

V&R unipress

Applied Research in Psychology and Evaluation

Band 1

Herausgegeben vom
Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM)
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Georg Rudinger / Britta Krahn /
Christian Rietz (Hg.)

Evaluation und Qualitätssicherung
von Forschung und Lehre
im Bologna-Prozess

Mit 22 Abbildungen

V&R unipress
Bonn University Press



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89971-428-9

**Veröffentlichungen der Bonn University Press
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

© 2008, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Titelbild: PhotoCase.com

Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

VORWORT.....	7
 BRITTA KRAHN, DR. CHRISTIAN RIETZ, PROF. DR. GEORG RUDINGER Anforderungen an Verfahren für Qualitätssicherung und Evaluation von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess	9
 PROF. DR. EVA BARLÖSIUS Evaluieren – eine wissenschaftspolitische Tätigkeit? Eine essayistische Annäherung.....	15
 DR. THOMAS GRÜNEWALD Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess	31
 MATTHIAS HERFURTH Leistungsindikatoren als Instrument der Hochschulentwicklung	45
 PROF. DR. STEFAN HORNBOSTEL Bologna und die Forschung	59
 DR. MATHIAS WINDE Sieben Anforderungen an ein Qualitätsmanagement der Zukunft – ein neues Förderprogramm des Stifterverbands.....	77
 DR. MATHIAS PÄTZOLD, MALTE SCHOPHAUS Qualitätssicherung von Forschung im Bologna-Prozess: Das Beispiel Niedersachsen.....	85
 DR. THOMAS KÖCHER Prozessqualität für Lehre und Studium – das Modellprojekt an der Universität Bremen.....	97

DR. ANJA VON RICHTHOFEN Qualitätsentwicklung an der Hochschule Niederrhein auf Basis eines zentralen Evaluationsverfahrens	105
DR. MICHAEL JAEGER, JUDITH GRÜTZMACHER Begleitende Evaluation der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Methodische Ansätze und empirische Ergebnisse	119
DR. CHRISTOPH MARKERT, ANTJE GORNIG Modulevaluation an der Universität Leipzig – Konzepte und Erfahrungen – Eine Anwenderperspektive.....	131
PROF. DR. ALEXA KÖHLER-OFFIERSKI Lehrevaluation an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt (EFHD).....	143
MICHAEL ENDEMANN Qualitätssicherung und Online-Evaluation im Verbundstudium der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen	147
DR. VOLKHARD FISCHER Ebenen der Evaluation eines modularisierten Studienganges	163
CHRISTIAN RIETZ, BRITTA KRAHN, GEORG RUDINGER Möglichkeiten und Perspektiven onlinegestützter Verfahren für nachhaltige Qualitätssicherung und Evaluation in Bachelor-/ Masterstudiengängen am Beispiel des Bonner Modells der Hochschulevaluation	177
PODIUMSDISKUSSION.....	195
AUTORENVERZEICHNIS.....	221

Vorwort

Evaluation nimmt inzwischen auch an Hochschulen eine zentrale Position ein. In diesem Kontext stehen die Themenfelder Evaluation in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen, ressourcenschonende – also Personal, Zeit und Geld nicht allzu sehr belastende – Durchführung von Evaluationen, Verwendung der »richtigen« Kennziffern, europäische Lösungen, aber auch Best Practice-Beispiele für (gelungene) Implementationen im Vordergrund.

Die Bonner Evaluationstagungen bieten ein Forum zum Austausch über diese Themen. Die erste Tagung im Jahr 2005 widmete sich dem Thema »Onlinegestützte Qualitätssicherung und Evaluation an Hochschulen«. Im Jahr 2006 standen »Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess« im Mittelpunkt.

Der vorliegende Tagungsband mit ausgewählten Vorträgen der Tagung 2006 illustriert die Breite und Differenziertheit der Auseinandersetzung mit diesem Thema und gibt Theoretikern wie Praktikern zugleich – so hoffen wir – zahlreiche Anregungen und verlässliche Informationen für die weitergehende Beschäftigung mit Evaluation und Qualitätssicherung.

Die Feststellung des Präsidenten der FU Berlin, Prof. Lenzen, Qualitätssicherung als permanente Evaluation zu begreifen, impliziert für ein Evaluationssystem, dass es durch kontinuierliche Datenerhebung die Prozesse innerhalb der Hochschule abbilden und für ein Qualitätssicherungssystem, dass es eben diese Informationen liefern und vorhalten muss. Dies kann nur unter Einbeziehung aller Akteure in und an der Hochschule erfolgreich geschehen und unterstreicht die Forderung nach weitergehender Effizienzsteigerung und Automatisierung, nur um einige Charakteristika zu nennen, die während der Tagung im Fokus der Erörterungen standen. Die Transzendenz über die reine Lehrevaluation hinaus, die leider allzu häufig mit »Evaluation und Qualitätssicherung« gleichgesetzt wird, eröffnet bei wachsender Hochschulautonomie die Perspektive, Ergebnisse aus Evaluation und Qualitätssicherung für Qualitätsmanagement und Steuerung von Hochschulen zu verwenden.

Die Tagung 2006 konnte nicht ohne entsprechende Unterstützung zustande kommen. Deshalb möchten wir an dieser Stelle unseren Dank aussprechen an unseren Medienpartner DIE ZEIT sowie an die Universität Bonn, vor allem an deren Kanzler, Herrn Dr. Reinhardt Lutz.

Wir hoffen, mit der Tagungsreihe, die auch im Jahr 2007 weitergeführt wird, einen Beitrag zu einer fruchtbaren und zukunftsorientierten Auseinandersetzung mit den zahlreichen Implikationen und Einsatzmöglichkeiten von Qualitätssicherung und Evaluation zu leisten.

Bonn, im August 2007

Die Herausgeber

Britta Krahn, Dr. Christian Rietz, Prof. Dr. Georg
Rudinger
Anforderungen an Verfahren für Qualitätssicherung
und Evaluation
von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess

1. Einführung

Evaluation und Qualitätssicherung¹ im Kontext von Forschung, Lehre, Chancengleichheit und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Strukturreform der Studiengänge durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen haben einen immer größeren Stellenwert. So wird z.B. bei Akkreditierung (und natürlich auch bei Reakkreditierung) der Bachelor- und Masterstudiengänge explizit gefordert, dass Evaluation und Qualitätssicherung betrieben werden. Auch bei den Ansätzen von Prozessakkreditierung, die bisher entwickelt wurden sind Evaluation und Qualitätssicherung unabdingbar (vgl. z.B. Kromrey, 2001; Becker-Richter, M., Habel, E., Rinke, B., Tegethoff, H.-G. 2002; Weiss, 2000).

Auf Seiten der Hochschulen sind vielfältige Ansätze verbreitet, die sich in der Form der Datenerhebung, der Berücksichtigung aller Akteure (vom Studenten über den Absolventen hin zum Mitarbeiter), im Hinblick auf die eingezogenen Bereiche (selten die gesamte Universität, häufiger Institute, Fächer oder lokale Pilotprojekte) sowie bezüglich der Zeitpunkte (Datenerhebung in jedem Semester, einmalige Erhebung des Status quo, verschiedene Intervalllösungen, etc.) unterscheiden. Ursachen dafür liegen in der sehr unterschiedlichen Interpretation von Qualitätssicherung in den einzelnen Hochschulen, dem sehr unterschiedlichen Stellenwert, der diesem Thema beigemessen wird sowie in den individuellen strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtungen. Die Heterogenität scheint häufig nicht zuletzt auch durch technische Einschränkungen bedingt, die entstehen, wenn bisherige Paper-Pencil-Verfahren auf größere Einheiten (Institute, Fakultäten) übertragen werden oder keine automatisierten Auswertungsroutinen im

1 Qualitätssicherung bezieht sich auf die Erfassung von prozess- und ergebnisrelevanten Daten (und auch auf die technische Umsetzung der Datenerhebung). Evaluation baut auf den Ergebnissen der Qualitätssicherung auf und wird von uns so definiert, dass im Kontext der Evaluation Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung abgeleitet werden. Weiterhin bewertet Evaluation, welche Ergebnisse diese Maßnahmen mit sich bringen.

Sinne einer prozessbegleitenden Qualitätssicherung von neu eingeführten Studiengängen existieren. Andererseits sind die Verantwortlichen für Evaluation in den Hochschulen an sehr unterschiedlichen Stellen der Organisationsstruktur verankert, so dass sich im Hinblick auf Handlungsspielräume, Entscheidungskompetenz und Verfolgung von sinnvollen Strategien sehr unterschiedlichen Ausgangslagen für die Entwicklung und Etablierung von Evaluationsverfahren ergeben.

Diese Heterogenität der deutschen Hochschullandschaft in Bezug auf die Implementierung und Organisation von Evaluation und Qualitätssicherung steht jedoch einem als recht universal anzusehenden Paket an Anforderungen gegenüber, das bei allen Modellen oder Systemen unabhängig von den spezifischen Gegebenheiten oder Einstellungen der Beteiligten erfüllt sein sollte, um Standards des Qualitätsmanagements sowie eine größtmögliche Praktikabilität zu gewährleisten.

2. Anforderung an Verfahren zur Qualitätssicherung an Hochschulen

An ein flächendeckendes Qualitätssicherungs- bzw. Evaluationsverfahren existieren zahlreiche inhaltliche – aber auch technische – Anforderungen. Die Anforderungen, die bei der Entwicklung des Bonner Modells der Hochschul-evaluation handlungsleitend waren, werden im Folgenden aufgeführt und erläutert.

2.1 Berücksichtigung aller Akteure

»Normale« Evaluation bezieht sich in der Regel auf die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen, die Bewertung von Dozenten durch Studenten. Die Evaluation eines Gesamtsystems »Universität« erfordert allerdings, alle beteiligten Akteure bei der Evaluation zu berücksichtigen bzw. als »Datenquellen« zu nutzen. Neben der Evaluation bei

- Studierenden (die natürlich nicht nur die Evaluation der »Lehre« umfassen darf, sondern auch Leitbild der Universität, Image, Nachwuchsförderung und Chancengleichheit zum Gegenstand hat)

müssen auch die anderen Akteure

- wissenschaftliche Mitarbeiter (von der studentischen Hilfskraft bis hin zum Professor),
- nichtwissenschaftliche Mitarbeiter (z.B. aus der Verwaltung),
- Absolventen (als wichtige Datenquellen für eine Bewertung, was die universitäre Ausbildung »gebracht« hat)

und ggf. auch und in vermehrtem Ausmaß in Hinblick auf die Zielsetzungen vieler Universitäten, die »besten« Bewerber zu gewinnen,

- Studieninteressierte (z.B. Schüler, die sich für ein bestimmtes Studienfach an der Universität interessieren)

Berücksichtigung finden.

Ein Evaluations- und Qualitätssicherungssystem sollte also in der Lage sein, quantitative Informationen bei allen genannten Akteuren zu erheben. Eine Erweiterung um die (punktuelle) Erfassung qualitativer Zusatzinformationen (z.B. Tiefeninterviews) bei den genannten oder anderen Zielgruppen (z.B. Meinungsbildner aus Politik und Wissenschaft) ist jederzeit möglich.

2.2 Definition der Qualitätsziele und Integration in ein System/Outcome-Orientierung

Welche Informationen im Rahmen der Evaluation überhaupt erhoben werden sollen, ist nicht unabhängig von Leitbildorientierung, Schwerpunktsetzung und Ausrichtung der jeweiligen Hochschule. Steht beispielsweise »Internationalität« im Leitbild einer Hochschule, so sind Fragen zu diesem Thema in das Evaluationskonzept aufzunehmen. Die häufig anzutreffende Praxis, die Evaluation auf Lehrevaluation zu reduzieren und eher so genannte »Wohlfühlfaktoren«, die keine direkte Verbindung zum Leitbild und zur strategischen Einrichtung der jeweiligen Organisationseinheiten haben, ist wenig zielführend.

Der Prozess, um die Gegenstandsbereiche neben Forschung, Lehre, Chancengleichheit und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu identifizieren, ist in der Regel langandauernd und kompliziert, da Hochschulen noch selten daran gewöhnt sind, in den Rahmen von Leitbildern, Profilen oder Schwerpunktsetzungen zu agieren. Häufig erweist es sich vor diesem Hintergrund als hilfreich, die Identifikation der relevanten Bereiche durch Externe vornehmen zu lassen und dann mit internen Gremien abzustimmen. Dieses Vorgehen hat auch den Vorteil, dass die häufig sehr zeitintensiven Prozesse, die mit der Ableitung verbunden sind, minimiert werden.

Ebenfalls zentral ist die »Übersetzung« der für die Qualitätssicherung und Evaluation relevanten Bereiche in messbare Outcome-Variablen. So müssen auch »schwierige« Ziele wie z.B. Absolventenverbleib oder Zielerreichung im Rahmen von Modulen hinreichend operationalisiert und erfragt werden. Bereits seit einigen Jahren werden beispielsweise durchaus die Chancen von Absolventenstudien darin gesehen, dass sie »ihren Stellenwert in erster Linie für die Messung der Erträge der Hochschulausbildung (»outputs« und »outcomes«) haben« (Teichler & Schomburg, 1997, S. 146). Im Hinblick auf den Absolventenverbleib kann z.B. eine Hochschule als Ziel definieren, dass möglichst viele Studenten ein halbes Jahr nach dem Abschluss in einem Beruf arbeiten, der in Zusammenhang mit dem Studienfach steht. Bei der Frage nach der Modulzielerreichung können Teilnehmer danach befragt werden, zu wie viel Prozent die Modulziele, die in schriftlicher Form vorliegen, erreicht

worden sind. Hierbei zeigt sich dann allerdings, dass mit zunehmender »Unkonkretheit« von »Oberzielen« (»Wir wollen die beste Lehre bieten«) eine Operationalisierung auf erfassbare Unterziele immer schwieriger wird.

Evaluation und Qualitätssicherung können nicht »gedeihen«, wenn sie nicht durch Hochschulleitungen priorisiert und als erklärtes Ziel in der Innen- und Außendarstellung vorgestellt werden. Weiterhin werden Qualitätssicherung und Evaluation hinfällig, wenn aus den Ergebnissen keine Schlussfolgerungen abgeleitet werden. Nicht selten ist die Auffassung verbreitet, »Evaluationsergebnisse werden negiert und verschwiegen oder aber betont und in den Vordergrund gerückt, wenn sich dies im Machtpoker als nützlich erweist« (Hanft, 2004, S. 163). Entwicklung und Profilbildung im Wettbewerb mit anderen Hochschulen kann jedoch nur dann stattfinden, wenn transparente Prozesse der Ergebnisbewertung und -nutzung existieren und auch an die beteiligten Akteure kommuniziert werden.

2.3 Abbildung der Prozesse der Hochschule innerhalb des Qualitätssicherungs- bzw. Evaluationssystems

Neben der Kritik an dem politischen Auftrag bzw. dem entstandenen Rechtfertigungsdruck wird die Effizienz der Verfahren nicht ganz zu Unrecht in Frage gestellt. Besonders an deutschen Hochschulen ist häufig die Klage zu vernehmen, der Aufwand stünde in keinem Verhältnis zum Nutzen, die Verfahren wären zu teuer und die zeitlichen Ressourcen der Lehrenden dafür nicht vorhanden (Erche, 2003; Franz, 2004). Bei der Notwendigkeit von umfassenden Verfahren, welche im Sinne einer kontinuierlichen Prozessbegleitung leistungsfähiger sein sollten, als alle fünf Jahre einen bestimmten Fachbereich zu evaluieren, steht nach der inhaltlichen Ableitung von Qualitätszielen als eine der wichtigsten Forderungen diejenige nach größtmöglicher Effizienz und Nachhaltigkeit im Raum. Das bedeutet, dass Qualitätssicherung und Evaluation unbedingt mit einem möglichst geringen zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcenaufwand durchführbar sein sollten. Mit dieser Forderung sind Lösungen, die auf Papierfragebögen basieren, nicht vereinbar. Lediglich onlinebasierte Verfahren ermöglichen eine prinzipiell ressourcenschonende und aufwandsarme Informationserfassung und -rückmeldung. Allerdings reicht die reine Existenz einer onlinebasierten Fragebogenlösung nicht aus, wenn nicht einige Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, die die Durchführung von Qualitätssicherung und Evaluation auch mit geringem personellem Aufwand ermöglichen:

- Die Auswertung von Qualitätssicherungs- und Evaluationsberichten muss automatisiert erfolgen können (automatisiertes Reporting) und an die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen anpassbar sein.
- Die Software für die Durchführung von Online-Befragungen sollte für mehrere Universitäten zentral auf einem Server gehostet sein, um hier den

Aufwand durch mehrfache Verwaltungen und mehrfache Anschaffungen von Software zu minimieren.

- Die Software soll Schnittstellen zu den Modulhandbüchern (Herauslesen der Modulziele, Zuordnung von Lehrveranstaltungen zu Modulen) sowie zu einem elektronischen Vorlesungsverzeichnis erlauben.
- Die Software soll Schnittstellen zur Prüfungsverwaltungssoftware haben (Herauslesen, welcher Student wann welche Modulprüfung macht, automatisches Anschreiben mit Bitte um Bewertung, weitere Verwaltung z.B. für den Versand von Remindern).
- Die Software soll über die Möglichkeiten zur Selbstadministration der Nutzer verfügen (wenn z.B. Absolventen automatisiert nach Studierende mit der Bitte um Bewertung angeschrieben werden, soll es möglich sein, die E-Mail-Adresse oder Kontaktdaten selbstadministriert zu verändern).
- Die Software sollte dahingehend flexibel gestaltet sein, dass z.B. im Rahmen der Modulevaluation Modulverantwortliche und/oder Dozenten eigene Fragen in die Erhebungen integrieren können (und eine entsprechend automatisierte Auswertung erhalten).

Bei Vorhandensein dieser Rahmenbedingungen ist ein Qualitätssicherungs- bzw. Evaluationsprojekt mit relativ geringem Aufwand als dauerhafte und automatisiert arbeitende Lösung umsetzbar.

Literatur

- BECKER-RICHTER, M., Habel, E., Rinke, B., Tegethoff, H.-G. (2002). *Evaluation von Studium und Lehre. Verfahren – Methoden – Erfahrungen*. Opladen: Leske und Budrich.
- ERCHE, B. (2003). Evaluation der Evaluation und so weiter. *Universitätsysteme im Stress. Neue Zürcher Zeitung vom 30.01.2005, S. 61.*
- FRANZ, W. (2004). Evaluationsmanie. *ZEWnews 10, S. 8.*
- HANFT, A. (2004). Evaluation und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Evaluation 1, S. 157–168.*
- KROMREY, H. (2001). Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann.
- TEICHLER, U. & Schomburg, H. (1997). Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien: Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland. In H. Altrichter, M. Schratz & H. Pechar (Hrsg.), *Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?* Wien: Studien-Verlag.
- WEISS, C. (2000). Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. In Hochschulrektorenkonferenz: *Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000: Wegweiser 2000: Durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium*. Bonn: Projekt Qualitätssicherung.

Prof. Dr. Eva Barlösius

Evaluieren – eine wissenschaftspolitische Tätigkeit?

Eine essayistische Annäherung

»Alle Evaluationsmethoden sind von der Wissenschaft erfunden worden, deshalb sollte sie darüber reflektieren, welches Instrument sie erfunden hat, und nicht immer den Schwarzen Peter an die Entscheider (an die Politik; E.B.) weiterreichen«, monierte ein ehemaliger Ministerialbeamter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf einer Tagung über »Qualitätssicherung von Wissenschaft«, die im Mai 2006 am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) stattfand. Mit diesem Kommentar wandte er sich dagegen, Evaluationen einzig als politisch veranlasste und betriebene Leistungskontrollen aufzufassen, die wissenschaftsfremde Methoden und Maßstäbe anwenden und auf diese Weise die Selbstbewertung und -kontrolle des wissenschaftlichen Feldes schwächen. Dies berührt einen heiklen Punkt, denn nach eigenen Kriterien und Verfahren »gute von schlechter Forschung und Lehre« zu trennen, gilt als Kernstück wissenschaftlicher Autonomie. Aus diesem Grund kritisiert die Wissenschaft an Evaluationen, dass sie zumeist nur dazu dienen, politisch gewünschte, »aber argumentativ nicht vermittelbare Veränderungen mit scheinempirischer Evidenz durchzusetzen« (Leibniz 2003: 8). Zudem würden sie häufig zur nachträglichen Legitimierung bereits getroffener politischer Absichten eingesetzt. Wenn dies stimmt, dann kommt doch der Politik der Schwarze Peter zu.²

Andererseits ist es richtig, dass die Evaluationsmethoden weitgehend von der Wissenschaft selbst entwickelt werden, die Reflektion über die Evaluierung – die Evaluationsforschung – in der Wissenschaft stattfindet und auch die Mehrzahl der Evaluatoren Wissenschaftler sind. Und da sich zudem das Verhältnis von Evaluierten und Evaluierenden prinzipiell umkehren kann,

2 Politik und Wissenschaft sind, so wie diese Worte in den Auseinandersetzungen gebraucht werden, als Selbst- und Fremdbezeichnungen und -titulierungen gemeint. So ist beispielsweise von einem Ideal von Wissenschaft die Rede und nicht vom wissenschaftlichen Alltag. Wenn von der »Politik« gesprochen wird, dann handelt es sich ebenfalls um eine Vereinfachung. So wird z. B. nicht in Policy oder Politics unterschieden, weshalb staatliches und politisches Handeln von Seiten der Wissenschaft mehr oder weniger gleichgesetzt werden. Da in diesem Essay genau diese gegenseitigen Bezeichnungen und Abgrenzungen im Vordergrund stehen – also das relationale Geschehen –, werden die jeweils verwendeten Titulierungen wiedergegeben, obwohl dies analytisch »unsauber« ist.

scheint der Grundsatz der kollegialen Gleichrangigkeit gewahrt und keine evaluationsspezifische Hierarchie eingezogen. Dies spricht wiederum dafür, dass sich Evaluationen stärker an wissenschaftseigenen als -fremden Kriterien orientieren, insbesondere wenn man dies mit anderen Tätigkeitsfeldern vergleicht, die ebenfalls zunehmend evaluiert werden, wie Schulen, Krankenhäuser und soziale Arbeit. Diese besitzen deutlich weniger Einfluss auf die Leistungskontrollen. Somit ist dem obigen Kommentar zuzustimmen und der Schwarze Peter wieder bei der Wissenschaft zu platzieren. Darauf wird jedoch die Wissenschaft entgegnet, dass die Auftraggeber der Evaluationen ebenso wie die Adressaten der Ergebnisse in den überwiegenden Fällen staatliche Behörden seien und es sich außerdem primär um ein »politisches Rechenschaftsritual« (Weingart) handele, weshalb der Schwarze Peter fraglos an die Politik auszuhändigen sei. Da es sich bei Evaluationen von wissenschaftlichen Einrichtungen oder Forschungsfeldern um besonders folgenschwere Leistungskontrollen handelt, die immerhin bis zur Empfehlung der Schließung reichen können, wiegt dieses Argument schwer. Die ungeliebte Karte ließe sich noch einige Male hin und her schieben, ohne zu einem Ende des Spiels zu gelangen.

Dass sich Evaluationen weder eindeutig der Politik noch allein der Wissenschaft zuordnen lassen, scheint charakteristisch für eine solche Art der Leistungsbewertung und -kontrolle zu sein. Darin spiegelt sich eine Variante des grundlegenden Dualismus von akademischer Selbstverwaltung und bürokratischer Staatsanstalt bzw. von wissenschaftlicher Autonomie und staatlicher Steuerung wider, der die gesamte staatlich finanzierte Wissenschaft prägt. Dieser Dualismus war und ist Ursache von Auseinandersetzungen darüber, was »rein akademisch« – also wissenschaftlich – und was »öffentlich« – sprich staatlich – zu behandeln sei. In diesen Streitigkeiten geht es immer wieder darum, festzulegen, bei welchen Angelegenheiten den wissenschaftlichen Einrichtungen Selbstbestimmungsrechte einzuräumen und bei welchen dem Staat Eingriffs- und Steuerungsrechte zuzubilligen sind (vgl. Füssel 2006).³ Auch das zitierte Schwarzer-Peter-Spiel folgt diesem Zeremoniell.

Hauptsächlich von Seiten der Wissenschaft wird dieser Streit seit einigen Jahren mit Rückgriff auf eine differenzierungstheoretisch inspirierte Beschreibungsweise geführt und der Dualismus als dysfunktionale Zugehörigkeit zu zwei Systemen beanstandet, welche die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit hemmt. Ihren theoretischen Ursprung hat diese Beschreibungsweise

3 In ihrer umfangreichen Studie über »Gelehrtenkultur und symbolische Praxis« hat Füssel den Kampf um akademische Privilegien und staatliche Reglementierung vom 17. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts nachgezeichnet. Dabei ernüchert, dass sich die Argumente über die Jahrhunderte hinweg stets wiederholen und sich auch die institutionellen und strukturellen Maßnahmen stark gleichen.

in den verschiedenen Variationen der systemtheoretischen Wissenschaftstheorie und -soziologie. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Wissenschaft und Politik als gesellschaftliche Teilsysteme denken, die einer selbstreferentiell geschlossenen, eigenen Operationslogik folgen. Nur wenn diese Bedingung erfüllt ist – so die grundlegende Hypothese –, können die gesellschaftlichen Teilsysteme ihre Funktionen optimal erfüllen. Dies wiederum setzt eine weit gehende Autonomie der Teilsysteme voraus, damit diese ihre Ziele und die Art und Weise, in der sie diese verfolgen, selbst bestimmen können.⁴

In den praktischen Auseinandersetzungen zwischen Wissenschaft und Politik wird dieses theoretische Analysemodell als Argument gegen politische Eingriffe und Steuerungen genutzt.⁵ So verwenden beispielsweise »die Wissenschaft fördernde Organisationen« – eine beliebte Selbsttitulierung – wie der Wissenschaftsrat (WR) und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ganz selbstverständlich diese differenzierungstheoretisch angeleitete Beschreibungsweise, oftmals ohne sie als ein theoretisches Konzept zu identifizieren oder sich die darin enthaltenen wissenschaftlichen Grundannahmen zu vergegenwärtigen bzw. zu teilen. Indem sie diese Beschreibungsweise nutzen, verschaffen sie ihr immer wieder praktische Bestätigung, wodurch sie zu einem nicht zu hinterfragenden Tatbestand wird, der lautet: Um erfolgreich sein zu können, ist es notwendig, Wissenschaft selbstbestimmt und institutionell autonom einzurichten. Dass dieser Betrachtungsweise von der Wissenschaft so viel Zuspruch entgegengebracht und sie als evident dargestellt wird, erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass sich mit ihr das Idealbild von Wissenschaft begründen lässt: selbstbestimmt, institutionell autonom und selbstkontrolliert.⁶ Nicht nur die strukturelle Einrichtung der Wissenschaft, sondern auch alle wissenschaftlichen Tätigkeiten lassen sich mit dieser Beschreibungsweise als rein akademisch darstellen: Forschen und Lehren, ebenso wie Begutachten. Genau dies macht ihren »Gebrauchswert« und Charme in den Auseinandersetzungen mit der Politik aus.

Für Forschen und Lehren wie auch für Begutachtungsprozesse ist anerkannt, dass es sich um rein akademische Tätigkeiten handelt. Ob dies je-

4 Diese grobschlächtigen Erläuterungen einer zudem sehr schlichten systemischen Betrachtungsweise sollen an dieser Stelle genügen, da hier entscheidend ist, wie diese Beschreibungsweise in die Auseinandersetzungen zwischen Wissenschaft und Politik einfließt.

5 So wird in den aktuellen Auseinandersetzungen zwischen Wissenschaft und Politik über die Einführung neuer Steuerungsinstrumente wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelzuweisung oder die W-Besoldung mit einer funktional notwendigen Trennung argumentiert.

6 Die Ministerien rechtfertigen ihre Steuerungsansprüche u.a. damit, dass sich Wissenschaft nur an ihren Partikularinteressen orientieren würde und das gesellschaftliche Gesamtinteresse nicht ausreichend repräsentiert wäre (z. B. hinreichende Studierendenzahlen).

doch auch für die Evaluation von wissenschaftlichen Einrichtungen gilt, ist umstritten, wie der oben geschilderte Disput demonstriert. Dort wurden – und dies entspricht der differenzierungstheoretisch inspirierten Beschreibungsweise – die Evaluationskriterien wie die -methodik und nicht zuletzt die begutachtenden Personen der Wissenschaft zugerechnet, während die Entscheidung darüber, ob und wer evaluiert wird sowie die Verwertung der Empfehlungen der Politik zugeordnet werden. Diese Zurechnung impliziert die Behauptung, dass sich die akademischen Evaluatoren allein an wissenschaftlichen Kriterien orientieren und völlige wissenschaftspolitische Enthaltbarkeit üben. Im Folgenden möchte ich prüfen, ob diese Selbstdarstellungsweise überzeugt. Dabei begreife ich die differenzierungstheoretisch angeleitete Beschreibungsweise nicht als wissenschaftlich begründetes Analysemodell, sondern als Argumentationsweise, die sich in der Auseinandersetzung mit der Politik um das akademische Vorrecht bei der Einrichtung von Wissenschaft als besonders stichhaltig erweist.

Ich schließe mich Pierre Bourdieus Konzept des wissenschaftlichen Feldes an, weil er zwischen solchen wissenschaftlichen Tätigkeiten unterscheidet, die sich auf die Sammlung von rein wissenschaftlichem Kapital konzentrieren (z. B. Reputation), und solchen, die auf die Struktur des wissenschaftlichen Feldes abzielen und auf institutionellem wissenschaftlichem Kapital basieren (z. B. Leitungsfunktionen).⁷ Diese Unterscheidung erweist sich als außerordentlich hilfreich bei der Beantwortung der Frage, ob und inwieweit Evaluieren eine rein akademische Tätigkeit ist und somit auf rein wissenschaftlichem Kapital fußt oder ob sie institutionelles wissenschaftliches Kapital nutzt und damit wissenschaftspolitische Qualitäten besitzt (vgl. Bourdieu 1992, 1997, 2001; Barlösius 2006a, 2006b, 2007). Nach Bourdieu kämpft das wissenschaftliche wie jedes soziale Feld um die Fähigkeit der Selbstausrichtung und gegen Eingriffe und Übergriffe von anderen Feldern, insbesondere von Seiten des staatlichen Feldes. Eine differenzierungstheoretisch inspirierte Darstellungsweise eignet sich dazu besonders. Allerdings repräsentiert das wissenschaftliche Feld selbst ein Machtfeld, das in sich hierarchisch gegliedert ist, feldspezifische Ziele verfolgt und über eigene Machtmittel verfügt, seine Interessen feldintern wie -extern durchzusetzen und ihnen innerhalb und außerhalb des Feldes Anerkennung zu verschaffen. Damit agiert das wissenschaftliche Feld in zwei Richtungen wissenschaftspolitisch: intern durch die Strukturierung des eigenen Feldes, beispielsweise mittels der Durchsetzung verbindlicher Leistungskataloge, vor allem aber durch die Zuteilung bzw. Verweigerung von wissenschaftlicher Reputation, extern durch

⁷ Es fällt auf, dass Bourdieus Analysen des wissenschaftlichen Feldes als Machtfeld, die in der deutschen Wissenschaftssoziologie bislang kaum rezipiert wurden, gegenwärtig unter dem Aspekt der Exzellenz auf große Zustimmung stoßen (s. Münch 2006; Wagner 2007).

die Abwehr feldfremder Gestaltungsansprüche, insbesondere beim Kampf um seine Autonomie. Während die erste Variante des Handelns aus der Perspektive der Wissenschaft im Allgemeinen nicht als wissenschaftspolitisch aufgefasst wird, sondern als rein akademische Tätigkeit – nämlich als akademische Selbstverwaltung – klassifiziert wird, wird die zweite Variante auch von Seiten der Wissenschaft als wissenschaftspolitisches Engagement bezeichnet.

1. Peer Review – das »Herzstück« wissenschaftlicher Autonomie

Bei der Evaluation wissenschaftlicher Einrichtungen sind die Beobachtungen und Gespräche mit den Wissenschaftlern vor Ort, der Austausch über die Eindrücke innerhalb der Begehungsgruppe und die gemeinsame Verständigung über die wissenschaftliche Qualität von zentraler Bedeutung. Von der Begehung der Institute über die Verschriftlichung bis zur Verabschiedung der Stellungnahme finden solcherlei Tätigkeiten statt, die üblicherweise unter dem Begriff Peer Review zusammengefasst werden. Der Peer Review gilt als »Herzstück einer autonomen selbstverwalteten Wissenschaft« (Hornbostel/Simon 2006: 5). Mehr als alle anderen Verfahren der Leistungsbewertung und -kontrolle repräsentiert er das Ideal wissenschaftlicher Selbstbestimmung, weshalb ihm die größte Akzeptanz und Gültigkeit zuerkannt wird, und zwar weltweit. Für dieses Verfahren scheint es keine »adäquate Alternative« zu geben (ebd.). Dies dokumentiert sich auch darin, dass in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Expansion des Peer Review stattgefunden hat. Er wird bei der Begutachtung von Publikationen, von Forschungsanträgen und Strukturkonzepten, bei der Akkreditierung von Studiengängen und eben auch bei der institutionellen Evaluation eingesetzt.

Über den Peer Review ist viel geforscht und publiziert worden, insbesondere über die Qualität der Ergebnisse.⁸ Dabei interessiert zum einen die Objektivität der Ergebnisse, d.h. ob unterschiedliche Gutachter zum gleichen Ergebnis bezüglich der Qualität gelangen. Gradmesser ist dabei die Übereinstimmung der Bewertungen (z. B. Neidhardt 1988).⁹ Zum anderen richtet sich der Blick auf die Auswahl der Gutachter, ob sich etwa »Gutachterkartelle« herausbilden, die dadurch entstehen, dass bestimmte Personen auffällig oft begutachten bzw. einige wenige wissenschaftliche Einrichtungen überrepräsentiert sind (z. B. Münch 2006). Diese Personen bzw. Einrichtungen werden

8 Siehe beispielsweise das sehr umfangreiche Literaturverzeichnis von Bornmann (2004). Interessanterweise gibt es mittlerweile auch »Knigge-Literatur« zum Peer Review. So stellt die Schrift »Erfolg im Peer Review« einen Verhaltenskodex für die Begutachter wie für die Begutachtenden auf (Wagner/ Godlee /Jefferson 2007).

9 »Unter der Reliabilität des Peer-Review wird das Ausmaß verstanden, mit dem die Empfehlungen der Gutachter durch einen Konsens oder durch einen Dissens innerhalb der Gutachtergruppe gekennzeichnet sind.« (Bornmann 2004: 17)

als »Gate-Keeper« oder »Guardians of Science« titliert (Daniel 1993; Bornmann/Daniel 2007). Kriterium hierfür ist, dass bei der Rekrutierung der Peers weder Institutionen noch Personengruppen strukturell benachteiligt werden.

Gemeinsam ist den verschiedenen Studien, dass sie den Peer Review als »rein akademisches Verfahren« auffassen und dementsprechend seine Wirkungsweise nur daraufhin analysieren und prüfen, ob er die von den Wissenschaftlern selbst formulierte Anforderung erfüllt, einzig nach wissenschaftlicher Qualität zu beurteilen. Damit tauchen die Fragen danach, ob und in welchem Ausmaß die Bewertungsergebnisse des Peer Reviews auch andere Felder adressieren bzw. mit Blick auf andere Felder verfasst werden, und weiterhin, ob und inwieweit sie zur internen Strukturierung des wissenschaftlichen Feldes eingesetzt werden, nur am Rande auf. Sie entstehen vor allem deshalb nicht, weil gemäß der differenzierungstheoretisch angeleiteten Beschreibungsweise der Peer Review klar und eindeutig der Wissenschaft zugeordnet wird. Einzig für die Expansion dieser Begutachtungsweise durch die vermehrte Umstellung der Qualitätskontrolle auf den Peer Review wird die Politik verantwortlich gemacht. So moniert Neidhardt, dass die »wissenschaftspolitische Tendenz, die Steuerung des Wissenschaftssystems auf Evaluationen umzustellen und für Evaluationen den Peer Review zentral zu halten, ... zu einer problematischen Überlastung des Gutachterwesens, auch zu der Gefahr seines Niveauverfalls« führt (Neidhardt 2006: 9).

2. Peer Review im Evaluationsprozess

Was über den Peer Review im Allgemeinen gesagt wurde, gilt prinzipiell auch für den Peer Review im Rahmen von institutionellen Evaluationen – jene Begutachtung, die hier im Zentrum steht. Allerdings gibt es dabei einige Besonderheiten. Zu diesen gehört, dass die Evaluation von wissenschaftlichen Einrichtungen zumeist von eigens zu diesem Zweck eingerichteten Organisationen oder Ausschüssen durchgeführt werden, wie der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG), dem Evaluationsausschuss des Wissenschaftsrats (WR) oder dem Norddeutschen Evaluationsverbund. Diese Organisationen oder Ausschüsse haben ein eigenes Bestands- und Reputationsinteresse, weshalb sie darauf achten, dass die von ihnen durchgeführten und verantworteten Evaluationen praktische Wirksamkeit entfalten. Dieses kann auf unterschiedliche Weise stattfinden: durch eine vollständige oder wenigstens teilweise Umsetzung der Empfehlungen, mittels einer wissenschaftspolitischen Diskussion der Empfehlungen oder über eine öffentliche Debatte der Ergebnisse. Entscheidend ist, dass die Evaluationsberichte nicht einfach unkommentiert beiseite gelegt werden.¹⁰

¹⁰ Der Wissenschaftsrat unterbindet dies, indem er sich vorbehält, sich nach einem von ihm festgelegten Zeitraum über die Umsetzung der Empfehlungen unterrichten zu lassen oder die Einrichtung nochmals zu evaluieren.

Auch für die Gutachter – die Peers – ist dies bedeutsam, da sie an Ansehen einbüßen würden, wenn sie an Evaluationen mitwirken, die ohne praktischen Nachhall bleiben. Da sich die Organisationen und Ausschüsse grundsätzlich für alle Arten wissenschaftlicher Einrichtungen für zuständig erklären und zudem nicht disziplinspezifisch tätig sind, haben sie Evaluationskriterien zu bestimmen, die sich gleichermaßen auf verschiedene Fächer, aber auch auf unterschiedliche Wissenschaftstypen anwenden lassen (z. B. Grundlagenforschung ebenso wie interdisziplinäre problemorientierte Forschung).¹⁰ Dagegen sind beispielsweise die Begutachtungskataloge für Forschungsprojekte sowie für Fachaufsätze stärker auf die jeweiligen – tatsächlichen oder vermeintlichen – disziplinären Eigenarten oder Wissenschaftstypen abgestimmt.

Ein weiterer Punkt ist zu beachten: Ob ein Aufsatz oder ein Forschungsantrag abgelehnt wird oder aber die Einrichtung, an der man tätig ist, so schlecht bewertet wird, dass die Schließung droht, besitzt für die zukünftige Arbeit eine ganz unterschiedliche Relevanz. Ersteres mag ärgerlich sein, bedroht aber nur begrenzt die weitere berufliche Karriere. Anders sieht dies bei der Abwicklung der wissenschaftlichen Einrichtung aus. Eine weitere wichtige Differenz ergibt sich daraus, dass diejenigen, die einen Aufsatz einreichen oder ein Projekt beantragen, die Begutachtung ihrer wissenschaftlichen Arbeit »selbst veranlassen«. Die Evaluation von wissenschaftlichen Einrichtungen geschieht dagegen zumeist im Auftrag der Zuwendungsgeber, der Finanziers, und wird damit in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle von den Ministerien veranlasst. Hinzu kommt, dass die Evaluation von wissenschaftlichen Einrichtungen im Unterschied zur Begutachtung von Publikationen oder Forschungsanträgen eine größere Öffentlichkeit erreicht. Teilweise werden die Evaluationsberichte veröffentlicht, oftmals bieten Evaluationen Anlass für wissenschaftlichen Klatsch. Ingesamt steht der Bewertungsprozess unter größerer Beobachtung als das Verfassen eines Gutachtens für eine Zeitschrift, bei dem Anonymität garantiert ist. Gewiss gibt es weitere Eigenarten des Peer Review bei Evaluationen, aber die genannten sind besonders markant.

Sie zeigen, dass der Peer Review im institutionellen Evaluationsprozess im Gegensatz zu anderen Anwendungen dieses Verfahrens nicht nur feldintern, sondern auch außerhalb des wissenschaftlichen Feldes zur Kenntnis genommen wird. Dies ist sogar mehrheitlich der Fall, weil der Auftrag zur Evaluation von den Zuwendungsgebern kommt und diese strukturelle Konsequenzen veranlassen können. Summiert man die verschiedenen Punkte, dann steht der Peer Review unter der Maßgabe, verschiedene Anforderungen gleichzeitig zu erfüllen: Er ist so zu präsentieren, dass er innerhalb des wis-

¹⁰ Eingeschränkt gilt dies für solche Organisationen, die zum Zweck der Selbstevaluation der eigenen Einrichtungen gegründet wurden (z. B. der Evaluationsausschuss der WGL).

senschaftlichen Feldes als *autonomes* Bewertungsverfahren anerkannt wird. Zusätzlich ist er so zu gestalten, dass sich mit ihm das gesamte wissenschaftliche Feld als *Einheit* darstellen lässt. Und schließlich hat er politische Ansprüche glaubhaft *abzuwehren* und gleichzeitig auf seine praktische Wirksamkeit zu achten.

