

“Viel Lärm um nichts?”

**Evaluation von Studium und Lehre
und ihre Folgen**

Tagung an der Universität Rostock
vom 6. bis 8. September 1998

Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999

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

Die HRK dankt Bund und Ländern für die freundliche Unterstützung.

Aufgrund eines technischen Versehens wurde versäumt, die Mitarbeit von Herrn Philipp Busch, Rostock, im Redaktionsteam zu erwähnen.

Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999
Projekt Qualitätssicherung

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz
Redaktion: Dr. Gerhard Schreier, Raimund Litz
Ahrstraße 39, D-53 175 Bonn
Tel.: 0228-887-0
Telefax: 0228-887110

Bonn, Juni 1999

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

Inhalt	Seite
<i>Sabine Teichmann, Philipp Busch</i> Zu diesem Band	7
<i>Jürgen Lüthje</i> Einführung	9
Tagungsprogramm	12
 Evaluation und ihre Folgen	
<i>Günther Wildenhain</i> Zur Praxis der Evaluation von Studium und Lehre	15
<i>Regine Marquardt</i> Evaluation als Baustein innovativer Hochschulpolitik	19
<i>Klaus Landfried</i> Bedingungen für eine erfolgreiche Qualitätssicherung in Studium und Lehre	25
<i>Fritz Schaumann</i> Die hochschulpolitische Bedeutung der Qualitätssicherung	31
<i>Michael Daxner</i> Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung Auf dem Weg in die Rechtfertigungsgesellschaft	41
<i>Tanja Jeschke</i> Zusammenfassung der anschließenden Diskussion	51
Arbeitsgruppen	54
<i>Alfred Kieser</i> Erfahrung mit der Evaluation in den Fächern - Was können die Fächer mit den Ergebnissen von Evaluationen anfangen?	55
<i>Ko Scheele</i> Qualität muß sich zeigen — Evaluation im Hochschul- wesen und ihre Inspektion in den Niederlanden	65

Berichte aus den Arbeitsgruppen

Klaus Neuvians

Evaluation als Instrument der Selbststeuerung –
Erfahrungen mit dem Kontraktmanagement 77

Klaus Hornbostel

Evaluation und Ranking .Führen sie zu mehr Transparenz
und Vergleichbarkeit? 81

Karin Fischer-Bluhm

Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation –
Ist eine Meta-Evaluation notwendig? 97

Ellen Künzel, Sigrun Nickel, Lothar Zechlin

Organisationsentwicklung an Hochschulen –
Was geschieht mit den Evaluationsergebnissen? 105

Philipp Busch

Zusammenfassung der Berichte aus den Arbeitsgruppen 121

Evaluation und Akkreditierung

Josef Lange

Ziele und Konsequenzen einer Verbindung von
Evaluation und Akkreditierung 127

Charles M. Cook

Akkreditierung von Einrichtungen und Studienprogrammen
im Hochschulwesen –US-amerikanische Erfahrungen 135

Tanja Jeschke

Zusammenfassung der anschließenden Diskussion 147

Podiumsdiskussion

„Viel Lärm um nichts?“ Die Bedeutung von
Evaluation und Qualitätssicherung für den Hochschulbereich 151

Präsidenten und Rektoren

des Verbundes Norddeutscher Universitäten
Thesen zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland 187

Anhang

Referentinnen und Referenten	193
Teilnehmerinnen und Teilnehmer	199
Organisationskomitee	208

Zu diesem Band
Dr. Sabine Teichmann
Philipp Busch

Viel Lärm um nichts? Die Frage im Titel der Tagung von Hochschulrektorenkonferenz und Verbund norddeutscher Universitäten sollte die Diskussion über die Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen anstoßen. Sie entstammt der Praxis der Evaluation: Seit einigen Jahren unterziehen zusehends mehr Hochschulen nach und nach ihre Fächer und Studiengänge dem Verfahren interner und externer Evaluation. Der Verbund norddeutscher Universitäten folgt damit dem niederländischen Modell, das den Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat, den bereits erprobten Evaluationsverfahren der HIS und z.T. auch der Zentralen Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen zugrunde liegt.

Das Verfahren ist zeit- und arbeitsintensiv. Anhand eines umfangreichen Frageleitfadens müssen die Fächer im ausdauernden internen Dialog einen Evaluationsbericht erstellen, der die Situation von Studium und Lehre untersucht und offenlegt. Diese Analyse bindet die Arbeitskraft zumindest der mit ihr beauftragten Arbeitsgruppe des Faches nicht unerheblich, wie auch die externen Gutachter, die auf der Grundlage des Evaluationsberichtes das Fach begehen und ihrerseits Einschätzungen und Empfehlungen zu Studienbedingungen und -situation vorlegen müssen, viel Zeit und Arbeit in dieses Ehrenamt investieren.

Die angesichts dieses Aufwandes von den jeweils betroffenen Fächern immer wieder neu gestellte Frage – „Viel Lärm um nichts?“ – zweifelt allerdings nicht so sehr die Notwendigkeit des Verfahrens an. Dass Evaluation zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre und zur Rechenschaftslegung der Hochschulen gegenüber der Öffentlichkeit sinnvoll und nötig ist, darüber besteht nicht erst seit der Verabschiedung des neuen Hochschulrahmengesetzes – zumindest weitgehende – Einigkeit. Vielmehr richtet sich die Frage auf die Konsequenzen, auf das „Follow-up“ der Evaluation: Was bleibt von der Evaluation außer einem Stapel Papier, das bekanntlich geduldig ist?

Diese Fragestellung bildete den Ausgangspunkt der Tagung, die im September 1998 an der Universität Rostock stattfand. Der Einladung von Hochschulrektorenkonferenz und Verbund norddeutscher Universitäten zur Diskussion waren mehr als 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus

Hochschulleitungen, der Evaluationspraxis und der Hochschulpolitik gefolgt. Der Ablauf der Tagung gliederte sich neben der hochschulpolitischen Einordnung der Evaluation in zwei große Komplexe: Evaluation und ihre Folgen zum einen und zum anderen Evaluation und Akkreditierung.

Im ersten Themenbereich ging es in sechs Arbeitsgruppen um verschiedene Aspekte des „Follow-up“ der Evaluation. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutierten unter anderem die Relevanz von Evaluationsergebnissen auf Fächerebene, die Möglichkeiten der Kontrolle des „Follow-up“ am Beispiel der Hochschulaufsicht in den Niederlanden und Erfahrungen mit Kontraktmanagement und Zielvereinbarungen zur Umsetzung von Evaluationsergebnissen. Daneben standen Themen zur Debatte, die sich aus dem Verfahren zur Evaluation von Studium und Lehre ergeben: die Entwicklung von allgemeinen Standards im Rahmen einer Meta-Evaluation, die Organisationsentwicklung in und von Hochschulen durch Evaluation am Beispiel der Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik und der Zusammenhang von Evaluation und populären Hochschulrankings.

Der zweite Schwerpunkt der Tagung lag auf der Frage nach der Verbindung von Evaluation mit der Akkreditierung von (neuartigen) Studiengängen, der aus dem Blickwinkel der Hochschulrektorenkonferenz und vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen im Hochschulsystem der USA beleuchtet wurde und auch Gegenstand der Podiumsdiskussion war.

Der vorliegende Band dokumentiert den Verlauf der Tagung. Er enthält die Vorträge und Impulsreferate, Zusammenfassungen der Diskussionen und gibt die abschließende Podiumsdiskussion wieder. Zusätzlich finden sich die Thesen zum Thema Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland abgedruckt, die vom Verbund norddeutscher Universitäten zur Tagung vorgelegt wurden.

Nicht zu sehen sind die informellen Kontakte und Diskussionen, die sich am Rande einer solchen Tagung entwickeln. Um diesen Dialog fortzusetzen, enthält der Band eine Adressenliste aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Kurzbiographien der Referentinnen und Referenten.

Viel Lärm um nichts? Im Verlauf der Tagung kehrten die Rednerinnen und Redner immer wieder zu dieser Ausgangsfrage zurück. Und sie waren sich in ihren Antworten einig darin, die Evaluation als eigenverantwortetes Instrument der Hochschulen zur nachhaltigen Qualitätssicherung in Studium und Lehre zu nutzen.

Einführung

Dr. Jürgen Lütjhe

Diese Konferenz ist eine der ersten, die in gemeinsamer Verantwortung von Universitäten und dem neu gegründeten Projekt „Qualitätssicherung“ in der Hochschulrektorenkonferenz durchgeführt wird. Die Meinungsbildung zum Thema „Evaluation“ hat in Deutschlands Hochschulen Anfang der 90er Jahre eingesetzt, d.h. im internationalen Vergleich relativ spät. Wer hätte vor fünf oder sechs Jahren, als der Verbund Norddeutscher Universitäten seine ersten Schritte wagte, der Wissenschaftsrat und die Europäische Rektorenkonferenz ihre Pilot-Projekte zur Evaluation von Studium und Lehre durchführten, gedacht, dass sich das niederländische Modell zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in Lehre und Studium auch in Deutschland durchsetzen könnte?

Heute können wir eine Konferenz mit Erfahrungen auf dem Gebiet der Evaluation füllen. Es wird nicht mehr nach dem Stellenwert von Peer-Reviews, dem Sinn oder Nutzen von Erfahrungsaustausch zwischen Evaluierten gefragt. Heute diskutieren wir über die Fragen, wie die Ergebnisse der Evaluation in die Hochschulentwicklung einfließen, welche Mechanismen wir für die Steuerung von Hochschulen aus den Evaluationen gelernt haben usw. Auch wenn es als unfein gilt, sich selbst zu loben, möchte ich hier ausdrücken, wie stolz ich darauf bin, dass die Zusammenarbeit der fünf norddeutschen Universitäten über diesen Zeitraum funktioniert hat und nach wie vor für alle Beteiligten spannend ist!

Es ist gelungen, Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu erlernen und zu institutionalisieren. Darüber hinaus haben wir gemeinsam die Steuerungsmechanismen für den partnerschaftlichen Umgang zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen entwickelt, die jeden Partner in seiner Verantwortung würdigen und trotzdem die von beiden durchzuführenden Maßnahmen festlegen – und obendrein deren Verwirklichung kontrollieren. In einer Gesellschaft, die ihre Arbeitsteilung weitgehend über die Mechanismen „Weisung“ und „Ausführung“ bzw. „Abstimmung in Gremien“ gestaltet, erfordern Zielvereinbarungen, wie wir sie in den fünf Universitäten des Norddeutschen Verbundes betreiben, nicht nur das Lernen institutioneller Abläufe, sondern auch einen neuen individuellen Umgang miteinander, einen veränderten Gesprächsstil, die Moderation der Meinungsbildung und die Herstellung eines tragfähigen „Konsenses“. An dieser Stelle sei (noch einmal) Herrn Professor Dr. Müller-Böling (CHE) herzlich gedankt für die aktive Ermutigung, unseren Weg fortzusetzen, und die vielen Anstöße, die

er uns für die Auswertung unserer Erfahrungen und die Konzeption des Instruments „Zielvereinbarung“ gegeben hat.

Da der Verbund Norddeutscher Universitäten in den letzten Jahren für die Beteiligten ein Ort des Lernens war, ist es für mich besonders erfreulich, dass heute und morgen diese Tradition fortgesetzt wird. In der deutschen Hochschulpolitik gilt es – wiederum mit leichter zeitlicher Verzögerung im Verhältnis zu den europäischen Nachbarn – sich eine Meinung zu bilden, vor allem zu den Fragen: Wie sollen Studiengänge für die Abschlüsse „Bachelor“ und „Master“ gestaltet sein? Und auf welche Art soll die Vielfalt dieser Studiengänge einerseits gefördert und andererseits für die Studierenden sichergestellt werden, dass sie aus diesen Studiengängen heraus in andere Hochschulen und andere Studiengänge ohne Zeitverlust wechseln können? Ist dafür das Instrument der Akkreditierung von Studiengängen denkbar? Wird es unter den besonderen Bedingungen staatlicher Hochschulförderung und föderalistischer Bildungspolitik den oben genannten Intentionen angemessener sein als die bisherige Praxis der Vereinbarung von Rahmenprüfungsordnungen? Der zweite Tag dieser Konferenz ist deshalb dem Thema „Akkreditierung“ gewidmet, der Frage, wie sie gestaltet sein sollte und welche Verbindungen bzw. Differenzen zu den Verfahren der Evaluation existieren sollen. Hierzu erwarte ich mit Spannung die Ausführungen von Charles Cook, der auf der Grundlage einer bald 100-jährigen Akkreditierungspraxis in den USA die Erfahrungen aus New England berichten wird. Der Verbund Norddeutscher Universitäten gibt im Anschluss daran Thesen zum Thema an die Hand, um die Diskussion über die Akkreditierung unter deutschen Bedingungen anzuregen.

In der deutschen Hochschulpolitik wird ja häufig die Befürchtung geäußert, das föderalistische Prinzip führe zu Provinzialismus. Als ein Anzeichen wird die Tatsache gewertet, dass Reformen in deutschen Hochschulen nur mit erheblicher zeitlicher Verzögerung im Verhältnis zu den europäischen Nachbarn beginnen. Umgekehrt wird argumentiert: der Föderalismus bewahre die deutschen Universitäten davor, wechselnde und vorschnelle Reformforderungen einer zentralen Regierung umsetzen zu müssen. Diese Konferenz ist m.E. ein lebendiger Hinweis darauf, dass die Zusammenarbeit von Universitäten – auch über die Landesgrenzen hinweg – möglich ist und äußerst fruchtbar werden kann für solche Reformen, die auf unsere Bedürfnisse der Hochschulen zugeschnitten sind und im Vergleich mit den europäischen und internationalen Standards der Steuerung von Hochschulen sehr gut bestehen können. Wenn es nun noch gelingt, mit dem Projekt „Qualitätssicherung“ bei der Hochschulrektorenkonferenz ein Dach zu

schaffen, unter dem die Meinungsbildung der Hochschulen – bis hin zum Konsens – ihren Ort findet, sind die möglichen Nachteile einer dezentralisierten, föderalistischen Hochschulpolitik in diesem Themenbereich bestens abgedeckt und die Hochschulen werden sich in Eigenorganisation als äußerst „fit for purpose“ erweisen. Die Konferenz wäre ohne die finanziellen Möglichkeiten, die das Hochschulsonderprogramm III bietet, nicht denkbar. Sie kommt zustande, weil Vertreter von Ministerien aus dem Beirat des Projektes „Qualitätssicherung“ bei der Hochschulrektorenkonferenz sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Hochschulverwaltungen und bei der Hochschulrektorenkonferenz aufs Beste zusammengewirkt haben. Die Konferenz wird ein Erfolg werden, weil einschlägig ausgewiesene Referentinnen und Referenten ihre Zeit und ihr Engagement einbringen – und last but not least, weil die 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein wohl informiertes Diskussionsforum bilden. Ihnen allen sei herzlich gedankt.

Tagungsprogramm

Sonntag, 6. September 1998

Empfang des Rektors der Universität Rostock

Montag, 7. September 1998

Evaluation und ihre Folgen

Begrüßung

Prof. Dr. Günther Wildenhain, Rektor der Universität Rostock

Eröffnung

Die Evaluation als Baustein innovativer Hochschulpolitik

Regine Marquardt, Kultusministerin des Landes Mecklenburg-Vorpommern

Einführung in das Thema

Prof. Dr. Klaus Landfried, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

Vortrag und Diskussion

Die hochschulpolitische Bedeutung der Qualitätssicherung

Dr. Fritz Schaumann, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Vortrag und Diskussion

Evaluation, Indikatoren und Leistung

Prof. Dr. Michael Daxner, Präsident der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Diskussion in Arbeitsgruppen

AG 1 Erfahrungen mit der Evaluation in den Fächern – Was können die Fächer mit den Ergebnissen von Evaluation anfangen?

Impulsreferat: *Prof. Dr. Alfred Kieser*, Universität Mannheim

Moderation/Bericht: *Prof. Dr. Horst Callies*, Universität Hannover

AG 2 Wie evaluiert und kontrolliert die Niederländische Hochschulaufsicht die Umsetzung der Ergebnisse von Evaluation?

Impulsreferat: *Jacob P. Scheele*, Hochschulinspektor, Inspectie van het Onderwijs, Utrecht (NL)

Moderation/Bericht: *Prof. Dr. Ruprecht Haensel*, Rektor der Christian-Albrechts-Universität Kiel

AG 3 Evaluation als Instrument der Selbststeuerung – Erfahrungen mit dem Kontraktmanagement

Impulsreferat: *Prof. Dr. Michael Daxner*, Präsident der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Moderation/Bericht: *Reg. -Dir. Klaus Neuvians*, stellvertretender Leiter des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

AG 4 Evaluation und Ranking – Führen sie zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit?

Impulsreferat: *Dr. Stefan Hornbostel*, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Moderation/Bericht: *Dr. Gerhard Schreier*, Sekretariat der HRK, Bonn

AG 5 Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation – Ist eine Metaevaluation notwendig?

Moderation/Bericht: *Dr. Karin Fischer-Bluhm*, Geschäftsführerin des Verbundes Norddeutscher Universitäten, Hamburg

AG 6 Organisationsentwicklung an Hochschulen – Was geschieht mit den Evaluationsergebnissen?

Impulsreferat: *Sigrun Nickel und Dr. Ellen Künzel*, Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg

Moderation/Bericht: *Prof. Dr. Lothar Zechlin*, Präsident der HWP Hamburg

Präsentation der Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen und Diskussion Empfang des Oberbürgermeisters der Hansestadt Rostock im Rathaus

Dienstag, 8. September 1998

Evaluation und Akkreditierung

Einführung in das Thema und Moderation

Dr. Jürgen Lüthje, Präsident der Universität Hamburg

Vortrag

Ziele und Konsequenzen einer Verbindung von Evaluation und Akkreditierung

Dr. Josef Lange, Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn

Vortrag

Accreditation of Institutions and Study Programs in Higher Education – Experiences in the USA

Charles M. Cook PhD, Director of Commission on Institutions in Higher Education, New England Association of Schools and Colleges, Bedford (USA)

Diskussion

Podiumsdiskussion

„Viel Lärm um nichts?“ – Die Bedeutung von Evaluation und Qualitätssicherung für den Hochschulbereich

Moderation: *Dr. Jürgen Lüthje*

Teilnehmer:

Prof. Dr. Friedrich Buttler, Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg, Potsdam

Bernadette Conraths, Director General, European Foundation for Management Development, Brüssel

Prof. Hans Rainer Friedrich, Leiter der Abt. Hochschulen/Ausbildungsförderung, BMBF, Bonn

MDgt. Hermann Fischer, Leiter der Abt. Hochschulen, Wissenschaft und Forschung im Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin

Sammi Sandawi, freier Zusammenschluß von studentInnenschaften, Bonn

Prof. Dr. Helmut F. Spinner, Universität Karlsruhe

Evaluation und ihre Folgen

Zur Praxis der Evaluation von Studium und Lehre **Professor Dr. Günther Wildenhain**

Die Universität Rostock hat zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz und den Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel und Oldenburg – dem Verbund norddeutscher Universitäten – eine Tagung zur Evaluation von Studium und Lehre sowie zum Thema der Akkreditierung von Studiengängen organisiert. Die Themen der Tagung und der Zeitpunkt ihrer Ausrichtung spiegeln mittelbar und unmittelbar Entwicklungen der Bildungslandschaft der Bundesrepublik der 90er Jahre wider: Die Umbruchsituation, in der sich Universitäten durch die Globalisierung der Wirtschaft befinden; die Verwertungsinteressen an Bildung, die sich in der Hochschule selbst entwickeln und die von außen an sie herangetragen werden; die Freiheit von Forschung und Lehre, die es trotz aller Ökonomisierung zu erhalten gilt (hat denn, wer das Geld gibt, auch das Sagen?); das Streben nach Autonomie, nach Transparenz, nach Anerkennung der Leistung für das Individuum und die Gesellschaft und vieles andere mehr.

Zweifellos hat der Fall der Mauer mit dazu beigetragen, dass über Bildung wieder mehr nachgedacht wird. Kräftige Anstöße, die Gesellschaftsstruktur in vielen Bereichen neu zu durchdenken, gehen heute aber zuallererst von der Liberalisierung und Internationalisierung der Wirtschaft, der Transformation der Arbeits- und Berufswelt aus, die neue Konturen erhält: so verlangen z. B. Berufe mehr und mehr nach einer wissenschaftlichen Grundlegung und nach fachlicher wie allgemeiner Qualifizierung. In diesem Zusammenhang wird das Lernen selbst, das Studieren zu einer wichtigen Komponente gesellschaftlichen Wandels; der Bereich Bildung gewinnt an Gewicht. Lernen und Wissen erhalten einen hohen Stellenwert. Es ergeben sich steigende Anforderungen an die Leistungen der Lernorte: an die Universitäten.

„Viel Lärm um nichts?“

Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen – das Motto dieser Tagung ist ganz klar gesetzt, das Fragezeichen im Titel eher Rhetorik. Die Sicherung von Qualitätsstandards, ihre Weiterentwicklung und das damit verbundene Streben, höchstmögliche Qualitätsstandards in Studium und Lehre

zu erlangen, sind bedeutsame Aufgaben der Universität. Seit 1994 hat sich der Verbund norddeutscher Universitäten dieser Aufgabe angenommen.

Die Präsidenten und Rektoren der Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock schlossen die Vereinbarung, ein Verfahren einzuführen und zu etablieren, das die Qualität von Studium und Lehre beschreibt, und auf der Grundlage der Analysen der Stärken und Schwächen des Faches, einerseits auf die Aufhebung von Mängeln im Fach hinzuwirken, andererseits Stärken bewusst auszubauen und für die Profilierung der Universität zu nutzen. Ziel des Verbundes ist also eine Evaluation, die –diskursiv und handlungsorientiert angelegt – zu konkreten Schritten der Lehr- und Studiensituation führt und zugleich die notwendige Transparenz der Lehr- und Studienleistungen eines Studienganges nach außen gewährleistet. Anders formuliert kann ich auch sagen, dass das Ziel der Evaluationen lautet, jedem Fach die Weiterentwicklung der Qualität in Studium und Lehre zu ermöglichen, wobei dieses Vorhaben auch beinhaltet, die evaluierten Einheiten an den eigenen Zielen zu messen.

Bisher wurden im Verbund norddeutscher Universitäten die Fächer Biologie, Germanistik (1994/95), Wirtschaftswissenschaften Informatik (1995/ 96), Chemie, Geschichte (1995/96), Anglistik, Geowissenschaften, Mathematik (1997/98) evaluiert. Derzeit läuft das Verfahren in den Studienfächern Erziehungswissenschaft, Physik und Romanistik. Im Fach Physik ist zum ersten Mal auch die Universität Greifswald an der Evaluation beteiligt. Damit haben sich im Verbund norddeutscher Universitäten über 50 Fachbereiche und Institute in 12 Studienfächern an der Evaluation beteiligt. Bis zum Jahre 2000 sollen alle gemeinsamen Fächer im Verbund norddeutscher Universitäten evaluiert sein.

Aus dem Blickwinkel der Universität Rostock ist das Ziel, bis zum Ende des Jahres 2000 den gesamten Fächerkanon einer internen und externen Evaluation unterzogen zu haben, auch deshalb umsetzbar, weil sich außerhalb des Verbundes Evaluationen mit anderen Partnern vollziehen. So werden an der Universität Rostock derzeit die Fächer Maschinenbau und Elektrotechnik evaluiert. Beide Evaluationen stützen sich – wie das Verfahren des Verbundes norddeutscher Universitäten – auf das niederländische Referenzmodell. Dabei nimmt der Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik seit 1997 – gemeinsam mit den Technischen Universitäten Dresden und Hamburg-Harburg – an einem Pilotverfahren des Fakultätentages teil. Der Fachbereich Maschinenbau und Schiffstechnik hingegen hat

im Verbund mit schwedischen Universitäten und der Technischen Universität Hamburg-Harburg eine Evaluation von Studium und Lehre auf europäischer Ebene durchgeführt. Die Bestandsaufnahme der Stärken und Schwächen von Studium und Lehre mitsamt einer ausführlichen Beschreibung der zugehörigen Lehrveranstaltungen wurde in englischer Sprache erarbeitet. Inzwischen erfolgte auch die Begehung durch die Gutachterkommission, der u.a. Vertreter großer Industrieunternehmen angehörten.

Ich habe dies alles erwähnt, weil –rückblickend auf das Jahr 1994 –sich auf dem Gebiet der Qualitätssicherung und der Erhöhung der Standards durch das Fach und für das Fach enorme Entwicklungen vollzogen haben. Vor diesem Hintergrund soll Zeit auf dieser Tagung sein, sich zu den verschiedenen Verfahren auszutauschen, Anregungen zu geben und sich vielleicht neue Ziele zu setzen.

Neben der Diskussion über die konkreten Verfahren in den Fächern werden wir uns vielleicht auch über die strukturellen Merkmale der Evaluationen unterhalten. Das Verfahren, das im Verbund norddeutscher Universitäten fest implementiert ist, hat z.B. folgende strukturellen Merkmale:

Die Evaluationen

- greifen über die Grenzen von Bundesländern hinweg; das erleichtert den Erfahrungsaustausch und die Meinungsbildung für eine Kooperation unter den Universitäten;
- sie werden autonom im Sinne von unabhängig vom Staat durchgeführt. Natürlich sind sie verflochten mit den aktuellen hochschulpolitischen Diskussionen, ihre Ergebnisse fließen z.B in die Hochschulentwicklung einer jeden Universität ein;
 - im wesentlichen Maße beteiligen sich Studierende, d.h. sowohl während der Selbstevaluation als auch in der Begutachtung.¹

Die Evaluationen münden in einen Kontrakt zwischen Hochschulleitung und Fachbereich, in dem sich das Fach freiwillig zur Umsetzung der Empfehlungen entschließt und die Hochschulleitung unterstützend und steuernd bei der Weiterentwicklung des Studiengangs mitwirkt.

- Sie dienen nicht nur den Funktionen der Qualitätssicherung und -entwicklung, sondern auch der Funktion der Rechenschaftslegung.

¹ Karin Fischer-Bluhm: Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten; in: Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektive, hrsg. v. d. HRK (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998), S. 25-33; hier: S. 26.

Dabei wird die Qualität nicht als statische, sondern als dynamische Größe aufgefasst, sie Qualität definiert sich über die Standards, die in der täglichen Praxis herrschen und als Vision (strategisch) bei Lehrenden und Studierenden existieren. Es wird also soweit wie möglich versucht, die Grundsätze prozessorientierter Evaluation einzuhalten, indem gefragt wird, wer überprüft was zu welchem Zweck und wer darf die Konsequenzen ziehen. Im Verbund überprüfen die Fächer selbst ihre Praxis in Studium und Lehre. Über die Selbstbeschreibung und die Begehung stellen sie sich der Bewertung externer Gutachter. Sie setzen sich mit den Empfehlungen dieser Gutachter auseinander, ziehen die Konsequenzen auch in Bereichen, in denen die Empfehlungen unbequem sind.

In den nächsten zwei Tagen werden wir auch Gelegenheit haben, über dieses Verfahren interner und externer Evaluation ausführlich zu reden, Erfahrungen auszutauschen, es zu verbessern. Wir werden uns mit den Folgen der Evaluation auf den unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzen und werden uns einem – auch durch das neue Hochschulrahmengesetz forcierten – Thema widmen: der Akkreditierung der Studiengänge.

Als Rektor der Universität Rostock und als ein Mitglied des Verbunds norddeutscher Universitäten wünsche ich uns – den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Referentinnen und Referenten, den Gästen, den Organisatorinnen und Organisatoren – Erfolg, das Gelingen der Tagung, die Vervollkommnung der Themen, das Aufwerfen neuer Fragen und deren konkrete Beantwortung. Dabei erwarte ich, dass die Konferenz in ihrer hochaktuellen Fragestellung Ergebnisse bringt, die Politikerinnen und Politiker überzeugt, Geld in Bildung zu investieren und Vertrauen in die Verwertbarkeit universitärer Bildung zu haben; auch baue ich auf das Engagement meiner Kolleginnen und Kollegen, wenn es um die Verbesserung der Lehrleistungen geht.

Bildung – Ausbildung – Forschung und Wirtschaft gehören zusammen; vor diesem Hintergrund kann es kein „Zuviel“ an Bildung geben. Auch dieses Bewusstsein sollte bei allen Beteiligten ein Stück wachsen. Dass uns dies gelingt, hoffe ich, weil ich auf aktive Teilnahme aller vertraue.

Evaluation als Baustein innovativer Hochschulpolitik Regine Marquardt

Ich begrüße Sie hier in der Aula der altherwürdigen Universität Rostock. Mein Dank gilt der Hochschulrektorenkonferenz und dem Verbund norddeutscher Universitäten, die gemeinsam diese Veranstaltung tragen: Es freut mich, dass Sie die Universität Rostock ausgesucht haben für Ihre Auftragsveranstaltung des von der BLK finanzierten Programms der Hochschulrektorenkonferenz zum Thema Qualitätssicherung. Ich hoffe, wir, d.h. die Hansestadt Rostock und das Land Mecklenburg-Vorpommern können unter Beweis stellen, dass Sie mit dem Tagungsort hier an der Warnow nahe der Ostsee ihre Wahl richtig getroffen haben.

Der Tagungsort Rostock ist nicht nur wegen seines reizvollen Umfeldes richtig, sondern auch wegen der inhaltlichen Nähe zum Tagungsthema Evaluation. Die Universität Rostock als Mitglied des Verbundes norddeutscher Universitäten kann von sich behaupten, eine wichtige Rolle in diesem Verbund zu spielen. Ich habe überhaupt den Eindruck, dass der Norden der Republik in Fragen der Evaluation eine gewisse Vorreiterrolle einnimmt, und zwar gerade wegen dieses Verbundes norddeutscher Universitäten, zu denen neben den Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock seit neuestem als assoziiertes Mitglied auch die Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald gehört.

Der freiwillige Zusammenschluss norddeutscher Universitäten zu diesem Verbund, seine Aktivitäten und Erfolge lassen mich der provokant formulierten Frage „Viel Lärm um nichts?“ widersprechen. Eher in der Stille hat der Evaluationsverbund an einem Stück Hochschulzukunft gearbeitet, und es geht um viel, um bei Shakespeare zu bleiben: vielleicht manchmal sogar um Sein oder Nichtsein, denn die Ergebnisse von Evaluation können im Extremfall zukünftig sogar darüber entscheiden, ob ein Fach eine Zukunft hat oder nicht. Evaluation ist ein maßgeblicher Baustein, aus dem die innovative Hochschulpolitik der Zukunft gemacht wird. Das Land Mecklenburg-Vorpommern wird die Evaluation entsprechend dem Anliegen des Rahmengesetzgebers verpflichtend für alle einführen. Das ist notwendig, denn es kann nicht angehen, dass es in das Belieben eines Faches gestellt ist, ob es sich auf den Prüfstand begibt oder nicht. Zuviel hängt, wie wir noch sehen werden, von den Ergebnissen der Evaluation ab. Die Verpflichtung

tung zur Teilnahme an Evaluationsverfahren erfolgt aber nicht etwa, um Angst und Schrecken unter den Fächern zu verbreiten oder aufgrund von Zweifeln an der Lehrqualität unserer Professoren. Jedenfalls in Mecklenburg-Vorpommern ist dies alles kein Motiv, denn hier wie auch in den anderen neuen Bundesländern hat die Qualität der Lehre traditionell einen sehr hohen Stellenwert, was sich unter anderem darin zeigt, dass über 90% der Studierenden ihren Hochschulabschluss in der Regelstudienzeit erreichen.

Worin liegt also die Ratio für Evaluation? Evaluation heißt Bewerten, und Bewertung findet statt, weil eine Aussage über die Qualität des Produkts im Vergleich zu den Produkten anderer Anbieter getroffen werden soll. Aussagen über die Qualität kann ich jedoch nur machen, wenn Maßstäbe vorhanden sind, Qualitätsindikatoren, deren Erfüllungsgrad in der Tat dann auch messbar sein muss. Der Erfüllungsgrad wiederum orientiert sich an dem Optimum der Zielerreichung. Wir müssen also über die Ziele von Hochschullehre Klarheit herstellen. Wenn die Hochschule unter anderem eine Stätte der wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung sein soll, dann kann die Erreichung ihrer Ziele letztendlich nur am Berufserfolg der Absolventen gemessen werden. Ist eine Evaluation der Hochschulausbildung also aussagefähig, wenn sie nicht auch Auskunft darüber gibt, ob die Absolventen ausbildungsadäquate Berufe erlangen und dort Erfolg haben? Oder aber messen wir die Qualität der Ausbildung gar an den Notenergebnissen und Bestehensquoten? Wir alle wissen doch, dass Noten und solche Bestehensquoten zunächst einmal gar nichts über die Güte der Ausbildung selbst sagen, wenn nicht die Prüfmaßstäbe in allen Studienstandorten übereinstimmen. Quantitative Gesichtspunkte wie die Zahl der Studienanfänger, die Zahl der Studierenden nach Fachsemestern, die Zahl der Absolventen nach Fächern, Alter der Absolventen, Fachstudierendauer und Dauer der Diplomarbeiten sind sicher komplementäre Indikatoren, können aber doch nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Qualitätsbewertung einer Hochschulausbildung ausmachen. Daher kommt es darauf an, mit den sogenannten Peer Reviews in die Inhalte zu gehen, Sachverständige und Studenten zu fragen und – meines Erachtens ganz wichtig – den Weg unserer Absolventen zu verfolgen.

Für mich stehen bei der Evaluation die Aspekte Legitimation, Steuerung und Wettbewerb um Qualität gleichrangig nebeneinander. So, wie eine wirkungsvolle Evaluation auch die Folgerung aus ihren Ergebnissen ziehen muss und dies zunächst nicht auf der Ebene einer Landesregierung, sondern

vor Ort zu geschehen hat und deshalb eine stärkere Autonomie der Hochschule erfordert, gilt es genauso andersherum, dass eine stärkere Autonomie der Hochschule solche transparenten Evaluationsverfahren verlangt, um die Autonomie öffentlich zu legitimieren und der Gesellschaft, der allein Hochschulen verpflichtet sind, über ihre Leistungsfähigkeit, aber auch über ihre Schwächen, Gefahren und Chancen Auskunft zu geben. Diese Verpflichtung zur ungeschminkten und zur selbstkritischen Darstellung besteht im besonderen Maße gegenüber Studienbewerbern, die mit der Wahl der Hochschule eine Entscheidung von existentielltem Rang treffen.

Die Evaluation hat viele Schnittstellen zu den maßgeblichen Steuerungs- und Leistungsinstrumenten. Einige von ihnen möchte ich beispielhaft hervorheben: Die Finanzierung der Hochschule, die Mittelvergabe innerhalb der Hochschule, Hochschulstrukturplanung, das Controlling, das Marketing, das Ranking, die Kosten-Leistungs-Rechnung, die Qualitätssicherung, Angelegenheiten der Studienreform, insbesondere der Studien- und Prüfungsordnung und die Akkreditierung.

Ich bemerkte schon, Evaluation kann nicht als *l'art pour l'art* betrieben werden, als folgenlose Selbstbespiegelung, sondern sie muss Früchte tragen für das evaluierte Fach, die Fakultät und die Hochschule insgesamt. Dabei wäre es jedoch fatal, wenn die Fächer hinter jeder Evaluation den Scharfrichter befürchten müssten. Und dennoch: folgenlos bleiben darf sie nicht. Evaluation mit dem hier postulierten Anspruch an Ehrlichkeit, Strenge und der Bereitschaft zu konsequenter Selbstkorrektur ist Voraussetzung und Garant für die Gewährung eines Höchstmaßes an Autonomie. Bislang sind Aufgaben und Kompetenzverteilung im Verhältnis Staat und Hochschule dadurch geprägt, dass der Staat vorwiegend *ex ante* in den Prozess der Aufgabenwahrnehmung eingreift. Dabei ist bedeutsam, dass die anstaltliche Komponente der Hochschulen insbesondere beim Haushalt, beim Personal und der Organisation ständige prozessbegleitende, staatliche Eingriffe und Mitwirkungsvorbehalte produziert, weil der Staat glaubt, nur so seiner unmittelbaren Verantwortlichkeit für diesen Prozess gerecht werden zu können. Ebenso einsichtig ist aber auch die Haltung der Hochschulen, die darauf verweisen, dass das Recht der Selbstverwaltung in akademischen Angelegenheiten in den Rechtsformen einer mitgliedschaftlich organisierten Körperschaft Umsetzungschancen nur dann hat, wenn den Hochschulen auch institutionell mehr Eigenständigkeit insbesondere auf den vorher genannten Gebieten eingeräumt wird.

Für mich folgt daraus, dass sich die staatlichen Vorgaben in Zukunft mehr auf einen Ordnungsrahmen zu beschränken haben, die Fachaufsicht zugunsten einer Rechtsaufsicht deutlich in den Hintergrund tritt und damit prozesssteuernde Maßnahmen seitens des Staates deutlich zurückgeschraubt werden. Es bleibt dann in der Verantwortung der Hochschule, sich für den optimalen Weg zur Erreichung der Ziele Leistungsfähigkeit, Qualität und Wirtschaftlichkeit bei Erfüllung des Ausbildungsauftrages zu entscheiden. Die Legitimation gegenüber dem Budgetgeber besteht sodann in dem Nachweis, dass diese Ziele erreicht werden. Abweichungen und Fehlentwicklungen bedürfen korrigierender Eingriffe. Diese Ex-Post-Steuerung durch die Hochschule selbst und gegebenenfalls auch durch den Staat funktioniert nur mit Hilfe verlässlicher Überprüfungsgradienten, womit wir wieder bei der Evaluation wären.

Im folgenden möchte ich die Schnittstelle Evaluation und Akkreditierung etwas genauer unter die Lupe nehmen.

„Mit welchem Zweck soll die Akkreditierung gelten?“, fragen wir uns, die wir uns an staatliche Rahmenprüfungsordnungen mehr oder weniger gut gewöhnt haben? Es geht hier wie dort um die Festlegung von Mindeststandards und die Qualitätssicherung in der Lehre. Es geht um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Hochschulsystems. Letztlich dienen sowohl die Rahmenordnung als auch Akkreditierung als auch die Evaluierung der Erhaltung des hohen Qualitätsniveaus unserer akademischen Ausbildung. Zu diesem Zweck müssen Bewertungen vorgenommen werden, die weit über die bloße Aufstellung von Prüfungsfächern hinausgehen. Evaluierung und Akkreditierung ist also der Auftrag zur Bewertung und Sicherung von Standards, Qualität und Kompatibilität gemeinsam, mehr noch: Für mich sind Evaluation und Akkreditierung die zwei Seiten ein- und derselben Medaille. Ich kann nur akkreditieren, also anerkennen und beglaubigen, was ich vorher in seiner Wertigkeit geprüft, also evaluiert habe.

Nun scheint es im ersten Moment verwirrend, wie ein neuer Studiengang akkreditiert werden kann, wenn er doch zunächst überprüft und bewertet werden muss, was man eigentlich ja nur bei einem laufenden Betrieb des Studienganges, also nachträglich vollziehen kann. Dieser Einwand würde zutreffen, wenn Evaluierung sich allein darauf beschränken würde, Leistungsfähigkeit und Qualität erst nach Ablauf eines bestimmten Zeitraumes zu prüfen. Der Begriff muss also ebenso wie derjenige der Akkreditierung

weiter gefasst werden. Zum einen wird eine Akkreditierung nicht nur für neu einzurichtende Studiengänge erforderlich sein, sondern zunehmend auch für bereits bestehende Studiengänge verlangt werden, und diese Akkreditierung wird in regelmäßigen Abständen erneuert werden müssen. Zum andern beschränkt sich Evaluierung nicht auf Bestandserhebung und Nachsorge, sondern kann auch Vorsorgecharakter haben, indem Studiengangskonzepte auf die Einhaltung bestimmter Mindeststandards, über die im Fach Konsens besteht, überprüft werden, ebenso wie deren Umsetzbarkeit durch vorhandene Stellen, vorhandenes Personal und Fächerwidmungen sowie durch Schwerpunkt-Setzen.

Die Akkreditierung ist in der Begründung zur Novellierung des Hochschulrahmengesetzes genannt, und durch eine Änderung von § 9 HRG möglich geworden, der Gesetzestext selbst spricht jedoch von Akkreditierung nicht. Er lässt insofern den Ländern die Freiheit, am bisherigen Instrumentarium nach § 9 HRG, nämlich der Ministerpräsidenten-Vereinbarung zur Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfung weiterhin festzuhalten. Dieses Verfahren, das über Rahmenprüfungsordnungen Mindeststandards festlegt und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Mobilität der Studenten ermöglicht, ist von mehreren Ländern wiederholt infragegestellt worden. Ich denke, die Gründe hierfür waren nicht von der Hand zu weisen, und so habe auch ich keine Schwierigkeiten, der Etablierung eines zügig und kompetent arbeitenden Akkreditierungsverfahrens meine Zustimmung zuzusagen. Wichtig freilich bleibt nach wie vor, dass der Mindeststandard für Studiengänge, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse gewährleistet sind und das hohe Niveau der Hochschulausbildung in der Bundesrepublik Deutschland nicht in Gefahr gerät. Das bedeutet nicht, einem curricularen Einheitsbrei das Wort zu reden, ich bin für einen Wettbewerb unter den Fächern, auch in curricularer Hinsicht und hinsichtlich der Exzellenz ihrer Abschlüsse. Und doch muss es möglich bleiben, von Mannheim nach Greifswald ohne unzumutbaren Zeitverlust zu wechseln, und die BWL dort wie hier muss BWL sein und das Gütesiegel berufsqualifizierend tragen.

Zwei weitere Aspekte erscheinen mir für ein Akkreditierungsverfahren bedeutsam.

1. Wer ist die Akkreditierungsstelle? Zunächst denke ich, es sollte dieselbe sein, die auch für die Evaluierung zuständig ist. Eine überregionale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur könnte ich mir gut vorstellen. Sie würde sicherlich sehr bald starken Einfluss auf die Hochschullandschaft der

Bundesrepublik haben und den Qualitäts- und Wettbewerbsdruck erheblich erhöhen. Wo sollte nun die gemeinsame Evaluierungs- und Akkreditierungsgesellschaft ressortieren? Für die HRK spricht, dass Evaluation zuallererst eine Selbstverpflichtung der Hochschulen sein muss. Indem die Hochschulen die Evaluation zu ihrer ureigensten Sache machen im Sinne der wissenschaftlichen Methodik ständiger kritischer Selbstkontrolle, verdienen sie sich ein Mehr an Autonomie. Andererseits – könnte man sagen – hat es keinen Zweck, die Frösche zu fragen, wenn man den Teich trocken legt. Der Wissenschaftsrat wäre frei von jedem Verdacht auf Befangenheit. Und er bindet auch die gesamtstaatliche Komponente mit ein und hat Erfahrung in Sachen Evaluation – nicht nur bei der Bewertung von Studiengangskonzepten, sondern gerade auch von Forschungsleistungen. Dieses ganze Feld haben wir ja in den Hochschulen erst vor uns. Ich maße mir aber nicht an, der einen oder anderen Institution in Sachen Evaluation den Vorzug zu geben. Vielleicht wäre eine in gemeinsamer Verantwortung getragene Akkreditierungsstelle die richtige Lösung.

2. Akkreditierung kann nur an Bedeutung gewinnen und als Gütesiegel Anerkennung über die Landesgrenzen hinaus erringen, wenn sie unbestechlich, scharf und streng ist und hohe Leistungsanforderungen sowie Mindeststandards stellt. Damit verbunden ist die Forderung, dass jeder Standort und jeder einzelne Studiengang konkret überprüft und begutachtet wird. Diese Begutachtung wird sich nicht allein auf die Gestaltung der Prüfungen und Studienordnung beschränken können, sondern auch die Stellenbesetzung und das Vorhandensein von Ressourcen umfassen müssen.

Akkreditierung geht damit weiter als das bisherige Verfahren nach § 9 HRG. Dafür lockt ein Weniger an vorgegebener Regelungsdichte in Rahmenprüfungsordnungen, locken Freiräume für Profilierung und den eigenen Weg einer Hochschule. Wir sollten bei dem anzunehmenden Prüfungsumfang im Zuge von Akkreditierung nicht glauben, dass wir schneller würden oder weniger Aufwand betreiben müssten. Die Fachkompetenz und der Konsens über die Mindeststandards müssen in jedem Fall von Fachleuten, also Fachkommissionen hergestellt werden, und die zu messenden Faktoren werden eher mehr. Doch das ist der Preis, wenn man gleich drei Fliegen mit einer Klappe schlagen will: Freiheit und Qualitätssicherung und curriculare Mindeststandards.

Bedingungen für eine erfolgreiche Qualitätssicherung in Studium und Lehre

Professor Dr. Klaus Landfried

Stellen Sie sich einmal vor, Sie haben ein Restaurant in Rostock. Sie sind im Wettbewerb: Wie kann man sich profilieren? Mit einer Kochmütze, mit zwei Kochmützen im Varta-Führer, im Gault Millau oder mit den Sternen im Michelin? Und wie kommen diese Auszeichnungen zustande? Die Leute gehen hin und essen Probe.

Auch Hochschulen in Deutschland befinden sich zunehmend im nationalen und internationalen Wettbewerb. Sie konkurrieren um Nachwuchs, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um Reputation also, um Drittmittel für die Forschung und da und dort, insbesondere bei den Ingenieuren, um Studierende – und zwar nicht um jeden und jede, sondern wiederum um die besten. Die Auswahl der Studierenden gestaltet sich dabei im Augenblick ein bisschen schwierig, da wir ja alle nehmen müssen.

In der durch Drittmittel geförderten Forschung – z.B. bei der Einrichtung von Forschergruppen bei der DFG, Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs – trägt die Konkurrenz bei externer Begutachtung von Projektanträgen und die Begutachtung von Ergebnissen durch deren Publikation zur Qualitätssicherung und Transparenz bei. Leistungsstärken und Leistungsschwächen von Fachbereichen und Instituten werden sichtbar und bekannt.

In den vergangenen Jahren haben Verfahren für die hochschulinterne Zuteilung von Forschungsmitteln und für an quantitativen Indikatoren orientierte, leistungs- und belastungsorientierte Verteilung der Grundmittel für Forschung und Lehre aus der Grundausstattung wachsende Verbreitung gefunden. Und es braucht nur ganz wenige Kriterien – im Unterschied zu dem, was manche immer meinen – weil die inzwischen gefundenen Werte sehr hoch korrelieren.

In der Lehre hinkt die Entwicklung der Leistungsevaluation noch ein bisschen hinterher. An diesem generellen Befund ändert die Tatsache nichts, dass es das Vorbild Verbund norddeutscher Universitäten und die Zentrale Evaluationsagentur in Niedersachsen gibt, die bereits über praktische Er-

fahrungen verfügen. Diese sind jedoch – bei aller Bedeutung, die diesen hervorragenden Einrichtungen zukommt – regional begrenzt. In Nordrhein-Westfalen beginnen die Universitäten und Fachhochschulen gerade, jeweils eigene Evaluationsagenturen aufzubauen.

Ich will Ihnen ganz offen sagen, dass diese Regionalisierung oder sogar Sub-Regionalisierung der Qualitätssicherung mir in einem Europa, das zusammenwächst und in dem die Initiativen der Wissenschaftsminister einer Reihe von Ländern dazu führen, ein europäisches „Währungssystem“ der Anerkennung von Gleichwertigkeiten der Studien- und Prüfungsleistungen zu schaffen, ein bisschen Sorge bereitet. Wenn diese Entwicklung fortschritte, würden wir in diesem Bereich die Länderzersplitterung noch überbieten. Dies kann leicht in Provinzialismus und Sub-Provinzialismus ausarten –muss es aber nicht, wenn es koordiniert wird. Wir brauchen darum um so mehr ein gemeinsames Dach, damit Qualitätssicherung in den Hochschulen unter vergleichbaren Regeln stattfindet. Das Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh und die Stiftung Warentest haben für Chemie und Wirtschaftswissenschaften in diesem Jahr eine originelle und aussagekräftige Übersicht ohne Beachtung deutscher Bundes-Ländergrenzen vorgelegt.

Was die Verbindung von Akkreditierung und Evaluation angeht, so müssen beide strikt auseinandergelassen werden. Wir müssen evaluieren, damit wir dabei lernen, besser zu werden. Und die Akkreditierung ist der TÜV-Stempel auf Zeit für ein Programm und für Leute, dass sie Mindeststandards einhalten. Das ist etwas anderes und sollte auch nicht unbedingt in der gleichen Hand sein, da sonst die Verfahren wirklich ein bisschen zu lange dauern. Wenn Sie die Leistungsfähigkeit jedes Fahrzeugs beim TÜV so grundlegend untersuchen würden, wie dies eine sogenannte Typ-Prüfung erfordert, dann würde in der Tat das Fahrzeug allzu lange in der Warteschlange bleiben. Wir stellen uns das ein bisschen einfacher vor.

Vor allem der Blick ins Ausland ist in Sachen Evaluation lehrreich. In vielen Staaten findet Qualitätssicherung im Hochschulbereich längst auf nationaler Ebene statt. Ich nenne beispielhaft die Niederlande, von denen auch wir Deutschen viel gelernt haben und die wir auch hier zur Tagung eingeladen haben; Dänemark, Frankreich, das Vereinigte Königreich, Ungarn sind andere Beispiele. Evaluation ist hier seit vielen Jahren ein erprobtes Instrument der Rechenschaftslegung und Selbstkontrolle von Hochschuleinrichtungen. Deutschland hat das bisher durch Vorgaben für und Genehmigung von Prüfungsordnungen durch den Staat, d.h. durch Ex-ante-Steuerung geregelt.

Der eine oder andere Ministerialbeamte oder -beamtin untersucht die vorgelegte Prüfungsordnung mit scharfem Blick auf Übereinstimmung hin – höchst landesherrlich wird geprüft, ob bestimmte Paragraphen der Rahmenordnung eingehalten sind oder nicht, oder ob da etwas ganz Neues kommt, das in der Rahmenordnung gar nicht enthalten ist. Oft dauert es Monate oder sogar Jahre, wie manche Hochschule mir berichtet, bis die Genehmigung erfolgt. In diesen Ministerien gibt es durchaus viel Sachverstand, aber nicht bei den Lehrinhalten.

Die internationale Entwicklung zeigt, dass sich Qualitätssicherung zunehmend an Ergebnissen orientiert und damit einer Ex-post-Steuerung unter quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten unterliegen muss. Sie ist – ebenfalls nach internationalen Erfahrungen – erfolgversprechend nur dann, wenn sie selbstverantwortlich und unabhängig, d.h. im Autonomiebereich der Hochschulen und unter unüberhörbarer Mitwirkung von Studierenden durchgeführt werden.

Evaluation der Lehre soll Hochschulen und Fachbereiche zu einer kritischen Selbstprüfung führen, Leistungen und Belastungen in Forschung, Lehre und Dienstleistungen dokumentieren und helfen, Probleme offenzulegen und sie abzustellen. Vorhandene Entwicklungspotentiale können nur erfolgreich genutzt werden, wenn Stärken und Schwächen wirklich erkannt sind. Evaluationen sind keine Strafgerichte, machen infolgedessen auch keine Scharfrichter erforderlich, sondern gewähren Beratung und Hilfe, Potentiale auszuschöpfen. Evaluation ist ein Instrument der Diagnose und der Therapie. Die Qualitätsbewertung eines Fachbereichs kann – abgesehen von der Einhaltung der Mindeststandards – nur im Hinblick auf dessen selbstgesetzte Ziele erfolgen. Es ist daher von großer Bedeutung, dass ein ernsthaften Dialog stattfindet innerhalb des Fachbereichs, in dem die wesentlichen Ziele und die Mission erst einmal festgelegt werden. Das ist in manchen Fächern bisher ja nicht einmal mit der Fächerkultur vereinbar gewesen.

Nach internationaler Erfahrung, die auch in Empfehlungen von HRK und Wissenschaftsrat einging, bedeutet also Evaluation zunächst Selbstbewertung durch eine interne Beratungsgruppe und dann anschließend externe Bewertung durch eine fachwissenschaftliche Gutachtergruppe, die sogenannten Peers, damit kein „closed shop“ entsteht, in dem kollektives Selbstmitleid oder Selbstbelobigung gepflegt werden. Wichtig ist, dass Leistungen und Belastungen der Fachbereiche anhand quantitativer Indikatoren

kontinuierlich erhoben und regelmäßig dokumentiert werden. Bei der Beurteilung des Engagements des Lehrpersonals – Stichwort Di-Mi-Do beispielsweise – und der didaktischen Qualität der Lehre müssen, wie gesagt, studentische Vertreter unüberhörbar und mit Folgen mitreden können. Wenn wir von Evaluation sprechen, ist stets dieses Zusammenspiel interner und externer Prüfmechanismen gemeint, ohne die Qualität dauerhaft nicht gesichert werden kann.

Evaluation der Lehre ist unverzichtbar, um Transparenz beim Studien-, Lehr- und Prüfungsgeschehen herzustellen. Die Lehrenden müssen von Zeit zu Zeit prüfen, ob ihr aktuelles Lehrangebot mit den Zielen eines gegebenen Studienganges noch in Einklang steht und, ob sie durch externe Aufträge oder andere Dinge evtl. in Versuchung geführt worden sind, aus fünf Jahre alten Lehrbüchern noch vorzulesen. Es kommt bekanntlich nicht selten vor, dass die Studien- und Prüfungsordnung auf dem Papier und das reale Geschehen nicht in Einklang stehen. Im Interesse ihrer Studienplanung haben die Studierenden ein Recht darauf, dass in diesen Fällen Abhilfe geschaffen wird.

Evaluation ist natürlich ein Mittel der öffentlichen Rechenschaftslegung – Accountability sagen die Engländer. Taxpayers money wird hier verbraucht, Steuergeld, und die Steuerzahlerinnen und Steuerzahler haben ein Recht darauf, zu erfahren, ob das Geld gut angelegt ist.

Natürlich sind bei der Akzeptanz in der praktischen Umsetzung von Evaluationsverfahren erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen festzustellen. Nicht selten gibt es da und dort – natürlich nicht in Rostock – Vorbehalte, teilweise auch Ängste und Irrtümer über die Ziele und Verfahrensfragen. Bisweilen wird befürchtet, Leistungstransparenz könne vor allem dazu dienen, kurzfristige Mittelkürzungen zu legitimieren. Ich denke nicht, dass diese in den Ministerien wirklich erwogen würden. Dadurch würde die Evaluation in der Tat diskreditiert. Insofern ist wichtig, dass Konsens darüber herrscht, ein erstmaliges Evaluationsergebnis nicht zur Grundlage von Haushaltsentscheidungen zu machen. Unstrittig dürfte allerdings auch sein, dass nach einer „Bewährungszeit“ nicht abgestellte Schwächen finanzielle Folgen haben müssen – bis hin zur Schließung. Es ist nicht umsonst von der noch völlig unterentwickelten Kultur des Schließens in Deutschland geredet worden. Evaluation kann und soll eine rationale Entscheidungsgrundlage für Entwicklungsplanung auf Fachbereichs- und Hochschulebene liefern. Die Spielregeln müssen auf breitem

Konsens beruhen. Auch hierbei gilt, dass die Hochschulen sich selbst ihre Regeln für die leistungs- und belastungsorientierte Mittelverteilung innerhalb ihrer selbst geben und danach handeln.

Im Hinblick auf die noch immer verbreiteten Unklarheiten über Ziel, Zweck und Verfahrensweise der Evaluation begrüße ich es außerordentlich, dass diese gemeinsame Veranstaltung mit dem Verbund norddeutscher Universitäten und der Universität Rostock möglich geworden ist. Mein Dank gilt insbesondere den Partnern auf seiten der gastgebenden Hochschule, die diese Tagung so vorzüglich organisiert haben. Sehr zu danken habe ich auch dem Bund und den Ländern, die durch Bereitstellung von Sondermitteln aus dem HSP III das Projekt Qualitätssicherung bei der HRK ermöglicht und damit einem Vorschlag der HRK entsprochen haben. Die Hochschulrektorenkonferenz hat dafür geworben, eine länderübergreifende Agentur einzurichten, die koordinierende Aufgaben übernehmen und auf die Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation hinwirken kann. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat Ende 1997 die HRK mit dem Projekt „länderübergreifender Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“ beauftragt. Im Sekretariat der HRK ist dafür ein eigenes Projektmanagement, quer zu unserer Organisation – Projekt Q genannt – eingerichtet worden. Organisatorische und finanzielle Mittel dieses Projekts sind in diese Tagung eingeflossen.

Qualitätssicherung kann auf Dauer nur erfolgreich sein und Früchte tragen, wenn sie auf gemeinsamen Überzeugungen aller Beteiligten gründet. Notwendig ist daher eine Verständigung darüber, was „Lehrqualität“ ist, wie sie beurteilt und was zu ihrer tatsächlichen Verbesserung getan werden kann. Und dieses geschieht in solchen Prozessen und nicht per ordre de Mufti. Wenn wir uns darüber verständigen und wenn wir nach dieser Tagung nicht nur im Verbund norddeutscher Universitäten, sondern auch sonst in Deutschland uns in diese Richtung noch weiter auf den Weg machen, dass diese Frage der regelmäßigen Bewertung unserer Leistungen –wie in anderen Branchen und Berufsgruppen ja auch –zur Selbstverständlichkeit wird; und wenn wir dann dahin kommen, dass wir eine länderübergreifende Agentur zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen haben, – wenn alles das gelingt, dann wird es am Ende auch aus studentischer Sicht nicht heißen: „Much Ado about Nothing“ oder gar „Love’s Labor’s Lost“.

Die hochschulpolitische Bedeutung der Qualitätssicherung Dr. Fritz Schaumann

Ich las Mitte August die Besprechung eines Werkes, das der Rezension zufolge zumindest historisch für das Thema offensichtlich ergiebig ist: „Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert .Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaften“ von Marita Baumgarten². Der Rezensent notierte, die Frage nach dem Rang einer Universität sei keineswegs neu, sondern allenfalls die entsprechenden Verfahren, einen solchen Rang zu bilden, so unsicher bis törricht diese oft seien. In früheren Jahrhunderten habe man gewusst, „diese Frage sachkundig zu beantworten. Das überschaubare Universitätssystem erleichterte dies. Auch heute ist es nicht unmöglich.“ Die Rezension weist im weiteren auf die Fachkollegen hin, die ihre eindeutigen Meinungen über die Disziplinen und deren Vertreterinnen und Vertretern hätten, wenn sie diskret gefragt würden. Die Bewertung scheint offensichtlich nur dann schwierig zu werden, wenn man sie öffentlich kommunizieren möchte.

Marita Baumgarten unterscheidet Einstiegs-, Aufstiegs- und Endstationsuniversitäten. Die Hochschulen hatten unterschiedliche Berufungschancen und nicht jede Erst- oder Einstiegsuniversität war Zulieferer aller anderen. Es gab ziemlich klare Abhängigkeiten bzw. Wege: So konnte man von der Einstiegsuniversität Kiel durchaus in eine Aufstiegsuniversität gelangen, aber nur selten in eine Endstationsuniversität, insbesondere dann, wenn man nicht protestantisch war. Marita Baumgarten kommt zu dem Schluss, dass nach Prestige in dieser Zeit .sowohl in Preußen als auch im Reich - Berlin die erste Universität vor München und Leipzig war; darauf folgten Bonn, Heidelberg, Göttingen und Straßburg, während Greifswald und Rostock .verzeihen Sie dies an diesem Ort .die ganze Zeit über Schlusslichter bildeten. Diese Reihenfolge des letzten Jahrhunderts zeigt, dass Diskussionen über Wert und Unwert von Fächern und von Einrichtungen durchaus Tradition haben, es schon zu früheren Zeiten Bemühungen gab, Perspektiven der Kategorisierung zu entwickeln.

² Marita Baumgarten, Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaften, (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft), Göttingen 1997.