3. Autonom, einheitlich und wehrhaft

Wie diese Anforderungen während einer Evaluation zwischen den Gutachtern kommuniziert werden, um sich gegenseitig darauf zu verpflichten und deren Einhaltung zu bestätigen, soll im Folgenden auf der Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen geschildert werden.¹² Dass es sich um eine wissenschaftlich autonome Bewertung handelt, versichern sich die Peers einander immer wieder. Dabei unterstreichen sie, dass sie nur das »wissenschaftliche Potential zu evaluieren« haben, andere Aspekte keine Rolle spielen, weshalb »die Evaluation sich einzig auf wissenschaftliche Argumente« beschränkt. Nichtwissenschaftliche Maßstäbe oder Ansprüche werden in den Gesprächen explizit zurückgewiesen – was nicht heißt, dass ihnen keinerlei Bedeutung beigemessen wird.¹³ Aber sie werden in wissenschaftliche Begründungen gekleidet. Beispielsweise werden Kürzungsvorschläge oder Stellenstreichungen mit der Chance auf wissenschaftliche Synergien gepriesen oder mit der Aufforderung an außeruniversitäre Institute verbunden, sich stärker an der Hochschullehre zu beteiligen, weil ihnen dies die Rekrutierung von wissenschaftlichem Nachwuchs erleichtern würde.

Ausschließlich wissenschaftliche Kriterien anzuwenden wird als »ultima ratio« des gesamten Evaluationsverfahrens bestimmt; diese Kriterien dürfe man sich »auf gar keinen Fall diskreditieren lassen«. Ansonsten würde die Evaluationsagentur oder der Evaluationsausschuss seine Anerkennung im wissenschaftlichen Feld als politisch unabhängiger Begutachter gefährden. Autonomie ist somit zuvörderst für die Anerkennung des Verfahrens und der Ergebnisse unter den Wissenschaftlern entscheidend, denn nur so lässt sich demonstrieren, dass keine politische Vereinnahmung stattfindet. Entsprechend fordert ein Gutachter dazu auf: »Wir müssen als Qualitätsevaluatoren uns positionieren. Der (X)¹⁴ soll sachliche Grundlagen liefern, die können dann politisch interpretiert werden.« Diese Darstellung, dass die Peers aus-

12 Bei den Zitaten handelt es sich um wortwörtliche Mitschriften, die während einiger Evaluationen wissenschaftlicher Einrichtungen von der Autorin angefertigt worden sind.

13 Mit der Bekräftigung, nur die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit zu beurteilen, kontrastiert, dass bei der Evaluation von wissenschaftlichen Einrichtungen neben wissenschaftlichen Erfolgen auch deren Strukturen und institutionelle Verfasstheit beurteilt werden.

14 An dieser Stelle wird die Organisation genannt, die die Evaluation durchführt.

schließlich nach wissenschaftlichen Kriterien urteilen und anschließend die Ministerien die wissenschaftliche Bewertung politisch interpretieren, weshalb die wissenschaftlichen Gutachter nur für den ersten Schritt verantwortlich seien, findet sich häufig. Die Aufteilung in zwei völlig voneinander getrennte Schritte enthält eine Reformulierung der differenzierungstheoretisch inspirierten Betrachtungsweise. Diese Darstellung adressiert vor allem das wissenschaftliche Feld, um dort die Akzeptanz zu sichern.

Dagegen versuchen die Peers in der Evaluationspraxis während der Begutachtung, die politische Interpretation ihres Ergebnisses zu antizipieren, einerseits um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass ihre Empfehlungen aufgegriffen werden, andererseits um einer »Instrumentalisierung« durch die Politik vorzubeugen. In der Evaluationspraxis sind die beiden Ziele – wissenschaftliche Autonomie und Umsetzung der Empfehlungen durch die Politik – derart miteinander verflochten, dass sie gleichermaßen Beachtung finden. Dazu werden beispielsweise voraussehbare politische Entscheidungen mit wissenschaftlichen Argumenten unterfüttert, sofern sie als opportun angesehen werden, oder es werden wissenschaftliche Begründungen genannt, die gegen antizipierte politische Konsequenzen sprechen, womit sich – falls die Ministerien trotzdem an ihren Absichten festhalten – überzeugend die wissenschaftliche Autonomie des Verfahrens unterstreichen lässt. Dies bedeutet jedoch, wissenschaftliche Kriterien mit wissenschaftspolitischen Gesichtspunkten zusammenzubringen.

Heikel bei der institutionellen Evaluation ist, dass ein Kriterienkatalog zu entwickeln ist, mit dem sich sowohl unterschiedliche Fachdisziplinen, verschiedene Wissenschaftstypen wie auch ungleiche institutionelle und strukturelle Bedingungen bewerten lassen. Beispielsweise sind die Voraussetzungen für eine Volluniversität, sich in einer Umgebung mit weiteren Forschungsinstituten erfolgreich bei der Exzellenzinitiative zu bewerben, ganz andere als die einer kleinen, abgelegenen Hochschule, die aus lediglich einem Fachgebiet – z. B. Bergbau oder Landwirtschaft – gewachsen ist. Trotzdem werden sie mehr oder weniger nach den gleichen Maßstäben benotet. Auch die wissenschaftlichen Disziplinen weisen große Differenzen auf: Manche publizieren vorwiegend in Reviewed Journals, andere schätzen die Monographie besonders hoch ein. Vergleichbares trifft auf die verschiedenen Wissenschaftstypen zu. Einige Institute engagieren sich in der Grundlagenforschung, andere in der anwendungsorientierten Forschung und wieder andere haben für sich geradezu ein Oxymoron erfunden: die problemorientierte Grundlagenforschung. Schließlich gibt es Institute, denen vorwiegend Serviceaufgaben übertragen wurden. Nur wenn diese Variabilität und Heterogenität mit einem einheitlichen Bewertungskatalog evaluiert wird, kann das wissenschaftliche Feld als Einheit präsentiert und das Vorrecht auf eine Bewertung durch Wissenschaftler – durch Peers – plausibel begründet werden. Würden völlig unterschiedliche Kriterien eingesetzt, dann könnte die Zugehörigkeit

zu ein und demselben Feld wie auch die Behauptung, dass nur Wissenschaftler Wissenschaft beurteilen können, nicht mehr glaubhaft gemacht werden. Bei solchen Einrichtungen, bei denen sich die von der Wissenschaft entwickelte Qualitätskontrolle als ungeeignet erweist oder abgelehnt wird, endet das wissenschaftliche Feld. Solche Institute befinden sich am Rand oder außerhalb der Wissenschaft.¹⁵ Die einheitliche Leistungskontrolle dient somit auch dazu, eine Einheit des wissenschaftlichen Feldes zu behaupten und zu bestätigen. Wenn beispielsweise die Ressortforschung oder die sozial-ökologische Forschung sich dagegen wehren, mit den in der Wissenschaft üblichen Maßstäben bewertet zu werden, dann rücken sie sich selbst an den Rand des wissenschaftlichen Feldes oder beziehen sogar außerhalb Stellung.

Schauen wir uns an, wie während der Evaluationen und in den fertigen Berichten begründet wird, dass es trotz der Variabilität und Heterogenität möglich ist, einen einheitlichen Kriterienkatalog für das gesamte wissenschaftliche Feld anzuwenden. Eine oft wiederholte Bekräftigung lautet: »Es gibt nur eine Forschung und deshalb nur einen Maßstab für gute Forschung«. Mit diesem Satz wird das Terrain des wissenschaftlichen Feldes sehr weit abgesteckt: Überall dort, wo geforscht wird, ganz gleich, zu welchem Feld die Forschungseinrichtung formal gehört, sind die Kriterien des wissenschaftlichen Feldes anzuwenden. Damit ist der Anspruch verknüpft, dass nur das wissenschaftliche Feld legitimiert ist, zu beurteilen, was »gute Forschung« ist. Dem entspricht die Ansicht von Wissenschaftlern, dass ausschließlich sie selbst als Peers tätig sein können. Bei der Evaluation der Ressortforschung hat der Wissenschaftsrat diese Sichtweise expliziert. So betonte er in seiner Stellungnahme zur Ressortforschung des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (BMVEL), dass »die Forschung der Bundesanstalten selbst ... keinen Sonderstatus für sich beanspruchen (kann). Sie ist Teil des Wissenschaftsdiskurses im jeweiligen Fachgebiet und unterliegt den gültigen Anforderungen an die Forschung in den jeweiligen Fachgebieten. Maßstab ist der ›state of the art.« (WR 2004: 48)

Regelmäßig taucht während der Evaluationen die Frage auf: »Wie gehen wir ... mit Einrichtungen um, die hauptsächlich Beratungsleistung erbringen?« Gefragt wird nach der Anpassung der Bewertungskriterien bei solchen Instituten, die nicht dem Modell der Grundlagenforschung – an der sich die Begutachtungskriterien mehrheitlich orientieren – entsprechen. Würde man sich streng an den eingeführten Kriterienkatalog halten, dann fiel ihre Beurteilung mit großer Wahrscheinlichkeit negativ aus, selbst wenn die Beratungs- oder Serviceleistungen wissenschaftsbasiert und qualitativ sehr gut sind. Um einerseits die Einheitlichkeit des wissenschaftlichen Feldes nicht

15 Deshalb behält es sich der Wissenschaftsrat vor, selbst zu entscheiden, welche an ihn herangetragenen Aufgaben er durchführt. Nimmt er einen Antrag an, dann ist damit die wissenschaftliche Bedeutsamkeit besiegelt.

durch die Verwendung abweichender Bewertungskataloge zu untergraben und um andererseits der Eigenart dieser Institute und ihrem spezifischen Auftrag gerecht zu werden, wird von den Evaluationsorganisationen und -ausschüssen vorgeschlagen, dass bei solchen »Einrichtungen, von denen nicht durchgängig Grundlagenforschung erwartet werden kann«, »eine Gewichtung der Kriterien ... erfolgen (sollte)«. Mit dieser Vorgehensweise wird es möglich, die ganze Bandbreite der Institute zu evaluieren, ohne die Behauptung einer Einheit des wissenschaftlichen Feldes aufzugeben. Auf diese Weise werden über die interne Differenzierung hinweg die Grenzen vom und die Zugehörigkeit zum wissenschaftlichen Feld immer wieder aufs Neue festgelegt und mit dieser Festlegung die Einheit der Wissenschaft bekräftigt. Diese Bekräftigung dient nicht zuletzt dazu, feldfremde Evaluationskriterien zurückzuweisen und das Vorrecht der Leistungskontrolle durch Wissenschaft durchzusetzen. Somit handelt es sich um eine wissenschaftspolitische Argumentationsweise.

Bei der Abwehr politischer Ansprüche tritt jedoch eine Ambivalenz zutage: Einerseits ist es für die feldinterne Anerkennung unabdingbar, politische Vereinnahmungen abzuwehren, andererseits wird – wenn Evaluationen folgenlos bleiben, die Empfehlungen also nicht realisiert werden – diese Art von Leistungskontrolle bedeutungslos. Bei öffentlich finanzierten Wissenschaftseinrichtungen besitzt die Politik – trotz vergrößerter wissenschaftsinterner Gestaltungsmöglichkeiten – die größte Macht, eine praktische Umsetzung der Empfehlungen zu veranlassen. Der Spannungsbogen findet sich auch in den Gesprächen wieder. So wird auf der einen Seite immer wieder bekundet, dass man »nicht bereit (ist), sich die politischen Probleme anzuziehen«, dass man »dem politischen Druck massiv widerstehen« und dass die »Lösung des Problems von der Politik geleistet« werden muss. Manchmal fällt die Zurückweisung möglicher politischer Einflussnahmen noch deutlicher aus, dann stimmen beispielsweise die Evaluatoren zu, »aus hygienischen Gründen die Landesregierung etwas mehr auf Distanz zu halten«. Indes gibt es auch Beispiele dafür, dass die Evaluatoren meinen oder danach streben, Aufgaben der Politik zu übernehmen. Dafür zwei Beispiele: Es geht darum »Dinge auf den Weg zu bringen, die ansonsten nicht durchgesetzt werden könnten«. »Sachverstand ist im Ministerium vorhanden, manchmal braucht man jemanden, der das aufschreibt.« In diesen Ambitionen deutet sich an, dass es ein wichtiges Anliegen der wissenschaftlichen Peers wie der Evaluationsorganisationen oder -ausschüsse ist, die Bewertung und die Empfehlungen so abzufassen, dass die »Politik« diese »nicht auf den Stapel legt«. Prägnant ausgedrückt: »Wir möchten nicht, dass unsere Analysen verpuffen.« Diese wenigen Zitate zeigen anschaulich, dass die Evaluatoren – sofern sie das politische Feld direkt adressieren – nicht mehr nur mit wissenschaftlicher Qualität argumentieren, sondern – wie nicht anders zu erwarten – einen politischen Standpunkt beziehen und danach streben, Einfluss auf die Politik zu nehmen. Damit

»überspringen« sie die ansonsten von ihnen vertretene strikte Trennung von Wissenschaft und Politik – entsprechend argumentieren sie an dieser Stelle offen politisch.

4. Resümee

Für die Anforderungen an den Peer Review bei institutionellen Evaluationen gilt, dass wissenschaftliche und (wissenschafts)politische Gesichtspunkte miteinander verwoben sind. Allerdings nutzen die wissenschaftlichen Peers – nur sie sind hier untersucht worden – zumeist eine Argumentationsweise, die sich von der differenzierungstheoretisch motivierten Beschreibungsweise herleitet. Entsprechend kommunizieren sie die von ihnen verfassten Empfehlungen, die oftmals die Strukturen der wissenschaftlichen Einrichtungen betreffen und damit stets auch eine wissenschaftspolitische Seite haben, als rein wissenschaftlich begründet. Ähnliches gilt, wenn sich Evaluatoren für die Einheit des wissenschaftlichen Feldes einsetzen, weil sie sich damit gegen Eingriffe durch andere Felder aussprechen.

Wichtiger als diese wissenschaftspolitische Rhetorik, die vor allem darauf bedacht ist, sich nicht als solche erkennen zu geben, sondern als »rein wissenschaftlich« begründet präsentiert wird, ist der Umstand, dass durch diese Argumentationsweise die tatsächlichen Übergänge vom wissenschaftlichen zum politisch-staatlichen Feld unterbelichtet bleiben. Wissenschaftler, die sich als wissenschaftliche Sachverständige an Evaluationen beteiligen, Institute begehen, Bewertungsberichte mitverfassen und Empfehlungen formulieren, sind wissenschaftspolitisch tätig, auch wenn sie sich selbst als »pure Wissenschaftler« sehen. Sie sind wissenschaftspolitisch tätig, weil sie Evaluationskriterien aufstellen und durch praktische Anwendung verbindlich werden lassen, weil sie mit ihren Empfehlungen auf die Strukturen und Organisationen des wissenschaftlichen Feldes einwirken, und nicht zuletzt, weil ihre Ergebnisse und Forderungen Einfluss auf zukünftige Evaluationen haben. Auf der einen Seite fordern sie gegenüber dem staatlich-politischen Feld das Recht auf Selbststeuerung der Wissenschaft ein, um auf der anderen Seite im wissenschaftlichen Feld als wissenschaftspolitische Akteure steuernd, regelnd und kontrollierend tätig zu werden.

Und wie geht nun das Schwarze-Peter-Spiel aus? Die Art und Weise, wie die Entgegnungen hin und her geschoben werden, ist ein anschauliches Beispiel für jene wissenschaftspolitische Rhetorik, die sich an der Behauptung der strikten Trennung von Wissenschaft und Politik orientiert und mit der wissenschaftspolitische Empfehlungen als »rein wissenschaftlich« begründet dargestellt werden können. Und dies gilt nicht nur in den Auseinandersetzungen mit dem staatlich-politischen Feld, sondern auch und insbesondere feldintern. Denn wenn man die rhetorische Kulisse beiseite schiebt, zeigt sich, dass Evaluationen – auch ohne staatlich-politische Eingriffe – allein schon durch

ihre Durchführung auf die Strukturen des wissenschaftlichen Feldes zurückwirken, und das ist ein originär wissenschaftspolitischer Effekt.

Literatur

- BARLÖSIUS, Eva (2006a): *Pierre Bourdieu*. Campus Einführungen. Frankfurt/M.: Campus.
- BARLÖSIUS, Eva (2006b): Wissenschaft evaluiert – praktische Beobachtungen und theoretische Betrachtungen, in: Uwe Flick (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 385-404.
- BARLÖSIUS, Eva (2007): Urteilstgewisheit und wissenschaftliches Kapital, in: *Sonderheft des Leviathan* (im Druck).
- BORNMAN, Lutz (2004): *Stiftungspropheten in der Wissenschaft. Zuverlässigkeit, Fairness und Erfolg des Peer Review*. Münster: Waxmann.
- BORNMAN, Lutz/Daniel, Hans-Dieter (2007): Gatekeepers of Science – Effects of External Reviewers' Attributes on the Assessments of Fellowship Applications, in: *ScienceDirect*. Journal of Informetrics, No. 1, S. 83-91.
- BOURDIEU, Pierre (1992): *Homo academicus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1997): *Les usages sociaux de la science*. Paris: INRA.
- BOURDIEU, Pierre (2001): *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir éditions.
- DANIEL, Hans-Dieter (1993): Guardians of Science. Fairness and Reliability of Peer Review. Weinheim: VCH.
- FÜSSEL, Marion (2006): *Gelehrtenkultur und symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- HIRSCHAUER, Stefan (2006): Wie geht Bewerten? – Zu einer anderen Evaluationsforschung, in: Uwe Flick (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 405-422.
- HORNBOSTEL, Stefan/Simon, Dagmar (2006): Einleitung, in: Stefan Hornbostel/Dagmar Simon (Hrsg.): *Wie viel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review revisited*, IFG-Working paper No. 1, Dezember 2006, S. 5-6.
- KOCH, Stefan (2006): Die Begutachtungsverfahren der Deutschen Forschungsgemeinschaft nach Einführung der Fachkollegien, in: Stefan Hornbostel/Dagmar Simon (Hrsg.): *Wie viel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review revisited*, IFG-Working paper No. 1, Dezember 2006, S. 15-26.
- LEIBNIZ (2003): Evaluierung ist keine Ermessensfrage. Was bringt die Qualitätsmessung in der Wissenschaft? in: Leibniz. *Journal der Leibniz-Gemeinschaft*, Heft 3, S. 8-9.
- MPG (2002): www.mpg.de/pdf/evaluation_2002_06.pdf.
- MÜNCH, Richard (2006): Wissenschaft im Schatten von Kartell, Monopol und Oligarchie. Die latenten Effekte der Exzellenzinitiative, in: *Leviathan*, Heft 4, S. 466-486.

- NEIDHARDT, Friedhelm (1988): *Selbststeuerung in der Forschungsförderung. Das Gutachterwesen der DFG*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- NEIDHARDT, Friedhelm (2006): Fehlerquellen und Fehlerkontrollen in den Begutachtungssystemen der Wissenschaft, in: Stefan Hornbostel/Dagmar Simon (Hrsg.): *Wie viel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review revisited*, IFG-Working paper No. 1, Dezember 2006, S. 7-14.
- WAGNER, Gerhard (2007): Does excellence matter? In: *Soziologie*, 36, Heft 1, S. 7-20.
- WAGER, Elizabeth/Godlee, Fiona/Jefferson, Tom: *Erfolg im Peer Review. Wissenschaftliche Begutachtungen durchführen und überstehen*. Bern: Huber 2007.
- WGL (Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz) (2002): Fragenkatalog für die Evaluierung von Forschungs- und Serviceeinrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft. SAE 0009/02.
- WR (Wissenschaftsrat) (2004): Empfehlungen zur Entwicklung der Rahmenbedingungen der Forschung in Ressortforschungseinrichtungen (am Beispiel der Forschungsanstalten in der Zuständigkeit des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (BMVEL). Drs. 5910/04.
- WR (Wissenschaftsrat) (2002): Aufgaben, Kriterien und Verfahren des Evaluationsausschusses des Wissenschaftsrates. Drs.5375/02.

Dr. Thomas Grünewald

Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess

Einführung

Die folgenden Ausführungen beschreiben und werten aktuelle Entwicklungen auf dem Gebiet von Qualitätssicherung und Evaluation in staatlichen Hochschulen. Sie gliedern sich in drei Abschnitte, beginnend mit (1.) einem Rückblick auf die Qualitätssicherung in den Hochschulen des Zeitalters vor Bologna. Daran schließen sich Überlegungen an (2.) zur Qualitätssicherung und Evaluation der Lehre sowie (3.) zur Evaluation der Forschung. Die Ausführungen reflektieren, jeweils unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung, das aktuelle Verhältnis von Hochschule und Staat angesichts des Bologna-Prozesses und der Hochschulautonomie.¹⁶

Beobachtungen und Standpunkte, die hier formuliert sind, spiegeln die Dinge aus der Sicht eines Landeswissenschaftsministeriums wider. Sie profitieren von der lebhaften Qualitätsdebatte dieser Tage. Stellvertretend für alle Autoritäten und Instanzen der Hochschulforschung sei hier auf das Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz (Projekt Q) hingewiesen, von dessen Arbeit starke Impulse auf die theoretischen, methodischen und praktischen Reflexionen ausgehen.¹⁷ Das Projekt Q, dessen Fortbestehen nunmehr für eine weitere Frist gesichert ist, fungiert gleichsam als nationale Plattform der Qualitätsdebatte. Inzwischen wird die Qualität hochschulischer Leistungen und Prozesse auch auf dem europäischen Podium diskutiert, tonangebend vom European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), moderiert von der European University Association in Brüssel (EUA).¹⁸ Mit ihrer Arbeit leisten die genannten Instanzen einen wertvollen Beitrag zur Erzeugung eines Qualitätsbewusstseins in den Hochschulen. Womit wir beim ersten Punkt sind – der Vergangenheit und ihren Defiziten.

16 Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Bonner Diskussion sowie Dr. Waltraud Kreuz-Gers, Sabrina Baur und Helmut Fangmann danke ich für ihre kritischen Beiträge, die implizit oder explizit in den vorliegenden Text eingeflossen sind.

17 Vgl. www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121.php.

18 Näheres siehe www.enqa.eu/ und www.eua.be/index.php?id=34.

1. Qualitätssicherung und Evaluation im Rückblick

Ein Blick in die Zeit, bevor an unseren Hochschulen eine Kultur der Qualitätssicherung entstand, braucht nicht weiter zurück zu reichen als zehn Jahre. Da Bologna in mancher Hochschule bis heute noch keine tiefe Wirkung entfaltet hat, beschreibt dieser Rückblick teils Vergangenes, teils Gegenwärtiges.

Auch bei unvoreingenommener Betrachtung wäre nichts Besonderes daran, dass Hochschulen früher und teilweise noch heute keine ausgeprägte Kultur der Qualitätssicherung hatten bzw. haben. Schließlich ließ die weitgehende Verfügbarkeit staatlicher Mittel jegliche Form der Kontrolle und Rechenschaftslegung als verzichtbar erscheinen. Dennoch erstaunt: Das Entstehen einer Qualitätskultur unterblieb, obwohl der Forschung als dem Kernprozess der Wissenschaft die Qualitätssicherung inhärent ist. Immerhin prüft die wissenschaftliche Forschung nach strengen Kriterien, welche neuen Erkenntnisse als wahr und weiterführend in den Erkenntnisprozess einbezogen und welche als unwahr und abwegig aus der Argumentationskette ausgeschieden und fortan ignoriert werden.

Die Grundaussage muss demnach differenziert werden: Es stimmt also nicht, dass Hochschulen keine Qualitätskultur hätten. In der Forschung haben sie diese ganz selbstverständlich. Und in der Lehre? Klagen über die Unzulänglichkeiten der akademischen Lehre sind Legion. Es ist die Forschung, die das Prestige des Hochschullehrers begründet. Die notorische Abneigung der Professoren gegen die Lehre ist längst in den Formenschatz der literarischen Wandermotive eingegangen. »Ich lehre Soziologie«, sagt eine unbedeutende Randfigur im Werk eines bedeutenden schwedischen Autors, »Aber ich versuche, meine Lehrtätigkeit auf das absolute Minimum zu beschränken. Meine Forschung ist interessanter. Außerdem kann ich sie auch hier zuhause betreiben.«¹⁹ Zum Glück ist die Lehre nicht allen Professoren nur lästige Pflicht. Gerade herausragende Forscher lehren mitunter sehr engagiert.

Wie dem auch sei, eine zutreffende Aussage über die Qualitätskultur von Hochschulen muss fein differenzieren. Was die Vergangenheit kennzeichnet, ist der weitgehende Verzicht auf systematische, institutionalisierte Bemühungen um Qualitätssicherung in Lehre und Forschung. Qualitätssicherung blieb individueller Initiative überlassen, und dort fand sie statt, wann und wie es beliebte. Hingegen hatte die Qualitätssicherung definitiv keinen Platz in der Leitungs- und Entwicklungsstrategie deutscher Hochschulen. Lange gab es kein zentrales Qualitätsmanagement. Fairerweise sollte man hinzufügen: Es gab lange auch keine Leitungs- und Entwicklungsstrategie. Die Hochschule der Vergangenheit verstand sich eher als eine lockere Föderation forschender und lehrender Individuen.

¹⁹ Henning Mankell, *Mittsommermord*, München: dtv 2002, S. 104.

Leistungsvergleiche in der Hochschule oder gar die Vergleichbarkeit von Leistungsmerkmalen zwischen Hochschulen, derlei Transparenz war zudem unerwünscht. Hingegen wurde die Egalität als Grundpfeiler nachkriegsdeutscher Hochschulkultur geradezu verbissen propagiert. Möglicherweise beschlich die Egalitarier das Gefühl, Leistungsvergleiche könnten wenig schmeichelhafte Unzulänglichkeiten über sie selbst zutage fördern. Jedenfalls unterdrückte der hehre Gleichheitsgedanke jegliche Differenzierungstendenzen. Während in Großbritannien, wo seit den frühen 1990ern alle Hochschulen universities heißen, das unbestechliche Research Assessment Exercise zur Verteilung der staatlichen Forschungsfördermittel nach einem Ranking institutioneller Forschungsleistungen²⁰ längst zur Gewohnheit geworden ist, wird hierzulande bisweilen noch heute das Argument bemüht, wissenschaftliche Leistung sei ohnehin weder messbar noch bewertbar.

Damit zu tun hat auch, dass die deutsche Gegenwartswissenschaft eine gewisse Neigung zur abusiven Inanspruchnahme der Wissenschaftsfreiheit ausgeprägt hat. Nicht zuletzt muss die Freiheit von Lehre und Forschung dazu herhalten, Leistungskontrolle und Leistungsvergleich unter Wissenschaftlern wie unter Wissenschaftseinrichtungen zu vermeiden. Es heißt dann in der Regel, die Wissenschaftsfreiheit schütze Lehre und Forschung vor dem Diktat eines betriebswirtschaftlichen Managements. Gelegentlich wird jedoch auch in Hochschulkreisen eingeräumt, dass ein betriebswirtschaftliches Hochschulmanagement einer gedeihlichen Entwicklung von Lehre und Forschung förderlich sein kann.

Im Übrigen: Solch latenter Gegensätzlichkeit verdanken wir durchaus ungewollt die Verfügbarkeit elaborierter Evaluationsmethoden. Von der wissenschaftlichen Gründlichkeit, mit der die Unmöglichkeit der Evaluierbarkeit von Wissenschaft begründet wird, profitiert letztlich die Weiterentwicklung der Evaluationsinstrumente. So bleibt als erstes Zwischenfazit die Beobachtung, dass mentale und ideologische Reserven verzögern aber letztlich nicht verhindern konnten, dass der Grundsatz der kontinuierlichen Qualitätssicherung unlängst von der Ebene der einzelnen Wissenschaftler auf die Ebene der strategischen Hochschulsteuerung gehoben wurde.

20 Einzelheiten: www.rae.ac.uk/ Kritische Einwände gegen das Verfahren werden namentlich von der Association of University Teachers (AUT) artikuliert: www.aut.org.uk/.

2. Qualitätssicherung und Evaluation der Lehre

2.1 Einflüsse und Anstöße

Die entscheidenden Anstöße kamen aus dem Prozess der Europäischen Hochschulreform, den wir nach dem Ort der Unterzeichnung ihrer Magna Charta als den Bologna-Prozess bezeichnen.

Die neuen konsekutiven Studienprogramme mit den Abschlüssen Bachelor und Master bewirken eine gewisse strukturelle Vereinheitlichung des europäischen Studiensystems. Doch zugleich und vor allem erzeugt Bologna eine immense thematische Vielfalt an Studienangeboten. Den bisweilen kleinteiligen Zuschnitt finden wir vornehmlich in Masterstudiengängen wie »Korrosionsschutztechnik« (FH Südwestfalen) oder »Technologie- und Ressourcenmanagement in Tropen und Subtropen« (FH Köln), während die Mehrzahl der zum Bachelorgrad führenden Studienprogramme die Qual der Studienfachwahl begrenzt durch breiter zugeschnittene Fächer und klare Bezeichnungen wie Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauingenieurwesen oder Sozialpädagogik.

Den Europäischen Hochschulraum, als welchen wir das Produkt der Bologna-Reform mit einem feierlichen Unterton bezeichnen, kennzeichnet auch der Versuch, europäische Qualitätsstandards für die Lehre – European Standards and Guidelines – zu kanonisieren.²¹ Wenngleich abzuwarten bleibt, welche Tiefe der Durchdringung hunderter europäischer Hochschulen in vierzig Nationen die Qualitätsoffensive aus Bologna dereinst erreichen wird, so wären Skepsis oder Häme unangebracht. Der Bologna-Prozess darf als eine ausgesprochen erfolgreiche und dynamische Reform bezeichnet werden, und zwar nicht nur aus der Sicht von Regierungen, sondern dank echter inhaltlicher Studienreform auch aus der Sicht der Hochschulen. So besteht Grund zu der Annahme, dass die Qualitätsbemühungen einzelner Hochschulen, Regionen, Länder oder Nationen durch die Dynamik des Bologna-Prozesses durchaus spürbar vorangetrieben werden.

Wirkt somit Bologna als eine durchaus spannkraftige Triebfeder der Entwicklung eines institutionellen Qualitätsbewusstseins an deutschen Hochschulen, so unterstützt noch eine zweite, kaum minder durchschlagende Antriebskraft den Qualitätsprozess. Es handelt sich um die nationale Hochschulreform, die seit den 1990er Jahren unter den Schlagwörtern »Hochschulautonomie« und »Neue Steuerung« von den Länderregierungen betrieben wird, initiiert und gefördert durch das Gütersloher Centrum für Hochschulentwick-

21 Zum Folgenden vgl. die Beiträge im Abschnitt B 4.1 des EUA Bologna Handbook »Making Bologna Work«, hrsg. von Eric Froment, Jürgen Kohler, Lewis Purser und Lesley Wilson, Stuttgart-Berlin 2006.

lung, eine mächtig gewordene NGO, die sich als die nationale Denkschmiede der Hochschulreform zu profilieren verstand.²²

Unglücklicherweise diskreditiert den Prozess der Verwirklichung von Hochschulautonomie sein zeitliches und kausales Zusammentreffen mit der tiefgreifenden Finanzkrise des Bundes und der Länder. Viele Hochschulen argwöhnen nichts als Sparprogramme und Ökonomisierungstendenzen hinter der Implementierung des New Public Management²³ in den Hochschulen und neigen daher zu einer kategorischen Ablehnung, ohne zu sehen, dass sie die Chancen der Hochschulautonomie gleich mit verteufeln.

Um das Gute gebührend zu würdigen: Immerhin erzeugten Bologna und die Neue Steuerung den Urknall für die Qualitätssicherung in der Lehre. Ein Übriges leistet die Einführung von Studiengebühren oder –beiträgen, wie wir gleich sehen werden. Als zweites Zwischenfazit bleibt festzuhalten, dass die Qualitätssicherung in der Lehre inzwischen zum Gegenstand institutionalisierter, systematisierter, normierter Bemühungen geworden ist, wobei der Erfolg aller Maßnahmen von der Erzeugung eines individuellen Qualitätsbewusstseins als Teil der corporate identity einer Hochschule abhängt.

2.2 *Qualitätsbewusstsein und Motivation*

Wo die Studierenden zu den Kosten ihres Studiums beitragen, sehen sich die Hochschulen gehalten, gegenüber ihren zahlenden Studierenden («Dear customer») Mindeststandards eines Studiums zu gewährleisten: Begrenzte, planbare Studienzeiten, geordnete Studienprogramme, abgestimmte Zeit- und Raumpläne, eine hinreichende, respektvolle Betreuung, die nationale und internationale Anschlussfähigkeit des Studiums, eine hohe fachwissenschaftliche Aktualität der Lehre, hinreichende Praxisorientierung, vielfältige Unternehmenskontakte, anerkannte, berufsqualifizierende Abschlüsse, eine gesicherte Einmündung in den Beruf – all das sind Merkmale eines Hochschulstudiums, die unter dem Druck der Erwartungen zahlender Studierender die Chance haben, von der behaupteten zur gegebenen Selbstverständlichkeit zu werden.

Die Hochschulen begegnen den Erwartungen ihrer Kunden mit dem seriösen Bemühen, die Qualität von Lehre und Studium substanziell zu verbessern. Das gelingt nicht von heute auf morgen. Flankierende Investitionen in Räume, Medien und Didaktik sind nötig. Insbesondere muss das neue Qualitätsbewusstsein in die Köpfe der Lehrenden einziehen, bevor es sich in besse-

22 Die Philosophie der Hochschulautonomie wurde vom Gründer, Leiter und Spiritus Rector des CHE, Detlef Müller-Böling, in dem Band »Die entfesselte Hochschule«, Gütersloh 2000, niedergelegt, einem Buch, das für die jüngere Hochschulentwicklung gleichsam neutestamentliche Wirkung entfaltet hat.

23 Siehe etwa: A. Pelizzari, Die Ökonomisierung des Politischen: New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste, Konstanz 2001.

rer Lehre niederschlagen kann. Jedenfalls korrespondiert die neue Kundenmentalität der Studierenden mit einer neuen Servicementalität der Hochschulen, und das ist bei unvoreingenommener Betrachtung nicht zum Schaden der Sache. Jedenfalls wird eine Hochschule nur über die Qualität der Lehre und den Studienerfolg sowie letztlich über den Berufserfolg ihrer Absolventen ihren Ruf festigen und die Nachfrage nach ihren Lehrangeboten krisenfest sichern können.

2.3 Ausgestaltung und Praxis

Die Sicherung der Qualität von Studienprogrammen erfolgt im Zeitalter von Bologna durch Akkreditierung. Wie es damit anfang, dazu lohnt eine kurze Rückblende. Zu den Kernpunkten der Hochschulautonomie gehört das inzwischen in den meisten Ländern verbriefte Recht der Hochschule, über die Einrichtung, Aufhebung oder Änderung von Studiengängen selbst zu entscheiden. Als Ersatz für die entfallende staatliche Qualitätsprüfung wurde die staatsferne Programmakkreditierung geschaffen²⁴. Mit Blick auf das gegenwärtige Lamento über den damit verbundenen Aufwand sei betont, dass die Programmakkreditierung auf den Wunsch und nach den Vorstellungen der Hochschulen ausgestaltet worden ist. Dass die Akkreditierung einen Beitrag zum Bürokratieabbau leistet, wird man nicht gerade sagen wollen. Hingegen stellt sie einen substanziellen Fortschritt auf dem Gebiet der Qualitätssicherung des akademischen Studiums dar, sofern sie nach den Standards des Akkreditierungsrats durchgeführt wird. Dann nämlich gewährleistet sie, im Unterschied zur früheren ministeriellen Genehmigungspraxis, eine wissenschaftsnahe Beurteilung der Studiengänge unter Beteiligung unterschiedlicher Stakeholder aus Hochschule, Gesellschaft und Arbeitswelt.

Schon jetzt zeichnet sich ab, dass das Akkreditierungswesen einer evolutivonären Entwicklung unterliegt. Darin bildet die Programmakkreditierung die gleichsam niedrigste Stufe der Initiation in die Welt des qualitätsgesicherten Hochschulstudiums. Mit der Prozessakkreditierung könnte die Hochschule einen sublimeren Aggregatzustand des studienqualitativen Seins erreichen. Voraussetzung dafür ist, dass im Verdruss über die aufwändige Programmakkreditierung das Kind (in diesem Fall: die im Bolognakodex normierte Qualität des einzelnen Studienprogramms) nicht mit dem Bade ausgeschüttet wird. Jedenfalls muss die Prozessakkreditierung sicherstellen, dass die qualitativen Standards für alle relevanten Lehrprozesse der Hochschule gelten und nicht nur für wenige ausgewählte. Wann und wo die Voraussetzungen für eine seriöse Prozess- oder Systemakkreditierung als erfüllt angesehen werden können, steht dahin. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind weniger als die Hälfte

²⁴ Näheres auf der Homepage der »Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland« (www.akkreditierungsrat.de).

te der Studiengänge bolognakonform reformiert, und von diesen weniger als die Hälfte akkreditiert.

Die ungleiche Schwester der Akkreditierung heißt Evaluation. Auf dem Gebiet der Lehre bewertet Evaluation die Qualität im Rückblick auf erbrachte Leistungen, während die Akkreditierung die Vertrauenswürdigkeit eines Studienprogramms im Voraus bescheinigt.

Im Zentrum aller Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Lehre durch Evaluation steht die studentische Lehrveranstaltungskritik. Die Evaluationsforschung stellt inzwischen methodisch ausgefeilte Verfahren zur Verfügung, derer sich qualitätsbewusste Hochschulen zunehmend bedienen. Es ist mehr als eine bloße Huldigung an den *Genius Loci*, wenn hier hervorgehoben sei, dass das Bonner Zentrum für Evaluation und Methoden auf diesem Gebiet eine führende Rolle beansprucht, theoretisch und praktisch. Zugleich möge der *Genius Loci* Nachsicht üben, wenn hier gesagt wird, dass auch das feine ZEM bisher noch nicht jede Faser der Universität Bonn mit seiner elaborierten Qualitätsphilosophie durchdrungen hat.

Unterdessen macht ZEM Schule. Nicht nur nimmt seine universitätsinterne Wirkung beständig zu. Immer mehr Universitäten und Fachhochschulen richten zentrale Qualitätsinstitute ein, führen flächendeckende Lehrevaluation durch, loben Preise für gute Lehre aus, intensivieren ihr Angebot an hochschuldidaktischer Fortbildung und betreiben Absolventenstudien getreu dem Grundsatz, dass der sicherste Indikator für die Güte der Lehre der Berufserfolg der Absolventen ist. Mit Blick auf die Zukunft scheint eine große Herausforderung darin zu liegen, dass Akkreditierung und Lehrevaluation als zwei Säulen der Qualitätssicherung synergetisch miteinander verzahnt werden.

2.4 Hochschule und Staat

Bedarf es auf dem Gebiet der Evaluation von Lehre und Studium noch des Staates oder entwickeln die Hochschulen genügend eigene Initiative? Und was könnte unter den Bedingungen von Bologna, Hochschulautonomie und Neuer Steuerung die Rolle des Staates in Hinsicht auf die Qualitätssicherung sein?

Hervorzuheben ist zunächst, dass es bei der staatlichen Finanzierung der Hochschulen bleiben wird, auch wenn nichtstaatliche Einnahmequellen eine immer größere Rolle im Haushalt der Hochschulen spielen werden. Übertriebene Erwartungen, was die zukünftige Unabhängigkeit der Hochschulen von staatlicher Finanzierung angeht, seien dennoch gedämpft – etwa mit dem Hinweis auf den hohen Staatsanteil im Haushalt privater amerikanischer

Universitäten.²⁵ Selbst die reichsten und unabhängigsten unter ihnen erhalten weit mehr Geld vom Staat als aus den Erträgen ihrer Stiftungsvermögen.

Ob Staat oder privat: Wer Geld gibt, will sehen, welche Leistung dafür erbracht wird. Aus diesem Naturgesetz leitet sich der Anspruch des Staates ab, hochschulübergreifende Leistungsvergleiche durchzuführen und aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für seine Verteilungsentscheidungen zu ziehen. Eine Landesregierung sieht sich insbesondere gegenüber dem Parlament als dem Haushaltsgesetzgeber in der Pflicht, auf die wirksame und zielgerichtete Verwendung von Steuergeldern zu achten, zumal dann, wenn so selbständige Einrichtungen wie Hochschulen riesige Summen als undifferenzierte Globalbudgets erhalten.

Ebenso selbstverständlich ist aber auch, dass der Staat den Hochschulen die Verantwortung für Inhalt, Struktur und Qualität der akademischen Lehre überlässt. Daraus ergibt sich für die Qualitätssicherung in der Lehre die Folge, dass die Hochschulen Akkreditierung und Evaluation in Eigenverantwortung betreiben, während der Staat sich darauf beschränken sollte, im Rahmen periodischer Meta-Evaluation die Qualitätsmanagementsysteme der einzelnen Hochschulen vergleichend begutachten zu lassen. So verbindet er die Hochschulautonomie mit dem Rechenschaftsanspruch des Geldgebers.²⁶

3. Qualitätssicherung und Evaluation der Forschung

3.1 Einflüsse und Anstöße

Im einführenden Rückblick auf die Qualitätsentwicklung der Hochschulen wurde bereits mit einem Seitenblick gestreift, dass die Forschung selbst als Qualitätssicherungsprozess angelegt ist, indem der wissenschaftliche Erkenntnisfortschritt in das Wägen der Argumente zugleich das Ausscheiden von Fehlurteilen gelegt hat. Wozu dennoch externe Forschungsevaluation?²⁷ Und soll nicht für die Forschung gelten, was für die Lehre postuliert worden ist? Nein, lautet meine Antwort hier. Die Dinge liegen bei der Forschung

25 Vgl. American Council on Education, Hrsg., A Brief Guide to U.S. Higher Education, Washington D.C. 2001, S. 36, Tab. 2.

26 Dies ist etwa der Weg, den Nordrhein-Westfalen mit dem Hochschulfreiheitsgesetz geht. In § 7 HG NRW (neu) ist geregelt, dass die Hochschulen die Pflicht zur Evaluation haben (Abs. 2), aber das Ministerium hochschulübergreifende vergleichende Begutachtungen der Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen veranlassen kann (Abs. 3).

27 Zum Folgenden vgl. auch: Stefan Kuhlmann, Thomas Heinze, Informationen zur Forschungsevaluation in Deutschland: Erzeuger und Bedarf. Gutachten für die Geschäftsstelle der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Fraunhofer ISI Discussion Papers Innovation System and Policy Analysis, No. 3/2003), Karlsruhe 2003.

anders, trotz der gesetzlichen Einheit von Lehre und Forschung im deutschen Wissenschaftssystem.

Methodisch zu argumentieren bedeutet hier, bei den Gemeinsamkeiten von Lehre und Forschung zu beginnen und die notwendigen Differenzierungen später herauszuarbeiten. Zu den Gemeinsamkeiten zählt unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung der Anspruch von Staat und Öffentlichkeit auf Leistungstransparenz – nach der Frage, was mit den Steuergeldern geleistet wird. Das gilt für Lehre und Forschung gleichermaßen.

Von den Ergebnissen öffentlicher, vergleichender Leistungsbewertungen hängen auf dem Gebiet der Forschung aber ganz andere Entscheidungen ab als auf dem Feld der Lehre. Bei der Lehre geht es vor allem darum, ein Lehrangebot zu gewährleisten, das quantitativ und qualitativ den Bedürfnissen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt entspricht. Veränderungen und Anpassungen geschehen allmählich auf der Grundlage einer historisch gewachsenen Angebotsstruktur.

Bei der Forschung hingegen sind ständig neue Fragen nach der Allokation erheblicher Ressourcen zu beantworten, zumal in jenen Disziplinen, die mit hoher apparativer und baulicher Ausstattung arbeiten, und zumal in unserer Zeit des akzelerierten Forschungsprozesses. Ständig geht es um neue Investitionsentscheidungen. Ständig um die Frage, ob die Ausstattung zur Erforschung des Problems A am Standort 1 oder besser am Standort 2 zu allokieren ist.

Und dann kommt erschwerend noch einmal der deutsche Weg der Einheit von Lehre und Forschung hinzu: Über die Forschungskapazitäten an deutschen Hochschulen und ihre Weiterentwicklung entscheiden nicht in erster Linie die neuen Fragen der Forschung. Sondern – so eigentümlich dies zunächst klingen mag – über die Forschungskapazitäten deutscher Hochschulen entscheidet zunächst das gewachsene Angebot in der Lehre.

Staatliche Universitäten in Deutschland sind nämlich der grundgesetzlichen Verpflichtung unterworfen, zu forschen, soweit auch gelehrt wird und zu lehren, soweit auch geforscht wird. Während außeruniversitäre Forschungseinrichtungen ihre Strategie allein nach dem Forschungsprozess ausrichten können, sind Hochschulen immer gezwungen, eine Strategie zu bilden, die sich zugleich nach Lehre und Forschung richtet.

Folge davon ist die chronische Unterauslastung der Lehrkapazitäten in den Natur- und Ingenieurwissenschaften unserer Universitäten. Oder anders gesagt: Um in der naturwissenschaftlichen und der ingenieurwissenschaftlichen Forschung international wettbewerbsfähig zu bleiben, halten die Universitäten erhebliche Überkapazitäten in der Lehre vor. Ziel der Politik ist es, auch die entsprechende Studiennachfrage zu wecken.

Zurück zum ursprünglichen Gedanken: Die schwierigsten und teuersten Entscheidungen fallen dort, wo die Weichen in der Forschung gestellt werden; wo die höchsten Investitionen erforderlich sind; wo punktgenau aus-

oder umgebaut werden muss. Aus diesem Grund wird es nicht reichen, die Qualitätssicherung in der Forschung zur autonomen Angelegenheit jeder Hochschule zu erklären und sich im Übrigen auf veröffentlichte Rankings zu verlassen. Der Staat oder wer sonst die Forschung finanziert, braucht differenzierte Forschungsinformationen. Spezifische Forschungsinformationen wie jene, die hier beispielhaft angeführt sind, lassen sich allein aus dem standortübergreifenden, externen Vergleich vorhandener Kompetenzen, Leistungen, Stärken, Schwächen, Strukturen und Besonderheiten ablesen. Daher braucht unser Wissenschaftssystem eine systematische, zentrale, standortübergreifende, vergleichende, externe Forschungs- und Strukturevaluation: Zur Fundierung von Allokations-, Planungs- und Organisationsentscheidungen.

3.2 Qualitätsbewusstsein und Motivation

Globale wettbewerbliche Einflüsse leisten einer zunehmenden Differenzierung unserer Universitätslandschaft Vorschub. Wir führen – inzwischen wieder ungezwungen – eine breite gesellschaftliche Debatte über Leistungseliten. Auch wir gewöhnen uns inzwischen daran, unsere Hochschullandschaft nach Forschungsexzellenz zu differenzieren. Rankings des Centrums für Hochschulentwicklung, der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder des Wissenschaftsrats helfen uns dabei.

Mit der Exzellenzinitiative geben wir nicht nur der Spitzenforschung einen kräftigen Schub, sondern auch der öffentlichen Klassifizierung der Universitäten in solche mit und solche ohne Exzellenzcluster und Graduiertenschulen. Und mit neidvoller Ehrfurcht blicken wir auf die Gewinner in der dritten Förderlinie wie auf Gesamtkunstwerke.

Man mag all das gut finden oder schlecht, was es jedenfalls bewirkt, ist das Wachsen einer Evaluationskultur, von der unsere Hochschulen in der Vergangenheit zu wenig mitbekommen haben. Als Vorbild dient, in Ermangelung eines eigenen, das Qualitätsmanagement der Unternehmen, mutatis mutandis. Namentlich Fachhochschulen und technische Universitäten sehen keine Probleme darin, sich nach internationalen Normen zertifizieren zu lassen. Klassische Universitäten tun sich schwerer, weil das Regelwerk ihren Leistungsprozessen nur teilweise zu unterlegen ist. Zweifellos wird die Öffnung der Hochschulen hin zum systematischen Qualitätsmanagement mit der Zeit auf die Entwicklung und Normierung internationaler Standards für wissenschaftliche Einrichtungen hinaus laufen.

In Sachen Forschungsevaluation darf die außeruniversitäre Forschung in den großen Organisationen und Verbänden wie der Max-Planck-Gesellschaft, der Helmholtz-Gemeinschaft, der Fraunhofer-Gesellschaft oder der Leibniz-Gemeinschaft für sich in Anspruch nehmen, Vorreiter zu sein und die Standards für die vergleichende Qualitätsbewertung in der wissenschaftlichen

Forschung gesetzt zu haben.²⁸ In den Forschungseinrichtungen ist die Notwendigkeit zu strategischer Planung und zu ökonomischem Handeln früher durchgeschlagen und auf fruchtbareren Boden gefallen als in den Universitäten, die sich lange sträubten.

Im Rahmen dieses kursorischen Überblicks soll nicht unerwähnt bleiben, dass auch die DFG das Qualitätsthema heute systematischer und methodischer angeht als früher. Sowohl mit dem Ausbau ihres internen Fördercontrollings als auch mit der Etablierung des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ, Bonn²⁹) hat der größte deutsche Forschungsförderer, durch dessen Kassen immerhin fast eineinhalb Mrd. Euro im Jahr fließen, neue Maßstäbe in der Qualitätssicherung der Forschung gesetzt.

In einem weiteren Zwischenfazit darf festgehalten werden, dass das wachsende Qualitätsbewusstsein in der universitären Forschung unzweifelhaft dem finanziellen Druck des angespannten Staatshaushalts und dem mit der Neuen Steuerung verbundenen Ziel der Steigerung von Effizienz geschuldet ist. Diese Aussage braucht durchaus nicht negativ bewertet zu werden, denn immerhin steigen die öffentlichen Forschungsausgaben kontinuierlich weiter an. Jedenfalls hat die Qualitätsdebatte in der Wissenschaft bislang zu keinen Kürzungen geführt, wohl hingegen zu mehr Effizienz.

3.3 Methoden und Verfahren

Die Methodendiskussion in der Evaluationsforschung soll und kann hier nicht geführt, sondern lediglich anhand ihrer Leitbegriffe Ranking, Benchmarking, und Informed Peer Review angerissen werden. Im Zentrum der Verfahrens- und Methodendiskussion steht die wissenschaftsadäquate Ausgestaltung der Evaluation. Im Peer-Review-Verfahren bewerten und beurteilen externe Sachverständige auf der Grundlage von Selbstberichten, Autopsie und Kennzahlenanalyse. Qualitative Erwägungen und das Ermessen der Peers setzen ein, wo Kennzahlenvergleiche versagen. Die Urteile der Peers werden akzeptiert, solange keine Fehltriteile unterlaufen. Fehltriteile bleiben aus, solange die Beurteilten von heute die Beurteiler von morgen sein können und sofern ausgeschlossen wird, dass Angehörige zu evaluierender Einrichtungen oder Personen, die den zu evaluierenden Einrichtungen gegenüber weisungsbefugt sind, selbst an der Begutachtung mitwirken.

Länder mit einer ausgeprägten Qualitätskultur unterhalten eigene Evaluationseinrichtungen, die im Auftrag ihrer Landesregierungen wissenschaftliche Begutachtungen durchführen und Planungsentscheidungen vorbereiten. Als vorbildlich genannt seien vor allem Niedersachsen mit seiner Wissenschaftlichen Kommission sowie Baden-Württemberg mit der als Stiftung der

²⁸ Kuhlmann/Heinze a.a.O. S. 17-21.

²⁹ Vgl. www.dfg.de/aktuelles_presse/pressemitteilungen/2005/presse_2005_38.html

Hochschulen verfassten Evaluationsagentur³⁰. Einrichtungen wie diese tragen nicht allein zur Herstellung von Leistungstransparenz in der Forschung bei, sie leisten ebenso ihren Beitrag zur Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums der wissenschaftsadäquaten Leistungsbemessung.

3.4 Hochschule und Staat

Wie kann nun abschließend ein ausgewogenes Verhältnis von Hochschule und Staat unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung in der Forschung beschrieben werden?

Leitmotiv der aktuellen Wissenschaftspolitik ist die autonome Hochschule. Als Hochschule der Zukunft soll sie sich zu einem selbst bestimmten, strategisch handelnden Akteur im internationalen Wettbewerb von Forschung und Lehre entwickeln. Unterdessen beschränkt sich der Staat auf zentrale Grundfunktionen. Als Haushaltsgesetzgeber bewilligt er den Hochschulen Globalhaushalte. Als Vertreter der Landesinteressen übt er eine Globalsteuerung aus. Er definiert Leistungsanforderungen und Globalziele. Hierüber verständigen Hochschule und Staat sich periodisch in Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

Den Herausforderungen und den Chancen ihrer Zukunft als autonomen Akteuren entsprechen die Hochschulen mit der Herausbildung von Profilen und mit der Konzeption von Entwicklungsstrategien. Wirksame Entwicklungsstrategien brauchen verlässliche Informationen über Stärken und Schwächen, über Leistungen und Fehlleistungen, über Konstanten und Veränderungen. Derartige Informationen liefert ein methodisch ausgefeiltes Controlling, das sich in das Ganze eines umfassenden Qualitätsmanagements einordnet. In einem zeitgemäßen System der Qualitätssicherung spielen Evaluationen eine zentrale Rolle.

Als besondere Aufgabe stellt sich die Evaluation der Forschung an den Hochschulen im standortübergreifenden Vergleich und in ihren Verflechtungen (universitäre Forschung, außeruniversitäre Forschung, Industrieforschung, Vernetzung, Clusterbildung). Es geht um eine Forschungsevaluation, die über die reine Datensicht hinausreichende, qualitative Erkenntnisse bereitstellt.

Auftraggeber dieser Art von Evaluation soll durchaus der Staat sein. Denn er trägt bei umfassender Hochschulautonomie die Verantwortung für die sachgerechte Allokation der öffentlichen Mittel, moderiert den kontinuierlichen Prozess der Profilbildung, steuert das System der leistungsorientierten

³⁰ Die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (www.wk.niedersachsen.de) und die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (www.evalag.de) beraten u.a. in Fragen der Fortentwicklung von Strukturen des jeweiligen Hochschul- und Forschungssystems auf der Grundlage wissenschaftsadäquater Evaluationsverfahren.

Mittelverteilung, setzt Anreize, definiert Leistungsparameter und formuliert die wissenschaftspolitischen Leitziele.

In diesem Sinne übt der Staat auch im Zeitalter der autonomen Hochschule eine wichtige qualitätssichernde Funktion aus – für Lehre und Forschung der Zukunft.

Matthias Herfurth

Leistungsindikatoren als Instrument der Hochschulentwicklung

Einleitung

So tröstlich die Einstein zugeschriebene Aussage »Nicht alles, was gezählt werden kann, zählt und nicht alles was zählt, kann gezählt werden« auf den ersten Blick sein mag, sie deutet bereits die Schwierigkeiten an, Erfolgskriterien für die Leistungen von Hochschulen festzulegen. Einerseits wird die Vermeidung von »qualitätszerstörender Tonnenideologie« (Vobruba 2007) beschworen, andererseits gilt, dass es keinen einfachen, für eine Hochschule insgesamt gültigen Maßstab geben kann.

Die Anwendung von Leistungsindikatoren ist daher mit Risiken verbunden, aber dennoch geboten, wenn komplexe Sachverhalte vergleichend bewertet werden sollen. Es wird immer noch das Pro und Kontra von Leistungsindikatoren diskutiert – Kontra aber zunehmend nur noch dann, wenn sie als vorrangige und schematische Grundlage von Ressourcenallokationen verwendet werden. Um es vorwegzunehmen: Ich teile die Position, dass Kennzahlen bzw. Indikatoren eher Dünger als Sprengstoff in Bezug auf die Hochschulautonomie sein können, insbesondere dann, wenn sie die Funktion eines Kommunikationsinstrumentes zum Abbau von Informationsasymmetrien übernehmen (Tropp 2002).

Kennzahlen bilden den regulativen Kern der Universitätsreform und haben eine doppelte Funktion. Einerseits sind sie Kernstück und Ergebnis, indem sie über die Erfolge des Wandels informieren, andererseits sind sie eine Voraussetzung als Hilfsmittel für die operative und die strategische Steuerung (Huber 2004, S. 165). Bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses und der damit zusammenhängenden Neuerungen spielen Leistungsindikatoren aufgrund des hohen Formalisierungsgrades der Reformparameter (ECTS, Modularisierung, Akkreditierung etc.) und wegen der zunehmenden Outputorientierung eine bedeutende Rolle. Auch bei der Exzellenzinitiative der deutschen Hochschulen sollte die Formulierung von Leistungsindikatoren dazu beitragen, die Transparenz dabei verwendeter Kriterien zu fördern.

War früher die Frage nach den Erfolgsvoraussetzungen regulativer Hochschulpolitik entscheidend, ist heute eher die Frage nach der Chance, in Verhandlungssystem zu positiver Koordination zu kommen, von Bedeutung. Trotz der nachgeordneten Bedeutung von Leistung, die z. B. Hartmann (Hartmann 2002) auch für den Wissenschaftsbetrieb konstatiert, werden Leis-

tungsindikatoren im allgemeinen Wortsinn auch bei der Bestimmung »institutionellen wissenschaftlichen Kapitals« – wenn auch nicht als mathematische Formel – eine wesentliche Rolle spielen.

Es ist daher lohnenswert, sich intensiver mit dem Konzept Leistungsindikatoren auseinander zu setzen. Die folgende knappe Darlegung der Prinzipien der Einführung von Leistungsindikatoren als grundlegende Maßnahme in der aktuellen Hochschulreform soll hierzu anregen. Im Einzelnen erfolgen eine Begriffsklärung, die Explikation der methodischen Voraussetzungen, die Spezifizierung von Erfolgsbedingungen sowie ein Katalog von Empfehlungen.

1. Begriffe, Definitionen

Indikatoren sind Bezeichnungen für quantitative Informationen über Leistungen, Produkte und Strukturen einer Einrichtung, um die Leistungsfähigkeit und den Grad der Zielerreichung zu beurteilen. Kennzahlen quantifizieren unmittelbar Objekt- d.h. Struktur- oder Prozesseigenschaften der universitären Wirklichkeit. Indikatoren als Zielgrößen beschreiben auf einer theoretischen Basis stellvertretend einen bestimmten Ausschnitt universitärer Aktivitäten. Häufig werden mehrere Indikatoren *eine* Eigenschaft eines Objektes repräsentieren. Ein Indikator gestattet nur, mit Wahrscheinlichkeit auf das vorausgesetzte Indikaturnum zu schließen. Indikatoren sind Variablen, die einen (erwünschten) Zustand messen oder bestätigen. Beide Begriffe, Kennzahl und Indikator, können nicht immer trennscharf gehalten werden; ihre Unterscheidung kann jedoch heuristischen Wert haben. Kennzahlen sind eher deskriptiv – ein Katalog von Maßzahlen, also die Abbildung von »prozessproduzierten« Daten, die bereits vorhanden sind. Indikatoren sind eher normativ – ein Kriterienkatalog für die Erfüllung von definierten Zielen – und bedürfen häufig Daten als Grundlage, die zu diesem Zweck erst erhoben werden müssen. Anders ausgedrückt: Kennzahlen dienen der administrativen Steuerung – Indikatoren dagegen sind Handwerkszeug der wissenschaftlichen Forschung (Hornbostel 2004).

Ein wesentlicher historischer Kontext für die Entwicklung von Leistungsindikatoren für den Hochschulbereich entstand in den 80er Jahren im Rahmen von OECD-Studien und -Konferenzen zu Science-and-Technology-Indicators. Dort wurde der Begriff Performance-Indicator verwendet und eins zu eins als »Leistungsindikator« ins Deutsche übertragen. Indicator bedeutet im Englischen Anzeigeinstrument wie z. B. bei einem Geschwindigkeitsmesser. Performance bezeichnet das messbare Leistungsergebnis, die Durchführung. Achievement dagegen bezeichnet eine besondere Leistung oder Errungenschaft. Um dem komplexen Phänomen der Zurechnung wissenschaftlicher Leistungen gerecht zu werden, wurde seit Ende der 80er Jahre für die Aufgabe der Evaluation von Hochschulen in England der Begriff

assessment verwendet. Er umschreibt generell Fähigkeiten und umfasst – zumindest sprachlich – die Dimensionen Menge (amount), Wert (value) und Qualität (quality). Der Higher Education Council for Funding führte 1986 das indikatorengestützte Verfahren »Research Assessment Exercise« (RAE) in Großbritannien ein, mit dem alle Universitäten im Abstand von vier bis fünf Jahren bewertet werden. Die Maßnahme RAE 2008 ist gerade angelaufen. In Deutschland ist inzwischen das Konzept Qualitätsförderung zur Ultima Ratio von Leistungsmessung bzw. Evaluation generell avanciert.

Maßnahmen wie Evaluation, Benchmarking oder Controlling sind ohne Leistungsindikatoren kaum durchführbar. Für Evaluation gilt inzwischen die Beurteilung durch Fachkollegen, die u.a. durch Indikatoren informiert werden (informed peer review) als »Goldstandard«.

Für die Neue Steuerung im deutschen Bildungs- und Wissenschaftssystem wurde die betriebswirtschaftlich d. h. ergebnisorientierte Definition von Leistung (Menge, Qualität, Verkauf bzw. Kundenzufriedenheit) auch für den Hochschulbereich übernommen. Die Produkte universitärer Forschung und Lehre können einer symbolischen Ökonomie zugeordnet werden, die einen wichtigen Beitrag zur Weltwirtschaft leistet. Wissensentwicklung und -Anwendung ist daher zunehmend Versuchen ausgesetzt, sie zu überwachen und zu regulieren (Stehr 2003). Leistungsindikatoren werden als geeignetes Instrument hierfür angesehen.

2. Methodische Voraussetzungen

2.1 Indikatorenbildung

Indikatoren setzen eine modellhafte Annahme über die abzubildende Realität und ein Operationalisierungskonzept voraus. Hauptproblem der Indikatorenbildung ist die schwierige und deswegen oft fehlende Operationalisierung des Leistungsbegriffes. Die Implementierung des Instrumentes »Networks of Excellence« im Sechsten Forschungsprogramm der EU 2002 beispielsweise vermittelte den Eindruck, dass Kriterien selbstexplikativ vorausgesetzt wurden. (Wagner 2007). Bei der Analyse von Drittmittelinput und Publikationsoutput im Kontext der DFG-Förderung als auch bei der Exzellenzinitiative der Hochschulen erkennt Münch weitere Indikatoren als erklärungskräftig und verweist auf das an den Standorten akkumulierte soziale, ökonomische, kulturelle und symbolische Kapital (Münch 2005). Für eine empirische Annäherung an die Kriterien universitärer Leistungsfähigkeit bietet der in Anlehnung an Schimank vorgelegte Katalog von Buschor (Buschor 2005) Anhaltspunkte. Als Hauptkategorien werden die innerwissenschaftliche Qualität, die außerwissenschaftliche Relevanz und die Effizienz des Produktionsprozesses vorgeschlagen. Eine dementsprechende Aufgliederung in Prozessebenen ist hierbei dienlich:

<i>Prozessebenen</i>	<i>Erläuterung</i>
Input	Personelle, finanzielle und sachliche Ressourcen
Throughput	Prozesse und Strukturen, mit denen eine Einrichtung auf der Grundlage ihres »Inputs« die angestrebten/erwarteten Leistungen erstellt
Output	Produkte und Ergebnisse der Leistungserstellung
Outcome	Wirkung der erzielten Ergebnisse

Die Kontroverse, ob Drittmittel in dieser Systematik als Input (im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Effizienzmessung) oder als Output (Erfolgsindikator) oder als beides gewertet werden sollen, zeigt die Komplexität des Sachverhaltes. Auch eine Zuordnung zum throughput wäre plausibel (s. a. Gutierrez 2005, S.45ff).

Indikatoren bzw. Kennzahlen werden im Prozess der Formulierung der Leit- und Leistungsziele und der Produktdefinition erarbeitet bzw. abgeleitet und sollen für steuerungsrelevante Sachverhalte gebildet werden. Sie müssen exakt auf die Spezifika der jeweiligen Hochschule zugeschnitten sein. Eine hochschulspezifische Operationalisierung des Leistungsbegriffs ist unabdingbar. Grundsätzlich sollen alle Leistungsbereiche einer Hochschule, also Lehre, Forschung, Dienstleistungen und Hochschulmanagement erfasst werden. Neben der quantitativen Leistungserfassung ist eine Messung der Leistungsqualität vorzunehmen, d.h. jeder Leistungsindikator sollte außer einer quantitativen (z. B. Diplomquote), auch eine qualitative Dimension (z. B. Beschäftigungsgrad der Absolventen in einem qualifizierten Bereich nach einem bzw. fünf Jahren) besitzen. Indikatoren sollen einem überschaubaren Kriterienkatalog für die Erfüllung von definierten Zielen entsprechen und kein umfangreicher Katalog unspezifischer Maßzahlen sein. Dabei ist es erforderlich, für unterschiedliche Fachbereiche auch differenzierte Indikatoren zu verwenden. Zusätzlich zu den für Unternehmen maßgebenden finanziellen Kriterien ist für Hochschulen die Wirkungsdimension von besonderer Bedeutung; dabei ist die Wirkung innerhalb einer Hochschule, zwischen Bundesland und Hochschule sowie für das Hochschulsystem als Ganzes zu unterscheiden.

Leistung und Qualität sind oft nur unzureichend objektivierbar und messbar, d. h. nicht in einer Weise empirisch abbildbar, wie es das wissenschaftliche Konzept Messen verlangt. Ein Indikatorensystem muss daher einem hohen methodischen Anspruch genügen. Indikatoren sollen in erster Linie das Wissen über die Effizienz und Effektivität eines Systems erhöhen. Fünf Wissenskomponenten sind dafür maßgebend (Umstätter 2006): zeitliche und inhaltliche Reichweite, Präzision (Fehlertoleranz), Zuverlässigkeit und Kom-

pression (umfangreiche verbale Beschreibung, Aufzählung, tabellarische Darstellung oder mathematische Formel).

Ein aktuelles Beispiel für eine Kompression, d.h. Informationsverdichtung ist der *h*-Index des Physikers Hirsch, der behauptet, die gesamte Leistung eines Forschers mit einer einzigen Kennzahl erfassen zu können. Es werden die Publikationen eines Forschers erfasst und nach der Häufigkeit der Zitierungen sortiert. Ein Hirsch-Index zehn bedeutet, dass mindestens zehn Arbeiten vorliegen, die jeweils mindestens zehnmals zitiert wurden (Jürgen Kaube, Forscher, was ist dein Wert? Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr.39, 1. Oktober 2006).

Generell muss eine *kohärente Menge* von Indikatoren gebildet werden, dabei sollte jeder Indikator mindestens eine quantitative und eine qualitative Ausprägung besitzen. Zwei Verfahren für das Messen sind zu unterscheiden, die qualitative Zuordnung von Objekten zu Klassen, z. B. auf Basis einer Skalierung, und die Zuordnung von Zahlen zu Objekten. Mit Klassifikationen werden Redundanzen (cluster) erzeugt, wobei die Zugehörigkeit von Objekten dazu dann belegt werden muss.

Zielsetzung ist, mit möglichst wenig Bit an begründeter Information (einem einfachen Indikator) möglichst viele Bit an zu erwartender Information (Darstellung und Begründung der Erreichung eines Leistungszieles) so präzise, zuverlässig und allgemeingültig wie möglich vorherzusagen bzw. zu schlussfolgern (Umstätter 2006).

Anforderungen an ein Indikatorensystem sind die *Vollständigkeit*, damit keine wichtigen Informationen verloren gehen; d.h. es lassen sich dann keine weiteren Indikatoren finden, die die Bewertung verändern würden.

Die *Redundanzfreiheit* bestimmt, dass keine unnötigen Indikatoren (die dasselbe messen) verwendet werden. Auf die z. T. heftig geführte Diskussion Publikationen versus Drittmittel wurde schon verwiesen (siehe auch Jürgen Kaube, Heiligt das Drittmittel den Zweck?, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 41, 15. Oktober 2006).

Die Bedingung der *Kohäsion* erfordert, dass die lokalen Präferenzen mit den globalen übereinstimmen müssen, d.h. wenn sich die Performanz eines Indikators a erhöht und dabei die Performanz von b bezüglich eines anderen Indikators verschlechtert, ist diese Bedingung verletzt (Schenker-Wiki 2000).

Die Hauptschwierigkeit, ein leistungsfähiges Kennzahlen- bzw. Indikatorensystem zu kreieren, besteht darin, die Wirklichkeit mit übergeordneten Kriterien differenziert genug zu beschreiben. Einerseits muss man vermeiden, in einem Wust von Indikatoren zu versinken – 175 Indikatoren für eine Universität sind nicht mehr handhabbar – andererseits darf man Äpfel und Birnen nicht zu einem Einheits-Leistungsbrei vermengen. Bei Akzeptanz der Tatsache, dass eine vollständige Abbildung der Realität nicht möglich ist, bieten Aggregationsverfahren Unterstützung. Für linear strukturierte Probleme ist der Einsatz mathematischer Programmierung möglich, multi-attributive Ver-

fahren können verwendet werden, um individuelle Präferenzfunktionen zu globalen zusammenzuführen. Die Erfahrung zeigt, dass bei der Durchführung von Gewichtungen von den »stärkeren Fraktionen« oft Manipulation betrieben wird, mit der Zielsetzung, den Status quo der Mittelverteilung beizubehalten bzw. sogar für sich zu verbessern.

Leistungsindikatoren erfüllen umso besser ihren Zweck, je spezifischer sie auf die Zielgruppen zugeschnitten sind. Für die verschiedenen Anspruchsgruppen wie Finanzierer, Wissenschaftssystem, Studenten, Arbeitgeber, Gesellschaft etc. sind in der Regel unterschiedliche Indikatoren relevant. Die »passenden« findet man dabei nur, wenn die jeweiligen Ziele bekannt und benannt sind. In der Biologie gilt, je weniger ein System über seine Umwelt, die Überlebensbedingungen weiß, desto mehr Nachkommen muss es erzeugen. Für die erforderliche Menge von Indikatoren gilt dies analog.

2.2 Indikatorenrechnung und Indikatorenanalyse

Indikatoren können für Effektivitäts- und Effizienzanalysen verwendet werden. Dabei wird die universitäre Kosten- und Leistungsrechnung um eine Indikatorenrechnung erweitert, die auf den Daten eines Qualitätsmanagementsystems beruht. Anzuraten ist auch, eine inhaltliche Modellierung auf Grundlage einer kontextuellen Wissensbasis vorzunehmen und nicht alleine mit Zahlen zu operieren. Aus einer Indikatorenrechnung bzw. -analyse können wertvolle Führungsinformationen zur strategischen und operativen Steuerung gewonnen werden. Indikatoren sind ein unverzichtbares Element wirksamen Managements, z. B. Grundlage für Controlling und Leistungsvergleiche.

Eschenbach/Figl/Kraft (2005) schlagen vor, das Konzept der Balanced Scorecard (BSC) als mehrdimensionales Kennzahlensystem für den Einsatz in Universitäten zu überprüfen. Die BSC ist ein Ziel- und Kennzahlensystem, mit dessen Hilfe Organisationen festhalten können, was sie im letzten Berichtszeitraum erreicht haben, wo sie im Wettbewerb stehen und welche Strategie und Vision sie in den Vordergrund stellen. In der Erfassung umfasst das System die Dimensionen Kundenperspektive, unternehmensinterne Perspektive, Innovationsperspektive und finanzwirtschaftliche Perspektive. Für jede Dimension sind Ziele, Kennzahlen, Vorgaben und Maßnahmen zu definieren. Ein großer Prozentsatz besonders erfolgreicher Unternehmen wendet die BSC als Controllinginstrument an. Es erscheint lohnenswert, ein an die Besonderheiten von Hochschulen generell bzw. einer einzelnen Hochschule angepasstes Modell zu entwickeln.

Im Hochschulbereich – insbesondere für die Forschung – scheint es schwierig, Zusammenhänge zwischen Input- und Outputgrößen zu ermitteln. Wald (2005) stellt nur sehr geringe Input-Output-Korrelationen fest, z. B. bei der Zahl der Promotionen mit der Güte der Forschungsinfrastruktur und dem

Drittmittelvolumen. Die Anzahl von Veröffentlichungen in internationalen Zeitschriften zeigte sich nur mit den Möglichkeiten des Informationszugangs positiv korreliert. Es scheint daher geboten, verstärkte Anstrengungen zu unternehmen, empirisch die Erfolgsparameter einzelner Leistungen zu bestimmen.

3. Erfolgsbedingungen

Zur Politik des Erfolges gehört es, Anerkennung dafür zu erlangen, eine bestimmte Leistung erbracht zu haben. Dabei stellt sich die Frage nach der Korrelation von Leistung und Erfolg. Wichtig ist, zu erkennen, dass es inhaltsunabhängige, strukturelle Prinzipien erfolgsorientierten Handelns gibt. Wir beobachten zur Zeit eine Transformation der Leistungsgesellschaft in eine Aufmerksamkeitsökonomie (Hitzler 2003). Aufmerksamkeit zu erregen ist das Erfolgskriterium. Die Politik- bzw. Kommunikationswissenschaft spricht von »auffälliger Besonderung«.

Der Gemeinwohlanspruch von Forschung reicht heute als Leistungsbeurteilung nicht mehr aus. Das individuelle Definitionsinteresse muss sich gegenüber kollektiven Ansprüchen behaupten. Anders ausgedrückt stehen sich individualisierungs- und pluralisierungsbedingte Einflüsse gegenüber. Exklusivität ist nicht mehr gegeben, Interessengruppen und Gegenexperten müssen berücksichtigt werden (Pfadenhauer 2003). Bei der Leistungserbringung im Rahmen professioneller Kompetenz befinden sich Bereitschaft, Befähigung und Befugnis in formaler Deckung. Im Bologna-Prozess regelt die Zertifizierung bzw. Akkreditierung im Rekurs auf besondere Wissensbestände die Frage der Zuständigkeiten für Probleme und deren Lösungen. Es scheint so, dass es die Erfolgchancen der Antragsteller erhöht, wenn Konkurrenz dadurch ausgeschaltet werden kann, dass konkurrierende Problemansichten ausgeschaltet werden. In der dadurch bedingten zunehmenden Vielfalt bzw. Zersplitterung der Ausbildungsgänge liegt vielleicht auch die Erklärung für den bereits festzustellenden, nicht intendierten Effekt einer Verringerung der Durchlässigkeit und damit von Mobilitätschancen. Das heißt, es erfolgt eher eine Abgrenzung zu ähnlichen Angeboten anderer Hochschulen als eine Verbindung. Unverwechselbarkeit als Alleinstellungsmerkmal einerseits und Anschlussfähigkeit andererseits schließen sich gegenseitig aus.

Unabdingbar für eine Politik des Erfolges ist die Beobachtung der Umwelt und dabei insbesondere wer bzw. welche Akteurskonstellation die Definitions- und Deutungsmacht im sozialen Raum erringt und wie das geschieht (Mieg/Pfadenhauer 2003). Professionalitätsinszenierer sind ein wesentliches Element des Erfolges geworden. Leistung ist also nicht nur das, was man tut, sondern welches Ergebnis man erzielt. Nicht (nur) die Leistung, der Erfolg selbst muss sichtbar gemacht werden. Soziale Anerkennung impliziert Erfolg,

und Erfolg impliziert soziale Anerkennung. Betriebswirtschaftlich steht an dieser Stelle das Berichtswesen, kommunikationspraktisch die Öffentlichkeitsarbeit.

4. Empfehlungen

Bei der Einführung von Leistungsindikatoren mit dem Ziel der Entwicklung eines Kennzahlensystems muss zuerst der Handlungsrahmen abgesteckt werden. Für die Leistungsebenen bietet sich folgende Strukturierung an.

<i>Dimensionen</i>	<i>Erfolgsfaktoren (Beispiele)</i>
Forschungsleistung	<ul style="list-style-type: none"> • Drittmittel • Publikationen • Nachwuchsförderung
Lehrleistung	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculumkompetenz • Praxisrelevanz
Managementleistung	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzkraft • Organisationsentwicklung • Zielverfolgung /-erreichung
Sonstige Dienstleistungen	<ul style="list-style-type: none"> • Regionale Vernetzung • Weiterbildungsangebote

Für die Planung und Führung einer Hochschule im Sinne eines strategischen Controllings oder Qualitätsmanagements ist ein rein outputorientiertes Kennzahlensystem nicht ausreichend. Für die komplexe Hochschulwelt ist ein alle relevante Perspektiven integrierendes Modell – wie das der Balanced Scorecard – erfolgversprechend. Hierfür sind Steuerungsdimensionen und -felder zu definieren. Als grobes Raster bietet sich an:

<i>Steuerungsdimensionen</i>	<i>Steuerungsfelder (Beispiele)</i>
Finanzen	<ul style="list-style-type: none"> • Zuwendungen • Eigenmittel
Anspruchsberechtigte »Kunden« stakeholder	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaft • Studenten • Finanzierer • Kooperationspartner
Mitarbeiter	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit • Lernen, Entwicklung
Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Management • Arbeitsabläufe • Kosten- und Leistungsrechnung

In Kurzform werden zum Abschluss Empfehlungen für die Bildung und Verwendung von Kennzahlen und Indikatoren gegeben:

- Keine Bildung von Kennzahlen/Indikatoren ohne vorhergehende Bestimmung der Steuerungsziele
- Keine Leistungs-/Ergebnisdarstellung ohne Nennung der zugrunde liegenden Ziele und ohne Angabe des Verwertungszusammenhangs der Kennzahlen
- Weniger Kennzahlen (durch Aggregation und Verhältnisbildung erreichbar) sind »mehr«, d.h. sind zielführender
- Kennzahlen sollten die Tätigkeit/Leistungen der Organisation in ihrer Breite darstellen (Input, Prozesse, Output)
- Bei der Bildung von Kennzahlen müssen disziplinäre Bedingungen, Fachkulturen beachtet werden
- Kennzahlen sollten die Interessen aller Anspruchsberechtigten einer Hochschule berücksichtigen, d.h. man benötigt unterschiedliche Kennzahlenbündel
- Nicht alle Aktivitäten sind gleichwertig zielführend quantifizierbar (Grenzen einer produktorientierten Outputsteuerung)– Quantitativen Indikatoren gelingt es kaum, Prozesse auf Makro-Ebene nachzuzeichnen, die aber gerade für strategische Steuerung entscheidend sind
- Es sollten keine quantitativen Daten ohne qualitative Zusatzinformation (Interpretation) veröffentlicht werden– Einbau von Feedback-Schleifen zu den Produzenten und Verwertern von Kennzahlen, insbesondere, wenn Kennzahlen auf Befragungen beruhen
- Wenn auf Basis von Kennzahlen gesteuert wird, Prüfung der Steuerungseffekte und ggf. Neujustierung
- Leistungsmessung und Evaluation (nur) auf Basis von Kennzahlen/Indikatoren genügen nicht für die Entscheidungsfindung
- Kennzahlen helfen oft eher, Fragen zu stellen als Antworten zu geben
- Leistungsmessung und indikatorgestützte Evaluationsergebnisse sind nützliche Informationsinstrumente – mehr nicht
- Es sollte mittelfristig eine Orientierung der Kennzahlenbildung an der (institutionalisierten) Indikatorforschung erfolgen

Für Hochschulleitungen gibt es inzwischen keine Alternative dazu, die Fundierung und Systematisierung des Controlling aktiv anzugehen. Zur inhaltsbezogenen Darstellung wissenschaftlicher Leistung muss eine wissen-

schaftsadministrative Produktivität hinzu kommen. Nützlich ist dabei die Verwendung von Verwaltungssoftware, die nicht nur Zahlen, sondern auch Inhalte – in unserem Kontext Ziele, Produkte und Leistungen – darstellen kann.

Mit der Evaluationsforschung beginnt sich an einigen Hochschulen ein Forschungszeitweig zu etablieren, der bei diesen Entwicklungsaufgaben Unterstützung zu leisten verspricht. Zu beobachten sind aktuell auch die Aktivitäten des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ) in Bonn und die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Pilotstudie des Forschungsratings des Wissenschaftsrates für die Fächer Chemie und Soziologie.

Was ist zu tun? Ziele definieren, die Qualität von Leistungen bestimmen, Leistungsbündel zielgruppenorientiert darstellen und Erfolge im wahren Sinne des Wortes verzeichnen – bei der nächsten Evaluation kann die dadurch geschaffene Informations- und Argumentationsbasis getestet werden. Viel Erfolg!