Im übrigen feiern wir heute gewissermaßen ein zehnjähriges Jubiläum: Die damalige Westdeutsche Rektorenkonferenz hat im Juli 1988 unter dem Titel „Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich“ ein inhaltlich außerordentlich differenziertes Symposium veranstaltet, dessen Grundlagen auch heute noch nahezu unverändert gelten. Wir können auf den zugehörigen materialreichen Band zurückgreifen und finden uns mitten in der aktuellen Debatte wieder. Sei es, dass wir den dort im Anhang geschilderten Auftrag der Vice Chancellors und Principals der britischen Universitäten betrachten: Sie gehen davon aus, dass sie eine Reihe von Leistungskennzahlen entwickeln sollen, die Inputs und Outputs abdecken und sowohl zum Gebrauch innerhalb der einzelnen Universitäten als auch für Vergleiche zwischen den Hochschulen geeignet sind. Seien es diese Leistungskennzahlen selber, die qualitativ außerordentlich bemerkenswert definiert und vielleicht auch nutzbringend für Zwecke der kommenden Jahre sind. Oder sei es, dass man den Beschluss der WRK von 1986 betrachtet und den Vorschlag für ein System der Hochschulberichterstattung, den Karl Alewell im gleichen Band als Conclusio der Tagung entwickelt.

Diese Vorläuferaktivitäten zeigen, dass wir in Deutschland schon früh mit der Diskussion begonnen haben, im Unterschied zu anderen Ländern aber spät mit der Umsetzung des als richtig Erkannten beginnen. Deshalb wird es wichtig sein, in Zukunft die Gangart etwas zu beschleunigen und nicht durch eine ständige Erhöhung der Komplexität das Gehen zu verhindern. Das bei dieser und schon anderen Tagungen diskutierte Problem stellt sich vergleichsweise einfach dar. Es ist durchaus vergleichbar mit qualitätsorientierten Kategorisierungen in anderen Feldern unseres Lebens. Nichts anderes zeigen beispielsweise das Qualitätsmanagementsystem und dessen Standardisierungen in ISO 9000 ff., die teilweise und mit Abwandlungen bereits auf Hochschulbelange angewendet werden.

Das neue Hochschulrahmengesetz ist Mitte dieses Jahres vom Deutschen Bundestag strittig verabschiedet worden. Bundespräsident Roman Herzog hat das Gesetz unterschrieben, am 24. August wurde es im Bundesgesetzblatt verkündet und am 25. August ist es in Kraft getreten. Das schafft nach Jahren sehr konzentrierter Diskussion die rahmenrechtlichen Grundlagen für die notwendige strukturelle Änderung der deutschen Hochschulen. Meines Erachtens sollte damit der prinzipielle hochschulpolitische Diskurs um die Eckpunkte der Reform zu Ende sein. Wir haben mit der HRG-Novelle Entwicklungspfade für Hochschulen beschrieben, die nun alle miteinander so intensiv und schnell wie nur möglich ausbauen müssen.

Wir befinden uns nach meiner Meinung jetzt in der Phase der Umsetzung und Konkretisierung beschlossener Reformen und nicht in einer Diskussion über die Reform. Insofern ist auch der Tagungstitel, wer immer ihn verantwortlich ausgesucht hat, für mich nicht bindend: Die Frage „Viel Lärm um nichts?“ stellt sich für mich nicht. Wir haben vielmehr zu prüfen: Wo stehen wir? Was haben wir wie, mit welchen Schritten und in welcher Zeit zu tun? Mit welchem Geld sind die gewollten Reformen zu realisieren?

Das neue HRG ist ein Kompromiss, der zwischen unterschiedlichen Beteiligten lange ausgehandelt wurde. Ich wäre sehr gern bereit gewesen, in der den Hochschulen gewährten Freiheit bis zur Dienstherreneigenschaft zu gehen, was im Kompromisswege leider nicht möglich war. Als Zielsetzung bleibt sie für mich gleichwohl noch bestehen, denn das gewünschte Maß an Selbststeuerung ist ohne die Dienstherreneigenschaft der Hochschulen nicht vorstellbar. Das Hauptziel der HRG-Reform liegt in der Stärkung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen – und zwar nicht nur auf die Lehre konzentriert, sondern ebenso auf die Forschungsqualität bezogen. Es geht darüber hinaus insbesondere um die Qualitätssicherung und -verbesserung von Dienstleistungen und von administrativen Leistungen, die zu den Hauptfunktionen Forschung und Lehre hinzuzuzählen sind.

Nach vielen vergeblichen Versuchen, die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre durch regulierende studienreformorientierte Maßnahmen auf Bundesebene zu erreichen, setzen wir nun in Übereinstimmung mit nahezu allen Betroffenen und im Geleitzug mit der internationalen Entwicklung auf die Stärkung der Selbstverantwortung und der Autonomie der Einrichtungen einerseits und die Stärkung des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander andererseits.

Dabei steht unter der Rubrik leistungsorientiertes Dienst- und Besoldungsrecht noch die Stärkung des Wettbewerbs der Hochschullehrerinnen und -lehrer untereinander aus. In den nächsten vier Jahren werden wir darüber sicher noch lebhaft diskutieren. Zwar wurden erste entsprechende Ansätze erarbeitet, doch sind sie noch nicht in der Weise kommuniziert, dass sie eine befriedigende Gesprächsbasis bieten könnten. Wir wollen diese Problematik nicht gegen die Hochschullehrerinnen und -lehrer diskutieren, sondern möglichst unter Zugrundelegung vergleichbarer Zielsetzungen mit ihnen.

Die Hochschulen erhalten durch das HRG mehr Freiheiten bei der Gestaltung ihres Studienangebotes und der Prüfungsordnungen, aber auch bei ih-

rer internen Steuerung, insbesondere in der Haushaltsführung. Das HRG überlässt den Ländern die Ausgestaltung dieser Freiheiten. Leider können wir im Rahmenrecht nicht verbieten, dass Länder Freiräume wieder verregeln. Wir haben deswegen mit der Reform des Rahmenrechts die intensive Bitte verknüpft, dass die Länder und die Länderparlamente diese Freiheit der Bewegung weitergeben, indem sie die Input- und Prozesssteuerung zugunsten einer Outputsteuerung zurücknehmen.

Der Abbau leistungshemmender Regelungen sollte bei im wesentlichen der Wissenschaft und der damit implizierten Ethik verpflichteten Einrichtungen zu einer wahren Leistungsexplosion führen, ohne dass es zusätzlicher Anreize bedürfte. Ich gebe zu, dass das ein wenig ironisch und zynisch klingen mag. Es handelt sich jedoch nicht nur um eine Befreiung von Hemmnissen und verbliebe so nur im Passiven. Vielmehr wird auch die Chance zur aktiven Profilbildung im Wettbewerb und im Messen der Kräfte mit anderen Einrichtungen eröffnet.

Selbstverständlich beinhaltet dieses Maß an Selbstverantwortung ein neues Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen. Dieses Verhältnis darf nicht mehr durch prozesssteuernde Aktivitäten der Ministerialbürokratie geprägt sein, sondern sollte durch – allerdings quantifizierte – Vereinbarungen gestaltet werden. Es wird darum gehen, eine leistungsbezogene Finanzierung zu implementieren, die keinen Strafcharakter, sondern Belohnungscharakter darin hat, dass gute Leistungen durch höhere Zuschüsse honoriert werden. Dazu gehört, in diesem Prozess die Transparenz der Leistungserstellung und des Leistungsproduktes zu erhöhen.

Trotz aller öffentlichen Streitlagen am Ende des Gesetzgebungsverfahrens besteht über die Reform in den Kernpunkten nicht nur zwischen Bund und Ländern, sondern auch mit der hochschulpolitischen Öffentlichkeit weitgehend Konsens. Die HRK und der Wissenschaftsrat haben dies verschiedentlich verdeutlicht. Die angelegte Reform war im übrigen überfällig. Ich hoffe, dass sie trotz aller Veränderungen deutlich erkennbar den Rahmen zeichnet, vor dessen Hintergrund zu erkennen ist, was eine deutsche Hochschule in ihrem Kern ausmacht.

Über die Notwendigkeit der Bewertung von Leistung besteht kein Dissens. Ich höre zwar gelegentlich vom Deutschen Hochschulverband andere Äußerungen, doch im großen und ganzen wird über das „Ob“, die Notwendigkeit der Bewertung von Leistung in unterschiedlichen Funktionen der Hochschulen – auch international – nicht mehr gestritten.

Die Bewertung hat zwei Hauptfunktionen: zum einen die der Steuerung, zum anderen die der Legitimation. Beide Funktionen gehören zusammen, dennoch ist die Steuerungsfunktion meines Erachtens ungleich wichtiger und zentraler. Zugleich gilt selbstverständlich, dass Leistungserbringung ohne Bekräftigung auf Dauer in schwierige Felder führt. Insofern ist die Vergewisserung über den eigenen Standort und darüber, unter welchen Bedingungen man was produziert hat, sicher nicht zu vernachlässigen.

In der Bundesrepublik Deutschland wird derzeit auf allen möglichen Gebieten viel, fast schon zu viel evaluiert. Trotzdem ist der Hochschulbereich immer noch ein Bereich, indem wir weitere Mühen aufwenden müssen, um zu vergleichbaren und transparenten Ergebnissen zu kommen. Hier sehe ich Bezüge zu bereits laufenden Maßnahmen wie beispielsweise der Erarbeitung leistungsbezogener Kriterien für Großforschungseinrichtungen, der Bewertung der Blauen-Liste-Einrichtungen durch den Wissenschaftsrat und der Systembewertung von Max-Planck-Instituten und der Deutschen Forschungsgemeinschaft. In diesem laufenden Prozess diskutieren wir auch Aktivitäten zur Bewertung von Hochschulen, die nicht nur im Verbund Norddeutscher Universitäten erfreulicherweise zugenommen haben.

Die staatliche Administration ist unter diesen Beispielen nicht aufgezählt, doch werden wir in den nächsten Jahren selbstverständlich eine Diskussion darüber haben, welchen Nutzen staatliche Bürokratie bei welchem Aufwand und an welchen Zielen gemessen stiftet. In der einen oder anderen Hinsicht hat die entsprechende Diskussion mit den Parlamenten bereits begonnen. Die Wissenschaftsadministration ist davon noch vergleichsweise wenig berührt, aber es bedarf keiner besonderen Phantasie, um anzunehmen, dass auch diese ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten wird. So verstehe ich im übrigen auch die neue Partnerschaft: Vielleicht können wir dann von den Hochschulen lernen, wenn wir uns stärker Prozessen der Selbstbewertung und -vergewisserung stellen werden.

Wir haben seit 1991 eine Fülle von Projekten und Tagungen mit ganz unterschiedlichen Einrichtungen ganz oder auch teilfinanziert und dabei aus diesen Projekten und Tagungen sehr viele Ergebnisse erzielt. Zu nennen ist hier insbesondere das Anfang der 90er Jahre gestartete Modellprojekt „Verbesserung der Qualität der Lehre“, das eine Befragung von Studierenden beinhaltete. Außerdem ist hinzuweisen auf das Projekt „Profilbildung“ der Hochschulrektorenkonferenz und das Projekt „Qualitätsbewertung im Hochschulbereich“. Ein wegen seiner positionellen Bestimmung der Per-

spektiven von Hochschulentwicklung und der Breite des Ansatzes wichtiges Dokument der beginnenden 90er Jahre war das 1993 verabschiedete Eckwertepapier.

Es geht in der Diskussion schon seit Jahren um die Frage, welchen Charakter die Verfahren zur Qualitätssicherung in der Lehre haben sollten: Ob es Bewertungen durch die Adressaten, d.h. durch die Studierenden oder auch die künftigen Arbeitgeber sein sollen, wie es zum Teil in anderen Ländern durchaus mit Erfolg praktiziert wird. Oder ob die Verfahren im Kern eine Selbstberichterstattung der Hochschulen bzw. eine Kombination von Selbstdiagnostik mit Fremdurteilen und daraus zu ziehenden Folgerungen darstellen sollen. Diese Frage scheint mir inzwischen zugunsten der letzten Variante geklärt zu sein. Offenbar herrscht ebenfalls Einigkeit, dass die Evaluationsergebnisse öffentlich gemacht werden, hochschulübergreifend verglichen werden können und direkte negative oder positive finanzielle Folgen haben sollten.

Die Grundsatzdiskussion war aus unserer Sicht bereits durch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates und der HRK abgeschlossen. Dass aus mancher anderen Perspektive die Grundsatzdiskussion noch bevorsteht, ist ein Ausdruck der Vielfarbigkeit und Vielgestaltigkeit der deutschen Hochschullandschaft.

Es besteht aus meiner Sicht also Einvernehmen darüber, dass die Evaluation Voraussetzung für den Qualitätswettbewerb ist und als Kombination von Selbstberichterstattung und per review stattfinden sollte. Im Verbund Norddeutscher Universitäten führt dieses Verfahren nach meinem Eindruck, den ich aus entsprechenden Veröffentlichungen und persönlichen Gesprächen gewonnen habe, noch nicht zu unmittelbaren, gravierenden Wandlungsprozessen, aber doch zu guten Erfolgen im Erfahrungsgewinn. Viele Einzelheiten sind im Blick auf das Verfahren in der generellen Debatte noch offen und müssen erprobt werden. Die Erprobung ist nicht Angelegenheit des Staates, der etwa den Hochschulen Kriterien vorgeben würde, die dann von diesen auf ihre Adäquatheit geprüft werden müssten. Vielmehr ist es eine teilweise bereits angegangene Aufgabe der Hochschulen selber, Kriterien zu entwickeln und ihre Angemessenheit zu testen.

Immerhin war es richtig, im Hochschulsonderprogramm III erhebliche Mittel im Umfang von 120 Millionen DM zur Verfügung zu stellen, um unterschiedliche Bewertungsinitiativen zu unterstützen, Erfahrungen systema

tisch auszuwerten und zu einem möglichst republikweiten, die Vergleichbarkeit anzielenden System zu kommen.

Ein Problem, das nach meiner Kenntnis auch international so diskutiert wird, liegt in der Gefahr, dass durch eine zu differenzierte Entwicklung von Evaluationskriterien eine nicht gewollte Homogenisierung der Leistungserbringung eintritt. Durch die Kombination von Selbstberichterstattung und peer review kann sich für die bewerteten Hochschulen und Fächer ein Druck zur Gleichförmigkeit aufbauen, der dezidiert nicht gewollt sein kann, wenn die Vielgestaltigkeit und die Erhöhung von Wettbewerb und Wettbewerbsfähigkeit im Zentrum stehen sollen. Es wird also bei der Erarbeitung solcher Kriterien darauf ankommen, sich dem zentralen Problem der Vergleichbarkeit von Verschiedenem zu widmen. In dieser Perspektive der Vergleichbarkeit von Verschiedenem müssen die Strukturdiagnose und die Strukturentwicklung zusammenfallen.

Mir ist wichtig festzuhalten, dass es keine Diskussion mehr darüber geben sollte, ob man Bewertungsprozesse stattfinden lässt. Solche Diskussionen halte ich inzwischen für überholt und auch nicht mehr legitimierbar, selbst wenn die Interessenvertretung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern dies öffentlich noch anders sieht. Es geht für mich vielmehr darum, festzustellen, wer unter welchen Kriterien und mit welchem Aufwand in welcher Zeit welche Bewertungen vornimmt. Hier sehe ich die Hochschulen . ergänzt durch Fremdbewertungen . auf Dauer selber gefragt.

Selbstverständlich stimme ich zu, dass man mit einem allein quantitativ orientierten Datenkranz bei diesen Bewertungsverfahren nicht auskommen wird. Die Interpretation und Erhebung qualitativer Daten ist eine notwendige weitere Schiene der Bewertung, für die es bereits verschiedenste Vorschläge gibt. Mir ist durchaus bewusst, dass es immer noch schwierig ist, Daten aus unterschiedlichen Hochschulen zu vergleichen oder dies gar über Ländergrenzen hinaus zu tun. Dass dies gleichwohl möglich ist, haben unterschiedliche, durchaus solide Versuche wie zuletzt der Studienführer von Stiftung Warentest und dem Centrum für Hochschulentwicklung für einzelne Fächer belegt. Daraus folgt auch, dass Evaluierung sich auf Fachebene abspielen muss. Von dieser Ebene gelangt man jedoch nur schwer zur Bewertung der gesamten Hochschule, weil eine Hochschulleistung nicht mit der Summation der Leistungsbewertungen der einzelnen Fächer gleichzusetzen ist. Auch wenn auf solche aggregierte Daten nicht gänzlich verzichtet werden sollte, darf an sie keine allzu große Erkenntniserwartung geknüpft werden.

Solche Bewertungen haben meines Erachtens zunächst einen internen Nutzen für das Fach. Ich bin mit dem Vorgehen des Verbundes Norddeutscher Universitäten einverstanden, der erstens auf der Freiwilligkeit des Verfahrens besteht und zweitens die Evaluationsergebnisse in die Gestaltungskompetenz der Bewerteten übergibt. Andererseits kann es dabei nicht belassen werden: Bewertung von Hochschulleistungen muss länderübergreifend erfolgen und sich demgemäß auf Daten stützen, deren Vergleichbarkeit theoretisch und praktisch legitimierbar ist. Ich bin dagegen, die Forderung nach der Vergleichbarkeit und der länderübergreifenden Bewertung aufzugeben.

Ein wichtiger Aspekt der Qualitätssicherung liegt darin, das Verfahren der Bewertung und seine Ergebnisse selbstbewusst und aktiv gegenüber dem finanzierenden Staat, den Studierenden und den Abnehmern zu kommunizieren. Es ist besser, aktives Umgehen mit Mängeln öffentlich zu demonstrieren als missliebige Ergebnisse zu verdecken. Ein gutes Lehr- und Lernbeispiel bietet der Umgang einer großen deutschen Firma mit einem Produkt, das den Elchtest nicht bestanden hat. Aus der Werbung mit den Mängeln lässt sich lernen, wie der Umgang mit Mängeln zu einer positiven Verhaltensweise stilisiert werden kann. Ein externes Element des Diskurses und der Kontrolle ist unverzichtbar auch für die selbststeuernde Funktion der Evaluation. Dies bedeutet zweifellos einen hohen Aufwand für die Hochschulen, aber auch für das gesamte Wissenschaftssystem. Die qualitätssichernde Funktion für die Einzeloptimierung und für das Gesamtsystem rechtfertigen dies aber trotzdem . allerdings nur und um so mehr, je ehrlicher und selbstkritischer die Bewertung gestaltet wird.

Einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt der Qualitätssicherung benennt § 6 des neuen HRG, der die Beteiligung der Studierenden bei der Bewertung der Qualität der Lehre vorschreibt. Dies gilt meines Erachtens sowohl für die interne Bewertung als auch bei der externen Begutachtung und bei der Umsetzung der Ergebnisse in den Hochschulalltag.

Dass die interne Bewertung ausdrücklich nach Leistungen und der Leistungshöhe differenzierte Folgen hat, ist an einigen hervorzuhebenden Hochschulversuchen zu erkennen. Zu nennen ist hier die Praxis der Bewertung an der Universität Dortmund, die in ihrer Gestaltung . wenn auch in einem sehr engen Rahmen . auf die Mittelverteilung orientiert ist. Kritiker äußern im Kontext der Diskussion von Bewertung und leistungsorientierter Finanzierung gern den Verdacht, Bund und Ländern ginge es weniger darum, Ressourcen dorthin zu lenken, wo sie am sinnvollsten eingesetzt

werden, sondern darum, unter dem Vorwand der Qualitätssicherung Leistungen kurzfristig zu streichen.

Wir haben im BMBF das Insistieren auf Leistungsbewertung und das Reflektieren von Folgen der Leistung nicht mit Einsparungen für die Hochschulen verknüpft. Ich sage das nicht nur im Blick auf den 27. September, sondern auch, weil wir in den Haushaltsentwürfen der kommenden Jahre den erreichten Zuwachs an Mitteln mindestens hälftig für den Ausbau der Hochschulen zur Verfügung stellen wollen. Dabei planen wir, leistungsorientiert und wettbewerbsfördernd den Zuwachs an Geld für den Ausbau von Multimedia, von internationalen Studiengängen, von verbesserten Strukturen der Existenzgründung, von modernem Hochschulmarketing und von Transfer von Hochschulergebnissen auszugeben.

Es geht uns dabei darum, diese Diskussion nicht unter einem Sparzwang für die Hochschulen zu führen. Wir wollen vielmehr eine bessere Ressourcenverteilung und eine punktgenauere Allokation des verfügbaren Geldes gewährleisten. Deshalb werden wir in der Projektfinanzierung unserer Forschungsförderung – im laufenden Haushalt in einem Umfang von ca. 800 Millionen DM – versuchen, zu stärker leistungsorientierten Kriterienbildungen zu kommen, d.h. zumindest die Mittelvergabe mit der Ablieferung von leistungsorientierten Beschreibungen der Empfänger zu verknüpfen. Auf diese Weise wollen wir induktiv zu einem Datenkranz gelangen, der erlaubt, sowohl bei Entscheidungen der DFG als auch bei Entscheidungen der Projektförderung im BMBF leistungsorientierter und zielgenauer vorzugehen.

Die Evaluation hat schließlich auch Bezüge zur Akkreditierung. Ich hoffe in diesem Zusammenhang zum einen, dass die Gespräche zwischen HRK und KMK zur Akkreditierung möglichst bald zu einem Abschluss kommen. Zum anderen habe ich die Hoffnung, dass die kleinliche Ängstlichkeit einiger Landesregierungen, mit der Akkreditierung auch Einfluss abgeben zu müssen, überwunden werden kann. Ich sehe einen europäischen und internationalen Zwang, dass wir uns in Richtung einer länderübergreifenden, nahe bei den Hochschulen verbleibenden und vom Ergebnis her betrachteten Akkreditierung bewegen.

Ich baue darauf, dass wir durch diese Aktivitäten der Bewertung und der Akkreditierung die Mobilität der Forscherinnen und Forscher und der Studierenden in Europa erhöhen und die Wettbewerbsfähigkeit unserer Einrichtungen verbessern, insgesamt also zu neuen Ufern kommen werden.

Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung
Auf dem Weg in die Rechtfertigungsgesellschaft
Professor Dr. Michael Daxner

(für K.L. und S.T.)

Shall I compare thee to a summer's day,

Vergleich

Thou art more lovely and more temperate,

Kriterien

Rough winds do shake the darling buds of may,
and summer's lease hath all too short a date;

Sometime too hot the eye of heaven shines,
and often in his gold complexion dimmed;
and every fair from fair sometimes declines,

Theorie, Verallgemeinerung

by chance, or nature's changing course untrimmed;

But thy eternal summer shall not fade,

Zielvereinbarung

nor lose possession of that fair thou ow'st,
nor shall death brag thou wander'st in his shade,
when in eternal lines to time thou grow'st;

Zielbedingung

So long as man can breathe, or eyes can see,

Vision und Hypothese

so long lives this, and this gives life to thee.

Legitimation

(Sonnett Nr. 18 von William Shakespeare)

Eine mustergültige Evaluation des Status eines geliebten Menschen, der über die Vergleiche hinauswächst. Ob es weniger schöne Gedichte gibt, die wir zu unseren Zwecken missbrauchen dürfen, weiß ich nicht. Der Zweck rechtfertigt alle möglichen Taktiken: Dass endlich zur Kenntnis genommen werde, was nicht moralisch, sondern empirisch zu beurteilen ist:

1. Nicht ob, sondern wie evaluiert wird, und ob wir die Zwecke dieses Unternehmens kennen, steht auf der Tagesordnung.

In Japan sind 83% der Hochschulen evaluierungspraktisch tätig. Der Nutzen ist fraglich: Es gibt offenbar wenig Änderungen im Kern der Strukturen, aber scharfe Polarisierung an den Rändern (Arimoto 1998, CHER). Die Beteiligung am Evaluierungsgeschäft wird zu den konstitutiven Elementen von Hochschulen gehören, und zwar um so selbstverständlicher, je stärker sie ihre Position als zentrale Institution in der Gesellschaft legitimieren müssen. Evaluierung ist ein hoch prekäres Mittel gegen die Filettierung in unterschiedlich produktive Einzelaktivitäten mit je für sich höherem Effizienzgrad als die Hochschule insgesamt. Prekär deshalb, weil sie sich den gleichen Rechtfertigungszwängen unterwerfen muss, die sie, um sinnvolle Aussagen über Qualität und Reformpotential zu machen, nicht anwenden darf.

Der Gebrauchswert der Evaluierung liegt gerade darin, dass sie nicht über Vergleiche operiert, sondern die vorhandenen Strukturen sozusagen „hermeneutisch“ aufschließt, um sie für Veränderungen in Richtung auf Ziele zugänglich zu machen. Das bedeutet nicht, dass es keine objektiven oder annähernd objektivierbaren Standards gibt, wie die hartnäckigen Gegner der Evaluation behaupten. Ganz im Gegenteil: Die Qualitätsmaßstäbe für Wissenschaft und Studium sind weitgehend nachvollziehbar und unterliegen neben den quantitativen Messgrößen natürlich auch starken Normen durch Konvention (z.B. die Anerkennungsfaktoren innerhalb einer Disziplin). Das bedeutet, anders als bei der indikatorgesteuerten Finanzierung, dass nicht die Nachbardisziplin, der nächstgelegene Studiengang etc. die Kriterien für die Evaluation liefert, sondern dass diese aus der Reflexion einer Metaebene gewonnen werden, die ständig nach der je besten „Gestalt“ für einen vorhandenen Studiengang fragt – inkl. gesellschaftlichen Erwartungen, Außen- und Innendruck, aber auch realistischer Einschätzung des vorhandenen Potentials. Zu einer guten Evaluation gehört auch, deutlich zu sagen, woran die Untersuchung nicht gemessen werden darf.

2. In einigen Ländern (Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Australien etc.) gibt es bereits den Eintritt in eine zweite Phase (Neave 1998, 261). Die genauer zu bestimmen ist wichtig für Deutschland, auch wenn wir uns erst in der ersten Phase befinden. Was erwartet uns? Das Problem der Metaevaluation ist, dass sie sehr schwer zu vermitteln ist, solange die erste Phase nicht internalisiert ist. Das „Gefühl“ für Qualität, das zu dieser Internalisierung nötig ist, scheint mir eines der zentralen und zugleich schwerst zu fassen

senden Probleme unserer Hochschulpolitik zu sein. Warum opponieren Studierende bei uns gegen „Exzellenz“ und „Elite“, wenn sie ohnedies kostenlos studieren? Warum wollen die eher altmodischen Hochschullehrermehrheiten ihre sicherlich vorhandenen Qualitätsmaßstäbe nicht externalisieren und auf den Prüfstand des öffentlichen Leistungsdiskurses stellen? Es gibt dafür soziologisch und psychologisch haltbare Antworten, aber diese scheinen den politischen Prozess kaum zu beeinflussen. So reduziert sich der rhetorische Widerstand gegen jede Form ausgeübter „Accountability“ auf die berechtigte Ablehnung jeder Ökonomisierung von Wissenschaft (Universität als Geschäft, nicht als Betrieb, Business statt Enterprise) oder gegen den Aufwand, der in keinem Verhältnis zum Ergebnis zu stehen scheint. Das Bedürfnis nach Qualität erscheint mir aber als wirksamer Hebel zu mehr implementierten Reformen. Denn wie sollen wir den objektiv ständig steigenden Aufwand unserer Arbeit in Lehre, Studium, Forschung und Dienstleistung rechtfertigen, wenn wir nicht die Qualitätskriterien öffentlich einsehbar machen, also schon auf dieser Ebene zwischen Expertenkultur und Laienkultur vermitteln? Das wäre die Ebene der Effektivität, die durch Evaluation erreicht werden kann.

Die instrumentelle Ebene der Effizienz, also die transparente, indikatorgesteuerte Rechtfertigung des Mitteleinsatzes, kann sich auch auf Evaluationsergebnisse stützen, aber weder unmittelbar noch eindeutig. Hier müssen die staatlichen Kontrolleure noch lernen, dass sie Evaluation nicht für ihre Finanzierungsmodelle ge- und missbrauchen dürfen, weil sie sonst das Geschäft unseriös machen.

3. The Evaluative State: Vision, Albtraum, lästige Begleiterscheinung? (Neave 1998, Bleiklie 1998). Die Frage lässt sich nicht mehr vermeiden, seit unter dem Deckmantel der „Accountability“ die Herrschaft der Kritik über das Produkt, die der Kontrolle über das Kontrollierte eigene ideologische Zwecke verfolgt.

- a) Der Staat setzt seine Kontrolle routinierter und mit mehr Eigenbeteiligung der jeweiligen Institution fort;
- b) Evaluation ist der Preis, den die Hochschulen für die mit der Marktöffnung gewachsene Unternehmerautonomie zahlen müssen;
- c) Evaluation dient seit ca. zwanzig Jahren einem Bündel von Zwecken, die nur locker miteinander verbunden sind:
 - der Legitimation bestehender Politik (Verifikation);
 - der über eingeleitete Reformen oder der Abwehr antizipierten Krisen

(„orthodoxe Interpretation“, [Neave 1998, 268] reaktiv auf Qualitätsmängel, Überfüllung, Marktöffnung etc.);

- der Verrechtlichung, insofern die Legitimation der Hochschulen bezogen auf Steuerzahler, Ressorthierarchien usw. transparent gemacht werden sollte – Umweg zu einer erneut erstarkten Staatskontrolle (inkl. privater Institutionen, die staatliche Zuwendung auch nach einem Qualitäts- und Indikatormodell erhalten, z.B. CUNY [Wasser 1998, CHER]);
- immer mit Folgen für inneruniversitäre Demokratie, externe Intervention, politische europäische Grundmotive, das System zu rechtfertigen oder amerikanische, ökonomische Grundparameter.

Solche Zwecke zu ordnen, ggf. zu hierarchisieren oder auszuschließen, bedarf es einer expliziten und nachvollziehbaren Hochschulpolitik. Das klingt trivial, ist es aber nicht, weil die genannten Zwecke für sich allenfalls Elemente einer solchen Politik sein können, aber nicht ihren Kern ausmachen. Hochschulpolitik ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre Qualitätskriterien und nicht ihre finanziellen Randbedingungen zum Gegenstand der Legitimation machen kann – etwas, das in Deutschland seit vielen Jahren vergessen ist.

4. Wenn Selbststeuerung, Autonomie und Accountability für die Hochschulen zum symbolischen und pragmatischen Instrumentarium ihrer Legitimierung und ihrer Operationen werden, muss sich der Staat fragen, ob seine Gesetzgebung und Verwaltung tatsächlich (noch) die Kompetenz haben, als Besitzer der Hochschulen zu agieren.

Die eigene Entmachtung einzuleiten zum Zweck besserer und billigerer Hochschulen – so altruistisch ist kein Staat. Umgekehrt fragen wir die Wirtschaft, ob sie tatsächlich mit den Evaluationsergebnissen ablesen kann, wie weit ihre Forderungen einlösbar werden: Die Kataloge der ständischen Wirtschaftssprecher reduzieren sich entweder auf triviale Indikatoren (Studienzeit, Output auf dem Bewerbungskmarkt, Höhe der Abschlüsse) oder sie rekurrieren wirklich auf inhaltliche Befunde. Dann fehlen z.B. eine verbindliche, normativ-politische gesetzte Sprache und ein Set von anerkannten Kriterien, kurz: eine politische Qualitätshermeneutik. Die zweite Phase der Evaluation hat dies zu bedenken, die erste sich darauf vorzubereiten. Staat, Wirtschaft und Hochschulen sollten wenigstens eines gemeinsam verstehen und bearbeiten: Wissenschaftsfreiheit mit allen ihren Besonderheiten, auch Teilprivilegien ist antagonistisch zur Autonomie konstruiert. Die beiden dürfen nicht gegeneinander aufgerechnet oder ausgespielt, sondern müssen komplementär eingesetzt werden. Wenn also Hochschulen

Evaluation, Indikatorsteuerung und Akkreditierung zeitgleich versuchen, dann eben nur mit Aussicht auf Erfolg, wenn die eine Seite die andere nicht eliminiert. Hier sind neue Formen der Mitbestimmung und Beteiligung zu fordern, damit die handelnden Subjekte nicht von vornherein der Autonomiegeopfert werden und ihre kritische, qualitative Arbeitsbasis schon verloren haben, bevor evaluiert wird.

5. Dilemmata, die aushaltbar sind, die wir aber nicht einfach bestehen lassen:

a) Autonomie versus Anforderungen von außen: Responsivität als Medium für unterschiedliche Reaktionsformen im Konflikt zwischen innen und außen; konkret etwa am Praxisbezug eines Studiengangs zu demonstrieren.

b) Wissenschaftsfreiheit versus Auftrag (Bleiklie 1998, 303f.). Hier kann ein Hinweis auf Bernal dienen: Dessen statische Wissenschaftsgeschichte hatte 1968 stark beeinflusst und das Ziel: Wissenschaft im Dienste der Menschen und der Gesellschaft, interpretiert. Die unterschiedlichen Prioritäten, die aus den beiden Polen kommen, lassen sich auf die Dialektik von Freiheit und Autonomie (vgl. 4.) auftragen.

c) Neuerdings dominiert die Konstruktion der Stakeholder (Daxner 1998, CHER) über die traditionelle Darstellung von Interessengruppen. Es gilt, nicht nur die mehr oder weniger legitimen und definierten Interessen von mitagierenden Gruppen auszumachen, sondern auch ihren „Einsatz“ im Spiel zu bestimmen – wozu soll ich eine bestimmte Gruppe an den Entwicklungen von Entscheidungen für eine Hochschule beteiligen? (Vgl. dazu die höchst unterschiedlichen Konzepte zu Hochschulräten: Bündnis 90/Grüne im HRG-Entwurf, CHE 1998, John Davies [CRE] 1998 etc.)

6. Was ist also Evaluation, was sind Indikatoren, was heißt Akkreditierung?

Wir stellen die Frage noch einmal, nicht nur rhetorisch. Wir müssen mehr und einander ergänzende und überschneidende Antworten finden, wenn wir zugleich anerkennen, dass der Prozess ohnedies im Gange ist. Es geht zunächst um Rationalisieren im Sinne der vernünftigen, zivilen, demokratischen usw. Gestaltung des Organisierens und Vermittelns von Wissenschaft in einer der bürgerlichen Gesellschaft zentralen Institution, der Universität. Keine Definitionen im eindeutigen Verstand sind hier angebracht. Vielmehr ist der Systemzusammenhang erheblich.

Eine Abbildung der Zusammenhänge ist notwendig komplex und bezieht sich niemals auf allgemeine Systeme, sondern immer auf die Verbindung derselben mit konkreten Institutionen (Daxner 1997).

Evaluation ist die aktive, internalisierte Interpretation von anerkannten Aufgaben bzw. der Methoden und Verfahren, wie diese gelöst werden. Sie hat immer wenigstens drei Ziele:

- a) eine vorhandene Struktur zu verstehen und zu verbessern;
 - b) die Zwecke dieser Struktur zu modifizieren, auszudehnen, an die Nachfrage zu adaptieren;
 - c) die Grundlagen lebensweltlichen Handelns innerhalb der Institution zu gestalten.
- („Struktur“ kann hier einen Studiengang, eine Disziplin, ein Projekt etc. bedeuten.)

Die Ziele a) und b) sind im Kontext von Leadership und Vermittlung von Außenansprüchen zu verstehen. Das heißt, wir fragen, wer dafür verantwortlich ist, dass Entscheidungen in einer Universität gegenüber der Öffentlichkeit in einer bestimmten Weise fallen bzw. legitimiert werden. Das kann als Autonomieresiduum innerhalb des „loosely coupled systems“ Universität (Weick 1976, in: Daxner 1998, CHER) und v.a. c) als freie kreative soziale Assoziation von Forschern, Lehrenden, Studierenden usw. sozusagen als Realisierung der traditionellen Kernfunktionen der Hochschulen erfolgen.

Das Hauptanliegen ist: Die Reform, Flexibilität, Selbstkritik etc. in die eigene Hand zu nehmen. Kommunikation, Binnendemokratie etc. stehen auf dem Prüfstand. Damit können dann die Selbstansprüche formuliert werden, die mit den Hochschulträgern, Staat, Kuratorien etc. verhandelt werden. So wird die Universität Akteurin und Agentur und nicht mehr nur Agent einer institutionell fremdbestimmten Politik.

Politisch müssen wir den Indikatoren einen verlässlichen Rahmen bieten, das System zu erhalten und die Institution vor unberechenbaren Einbrüchen und Krisen zu schützen. Indikatoren sind Indikatoren... Alle Akrobatik, ihnen mehr als indikativistischen Charakter zu geben, muss ins Ideologische führen. Sie sind Instrumente zu Vergleichsmaßstäben innerhalb homogener Politiksegmente, aber nur schwerlich zwischen heterogenen Politiksegmenten. Darum sind nur sehr globale Indikatoren sinnvoll, mit zu großen Ausdifferenzierung verabschiedet man die einzelnen Anwendungsbereiche aus dem System. Zuviel Hermeneutik macht die Anwendung unmöglich. Deshalb: Klarheit, aber nur begrenzte Anwendbarkeit.

Akkreditierung ist das sozio-ökonomische und politische Nadelöhr. Wie Evaluierung hat es immer schon bestanden. Akkreditierung ist der begrün

dete, widerrufbare und auf nachvollziehbaren Kriterien aufbauende Vertrauensvorschuss (Kredit), den die Gesellschaft bzw. der Staat den Institutionen geben. Wenn die Stakeholder vertrauen können, dann fordern sie nichts Unvernünftiges und überfordern die Hochschulen nicht. Präsident Landfrieds Vergleich mit der Feststellung der Fahrtüchtigkeit ist recht einleuchtend als „frühmodernes Konzept“. Die zweite Phase der Evaluation sollte aber hier auch ein „Frühwarnsystem“ einführen, einen elaborierten Investitionsplan: Was muss geschehen, damit ein akkreditierter Studiengang wirklich gut wird...? Das bietet jede Menge Interventionslegitimation. Wenn nicht etwas Bestimmtes geschieht, dann kann der Staat, der Hochschulrat, die Universitätsleitung, ein Senat etc. in die Existenzgrundlage der akkreditierten Einheit intervenieren.

7. Tendenzwechsel bedeutet auch Theoriewechsel!

Anfangs war alles „positivistisch“ in der US-Konnotation von „Evaluation“ und „hermeneutisch“ einerseits und „Indikatoren“ und „positivistisch“ andererseits. Das ist nicht trivial: Evaluation ist schon daher nicht zur unmittelbaren Umsetzung in finanzielle oder organisatorische Steuerungsmaßnahmen geeignet (vgl. Henkel 1998, 285ff.). Ein Grundproblem gerade der deutschen Politik besteht darin, dass „Staat“ und „Gesellschaft“ zu „nah“ aneinander liegen, das staatliche Steuerungsinteresse zu sehr mit den gesellschaftlichen Bedürfnissen gleichgesetzt wird. Insoweit war auch der amerikanische „Positivismus“ ab den 50er Jahren ein Stück Emanzipation, was sich zunächst in der Bildungsökonomie niederschlug. Als Folge der funktionalistischen Dominanz der angelsächsischen Hochschultheorie war es nur konsequent, empirische Daten als Grundlage des Ausweises von der Gesellschaft geschuldeten Erfolgen vorzuziehen. Die qualitative Wende war unausweichlich, als sich die Bedürfnisse der Gesellschaft nachhaltig wandelten, z.B. keine unmittelbare Fortschrittsbindung an die bloß quantitative Expansion des tertiären Sektors mehr geknüpft waren (etwa ab 1970). Die Überwindung des Managerialismus führt zu zwei m.E. erfreulichen Tendenzen. Einerseits eine im weitesten Sinne wertkonservative Besinnung auf die zentrale Rolle der Universität und ihrer vielfältigen Bestimmungen (Rothblatt; Trow 1993); andererseits eben die Differenzbildung zwischen Indikatoren als Finanzierungsinstrument und Evaluation als Reforminstrument (Daxner 1997). Die Differenz selbst ist eine der politischen Hermeneutik von Qualität und ihrer nachhaltigen Dynamik – ein noch so gutes Fach kann nicht bleiben, wie es ist.

8. Personen

Wichtiger ist die Frage: wer soll evaluieren? Henkel (1998, 287) beruft sich auf eine frühe Distinktion (Rossi 1982): Sozialwissenschaftler (evaluative research) oder connoisseurs (evaluation) oder „art criticism“ (House 1980). Die Webersche Teilung in Politik und Wissenschaft schlägt hier voll durch. Probleme bei der Bestimmung der Peers, der Validierung von Ergebnissen, der Artefakte – Evaluation bringt Tatsachen ans Licht, die sich verwenden lassen, aber nicht „existieren“ – der Hindernisse und Barrieren (El-Khawwas 1998). Sie ergeben eine Liste von Desideraten, die wir jetzt sowohl erforschen als auch für die aktuelle, ganz konkrete Politik in den Hochschulen verwenden müssen. So ist es z.B. sehr wichtig, dass Studierende mit den Peers in einem gleichberechtigten Verfahren an den Evaluationsprozessen beteiligt werden, nicht nur aus demokratischen Begründungen. Die studentischen Evaluatoren sind ja zugleich Laien und Experten, Subjekte und Objekte des Prozesses. Ihre Wertungen und Wahrnehmungen verknüpfen erst den Zweck des Unterfangens mit den Inhalten und Formen, die ja weit in das lebensweltliche Element des Lernens und Lebens an der Hochschule, in das soziale und kulturelle Netzwerk eingreifen.

9. Fazit

Das Anliegen ist einfach, weil es sich schon materialisiert. Es ist unendlich schwierig, weil es zwischen der Skylla der Ökonomisierung und der Charybdis der verantwortungslosen Privilegierung einen Weg finden muss, der hochschulpolitisch aufwendig und gegen viele Widerstände, Besitzstände, Vorurteile und Gewohnheiten sich durchsetzen muss. Was zählt, ist die Resultante aus Qualität, Relevanz und Verfahren: Was wichtig ist, muss gut gemacht werden und die einbeziehen, die davon betroffen sind oder sein werden.

Literatur:

Arimoto Akira: The Changing Evaluation System in Japan. CHER-Meeting, Kassel 3.9.1998

Bleiklie, Ivar: Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. EJE vol. 33, nr. 3, 1998, 299-316

Daxner, Michael: Hochschulentwicklung, Evaluation und Indikatoren. In: Precht & Damkowski (Hrsg.): Moderne Verwaltung in Deutschland 2. Stuttgart 1997

Daxner, Michael: Academic Leadership in Europe. CHER-Meeting, Kassel 3.9.1998 (i.P. HEP Juni 1999)

Davies, John: The Public Role of the University: The Dialogue of Universities with their Stakeholders. Draft, CRE – 11th General Assembly, Berlin 1998 (CRE – Genf)

El-Khawas, Elaine: Strong State Action but Limited Results: Perspectives on University Resistance. EJE vol. 3, nr. 3, 1998, 317-330

Henkel, Mary: Evaluation in Higher Education: Conceptual and Epistemological Foundations. EJE vol. 33, nr. 3, 1998, 285-297 (darin auch Hinweis auf Rossi 1982)

House, E.: Evaluation with Validity. Beverly Hills/London 1980

Neave, Guy: The Evaluative State Reconsidered. EJE vol. 33, nr. 3, 1998, 265-284

Rothblatt, Sheldon & Wittrock, B. (Hrsg.): The European and American University since 1900, Cambridge 1993

Trow, Martin: Managerialism and the Academic Profession. ICHE, Vortrag, Aabo 14.5.1993

Zusammenfassung der anschließenden Diskussion

Tanja Jeschke M.A.

Zu Beginn der Diskussion kam der Hinweis, in der Evaluierung ganzheitlich vorzugehen. Es sei auffällig, wie viel Zeit gebraucht werde, um die Kompatibilität von Reformvorschlägen mit den Regulierungen der übergeordneten staatlichen Bürokratie herzustellen. Solange zwischen Wort und Werk im Bereich der Deregulierung noch so große Diskrepanzen bestünden, müsse die Einengung der Gestaltungsfähigkeit der Fächer mit in die Evaluierung einbezogen werden. Anstatt sich in der Evaluation allein auf das Fach zu fixieren, seien auch die vorgelagerten Institutionen einzubeziehen.

Prof. Spinner führte den Begriff der Nicht-Leistung ein. Die Evaluierung solle etwas zu tun haben mit Leistung, d.h. sie solle gute Leistung positiv und schlechte Leistung negativ evaluieren. Der zentrale Begriff sei infolgedessen nicht derjenige der Leistung, sondern derjenige der Nicht-Leistung. Der Evaluierungskatalog konfrontiere die Evaluatoren voraussichtlich mit einer Fülle von Nicht-Leistung wie z.B. Beharrungsvermögen oder einer Reputation von gestern, die natürlich nicht mit einer gegenwärtigen oder künftigen Leistung verbunden sei. In das Evaluierungsurteil müssten also Nicht-Leistung und Nicht-Leister eingehen. Er verwies außerdem auf die gegensätzlichen Positionen zur möglichen Zusammenführung von Evaluation und Akkreditierung, die beispielsweise von Ministerin Marquardt begrüßt, von Präsident Landfried aber abgelehnt werde. Hier bestehe die Gefahr – das berühre sich auch mit Nicht-Leistung – dass die Evaluierung gar nicht zur Qualitätsverbesserung führe, sondern nur der Stärkung der Administration diene.

Prof. Daxner wendete sich dagegen, dass die Wissenschaftsfreiheit sich nur individualisiert im vorauseilenden Dank des Vaterlandes mit einer Lebenszeitpostion ausdrückt. Dauerstellen müssten vielmehr dauerhaft verdient werden oder sie würden unattraktiv. Zwar sollte nicht mit Entlassung gedroht werden, aber es sollte unattraktiv gemacht werden, auf einer Dauer-stelle zu bleiben, ohne regelmäßig mehr zu leisten.

Dr. Lüthje unterstrich, dass gerade im Rahmen von Evaluation sehr genau unterschieden werden müsse zwischen dem Versuch, Leistung zu messen,

und dem Versuch, Qualität zu entwickeln. Er betonte Prof. Daxners Formulierung, dass sich die Strategie der Evaluation von einer positivistischen zu einer hermeneutischen gewandelt habe. Insofern müsse man sich bei Evaluation entscheiden, ob man einen Output positivistisch und quantitativ messen wolle. Das sei ein Verfahren, das zwingend von außen her geschehen müsse und aus dem auch politische Konsequenzen abgeleitet werden könnten. Ein solches Leistungsmessungssystem unterscheide sich deutlich von einem Evaluationssystem, das auf die Qualität des Prozesses der Leistungserbringung und auf die Qualität des Ergebnisses hin ausgerichtet ist. In diesem Prozess stehe zunächst einmal die Verständigung auf Ziele und Qualitätsmerkmale im Vordergrund und insofern etwas völlig anderes als quantitativer Output: Ein Output könne sich zugleich quantitativ in Ordnung und qualitativ miserabel darstellen. Wenn der Staat positivistisch und quantitativ Output zu messen beabsichtige, solle er ein Verfahren entwickeln, in dem er dies tun kann. Es sei dann Sache der Institution, darauf so adäquat zu reagieren, dass Qualität nicht völlig unbeachtet bleibe. Wenn aber das Verfahren auf Verbesserung und auf Entwicklung von Qualität angelegt sei, dann könne nur eine Strategie Erfolg haben, die hermeneutisch vorgehe und die Verständigung derjenigen anstrebe, die an der Produktion von Qualität aktiv beteiligt seien und in deren Hand allein die Qualitätsfrage liege.

Prof. Callies entgegnete, die Aspekte der Qualität und der Quantität seien nicht exakt voneinander zu trennen. Eine Institution gebe Ziele vor, die sie in ihrer Ausbildung erreichen möchte. Wenn sie dieses aber mit einer quantitativen Ressourcen-Situation tue, die dem nicht entspreche, dann seien entweder die Ressourcen unzulänglich oder die Ziele unsachgemäß gestellt. Was sie damit jeweils politisch mache, würde sie feststellen müssen.

Herr Luther legte Wert darauf, dass die Studierenden nicht die Verlierer sein, d.h. nicht die Konsequenzen von schlechter Lehre tragen dürften. Er kritisierte weiter, dass über Forschungsevaluation nicht gesprochen worden sei, und warnte die Hochschulen davor, diesen Aspekt von sich aus preiszugeben, da die Einheit von Forschung und Lehre ein wichtiges Qualitätskriterium sein müsse. Er unterstrich, dass die Länder nach dem Grundgesetz für die Hochschulen zuständig seien. Der Bund sehe dies offenbar anders, was sich an der Ablehnung der Zustimmungspflichtigkeit des HRG durch die Länderseite oder dem ohne die Länder geplanten 200-Millionen-Mark-Programm zeige. Die Hochschulen müssten sich überlegen, ob sie den Bund als den ferneren Financier und Partner den Ländern vorziehen wollten.

Dem Einwurf, im weiteren Verlauf die Diskussion von den Universitäten auch auf die Fachhochschulen auszudehnen, begegnete Prof. Daxner mit dem Hinweis auf die ungleich größere Dringlichkeit der Probleme an den Universitäten. Im Blick auf die Kompetenzstreitigkeiten zwischen Bund und Ländern wäre es die Sache wenigstens eines der fünf oder sechs protestierenden Länder gewesen, gegen die ihrer Meinung nach mangelnde Berücksichtigung im Gesetzgebungsprozess zum HRG vor der Bundestagswahl zu klagen. Für die Hochschulen sei es in der gegenwärtigen Situation relativ gleichgültig, ob sie über Hochschulbauförderungsgesetz (HBFUG) und Sonderprogramme oder über die Länder das notwendige Geld bekämen, wenn sie es nur nach einem transparenten Verfahren überhaupt erhielten. Beim HBFUG sei klar, dass die Mittel, die für Gebäudeumbauten und Geräte verwendet werden, ganz nachdrücklich an die Evaluationsergebnisse und nicht mehr an Indikatoren geknüpft werden müssten. Zur Zeit würden allerdings zum Teil Ersatzinvestitionen gerade dort getätigt, wo die Qualität sage: „Ihr müsst euch zuerst ändern, bevor ihr wiederum Kredit bekommen könnt.“ Aus der Evaluation und der Tatsache, dass die Studierenden nicht die Verlierer sein dürften, folge notwendigerweise, dass die soziale Situation der Studierenden ein wesentlicher Parameter in den Evaluationsverfahren sein müsse.

Arbeitsgruppen

1. Erfahrung mit der Evaluation in den Fächern – Was können die Fächer mit den Ergebnissen von Evaluationen anfangen?
2. Wie evaluiert und kontrolliert die Niederländische Hochschulaufsicht die Umsetzung der Ergebnisse von Evaluation?
3. Evaluation als Instrument der Selbststeuerung – Erfahrungen mit dem Kontraktmanagement
4. Evaluation und Ranking – Führen sie zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit?
5. Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation – Ist eine Meta-Evaluation notwendig?
6. Organisationsentwicklung an Hochschulen – Was geschieht mit den Evaluationsergebnissen?

Erfahrung mit der Evaluation in den Fächern Was können die Fächer mit den Ergebnissen von Evaluationen anfangen?

Thesen zur Verwendung von Evaluationsergebnissen
Professor Dr. Alfred Kieser

Um mich nicht dem Vorwurf auszusetzen, ich hätte das Thema verfehlt, muss ich einige vorbereitende Thesen formulieren:

- (1) Welche Konsequenzen auf Grund von Evaluationen ergriffen werden dürfen, hängt in einem hohen Maße von der Qualität der Instrumente, d.h. ihrer Validität und Zuverlässigkeit ab.
- (2) Konsequenzen auf Grund von Evaluationsergebnissen ergreifen in erster Linie nicht die Fächer, sondern Dritte (Ministerien, Hochschulrat, Rektorat, Fakultätsleitung).
- (3) Daraus folgt: Die Fächer müssen in erster Linie strategisch auf Evaluationsergebnisse reagieren. Um eigene Strategien entwickeln zu können, müssen sie die Strategien der anderen Akteure kennen.

Nun zu meinen Hauptthesen:

These 1: Evaluationen, die Konsequenzen für die Evaluierten haben, liegen im Trend der Zeit.

Die explosionsartige Zunahme von Evaluationen ist ein Phänomen der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986). Steigenden Umweltrisiken versucht man, mit strengen Umweltaudits beizukommen, dem Risiko der Kernkraft mit strengen regelmäßigen Sicherheitsüberprüfungen, und Evaluation von Ausbildungsinstitutionen erscheinen geeignet, um einerseits für den Nachfrager nach Berufsausbildung das Risiko der Arbeitslosigkeit zu reduzieren sowie andererseits für Unternehmen das der Personalauswahl. Selbst Absolventen mit Abschlüssen in Betriebswirtschaftslehre und Jura droht heute das Gespenst der Arbeitslosigkeit. Immer mehr Bereiche des Bildungssystems, auch solche des tertiären Sektors, gleichen einem „Geisterbahnhof ... in dem die Züge nicht mehr nach Fahrplan verkehren. Dennoch läuft alles nach den alten Mustern ab. Wer verreisen will – und wer will schon Zuhause bleiben, wo das Zuhausebleiben Zukunftslosigkeit bedeutet – muss sich in irgendwelche Warteschlangen zu den Schaltern einreihen, an denen Fahrscheine für Züge vergehen werden, die meist sowieso überfüllt sind

oder nicht mehr mit der ausgezeichneten Zielrichtung abfahren. Als sei nichts geschehen, verteilen die Bildungsbeamten hinter den Fahrkartenschaltern mit großem bürokratischem Aufwand Fahrkarten ins Nirgendwohin und halten die sich vor ihnen bildenden Menschenschlange mit der ‚Drohung‘ in Schach: ‚Ohne Fahrkarten werdet ihr nie mit dem Zug fahren können!‘ Und das Schlimme ist, sie haben auch noch recht (Beck 1986, 5. 237ff.)

Aber auch die in den Zielbahnhöfen mit der Personalauswahl befassten Manager sehen sich zunehmend mit Risiken konfrontiert: Mehr denn je, so wird ihnen suggeriert, entscheidet die Auswahl von Personal über die Überlebensfähigkeit ihres Unternehmens. Nach welchen Kriterien aber sollen sie aus der immer größer werdenden Masse der Bewerber auswählen? Sie suchen nach „handfesten“, möglichst objektiven, robusten Unterscheidungskriterien. Eines davon ist das Ranking der Universität, an der ein Bewerber seinen Abschluss erworben hat. „Verlässlich“ sollte es aber sein. Wegen großer Differenzen und Widersprüchlichkeiten erscheinen den Praktikern jedoch die meisten der bislang von Managementzeitschriften veranstalteten Rankings als nicht allzu zuverlässig. In einer solchen Situation, in der sowohl Studierende als auch Personalmanager auf der Suche nach Unterscheidungsmerkmalen sind, mit denen sich ihre Unsicherheiten reduzieren lassen, fällt der Vorschlag nach einem von einer staatlichen oder halbstaatlichen Institution durchgeführten, wissenschaftlich legitimiertem Ranking auf äußerst fruchtbaren Boden.

Sogar dem Risiko von Regierungen, durch zunehmende Verschuldung Handlungsfreiheit einzubüßen, wirken Evaluationen entgegen. Sie stellen nämlich Effizienzsteigerungen des Lehr- und Forschungsbetriebs und damit Sparpotentiale in Aussicht. Auch fällt es nicht weiter auf, wenn im Zuge einer Umstrukturierung der Finanzierung auf leistungsabhängige Bemessungsgrundlagen unter dem Strich Mittelkürzungen realisiert werden: Die leistungsfähigen Universitäten, so können die Politiker argumentieren, haben ja immer noch die Chance, ein größeres Budget als vor der Kürzung zu realisieren. Und die leistungsschwachen müssen halt besser werden. Vor allem wegen dieser risikoreduzierenden Effekte wird der Nutzen von Evaluationen generell nicht mehr in Frage gestellt. Zum Beispiel brauchen sich Politiker nicht weiter zu rechtfertigen, wenn sie Evaluationen von Forschung und Lehre fordern. Der Hinweis darauf, dass deutsche und japanische Universitäten die einzigen sind, die keiner Evaluation ausgesetzt sind, genügt.

Für alle Arten von Evaluationen gilt: Wenn falsche Einschätzungen fatale Folgen für bestimmte Stakeholder nach sich ziehen (was bspw. bei Bilanzprüfungen durch Wirtschaftsprüfungsgesellschaften nicht selten vorkommt), wird gewöhnlich nicht die Abschaffung der Evaluation bzw. des Prüfverfahrens gefordert oder andere Methoden der Prüfung, sondern vor allem eine Intensivierung. Da Fehlerurteile nicht auszuschalten sind, kommt es unweigerlich zu einer „Evaluationsspirale“.

„Successive sequences of failure involve the use of audits as a restorer of comfort, each time in a more intensive form, and each time apparently better immunized against failure, since every failure is particular and every solution general. And in all this there is a good deal of cosmetics.“ (Power 1994, S. 30)

Evaluationen stellen den Regierungen eine effizientere Kontrolle der Universitäten in Aussicht als sie bisherige Verfahren zu leisten vermochten, und sie lassen sich zudem leicht mit einer Rhetorik der Autonomie und Dezentralisierung verknüpfen.

Es spricht einiges dafür, in Evaluationsverfahren die andere Seite der Medaille der sogenannten Erhöhung der Autonomie der Hochschulen zu sehen. Evaluationen erlauben nicht nur eine höchst wirksame Ex-post-Kontrolle autonomer Einheiten (wodurch die Autonomie gewissermaßen wieder eingeschränkt wird), sie stellen darüber hinaus Einsparungen in Hochschulstats durch Steigerungen der Effizienz von Forschung und Lehre in Aussicht. Und schließlich verspricht die Steigerung der Effizienz der Kontrolle der Hochschulen auch noch einen Beitrag zur Verschlankung der Ministerialbürokratie.

Damit fügen sich Evaluationen im Hochschulbereich in den generellen Trend eines „realignment of public management styles“ ein: „Deregulatory initiatives and the investment of regulatory authority in ‚private‘ control agencies ... also reflect fundamental transformations in the style of government, away from direct provision and towards oversight and rule-setting. On the other hand, there are equally powerful pressures to retain control over functions that have been made autonomous.“ (Power 1994, S. 15)

Evaluationen, so könnten Regierungen annehmen, setzen Universitäten einem Druck aus, der intensive Verfahrenskontrollen staatlicher Bürokratien überflüssig macht. Allerdings: Peer-Evaluationen sind immer mit dem Risi-

ko verbunden, dass sich Evaluatoren und Evaluierete in Solidarität gegen die Regierungen zusammenschließen. Nicht zuletzt auch wegen dieser Gefahr, so ist anzunehmen, werden jedoch quantitative „objektive“ Kriterien wie der Index „Summe der in internationalen Zeitschriften veröffentlichten Aufsätze, gewichtet mit dem jeweiligen SSCI-Ranking dieser Zeitschriften“, sich immer größerer Wertschätzung erfreuen.

Evaluationen, insbesondere Peer-Evaluationen, erhöhen meist nicht die Transparenz des evaluierten Systems. Die Einführung von Evaluationen wird häufig mit dem Argument begründet, mit ihrer Hilfe würde die Leistungserstellung der evaluierten Institutionen transparent gemacht. Allerdings bleibt der Prozess der Evaluation, durch den Transparenz hergestellt werden soll, häufig selbst intransparent. Insbesondere werden Validität und Zuverlässigkeit von Evaluationen nicht in Frage gestellt. Die Evaluation wird so gewissermaßen zu einer Black Box, welche die Illusion der Transparenz erzeugt.