Literatur

- BACKES-GELLNER, Uschi: Ökonomie der Hochschulforschung. *Beiträge zur betriebswirtschaftlichen Forschung* 66, Gabler Verlag Wiesbaden 1989
- BECKERHOFF, Dirk u.a.: *Hochschulfinanzierung auf der Grundlage leistungsorientierter Kennziffern*, Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Gersbach & Sohn Verlag München 1980
- BODENHÖFER, Hans-Joachim: Was »leisten« die Universitäten? Ein Kennziffernvergleich von Fakultäten österreichischer Universitäten, In: *SWS-Rundschau* 28 (1988) 2, S. 215 -228
- BUSCHOR, Ernst: Potenziale von New Public Management (NPM) für Bildung und Forschung. In: Rudolf Fisch u. Stefan Koch (Hrsg.) *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule-Hochschule-Forschung*, Lemmens Verlag Bonn, 2005, S. 25-36
- CIRPKA, Olaf A., Tanja Schilling und Susanne Hartwig: Wie lässt sich wissenschaftliche Leistung messen?
Aus *Forschung & Lehre* 09/06,
<http://www.academics.de/portal/action/popup/print?nav=11072>
- DANIEL, Hans-Dieter; Rudolf Fisch (Hrsg.): *Evaluation von Forschung. Methoden – Ergebnisse – Stellungnahmen*, Universitätsverlag Konstanz 1988
- ESCHENBACH, Rolf; Ernst Figl und Ingeborg Kraft: *Handbuch für Universitätsmanager. Controlling, Finanzmanagement, Rechnungswesen, Berichtswesen, Qualitätsmanagement, Evaluierung*. Linde Verlag Wien 2005
- GUTIERREZ, Michael: *Effizienzmessung in Hochschulen. Evaluation von Forschungs- und Lehreinheiten mit der Data Envelopment Analysis*, Deutscher Universitäts-Verlag Wiesbaden 2005
- HARTMAN, M.: *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Campus Verlag Frankfurt 2002
- HEINZE, Thomas: Evaluation von Forschungsleistungen. Konzeptionelle Überlegungen und Situationsbeschreibung für Deutschland. In: *Wissenschaftsmanagement* 6, S. 14-22, 2002
- HERFURTH, Matthias: Neue Steuerungsinstrumente für die Leibniz-Gemeinschaft – eine kritische Reflexion der Modellparameter am Beispiel der Programmbudgets. In: Rudolf Fisch u. Stefan Koch (Hrsg.) *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule-Hochschule-Forschung*, Lemmens Verlag Bonn 2005, S. 177-184
- HITZLER, Ronald: Erfolgskriterien. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: *Entstaatlichung und Soziale Sicherheit, Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*, Teil 2, Leske+Budrich Opladen 2003, S. 778-791
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Ser-

- vice-Stelle Bologna, *Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004*, Bonn August 2005, 4. Auflage
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, *Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006 Band I*, Bonn 2006
- HORNBOSTEL, Stefan: Welche Indikatoren zu welchem Zweck? Input, Throughput, Output. In: Röbbbecke, Martina; Simon, Dagmar: *Zwischen Reputation und Markt. Ziele, Verfahren und Instrumente von (Selbst) Evaluationen außeruniversitärer, öffentlicher Forschungseinrichtungen*. S. 55-72. URL: <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/1999/p99-002.pdf>
- HORNBOSTEL, Stefan: *Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente – ein Methodenvergleich*, Dortmund 2004
<http://www.kanzlerfortbildung.unibe.ch/abstracts.htm>
- HUBER, Michael: *Universitäre Anomalie und Autonomiebestrebungen. Eine organisationssoziologische Untersuchung zur aktuellen Universitätsreform in Deutschland*. Leipzig 2004 (Habilitationsschrift)
- HUBER, Michael: Reform in Deutschland. Organisationssoziologische Anmerkungen zur Universitätsreform. In: *Soziologie*, 34. Jg., Heft 4, 2005, S. 391-403
- HÜFNER, Klaus: *Kennzahlen-Systeme zur Hochschulplanung. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Hrsg.: Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektorenkonferenz Bonn-Bad Godesberg 1988
- HUMMEL, Thomas R. (Hrsg.): *Leistungsorientierte Kennzahlen im Spannungsfeld von Hochschulen und Staat*, Verlag Peter Lang, Frankfurt 1988
- KEMP, Wolfgang: Die Selbstentfesselung der deutschen Universität. Eine Evaluation. In: *Forschung&Lehre*, 6/2004, S. 312 – 315
- KIRSCHKE, Dieter; Christian Franke, u.a.: Nutzung von Leistungsindikatoren in der Hochschulfinanzierung. Zur aktuellen Strukturdebatte an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: *Das Hochschulwesen*, Bd. 51(2004) 6, S. 252-257, Bielefeld
- KUHLMANN, Stefan; Thomas Heinze (a): Evaluation von Forschungsleistungen in Deutschland: Erzeuger und Bedarf. Teil I: Konzeptionelle Grundlagen. In: *Wissenschaftsrecht*, Bd. 37 (2004), S. 53-69
- KUHLMANN, Stefan; Thomas Heinze (b): Evaluation von Forschungsleistungen in Deutschland: Erzeuger und Bedarf. Teil II: Produktion und Verwendung evaluativer Information sowie Möglichkeiten ihrer künftigen Organisation. In: *Wissenschaftsrecht*, Bd. 37 (2004), S. 125-149
- LANGE, Josef: Leistungsorientierung im Hochschulbereich. In: *Das Hochschulwesen*, 1999, 4, S. 108-115
- LESZCZENSKY, Michael: Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung, *HIS-Kurzinformation*, A 1/2003

- LEITNER, Karl-Heinz: Wissensbilanzierung. Ein neues Berichtswesen für Forschungsorganisationen und Hochschulen. In: *Wissenschaftsmanagement*, 2, März/April 2003, S. 20-24
- LIEFNER, Ingo: *Leistungsorientierte Ressourcensteuerung in Hochschulsystemen. Ein Internationaler Vergleich*, Duncker und Humblot, 2001
- MIEG, Harald; Michaela Pfadenhauer: *Professionelle Leistung – Professional Performance*, UVK Konstanz, 2003
- MÜNCH, Richard: Drittmittel und Publikationen. In: *Soziologie*, 35. Jg., Heft 4, 2006, S. 440-461
- NEIDHARDT, Friedhelm (a): Forschungsrating der deutschen Soziologie durch den Wissenschaftsrat. In: *Soziologie*, 35. Jg., Heft 3, 2006, S. 303-308
- NEIDHARDT, Friedhelm (b): Forschungsevaluation. In: *Soziologie*, 35. Jg., Heft 4, 2006, S. 408-419
- PFADENHAUER, Michaela: *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutioneller Kompetenzdarstellungskompetenz*. Leske+Budrich Opladen 2003
- SAILER, Christine u.a.: *Wissensbilanz 2004. Menschen. Forschung. Infrastruktur. Exzellenz*. Hrsg.: Austrian Research Centers GmbH – ARC. Web: www.arcs.ac.at
- SCHENKER-WICKI, Andrea: *Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance measurements*. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden 1996.
- SCHENKER-WICKI, Andrea: Die Universität des 21. Jahrhunderts: autonom und evaluiert. In: *Schul- und Hochschulorganisation*, Hrsg. von Robert K. von Weizsäcker, Duncker und Humblot Berlin 2000, S. 177-233
- SCHERER, Andreas Georg; Alt, Jens Michael (Hg.): *Balanced Scorecard in Verwaltung und Non-Profit-Organisationen*. Verlag Schäffer-Poeschel Stuttgart 2002.
- SCHERER, Georg Andreas; Alt, Jens Michael: *Strategische Steuerung und Balanced Scorecard* (Bundesverwaltungsamt: INFO 1694, Juli 2002) URL: http://www.bva.bund.de/imperia/md/content/bbb_win/neuesteuerung/35.doc
- SCHIMANK, Uwe: *Neue Steuerungssysteme an Hochschulen*. Expertise zur Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies 2002
- SEITNER, Mischa; Martin Stirzel: Messung von Forschungsleistungen. State of the Art, in: *Wissenschaftsmanagement*, 3, Mai/Juni 2005, S. 25-29
- SIEGWART, Hans: *Kennzahlen für die Unternehmensführung*, Verlag Paul Haupt, Bern 2002
- STEHR, Nico: *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Suhrkamp Frankfurt am Main 2003

- STIEGER, Hartmut: Forderungen an ein Kennzahlensystem aus Sicht der Hochschulen. In: *Leistungsorientierte Kennzahlen im Spannungsfeld von Hochschule und Staat*. Thomas R. Hummel, Hrsg., Verlag Peter Lang Frankfurt 1988, S. 122-137.
- STÖLTING, Erhard; Uwe Schimank: Die Krise der Universitäten, *Leviathan Sonderheft*, 20/2001
- THOM, Norbert: *Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente – kritische Anmerkungen*. Beiträge auf der Tagung der AG Fortbildung der Universitätskanzler, Einsatzmöglichkeiten und Grenzen von Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente, Bern 2004.
<http://www.kanzlerfortbildung.unibe.ch/abstracts.htm>
- TROPP, Gerhard: *Kennzahlensysteme des Hochschul-Controlling. Fundierung, Systematisierung, Anwendung*. Institut für Hochschulforschung München 2002
- UMSTÄTTER, Walther: *Die fundamentale Bedeutung der Informationsmessung und ihre Beziehung zum System der Plankeinheiten*, 2006
- VOBRUBA, Georg: Editorial, *Soziologie*, 36. Jg., Heft 1, 2007, S. 5
<http://www.ib.hu-berlin.de/~wumsta/infopub/textbook/planckunits06a.pdf>
- WALD, Andreas: Zur Messung von Input und Output wissenschaftlicher Produktion. Daten und Ergebnisse einer Untersuchung auf der Ebene von Forschergruppen, *FÖV Discussion Papers 20*, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung bei der deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer 2005
- WINTER, Christian: *Praxiswissen Finanzen und Controlling für den Wissenschaftsbe- reich*, Dashöfer GmbH Hamburg 2003
- WAGNER, Gerhard: Does excellence matter? Eine wissenschaftssoziologische Perspektive. In: *Soziologie*, 36. Jg., Heft 1, 2007, S. 7-20
- WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem*, Drs. 6285-04, 12. November 2004

Prof. Dr. Stefan Hornbostel

Bologna und die Forschung

Der Bologna-Prozess wird üblicherweise im Hinblick auf die Schaffung eines europaweiten zweistufigen Systems von Studienabschlüssen diskutiert. Im Vordergrund stehen dabei Themen wie Modularisierung und Leistungspunkte des European Credit Transfer System (ECTS), die Frage der Übergangsbedingungen vom Bachelor zum Master, die Förderung der Mobilität und die Qualitätsentwicklung der Hochschulausbildung durch u.a. Akkreditierung der Studiengänge (vgl. ENQA 2005, Hopbach 2003). Inwieweit die selbst gesetzten Ziele erreicht werden, ob sich möglicherweise sogar kontraintentionale Effekte einstellen oder unter einem bürokratischen Dach letztlich doch unvergleichbare nationale Variationen entstehen, ist derzeit Gegenstand hitziger Debatten.

Etwas im Schatten dieser Debatte stand bis vor kurzem der sogenannte dritte Zyklus des Reformprogramms, der sich der Promotion widmet. Das Schattendasein hat vermutlich mehrere Gründe: Zunächst einmal handelt es sich um den dritten Schritt, und noch sind die ersten beiden nicht getan. Wichtiger aber ist vielleicht, dass hier die Grenze von Ausbildungs- und Forschungssystem berührt wird. Das heißt auch, dass relativ schnell Grenzen der Formalisierbarkeit, der Standardisierung und Modularisierung erreicht werden, wenn das Promotionsstudium seinen Forschungscharakter erhalten soll. Schließlich ist die Debatte um eine Reform der Nachwuchsausbildung älter als der Bologna-Prozess. In Deutschland begannen die ersten Experimente mit einer stärker strukturierten Promotionsphase in den 90er Jahren (vgl. Stark 2003).

Während also an der ersten Phase der zukünftigen akademischen Ausbildung mit dem Ziel der Entwicklung arbeitsmarktgängiger Qualifizierung unter Hochdruck gearbeitet wird, ist die letzte Phase – die Promotion – bisher eher mit nationalen Aktivitäten wie Graduiertenkollegs, Graduateschools und Modifikationen der Bedingungen für Promovierende assoziiert, einem europaweit sehr variantenreichen Experiment mit neuen Formen der Betreuung und Ausbildung von Promovierenden.

Die durchaus plausible Verknüpfung dieser Nachwuchsausbildung mit dem europäischem Hochschul- und Forschungsraum, die auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Berlin 2003 proklamiert wurde, weckt allerdings gleichermaßen Hoffnungen wie Befürchtungen (vgl. Berliner Communiqué 2003). Die strittige Frage ist, ob die Promotion zukünftig als dritte Stufe des Studiums betrachtet werden soll – gewissermaßen als Fortsetzung des Mas-

terstudiums – oder als erste – berufsähnliche – Stufe einer Forscherlaufbahn, d.h. dem derzeitigen deutschen Modell entsprechend überwiegend durch eine Mitarbeiterstelle finanziert. Offen debattiert wurden diese sehr unterschiedlichen Erwartungen erstmals auf der Londoner Bologna-Konferenz 2007. Dort äußerten insbesondere die deutschen Ingenieurwissenschaftler, aber auch die Physiker ihre Befürchtungen, dass die forschungsbezogene Promotion durch einen verschulten – mit ECTS Punkten versehenen – »Doktor Bolognese?« (idw-online 14.05.2007) ersetzt werden könnte. In der jüngsten europaweiten Befragung der European University Association geben immerhin 27 % der Einrichtungen an, creditpoints im Promotionsprogramm zu nutzen (Crosier u. a. 2007:29). Wohin die Reise gehen soll, ist allerdings noch weitgehend offen, denn bisher lautet die Parole »Gestaltung von Vielfalt, nicht Harmonisierung« (BMBF 18.05.2007).

<i>Organisation of doctoral education</i>	<i>Number of countries</i>	<i>Countries</i>
Individual education only (1)	5	Bosnia-Herzegovina, Cyprus, Georgia, Malta, Montenegro
Structured programmes only (2)	4	Croatia, Estonia, Lithuania, Spain
Doctoral/graduate research schools only (3)	3	France, Liechtenstein, Turkey
Mixed (1) and (2)	11	Andorra, Austria, Belgium-Flanders, Czech Republic, Greece, Iceland, Latvia, Poland, Romania, Russia, Slovak Republic
Mixed (2) and (3)	2	Italy, Norway
Mixed (1) and (3)	2	Belgium-Wallonia, Netherlands
Mixed (1), (2) and (3)	9	Albania, Armenia, Germany, Denmark, Finland, Scotland, Sweden, Switzerland, UK

Tabelle 1: Organisation of doctoral education (Crosier et al. 2007: 29)

Das ist sicherlich angemessen, denn die europäische Praxis der »doctoral education« sieht ausgesprochen bunt aus, wie Tabelle 1 zeigt.

Auch lässt die Forderung nach Vielfalt hinreichend Raum für weitere Hoffnungen und Befürchtungen. Dabei sind die Befürchtungen vergleichsweise deutlich artikuliert: Gewerkschaften, Wissenschaftler und Doktoranden scheinen sich darin einig zu sein, dass zuviel Verschulung von Übel ist, der Forschungsbezug nicht verwässert werden darf und eine hinreichende Finanzierung gesichert sein muss (Schipp 2006: 13, vgl. Kupfer / Moes 2004). Einig sind sich allerdings auch alle in der Überzeugung, dass es so, wie es ist,

nicht weitergehen kann. Die Reformervorstellungen sind jedoch weitaus unschärfer formuliert. Sie speisen sich vor allen Dingen aus US-amerikanischen Vorbildern.

1. »Amerika Du hast es besser...«

... lautete Goethes Stossseufzer und er ist es auch heute noch für manchen der Diskutanten im Bologna-Prozess. Glücklicherweise haben Goethe nachfolgende Generationen eine massive Amerikanisierung auch des Hochschulwesens festgestellt. Am prominentesten trug Max Weber 1922 die Amerikanisierungsdiagnose in seinem Vortrag »Wissenschaft als Beruf« vor (vgl. Weber 1995); ihr folgten so viele gleich lautende, dass der gesunde Menschenverstand eigentlich davon ausgehen müsste, dass nach so viel Amerikanisierung eine Systemkonvergenz erreicht ist. In gewisser Weise ist dies auch der Fall: Vergleicht man die verfügbaren Datenkollektionen, so zeigt sich, dass im Durchschnitt amerikanische und deutsche Promovenden etwa gleich alt (33 Jahre) sind. Die Promotionsquote – der Anteil der Promovierten am Altersjahrgang – liegt in Deutschland bei etwa 2% (ohne Medizin jedoch niedriger) und in den USA bei etwa 1,5 %, also eine durchaus ähnliche Quote. Legt man den Bachelor-Abschluss als Startpunkt zugrunde, benötigen Studierende – obgleich PhD-Programme meist auf 3 bis 4 Jahre ausgelegt sind – im Durchschnitt etwa 10 Jahre, um ihre Promotion zu beenden, wobei in der Regel zunächst ein Masterabschluss erworben wird (fachlich variiert der Aufwand zwischen ca. 7 und 13 Jahren).

Nur ein sehr kleiner Teil der amerikanischen Hochschulen hat das Recht zur Vergabe von PhDs und ein noch kleinerer Teil nutzt dies auch. Rund die Hälfte aller PhDs werden von etwa 50 Hochschulen verliehen. (vgl. Janson et al. 2007).

Historisch gesehen kann man die Einrichtung von PhD-Studiengängen durchaus als erfolgreichen Export der deutschen Graduiertenausbildung ansehen, allerdings mit wesentlichen Modifikationen (vgl. Nerad 1994). Das Programm wird meist innerhalb von Graduateschools angeboten, die in der Regel auch die Masterstudiengänge beherbergen. Der Zugang ist über Prüfungen sehr selektiv gestaltet, und das Programm beinhaltet im US-amerikanischen Modell ein umfangreiches Kurs- und Seminarangebot. In europäischen oder australischen PhD-Programmen fällt das Kursangebot häufig sehr viel geringer aus, da die Ausbildungsleistungen verstärkt im Masterstudium erbracht werden. Für amerikanische Bachelor-Absolventen liegen die Hürden für den Eintritt in ein PhD-Programm sehr hoch. Fachspezifisch werden in den USA bis zu 50 % des wissenschaftlichen Nachwuchses im Ausland rekrutiert. In Deutschland ist dieser Anteil erst in jüngster Zeit auf eine Größenordnung von 12 % angestiegen (vgl. ebenda). Sorgfältig unterschieden wird der forschungsorientierte PhD von den berufspraktischen Ab-

schlüssen (*Professional Degrees*), wie zum Beispiel dem »Medical Doctor« (MD) oder dem »Doctor of Business Administration« (DBA). Auch im britischen System werden eher praktisch orientierte Promotionsabschlüsse (z.B. für Ingenieur- oder Erziehungswissenschaft) durch eigene Doktorgrade zertifiziert (vgl. Baldauf 1999). Das deutsche Modell, wie auch das noch zu entwickelnde Bologna-Modell, kennt hingegen nur das »Doktorat«, für das ein europaweiter, einheitlicher Rahmen geschaffen werden soll.

Trotz intensiver Debatten um notwendige Reformen der US-amerikanischen Promotionsprogramme, die den deutschen recht ähnlich sind (vgl. Stewart 2004 / Moes 2004), gelten die amerikanischen Promotionsprogramme – ob zu Recht, sei dahingestellt – nicht nur als Basis für herausragende Forschungsleistungen, sondern auch als »most attractive place for doctoral candidates all over the world ... because they can be more certain to be supported systematically by the university and their professors on the way towards the doctorate« (Teichler 2006: 29).

2. Denkt er an Deutschland ...

... so ist mancher Reformler daher um den Schlaf gebracht. Denn die entscheidenden Unterschiede zum amerikanischen System liegen nicht in der Promotionsgeschwindigkeit oder dem Alter der Promovierten, sondern in der kollektiven Betreuung (und Prüfung) im Unterschied zum klassischen Meister-Schüler-Verhältnis, das jenseits der Beziehung zu Doktormutter oder -vater kaum institutionelle Verantwortlichkeiten kennt (vgl. Berning / Falk 2006) sowie in der Integration von Lehrveranstaltungen, die in der Individualpromotion ebenfalls nicht vorgesehen sind. Strukturierte Promotionsprogramme, die Schlüsselkompetenzen vermitteln, einen halböffentlichen Raum für Austausch und Präsentation der eigenen Arbeiten (vgl. Wildt / Szczyrba 2006) sind in Deutschland bisher die Ausnahme. Je nach Fachgebiet liegen die Anteile der abgeschlossenen Promotionen in Graduiertenkollegs an allen abgeschlossenen Promotionen in einer Größenordnung von 1 % bis 15 % (vgl. Stark 2003). Mit der Exzellenzinitiative entsteht allerdings – unabhängig von der Bologna-Debatte – durch die Förderung der Graduiertenschulen – ein weiterer Schritt in Richtung des amerikanischen Modells und damit möglicherweise auch eine quantitative Ausweitung der strukturierten Angebote. Folgt man den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2002), werden derartige Zentren sich aber auf die Promotion begrenzen und nicht auch die Masterstudiengänge beherbergen und sie sollen hohe »wissenschaftliche Standards« (S. 58) sicherstellen. Letzteres hat den Wissenschaftsrat bewogen, die Abschaffung des Rigorosums – also desjenigen Prüfungselements, das sich am ehesten in ein studienähnliches Programm einfügt – zu verlangen. Und es hat zu einer Schelte der medizinischen Dissertationen geführt, denen überwiegend das Niveau einer Studienabschlussarbeit attestiert wird, die

nach Ansicht des Wissenschaftsrates allenfalls durch einen MD (Medizinischer Doktor) zertifiziert werden sollte.

Wirft man exemplarisch einen Blick in die Promotionsordnung der Medizinischen Fakultät der Universität Würzburg (vom 29.03.1983), scheint das Anforderungsniveau noch deutlich tiefer zu liegen. Dort heißt es: »Die Dissertation ist eine wissenschaftliche Abhandlung, durch welche der Bewerber seine Fähigkeit nachweist, wissenschaftliche Probleme selbständig und methodisch einwandfrei zu bearbeiten. Sie sollte in der Regel nicht mehr als 40 Seiten umfassen.«

Nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates sollte eine Dissertation »einen substantiellen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt leisten«, »wissenschaftliches Neuland beschreiben« und »in einer anerkannten Zeitschrift publizierbar sein« (WR 2002: 60). Dafür sei in den meisten Fällen eine Bearbeitungszeit von zwei Jahren notwendig.

In den deutschen Promotionsordnungen ist in der Regel (über 80 %) kein Zeitlimit genannt, nur 1% der Ordnungen sieht tatsächlich zwei Jahre vor, in 2 % der Fälle werden ein Zeitraum von zwei bis drei Jahren genannt³¹. Angesichts der Tatsache, dass die durchschnittliche Promotionszeit zwischen ca. 3,5 Jahren in der Mathematik und gut 5 Jahren in der Germanistik liegt (vgl. Enders / Bornmann 2001: 69) und auch amerikanische Programme von drei bis vier Jahren ausgehen, fragt sich der geneigte Leser allerdings, wie derartig hohe Standards in zwei Jahren zu erfüllen sind. Die Lösung liegt in einer Zergliederung der typischen »Assistentenzeit« in eine Doktoranden- und eine Postdoktorandenphase. Da aufgrund der knappen Zeit »nicht alle Qualifikationen vermittelt werden, die für eine weitere wissenschaftliche Laufbahn..., notwendig sind«, soll die Promotion »in geeigneter Weise durch eine Postdoktorandenphase ergänzt werden« (WR 2002: 49). Für einen einheitlichen europäischen Forschungsraum heißt das vermutlich Bologna, vierter Zyklus. Nimmt man die amerikanischen Debatten um die Situation der Postdoktoranden als Indikator, scheint sich die europäische Diskussion um die Doktorandenausbildung zu wiederholen. Jedenfalls wird in den USA die Situation der Postdocs mit der von Doktoranden vor 1900 verglichen (AAU 1998).

3. Qualität, Qualität, Qualität

Ob nun die klassische Form der Promotion (als wissenschaftlicher Mitarbeiter und mit einem Betreuer), die Version Mitarbeiter/in in einem Drittmittelprojekt oder SFB, die Stipendienvariante oder die Mitgliedschaft in einem Graduiertenkolleg, ob mit oder ohne begleitendes Lehrprogramm, die Qualität der Promotion erhöht, vermag derzeit niemand zu sagen. Auch zur

³¹ Diese Angaben entstammen einer Durchsicht der Sammlung deutscher Promotionsordnungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 558 Promotionsordnungen von insg. 654.

Zahl der Promovierenden und der Abbrecher existieren nur grobe Schätzungen, von der Aussagekraft der Note ganz zu schweigen.

An Forderungen nach einer angemessenen Informationsgrundlage fehlt es nicht: »Ensure central data collection and analysis to measure institutional performance« verlangt die European University Association (vgl. EUA). Ein Blick in die bundesdeutsche Realität ernüchert jedoch sehr schnell. Verlässliche und vergleichende Daten zur Promotion und den anschließenden Karrierewegen sind kaum zu bekommen. Nur wenige Studien eröffnen immerhin einen punktuellen Einblick (vgl. Enders 2005).

Die Beschwörung von Qualität korrespondiert nicht nur in Deutschland mit einer enormen Unübersichtlichkeit und Unklarheit darüber, welche Art von Qualifikation eine Promotion eigentlich bescheinigt (vgl. z. B. die Klagen über uneinheitliche Standards in GB /vgl. Evans 2006). Angesichts des Stellenwertes der Qualität der Promotion, der von allen Akteuren betont wird, verwundert es, dass gerade über die Qualität kaum etwas bekannt ist. Zumindest sollte sich doch das studienorientierte Modell »Bologna-Schüler« vom forschungsorientierten Modell des »Zauberlehrlings« in den Anforderungsstrukturen unterscheiden lassen. Eine Durchsicht der bei der HRK gesammelten Promotionsordnungen deutscher Universitäten zeigt, dass sich beide Modelle finden lassen, allerdings mit einem deutlichen Übergewicht des forschungsorientierten Typus (vgl. Tab. 2). Wir haben dazu Promotionsordnungen hinsichtlich der Anforderungen grob typisiert. Bestimmungen wie »die Dissertation muss wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und zur Lösung von wissenschaftlichen Fragen beitragen« haben wir dem Bologna-Modell zugeordnet, Bestimmungen wie »wissenschaftlich eigenständigen, nicht unerheblichen Beitrag zur Forschung«, »die erzielten Ergebnisse müssen einen wissenschaftlichen Fortschritt bedeuten« oder »soll ... das Fachgebiet um neue wissenschaftliche Erkenntnisse bereichern«, haben wir dem Modell »Zauberlehrling« zugeordnet.

<i>Typus</i>	<i>Anforderung Dissertation</i>	<i>%</i>
Modell »Zauberlehrling«	Beitrag zur Forschung	15,4
	wissenschaftlicher Fortschritt	13,5
	neue wissenschaftliche Erkenntnisse	12,8
	Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnisse	10,7
	Erweiterung des Forschungsstandes	4,3
Modell »Bologna-Schüler«	selbständige wissenschaftliche Arbeit	15,0
	Lösung wissenschaftlicher Fragen	6,7
	unspezifische Anforderungen	6,7
	fehlende Angaben	14,8

N = 654

Tabelle 2: Anforderungen an die Dissertation (Promotionsordnungen deutscher Universitäten)

Quelle: Promotionsordnungen deutscher Universitäten, Sammlung der HRK, eigene Berechnungen 2007.

Während das »Bologna-Modell« Anforderungsstrukturen definiert, die für Studienabschlussprüfungen typisch sind, stellt das Modell Zauberlehrling z. T. sehr hohe Anforderungen an die Dissertation. Prinzipiell lässt sich das Erreichen derartiger Standards mit den Methoden, die in der Forschungsevaluation üblicherweise angewandt werden, überprüfen. Nur getan wird es nicht.

Wer vermutet, dass die eher weichen Anforderungen im Wesentlichen aus der Medizin stammen, sieht sich getäuscht. Weiche und harte Standards verteilen sich ohne erkennbare Konzentration auf die Fachgebiete (vgl. Tab. 3). Daraus lässt sich – wenn man der obigen Einschätzung des Wissenschaftsrates folgt – nur der Schluss ziehen, dass Papier sehr geduldig ist und die Promotionspraxis nur in ephemerer Beziehung zu den Promotionsordnungen steht.

Typus	Anforderung Dissertation	Fächer (Fachbereiche) %				
		GW	LW	Med.	NW	Ing.
»Zauberlehrling«	Beitrag zur Forschung	16,9	9,7	7,3	13,5	18,3
	wissenschaftlicher Fortschritt	4,7	3,2	4,9	3,4	4,3
	neue wissenschaftliche Erkenntnisse	12,5	16,1	4,9	16,9	10,8
	Fortschritt wissenschaftl. Erkenntnisse	8,9	16,1	19,5	10,1	12,9
	Erweiterung des Forschungsstandes	11,0	16,1	9,8	16,9	16,1
»Bologna-Schüler«	selbständige wissenschaftliche Arbeit	14,2	12,9	17,1	16,9	14,0
	Lösung wissenschaftlicher Fragen	8,3	3,2	7,3	4,1	6,5
	unspezifische Anforderungen	8,9	6,5	7,3	5,4	1,1
	fehlende Angaben	14,5	16,1	22,0	12,8	16,1
	Gesamt (absolut)	337	31	41	148	93

N=654 (4 Promotionsordnungen konnten keinem Fach zugeordnet werden)

Anmerkungen: GW=Geisteswissenschaften; LW=Lebenswissenschaften; Med.=Medizin; NW=Naturwissenschaften; Ing.=Ingenieurwissenschaften.

Tabelle 3: Anforderungen an die Dissertation nach Fachgebieten (Promotionsordnungen deutscher Universitäten)

Quelle: Promotionsordnungen deutscher Universitäten, Sammlung der HRK, eigene Berechnungen 2007.

Da eine tatsächliche Prüfung der Dissertationen hinsichtlich ihres Beitrags zur Forschung nicht vorliegt, kann man nur versuchen, aus den Angaben zu abgeschlossenen Promotionen einen Eindruck davon zu gewinnen, ob die Promotion ein »Quasi-Studienabschluss« ist oder eher der Ausnahmefall. Eine »Regelpromotion« wird kaum die hohen Standards, die in den Promotionsordnungen formuliert sind, einlösen können. Seit Mitte der 70er Jahre ist die absolute Zahl der Promotionen in allen Fachgebieten angestiegen, allerdings mit sehr unterschiedlichen Zuwachsraten, wie Abb.1 zeigt. Massive Steigerungen finden sich in der Medizin und in den Naturwissenschaften.

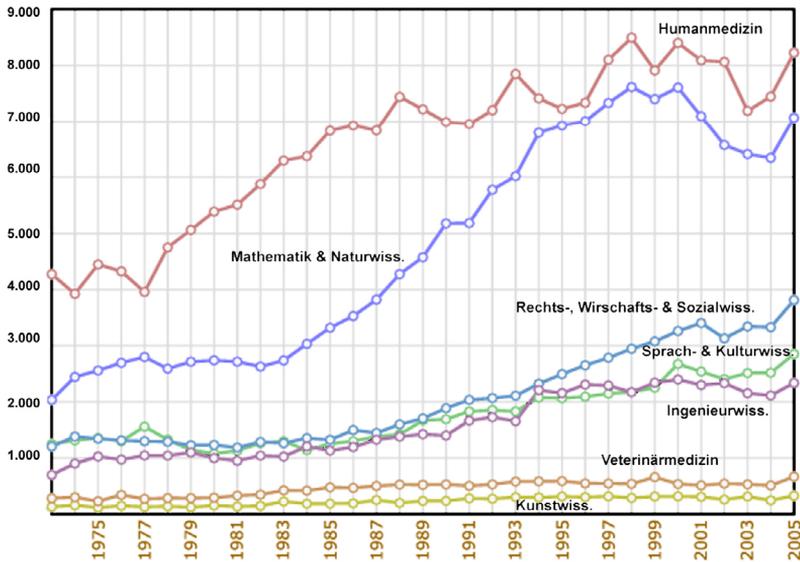


Abbildung 1: Abgeschlossene Promotionen nach Fächergruppen (Deutschland 1973-2005).

Anzahl bestandener Promotionen in Tausend nach Fächergruppen. Bis 1992 altes Bundesgebiet, ab 1993 Gesamtdeutschland.

Datengrundlage: Statistisches Bundesamt Deutschland 2006, eigene Berechnungen. Quelle: Hauss 2006.

Allerdings sagen derartige Absolutangaben wenig aus, da sich auch die Ausgangspopulation – die Zahl der Studienabschlüsse – verändert. Da in Deutschland keine Verlaufsdaten zur Verfügung stehen, kann man die Promotionsintensität nur dadurch schätzen, dass man ausgehend von den abgeschlossenen Promotionen anhand der durchschnittlichen Promotionsdauer eine fiktive Ausgangspopulation ermittelt. Das ist kein sehr genaues Verfahren, vermittelt aber einen Eindruck davon, wie hoch der Anteil der Absolventen ist, die nach dem Studium eine Promotion abschließen. Abbildung 2 zeigt zunächst, dass die starken Anstiege der Promotionen nicht auf eine massive verstärkte Neigung zur Promotion zurückzuführen sind, sondern auf eine nur leicht schwankende Übergangsrate. In den Sprach- und Kulturwissenschaften ist sogar ein Rückgang der Promotionsintensität erkennbar.

Der Wissenschaftsrat sieht in Disziplinen, in denen mehr als 40 % der Absolventen promovieren, die Promotion in den Rang eines »berufsqualifizierenden Abschlusses« gerückt (WR 2002: 69). Legt man dieses Kriterium

zugrunde, dann scheint in der Medizin und Veterinärmedizin – wo dreiviertel aller Absolventen promovieren – sehr klar kein forschungsbezogener, sondern eben ein berufsqualifizierender Abschluss vorzuliegen. Aber auch in den Naturwissenschaften werden ähnliche Werte von den Chemikern (ca. 70 %), von Biologen (ca. 44 %) und Physikern (ca. 40 %) erreicht (vgl. Janson et al. 2007: 70).

Insofern muten die heftigen Proteste gegen das Bologna-»Doktorat« ein wenig befremdlich an, denn bei derartig hoher Promotionsintensität ist es wohl berechtigt, von einer Fortsetzung des Studiums auf höherem Niveau auszugehen. Jedenfalls erscheint es unwahrscheinlich, dass mehr als die Hälfte aller Diplomanden anschließend substantielle Beiträge zur Forschung leisten.

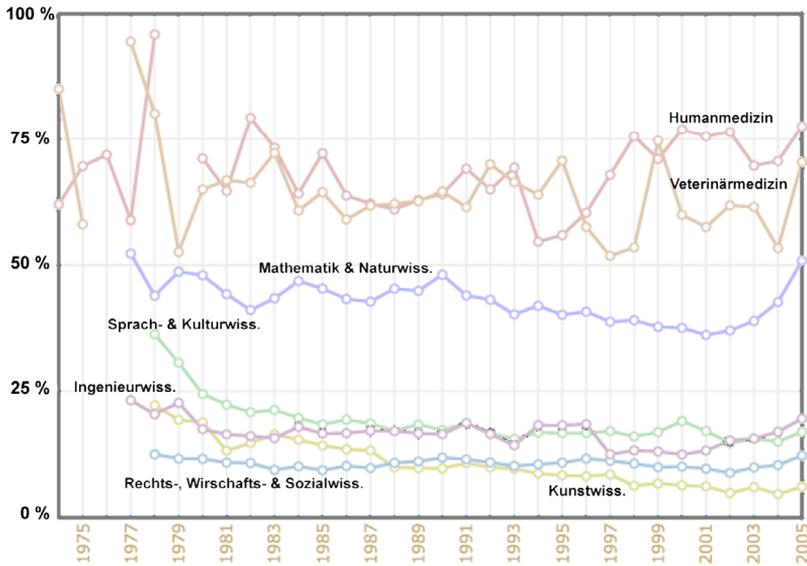


Abbildung 2: Promotionsneigungen nach Fächergruppen (Deutschland 1974-2005)

abgeschlossene Promotionen als Prozentsatz der Studienabsolventen³². Datengrundlage: Statistisches Bundesamt Deutschland 2006, eigene Berechnungen. Quelle: Hauss 2006.

32 Zur Berechnung der Promotionsneigung wurde eine »theoretische Ausgangspopulation« aus der Anzahl der Absolventen (Diplom und entsprechende Master, Staatsexamen – ohne Lehramt) im jeweiligen Fachgebiet ermittelt. Folgende Promotionszeiten wurden für diese überschlägige Berechnung herangezogen: Sprach-/Kultur-, Rechtswissenschaft, Kunstwissenschaft: 5 Jahre; Mathematik/Natur-, Ingenieurwissenschaft: 4 Jahre; Humanmedizin, Veterinärmedizin: 1 Jahr. Die Ausgangspopulation berechnet sich folgendermaßen: Jahr der Promotion – durchschnittliche Promotionsdauer = maßgebliches Jahr der Ausgangspopulation. Werte von mehr als 100 % entstehen, weil es sich nicht um eine tatsächliche Kohortenanalyse, sondern lediglich um eine »theoretische Ausgangspopulation« handelt. Veränderungen in der Promotionsdauer führen dann dazu, dass die tatsächliche Promotionsneigung über- oder unterschätzt wird. Bis 1992 altes Bundesgebiet, ab 1993 Gesamtdeutschland.

4. Rite de passage oder Forschungsindikator?

Die mittelalterliche, bis ins 18. Jahrhundert lebendige Praxis der Disputationen, die nicht selten tagelang in festlicher Atmosphäre auf Kosten des Kandidaten zelebriert wurden, hatten nicht die Beurteilung eines Beitrags zum Wissensfortschritt zum Ziel, sondern die Ausgestaltung eines Passageritus, an dessen Ende der Dokortitel mit zahlreichen Vorrechten, Ehren und Würden als Statussymbol stand (vgl. Bengeser 1965). In der Ehrenpromotion ist diese Tradition bis heute lebendig. Das krasse Auseinanderfallen von akademischen Kompetenzen und Status machte die Doctores mitunter sogar zum Ziel öffentlichen Gespöts. Das moderne Bild einer meritokratisch – durch die Dissertation – begründeten Promotion, die den Eintritt in die Community der Forscher symbolisiert, schob sich erst im 19. Jahrhundert über das mittelalterliche Modell der Privilegienvergabe.

Die Spannung zwischen einem in beruflichen Kontexten nützlichen Übergangsritus und dem Nachweis von Forschungskompetenz ist bis heute – nicht nur in Deutschland – erhalten geblieben und artikuliert sich in der Bologna-Debatte deshalb so scharf, weil plötzlich die Frage nach einem europaweitem Qualitätsstandard auf der Agenda steht und damit disziplinäre, lokale und nationale Praxen obsolet zu werden drohen. Wir finden in Deutschland nicht nur zwischen den Fächern extreme Unterschiede (wie Abb. 2 zeigt), sondern auch innerhalb der Disziplinen, Fakultäten, die hohe Standards anlegen und die gesamte Benotungsskala nutzen, ebenso wie solche, die mangelnde Forschungsleistungen durch eine hohe Anzahl von Promovierenden kompensieren.

Während die European University Association feststellt, dass die europäischen Hochschulen durch »the rise of quality culture« zu charakterisieren seien (vgl. Crosier et al. 2007), scheint sich im Bereich der Qualitätsdiagnostik eher ein kollektiver Mythos festzusetzen. Denn trotz der bekannten europaweiten Variationsbreite der Qualitätsstandards bei Promotionen wird deren Anzahl in Rankings als Qualitätsindikator gehandelt. Informationen über die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind heute Bestandteil von Evaluationen, Rankings und von Mittelverteilungssystemen. Allerdings handelt es sich dabei ausschließlich um Angaben zur Anzahl der Promotionen oder Promovierenden bzw. der Anzahl von Promovierenden pro Professor. Das muss auch einen Laien erstaunen, denn Berichte über »Promotionsfabriken«, käufliche Titel, fragwürdige Qualitätsstandards in manchen Disziplinen sollten eigentlich dafür sensibilisiert haben, dass die Produktion schierer Quantitäten (im Zweifelsfall durch Absenkung der Anforderungen) zumindest kein forschungspolitisches Ziel sein kann. Während der Wissenschaftsrat kritisch nachfragt, warum die Examensnoten in manchen Fachgebieten kaum Varianz aufweisen, scheint sich bei den Promotionen niemand für die Frage zu interessieren, ob hinter dem verliehenen Titel auch irgend-

eine Art von Qualifikation steckt. Im Gegenteil, hohe Promotionszahlen (absolut oder pro Professor) gelten in Rankings als Ausweis von Güte und werden in leistungsorientierten Mittelverteilungsverfahren auch materiell honoriert.

Betrachtet man Beziehungen zwischen Forschungsindikatoren auf der einen und Promotionszahlen auf der anderen Seite, stellen sich erwartungsgemäß einige Irritationen ein. Die in Tabelle 4 aufgeführten Korrelationskoeffizienten basieren auf den Daten des CHE- Rankings. Lässt man einmal die fachspezifischen Messprobleme der einzelnen Indikatoren beiseite, ergeben sich gerade für Fachgebiete wie Medizin und BWL, in denen der regelmäßige Beitrag von Promotionen zum »Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis« – wie es in den Promotionsordnungen heißt – zumindest angezweifelt wird, erstaunlich hohe Korrelationen zwischen der Publikationsleistung und der Zahl der Promovierenden.

	<i>Pearsons Cor. Drittmittel je Wis- senschaftler in T €/ Promotionen je Professor</i>	<i>Pearsons Cor. Publikationen je Wissenschaftler / Promotionen je Professor</i>
Anglistik/Amerikanistik 2004 (2)	.35**	.17
Biologie 2006	.48**	.19
BWL 2005 (3)	-.07	.48**
Chemie 2006	.37**	.14
Elektro- und Informationstechnik 2004 (3)	.36*	.2 (1)
Erziehungswissenschaft 2004 (3)	.01	.21
Geschichte 2004 (3)	.14	.0
Maschinenbau / Verfahrenstechnik 2004	.71**	.27 (1)
Mathematik 2006	.5**	.32*
Medizin 2006 (2)	.67**	.55**
Pharmazie 2006	.05*	.28
Physik 2006	.56**	.37**
Psychologie 2004 (3)	.21	-.07
Soziologie/Sozialwissenschaften 2005 (3)	.32*	-.11
VWL 2005 (3)	.13	.09
Zahnmedizin 2006 (2)	.46*	.21

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

(1) *Pearsons Cor. Patente je Professor / Promotionen je Professor*

(2) *Pearsons Cor. Drittmittel je Professor in T €/ Promotionen je Professor,
Pearsons Cor. Publikationen je Professor / Promotionen je Professor*

(3) *Pearsons Cor. Drittmittel je Wissenschaftler in T €/ Promotionen je Profes-
sor,*

Pearsons Cor. Publikationen je Professor / Promotionen je Professor

Quelle: Berghoff et al. 2006.

Tabelle 4: Korrelationen zwischen der Zahl der Promovierenden pro Profes-
sor und Drittmitteln bzw. Publikationen pro Professor

Umgekehrt fragt man sich, warum etwa in Biologie, Chemie und Maschinenbau gerade Fachbereiche mit vergleichsweise geringen Publikationsleistungen, aber hoher Drittmittelintensität offenbar recht viele Promovierende pro Professor beherbergen. Verbirgt sich hier unter dem Titel »Promotion« einfach eine Beschäftigungsstrategie? Schließlich fragt man sich auch, warum in Geschichte, Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie gar keine Korrelationen zwischen Publikationsleistung der Fachbereiche und der Zahl der Promovierenden zu erkennen sind. Sind hier Fachbereiche mit eher niedriger Forschungsperformanz intensiv in der Nachwuchsausbildung aktiv? Erkennbar ist lediglich, dass dort, wo bevorzugt mit Drittmittelprojekten geforscht wird, auch die Zahl der Promovierenden vergleichsweise hoch ist. Das ist plausibel, denn in diesen Projektzusammenhängen wird bevorzugt promoviert. Alle anderen Fragen lassen sich auf dieser Datenbasis nicht beantworten.

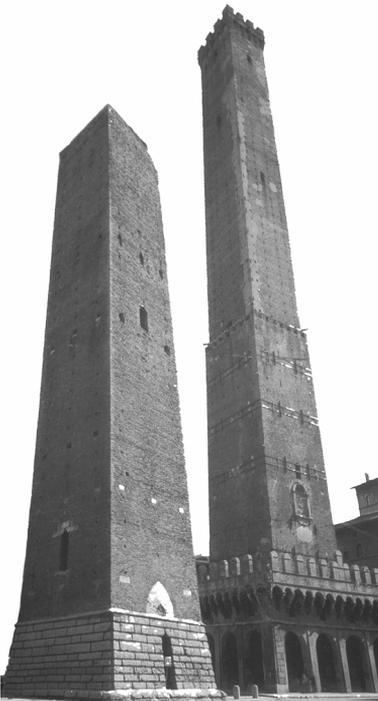
Was tun?

Dass die Debatte um den dritten Zyklus des Bologna-Modells wesentlich auf der Basis offener Fragen geführt wird, ist durchaus charakteristisch für die aktuelle Diskussion. Verhandelt werden normative Konzepte, Hoffnungen, Befürchtungen und gut gepflegte Mythen, in den seltensten Fällen jedoch differenzierte und wohlfundierte empirische Befunde. Die wenigen empirischen Einblicke, die es gibt, signalisieren durchaus Reformbedarf, aber sie geben bisher kaum Auskunft über die Vor- und Nachteile der verschiedenen Wege zur Promotion und deren Wirkung auf den weiteren Karriereverlauf.

Vor allen Dingen ist aber bisher völlig unklar, wie es um die immer wieder beschworene Qualität der Promotion bestellt ist und auf welchem Wege sie zukünftig zu sichern ist. Die Einheitsvision eines europäischen Doktors gibt angesichts der geschilderten Lage eher Anlass zu Bedenken als zu Euphorie.

Die Stadt Bologna als Ausgangspunkt für den europäischen Reformprozess zu wählen, war sicherlich eine weise Entscheidung. Nicht nur, weil hier die Wiege der europäischen Universität steht, sondern auch, weil sich aus der wechselreichen Geschichte der Stadt durchaus lernen lässt.

Die Wahrzeichen der Stadt, die Wohntürme, zeigen einerseits, was hochfliegende Visionen bewirken kön-



nen. So etwa der 97,20 Meter hohe Torre Asinelli – 1109 erbaut –, der auch heute noch steht, wenn auch mit einer tolerablen Schiefelage von 2,5 Metern. Andererseits zeigen sie aber auch, was passiert, wenn das Fundament mit heißer Nadel gestrickt wird: Gleich nebenan der Torre Garisenda mit einer Schiefelage von 3,20 Meter und einer Höhe von nur noch 47 Metern, weil man ihn bereits nach zweieinhalb Jahrhunderten aus Sicherheitsgründen um ein gutes Stück gekürzt hat.

Bleibt zu hoffen, dass die gegenwärtige Vielfalt der Promotionswege genutzt wird, um ein empirisch belastbares Fundament aufzubauen, auf dem eine zukünftige europäische Promotionsausbildung aufbauen kann.

Literatur

- ASSOCIATION of American Universities (AAU) 1998: Committee on Postdoctoral Education Report and Recommendations, Washington, D. C.
<http://www.aau.edu/reports/PostdocRpt.html> .
- BALDAUF, Beate 1999: The PhD and the labour market in the UK in the 1900s. In: Kivinen, Osmo, et al. (Hg.): *Towards the European Model of Postgraduate Training*; Turku (Research Unit for the Sociology of Education). S. 109-156.
- BENGESER, Gerhard 1965: *Doktorpromotion in Deutschland. Begriffe, Geschichte, gegenwärtige Gestalt*. Bonn: Hochschul-Dienst.
- BERGHOFF, Sonja, Gero Federkeil, Petra Giebisch, Cort-Denis Hachmeister, Mareike Hennigs, Detlef Müller-Böling 2006: *Das CHE Forschungsranking deutscher Universitäten 2006*. Arbeitspapier 79, Gütersloh.
- BERLINER Communiqué 2003: »Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen«. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.
- BERNING, Ewald, Falk, Susanne 2006: Abschied vom »Meister-Schüler-Verhältnis«?. Strukturwandel in der Promotionsbetreuung. In: *Forschung & Lehre* 13, 12, S. 686-687.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (BMBF) 18.05.2007: *Drei für Bologna: Qualität, Mobilität und Transparenz*. Pressemitteilung 105/2007.
<http://www.bmbf.de/press/2050.php>
- CROSIER, David, Lewis Purser and Hanne Smidt 2007: Trends V: *Universities shaping the European Higher Education Area*. An European University Association (EUA) Report.
- ENDERS, Jürgen 2005: Brauchen Universitäten in Deutschland ein neues Paradigma der Nachwuchsausbildung? In: *Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1*, 27. Jg. S. 34-47.
- ENDERS, Jürgen, Bornmann, Lutz 2001: *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- EVANS, Eric 2006: Quality Assurance at Doctoral Level, Vortragsmanuskript, Tagung »*Quo vadis Promotion? Doktorandenausbildung in Deutschland im Spiegel internationaler Erfahrungen*« Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 19./20. Juni 2006.
http://www.hrk.de/de/download/dateien/AG4_Evans2_Quo_vadis_20Jun.pdf
- EUROPEAN Association for Quality Assurance (ENQA) in Higher Education 2005, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: <http://www.enqa.net/files/BergenReport2102005.pdf>.
- EUROPEAN University Association (EUA) (ohne Jahresangabe): EUA policy position on Quality.
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_policy_position_quality.pdf.

- HAUSS, Kalle 2006: *Zur Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses an deutschen Universitäten*.
<http://www.forschungsinform.de/iq/agora/Promotion/promotion.asp>.
- HOPBACH, Achim (Hg.) 2003: *Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- IDW-ONLINE 14.05.2007: *Doktor Bologna?* Pressemitteilung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG). <http://idw.tu-clausthal.de/pages/de/news208877>.
- JANSON, Kerstin, Schomburg, Harald, Ulrich Teichler 2007: *Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA*. Münster u.a.: Waxmann.
- KUPFER, Antonia, Moes Johannes 2004: *Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen*. Frankfurt/Main 2004.
- MOES, Johannes 2004: USA – Das Maß der PhDinge? In: Kupfer, Antonia, Moes, Johannes 2004: *Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen*. Frankfurt/Main 2004.
- NERAD, Maresi 1994: *Postgraduale Qualifizierung und Studienstrukturenreform : Untersuchung ausgewählter Graduiertenkollegs in Hessen im Vergleich mit dem Promotionsstudium in den USA*; Kassel (Wiss. Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung)
- SCHIPP, Sandra 2006: Doktoranden kritisieren den Trend zum Kolleg á la Bologna. In: *DUZ Nachrichten 08/2006*.
- STARK, Barbara, 2003: *Qualität der Förderung in Graduiertenkollegs. Ergebnisse einer Kollegiatenbefragung*. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.
- STATISTISCHES Bundesamt Deutschland 2006, FS 11 Reihe 4.2, Wiesbaden.
- STEWART, Debra 2004: Current Issues in Doctoral Education in the U.S.: Challenge, Change and Response. In: Scholz, Beate: *Strukturiert promovieren in Deutschland*. Dokumentation eines Symposiums / Deutsche Forschungsgemeinschaft. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.
- TEICHLER, Ulrich 2006: Future Challenges for Doctoral Studies in Germany. In: Gorzka, Gabriele, Ute Lanzendorf (eds.): *Europeanising Doctoral Studies. The Russian Federation and Germany on the Way to Bologna*. Ost-West-Dialog 8, Kassel: University Press.
- WEBER, Max 1995: *Wissenschaft als Beruf*. Reclam, Stuttgart.
- WILDT, Johannes, Szczyrba, Birgit 2006: Strukturiert promovieren: Didaktische Konzeptionen und Modelle einer strukturierten Doktoranden-Ausbildung. In: Fiedler, Werner / Hebecker, Eike: *Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess*. Opladen Leske u. Budrich.
- WISSENSCHAFTSRAT (WR) 2002: Empfehlungen zur Doktorandenausbildung (Drs. 5459/02) <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf>.

Dr. Mathias Winde
Sieben Anforderungen an ein Qualitätsmanagement der
Zukunft
– ein neues Förderprogramm des Stifterverbands

1. Hintergrund

Autonome Hochschulen müssen autonomiefähig sein. Dazu gehört vor allem, dass sie die Qualität ihrer Arbeit und den Nachweis derselben in den Mittelpunkt ihrer institutionellen Zielsetzung rücken. Die Forderung nach mehr Eigenverantwortung für die Hochschulen lässt sich nur glaubwürdig gegenüber Politik und Öffentlichkeit vertreten, wenn die Hochschulen zwei Voraussetzungen erfüllen können:

1. Die Hochschulen müssen stichhaltig nachweisen, dass sie ohne Aufsichtsbehörde den staatlichen Bildungsauftrag umsetzen und die staatlichen Mittel für qualitativ hochwertige Forschung und Lehre verantwortungsvoll einsetzen. Autonome Hochschulen haben erweiterte Rechenschaftspflichten gegenüber ihren Studenten, der Gesellschaft, der Wirtschaft und ihrer Region
2. Die eigenverantwortlichen Hochschulen müssen in der Lage sein, die Hochschule auf Basis von kennzahlengestützten und qualitätsorientierten Kriterien leistungsorientiert zu steuern

Qualitätsmanagement hat also zwei ganz wichtige Aufgaben an der Hochschule: Es beweist den sinn- und verantwortungsvollen Umgang mit staatlichen Mitteln und ermöglicht strategische Entscheidungen auf allen Ebenen der Hochschule. Die Sicherung und Entwicklung von Qualität in der Hochschule steht damit im Zentrum des Aufgabenspektrums einer autonomen Hochschule.

Seit Jahren werden Formen der Qualitätssicherung an Hochschulen erprobt. Dabei wurden überwiegend projektbezogene (z. B. Evaluation von Drittmittelprojekten) und externe Formen (Akkreditierung von Studiengängen) angewandt. An einigen Hochschulen wurden für Teilbereiche und Teileinheiten Qualitätsmanagementsysteme eingeführt (z. B. zur Qualitätssicherung der Auswahlverfahren). Besonders Fachhochschulen haben Versuche unternommen, in der Wirtschaft gängige Qualitätsmanagementsysteme (ISO, TQM, EFQM, KVP) auf ihre Institutionen zu übertragen. Die öffentliche Diskussion fokussiert sich derzeit auf die Qualitätssicherung der Prozesse in

Anlehnung an die ISO 9000ff.-Norm, obgleich deren sinnvolle Übertragbarkeit auf den Hochschulbereich von Experten teilweise in Frage gestellt wird.³³ Im Rahmen des Bologna-Prozesses hat die Qualitätsdiskussion unterdessen auch eine europäische Dimension erhalten. Durch ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Leitlinien, die vom European Network for Quality Assurance ausgearbeitet wurden, soll der europäische Hochschulraum mit Hilfe einer verbesserten Qualitätssicherung gestärkt werden.³⁴

Trotz dieser intensiven Diskussion über Qualitätsmanagement an Hochschulen hat dies bisher weder dazu geführt, dass sich eine genaue Definition des Begriffs »Qualität« im Hochschulbereich durchgesetzt hat, noch dass Grundstandards für ein genuines Hochschul-Qualitätsmanagement entwickelt wurden. Ein internes, organisationsumfassendes Qualitätsmanagementsystem auf allen Ebenen (Forschung, Lehre, Verwaltung, Infrastruktur) ist ein großes Desiderat geblieben.

Mit dem Thema Qualitätssicherung im deutschen Wissenschaftssystem beschäftigt sich der Stifterverband bereits seit Jahren in großer Kontinuität. Ein wichtiger Beitrag zur Diskussion war die Herausgabe der »Empfehlungen für die Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren in Studium und Lehre«³⁵ im Jahr 2003, eine Bilanz der ersten Evaluationszyklen des Nordverbundes und der ZEvA. Aktuell behandelt der Stifterverband das Thema in seinem Programm »Die deregulierte Hochschule«. In diesem Programm haben sich fünf renommierte Universitäten zu einem Benchmarking-Club zusammengeschlossen und erarbeiten unter anderem ein Leitbild für ein Qualitätsmanagementsystem an autonomen Hochschulen.³⁶

In diesem Jahr greift der Stifterverband das Thema erneut in einem großen Förderprogramm mit dem Titel »Qualitätsmanagement an Hochschulen« auf. In diesem Programm werden zunächst Anforderungen an ein Qualitätsmanagement der Zukunft formuliert und im Anschluss Hochschulen bei der Umsetzung eines solchen Qualitätsmanagements in die Praxis gefördert. Das Programm ist mit insgesamt 1,4 Mio. Euro dotiert und läuft in den Jahren 2007 bis 2009.

33 Vgl. Sigrun Nickel: Anforderungen an die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems aus Sicht des CHE, Gütersloh 2006

34 Vgl. Jörn Alpei, Barbara Michalk (Hrsg.): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum, Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006, Bonn 2006

35 Stifterverband (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Empfehlungen zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren in Studium und Lehre. Positionen Mai 2003.

36 Weitere Informationen zum Programm »Die deregulierte Hochschule«, die insgesamt zehn Themenfelder und die beteiligten Hochschulen sind unter www.deregulierte-hochschule.de im Internet abrufbar.

In Vorbereitung des Programms hat der Stifterverband Experten dazu befragt, welche Anforderungen an ein solches Qualitätsmanagement zu stellen sind. Außerdem wurden die ersten Ergebnisse der Arbeitsgruppe »Qualitätsmanagement« des Programms »Die deregulierte Hochschule« ausgewertet. Die Antworten und Ergebnisse sind in ein vorläufiges Zwischenresümee eingeflossen, das aus sieben Anforderungen an ein Qualitätsmanagement der Zukunft besteht. Im Rahmen der ersten Programmphase sollen diese Anforderungen zu Leitlinien weiterentwickelt werden, die dann auch die Grundlage für den Wettbewerb bilden werden.

2. Sieben Anforderungen an ein Qualitätsmanagement der Zukunft

1. Der Bauchladen an Qualitätsmanagementmaßnahmen, der die Hochschulen heute kennzeichnet, muss durch ein integriertes, ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem abgelöst werden.

Qualitätssicherung an Hochschulen ist nichts Neues. Die Hochschulen haben in den letzten Jahren bereits eine ganze Reihe von QM-Maßnahmen eingeführt. Zum Teil sind sie gesetzlich vorgeschrieben, zum Teil freiwillig. Die Maßnahmen sind allerdings nicht genügend aufeinander abgestimmt und folgen keinem einheitlichen Konzept. Es ist größtenteils eine unverbundene Ansammlung verschiedener Qualitätssicherungsmaßnahmen aus unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Ansätzen und Wirkungen. Teilweise überlappen sich einzelne Maßnahmen, im schlimmsten Falle widersprechen sich die Ergebnisse.

Die Aufgabe, die jetzt vor den Hochschulen liegt, besteht darin, mit neuen, aber auch mit bewährten Instrumenten ein schlankes, aber ganzheitliches Qualitätsmanagement zu schaffen. Dabei ist es ebenso wichtig, das derzeitige Maßnahmenset zu sichten und unwirksame oder überflüssige Maßnahmen einzustellen, wie neue Maßnahmen zu testen und einzuführen.

2. Das Qualitätsmanagement der Zukunft sollte sich auf alle Bereiche und Aufgaben der Hochschule erstrecken: Forschung, Lehre, Wissenstransfer, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Verwaltung.

Die deutschen Hochschulen legen derzeit bei der Einführung von Qualitätsmaßnahmen einen Schwerpunkt auf den Bereich der Lehre. Schon die Forschung ist deutlich seltener Gegenstand von Qualitätsmaßnahmen. Nur sehr wenige Hochschulen beziehen in ihr Qualitätsmanagement den Wissens- und Technologietransfer oder die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ein. Qualitätsstandards in der Betreuung von Doktoranden sind jedoch genauso dringend geboten wie im Bereich des Technologietransfers.

Qualitätsmaßnahmen für alle Leistungsprozesse der Hochschule sind das eine Ziel, die intelligente Vernetzung dieser Maßnahmen das zweite. Leider geht die Tendenz im Augenblick dahin, für die einzelnen Bereiche separate

Qualitätssysteme zu entwickeln. Dieser separierende Ansatz widerspricht nicht nur der Realität, sondern begünstigt auch Ineffizienzen im Qualitätsmanagementsystem.

3. Qualität umfasst Konzeption (oder Profil), Prozess, Struktur, Ergebnis und Wirkung.

Prozessqualität, Strukturqualität und Ergebnisqualität sind die gängigen Trias des Qualitätsmanagements. Hochschulen legen heute ihr Augenmerk hauptsächlich auf den ersten Aspekt, also die Prozesse, was sich auch in der aktuellen Diskussion um die Prozessakkreditierung niederschlägt. Der Wert von Prozesshandbüchern liegt primär in der Schaffung von Transparenz und Verlässlichkeit in den häufig informellen Abläufen innerhalb der Hochschulen. Zugunsten der Prozessqualität werden die Strukturqualität und die Ergebnisqualität tendenziell vernachlässigt. Strukturen werden häufig als gegeben hingenommen und keinem Qualitätsmanagement unterworfen. Ergebnisse werden schließlich viel zu selten untersucht, obwohl jedes gängige Qualitätsmanagement seine Steuerungswirkung aus dem Vergleich von Ist-Ergebnissen und Soll-Ergebnissen erzielt.

Diese drei Formen von Qualität sind zu ergänzen durch erstens die Konzeptqualität und zweitens die Wirkungsqualität.

Bei der Konzeptqualität geht es um die Interpretation der gestellten Aufgabe, denn Qualität ist keine feste Größe, sondern muss konstruiert werden. Die Konzeptqualität bezeichnet die individuell durch jede Institution vorzunehmende Ableitung von Qualität und Qualitätsmaßstäben aus dem Profil (oder der Mission) der Hochschule. Eine regionale Hochschule beispielsweise, die sich als Dienstleister für die Region definiert und profiliert, wird die Qualität ihrer Ausbildung sicher durch eine Befragung der regionalen Arbeitgeber überprüfen lassen. Eine Universität, die die internationale Exzellenz anstrebt, wird als Qualitätsmaßstab vielleicht die Anzahl ihrer Doktorenden an Ivy-League-Hochschulen heranziehen.

Die Wirkungsqualität geht schließlich über die Frage nach den Ergebnissen (output) hinaus und bezieht deren Folgen mit ein (outcome). Eine Hochschule könnte beispielsweise ihre Ergebnisqualität in Bezug auf Studienabbrecher und beruflich erfolgreiche Absolventen erhöhen, indem sie stark selektierende Eignungsfeststellungsverfahren einführt. Eine Folge könnte allerdings sein, dass viele Studierwillige keine Aufnahme finden und dass die große Anzahl an nicht vergebenen Studienplätzen zu einem Fachkräftemangel führt.

4. Qualitätsmanagement muss eine deutliche Steuerungswirkung entfalten.

Management im Sinne einer qualitätsorientierten Hochschulsteuerung beruht auf mehreren Prinzipien:

- Die relevanten Informationen aus dem Modell müssen den Entscheidungsverantwortlichen laufend zur Verfügung stehen.
- Entscheidungskompetenz und Ergebnisverantwortlichkeit müssen zusammenfallen.
- Das Qualitätsmanagement muss durch ein leistungs- und belastungsbezogenes Mittelverteilungssystem als unterstützendes Anreizsystem ergänzt werden.

Das Schicksal einer ganzen Reihe von bisherigen Modellprojekten zeigt, dass insbesondere der dritte Punkt eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg eines Qualitätsmanagementsystems darstellt. Hochschulen haben in den letzten Jahren eine Vielzahl von Qualitätsmaßnahmen wieder eingestellt, weil sich herausgestellt hat, dass zwischen dem produzierten Aufwand und der sichtbaren Wirkung ein eklatantes Missverhältnis besteht.

5. Qualitätsmanagement benötigt eine breite Akzeptanz in der Hochschule

Das größte Hindernis für Akzeptanz ist Bürokratie. Qualitätsmanagement muss unnötige oder gefühlte Bürokratie in jedem Fall vermeiden. Qualitätsmanagement braucht die Unterstützung aller Mitglieder einer Universität. Andernfalls ist zu befürchten, dass sich Bypässe und Vermeidungsstrategien entwickeln.

Im Augenblick ist durchaus zu beobachten, dass Qualitätsmanagement auf Widerstände in den Hochschulen trifft. Der derzeitige Fokus auf Prozessen mit dem Erarbeiten von teilweise kleinteiligen Prozesshandbüchern lässt im Hinblick auf Bürokratie nichts Gutes erahnen. Primäre Aufgabe der Hochschulleitung muss es sein, eine Qualitätskultur zu etablieren, die die Vorteile des Bemühens um Qualität für jeden sichtbar, nachvollziehbar und verwertbar macht.

6. Hochschulen können von der Wirtschaft lernen, die Maßnahmen müssen aber wissenschaftsadäquat umgesetzt werden.

Ein wissenschaftsadäquates Qualitätsmanagement unterscheidet sich von einem unternehmerischen Qualitätsmanagement. Das liegt schon allein daran, dass die Qualität von Hochschulen durch einen gesellschaftlichen Anspruch bestimmt wird, der nur zum Teil konkret vorgegeben, zum Teil durch öffentliche Diskussion gebildet wird. Obwohl sich Hochschulen in diesem Punkt deutlich von Unternehmen unterscheiden, heißt das nicht, dass die Hochschulen nicht von Unternehmen lernen können. Mit der Orientierung an Nor-

men, die in erster Linie für Unternehmen entwickelt wurden (ISO, EFQM, TQM usw.), haben viele Hochschulen diesen Weg bereits eingeschlagen. Es gilt jedoch größte Vorsicht walten zu lassen bei der Übernahme von industrienahen Standards für Bildungsinstitutionen.

Im Rahmen des Programms sollen Qualitätsmanagementexperten aus den Mitgliedsunternehmen des Stifterverbands mit den von uns geförderten Hochschulen zusammenarbeiten. Dabei kann der Stifterverband auf erfolgreiche Kooperationen in ähnlichen Programmen verweisen, zum Beispiel im Bereich des Personalmanagements, bei denen gute Erfahrungen mit dem Austausch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft gemacht wurden. Häufig ist es nicht so, dass Impulse aus der Wirtschaft eins zu eins an den Hochschulen umgesetzt werden können. Im Dialog zwischen Unternehmensvertretern und Hochschulvertretern können aber kreative, unkonventionelle Lösungen entstehen, die isoliert im Hochschulkontext in dieser Form vermutlich nicht entstanden wären.

7. Bei der Qualitätsbeurteilung und -verbesserung sind die verschiedenen Stakeholder einzubinden: Studenten und Absolventen, Unternehmen, andere Geldgeber, Kommunen etc.

Der Peer-Review ist eine bewährte und unverzichtbare Qualitätskontrolle im Wissenschaftssystem. Weiter auszubauen sind Qualitätsmaßnahmen, die die Stakeholder der Hochschule stärker einbeziehen. Das sind in erster Linie die Studenten, für die bereits einige interessante Instrumente entwickelt wurden. An der Universität Witten-Herdecke wird von allen Teilnehmern einer Lehrveranstaltung ein Feedback zur Qualität der Veranstaltung abgefragt, online und vor der Notenbekanntmachung. Die Ergebnisse fließen dann nicht nur in die leistungsorientierte Besoldung der Professoren ein, sie werden gegebenenfalls auch in Mitarbeitergesprächen zwischen Dekan und Professor thematisiert.

Weitere interessante Zielgruppen für Befragungen zur Qualitätssicherung könnten die Personalabteilungen der lokalen Arbeitgeber sein oder die Industriepartner in Drittmittelprojekten.

3. Programmablauf

Das Programm »Qualitätsmanagement an Hochschulen« soll in zwei Phasen ablaufen, wobei die erste Phase, die Findungsphase, einen breiten Raum einnehmen soll. In dieser Phase (2007) werden Grundstandards für ein »HQM – Hochschul-Qualitätsmanagement« entwickelt. Für die Entwicklung der Standards sind Workshops und Veranstaltungen mit relevanten Vertretern aus Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen vorgesehen. Geplant ist, Unternehmensvertreter, die Deutsche Gesellschaft für Qualitätsmanagement sowie Unternehmensberater in diesen Prozess einzubinden.

Da das Programm eine hohe inhaltliche Komplexität besitzt, soll es von Anfang an durch einen Beirat begleitet und beraten werden.

Neben den Ergebnissen des Programms »Die deregulierte Hochschule« sollen in die Entwicklung der Grundstandards die Resultate des Projekts Q der Hochschulrektorenkonferenz, des Pilotprojekts »Prozessqualität« der Akkreditierungsagentur ACQUIN (beide verfügbar ab 2/2007) sowie die Empfehlungen des Akkreditierungsrates an die Kultusministerkonferenz zur Prozessakkreditierung (voraussichtlich verfügbar ab 11/2007) einfließen.

Die zweite Phase (2008-2009) soll die Umsetzung des Qualitätsmanagements in die Praxis finanziell fördern. Das Budget des Programms beträgt 1,4 Mio. Euro, davon stehen 1,2 Mio. Euro für die Förderung bereit. Die teilnehmenden Hochschulen werden in einem wettbewerblichen Verfahren ausgewählt. Bei der Auswahl der Hochschulen sind die unterschiedlichen Voraussetzungen für ein Qualitätsmanagement bei Fachhochschulen und Universitäten zu beachten. TQM-Experten aus Unternehmen begleiten den Umsetzungsprozess. Für die wettbewerbliche Auswahl der Hochschulen ist ein mindestens zweistufiges Verfahren vorgesehen, das auch die Vor-Ort-Begehung einer vorselektierten Gruppe von Hochschulen enthält. Die Ergebnisse des Modellprojekts werden dokumentiert und als Leitfäden für andere Hochschulen aufbereitet.

Dr. Mathias Pätzold, Malte Schophaus

Qualitätssicherung von Forschung im Bologna-Prozess: Das Beispiel Niedersachsen

Fragen der Qualitätsbewertung und -Sicherung von Forschung standen im Bologna-Prozess bislang nicht im Vordergrund. Akkreditierungsagenturen sind primär mit der Bewertung von BA- und MA- Studiengängen befasst, wobei die Forschung nur marginal in den Blick kommt. Die Erweiterung des Bolognagedankens auf ein 3-Zyklus-Modell seit der Ministerkonferenz in Berlin im September 2003 fokussiert den Blick nunmehr auch auf die Rolle von Forschung und Forschungsqualität in den beiden höheren Bildungszyklen MA und Promotion. Am Beispiel der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen zeigt dieser Vortrag Möglichkeiten auf, wie eine systematische Forschungsevaluation zu fruchtbaren Beratungsleistungen bei der Konzeption und Einführung neuer Studiengänge führen kann. Es wird argumentiert, dass durch routinemäßige und anlassbezogene Qualitätsbewertung der Forschungsleistungen eines Landes hilfreiche Empfehlungen zur Profilbildung von Hochschulen und Forschungseinheiten gemacht werden können. Dieses Wissen über »Orte guter Forschung« kann die Standortentscheidung für forschungsbasierte Studiengänge (insbesondere MA und PhD) anleiten und in ihre Konzeption einfließen.

1. Von Bologna nach Berlin und Bergen – die große Distanz zwischen Bologna-Prozess und Forschungsevaluation

Die mit der Sorbonne-Erklärung im Mai 1998 gestartete und nun unter dem Begriff des Bologna-Prozesses firmierende europäische Hochschulreform verfolgt das Ziel, einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dazu werden in der Bologna-Erklärung (Conference of European Ministers of Education 1999) vor allem die folgenden Maßnahmen formuliert:

- 1) Europaweite Einführung eines Studiensystems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
- 2) Europaweite Gliederung des Studiensystems in zwei Hauptzyklen: Der erste Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) mit einer Dauer von mindestens drei Jahren hat in erster Linie Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln, der Zyklus nach dem ersten Abschluss (gradu-

ate) kann entweder zum Master-Abschluss oder direkt zur Promotion führen

- 3) Einführung eines Leistungspunktsystems, das den Erwerb von Punkten (credits) auch außerhalb der Hochschulen ermöglicht
- 4) Förderung der Mobilität sowohl von Studierenden (Eröffnung des Zugangs zu Studienangeboten) als auch von Lehr-, Forschungs- und Verwaltungspersonal der Hochschulen (Anerkennung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- und Ausbildungszwecken)
- 5) Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, insbesondere die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden
- 6) Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich in Bezug auf die Entwicklung von Curricula, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Diese Maßnahmen bedeuten einen echten Paradigmenwechsel, der zur weit reichenden Umstellung des gesamten Studiensystems führt. Wenn nun aber der Frage nach dem Zusammenhang von Qualitätssicherung in der Forschung und der Entwicklung neuer Studiengänge nachgegangen werden soll, so fällt auf, dass die Rolle der Forschung zunächst gar nicht oder nur implizit in dem Prozess berücksichtigt wurde. Bezeichnend für dieses Defizit ist, dass das Ziel der Bologna-Deklaration, nämlich die Einrichtung einer kohärenten »European Higher Education Area« bis zum Jahr 2010, weitgehend unabhängig von dem Bemühen um die Entwicklung einer »European Research Area« verlief. Der »Europäische Forschungsraum« wurde auf der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon im März 2000 ins Leben gerufen (European Commission 2000). Die Verbindung des Forschungs- und des Bildungsraums wird erst bei der Ministerkonferenz in Berlin im Jahr 2003 stärker in den Vordergrund gestellt und explizit problematisiert. Im »Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003« unter »Additional Actions« wird betont, dass die sogenannte Wissensgesellschaft auf zwei Säulen stehen muss: der European Higher Education Area (EHEA) und zugleich der European Research Area (ERA). Dort heißt es dann:

»Conscious of the need to promote closer links between the EHEA and the ERA in a Europe of Knowledge, and of the importance of research as an integral part of higher education across Europe, Ministers consider it necessary to go beyond the present focus on two main cycles of higher education to include the doctoral level as the third cycle in the Bologna Process. They emphasise the importance of research and research training and the promotion of interdisciplinarity in maintaining and improving the quality of higher

education and in enhancing the competitiveness of European higher education more generally. [...] Therefore Ministers ask Higher Education Institutions to increase the role and relevance of research to technological, social and cultural evolution and to the needs of society. [...] Finally, Ministers state that networks at doctoral level should be given support to stimulate the development of excellence and to become one of the hallmarks of the European Higher Education Area.« (Conference of European Ministers of Education 2003).

Wie der Zusammenhang zwischen Forschung und der Gestaltung und Akkreditierung neuer Studiengänge genau aussehen soll, ist bislang nicht explizit geklärt und wird an einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich begriffen. Außer Frage steht, dass MA-Studiengänge und PhD-Programme forschungsbasiert sein müssen. Kontroverser wird aber die Frage diskutiert, inwieweit BA-Studiengänge forschungsbasiert sein sollten. Zwar besteht ein rhetorischer Konsens in der deutschen Wissenschaftspolitik, dass der Zusammenhang von Forschung und Lehre unangetastet bleiben soll. Doch werden hier einerseits die Stimmen lauter, welche die Notwendigkeit der Anbindung der BA-Ausbildung an qualitativ gute Forschung in Frage stellen. Andererseits zeigen die bereits umgestellten Studiengänge, dass die Anbindung an die Forschung in der Realität nicht überall gegeben ist bzw. keine Information über die Forschungsqualität an den entsprechenden Einrichtungen vorliegt. Das Abrücken von der Notwendigkeit der Forschungsbasierung für die Lehre scheint in der Diskussion weniger aus prinzipiellen Erwägungen zu resultieren als vielmehr aus praktischen. Bei der Umstellung auf neue Studiengänge kann die Forschungsbasierung angesichts des Zeitdrucks, der geringen Ressourcen und Lehrkapazitäten sowie der antizipierten Anforderungen des Arbeitsmarktes an eine berufsqualifizierende Ausbildung ihre prioritäre Bedeutung verlieren.

Der Qualitätssicherung wird im Bologna-Prozess eine zentrale Rolle beigemessen. Die Prüfung der Forschungsqualität im Kontext der Einrichtungen, die BA- und MA-Studiengänge anbieten, ist hingegen nicht systematisch vorgesehen. Als Ergebnis der Berlin-Konferenz wurde zwar von der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) ein Qualitätssicherungskonzept entwickelt (vgl. ENQA 2005), doch kann ein solches Konzept keine politische Richtungsweisung ersetzen. Das Qualitätssicherungskonzept bietet allgemeine Standards, in denen der konkreteste Hinweis auf Forschungsqualität lediglich der Verweis auf die Berücksichtigung des Verhältnisses von Forschung und Lehre ist (S. 15).

Hier sind zunächst weniger methodische Hinweise denn politische Entscheidungen über die Rolle der Forschung für die neuen Studiengänge erforderlich. Es muss geklärt werden, wie der Zusammenhang von Forschungs- und Studiengangqualität für die drei Phasen BA, MA und Promotion gestal-

tet werden soll. Erst aus einer solchen Entscheidung kann die Relevanz von Forschungsevaluationen für Studiengangsakkreditierungen abgeleitet werden.

Dieser Artikel will am Beispiel der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen (WKN) zeigen, welche Vorteile ein institutionalisiertes System der Forschungsevaluation für die Entwicklung und Akkreditierung neuer Studiengänge haben kann. Das Wissen über die Forschungsqualität in den Hochschulen ist eine Voraussetzung, auf der die Entwicklung von Studiengängen in Bezug zur Forschung gesetzt werden kann.

Im Folgenden sollen zunächst die WKN und ihr Evaluationsverfahren kurz vorgestellt werden (2). Anschließend wird die Relevanz der WKN-Evaluationen für den Bologna-Prozess in Niedersachsen bestimmt und anhand von Fallbeispielen vertieft (3). Im letzten Abschnitt werden Fragen nach den Zukunftsperspektiven der Forschungsqualität im Bologna-Prozess aufgeworfen (4).

2. Das Evaluationsverfahren der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen

Die Berücksichtigung der Forschungsqualität bei der Entwicklung eines neuen Studiengangs ist in den meisten Fällen kurzfristig gar nicht zu leisten, da in den Hochschulen oft keine systematischen Informationen über die Qualität vorliegen. Das Land Niedersachsen stellt hier eine Ausnahme dar; die öffentlich finanzierte Forschung des Landes ist in den vergangenen zehn Jahren flächendeckend evaluiert. Parallele – ebenfalls flächendeckende – Erkenntnisse liefert die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) über die Qualität der Lehre in Niedersachsen. WKN und ZEVA nehmen mit ihrer Arbeit aufeinander Bezug, agieren aber separat.

Die Wissenschaftliche Kommission des Landes Niedersachsen ist ein unabhängiges Expertengremium, das die Landesregierung in Fragen der Wissenschafts- und Forschungspolitik berät. Sie wurde im Oktober 1997 auf der Grundlage eines Kabinettsbeschlusses und in Abstimmung mit der Landeshochschulkonferenz auf Dauer eingerichtet. Die Kommission hat neben dem Vorsitzenden zehn stimmberechtigte und sechs beratende Mitglieder. Sie verantwortet die Evaluationsverfahren und spricht Empfehlungen für die Hochschulen und das Ministerium aus. Für die einzelnen Begutachtungen werden ihr weitere externe Gutachter aus den einzelnen Fachgebieten zur Seite gestellt.

Seit 1999 führt die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen systematisch Verfahren zur Evaluation der Forschung an den niedersächsischen Hochschulen durch. Die Forschungsevaluation als Stärken-Schwächen-Analyse richtet sich gleichermaßen an das Land wie an die Hochschulen. Die Ergebnisse der Evaluationen erweisen sich als sinnvolles Instrument der Landeshochschulplanung. Sie werden für die Erarbeitung von Strukturent-

scheidungen im Kontext von Schwerpunktsetzung und Profilbildung sowie für die Entwicklung von Kriterien für eine qualitätsorientierte Hochschulfinanzierung eingesetzt. Auf Hochschulebene dient die Forschungsevaluation der Standortbestimmung im nationalen und internationalen Vergleich. Weiter werden die Ergebnisse vom Land inzwischen routinemäßig bei der Vergabe von Forschungsmitteln, auch im Zusammenhang mit Berufungen berücksichtigt. Die Forschungsevaluationen gewinnen für die Entwicklungsplanung der Fachbereiche und Fakultäten, aber auch für die Hochschulen insgesamt zunehmend an Bedeutung.

Die Evaluation ist als externe Begutachtung durch unabhängige Experten nach den Prinzipien des »informed peer-review« konzipiert. Das Verfahren gliedert sich in drei Abschnitte:

1. Die Hochschulen erstellen einen Selbstbericht, der die Forschungsaktivitäten des Faches in den letzten fünf Jahren, die eigene Zukunftsperspektive, die Entwicklungsplanung der Hochschulleitung und wichtige quantitative Angaben enthält
2. Eine auf Vorschlag der Wissenschaftlichen Kommission vom Wissenschaftsminister eingesetzte unabhängige Gutachtergruppe führt auf der Grundlage dieser Berichte Gespräche mit den Wissenschaftlern und der Hochschulleitung an allen betroffenen Standorten
3. Die Einschätzungen und Empfehlungen der Gutachtergruppe werden in Abschlussberichten niedergelegt, zu denen die Hochschulen Stellung nehmen; anschließend werden sie von der Wissenschaftlichen Kommission beraten und verabschiedet

Allen Begutachtungen liegt ein einheitliches Kriterienraster zu Grunde, zu dem die entsprechenden Indikatoren nach einem standardisierten Frageleitfaden erhoben werden. Darüber hinaus definiert jede Gutachtergruppe bei Bedarf fachspezifische Maßstäbe bzw. Gewichtungen innerhalb des Rasters und hält diese im Bericht fest. Die wichtigsten allgemeinen Kriterien und Indikatoren sind die wissenschaftliche Leistung und Innovativität im internationalen Vergleich, Effektivität der Nachwuchsförderung, Vernetzung und Ausstrahlung, Intensität und Qualität der internationalen Zusammenarbeit, Transfer und Kooperationen mit Wirtschaft, Verwaltung, Politik und Kulturinstitutionen sowie Effektivität und Effizienz.

Das niedersächsische Verfahren zur Forschungsevaluation legt starkes Gewicht auf die Analyse von Entwicklungspotenzial und Zukunftsperspektiven. Es verzichtet bewusst auf eine formelhaft quantifizierende Bewertung erbrachter Forschungsleistungen. Damit werden explizite Kriterien für Planungsentscheidungen und Zielvereinbarungen zur Verfügung gestellt, nicht jedoch eine Formel, aus der sich die Höhe zuzuweisender Forschungsmittel unmittelbar ergeben würde. Dies beruht auf der Einsicht, dass Forschungs-

evaluation keinen Ersatz für planerisches Handeln auf Landes- wie auf Hochschulebene darstellt. Eine klare Trennung zwischen gutachterlicher und administrativ-politischer Zuständigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Evaluationsverfahren die an sie gestellten Erwartungen tatsächlich erfüllen und differenzierte, inhaltlich begründete, nachvollziehbare und damit konsensfähige Argumente für den Diskussions- und Entscheidungsprozess zwischen den Beteiligten liefern können.

Zusammen mit den Ergebnissen aus der Evaluation der Lehre, die von der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) in einem Konsensverfahren mit den Hochschulen durchgeführt wird, sind die Ergebnisse der Evaluationen der Wissenschaftlichen Kommission Grundlage für weitere Strukturempfehlungen an das Land (für weitere Informationen vgl. WKN 2003).

Der Bedarf an solchen objektivierbaren Leistungseinschätzungen in der Wissenschaft steigt generell, da

- a) die fortlaufende Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft inhaltliche Schwerpunktsetzungen erfordert
- b) die Situation der öffentlichen Haushalte gezielte Wissenschaftsförderung auf gesicherter Informationsgrundlage einfordert und
- c) die institutionellen und organisatorischen Veränderungen der Hochschulen diese zwingen, mehr und anderes Wissen über sich selbst zu erzeugen

Der Bologna-Prozess erhöht diesen Bedarf nochmals in besonderer Weise. Zum einen erfordert der Umstellungsprozess auf die neuen Studiengänge Wissen über Forschungsqualität innerhalb der einzelnen Hochschulen. Zum anderen fordert die Politik höhere Vergleichbarkeit und stärkeren Wettbewerb zwischen den Hochschulen in Europa.

Die Ergebnisse der Forschungsevaluationen der WKN bieten dem Land eine solide Grundlage, auf der eine begründete Studiengangsplanung möglich ist, die über Lehr- und Forschungsinteressen einzelner Hochschuleinheiten hinausgeht. Doch auch in Niedersachsen geschieht die Entwicklung neuer Studiengänge bislang weitgehend unabhängig von dem Aspekt der Forschungsqualität. Inwiefern die Ergebnisse der Forschungsevaluationen aber relevant für den Bologna-Prozess sein können, wird im Folgenden an Fallbeispielen dargestellt.

3. Bologna-relevante Beispiele aus Niedersachsen

Die WKN führt unterschiedliche Evaluationen durch, die in spezifischer Weise wichtige Informationen über die Forschungsqualität in Niedersachsen liefern. Hier seien insbesondere drei Formen der Qualitätssicherung benannt,

die als Grundlage für die wissensbasierte Studiengangsentwicklung und -akkreditierung dienen können:

Flächendeckende Forschungsvaluationen. Bislang sind in Niedersachsen ca. 30 Forschungsvaluationsverfahren abgeschlossen worden. Damit sind nahezu alle Fächer flächendeckend an allen niedersächsischen Hochschulen hinsichtlich der Forschungsqualität evaluiert worden. In mittlerweile 12 Fällen sind die erstevaluierten Fächer nach ca. drei bis vier Jahren einer Zwischenbegutachtung unterzogen worden. Die Umsetzung der Empfehlungen wurden nachvollzogen, und es wurden gegebenenfalls ergänzende Empfehlungen ausgesprochen.

Promotionsförderung des Landes. Die Wissenschaftliche Kommission hat im Jahr 1999 ein Konzept zur Reform der Graduiertenausbildung in Niedersachsen verabschiedet. Die Reform sollte dazu beitragen, die Dauer der Promotion zu verkürzen, eine hervorragende Betreuung sicherzustellen, die internationale Kompatibilität und Vernetzung der Ausbildung zu stärken und dem wachsenden Anspruch der Vermittlung inter- und transdisziplinärer Kompetenzen Rechnung zu tragen. Diese Ziele sollten mittelfristig durch die Einführung von Graduiertenschulen in den einzelnen Wissenschaftsbereichen einer Hochschule sichergestellt werden (WKN 1999).

Das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur hat auf Basis dieses Konzepts in den Jahren 1999 und 2000 ein Förderprogramm zur Einrichtung von Promotionsprogrammen ausgeschrieben. Die Programme sollten mit herausragenden Forschungsschwerpunkten verknüpft sein und zur Weiterentwicklung der Graduiertenausbildung an niedersächsischen Hochschulen beitragen.