Evaluationen schaffen die Wirklichkeit, die zu messen sie vorgeben. Evaluationen sind keine neutralen Instrumente; sie üben durch ihre Strukturierung, insbesondere durch die Kriterien, die sie zum Einsatz bringen, einen starken Einfluss auf das soziale System aus, auf das sie angewendet werden. Wird bspw. die Zahl der Veröffentlichungen in hochrangigen internationalen Zeitschriften zu einem zentralen Maßstab der Qualität der Forschung gemacht, dann führt dies zwangsläufig dazu, dass die in diesen Zeitschriften gepflegte Forschung andere Forschungstraditionen an den Rand drängt. Die Evaluiereten sind gut beraten, sich nach den Idealen der Evaluierer auszurichten. „(A)udit actively constructs the contexts in which it operates. The most influential dimension of the audit explosion is the process by which environments are made auditable, structured to conform to the needs to be monitored ex-post.“ (Power 1994, 5. 8)

These 2: Die meisten der bisher in Deutschland zum Einsatz gekommenen Evaluationsverfahren weisen geringe Validität und Zuverlässigkeit auf.

Evaluationen von Forschung und Lehre in Deutschland orientieren sich am niederländischen System. Folgende Schritte werden durchlaufen: (1) Erstellung einer Selbstevaluation durch die Fakultät nach Maßgabe einer Checkliste, (2) Begehung der Fakultät durch eine Evaluationskommission, (3) Erstellung eines Entwurfs für einen Endbericht durch die Kommission, (4)

Stellungnahme der Fakultät, (5) Erstellung des endgültigen Berichts, der Empfehlungen zu Maßnahmen enthält.

Die Lehre einer Fakultät ist wesentlich schwieriger zu evaluieren als ihre Forschung, zumindest in den Geisteswissenschaften. Die Hauptursache dafür ist, dass es weder über die in den verschiedenen Studiengängen zu vermittelnden Inhalte noch über die angemessenen Formen der Vermittlung Konsens in den Scientific Communities gibt. Nicht einmal zwischen den Lehrenden einer Fakultät besteht Konsens. Das Problem des fehlenden Konsenses wird durch „lose Kopplung“ gemeistert: Jeder darf das lehren, was er für richtig hält, und die Form darf er auch bestimmen. Die Ersteller der Checkliste für die Selbstevaluation hatten auch ein bestimmtes spezifisches Konzept akademischer Lehre im Kopf. Und die Mitglieder der Evaluationskommission gehen ebenfalls von recht unterschiedlichen Vorstellungen über „gute Lehre“ aus. Checklisten werden in der Regel „fächerneutral“ abgefasst und betonen deshalb (ohne theoretische Fundierung) Rahmenbedingungen (wieviele Stunden Beratung für Studierende werden angeboten, gibt es eine spezifische Beratung für Langzeitstudierende usw.).

Die Kommission ist in der Regel nicht in der Lage, den Selbstevaluationen, die im übrigen höchst unterschiedliche Formen annehmen, auf den Grund zu gehen, so dass Potemkinsche Dörfer errichtet werden können. Befragungen von Studierenden und Assistenten sind zwar regelmäßig vorgesehen, die Zusammensetzungen dieser Gremien ist aber alles andere als repräsentativ. Sehr zufällig ist auch, was in der knapp bemessenen Zeit der Diskussion zur Sprache kommt. Wenn es um die Finanzierung geht, entsteht, kann man annehmen, so etwas wie ein Corpsgeist.

„Objektive“ Daten wie bspw. die Anfangsgehälter von Absolventen stehen nicht zur Verfügung. Die Liste von Problemen der Lehrevaluation könnte beliebig fortgesetzt werden (Kieser et al. 1996). Bei der Evaluation der Forschung scheint man sich auf sichererem Grund zu bewegen, gibt es doch quantitative Größen wie Zahl der Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften, gewichtet mit dem impact factor dieser Zeitschriften, Zahl der Zitationen, eingeworbene Drittmittel usw. Bei näherem Hinsehen erweisen sich jedoch auch diese Faktoren als höchst problematisch (Kieser 1998; Hornbostel 1997). Da man sich auf solche Indikatoren nicht verlassen kann, kommen auch wieder Evaluationskommissionen zum Einsatz, die ihr Expertenwissen zur Geltung bringen können, aber leider auch all ihre Voreingenommenheiten, ihre Nicht-Repräsentanz und ihre höchst subjektiven Vorstellungen über „gute Forschung“.

These 3: Auch wenn finanzielle Konsequenzen nicht zwingend an Evaluationsergebnisse gekoppelt sind, ziehen diese häufig dramatische Konsequenzen nach sich.

Zur Illustration dieser These möchte ich kurz auf Auswirkungen eingehen, die Evaluationen der Forschung in den Niederlanden haben. Seit den frühen 80er Jahren werden die Forschungsprogramme der Fakultäten der niederländischen Universitäten mindestens alle drei Jahre von einem nationalen und alle fünf Jahre von einem internationalen Komitee evaluiert. Träger dieser Evaluation ist die Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU), eine gemeinsame Tochterorganisation aller niederländischen Universitäten, die auch Lehrevaluationen durchführt, mit denen einige Zeit vor den Forschungsevaluationen begonnen wurde. Es gibt zwar keine unmittelbare Kopplung der staatlichen Finanzierung an die Evaluationsergebnisse, aber schlecht bewertete Forschungsprogramme geraten unweigerlich unter Druck, wenn es um die universitäts- und fakultätsinterne Verteilung von Mitteln geht. Um mittelfristig die Chancen auf ein gutes Abschneiden bei Evaluationen zu steigern, wird es in fast allen der von uns besuchten Fakultäten akzeptiert, dass erfolgreiche Forscher auf Kosten ihrer weniger erfolgreichen Kollegen von Lehraufgaben entlastet werden. In Einzelfällen werden Professoren und Dozenten bis zu 100 Prozent ihrer Arbeitszeit mit Lehraufgaben eingedeckt. Stärker als bisher wird bei Berufungen die Fähigkeit der Kandidaten, in relativ schneller Folge Veröffentlichungen in angesehenen wissenschaftlichen Zeitschriften placieren zu können, berücksichtigt. „Starke Dekane“, die versprechen, das Ziel der Steigerung des Forschungsoutputs mit Entschiedenheit zu verfolgen und dabei auch unangenehme Entscheidungen durchzusetzen, erfreuen sich bester Wahlchancen, zumindest in solchen Fakultäten, in denen eine Mehrheit der Professoren davon überzeugt ist, dass energische Maßnahmen zur Verbesserung des Forschungsoutputs ergriffen werden müssen, um die Position der Fakultät zu festigen.

Aus Großbritannien, wo die Finanzierung der Universitäten explizit und formelhaft an Evaluationsergebnisse geknüpft ist, werden noch weit dramatischere Auswirkungen berichtet. Die gravierendste Auswirkung ist wohl, dass eine Aufspaltung in Lehr- und Forschungsuniversitäten stattfindet: Fakultäten, denen es nicht gelingt, gute Evaluationsergebnisse für ihre Forschung zu erringen, bleibt nur die Wahl, ihre Finanzierung durch Ausbildung zu sichern. Da aber eine Ausbildung in einer Fakultät mit „anerkannt“ schlechter Forschung für potentielle Studienbewerber nicht sonderlich attraktiv ist, laufen „Lehrfakultäten“ Gefahr, dichtgemacht zu werden.

Die Auswirkungen von Evaluationen auf die innere Struktur, auf das „Betriebsklima und auf die Personalpolitik werden mit „McDonaldisierung der Universität“ oder „McUniversity“ umschrieben (Willmott 1995; Parker! Jary 1995): Forschung und Lehre werden vereinheitlicht, richten sich an herrschenden Paradigmen aus, neue Ansätze werden, weil ihre Entwicklung mehr Zeit erfordert und die Akzeptierung der Ergebnisse in den Zeitschriften weniger sicher ist, kaum noch in Angriff genommen, Lehrende und Forschende werden einer bürokratischen Kontrolle unterworfen (in einigen Fakultäten sollen sogar schon Stechuhren gesichtet worden sein).

Das Dramatischste ist, dass Evaluationen eine self-fulfilling prophecy entfalten: Fakultäten, die eine schlechte Bewertung erhalten, kriegen keine Mittel mehr und werden so auf jeden Fall schlecht. Die gut bewerteten können dank reichlicher Mittel ihrem Evaluationsergebnis gerecht werden.

These 4: Evaluationen sollen nicht urteilen, strafen und belohnen, sondern ein kritisches Begleiten von Forschung und Lehre sein.

Der Verzicht auf Evaluationen der universitären Forschung kann nicht die Konsequenz aus den vorangegangenen Überlegungen sein. Die bisherige Argumentation hat sich ja nur gegen bestimmte Dysfunktionen bestimmter Arten von Evaluationen gerichtet und die Frage offengelassen, ob diese Probleme nicht durch Änderungen der Verfahren behoben oder zumindest abgeschwächt werden können. Die Hauptursachen der diskutierten Probleme liegen in einer straffen Strukturierung und Formalisierung des Evaluationsprozesses

Eine andere Art der Evaluation und der Kopplung finanzieller und anderer Konsequenzen an die Ergebnisse kann hier lediglich in Form einiger Grundsätze umrissen werden:

(1) Evaluationen von Forschung und Lehre müssen von einem grundlegenden Respekt vor den Besonderheiten verschiedener Ansätze und Projekte getragen sein. Die Evaluatoren müssen diese Besonderheiten im Diskurs mit den betreffenden Forschern herausarbeiten. Die Evaluation darf nicht vorgegebene Kriterien in Ansatz bringen, sondern muss sich in erster Linie an den Zielen der zu evaluierenden Programme orientieren.

(2) Das Beschäftigungssystem und die Anwender von Forschungsergebnissen sind im Evaluationsprozess zu berücksichtigen. Dies bedeutet: Bewertungen von Vertretern der verschiedenen Anwendergruppen (andere Wis

senschaftler, die auf den Ergebnissen aufbauen und, gegebenenfalls die Praxis) sind in die Evaluation von Forschung miteinzubeziehen. Der Erfolg von Absolventen im Beschäftigungssystem ist ein wichtiger Indikator der Qualität der Lehre.

(3) Ein Mix von Evaluationsmethoden ist anzustreben. Die Evaluierten sollten Vorschläge zur Methode in den Evaluationsprozess einbringen können. Quantitative Wertungen sollten weitgehend vermieden werden.

(4) Evaluationen innerhalb der Universität sollten Priorität vor externen Evaluationen haben. Externe Evaluatoren sollten auf den Ergebnissen der internen Evaluation aufbauen, diese natürlich auch kritisch hinterfragen. Unter Umständen genügt es, wenn externe Evaluatoren sich von der Ernsthaftigkeit interner Evaluationen überzeugen, sozusagen lediglich als MetaEvaluatoren auftreten. Ziel einer externen Evaluation sollte sein, einen Prozess in Gang zu bringen, durch den die Forscher und die Instanzen innerhalb der Universität in die Lage versetzt werden, ihre Forschung selbst zu evaluieren. Die externe Evaluation sollte im wesentlichen die Aufgabe haben, den Prozess der Entwicklung von Selbstevaluationskompetenz zu begleiten.

(5) Die Evaluation sollte vornehmlich darauf gerichtet sein, durch eine entsprechende Aufbereitung von Information Transparenz für die verschiedenen Interessengruppen herzustellen, so dass sich diese selbst ein Urteil bilden oder, noch besser, in einen effektiven Diskurs mit den betreffenden Forschern eintreten können.

(6) Die Evaluation muss zwischen Evaluatoren und Evaluierten einen intensiven Diskurs herstellen, der nicht abbricht, wenn die Evaluatoren zu einem „Urteil“ gelangt sind. Forscher müssen – vor dem Festschreiben von Ergebnissen – die Möglichkeit haben, mit den Evaluatoren zu argumentieren, wenn sie sich missverstanden fühlen.

(7) Die Evaluation sollte generell nicht als ex-post-Bewertung weitgehend abgeschlossener Projekte konzipiert werden. Vielmehr sollten die Evaluatoren den Angehörigen einer Fakultät als ständige Diskussionspartner zur Verfügung stehen. Evaluation ist als ein Prozess zu gestalten, in dem Evaluierete und Evaluierer miteinander lernen.

Literatur:

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main

Hornbostel Stefan (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen.

Kieser, Alfred (1998): Going Dutch? Was lehren niederländische Erfahrungen mit der Evaluation universitärer Forschung? In: Die Betriebswirtschaft 58, S. 208-224.

Kieser, Alfred/Frese, Erich/Müller-Böling, Detlef/Thom, Norbert (1996): Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. In: Albach, Horst/Brockhoff, Klaus (Hg.): Betriebswirtschaftslehre und der Standort Deutschland. Ergänzungsheft 1/96 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft. Wiesbaden, S. 69-94.

Parker, M./Jary, D. (1995): The McUniversity: Organisations, Management and Academic Subjectivity. In: Organization 2 (2), S. 3 19-338.

Power, Michael (1994): The Audit Explosion. London.

Willmott, H. (1995): Managing the academics: Commodification and control in the development of university education in the U.K. In: Human Relations 48 (9), S. 993-1028.

Qualität muss sich zeigen

Evaluation im Hochschulwesen und ihre Inspektion in den Niederlanden

Ko Scheele

„In God we trust;
all others must prove their quality“ (nach P. Noakes, A-AIR 1993)

1. Einführung

Seit dem Ende der achtziger Jahre kennen die Niederlande ein nationales System der Evaluation im Hochschulbereich. In diesem Artikel, der eine Bearbeitung der Einführung ist, die ich im September in Rostock während der Tagung „Viel Lärm um nichts?“ gegeben habe, gehe ich tiefer ein auf den Kontext, den Aufbau und das System der Qualitätssicherung im Hochschulwesen. Insbesondere beschäftige ich mich mit der Rolle der Inspektion im Hochschulwesen. Ich schließe mit einigen aktuellen Entwicklungen.

2. Der Kontext

In den achtziger Jahren stand die Diskussion über Autonomie und Qualität in Westeuropa hoch oben auf der Tagesordnung. Die Behörden standen vor der Aufgabe, umfangreiche Sparmaßnahmen durchzuführen, auch im Hochschulbereich. Der Hochschulbereich hatte in den achtziger Jahren einen Prozess der Vermassung mitgemacht: Hochschulunterricht war für jeden erreichbar geworden, ungeachtet Hintergrund, Geschlecht und regionaler Herkunft. Aber auch eine Reihe von Problemen wurde sichtbar. Die niederländische Regierung kleidete diese Probleme im Leitplan „Hochschulunterricht: Autonomie und Qualität“ in Worte. Vier Aspekte standen in dieser Analyse im Mittelpunkt:

1. Die Führung der Regierung ist nicht ausreichend global und auf zu kleine Einheiten gerichtet.
2. Auch dadurch funktioniert eine Reihe von Instrumenten nicht optimal.
3. Die eigene Verantwortlichkeit der Einrichtungen des Hochschulbereichs und wissenschaftlicher Forschung kommt nicht genügend zu ihrem Recht.

4. Die Prüfung und Überwachung der Qualität der angebotenen Lehre hat ungenügend Gestalt gewonnen.

Um diese Probleme zu lösen, wollte die Regierung einerseits die Autonomie im Hochschulbereich vergrößern und andererseits Garantien für die Qualität der Lehre erhalten. Der Minister arbeitete diese Führungsphilosophie in dem Konzeptentwurf des Gesetzes für Hochschulen und wissenschaftliche Forschung aus. Nach langen Diskussionen trat 1993 das Gesetz für Hochschulen und wissenschaftliche Lehre in Kraft.

Die wichtigste Veränderung im Verhältnis zwischen Regierung und Hochschuleinrichtung betraf mehr die globale, selektivere Art und Weise der Führung durch die Regierung. Die Gestaltung der Lehre wurde primär eine Verantwortlichkeit der Einrichtung. In späteren Jahren wurden die Einrichtungen außerdem für den Hochschulbau und die Investitionen verantwortlich. Gleichzeitig wurde die Verantwortlichkeit für die Personalpolitik nach und nach den Einrichtungen übertragen. Dieses Jahr haben die Vorbereitungen für den letzten Schritt angefangen: Dezentralisation der Gehälter. Wenn dieses in Kraft tritt, kann gesagt werden, dass die Einrichtungen der Hochschulen tatsächliche Autonomie haben.

Aber Autonomie ist die eine Seite der Medaille; was geschah mit dem System der Qualitätssicherung? Das Konzeptualisieren eines solchen Systems schien nicht einfach zu sein. Der Begriff: „Qualität der Lehre“ ist nicht eindeutig zu definieren; es ist ein mehr-dimensionaler und dynamischer Begriff. Wohl sind hier Parameter der Qualität zu identifizieren wie:

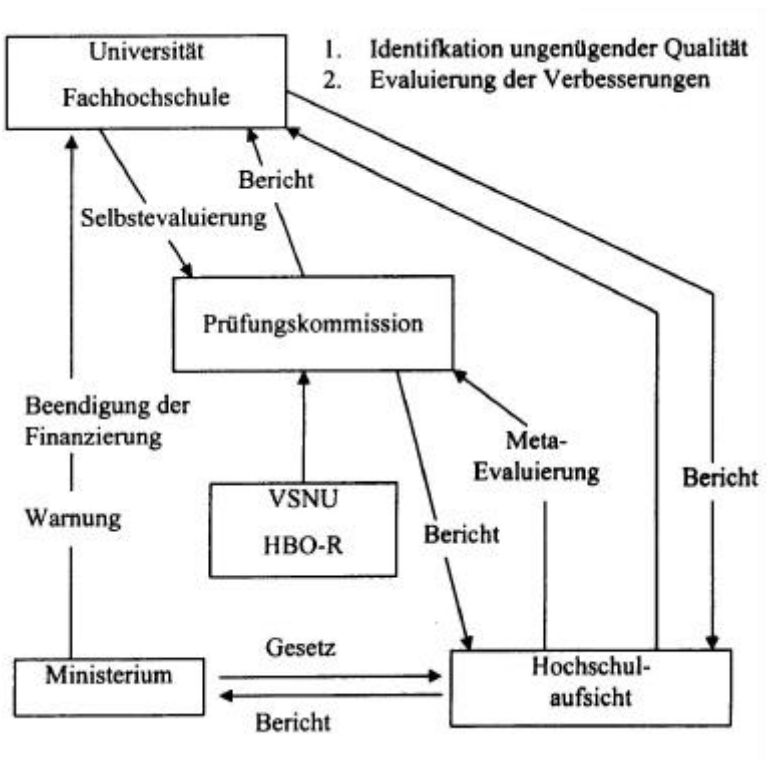
- gut ausgearbeitete Grundlagen für einen Studiengang: (für den Hochschulbereich) Berufsprofile, die im Arbeitsbereich legitimiert sind; Ziele, die eine gute Widerspiegelung der Anforderungen auf dem Gebiet der Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen des Studenten darstellen;
- das Niveau des Studienganges und die Berufsbefähigung (für den Hochschulbereich) wie es sich in Praktiken und Diplomarbeiten zeigt;
- das gewählte didaktische Modell und die hierzu passende didaktische Praxis;
- die qualitative Quote der Studienabsolventen: Bekommen die Absolventen Arbeit in dem Arbeitsbereich und auf dem Niveau, wofür sie studiert haben?
- die quantitative Quote: Wieviel Studenten schaffen die Propädeutik (das erste Studienjahr); wie viele bestehen letztendlich in vier, fünf Jahren?
- gute Randbedingungen für die Lehre: innovatives Management, moderne

Personalpolitik, adäquate Einrichtungen und ein arbeitendes System interner Qualitätssicherung.

Die Komplexität war für die Regierung, die Einrichtungen und die Inspektion der Grund für Abmachungen, die den Prozess der Evaluation in den Mittelpunkt stellten. Es gab kein „grand design“, aber ein Set von Vereinbarungen, mit „learning by doing“ als Motto. Diese Vereinbarungen wurden im Jahre 1986 getroffen, in Abwartung der definitiven Gesetzgebung. Im Jahre 1993 wurden sie dann weiter ausgearbeitet.

3. Der Aufbau des Systems der Qualitätssicherung

Seit 1995 sieht das System folgendermaßen aus:



Das System kennt die folgenden Akteure:

- die Universitäten und Hochschulen;
- die Kuppelorganisationen: VSNU (ein übergreifendes Organ der niederländischen Universitäten) und HBO-Rat (Hoger Beroeps OnderwijsRaad = Fachhochschullehrer);
- die Inspektion;
- den Minister.

In groben Zügen arbeitet dieses System folgendermaßen:

Der Startpunkt der Evaluation im Hochschulbereich ist die Selbstevaluation der Einrichtungen. Das ist der Ausgangspunkt für externe Sachverständige (Visitationskommissionen), die durch die VSNU und den HBO-Rat organisiert werden. Die Gutachten einer Visitationskommission werden durch die Inspektion evaluiert; da es sich um Evaluation von Evaluationsgutachten handelt, nennen wir das Meta-Evaluation. Danach überprüft die Inspektion, ob es Studiengänge gibt, bei denen Besorgnis über die Qualität besteht; falls dies der Fall ist, wird der Minister davon unterrichtet. Bei bleibenden ernsthaften Qualitätsmängeln kann der Minister eine offizielle Warnung abgeben und danach sogar beschließen, ob dem Studiengang seine Berechtigung entzogen wird.

Selbstevaluation

Jeder Studiengang führt zur Vorbereitung auf die externe Evaluation eine Selbstevaluation durch. Selbstevaluationen stellten sich als guter Impuls für Innovationen im Hochschulbereich heraus. Da sie pro Fach etwa einmal in sechs Jahren durchgeführt wird, ist es wichtig, dass das Fach zwischenzeitlich der internen Evaluation Aufmerksamkeit schenkt. Wir sehen in den Niederlanden eine Bewegung in Richtung ausgearbeiteter interner Qualitätssysteme, häufig auf der Grundlage des Modells der European Foundation of Quality Management. Eine Expertengruppe im Hochschulbereich hat hierfür ein praktisches Modell entwickelt, das kürzlich auch in englischer Sprache herausgegeben worden ist. Die Inspektion der Hochschulen wird in den kommenden Jahren über diese Systeme interner Qualitätssicherung Bericht erstatten.

Externe Evaluation durch unabhängige Sachverständige

Die Selbstevaluation des Studienganges ist die Grundlage für eine Prüfungskommission, die durch die Kuppelorganisationen der Universitäten (VSNU) und Fachhochschulen (HBO-Rat) installiert werden. Diese Prü-

fungskommissionen evaluieren in den ganzen Niederlanden bestimmte Disziplinen, wie z.B. Jura. Es geht also nicht um Evaluation von Einrichtungen, wie das in Frankreich üblich ist. Das Gutachten ist öffentlich und gibt eine Einsicht in die Qualität jedes Studienganges. Die Kommission erteilt dabei Empfehlungen sowohl auf nationaler Ebene als auch pro Einrichtung. Ungefähr einmal in fünf, sechs Jahren wird so eine Prüfungskommission für ein Fach ein Gutachten herausgeben. Dieses Konzept des „peer review“ ist inzwischen in Westeuropa ausreichend bekannt. Was jedoch häufig noch mäßig entwickelt ist, ist das follow-up dieser Evaluationen. Und hier liegt nun genau die Kernaufgabe der Inspektion der Lehre in den Niederlanden. Darum gehe ich hier näher darauf ein.

4. Die Aufgaben der Inspektion der Hochschullehre

4.1 Die Meta-Evaluation

Aufgabe der Inspektion, auszuführen nach dem Erscheinen eines Visitationsgutachtens, ist die sogenannte Meta-Evaluation: Die Inspektion evaluiert die Qualität eines Visitationsgutachtens. Hierbei beantwortet die Inspektion drei Fragen:

- a. Ist die Visitation sorgfältig durchgeführt worden und ist auch sorgfältig darüber berichtet worden? (Sorgfältigkeitsevaluation)
- b. Bietet das Visitationsgutachten den betreffenden Parteien und Instanzen (einzelnen Hochschulen, Studenten, Organisationen, Politikern, Regierung, der Öffentlichkeit) ausreichende Einsicht in die Qualität der visitierten Studiengänge? (Evaluation der Verantwortlichkeitsfunktion)
- c. Hat das Visitationsgutachten in ausreichendem Maße eine Funktion für die Verbesserung der Qualität der visitierten Studiengänge, unter anderem durch konkrete Empfehlungen, Vorschläge, Suggestionen für einzelne visitierte Studiengänge und/oder die Gesamtheit der visitierten Studiengänge? (Evaluation der Verbesserungsfunktion)

Für die Durchführung der Meta-Evaluationsaufgabe hat die Inspektion eine Arbeitsweise entwickelt. Diese Arbeitsweise ist öffentlich. Ein wichtiger Bestandteil dieser Aufzeichnung ist eine Liste mit sogenannten Eichpunkten, die verwendet werden, um zu untersuchen, ob Visitationsgutachten dasjenige enthalten, das man gerechterweise erwarten darf. In den Metaevaluationen wird kein vollständiger Bericht über die Prüfung an den Eichpunkten gegeben. Die Inspektion macht nur Bemerkungen über die Themen, die näher besprochen werden müssen. Die Eichpunkte haben Be

zug auf die Reichweite der Visitationen und auf die durch die Prüfungskommission gehandhabte Arbeitsweise.

Reichweite der Evaluation

Unter Beachtung der zentralen Rolle, die die Visitation im System der Qualitätssicherung spielt, ist es nötig, dass die Lehrqualität in bezug auf wichtige Aspekte so deckend wie möglich durch eine Visitationskommission behandelt wird. Visitationskommissionen müssen dann auch zumindest folgenden Punkten Aufmerksamkeit widmen:

- Zielsetzungen / Qualifikationsziele;
- Inhalt des Unterrichts;
- Lehrprozess/ Studierbarkeit;
- Erfolgsquote;
- Randbedingungen, darunter die interne Qualitätssicherung.

Zielsetzungen haben Bezug auf eine bestimmte Aufgabe eines Studienganges wie Berufsbildung, allgemeine gesellschaftliche Bildung oder Personalbildung. Sie werden in Termen von Anforderungen beschrieben, die an einen Studiengang gestellt werden. Im Berufsunterricht versteht man unter Qualifikationszielen die Anforderungen, denen ein Student am Ende des Studienganges entsprechen muss. Die Qualifikationsziele müssen richtungweisend für das Programm (Lehrziele, Strategien, Mittel, Inhalt und Prüfung) sein. Sie sind die Grundlage des Studienganges; ihr Wert kann also nicht unterschätzt werden.

Eine der grundlegendsten Fragen ist weiterhin, wie diese Zielsetzungen und Qualifikationsziele im Inhalt der Lehre durchscheinen. Leiten die Qualifikationsziele in ausreichendem Maße den Inhalt der Lehre und werden die Qualifikationsziele erreicht? Das gilt nicht nur für das Endniveau, sondern auch für Zwischenstufen. Ein wichtiger Messmoment ist die Propädeutik (das erste Studienjahr). Die Propädeutik muss ein gutes Bild der Hauptphase des Studienganges und des späteren Berufs (Hochschulunterricht) wiedergeben, muss aber auch selektiv sein. Nach dem ersten Jahr muss ein Student wissen, woran er ist; wenn er die Propädeutik besteht, wird er in der Regel sein Studium schaffen. Bei der Evaluation des Lehrprozesses achtet die Inspektion auf Programme, didaktische Arbeitsweisen, Begleitung und Prüfung der Leistungen der Studenten.

Im Hochschulunterricht in den Niederlanden ist die Studierbarkeit eines Programmes sehr aktuell. Ein studierbarer Studiengang ist so geplant, dass

der Student ihn innerhalb der nominalen Zeit abschließen kann. Anders gesagt: Der Student kann einen vierjährigen Studiengang ohne nennenswerte Probleme in vier Jahren schaffen. In den Niederlanden ist die Studierbarkeit ein Ausgangspunkt der Politik durch die verringerten Möglichkeiten für Studenten auf Studienfinanzierung und die immer höheren Studiengebühren (jetzt ca. 2500,- DM pro Jahr). Studierbarkeit ist übrigens ein Begriff mit verschiedenen Bedeutungen. Es handelt sich um das Fehlen von Hemmschwellen während des Studiums, um reelle Studienbelastung, gute Verteilung der Prüfungen und gute Begleitung.

Erfolgsquoten bieten wichtige Information über die Effektivität eines Studienganges. Eine wichtige Bedingung, um Aussagen über die Erfolgsquoten eines Studienganges machen zu können, ist, dass die Zahlen valide und zuverlässig sind. Um hierüber allgemeine Befunde formulieren zu können, ist es auch wichtig, dass die Quoten untereinander vergleichbar sind. Aber Erfolgsquoten sind erst wirklich sinnvoll für die Politik eines Studienganges, wenn sie in Verbindung mit anderen Aspekten der Lehre gebracht werden, wie mit den Inhalten und dem Lehrprozess. Und das erweist sich in der niederländischen Lehrpraxis als nicht einfach. VSNU und HBO-Rat haben vor kurzem erklärt, sich für die Beschaffung valider Informationen einzusetzen. Erfolgsquoten kennen nicht nur die quantitative Seite. Letztendlich geht es um die qualitativen Quoten: den Umfang, in dem die Studienabsolventen den Qualifikationen entsprechen und den Umfang, in dem Studium und Arbeitsmarkt sich aneinander anschließen.

Zielsetzungen / Qualifikationsziele, Unterrichtsinhalt und -prozess und Erfolgsquoten sagen etwas über die Lehre als solche, also über den primären Prozess. Aber doch können Randbedingungen hierauf einen wichtigen Einfluss haben. Deswegen machen Visitationskommissionen hierüber Aussagen. Es handelt sich dann um Urteile über Organisation, Beschlussfassung, Umfang und die Qualität des Personals, die Personalpolitik und die verfügbaren Mittel inklusive der räumlichen Ausstattung. Schließlich schenkt die Visitationskommission der internen Qualitätssicherung eines Studienganges Aufmerksamkeit. Diese interne Qualitätssicherung steht schließlich direkt im Dienst der Verbesserung der Qualität der Lehre.

Die Art und Weise der Durchführung der Evaluation

Die Inspektion prüft die Art und Weise, auf die die Visitation durchgeführt wird, um die Validität und Zuverlässigkeit der Fakten beurteilen zu können. Es handelt sich hierbei um:

- die Qualität der Evaluatoren;
- die benutzten Informationsquellen;

- die Prozeduren und Instrumente;
- die Wiedergabe von Befunden und Schlussfolgerungen;
- die Umsetzbarkeit und Brauchbarkeit der Empfehlungen.

Eine wichtige Bedingung, um den komplexen und verantwortlichen Aufgabenauftrag ausführen zu können, betrifft die Qualität der Evaluatoren: eine glaubwürdige und sachverständige Zusammensetzung einer Visitationskommission. So darf von einer Kommission erwartet werden, dass sie einen guten Einblick und eine deutliche Vision auf die zukünftigen Entwicklungen im Berufsbereich und auf die Berufsausübung hat, sowohl national als auch international.

Um die Sorgfältigkeit einer Visitation beurteilen zu können und die Validität und Zuverlässigkeit von Informationen und Befunden untersuchen zu können, ist es notwendig, dass die Kommission angibt, welche Informationsquellen sie benutzt hat und die Art und Weise, auf die sie das getan hat. Die Informationsquellen müssen relevant und zuverlässig sein. Insbesondere ist es wichtig, dass klar gemacht wird, wie die Visitationskommission mit den Selbstevaluationen der Studiengänge umgegangen ist.

Es ist auch nötig, dass die Prozeduren und Instrumente in dem Gutachten einsichtig wiedergegeben werden und vertretbar sind.

Die Befunde und Schlussfolgerungen müssen auf einer deutlichen und konsistenten Beschreibung und Analyse der Situation basieren, sowohl in bezug auf die einzelnen Studiengänge als auch in dem allgemeinen Teil des Visitationsgutachtens. Analyse und Befunde fußen auf den Normen des Referenzrahmens der Kommission. Die Empfehlungen müssen realisierbar und brauchbar sein. Sie sollen aus den Schlussfolgerungen erwachsen und auf die bezweckten Zielgruppen und die bestehende Situation von Studium und Lehre abgestimmt sein.

Es sind bis einschließlich Sommer 1998 in der universitären Lehre 46 und im Fachhochschulbereich 44 Gutachten erschienen. Einige sind durch die Inspektion in ihrer Meta-Evaluation als ungenügend beurteilt worden. Der am häufigsten vorkommende Grund ist die Tatsache, dass die Befunde und Schlussfolgerungen nicht streng pro Studiengang abgegeben werden oder aber nicht zurückzuführen sind auf den durch die Visitationskommission gewählten Referenzrahmen. In diesen Fällen hat die Inspektion dem Minis-

ter geraten, eine nähere Visitation stattfinden zu lassen. Das ist auf verschiedene Weisen auch geschehen.

4.2 Die Identifikation besorgniserregender Studiengänge

Die Identifikation besorgniserregender Studiengänge findet sechs Monate nach Publikation des Visitationsgutachtens statt. Die Inspektion erstellt zuerst eine Analyse der Bemerkungen der Visitationskommission pro Studiengang und der Reaktion der Einrichtung. In dieser Reaktion kündigt eine Einrichtung in der Regel Verbesserungsmaßnahmen an. Die Inspektion beurteilt, ob erwartet werden darf, dass bei einer konsequenten Durchführung der betreffenden Pläne in absehbarer Zeit ausreichende Verbesserungen eintreten werden. Mit den Studiengängen, für die möglicherweise die Rede von „Besorgnis“ ist, wird ein Gespräch geführt. Nach dem Gespräch zieht die Inspektion ihre Schlussfolgerungen. Besteht Besorgnis über die Qualität, verständigt die Inspektion den Minister in einem – seit kurzem öffentlichen – Gutachten über die Sachlage bei den Studiengängen.

Wenn die Inspektion den Minister über besorgniserregende Studiengänge berät, muss festgestellt werden, was man unter „Besorgnis über die Qualität“ versteht. Die Visitationskommissionen geben selten ein Gesamturteil über die Qualität eines Studienganges ab. Dagegen wird wohl ein Urteil über eine große Anzahl separater Aspekte der Lehre abgegeben. Bei der Identifikation „besorgniserregender Studiengänge“ betrachtet die Inspektion diese Urteile und handhabt danach die vier qualitätsbestimmenden Indikatoren aus der Liste der Eichpunkte, die auch für die Meta-Evaluation verwendet wird:

- Zielsetzungen und Qualifikationsziele der Lehre;
- der Inhalt der Lehre;
- der Lehrprozess / die Studierbarkeit;
- die Erfolgsquote der Lehre.

Ein wichtiger Punkt in der letztendlichen Bestimmung, ob die Rede ist von Besorgnis über die Qualität eines Studienganges, ist die verwaltungsmäßige Fähigkeit. Genauso wie einige Visitationskommissionen legt auch die Inspektion viel Wert auf eine starke inhaltliche Führung.

Die Inspektion hat bis zum Sommer 1998 im universitären Bereich 49 und im Fachhochschulbereich auch mehr als 40 Studiengänge als „besorgniserregend“ eingestuft. Der Minister hat stets das Urteil der Inspektion übernommen. Der Minister bittet in diesem Fall um einen konkreten Verbesserungsplan für die durch die Inspektion signalisierten Kritikpunkte. Die Resultate

hiervon werden durch die Inspektion in der Evaluation der behördlichen Handhabung evaluiert.

4.3 *Die Evaluation der behördlichen Handhabung*

Ungefähr zwei Jahre nach der Publikation des Gutachtens der Visitationskommission besucht die Inspektion alle Studiengänge, die seinerzeit evaluiert worden sind. Im Mittelpunkt steht hier die Frage: Was sind die Verbesserungen seit dem Besuch der Visitationskommission? Die Inspektion prüft dabei, was der Effekt der behördlichen Maßnahmen des Studienganges ist. Darum wird dies die Evaluation der behördlichen Handhabung genannt.

Ausgegangen wird von den ersten fünf Eichpunkten~ die auch bei der Meta-Evaluation gehandhabt werden:

- Zielsetzungen und Qualifikationsziele des Studienprogramms;
- der Inhalt der Lehre;
- der Lehrprozess / die Studierbarkeit;
- die Erfolgsquoten;
- die Rahmenbedingungen, unter denen die Lehre realisiert wird.

Daneben wird explizit der internen Qualitätssicherung Aufmerksamkeit geschenkt. Auch diese Arbeitsweise ist publiziert worden. Als erster Schritt bei der Evaluation wird für jeden Studiengang eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Der Startpunkt bei dieser Evaluation ist das Visitationsgutachten und die Reaktion der Einrichtung darauf. Danach besucht die Inspektion die Studiengänge. Im Mittelpunkt hierbei stehen die Fragen, ob die Politik und die Maßnahmen adäquat sind, das heißt: zur Sache, wirksam und ausreichend. Die Inspektion macht ihre Befunde über einen Bericht bekannt, in dem die Einrichtungen, Fakultäten/Sektoren und Studiengänge nicht separat identifizierbar sind.

Eine spezielle Prozedur gibt es für die Studiengänge, die als „besorgniserregend“ identifiziert worden sind. Bei dieser geht die Beurteilung der individuellen Studiengänge durch die Inspektion schon zum Minister. Der Minister kann im äußersten Fall, falls die Qualität des Studienganges bleibend besorgniserregend ist, diesen aus dem Hochschulunterrichtsregister streichen: damit verfällt die Möglichkeit zur Verleihung von Titeln, zur Finanzierung des Studienganges und der Studienfinanzierung für die Studenten.

Bis heute haben die Einrichtungen die angegebenen Mängel stets beseitigen können; es ist noch nicht die Rede davon gewesen, einen Studiengang zu schließen. Doch war einige Male beinahe die Rede von Schließung; in einem

einzigsten Fall gab das Fach sich selbst die Ehre und hat aus freiem Willen den Studiengang eingestellt.

5. Entwicklungen in der Qualitätssicherung

Im Juni 1997 fand in Noordwijk eine Konferenz über ein follow-up der Qualitätssicherung in der Hochschullehre in Ländern der Europäischen Gemeinschaft statt. Die Resultate dieser Konferenz sind verarbeitet in dem Buch: "To be continued: Follow-up of Quality Assurance in Higher Education". Der Titel sagt es schon: es gibt noch keine deutlichen oder eindeutigen Konzepte, wenn es um die Qualitätssicherung und ihr follow-up geht. Das wird mit durch die Spannung verursacht, die zwischen zwei Funktionen des Systems bestehen: Es geht sowohl um Verbesserung ("improvement") als auch um Rechenschaft ("accountability"). Einrichtungen der Hochschulen sind vor allem an Verbesserung interessiert, die Regierung an der Rechenschaft. Aber eine Sache ist wohl klar: In beinahe allen Ländern wird über das Binden von Konsequenzen an Systeme der Qualitätssicherung nachgedacht. Die Rechenschaftslegung scheint an Bedeutung zu gewinnen. Und in immer mehr Ländern gibt es Medien, die mit Funktionen im System der Qualitätssicherung beauftragt sind. Eigene Rechenschaftslegung ist wesentlich, aber nicht ausreichend.

Auch in den Niederlanden wird über das System der Qualitätssicherung diskutiert. Der Minister, VSNU, HBO-Rat und Inspektion sprechen über die Vereinbarungen aus dem Jahre 1993. Der Minister will bei einer Reihe von Bestandteilen eine Beschleunigung der Prozedur. Vor allem das Abgeben einer Warnung an den Studiengang, der evident den Anforderungen nicht gerecht wird, müsste seiner Ansicht nach schneller geschehen können. Der Preis ist, eine schärfere Trennlinie zwischen den Studiengängen, die wirklich den Anforderungen nicht gerecht werden, und Studiengängen, die Mängel erkennen lassen, zu ziehen. Die Inspektion wird öffentlich dem Minister über Studiengänge, die wirklich den Anforderungen nicht gerecht werden, berichten müssen und vertraulich der Einrichtung über einen Studiengang mit Mängeln. Die Inspektion kann dann später nachforschen~ ob diese Mängel beseitigt worden sind; sind die Mängel ernst und langwierig, kann die Inspektion immer noch öffentlich dem Minister Bericht erstatten. Wahrscheinlich werden der Minister, VSNU, HBO-Rat und die Inspektion hierüber noch in diesem Herbst Vereinbarungen treffen.

Unter Beachtung des Themas der Tagung ist noch eine andere Entwicklung interessant. Der HBO-Rat hat angegeben, zwei Pilotprojekte zur Akkreditierung starten zu wollen. Der Minister stimmt dem zu, wenn die betreffenden Studiengänge weiterhin im regulären Visitationsprojekt mitmachen. Das hat die

anfängliche Begeisterung der Hochschulen wohl etwas abgekühlt. Wie es aussieht, wird die Diskussion über Akkreditierung in diesem Jahr weiter zwischen Ministerium, HBO-Rat und Inspektion geführt werden. Die Inspektion in den Niederlanden hält es in jedem Fall für wichtig, dass der Gewinn des heutigen niederländischen Systems (öffentliche Urteile über Qualität durch unabhängige Sachverständige; Meta-Urteile und ein behördliches follow-up) gewährleistet bleibt. In ihren Jahresberichten analysiert die Inspektion die Wirkung des Systems. Ihre Schlussfolgerung: das heutige System funktioniert angemessen.

Aber natürlich wollen wir die Qualität unseres Systems verbessern. Deshalb möchte ich der Diskussion in Deutschland folgen und Ihre Kritik erfahren. Auch das niederländische System „must prove its quality“.

Literatur

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985: Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit

Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (Gesetz für den Hochschulunterricht und Wissenschaftliche Forschung, 1992, in Kraft getreten 1993)

Scheele, Maassen and Westerheijden (Hrsg.), 1998: To be continued, Follow-up of Quality Assurance in Higher Education

Vroeijensteijn, 1995: Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis

Weusthof, 1994: De interne kwaliteitszorg in het wetenschappelijk onderwijs. Een onderzoek naar de kenmerken en het gebruik van zelfevaluatie aan Nederlandse faculteiten

Inspectie van het onderwijs 1994—1998: Kwaliteitszorg wetenschappelijk onderwijs (Jahresberichte der Inspektion Hochschulen)

Inspectie van het onderwijs 1994—1998: Kwaliteitszorg hoger beroeps onderwijs (Jahresberichte der Inspektion Hochschulen).

Evaluation als Instrument der Selbststeuerung

Erfahrungen mit dem Kontraktmanagement

Bericht aus der Arbeitsgruppe

Klaus Neuvians

Professor Daxner war so freundlich, kurzfristig für den erkrankten Rektor der Universität Bremen, Professor Timm, als Impulsgeber für diese Arbeitsgruppe einzuspringen. Erleichtert wurde seine Aufgabe durch die expliziten Erfahrungen mit dem Instrument Kontraktmanagement oder – anders formuliert – mit dem Koordinierungsinstrument Zielvereinbarungen, die Ludwig Voegelin aus der Universität Bremen einbringen konnte. So entwickelte sich ein interessanter Diskurs zwischen Theorie und Praxis.

Kontrakte sind keine Erfindungen der Neuzeit: Der erste Kontrakt fand – so Professor Daxner – schon im Paradies statt und so gab es im Laufe unserer Geschichte in dem Bemühen, verlässliche Vereinbarungen zu treffen, einen steten Wechsel zwischen Kontrakten auf der einen und Kontakten auf der anderen Seite. Auch die Hochschulen waren hiervon nicht ausgenommen, wobei sie ihre Kraft in der Vergangenheit in erster Linie aus Kontakten – nicht aus Kontrakten schöpften. Soweit das zugeben sehr verkürzte Ergebnis des historischen Überblicks von Prof. Daxner.

Bezogen auf die Hochschulen waren wir uns in der Arbeitsgruppe einig, dass der erweiterte Handlungsspielraum~ der den Hochschulen durch das Mehr an Autonomie gegeben ist, – mehr Handlungsfreiheit, größere Steuerungsmöglichkeiten – nun auch andere Steuerungsinstrumente nötig sind. Die Leitung von Hochschulen kann nicht mehr allein über Absprachen erfolgen: Es müssen neue Steuerungs- und Koordinierungsinstrumente entwickelt werden, die z.B. das für Hochschulen ungeeignete Steuerungsverfahren der bürokratischen Weisungen ersetzen, was allerdings auch eine konsequente Weiterentwicklung der für Hochschulen typischen Form der „akademischen Selbstabstimmung~“ bedeutet.

Professor Daxner hat in seinem Beitrag sehr realitätsnah darauf hingewiesen, dass wir es im Hochschulbereich mit verschiedenen Möglichkeiten des Kontraktmanagements zu tun haben können. Bekannt sind bisher Verträge zwischen Staat und Hochschulen, wie sie sich z. B. derzeit in Hamburg in der Erprobungsphase befinden. Er nannte Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen, wie sie im Nordverbund als Ergebnis

der Evaluationsverfahren an der Universität Bremen beispielsweise erprobt werden. An deutschen Hochschulen noch nicht erprobt sind Zielvereinbarungen auf der Ebene der Fachbereiche/Fakultäten~ wünschenswert aus seiner Sicht wären Vereinbarungen zwischen Studierenden und Hochschullehrern, besser noch~ zwischen Studierenden und Fachbereichen bzw. Hochschulen, die in Deutschland bislang ebenfalls noch nicht abgeschlossen worden sind.

Ein Grundmerkmal für das Kontraktmanagement ist die Tatsache, dass dieses Koordinierungs- und Steuerungsinstrument in der Lage ist, die spezifischen Gegebenheiten und Spielregeln der Hochschulwelt zu respektieren:

Ziele werden nicht von oben verordnet, sondern von allen Beteiligten getragen und akzeptiert, weitgehend gleichberechtigte Partner einigen sich auf Ziele oder Leistungen, die Zielerreichung wird zu einem späteren Zeitpunkt überprüft.

Über die Anforderungen an Zielvereinbarungen bestand im Ergebnis Einvernehmen:

- Die vereinbarten Ziele müssen angemessen sein, d.h. sind sie zu anspruchsvoll~ werden sie von den Akteuren ignoriert, sind sie banal, fehlt jeglicher Anreiz, sich anzustrengen.
- Die vereinbarten Ziele müssen von den Vertragspartnern auf der operativen Ebene mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln tatsächlich erreichbar sein.
- Zielvereinbarungen müssen durch ein leistungsfähiges Berichtswesen und ein Kontrakt-Controlling ergänzt werden, das durch laufende Soll! Ist-Vergleiche den Grad der jeweiligen Zielerreichung festlegen, ebenso Faktoren für mögliche Misserfolge offenlegen kann.
- Es sind Ressourcenentscheidungen in das Verfahren einzubauen. Sie sollen sowohl die Entscheidungsträger wie die Arbeitsebene auf eine gemeinsame Zielverfolgung verpflichten und dies durch materielle ggf. auch immaterielle Anreize und Sanktionen abstützen

Wir haben über Modalitäten für den Abschluss von Zielvereinbarungen gesprochen und dabei zwei Verfahren unterschieden. Einmal ein bottom up gerichteter Prozess der Formulierung, Bündelung und Abstimmung von Zielen über die verschiedenen Handlungsebenen. Zielvereinbarungen in diesem Verfahren entwickeln sich aus einem ergebnisoffenen Verständigungsprozess, der nicht durch einen vorhergehenden Input zentraler Instanzen und Führungsgremien strukturiert wird. Und als zweite Möglichkeit ein top

down gerichteter Prozess: Zielvereinbarungen entwickeln sich aus einem Verständigungsprozess zentraler Instanzen. Faktisch wird sich daraus in der Regel das sog. „Gegenstromverfahren“ entwickeln, bei dem ein Prozess beispielsweise durch die Hochschulleitung eingeleitet, dann aber von den Fachbereichen und Fakultäten akzeptiert und weiterentwickelt wird.

Wir hielten auch fest, dass es eine gewisse Typologie von Zielvereinbarungen gibt: Zielvereinbarungen für das Innovationsmanagement~ Zielvereinbarungen für operative Ziele und für strategische Ziele. Es können Verträge über Verfahren und über Korridore abgeschlossen werden.

Zusammenfassend stellten wir fest:

- Zielvereinbarungen werden als Steuerungs- und Koordinierungsinstrument bei Institutionen eingesetzt, die nicht unmittelbar dem Wettbewerb und seinen Anreizsystemen und Sanktionsmechanismen ausgesetzt sind.
- Zielvereinbarungen stärken die Autonomie der Fakultäten/Fachbereiche, denn das Steuerungsinstrument Zielvereinbarungen operiert im Unterschied zu einem hierarchischen System nicht mit Weisungen; weitgehend gleichberechtigte Partner verständigen sich über die eigenen Ziele und deren Verträglichkeit zu Zielen der anderen Fakultäten/Fachbereiche und zu Zielen der Hochschulleitung;
- Zielvereinbarungen sind Bausteine eines neuen Steuerungsmodells im Hochschulbereich. Sie sind Bestandteil der Ex-post-Steuerung, die zunehmend über die Globalhaushalte erfolgt. Sie können sowohl die formelgebundene Mittelzuweisung als auch Maßnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung ergänzen. Mit anderen Worten: Zielvereinbarungen stehen nicht allein, sondern bilden mit anderen darauf abgestimmten Maßnahmen zusammen ein Modul in einem komplexen Steuerungskreis.
- Zielvereinbarungen sind darauf angelegt, die Transparenz der Organisation zu erhöhen, die Kreativität der Teileinheiten zu fördern und somit vor allem die Motivation der Beteiligten zu stärken und auf diesem Wege insgesamt die Identifikation der Hochschulangehörigen mit ihrer Hochschule zu stärken;
- Zielvereinbarungen implizieren eine zielorientierte Mittelzuweisung; damit tragen sie zur Profilierung und Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen bei.

Evaluation und Ranking Führen sie zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit? Dr. Stefan Hornbostel

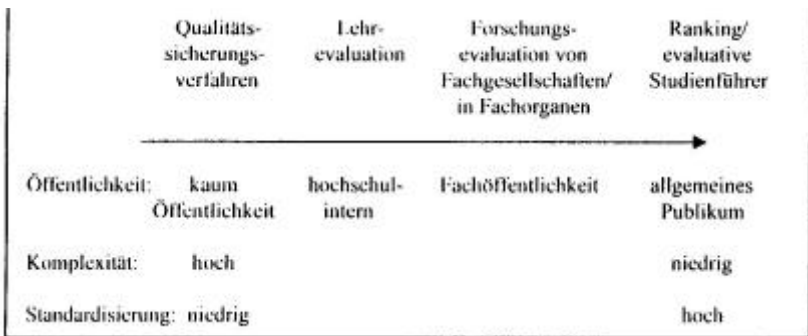
Es herrscht heute zwar weitgehend Einigkeit darüber, dass Evaluation und Ranking notwendig seien, zumindest aber nicht verhindert werden könnten. Sobald es aber um tatsächlich durchgeführte Evaluationen geht, fallen die Einschätzungen über den Ertrag und die Folgen weit auseinander. Während die einen loben, dass Stärken und Schwächen sichtbar, Orientierungsgrundlagen für die Nachfrager hochschulischer Leistungen geschaffen würden, Blockaden und Verkrustungen im Selbststeuerungssystem aufgebrochen oder gar effizienz- und leistungssteigernde Allokationsmechanismen möglich seien, wird von den anderen vorgetragen, dass günstigenfalls eine Art Infotainment mit einer Fülle widersprüchlicher Informationen entstanden sei oder eine Vergeudung von Zeit und Ressourcen, schlimmstenfalls jedoch ein methodisch fragwürdiges Instrumentarium, das möglicherweise Fehlinformationen und Irreleitungen begünstige oder ein Feigenblatt für weitere Etatkürzungen liefere.

Um es vorwegzunehmen: Über die Auswirkungen von Evaluationen wissen wir bisher wenig Handfestes. Unzweifelhaft ist, dass gerade die Rankings die öffentliche Debatte über die Leistungsfähigkeit und Leistungsdifferenzen der Hochschulen maßgeblich angestoßen haben. Man ist aber – was die Wirkung in den Hochschulen anbetrifft – weitgehend auf Einzelfallschilderungen und das Hörensagen angewiesen, z.T. sind die Effekte wohl auch nur atmosphärisch, jedenfalls nur schwer kausal zuzuordnen. Auch im Hinblick auf die Wahlentscheidungen von Studienanfängern ist der Einfluss von Evaluationen schwer aus zu machen. Zieht man Untersuchungen zum Informationsverhalten von Studienbewerbern zu Rate, gilt nach wie vor, dass die Nähe der Hochschule zum Heimatort das wichtigste Kriterium für die Wahl einer Hochschule ist (zwei Drittel aller Studienanfänger nennen dieses Motiv). Umgekehrt hat sich allerdings auch gezeigt, dass die Spitzenreiter der Hochschulrankings öffentliche Aufmerksamkeit und auch messbaren Zuspruch verbuchen konnten.

Wie die HIS GmbH festgestellt hat, ist der Bedarf an Information bei den Studienanfängern auch keineswegs abgedeckt: Nur ca. ein Drittel der Studienanfänger fühlt sich über die Studienbedingungen, nur ca. ein Zehntel

über die Qualität der Dozenten ausreichend informiert. Dieser Informationsmangel herrscht, obwohl ca. vier Fünftel der Studienanfänger studien- und berufsinformierende Materialien konsultiert hat. In der HIS GmbH wird vermutet, dass die idiosynkratischen Auswahlentscheidungen der Studienanfänger auf das Fehlen einer „öffentlichen Evaluation der Hochschule und ihrer Lehrkräfte“ zurückzuführen sind.

Als der Wissenschaftsrat vor 13 Jahren mehr Transparenz und Wettbewerb für die Hochschulen verlangte und dazu u.a. vergleichende Evaluationen forderte, hatte er genau diese Öffentlichkeit im Sinn. Sie sollte Movens für eine stärkere markt- und wettbewerbsorientierte akademische Selbstverwaltung sein. Hintergrund der Debatte um Evaluation ist also nicht eine Veränderung der Selbstdarstellung der Hochschulen, sondern eine Veränderung des Steuerungssystems. Was bisher als Gleichheitsfiktion staatlich geregelt und durch professionelle Kontrolle verfahrensmäßig gesichert wurde, ist nicht nur wachsendem Vertrauensverlust ausgesetzt, sondern auch dem Druck potenter Akteure in der Öffentlichkeit, nämlich der Medien. Dabei sind die verschiedenen Verfahren, die sich unter dem Begriff „Evaluation“ versammeln, auf sehr unterschiedliche Öffentlichkeiten gerichtet.



In allen Überlegungen zu einer verstärkten „öffentlichen Rechenschaftslegung der Hochschulen taucht die Öffentlichkeit in einer Akteurskonfiguration auf, in der ihr die Position eines Dritten zufällt, der vermittelt, informiert, evaluiert, Schiedssprüche fällt, Handlungsorientierungen bereitstellt. Dem korporativ orientierten Steuerungsmodell des akademischen Ausbildungswesens wurde damit ein Marktmodell entgegengesetzt, in dem ideali

ter via Öffentlichkeit Informationen bereitgestellt werden, auf deren Grundlage die Nachfrager nach Ausbildungsleistungen rationale Wahlentscheidungen treffen und damit eine Eigendynamik in Gang setzen, die die universitären Anbieter, jenseits bürokratischer Regelungen, zu einer Optimierung der Studienbedingungen motiviert. Im Folgenden geht es vor allen Dingen um jenes breite Publikum, das über die Medien oder andere öffentliche Publikationskanäle erreicht wird.

Der Zweifel an der Funktionsfähigkeit professioneller Selbstkontrolle trifft keineswegs nur die Hochschulen. Seit langem registriert die empirische Sozialforschung sinkende Vertrauenswerte für wichtige gesellschaftliche Institutionen, nicht nur notorisch für die Politik, sondern auch für die Justiz, die Medizin usw. Entsprechend finden Sie überall erste Ansätze einer externen Evaluation und einer Indikatorisierung vom Leistungsdimensionen. Wir befinden uns auf dem Weg in eine Evaluationsgesellschaft, in der vor allen Dingen Öffentlichkeitsakteure für die Herstellung von Vertrauen sorgen. Die Skepsis gegenüber professioneller Selbstkontrolle hat auch durchaus einen rationalen Kern, denn – um ein Wort von Erwin Scheuch zu zitieren – „jede Berufsvereinigung ist eine Konspiration gegen die Öffentlichkeit“. Wird nun genau diese Öffentlichkeit zum Schiedsrichter über die professionellen Angelegenheiten, entstehen nicht nur Ängste und Befürchtungen, sondern auch ernstzunehmende Fragen. Denn in der Tat wandert ein Stück Umweltkontrolle aus den Hochschulen aus und man muss sicherlich fragen, ob die Reputationszuweisungen, die über groß angelegte Rankings zugewiesen werden, vertretbar sind. Im einzelnen lauten die Fragen:

- Sind die Kriterien und Indikatoren für eine Leistungsbeurteilung angemessen?
- Sind die Verfahren und Instrumente valide und reliabel?
- Sind die untersuchten Einheiten vergleichbar?
- Viel Lärm um kleine Unterschiede?
- Welche Eigeninteressen bringen die Evaluateure mit?

Immer wieder wird darüber diskutiert, wie sich denn gute Lehre oder hervorragende Forschung definieren und operationalisieren lässt. Diese Debatte hat schon in der Wissenschaftsphilosophie zu keinem Ertrag geführt, und ich fürchte, es wird im Rahmen der Evaluationsdebatte nicht anders sein. Indikatoren im Wissenschaftsbereich unterscheiden sich nicht grundsätzlich von anderen sozioökonomischen Indikatoren. Sie sind Konstrukte, die verhandelt werden und dann eine eigene Realitätsdimension konstituieren.

Denken Sie an die Arbeitslosenquote - ein ausgesprochen fragwürdiges und immer wieder neu definiertes Konstrukt, das nur begrenzt aussagefähig ist, wenn man etwas über Art und Umfang der Exklusions- und Inklusionsprozesse des Arbeitsmarktes wissen will. Oder nehmen Sie das Bruttosozialprodukt, ein ebenso fragwürdiger wie akzeptierter Wohlfahrtsindikator.

Für Lehre und Forschung gilt insgesamt, dass nur wenige normative Vorgaben existieren, deren Einhaltung man überprüfen könnte. Zu solchen Vorgaben gehören z.B. Studienzeiten, wo man messen kann, ob die Regelstudienzeit eingehalten wird oder nicht. Gemeinhin gilt aber, dass gut ist, was die Betroffenen für gut halten. Die Kriterien für Evaluation müssen daher aus den Maßstäben und Bewertungen der wissenschaftlichen Akteure gewonnen werden. Für die Forschung heißt das z.B., dass die Bewertungen der scientific community den Maßstab liefern. Im Hinblick auf Aktivität können die Veröffentlichungen oder auch eingeworbene Forschungsgelder, im Hinblick auf Qualität können die Zitationen, Ehrungen, Patente, Peer-Review-Urteile oder ähnliches sein.

Für die Lehre ist etwas schwieriger zu entscheiden, wer eigentlich berufen ist, Wertungen auszusprechen. Auf der Nachfrageseite sind sicherlich die Studierenden zu nennen, möglicherweise aber auch Absolventen und Arbeitgeber. Auf der Angebotsseite sind dies die Dozenten, Peers oder andere Experten aus den Fächern. Daneben existieren eine Reihe statistischer Rahmendaten, die gelegentlich als objektive Kennzahlen bezeichnet werden. Aus allen drei Quellen lassen sich Indikatoren entwickeln, die Sie ja weitgehend kennen.

Taugen die Instrumente?

Jeder Indikator hat spezifische Schwächen. Die Frage ist daher nicht so sehr, ob der Indikator perfekt ist, sondern, ob seine Fehlermargen vertretbar sind. Für statistische Kennzahlen, die gern als besonders neutral und aussagefähig dargestellt werden, gilt diese Frage genauso wie für eher subjektive Beurteilungen. Auch Kennzahlen haben neben Erhebungsfehlern und häufig unpassenden Aggregationen auch methodische Schwächen. Z.B. sind die durchschnittlichen Studienzeiten nicht unverzerrt, sie werden in gewissem Umfang von Schwankungen der Studienanfängerzahlen beeinflusst. Ebenso kann die Aussagekraft statistischer Kennzahlen sehr begrenzt sein. Eine Betreuungsrelation sagt z.B. noch nichts darüber, ob es Engpässe im Veranstaltungsangebot gibt, ob überfüllte Pflichtveranstaltungen neben verwaisten Hauptseminaren koexistieren oder Parallelveranstaltungen erträgliche Verhältnisse schaffen. Aber solche Kennzahlen werden einheitlich erhoben und

markieren die Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung. Auch scheinbar objektive Kennzahlen sind Kompromisse zwischen Genauigkeit und Aktualität oder zwischen Tiefenschärfe und Vergleichbarkeit.