Die Wissenschaftliche Kommission hat die Promotionsprogramme kontinuierlich begleitet, die Anträge für die Programme evaluiert und in regelmäßigen Abständen Zwischenbegutachtungen der geförderten Programme durchgeführt. Die Zwischenbegutachtung hat gezeigt, dass die in Folge eingerichteten niedersächsischen Promotionsprogramme insgesamt als sehr erfolgreich zu bewerten sind. Die mit der Fördermaßnahme gesetzten Ziele werden weitgehend erreicht. Die Programme haben die Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten, zwischen universitären und außeruniversitären Einrichtungen und mit nationalen und internationalen Kooperationspartnern vielfach verbessern und verstärken können. Besonders erfreulich ist, dass die Programme häufig eine strukturbildende Ausstrahlung auf die Universität haben und zum Teil bereits Überlegungen zur Etablierung von übergreifenden Graduiertenschulen in Gang gesetzt werden konnten.

Arbeitsgruppen und Strukturkommissionen. Die Wissenschaftliche Kommission setzt Arbeitsgruppen und Strukturkommissionen ein, um übergreifende wissenschaftspolitische Themenfelder und strukturelle Entwicklungen zu bearbeiten, die für gewöhnlich weniger die spezifischen Wissenschaftseinrichtungen als vielmehr die gesamte Wissenschaftslandschaft

Niedersachsen (und ggf. darüber hinaus) betreffen. Themenfelder solcher Arbeitsgruppen sind zum Beispiel die Nachwuchsförderung, die Qualitätssicherung von Berufungsverfahren oder Forschungsbereiche wie im Falle der Arbeitsgruppen »Geisteswissenschaften in Niedersachsen« und »Natur- und Ingenieurwissenschaften in Niedersachsen«.

Die Ergebnisse der fächerbezogenen, flächendeckenden Evaluationen und der unterschiedlichen Strukturkommissionen machen es möglich, auch hochschulübergreifend Informationen über Forschungsqualität in die Entwicklung von Studiengängen und in die Akkreditierungsverfahren einzubeziehen.

Das landesweite Programm der Nachwuchsförderung mit systematischer Qualitätssicherung macht z. B. forschungsstarke Einrichtungen, an denen exzellente Nachwuchsförderung möglich ist, transparent. Auf dieser Basis kann die Umstellung bewährter und die Entwicklung neuer Studiengänge (insbesondere MA und PhD) aufgrund einer expliziten Informationsbasis gestaltet werden.

In den meisten Bundesländern ist bislang kein solch systematischer Überblick über die Forschungsqualität vorhanden. Bei der Umstellung der Studiengänge nutzen aber auch die niedersächsischen Hochschulen die vorliegenden Evaluationsberichte noch nicht systematisch genug. Einige Beispiele sollen verdeutlichen, welches Potential dieses Wissen birgt.

An einer technisch ausgerichteten Universität in Niedersachsen ist ein neues Master-Programm mit dem Titel »Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt« eingerichtet worden, in dem die vergleichsweise gering ausgestatteten Geisteswissenschaften sich in einem Verbund auf die technische Stärke der Universität beziehen. Hier hat das Wissen um die überschaubaren Kapazitäten der einzelnen geisteswissenschaftlichen Fächer zu konstruktiven Lösungen geführt. Zugleich kamen aus einer Arbeitsgruppe »Geisteswissenschaften in Niedersachsen« der WKN aber weiterführende Hinweise über die Risiken der ausschließlichen Fokussierung auf interdisziplinäre Studiengänge. So wird darauf hingewiesen, dass interdisziplinäre Zusammenarbeit nur dann funktioniert, wenn der disziplinäre Sachverstand hinreichend breit und institutionell gesichert ist. Auch Servicefunktionen der Studienfächer können langfristig nur unter dieser Voraussetzung gesichert werden. Zu bedenken ist weiter, dass sich ohne Master-Studiengänge in Einzelfächern kaum wissenschaftlicher Nachwuchs für Promotionen aus den eigenen Studiengängen rekrutieren lässt (vgl. WKN 2006, S. 47f.).

Ein anderes Beispiel aus Niedersachsen zeigt, dass Ergebnisse von Forschungsevaluationen mitunter nicht genügend berücksichtigt und somit Studiengänge ohne ausreichende Forschungsbasis geplant werden. So wird an einer kleineren Hochschule des Landes ein Masterstudiengang »Deutsche Kultur und Gesellschaft« geplant. Die Forschungsevaluation sieht hierfür die kritische Masse in der Forschung nicht gegeben und rät von einem solchen Programm ab. An dieser Hochschule findet kaum kulturwissenschaftliche

Forschung statt; die Geschichtswissenschaft – die den Studiengang federführend plant – ist kritisch evaluiert worden. Hier wird deutlich, dass über die Einrichtung von Masterstudiengängen auch Nebeninteressen verfolgt werden – nämlich ein Mitspracherecht in der Forschung einzufordern –, die aber nicht immer mit den Anforderungen forschungsbasierter Studiengänge übereinstimmen müssen. Ein Akkreditierungsverfahren, das systematisch die Qualität von Forschung einbezieht, könnte hier frühzeitig für das angemessene Verhältnis von Forschung und Lehre in neuen Studiengängen Sorge leisten.

Wie nötig wissensbasierte Indikatoren für die Entwicklung von Studiengängen sind, zeigt die unterschiedliche Einschätzung von einzurichtenden MA-Studiengängen an einer weiteren kleinen Hochschule Niedersachsens. Die Hochschulleitung berichtet von zahlreichen Planungen für neue MA-Studiengänge seitens der Forscher. Ließe man die Studiengänge nach den Forschungsinteressen der einzelnen Forschungseinheiten »von unten« entstehen, erwartet die Hochschulleitung etwa 30 bis 40 neue Masterprogramme. Aus Sicht der Hochschulleitung ist es aber sinnvoll, sich auf wenige Stärken zu konzentrieren, die Kapazitäten zu bündeln und entsprechend nur 3 bis 5 Masterprogramme einzurichten. Um solche divergenten Einschätzungen angemessen und wissensbasiert beurteilen zu können, sind die Ergebnisse aus den Forschungsevaluationen unbedingt erforderlich.

Früchte getragen hat die Forschungsevaluation auch mit Blick auf den Bologna-Prozess beispielsweise in der Graduiertenausbildung. In Folge des bereits erwähnten Reformkonzeptes zur Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses hat eine der großen Universitäten des Landes vor, alle Promotionen in Graduiertenschulen zu organisieren. So können allgemein verbindliche Standards für die Promotionsstudiengänge von den Graduiertenschulen, die sich entlang der großen Fächergruppen gliedern, gesetzt werden. Für die Einrichtung und Umstellung von Studiengängen liegt somit bereits Orientierungswissen über forschungsstarke Gebiete vor.

Weiter sprechen die Gutachter von Forschungsevaluationen und Strukturkommissionen Empfehlungen für die Profilbildung eines Faches sowie der gesamten Hochschule aus. Solche Empfehlungen sollten zwingend bei der Entscheidung für neue Studiengänge berücksichtigt werden. So wäre es beispielsweise widersprüchlich für eine Hochschule, die sich als Forschungs-Hochschule profilieren möchte, sich hinsichtlich ihrer Kapazitäten bei der raschen und breiten Einrichtung von Bachelor-Studiengängen zu sehr zu verausgaben. Hier müssten eher Ressourcen für wenige spezifische BA-Studiengänge und für forschungsnahe MA- und PhD-Studiengänge gebündelt werden. Ein Übergewicht seitens der MA- und Promotionsstudiengänge kann ebenso problematisch sein. Ziel muss es sein, einen angemessenen trichterförmigen Aufbau der Studienzuklen zu gewährleisten.

4. Fazit und Zukunftsperspektiven

Derzeit besteht angesichts der Vielzahl der von den Hochschulen eingerichteten oder in Planung befindlichen Studiengängen in einzelnen Fakultäten die Gefahr einer Zersplitterung des Studienangebotes. Oftmals entwickeln sich die Studiengänge naturwüchsig entlang den Forschungsinteressen einzelner Forschungseinheiten. Oder es wird eine hohe Anzahl an Angeboten entwickelt, um möglichst viele Studierende anzuziehen und damit Anspruch auf höhere Landeszuweisungen zu haben. Die besonderen Leistungsschwerpunkte und Entwicklungsziele der Hochschulen werden so nicht abgebildet. Um diese Profilbildung zu berücksichtigen, muss die systematische Evaluation von Forschung zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung in der Entwicklung und Akkreditierung neuer Studiengänge sein.

Die Beispiele der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen zeigen, inwiefern die systematische und hochschulübergreifende Forschungsevaluation die gezielte Entwicklung forschungsbasierter Studiengänge befördern kann. Für die systematische Verbindung von Forschungsevaluation und Studiengangakkreditierung müssten aber zunächst wissenschaftspolitische Entscheidungen über die Anforderung an Forschungsbasierung der Studiengänge in den drei Phasen BA, MA und Promotion getroffen werden. Hier werden auf nationaler und europäischer Ebene grundsätzliche Debatten darüber geführt werden müssen, wie der Zusammenhang von Forschung und Lehre in der Wissensgesellschaft zukünftig verstanden werden soll. Soll an dem Konzept der forschungsbasierten Lehre in Humboldtscher Tradition in allen Zyklen festgehalten werden? Inwiefern dürfen sich BA-Studiengänge von aktiver Forschung abkoppeln? Wie kann das Verhältnis zwischen Forschung und Lehre in Bezug auf die Anforderungen der Praxis und der berufsqualifizierenden Ausbildung bestimmt werden?

Soll die weitere Umstellung auf BA-/MA-/Promotions-Studiengänge die Rolle von Forschungsqualität berücksichtigen, so muss der Umgang mit diesen Fragen von der Wissenschaft und der Wissenschaftspolitik in einer Weise geregelt werden, die dem Spannungsfeld zwischen Hochschulautonomie und europäischer Vereinheitlichung gerecht wird.

5. Literatur

- CONFERENCE of European Ministers of Education (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna*. Online: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
- CONFERENCE of European Ministers of Education (2003). »Realising the European Higher Education Area.« *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Online: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki. Online: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>.
- EUROPEAN Commission (2000). *Towards a European research area. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, Brussels. Online: http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2000/com2000_0006en01.pdf
- WKN – Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (1999). *Reform der Graduiertenausbildung in Niedersachsen. Voraussetzungen, Modelle und Realisierungsmöglichkeiten*. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe »Graduiertenausbildung« der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Unveröffentlichtes Diskussionspapier, Hannover.
- WKN – Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2003). Tätigkeitsbericht 1997 – 2003. Hannover. (online: www.wk.niedersachsen.de).
- WKN – Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2006). *Geisteswissenschaften in Niedersachsen*. Unveröffentlichter und landesinterner Ergebnisbericht der Arbeitsgruppe Geisteswissenschaften der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen, Hannover.

Dr. Thomas Köcher
Prozessqualität für Lehre und Studium – das
Modellprojekt an der Universität Bremen

Vorbemerkung

Qualitätssicherung im Bereich Lehre und Studium wird im deutschen Hochschulbereich häufig nur punktuell betrieben. Es fehlt an Konzeptionen von konsistenten Qualitätsmanagementsystemen, die Schnittstellen zu einzelnen Sicherungsinstrumenten beschreiben, deren Wirkungen nachhaltig beobachten und mit angemessenen Steuerungsfunktionen versehen. Das Verfahren der Akkreditierung von Studienprogrammen illustriert diese Einschätzung: Aufgrund des hohen finanziellen und personellen Aufwandes werden Programmakkreditierungen oftmals als partielle Qualitätssicherungsverfahren betrachtet, an deren Ende lediglich die Frage der Genehmigung/ Einrichtung beantwortet werden soll. Die Entwicklung der weiteren Qualitätssicherung innerhalb der eigenen Hochschule bzw. des Studienprogramms besitzt in vielen Akkreditierungsanträgen bestenfalls prognostischen Charakter.

1. Projektaufbau und Projektziel

Das Modellprojekt »Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung« ist als eine Entwicklungsperspektive des Akkreditierungswesens durchgeführt worden, um dieses Dilemma aufzulösen. Es ist mit dem Anspruch verbunden, eine nachhaltige, an der Autonomie der Hochschullandschaft ausgerichtete Qualitätssicherung zu befördern, in der relevante Prozesse in Lehre und Studium in den Blick genommen, beschrieben und in sinnvolle Beziehung zueinander gesetzt werden.

Das Modellprojekt setzt sich aus einem Projektverbund zusammen: Er besteht aus den Universitäten Bayreuth und Bremen, den Fachhochschulen Münster und Erfurt, der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie der für die Antragskonzeption zuständigen Akkreditierungsagentur ACQUIN e.V. und bearbeitet gemeinsam u. a. zwei wichtige Ziele.

Im ersten Projektziel soll ein Qualitätsansatz für die konzeptionelle Entwicklung, Einführung, Durchführung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Studienangeboten entwickelt werden, der das Qualitätsbewusstsein in den Hochschulen stärkt und die internen Organisations- und Entscheidungsstrukturen anhand der vorhandenen Qualitätsvorstellungen optimiert. Als we-

sentliches Element fördert das Modellprojekt an den Hochschulen eine eigene Qualitätskultur, um über den Prozess der Profilbildung die Autonomiefähigkeit der Hochschulen gezielt zu stärken.

Das zweite Projektziel hat konkret die Weiterentwicklung des bestehenden Akkreditierungssystems im Blick, wie sie die Kultusministerkonferenz in ihren Eckpunkten vorgesehen hat (KMK 2004). Es geht um die Entwicklung von Kriterien und Verfahren zur Akkreditierung eines prozessbezogenen Qualitätsansatzes unter den Vorzeichen, durch eine stärker prozessbezogene Sicht die einzelne Hochschule als lernendes Organisationssystem betrachten zu können. Statt einer punktuellen soll eine deutlich vom einzelnen Studiengang abstrahierende Qualitätssicherung implementiert und hinsichtlich ihrer Wirkung beobachtet werden.

Im Mittelpunkt des Modellprojektes steht damit die Einführung eines Qualitätsmanagements, das dauerhaft auf der Ebene eines Studienprogramms die Anforderungen der Programmakkreditierung erfüllt. Dabei sollen keine vorgefertigten Konzepte auf die Hochschulen übertragen werden. Die Hochschule selbst soll die Fähigkeit überprüfen, eine eigene Qualitätskultur zu fördern und sich ein dazu passendes Qualitätssystem anzueignen. Die Ausrichtung des Modellvorhabens befindet sich im Einklang mit den Forderungen der europäischen Hochschulministerinnen und -minister, die im Jahre 2005 in Bergen niedergeschrieben wurden. Darin wurden die Hochschulen aufgefordert, »sich weiterhin um die Verbesserung der Qualität ihrer Aktivitäten zu bemühen, indem sie systematisch interne Mechanismen einführen und diese unmittelbar mit externer Qualitätssicherung koppeln.« (Bergen-Kommuniqué 2005, 3)

Aus diesem Grund stand das Modellprojekt, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung über eine Dauer von zwei Jahren (11/04 – 12/06) bereits in der Anfangsphase unter starker Beobachtung. Im Projekt wiederum wurden die Anforderungen der Programmakkreditierung konsequent auf die Anforderungen von Prozessqualität übertragen. Der Begriff der Prozessqualität ist vorab definiert worden: Im Projektverbund wird von Prozessqualität gesprochen, wenn die jeweilige Hochschule über ein internes System der Qualitätsentwicklung verfügt, das aufgrund der Aufbau- und Ablauforganisation, der eigenen Qualitätskultur und des eigenen Qualitätsmanagements die Hochschule in die Lage versetzt, ihre sämtlichen Studienangebote disziplin- und niveaunabhängig regelmäßig und systematisch mit einem von ihr selbst bestimmten und auf seine Validität zu überprüfenden Maß an Qualität zu konzipieren, zu implementieren, zu kontrollieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Die Qualitätsanforderungen eines jeden Studienangebots werden damit zum Qualitätsmaßstab und als solche grundlegend und systematisch in der Aufbau- und Ablauforganisation der Hochschule verankert. Das entsprechende Qualitätsmanagement soll zugleich ein Steuerungsinstrument darstellen, in

dem die Hochschule ihr eigenes Profil entwickelt und das sowohl auf Dauerhaftigkeit wie auch auf die Notwendigkeit der Flexibilität ausgerichtet ist (Hofmann, 164).

2. Das Modellvorhaben an der Universität Bremen

In der Phase der Planung und Umsetzung des Modellprojektes wurde unter Beteiligung aller Partner des Verbundprojektes eine Steuerungsgruppe eingerichtet, in der u. a. die Rektoren bzw. Präsidenten der Projekthochschulen vertreten waren. Die konkrete Ausarbeitung und Koordination des Projektes erfolgte durch die Managementgruppe, die sich aus den jeweiligen Projektmitarbeitern der Hochschulen und Projektpartner zusammensetzte. An der Universität Bremen wurde speziell darauf geachtet, personell die bisherigen Erfahrungen im Bereich Qualitätssicherung mit einfließen zu lassen und nach Ende des Projektes die Kontinuität weiter zu gewährleisten. Die Projektkoordination wurde entsprechend im zentralen Dezernat Akademische Angelegenheiten / Referat Lehre und Studium verankert.

Gegenstand des Modellprojektes war in der Universität Bremen der Fachbereich Kulturwissenschaften mit den Fächern Kulturwissenschaft, Kunst, Musik, Philosophie, Religionswissenschaften und Sport. Die Universität Bremen hat damit einen Projektansatz gewählt, der die Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems für den Bereich Lehre und Studium an einem exemplarischen Fachbereich vorsieht. Erst nach der erfolgreichen konzeptionellen Entwicklung befindet sich der Ansatz der Prozessqualität nun in der Phase der Planung und Umsetzung in den weiteren elf Fachbereichen. Der Fachbereich Kulturwissenschaften umfasst insgesamt ca. 4.000 Studierenden und gehört damit zu den größten der Universität Bremen. Der Fachbereich befindet sich, wie die gesamte Universität, auf dem Weg der Gesamtumstellung auf eine gestufte Bachelor-/Masterstruktur. Im Wintersemester 2005/06 wurde im Fachbereich Kulturwissenschaften bereits ausschließlich in Bachelor- und Masterstudiengänge immatrikuliert. Im Fachbereich wurde zur Diskussion »vor Ort« eine »AG Prozessqualität« unter Beteiligung aller Fächer und Statusgruppen des Dekanats und des zentralen Projektkoordinators gebildet.

3. Der Lebenszyklus eines Studienganges als Orientierung

Die Prozesse orientieren sich dabei an einem »Lebenszyklus« eines Studienprogramms, eingeteilt in die Phasen

- A. Planung eines Studienprogramms
- B. Abstimmung einer Studienprogrammplanung

C. Einrichtung, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung in neuen Studienprogrammen

D. Verfahren zur Schließung von Studienprogrammen.

Die dahinter liegenden Prozesse wurden in der Reihenfolge (1) Analyse der Ausgangssituation, (2) Entwicklung und (3) Implementierung von Elementen der Prozessqualität beschrieben.

Entsprechend befanden sich fast alle bisherigen Abläufe in Lehre und Studium auf dem Prüfstand. Die Analyse orientierte sich an Kriterien, die parallel im Rahmen des Gesamtprojektes erarbeitet, durch eine externe Begutachtung praktisch erprobt und zum Abschluß validiert wurden.

Die Kriterien leiteten sich aus der Definition der Prozessqualität ab und behandeln thematisch

- die Prozesse in Lehre und Studium im Verhältnis zur den Abläufen der gesamten Hochschule
- die Dokumentation des Qualitätssicherungssystems
- die Ziele, das Konzept, die vorhandenen Ressourcen, die Zielüberprüfung des Qualitätssicherungssystems
- den Qualitätsbegriff der Hochschule
- Konsistenz, Verbindlichkeit und Vollständigkeit der Prozesse
- die Verantwortlichkeiten innerhalb des Qualitätssicherungssystems
- die Steuerungsmöglichkeiten innerhalb des Qualitätssicherungssystems sowie
- die Anwendung der Prozesse

Die Elemente des Qualitätssicherungssystems sowie die Abläufe in Lehre und Studium wurden dargestellt und in ihrer Praxis beschrieben unter den Kriterien:

Benennung der Akteure, Sicherstellung der inhaltlichen Grundlage, Begründung für die jeweiligen Vorgänge, Dokumentation und Qualitätssicherung. Die Prozessbeschreibungen bilden zusammengestellt das »Handbuch Prozessqualität für Lehre und Studium«, das als Qualitätsmaßstab Orientierungshilfe und Verfahrenssicherheit an der Universität Bremen herstellen soll. Ein Beispiel aus der Phase »Planung und Einführung eines Studienganges«: Der gesamte Prozess der Planung und Einführung von Studiengängen wurde im Fachbereich diskutiert und optimiert. Das Ergebnis besteht nun in einem Prozessablauf, der im Handbuch Prozessqualität für Lehre und Studium festgeschrieben wurde und allen Mitgliedern der Universität aufzeigt, wie idealerweise ein Planungsprozess unter Berücksichtigung oben genannter

Kriterien aussehen soll. Schwierige Prozesse wie z. B. die Erstellung von Prüfungsordnungen wurden in den Zuständigkeiten, der Erstellung von Vorlagen und den zeitlichen Abfolgen verändert und systematisiert. Das Handbuch übernimmt damit mehrere Funktionen: Es bildet alle relevanten Vorgänge in Studium und Lehre ab und sichert die Zielorientierung der einzelnen Prozesse durch eine transparente Regelung der Verantwortlichkeiten, der Beteiligung aller Statusgruppen und der Sicherstellung der angemessenen Information und Kompetenz. Damit dient es den Beteiligten als anwendbare Handreichung und sichert zusätzlich die Partizipationschancen aller Statusgruppen.

4. Der »Qualitätskreislauf Lehre« als Kernelement einer Qualitätskultur

Das Herzstück und zentrale Element des Qualitätsmanagements für Lehre und Studium besteht in dem *Qualitätskreislauf Lehre*, der den Anforderungen an die Durchführung und Weiterentwicklung von Studiengängen Rechnung tragen soll. Der Qualitätskreislauf sichert eine enge Verzahnung der unterschiedlichen, zum Teil schon vor Projektbeginn vorhandenen Instrumente der Qualitätssicherung und garantiert die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen in Studium und Lehre. Den Ausgangspunkt des Qualitätskreislaufes Lehre bildet die Ziel- und Profilbeschreibung des Studienprogramms. Er regelt die Schritte der

- Auswertung und Input-Output-Betrachtung
- Diskussion und der Beschluss von Maßnahmen
- Umsetzung von Maßnahmen sowie
- Dokumentation der Verbesserung und Weiterentwicklung des Studienprogramms.

Der Qualitätskreislauf funktioniert als Wirkungskreislauf, der einen diskursiven Soll-Ist-Abgleich organisiert und die Durchführung des Studienprogramms sowie den Studienalltag mit seiner Praxis in Lehre, Beratung, Prüfungen usw. in den Blick nimmt. Das Studienprogramm wird dabei systematisch ausgewertet, z. B. durch

- Lehrveranstaltungsbefragungen
- Rückmeldungen der Studierendenvertretungen
- Controllingdaten und Leistungsindikatoren
- Rückmeldungen des Prüfungswesens
- Auswertungen der Praxisphasen
- Systematische Rückmeldungen der Berufswelt
- Befragungen von Alumni
- Hochschulübergreifende Evaluation, fachliche Begutachtungen o. ä.

Die Auswertungen werden systematisch einmal jährlich zusammengetragen und mit den am Studienprogramm Beteiligten in einem festen Gremium (Studienkommission/Institutsrat) diskutiert. Das Ziel besteht darin, unmittelbare Problemstellungen zu erkennen und gezielt Konsequenzen und Maßnahmen zu beschließen. Diskussion und Maßnahmen werden in Form eines Lehrberichtes dokumentiert und anschließend umgesetzt. Ein zentrales Monitoring hilft ggf. bei der Umsetzung der Maßnahmen. Die Lehrberichte bilden die Grundlage für die Kommunikation mit der Hochschulleitung bzw. dem Rektorat und die Überprüfung der Wirkung der Maßnahmen im nächsten Turnus. Sie orientieren sich strikt an dem Muster »Information – Auswertung – Maßnahme – Verantwortlichkeit« und verringern damit den verbundenen Arbeitsaufwand im Vergleich zum ursprünglichen Lehrbericht erheblich.

Der Qualitätskreislauf Lehre illustriert das Bestreben der Universität Bremen, in einem gemeinsamen, sehr diskursiv angelegten Prozess die kontinuierliche Beobachtung und Verbesserung der Qualität der Lehre und des Studiums zu gewährleisten. Eine Steuerungsfunktion der Hochschulleitung besteht dabei in den Leistungsindikatoren, die im Studienprogramm transparent diskutiert werden und perspektivisch in das vorhandene Kontraktmanagement einfließen. Schwerpunkt des Qualitätsmanagements ist jedoch der kommunikative Soll-Ist-Abgleich und die qualitative Ergänzung quantitativer Daten und Informationen. Die Fachbereiche übernehmen damit die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung von Lehre und Studium vor Ort.

5. Fazit und Perspektive des Modellprojektes an der Universität Bremen

Eine Herausforderung für die Hochschulen wird in der Entwicklung einer systematischen Qualitätssicherung bestehen, die auf Nachhaltigkeit ausgerichtet ist. Dabei müssen z. B. die Ergebnisse von Programmakkreditierungen fortlaufend beobachtet und die Studienprogramme weiterentwickelt werden, ohne die Flexibilität in Forschung und Lehre zu stark einzuschränken. Das Ziel sollte in der Entwicklung eines wissenschaftsadäquaten Modells bestehen, in dem durch eine Stärkung der eigenen Qualitätskultur und die entsprechende Ausrichtung der Organisations- und Entscheidungsstrukturen die Qualitätssicherung zum »Alltagsgeschäft« mutiert. Qualitätssicherung darf keine Aufgabe von Spezialisten sein (die es auch geben sollte), sondern muss als Kern der Organisation von Studium und Lehre in den Studienprogrammen/ Fächern/ Fachbereichen verankert sein.

Die Erfahrungen der Universität Bremen zeigen dabei deutlich den damit verbundenen Aufwand einer derartigen Implementierung. Prozessqualität ist nicht »umsonst« zu haben, sondern erfordert beispielsweise eine systematische Analyse der Prozesse in Lehre und Studium und eine deutliche Positionierung der gesamten Institution. Organisatorisch erfordert dies neben der entsprechenden Struktur innerhalb der Studienprogramme (Qualitätskreislauf) ein Monitoring auf zentraler Seite sowie die Bereitschaft in den Fächern, einen Einblick in entsprechende Qualitätssicherungsinstrumente zu gewähren. Die Ausrichtung der Prozessqualität muss sich an der Diskussions- und Partizipationskultur der jeweiligen Hochschule orientieren.

Unabhängig von der Möglichkeit einer späteren Prozessakkreditierung (als Ergänzung/ Ausweitung des bisherigen Verfahrens der Programmakkreditierung) kann jedoch aus den bisherigen Erfahrungen an der Universität Bremen heraus festgestellt werden: Der Ansatzpunkt einer Prozessqualität in Lehre und Studium erweist sich als hilfreich, um grundlegend an der eigenen Qualitätskultur zu arbeiten und die Qualitätssicherung in Lehre und Studium nachhaltig auf dem Niveau von Programmakkreditierungen zu stabilisieren. Und er geht noch einige Schritte weiter: Die systematische Weiterentwicklung kann sichergestellt werden, unter Einbeziehung aller Statusgruppen und auf der Grundlage relevanter Informationen zur Situation von Studium und Lehre. Dabei ist zu beachten, dass nur wenn Qualitätskultur ein auf Kommunikation ausgerichtetes Klimas der Transparenz beschreibt, die skizzierte Herausforderung der notwendigen Implementierung eines Qualitätsmanagements für Lehre und Studium auch wissenschaftsadäquat erfüllt werden kann.

Literatur

- BERGEN-KOMMUNIQUE (2005): *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen*. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister am 19.-20. Mai 2005 in Bergen.
- HOFFMANN, Stefanie (2006): Grundzüge der Prozessakkreditierung, in: Qualitätsentwicklung an Hochschulen, Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation, *HRK Beiträge zur Hochschulpolitik*, S. 164-170.
- KMK (2004): *Eckpunkt für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland*. Festgestellt von der KMK am 04.06.2004.
- WOLFF, Klaus Dieter (2004): Zielorientierung als Grundstein und Prozesselement des erfolgreichen Qualitätsmanagements, in: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Berlin.
- PILOTPROJEKT »Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Verfahren der Prozessakkreditierung« (2006): Der Zwischenbericht (unveröffentlicht).

Informationen zum Projekt Prozessqualität für Lehre und Studium unter:

www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen

www.acquin.org/acquincms/index/Prozessakkreditierung

www.lehre-studium.uni-bremen.de/quali.html

Dr. Anja von Richthofen

Qualitätsentwicklung an der Hochschule Niederrhein auf Basis eines zentralen Evaluationsverfahrens

1. Die Hochschule und das Verfahren

Die Hochschule Niederrhein ist eine Fachhochschule mit Standorten in Krefeld und Mönchengladbach mit ca. 10.000 Studierenden und neun Fachbereichen. Die Vielfalt an Fachbereichen durch Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Oecotrophologie, Design und Sozialwesen spielte bei der Einführung eines zentralen Qualitätsmanagementverfahrens eine wichtige Rolle. Bereits 1998 wurde eine Evaluationskommission aus der Hochschulkommission für Lehre, Studium und Studienreform (HK I) und weiteren, gewählten Vertretern/innen³⁷ aus den Fachbereichen, die nicht in der Hochschulkommission I vertreten sind, gegründet. Die Aufgabe dieser Kommission war die Einführung der Evaluation in der Hochschule und damit in allen Fachbereichen. Die Evaluationskommission entwickelte unter Vorsitz der/des jeweiligen Prorektorin/s für Lehre, Studium und Studienreform ein zentrales Evaluationsverfahren mit Unterstützung der Koordinierungsstelle für Evaluation, die dank der Mittelbereitstellung durch das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung im August 1998 eingerichtet wurde. Aufgrund dieser Verankerung erhielten das Rektorat und die Fachbereichsleitungen die notwendige Unterstützung und Beratung bei der Durchführung der Evaluation.

³⁷ Zur besseren Lesbarkeit wird für den weiteren Text auf die Verwendung beider Geschlechtsformen verzichtet.

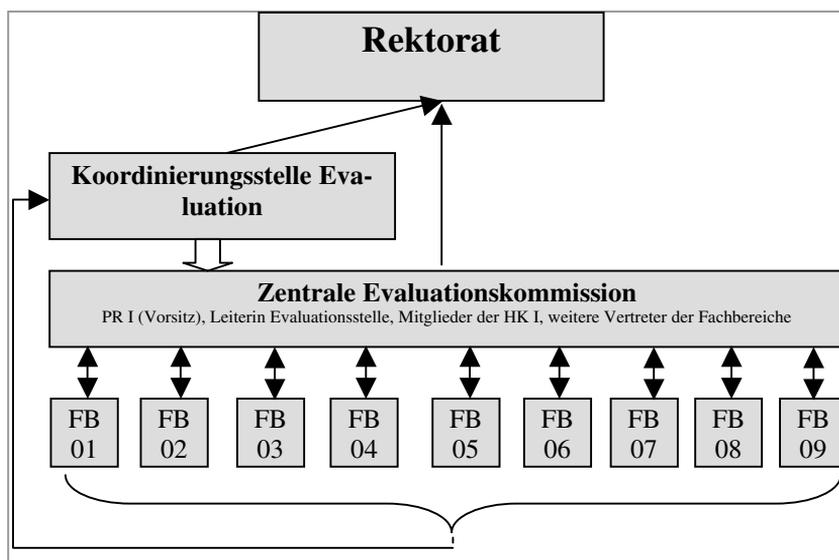


Abbildung 1: Verankerung der Evaluation in der Hochschule

Die Zielsetzung der Evaluation in der Hochschule wurde wie folgt festgelegt:

- Qualitätssicherung und -verbesserung in Lehre und Forschung
- Förderung des konstruktiven Dialogs in der Hochschule
- Weiterentwicklung der Fachbereiche und der Hochschule
- Darstellung des Leistungsvermögens

Das Verfahren sollte sich weitestgehend an der gängigen Evaluationspraxis in Hochschulen anlehnen, aber die besonderen Gegebenheiten der Fachbereiche berücksichtigen. Das für die Hochschule Niederrhein entwickelte Evaluationsverfahren sah folgende Schritte vor:

1. Die Mitglieder des Fachbereichs führen kontinuierliche Zieldiskussionen in einer für den Fachbereich sinnvollen Form (z.B. auf Dienstbesprechungen oder Strategiemeetings) durch
2. Die Fachbereiche evaluieren das Studienangebot alle drei Jahre in Form einer internen Evaluation durch Befragung aller beteiligten Gruppen, d.h. der Studienanfänger, Studierenden, Absolventen, Professoren und Mitarbeiter. Für diese Befragung wurden von der Evaluationskommission mit Unterstützung der Koordinierungsstelle Evaluation zentrale Fragebogen entwickelt, die fachbereichsintern für den jeweiligen Bedarf modifiziert

werden konnten. Für die Organisation der Befragung sind die Fachbereiche verantwortlich; die Auswertung wird zentral und maschinell in der Koordinierungsstelle Evaluation vorgenommen. Die Evaluationsergebnisse werden in den Fachbereichen von dem Dekan und dem Evaluationsbeauftragten bzw. der Evaluationsgruppe bewertet

3. Alle Ergebnisse werden anschließend in einem Lehr- und Studienbericht dokumentiert. Hierfür wurde ein einheitliches Raster entwickelt, das sich an dem Frageleitfaden für die Selbstevaluation der HIS³⁸ orientiert. In diesem Lehr- und Studienbericht werden Angaben zum Aufbau und zur Organisation des Fachbereiches, den Zielen und dem angebotenen Studienprogramm, den Personalressourcen und der Personalentwicklung, der Ausstattung des Fachbereichs, den Studierenden und dem Studienverlauf, der Perspektive der Professoren und Mitarbeiter des Fachbereichs, der Meinung der Studienanfänger und Studierenden zu Studium und Lehre und den Absolventen, d. h. ihre Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und ihre retrospektive Bewertung des Studienangebots vorgenommen
4. Aufgrund der ermittelten Schwachstellen wird von den Fachbereichen ein Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Qualität der Lehre erstellt. Inwieweit und in welcher Form diese Daten veröffentlicht werden, wird fachbereichsintern entschieden
5. Die Verbesserungsmaßnahmen erhalten durch Zielvereinbarungen zwischen der Fachbereichsleitung und dem Evaluationsbeauftragten einerseits und dem Prorektor für Lehre, Studium und Studienreform und der Leiterin der Koordinierungsstelle andererseits Verbindlichkeit. Bei diesen Vereinbarungen werden alle Ziele festgeschrieben, die im »Gegenstromverfahren« zuerst die Vorstellungen der Fachbereiche im Sinne eines »bottom up« und dann die Erkenntnisse der Hochschulleitung im Sinne eines »top down« berücksichtigt. Diese Vereinbarungen aufgrund der Evaluationsergebnisse sind auch Teil des Hochschulentwicklungsplans
6. Eine Überprüfung der getroffenen Vereinbarungen findet nach ca. einem Jahr statt. In den Gesprächen zwischen den oben genannten Partnern werden die vereinbarten Ziele auf ihre Realisierung und ihre Realisierbarkeit geprüft und gegebenenfalls Alternativen besprochen. Eine konsequente Dokumentation sowohl der Zielvereinbarungen als auch der Feedback-Gespräche erhöht die Verbindlichkeit.
7. Zur Erweiterung der Qualitätssicherung werden alle 6 Jahre externe Evaluationen – d. h. im Anschluss an jede zweite interne Evaluation – durchgeführt. Bei diesem Teil des Verfahrens konnte zeitweise auf die externe Expertise der in NRW eigens hierfür eingerichteten Geschäftsstelle Evalu-

38 Vgl. Reissert, R. Cartensen, D., Hannover 1998, Anlage 2 und 3

ation für Fachhochschulen zurückgegriffen werden. Die verschiedenen Bestandteile im Evaluationsverfahren sind für alle sichtbar in einem 5-Jahres-Zeitplan dargestellt (siehe Anlage »Zeitplan«)

Im Rahmen des gesamten Prozesses werden die Fachbereiche durch die Koordinierungsstelle Evaluation begleitet und beraten. Diese Begleitung besteht aus der Entwicklung und Auswertung der eingesetzten Fragebogen inkl. der Anpassung der Fragebogen an die speziellen Gegebenheiten der Fachbereiche, der Auswertung der Fragebogen und der Dokumentation der Ergebnisse in das speziell entwickelte Raster für einen Lehr- und Studienbericht. Weiterhin erhalten die Fachbereiche zur leichteren Bewertung der eigenen Evaluationsergebnisse Informationen aus anderen Untersuchungen bzw. Vergleichswerte aus der Hochschule. Sie erhalten auch eine Beratung bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre und bei der Vorbereitung von externen Evaluationen oder Akkreditierungsverfahren.

Die Verankerung der Evaluation im Hochschulmanagement wird auch durch die möglichen Konsequenzen deutlich, die bereits seit April 2002 in der Evaluationsordnung formuliert wurden:

- »Die aufgrund von Evaluation gewonnenen Erkenntnisse zur Qualität von Lehre und Forschung gehen in die Entwicklungspläne der Fachbereiche nach § 27 Abs. 1 Satz 2 HG ein und werden damit Teil des Hochschulentwicklungsplans nach § 20 Abs.1 Satz 4 HG.«
- »Das Rektorat kann – im Sinne einer hochschulinternen Steuerung – den Fachbereichen bezogen auf die Erfüllung der Evaluationsaufgaben und der daraus folgenden Umsetzung in Verbesserungsmaßnahmen Ressourcen zuweisen.«

2. Die Umsetzung des Verfahrens

Aufgrund der Evaluationsergebnisse legten die Fachbereiche verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre fest. Die Entscheidung für diese Maßnahmen – und damit auch der mit größerer Priorität zu behandelnden Schwachstellen – wurde im Fachbereich vorgenommen und dann in dem Gespräch mit dem Prorektor für Lehre, Studium und Studienreform bestätigt. In den bisherigen Evaluationsverfahren zeigten sich in diesen Punkten keine Differenzen zwischen der Einschätzung des Fachbereichs und der Hochschulleitung. Einige Beispiele für Verbesserungsmaßnahmen, die von den Fachbereichen aufgrund der Evaluationsergebnisse eingeführt wurden:

- Verbesserung der Transparenz der Studienordnung
- Zuordnung von Mentoren zu Studienschwerpunkten

- Informationsveranstaltung zum Praxis-/ Auslandssemester
- Systematisierung der Studienberatung in den Fachbereichen
- Einführung des Pflichtfachs »Technisches Englisch«
- Erhöhung des Angebots von Computerarbeitsplätzen
- Verlängerung von Öffnungszeiten in Laboren
- Einführung von zusätzlichen Tutorien
- Bildung eines Entwicklungsausschusses zur Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge
- Einstellung/Schulung von Tutoren für die Einführungsphase

Die eingeführten Maßnahmen wurden in den regelmäßigen jährlichen Feedback-Gesprächen hinsichtlich ihrer Realisierung überprüft. Zusätzlich wurden einzelne Maßnahmen – die teilweise auch hochschulweit eingeführt worden waren – in regelmäßigen Abständen mit eigenen Befragungen evaluiert. Die zusätzlichen Evaluationen wurden in Berichten zusammengefasst und/oder in der Hochschule vorgestellt und waren die Basis für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Reformmaßnahmen.

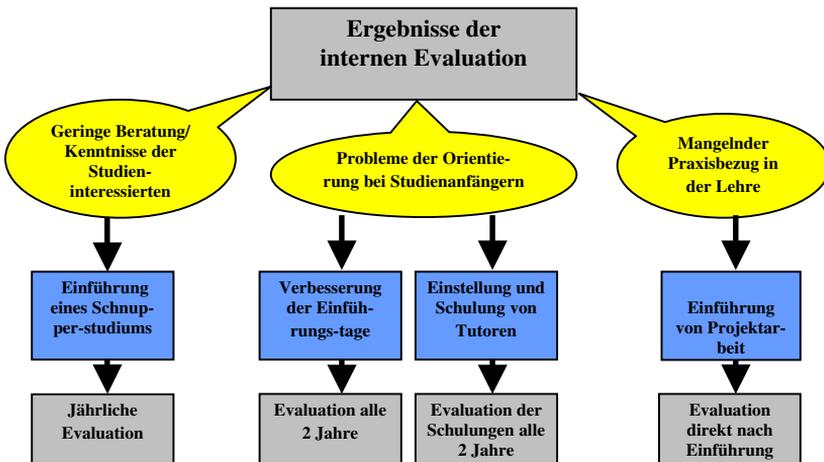
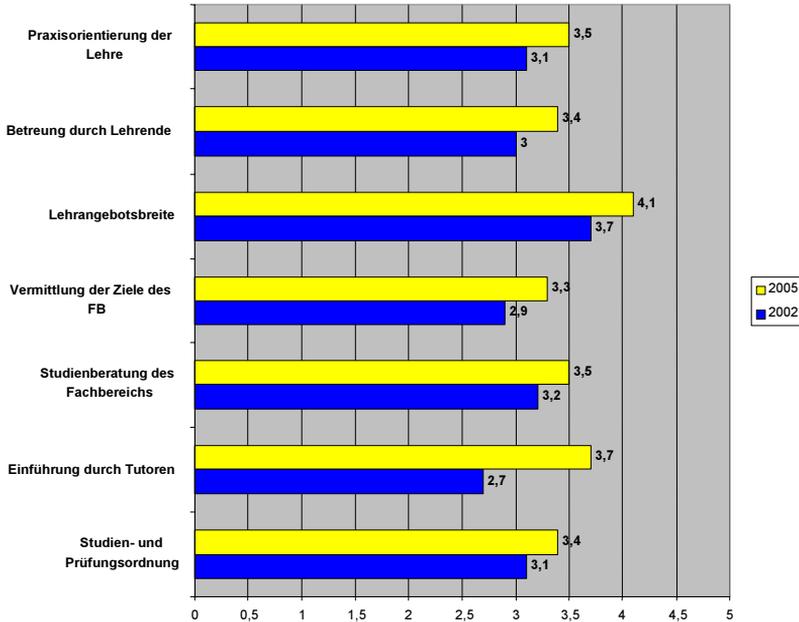


Abbildung 2: Umsetzung von Evaluationsergebnissen und kontinuierliche Prüfung

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der zweiten und dritten internen Evaluation in den Fachbereichen verglichen. Ein solcher Vergleich war möglich, da nach der Anpassung der Fragebogen nach Abschluss der ersten internen Evaluation keine weiteren Änderungen mehr in den Fragebogen vorgenommen worden waren. Eine Gegenüberstellung der Befragungsergebnisse sei hier beispielhaft aus einem Fachbereich vorgestellt.

Die Studienanfänger sollten verschiedene Aspekte zu Lehre und Studium bewerten. Sie zeigten sich im Jahr 2002 mit einigen Dingen eher unzufrieden, was auch zu Verbesserungsmaßnahmen im Fachbereich führte. Wie an der nachfolgenden Graphik zu erkennen ist, waren die Studierenden im Jahr 2005 mit allen Aspekten, die in diesem Bereich abgefragt worden waren, zufriedener. Eine besonders deutliche Verbesserung zeigte sich in dem Aspekt: »Einführung durch die Tutoren«. Tatsächlich hatte sich der Fachbereich aufgrund der schlechten Ergebnisse im Jahre 2002 diesem Beratungsangebot besonders gewidmet, d. h. den Ablauf und die Inhalte der Einführungstage überarbeitet und die Tutoren durch eigene Schulungen auf ihre Aufgaben besser vorbereitet. Diese deutlich sichtbar höhere Zufriedenheit der Studienanfänger mit diesem Beratungsangebot bestärkte den Fachbereich in seinen Aktivitäten. Dennoch muss hinzugefügt werden, dass solche deutlichen Veränderungen nicht in allen Bereichen zu messen waren. Auch waren die Ergebnisse nicht immer sofort für den Fachbereich nachvollziehbar. Insofern waren die Diskussionen der Evaluationsergebnisse – auch im Vergleich zu den anderen Gruppen bzw. zu vorherigen Befragungen – ein selbstverständlicher und wichtiger Bestandteil in den Fachbereichen geworden.

Studienanfängerbefragung eines Fachbereichs 2002 und 2005



(Angabe von Mittelwerten auf einer fünfstufigen Skala von 1=sehr schlecht bis 5=sehr gut)

Abbildung 3: Vergleich von Evaluationsergebnissen im Jahr 2002 und 2005

Aufgrund des seit Jahren praktizierten Evaluationsverfahrens lagen in der Hochschule Niederrhein Vergleichswerte aus den Befragungen der anderen beteiligten Gruppen vor. So konnten die Ergebnisse der Befragungen der Studierenden und Absolventen aller Fachbereiche von 2002/2003 mit denen einer Arbeitgeberbefragung im Jahre 2004 verglichen werden³⁹. Es zeigte sich, dass die Einschätzungen der Gruppe der Studierenden und Absolventen mit denen der Arbeitgeber in Bezug auf Stärken und Schwächen in vielen Punkten übereinstimmten. Durch diese Gegenüberstellungen wurden die Verantwortlichen in der Hochschule und den Fachbereichen darin bestärkt, die Rückmeldung der Studierenden ernst zu nehmen und die ermittelten Schwachstellen (z. B. Projektmanagement) mit entsprechenden Maßnahmen konkret anzugehen.

39 Richthofen, A.v. & Wentzlaff, G. (2005). Schlüsselkompetenzen von Absolventen – Die Perspektive von Arbeitgebern im Rahmen von Evaluationsverfahren. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. I 2.5

	<i>Studierende</i>	<i>Absolventen</i>	<i>Arbeitgeber</i>
Fachwissen	3,5 ⁴⁰	3,5	4,1
Grundlagenwissen	3,8	3,7	3,8
Fachübergreifendes Denken	3,4	3,2	3,3
Fremdsprachen	2,7	2,0	3,8
Praxiserfahrung	3,3	3,0	nicht erhoben
Kommunikationsfähigkeit	3,3	3,1	3,4
Innovationsfähigkeit	2,9	2,8	3,6
Anwendung Theorie/Praxis	3,2	3,0	3,7
Selbständiges Arbeiten	3,6	3,6	3,8
Teamfähigkeit	3,5	3,4	4,1
Projektmanagement	3,2	3,2	3,3

Tabelle 1: Vergleich verschiedener Gruppen zur Qualifizierung

Über die genannten Evaluationsaktivitäten hinaus wurden in der Hochschule auch die Lehrveranstaltungen regelmäßig evaluiert. Hierbei wurde ein zentraler Fragebogen, der in der Evaluationskommission entwickelt und verabschiedet worden war, in allen Fachbereichen für Vorlesungen und Seminare eingesetzt. Der Zeitpunkt der Evaluation der einzelnen Lehrveranstaltungen wurde nach einem Ablaufplan des Fachbereichs (meistens des Dekans) bestimmt. Die Verteilung der Fragebogen an die Studierenden und der Versand an die Koordinierungsstelle Evaluation wurde in erster Linie durch die Lehrenden vorgenommen. Nach Auswertung der Fragebogen erhielten die Lehrenden ihre Bogen mit den Ergebnissen zurück und zwar so zeitnah, dass sie die Ergebnisse noch mit den Studierenden besprechen konnten. Die Fachbereichsleitung erhielt am Ende eines Semesters einen Kurzbericht mit den zusammengefassten Ergebnissen der Lehrveranstaltungen sowie eine Statistik über die Anzahl der Evaluationen. Auf diese Weise konnte der Dekan den notwendigen Einblick erhalten, ob die geforderte flächendeckende Evaluation der Lehrveranstaltungen im Fachbereich umgesetzt wurde. Diese zusammengefassten Ergebnisse waren auch Teil des Lehr- und Studienberichts als Abschluss der internen Evaluationen.

⁴⁰ (M=Mittelwert auf einer Skala von 1=sehr schlecht bis 5=sehr gut)

Die Lehrveranstaltungsbewertungen wurden bei Einführung des Evaluationsverfahrens auch als Feedbackverfahren bezeichnet. Hiermit sollte verdeutlicht werden, dass die Lehrveranstaltungsbewertung in erster Linie als ein Prozess zwischen Lehrenden und Studierenden gesehen wurde. Tatsächlich wurde gerade bei positiven Bewertungen diese Feedbackfunktion von den Lehrenden besonders geschätzt. Vereinzelt wurden aus den Ergebnissen auch Hinweise für eine/n Vorschlag/Kandidatur für den Lehrpreis, der seit 2003 in der Hochschule eingeführt ist, abgeleitet. Insofern ist die Lehrveranstaltungsbewertung durchaus auch als Teil zur Förderung des konstruktiven Dialogs in der Hochschule zu sehen. In den Fachbereichen wurden die Diskussionen zu den Ergebnissen entsprechend der Fachbereichskultur unterschiedlich gehandhabt. So gab es den vereinzelt kollegialen Austausch über die Ergebnisse ebenso wie eine allgemeine Diskussion von »Best-Practice-Beispielen« im Fachbereich im Rahmen von Dienstbesprechungen. Auf fachbereichsübergreifenden Foren werden seit 2006 auch solche »Best-Practice-Beispiele« vorgestellt und diskutiert. Hierbei sind die ehemaligen Lehrpreisträger bzw. Lehrpreiskandidaten besonders eingebunden. Aber auch in dem hochschuldidaktischen Netzwerk der Fachhochschulen von NRW stellten ehemalige Lehrpreisträger ihre Ansätze als Referenten auf Foren oder in Workshops vor.

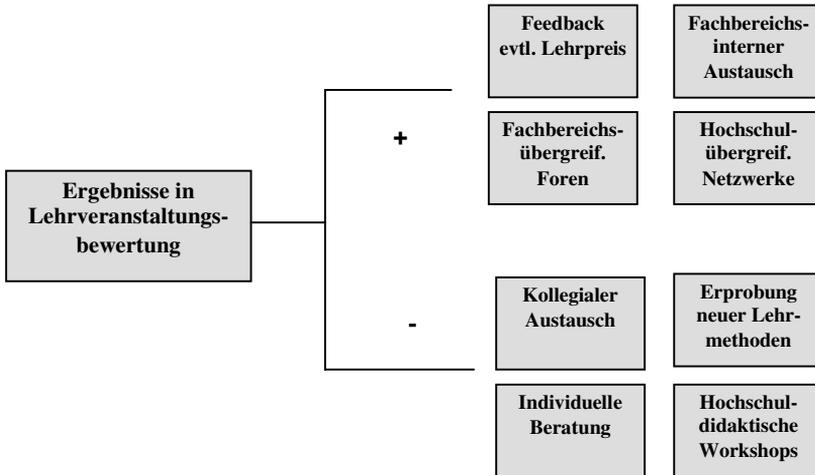
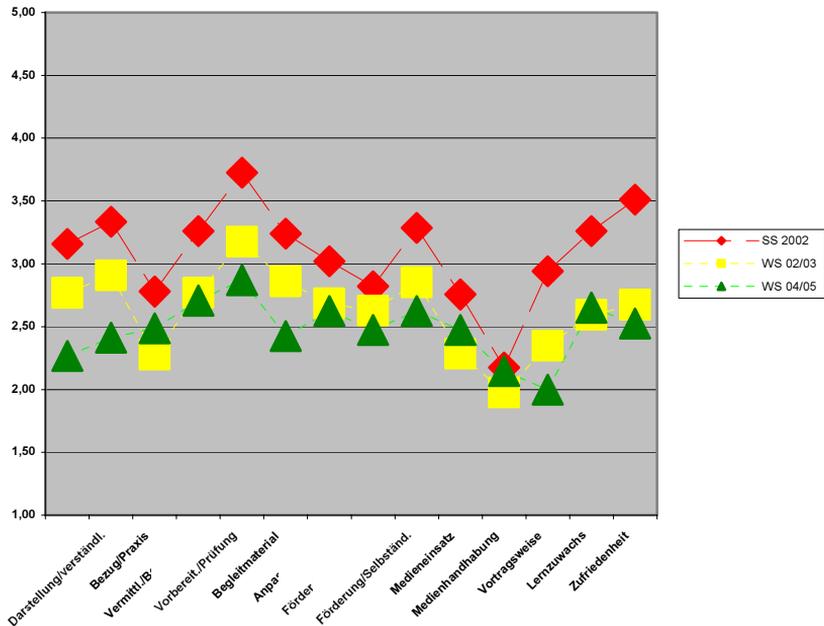


Abbildung 4: Auswirkungen von Lehrveranstaltungsbewertungen

Im Falle von eher negativen Ergebnissen in den Lehrveranstaltungsbewertungen nahmen Lehrende entweder Angebote der Koordinierungsstelle Evaluation und hochschulspezifischen Weiterbildung der Hochschule Niederrhein (allgemeine Beratung, lokale Workshops) oder des hochschuldidaktischen Netzwerks (landesweite hochschuldidaktische Workshops, lehrbegleitende Beratung) wahr. Die Akzeptanz des hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots wird auch an der hohen Nutzung dieser Weiterbildungsangebote durch die Lehrenden der Hochschule Niederrhein deutlich. Das Feedback aus den Lehrveranstaltungsbewertungen war für viele Lehrende ein Anreiz zur Erprobung neuer Lehrmethoden. Dank einer regelmäßigen Evaluation war es den Lehrenden möglich, diese Veränderungen anhand der Bewertungsergebnisse zu verfolgen. Von vielen Lehrenden wurde die Lehrveranstaltungsbewertung auch deshalb gerne – und sogar häufiger als nach Ablaufplan notwendig – eingesetzt.



(Angabe von Mittelwerten auf einer fünfstufigen Skala von 1=sehr gut bis 5=sehr schlecht)

Abbildung 5: Entwicklung einer Lehrveranstaltung

3. Erkenntnisse und Bedeutung für den Bologna-Prozess

Nach einigen Jahren an Erfahrung mit einem zentralen Evaluationsverfahren hatten sich aus Sicht der Hochschule einige Faktoren als besonders entscheidend für diesen Prozess herausgestellt:

1. Die Evaluation muss vom Rektorat getragen und unterstützt werden. Hierzu gehört neben einer allgemeinen Verankerung der Evaluation in der Hochschule, der Bereitstellung entsprechender personeller und materieller Ressourcen auch die Einbeziehung von Evaluationsaktivitäten und -ergebnissen in die verschiedenen Instrumente der Hochschulsteuerung

2. Mit der Einrichtung einer Evaluationskommission, in der alle Fachbereiche und alle Statusgruppen vertreten sind, wurde der Dialog frühzeitig auf breiter Basis in der Hochschule geführt und die Evaluation immer auch direkt in die Fachbereiche hinein getragen
3. Die Festlegung einer gemeinsamen Grundstruktur des Verfahrens mit der Möglichkeit zur fachbereichsspezifischen Anpassung diente dem Vergleich zwischen den Fachbereichen (und damit häufig auch einer Erleichterung bei der Bewertung der eigenen Ergebnisse), ließ aber auch zu, die eigenen Besonderheiten in das Verfahren einzubringen. Aufgrund der fachlichen Vielfältigkeit in der Hochschule war eine gewisse Offenheit sicherlich von besonderer Bedeutung
4. Hochschulleitung und Fachbereiche wurden während der Implementierung und bei der Durchführung durch eine Koordinierungsstelle Evaluation begleitet. Nur hierdurch war der große organisatorische Aufwand für die Fachbereiche überhaupt erst zu realisieren
5. Während des gesamten Verfahrens wurde besonders darauf geachtet, eine hohe Akzeptanz durch Transparenz, Vertraulichkeit und Konsensbildung herzustellen. Hierbei waren die zu Beginn des Reformprozesses festgelegten Rahmenbedingungen⁴¹ des Verfahrens sicherlich von großem Nutzen
6. Eine kontinuierliche Weiterführung des Evaluationsverfahrens wurde auch durch den für die Fachbereiche erkennbaren Nutzen erleichtert. Die oben dargestellte sichtbare Qualitätsentwicklung war dabei sicherlich entscheidend
7. Nicht zuletzt war die kontinuierliche Anpassung und Verbesserung des Verfahrens im Laufe des Prozesses für eine Akzeptanz hilfreich. Eine ständige Qualitätsentwicklung gab es nicht nur in den Fachbereichen, sondern in dem Evaluationsverfahren selbst, auf das die Evaluationskommission während des gesamten Prozesses Einfluss hatte

Rückblickend kann man sagen, dass in der Hochschule Niederrhein die gesetzten Ziele zur Evaluation weitestgehend realisiert werden konnten. So konnte die Qualität in der Lehre erkennbar verbessert werden. Auch führte das Evaluationsverfahren mit den entsprechend hierzu gegründeten Gremien zur einer Verbesserung des konstruktiven Dialogs in den Fachbereichen und der Hochschule. Die durch die Evaluation angestoßenen Diskussionen führten zu einer Weiterentwicklung der Fachbereiche, was gerade im Rahmen der Umstellung auf die neuen Studiengänge von besonderer Bedeutung war. Und nicht zuletzt zeigte sich, dass die Praxis der Dokumentation der Evaluations-

41 Klotz, M.-L. & Richthofen, A.v. (2001). Der Evaluationsprozess an der Hochschule Niederrhein. In: Handbuch Hochschullehre D 3.12, September 2001. Bonn. S. 4

ergebnisse inklusive der zusätzlichen Berichte zu einer besseren Darstellung des Leistungsvermögens der Hochschule führte. Allerdings wurde die Forschung bis zum derzeitigen Zeitpunkt nicht in das systematische Evaluationsverfahren eingebunden.

Bezogen auf die Umstellung der Studienangebote im Rahmen des Bologna-Prozesses hatte das Evaluationsverfahren einen besonderen Stellenwert. So waren die bereits seit Jahren stattfindenden Zieldiskussionen in den Fachbereichen für die Profilbildung erleichternd. In diesen Zielfindungsprozessen gingen auch Erkenntnisse aus den Evaluationsergebnissen ein. So flossen viele Erkenntnisse aus den Absolventenbefragungen über deren Tätigkeitsfelder in die weiteren Überlegungen ein. Es gab weiterhin Vereinfachungen im Rahmen von Akkreditierungen durch die bereits etablierte Dokumentationspflicht im Rahmen der internen Evaluationen. Die Fachbereiche wurden durch die Anerkennung ihres Qualitätssicherungsverfahrens im Rahmen von Akkreditierungen darin bestätigt, konsequent mit diesem internen Verfahren weiterzuarbeiten. Dennoch verlangten die Akkreditierungen auch eine Anpassung/Weiterentwicklung des eigenen Verfahrens. So wurden externe Evaluationen zurück gestellt, wenn im Fachbereich eine Akkreditierung geplant war. Auch führten die Rückmeldungen der Gutachter zu inhaltlichen Anpassungen, beispielsweise zu Veränderungen im Rhythmus der Lehrveranstaltungsbewertungen. Solche Aspekte wurden bei der Überarbeitung der Evaluationsordnung im November 2006 berücksichtigt. Das Erfordernis einer solchen Überarbeitung dokumentiert ein weiteres Mal die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Entwicklung einer Hochschule im Rahmen des Bologna-Prozesses.

Dr. Michael Jaeger, Judith Grützmacher
Begleitende Evaluation der Einführung von Bachelor-
und Masterstudiengängen
Methodische Ansätze und empirische Ergebnisse

Im Kontext der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an den deutschen Hochschulen ist die Frage der Qualitätssicherung in der Lehre von entscheidender Bedeutung. Gelingt es, die Qualität der Ausbildung im Zuge der Implementierung der neuen Studienstrukturen zu erhalten und die Studierbarkeit zu verbessern? Welche Probleme treten bei der konkreten Umsetzung der Studienreform vor Ort auf? Zur Beantwortung dieser Fragen ist eine begleitende Evaluation bei der Einführung der neuen Studienstrukturen sinnvoll, wie sie die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH in unterschiedlichen Projektzusammenhängen auf Hochschulebene durchführt. Im Zentrum des vorliegenden Beitrages steht zum einen die methodische Herangehensweise bei der Durchführung begleitender Evaluationen. Hier erweist sich insbesondere die Kombination von onlinebasierten Studierendenbefragungen und leitfadengestützten Interviews mit Hochschulangehörigen aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern als sinnvoll. Zum anderen werden Ergebnisse aus der begleitenden Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerausbildung« an den Universitäten Bielefeld und Bochum referiert. U. a. hat sich gezeigt, dass nach der Bewältigung von Anfangsproblemen eine Verbesserung der Studierbarkeit erreicht wird, gleichzeitig aber auch eine Veränderung des Studierverhaltens in Richtung einer Abnahme des selbstständigen und von Eigeninteressen geleiteten Studiums festzustellen ist.

1. Einleitung

Das deutsche Hochschulwesen ist gegenwärtig durch eine starke Reformdynamik gekennzeichnet. Zu den zentralen hochschulpolitischen Themen gehören neben der Exzellenzinitiative und der Einführung von Studienbeiträgen insbesondere die Veränderung der Studienstrukturen im Kontext des Bologna-Prozesses. Gemeinsam mit inzwischen 44 anderen europäischen Ländern hat sich Deutschland dazu verpflichtet, bis zum Jahr 2010 die Ziele der Bologna-Erklärung umzusetzen und einen Beitrag zum Aufbau eines europäischen Hochschulraums zu leisten (Hochschulrektorenkonferenz 2007). Die Schaffung eines Systems verständlicher und international vergleichbarer Abschlüsse sowie die Einführung einer zweistufigen Studien-

struktur mit jeweils eigenen Abschlüssen (Undergraduate/Graduate) stellen Kernziele der 1999 verabschiedeten Bologna-Erklärung dar, ebenso die Implementierung eines Leistungspunktesystems nach dem ECTS-Modell und die Förderung der Mobilität bei Studierenden und Lehrenden.

Die Studienreform im Kontext des Bologna-Prozesses lässt sich in quantitativer wie in qualitativer Form kennzeichnen:

- In quantitativer Hinsicht zeigt sich die Reformdynamik besonders deutlich bei der Einführung der neuen Studienabschlüsse. Gemäß den statistischen Daten der HRK (2006) bieten die deutschen Hochschulen im laufenden Wintersemester bereits knapp 5.200 Bachelor- und Masterstudiengänge an, was einem Anteil von 45% am gesamten Studienangebot entspricht. Die Zahl der umgestellten bzw. neu eingeführten Studiengänge ist damit im Vergleich zum Sommersemester 2006 um 27% gestiegen. Vorreiter sind dabei die Fachhochschulen, bei denen der Anteil von Bachelor- und Masterstudiengängen an allen Studiengängen bereits bei 70% liegt, sowie fachbezogen die Fächergruppen Ingenieurwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Sprach- und Kulturwissenschaften. Auch in der Lehrerausbildung hat sich die Mehrzahl der Bundesländer grundsätzlich für die Einführung einer gestuften Studienstruktur ausgesprochen. In Baden-Württemberg (Berufsschullehrer), Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen werden bereits Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrerausbildung angeboten.
- In qualitativer Hinsicht ist festzustellen, dass die Einführung der neuen Studienstrukturen eine tief greifende Veränderung der Lehre an den deutschen Hochschulen darstellt, die in ihrer Reichweite mit den Bildungsreformen der 1970er Jahre verglichen werden kann. Die Implementierung der neuen Studienstrukturen wirkt sich auf nahezu alle relevanten Aspekte der Lehre an Hochschulen aus. So werden z. B. Struktur und Organisation des Studiums durch die Implementierung der Bachelor-Master-Struktur, die Modularisierung der Studieninhalte sowie die Einführung studienbegleitender Prüfungen fundamental verändert. Dadurch gewinnt u. a. die Präsenzlehre für die Studierenden erheblich an Bedeutung. Gleichzeitig nehmen die Freiheiten bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in Studium und Lehre sowohl für Studierende wie auch für Lehrende erheblich ab. Weiterhin werden die Wege des Übergangs vom Studium in den Beruf durch die Einführung des Bachelor als erstem berufsqualifizierenden Abschluss heterogener. Es stellen sich – je nach Studiengang in unterschiedlicher Weise – neue Entscheidungsoptionen und -anforderungen, etwa mit Blick auf den Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium.

Die Hauptziele des Bologna-Prozesses liegen, wie bereits eingangs ausgeführt, in der Förderung der Mobilität und der »Employability« durch die Harmonisierung und den weiteren Ausbau des europäischen Bildungsraums (Schnitzer 2005). Wie Witte (2006) ausführt, wurde in Deutschland mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zudem das Ziel einer Studienreform verbunden, insbesondere in Hinsicht auf eine Senkung der Abbrecherquoten sowie eine Verbesserung der Studierbarkeit und des Studienerfolgs. Mit Blick auf die konkrete Implementierung der neuen Studienstrukturen an den Hochschulen stellt sich allerdings die Frage, inwieweit den angesprochenen Zielen – Förderung der Mobilität, Verbesserung von Studierbarkeit, Studienerfolg und Studiendauer – in der Praxis tatsächlich entsprochen wird. Sinnvoll ist daher eine Evaluation des Umstellungsprozesses, für die grundsätzlich zwei Ansätze denkbar sind: Einerseits können Evaluationen auf die Systemebene abstellen und hochschulübergreifend die Umsetzung der neuen Studienstrukturen z. B. mit Blick auf die Frage untersuchen, ob tatsächlich eine Verkürzung der Studiendauer erreicht wird (zur Studiendauer in zweistufigen Studiengängen vgl. auch Heublein & Schwarzenberger 2005). Andererseits können Evaluationen prozessbegleitend auf Ebene einzelner Hochschulen ansetzen mit dem Ziel, die jeweilige Hochschule durch eine formative Evaluation bei der Umsetzung der neuen Studienstrukturen zu unterstützen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf den letztgenannten Ansatz der begleitenden und formativ angelegten Evaluation auf Hochschulebene. Nach Nyc (2006) sollte eine solche Evaluation den folgenden Anforderungen entsprechen:

- Die Evaluation sollte systematisch die Rückmeldungen aller am Prozess Beteiligten identifizieren und einbeziehen. Neben den Studierenden und Lehrenden gehören hierzu z. B. auch die Mitarbeiter in der allgemeinen Studienberatung, im Auslandsamt oder in den Prüfungssätern
- Für die Begleitung und Auswertung des Umstellungsprozesses sollten die gleichen wissenschaftlichen Anforderungen gelten, die auch sonst an Hochschulen üblich sind
- Die Evaluation sollte von Beginn des Umstellungsprozesses an erfolgen, um Problembereiche frühzeitig identifizieren und beheben zu können

Die Durchführung begleitender Evaluationen bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen entlang der genannten Kriterien gehört seit einigen Jahren zu den Arbeitsschwerpunkten der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH im Themenfeld »Steuerung, Finanzierung und Evaluation«. Die Aktivitäten in diesem Bereich beziehen sich auf die folgenden Projekte:

- Im Zeitraum von 2002 bis 2005 hat HIS den Modellversuch »Gestufte Lehrerbildung« an den Universitäten Bielefeld und Bochum im Auftrag des (damaligen) Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen begleitend evaluiert. Ziel war es, die erfolgreiche Einführung der konsekutiven Bachelor- und Masterstruktur für die Lehrerbildung auf Grundlage einer formativen Evaluation zu gewährleisten (vgl. Grützmaker & Reissert 2006)
- Im Zuge eines Folgeprojektes befasst sich HIS mit der begleitenden Evaluation der weiteren Einführung der konsekutiven Bachelor- und Masterstruktur an der Universität Bielefeld. Die Evaluation erfolgt im Auftrag der Universität Bielefeld und ist auf einen Dreijahreszeitraum angelegt. Ziel ist die Unterstützung der Universität bei der weiteren Implementierung der Bachelor- und Masterstruktur in allen von der Umstellung betroffenen Studiengängen

Im Zentrum des vorliegenden Beitrages stehen im Folgenden zwei Aspekte: Zum einen ist dies das methodische Vorgehen bei der begleitenden Evaluation der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Abschnitt 2), zum anderen sind es erste Ergebnisse aus der Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerbildung« (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt in Abschnitt 4 mit einer Diskussion der wesentlichen Befunde ab.

2. Methodisches Vorgehen

Die methodische Vorgehensweise bei der begleitenden Evaluation der Einführung der neuen Studienstrukturen, wie sie von HIS umgesetzt wird, stellt auf mehrere Komponenten ab. Im Zentrum stehen schriftliche bzw. onlinebasierte Befragungen von Studierenden und Lehrenden sowie leitfadengestützte Interviews mit Studierenden, Lehrenden und ggf. weiteren Hochschulangehörigen. Ergänzend treten moderierte Gruppendiskussionen, Workshops, die Aufbereitung und Fortschreibung statistischer Daten sowie die Analyse von Dokumenten hinzu. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung bei den einzelnen Instrumenten stellt sich wie folgt dar:

- *Schriftliche bzw. onlinebasierte Befragungen.* Den Kern der Evaluation bilden Befragungen von Studierenden und ggf. Lehrenden zu zentralen Aspekten der Studienstruktur und -organisation sowie zu den Studieninhalten. Bei der derzeit durchgeführten begleitenden Evaluation an der Universität Bielefeld zum Beispiel wird jährlich eine onlinebasierte Befragung aller Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen durchgeführt. Durch die mehrmalige Durchführung der Befragung im Verlauf der Evaluation werden auch Entwicklungsprozesse erkennbar. Inhaltliche Schwerpunkte der Befragungen sind u. a. die folgenden:

- a) Organisation von Lehre und Studium. Gibt es z. B. Faktoren, die studienzeitverlängernd wirken (Überfüllung, Überschneidung von Veranstaltungen, mangelndes Kursangebot etc.)? Werden geeignete Prüfungsformen eingesetzt, und ist die zeitliche Koordination der Prüfungstermine gewährleistet?
 - b) Allgemeine Studienbedingungen. Sehen die Studierenden z. B. Verbesserungspotentiale bei den Zielen und dem Aufbau des von ihnen gewählten Studiengangs? Gibt es Defizite im Bereich der Ausstattung (z. B. Laborplätze, Verfügbarkeit studienbezogener Literatur in der Bibliothek)?
 - c) Auslandsaufenthalte. Inwieweit lassen Studienstruktur und -organisation genügend Raum, um Auslandsaufenthalte zu absolvieren? Werden ggf. im Ausland erworbene Leistungspunkte an der Heimathochschule anerkannt?
 - d) Praxisorientierung. Wie stellt sich die Begleitung von Praxisstudien bzw. -aufenthalten durch die Hochschule aus Studierendensicht dar? Sind die im Studium vermittelten Praxisbezüge ausreichend?
 - e) Kompetenzerwerb. Inwieweit wird der Erwerb sog. »Schlüsselkompetenzen« wie z. B. Fremdsprachenkenntnisse, Zeitmanagement, Präsentations- und Moderationsfähigkeiten etc. gefördert, und welches Verbesserungspotential sehen die Studierenden hier?
- *Leitfadengestützte Interviews.* Die Durchführung von leitfadengestützten Interviews bildet den zweiten methodischen Schwerpunkt bei der begleitenden Evaluation der Einführung der neuen Studienstrukturen. Im Rahmen der Evaluation des Modellversuches »Gestufte Lehrerbildung« wurden z. B. Lehrende (Bachelor-Beauftragte), Vertreter des Zentrums für Lehrerbildung und des staatlichen Prüfungsamtes interviewt. Zentrale Themen waren dabei u. a. organisatorische Herausforderungen der neuen Studienstruktur (etwa Berechnung des Workloads, Kontrolle der Anwesenheitspflicht, Information und Beratung) sowie Struktur und Inhalte des Lehrangebots (z. B. Polyvalenz, Praxisstudien, Schlüsselqualifikationen).
- *Moderierte Gruppendiskussionen.* Ergänzend kommt die Durchführung von moderierten Gruppendiskussionen in Betracht. Bei der Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerbildung« wurden z. B. die Ergebnisse der schriftlichen Studierendenbefragungen in dieser Form mit den Fachschaftsvertretern diskutiert, um die Ergebnisse vor dem Hintergrund hochschulspezifischer Besonderheiten besser einordnen zu können.

- *Workshops*. Die Ausrichtung von Workshops kann z. B. bei einer Begleitung des Evaluationsprozesses durch externe Peers (so bei der begleitenden Evaluation des Modellversuchs) sinnvoll sein. Durch eine aktive Einbeziehung der am Umstellungsprozess beteiligten Gruppen (Hochschule, Studierende, ggf. Ministerium etc.) erhalten die Peers einen kontinuierlichen Einblick in den Verlauf der begleitenden Evaluation.
- *Aufbereitung und Fortschreibung statistischer Daten*. Eine weitere Aufgabe der begleitenden Evaluation stellt die Beschaffung und Aufbereitung relevanter statistischer Daten z. B. zum Studienverlauf (Studiendauer, Studienabbruch, Übergangsverhalten) und zum Absolventenverbleib dar. Dadurch lassen sich die vermittels der anderen genannten Instrumente erzielten Ergebnisse anhand objektiver Daten verifizieren.
- *Dokumentenanalyse*. Schließlich beinhaltet die begleitende Evaluation die Analyse von Dokumenten der Hochschulen (z. B. Prüfungs- und Studienordnungen, statistische Daten etc.).

Das dargestellte Methodenset ermöglicht es, relevante Aussagen sowohl auf Hochschulebene wie auch auf Ebene einzelner Fachbereiche und Studiengänge abzuleiten. Ggf. sind dabei die einzelnen methodischen Bausteine (insbesondere Interviews, Gruppendiskussionen) an die jeweiligen spezifischen fachkulturellen Belange anzupassen.

3. Ergebnisse aus der begleitenden Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerausbildung«

3.1 Rahmenbedingungen

Ein zentrales Ergebnis bei der begleitenden Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerausbildung« ist zunächst darin zu sehen, dass die Implementierung der neuen Studienstrukturen stabile hochschulpolitische Rahmenbedingungen voraussetzt. Diese waren aufgrund der landes- und bundesweiten Vorreiterrolle der Universitäten Bielefeld und Bochum bei der Entwicklung von Konzepten zur gestuften Lehrerausbildung naturgemäß nur bedingt gegeben. So fehlten z. B. zunächst spezifische hochschulpolitische Rahmenvorgaben für die gestufte Lehrerausbildung bzw. wurden erst nach dem Start der beiden Modelle konkretisiert (so etwa die Lehrerprüfungsordnung und die Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs). Die relativ zum Umstellungsprozess verspätete Auflage von Verordnungen und Rahmenvorgaben erforderte Korrekturen im laufenden Prozess und führte so zu Verunsicherungen bei Lehrenden und Studierenden.

Weiterhin weisen die Ergebnisse der begleitenden Evaluation auf problematische Auswirkungen der restriktiven finanziellen Rahmenbedingungen an den Hochschulen hin. Die mit einem hohen Aufwand verbundene hochschulweite Umstrukturierung der Studiengänge muss weitestgehend mit den bestehenden Ressourcen bewältigt werden. Dies verlangt den beteiligten Akteuren ein hohes Engagement ab und macht den Umstellungsprozess anfälliger für ggf. auftretende Konflikte und Probleme.

3.2 Umstellungsprozess

Eines der Kernthemen der begleitenden Evaluation war die operative Bewältigung der Umstrukturierung. Hier ist u. a. auf die folgenden Aspekte hinzuweisen:

- Prüfungsorganisation. Durch die neue Studienstruktur ist die Zahl der abzulegenden Prüfungen vor allem in den bisher weniger stark strukturierten Fächern erheblich angestiegen. Als problematisch hat sich dabei insbesondere in der Anfangsphase der Umstellung die Ballung von Prüfungsterminen am Ende der Vorlesungszeit erwiesen. Dieses Problem konnte jedoch schnell durch eine verbesserte zeitliche Koordination der Prüfungen (z. B. Verlegung einzelner Prüfungen in das Semester bzw. in die vorlesungsfreie Zeit) sowie durch eine bessere Ausnutzung des Spektrums unterschiedlicher Prüfungsformen gelöst werden. Ein weiteres Problem besteht darin, dass z. T. die Korrekturzeiten bei den Bachelor-Arbeiten nicht eingehalten werden. Die verspätete Ausstellung von Bachelor-Zeugnissen führt in der Folge u. a. zu Problemen bei der Bearbeitung von BAföG-Anträgen zur Finanzierung des Masterstudiums.
- Ermittlung des Workloads. Im Rahmen der Einführung des Leistungspunktesystems ist es erforderlich, den Arbeitsaufwand (Workload) zu ermitteln, den Studierende im Durchschnitt für das erfolgreiche Absolvieren eines Studienelements benötigen. Aus Sicht der Studierenden beider Universitäten entspricht die Zahl der gewährten Leistungspunkte in der überwiegenden Zahl der Module/Lehrveranstaltungen der vorgegebenen Relation von 30 Stunden für einen Leistungspunkt. Abweichungen im Sinne eines zu hohen Arbeitsaufwandes zeigen sich nach studentischer Einschätzung nur in Einzelfällen.
- Beratung der Studierenden. Die Einführung der neuen Studienstrukturen erfordert eine Reorganisation der gesamten Beratungsleistungen für Studierende. Den am Modellversuch beteiligten Universitäten gelang es nach Anfangsschwierigkeiten schnell, die Beratung und Informationsvermittlung an die neuen Erfordernisse anzupassen. Neben der schnellen Ausarbeitung der Studienverlaufspläne und Studiengangbeschreibungen haben hierzu vor allem die folgenden Aktivitäten beigetragen:

- a) der Aufbau eines Beratungsportals im Internet
 - b) die Benennung fester Ansprechpartner in den Studienfächern für die Beratung der Studierenden
 - c) die Implementierung obligatorischer Einführungsveranstaltungen und einer verbindlichen Beratung auf Studienfachebene in der Studieneingangsphase sowie
 - d) der Aufbau eines Mentorensystems und eines flächendeckenden Tutorienprogramms
- Übergang in das Masterstudium. Vor dem Hintergrund der unklaren beruflichen Perspektiven von Bachelor-Absolventen im Bereich Lehrerausbildung ist die Frage der Modalitäten für den Übergang zum Masterstudium von zentraler Bedeutung. Zum Zeitpunkt des Abschlusses der Evaluation gab es zu diesem Punkt noch keine Regelung.

3.3 Studierendenverhalten und Aufgabenspektrum der Lehrenden

Durch die Modularisierung der Studiengänge in Verbindung mit der Einführung studienbegleitender Prüfungen wird für Studierende wie Lehrende ein verbindlicher und klar strukturierter Arbeitsrahmen vorgegeben. Dies hat für beide Seiten Konsequenzen:

- Studierende. Auf Seiten der Studierenden führt die Neustrukturierung nach Bewältigung der Übergangsphase zu einer höheren Transparenz mit Blick auf die Studien- und Leistungsanforderungen. Die regelmäßigen Leistungskontrollen geben den Studierenden die Möglichkeit, ihren Leistungsstand und Studienfortschritt besser einschätzen zu können. Damit sind wichtige Voraussetzungen für ein zügiges und konzentriertes Studium gegeben. Dem entspricht die Selbsteinschätzung eines Großteils der Studierenden beider Universitäten, ihr Studium in der vorgeschriebenen Studienzeit absolvieren zu können.

Gleichzeitig geht von der Neustrukturierung ein hoher Leistungsdruck auf die Studierenden aus. Die Festlegung des Workloads auf 1.800 Stunden jährlich in Verbindung mit der Anwesenheitspflicht und den studienbegleitenden Prüfungen zwingt die Studierenden aus ihrer Eigensicht dazu, sich auf die Prüfungen zu konzentrieren, um die geforderten Leistungspunkte zu erwerben. Damit geht aus Studierendensicht eine starke Verschulung des Studiums einher. Freiräume für Aktivitäten außerhalb des Studiums – einschließlich der Möglichkeit zur studentischen Erwerbstätigkeit – werden damit deutlich eingeschränkt. Dem entspricht auf der anderen Seite die Wahrnehmung der Lehrenden, dass die Studierenden der neuen Studiengänge einerseits engagierter, motivierter und zielstrebigter sind als die Studierenden der auslaufen-

den Studiengänge, gleichzeitig aber auch deutlich unselbstständiger studieren, sich den Anforderungen eher anpassen und im Studium kaum von den eigenen Interessen leiten lassen.

Mit Blick auf die Studierendenmobilität ist festzustellen, dass die Bereitschaft zur Absolvierung von Auslandsaufenthalten bei den befragten Studierenden eher gering ist. Sie werden i. d. R. dann absolviert, wenn sie lt. Prüfungsordnung verbindlich vorgesehen sind. Auch das Interesse an einem Hochschulwechsel ist bei den Studierenden der am Modellversuch beteiligten Universitäten nur gering ausgeprägt, da dieser angesichts unterschiedlicher Studienstrukturen in der Lehrerausbildung sowohl innerhalb des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen wie auch im Bundesgebiet ohne Inkaufnahme größerer Zeitverluste kaum möglich ist.

- Lehrende. Für die Lehrenden hat die Modularisierung des Lehrangebots vor allem eine Einschränkung der bisherigen individuellen Gestaltungsspielräume in der Lehre zur Folge. Dies gilt sowohl mit Blick auf die inhaltliche Zusammensetzung der Module als auch für die zeitliche Planung der Lehrveranstaltungen. Nach erfolgter Festlegung der Modulstruktur sind Änderungen im Lehrangebot i. d. R. nur in mittel- bis langfristiger Perspektive möglich. Daher ist die aktive Beteiligung möglichst vieler Lehrender an der Gestaltung der Modulstruktur von zentraler Bedeutung.

Weiterhin hat aus Sicht der Lehrenden die Arbeitsbelastung im Zuge der Einführung der neuen Studienstruktur erheblich zugenommen, insbesondere aufgrund der gestiegenen Prüfungszahlen und der zunehmenden Bürokratisierung bei der Prüfungsabwicklung. Aus Perspektive der Lehrenden ist eine stärkere Entlastung auf Ebene der administrativen und organisatorischen Unterstützung erforderlich, damit für die eigentlichen Aufgaben in der Lehre genug Zeit bleibt.

Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass die Akzeptanz der Lehrenden an den beiden Universitäten gegenüber der neuen Studienstruktur gestiegen ist: In der Lehrendenbefragung im WS 2003/04 zeigt sich, dass sie die neue Studienstruktur mehrheitlich als sinnvoll bewerten. Die Mehrheit der Lehrenden in den Fächern ist demnach bereit, sich aktiv für den Modellversuch zu engagieren. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung des Umstellungsprozesses gegeben.