Das gilt auch für bibliometrische Forschungsindikatoren. Dort muss beispielsweise sichergestellt sein, dass die im Fach relevante Literatur erfasst ist, dass die subdisziplinären Besonderheiten berücksichtigt sind, dass eine korrekte Zuordnung von Publikationen und Zitationen erfolgt und ggf. eine angemessene Normierung der Indikatoren vorgenommen wird. Diese Probleme sind keineswegs trivial, denn die Evaluatoren müssen folgenschwere Entscheidungen treffen. Um Ihnen nur ein Beispiel zu nennen: Je nachdem, auf welcher Datenbank oder Informationsquelle die Abfrage beruht, erhält man ein unterschiedliches Sample von Publikationen. Je nachdem, ob Sie bei Mehrfachautorenschaft jedem Autor eine ganze oder nur einen Teil der Publikation anrechnen, erhalten Sie einen unterschiedlichen Publikationsoutput für einen ganzen Fachbereich. Das Problem wiederholt sich, wenn Sie Zitationen berücksichtigen.

Wenn Sie schließlich einen solchen Forschungsoutput auf die Zahl der Köpfe beziehen, entstehen weitere Veränderungen, je nachdem, welche Personengruppen berücksichtigt werden. Das heißt nicht, dass ein Indikator beliebig manipulierbar wäre, es heißt lediglich, dass an vielen Stellen Entscheidungen getroffen werden müssen, die sich nicht abschließend sachlich klären lassen. Vielmehr muss ein Indikator soweit kritischen Überprüfungen standhalten, dass er als Konvention akzeptiert werden kann. Erst dann sind Vergleichsmöglichkeiten gesichert.

Besonders kritische Einwände wurden insbesondere gegen die Beurteilung von Studienbedingungen durch Studierende erhoben. Ich will nur einige wenige Einwände ansprechen:

- Studierende sind in ihrem Urteil beeinflusst. Je nach Geschlecht, Alter, Kenntnis anderer Universitäten usw. fällt das Urteil kritischer oder milder aus. Derartige bias Variablen wurden inzwischen in großer Anzahl überprüft. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass der Einfluss solcher bias Variablen sehr gering ist.
- Dieser Befund gilt allerdings nicht umstandslos. Je spezifischer und kleinräumiger die Evaluationen werden, desto wichtiger wird eine Kontrolle solcher Variablen. So gilt z.B. auf der Ebene der Lehrveranstaltungsevaluation, dass insbesondere die Teilnehmermotivation erheblichen Einfluss haben kann. Das führt zu schlechteren Urteilen in sog.

Pflichtveranstaltungen (In den in Jena in der Soziologie durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluationen ließen sich 10-20% der Urteilsvarianz auf die Teilnahmemotivation zurückführen). Man muss dann ggf. Korrekturen vornehmen, wenn man verschiedene Lehrveranstaltungen vergleichen will.

- Ein anderes Argument lautet: Die Urteile der Studierenden sind über die Zeit instabil, die Mängel der Stichprobenziehungen führen zu reinen Artefakten mit der Folge, dass jede Evaluation eine neue und völlig andere Rangfolge von Fachbereichen erzeugt. Dies Argument entsteht vor allen Dingen deshalb, weil häufig durcheinandergewürfelt wird, was eigentlich evaluiert wird. Vergleicht man hingegen Untersuchungen mit gleicher Fragestellung, zeigt sich, dass Studien, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Stichprobendesigns und unterschiedlichen Erhebungsmethoden (schriftlich/mündlich) ähnliche Befunde ermitteln. Dort, wo sich z.B. die beiden jüngsten Studierendenerhebungen (die europaweite Befragung des SPIEGEL und die bundesweit flächendeckenden Erhebungen des CHE Centrum für Hochschulentwicklung) vergleichen lassen, zeigen sich erstaunlich hohe Übereinstimmungen:

Mittelwerte für die Gesamtbeurteilung der Studiensituation durch Studierende auf einer Skala von 1 bis 6
Vergleich CHE/Warentest und SPIEGEL

Universität	Betriebswirtschaft		Volkswirtschaft	
	SPIEGEL 1998	CHE/Warentest 1997	SPIEGEL 1998	CHE/Warentest 1997
Passau	1,9	1,9	*	2,3
Bayreuth	2,0	2,0	1,9	1,8
Mannheim	2,6	2,5	*	2,0
Münster	2,8	2,9	2,7	2,7
München	2,8	2,9	2,7	2,5
Köln	2,3	3,0	3,1	3,1
Bonn			3,1	3,1

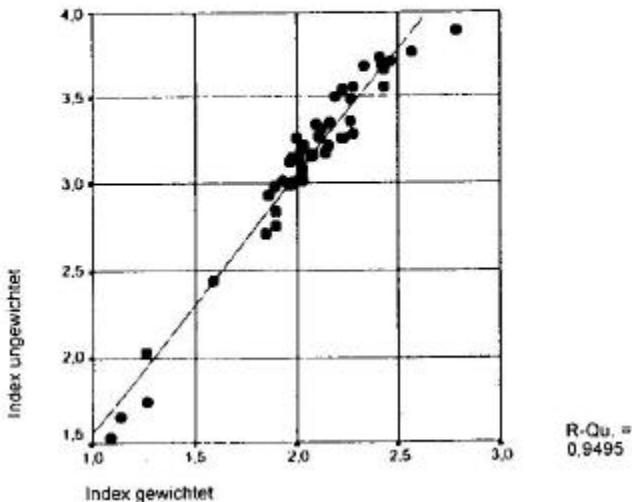
* = Fallzahl kleiner oder gleich 5

Quelle: CHE / Stiftung Warentest: Studienführer, SPIEGEL: Uni Test Europa

- Ein letzter Einwand sei zumindest erwähnt. Man hört und liest immer wieder, dass die Studierendenbefragungen Unsinn seien, weil die Studenten doch gar keine Vergleiche anstellen könnten und vielleicht an der Universität X sehr milde geurteilt wird, an der Universität Y hingegen sehr hart. Hinter diesem Einwand steht ein testtheoretisches Ideal, nämlich eine Bewertergruppe, die mit gleichen Maßstäben alle Objekte beurteilt. Leider handelt es sich nur um ein Ideal. Erstens bleiben auch bei einer einheitlichen Bewertergruppe die Kriterien nicht notwendig konstant, wie sich in Untersuchungen zum Peer Review gezeigt hat, zweitens haben auch kompetente Beurteiler erhebliche Meinungsverschiedenheiten, wie sich bei der Begutachtung von Forschungsanträgen und Manuskripten zeigte, aber auch bei den Beurteilungen von Klassenarbeiten durch verschiedene Fachlehrer. Drittens hätte dieses Argument nur Bedeutung, wenn sich die Studierenden an den deutschen Universitäten tatsächlich gezielt nach ihren Erwartungen und Anforderungen auf die Universitäten verteilen würden. Dafür aber gibt es, wie schon gesagt, keine Anhaltspunkte.

Man könnte sogar sagen im Gegenteil. Während man nämlich in der Marktforschung beobachtet, dass z.B. die Kunden verschiedener Banken ganz unterschiedliche Präferenzen und Erwartungen haben, gilt dies für studentische Evaluationen so nicht. Das CHE hat bei seiner Studierendenbefragung miterhoben, ob den Befragten der jeweils zu beurteilende Sachverhalt besonders wichtig oder eher unwichtig war. Natürlich zeigen die Ergebnisse individuelle Variationen, sie zeigen auch, dass fachspezifisch bestimmte Aspekte (insbesondere die Wichtigkeit von Praxis- und Forschungsbezügen in den Lehrveranstaltungen) für wichtiger oder unwichtiger gehalten werden. Auf die Ermittlung der durchschnittlichen Bewertung eines Fachbereichs hat das aber nur geringen Einfluss. Vergleicht man nämlich die mit der Wichtigkeitseinschätzung gewichteten Urteile mit den ungewichteten, ergeben sich sehr hohe Korrelationen. Das folgende Schaubild zeigt die Beurteilung des Lehrangebotes (die einzelnen Items sind zu einem Index zusammengefasst) durch die Studierenden in der Befragung des CHE/Stiftung Warentest im Fach Betriebswirtschaft an den Universitäten. Abgebildet sind die Mittelwerte für die einzelnen Fachbereiche. Man erkennt schnell, dass die Fachbereiche nach einer Gewichtung ihre Position kaum verändern (auch wenn durch die Gewichtung eine abweichende Bewertungsskala entsteht).

Beurteilung des Lehrangebotes (Index Lehre) im Fach BWL (Univ.)
 Mittelwerte der Fachbereiche ungewichtet und mit den
 Wichtigkeitseinschätzungen der Studierenden gewichtet.
 CHE / Stiftung Warentest

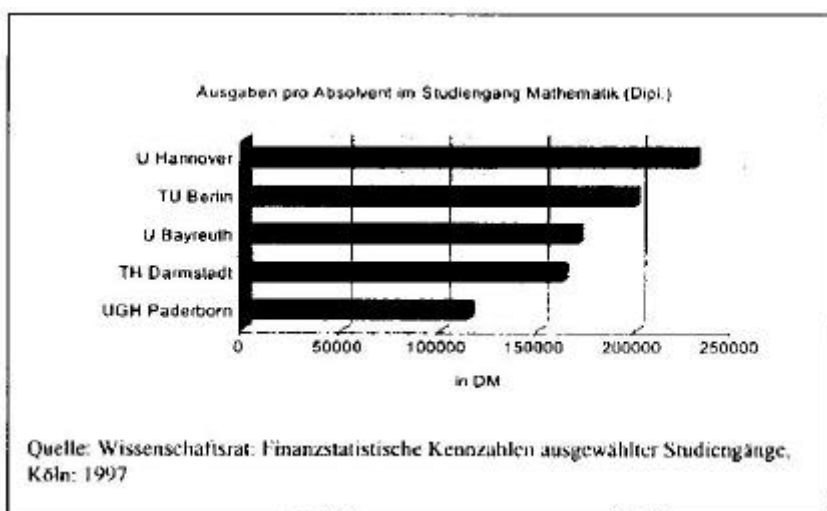


Viel Lärm um nichts?

Wenn also die verschiedenen Indikatoren . trotz mancher Schwachstellen - durchaus dem Anspruch gerecht werden, zumindest partiell Dimensionen hochschulischer Leistungen abzubilden, dann schließen sich sofort weitere Fragen an. Nämlich zunächst einmal die Frage, die im Motto der Tagung bereits enthalten ist: Gibt es überhaupt Differenzen, die den Aufwand bundesweit vergleichender Evaluationen lohnen? Oder ist das alles eben nur viel Lärm um nichts? Sodann die Frage, wie bedeutsam die Unterschiede denn sind, und schließlich die Frage, was von all den möglichen Informationen, Bewertungen und Vergleichen denn eine orientierende Funktion hat, die geeignet ist, Transparenz herzustellen?

Die erste Frage lässt sich relativ leicht beantworten: Man kann nahezu jeden beliebigen Indikator nehmen und man wird auf gravierende Differenzen zwischen den Hochschulen im jeweiligen Fachgebiet in einer vermeintlich einheitlichen Hochschullandschaft stoßen. Das gilt für Publikationen ebenso wie für Drittmittel, für Professorentipps ebenso wie für studentische Beurteilungen der Studiensituation, für Studienzeiten ebenso wie für die finanziellen Aufwendungen pro Student oder Absolvent. Ein kleines Beispiel

aus einem Evaluationsprojekt des Wissenschaftsrates soll dies exemplarisch illustrieren. Wiedergegeben sind in der Abbildung die Ausgaben pro Absolvent im Studiengang Mathematik. Der Aufwand in der „teuersten“ Ausbildung ist etwa doppelt so hoch wie der in der „billigsten“.



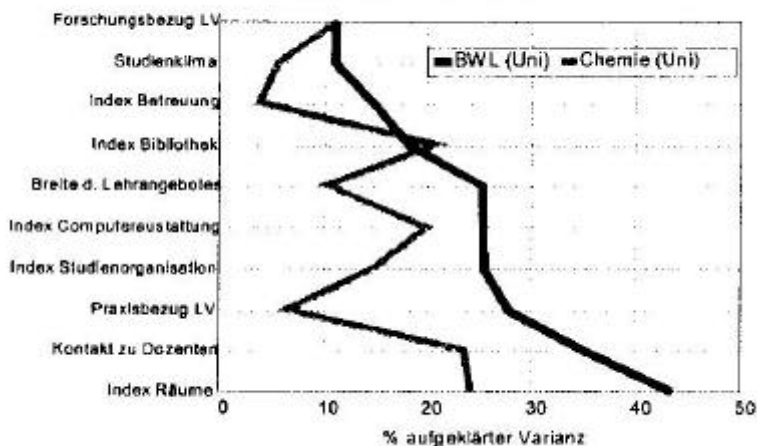
Allerdings lassen sich derartige Differenzen, wie bei den finanziellen Aufwendungen pro Studierenden oder pro Absolvent, bei anderen Aspekten hochschulischer Leistungen nicht finden. Unterschiedliche Fachkulturen, Zulassungsverfahren und unterschiedlich weitgehende Vereinheitlichungen von Studien- und Prüfungsordnungen haben z.T. zu sehr disziplinspezifischen Differenzen geführt. Wenn man einmal die studentischen Beurteilungen ihrer Studiensituation zu Rate zieht, dann erkennt man nicht nur erhebliche Unterschiede in der Beurteilung der Verhältnisse am jeweiligen Fachbereich, sondern auch, dass je nach Disziplin und Beurteilungsgegenstand die Unterschiede zwischen den Hochschulen mal mehr mal weniger ausgeprägt sind.

Das folgende Schaubild zeigt die Einschätzungen einiger Aspekte der Studiensituation durch die Studierenden, wie sie in der Befragung des CHE und der Stiftung Warentest erhoben wurden. In dem Schaubild sind nicht die Beurteilungen abgetragen, sondern jeweils die prozentualen Anteile der Urteilsvarianz, die auf die Hochschulen zurückgehen. Beispielsweise wird

in der Chemie wie in der Betriebswirtschaft der Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen relativ schlecht bewertet, aber die Wertung fällt an allen Hochschulen ähnlich aus. Nur ca. 11% der Varianz der studentischen Urteile geht auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule zurück (aufgeklärte Varianz), der ganz überwiegende Teil der Varianz hingegen auf Meinungsunterschiede, die nicht spezifisch für die einzelnen Hochschulen sind. Umgekehrt zeigt die Einschätzung der räumlichen Verhältnisse in der Betriebswirtschaft sehr große Differenzen zwischen den Universitäten an; mehr als 40% der Urteilsvarianz lassen sich statistisch den Hochschulen zurechnen.

Insgesamt ergeben diese Befragungsdaten für das Studienfach Chemie sehr viel homogenere Verhältnisse als für das Studienfach Betriebswirtschaft. Zudem zeigt die Abbildung, dass insbesondere die Ausstattung der Hochschulen stark standortabhängig variiert. Besonders hohe Anteile aufgeklärter Varianz finden Sie für die Bibliothek, die Computerausstattung und die räumlichen Verhältnisse.

Studierendenbefragung des CHE / eta-Quadrat Werte
fester Faktor: Hochschule



Quelle: CHE / Stiftung Warentest 1998

Vergleichbarkeit

Diese Befunde führen zurück zu der Frage, ob all diese Unterschiede tatsächlich Leistungsdifferenzen markieren und ob sie zuverlässig abgebildet

werden können. Anders als der Titel der Arbeitsgruppe suggeriert, ist Vergleichbarkeit nur bedingt eine Folge von Evaluation. Vergleichbarkeit ist vor allen Dingen Voraussetzung für Evaluation. Sinnvoll vergleichen lässt sich nur Gleiches mit Gleichem. Das hört sich trivial an, ist aber bei näherem Hinsehen recht kompliziert. Vergleichen Sie beispielsweise die Forschungsleistungen zweier biologischer Fachbereiche, der eine mit Schwerpunkt in der klassischen Biologie, der andere mit Forschungsschwerpunkten in der Mikrobiologie. Dann wird ein Publikations- oder Zitationsindikator die unterschiedlichen Publikationsmuster in beiden Subdisziplinen wiedergeben, nicht aber die Leistungsdifferenzen. Man wird in einem solchen Fall überlegen müssen, ob die richtige Vergleichseinheit (eventuell universitätsübergreifende) Forschergruppen sind oder ob der Indikator so justiert werden kann, dass er die unterschiedlichen Publikationsgepflogenheiten neutralisiert.

Ähnliches gilt für die Lehre. Dabei wird es mit der wachsenden Zahl neuer Studiengänge oder Abschlüsse eher schwieriger als leichter zu bestimmen, was vergleichbar ist. Denn weder das Etikett, das an einem Studiengang klebt, noch die institutionelle Zugehörigkeit garantieren Vergleichbarkeit. Letztendlich bestimmt die Analyseperspektive, was sinnvolle Einheiten sind. Und zweifellos gibt es Qualitätskriterien, die jenseits der Spezifika für jede akademische Ausbildung in Anschlag gebracht werden können. Hier wird man Kompromisse finden müssen: Treibt man die Forderungen nach Vergleichbarkeit zu hoch, dann bleiben nur Besonderheiten übrig, setzt man sie zu gering an, werden wichtige Differenzen nivelliert.

Transparenz

Trotz dieser Schwierigkeiten ist für Rankings und Evaluationen der Vergleich eine Art *conditio sine qua non*, denn es geht in der Regel nicht darum, ob bestimmte normative Standards eingehalten werden, wie das bei Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahren üblich ist, sondern es geht um eine relative Positionierung, um die Frage, wie stark sich ein Fachbereich von anderen unterscheidet. Anders gesagt: Darum, in welchem Abstand sich Institutionen zu den jeweils am besten praktizierenden oder dem Durchschnitt befinden.

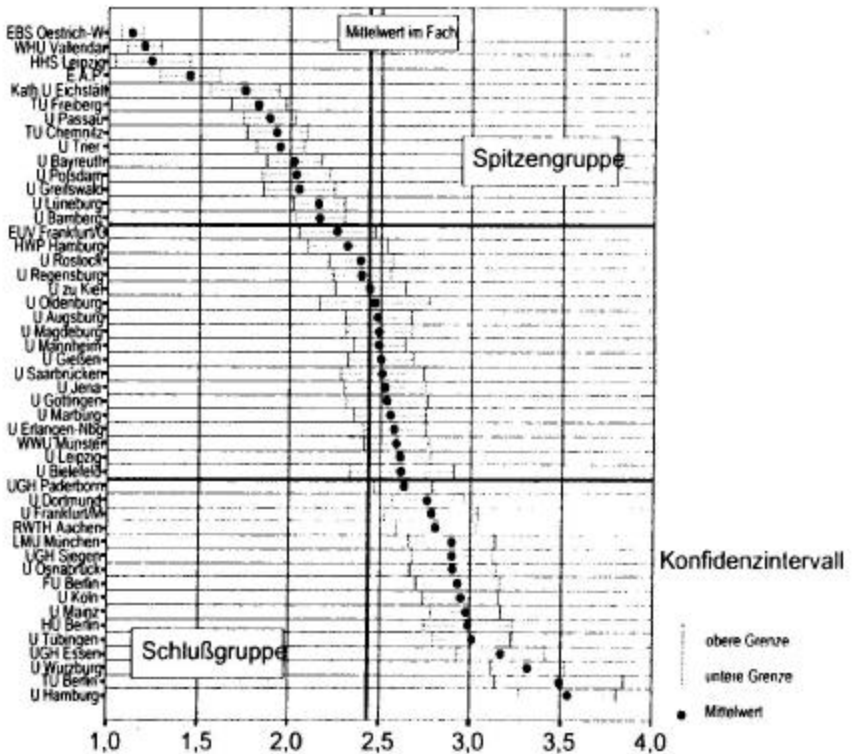
Die ersten Rankingstudien haben diese Frage sehr krude beantwortet. Sie haben analog zum Sport Rangplätze vergeben, unabhängig davon, wie bedeutsam die Differenzen der ermittelten Indikatorwerte eigentlich waren.

Ist es im Sport schon schwer nachvollziehbar, warum eine tausendstel Sekunde über eine Medaille (oder nicht) entscheidet, so ist dies Verfahren für die Beurteilung von Fachbereichen oder Universitäten sicher nicht akzeptabel. Es produziert Scheingenauigkeiten. Was hier sichtbar wird, sind die Handlungszwänge der Massenmedien. Sie müssen eine . zudem recht teuer erworbene . Nachricht verkaufen, und das geht nur, wenn die Nachricht einen gewissen Sensationswert hat. Rankings produzieren also automatisch Gewinner und Verlierer.

Das ist sehr problematisch, wenn man bedenkt, dass die Bewertungen der Studierenden auf Stichproben basieren, die eine . statistisch auch bezifferbare . Irrtumswahrscheinlichkeit haben. Diese Irrtumswahrscheinlichkeit, die sich als Konfidenzintervall um den Mittelwert darstellen lässt, steigt, wenn die Heterogenität der Bewertungen zunimmt. Von signifikanten Unterschieden kann man erst sprechen, wenn man diese Unsicherheitszonen der Urteile berücksichtigt. Genaugenommen müsste man jede Universität mit jeder anderen vergleichen, um ein fundiertes Besser-oder-schlechter Urteil fällen zu können.

In der folgenden Abbildung sehen Sie einen solchen Vergleich. Darüberhinaus zeigt die Graphik, wie mit relativ einfachen Mitteln eine grobe, aber zumeist ausreichende Information über die relative Positionierung von Fachbereichen generiert werden kann. Alle Fachbereiche, deren Konfidenzintervalle unterhalb des bundesweiten Durchschnitts im Fach verbleiben, werden einer „Spitzengruppe“ zugerechnet, alle Fachbereiche deren Konfidenzintervalle oberhalb dieses Mittelwertes liegen, werden einer „Schlußgruppe“ zugerechnet. Zwischen diesen beiden Gruppen bestehen, statistisch gesprochen, signifikante Bewertungsunterschiede. Die Fachbereiche in der mittleren Gruppe unterscheiden sich hingegen nicht signifikant vom bundesweiten Mittelwert im Fachgebiet. Anders als bei der Vergabe von Rangplätzen, die immer Sieger und Gewinner produziert, ist die Größe der Ranggruppen nicht festgelegt. Sie hängt vielmehr davon ab, ob in einem Fachgebiet erhebliche Unterschiede zwischen den bewerteten Einheiten registriert werden. Im Extremfall sehr homogener Verhältnisse würde dieses Verfahren nur sehr kleine oder gar keine Spitzen- und Schlussgruppen ausweisen, sondern nur noch ein Mittelfeld. Erfreulicherweise hat sich dieses Verfahren inzwischen durchgesetzt, und es wird auch in den Rankings der Massenmedien zunehmend diese relativ einfache und grobe Information der Ranggruppe mitgeteilt, um die Position eines bewerteten Fachbereichs zu charakterisieren.

Konfidenzintervalle (95% Sig.niveau) um den Mittelwert der Gesamtbeurteilung der Studiensituation im Fach BWL



Neben der Frage, wie Informationen so aufbereitet werden können, dass einfache Vergleiche möglich sind, ohne Scheingenaugkeiten zu produzieren, stellt sich natürlich die Frage, welche Informationen berücksichtigt werden sollen. Das jüngste Ranking des SPIEGELS verarbeitet ausschließlich eine Studienempfehlung von Professoren und Bewertung der Studiensituation durch Studierende. Ein solches Ranking, das zentral auf den Urteilen von Studierenden beruht, ermöglicht zwar relativ gute Vergleichbarkeit, aber es ist im Hinblick auf den Informationsgehalt natürlich eher undifferenziert.

Weitaus komplexer ist der Studienführer des CHE / Stiftung Warentest angelegt. Dort werden neben Strukturangaben, studentischen Bewertungen und professoralen Qualitätseinschätzungen auch statistische Kennzahlen (z.B. Betreuungsrelationen, Prüfungen, Noten, in der Bibliothek gehaltene

Zeitschriften etc.) verarbeitet, und darüber hinaus auch die Forschungsleistungen durch einen Publikationsindex, einen Drittmittelindex und die Zahl der Promotionen dargestellt. Hier werden Informationen aus sehr unterschiedlichen Informationsquellen verarbeitet und nach dem Ranggruppenverfahren bewertet. Dies führt zu einem weitaus höheren Informationsgehalt aber auch zu geringerer Vergleichbarkeit. Es müssen nun nämlich auch widersprüchliche Informationen verarbeitet werden. Beispielsweise werden zur Bewertung der Bibliothek drei verschiedene Indikatoren präsentiert:

Die auf einer Skala zusammengefassten Urteile der Studierenden, die Einschätzungen der Professoren und die aus der Bibliotheksstatistik stammende Information über die Zahl der regelmäßig gehaltenen Zeitschriften. Alle drei Indikatoren können aus gutem Grund voneinander abweichen: die Zahl der gehaltenen Zeitschriften sagt noch nichts über den Service der Bibliothek, und die Nutzerprofile von Studenten und Professoren sind meist nicht identisch. Die Frage ist also, ob dies bereits der Anfang einer Intransparenz durch Informationsüberflutung ist.

„Transparent“ hat im deutschen Sprachgebrauch zwei sehr widersprüchliche Bedeutungen: Einmal versteht man darunter das große Plakat oder die wehenden Spruchbänder auf Demonstrationen; dabei geht es jeweils um die öffentliche Sichtbarkeit einer möglichst kurzen und prägnanten Nachricht, um die Fokussierung des Blicks. Der zweite Wortsinn meint in etwa das Gegenteil, nämlich Durchsichtigkeit. In unserem Zusammenhang geht es um den freien Blick auf das Innenleben von hochkomplexen Institutionen. Es geht um Information vielfältigster Art: Statistiken, Meinungen, Bewertungen usw., kurz, um kaum gebremste Komplexität.

Transparenz allein ist eine kaum operationalisierbare Forderung. Sie bekommt erst Gestalt, wenn klar ist, wer für wen welche Art von Transparenz herstellen soll. Vergleichende und orientierende Evaluationen müssen hier einen Weg zwischen Scylla und Charybdis finden, so dass sich sehr einfache Orientierungsinformationen mit komplexeren Strukturinformationen verbinden.

Grosso modo gilt, dass Komplexität und Vergleichbarkeit umgekehrt proportional zueinander stehen: Je transparenter, je vielfältiger die Informationen, desto schwieriger die Vergleichbarkeit. Je reduzierter die Information, desto einfacher der Vergleich. Wer sich heute einen Telefonanschluss zulegt, wird diese paradoxe Beziehung sehr hautnah erfahren. Es besteht eine fast vollständige, öffentlich verbreitete Transparenz über die Kosten und

Modalitäten. Ein Vergleich, der dann zu einer begründeten Entscheidung führt, ist aber gerade aufgrund der Vielfalt an Informationen zu den verschiedenen Tarifen so schwer.

In diesem Sinne haben die Versuche, Fachbereiche zu bewerten, meines Erachtens nicht nur Bewegung in die Debatte um die Qualität hochschulischer Ausbildungsleistungen gebracht, sondern im doppelten Wortsinne auch die Transparenz des wenig durchschaubaren Hochschulsystems erhöht.

Lassen Sie mich meine Überlegungen abschließend in einigen Thesen zusammenfassen:

- Im Hinblick auf vergleichende Evaluationen ist Transparenz keine Entität an sich, sondern eine ausgehandelte und konventionalisierte Berichterstattung mit Hilfe von Indikatoren.
- Die Differenzen in der Leistungsfähigkeit der Hochschulen rechtfertigen den erheblichen Aufwand für vergleichende Evaluationen, wenn diese disziplinspezifisch angelegt sind.
- Die nach wie vor große Orientierungslosigkeit bei Studienbewerbern zeigt, dass ein erheblicher Bedarf an vergleichender Evaluation besteht.
- Das vorhandene Instrumentarium, wenngleich nach wie vor erweiterungs- und verbesserungsbedürftig, erlaubt grob eine Identifikation von Stärken und Schwächen eines Fachbereiches.
- Indikatoren bedürfen einer kontinuierlichen und kritischen Debatte. Dabei geht es nicht um die Frage Evaluation ja oder nein oder Kennzahlen überhaupt, sondern um die Sicherstellung einer gewissen Abbildungsqualität mit dem Ziel einer Akzeptanzerzeugung.
- Rankings oder orientierende Evaluationen müssen einen Kompromiss zwischen Komplexitätsreduktion und Informationsvielfalt finden. Einen Superindikator für hochschulische Leistungen gibt es nicht.
- Evaluation muss vergleichend angelegt sein. Auch hier gilt es, einen Kompromiss zu finden zwischen Detailvergleichen, eher groben Gruppenzuordnungen und fragwürdigen Ranglisten.
- Ortsvergleichende Evaluationen sind kein Ersatz für die Problemanalyse. vor Ort, aber sie bieten Anhaltspunkte für eine Schwachstellenanalyse.
- Vergleichende Evaluationen sind ein zaghafter Versuch, die fehlenden Marktmechanismen zu simulieren. Sie schaffen – wenn hinreichend komplex – zumindest eine grobe Informationsbasis für die verschiedenen Akteure im Hochschulsystem.

Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation

Ist eine Meta-Evaluation notwendig?

Bericht aus der Arbeitsgruppe

Dr. Karin Fischer-Blum

Eine Meta-Evaluation von Programmen, zu denen in der Evaluationsforschung die Evaluation von Studienfächern zählt,³ wird in dreierlei Weise diskutiert bzw. ausgeführt: Es wird erstens nach den Standards der Verfahren gefragt, zweitens werden alltagssprachlich unter Meta-Evaluation diejenigen Ansätze gefasst, die Ergebnisse der Evaluation und ihre Umsetzung kontrollieren, und drittens wird um die Standards der Beurteilung, in diesem um die Kriterien für die Qualität von Studium und Lehre, gerungen.

1. Standards für Evaluationsverfahren

Die Standards für Evaluationsverfahren stehen in einem für Evaluation eigenen Spannungsfeld zwischen Ansprüchen an die wissenschaftliche Redlichkeit einerseits und an die Verwendbarkeit der Ergebnisse in konkreten Kontexten andererseits. In den deutschen wissenschaftlichen Gesellschaften der Erziehungswissenschaften Psychologie und Soziologie, in deren Diskurs Evaluation als ein Spezialfall empirischer Forschung seit den 70er Jahren fällt, wird das Spannungsverhältnis bisher eher zugunsten der Ausrichtung an den Standards korrekter empirischer Forschung entschieden. Der aus der Evaluationsforschung in den USA bekannte Pragmatismus der in diesem Spannungsverhältnis eher dazu neigt, die Verwendbarkeit der Ergebnisse zu beachten, wird nun von denjenigen aufgenommen, die von Evaluation „leben“, d.h. ihre wissenschaftliche Praxis und/oder Berufspraxis fast ausschließlich über Evaluationsaufträge bestreiten, u.a. in der vor einem Jahr gegründeten Deutschen Gesellschaft für Evaluation e.V. ([http:// www.degeval.de](http://www.degeval.de)).

Diesen Ansprüchen folgend sollen sorgfältige Evaluationen von Programmen, Projekten und Materialien vier grundlegende Eigenschaften aufweisen: Nützlichkeit, Durchführbarkeiten Korrektheit und Genauigkeit. Die US-

³ In den Universitäten wird zwar für das Lehrangebot selten der Begriff „Curriculum“ im engeren erziehungswissenschaftlichen Sinne verwendet, ein „educatiOfial program“ sind Studien-angebote aber in jedem Fall.

amerikanische Gesellschaft formuliert dafür Standards: Die sieben Standards für Nützlichkeit sollen sicherstellen, dass eine Evaluation sich an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Nutzerinnen und Nutzer der Ergebnisse ausrichtet. Die drei Durchführungsstandards rufen in Erinnerung dass eine Evaluation realistisch, gut durchdachten diplomatisch und kostenbewusst durchgeführt werden soll. Die acht Standards für Korrektheit richten sich auf den Anspruch, dass eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt und dem Wohlergehen der von der Evaluation betroffenen Personen gebührende Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die zwölf Genauigkeitsstandards sollen dafür sorgen, dass eine Evaluation fachlich angemessene Informationen über die Güte und/oder die Verwendbarkeit des evaluierten Programms hervorbringt.⁴

Besonders schwierig ist es, die Standards der Verfahren einzuhalten, wenn die Institution, die eine Evaluation bezahlt, widersprüchliche Intentionen verfolgt oder ein redliches öffentliches Interesse im Prozess selbst anmeldet. Im Verbund Norddeutscher Universitäten z.B. wird sich intensiv darum bemüht, die Struktur ebenso wie die Umgebung der Verfahren so zu gestalten, dass den Akteurinnen und Akteure in den Fachbereichen geholfen wird, ihre eigene Qualität in Lehre und Studium zu verbessern.⁵ Strukturell liegt einer Hochschulleitung z.B. allerdings auch die Intention nahe, Informationen, die relevant für die Mittelverteilung in einer Universität sind, zu erhalten. Journalistinnen und Journalisten fragen die Pressestelle oft nach „schwarzen Schafen“ .d.h. ob eine Evaluation auch diejenigen ermittele, die ihre Arbeit, für die sie Lohn oder Gehalt vom Steuerzahler erhalten, nicht durchführen. Die Selbstbindung mehrerer Hochschulleitungen, Evaluationen im Verbund nicht als Informationspool für zukünftige Sparpläne zu nutzen, ist deshalb eine Schutzfunktion für das Verfahren. Eine weitere besteht darin, dass die Hochschulleitungen sich nicht in der Meinungsbildung während der Selbst- und Fremdevaluation beteiligen. Eine öffentliche Debatte über die Güte von Evaluationsverfahren im Verhältnis zu den Intentionen, die mit ihnen verfolgt werden, steht in der Bundesrepublik noch aus. Bisher befindet sich die Diskussion noch auf der Stufe, welche Intentionen als gerechtfertigt gelten dürfen im Verhältnis zu den Ergebnissen und zu dem Arbeitsaufwand, die eine

⁴ James A. Sanders (Ed.): Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs. Sage Publications, Thousand Oaks, 1994, inzwischen übersetzt von Wolfgang Beywl und Thomas Widmner, Universität Köln.

⁵ Fischer-Bluhm, Karin: Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 29. Mai 1998, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998.

Evaluation von Studium und Lehre für die Evaluierten und die Gutachtenden bedeutet.⁶

2. Kontrolle der Ergebnisse

Mit Meta-Evaluation werden heute auch diejenigen Instanzen oder Prozesse bezeichnet, die Ergebnisse von Evaluationen und deren Umsetzung kontrollieren. Evaluationen von Studiengängen sind relativ aufwendig. Ihnen folgen nur dann (von allen oder den meisten) im Fachbereich akzeptierte und getragene Ergebnisse, wenn es dem Fachbereich gelingt, viele seiner Mitglieder in der Stärken-Schwächen-Analyse zu beteiligen. Gutachtende brauchen sich in solchen Fällen nicht als Aufklärer in Fragen der Qualität zu betätigen, sie treffen bereits auf durchdachte Argumentationsmuster und -fragen; ihre Ratschläge, Zustimmungen oder Ablehnungen zu Überlegungen des Fachbereichs werden relativ rasch in die Meinungsbildung des Fachbereichs integriert. Ist ein Evaluationsszenarium in diesem Sinne geglückt und sind die Meinungsbildner im Fachbereich aktiviert, braucht es maximal ein wenig Aufmerksamkeit und Unterstützung seitens der Fachbereichsumgebung. – Akademische Senate, Hochschulleitungen, wissenschaftliche Gesellschaften etc. können z.B. nachfragen und sich für die Wirkungen interessiert zeigen, die der Fachbereich erzielt. In vielen Evaluationen läuft es jedoch nicht so idealtypisch. Sollen die Empfehlungen der Gutachtenden und die erhebliche Arbeit, die die im Fach Interessierten mit der Stärken-Schwächen-Analyse hatten, nicht nutzlos in Schubladen verschwinden, braucht die Evaluation ein sog. Follow-up.

In den Niederlanden, die für die meisten der bundesdeutschen Evaluationen Vorbild sind, ging man ursprünglich davon aus, dass eine weitere Evaluation nach fünf Jahren zu Tage fördern würde, mit welchem Erfolg ein Fachbereich seine Stärken ausgebaut und seine Schwächen gemildert hat. Als die zweite Evaluationsrunde Ende der 80er Jahre begann, stellten die Gutachter unzufrieden fest, dass in zu vielen Fachbereichen die Papiere mit den Evaluationsergebnissen von vor fünf Jahren erst anlässlich der nächsten Evaluation wieder angeschaut worden waren. Aus dem ehemaligen Ministerium spaltete sich eine kleine Abteilung ab, genannt die Hooge Inspektie, die nun in jährlichen Abständen bereits evaluierte Fachbereiche besucht und nach der Umsetzung der Ergebnisse aus den letzten Evaluationen fragt.

⁶ Vgl. HRK: Evaluation – Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen. Dokumente und Informationen des Projektes Qualitätssicherung 1/1998, Seite 13.

Über Sanktionsmöglichkeiten, die die Hooge Inspektie hat, ist – zumindest in dieser Arbeitsgruppe – nichts bekannt. Es scheint zunächst auszureichen, eine Instanz zu haben, die nachfragt.⁷

Die Zentrale Evaluationsagentur in Niedersachsen fordert evaluierte Fachbereiche zwei Jahre, nachdem die Gutachtenden ihre Empfehlungen abgegeben haben, auf, einen Bericht über die Umsetzung der Ergebnisse vorzulegen. Die Universitäten im Nordverbund organisieren auch das Follow-up als Prozess. Der Fachbereich beschließt die Maßnahmen, die er als Ergebnis aus der Evaluation ziehen will. In einer Zielvereinbarung mit der Hochschulleitung wird festgelegt, wer welche Maßnahme mit welchem Ziel und in welchem Zeithorizont verwirklicht. Die Hochschulleitung sorgt mit den Festlegungen in der Zielvereinbarung dafür, dass der Fachbereich in der Umsetzung seiner Ergebnisse nicht an Kooperanden in der Universität selbst, seien es nun Abteilungen der Hochschulverwaltung oder andere Fachbereiche, scheitert. Jeweils dann, wenn der verabredete Zielzeitpunkt für eine Maßnahme erreicht ist, fragt eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter in der Präsidial- oder Rektoratsverwaltung bei dem Fachbereich, den Kooperanden oder der Hochschulleitung nach, ob die Maßnahme gelungen ist oder ob neue Verabredungen getroffen werden müssen. Auf diese Art konnte bisher ein relativ hoher Grad der Ergebnissicherung von Evaluationen erreicht werden.⁸

3. Standards für Qualität

Der dritte Komplex, der mit dem Begriff Meta-Evaluation diskutiert wird, bezieht sich auf die Frage, ob es generalisierbare Standards für die Qualität von Studium und Lehre gibt. Der Wissenschaftsrat hat diese Frage 1996 mit „nein“ beantwortet und erklärt, dass es über die Fächergrenzen hinweg betrachtet Dimensionen gibt, in denen sich die Definitionen von Qualität in Studium und Lehre der einzelnen Fächer bewegen.⁹ Die Evaluationen im Verbund Norddeutscher Universitäten (inzwischen haben sich 58 Fachbereiche an der Evaluation beteiligt) bestätigen diese in der Pilot-Studie des

⁷ Richter, Roland: Der niederländische Weg zur Modernisierung der Hochschulen. Ein Bericht über die Hochschulreform der 80er und 90er Jahre, GEW Materialien und Dokument Hochschule und Forschung 89, FrankfurtM.1998.

⁸ Teichmann, Sabine: Wirksamkeit der Evaluation von Studium und Lehre (noch unveröffentlichtes Manuskript).

⁹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Weinheim 1996.

Wissenschaftsrats angestellte Beobachtung. Gutachtende und Evaluierende bewegen sich während der Qualitätsdiskussionen in folgenden Referenzrahmen, die fachspezifisch unterschiedlich gefüllt werden:

Eine erste Frage ist, ob ein Fach in der jeweiligen Universität Ziele für Lehre und Studium beschreibt. Die Ziele sollen „the state of the art“ in der „scientific community“ widerspiegeln sowie die Anforderungen zukünftiger Beschäftigungsfelder der Studierenden und die Erwartungen der Studierenden berücksichtigen. Wichtig ist darüber hinaus, ob den Studierenden die Ziele des Lehrkörpers bekannt sind und ob alle sie teilen.

Als zweites wird gefragt, ob die Lehrinhalte, die Studienorganisation, die Beratungs- und Betreuungspraxis, die Prüfungsorganisation und die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden in sich konsistent sind und mit den selbstgesetzten Zielen in dem Sinne übereinstimmen, dass sowohl Studierende als auch Außenstehende – wie die Gutachtenden – einen Zusammenhang zwischen den Zielen und der Gestaltung der Studienrealität beobachten können.

Der dritte Teil des Referenzrahmens für die Beurteilung ist die Frage, ob der Fachbereich oder das Institut einen verantwortlichen Umgang mit der Zeit von Studierenden und Lehrenden und mit den zur Verfügung gestellten Steuergeldern betreibt.

Charles Cook aus Boston (siehe sein Vortrag in diesem Band) berichtet in der Arbeitsgruppe über die Standards, die die Peer-Groups der New England Association for Schools and Colleges an die Qualität der von ihnen begutachteten Universitäten anlegen (die New England Association akkreditiert Institutionen, keine einzelnen Studienfächer). Als übergeordnete Frage führt Cook an: Wie sieht die „mission“ (das Leitbild, die Zielvorstellung) der untersuchten Institution aus? Alle anderen Kriterien beobachteten, so Cook, ob die folgenden Bereiche der Institution derart gestaltet sind, dass sie auf dem höchstmöglichen Entwicklungsstand die „mission“ verwirklichen. Dabei werden folgende Bereiche betrachtet:

- Planung und Evaluation (gemeint ist hier der englisch/amerikanische Ausdruck von Evaluation im Sinne von: werden die eigenen Planungen überprüft?);
- Organisation und Leitung;
- Fakultät;

- Students service (hiermit sind für US-Amerikaner nicht nur Beratung von Studierenden gemeint, sondern auch Wohnheim-, Essens-, Sport- und Kulturangebote);
- Bibliothek;
- Finanzielle Ressourcen;
- Ausstattung und Gebäude;
- Öffentlichkeitsarbeit;
- Integrität (damit sind die in den USA wichtigen Standards für Ethik ebenso angesprochen wie gewerkschaftliche Errungenschaften im Umgang mit Personal).

Wesentlich ist die Tatsache, dass die New England Association den Grundsatz verfolgt, „to measure someone against his own goals“. Für die Frage, was jeweils der „höchstmögliche Entwicklungsstand“ in den einzelnen Bereichen ist, setzen die Mitglieder der New England Association auf Selbstregulierung. Institutionen werden nicht miteinander verglichen. Spätestens eine Re-Akkreditierung, die einer vorherigen in zehnjährigen Abständen folgt, ist für jede Institution Anlass, die Gestaltung ihrer Hochschule zu überprüfen und sich im Umfeld danach zu erkundigen, welches die modernen und gängigen Steuerungsmechanismen für eine Hochschule sind. Andere regionale Akkreditierungsinstanzen in den USA folgen nicht mit gleicher Sicherheit dem Postulat der Selbstregulierung (New England besitzt ja auch die älteste und stolzeste Bildungstradition in den USA) und geben für einzelne Bereiche Mindeststandards für Ausstattung etc. vor.

Bernadette Conrath von der European Foundation for Management Development (efmd) beschreibt einen zweijährigen Prozess, in dem die Mitglieder um Standards gerungen haben, nach denen MBA-Programme für eine Akkreditierung im efmd beurteilt werden sollen. Herausgekommen sind die „Equis Quality Criteria“, ein dynamisches Modell für Qualitätskriterien in den Bereichen: „Umfeld und Leitbild (context and mission)“, „Studierende“, „Qualität des angebotenen Programms“, „Personalentwicklung“, „Forschung und Entwicklung“, „Fakultät“, „Finanzielle Ressourcen“, „Verbindungen zur Arbeitswelt“ und „Internationale Kontakte“. Beobachtet wird die Ausgestaltung dieser Bereiche in einer MBA-School, die um Akkreditierung bittet. Die Anforderungen, die die efmd an die Gestaltung stellt, werden jeweils in einem kurzen Text zu Beginn einer Check-Liste umrissen: zum Beispiel steht vor der Check-Liste für „context and mission“: „Environments for business schools are diverse. As with any Organisation, effective strategic performance can only come from a full awareness of its operating environment, converted into an informed mission. It will have

identified its target population and have a well developed sense of the national and international market for its products and services. The mission must be explicit, appropriate, consistent, rigorous and regularly reviewed.”¹⁰ Bernadette Conraths berichtet, die Definition dieser Anforderungen sei ein langwieriger, aber unumgänglicher Diskussionsprozess innerhalb der efmd gewesen. Die Standards seien nicht nur wichtig für das Selbstverständnis der Organisationsmitglieder, sie gäben auch den Rahmen für die PeerGroups vor und den Antragstellenden die Sicherheit, vorher zu wissen, nach welchen Kriterien sie bei Akkreditierung in dieser Organisation gemessen werden.

Die Arbeitsgruppe „Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation – Ist eine Meta-Evaluation notwendig?“ in der fünfzehn Personen unterschiedlicher Fachherkunft aus Universitäten, Fachhochschulen und Bildungsverwaltungen diskutierten, fordert die Diskussion um die Standards für die Evaluationsverfahren ebenso wie für die Qualität von Studium und Lehre auch in Deutschland (vorzugsweise in der HRK). Beachtet werden soll dabei, dass keine normativen Standards entwickelt werden, die den Anbietern von Studiengängen eines Faches die Ziele, die Lehrinhalte und die Prüfungsformen vorschreiben. Vielmehr sollen die Standards übergreifend sein und Merkmale der Gestaltung eines Studienganges so beschreiben, wie sie etwa aus der Akkreditierung von Institutionen in der New England Association oder in der European Foundation for Management Development berichtet wurden. Ein evaluierter Bereich soll an seinen eigenen Zielen (against his own goals) gemessen werden, die zu beobachtenden Kriterien sollen offen für eine Weiterentwicklung der allgemeinen Qualitätsstandards in den verschiedenen Fächern sein – darin war sich die Arbeitsgruppe einig. Uneins dagegen war man sich in der Einschätzung, wieviel Zeit die Diskussion solcher Standards benötigt, um zu einem Konsens zu kommen. Manche meinten, ein Jahr reiche aus, andere plädierten für zwei Jahre ausführlicher Diskussion etc. Zudem wurde die Frage gestellt, ob die Hochschulrektorenkonferenz die Diskussion um die Standards schon betreibt oder sie noch aufnehmen muss. Eine klare Bitte geht aus der Arbeitsgruppe an die Hochschulrektorenkonferenz und ihr Projekt „Qualitätssicherung“: Sie möge die Meinungsbildung über die Standards für Evaluationsverfahren ebenso wie die Meinungsbildung über die Standards für die Beurteilung von Studium und Lehre, Forschung und Organisationsentwicklung in den Hochschulen rasch vorantreiben, sozusagen „hier und jetzt“ mit publizierbarem Ergebnis.

¹⁰ Gordon Shenton et.al (Ed.): The Dynamic Model for Quality Development. Guidance Notes on the Equis Quality Criteria“, 1997, Version 5, 5. 6.

Organisationsentwicklung an Hochschulen Was geschieht mit den Evaluationsergebnissen?

Dr. Ellen Künzel, Sigrun Nickel

Professor Dr. Lothar Zechlin

1. Bedrohung durch Veränderung

Evaluieren ist schon schwierig genug, aber noch eine viel größere Herausforderung stellt die Veränderung der Realität an Hochschulen dar. Solange man nur Datenmaterial zur Qualität von Lehre und Forschung auf geduldigem Papier zusammenstellt und darüber in den Gremien redet, bleibt die Evaluation folgenlos und damit harmlos. Unbequem wird es erst, wenn aus dem vermeintlichen Datenfriedhof Konsequenzen auf der Handlungsebene gezogen werden. Gewohnheiten, Auffassungen, Vorgehensweise, aber auch Privilegien von einzelnen Hochschulmitgliedern drohen durch Reformprojekte verändert oder gar auf den Kopf gestellt zu werden. Häufig entsteht daraus eine interessante Situation, die diverse Optionen bietet: Es bilden sich Widerstände, aber gleichzeitig steigt auch die Gesprächsbereitschaft, denn es gilt, Unliebsames zu verhindern. Ob und was auf der Handlungsebene dann tatsächlich passiert, ist die Messlatte für den Erfolg einer Evaluation. Dieses Zusammenspiel zwischen stetiger Überprüfung aller Bereiche einer Hochschule und daraus resultierender Reformprojekte wiederum ist Voraussetzung für das Gelingen einer umfassenden Organisationsentwicklung hin zu einem „lernenden System“.

Im folgenden soll nun an einem praktischen Beispiel gezeigt werden, wie während eines Modernisierungsprozesses evaluiert wurde bzw. wird und wie die Institution sich dadurch verändert hat. Bei dem Praxisbeispiel handelt es sich um die Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP). Die HWP ist mit rund 2500 Studierenden und 80 Lehrkörpermitgliedern Hamburgs kleinste staatliche Universität mit den Studienrichtungen BWL, VWL, Rechtswissenschaften, Soziologie, Sozialökonomie sowie Europäische und Internationale wirtschaft. Am 1. November 1998 feierte sie ihr 50jähriges Bestehen. Kennzeichnende Merkmale der HWP sind: modularisierte Studiengänge nach angelsächsischem Muster (Diplom nach sechs und neun Semestern), internationale und interdisziplinäre Ausrichtung sowie ein hoher Anteil an Studierenden mit Berufserfahrung, darunter viele, die weder Abitur noch Fachhochschulreife besitzen.

2. Stellenwert von Evaluation in der Organisationsentwicklung

Als die HWP im Januar 1995 mit einem Organisationsentwicklungsprozess begann, war dies ein Versuch, angesichts sich verändernder gesellschaftlicher Anforderungen an Forschung und Lehre die Zukunftsfähigkeit der Hochschule insgesamt zu sichern. Zunächst war lediglich daran gedacht, auf der Basis einer Stärken-Schwächen-Analyse ein Leitbild zu erstellen, welches die strategische Grundausrichtung der Hochschule, über die es bis dahin innerhalb der HWP nur uneinheitliche, informelle Vorstellungen gab, festlegen sollte. Schnell zeigte sich aber, dass ein Leitbild alleine wenig bringt. Übergeordnete Ziele können erst dann Wirkung entfalten, wenn sie auf der Handlungsebene Konsequenzen zeigen. So weitete sich der Prozess an der HWP schon nach kurzer Zeit zu einer umfassenden Entwicklung der gesamten Organisation aus, welche bis heute andauert. Die Hochschulentwicklungsstrategie der HWP lässt sich in sechs Module unterteilen (Siehe Abb. 1: Hochschulentwicklungsstrategie).

Durch die Grafik wird deutlich: Evaluation steht als gleichberechtigter Baustein neben anderen Elementen der Hochschulentwicklungsstrategie. Die HWP hat im bisherigen Verlauf ihres Modernisierungsprozesses Evaluation in zwei Formen eingesetzt:

1. Evaluation als interne Reflexion und Aufgabenkritik (Stärken-Schwächen-Analyse, Entwicklung eines akademischen Controllingverfahrens)
2. Evaluation als Begutachtung von außen (Erstellung eines Lehrberichtes durch das IZHD Bielefeld, Evaluation des neu eingerichteten Teilzeitstudiums und der neuen Leitungs- und Entscheidungsstruktur durch ein Beratungsunternehmen, Hearings mit AbsolventInnen und VertreterInnen der Berufspraxis).

Die HWP versteht die (Selbst-)Evaluation als ein Mittel, um die Fähigkeit zur Selbststeuerung zu erhöhen. Deshalb ist es aus Sicht der HWP wichtig, ein Instrumentarium zu haben, welches sich die Hochschulmitglieder ohne allzu große Schwierigkeiten aneignen können. In diesem Zusammenhang besteht zweifelsohne ein erheblicher Qualifizierungsbedarf bei den AkteurInnen. Ein weiterer Knackpunkt sind die bisherigen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen an Hochschulen, die meist nicht ausreichend geeignet sind, um die notwendige Steuerungsfunktion angemessen wahrnehmen zu können. Evaluation liefert „nur“ die Datenbasis, aufgrund derer die Steue-

rung einer Institution vorgenommen werden kann. Es muss jedoch Instanzen geben, die diese Erkenntnisse für die Handlungsebene fruchtbar machen. Auch im Falle der HWP hat sich im Laufe des Organisationsentwicklungsprozesses herausgestellt, dass die bisherige Leitungs- und Entscheidungsstruktur der HWP für ihre Steuerungsaufgaben suboptimal geeignet war. Doch dazu später mehr. Wie hat nun die HWP im Rahmen ihres Hochschulentwicklungsprozesses die bislang erzielten Evaluationsergebnisse in Praxisprojekte umgesetzt?

3. Entwicklung und Umsetzung von Praxisprojekten

3.1 Stärken-Schwächen-Analyse als Basis von Veränderungsprozessen

Zu Beginn der Leitbild- und Organisationsentwicklung der HWP wurde eine 15köpfige Projektgruppe, Profil AG genannt, durch den Präsidenten einberufen. Diese bestand aus vier Studierenden, vier ProfessorInnen, drei Verwaltungsmitgliedern, dem Präsidenten, der Frauenbeauftragten sowie zwei externen Beratern. In den zweimonatigen Semesterferien im Frühjahr 1995 erarbeitete die Profil AG in vier Sitzungen eine Stärken-Schwächen-Analyse, konzipierte Handlungsvorschläge für eine Optimierung der Hochschule und machte einen daraus abgeleiteten ersten Leitbildentwurf. Für die Stärken-Schwächen-Analyse wurden zunächst acht Bereiche definiert, die näher untersucht werden sollten: Ausbildung, Weiterbildung, Zielgruppen, Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, Kommunikation/Öffentlichkeitsarbeit, Transfer, Organisation und Rahmenbedingungen.

Im weiteren erfolgte mit Hilfe des externen Moderators die Benennung von Stärken und Schwächen in diesen Sektoren. Beeindruckend für alle Beteiligten war die Ehrlichkeit, mit der die Schwächen benannt wurden. Es gab weder Schönfärberei noch die Tendenz, Dinge unter den Teppich zu kehren. Genauso selbstbewusst wurden auch die Stärken formuliert. Aus den Positiv- und Negativpunkten wurden sodann für jeden der acht Bereiche Handlungsvorschläge abgeleitet sowie Leitsätze und Ziele für die Zukunft aufgestellt. Auf der Basis dieser Einzelanalysen entstand abschließend der Entwurf des Gesamtleitbildes der HWP, welcher ein halbes Jahr später, nach lebhafter hochschulinterner Diskussion, vom Hochschulsenat verabschiedet wurde. Mit dem Unterbau der Stärken-Schwächen-Analyse und den daraus resultierenden Handlungsvorschlägen ausgestattet, konnte das Leitbild folgende Wirkung entfalten: (Siehe Abb. 2: Wirkungsdreieck)

3.2 *Erstellung eines Handlungskataloges*

In sechs offenen Arbeitsgruppen, zu denen alle interessierten Hochschulmitglieder Zugang hatten, wurden im Winter 1995/1996 die bestehenden Handlungsvorschläge präzisiert und neue hinzugefügt. Im Blickpunkt standen die Bereiche

- Ausbildung;
- Weiterbildung;
- Zielgruppen und Hochschulzugang;
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs;
- Transfer und Öffentlichkeitsarbeit;
- Organisation.

Das Ziel war, aufeinander aufbauende Handlungsmodule zu schaffen, die schrittweise abgeschichtet und realisiert werden konnten. Unter Anleitung eines externen Beraters entstanden deshalb zunächst Projektsteckbriefe, in denen Ziele, Inhalte, Beteiligte, Zeitbedarfe und mögliche Hindernisse des jeweiligen Vorhabens dargelegt wurden. Dann folgten die Kleinarbeitung der Projekte in einzelne Programme, d.h. Realisierungsschritte. Projekt- und Programmsteckbriefe bildeten zusammen ein Modul der geplanten Organisationsentwicklung (Siehe Abb. 3: Projektsteckbrief).

Abschließend wurde überlegt, in welcher Reihenfolge die Einzelvorhaben umgesetzt werden sollten und eine entsprechende Priorisierung vorgenommen. Das Ergebnis war ein aus 32 Projekten bestehender Maßnahmen-Katalog. Dieser ging an die Mitglieder des Hochschulsenates, die in letzter Instanz über den vorgeschlagenen Kurs entschieden. Zunächst wurden die Projekte mit Prioritätsstufe 1 mit Beginn des Sommersemesters 1996 realisiert. Diese waren:

- Konzeption und Implementierung Neue Leitungs- und Entscheidungsstruktur;
- Durchführung Lehrevaluation; Einführung Teilzeitcurriculum für Berufstätige;
- Einrichtung eines Forschungsverfügungsfonds;
- Aufbau eines Absolventennetzwerkes;
- Verselbständigung der Abteilung Weiterbildung als Verein.

3.3 *Praktische Folgen der Lehrevaluation*

Die Lehrevaluation hat die HWP in Zusammenarbeit mit dem IZHD Bielefeld durchgeführt. An der Datenerhebung per Fragebogen im Februar 1996 beteiligten sich 828 Studierende, also etwa ein Drittel aller HWP-Studierenden, und 47 der insgesamt 80 Lehrkörpermitglieder. Im Februar 1997 lag der Lehrbericht vor und wurde sowohl intern (Info-Veranstaltung) und extern (Pressekonferenz) vorgestellt. Die dadurch gewonnenen Informationen werden zur Zeit genutzt, um laufende Reformprojekte zu unterstützen und neue zu planen. So hat die HWP eine Fortbildungsreihe für Mitglieder des Lehrkörpers der HWP ins Leben gerufen, die über anderthalb Jahre hinweg die Fähigkeit zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen erhöhen soll. Da sich die Prüfungskultur an der HWP als ein intern sehr umstrittenes Thema herausgestellt hat (z.B. Prüfungsverhalten von Dozentinnen und Dozenten, Betreuung der Studierenden, Notenpraxis), führt das Öffentlichkeitsreferat zur Zeit eine „Kundenbefragung“ unter den Studierenden durch. In dem Fragebogen wird versucht, Informationen zur Kommunikation zwischen Hochschule und Studierenden sowie zur Prüfungskultur zu erheben. Die Ergebnisse sollen als Diskussionsgrundlage für einen Hochschultag im Januar 1999 dienen, der sich mit der Prüfungskultur an der HWP beschäftigt und der ebenfalls zu konkreten Veränderungsvorschlägen führen soll.

Weitere Konsequenz des Lehrberichtes ist, dass an der HWP alle drei Semester die Einzelveranstaltungen einer Kritik mit Hilfe von standardisierten Fragebögen unterzogen werden. Diese Fragebögen sind maschinenlesbar und werden vom IZHD Bielefeld per Computer ausgewertet. Die Ergebnisse werden zweifach verwertet: Einerseits erhalten die beteiligten Dozentinnen und Dozenten ihre Einzelergebnisse, andererseits wird eine allgemeine Auswertung gefertigt und als Bericht veröffentlicht. Der erste Bericht dieser Art wird im Winter 1998 vorliegen.

4. Zielplanung und Zielvereinbarung

Was hat Evaluation mit den zur Zeit vielbeschworenen Zielvereinbarungen zu tun? Die einfache Antwort: Eine gute Zielplanung schließt nicht nur die Aktivitätenebene gleich mit ein, sondern erleichtert auch die spätere Überprüfung ungemein. Leider gibt es im Hochschulbereich zur Zeit dafür wenige Vorbilder. Die HWP will deshalb Modelle der Zielplanung entwickeln, die im Rahmen des Neuen Steuerungsmodells (NSM) Grundlage für die Outputsteuerung bilden und eine präzisere Überprüfung der realen Ver

änderungsmaßnahmen zulassen. Gemeinsam mit einer externen Organisationsentwicklerin hat sie dabei erste Ansätze entwickelt. Sollten sie erfolgreich sein, würde sowohl die Fähigkeit einer Hochschule zu ihrer Selbststeuerung über Zielbildungsprozesse wie auch die Fähigkeit des Staates zu einer strategisch ausgerichteten Steuerung der Hochschulen bei gleichzeitiger Stärkung der hochschuleigenen Entwicklungen verbessert. Damit betreten alle Beteiligten jedoch Neuland, weil das erforderliche Instrumentarium erst noch zu schaffen ist.

4.1 Ebenen der Zielplanung

Die HWP hat im Rahmen ihres Profilbildungsprozesses gemeinsam mit der Beratungsfirma COMO damit begonnen, ein Zielplanungsmodell für den Sektor der Hochschulentwicklung zu entwickeln. Die unterschiedlichen Planungsebenen sind in der Grafik dargestellt. Der entscheidende Bereich sind die drei mittleren Ebenen. Die „Produkte“ beschreiben die Leistungen, die für eine bestimmte Zielgruppe angeboten werden. Der „Pfiff“ besteht darin, dass mit der Einführung der Zielgruppe die „Kundenorientierung“ als notwendiger Bestandteil in die Methodik der Zielbildung aufgenommen ist. Angebote müssen nämlich so durch die Hochschule gestaltet werden, dass die Zielgruppe dieses Angebot auch annimmt, es „nutzt“. Darin liegt das eigentliche „Projektziel“. Diese Nutzung durch die Zielgruppe soll schließlich „Wirkungen“ nach sich ziehen, nämlich einen Nutzen für die Zielgruppe und (darüber hinausgehend) für das gesellschaftliche Umfeld mit sich bringen. Mit dieser analytischen Unterscheidung ist sichergestellt, dass sich Aktivitäten der Hochschulen nicht in reiner Selbstbeschäftigung erschöpfen, sondern mit ihnen ein Nutzen auch für das Umfeld außerhalb der Hochschulen angestrebt wird. Die Festlegung der Ziele muss im Rahmen der jeweiligen politischen und strategischen „Leitvorstellungen“ erfolgen, damit sie in sich stimmig und kompatibel ist. „Nach unten hin“ ist sie von der Ebene der „Aktivitäten“ zu unterscheiden, auf der die Hochschulen selbst handeln und Veränderungsmaßnahmen in Gang setzen, um die vereinbarten Ziele zu erreichen.

Wichtig ist, dass die Ebenen aufeinander aufbauen. Die Gestaltung der unteren Ebene muss jeweils ausreichend sein, um die Effekte auf der oberen Ebene zu erzielen. Die Ressourcen müssen z.B. so bemessen sein, dass die erforderlichen Aktivitäten entwickelt werden können, die wiederum in ihrer Summe für die Erstellung der geplanten Produkte/Leistungen genügen müssen (Siehe Abb. 4: Ebenen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen).

Um das Modell richtig zu verdeutlichen, hier noch ein paar Erläuterungen zu den einzelnen Ebenen:

- 1) Leitbild – Wofür steht die Hochschule (Werte, Normen, Prinzipien) und wo will sie hin?
- 2) Wirkungen (Outcome) – Welcher Nutzen soll für die Zielgruppe und welcher weitergehende Nutzen für das gesellschaftliche Umfeld erreicht werden?
- 3) Projektziel – Nutzung der Angebote durch die Zielgruppe
- 4) Produkte (Output) – Welche Leistungen sollen der Zielgruppe angeboten werden?
- 5) Aktivitäten, Maßnahmen – Was müssen wir als Hochschule tun, damit wir die geplanten Leistungen erbringen können?
- 6) Ressourcen, Input – Was benötigen wir für die erforderlichen Aktivitäten?

4.2 *Bedeutung von Zielplanung für Evaluation und Steuerung*

Es ist klar, dass das Aufstellen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen alleine nicht ausreicht, wenn eine Hochschule wirksam Veränderungen herbeiführen und sich selbst, ihre Mitglieder, ihre Produkte und ihre Aktivitäten stetig weiterentwickeln will. Nach einer gewissen Zeit muss überprüft werden, ob die Ziele erreicht wurden und die erwünschten Wirkungen tatsächlich eingetreten sind. Eine effektive Evaluation bzw. ein sinnvolles Controlling wird erst möglich, wenn bereits bei der Planung von Projekten Erfolgsindikatoren mitgedacht wurden. Das hier vorgestellte Modell macht es Hochschulen möglich, eigene Maßstäbe zu setzen, an denen sie sich später messen lassen können. Durch die Berücksichtigung der sechs Ebenen von Ressourcen bis hin zum Leitbild stehen die Ziele nicht im luftleeren Raum, sondern werden stets mit der Handlungsebene verknüpft. Die Ebenen machen zudem nachvollziehbar, welche Schritte zu Erfolgen oder Misserfolgen geführt haben. So sind zugleich die Gegenstände eines „akademischen Controllings“ festgelegt: Die jährlichen Produktinformationen berichten, zukünftig möglicherweise ergänzt um eine Kosten-/Leistungsrechnung, über die Leistungen der Hochschulen, und Evaluation bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen Leistungen, Nutzung und Outcome. Die Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen, die politischen Gestaltungsmöglichkeiten der Staatsseite und die Kommunikationskultur würden durch eine solche Präzisierung erhöht.

Alles in allem ergibt sich daraus ein sinnvoller Kreislauf: Die Zielplanung bildet die Basis für Evaluation, und die Evaluation liefert die Daten für eine

effektive Steuerung. Erst das Gesamtpaket der drei Elemente entfaltet das volle Potential für die notwendige Erhöhung der Selbsterneuerungs- und Selbstentwicklungsfähigkeit von Hochschulen.

5. Leitungs- und Entscheidungsstruktur

Zielplanung stellt nicht nur methodische, sondern auch organisatorisch-strukturelle Anforderungen an Hochschulen. Die HWP hat deshalb im Rahmen des bisherigen Profilbildungsprozesses damit begonnen, eine wesentlich verbesserte Leitungs- und Entscheidungsstruktur zu implementieren. Sie besteht aus drei Elementen, nämlich der Einführung sog. Leistungsbereiche, in denen die Fachgebiete vernetzt werden, der Einführung einer teamartigen Hochschulleitung mit Ressortzuständigkeiten und der Umorganisation der HWP-Verwaltung als Konsequenz der teamartigen Hochschulleitung. (Siehe Abb. 5: Neue Leitungs- und Entscheidungsstruktur)

a) Leistungsbereiche

Die Leistungsbereiche haben die Aufgabe, auf den hauptsächlichen Aufgabenfeldern der Hochschule die „Politik“ der Hochschule zu entwerfen und die Qualitätssicherung vorzunehmen. Dadurch soll die Profilbildung gestärkt werden. Sie sollen deshalb einmal im Jahr Vorschläge für Zielfestlegungen in den Hochschulsenat bringen, in dem die Ziele diskutiert und beschlossen werden. Auf diese Weise wird auch im Hochschulsenat eine aufgabenbezogene politische Diskussion erreicht. Leistungsbereiche sind somit aufgabenbezogen arbeitende, zentrale Ausschüsse, die sich jedoch in mehrfacher Hinsicht von der klassischen Gremienuniversität unterscheiden:

- Sie sind nicht mehr nach dem Prinzip der Gruppenuniversität zusammengesetzt, sondern streben primär eine Vernetzung der Fachgebiete an. Es ist deshalb weniger wichtig, ob in dem Leistungsbereich „Lehre, Studium, Prüfungen“ ein Professor oder Vertreter des Mittelbaus vorhanden ist, als dass alle Fachgebiete in ihm vertreten sind. Dadurch wird zweierlei erreicht: Zum einen kann in die Aufgabendiskussion im Leistungsbereich die Sichtweise der Fachgebiete einfließen, zum anderen gibt es in jedem Fachgebiet eine/n Expertin oder Experten für den jeweiligen Aufgabenbereich.
- Die Vorsitzenden der Leistungsbereiche werden nicht, wie in der Gremienuniversität üblich, in dem Leistungsbereich selbst gewählt. Sie werden vielmehr im Hochschulsenat aufgrund einer politisch-sachlichen Diskussion wie auch ihrer persönlichen Qualifikation gewählt.

Kennzeichnend für das Modell ist somit die Aufhebung der bisherigen Anonymität der Gremienuniversität (niemand ist verantwortlich) durch eine klare persönliche Zuordnung von Entscheidungen. Kriterien für die Besetzung der einzelnen Positionen sind fachliche Kompetenz und Engagement der Personen, nicht ihre Gruppenzugehörigkeit.

b) Kollegiale Hochschulleitung mit Ressortverantwortung

Die Vorsitzenden der Leistungsbereiche bilden mit dem Präsidenten und den „Querschnittsbereichen“ aus der Verwaltung die neu zusammengesetzte Hochschulleitung. Mit ihr wird die bisherige monokratische Präsidialverwaltung durch eine kollegiale Hochschulleitung ersetzt, die nach dem Ressortprinzip zusammengesetzt ist und in der jedes Mitglied sein eigenes Ressort selbständig verwaltet. Folgende Ressorts werden gebildet (Siehe Abb. 6: Kollegiale Hochschulleitung).

c) Verwaltung

Damit die Ressortverantwortlichen in der teamartigen Hochschulleitung auch tatsächliche Entscheidungskompetenzen haben, werden ihnen für ihre jeweiligen Bereiche sowohl Haushaltskompetenz wie auch in einem gewissen Umfang die Fachaufsicht über die Verwaltung übertragen. Dies hat zur Folge, dass die bisherige hierarchische Verwaltungsstruktur (Kanzler, Dezernenten, Referenten) aufgelöst wird. Jedes Mitglied der Hochschulleitung hat einen eigenen Verwaltungsunterbau, mit dem er als Team arbeiten soll. Damit wird angestrebt, die strikte Trennung zwischen Verwaltung und Selbstverwaltung aufzuheben und Angehörige der Selbstverwaltung in höherem Maße zu motivieren und zu befähigen, Aufgaben der Verwaltung wahrzunehmen.

Fazit:

Evaluation ist ein wichtiges Element in einem ganzen Set von Handlungsfeldern, auf denen sich etwas tun muss, wenn Hochschulen sich bewegen sollen. Es kommt darauf an, über die gegenwärtige Konzentration auf Evaluationsverfahren nicht die anderen ebenso wichtigen Elemente zu vernachlässigen, nämlich Zielplanung, die Leitungs- und Entscheidungsstrukturen, Personalentwicklung und vor allem die tatsächliche Umsetzung der geplanten Veränderungsschritte.

Abb. 1: Hochschulentwicklungsstrategie

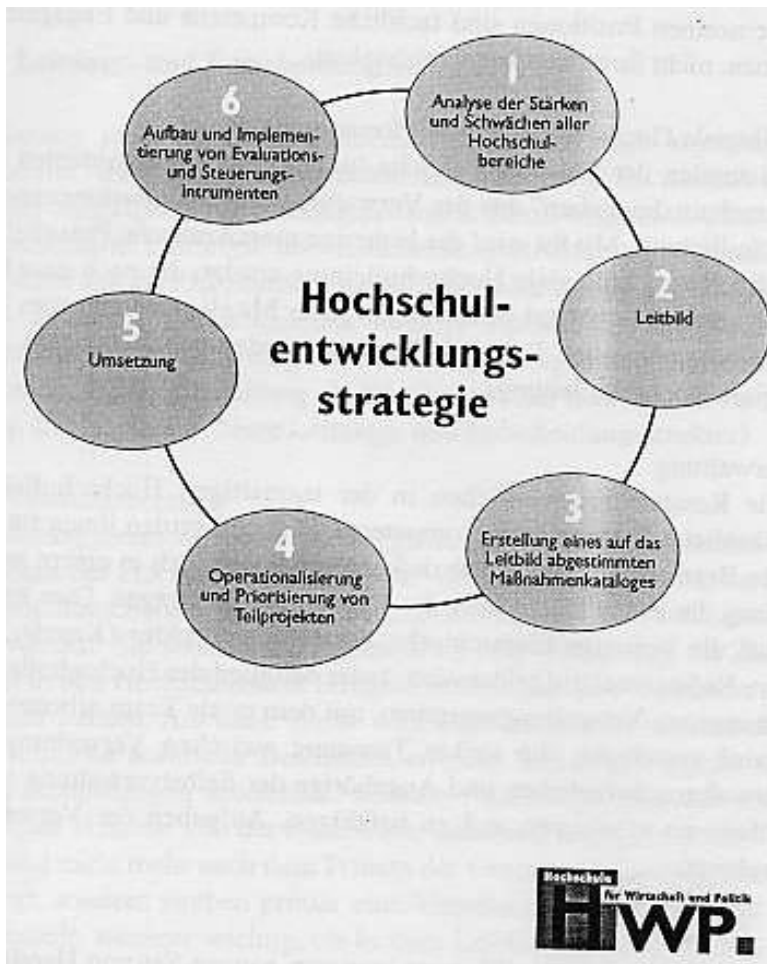


Abb. 2: Wirkungs Dreieck

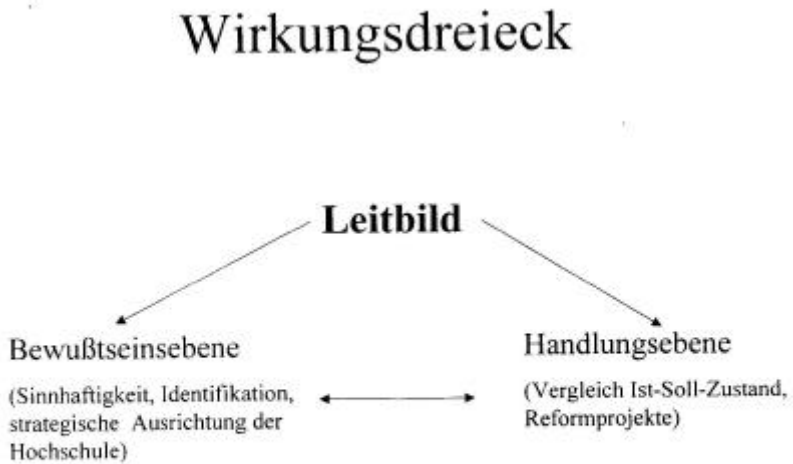


Abb. 3: Projektsteckbrief

Projektsteckbrief

Projekt:	Ifd. Nr. Orga 1
Verbesserung der Leitungs- und Entscheidungsstruktur	Verantwortlich: Zechlin
Ziel:	
Konzentration der HWP auf die vier Leistungsbereiche "Lehre, Studium, Prüfungen", "Forschung, wissenschaftlicher Nachwuchs, Wissenstransfer", "Internationale Beziehungen" und "Weiterbildung", Erhöhung der Handlungsfähigkeit der HWP in diesen Bereichen	
Inhalte:	
<p>Die Leitungs- und Entscheidungsstruktur der HWP ist z.Zt. bei dem Hochschulsenat und dem Präsidenten überzentralisiert. Rechtlich soll die Stellung des Hochschulsenates als Fachbereichsrat erhalten bleiben, organisatorisch soll allerdings nach dem Subsidiaritätsprinzip eine weitgehende Delegation zu Vorentscheidungen führen, mit den Hochschulsenat und Präsidenten nur noch in Konfliktfällen befasst werden. Diese Delegation soll in doppelter Hinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> - auf die vier Fachgebiete als Grundorganisationen der HWP - und auf die vier neu einzurichtenden Leistungsbereiche erfolgen, die die Einheit der HWP in ihren Bereichen sichern und von den Fachgebieten aus besetzt werden. <p>In den Fachgebieten und Leistungsbereichen soll es jeweils das Amt des Sprechers bzw. Vorsitzenden geben, damit feste persönliche Ansprechpartner und Verantwortlichkeiten bestehen.</p>	
Gründe:	
Stärkere Einflussmöglichkeiten der Fachgebiete auf die fachgebietsübergreifenden zu treffenden Entscheidungen in den vier Leistungsbereichen; schnellere und fachgerechtere Entscheidungsfindung	
Beteiligte:	
Beschlussfassung im Hochschulsenat nach Diskussion in Fachausschüssen	
Voraussetzungen:	
Zeitbedarf:	
Bis zu abschließenden Entscheidung und Umsetzung zwei Semester	

Abb. 4: Ebenen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen

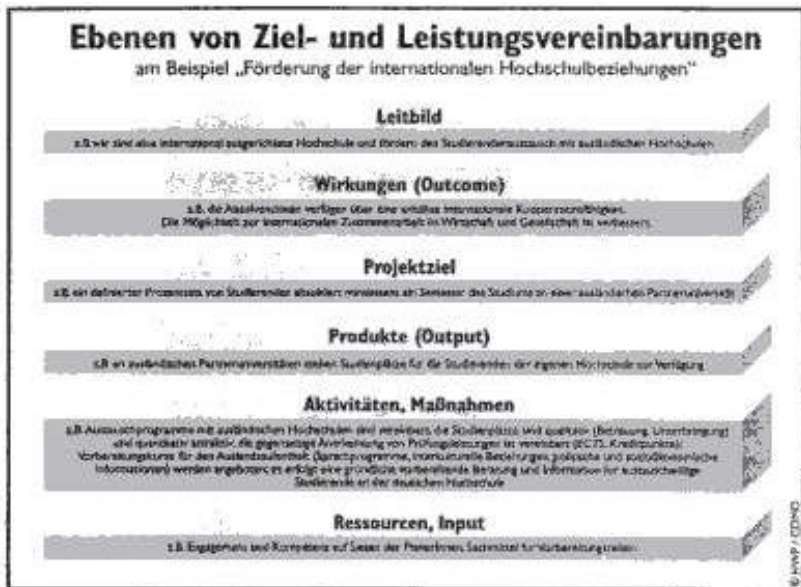


Abb. 5: Neue Leitungs- und Entscheidungsstruktur

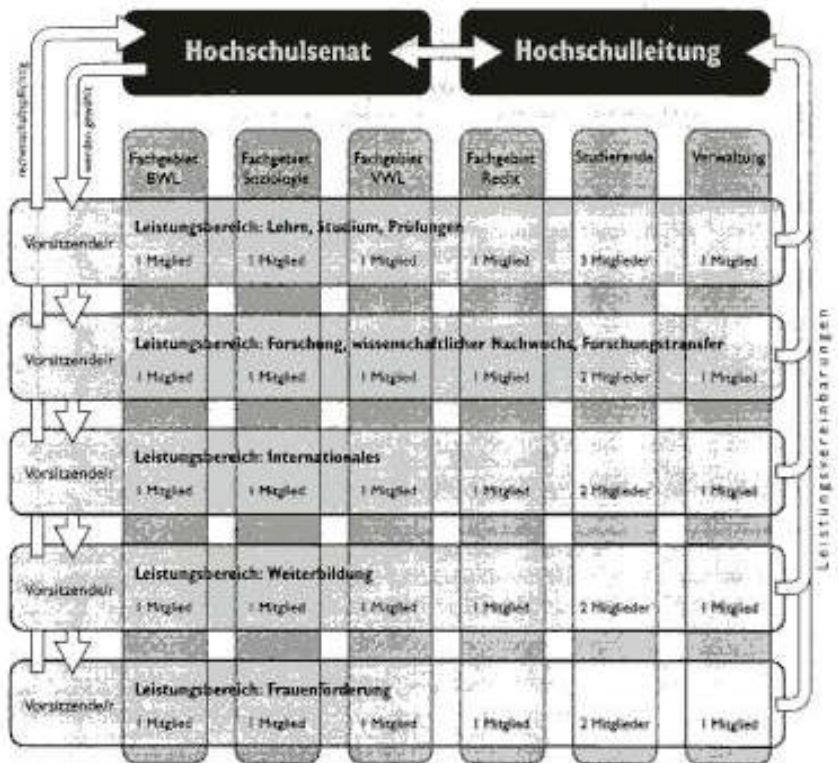
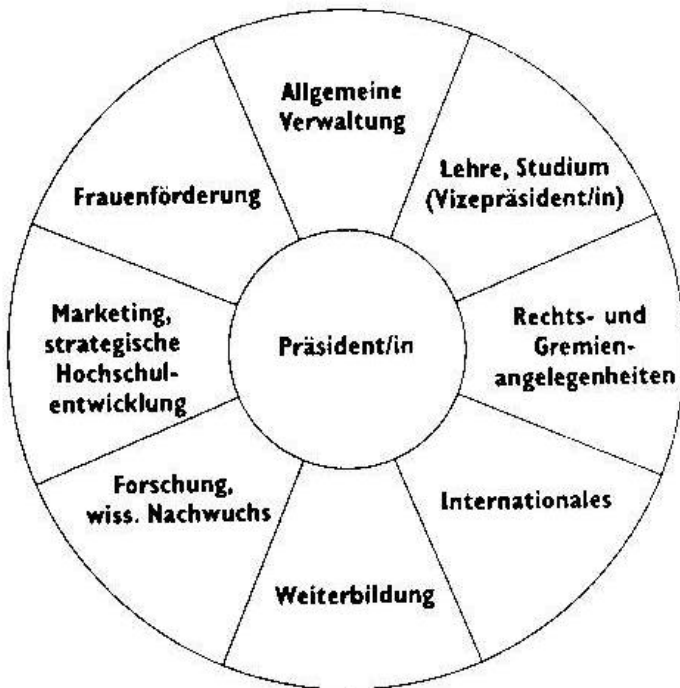


Abb. 6: Kollegiale Hochschulleitung



Zusammenfassung der Berichte aus den Arbeitsgruppen Philipp Busch

Mit unterschiedlichen Akzentsetzungen widmeten sich die Arbeitsgruppen der Ausgestaltung von Evaluation und ihrer Ergebnissicherung. Dazu stellten die Referentinnen und Referenten in den parallel stattfindenden Sitzungen Modelle aus der Praxis vor – die niederländische Hochschulaufsicht (Arbeitsgruppe 2) und den Reformprozess an der Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik (Arbeitsgruppe 6) –, reflektierten Evaluationsverfahren – vor dem Hintergrund von Erfahrungen als Peer (Arbeitsgruppe 1) und im Vergleich zwischen Rankings und Evaluation (Arbeitsgruppe 4) – und diskutierten Verfahrensfragen – Kontraktmanagement (Arbeitsgruppe 3) und Standards der Evaluation (Arbeitsgruppe 5).

Die Ergebnisse der durch die Impulse angestoßenen Diskussionen wurden von der Moderatorin und den Moderatoren im Plenum vorgestellt. Dabei kristallisierte sich als ein zentrales, immer wieder neu und anders interpretiertes Thema heraus, dass Evaluation als hochschulautonomes Verfahren notwendig auch hochschulinterne Folgen haben müsse. Die Variationen des Themas bezogen sich vor allem auf die bereits unternommen oder auch erst noch zu findenden Arten und Weisen, die Nachhaltigkeit der Qualitätssicherung und -verbesserung im Anschluss an eine umfassende Evaluation von Studium und Lehre zu sichern.

Erfahrungen mit der Evaluation in den Fächern

Unter der Leitfrage „Was können die Fächer mit den Ergebnissen der Evaluation anfangen?“ hatte Prof. Dr. Kieser als Einstieg seine Evaluationserfahrungen reflektiert (s. seinen Beitrag in diesem Band). Professor Dr. Callies moderierte die Diskussion und fasste sie für das Plenum zusammen.

Eine zentrale Frage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer habe sich, so Professor Dr. Callies, auf die Funktion der Evaluation bezogen. Es sei nach wie vor unklar, ob Evaluation auf Prüfung oder aber Beratung der Hochschulen und Fächer abziele, wobei aus Sicht der Hochschulen eine Evaluation vorgezogen werde, die als beratender und begleitender Prozess ausgelegt sei. Dieser Prozess müsse jedoch notwendig Konsequenzen innerhalb einer Hochschule nach sich ziehen. Es stelle sich das Problem, welcher Art diese Konsequenzen sein sollten und wer sie auf welche Weise durchsetze.

Denkbar sei es, dass eine Hochschulleitung die Evaluation und ihre Ergebnisse über die interne Mittelverteilung als ein Steuerungselement einsetze. Auf Fächerebene sollte darauf hingearbeitet werden, durch die Evaluation einen Anstoß zur Lösung vorhandener und identifizierter Probleme zu geben. Um zur Verbesserung der Situation in Studium und Lehre auch einschneidende Reformen zu ermöglichen, bedürften die Hochschulen eines Freiraumes ohne staatliche Einflussnahme. Die Hochschulen und Fächer könnten in dieser Autonomie einen eigenen Qualitätsmaßstab entwickeln und an seiner Verwirklichung arbeiten.

Als unter anderem zu beachtende Grundsätze für Evaluationsverfahren sei benannt worden, über einen Ausstattungsvergleich die Rahmenbedingungen für Studium und Lehre eines Faches einzubeziehen und auch die Qualität – d.h. die Studierfähigkeit – der Studierenden einzuordnen. Die externe Evaluation über das Peer Review könne als ein gemeinsamer Lernprozess von Peers und Lehrenden des Faches begriffen werden, der möglichst zu einer Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre führen sollte.

Ein schwerwiegendes Verfahrensproblem habe man darin gesehen, dass nach Abschluss der internen und externen Evaluation die vorhandene Motivation eines Faches zu Veränderungen verpuffe könne, wenn die vorliegenden Ergebnisse nicht schnell genug von der Hochschulleitung aufgegriffen und in einem verbindlichen follow up fruchtbar gemacht würden.

Evaluationskontrolle der niederländischen Hochschulaufsicht

Professor Dr. Haensel berichtete aus der Arbeitsgruppe, die sich mit der von Ko Scheele vorgestellten niederländischen Praxis der Begleitung und Kontrolle von Evaluationsverfahren beschäftigte (s. den Beitrag von Scheele in diesem Band).

In den Niederlanden – der „Mutter der Evaluation in Europa“ – sei Evaluation bei gleichzeitiger finanzieller und organisatorischer Autonomie der Hochschulen ein staatliches Steuerungsinstrument, wie Professor Dr. Haensel unterstrich. Die Verfahren in den Niederlanden und im Beispiel des Verbundes Norddeutscher Universitäten entsprächen mit der internen und externen Evaluation und anschließender Zielvereinbarung einander, im Follow up bestünden jedoch Unterschiede. So würde in den Niederlanden durch den öffentlichen Bericht über die Ergebnisse von Evaluation den Studierenden eine Entscheidungshilfe für die Studienortwahl gegeben – und

im Nachgang zur so erfolgten „Lenkung“ von Studierendenzahlen auch die finanzielle Ausstattung einer Hochschule beeinflusst. Für die Evaluation in Deutschland sei zu überlegen, die bislang nur hochschul- oder fachöffentlichen Evaluationsberichte in diesem Sinne stärker öffentlichkeitswirksam zu machen.

Außerdem würden die Ergebnisse in den Niederlanden intensiver als Steuerungsinstrument genutzt. In den Hochschulen des Verbundes Norddeutscher Universitäten wirkten sich die Evaluationsergebnisse nur indirekt und auch nur in geringem Umfang auf die hochschulinterne Mittelverteilung aus, wenn in der Folge einer Evaluation einem Fach Mittel gestrichen oder erhöht würden und dies im Rahmen des haushälterischen „Nullsummenspiels“ Folgen für die anderen Fächer nach sich zöge. In den Niederlanden dagegen könnte das Bildungsministerium auf der Grundlage von Evaluationsberichten über Auflagen für einzelne Fächer bis hin zur Schließung entscheiden. An diesem Punkt müssten die Niederlande allerdings für die deutsche Hochschullandschaft nicht unbedingt als Vorbild dienen.

Kontraktmanagement und Zielvereinbarungen

Unter dem Stichwort „Kontraktmanagement“ thematisierte die von Klaus Neuvians moderierte Arbeitsgruppe den Zusammenhang von Evaluation und Selbststeuerung der Hochschulen. Professor Dr. Daxner gab – als kurzfristige Vertretung des erkrankten Professor Dr. Timm – den Impuls für die Diskussion, in deren Mittelpunkt das Instrument der Zielvereinbarung stand. Da an anderer Stelle ein ausführlichere Bericht (s. den Beitrag von Neuvians in diesem Band) erfolgt, soll hier nur knapp auf das wesentliche Ergebnis hingewiesen werden.

In der Diskussion bestand Konsens, dass Zielvereinbarungen als ein den Hochschulen angemessenes Steuerungsmodul gelten müssten. Sie setzten nicht auf „von oben“ verordnete Vorgaben, sondern auf von allen getragene und akzeptierte Ziele. Die Umsetzung einer Zielvereinbarung sei im Sinne einer Steuerungsmaßnahme durch ein Berichts- und Controllingwesen zu flankieren, das imstande ist, über die Zielerreichung Auskunft zu geben. Auf diese Weise würden Zielvereinbarungen als ein Modul in einen komplexen Steuerungskreis eingebunden, der durch Instrumente zur formelgebundenen Mittelzuweisung und durch Evaluation als Verfahren der Qualitätssicherung komplettiert werde.

Evaluation und Ranking

Die Arbeitsgruppe widmete sich – angestoßen durch das Referat von Dr. Hornbostel (s. den Beitrag in diesem Band) – den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Evaluation und Ranking. Dr. Schreier trug die Ergebnisse der Diskussion im Plenum vor.

Er unterstrich den öffentlichkeitswirksamen Charakter von Rankings, die in der Presse über die Leistungsfähigkeit von Hochschulen und Fächern Auskunft geben sollten. Evaluation dagegen ziele als Medium der Rückmeldung und Kontrolle der Qualität von Studium und Lehre auf die hochschulinterne Öffentlichkeit.

Trotz der unterschiedlichen Zielgruppen beruhen Evaluation und Ranking auf dem gleichen Prinzip, Wirklichkeit nur im Blick auf eine bestimmte Fragestellung abzubilden und dabei per Modellbildung zwangsläufig Komplexität zu reduzieren. Sowohl Evaluation als auch Ranking stellten Konstrukte von Realität dar. Es komme darauf an, mit diesem Bewusstsein methodisch sauber und adäquat zu arbeiten.

Die Diskussion habe vor allem auf den Sinn vergleichender Evaluation abgehoben: Inwieweit sei es sinnvoll und möglich, im Rahmen einer Evaluation explizit Leistungen gleichartiger Hochschulen und Fächer miteinander zu vergleichen‘ ohne notwendigerweise auf ein Ranking abzielen? Daran schließe sich das Problem an, ob an solche Vergleiche die Mittelverteilung zwischen und innerhalb von Hochschulen geknüpft sein sollte und dürfte.

Ein andere Art vergleichender Evaluation beziehe sich auf die feststellbaren Qualitätsverbesserungen, die in Studium und Lehre eines Faches zwischen zwei Evaluationsverfahren erfolgten: Zu welchem Ergebnis komme bei gleichbleibenden Instrumenten die zweite Evaluation eines Faches einige Zeit nach einer ersten Evaluation? Um wünschenswerte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung anzustoßen und die Vergeblichkeit von Evaluationsbemühungen auszuschließen, müsse über Anreize und Sanktionen für Hochschulen und Fächer nachgedacht werden.

Standards von Evaluation

Für diese Arbeitsgruppe, die sich auf der Ebene der Meta-Evaluation bewegte, übernahm Frau Dr. Fischer-Blum sowohl den Impuls – in Vertre

tung für den kurzfristig erkrankten Professor Dr. Nieke – als auch Moderation und Berichterstattung (s. den Bericht von Frau Dr. Fischer-Blum in diesem Band).

Im Mittelpunkt des Interesses habe – so Frau Dr. Fischer-Blum – die Frage gestanden, wie Standards für die Evaluation von Studium und Lehre zu gewinnen seien und wie diese auszusehen hätten. Im Ergebnis habe man sich darauf verständigt, dass die Standards nicht inhaltlich-normativen Charakter haben dürften, sondern sich auf Verfahrensfragen zu beschränken hätten. Inhaltliche Standards als dynamischer Rahmen eines einzelnen Evaluationsverfahrens wären jeweils vor Ort adäquat zu entwickeln.

Im Blick auf die Diskussion von Verfahrensstandards solle das Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz als Koordinator aktiv werden.

Evaluation und Organisationsentwicklung

Am Beispiel der Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik zeigten Frau Dr. Künzel, Frau Nickel und Professor Dr. Zechlin die Möglichkeiten von Organisationsentwicklung an Hochschulen (s. ihren Beitrag in diesem Band). Die Diskussion, von deren Ergebnissen Professor Dr. Zechlin im Plenum berichtete, bezog sich vor allem auf die nötigen und fehlenden Voraussetzungen für Reformprozesse an Hochschulen.

Eine der zentralen Bedingungen zur Initiierung solcher Prozesse sei, die starren Strukturen der Gruppenhochschule mit ihren paritätisch besetzten Gremien zu übergreifen, ohne die akademische Selbstverwaltung auszuhebeln. Dazu sei an der Hochschule für Wirtschaft und Politik auf projektförmige Strukturen gesetzt worden, habe man das wissenschaftliche und das Verwaltungspersonal stärker nach thematischen Gesichtspunkten miteinander vernetzt und die profilbildenden Aufgabenbereiche der Hochschulleitung als Stabsstellen direkt zugeordnet. Ein weiterer wichtiger Aspekt sei, eine teamartige Hochschulleitung zu implementieren.

Ein laufender Reformprozess müsse vor allem als kommunikativer Prozess verstanden werden, in den die Hochschulöffentlichkeit integriert werden müsse. An den Hochschulen sei dazu ein Qualifikationszuwachs auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung bis hin zum Konfliktmanagement vonnöten. Das entsprechende Know how finde sich in den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten, werde aber viel zu selten für die Organisationsentwicklung der eigenen Hochschulen genutzt.

Für umfassende Reformprozesse müsse auch über die Änderungen von Rahmenbedingungen nachgedacht werden. Dies gelte zum einen für das Dienstrecht der Hochschulen, das wesentlich flexibler gestaltet werden müsse. Zum anderen sei zu überlegen, ob zum Anreiz für Reformen die Stellung der Studierenden als Nachfrager gestärkt werden sollte – über die Einführung von Studiengebühren.

Kurzes Fazit

Die Variation eines Themas: Evaluation soll als hochschulautonomes Verfahren zu hochschulinternen Folgen führen; sie soll durch ihren Erkenntnisgewinn und über ihr Follow up zu einem Steuerungsinstrument der und in den Hochschulen werden.

Dazu bedarf es, so lassen sich die Diskussion in den sechs Arbeitsgruppen zusammenfassen, zunächst der Möglichkeit und der Bereitschaft aller Beteiligten, einen kommunikativen Prozess über die Qualität von Studium und Lehre anzustoßen und permanent fortzuführen. Damit dieser Prozess sich nicht verläuft, müssen Hochschulleitungen und Fächer über verbindliche und konkrete Vereinbarungen sicher stellen, dass aus Ergebnissen Konsequenzen gezogen und Maßnahmen ergriffen werden.

Strittig bleibt, wie Evaluation als Kommunikationsprozess und das Follow up auf den Weg gebracht und verstetigt werden können: Läuft solch ein Prozess als Perpetuum mobile, nachdem er einmal vorsichtig angestoßen wurde? Oder braucht es dazu permanenter Verlockung durch Anreize und Drohung mit Sanktionen?

Der graue Alltag eines Evaluationsverfahrens und die Vorgabe, Evaluation als Steuerungsinstrument zu nutzen, lassen eher letzteres vermuten: Reformprozesse setzen sich nach einer Evaluation in Fächern in Bewegung, wenn sie schon zuvor in Bewegung waren, oder wenn – negative und positive – finanzielle Reize locken...

Evaluation und Akkreditierung

Ziele und Konsequenzen einer Verbindung von Evaluation und Akkreditierung

Dr. Josef Lange

„Kein Geheimnis und nicht mühsam – Evaluation von Forschung, Lehre und Service in den USA“ (Überschrift eines Artikels von Daniel Fallon in „Forschung & Lehre“ 8/98, S.403).

„Auf dem richtigen Weg – Evaluation von Lehre und Studium in der Elektrotechnik“ (Überschrift eines Artikels von Peter Büchner in „Forschung & Lehre“ 8/98, S.406).

„Evaluation ist die Chance einer Hochschule zur Offensive. Vorausgesetzt, sie ist zum Handeln nicht nur strukturell befähigt, sondern auch entschlossen.“ (Hans Joachim Meyer, zitiert nach: Peter Büchner, a.a.O.)

„Evaluationen, insbesondere Peer-Evaluationen, erhöhen für Außenstehende meist nicht die Transparenz des evaluierten Systems. Evaluationen schaffen die Wirklichkeit, die zu messen sie vorgeben. Die Evaluierten schaffen ein System, das dem Idealbild der Konstrukteure der Evaluation entspricht.“ (Alfred Kieser: Das Idealbild der Evaluationskonstrukteure, in: „Forschung & Lehre“ 8/98, S.408 .411, 5. 411).

Diese Zitate zeigen, dass es bei der Tagung nicht um „viel Lärm um nichts“ geht, sondern um Verfahren, denen in unterschiedlicher Weise Wirkung auf die Hochschulen zugeschrieben wird. Evaluation ist ein Prozess, der Qualität sichern und verbessern soll. Dieser Prozess erscheint in den Hochschulen aufwendig, doch ist Qualitätssicherung in anderen Teilen der Gesellschaft selbstverständlich. Wie sonst sollte Vertrauen in komplexe Systeme vermittelt werden? Selbstverständlich ist auch, dass Evaluation Zeit und Geld kostet.

Wenn die Hochschulen erreichen wollen, dass sich in Politik und Öffentlichkeit die Einstellung zu den Hochschulen im positiven Sinn verändert, müssen sie dazu geeignete Mittel und Wege finden. Sie müssen vermeiden,

dass ihnen mit den Worten des Bundesverfassungsgerichts „unzulässige Niveaupflege“ unterstellt oder vorgehalten wird als Argument auf Seiten der Ministerien für Kürzungen oder als Vorwurf im Hinblick auf Einsatz von Ressourcen für die Forschung statt zur Ausbildung der jungen Generation. Um in diesem Sinne Überzeugungsarbeit zu leisten, müssen die Hochschulen ihre Aufgaben bestimmen und die Wege aufzeigen, wie sie diese angemessen in Wahrnehmung ihrer Verantwortung erfüllen können.

Das Hochschulsystem insgesamt und das System Hochschule im Einzelfall sind komplex, weil sie viele Aufgaben erfüllen müssen und sich vielfachen Erwartungen und Herausforderungen gegenüber sehen.

Als Aufgaben der Hochschulen am Ende des 20. Jahrhunderts lassen sich –in Differenzierung der Idee der Universität als Einheit von Forschung und Lehre in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden –definieren:

- Forschung und Entwicklung,
- Lehre und Studium,
- Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für alle Bereiche der Gesellschaft,
- wissenschaftliche Weiterbildung und
- Dienstleistungen.

Diese Aufgaben nehmen die Hochschulen in einem staatlich gegründeten, staatlich getragenen, staatlich finanzierten und schließlich staatlich regulierten Hochschulsystem wahr. Der Staat ist allerdings durch das Grundgesetz (Art. 5 Abs. 3 GG) daran gehindert und zudem nicht in der Lage vorzuschreiben, wie die Hochschulen ihren Aufgaben erfüllen und wie sie ihre Verantwortung dabei wahrnehmen.

Zur Erfüllung ihrer Aufgaben benötigen die Hochschulen Autonomie und Selbstverantwortung. Zu Recht wird von ihnen als Kehrseite der Autonomie in einem demokratischen Staat Rechenschaftslegung und Transparenz gegenüber Öffentlichkeit und Politik verlangt.

Hochschulen sind verantwortlich für

- die Studierenden, die inzwischen rund ein Drittel eines Altersjahrgangs umfassen, mit weiter steigender Tendenz,
- die Qualität von Lehre, Studium und Abschlüssen, denn Studienbewerber und Studierende, ebenso wie der Arbeitsmarkt, erwarten Lehre und Abschlüsse nach dem neuesten Stand von Forschung und Entwicklung,
- die Qualität der Forschung, denn obwohl die Hochschulen das For

schungsmonopol seit langem verloren haben, bilden sie den wissenschaftlichen Nachwuchs für alle Bereiche der Gesellschaft aus,

- die Entwicklung der Wissenschaft und damit die künftige Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft in einer zunehmend wissens- und damit wissenschaftsbasierten Gesellschaft, denn die Hochschulen als Gesamtheit sind der Ort in Deutschland, in dem die Wissenschaften in ihrer ganzen Breite vertreten sind; sie sind deshalb dem Grunde nach dafür prädestiniert, die Probleme und Themen aufzugreifen, die in der Gesellschaft als drängend angesehen werden,
- den sorgsamsten Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen,
- die effiziente Nutzung der vom Steuern zahlenden Bürger zur Verfügung gestellten Ressourcen.

Dabei sind die Hochschulen als Institutionen auch dafür verantwortlich, dass sie Freiräume für Wissenschaft und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schaffen und erhalten. Wissenschaft, definiert als die Erwartung des Unerwarteten, führt zu neuen Erkenntnissen und Ergebnissen vielfach an den Rändern und Schnittstellen der traditionellen Disziplinen oder auch im Gegensatz zur herrschenden Meinung der scientific community. Freiheitsräume zu schaffen und zu gewähren gehört zu den vornehmsten Aufgaben der Hochschulen und ihrer Leitungen. Effizienzstreben und Evaluation dürfen nicht dazu führen, dass Freiräume für Querdenker entfallen.

Dennoch ist nicht zu verkennen, dass das komplexe System der einzelnen Hochschule und der Hochschulen insgesamt nur davon profitieren kann, wenn zur Qualitätssicherung und -verbesserung der Prozess der Evaluation eingeführt und verstetigt wird.

Gegenstand der Evaluation können alle Bereiche und alle Aufgaben der Hochschule sein, also Forschung, Lehre, Nachwuchsausbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Dienstleistungen und Management.

Die Methoden der Evaluation sind mittlerweile „standardisiert“ mit interner und externer Evaluation sowie anschließender Vereinbarung zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen über vorzunehmende Änderungen.

Die Ziele der Evaluation sind unterschiedlich, aber gleichermaßen wichtig:

- Evaluation als Prozess, der das Gespräch zwischen den Lehrenden und zwischen Lehrenden und Lernenden über die Situation der Lehre wieder in Gang bringt;

- Evaluation als Prozess, der das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Qualitätssicherung in Fachbereichen und Hochschulen fördert;
- Evaluation als Prozess der besseren organisatorischen und inhaltlichen Abstimmung des Lehrangebots;
- Evaluation als Prozess und Beitrag zur Stärkung oder Verbesserung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden;
- Evaluation als Prozess zur Stärkung der hochschulinternen Selbstkontrolle, die früher im wesentlichen im Rahmen der Kollegialität wahrgenommen wurde oder werden sollte;
- Evaluation als Prozess, dessen Ergebnisse für die hochschulinterne Mittelverteilung zumindest Hinweise geben;
- Evaluation als Prozess und Bestandteil kontinuierlicher strategischer Planung.

Zumindest die letzten beiden Punkte zeigen bereits mögliche Konsequenzen der Evaluation auf. Auch wenn zwischen den Zielen Gesprächsoffenheit einerseits und finanziellen Konsequenzen andererseits ein nicht unerhebliches Spannungsverhältnis besteht, das bei Überbetonung der finanziellen Konsequenzen zu strategischem Verhalten mit nachteiligen Folgen für Ehrlichkeit in und Akzeptanz der Evaluation führen kann, können die Hochschulen angesichts ihrer finanziellen Lage die Ergebnisse interner und externer Evaluation nicht außer acht lassen bei der täglichen und langfristigen Hochschul-, Entscheidungs- und Mittelverteilungspolitik.

Hier stellt sich die Frage nach den Perspektiven künftiger Hochschulentwicklung. Wie können die Hochschulen bei den bekannten Rahmenbedingungen ihre Aufgaben am besten erfüllen? Bestimmende Elemente künftiger Hochschulentwicklung sind Individualität, Interdisziplinarität und Internationalität:

- Individualität der einzelnen Hochschule, des einzelnen Fachbereiches über Diversifizierung in Autonomie und Verantwortung. Die Hochschulen können ihre Aufgaben angesichts der Komplexität der Anforderungen, angesichts der Differenzierung der Wissenschaft und angesichts der Kosten für Wissenschaft nur erfüllen durch Diversifizierung zwischen den Hochschularten und zwischen den Hochschulen. Dies ist nur möglich durch Prioritätensetzung und – als Kehrseite - Posterioritätensetzung. Diversifizierung bedeutet letztlich Profil- und Schwerpunktbildung sowohl für die Hochschularten, als auch für die einzelne Hochschule.
- Interdisziplinarität, d.h. fachübergreifende Lehre und Studium, Forschung, Nachwuchsausbildung, Weiterbildung und auf dieser Basis auch die Dienstleistungen im Wissens- und Technologietransfer. Es kann nicht

angehen, dass die Verknüpfung und Verdichtung der Spezialisierungen in der Forschung, die in Lehre und Studium als Grundlagenwissen und Methodenkenntnis vermittelt und erworben werden müssen, allein den Studierenden als Aufgabe übertragen oder überlassen wird. Als Stätte von Forschung und Lehre ist insbesondere die Universität verpflichtet, aus der Spezialisierung und der Interdisziplinarität in der Forschung entsprechende Konsequenzen für die Lehre zu ziehen. Dies gilt um so mehr, als die Anforderungen des Arbeitsmarktes in den letzten Jahren dramatische Änderungen erfahren haben. Von den Hochschulen werden nicht berufsfertige Spezialisten erwartet, sondern breit einsetzbare Generalisten, die die Sprachen der verschiedenen Wissenschaften kennen und in der Lage sind, zwischen den verschiedenen Wissenschaften zu kommunizieren.

- Internationalität in allen Bezugsfeldern einschließlich Mobilität von Studierenden, Wissenschaftlern und Administratoren. Aus den historischen Umbrüchen der letzten 20 Jahre, aus der Entwicklung der Informations und Kommunikationstechnik, aus der Entwicklung der Wissenschaft, die sich im internationalen Wettbewerb befindet und entwickelt, aus der Globalisierung des Arbeitsmarktes, auf dem sich Absolventinnen und Absolventen der Hochschule – und damit mittelbar auch die Hochschule selbst

- zu bewähren haben, aus dem Zusammenwachsen der Europäischen Union und der scientific community zu einem „Global Village“ ergibt sich unmittelbar, dass die künftige Entwicklung der Hochschule von Internationalität geprägt ist. Diese Internationalität reicht bis hinein in Dienstleistungen und in die Administration, die Serviceleistungen für eine international orientierte Wissenschaft erbringen muss. Internationalität schließt den regionalen Bezug nicht aus. Aber allein regionaler Bezug einer Hochschule, die nicht international orientiert ist, droht, die Hochschule in die Provinzialisierung zu führen.

Individualisierung und Differenzierung, Spezialisierung und Interdisziplinarität, Internationalität und regionale Verantwortung der Hochschulen haben bereits gezeigt und werden in Kürze noch deutlicher machen, dass die traditionellen Formen von Qualitäts- und Standardsicherung von Lehre, Studium und Abschlüssen über Rahmenprüfungsordnungen nicht mehr ausreichen, die bislang die Gleichwertigkeit der Abschlüsse aus allen Hochschulen der gleichen Hochschulart und die Möglichkeit der Mobilität der Studierenden über Hochschul- und Ländergrenzen hinweg sichern. Dies gilt vor allem bei den neu ermöglichten Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen mit den Abschlüssen Bachelor und Master. Der Gesetzgeber hat dieses Problem frühzeitig erkannt und über die Neufassung

von § 9 HRG die Möglichkeit eingeräumt, andere Wege der Qualitätssicherung der Hochschulabschlüsse zu gehen.

Im Ausland werden als Instrumente der Qualitätssicherung vielfach Akkreditierungsverfahren genutzt. Akkreditierung heißt: formelle Anerkennung nach vorheriger materieller Prüfung. Dabei bezieht sich die Akkreditierung auf Institutionen und Studiengänge. Sie ist in aller Regel unabhängig von direkter staatlicher Einwirkung, ist jedoch vielfach im Zusammenwirken mit staatlichen Stellen Voraussetzung für staatliches Handeln (z.B. Stipendienvergabe nur für akkreditierte Studiengänge, Anerkennung von Abschlüssen für Berufstätigkeit).

Beispielhaft verwiesen sei hier auf das schon seit langer Zeit bestehende, auf freiwilligen Zusammenschlüssen von Hochschulen oder Berufsvereinigungen beruhende System der Akkreditierung in den USA, auf die im Fünf-Jahres-Turnus stattfindende (Re)Akkreditierung von Grandes Ecoles und Hochschulen in Frankreich sowie die Arbeit des durch Gesetz errichteten Hungarian Accreditation Committee in Ungarn. Ähnliche Einrichtungen finden sich u.a. in Bulgarien, Polen und Argentinien. In Mittel- und Osteuropa wurden Akkreditierungseinrichtungen nach der politischen Wende mit gesetzlich gewährleisteter großer Unabhängigkeit von direkter staatlicher Einwirkung ausgestattet, um der Qualitätssicherung Vorrang vor anderen Entscheidungsgründen bei der Anerkennung von Studiengängen und -abschlüssen zu geben.

Studiengänge werden aufgrund eines entsprechenden Antrags der Hochschule im Hinblick auf die (Mindest-) Qualität des Lehrangebots, die zu vermittelnden Qualifikationen und vorhandene Ausstattung extern durch schriftliche Gutachten oder durch Besuch einer Gutachtergruppe überprüft und auf dieser Grundlage auf Zeit akkreditiert. Bei der Einführung von Studiengängen wird eine vorläufige Akkreditierung auf der Grundlage einer Begutachtung ausgesprochen. Bei länger gültigen, immer zeitlich befristeten Akkreditierungen wird auch der Berufserfolg von Absolventinnen und Absolventen einbezogen, sofern hierzu Daten vorliegen.

Als Kriterien für eine Akkreditierung sind in erster Linie in Betracht zu ziehen:

- Mindestanforderungen an Qualität und internationale Vergleichbarkeit der Lehrpläne einschließlich Studienablauf und Studienorganisation, Leistungsnachweise und Prüfungen;
- Berufsbefähigung der Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums plausiblen Studiengangskonzepts;

- personelles Potential für den Studiengang sowie räumliche, apparative und sächliche Ausstattung.

Akkreditierung soll also Transparenz bewirken, Verfahrenssicherheit gewährleisten, (Mindest-) Qualität sichern und dadurch national und international Mobilität der Studierenden erleichtern sowie die Anerkennung der Abschlüsse gewährleisten.

Die Einrichtung von Bachelor- oder Bakkalaureus- bzw. Master- oder Magister-Studiengängen in Deutschland setzt bereits im Hinblick auf die Europäische Union eine bundesweite Anerkennung von Studien-, Prüfungsleistungen und Abschlüssen voraus. Deshalb ist eine länderübergreifende Akkreditierung von Bachelor- / Bakkalaureus- und Master- / Magister-Studiengängen unausweichlich. Ein Antrag auf Akkreditierung sollte zunächst von externen Gutachtern im schriftlichen Verfahren oder durch Besuch einer Gutachtergruppe vor Ort begutachtet und danach von einer Akkreditierungskommission entschieden werden. Bei der Begutachtung sollten ggf. vorliegende Ergebnisse bereits erfolgter externer Evaluationen berücksichtigt werden. Auf der Grundlage der Entscheidung der Akkreditierungskommission genehmigen Land oder Hochschule die Einführung des Studiengangs.

Um eine bundesweite Anerkennung der akkreditierten Studiengänge zu sichern und Provinzialisierung sowie unangemessene Einflüsse auf die Akkreditierung zu vermeiden, sollte eine länderübergreifende Akkreditierungskommission gebildet werden. Ihr sollten Wissenschaftler, Vertreter der Berufspraxis (einschließlich der freien Berufe), Studierende sowie Vertreter von KMK und HRK angehören. KMK und HRK stehen hierüber auf der Grundlage einer Initiative aus der KMK im Gespräch. Wenn Entscheidungen rasch getroffen werden, können bereits Studiengänge für das Studienjahr 1999/2000 akkreditiert werden.

Hochschulen stehen im Wettbewerb und in der Verantwortung. Wettbewerb untereinander entbindet nicht von der gemeinsamen Verantwortung für die Wissenschaft, die junge Generation und den sorgsam Umgang mit Steuerzahlers Geld. Die Hochschulen müssen ihren Anspruch auf Autonomie und Selbstverantwortung ernst nehmen und umsetzen in Evaluation und Akkreditierung, um Qualität zu sichern und zu verbessern, Mindeststandards zu definieren und so deutlich zu machen, dass sie als Bestandteil öffentlicher Infrastruktur und Zukunftsvorsorge entsprechender politischer und finanzpolitischer Priorität bedürfen.

Akkreditierung von Einrichtungen und Studienprogrammen im Hochschulwesen US-amerikanische Erfahrungen Dr. Charles M. Cook

Ich freue mich sehr, heute vor Ihnen zu stehen und Ihnen von Erfahrungen, die wir in den Vereinigten Staaten mit der Akkreditierung gesammelt haben, zu berichten. Ganz besonders schätze ich, dass ich hier in Rostock die Gelegenheit habe, mit Profis zu reden und Ideen auszutauschen. Seit vielen Jahren beobachte ich nunmehr, was Universitäten im Ausland leisten, um Mechanismen zur externen Evaluation zu schaffen und einzusetzen. Auch nach fast zwanzig Jahren Tätigkeit auf diesem Gebiet ist es für mich immer wieder faszinierend, diese Anstrengungen zu beobachten. Es schmeichelt mir, wenn man mich gelegentlich nach meiner Meinung und nach Vorschlägen fragt. Obwohl ich mir nicht ganz sicher bin, welchen Wert meine Rede für Sie hat, freue ich mich doch sehr, die Gelegenheit zu haben, auch die Kämpfe hier kennenzulernen. „Kämpfe“ ist wahrscheinlich das richtige Wort für das, was ich mittlerweile als international verbreitete Problem-komplexe in bezug auf Evaluation und Akkreditierung ansehe.

Der Titel dieser Konferenz ist eine Frage: „Viel Lärm um nichts?“ Gibt es überhaupt Zweifel über die Antwort? Ist es jetzt, am Ende des 20. Jahrhunderts, überhaupt möglich, zu bestreiten, dass eines der bedeutendsten, das Hochschulwesen betreffende Phänomene die Vielzahl der Bemühungen zur Evaluation und Beurteilung der Qualität von Einrichtungen? Als ein Ergebnis und als Antwort auf die seit den frühen 80er Jahren laut gewordenen Forderungen nach Veränderung, hat sich das Hochschulwesen nahezu überall einem grundlegenden Paradigmenwechsel unterzogen, und zwar dahingehend, wie Qualität definiert, beurteilt, gesichert und hoffentlich verbessert werden kann. Wir erleben eine Qualitätsbewegung; Qualität ist zu einem Wachstumszweig im Hochschulwesen geworden. Dies wird auch in Zukunft Bestand haben. Die Frage, die sich mir nun stellt, ist nicht, ob das „viel Lärm um nichts“ ist, sondern vielmehr, wie man dieser neuen Realität am besten begegnet, auf eine Art, die Ihre Hochschuleinrichtungen bereichern und stärken kann. Da Sie ein wenig später zum Qualitäts-Kreuzzug dazu gestoßen sind, bietet sich Ihnen die Möglichkeit, von den Erfolgen und Fehlschlägen anderer zu lernen; Lektionen beider Art gibt es in Mengen. Das bringt mich nun zu meiner heutigen Aufgabe, Ihnen über das Ak-

kreditierungssystem in den Vereinigten Staaten zu berichten. Ich hoffe, dass Sie aus unseren Erfahrungen einiges entnehmen und hier umsetzen können. Natürlich birgt eine solche Übung Gefahren in sich. Das amerikanische Modell – von dem ich sagen würde, dass es insgesamt gesehen erfolgreich ist – reflektiert, wenn man es im Detail betrachtet, unser einzigartiges Hochschulsystem und im weitesten Sinne auch unsere Kultur. Das Gleiche kann auch auf andere Mechanismen der Qualitätssicherung zutreffen. Anstatt Ihnen ein Akkreditierungsmodell vorzuschlagen, das woanders nur beschränkt Anwendung finden kann, scheint es mir daher sinnvoller zu sein, die wenigen Augenblicke, die ich bei Ihnen bin, dafür zu nutzen, Ihnen eine kritische Beschreibung unserer Arbeit zu geben und Ihnen am Ende einige Prinzipien vorzuschlagen, die sich aus unserer langjährigen Erfahrung entwickelt haben und über die nachzudenken sich für Sie vielleicht lohnt.

Als erstes ist wohl der Kontext nützlich. Das amerikanische Hochschulwesen ist durch zwei grundlegende Merkmale charakterisiert: Größe und Vielfalt. Wir haben über 3200 Einrichtungen, die Hochschulabschlüsse vergeben, und ihre Bandbreite ist größer als sich das die Europäer im Hochschulwesen vorstellen können – zwei Jahre Gemeinde-College,¹¹ Schulen für Geisteswissenschaften, Hochschulen aller Art, Forschungseinrichtungen. Diese Liste ist nur der Anfang, um Ihnen einen Eindruck über den Umfang unseres Bildungsuniversums zu vermitteln. Etwas mehr als die Hälfte dieser Einrichtungen sind unabhängig, d. h. sie erhalten keine direkten öffentlichen Fördermittel. Allerdings besuchen mehr Studenten öffentlich geförderte Colleges und Universitäten als nicht geförderte. Von den Schülern, die in diesem Jahr die Highschool beendet haben, werden mehr als die Hälfte im kommenden Jahr auf eine Hochschule oder Universität gehen. Das Durchschnittsalter von Studenten ist in den Vereinigten Staaten in den letzten Jahren ständig angestiegen und nähert sich allmählich der 30. Ein Ausdruck dieser Tatsache ist auch, dass sich die Anzahl von Teilzeitstudenten erhöht.

Das Hochschulwesen in den Vereinigten Staaten ist durchweg ein bemerkenswerter Wettbewerbszweig, es ist das Ergebnis seiner relativen Autonomie innerhalb einer dezentralisierten Bundesstruktur, der großen Anzahl unabhängiger Einrichtungen, unserer starken kulturellen Anreize für Einfallreichum und des amerikanischen Glaubens daran, dass ein größtenteils freier Markt eher zum Volkswohl beiträgt als interventionistische staatliche

¹¹ Community colleges sind meist von der Gemeinde getragene Einrichtungen, vergleichbar mit unseren Volkshochschulen (Anm.d.Ü.).

Gesetzgebungen. Unser Akkreditierungssystem erlaubt und fördert den Wettbewerb. Historisch gesehen wurde dieses System eingeführt, da der Staat nicht in die Hochschulpolitik involviert war. Vorausgesetzt, dass dieses System seine Dienste gut erfüllt, wird auch in Zukunft eine größere staatliche Einmischung ausgeschlossen.

Die Rolle der Regierung in bezug auf Qualitätssicherung und Beaufsichtigung amerikanischer Hochschulen ist recht beschränkt. Washington hat, obwohl es dort ein Ministerium für Bildung gibt, keine direkte Kontrollbefugnis. Indirekt versucht das Ministerium jedoch, die Millionen an Staatsgeldern, die als Stipendien und Darlehen zur Verfügung stehen, zur Erhöhung des Einflusses zu benutzen. Die Bundesregierung bezieht sich im wesentlichen auf die Akkreditierung als Hauptindikator für Qualität, jedoch gibt es keine nationalen Standards. Während die Hochschulpolitik in direkter Verantwortung unserer fünfzig Bundesstaaten liegt, sind die Eingriffsmöglichkeiten im Vergleich zur europäischen Norm relativ beschränkt. Auch die Bundesstaaten bedienen sich zur Qualitätssicherung der Akkreditierung. Obwohl alle Einrichtungen zugelassen sein müssen – wobei die Zulassung in den Aufgabenbereich der Bundesstaaten fällt – bedeutet dies für die meisten unabhängigen Institutionen keine Basis für eine andauernde Beaufsichtigung oder Qualitätskontrolle, es sei denn, es liegen außergewöhnliche Umstände vor. Tatsächlich profitieren einige unserer führenden Universitäten von alten Satzungen, durch die sie als Bildungsunternehmen absolut frei von staatlicher Einmischung sind. Selbst öffentliche Einrichtungen, die von sich selbst als nur „öffentlich unterstützt“ reden, da weniger als die Hälfte der Unterstützung direkt vom Staat kommt, haben eine beachtliche Autonomie vor dem Gesetz und in der Praxis. (Große öffentliche Universitäten mit ihrem Prestige, ihren vielen treuen ehemaligen Studenten und ihren Footballteams sind selbst starke Größen mit beträchtlichem politischen Einfluss.)

Unser Akkreditierungssystem bietet grundsätzliche Qualitätssicherung innerhalb eines Systems, das nach außen als chaotisch erscheinen muss. Kurz gesagt: Akkreditierung ist kommt Einrichtungen und Programmen zugute, um den Standards zur Messung von Qualität in der Bildung gerecht zu werden bzw. sie zu erhöhen. Akkreditierung verleiht Institutionen eine grundlegende Legitimität. Ein wesentlicher Zweck der Akkreditierung ist Qualitätssicherung. Die Prozesse der Akkreditierung sind so gestaltet, dass sie die Qualität der Einrichtungen nicht nur sichern, sondern auch verbessern. Das ist also ein weiterer grundlegender Zweck. Ich würde sogar behaupten, dass das wichtigste Ergebnis der Akkreditierung die Qualitätssteigerung ist.

Akkreditierung ist Privat- und nicht Regierungssache. Sie wird ohne Gewinnabsichten (auf Non-Profit-Basis) von unabhängigen, akkreditierten Personen und Einrichtungen durchgeführt. Akkreditierung ist nicht extern geregelt, sondern erfolgt selbstbestimmt. Es sind die akkreditierenden Personen und Einrichtungen selbst, die die Qualitätsmaßstäbe setzen, die sie einzuhalten bestrebt sind. Hochschulpolitik hat ihren eigenen Charakter; sie hat eine besondere Bedeutung. Deshalb sind wir am besten damit bedient, wenn unsere Universitäten und Hochschulen ihre Angelegenheiten eigenständig und gemeinsam managen. Und darauf beruht dieses Engagement zur Selbstbestimmung.

Es wird oft gesagt, dass Akkreditierung eine freiwillige Angelegenheit sei, und in gewisser Weise ist sie das auch. Man kann nicht behaupten, dass Institutionen sie unbedingt brauchen, um zu bestehen. Und doch steht sie so im amerikanischen Gesetz und in den Bestimmungen, nämlich als Hauptindikator für Qualität (z.B. dürfen Personen nur unterrichten, wenn sie ihren Abschluss an einer akkreditierten Einrichtung erhalten haben. Akkreditierung ist Grundlage für die Übertragbarkeit akademischer Leistungen von einer Institution auf eine andere und für den Zugang zu post-gradualen Programmen; Unternehmer stellen bezeichnenderweise nur Absolventen akkreditierter Einrichtungen ein, und keine Eltern würden ihre Kinder an nicht akkreditierte Schulen schicken.). Somit ist Akkreditierung in der Praxis obligatorisch. Aus diesem Grunde gibt es in den Vereinigten Staaten fast keine Institution, die nicht akkreditiert ist.

In den Vereinigten Staaten ist Akkreditierung ein ausgereiftes System der Qualitätssicherung. Im allgemeinen besteht das amerikanische Akkreditierungssystem in seiner jetzigen Form seit ungefähr fünfzig Jahren, und dennoch ist es Veränderungen gegenüber nicht resistent. Als Antwort auf ein dynamisches Hochschulsystem hat es eine Geschichte von Wachstum und Anpassung hinter sich. Ich behaupte, dass unsere Form der regierungsunabhängigen und nicht extern bestimmten Akkreditierung als unser Grundsystem für Qualitätssicherung eine Bedingung – wenn auch nicht der Grund – ist, die diese institutionelle Dynamik erlaubt und gefördert hat, der andere gern nacheifern würden.

Wir haben zwei Formen von Akkreditierung: institutionelle Akkreditierung und spezialisierte oder fachliche Akkreditierung. Obwohl sie in Bewertung und Methode ähnlich sind, verläuft die Analyse doch unterschiedlich. Institutionelle Akkreditierung umfasst ganze Universitäten, d.h. ihre Gesamtheit und nicht einzelne Teile. Sie wird von verschiedenen, relativ autonomen

Agenturen oder Kommissionen ausgeführt, die für bestimmte geographische Regionen zuständig sind. Der Begriff regionale Akkreditierung ist identisch mit institutioneller Akkreditierung. Zum Beispiel ist die Kommission, der ich vorstehe, für über 200 Colleges und Universitäten in den sechs Staaten New Englands zuständig. Für einige Colleges ist dies die einzige Form der Akkreditierung und die einzige Form externer Qualitätssicherung.

Spezialisierte oder fachliche Akkreditierung ist programmspezifisch. Das heißt, diese Kommissionen, von denen es ca. 50 gibt, akkreditieren bestimmte akademische Studienprogramme, vor allem auf beruflichen oder angewandten Gebieten wie Rechtswissenschaften, Medizin, Lehrerausbildung, Sozialarbeit, klinische Psychologie und sogar Betriebswirtschaft. Für die traditionellen Geistes- und Naturwissenschaften wie Geschichte, Philosophie, Sprachen, Biologie, andere Arten von Psychologie gibt es keine gesonderten Akkreditierungskommissionen; ihre Qualität wird durch die institutionelle Akkreditierung abgesichert.

Ich werde Ihnen diese beiden Akkreditierungsarten gleich näher erläutern. Zunächst aber möchte ich Ihnen sagen, dass beide etwas gemeinsam haben. Organisatorisch betrachtet, ähneln sich die Akkreditierungskommissionen. Sie sind keine profitorientierten Einheiten und werden von gering bezahlten Mitarbeitern verwaltet. Eine Kommission, die von den akkreditierten Institutionen und Programmen ausgewählt wird, hat die Aufsicht, bestimmt die Evaluationskriterien und -praktiken, wertet die Evaluierung aus und entscheidet über eine Akkreditierung. Die eigentliche Evaluierungsarbeit wird von Freiwilligen vorgenommen, die oftmals Akademiker des gleichen Faches sind.

Der Akkreditierungsprozess ist im allgemeinen bei allen Akkreditierung der gleiche. Zuerst werden die Institutionen oder Fächer gebeten, auf Grundlage der Akkreditierungskriterien und -standards eine Selbstbeschreibung durchzuführen. Diese Aufgabe hat zum Ziel, dass nicht einfach nur ein Bericht abgegeben wird, sondern dass die Einrichtungen angespornt werden, sich mit Mängeln zu identifizieren und sie zu benennen. Nach der Selbstbeschreibung erfolgt eine Evaluierung durch ein Gutachterteam, dessen Aufgabe es ist, die Erfüllung der Akkreditierungsstandards auf der Grundlage der Selbstbeschreibung zu beurteilen. Die Größe des Evaluierungsteams hängt ab von der Größe und Komplexität der jeweiligen Einrichtung. In unserer Region kann ein Team aus nur vier bis fünf Evaluatoren bestehen; es können aber auch zehn bis fünfzehn sein. Das Team, das den Campus oder die Institution besucht hat, schreibt einen Bericht über die Ergebnisse. Die-

ser wird dann von der Akkreditierungskommission ausgewertet, die wiederum aus freiwilligen Gutachtern besteht, die dann über eine Akkreditierung des Studienprogramms bzw. der Institution entscheiden.

Die Akkreditierung ist zyklisch; umfassende Überprüfungen werden in bestimmten Zeitabständen durchgeführt. Bei institutionellen Akkreditierungen beträgt der Zeitraum zwischen den Überprüfungen zehn Jahre, bei den Akkreditierungen von Studienprogrammen ist er normalerweise etwas kürzer. Bei der Akkreditierung oder Erneuerung der Akkreditierung legen die Kommissionen den Zeitpunkt der nächsten Evaluierung fest und definieren, worauf in der Zwischenzeit besonders geachtet werden soll. Bei Fällen, in denen größere Mängel festgestellt wurden, können Zwischenberichte verlangt und auch eine Evaluierung über den Verlauf der Arbeiten angefordert werden. Die Entscheidung über eine Akkreditierung oder deren ‚Auffrischung‘ sowie die regelmäßige Kontrolle unterstützen die Bedeutung der Selbstbeschreibung und Evaluation.

Lassen Sie mich jetzt einiges über die institutionelle bzw. regionale Akkreditierung sagen. Das Objekt der Untersuchung ist die Institution als ganzes. Die angewendeten Kriterien sind aufgrund des großen Evaluationsumfangs und der Unterschiedlichkeit der beteiligten Einrichtungen breit gefächert; sie sind aufgabenbezogen und unbegrenzt. Detailliert zusammengefasst, kann man diese Kriterien in vier Fragen formulieren:

1. Hat die Institution eine angemessene Zielstellung?
2. Verfügt sie über die nötigen Ressourcen und ein effektives Management, um ihre Ziele zu erreichen?
3. Arbeitet die Institution nachweislich an der Erfüllung ihrer Ziele?
4. Kann die Institution nachweisen, dass sie in der Lage ist, auch zukünftig ihrer Bestimmung gerecht zu werden?

In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass der zweiten dieser vier Fragen, die sich mit der Input-Seite der Evaluationsgleichung befasst, die größte Aufmerksamkeit bei unserer Arbeit zuteil wurde. Jedoch ist in den letzten Jahren die Messung studentischer Leistungen immer wichtiger geworden. Das heißt nicht, dass sich das Hauptaugenmerk geändert hätte; es ist eher eines dazugekommen. Die Anwendung der Kriterien schließt alle Bereiche einer Institution mit ein: Planung, Verwaltung, Finanzierung, wissenschaftliche Programme, Leistungen, Dienstleistungen für Studenten, die Bibliothek, sogar die institutionelle Integrität.

Es gibt keine normativen Standards. Offensichtlich verlangen diese offenen, un abgeschlossenen Kriterien nach einem professionellen Urteil; und das ist etwas, womit wir vertraut sind. Durch das Design und die Anwendung erlauben die Kriterien eine unglaubliche Vielfalt, selbst bei Einrichtungen desselben Typs; sie fördern das Experimentieren. Bitte beachten Sie auch, dass dies Minimalstandards sind, obwohl es implizite und explizite Ausnahmen gibt, nach denen Institutionen suchen werden, um sich zu verbessern. Diese Kriterien führen, was den traditionellen Aspekt von Qualität betrifft, zu einer wesentlichen und überzeugenden Veränderung in den akkreditierten Institutionen. Da die Institution als ganze akkreditiert wird, ist es klar, dass einige Studienprogramme überzeugender als andere sein werden. Das wird erkannt und akzeptiert. Wir geben uns nicht der Illusion hin, dass all unsere Universitäten in den Vereinigten Staaten gleich gut seien. Und wir haben eine typisch amerikanische Antwort auf die Frage, inwieweit sich die akkreditierten Institutionen nun voneinander unterscheiden:
Der Arbeitsmarkt wird seine Auswahl treffen.

Die Evaluierung durch institutionelle Akkreditoren ist logischerweise breit gefächert. Die Selbstbeschreibung, die in unserem Fall nicht umfangreicher als 100 Seiten sein darf, ist eine Übung zur Verallgemeinerung. Unsere Komitees vor Ort können höchstens eine Art Stichprobe nehmen, die zwischen den Institutionen recht unterschiedlich aussehen können. Es fehlt ein wenig an bürokratischer Stetigkeit, was sicher ein Resultat davon ist, dass zum Teil nicht professionelle Gutachter beteiligt sind und dass dies ein Prozess ist, bei dem man beachten muss, dass verschiedene Dinge zu einem bestimmten Zeitpunkt an verschiedenen Universitäten wichtig sind. Akkreditierungsberichte der Evaluierungskomitees, auch wenn sie alle wichtigen Punkte enthalten, geben keine detaillierte Einschätzung der Institution. Sie sind eher eine Art Buchprüfung. Außerdem geben sie keinen Vergleich von Institutionen untereinander; jede wird nach eigenen Verdiensten evaluiert – vor dem Hintergrund aufgabenbezogener Akkreditierungsstandards.

Die Institutionen, selbst unsere Prestige-Universitäten, nehmen den Akkreditierungsprozess sehr ernst, obwohl ihre Akkreditierung unbestritten ist. Der Kanzler und der Rektor tragen selbst die Verantwortung für die Selbstbeschreibung, und sie sind es, die die Ergebnisse der Evaluation erhalten. Sie tendieren stark dahin, dieses Verfahren für die Erfüllung ihrer Ziele zu benutzen, d. h. sie beeinflussen ihre Einrichtung durch die Akkreditierung. Unsere Kriterien und Verfahren gestatten dies selbstverständlich, und wir betrachten dies als einen Weg, von diesem Verfahren zu profitieren. Außer-

dem muss gerade wegen der Größe und Komplexität besonders großer Universitäten die Aufmerksamkeit auf dieses Thema gelenkt werden, wenn das Verfahren Erfolg haben soll. So wird zum Beispiel die Yale University in ihrem bald eingereichten Bericht besonders auf die Erfahrungen mit Studenten eingehen, anstatt auf die Hochschulen oder anderes.

Aus öffentlicher Sicht ist Akkreditierung ein System von Bestehen oder Durchfallen. Eine Institution wird entweder akkreditiert oder nicht. Die Ergebnisse der Evaluation sind vertraulich, es sei denn, die Institution möchte sie veröffentlichen. Abgesehen von der Akkreditierung an sich, geben wir keine Informationen heraus, wir erstellen keine Rankinglisten, noch stufen die Profi-Akkrediteure Programme ein. Das wird natürlich auf dem privaten Sektor getan, vor allem in den verschiedenen Nachrichtenmagazinen; Rankinglisten sind enorm beliebt und beispielhaft für die Kriterien, nach denen der Arbeitsmarkt aussucht. (Wenn Sie Interesse haben: US News und World Report haben kürzlich ihre Rankinglisten herausgegeben. Sie sind im Internet nachzulesen.) Ich habe beobachtet, dass sich dies auch in Deutschland durchgesetzt hat, um mehr Zeitungen und Zeitschriften zu verkaufen.

Ich habe bereits erwähnt, dass unser Akkreditierungssystem, obwohl es doch sehr ausgereift ist, sich auch dem dynamischen Wesen unseres Hochschulsystems anpassen musste und dass wir immer wieder die Effektivität der Akkreditierung als Mittel zur Legitimation demonstrieren müssen. Die beiden größten Herausforderungen sind die Technik mit einem daraus resultierenden Anstieg an Fernstudienmöglichkeiten sowie die Notwendigkeit, dass die studentischen Leistungen zum Hauptbestandteil bei der Feststellung der Effektivität einer Institution und ein Hilfsmittel für Verbesserungen an den Einrichtungen werden. Das sind weitreichende Themen, und es tut mir leid, dass ich nicht die Zeit habe, näher darauf einzugehen.

Lassen Sie mich jetzt kurz zur fachlichen Akkreditierung und ihrer Bedeutung für die entsprechenden Einrichtungen kommen. Ich erwähnte, dass es über 50 Akkreditierungskommissionen gibt, die sich nur auf bestimmte Studienprogramme konzentrieren, meist fachbezogene Programme – Rechtswissenschaften, Lehrerbildung, Medizin etc. In diesen Kommissionen sind Personen aus den jeweiligen Berufssparten vertreten; sie gehören meist nationalen Gremien an und reflektieren die Notwendigkeit abzusichern, dass die Absolventen gewissen beruflichen Standards entsprechen

bzw. sie übertreffen. Für einige Berufe ist der erfolgreiche Abschluss eines Hochschulprogramms Voraussetzung, um praktisch tätig zu werden.

Während die institutionelle Akkreditierung eine intime Angelegenheit der Universitätsleitung ist, liegt die fachliche Akkreditierung ganz in den Händen des Dekans oder der Leitung der Fachbereiche, in denen das Programm angeboten wird. Da eine gescheiterte Akkreditierung in unserem Wettbewerbssystem sehr schadhaft sein kann, nutzen Studienverantwortliche oft den Akkreditierungsprozess, um mehr Ressourcen innerhalb der Einrichtung ausfindig zu machen. In einer Rolle, die der mittelalterlicher Zünfte gleicht, werden die Kommissionen selbst als solche angesehen, die ihre Arbeit dafür benutzen, das Interesse am Beruf und seinen Lehrkräften zu steigern, weit ab von Qualitätssicherungsansprüchen. Sie werden oft als Personen betrachtet, die die Gesamtziele der Institution missachten. Das wurde durch die Tatsache unterstützt, dass die Standards der Kommissionen bis vor kurzem sehr streng und spezifisch waren. Diese führten zu Spannungen zwischen den Fachakkreditoren und den Institutionen. Letztere glaubten, dass die Akkreditoren eine Art Raub unter dem Deckmantel der Qualitätsverbesserung vornähmen, was eine effektive Planung allgemein und eine Mittelzuweisung behindern würde, weil man sich an großen institutionellen Zielen aufhielte. Ich habe diese Betrachtung als vorsichtige Bemerkung mit angebracht, besonders für diejenigen, die gern programm- und fachspezifische Evaluationsprozesse entwickeln möchten.

Ich möchte hier anmerken, dass sich zumindest ein Teil der Fachakkreditoren durch die an ihnen geübte Kritik angesprochen gefühlt hat. Sie haben größtenteils von ihren einst gehegten numerischen Standards abgelassen, haben sie ersetzt durch ergebnisorientierte Kriterien. Das trifft zum Beispiel auf Bibliothekswissenschaften und Ingenieurwesen zu. Diese gehören ja zu den Bereichen oder Berufsgruppen, die eher für ihre quantitative Orientierung als für eine qualitative Ausrichtung bekannt sind.

Bevor ich meine Rede gleich mit einigen Prinzipien beende, die man aus den amerikanischen Erfahrungen ableiten kann, muss ich eingestehen, dass ich meine Ausführungen stark verallgemeinert und vereinfacht habe. Deshalb ist es wahrscheinlich sehr schwierig, die Nuancen und die Komplexität dieses ausgeklügelten Mechanismus zu erkennen. Ich schlage vor, dass Sie, wenn Sie mögen, via Internet in den Webseiten zur Akkreditierung nachsehen.

Nun zu den Prinzipien:

- Hochschuleinrichtungen sollten selbst bestimmen. Das ist meiner Meinung nach die Hauptidee aus den amerikanischen Erfahrungen.
- Der Hauptzweck der Selbstbestimmung sollte Qualitätssteigerung sein. Innerhalb dieses Selbstbestimmungsrahmens wird eine Qualitätssteigerung am besten erreicht, wenn man sie als internes Verfahren durchführt. Qualität kann man nicht delegieren, sie muss von innen heraus kommen. Aber es muss ein Anreiz zur Steigerung da sein oder zumindest eine allgemeine Perspektive, die eine Qualitätssteigerung mit einschließt.
- Eine sinnvolle Absicherung der Qualität von Einrichtungen oder Studienprogrammen wird am besten durch externe Evaluation erreicht, und das günstigste Verfahren externer Evaluation basiert auf einem Selbstbestimmungsmodell oder Evaluierung durch Gutachter (peer evaluation). Selbstbeschreibung allein reicht nicht aus. Eine externe Überprüfung hingegen schafft sofort einen Anreiz und setzt sinnvolle Maßstäbe.
- Externe Evaluation sollte auf laufende Bemühungen bei der Selbstuntersuchung bzw. der internen Evaluierung zugeschnitten sein, dabei hervorragende Qualität fördern und gleichzeitig die Qualität der Studienprogramme und der gesamten Einrichtung sichern. Die Bedeutung dieser Art der Koordinierung von Arbeit sollte offensichtlich sein.
- Externe Evaluation sollte zu einem Urteil über die Qualität führen, einer Art Akkreditierung; weitere Evaluierungsaktivitäten sollten folgen. Evaluierung an sich ist keine Versicherung. Man braucht Mechanismen zur Bestätigung, d. h. um zu beweisen, dass Qualität vorhanden ist, am besten auf eine Art öffentlichem Wege.
- Systeme externer Evaluation, die ja dazu da sind, Qualität öffentlich zu bestätigen, sollten letzten Endes denjenigen zugänglich gemacht werden, denen sie nützlich sein können. Hochschulen existieren zum Allgemeinwohl. Obwohl ich nicht glaube, dass Qualität durch Einbeziehung der Öffentlichkeit gefördert und verbessert wird, ist es letztendlich eine Frage der Rechenschaftspflicht, durch Ergebnisse aus Evaluation und Akkreditierung zu zeigen, dass Qualität vorhanden ist und beibehalten werden kann.

World Wide Web Sites Related to Accreditation, Assessment, and Distance Education

Here are provided the addresses for numerous accreditation related web sites in the United States. Those interested can use this marvellous tool, the internet, to learn more. Because the measurement of student learning outcomes and using technology for distance learning are pertinent to accreditation, I have also included a number of sites related to these topics.

Accreditation Related Web Sites in the United States:

Middle States Association of Colleges and Schools/Commission on Higher Education: <http://www.msache.org>

New England Association of Schools and Colleges/Commission on Institutions of Higher Education: <http://www.neasc.org/>

North Central Association of Colleges and Schools/Commission on Institutions of Higher Education: <http://www.ncacihe.org>

Southern Association of Schools and Colleges/Commission on Colleges: <http://www.sacs.org>

Western Association of Schools and Colleges/Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities: <http://www.wascweb.org/>

A list of specialized or professional accrediting bodies may be found at: <http://www.nait.org/aspa/>

The national higher education organization for accreditation in the United States is the Council on Higher Education Accreditation (CHEA): <http://www.chea.org>

Sample university self-study reports available on the Web:

Brown University: <http://www.brown.edu/Administration/Accreditation->

University of Massachusetts at Amherst:

<http://www.umass.edu/oapa/selfstudy/>

Central Connecticut State University:

<http://www.ccsu.ctstateu.edu/planning/neasc/default.htm>

University of Vermont (a work in progress):

<http://www.uvm.edu/~provost/accreditation/>

Links to College and University Home Pages:

This is a collection of links to the home pages of institutions of higher learning throughout the world:

<http://www.mit.edu:8001/people/cdemello/univ.html>

This list contains only links to home pages for colleges and universities in the United States: http://www.clas.ufl.edu/CLAS/american_universities.html

Assessment Related Web Sites:

These Web sites provide numerous links related to the assessment of student learning outcomes:

<http://www.ga.unc.edu/UNCGA/assessment/resources.html>

<http://www.ericae.net/>

<http://www.ohiou.edu/~insres/assessments/url.html>

<http://apollo.gmu.edu/~jmilam/air95.html>

Distance Education Web Sites:

Here are several search tools for information about distance education and to locate online courses and programs:

<http://www.caso.com/>

<http://www.yahoo.com/Education/>

http://excite.netscape.com/education/continuing_education/distance_learning/

<http://www.cisnet.com/~cattales/Deducation.html>

This Web site is designed to provide useful consumer information for individuals interested in taking course work online:

http://www.drake.edu/consumer_guide.html

Individuals wishing to assess their readiness to participate in online or computer assisted course work may wish to take the survey available at this Web site: http://www.lesley.edu/online_learning/readiness/home.html

Zusammenfassung der anschließenden Diskussion

Tanja Jeschke M.A.

Die an die Vorträge von Dr. Lange und Dr. Cook anschließende Diskussion im Plenum bot vor allem Platz zu Rückfragen an die beiden Vortragenden. Besonders die Ausgestaltung des Akkreditierungsverfahrens und seine Konsequenzen in den Vereinigten Staaten waren Gegenstand dieser Rückfragen.

Gegen den Einwand, den Hochschulen Verantwortung für die Studierenden und das Gelingen ihres Studiums zuzuweisen, bedeute eine Fehlanmaßung, wandte sich Dr. Lange. Er nannte als Beispiele die in manchen Hochschulen mangelnde zeitliche Abstimmungen von Lehrveranstaltungen oder den Umstand, dass nicht bestandene Prüfungen erst im folgenden Prüfungszeitraum wiederholt werden könnten. Die Studierende müssten so häufig ein zusätzliches Semester veranschlagen, was im Hinblick auf den sorgsamsten Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen verantwortungslos sei. Die Hochschulen sollten in diesem Sinne ihre Verantwortung wesentlich ernster nehmen, ohne die Studierenden zu bevormunden.

Dr. Lange sprach sich dafür aus, das Setzen der Mindeststandards für eine Akkreditierung vorrangig als Aufgabe der Hochschulen anzusehen. Zwar seien vor dem Hintergrund des schwierigen Konsensfindungsprozesses bei Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur Neustrukturierung von Studiengängen innerhalb der Fächer und zwischen den Hochschulen Auseinandersetzungen zu erwarten, doch hätten sich die Hochschulen dieser Diskussion zu stellen. Andernfalls dürften sie sich nicht darüber beklagen, wenn andere Institutionen mit weniger Wissen an ihrer Stelle für sie regeln, was sie selbst in die Hand zu nehmen sich scheuten.

Dr. Cook verdeutlichte in einem konkreten Beispiel die Spannungen innerhalb von Hochschulen, die durch die Akkreditierung einzelner Programme hervorgerufen werden können. So sei vor einigen Jahren an der University of Iowa die Law School unter anderem mit dem Ergebnis akkreditiert worden, dass aus den Mitteln der Universität ein neues Gebäude für die Law School errichtet werden müsse. Dieses Gebäude habe man dann gebaut – zu Lasten der ebenfalls dringlichen Baupläne einer anderen Fakultät, die aber argumentativ unterlegen gewesen sei, da für ihre Studiengänge keine Programmakkreditierung vorgesehen sei.

Dr. Lütjhe wies darauf, dass in Deutschland oder in kontinental-europäischen Systemen in abstrakt definierten und für alle möglichst ähnlich erkennbaren und anwendbaren Normen gedacht werde, wenn von Standards die Rede sei. Im angelsächsischen System hingegen würden Standards als ein Konsens zwischen Personen anzusehen. Hierin liege das Geheimnis der Peer Review: Die Peers könnten die Normen nicht genau definieren, hätten aber ein feeling, eine dezidierte Meinung zu Qualitätsstandards. Das bewusste Setzen auf die subjektive Einschätzung von für kompetent erachteten Personen sei der Kern dieser Verfahren. An diesem Punkt müsse im deutschen System am stärksten umgedacht werden, in dem immer in für alle gleichen Regelungen und Normen gedacht werde, um mit ihnen die Wirklichkeit zu erfassen – und zugleich dem misstraut werde, was doch alle ständig tun: eine persönliche Meinung zu entwickeln und sie zu äußern.

Dr. Cook berichtete von den amerikanischen Institutionen, die unabhängig von jeglicher äußeren Einflussnahme – in einer Art „Selbsttaufe“ – die Standards für Akkreditierung selbständig entwickelten. Die Peers als Individuen trafen subjektive Entscheidungen, von Seiten der Akkreditierungsinstitution gebe es – gerade bei der Programmakkreditierung – keine Vorgaben. In der Akkreditierung würden die einzelnen Hochschulen daran gemessen, wie weit sie die von ihnen jeweils selbst – adäquat – gesetzten Ziele auch erreicht hätten. Die Gutachter würden sich im allgemeinen in Akkreditierungsverfahren auf freiwilliger Basis und ehrenamtlich, ohne finanziellen Ausgleich engagieren. Abgesehen davon stehe für die institutionelle Akkreditierung eine gewisse Menge von Geld zur Verfügung. Es käme nur sehr selten vor, dass Akkreditierungen abgelehnt oder mit Auflagen versehen würden. Dies begründe sich aber nicht aus dem niedrigen Niveau der angelegten Standards, sondern daraus, dass bereits im laufenden Akkreditierungsverfahren Schwachpunkte erkannt und Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung eingeleitet würden, die Akkreditierung also dazu helfe, die von ihr gesetzten Standards zu erreichen. Die Leitungen der Hochschulen nutzten diese Akkreditierungsverfahren bewusst, um die eigene Hochschule in Bewegung zu versetzen und Veränderungsprozesse herbeizuführen. Dr. Cook beschrieb Evaluation als den Prozess des Akkreditierungsverfahrens, an dessen Ende der Stempel der Akkreditierung stehe. Er benannte als ein Problem der europäischen Evaluationsverfahren, dass ihnen das geregelte follow up fehle: Den Institutionen würden die Wege und Mittel abgehen, aus den Ergebnissen der Evaluation auch Konsequenzen zu ziehen. Gleichwohl gebe es aber auch in den Vereinigten Staaten solche Systeme von Evaluation, die – ohne die Absicht der Akkreditierung – allein auf die Qualitätssicherung einzelner Fachbereiche ziele.

Auf die Frage, ob es in den Vereinigten Staaten Wege gebe, über die Bezahlung der akademischen Lehrkräfte die Qualität einer Einrichtung zu steuern, wies Dr. Cook darauf hin, dass zwar nicht die Möglichkeit bestünde, schlechte Dozenten zu entlassen. Dagegen würde umgekehrt über das Angebot von Spitzengehältern durchaus der Versuch unternommen, Eliten an eine Institution zu binden und so überdurchschnittliche Qualität zu sichern.

Das Ideal der Akkreditierungsverfahren sah Dr. Cook – fernab von einer in der Diskussion befürchteten Akkreditierungsbürokratie – in der Hochschule als lernender Gemeinschaft, die sich in einem ständigen Prozess unter Beteiligung aller Mitglieder um ihre Qualität bemüht und den wechselnden Anforderungen entsprechend weiterentwickelt. Solch ein Qualitätsbewusstsein zu entwickeln, sei eines der Ziele der Akkreditierungsverfahren

Gleichwohl sollten Evaluation und Akkreditierung nicht zum alleinigen Lebensinhalt werden. Die Hochschulen müssten sich auch noch anderen Aufgaben widmen.

Podiumsdiskussion

„Viel Lärm um nichts?“ Die Bedeutung von Evaluation und Qualitätssicherung für den Hochschulbereich

Dr. Lüthje:

Die folgende Diskussion soll sich mit der Bedeutung von Evaluation und Qualitätssicherung für den Hochschulbereich und dem Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung befassen.

Ich begrüße auf dem Podium zunächst Herrn Prof. Spinner, Universität Karlsruhe, der als Philosoph das Fach Wissenschaftsforschung vertritt. Dann Frau Conraths, Generaldirektorin der European Foundation for Management Development in Brüssel, eine Institution, die Frau Conraths kurz vorstellen wird; weiter Herrn Prof. Buttler, Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur in Brandenburg; Herrn Prof. Friedrich, Abteilungsleiter Hochschulen / Ausbildungsförderung im Bundesministerium für Bildung und Forschung; Herrn Fischer, Abteilungsleiter im Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern und Herrn Sandawi vom freien Zusammenschluß der studentInnenschaften (fzs).

Zunächst einmal werden wir in einem kurzen Statement jedem der Teilnehmenden auf dem Podium ermöglichen, einen bestimmten Aspekt, ein bestimmtes Anliegen oder eine bestimmte Position einzubringen, dann in einer ersten Runde im Podium darauf reagieren und schließlich in eine Diskussion mit dem Auditorium eintreten, um dann noch einmal auf das Podium zurückzukehren.

Noch ein Wort zur Strukturierung: Ich bitte klar zu unterscheiden oder aber auszusprechen, wie der Zusammenhang gesehen wird zwischen Evaluation und Akkreditierung. Wir haben im Augenblick viele Fragen in der Bundesrepublik in der Diskussion, die aber noch keineswegs geklärt sind, und ich denke, diese offenen Punkte, diese Problempunkte herauszuarbeiten, mit denen wir uns in den nächsten Monaten befassen müssen, das wäre das Ziel dieser Podiumsdiskussion. Ich möchte zunächst Frau Conraths bitten, mit

ihrer kurzen Präsentation zu beginnen, und zwar aus folgendem Grunde:
Frau Conraths vertritt eine Akkreditierungseinrichtung auf europäischer Ebene, die am ehesten anknüpft an das, was Herr Cook uns vorgestellt hat als „professional accreditation“, die spezielle, programmbezogene Akkreditierung. Dies ist ein sehr guter Anknüpfungspunkt, weil dadurch konkrete Anschauung über einen bestimmten Typus gegeben wird.

Frau Conraths:

Zunächst einmal vielen Dank, dass ich hier als erste in den Parours darf. Es ist insofern – glaube ich – ganz sinnvoll, weil natürlich die Institutionen der anderen hier auf dem Podium Anwesenden Ihnen allen wohl bekannt sind, unsere jedoch – wie ich vermute – nicht so sehr. Deswegen bekomme ich den kleinen Vorsprung, Ihnen in drei Sätzen zu sagen, wer wir sind und warum wir – nach vielen Jahren europäischer Diskussion um ein Evaluierungssystem – dem Evaluierungssystem ein Akkreditierungssystem hinzugefügt haben. Damit sind wir dann mitten in unserer Diskussion.

EFMD, die European Foundation for Management Development ist jetzt 27 Jahre alt. Sie ist eine unabhängige, gemeinnützige Netzwerkorganisation mit Sitz in Brüssel. Mitglieder sind – wie ich früher gesagt hätte – Anbieter und Abnehmer von Management-Aus- und Weiterbildung. Weil sich mittlerweile jedoch Anbieter und Abnehmer nicht mehr so klar auseinanderhalten lassen, da Consulting-Firmen ausbilden und Universitäten beraten – und so weiter und so fort – würde ich heute kurz sagen: die berühmten Stakeholder, also alle Organisationen, die ein Interesse oder eine Verantwortung in der Management-Aus- und Weiterbildung haben, können und sollten bei uns auf europäischer oder internationaler Ebene Mitglied sein. Das sind bis heute über 400. Die Hälfte davon sind ausbildende Institutionen, die andere sind große Unternehmen, Ministerien, öffentliche Dienste, große Beratungsfirmen, die eine Verantwortung und ein Interesse an der Ausbildung zum Management haben.

In dieser Managementausbildung haben wir ein Produktportfolio von Informationsservice, ein Netzwerk also, Konferenzen, Seminare und Projektmanagement auf internationalem Gebiet. In den letzten Jahren – mittlerweile schon seit 12 oder 13 Jahren – sind die „quality services“ immer stärker geworden. Evaluierung für Business Schools bzw. für Fakultäten für Betriebswirtschaft haben wir schon lange im Angebot.

In einer fast siebenjährigen heftigen Diskussion, die in ihrer Intensität und zum Teil auch nervenden Dimension sicherlich Ihnen auch in Deutschland bekannt ist, ging es um die Frage: Sollen wir akkreditieren oder nicht, das heißt, sollen wir von der institutionell fokussierten Evaluierung übergehen zu einem europäischen Referenzsystem, zu einem Qualitätsreferenzsystem ...? Der Prozess war sehr schwierig, und es ist mir wichtig, Ihnen das mitzuteilen, denn es erinnert mich sehr an das, was jetzt hier in Deutschland passiert. Der Grund, warum wir uns in der Tat dann entschieden haben, dem Evaluierungssystem auch ein Akkreditierungssystem folgen zu lassen, war der, dass das Umfeld sich in den letzten 15 Jahren sehr geändert hat. Die meisten Institutionen und Business Schools oder Universitätsfakultäten für Betriebswirtschaft sehen sich einer Konkurrenz auf internationalem Gebiet ausgesetzt. Die Studenten studieren nicht mehr nur zu Hause. Und vor allen Dingen die Abnehmer, die Kunden nämlich, die Unternehmen rekrutieren nicht mehr nur zu Hause, sondern suchen sich die besten Leute dort, wo sie diese für die zu besetzende Aufgabe finden.

Infolgedessen wurde es immer offensichtlicher, dass die Hochschulen und Business Schools, wollen sie sich auf internationalem Niveau begegnen und ein internationales Niveau ausbilden, sich ein internationales Qualitätsreferenzsystem schaffen mussten. Das bedeutete, dass wir uns einigen mussten, dass wir ein gemeinsames Verständnis von dem erreichen mussten, was Qualität in der Managementausbildung eigentlich heißt, wie sie angeboten wird und wie man dem in irgendeiner Form messbar nachgehen kann.

Das System, das wir jetzt seit zwei Jahren anbieten und das natürlich noch in der Pionierphase ist, hat folgende Kennzeichen:

1. Es ist ein Lernsystem. Das heißt, es dient der Qualitätsverbesserung der Institution.
2. Es ist ein institutionelles System, weil reine Programmakkreditierung nicht für sinnvoll gehalten wurde.
3. Es ist unabhängig insofern, als wir als EFMD eine Art Berufs- und Fachorganisation sind. Das heißt, wir sind nicht nur die akademische Vertretung auf europäischer Ebene, sondern haben auch die Abnehmer, d.h. die Kunden dabei. Das bedeutet, dass wir insofern unabhängig sind, als keine öffentliche Instanz bei uns in irgendeiner Form mitgewirkt hat. Das ist tatsächlich eine selbstregulierende Initiative.
4. Es ist international per Definition. Die Kunden, also die Institutionen sind alle aus europäischen Ländern, die „peer review auditors“ ebenfalls, und das Gremium, das das Qualitäts- und Gütesiegel vergibt, ist natürlich auch akademisch und mit Unternehmern international besetzt.

Das sind die Ingredienzien, die in langen Diskussionen der „management development community“ gewählt wurden und als die besten empfunden wurden. Warum? Weil man gesehen hat, dass es notwendig ist, in dieser Sparte die Qualität in Europa zu verbessern und zwar in einem gemeinsamen Rahmen, indem wir uns darüber verständigen, was Qualität ist, ohne unsere Eigenartigkeit als deutsche Hochschule oder als Grande Ecole oder als Faculteit der Bedrijfskunde aufzugeben. Das ist der Knackpunkt, der sicher noch zu diskutieren ist. Kleine Parenthese zum Schluss: Die EFMD hat für Holland zwei Mal schon die obligatorische Evaluierung der Fakultäten für Betriebswirtschaft ausgeführt. Das heißt, der Universitätsverband in den Niederlanden hat diese Rolle an die EFMD delegiert. Sie sehen: Auf diese Weise sind wir schon recht eng verzahnt.

Dr. Lühje:

Ich habe bewusst etwas mehr Zeit eingeräumt für die Darstellung dieses Systems. Für unsere Diskussion ist an dieser Information besonders interessant, dass es so etwas wie Akkreditierungs- und Evaluierungssysteme außerhalb staatlicher Hochschulorganisation punktuell schon gibt bzw. dass sie im Entstehen sind.

Mit diesem Hintergrund wende ich mich jetzt an Herrn Prof. Buttler als Vertreter eines der Bundesländer, die ja nach der verfassungsrechtlichen Struktur der Bundesrepublik die Primärverantwortung für die Hochschulen haben. Wie ist nun die Vorstellung in Ihrem Land und vielleicht auch der Länder oder der Kultusministerkonferenz (KMK) zur künftigen Entwicklung der Anerkennungs- oder Genehmigungsverfahren im Hinblick auf Studiengänge und Institutionen wie Universitäten, Fachhochschulen oder auch Berufsakademien des tertiären Systems?

Prof. Buttler:

Es ist dann leicht zu beantworten, wenn ich mich auf Herrn Dr. Lange stütze und sage, ich war Mitglied der Kommission der KMK und HRK, die dieses Papier gemeinsam erarbeitet hat, und ich habe, wenn ich richtig zugehört habe, festgestellt, dass Herr Lange diese Position sehr exakt referiert hat. Und Sie können sich auch denken, dass ich mich in der KMK dafür einsetzen werde, dass dieses Papier auch akzeptiert wird. Ob alle so radikal denken, wie ich Ihnen das hier vortrage, mag dahingestellt sein. Ich sage Ihnen aber gerne, dass wir beabsichtigen, dabei einen Systemwechsel herbeizuführen,

und zwar: Von dem bisherigen Typ der substanziellen Regulierungen durch Rahmenprüfungsordnungen, wo der Versuch gemacht wird, etwas im Ergebnis festzuschreiben, hin zu einem Management von *Procedere*. Die Art und Weise, wie intelligente Prozesse der Qualitätssicherung in Gang gesetzt werden, ist für mich viel interessanter, als die Frage, wie viele Prüfungen im einzelnen in einer Rahmenprüfungsordnung verankert werden und dergleichen.

In diesem Zusammenhang spielt Akkreditierung für uns eine vorzügliche Rolle, ebenso wie auch Evaluation. Wir haben uns Akkreditierung in diesem Zusammenhang als Thema gewählt, weil wir die neuen Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor und Master als ein sehr gutes Übungsfeld angesehen haben, um herauszufinden, wie man ein solches System in der Bundesrepublik implementieren kann.

Als Ökonom habe ich mich auf meine eigenen theoretischen Grundlagen zu versichern versucht und mich gefragt, warum ich eigentlich dafür bin, dass so etwas in dieser Weise geschieht. Ich komme aus system- und vertragstheoretischer und anderer Sicht zu einem ganz einfachen Ergebnis, nämlich: Dass es sehr wichtig ist, in solchen komplexen Zusammenhängen – wie im Verhältnis zwischen einem Bundesland und seinen Hochschulen oder einem Dekan oder Rektor und den Hochschullehrern oder zwischen Hochschullehrern und Studierenden – von vornherein anzuerkennen, dass es nicht möglich ist, die Prozesse, die dort abzulaufen haben, in irgendeiner Weise zu befehlen. Man kann ihnen nur gute Konditionen bieten. Das heißt, wir haben hier ganz komplexe Systembedingungen, in die durch Regulierungen nur marginal hineingesteuert werden kann. Meistens ist das Ergebnis solcher marginalen Steuerungsversuche nicht nur sinnlos, sondern richtiggehend schlecht, und deswegen plädieren wir für einen Systemwechsel.

Dabei ist es ganz wichtig, klar zu machen, dass Akkreditierung nicht von neuem in eine bürokratische Organisation einmünden darf. Diese Frage stellt sich dann, wenn man sich verständigt darüber, nach welchen Kriterien vorgegangen werden soll. Ich bin jetzt so radikal, Ihnen zu sagen, dass ich das gar nicht regulieren will; ich will das nicht vorgeben, und der Staat sollte dies nicht vorzugeben versuchen. Dies müssen wirklich die Peers tun, so wie das von Herrn Cook beschrieben worden ist. Das Peer-System kann

man mit einer ganz einfachen Begründung versehen: Eine Fachkollegin von mir .Joan Robinson aus Cambridge in England hat einmal auf die Frage, ob sie denn in der Lage sei, einen weißen Elefanten exakt zu definieren, gesagt: Nein, das könne sie nicht, aber sie könne mit Sicherheit sagen, dass es einer sei, wenn sie ihn sehe. So ist es bei der Akkreditierung auch. Es kommt nicht darauf an, von Anfang an minutiös irgendwelche Kriterien festzulegen. Es kommt darauf an, die richtigen Peers zu finden, die jeweils fachkundig und mit Verständnis für die Besonderheit der jeweiligen Institution und die Ziele, die sich die Menschen in dieser Organisation gesetzt haben, darüber urteilen und hilfreich etwas dazu sagen, wie diese Ziele verfolgt werden können. Wir kennen das übrigens bei der Habilitation. Da wird auch nur ja und nein gesagt.

Nun will ich Ihnen drei Probleme nennen, die mir immer wieder auffallen. Das erste ist schon angesprochen: die Sorge um erneute Bürokratisierung. Das Zweite ist: Wir haben von Herrn Cook gehört, dass er immer wieder auf den Arbeitsmarkt verwiesen hat: Dieser sei sozusagen der Markt, der entscheidet. Wir haben in Deutschland in den Hochschulen – Fachhochschulen und Universitäten –bisher kein System, um diese Rückmeldung vom Arbeitsmarkt in unsere Arbeit einzubeziehen. Das heißt, hier fehlt ein ganz wichtiges Element des Gesamtsystems, das wir noch bilden müssen. Drittens will ich Sie auf die Rezeption dieser ganzen Diskussion in den Hochschulen hinweisen, in bezug auf einen Widerspruch, der sich immer wieder ergibt. Wie Sie wissen, ist Akkreditierung eine Ja-Nein-Entscheidung. Man kann deshalb auch so gut damit anfangen, weil die Folgen der Akkreditierung der Stempel oder der Nicht-Stempel sind. Bei der Evaluation wird es sehr viel schwieriger. Bei der Einführung haben wir eine ganz problematische Situation. Ich weiß das noch aus dem Wissenschaftsrat, als wir mit ersten Studiengängen begannen und uns darüber Gedanken machten. Es wurde darauf bestanden, dass man den Fakultäten von Anfang an sagen möge, es folge gewiss kein Ressourcenentzug daraus. Aber Folgenlosigkeit funktioniert nicht. Ein folgenloses System wird von vornherein zusammenbrechen. Das sagen auch Kollegen aus anderen Ländern. Wenn es Folgen gibt, dann ist da die Sorge, dass sich die Kollegen zurückhalten und sagen:

„Da machen wir nicht mit.“ Wenn es keine gibt, wird anschließend die Enttäuschung und Frustration riesengroß sein. Folgenlos darf es also nicht bleiben, die Konsequenzen muss man sich verdeutlichen.

Dr. Lüthje:

Das war ein Votum aus der Sicht eines Verantwortlichen auf Länderebene. Wie sieht die Sicht des Bundes aus, Herr Prof. Friedrich? Sie haben ja gerade durch die Novelle des Hochschulrahmengesetzes versucht, bestimmte Rahmenbedingungen zu schaffen und Veränderungsimpulse zu setzen, weitgehend in Konsens mit den Ländern, aber nicht in Konsens mit dem Bundesrat. Ich würde Sie bitten, Ihre Position darzustellen.

Prof. Friedrich:

Ich bin auch Ökonom und habe vieles, wenn nicht alles, was Herr Prof. Buttler gesagt hat, mit großer Sympathie gehört. Voraussichtlich werden wir Ihnen heute nicht die Freude geben, dass wir große Gegensätze zwischen Bund und Ländern haben. Vielleicht kommt das noch in der Diskussion. Sie haben mich angesprochen auf das Hochschulrahmengesetz (HRG). Es ist ja am 25. August in Kraft getreten, und deswegen möchte ich mit der Sachlage der beiden Stichworte anfangen, über die wir heute reden, nämlich Evaluierung einerseits und Akkreditierung andererseits, insofern irgend etwas gesetzlich fixiert ist.

Es ist so, dass die Evaluierung jetzt im Hochschulrahmengesetz vorgeschrieben ist. Sie steht dort, wenn auch als Soll-Formulierung – das war der Kompromiss, damit wir sie aufnehmen konnten. Evaluierung muss es geben, d.h. sie ist jetzt eine rahmengesetzliche Anforderung, die die Länder, soweit sie es nicht schon getan haben, jetzt in ihre Landeshochschulgesetze umsetzen müssen. Auch die studentische Beteiligung bei Evaluationen ist festgeschrieben.

Es gibt allerdings keine Vorschrift zur Akkreditierung im Hochschulrahmengesetz. Es existierte bisher nur die Formulierung, dass es vom Bundesstaat geforderte Rahmenprüfungsordnungen geben muss. Diese Vorschrift gibt es nicht mehr. Wir haben also eine Lücke provoziert. Die Rahmenprüfungsordnungen sind damit nicht verboten, es darf sie weiterhin geben, aber sie sind nicht mehr gesetzlich vorgeschrieben. Vorübergehend kann und wird man wahrscheinlich in anderen Bereichen noch damit arbeiten, aber da, wo jetzt Neues passiert, wird man vermutlich keine mehr machen, sondern es gleich mit neuen Verfahren versuchen. Dass man dabei neue Verfahren im Blick hatte, können Sie daran erkennen, dass im Gesetz zwar keine Regelung zur Akkreditierung steht, weil man sich darauf noch nicht

verständigen konnte, dass aber in der Begründung zum Gesetzentwurf steht: An die Stelle von Rahmenprüfungsordnungen könnte man aber auch Akkreditierungsverfahren setzen, weil sie flexibler zu handhaben und unbürokratischer sind. Das ist also in der Begründung erhalten geblieben, und wir werden sehen, wie das weitergeht.

Es gibt dabei Zeitaspekte. Wie mehrfach betont worden ist, befinden wir uns im Bildungswesen und im akademischen Bereich auch in einem internationalen, wettbewerblichen System, auch wenn die Globalisierung, was Quantitäten betrifft, manchmal etwas übertrieben wird. Sie ist mit Sicherheit eine säkulare Tendenz, von der wir nicht herunterkommen, man muss sich auf dieses einstellen – deswegen Zeitaspekte. Für den Bund im Ganzen geht das ein wenig zu langsam. Die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Evaluierung ist aus dem Jahr 1995. Die Empfehlung des Wissenschaftsrates – gemeinsam von Bund und Ländern organisiert – stammt aus dem Jahr 1996. Jetzt muss es natürlich allmählich zur Umsetzung kommen. Zeit, jetzt noch lange zu reden und zu beraten, bis etwas passiert, darf nicht sein. Es ist falsch zu sagen, es sei noch gar nichts passiert, es ist eine ganze Menge passiert, aber die Umsetzung muss noch ein bisschen Kühlware werden.

Das kann man festmachen an folgendem Tatbestand (deshalb ist ja auch plötzlich die Akkreditierung so ins Interesse gerückt, obwohl sie im ersten Anlauf des Gesetzes noch nicht so im Vordergrund stand): Wir haben jetzt die Möglichkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen auch im HRG geschaffen und werden hier nicht mehr mit Rahmenprüfungsordnungen anfangen, sondern voraussichtlich gleich auf Akkreditierungsverfahren gehen. Da es aber inzwischen schon eine heftige Nachfrage nach Bachelor- und Masterstudiengängen gibt – über 120 inzwischen an deutschen Hochschulen, die schon laufen oder in der Konzeptphase sind – wird natürlich der Druck, wissen zu wollen, wie das gehen soll, erheblich zunehmen. Das ist gut so.

Was es bisher nicht gibt, sind Anreize für die Hochschulen, sich an Evaluierungs- und / oder Akkreditierungsverfahren zu beteiligen. Die Speckwurst also, mit der man sagt: „das lohnt sich, wenn ihr euch da engagiert,“ die gibt es bisher noch nicht. Das ist anders im amerikanischen System, wo es meistens gewisse Wirkungen auch finanzieller Art gibt. In der Wissenschaftsratsempfehlung steht, dass die Verknüpfung zwischen Evaluierung und leistungsbezogener Finanzierung irgendwann einmal hergestellt werden muss. Vielleicht nicht im ersten Anlauf, damit wir die Verfahren erst

einmal zum Laufen bringen, aber irgendwann muss das dann verknüpft werden. Wir haben zur Hilfestellung für die Diskussion eine kleine Studie von 60 Seiten gemacht. Sie behandelt die Akkreditierungsverfahren der USA, und zwar sämtliche Akkreditierungsinstitutionen, die es in den USA gibt, mit beiden Verfahren institutioneller und studiengangbezogener Art. Sie wurde allen deutschen Hochschulen zugesandt, man kann weitere Exemplare anfordern. Wir müssen jetzt verhindern, nach typisch deutscher Art bei den Akkreditierungsverfahren bürokratischer zu werden als zuvor mit den Rahmenprüfungsordnungen. Erste Ansätze dazu haben wir bereits, das wurde auch in der Diskussion deutlich: Dass wir jetzt über Normen und Standards reden und große „Kommissionitis“ betreiben sollen. Ich halte das für einen Fehler, wir sollten in der Tat eher auf die Qualität der Verfahren achten, als die Sachen endgültig regeln zu wollen.

Zwei offene Fragen: Es muss bei den Akkreditierungsverfahren offen bleiben, dass nicht nur das akkreditiert wird, was heute gemeinhin Standard ist, sondern gerade neue Sachen, die auch in der Wissenschaft noch nicht institutionalisiert sind, müssen eine Chance bekommen, akkreditiert zu werden. Nicht nur das Herkömmliche, das Gemeine, das Übliche sollte akkreditiert werden und das andere nicht; das ist eine schwierige Frage. Schwierig ist auch: wie sollen neue Informationstechnologien und Modularisierung akkreditiert werden? Weder wir noch die Amerikaner wissen das so genau. Aus diesem Grunde klinken wir uns jetzt in einen sowohl europäischen wie internationalen Prozess ein, in dem wir durchaus unsere spezifischen Vorstellungen noch entwickeln und einbringen können.

Dr. Lühje:

Jetzt sollte die Hochschuleseite zur Sprache gebracht werden. Ich bitte deswegen nun Herrn Prof. Spinner und Herrn Sandawi, auf diese Eingangsstatements zu reagieren, und dann noch einmal Herrn Fischer, ein Wort aus der Landessicht zu sagen. Anschließend sollten wir versuchen, in eine erste diskutierende Runde einzutreten.

Prof. Spinner:

Wir sind auf einem fahrenden Zug, wir können allenfalls noch leichte Zielkorrekturen machen. Der fahrende Zug ist auf einem schlechten Unter-

grund. Wir haben im Grunde kein Konzept, die Qualität ist miserabel, und trotzdem werden dramatische Schlussfolgerungen daran geknüpft. Es hat aber keinen Sinn, hier subtile Bedenken zu äußern. Wie gesagt, der Zug fährt – und wer allzu große Bedenken äußert, stellt sich ins Abseits.

Ich will wenigstens ein paar Probleme nennen. Ich neige natürlich von meinem Fach her dazu, schlicht und einfach zu sagen: Wenn das die Antwort ist, wo ist eigentlich die Frage? Oder wenn das die Lösung ist, wo ist eigentlich das Problem? Das Problem ist die Überwindung von Lernblockaden bei dem, was die Ökonomen „abgeschlafte Organisation“ nennen. Abgeschlafft sind jene Organisationen, die sich nicht mehr unter permanenten Leistungsverbesserungsdruck setzen. Das ist systembedingt. Die Universität bietet zwei Arten von Tätigkeiten mit zwei völlig verschiedenen Produkten: 1. Sie macht Forschung und Publikation. Das Ergebnis sind Erfindungen, Entdeckungen, das, was man sozial anerkannte Originalität nennt. Diese Sachen sind an die Kollegen gerichtet, nicht an die Studierenden, nicht ans Publikum. 2. In einer Art dualem System machen wir Lehre und Forschung. Das Ergebnis sind Abschlüsse, d.h. Berufslizenzen.

Nun kommt der entscheidende Punkt: Die Universität hat eine flächendeckende Infrastruktur der forschungsbezogenen Kritik und Kontrolle. Spätestens mit der Veröffentlichung wird jedes Ergebnis kritisch überprüft. Damit haben wir ein sehr effektives System der Fehlerkorrektur für die Forschung. Wir haben nichts dergleichen für die zweite Art der Tätigkeit, d.h. für die Lehre und für die Vergabe von Lizenzen. Das bedeutet: Evaluation fand in diesem Bereich bisher nicht statt, muss aber stattfinden, das ist absolut notwendig. Über die Qualität und Eignung ist damit überhaupt nichts gesagt.

Ich möchte noch eine zweite Frage stellen. Das erste war die Frage nach dem Problem, das zweite nun die Frage nach dem Mittel: Was hat man eigentlich zur Verfügung? Nun, das sind ja globale Instrumentarien. Ich habe bereits gestern schon auf eines der Hauptprobleme hingewiesen: Es werden natürlich immer die Falschen belohnt und die Falschen bestraft, d.h. die Trennung von Leistung und Nichtleistung ist ein völlig ungelöstes Problem. Eine riskante Prognose: Was darf man eigentlich von dieser ganzen Sache erwarten? Frage: Können wir bessere Lehrqualität erwarten? Ich würde sagen: In Grenzen ja. Allein die Tatsache, dass ein kritisches Auge oder viele kritische Augen sich auf den Lehrbetrieb richten, hat sicher einen qualitätsverbessernden Effekt, aber er hält sich in Grenzen. Strukturmängel werden auf diese Weise nicht korrigiert.

Es wird mehr Leistungswettbewerb erwartet. Da bin ich sehr misstrauisch. Die Intensität des Wettbewerbs z.B. zwischen den Universitäten, zwischen den Fächern wird dadurch meines Erachtens nicht nennenswert verbessert. Es wird sogar ein dysfunktionaler Effekt stattfinden – und das merken wir bereits überall – vergleichbar mit der Werbung für Kosmetika: Die Packung wird verbessert. Wir machen einen Verpackungswettbewerb, und der Inhalt ist im Grunde so wie vorher – mit minimalen Unterschieden. Auf jeden Fall wird etwas eintreten, was auch immer die positiven Effekte sind:

Es wird zu einer Stärkung der Administration kommen, möglicherweise der nicht-staatlichen Administration. In diesem Zusammenhang habe ich mir ein kleines Spielchen erlaubt: Ich nenne Ihnen drei Zahlen: 4; 2; 1. Werfen Sie einen Blick hier auf das Podium und interpretieren Sie diese Zahlen. Ich glaube, die Sachlage ist hier eindeutig. Wer von uns lehrt? Einer lehrt, höchstens zwei, bei Herrn Prof. Buttler bin ich mir nicht ganz sicher, aber er hat auf jeden Fall früher gelehrt, heute würde ich ihn zur Administration zählen. Wir haben einen Kunden hier, einen einzigen Studierenden. Ich frage mich, ob diese Einseitigkeit der Zusammensetzung etwas aussagt. Ziehen Sie Ihre eigenen Schlussfolgerungen daraus!

Herr Sandawi:

Mit den letzten Worten ist das, was ich sagen wollte, eigentlich schon vorweggenommen worden. Es geht in meinen Statement auch um studentische Partizipation am Prozess der Evaluation und der Akkreditierung. Wir haben gerade gehört, dass im neuen HRG auch Studierende in den Evaluationsprozess eingebunden werden sollen. Das ist jedoch noch sehr unkonkret, es gibt keine weiteren Richtlinien. Es wird auf die Landesgesetzgeber ankommen, konkrete Forderungen oder konkrete Richtlinien zu erlassen, wie eine studentische Partizipation aussehen kann. Wenn ich einen Nebensatz von Herrn Prof. Daxners Vortrag gestern richtig verstehe, sieht er Studierende als Ausfüller von Fragebögen, die aber in dem weiteren Prozess der Bewertung und der damit verbundenen konkreten Verbesserung von Lehre nicht weiter eingebunden werden.

Ich möchte mit einem Beispiel veranschaulichen, warum das in meinen Augen ein Fehler ist. Es ist in den letzten Tagen und eigentlich schon seit mehreren Jahren immer von Studierenden als Kunden die Rede. Zwar mag ich die Analogie zur Wirtschaft nicht, aber ich werde trotzdem einmal versuchen, das in dem Bild zu veranschaulichen. Wenn ich Vorsitzender von

irgendeinem Unternehmen werde und mein Produktionschef nach dem Prinzip „trial and error“ verfahren will, würde ich ihn fristlos entlassen. Warum „trial and error“? Es kann nicht angehen, dass ohne Einbindung der Endverbraucher, die in diesem Fall die Studierenden sind, Produkte auf den Markt geworfen werden. Jedes halbwegs intelligente Autounternehmen bindet normale Kunden in den Produktionsprozess ein. Man stelle sich vor, Studierende würden sozusagen in der Entwicklungsphase Testfahrten machen. Das ist für viele Leute doch relativ abstrakt, sie würden das für sich eigentlich ablehnen. Wenn dann Mängel bei der Testfahrt festgestellt werden, muss man natürlich ans Reißbrett gehen und da Veränderungen vornehmen, bevor man das Endprodukt an die Verbraucherinnen und Verbraucher liefert. Was ich damit sagen will, ist, dass eine breite Partizipation schon im Vorfeld, auch in der Diskussion um Methodik der Evaluation, stattfinden muss. Damit meine ich aber nicht nur Studierende, sondern den gesamten Bereich der Stakeholders, wie wir es in den letzten Tagen immer gehört haben. Denn es ist notwendig, zu einem breiten Konsens zu kommen und in den Hochschulen die Akzeptanz der Evaluation zu verbessern. Es hat keinen Sinn, wenn sich einzelne Gruppen – Statusgruppen, politische Gruppen, Professoren – dagegen wehren. Als ein Beispiel, wie es nicht laufen kann, möchte ich diese Tagung nennen. Es sind hier ungefähr 150 Anwesende, davon drei Studierende. Ein objektives Bild kann dabei nicht herauskommen.

Herr Schaumann hat es gestern sehr deutlich gesagt: Es geht unter uns hier nicht mehr darum, ob wir evaluieren wollen. Gehe ich in eine Hochschule, höre ich da ganz andere Sachen. Selbst von Studierenden erhalte ich z.T. große Kritik, was Evaluation angeht, weil der Sinn der Evaluation dort strittig ist. Es wird gesagt, das ändere ja doch nichts und was könne man denn erreichen. Genau das ist der Punkt. Wir müssen in eine breite, aufklärende Diskussion eintreten und Studierenden klarmachen, dass sie etwas erreichen können. Dies geht aber nur, wenn die Gesetzgeber hier auch rechtliche Grundlagen schaffen z.B. in bezug auf das Personalrecht. Hier müssen noch weitreichende Änderungen erfolgen.

Auf die Frage, wie denn die konkrete Einbindung passieren kann, habe ich auch keine Patentlösung. Es kann meines Erachtens nicht so laufen, dass man in ein Hochschulgesetz schreibt: So und so müssen die Gremien aussehen, damit die und die Evaluation erfolgen kann. Das ist nicht machbar. Es muss eine subjektive Zufriedenheit der Stakeholders angestrebt werden darüber, dass sie an diesem Prozess mitgewirkt haben. Alle sollten der Meinung sein, in ihrem Maße gerecht daran partizipiert zu haben.

Noch ein Beispiel dafür, wie es nicht laufen darf: Studierende wollten eine Evaluation einer Fakultät durchführen und mussten zunächst dem Fakultätsrat den Antrag zur Erlaubnis stellen. Als das Protokoll der Evaluation und das Ergebnis dann vorlagen, wurde in einer halben Sitzung zum Schluss darüber abgestimmt, ob die Ergebnisse nun veröffentlicht werden sollten oder nicht. So darf es nicht laufen.

Herr Fischer:

Ich stelle fest, dass in dieser Runde keinen Dissens über die Notwendigkeit und die Pflicht von Evaluation besteht, auch wenn es auf studentischer Seite vielleicht noch manche Skepsis gibt, was die Verfahren anbetrifft.

Hierzu möchte ich sagen, dass das Land Mecklenburg-Vorpommern bei der Novellierung seines Landesrechtes ein Augenmerk drauf richten wird, dafür Sorge zu tragen, dass die Studenten – da sie als Betroffene ja sozusagen die Hauptklientel sind – in angemessener Weise beteiligt werden, möglicherweise auch durch studentische Quoten.

Es gibt, wenn ich das richtig überschaue, auch keinen Dissens über den Sinn von Akkreditierung, zunächst bei den internationalen Abschlüssen. Das Land Mecklenburg-Vorpommern unterstützt ausdrücklich die Einrichtung von Systemen der Qualitätssicherung bei Abschlüssen, also Akkreditierungsverfahren. Dieses ist meines Erachtens unabweisbar notwendig, wenn, die Hochschulen – wie im Land Mecklenburg-Vorpommern – auch gerade auf dem Gebiet der Einführung von Studiengängen ein deutliches Mehr an Autonomie und Selbständigkeit erhalten sollen. Ein solches System der Qualitätsprüfung der Abschlüsse ist dann unvermeidbar und notwendig. Wir sollten uns insofern verabschieden von dem überfrachteten und vielleicht hier und da auch innovationsfeindlichen Rahmenordnungen. Wenn dieses also doch weitgehend Konsens darstellt, dann ist für mich die Frage der Verfahren das eigentlich Wichtige; sie steht im Zentrum der Überlegung. Geht es bei Evaluation und Akkreditierung um so unterschiedliche Inhalte, Zielsetzungen und Bewertungsmaßstäbe, dass wir hier auch unterschiedliche Verfahren benötigen?

Die Evaluation ist selbstbestimmt und selbstverantwortet durch die Scientific community, durch die Studenten, sie ist sozusagen ein Instrument der Selbstkorrektur. Die Akkreditierung, d.h. die Anerkennung von Abschlüssen hat –jedenfalls aus meiner Sicht – auch durchaus einen hoheitlichen Aspekt, eine Art

Beleihung. Es ist hier wiederholt und sehr zutreffend der Begriff des Stempels benutzt worden. Aber auch die Akkreditierung gründet auf weitgehend denselben Fragestellungen und denselben Zielsetzungen wie die Evaluation. Von daher liegt es nahe, darüber nachzudenken, ob nicht diese Verfahren zusammengeführt werden müssten. Insofern freue ich mich natürlich über das, was uns Herr Cook hier erzählt hat, und auch über das, was Frau Conraths ausgeführt hat. Wenn ich das richtig verstanden habe, so sagen Sie, dass die Akkreditierung auf die Evaluation aufgesetzt worden ist. Natürlich ist auch für mich die Evaluierung mehr als die Akkreditierung. Aber die Akkreditierung kann sozusagen Teilergebnis der Evaluierung und eines Evaluierungsprozesses sein.

Die zweite Frage, die mich sehr beschäftigt, ist die, ob solche Verfahren zentral oder dezentral durchgeführt werden sollten. Es sind hier zwei Aspekte bereits erwähnt worden, die uns sehr beschäftigen müssten. Das ist die Frage der Bürokratielastigkeit und die Gefahr des Zeitverlustes. Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass man in überregionalen Evaluations- oder Evaluierungsverbänden auch eine Akkreditierung anschließt, die natürlich im bundesweiten und europäischen Kontext verbunden und koordiniert sein muss. Damit würden wir auch Zeit gewinnen, denn es gibt durchaus schon verschiedene regionale Ansätze. Wenn ich nur das Beispiel Rostock nehme, wo eine Vielzahl von Fächern bereits evaluiert worden ist, so fragt man sich: Hätte das nicht zugleich auch schon mit einer Akkreditierung verbunden werden können? Ein so dezentralisiertes Verfahren erlaubt es uns meiner Meinung nach, sehr viel rascher und auch wirtschaftlicher zu arbeiten, als wenn wir eine zentrale Akkreditierungsbürokratie einrichten. Und ich glaube auch, dass bei dezentralisierten Verfahren und Einrichtungen wir nicht in dem Maße Gefahr laufen, zu sehr normiert zu werden. Dr. Lüthje hat darauf hingewiesen: Wir sollten nicht alles in eine Schablone pressen, die Individualität des regionalen Verbundes muss gewährleistet bleiben.

Dr. Lüthje:

Ich versuche nun, aus dieser Runde einige wenige Grundsätze herauszuarbeiten, über die offenbar Konsens besteht. Erstens: Es gibt – am besten beschrieben mit der Formulierung „ein fahrender Zug“ von Herrn Prof. Spinner – offenbar teils eine offensive, befürwortende, teils eine halb resignierende, halb realistische Auffassung: Sowohl Evaluierung als auch Akkreditierung werden kommen. So habe ich die Bestandsaufnahme interpretiert.

Zweitens bestand in der Zielbeschreibung Konsens, dass es eine Aufgabe wäre, dafür ein Verfahren zur Vermeidung von Bürokratie zu finden. Es geht darum, nicht eine Akkreditierungs- und Evaluationsbürokratie zu erzeugen, sondern Verfahren zu finden, die mit möglichst wenig Aufwand möglichst gute Leistungen erbringen oder die Funktionen möglichst gut erfüllen.

In der Frage des Wie sehe ich folgende Gegenüberstellung: Zu klären ist einmal die Frage: „Können und sollen Evaluation, Evaluierung und Akkreditierung kombiniert oder getrennt werden?“ Hier würde ich gerne eine Unterscheidung einbringen. Konsens besteht darüber, dass Akkreditierung ohne ein Mindestmaß an Evaluation nicht geht. Das ist aber nicht gleichbedeutend mit der Aussage, Evaluierung habe nur einen Sinn, wenn sie in einer Akkreditierung mündet. Das sind durchaus zwei unterschiedliche Fragestellungen.

Möglicherweise kommen darin zwei unterschiedliche Ziele zum Ausdruck. Wenn bei der Akkreditierung die Sicherung von Mindeststandards und der Vertrauensbonus auf dem Markt verbunden sein sollen, ist das die eine Funktion. Wenn bei der Evaluation die Lernfunktion im Vordergrund stehen soll, der Versuch zu der bestmöglichen Qualität zu kommen, kann die Frage auftauchen: „Besteht dazu eine Chance, wenn dieses Verfahren mit der Akkreditierung unmittelbar verbunden wird. Oder verführt dann nicht die Verbindung mit der Akkreditierung dazu, mit Fehlern nicht offen umzugehen, Lernen eher taktisch zu behandeln, Potemkinsche Dörfer zu errichten?“. Dies möchte ich als Frage aufzeigen.

Als Erfahrung aus dem Nordverbund möchte ich einbringen: Wir haben bisher erlebt, dass die Fächer und Fachbereiche, auch wenn sie zunächst mit Reserven in die Evaluierung hineingegangen sind, ungemein ehrlich mit Schwächen und Problemen umgegangen sind. Ich habe durchaus etwas die Sorge, dass davon etwas verloren gehen könnte, wenn das Evaluierungsverfahren mit der Akkreditierung verbunden wird.

Dann ist die Frage zu klären: zentral –dezentral, zentral –regional. An der Stelle müssen wir uns sehr genau vor Augen halten, welche Quantität von Akkreditierungsentscheidungen auf die Verfahren zukommt, und wie wir es schaffen können, nicht einen Akkreditierungsstau zu produzieren, der dann in langen Zeiträumen erst abgearbeitet wird und möglicherweise länger dauert als ein Genehmigungsverfahren in den Ministerien.

Schließlich gehört zu den Verfahrensproblemen die Frage: Verantwortung stärker beim Staat, Verantwortung für das Verfahren stärker bei den Hochschulen, gemischte Verantwortung, studentische Beteiligung? Das sind, glaube ich, die Pole, die in der Verfahrensseite am stärksten zu diskutieren sind.

Ich würde jetzt gerne eine Viertelstunde lang die Diskussion öffnen für das Publikum oder für die Teilnehmenden im Forum, soweit der Wunsch besteht. Dann möchte ich das Podium bitten, darauf eine Viertelstunde lang zu reagieren. Schließlich ist zu sehen, wie wir erste Dinge zusammenführen können.

Prof. Haensel:

Ich möchte speziell etwas zu Herrn Sandawis Beitrag sagen, der mir allzu düster und negativ schien. Im Nordverbund haben wir die Erfahrung gemacht, dass bei der Seite der Gutachter jeweils ein Student dabei war. Da wir aber als Hochschule nicht bei den internen Sitzungen der Gutachter beteiligt sind, kann ich nur schwer sagen, wie weit sich die studentischen Vertreter dort artikulieren wollten und konnten. Zumindest war das von vornherein eingeplant. Genauso auch bei der Selbstevaluation der Hochschulen:

Da waren natürlich überall Studenten dabei. Auch vor Ort bei den Begehungen hat es ausführliche Diskussionen mit den Studierenden gegeben. Vom System her ist das meines Erachtens also sehr beachtet worden und wird auch weiterhin beachtet.

Es gibt da noch einen Punkt: Nach dem Abschluss einer Evaluationsrunde gibt es eine gemeinsame Auswertungskonferenz, bei der die Vorschläge der Gutachter für die einzelnen Hochschulen besprochen werden. Auch dort sind Studierende dabei. Es gibt über die Grenzen der Universitäten hinweg ziemlich viel Austausch zwischen den einzelnen Gruppen und auch hier zwischen den Studierenden. Im übrigen gibt es an jeder einzelnen Hochschule die Möglichkeit, am Ende des Semesters eine Beurteilung der Vorlesungen stattfinden zu lassen, mit der Vergabe von Preisen im positiven, aber auch als Zitrone im negativen Sinne. Das sollten wir von der Hochschulleitung aus unterstützen. In dem Sinne meine ich, dass Sie dies ein bisschen zu schwarz sehen. Es ist vielleicht nicht ganz so schlimm, wie Sie es geschildert haben, an manchen Orten jedenfalls nicht, ich kann jedoch nicht sagen, ob es überall so ist.

Herr Scheele:

Es geht darum, ob Akkreditierung und Evaluierung von einander getrennt werden können. Ich denke, dass das nicht getrennt werden kann. Aber eine Unterscheidung ist sehr wichtig. In Westeuropa, in den Niederlanden, aber auch in England, Schweden und in Dänemark gibt es eine solche Unterscheidung.

Wir sind wohl alle damit einverstanden, dass es mit Selbstevaluierung beginnt. Das ist das Wichtigste bei der Evaluierung. Aber das ist nicht genug, es soll auch Experten geben: Peer review. Aber wer will das organisieren? Das kann ein quality council sein wie in England oder in Dänemark, aber es ist auch möglich, dass es Dachorganisationen wie die Hochschulrektorenkonferenz und in den Niederlanden die Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) machen. Wenn Sie meinen, ein solches System allein genügt, werden Sie ein Problem haben, denn der Staat wird sagen: „Gut, aber was sind die Resultate?“ Auf der Basis dieser Resultate werden sie direkt intervenieren. Das war das Problem, um das sich die Diskussionen in den Niederlanden in den 80er Jahren drehten. Was haben wir getan? Wir haben gesagt: „Gut, wir machen das indirekt“. Ich denke, das erklärt unser System.

Neben dem Bericht der Prüfungskommission, der öffentlich ist, gibt es die Hochschulaufsicht. Diese untersucht die Prüfungskommission und die Berichte der Prüfungskommission methodisch auf Fehler hin. Das ist das erste. Das zweite ist, dass auch die Resultate und Verbesserungen beobachtet werden. Das würde dem Staat genügen. Das Ministerium in den Niederlanden tut nichts, bis auf den Punkt, dass dieses System die Resultate überwacht. Eine ähnliche Entwicklung ist auch in England zu beobachten. Es beginnt mit Selbstevaluierung, dann folgt die Prüfungskommission, schließlich werden Verbesserungen extern und intern beobachtet. Und wenn etwas nicht stimmt, ist der Staat an der Reihe.

Sprecher:

Ich möchte zunächst einmal eine Beobachtung von mir geben. Es ist nicht zufällig, dass wir vor 150 Jahren, 1848, auch eine Reihe von Professoren in der Paulskirche sitzen hatten, die sich überlegten, was ein schönes System wäre. Es war auch einfach wundervoll, nur hat es nicht funktioniert. Sie

wissen, dass das dann durch staatliche Reglementierungen, als das ganze System sich nicht an der Realität gemessen hat, übernommen wurde.

Mit diesem meinem Ansatzpunkt möchte ich unserem holländischen Kollegen Recht geben. Bei dieser hoch historischen Betrachtung kommen wir nicht umhin, die staatlichen Institutionen einzubinden – und zwar so einzubinden, dass sie die Evaluation nicht missbrauchen. Ich erinnere daran, dass wir gerade eine Evaluation der Fachbereiche Chemie für Nordrhein-Westfalen hinter uns haben. Und es sieht so aus, als ob die Resultate für Einsparungs- und Umschichtungsmethoden benutzt werden, ohne dass dabei die Ziele und Pläne der Universitäten berücksichtigt werden, so wie es eine Evaluation eigentlich erfordert.

Mein Plädoyer ist, dass zuerst im Hochschulrahmengesetz und dann in den Hochschulgesetzen eindeutig geklärt werden muss, wie die Kompetenzen und die Schlussfolgerungen verteilt werden. Es muss auch eindeutig geklärt werden, in welcher Weise die Universitäten Spielraum haben, z.B. dass 20 % der Studenten ausgewählt werden können, was ja ein wichtiger Faktor für die Leistungsfähigkeit einer Universität ist. Mit welchem Material arbeiten Sie denn!? 20% sind nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Das ist meines Erachtens lächerlich. Es muss klarer gesagt werden, wie diese Komponente berücksichtigt werden soll.

Prof. Kreilkamp:

Ich möchte dafür plädieren, stärker zwischen Evaluierung und Akkreditierung zu trennen. Akkreditierung heißt sehr viel stärker noch: auf Neues hinarbeiten. Das heißt: wir haben bereits jetzt schon 120 Studiengänge – Master- und Bachelorstudiengänge – die im Prinzip nicht evaluiert werden können, weil sie neu erdacht und zukünftige Modelle sind. Insofern muss Akkreditierung ganz deutliche Aussagen zu Zielen, zu Konzepten, zu Curricula, zum Arbeitsmarkt und zu ähnlichen Aspekten beinhalten. Bei bestehenden Studiengängen kann man auf Evaluierung zurückgreifen. Man muss das aber nicht zwangsweise tun. Denn es ist meiner Meinung nach nicht zu realisieren, die Vielzahl aller Studiengänge permanent zu evaluieren und zu akkreditieren. Das ist von der Menge her gar nicht machbar. Ich verstehe Qualitätsverbesserung und Evaluierung als eine permanente Aufgabe einer jeden Universität in einem jeden Studiengang. Es geht nicht darum, sich wieder einmal einen Stempel zu holen und deshalb etwas abliefern zu müs

sen, es geht um das Selbstverständnis der Qualitätsverbesserung, das ist der ganz entscheidende Punkt.

Bei den gestrigen Aussagen der Ministerin, Frau Marquardt, bekam ich doch sehr deutlich den Eindruck, dass auf der staatlichen Seite die Vorstellung besteht, man bekomme ein Instrument, mit dem die Universitäten und Studiengänge sehr gut zu kontrollieren sind. Kontrolle alleine führt jedoch nicht zur Qualitätsverbesserung. Insofern fürchte ich, dass letztlich die Reglementierungen, die starke Kontrolle und die Bindung an die Zuweisung finanzieller Mittel dazu führt, dass der eigentliche Gedanke der Evaluierung – nämlich permanente Qualitätsverbesserung – ein bisschen verloren geht.

Dr. Lange:

Evaluierung, Evaluation, Qualitätsverbesserung sind ein ständiger Prozess, den man nicht punktuell nur alle fünf Jahre oder alle acht bis zehn Jahre, wenn Akkreditierung ins Haus steht, angehen darf. Das ist die eine Seite. Ich warne davor, vom Gesetzgeber zu verlangen, den Hochschulen Rollen, differenziert in Politik und Administration, zuzuschreiben. Ich behaupte ein bisschen kess, dass Wissenschaft immer intelligenter ist als Verwaltung. Wenn wir als Hochschulen dieses ernst nehmen, müssen wir selbst Prozesse organisieren – und zwar so, dass der latente Bürokratie- und Zentralisierungsvorwurf nicht greift. Ich kenne die Papiere, die auf Bundesebene zur Diskussion stehen, ziemlich genau und kann da Bürokratisierung überhaupt noch nicht erkennen. In dem Vorwurf sehe ich eher ein Argument, um Dinge zu verhindern. Weder die Hochschulen noch die, die dieses Geschäft betreiben, sollten sich davon Bange machen lassen, dass es bereits Bachelor und Masterabschlüsse von der Größenordnung 100 gibt. Das kann zunächst nur zu einer Überprüfung des Konzeptes führen, denn Absolventen und Absolventinnen gibt es noch nicht, und Rückmeldungen von den Arbeitsmärkten haben wir auch noch nicht. Aber Akkreditierung von Studiengängen ist erforderlich, um zu vermeiden, dass ein Wettbewerb mit dem Ziel lowest-price-for-courses installiert wird. Am Ende steht dann ein wie auch immer definierter Bachelor- oder Masterabschluss. Er muss nach gewissen Mindeststandards definiert und nach oben offen sein.

Zweiter Punkt: Wenn man sich die Diskussionen um die Vielzahl von Initiativen sogenannter privater Hochschulen in verschiedenen Bundesländern daraufhin anschaut, nach welchen Kriterien diese die staatliche Genehmigung zur Aufnahme des Betriebs erhalten, so erweckt dies den Eindruck,

als würden andere Kriterien als die der Wissenschaft und der Orientierung an den Anforderungen der Studienbewerber, der Studierenden und des Arbeitsmarktes hier eine Rolle spielen. Insofern hat länderübergreifende Akkreditierung auch den Vorteil, sich von bestimmten, nicht wissenschaftsgemäßen Einflussmöglichkeiten abzuheben. Dieses ist meines Erachtens für die Hochschulen wichtig.

Frau Dr. Fischer-Bluhm:

Evaluation wird inzwischen als Wort für alles Mögliche gebraucht. Wir benutzen Evaluation als Wort für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherungsmaßnahmen. Manche Leute benutzen inzwischen das Wort Evaluation, wenn sie ein Examen abnehmen. Und ich höre neuerdings, dass auch der Rechnungshof nicht mehr bereit ist zu überprüfen, sondern er evaluiert. In diesem Falle ist an Evaluation als Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmaßnahme gedacht im Verhältnis zu Akkreditierung, und nicht an Evaluation als Auftrag an ein paar Gutachter, die Struktur der wissenschaftspolitischen Landschaft im Lande Bayern, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen zu entwickeln. Diese Formen der Evaluation mögen zwar so genannt werden, sind aber im Endeffekt immer die Vorbereitung politischer Entscheidungen. In diese geht sehr viel mehr ein als die Frage nach der Qualität, die in einem Bereich von Studium und Lehre entwickelt wird. Da ist auch immer die Frage, wieviel Chemie wir denn in Nordrhein-Westfalen haben und ob wir sie brauchen. Ich würde dafür plädieren, in dieser Versammlung Evaluation einfach als Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zu definieren.

Dr. Richter:

Mich hat ein bisschen stutzig gemacht, dass Herr Fischer im Zusammenhang von Akkreditierung von hoheitlichem Akt gesprochen hat. Das bringt mich dazu, noch einmal scharf die Frage zu stellen: Wie ist das eigentlich mit dem Verhältnis von Staat und Hochschulen? Ist der Staat tatsächlich bereit, wenn er Akkreditierungsverfahren einführt oder wenn sie denn da sind, einen Schritt zurückzutreten?

Meine Vorstellung ist die, dass, wenn wir Akkreditierung haben, wir womöglich eine bundeseinheitliche Instanz oder eine Bundesinstanz brauchen, die die Akkreditierungswünsche der Hochschulen annimmt und prüft. Da-

mit sollte es aber auch genug sein. Wenn diese Akkreditierungsinstanz dann sagt: „Gut, die Mindestlevels sind hier eingehalten“, dann muss sich der Staat damit zufrieden geben, und der Studiengang muss dann finanziert werden. Der Staat hat meiner Meinung nach allenfalls noch Einfluss darauf, dass er die Ordnungsgemäßheit dieses Akkreditierungsverfahrens meta-betrachtet. Er darf aber nicht mehr Einfluss nehmen auf das Akkreditierte, so dass es letzten Endes doch auf eine Rezensierung durch den Staat hinausläuft. Das darf meines Erachtens nicht passieren. Wir können natürlich auch alles anders machen, aber ich glaube, das wäre Unsinn.

Zu Nordrhein-Westfalen möchte ich noch sagen, dass hier Begriffe gebraucht werden für Zusammenhänge, die etwas anderes meinen. Was im Nordrhein-Westfälischen bezüglich der Chemie passiert ist, betrifft zwar eine Beurteilung von Peers, aber im Auftrag des Ministeriums. Das ist natürlich etwas ganz anderes als das, was zum Beispiel die Agenturen in Nordrhein-Westfalen im Sinne haben mit der Evaluation ihrer Hochschulen. Das muss man wirklich trennen. Man kann dem Staat nicht verbieten, sich einen Beraterstab anzuschaffen, der im Lande schaut: Wie sieht es denn in den Fächern aus? In dieser Befragung werden ganz andere Fragen gestellt als in der Evaluation, die wir meinen.

Dr. Lüthje:

Ich würde jetzt gerne den Versuch machen, noch einmal ins Podium zurückzukommen und die Diskussion dadurch zu mehr Konkretheit zu zwingen, dass ich drei Falltypen bilde und die Vertreter auf dem Podium um eine Antwort bitte, wie sie diese Falltypen behandeln würden.

Ich schildere einmal die Rechtslage: Auch nach dem geänderten HRG bedarf jede Prüfungsordnung einer staatlichen Genehmigung und die Einführung eines Studiengangs der staatlichen Genehmigung. Das ist immer noch so. Bisher orientiert sich der Staat bei der Erteilung oder Ablehnung der Genehmigung vor allen an zwei Kriterien: Ein Kriterium ist die Vereinbarkeit mit den Rahmenprüfungsordnungen, das zweite Kriterium ist die politische Entscheidung, ob er der Meinung ist, dass die Finanzierung gesichert ist und der Bedarf aus seiner Sicht besteht.

Wenn wir heute über Akkreditierung sprechen, dann geht es um die Frage, inwieweit der Staat bereit ist, diese rechtliche Kompetenz faktisch abzuge-

ben an eine nicht-staatliche oder staatliche Stelle und sich selbst in der Genehmigungsentscheidung an das Votum der Akkreditierungsstelle zumindest insofern zu binden, dass er keine Genehmigung erteilt, wenn die Akkreditierungsstelle sagt: „das reicht nicht, das ist nicht gut“, und er umgekehrt die Genehmigung erteilt, wenn die Stelle sagt: „das entspricht dem Standard.“ Der Staat behält also einen Restvorbehalt z.B. für den Fall, dass die Finanzierung nicht gesichert ist.

Jetzt bilde ich folgende Falltypen. Erster Fall: Eine Universität in Deutschland hat genehmigte Diplom- und Magisterstudiengänge und will nun in diesen Studiengängen einen Baccalaureusabschluss als Möglichkeit einführen. Bedarf diese Entscheidung der Universität einer Akkreditierung? Zweifellos bedarf sie nach der Rechtslage als Änderung der Prüfungsordnung einer staatlichen Genehmigung. Muss aber vor diese staatliche Genehmigung ein Akkreditierungsverfahren geschaltet werden – etwa mit der Frage, ob der Baccalaureus vernünftig strukturiert, d.h. modularisiert oder hinreichend international kompatibel ist?

Zweiter Fall: Eine große Fachhochschule hat genehmigte Diplomstudiengänge und will jetzt einen Masterabschluss auf den Fachhochschulabschluss aufsetzen. Bedarf diese Entscheidung einer Genehmigung? Zweifellos. Sollte sie, wenn der Staat die Genehmigung erteilen oder nicht erteilen will, ein Akkreditierungsverfahren vorschalten?

Dritter Fall: Eine Universität will in einem Fach ganz neu ein Studienangebot eröffnen und sagt: „Wir strukturieren das in einer Kombination: Diplom, Baccalaureus, Magister, Master als Abschlussvarianten.“ Wie sieht da das Verhältnis von Genehmigung und Akkreditierung nach Ihren jeweiligen Vorstellungen aus?

Ich habe bewusst drei unterschiedlichen Typen zu bilden versucht, um herauszufinden, wie eigentlich unser Verfahren anlaufen könnte, ohne einen riesigen Akkreditierungsstau zu erzeugen. Wer wagt sich an die Frage heran?

Herr Fischer:

Ich gehöre nicht zu denjenigen, die meinen, dass eine solche Akkreditierungsbehörde in irgendeiner Weise vom Staat dominiert oder genehmigt sein müsste. Ich bin vielmehr der Meinung, dass sich der Staat hier sehr weit

zurückziehen sollte. Ich habe auch nicht gesagt, dass der Staat hier die letzte Entscheidung treffen und sich doch einen Genehmigungsvorbehalt einrichten sollte. Ich habe nur darauf hingewiesen, dass die Genehmigung – wie sie ja zur Zeit noch notwendig ist – auch einen hoheitlichen Aspekt hat, eine Art Beleihung darstellt, eine Art Stempel, und dass dieser Aspekt auch gewährleistet sein muss, wenn eine Akkreditierungsbehörde oder ein Verfahren, wie immer gestaltet, an diese Stelle tritt. Wie der Staat sich im einzelnen einbringt – ob durch eine Art Meta-Evaluation oder indem er in gewissem Maße mit in Akkreditierungskommissionen sitzt –, das will und kann ich nicht bewerten und beurteilen. Aber dass diese Qualität berücksichtigt werden muss, liegt auf der Hand.

Von daher lassen sich auch die Fragen, die Herr Dr. Lühje an diesen Fallbeispielen demonstriert hat, beantworten. Bei dem ersten Fall kamen die Abschlüsse im Rahmen eines laufenden genehmigten Studienganges dazu. Sie haben zurecht drauf hingewiesen, dass dieses jetzt immer noch die Genehmigung durch das jeweilige Ministerium erforderlich machen würde. In diesem Fall könnte ich persönlich mir vorstellen, dass es durch eine Akkreditierungsinstanz passieren kann, wenn es nicht mit zusätzlichen Ressourcen verbunden ist.

Beim zweiten Fall ging es um die Fachhochschule, erweitert um einen Masterabschluss. Damit ist in der Fachhochschulausbildung eine neue Qualität, ein neuer Akzent hinzugekommen, der weit über das hinausgeht, was bisher üblich war. Hier bedürfte es nach wie vor der Beteiligung des entsprechenden Ministeriums.

Dritter Fall: Wenn ein neuer Studiengang eingerichtet wird aus vorhandenen Modulen, die keine zusätzlichen Ressourcen erfordern, dann ist dies meiner Meinung nach wiederum eine Sache der Akkreditierungsbehörde.

Prof. Buttler:

In jedem Fall würde ich, um den Akkreditierungs- und Genehmigungsstau zu verhindern, zunächst einmal nach einer vorläufigen Prüfung die vorläufige Genehmigung aussprechen, damit an dieser Stelle nicht das System zusammenbricht. Aber ich würde in jedem Fall dafür plädieren, die Akkreditierung vorzunehmen, weil ich sonst annehmen muss, dass der Weg über Fall A und Fall B gewählt wird, um Fall C nicht zu wählen. Der Fall C ist aber

derjenige, den ich letztendlich –alternativ zum bisherigen System – gerne hätte.

Es gibt da eine alte Geschichte, dass einst ein englischer Herrscher sich der Kobras entledigen wollte. Dazu setzte er einen Preis auf jeden Kopf einer Kobra aus, und es wurden ihm so viele Köpfe gebracht, dass er annehmen musste, nun seien sie ausgerottet. Das war mitnichten der Fall. Er hatte den Preis so hoch gesetzt, dass es sich lohnte, dafür Kobras zu züchten. Das bedeutet: Man muss immer auf die Relationen im System achten.

Ich will noch einen weiteren Punkt ansprechen, nämlich die Frage: Welche Kriterien hat nun dabei der Staat und welche hat die Evaluierungskommission? Ich würde der Einleitung, die Sie gegeben haben, voll zustimmen. Wenn die Akkreditierungsinstanz „Nein!“ sagt, muss auch das Urteil staatlicher Seite „Nein!“ bleiben – ganz im Unterschied zu manchen Verfahren im Wissenschaftsrat. Damit haben wir leidvolle Erfahrung, deswegen ist es gut, diese Frage so klar zu stellen.

Und der zweite Punkt ist der: Der Staat muss sich in der Tat zurücknehmen und sich bei seiner Prüfung auf bestimmte Fragen beschränken, die seine sind, nämlich auf die Fragen: Sind die Ressourcen ausreichend bzw. wenn nicht, bin ich bereit, zusätzlich welche dazuzugeben? Ist ein Bedarf da? Wenn die Hochschulen stärker in einen autonomeren Wettbewerb mit mehr Ergebnisverantwortung für sich selber eintreten, müssen diese Fragen gemeinsam mit den Hochschulen besprochen werden. Denn der Staat kann nicht zulassen, dass sich alle Hochschulen dazu entscheiden, nur arbeitsmarktgängige Fächer und keine Orchideenfächer mehr anzubieten. Da muss irgendeine Koordination vorhanden sein. Solche Fragen müssen staatlicherseits weiterhin gestellt werden.

Und noch eine Bemerkung zur dezentralen oder zentralen Evaluierungsinstitution: Von Peer-review-Kategorien her gedacht, können dezentrale Organisationen selbstverständlich auch diese Funktion erfüllen können. Nur muss man natürlich vermeiden – das unterstelle ich dem Verbund Norddeutscher Universitäten selbstverständlich nicht, dass das hier passieren würde – dass es zu einem Wettbewerb im Ententeich kommt, dass also zu kleine Einheiten sich dann selber auf die Schulter klopfen. Deswegen ist eine länderübergreifende Evaluierung in jedem Fall richtig. Die Frage ist die: Wollen Sie als norddeutscher Verbund ausschließlich für norddeutsche Hochschulen und deren Studiengänge zuständig sein, oder können Sie sich ein System vorstellen, bei dem z.B. die BTU Cottbus sich entscheidet, beim

Nordverbund ihre Studiengänge evaluieren zu lassen, und die Fachhochschule Brandenburg sagt: „Nein, wir sind viel feiner, wir machen das bei den Bayern“? Es könnten miteinander konkurrierende Evaluierungsinstitutionen entstehen, auch dies könnte ein Wettbewerbsselement in dieser Angelegenheit sein. Wir haben uns zunächst einmal in der HRK/KMK-Kommission dafür entschieden, ganz nachdrücklich für eine überregionale Einrichtung zu plädieren. Da lassen sich noch Varianten denken.

Prof. Spinner:

Herr Dr. Lüthje hat es meiner Meinung nach genau auf den Punkt gebracht: Der Staat entscheidet nach Legalität und Opportunität und nicht nach einer Art von wissenschaftlichen Qualitäten.

Ich möchte an Herrn Prof. Buttler anschließen, der sagte: Wir wollen ein Systemwechsel. Aber gerade darüber reden wir nicht, wir reden über kleine Grenzverschiebungen: Können wir den Staat ein bisschen zurückdrängen? Das geht so nicht! Im Gegensatz zum amerikanischen System müssen wir ausgehen von einem System der Durchstaatlichung. Es ist relativ uninteressant, ob der Staat diese Sachen selber vollzieht oder ob er seine Agenturen hat. Vieles von dem, was in der Landschaft als Räte und Gremien herumschwirrt, sind im Grunde Staatsagenturen, die denselben Job machen, scheinbar unabhängig, aber so richtig nicht unabhängig sind. Das sieht man daran, dass es zu einem wirklichen Konflikt mit den staatlichen Stellen nicht kommt. Der wird vermieden, wie der Teufel das Weihwasser meidet.

Worum geht es? Ein Gedanke, der uns völlig fremd ist, ist derjenige des Minimalstaates. Was ist die eigentliche Funktion des Staates? Der Staat soll Legalität sichern, er soll in unserem Bereich Täuschung und Betrug verhindern und er soll knallharte Produkthaftung einführen. Der Unternehmer, die Organisation haftet für das Produkt. Warum kann es unter diesen minimalstaatlichen Rahmenbedingungen nicht eine Universität geben, die sagt:

„Wir wollen nun endlich das tun, was von uns zwar verlangt, uns aber nicht erlaubt wird, nämlich, wir wollen uns unternehmerisch verhalten. Das heißt, wir bieten einen neuen Studiengang an, wir halten dabei die staatlichen Rahmenbedingungen selbstverständlich ein, und dann muss sich der Marktwert hier entscheiden.“ Ich kenne die ganze Problematik der Marktkonzepte. Es gibt keine saubere Lösung, aber man kann in der Hinsicht viel weiter gehen.

Die drei Fragen würde ich ganz glatt beantworten: Keine der drei Initiativen bedarf einer staatlichen Genehmigung unter der Voraussetzung, dass es legal zugeht. Es muss gewährleistet sein, dass nicht betrügerische Angebote gemacht werden (im Sinne z.B. eines Dokortitels, hinter dem aber gar nichts steckt).

Ich will konkret von einem Beispiel berichten: Meine Fakultät stand unter der Drohung der Schließung. Das wirkt gewaltig. Hektischer Aktionismus, Projektemacherei waren die Folge und natürlich auch eine neue Studienordnung. Wo ist die neue Studienordnung? Die liegt bei der Administration seit zwei Jahren. nicht mal eine Eingangsbestätigung bekamen wir! Und ich warte darauf! Und das ist mein Vorwurf an die Rektoren, die doch die weichen Stellen im ganzen System sind! Ich warte darauf, dass der Rektor ans Ministerium einen Brief schreibt: „Ich setze hiermit eine letzte Frist von drei Monaten. Wenn in drei Monaten nicht eine Stellungnahme kommt, nehmen wir die Sache in die eigene Hand! Basta!“ Ob das so richtig schön legal ist, das interessiert nicht.

Die Evaluierung die kann auf noch so wackeligem Boden stehen, die Hauptsache ist, dass sie etwas sichtbar und publik macht. Diese Sache muss sichtbar gemacht werden, damit jeder sieht, wo die beharrenden Kräfte sind. Wir müssen das Wissenschaftssystem als ganzes betrachten. Es besteht aus drei Aktionseinheiten. Das sind erstens: die Forschungseinrichtung, die Lehreinrichtung, also die Universität; das ist zweitens die Administration – immer der steinerne Gast an der Tafel – und das ist drittens die Kundschaft.

An dieser Stelle möchte ich Herrn Sandawi etwas sagen: Man kann sich nicht als wirklichen Kunden betrachten, denn wir haben eine große Systemasymmetrie, die darin besteht, dass die Organisation kein Management hat. Wir sprechen von Wissensmärkten, aber es besteht keine kaufkräftige Nachfrage, viele Fächer würden auf dem Markt untergehen. Wir haben Kunden, die nicht bezahlen. Darf man die überhaupt Kunden nennen? Das sind Schnorrer, die etwas unentgeltlich haben wollen, und wir haben zahlende Leute, die mitzureden haben, nämlich die Steuerzahler. Kein Ökonom hat es bis jetzt geschafft, diese verschiedenen, sich teilweise widersprechenden Bedingungen auf die Reihe zu bringen, das heißt ein schlüssiges Modell zu entwerfen. Aber das wäre notwendig und darüber müssten wir nachdenken.

Frau Conraths:

Dafür habe ich sehr viel Sympathie! Ich möchte aber auch einen anderen Aspekt zur Sprache bringen. Sie werden mir vergeben, dass ich mich nicht in die Tiefe der deutschen Hochschulorganisation begeben kann, das ist hier nicht meine Rolle.

Aber wenn ich über Ihre drei Fälle nachdenke: Wäre es nicht sehr viel sinnvoller, statt eine Akkreditierung gleich am Anfang zu machen, diese Akkreditierung lieber als eine Art Benchmark in eine gewisse Ferne zu stellen und mit einem Gremium aus Hochschule und Staat – wobei ich den Hochschulen und den Stakeholdern in diesem Fall mehr Gewicht geben würde – Richtlinien für neue innovative Studiengänge zu entwickeln, so dass dann jede Universität nach diesen Richtlinien entscheiden kann, welchen Abschluss sie wählt: diesen oder jenen Master oder kombinierten Bachelor und Master oder was immer wir uns noch ausdenken werden. Damit können wir anfangen, um dann nach zwei oder drei Jahren und nach einer Evaluierung eine Akkreditierung vorzunehmen. Denn erst dann kann gesehen werden, ob dieser neue Studiengang in irgendeiner Form dem Benchmark entspricht, den die Agentur gesetzt haben wird. Ich halte das für eine sinnvollere Sache, auch um einen Akkreditierungsstau zu verhindern, denn – und jetzt komme ich noch einmal zurück auf die Trennung von Evaluierung und Akkreditierung und den Sinn von Akkreditierung und Evaluierung – Evaluierung ist ein strategisches Entwicklungsinstrument für Institutionen. Bei neuen Studiengängen, so wie Sie sie hier in dem Falltypus vorgeschlagen haben, ist es wichtig, etwas Neues auszuprobieren und dies dann zu evaluieren, Akkreditierung ist die Bescheinigung der Erfüllung von Benchmarks, von Standards, die sich eine Gemeinschaft gegeben hat. Das sind zwei ganz unterschiedliche Dinge.

Wenn wir jetzt nur die Akkreditierung hätten, würden wir in Bürokratie versinken, und das wäre ein politisches Instrument der Gängelung. Wenn wir aber die Akkreditierung mit Evaluierung kombinieren, das heißt, wenn wir glaubhaft ein Lernsystem wollen, dann gehen wir zunächst über die Evaluierung von Studiengängen oder Institutionen mit dem Blick auf institutionelle Entwicklung und quality assurance, d.h. wir helfen, dass der gesetzte Qualitätsstandard mit der Zeit erreicht werden kann. Deswegen würde ich dafür plädieren, dass wir im Konsens der Stakeholder mit einer Übermacht der nicht-staatlichen Agenturen, aber in Präsenz des Staates, Richtlinien, frameworks entwickeln und die Akkreditierung nicht zu einer Market-

entry-Voraussetzung machen, sondern sie erst nach einer Entwicklungsperiode als ein Qualitätsmerkmal setzen. Das ist zu diskutieren!

Herr Sandawi:

Was die drei Fälle angeht, denke ich, dass eine zentrale Akkreditierungsbehörde da vollkommen überfordert und auch sinnlos wäre. Es wäre jedoch dezentral machbar, Schnittstellen zu schaffen zwischen Hochschule, Staat und Gesellschaft. In Berlin haben wir das Modell der Kuratorien für die großen Hochschulen, die mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sind. Studiengänge werden dort eingerichtet und aufgehoben, wo Kuratorien existieren. Der Senat hat des öfteren versucht, es anders zu machen, und hat dann vom Verfassungsgericht sogar diese Beschlüsse gestrichen bekommen. Der Weg liegt meines Erachtens darin, dass man gemeinschaftliche Gremien schafft, in denen ein Konsens auch in bezug auf Akkreditierung erarbeitet werden kann.

Prof. Friedrich:

Ich bin durch ein paar Worte gereizt worden – und das muss ich nun wieder loswerden können. Vorausgeschickt: Nach 27 Jahren im Bereich Wissenschaft und Hochschule weiß ich ein bisschen, wovon ich spreche.

Evaluierung: Wie sollen wir die verstehen? Da würde ich einfach auf die Wissenschaftsratsempfehlung verweisen, die Bund, Länder und die Wissenschaft gemeinsam verabschiedet haben und in der die vier wichtigen Funktionen der Evaluierung beschrieben sind. Dazu ist eigentlich nicht mehr viel zu sagen. Ich will sie jetzt nicht vorlesen, aber es gibt sie alle vier und sie haben alle vier ihre Berechtigung. Und erst aus dem Zusammenwirken der Erfüllung dieser vier Funktionen wird dann das gesamtstaatliche Ziel der Evaluierung sichtbar. In dieser Empfehlung aus dem Jahr 1996 steht auch, dass Peers bei solchen Evaluierungen nicht aus demselben Land kommen sollten, in dem die Institution ist, die evaluiert oder akkreditiert werden soll. Denselben Gedanken könnte man auch auf Akkreditierung übertragen. Das ist ein ganz wichtiger Hinweis, der dann erste organisationsleitende Vorstellungen schafft. Eine landesweite Akkreditierungsorganisation in Bremen oder im Saarland zu machen, wäre dann vergleichsweise schwierig, allein schon von der Zahl der Peers, die man dann finden sollte.

Zur Rolle des Staates bei der Akkreditierung: Hier diskutieren wir heute ein wenig verkehrt. Ich bin gelegentlich selbst Anhänger der These, dass die Wissenschaft und die Betroffenen alles besser können als der Staat. Nur zwei Dinge sind wahr: 1. Die Evaluierung ist seit den 70er Jahren nicht aus dem Bereich der Hochschulen und der Wissenschaft gekommen. Es bedurfte massiver Anstöße des Staates, damit dies ein Thema wurde, dem sich dann die Wissenschaft angeschlossen hat. Dabei gab es durchaus Schwierigkeiten, wie Sie der Mitteilung des Hochschulverbandes aus dem Jahre 1991 entnehmen können. Gelegentlich tut der Staat doch auch etwas Gutes, und nicht, um hinterher selbst als der große Regulierer dazustehen, sondern um gesellschaftlich notwendige Entwicklungen anzustoßen. Die Administration der politischen Leitung hat der Wissenschaft nämlich etwas voraus:

Wir haben ein politisches Mandat, ein begrenztes. Wir müssen gesellschaftliche Entwicklungen, die wir für vernünftig halten, anstoßen. Wenn wir das nicht oder schlecht tun, können wir auch nach vier Jahren abgewählt werden. Deswegen hat der Staat hier durchaus Funktionen, die er erfüllen muss.

Der Wissenschaftsrat hat im Zuge der Vorbereitung seiner Stellungnahme ein Modellprojekt durchgeführt. Er hat die Fachbereiche Chemie und Betriebswirtschaftslehre modellhaft bei denen evaluiert, die das wollten. Die Evaluierungsergebnisse waren nicht in allen Stellen besonders gut. Das bedeutet, dass dieser Prozess auch zu schmerzhaften Ergebnissen führen kann, denn wir wollen ja Qualität sichern oder verbessern. Jetzt tritt der Staat freiwillig eine Stufe zurück. Länder und Bund haben den Hochschulen die Deregulierung angeboten. Die Hochschulen haben dies nicht dem Staat nahegelegt, sondern der Staat hat gesagt: „Wir treten einen Schritt zurück, damit Sie mehr Chancen zur Profilbildung und zur Entfaltung im Wettbewerb kriegen.“ Freiwillig! Das ist eine ganz große Leistung. Der Staat entäußert sich da in erheblichem Maße seiner Macht und sagt: „Sie bekommen jetzt mehr Gestaltungsmöglichkeiten.“ Aber es kostet natürlich immer noch 48 Milliarden Mark, die der Steuerzahler aufbringen muss. Deswegen besteht auf der anderen Seite natürlich die Notwendigkeit, dem Steuerzahler ein Mehr an Qualität zu bieten. Insofern sind Akkreditierung und Evaluierung die Kehrseite der größeren Gestaltungsfreiheit.

Nun drei unterschiedliche Antworten zu den drei Fällen: Wenn wir jetzt neue Verfahren machen und auf dem Weltmarkt – auch im akademischen Bereich ist durchaus von Markt zu reden – kompatibel und wettbewerbsfähig bleiben wollen, ist es zunächst ganz wichtig, die internationalen Standards zu erfüllen. Das steht für den Bund im Vordergrund. Es geht also nicht darum, mit irgendwelchen deutschen Neuerfindungen und neuen Kombinationen zu

kommen, sondern möglichst dicht an den am Weltmarkt akkreditierten Standards zu bleiben. Wenn der Weltmarkt den Eindruck gewinnt, dass es etwas Vernünftiges und international Kompatibles ist, was die Deutschen da machen, können wir im Verlauf des Prozesses auch stärker den deutschen Einfluss in solche Entwicklungen hineinbringen.

Daraus ergibt sich für Fall 1: Wenn eine Universität einen Bachelor einführen will, muss das Ministerium das so oder so genehmigen, ob mit Akkreditierung oder ohne. In diesem Fall sollte man meines Erachtens ruhig ein Akkreditierungsverfahren durchführen. Ich bin nicht Anhänger der Auffassung, dass man erst vier Jahre warten muss und dann irgendwelche Benchmarks – wer definiert die denn: Beiersdorf? – haben sollte, um dann ein Akkreditierungsverfahren zu einzuleiten. Ein Akkreditierungsverfahren besteht vielmehr darin, dass sich vier, sechs, acht vernünftige Leute treffen, die in einem vernünftigen Verfahren ausgewählt worden sind, und sagen: „Der Studiengang, den sie dort aufgelegt wollen, scheint Sinn zu machen; dann lassen wir es jetzt erst einmal laufen“ – durchaus im Sinne einer vorläufigen Genehmigung.

Fall 2: Ein Fachhochschul-Master soll auf das Diplom aufgesetzt werden. Das ist etwas Neues und etwas anderes. Es war dem Bund ein Anliegen, dass nicht nur die Universitäten, sondern auch die Fachhochschulen die Möglichkeit der gestuften Abschlüsse erhalten – Bachelor und Master, gestufte Abschlüsse nach internationalem Modell. Das heißt: Hier fehlt dann etwas. Erst der Bachelor, dann der aufsetzende Master. Der Master zusätzlich als eine Ergänzung in einer anderen Fachrichtung ist etwas anderes als das, was wir jetzt mit § 19 HRG angelegt haben. Der Fall liegt also quer zu der zentralen Diskussion, aber auch der muss genehmigt werden – mit oder ohne Akkreditierung. Ich würde nur davor warnen, vorschnell aus dem konsekutiven Modell auszubrechen. Denn das, was der Gesetzgeber mit der HRG-Novelle wollte, war das konsekutive Modell, d.h. Bachelor und Master in einem aufeinanderbezogenen, abgestuften, curricularen Verhältnis. Darauf sollten wir unsere Hauptbemühungen setzen und nicht sagen: „Da haben wir jetzt unsere normalen Studiengänge, und jetzt wollen wir im einjährigen Zusatzstudiengang noch schnell Master verleihen.“ Ich verkenne nicht die internationale Attraktivität der Masterverleihung, das reizt natürlich alle, und das ist ein Ziel der Übung.

Der dritte Fall: ganz neu in einem vermischten Verhältnis. Da hätte ich Sorgen, denn dabei geht das verloren, was wir machen wollen: neu curricular ausgerichtet, in einem gestuften, aufeinander bezogenen Verhältnis. Keine

wilde Mischung in dem Sinne, dass ich da ein Studienkonglomerat habe, irgendwo eine willkürliche Linie ziehe und sage: „Da tritt dann der Bachelor ein, und dann tritt das Diplom ein und nach einem weiteren halben Jahr gibt es den masters honour.“ Das muss curricular miteinander verknüpft sein.

Das erfordert einen neuen curricularen Aufwand, der uns auch ein kapazitives Problem bereiten wird. Das kann sich in dem Moment ändern, wenn wir Leistungspunktsysteme in Deutschland einführen und damit Erfolg haben. Wenn wir so weit sind, dass wir Studienelementen ihre zugehörigen Credits zuweisen und ein funktionierendes System entwickelt haben, dann können durch sinnvolle Kombination einzelner Elemente die Abschlüsse sozusagen baukastenmäßig gestaltet werden. Aber ich warne davor, damit jetzt schon anzufangen. Am Anfang müssen wir sehen, dass wir die internationalen Standards erfüllen und uns die Amerikaner, die sehr genau auf die Stundeninhalte und die Aufeinanderbezogenheit achten, nicht vorwerfen: „Das ist ja gar kein aufeinander abgestimmter Studiengang.“ Dann bekommen wir die internationale Anerkennung nicht. Und das wäre schlecht.

Frau Conraths:

Wer sagt Ihnen denn, dass die amerikanischen Standards internationale Standards sind und dass die Qualitäten besser sind?

Prof. Friedrich:

Das Argument kenne ich natürlich. Wir müssen uns im Moment an dem orientieren, was am Weltmarkt dominierend ist. Da wir uns in diesem Jahrhundert zwei Weltkriege geleistet haben und uns mit den Kriegen und mit den Folgen weitgehend selbst beschäftigt haben, hat inzwischen ein anderes System das frühere, einmal sehr erfolgreiche deutsche, humboldtsche System überholt. An anderen Stellen der Welt hat in der Zwischenzeit etwas stattgefunden, und dort dominiert inzwischen ein anderes Modell.

Wir müssen jetzt näher an den Weltmarktstandard, um wieder anerkanntsfähig zu werden. In dem Moment, wo wir das sind, können wir mit dem Gewicht unserer 80 Millionen auch wieder Einfluss auf den Prozess nehmen und ihn dann durch deutsche Vorstellungen beeinflussen. Aber umgekehrt geht es nicht, wir können also nicht sagen: „Wir erfinden jetzt

unsere Einzelmodelle und ihr akkreditiert uns international.“ Das wird dann nicht klappen.

Herr Luther:

Dankenswerterweise ist nun zum Schluss der Diskussion doch über die Rolle des Staates gesprochen worden. In unserer Besoffenheit von der Autonomieforderung treiben wir es doch ein bisschen zu weit.

Ich möchte deshalb auch die Frage, ob die Hochschulen ihre Studierenden auswählen können, klar mit nein beantworten. Ich fand vieles, was Sie gesagt haben, Herr Prof. Spinner, hervorragend, aber das mit den Schnorren war, glaube ich, ein Fehltritt. Man kann die Vergleiche nicht so weit treiben, dass man den Betroffenen schließlich Unrecht tut. Wir dürfen nicht vergessen, dass die Studierenden immerhin fünf Jahre Zeit opfern und –vielleicht auch unabhängig von Bafög oder sonstigen Stipendien – auch Aufwendungen haben, die allerdings nicht den Hochschulen zugute kommen, sondern die sie als Lebensaufwand haben. Es ist keinesfalls so, dass die Studierenden wirklich schnorren. Sie opfern Zeit und Geld für diese Gesellschaft, nicht nur für sich selbst. Das nur so am Rande.

Frau Conraths hat zu der Frage der internationalen Standards und auch in dieser Betroffenheitsdiskussion über Bachelor und Master das Richtige gesagt. Bisher gibt es überhaupt noch nichts außer diesen beiden Begriffen. Ich finde es eine absolute Katastrophe – auch seitens der Staatsvertreter von Bund und Länder –, dass wir uns über die Frage, was dieses neue System eigentlich sein soll, im Blick auf Inhalte und Niveau noch gar keine Gedanken gemacht haben. Nebenbei bemerkt: Das geht den Bund einen feuchten Kehrriech an, das ist Ländersache.

Zur Rolle des Staates habe ich noch eine Bemerkung zu machen. Es sind die Länder, die gefordert sind, und nicht der Bund, deshalb sollten Sie an verschiedenen Stellen einfach einmal schweigen. Zu den Aufgaben des Staates, die vor der Einrichtung von Akkreditierungsbehörden geklärt werden müssten, gehört meines Erachtens mindestens zweierlei. Erstens: Wer darf eigentlich Antragsteller sein? Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen. Wir haben einen grandiosen Fehlversuch der Akkreditierung von Berufsakademien erlebt in den letzten Jahren, an denen man auch schön durchspielen kann, dass Akkreditierung nicht nur von vernünftigen Menschen nach vernünftigen Verfahren gemacht wird, sondern auch politi

sche Hintergründe hat, die auch dazu führen können, dass Akkreditierung platzt. Aber was machen Sie, wenn eine Berufsakademie kommt aus Baden-Württemberg oder Berlin und einen Bachelorstudiengang akkreditiert haben möchte? Dürfen die überhaupt zu dieser Akkreditierungsbehörde hingehen? Oder müsste nicht dem werden die Frage vorgeschaltet: Wer ist eigentlich antragsberechtigt?

Die zweite Frage hat die SPD-Bundestagsfraktion in einem vergeblich gestellten Antrag in der HRG-Diskussion gestellt. Unsere Forderung war, Durchlässigkeit zwischen Bachelor und Master zu gewährleisten. Eine der Aufgaben des Staates ist es, der Akkreditierungsbehörde vorher zu sagen, welche Durchlässigkeit zwischen konsekutiven Studiengängen hergestellt werden soll, ob zusätzliche Hürden außer der Prüfungsordnung zwischengeschaltet werden sollen und ob es Noten geben soll oder nicht.

Sprecher:

Nochmals zurück zu der Bemerkung von Frau Conraths. Ich würde es gerne ganz konkret sagen. Ein Bachelor vom Bell Area Community College und ein Bachelor von der San Francisco University und ein Bachelor von Berkeley University of California sind alle drei akkreditiert. Der eine ist billiger, der andere teurer und der letzte ist ganz teuer. Das System kann man nicht auf Deutschland übertragen. Es sei denn, Sie wissen, wer was bezahlt.

Dr. Lütjhe:

Ich möchte jetzt den Sack zubinden. Die Diskussion hat meines Erachtens gezeigt, dass die Sichtweise, mit der Länder, Bund, Hochschulen, Hochschulvertreter, Hochschulvertreterinnen oder Vertreterinnen von Akkreditierungsinstitutionen an diese Fragen herangehen, noch keineswegs identisch sind. Wir haben einige Punkte im Text, wo zumindest vom Grundsatz her Konsens besteht.

Erstens: Der Staat ist offenbar gegenwärtig – nach der Erklärung aller seiner Vertreter hier am Podium – bereit, die rechtlich gegebene Dominanz des Genehmigungsvorbehalts teilweise an ein vorgeschaltetes Akkreditierungsverfahren abzugeben – unter der Voraussetzung des Vertrauens in dieses Verfahren. Der niederländische Kollege hat dies in seinem Verfah-

ren gezeigt: Die staatliche Hochschulaufsicht greift nicht ein, solange sie dem Verfahren, wie es gehandhabt wird, vertraut. Wenn wir das schaffen würden, wäre das eine durchaus beachtliche Modifikation unserer bisherigen administrativen Prozedur, würde aber noch nicht heißen, dass der Staat völlig aus dem Geschäft ist. Er würde immer derjenige sein, der das System beobachtet unter der Fragestellung: Funktioniert es so?

Die zweite Konsequenz ist: Zwischen Staat und Hochschulen muss es zu einer Verständigung kommen über ein Verfahren, das sowohl das Vertrauen der staatlichen Seite erhält als auch von den Hochschulen als Vorteil gegenüber den Genehmigungsprozeduren empfunden wird, als ein Gewinn von Autonomie und Gestaltungsmöglichkeit.

Und der dritte Konsenspunkt ist: Wir alle suchen nach einem Verfahren, das administrativ so wenig aufwendig wie möglich ist. Es scheint einen Konsens zu geben, dass an die Stelle der eher normativen Vorstellung von Genehmigungskriterien etwas anderes tritt, nämlich ein Beurteilungssystem, das stark auf die Kompetenz von Personen vertraut. Hier saßen zwei Ökonomen auf dem Podium. Ich bin Jurist, und die Juristen erfassen diese Kategorie mit der Figur des Beurteilungsspielraums, der Beurteilungskompetenz. Es gibt bestimmte komplexe Wertungen, die auch nach unserer juristischen Dogmatik sich nicht mit normativen Kriterien erfassen lassen, und in solchen Fällen greift dann die juristische Dogmatik oder Systematik zu der Figur, die komplexe Beurteilungskompetenz einer Person zuzuweisen und zu sagen, diese Person bekommt dann – als Richter bzw. als Richterin, möglicherweise als Mensch in der Administration oder als dienende Person, der der Staat eine Kompetenz übertragen hat – die Befugnis, eine komplexe Entscheidung aus eigener Überzeugung und Verantwortung treffen zu können. Das wären einige einordnende Versuche.

Veranstalter dieser zwei Tage waren die Hochschulrektorenkonferenz und der Verbund Norddeutscher Universitäten. Herr Dr. Lange hat die Position der Hochschulrektorenkonferenz zu diesen Fragen in seinem Referat eingebracht. Ich möchte anstelle einer Zusammenfassung Ihnen einige Positionen vortragen, die die Rektoren und Präsidenten der norddeutschen Universitäten im Vorlauf zu dieser Tagung entwickelt haben. Sie finden sie in einem Papier, das Ihnen als Thesen zur Evaluation und Akkreditierung mit den Tagungsunterlagen übergeben wurde. Ich möchte daraus einige zentrale Punkte hervorheben.

Wir möchten für eine sehr bewusste Unterscheidung der Funktionen von Evaluierung und Akkreditierung plädieren. Evaluierung orientiert sich primär am Ziel der Qualitätsverbesserung mit dem Ziel der größtmöglichen Qualität. Akkreditierung ist begrenzt auf die Fragestellung: Ist das Angebot den Abnehmern zumutbar? Verdient es ein Mindestmaß an Chance und Vertrauen?

Der zweite Punkt ist: Wir plädieren dafür, in der ersten Erfahrungsphase, vor der wir stehen, sehr großzügig mit vorläufigen Genehmigungen und Akkreditierungen zu arbeiten, um einen Akkreditierungsstau zu vermeiden, diese Akkreditierung dann zeitlich zu begrenzen, so dass innerhalb eines Fünfjahreszeitraumes aufgrund einer dann nachgeholtten Akkreditierung zu diesem Zeitpunkt über die Verlängerung und das Weiterlaufen beraten und entschieden wird.

Ein dritter Punkt ist: Wir plädieren dafür, dass die Hochschuleinrichtungen, die Evaluationsverfahren durchgeführt haben, die Möglichkeit haben, die Evaluationsergebnisse mit ihrem Akkreditierungsantrag einzureichen, so dass in den Fällen, in denen Studienangebote, Fächer und Institutionen in einem qualitätsorientierten Verfahren evaluiert worden sind, ein vereinfachtes Akkreditierungsverfahren beispielsweise rein schriftlicher Art ohne erneute Evaluierung vorgenommen werden kann. Wir plädieren für ein möglichst hochschulnahes, möglichst staatsfernes Verfahren.

In der Fragestellung zentral oder regional sind wir uns noch nicht ganz im klaren. Wir plädieren dafür, möglichst schnell zumindest eine Dachorganisation auf bundesweiter Ebene zu schaffen, unterhalb der möglicherweise die operative Handhabung der Akkreditierung regionalisiert werden kann. Wir plädieren aber auch dafür, dass, wenn sich nicht alle Bundesländer im Rahmen der KMK auf einen solchen bundesweiten Systemwandel verständigen können, dann nicht die langsamsten das Tempo des Geleitzugs bestimmen, sondern dass die Länder, die bereit sind, in regionalen Zusammenhängen diesen Vertrauensvorschuss an ein nicht-staatliches Verfahren einzuräumen, diese Möglichkeit auf regionaler Ebene nutzen können.

Ich sage das hier bewusst aus einer Position des Selbstbewusstseins heraus. Wenn wir als Hochschulen schnell genug sind und ein überzeugendes Verfahren entwickeln, akzeptiert der Staat erfreut, dass die Hochschulen es offenbar ganz gut machen, und lassen uns gewähren. Das haben wir im Nordverbund erlebt. Diese Chance, durch eigene Initiative das Tempo zu bestimmen, sollten wir als Hochschulen nutzen.

Thesen zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland

Präsidenten und Rektoren
des Verbundes Norddeutscher Universitäten

Was ist Akkreditierung?

1. Akkreditierung im Hochschulbereich bedeutet die Anerkennung einer Hochschule oder eines Studienprogrammes im Rahmen eines geregelten Verfahrens. Sie wird u.a. in den USA benutzt, um sicherzustellen, dass Hochschulen Mindeststandards in der Qualität des Bildungsangebotes, der Betreuung der Studierenden, der Ausstattung und in der Qualifikation des Personals einhalten.
2. Akkreditierung in der deutschen Hochschullandschaft hat zum Ziel, die Qualität neuer Studiengänge im nationalen Rahmen und nach internationalen Maßstäben zu sichern.
3. Darüber hinaus wird mit diesem Verfahren den Hochschulen ermöglicht, Studiengängen ein besonderes Profil zu geben. Um die Entwicklung von Vielfalt zu fördern, soll auch in Deutschland die Akkreditierung Mindeststandards für die Qualität von Studienangeboten festlegen. Die Mindeststandards müssen für Studienangebote in allen Bundesländern gelten.
4. Akkreditierung und Evaluation von Studiengängen sind weder organisatorisch noch personell verbunden. Akkreditierung fragt danach, ob Mindeststandards in der Qualität eingehalten werden; sie entscheidet über den Antrag mit ja oder nein. Evaluation dagegen zielt darauf, den Fachbereichen zu helfen, ein Maximum an Qualität zu erreichen. Die Empfehlungen sind in der Regel differenziert und maßnahmenorientiert.
5. Die Ergebnisse von Evaluation sind Bestandteil der Hochschul- bzw. Studiengangsentwicklung. Mit dem Nachweis, eine Evaluation als Qualitätssicherung durchzuführen, wird auch Rechenschaft über die verantwortungsbewusste Verwendung von Steuergeldern gegeben.

Welche Studiengänge sollen akkreditiert werden?

6. Kurzfristig werden diejenigen Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen einer Akkreditierung unterzogen werden, die neu für die Abschlüsse Bachelor und Master konzipiert werden. Langfristig sind alle Studiengänge einzubeziehen.

7. Für die Einführung von Bachelor-Abschlüssen in bereits genehmigten Studiengängen gilt die Genehmigung der geänderten Prüfungsordnung durch das Land als erste Akkreditierung. Nach zehn Jahren muss dann ein Antrag auf Re-Akkreditierung gestellt werden. Entsprechendes wird für bereits genehmigte Studiengänge mit Bachelor-/Master-Abschlüssen sowie für den Fall angewandt, dass dem akademischen Grad Diplom bzw. Magister der Abschluss „Master“ (ggf. in Kooperation mit ausländischen Hochschulen) hinzugefügt wird.

Wie soll das Verfahren der Akkreditierung gestaltet sein?

8. Akkreditierung findet in der Verantwortung der Hochschulen statt. Nur so kann eine zeitnahe Weiterentwicklung von Qualitätsstandards sichergestellt und eine Profilierung einzelner Hochschulen und Studiengänge gefördert werden.

9. Das Recht der Länder, Studiengänge zu genehmigen, konzentriert sich auf die Entscheidung über die Finanzierbarkeit des neuen Studienangebotes auf dem Hintergrund der wissenschaftspolitischen Planung im jeweiligen Land. Wenn die finanziellen Grundlagen gesichert sind, und die Akkreditierungskommission fachlich keine Einwände hat, kann der jeweilige Studiengang genehmigt werden. Für die Länder (und die Hochschulleitungen für den Fall, dass Länder die Genehmigungsrechte abgetreten haben) trägt die Entscheidung der Akkreditierungskommission verbindlichen Charakter.

10. Den Antrag auf Akkreditierung stellen die Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen). Er wird von einer Kommission geprüft, die sich aus Vertretern der großen Fächergruppen, der Hochschulleitungen, der Studierenden und der Berufspraxis zusammensetzt. Die Kommission hat die Möglichkeit, die Akkreditierung auszusprechen, sie mit Auflagen zu verbinden oder abzulehnen.

11. Die Kommission zieht zur Prüfung des Antrages fachlich einschlägig ausgewiesene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hinzu. Diese

Fachgutachter bilden ihr Urteil auf der Grundlage der schriftlich eingereichten Materialien. Im Regelfall sollen sie auch Gespräche vor Ort führen. Sie geben der Kommission eine begründete Empfehlung für die Entscheidung über die Akkreditierung.

12. Auf die Gespräche vor Ort kann verzichtet werden, wenn der den Studiengang betreibende Fachbereich innerhalb der letzten Jahre unter Beteiligung externer Gutachter evaluiert wurde und die Evaluationsergebnisse mit dem Antrag auf Akkreditierung einreicht.

13. Zur Unterstützung des Akkreditierungsverfahrens wird eine Geschäftsstelle eingerichtet, die klein und flexibel den Belangen der Kommission dient.

14. Eine Akkreditierung wird für zehn Jahre ausgesprochen. Vor Ablauf dieses Zeitraumes muss ein Antrag auf Re-Akkreditierung gestellt werden. Über einen Antrag auf Akkreditierung muss innerhalb eines halben Jahres entschieden werden.

Welche Mindeststandards und / oder Prüfkriterien sollen angewandt werden? - Erste Überlegungen -

15. Mindeststandards und Prüfkriterien für die Akkreditierung von Studiengängen müssen für alle Studienangebote in allen Bundesländern gelten und deshalb von zentraler Stelle (z.B. HRK) festgelegt werden.

16. Erste Überlegungen zu diesem Thema führen dazu, zunächst Mindeststandards für Studiengänge aller Fächer und Prüfkriterien für diejenigen Punkte zu formulieren, die fachspezifisch unterschiedlich beantwortet werden. Besonders unter dem Gesichtspunkt, neue interdisziplinäre und / oder tätigkeitsfeldorientierte Studiengänge fördern zu wollen, erscheint es ratsam, den Gutachtenden im Akkreditierungsverfahren offene Fragen vorzulegen. Inwieweit im Laufe der ersten Jahre Standardisierungen für die Mindestanforderungen in Ausstattungs- und Qualitätsmerkmalen zustande kommen, ist zu beobachten.

Mindeststandards sind:

17. Die formal und rechtlich gebotenen Gestaltungsmerkmale für die Durchführung von Prüfungen müssen eingehalten werden (in Anlehnung an

die Allgemeinen Bestimmungen für die Diplom- und Magisterprüfungsordnungen den Beschlüssen von KMK und HRK entsprechend).

18. Studierende müssen auch aus neuen Studiengängen in andere vorhandene Studiengänge bzw. an Hochschulen im In- und Ausland wechseln können (ggf. mit festgelegten Auflagen).

19. Die Studierbarkeit des neuen Studienangebots in der vorgesehenen Regelstudienzeit muss gesichert sein.

20. Ein Bachelor-Abschluß kann nach sechs Semestern erworben werden; die Abschlussprüfung beinhaltet eine schriftliche Arbeit. Master-Studiengänge, die einen Bachelor-Abschluß voraussetzen, dauern in der Regel nicht länger als zwei Studienjahre. Sie werden mit einer selbständigen wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen (auch, um die Gleichwertigkeit mit dem Diplom- und Magisterabschluss zu gewährleisten).

21. In welcher Form regelmäßige Qualitätsprüfungen (Evaluationen) in einem Studiengang geplant sind, ist darzulegen. In größeren zeitlichen Abständen wird in den Qualitätsprüfungen auch das Urteil und der Rat von Gutachtenden eingeholt.

Prüfkriterien für die Gutachtenden im Akkreditierungsverfahren sind insbesondere:

22. die Bewertung der Qualität des vorgelegten Curriculums unter (fach-)wissenschaftlichen Gesichtspunkten;

23. die Einbindung des Studienangebots in entsprechende Forschungsaktivitäten, insbesondere für Master-Abschlüsse;

24. die Beurteilung der praktischen Relevanz des Studienangebots (Praxisorientierung, Nachfrage-Aspekte);

25. die Beurteilung der internationalen Akzeptanz des neuen Studienangebots;

26. der Nachweis zur Sicherstellung des notwendigen Lehrangebots, des Beratungs-, Betreuungs- und Prüfungsangebotes; dazu gehören

- eine Beurteilung der personellen Ausstattung des Studienangebotes (Qualifikation des wissenschaftlichen Personals etc.),

- eine Beurteilung der sachlichen Ausstattung des Studienangebots (Bibliotheken, Labors, PC-Ausstattung usw.).

27. Die Mindeststandards sollen in regelmäßigen Zeitabständen überprüft werden. Neue Standards müssen innerhalb der HRK entschieden werden.

Anhang

Referentinnen und Referenten

Friedrich Buttler, Prof. Dr. rer. pol., Studium der Volkswirtschaftslehre und Soziologie, wissenschaftlicher Assistent an der Universität Göttingen, Forschungsaufenthalt in Spanien, Habilitation für Volkswirtschaftslehre. Ab 1973 ordentlicher Professor, 1976 bis 1987 Rektor der Universität-Gesamthochschule Paderborn. 1988 bis 1994 Direktor des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit und seit 1989 Honorarprofessor der Universität Erlangen-Nürnberg. 1991 bis 1994 Vorsitzender der Brandenburgischen Kommission für Wissenschaft und Forschung. Seit Oktober 1994 Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) des Landes Brandenburg. (Anschrift: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg, Postfach 60 1 1 62, 14411 Potsdam, Tel. (0331) 8 6645 55, Fax. (0331) 8 6645 54)

Horst Callies, Prof. Dr., Ordentlicher Professor für Alte Geschichte. (Anschrift: Universität Hannover, Historisches Seminar, Im Moore 21, 30167 Hannover, Tel. (0511)7624436, Fax. (0511)7624436)

Bernadette Conraths, Studium der Politikwissenschaft, Kommunikation und Literatur in Italien, Deutschland und Belgien, danach Assistentin des Geschäftsführers eines mittelständischen Unternehmens in Norditalien, 1988 Verantwortliche für Internationale Programme / Außenbeziehungen an der neu gegründeten WHU - Wirtschaftshochschule für Unternehmensführung Koblenz-Vallendar. Seit 1991 bei der European Foundation for Management Development (efmd) Brüssel, seit Januar 1995 Generaldirektorin der efmd. (Anschrift: European Foundation for Management Development, 40, rue Washington, B-1050 Brüssel, Tel. (0032) 26 48 03 85, Fax. (0032) 264607 68, conraths@efmd.be)

Charles M. Cook, Ph.D.; Bachelor und Master in Rechtsgeschichte an der Central Michigan University; Promotion an der University of Maryland in College Park; dort auch Prodekan der Abteilung für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Tätigkeit als Berater des US-Department of Justice; dreijährige Lehrtätigkeit am Cuyahoga Community College und Wirken als Dozent an der University of Maryland, der DePaul University und der Harvard University. Seit 1981 Director der Commission on Institutions of Higher Education der New England Association of Schools and Colleges; mit mehr als zwanzig Jahren Erfahrung der dienstälteste Director einer regionalen Akkreditierungskommission. (Anschrift: New England Association of Schools and Colleges - Commission on Institutions of Higher Education, 209 Burlington Road, Bedford, MA 01730-1433 (USA), Tel.(001) 78 12 71 00 22, Fax. (001) 78 12 71 09 50, ccook@neasc.org)

Michael Daxner, Prof. Dr., 1966 bis 1972 Studien der Pädagogik, Anglistik, Sozialwissenschaften, Geschichte und Philosophie an den Universitäten Wien und Freiburg / Brsg.; 1972 Promotion. 1970 bis 1974 Referententätigkeit im Österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; 1974 Berufung als Professor für Hochschuldidaktik an die Universität Osnabrück; 1986 Wahl zum Präsidenten der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. (Anschrift: Carl-Ossietzky-Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26111 Oldenburg, Tel. (0441) 9 70 64 52, Fax. (0381) 7 98 23 99, daxner@admin.uni-oldenburg.de)

Hermann Fischer, Ministerialdingent, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Abt. Wissenschaft, Forschung, Hochschulen, 19048 Schwerin, Tel. (0385) 5 88 70 30, Fax. (0385) 5 88 70 82.

Karin Fischer-Bluhm, Dr., Geschäftsführerin, Verbund norddeutscher Universitäten, Universität Hamburg, Edmund-Siemers-Allee, 20146 Hamburg, Tel. (040) 41 23 63 17, Fax. (040) 41 23 24 49, fischer-bluhm@uni-hamburg.de

Hans Rainer Friedrich, Prof.,Dipl. Volkswirt (Studium in Bonn und Mainz). 1971 wiss. Mitarbeiter der Planungsabteilung des Bundeskanzleramtes in Bonn, 1973 Referent in der Planungsgruppe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW). 1975 Abordnung an das Auswärtige Amt zur Dienstleistung bei der UNESCO-Vertretung in Paris. 1977 Leiter des Referates „Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, Prognosen“ im BMBW; Verfasser des „Prognose-Berichtes“ an den Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft (1980); 1985 bis 1987 Leiter des Referates „Hochschule und Wirtschaft“ im BMBW. 1987 bis 1990 Leiter des Ministerbüros im BMBW. Seit Dezember 1990 Leiter der Abteilung „Hochschulen, Wissenschaftspolitik“ des BMBW, seit November 1994 Leiter der Abteilung „Hochschulen und Wissenschaftsförderung, Grundlagenforschung“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), seit November 1997 Leiter der Abteilung „Hochschulen, Ausbildungsförderung“. Seit Dezember 1997 Honorarprofessor an der Hochschule Bremen für das Fachgebiet „Bildung und Beschäftigung im internationalen Vergleich“. (Anschrift: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Abt. Hochschulen/Ausbildungsförderung, Heinemannstr. 2, 53175 Bonn, Tel. (0228) 57 22 26, Fax. (0228) 57 20 51, HansRainer.Friedrich@bmbf.bund400.de)

Ruprecht Haensel, Prof. Dr. rer. nat, 1954-1962 Studium der Physik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Freien Universität Berlin; Physikdiplom. 1966 Promotion zum Dr. rer. nat. und 1970 Habilitation für das Fach „Experimentalphysik“ an der Universität Hamburg; 1962-74 Aufbau und Leitung des Synchrotronstrahlungslabors am Deutschen Elektronen-Synchrotron DESY in Hamburg. 1974 Ruf auf den Lehrstuhl für Experimentalphysik der Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel, 1985-86 Direktor des Instituts Laue-Langevin (ILL) in Gre-

noble (von der CAU beurlaubt); 1986-92 Generaldirektor des European Synchrotron Radiation Facility (ESRF) in Grenoble (von der CAU beurlaubt). Seit 1996 Rektor der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. (Anschrift: Christian-Albrechts-Universität Kiel, Olshausenstraße 40, 24098 Kiel, Tel. (0431) 8 80 30 00, Fax. (0431) 8 80 73 33, haensel@rektorat.uni-kiel.de)

Stefan Hombostel, Dr. phil., Studium der Sozialwissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen, Tätigkeiten am Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, am Forschungsinstitut für Soziologie an der Universität zu Köln, Promotion an der FU Berlin über Wissenschaftsindikatoren; Assistent am Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, ab Oktober 1998 Tätigkeit im CHE Centrum für Hochschulentwicklung. (Anschrift: CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Carl-Bertelsmann-Str. 256, 33311 Gütersloh, Tel. (05241) 97 61 29, Fax. 97 61 40, stefan.hornbostel@bertelsmann.de)

Alfred Kieser, Prof. Dr. rer.pol., Studium der Betriebswirtschaftslehre und Soziologie an den Universitäten Würzburg, Köln, Pittsburgh / USA; 1967 Examen als Dipl.-Kfm. an der Universität Köln; 1969 Promotion danach Assistent am Seminar für Organisation der Universität Köln; Habilitation an der Fakultät für Wirtschaftsund Sozialwissenschaften der Universität zu Köln, 1974 o. Professor für Organisation und Personalwirtschaft an der Freien Universität Berlin, 1977 Übernahme des Lehrstuhls für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Organisation an der Universität Mannheim; seit 1998 ordentliches Mitglied der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. (Anschrift: Universität Mannheim, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre, 68131 Mannheim, Tel. (0621) 2 92 33 33, Fax. (0621) 2 92 33 31, kieser@lst-kieser.bwl.uni-mannheim.de)

Ellen Künzel, Dr. phil., geb. 1951, Studium der Philosophie, Germanistik und Sozialwissenschaften, M.A. (1976), Dr. phil. (1982), danach Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und sozialwissenschaftlichen Forschung, insbesondere dem Bereich der Evaluation, seit 1997 hauptsächlich in der internationalen Organisationsberatung und Qualitätssicherung. (COMO Consulting, Ohlsdorfer Straße 39, 22299 Hamburg)

Klaus Landfried, Prof. Dr., 1961 bis 1968 Studium der Volkswirtschaftslehre, Geschichte, Neuere Deutsche Literaturgeschichte, des Öffentlichen Rechts und der Politikwissenschaft an den Universitäten Basel und Heidelberg; 1970 Promotion an der Universität Heidelberg. 1968 bis 1971 Lehrbeauftragter am Instiut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg; 1972/73 John-F.-Kennedy-Memorial Fellow an der Harvard University in Cambridge / Massachusetts (USA). Seit 1974 Professor für Politikwissenschaft im Fachbereich Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Kaiserslautern. 1981 bis 1987 Vizepräsident der Universität Kaiserslautern; 1987 bis 1997 Präsident der Universität Kaiserslautern. Seit 01.08.1997 Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. (Anschrift: Hochschulreкто-

renkonferenz, Ahrstraße 39, 53175 Bonn, Tel. (0228) 88 70, Fax. (0228) 88 7110, landfned.@hrk.de)

Josef Lange, Dr.phil., 1966 bis 1974 Studium Katholische Theologie, Geschichte, Politische Wissenschaft an den Universitäten Münster und Regensburg; 1971 Diplomprüfung Kath. Theologie, 1974 Promotion an der Universität Regensburg; 1972 bis 1974 Mitglied in der Bayrischen Hochschulplanungskommission. 1974 bis 1979 Referent für Grundsatzfragen der Universitätsentwicklung, Presse und Information sowie persönlicher Referent des Präsidenten an der Universität Bayreuth; 1984 bis 1990 Referatsleiter in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates Köln (Medizin, Forschung, Hochschulplanung); Juni 1988 bis August 1989 kommissarische Leitung der Geschäftsstelle. Seit 1990 Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (Anschrift: Hochschulrektorenkonferenz, Ahrstraße 39, 53175 Bonn, Tel. (0228) 88 70, Fax. (0228) 88 7110, lange. @hrk.de)

Jürgen Lüthje, Dr. jur. Dr. phil. h.c., Jura-Studium in Berlin und Bonn; 1967 Erstes Staatsexamen. 1967/1968 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bochum; 1969 Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover; 1970 bis 1972 Referendariat; währenddessen nebenberuflich und nach dem Zweiten Staatsexamen hauptberuflich Justiziar der Universität Bochum. Ab 1973 Kanzler der neugegründeten Universität Oldenburg. Seit 1991 Präsident der Universität Hamburg. (Anschrift: Universität Hamburg, Edmund-Siemers-Allee 1, 20146 Hamburg, Tel. (040)41 23 4475, Fax. (040)41 23 2449, presse@rrz.uni-hamburg.de)

Regine Marquardt, 1968 bis 1974 Studium der Evangelischen Theologie in Rostock mit Diplomabschluß; 1977 Zweites Theologisches Examen nach Absolvieren des Vikariats; seitdem Angestellte der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs (Gemeindepädagogik, Leiterin des Porbsteikonventes der Katechetinnen). Herbst 1989 bis Januar 1990 Mitarbeit im NEUEN FORUM, dort Mitglied der DDR-Programmkommission; Dezember 1994 bis Oktober 1998 Kultusministerin des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Seit Februar 1995 Mitglied im Hörfunkrat DeutschlandRadio. (Anschrift: Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Werderstraße 124, 19055 Schwerin, Tel. (0385) 5 88 70 00, Fax. (0385) 5 88 70 82)

Klaus Neuvians, Reg.-Dir., Verwaltungsbeamter der Universität Dortmund, dort zuletzt tätig als Dezernent für „Akademische und studentische Angelegenheiten“, beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung tätig seit Mai 1994, seit 1996 stellvertretender Leiter des CHE, Gütersloh. (Anschrift: CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Carl-Bertelsmann-Str. 256, 33311 Gütersloh, Tel. (05241) 97 61 21, Fax. (05241) 97 61 40, ldaus.neuvians@bertelsmann.de)

Sigrun Nickel, M.A., Studium der Germanistik, Pädagogik und Soziologie in Münster und Bielefeld. Seit 1992 Öffentlichkeitsreferentin und persönliche Referentin des Präsidenten an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) in Hamburg. Seit 1995 im Bereich „Hochschulentwicklung“ aktiv. Als Mitglied der Lenkungsgruppe beteiligt an der Planung und Durchführung des Profilbildung der HWP, Mitherausgeberin des Bandes „Strategiebildung an Hochschulen“. (Anschrift: Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg, Von-Melle-Park 9, 20146 Hamburg, Tel. (040)428 38 21 81, Fax. (040)428 3841 50, NickelS@hwp.uni-hamburg.de)

Sammi Sandawi, seit 1994 Student der Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1995 bis 1996 Referent der zentralen Studierendenvertretung der HU; 1997 bis 1998 Mitglied des Akademischen Senates der HU. Seit Dezember 1997 Studentischer Mitarbeiter der Studienabteilung der HU sowie seit Frühjahr 1998 Mitglied im Vorstand des freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften (fzs). (Anschrift: fzs, Reuterstr. 44, 53113 Bonn, Tel. (0228) 26 2119, Fax. (0228)24203 88, ho444oug@rz.hu-berlin.de)

Fritz Schaumann, Dr. paed., 1967 bis 1985 Studium an der PH Ruhr (Pädagogik) und Universität Münster (Psychologie) Diplomexamen (Dipl.-Päd.) und Promotion, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der PH Ruhr / Universität Dortmund im Bereich Psychologie, Schwerpunkt Wirtschaftspsychologie, Studiendirektor im Hochschuldienst a.D. 1985 bis 1988 Landtagsabgeordneter in Nordrhein-Westfalen, Parlamentarischer Geschäftsführer der FDP-Fraktion. Mai 1988 bis Oktober 1998 Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Jacobus Pieter Scheele, 1980 Master in Öffentlichem Recht an der Universität Groningen; Management-Ausbildung an verschiedenen Instituten. 1982 bis 1995 Tätigkeit beim Niederländischen Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft; stellv. Direktor für höhere Berufsausbildung; seit September 1995 Hochschulinspektor im Inspektorat für Bildung. Seit 1992 Mitglied der Steuerungsgruppe des Europarates zur Gesetzesreform Mittel- und Osteuropa: Planung und Qualitätssicherung von LRP; seit 1992 Berater im Europarat für Hochschulbildung; seit 1996 Berater der EU für Hochschulbildung; seit 1997 Berater des Salzburg Seminars. (Anschrift: Inspectie van het Onderwijs, Rijksinspectiekantoor Zwolle, Postbus 10048, NL 8000 GA Zwolle, Tel. (0031) 3 8469 5400, Fax. (0031) 3 84 69 54 25, k.scheele@owinsp.nl)

Gerhard Schreier, Dr. phil., 1975 bis 1978 Studium der Wirtschaftswissenschaft (Mainz), 1978 bis 1983 Studium der Geschichte und Pädagogik (Bochum). 1985 bis 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik, Bereich Vergleichende Pädagogik. 1988- 1989 wissenschaftlicher Sekretär beim Vorsitzenden der Kommission „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik“; 1990 bis 1992 Refe-

rent der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates Köln; seit 1992 Referent im Sekretariat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 1995 Promotion zum Dr.phil. an der Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Publizistik der Ruhr-Universität Bochum. Seit 1998 Leiter des Projektes Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland der HRK. (Anschrift: Hochschulrektorenkonferenz, Projekt Q, Ahrstr. 39, 53175 Bonn, Tel. (0228) 88 71 47, Fax. (0228) 88 71 81, schreier@hrk.de)

Helmut F. Spinner, Prof. Dr. phil., Studium der Ökonomie, Philosophie, Soziologie und Psychologie an den Universitäten Mannheim, Köln und Heidelberg; 1970 Promotion; 1970/71 Leverhulme European Research Fellow an der London School of Economics and Political Science, Department of Philosophy; 1979 Habilitation für Wissenschaftslehre und Wissenschaftssoziologie, 1983 für Soziologie. Seit 1987 Professor für Philosophie und Leiter des Studium Generale an der Universität Karlsruhe; Gründungs- und Vorstandsmitglied des interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft an der Universität Karlsruhe; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste, Salzburg, und Beiratsmitglied der Freien Akademie Wiesbaden / Berlin. (Anschrift: Universität Karlsruhe, Kaiserstr. 12, 76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 6 08 30 85, Fax. (0721) 6 08 42 90, Helmut.Spinner@geist-soz.uni-karlsruhe.de)

Günther Wildenhain, Prof. Dr. rer. nat. habil., 1955-1960 Studium der Mathematik an der TU Dresden; 1964 Promotion, 1968 Habilitation. 1960-1965 wissenschaftlicher Assistent am Institut für Reine Mathematik der TU Dresden; 1965-1971 wiss. Oberassistent bzw. wiss. Arbeitsleiter am Institut für Reine Mathematik der Deutschen Akademie der Wissenschaften in Berlin; 1970 Facultas docendi an der Humboldt-Universität zu Berlin; 1971 Berufung zum Hochschuldozenten und 1973 Berufung zum ordentlichen Professor für Analysis an die Sektion Mathematik der Universität Rostock. 1991-1993 Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung im Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 1992 Ernennung zum Ministerialdirigenten; 1993 Berufung zum Professor für Partielle Differentialgleichungen an den Fachbereich Mathematik der Universität Rostock; seit August 1998 Rektor der Universität Rostock. (Anschrift: Universitätsplatz 1, 18051 Rostock, Tel. (0381)498 1000, Fax. (0381)498 1006, rektor@rektorat.uni-rostock.de)

Lothar Zechlin, Prof. Dr. jur., Studium der Rechtswissenschaft in Marburg, München und Bonn, 1. jur. Staatsexamen (1967), Diplôme d'Etudes Supérieures Universität Nancy (1968), Promotion zum Dr. jur. und 2. jur. Staatsexamen (1971), wiss. Assistent an dem Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (1972 — 1980), Öffentlichkeitsreferent der Wissenschaftsbehörde (1978 —1980), Berufung auf eine Professur für Öffentliches Recht an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (1980), seit 1992 Präsident der HWP. (Anschrift: Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg, Von-Melle-Park 9, 20146 Hamburg, Tel. (040) 428 38 21 80, Fax. (040)428 38 41 50, ZechlinL@hwp.uni-hamburg.de)

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Doz. Dr. Adolf Armbrüster

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Naturwissenschaften, Postfach 41 20 39016
Magdeburg, Tel. (0391)671 83 35, Fax. (0391)671 1181 Adolf.Armbruester@physik.uni-magdeburg.de

MR Thomas Baden

Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Werderstr.124, 19055 Schwerin

Gerhard Baller

Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Dezernat Hochschulentwicklung Johannes-Seleikä-Platz 1, 38118 Braunschweig, Tel. (0531) 3 91 91 75, Fax: (0531) 91 91 79

Dr. Lothar Beier

Brandenburgische Technische Universität Cottbus, Karl-Marx-Str. 17, 03044 Cottbus Tel.(0355) 69 2940, Fax: (0355) 69 31 87

Dr. Rosemarie Behnert

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Dezernat Studienangelegenheiten Postfach 4120, 39160 Magdeburg

Prof. Dr. Peter A. Berger

Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät 18051 Rostock, Tel. (0381) 4 98 28 90, Fax: (0381) 4 98 3005 peter.berger@wisofak.uni-rostock.de

Friederike Bergstedt M.A.

Ruhr-Universität Bochum, Projektstelle Qualität der Lehre, Universitätsstraße 150 44801 Bochum, Tel. (0234) 7 0041 28, Fax: (0234) 7 0945 04 Friederike.Bergstedt@ruhr-uni-bochum.de

Prof. Dr. Wolfgang Bernard

Universität Rostock, Philosophische Fakultät, 18051 Rostock Tel. (0381)498 27 85, Fax: (0381) 498 27 87, wolfgang.bernard@philfak.uni-rostock.de

Klaus Bitter

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Ref. 321 Heinemannstr. 2, 53175 Bonn

Dr. Axel Blaschke

Justus-von-Liebig-Universität Gießen, Dezernat A2, Ludwigstr. 23, 35390 Gießen Fax: (0641)991 2129

Prof. Dr. Andreas Blaschczok

Prorektor Universität Leipzig, Ritterstr. 26, 04109 Leipzig Tel. (0341) 973 0040, Fax: (0341) 973 0048; blaschcz@rz.uni-leipzig.de

Dr. Hans P. Blaschkowski

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Zentrum für Molekulare Biologie, INF 282 69120 Heidelberg, Tel. (06221) 5468 51, Fax. (06221) 5455 07

Prof. Dr. Dagmar Blei

Technische Universität Dresden, Fak. Sprach- und Literaturwissenschaften, 01062 Dresden Tel. (0351) 4 63 62 81 Fax: (0351)463 71 31, dblei@rcs.urz.tu-dresden.de

Dagmar Börner

Universität Rostock, Dezernat 2, 18051 Rostock, Tel. (0381) 498 10 18, Fax:(0381) 498 12 16

Dr. Ulla Bosse

Präsidentin, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
Tel. 051 21/8 83-5 01, Fax: (051 21) 8 83 -5 07, praesidentin@rz.uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Gertraude Buck-Bechler
Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg Tel. (0349) 466254, Fax: (0349)4662 55, Buck-Bechler@hof.uni-halle.de

Dr. Thomas Buhl
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie, Am Steiger 3/1, 07743 Jena Tel. (03641) 94 52 39 Fax: (03641) 9452 32, thomas.buhl@rz.uni-jena.de

Sonja Buss
Geschäftsstelle Evaluation der Fachhochschulen Nordrheinwestfalen, Fachhochschule Gelsenkirchen, Neidenburger Straße 10,45877 Gelsenkirchen
Tel. (0209)95964 15, Fax: (0209) 9596207, sonja.buss@fh-g.de

Dr. Wolfgang Deppe
Koordinierungsstelle Studienberatung Niedersachsen, Universität Hannover
An der Christuskirche 18, 30167 Hannover, Tel. (0511) 7 62-55 86, Fax: (0511) 7 62-58 70
deppe@mbox.kfsn.uni-hannover.de

Dr. Dorothee Dickenberger
Universität Mannheim, Fakultät für Sozialwissenschaften, 68131 Mannheim
Tel. (0621) 292-5277, ddickenberger@sowi.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Vladimir Dolenc
Fachhochschule Kiel, FB Landbau, Am Kamp 11, 24783 Osterröndfeld
Tel. (04331) 84 51 21, Fax: (04331) 84 51 41, Vladimir.Dolenc@fh-kiel.de

Dr. Volker Domeyer
Universität Hannover, Dezernat 6 - Evaluationsbüro, Welfengarten 1, 30167 Hannover
Tel. (0511)7 62-57 77, Fax: (0511) 7 62 -49 48, domeyer@evaluation.uni-hannover.de

Dr. Andrea Frank
Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld
Tel. (0521) 1 0641 57, Fax: (0521) 1 06 2964; andrea.frank@part.uni-bielefeld.de

Petra Franke
Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, Projekt Evaluation
Badensche Straße 50-51, 10825 Berlin, Tel. (030) 85 78 93 34, pefranke@fhw-berlin.de

Britta Freis
Ruhr-Universität Bochum, Weiterbildungszentrum, Gebäude LOTA, 44780 Bochum
Tel. (0234)7 00-73 12, Fax: (0234)7094-2 55

Prof. Dr. Martin Gabel
Universität Rostock, FB Agrarökologie, Justus-von-Liebig-Weg 8, 18051 Rostock
Tel. (0381)498 21 05, Fax: (0381)498 21 07

Prof. Dr. Jonas Gerlach
Fachhochschule Koblenz, FB Bauingenieurwesen, Am Finkenherd 4,56075 Koblenz
Tel. (0261)952 81 220, Fax: (0261) 9 52 81 21, gerlach@fh-koblenz.de

Dr. Rainer Giersiepen
Geschäftsführer, Christian-Albrechts-Universität Kiel, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Olshausenstraße 40, 24098 Kiel, Tel. (0431) 8 8023 85, Fax: (0431) 8 8023 20
diehr@mnf.uni-kiel.de

Prof. Dr. Dietrich Goldenbaum
Vizepräsident, Fachhochschule Mainz, Seppel-Glückert-Passage 10, 55116 Mainz
Tel. (06131) 23 92 19, Fax: (06131) 23 92 12; die.go@t-online.de

Prof. Dr. Wolfgang Götze
Prorektor, Fachhochschule Stralsund, Zur Schwedenschanze 15, 18435 Stralsund
Tel. (03831)45 5, Fax: (03831) 45 66 80

Dr. Martin Grabow
Technische Fachhochschule Wildau, FB Wirtschaft, Verwaltung und Recht
Bahnhofstr. 1, 15745 Wildau
Tel. (03375) 50 8270; 50, Fax: (03375) 5003 24, mgrabow@wi-bw.tfh-wildau.de

Dr. Silke Grünwald
Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Projekt Optimierung des Lehramtstudiums
18051 Rostock, Tel. (0381)498 2667, silke.gruenwald@philfak.uni-rostock.de

Prof. Dr. Johannes Grützmann
Prorektor, Fachhochschule Jena, Postfach 100314,07703 Jena
Tel. (03641) 6434 28, Fax: (03641)642292, hannes@gw.fh-jena.de

Edna Habel M.A.
Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten Nordrhein-Westfalen, Universität Dortmund
August-Schmidt-Str. 6,44227 Dortmund, Tel. (0231) 7 55 4847, Fax: (0231) 7 55 5251
habel@verwaltung.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Katrin Hansen
Fachhochschule Gelsenkirchen, Neidenburger Straße 43, 45877 Gelsenkirchen
Tel. (0209) 9 59 63 56, Fax: (0209) 9 5965 04; Katrmn.Hansen@bocholt.fh-ge.de

Prof. Dr. Wolfgang Hassenpflug
Christian-Albrechts-Universität Kiel, Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Olshausenstraße 75, 24098 Kiel
Tel. (0431) 8 80 11 90, Fax: (0431) 8 80 15 88, hassenpflug@ewf.uni-kiel.de

Prof. Dr. Heiner Hastedt
Universität Rostock, Philosophische Fakultät, 18051 Rostock
Tel. (0381) 4 98 28 13, Fax: (0381) 498 28 17, heiner.hastedt@philfak.uni-rostock.de

Dr. Michael Heger
Technische Universität Darmstadt, Hochschuldidaktische Arbeitsstelle
Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt
Tel. (06151) 16 39 28, Fax: (06151)16 2055, lewe@zsb.tu-darmstadt.de

Andreas Heinen
Universität Lüneburg, Fachgruppe Musik
Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg
Tel.(04131) 78-25 86, Fax: (04131) 78 -25 99, musik@uni-lueneburg.de

MDgt. Dr. Birger Hendriks
Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein
Brunswiker Straße 10, 24105 Kiel
Tel. (0431) 9 88-57 02, Fax: (0431) 9 88-59 12, Birger.Hendriks@Kumi.landsh.de

Yorck Hener
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Dezernat Universitätsentwicklungsplanung
Ammerländer Heerstraße 114-118, 26111 Oldenburg, Tel. (0441) 7 98 2467
Fax: (0441) 7 98 2452; hener@admin.uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Manfred Hennen
Johannes-Gutenberg-Universität, Projekt zur Förderung von Studium & Lehre
Forum universitatis 1, 55099 Mainz, Tel. (06131) 3954 24, Fax: (06131) 39 55 28
hennen@verwaltung.uni-mainz.de

Prof. Dr. Richard Herbrich
Präsident, Fachhochschule Kaiserslautern, Morlauterer Straße 31, 67657 Kaiserslautern
Tel. (0631) 3 7241 00, Fax: (0631) 3 7241 05

Prof. Dr. Harry Hermanns

Fachhochschule Potsdam, FB Sozialwesen, Postfach 600 608, 14406 Potsdam
Tel. (0331) 5 80 1118, Fax: (0331) 5 80 11 99, hermanns@fh-potsdam

Stefan Hofbeck
Universität Dortmund, Dezernat Planung, August-Schmidt-Str. 6,44221 Dortmund
Tel. (0231)7 55/26 37, Fax: (0231)7 55/5251, Hofbeck@verwaltung.uni-dortmund.de

Rhena Hoffmann
Universität Rostock, Dezernat 2, 18051 Rostock
Tel. (0381)4 98 10 35, Fax: (0381) 498 1006

Prof. Dr. Hartmut Hofrichter
Vizepräsident, Universität Kaiserslautern, Postfach 3049, 67653 Kaiserslautern
Tel. (0631) 205 2203, Fax: (0631) 2 05 35 35; hofrichter@verw.uni-kl.de

Dipl.-Geogr. Bernd Honing
Christian-Albrechts-Universität Kiel, Inst. für landwirtschaftl. Verfahrenstechnik
Olshausenstraße 40, 24098 Kiel
Tel. (0431) 8 80 37 90, Fax. (0431) 8 8042 83, landtechnik@ilv.uni-kiel.de

Dr. Achim Hopbach
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Neuphilologische Fakultät, Hauptstr. 120 69117
Heidelberg, Tel. (06221) 54 34 80, Fax: (06221) 54 36 25, i59@ix.urz.uni-heidelberg.de
Dipl.-Psych. Wolfgang Hornig
Universität Augsburg, Hochschuldidaktisches Zentrum, Universitätsstr. 2, 86135 Augsburg
Tel. (0821)5 9851 82 /7, Fax: (0821)5 9851 31

Dipl.-Geogr. Marlon Jopp
Ruhr-Universität Bochum, Geographisches Institut, Gebäude NA 7/167,44780 Bochum
Tel. (0234)7 00-34 35,, Fax. (0234)7094-4 84

Prof. Dr. Burkhard Kampschulte
Rektor, Fachhochschule Gießen-Friedberg, Wiesenstraße 14, 35390 Gießen
Tel. (0641) 3 09 1000, Fax: (0641) 3 09 2900, rektorat@verw.fh-giessen.de

Prof. Dr. Hans Kelling
Universität Rostock, FB Chemie, 18051 Rostock
Tel. (0381) 498 17 55, Fax: (0381) 498 17 63

Prof. Dr. Alfred Kessler
Prorektor, Fachhochschule Darmstadt, Haardtring 100, 64295 Darmstadt
Tel. (06151)16 8003, Fax: (06151)16 8949, kesslerfh-darmstadt.de

Prof. Dr. Bärbel Kirsch
Prorektorin, Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel. (0331)977-17 99, Fax: (0331) 977 -15 50, kirsch@rz.uni-potzdamm.de

Prof. Dr. Ludwig Kittel
FernUniversität Hagen, Feithstraße 142, 58084 Hagen
Tel. (02331)9 87 41 70, Fax: (02331) 9973 98, ludwig.kittelt@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Marie-Louise Klotz
Prorektorin, Fachhochschule Niederrhein, Webschultstraße 31,41065 Mönchengladbach
Tel. (02161) 18 6950, Fax: (02161) 18 69 51, prorektor.I@mg.fh-niederrhein.de

Anke Knievel
Universität Köln, Studiendekanat im Zentrum Anatomie, Joseph-Stelzmann-Straße 9
50931 Köln, Tel. (0221)478 33 90 Fax: (0221)478 66 25;
anke.knievel@medizin.uni-koeln.de

Prof. Dr. Anne Koenen
Dekanin, Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Postfach 100920, 04009 Leipzig

Tel. (0341) 973 73 00, Fax: (0341) 973 73 49

Reg-Dir. in Marga Koeping

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Wissenschaft und Forschung
Hamburger Straße 37, 22083 Hamburg, Tel. (040) 29 88 42 86, Fax: (040) 29 88 25 98

Prof. Dr. Diethard Könke

Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen 85577
Neubiberg, Tel. (089) 6004 34 13, Fax: (089)600434 13, diethard.koenke@unibw-muenchen.de

Dr. Kerstin Kosche

Universität Rostock, Dezernat Studium und Lehre, 18051 Rostock
Tel. (0381) 498 1260, Fax: (0381) 498 1241

Dr. Woltf-Hagen Krauth

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Jägerstraße 22-23, 10117 Berlin
Tel. (030) 2037 04 28, Fax: (030) 20 37 02 14, krauth@bbaw.de

Prof. DR. Edgar Kreilkamp

Vizepräsident, Universität Lüneburg, Scharnhorststraße 1, 21332 Lüneburg
Tel.(04131) 78 21 70, Fax: (04131) 78 21 79; kreilkamp@uni-lueneburg.de

René Krempkow

Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie, 01187 Dresden

Markus Kreuzer

Philipps-Universität Marburg, Alter Kirchhainer Weg 45, 35039 Marburg / Lahn
Tel. (06421) 247 73, Fax: (06421) 247 73

Olaf Kurpiers

Universität Dortmund, Dezernat Planung, August-Schmidt-Str. 6, 44227 Dortmund
Tel. (0231) 7 55-58 35, Fax: (0231) 7 55 -52 51, kurpiers@verwaltung.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Hans-Albert Kurzhals

Rektor, Hochschule Bremerhaven, An der Karlstadt 8, 27568 Bremerhaven
Tel. (0471) 48 23-1 00, Fax: (0471) 48 23 -115, Kurzhals@hs-bremerhaven.de

Irmtraud Labahn

Landesinstitut für Schule und Ausbildung, Seminar Güstrow, Goldbergerstr. 12
18273 Güstrow, Tel. (03843) 28 35 86, Fax: (03843) 28 32 87

Dr. Klaus-J. Landeck

Universität der Bundeswehr Hamburg, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
Tel. (040) 65 41 25 43

Dr. Werner Link

IZHD Bielefeld, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
Tel. (0521) 1 06 46 78, Fax: (0521) 1 06 60 34, werner.link@post.uni-bielefeld.de

Andrea Lohmann-Haislah

Fachhochschule für Technik & Wirtschaft Berlin, Treskowallee 8, 10318 Berlin
Tel. (030) 50 19 23 93

Klaus Luther

Bundestagsfraktion der SPD, AG Bildung und Forschung, Bundeshaus, 53113 Bonn
Tel.(0228) 1 647236,Fax: (0228)1646923

Evelyn Marien

Universität Lüneburg, Fächgruppe Musik, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg
Tel. (04131) 78-25 86, Fax: (04131) 78 -25 99, musik@uni-lueneburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Maßberg

Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Maschinenbau, 44780 Bochum
Tel. (0234)7 006310, Fax: (0234) 7094-1 57, massberg@lps.ruhr-uni-bochum.de

Prof.Dr. Konstantin Meskouris
RWTH Aachen, Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen,
Mies-van-der-Rohe-Str. 1,52074 Aachen
Tel. (0241) 8050 88, Fax: (0241) 8 88 83 03, kmeskou@hp9000.bäüstatik.rwth-aachen.de

Dipl. Psych. Mirjam Mette
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Medizinische Psychologie
Steubenstraße 2, 07740 Jena, Tel. (03641) 93 77 90, Fax: (0341)93 77 94;
Mette@landgraf.med.uni-jena.de

Elisabeth Michaelis M.A.
Fachhochschule Oldenburg, FB Architektur u. Bauingenieurwesen - Projektkoordination
Evaluation, Ofener Straße 16, 26121 Oldenburg, Tel. (0441) 7 70 81 96
Fax: (0441)7 70 81 36, michaelis@bauing.fh-oldenburg.de

Dipl.-Soz. Reinhard Möhlmann
Humboldt-Universität zu Berlin, Referat Studium und Lehre", Unter den Linden 6
10099 Berlin, Tel. (030) 2093-15 62/63, Fax: (030) 2093 -15 64
reinhard=moehlmann@uv.hu-berlin.de

Dr. Michael Morath
Präsident, Fachhochschule Mainz, Seppel-Glückert-Passage 10, 55116 Mainz
Tel. (06131) 23 92 10, Fax: (06131) 23 92 12, morath@fh-mainz.de

Dr. Heide Naderer
Wissenschaftsrat, Geschäftsstelle, Brohler Straße 11, 50968 Köln, naderer@WRat.DE

Horst Neumann
Kanzler, Christian-Albrechts-Universität Kiel, Olshausenstr. 40, 24098 Kiel
Tel. (0431) 8 80-30 03, Fax: (0431) 8 80 -73 33

Prof. Dr. Christiane Nord
Prorektorin, Fachhochschule Magdeburg, Am Krötentor 8, 39104 Magdeburg
Tel. (0391)671 61 05, Fax: (0391)671 61 04
Christiane.Nord@Fachkommunikation.FH-Magdeburg.de

Anne-Kathrin Nörenberg
Universität Rostock, Dezernat Studium und Lehre, 18051 Rostock, Tel. (0381) 498 1254
Fax: (0381)4 98 1241

Prof. Dr. Jürgen Oelze
Universität Freiburg, Institut für Biologie II (Mikrobiologie), Schänzlestraße I
79104 Freiburg Brsg., Tel. (0761) 203 26 30, Fax: (0761) 203 27 73
uelze@ruf.uni-freiburg.de

Kathrin Pagendarm
Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen, Wilhelm-Busch-Str. 22
30167 Hannover, Tel. (0511) 7 62-82 88, Fax: (0511) 7 62 -82 89

Dipl. Soz. Wido Panitz
FernUniversität Hagen, Dezernat 2.3, 58084 Hagen, Tel. (02331) 9 87 24 57
Fax: (02331) 9 87 2603, wido.panitz@fernuni-hagen.de

Rolf Pohlhausen
Kanzler, Folkwäng Hochschule Essen, Klemensborn 39, 45239 Essen
Tel. (0201)4903-200, Fax: (0201)4903-2 88, pohlhausen@verw.folkwang.uni-essen.de

Dr. Binhard Rau
Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft

Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

Prof. Dr. Gerhard Raum
Fachhochschule München, Lothstr. 34, 80335 München
Tel. (089) 1265-13 80, Fax: (089) 1265 -1299

Prof. Dr. Gisela Rauschhofer
Rektorin, Fachhochschule Nordhausen, Weinberghof, 99734 Nordhausen Tel. (03631) 4201 00,
Fax: (03631)4208 10, fh-nordhausen.rauschhofer@gast.uni-weimar.de

Dr. Solvejg Rhinow
Universität Leipzig, Geschäftsstelle Evaluation, Goethestraße 6, 04109 Leipzig
Tel. (0341) 973 2006, Fax: (0341) 973 2099, rhinow@rz.uni-leipzig.de

Dr. Roland Richter
Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in NRW, 44780 Bochum
Tel. (0234) 7 0067 84, Fax: (0234) 7 094 269

Rudolf Riefers
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
Friedrich-Ebert-Allee 39, 53113 Bonn, Tel. (0228) 5 4021 43, Fax: (0228) 5 4021 50
rrfers@blk.bn.shuttle.de

Dr. Wolfgang Ritter
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Medizinische Fakultät, Leipziger Straße 44
39120 Magdeburg, Tel. (0391) 6 71 57 62, Fax: (0391) 6 71 53 93

Prof. Dr. Udo Röhr
Universität Rostock, FB Maschinenbau und Schiffstechnik, 18051 Rostock
Tel. (0381) 4 98 32 52, Fax: (0381) 4 98 3255, itm@mbst.uni-rostock.de

Uwe Rohwedder
Juso-Hochschulgruppen, Bundesvorstand, Franz-Mehring-Straße 50, 17489 Greifswald
rohwedde@rz.uni-greifswald.de

Renate Ruhne
Verbund norddeutscher Universitäten, Universität Hamburg, Edmund-Siemers-Allee 1
20146 Hamburg, Tel. (040)41 23 63 16, Fax: (040)41 23 2449

Dipl.-Stat Martin Rützler
Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Medizin - Studienorganisation
Alfred-Herrhausen-Str 50, 58448 Witten, Tel. (02302) 926746, Fax: (02302) 9267 01
martin@uni-wh.de

Dr. Bettina Sandt
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Dezernat Studienangelegenheiten, Universitätsplatz 2,
39106 Magdeburg, Tel. (0391) 67113 91, Fax: (0391) 67 11 40
bettinasandt@verwaltung.uni-magdeburg.de

Prof. Dr. Ursula Schaefer
Vizepräsidentin Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Tel. (030) 2093 2446, Fax: (030) 2093 29 34, ursula=schaefervp@uv.hu-berlin.de

Dr. J. Peter Schäfer
Kanzler, Universität-GH Siegen, Herrengarten 3, 57068 Siegen, Tel. (0271) 740-48 56
Fax: (0271)7 40 -48 08, kanzler@rektorat.uni-siegen.de

Stephan Schikorra
Philipps-Universität Marburg, Alter Kirhhainer Weg 45,35039 Marburg / Lahn
Tel. (06421) 247 73, Fax: (06421) 247 73

Dipl.-Soz. Peter Schlinkert

Märkische Fachhochschule Hagen, Haldenerstr. 182, 58095 Hagen
Tel. (02331) 9 87 20 85, Fax: (02331) 9 874031, Schlinkert@mfh-iserloh.de

Prof. Dr. Johann Schneider
Fachhochschule Frankfurt, FB Sozialpädagogik, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt/Main

Thorsten Schomann M.A.
Universität Leipzig, Dezernat 2, Goethestr. 6, 04109 Leipzig, Tel. (0341) 9 73 2047
Fax: (0341) 9 73 2099, schomann@aix34O.rz.uni-leipzig.de

Dipl.-Soz. Susanne Schult
Ruhr-Universität Bochum, Dezernat für Angelegenheiten der Selbstverwaltung,
Hochschulstruktur und -planung, 44780 Bochum, Tel. (0234) 7 00-41 28/21, Fax: (0234) 70
94-504 Susanne.Schult@uv.ruhr-uni-bochum.de

Prof. Dr. Hans-Eberhard Schurk
Fachhochschule Augsburg, FB Maschinenbau, Baumgartnerstr. 16, 86161 Augsburg
Tel. (0821) 5 58 61 50, Fax: (0821) 5 58 61 60, schurk@rz.fh-augsburg.de

Prof. Dr. Karl-August Seitz
Philipps-Universität Marburg, FB Biologie, Auf den Lahnbergen, 35032 Marburg
Tel. (06421) 28 34 08, Fax: (06421) 28 89 38

Prof. Dr. Edda Siegl
Deutscher Hochschulverband, Universität Rostock - FB Biologie, Universitätsplatz 2
18055 Rostock, Tel. (0381)498 1920, Fax: (0381)498 19 18
edda.siegl@biologie.uni-rostock.de

Prof. Dr. Lambert Spaanenburg
Universität Groningen, Abteilung Informatik, Postfach 800, NL 9700 AV Groningen
Tel. +31 5 03 63 39 39, Fax: +31 5 03 63 38 00, ti@cs.rug.nl

Prof. Dr. Rolf Steyer
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie, Am Steiger 3/1, 07743 Jena
Tel. (03643) 9452 31, Fax: (03643) 94 52 32, s6stro@rz.uni-jena.de

Prof. Dr. Hans Arne Stiksrud
Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Bildungsforschung, Postfach 111062
76060 Karlsruhe, Tel. (0721) 9 25-49 07, Fax: (0721) 9 25 - 49 01

Dr. Jörg Strate
Medizinische Hochschule Hannover, Carl-Neuberg-Straße 1, 30625 Hannover
Tel. (0511) 5 32 35 83, Fax: (0511) 5 3255 76, 3438stra@med-inf.mh-hannover.de

Dipl.-Soz.-Wiss. Bernhard Szemeitzka
Hochschule Bremen, POLIS-Institut, Neustadtswall 30, 28199 Bremen
Tel. (0421)59051 85, Fax: (0421)5905179

Andreas Tesche
Universität Rostock, Dezernat Personalangelegenheiten, 18051 Rostock
Tel. (0381)495 127() Fax: (0381)4 98 12 94 97

Prof. Dr. Jürgen Tietze
Prorektor, Fachhochschule Aachen, Kalverbenden 6, 52066 Aachen, Tel. (0241) 6009-1001
Fax: (0241) 6009 -10 65, tietze@fh-aacherr.de

Prof. Dr. Werner Trampisch
Prorektor, Fachhochschule Gießen-Friedberg, Wiesenstraße 14, 35390 Gießen
Tel. (0641) 3 09 1001, Fax: (0641) 3 09 29 00, rektorat@ver.fh-giessen.de

Dipl. Oec. Dipl. Hdl. Elke van Deest
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Dezernat Universitätsentwicklungsplanung

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26111 Oldenburg, Tel. (0441) 7 98 2493
vandeest@ admin.uni-oldenburg.de

Dipl.-Ing. Bernd Verhoeven
Technische Universität Hamburg-Harburg, Elektrische Energiesysteme und Automation
Neßpriel 5, 21129 Hamburg, Tel. (040) 7 43 15-2 45, Fax: (040) 7 43 15 -2 39
verhoeven @tu-harburg.de

Ludwig Voegelin
Universität Bremen, Dezernat 1, Postfach 33 0440, 28334 Bremen
Tel. (0421) 2 18 27 87, Fax: (0421) 2 1844 14

Prof. Dr. Eva Voigt
Technische Universität Ilmenau, Institut für Volkswirtschaftslehre, Helmholtzplatz 3
98684 Ilmenau, Tel. (03677) 69 40 32, Fax: (03677) 69 42 03

Prof. Dr. Michael Vollmer
Fachhochschule Brandenburg, Magdeburger Straße 50, 14770 Brandenburg
Tel. (03381) 35 53 47, Fax: (03381) 35 51 99, vollmer@fh-brandenburg.de

Sandra von Münster
Bundesvorsitzende, Bundesverband Liberaler Hochschulgruppen, Niebuhrstraße 53
53113 Bonn, Tel. (0228) 21 37 44, Fax: (0228) 21 84 91, lthg.bgst@t-onlirre.de

Prof. Dr. H.- Peter von Stoephasius
Prorektor, FHVR Berlin, Alt-Friedrichsfelde 60, 10315 Berlin
Tel. (030) 90 21-40 01, Fax: (030) 90 21 -4006

Prof. Dr. von Troschke
Vizepräsident, Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Harvestehuder Weg 12
20148 Hamburg, Tel. (040)441 95 -25 84
Dr. Luzia Vorspel
Christian-Albrechts-Universität Kiel, Zentrale Verwaltung, Olshausenstraße 40
24098 Kiel, Tel. (0431) 8 80 16 29, Fax: (0431) 8 8073 01, lv@zentr-verw.uni-kiel.de

Sonja Wagener
Universität Bremen, Lortzingstraße 5, 28205 Bremen, Tel. (0421) 3 47 81 9
sowa@logistmk.unmbremen.de

Prof. Dr. Albert H. Walenta
Rektor, Universität-GH Siegen, Herrengarten 3, 57068 Siegen, Tel. (0271) 7 40-48 58/48
Fax: (0271) 7 40 -48 08, walenta@rektorat.uni-siegen.de

Dr. Angela Walter
HumboldtUniversität zu Berlin, Referat Studium und Lehre", Unter den Linden 6 10099 Berlin,
Tel. (030) 2093-15 70, Fax: (030) 2093 -15 64, angela=walter@uv.hu-berlin.de

MR Helmut Weber
Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Rheinstr. 23-25, 65185 Wiesbaden

Moritz Wedell
Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät III, Unter den Linden 6 10099 Berlin,
Tel. (030) 201 96-606, Fax: (030) 201 96 -601, moritz-wedell@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Elisabeth Weiss
Ludwig-Maximilians-Universität München, Inst. für Anthropologie und Humangenetik
Richard-Wagner-Str. 10/1, 80333 München, Tel. (089) 5 20 3267, Fax: (089) 5 2033 89
E.H. Weiss@ lrz.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Rainer Westermann
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Institut für Psychologie, Franz-Mehring-Straße 47
17487 Greifswald, Tel. (03834) 86 37 54, Fax: (03834) 86 37 63

westerma@rz.uni-greifswald.de

Dr. Beate Wieland
Christian-Albrechts-Universität Kiel, Controlling II, Olshausenstr. 40, 24098 Kiel
Tel. (0431) 8 80-30 34, Fax: (0431) 8 80 -25 39, bw@zentr-verw.uni-kiel.de

Prof. Dr. Manfred Willms
Christian-Albrechts-Universität Kiel, Institut für Wirtschaftspolitik, 24098 Kiel
Tel. (0431) 8 8021 63, Fax: (0431) 8 8043 83

Dr. Martin Winter
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Rektorat, Universitätsring 14, 06099 Halle
Tel. (0345) 55-2 14 93, Fax: (0345) 55 -272 31, winter@rektorat.uni-halle.de

Carsten Winter M.A.
Technische Universität Ilmenau, Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft
Am Eichicht 1, 98684 Ilmenau, Tel. (03677) 694674, Fax: (03677) 6946 50
carsten.winter@rz.tu-ilmenau.de

Organisationskomitee

Dr. Sabine Teichmann
Universität Rostock, Dezernat Studium und Lehre, 18051 Rostock, Tel.: (0381)498 1240
Fax: (0381) 4 98 12 41, sabine.teichmann@verwaltung.uni-rostock.de

Dipl. theol. Philipp Busch
Universität Rostock, Dezernat Studium und Lehre, 18051 Rostock, Tel.: (0381) 498 1243
Fax: (0381)498 1241, philipp.busch@verwaltung.uni-rostock.de

Dr. Gerhard Schreier
Hochschulrektorenkonferenz, Referat Q, Ahrstraße 39, 53175 Bonn, Tel. (0228) 88 71 47
Fax: (0228) 88 71 81, schreier@hrk.de

Dr. Karin Fischer-Blum
Geschäftsführerin, Verbund norddeutscher Universitäten, Universität Hamburg
Edmund-Siemers-Allee 1, 20146 Hamburg, Tel. (040) 41 23 63 17, Fax: (040)41 23 2449
fischer-blum@uni-hamburg.de

Für die Organisation der Tagung vor Ort und für ihren Einsatz im Tagungsbüro sei von Herzen gedankt: Susanne Adler, Anja Bandorski, Claudia Hamann, Kirsten Hoffmann-Busch, Anja Kups, Antje Lenz, und Human Qaraschouli.