4. Diskussion und Fazit

Im Zentrum des vorliegenden Beitrages stehen die methodische Vorgehensweise bei der Durchführung begleitender Evaluationen sowie Resultate aus der Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerausbildung«. Folgende Ergebnisse sind festzuhalten:

- **Methodischer Ansatz.** Die gewählte, auf den kombinierten Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente (Onlinebefragung, Interviews etc.) basierende Vorgehensweise hat sich aus Sicht der bisherigen Erfahrungen als sinnvoll erwiesen und liefert relevante Hinweise für eine Optimierung des Umstrukturierungsprozesses. Durch die Kombination quantitativ und qualitativ orientierter Instrumente wird es möglich, auch die fachkulturellen Belange auf Fachbereichs- und Studiengangsebene angemessen einzubeziehen und die Ergebnisse zielgruppengerecht aufzubereiten. Als Problem erweist sich allerdings, dass an den Hochschulen i. d. R. mehrere Qualitätssicherungsaktivitäten mit unterschiedlichen Akteuren parallel stattfinden (z. B. externe Lehrevaluation, Akkreditierung, studentische Lehrevaluation etc.). Durch die Bindung von Zeit und Aufwand der am Evaluationsprozess Beteiligten (Lehrende, Studierende, Peers etc.) besteht die Gefahr einer »Überevaluierung« und in der Folge einer Evaluationsmüdigkeit. Daraus leitet sich die Anforderung ab, den Einsatz der unterschiedlichen Instrumente weitest möglich aufeinander abzustimmen, etwa durch verstärkte Nutzung von Informationen und Daten, die im Rahmen anderer Qualitätssicherungsprozesse generiert werden oder dadurch, dass bei der Erhebung und Aufbereitung z. B. statistischer Daten bereits unterschiedliche Anwendungszwecke wie etwa die Re-Akkreditierung »mitgedacht« werden.
- **Ergebnisse aus der Evaluation des Modellversuchs.** Geht man von den eingangs genannten hochschulpolitischen Zielen aus, die sich speziell in Deutschland mit der im Kontext des Bologna-Prozesses betriebenen Studienreform verbinden, ergibt sich je nach Zielstellung ein unterschiedliches Bild:
 - a) **Studierbarkeit, Studienerfolg und Studiendauer.** Die Ergebnisse der begleitenden Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerausbildung« weisen darauf hin, dass im Zuge der Umstrukturierung der Studiengänge nach der Bewältigung von Anfangsproblemen eine Verbesserung der Studierbarkeit erreicht wird. Dem entspricht auch die Einschätzung der Studierenden, die Studienzzeit einhalten zu können. Gleichzeitig bleibt die Art und Weise, wie an Hochschulen gelehrt und gelernt wird, davon nicht unberührt: Die Studierenden gehen ihr Studium nach Beobachtung der Lehrenden vielfach ziel- und effizienzorientierter an, während die Bedeutung eines an eigenen Interessen geleiteten Studierens abnimmt. Auch auf Seiten der Lehrenden werden die Freiräume zur inhaltlichen Gestaltung der Veranstaltungen geringer. Diese Beobachtungen und Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Hochschulausbildung durch die Einführung der neuen Studienstrukturen erheblich verändert wird. Notwendig ist daher eine verstärkte empirische Wirkungsforschung in Bezug auf die neuen Studienstruk-

turen, so etwa mit Blick auf die Möglichkeiten »forschender Lehre« (vgl. Terhart 2005).

- b) Förderung der Mobilität. Mit Bezug auf die mit dem Bologna-Prozess maßgeblich verbundene Zielsetzung der Förderung von Mobilität leitet sich aus der begleitenden Evaluation des Modellversuches eine eher skeptische Einschätzung ab. Durch den Umstand, dass die Studienstrukturen insbesondere im Bereich der Lehrerausbildung im engeren regionalen Umfeld wie auch bundesweit stark variieren, ergibt sich eine starke Einschränkung der Möglichkeiten für Studierende, die Hochschule zu wechseln. Mit Blick auf die internationale Mobilität ist festzustellen, dass auch hier die starke Strukturierung und Arbeitsbelastung der Entscheidung für Auslandsaufenthalte teilweise eher entgegenwirken, soweit sie nicht verbindlicher Bestandteil des Studiums sind. Auch die Ergebnisse einer kürzlich vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zu diesem Thema durchgeführten Umfrage (vgl. DAAD 2006) weisen darauf hin, dass die Voraussetzungen für studentische Mobilität nicht durch die Implementierung von Bachelor- und Masterstudiengängen an sich erreicht werden, sondern z. B. durch die curriculare Verankerung des Auslandsaufenthalts und durch Absprache mit internationalen Partnern aktiv durch die Hochschulen geschaffen werden müssen.

Literatur

- DEUTSCHER Akademischer Austauschdienst (2006). *Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst. Internet:
http://evanet.his.de/evanet/newsletter/upload/project_report.pdf (Abruf: 24.01.2007).
- GRÜTZMACHER, J. & Reissert, R. (2006). *Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs »Gestufte Lehrerausbildung« an den Universitäten Bielefeld und Bochum*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Internet: <http://www.his.de/Abt2/EvaNet/EndberichtBAMA.pdf> (Abruf: 24.01.2007).
- HEUBLEIN, U. & Schwarzenberger, A. (2005). Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. *HIS-Kurzinformation A2/2005*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2007). *Bologna-Prozess im Überblick*. Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php> (Abruf: 17.01.2007).
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2006). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2006/2007. *Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2006*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- NYC, J. (2006). Die Reform als Chance. *duz Magazin, 08/2006, 32-33*.
- SCHNITZER, K. (2005). Von Bologna nach Bergen. In: M. Leszczensky & A. Wolter (Hg.), *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung* (S. 1-9). Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- TERHART, E. (2005). Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. *Zeitschrift für Pädagogik, 51 (50. Beiheft), 87-102*.
- WITTE, J. (2006). Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. Aus *Politik und Zeitgeschichte, 48/2006*. Internet: http://www.bpb.de/publikationen/ONPUIK,6,0,Die_deutsche_Umsetzung_des_BolognaProzesses.html#art6 (Abruf: 16.01.2007).

Dr. Christoph Markert, Antje Gornig
Modulevaluation an der Universität Leipzig – Konzepte
und Erfahrungen
– Eine Anwenderperspektive

1. Die Ausgangssituation

Bereits seit etwas mehr als fünf Jahren ist Evaluation als Verfahren zur Sicherung der Qualität von Lehre und Studium an der Universität Leipzig eingeführt. Mit Hilfe des traditionellen Systems der Lehrveranstaltungsbeurteilung im Paper-Pencil-Verfahren haben im akademischen Jahr 2002/2003 die Studierenden bereits mehr als 330 Vorlesungen, Seminare und Übungen (mehr als 11.000 Fragebögen, an sieben Fakultäten) beurteilt und die Ergebnisse im Dialog mit den Lehrenden ausgewertet.

Obwohl diese Methode der Qualitätssicherung im Verlauf der Jahre bei den Lehrenden und Studierenden allmählich und zuletzt ausreichend akzeptiert wurde, bestand langfristig keine Möglichkeit, dieses System weiter aufzubauen und zu pflegen, da sich zunehmend unüberbrückbare Differenzen zeigten zwischen den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen, den nutzbaren Zeitfenstern und den wachsenden Anforderungen. Die Universität Leipzig entschied sich, nahezu alle traditionellen Studiengänge (196 von 202 Studiengängen [einschließlich Teilstudiengänge und Lehramtsfächer]) in einem Zug zu modularisieren und im Wintersemester 2006/07 grundsätzlich auf das Bachelor-Master-System umzustellen. Da bereits im Antrag eines Studienganges auf Akkreditierung nachzuweisen ist, dass im jeweiligen Fach ein tragfähiges Evaluationskonzept etabliert wurde, zeichnete sich, da über mehrere Jahre ein Nebeneinander der alten und neuen Studiengänge unverzichtbar ist, die Notwendigkeit ab, mittelfristig in völlig anderen Größenordnungen Lehrveranstaltungen, Module und Studienbedingungen zu evaluieren. Dies erzwang für die Folgejahre einen Umstieg auf ein effektiveres, ressourcenschonenderes Verfahren – die Online-Evaluation. In Kooperation mit dem Zentrum für Evaluation und Methoden der Universität Bonn wird seit Sommer 2005 stufenweise das »Bonner Modell der Lehrevaluation« eingeführt. Innerhalb eines Zeitraumes von etwas mehr als einem Jahr (Ende Juni 2005 bis Ende des Sommersemesters 2006) ist es gelungen, mit diesem System eine Befragung der Lehrenden durchzuführen (466 Befragungsteilnehmer) und 992 Lehrveranstaltungen an vierzehn Fakultäten zu evaluieren. Mehr als 12.000 Studierende und mehr als 700 Lehrende konnten so aktiv in die Sicherung der Qualität der Lehrveranstaltungen eingebunden werden.

2. Modulevaluation: Ein innovatives Konzept?!

Auch wenn selbst unter den Akteuren innerhalb der Hochschulen gelegentlich noch immer die Meinung zu finden ist, dass Bachelor- und Masterstudiengänge näherungsweise mit Grund- und Hauptstudium der traditionellen Studiengänge vergleichbar wären, ist (nicht nur, aber besonders) im Feld der Evaluation ein grundlegendes Umdenken unverzichtbar: Gegenstand der Qualitätssicherung ist nun nicht mehr vorrangig die einzelne Lehrveranstaltung, sondern das Modul. Erst auf dieser Ebene kann sinnvoll geprüft werden, ob Lehr- und Lernziele erreicht und die verschiedenen Lehr- und Lernformen (Vorlesung, Seminar, Übung, Selbststudium usw.) letztlich so kombiniert wurden, dass der Studierende in vorgesehenem Maß Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben hat. Aus der Notwendigkeit heraus, sowohl den Vollzug wie auch die Schwächen und Stärken dieser Studienreform an der Universität Leipzig zeitgleich durch eine formative Lehrevaluation zu begleiten, wurde das Vorhaben gestartet, in kürzester Zeit, nämlich im Wintersemester 2006/07, die Implementierung der Modulevaluation in Ergänzung bzw. Ablösung der bisherigen Lehrveranstaltungsevaluation an der Universität Leipzig zu vollziehen.

Die Bachelorstudiengänge an der Universität Leipzig haben einen Umfang von 180 Leistungspunkten (inklusive 10 LP für die Bachelorarbeit) und laufen über 3 Jahre. Somit hat ein Bachelorstudent bis zum Abschluss i. d. R. insgesamt 17 Module und somit je Semester bis zu 10 Präsenzveranstaltungen zu absolvieren. Für Masterstudiengänge, die im Regelfall ein in zwei Jahren zu absolvierendes Studium im Volumen von 120 Leistungspunkten (einschließlich 30 Leistungspunkte für die Masterarbeit) beinhalten, ergibt sich eine Präsenzzeit in ähnlicher Größenordnung. Für die Evaluation der Module muss insbesondere deren strukturelle Zuordnung beachtet werden: In den Bachelor-Studiengängen können Module dem Kernfach, dem Wahlbereich oder auch Querschnittsbereichen – beispielsweise den fachübergreifenden/interdisziplinären Schlüsselqualifikationen zugeordnet sein. Im ebenfalls in das Bachelor-Master-System überführten Lehramtsstudium sind weitere strukturelle Besonderheiten, beispielsweise die Belegung von Modulen zwei studierter Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaften zu beachten.

Die in Leipzig – wie vorgenannt beschrieben – schon erreichte zufriedenstellende Akzeptanz des Online-Verfahrens bei der Beurteilung der Lehrveranstaltungen auf Dozenten- und Studierendenseite in nichtmodularisierten Studiengängen bildete die ideale Ausgangsposition zur Implementierung der Lehrevaluation in den modularisierten Studiengängen.

Ziel war es nun, die Modulebene einzubeziehen und dennoch den Komplex damit verbundener zeitlich begrenzter, in sich geschlossener, methodisch-inhaltlich ausgerichteter Lehrveranstaltungen abzubilden.

Die Verwaltung der Lehrevaluation und ihrer Ergebnisse sollte mit im Vergleich zur Lehrveranstaltungsevaluation nahezu gleichbleibendem geringem Aufwand durchgeführt und auch weiterhin in den Händen der verantwortlich Lehrenden (hier: der Modulverantwortlichen) belassen werden.

3. Die kombinierte Modul-Veranstaltungs-Evaluation

Neben den Lehrveranstaltungen wird das Modul als übergeordnete Struktureinheit in den Fragebogen aufgenommen, so dass nun ein Fragekomplex zu organisatorischen und inhaltlichen Aspekten des Moduls neben je einem Fragekomplex für die zugehörigen Lehrveranstaltungen steht.

War bisher das Erreichen der Vermittlungsziele auf Lehrveranstaltungsebene erfragt, wird nun die Zielerfragung erweitert auf die Modulebene. Die Lehr- und Lernziele der einzelnen Modulveranstaltungen bilden dabei die konkreten Feinziele der in den Modulbeschreibungen definierten, allgemeineren Ziele des Moduls (vgl. Abb. 1).

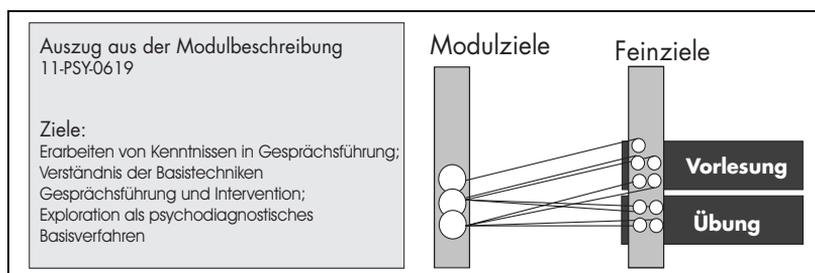


Abbildung 1: Modulziele und Feinziele

Die Modulziele stellen die Oberziele der einzelnen Lehrveranstaltungsziele dar. So wird es bei der kombinierten Modul- und Einzelveranstaltungsevaluation möglich, das Erreichen der Modulziele aus der Veranstaltungskombination heraus abzufragen. Damit wird erreicht, dass das Modul mit den zugehörigen Lehrveranstaltungen im Kontext bewertet werden kann. Für ein Gelingen dieses Vorhabens mussten auch spezielle Rahmenbedingungen der Modularisierung betrachtet und entsprechende Fragestellungen dazu auf Modulebene entwickelt werden, zum Beispiel die genaue Ermittlung des sogenannten »Student Workload«⁴².

Diesen Fragen liegt zugrunde, dass sich die Leistungspunktvergabe nun am notwendigen Arbeitsaufwand der Studierenden orientiert. Neben dem Besuch von Lehrveranstaltungen (Präsenzzeit) muss somit der von den Stu-

42 Vgl. Abschnitt »ECTS und die studentische Arbeitsbelastung« unter http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/154.php

den/innen zu bewältigende Zeitaufwand für das individuelle Studium (Selbststudium) für die Festlegung der Leistungspunkte eines Moduls berücksichtigt werden. Diese Festlegungen erfolgten bisher auf Grundlage von Schätzungen und Vorgaben, welche in der Modulevaluation durch die Abfrage der Angemessenheit des Verhältnisses zwischen Selbststudium und Präsenzzeit und des tatsächlich aufgewendeten Workload im jeweiligen Modul nun überprüft und gegebenenfalls konkretisiert werden können.

Auch wenn sich nun die Vermittlungsziele (bzw. deren Formulierung und Definition) einer Lehrveranstaltung dem Modulbezug und -kontext unterordnen lassen müssen, ist der Standardfragebogen zur jeweiligen Lehrveranstaltung durch die Lehrenden variierbar und dadurch individualisierbar. Das Modell der Leipziger Lehrevaluation für modularisierte Studiengänge stellt somit eine kombinierte Modul- und Einzelveranstaltungsevaluation dar. So kann der Fokus von der einzelnen Lehrveranstaltung auf die Modulebene erweitert und gleichzeitig Rücksicht auf strukturelle Besonderheiten verschiedenster Modul-Veranstaltungs-Kombinationen genommen werden.

Individuelle fachliche Vorgaben lassen sich auch hier auf Modul- und Veranstaltungsebene heruntergebrochen darstellen, indem die Modulverantwortlichen oder Lehrenden die Angaben zu Modul- und Veranstaltungstypen, den Prüfungsmodalitäten und den Zielen bei der Anmeldung im Online-System spezifizieren können. Eine entsprechende adaptive Filterführung erlaubt dann die Anzeige nur der jeweils passenden Frage im Fragebogen bzw. die Abfrage derselben ausschließlich durch die betreffende Teilnehmergruppe. Sind beispielsweise »semesterbegleitende Leistungsüberprüfungen« anstatt einer »Modulabschlussprüfung« vorgesehen und wurden entsprechende Angaben eingetragen, so werden die Prüfungsfragen nur noch in der Lehrveranstaltungsebene angezeigt und in der Modulebene ausgeblendet.

Außerdem kann der Standardbogen zur Lehrveranstaltung durch die Lehrenden wahlweise mit bis zu zehn zusätzlichen, selbst formulierten Fragen oder mit einem Paket vorformulierter Fragen⁴³ ergänzt werden. So ermöglicht diese Erweiterung um Zusatzfragen bei Bedarf auch im neuen Verfahren weiterhin eine ausführlichere und individuellere Abfrage der Lehrveranstaltungsbedingungen.

Um ebenso den an der Universität Leipzig neu eingerichteten internationalen Bachelor- und Master-Studiengängen mit Englisch als Unterrichtssprache die Lehrevaluation zu ermöglichen, ist analog zum deutschsprachigen Fragebogen eine englischsprachige Version programmiert worden.

43 Das Fragenpaket ist in Zusammenarbeit mit eher praxisorientierten Studiengängen, z. B. Kunstpädagogik und sprachwissenschaftlichen Studiengängen entstanden.

4. Das Procedere

Wie gestaltet sich der Ablauf des Verfahrens in der Praxis?

Die Beibehaltung des bisherigen Procedere bei Einloggen, Anmeldung und Ausfüllen des Bogens im Online-System ließ nicht nur eine niedrigere Akzeptanzschwelle bei den Nutzern – Layout, Handhabung, Log-ins der Dozenten werden beibehalten – erwarten, sondern machte eine schnelle Umsetzung möglich, welche nötig war, um den »Vollzug« der Studienreform ohne zeitliche Lücken evaluativ begleiten zu können. So wird die Situation der modularisierten Studiengänge im Wintersemester 2006/07 deutlich – für den Großteil der neuen Bachelorstudiengänge an der Universität Leipzig das erste Semester – und frühzeitig Optimierungsbedarfe erkennbar.

Die Schlüsselfiguren stellen hier die jeweiligen Modulverantwortlichen dar, welche das Modul zur Evaluation im Online-System anmelden, die Angaben der zugehörigen Lehrveranstaltungen und die Kontaktdaten der Studierenden und beteiligten Lehrenden verwalten sowie die Modulziele bearbeiten.

Analog zum bisherigen Verfahren werden daraufhin die angegebenen Lehrenden per E-Mail kontaktiert und gebeten, die Lehrveranstaltungsdaten zu komplettieren sowie deren Feinziele zu formulieren. Die den Lehrenden zur Verfügung stehende Möglichkeit, im Online-System eine Auswahl aus der Liste der Modulteilnehmer/innen zu treffen und der jeweiligen Veranstaltung zuzuordnen gewährleistet, dass nur die tatsächlich daran teilnehmenden Studierenden den Fragebogenteil zur betreffenden Lehrveranstaltung beantworten. Die so erfassten Studierenden und Lehrenden werden automatisiert per E-Mail über ihre Zugangsmöglichkeiten zum Fragebogen und zu den Ergebnissen sowie über den Befragungszeitraum informiert (vgl. Abb. 4).

Um den tatsächlichen Aufwand dabei weiter so gering wie möglich zu halten, wird derzeit eine Datenschnittstelle zwischen dem elektronischem Belegverfahren mit den studentischen Kontaktdaten, der Moduldatenbank und dem Online-Evaluationssystem geschaffen. Diese bildet die Grundlage für eine automatisierte Kontaktierung der potentiellen Befragungsteilnehmer/innen (über Matrikelnummer und E-Mail-Adresse) und erlaubt in Zukunft durch ein persönliches Evaluationsportal einen einfachen Überblick über die eigenen Befragungsaktivitäten. Zudem erweitert diese Schnittstelle die Möglichkeit, Lehrevaluation zu fokussieren: etwa auf sogenannte »Problemstudierende«, welche zum Beispiel die notwendige Punktzahl am Ende eines Semesters nicht erreicht haben. Diese könnten dann mit einem speziellen Fragebogen gezielt angesprochen werden, um die Hintergrundproblematik zu eruieren.

Nach Ablauf jeder Befragung bekommen die Befragungsteilnehmer/innen die Ergebnisse als PDF-Dokument per E-Mail automatisch zugesandt. Dabei

erhalten nur noch ausschließlich diejenigen Studierenden Einsicht in die Ergebnisse, die auch an der Befragung teilgenommen haben. Damit bleibt die Befragung transparent und es wird zugleich die Motivation der Studierenden erhöht, die Möglichkeit zur Bewertung des Moduls tatsächlich zu nutzen. Generell wird den Dozenten und Dozentinnen eine gemeinsame Auswertung der Ergebnisse zur jeweiligen Lehrveranstaltung mit den Studierenden nahe gelegt. Auch diese Rückkopplung und die Möglichkeit zum verbalen Austausch über die Befragung kann erfahrungsgemäß den Anreiz für Studierende zur Befragungsteilnahme erhöhen.

Neu ist hierbei, dass dieser verbale Austausch in Leipzig nun nicht mehr nur auf Stufe der Lehrveranstaltungen stattfindet, sondern auch hier durch die »Schlüsselfigur« modulverantwortlicher Lehrender um die Modul-Ebene erweitert wird (vgl. Abb. 2). Der/die Modulverantwortliche hat sicher über organisatorische Aspekte hinaus Interesse an einer gemeinsamen Auswertung mit den am Modul beteiligten Lehrenden und erhält deshalb alle das jeweilige Modul betreffenden Ergebnisse.

Da ebenso auf Fach- bzw. Fakultätsebene ein hohes Interesse besteht, einen Überblick über die Befragungsergebnisse, die notwendigen Konsequenzen daraus und die Möglichkeit der Umsetzung derselben auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene zu erhalten, sind für Studiendekan und Studienkommission⁴⁴ die Modulverantwortlichen die adäquaten Ansprechpartner.

Nur diese Einbindung aller beteiligten Ebenen in die Qualitätssicherungsmaßnahmen kann der Abbildung der Lehrqualitätsentwicklung in den neuen modularisierten Studiengängen gerecht werden. Mit der Möglichkeit der Abfrage mehrerer Perspektiven (Studierende, beteiligte Lehrende, modulverantwortliche Lehrende) in einem Evaluationsverfahren und der Rückkopplung und Auswertung der Befragungsergebnisse auf mehreren – dennoch dezentralen – Ebenen kann die didaktische Qualitätsentwicklung durch die Modulevaluation besser abgesichert werden (vgl. Abb. 2).

44 Diese sind laut Leipziger Lehrevaluationsordnung verantwortlich für die Erstellung und Einhaltung der fakultären Evaluationspläne, vgl. <http://www.uni-leipzig.de/evaluation/materialienunddownloads/lehrevaluationsordnung.pdf>.

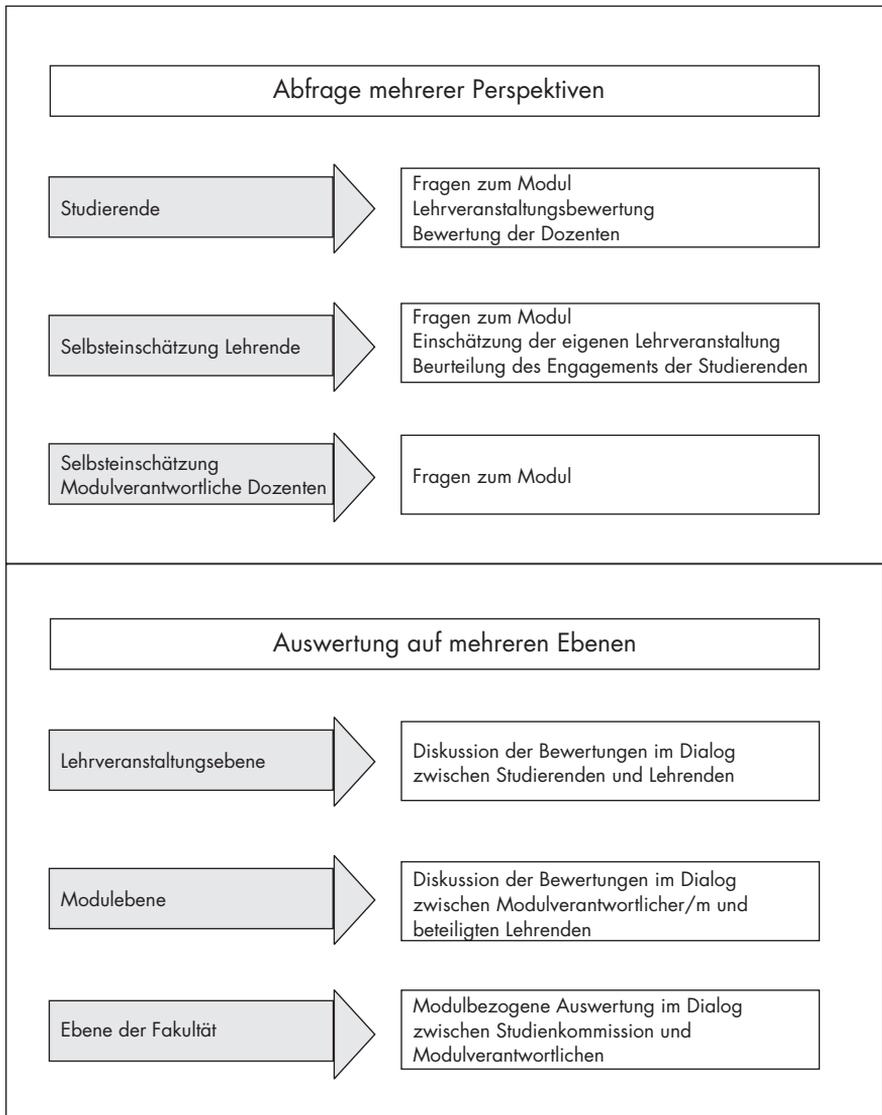


Abbildung 2: Einbindung aller Ebenen in die Qualitätssicherung des Moduls

5. Der Praxistest

Für die erste Anwendung des neuen komplexen Verfahrens wurde ein sanfter Übergang gesucht und lediglich wenige ausgewählte Module verschiedener Fakultäten⁴⁵ schon im Wintersemester 2006/07 im neuen Verfahren evaluiert, da das bisher angewandte Procedere der Evaluation von Einzellehrveranstaltungen parallel weiter läuft.

Ebenso gehörten zu den ersten so evaluierten Modulen an der Universität Leipzig die »fakultätsübergreifenden Schlüsselqualifikationen«, die sogenannten SQ. Hierbei handelt es sich um ein innovatives Konzept, bestehend aus 24 überfakultär angebotenen Modulen, die der verstärkten Vermittlung arbeitsmarktbezogener Qualifikationen im Rahmen der neuen Bachelorstudiengänge dienen sollen⁴⁶. Im Fokus der SQ-Evaluation steht somit vor allem das Erkenntnisinteresse bezüglich Transdisziplinarität, Berufsfeldbezug und Nachhaltigkeit der Schlüsselqualifikationsmodule sowie deren Optimierungsmöglichkeiten im Arbeitsfeld »Organisation und Beratung«.

Entsprechend der Gewichtung des Schlüsselqualifikationsprojektes an der Universität Leipzig sollen diese über die ersten zwei Jahre hinweg in einer Prä- und Post-Befragung in jedem Semester gesondert evaluiert werden. Die dazu mit der Arbeitsgruppe »Schlüsselqualifikationen« entwickelten Fragebogen der Post-Befragung sind mit leichten Abweichungen in den Fragestellungen analog der Modulevaluation strukturiert. Die Befragung zu Beginn des Semesters dagegen enthält die spezifische Abfrage organisatorischer Aspekte wie Einschreibemodalitäten- und Informationssituation der Teilnehmerinnen aus Modulperspektive.

45 Im Wintersemester 2006/07 wurden 18 ausgewählte Fachmodule von Bachelor-Studiengängen aus 4 Fakultäten im neuen Verfahren parallel mit 13 SQ-Modulen evaluiert.

46 Alle Studierenden eines Bachelor-Studiengangs sollten transdisziplinäre SQ im Umfang von 10 Leistungspunkten absolvieren, d.h. ein SQ-Modul mit 10 LP oder zwei SQ-Module zu je 5 LP. Jede der 14 Fakultäten an der Universität Leipzig bietet mindestens ein Modul an, so dass ein Pool entstanden ist, aus dem Studierende fachfremder Studiengänge wählen können, vgl. unter <http://www.uni-leipzig.de/bama/sq3.html>.

UNIVERSITÄT LEIPZIG 64%

E. Student Workload

Modulkennung: SQ08
Modulname: Kulturen Asiens und Afrikas

Wie viel Zeit haben Sie tatsächlich durchschnittlich für das Modul im Rahmen des Selbststudiums (also ohne die Teilnahme an der Lehrveranstaltung) in der Vorlesungszeit aufgewendet?

- < 4 Stunden pro Woche
- 4-8 Stunden pro Woche
- 8-12 Stunden pro Woche
- 12-16 Stunden pro Woche
- 16-20 Stunden pro Woche
- > 20 Stunden pro Woche

Den für die Erreichung der Lernziele nötigen Aufwand an Selbststudium konnte ich gut bewältigen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu
- weiß nicht

Zurück Stop Weiter

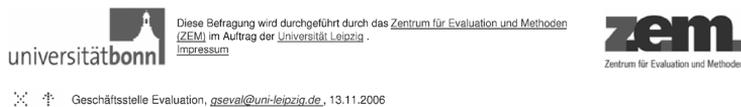


Abbildung 3: Auszug aus dem Fragebogen zur Modulevaluation

Eine erste Zwischenauswertung der Modul-Evaluationen zeigt, dass ähnliche Rücklaufquoten wie bei den bisherigen Online-Lehrveranstaltungsevaluationen (im Zeitraum Juni 2005 bis Winter 2006/07 regelmäßig etwas mehr als 35 %) erreichbar sind. Dabei profitiert die Modulevaluation von der Abhängigkeit des Rücklaufs von der Kontaktierungsmethode: Während im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation der Dozent entscheiden kann, ob er a) die Zugangsdaten, also Link und Passwort, an die Tafel schreiben, b) diese Daten auf einzelnen »Papierschnipseln« verteilen oder aber c) die E-Mail-Adressen der Studierenden auf Listen erfassen und die Zugangsdaten dann den Studierenden direkt zusenden lassen möchte, steht für die Modulevaluation systembedingt nur die letzte Variante zur Verfügung. Genau diese hat sich bisher als effektivste Variante der Kontaktierung (55 %; 26 % bei an die Tafel geschriebenen Zugangsdaten; 30 % bei verteilten »Schnipseln«) bewährt.

Nach den ersten Erfahrungen lässt sich somit leider noch nicht durchweg eine positive Bilanz ziehen. Die große Streuung des Rücklaufs sowie die – trotz breiter Akzeptanz des Online-Verfahrens – scheinbar noch zu schwerfällige und aufwändige Handhabung für Modulverantwortliche und Lehrende scheinen hauptsächlich ihre Ursache in der für alle Beteiligten neuen Modulstruktur zu haben. Diese muss sich auch im Lehralltag erst noch etablieren, um die Modulperspektive bei allen Beteiligten aktiv nachvollziehbar werden zu lassen. Ebenso erscheint die Kommunikation zwischen den einbezogenen Ebenen, v. a. zwischen Modulverantwortlichen und den am Modul beteiligten Lehrenden, nicht nur bezüglich der Evaluation, noch in hohem Maße ausbaufähig. Zudem sind die Studierenden in den betrachteten Bachelor-Studiengängen durchweg im ersten Semester, weshalb bei diesen nicht die gleiche Akzeptanzschwelle für das Online-Verfahren angenommen werden kann, die bei Studierenden älterer Semester deutlich erkennbar war. Hier muss sich eine stabile »Befragungskultur« erst noch entwickeln.

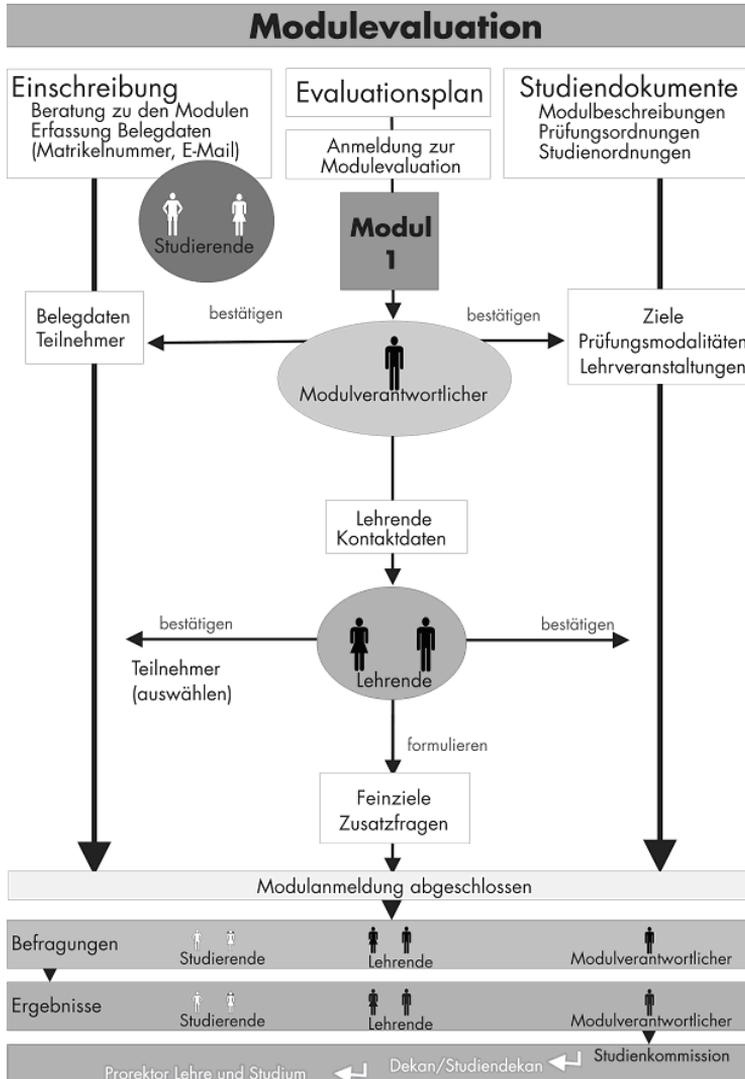


Abbildung 4: Übersicht Modulevaluation

Obwohl die Online-Evaluation der Module an der Universität Leipzig weiterhin von den Bemühungen gekennzeichnet sind, das Verfahren in der Handhabung nutzerfreundlicher, aufwandsärmer und dennoch methodisch auf hohem Niveau weiter zu entwickeln, hat sich das System in der Praxis in seiner Gesamtkonzeption schon jetzt bewährt.

Auch wenn es uns im ersten Anlauf nicht ganz gelang, alle Ziele zu erreichen, so bietet sich mit dem vorgestellten Procedere die Möglichkeit der gleichzeitigen Einbindung und Darstellung mehrerer Perspektiven und Ebenen bei Befragung und Auswertung sowie die größtmögliche fachliche Differenzierung in der Lehrevaluation mit (ressourcenschonendem) minimalem Aufwand für alle Beteiligten. Die Modulevaluation nach dem »Bonner Modell« stellt somit ein Instrumentarium dar, das den komplexen Strukturen modularisierter Studiengänge gerecht wird und mit dem sich entsprechend der Erfordernisse der (Re)-Akkreditierung und der Qualitätsentwicklungskonzepte in der Lehre die wesentlichsten Informationen für die Weiterentwicklung der Module und Lehrveranstaltungen erheben lassen.

Prof. Dr. Alexa Köhler-Offierski
Lehrevaluation an der Evangelischen Fachhochschule
Darmstadt (EFHD)

Die Bewertung aller Arten von Gesprächen, Dienstleistungen, Produkten und eben auch von Lehre, Forschung und Organisation von Hochschulen hat in den letzten Jahren rasant um sich gegriffen. In diesem Zusammenhang werde ich nicht allgemein über Kontext und Ziele von Evaluation sprechen, sondern ein Modell für Lehrevaluation an der EFHD vorstellen.

1. Ausgangspunkt: Lehrevaluation

Vorweg: Es gibt vielfältige Formen der Lehrevaluation. Vorherrschend sind

- Selbstreflexion der Lehrenden. Diese ist weit verbreitet, hierzu wurde aber wenig publiziert. Themen sind insbesondere der Austausch über Lehrmethoden, Erfahrungen mit bestimmten Studierendenjahren, abschließende Auswertungen in Lehrveranstaltungen.
- anonymisierte schriftliche Studierendenbefragungen. Diese suchen die Komplexität von Lehren und Lernen zu erfassen und geben auch systematische Hinweise z. B. zu der Auseinandersetzung mit dem Stoff und seiner Verarbeitung, Lehrkompetenz und Dozentenengagement, Klima, Interaktionsmanagement, Beteiligung, Interessantheit der Veranstaltung, Redundanz und Überforderung, qualitative und quantitative Lernfortschritte, eigene Vor- und Nachbereitung u. a.

2. Zweiter Ausgangspunkt: Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge und Modularisierung

Insbesondere die Modularisierung in der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge bedeutet, ernst genommen, eine deutliche Umstellung im Lehren und Lernen. Module werden beschrieben über

- Lerninhalte
- Lernziele
- Kompetenzen
- Workload

Die Evaluation von Modulen bedeutet, die Kohärenz zwischen STO und PO, Modulhandbuch und tatsächlich stattfindender Lehre zu überprüfen.

Beispiel: Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education

Begründung des Vorgehens

Unsere Vorüberlegung im Hinblick auf den 2002 eingeführten konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengang Integrative Heilpädagogik war folgende: Die Zielsetzung des Studiengangs – Inclusion – »soll didaktisch einschließlich der Forschungsperspektive so umgesetzt werden, dass sich das Prinzip der Berücksichtigung von Subjekt KlientIn und Subjekt Heilpädagogin/ Heilpädagoge auch im Studium manifestiert und damit zu den allgemeinen didaktischen Prinzipien der Lehre gehört. Diese sollen sich an Begriffen wie Teilhabe, Werte, Selbsthilfe, Subjekt-Sein orientieren. Hierzu gehören ...die Einübung in prozessorientiertem Denken und Handeln, die Dimension der ästhetischen Reflexion. Die Studierenden sollen erkennen, wie die Beiträge der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen aussehen und interagieren. Multiperspektiven sind daher didaktisches Prinzip. Um Überlastungen zu vermeiden, sind eventuell themenbezogene Absprachen der Lehrenden hilfreich« (Präambel).

Daraus ergibt sich als Konsequenz: Die Evaluation muss ebenfalls partizipativ angelegt sein.

Vorgehen

Das Vorgehen entwickelte sich aus der Vorgabe der Partizipation von Lehrenden und Studierenden und deren gemeinsamer Mitverantwortung für die Weiterentwicklung des Studiengangs aus dem Konzeptstadium heraus, unter Berücksichtigung kurzer Wege und begrenzter Ressourcen einer kleinen Institution. Das Vorgehen stellt eine Kombination formativer Verfahren mit dem Schwerpunkt organisatorischer Aspekte und summativer Evaluation am Ende des Moduls dar, mit dem Ziel der Weiterentwicklung des Moduls im nächsten Durchgang.

Das Evaluationsverfahren besteht aus folgenden Teilen, die allerdings nicht nur der Evaluation dienen

- Modulplenum mit der/dem Modulverantwortlichen für organisatorische Fragen
- Terminierung der Modulevaluation am Ende des Semesters
- Teilnahme möglichst aller Lehrender eines Moduls und der Studierenden an der Modulevaluation
- Präsentation des Moduls bezüglich Inhalte, Ziel, Kompetenz

- Gruppengespräche in Teilgruppen der Studierenden und der Gruppe der Modullehrenden
- Feedback aus den Teilgruppen der Studierenden und der Gruppe der Lehrenden, Protokollierung
- Verantwortung für Veränderungen für die einzelnen Lehrenden: diese selbst; für übergreifende Veränderungen: Modulverantwortliche bzw. Studiengangsleitung

Beispiel: Modul »Beiträge der Sozial- und Entwicklungspsychologie und der Psychopathologie zur Heilpädagogik«

Ich möchte den Ablauf dieses Vorgehen am Beispiel des 7. Moduls mit dem Titel: »Beiträge der Sozial- und Entwicklungspsychologie und der Psychopathologie zur Heilpädagogik« konkretisieren. Das Modul umfasst 11 ECTS-Punkte (1 Punkt à 30 Zeitstunden), die Modulprüfung besteht aus einer Klausur von 120 Minuten.

Das Lernziel lautet: Der Student kennt grundlegende entwicklungs- und sozialpsychologische Konzepte sowie Konzepte der Psychopathologie.

Die zu erwerbende Kompetenz wird folgendermaßen beschrieben: Allgemein den Zusammenhang zwischen Konzept und Erkenntnis erfassen und benennen zu können und zwar im Bereich der Entwicklungsabläufe, für eine Entwicklung in der Wechselbeziehung zwischen Umfeld und Individuum, in der Entwicklung eines Verständnisses für Auffälligkeit.

Wie wurde nun diese Form der Evaluation realisiert? Nachstehend werden zentrale Ergebnisse 2004-2006 dargestellt und zwar zunächst auf der Ebene des Moduls und dann auf der Ebene der Lehrveranstaltungen. (Nebenbemerkung: Die Lehrveranstaltungen wurden in den Jahren zum Teil von wechselnden Lehrenden gehalten.)

Evaluation des Moduls

1. Evaluation:

Anfänglich gab es keine Vorstellung, was der Zusammenhang zwischen den einzelnen LV des Moduls ist. Detailrückmeldungen zu den fünf LV des Moduls

→Konsequenz: gemeinsame Vorstellung des Moduls zu Beginn

2. Evaluation:

a. Wurde das Lernziel eingelöst? b. Wurde der Gegenstand des Moduls als Beitrag zur Heilpädagogik erkennbar? Antwort: Ja

3. Evaluation:

a. Bezüge zwischen den Veranstaltungen wurden deutlich. b. Unterschiedliche Zugänge zu Entwicklung wurden nicht deutlich. c. Klausur ist eine ungeeignete Modulprüfung für fünf LV.

→ Konsequenz: Überprüfung der Modulprüfung vor Reakkreditierung

Evaluation der Lehrveranstaltung zur Psychopathologie

1. Evaluation:

eher Oberflächenwissen, kein Zusammenhang; Aneinanderreihung verhaltensnaher Kriterien, keine Verknüpfung erkennbar; keine Oberbegriffe, teilweise fehlende Definitionen; umfangreiche Texte, die zum Teil im Widerspruch zu Aussagen in der LV standen ohne Möglichkeit der Klärung

2. Evaluation:

abwechslungsreich, anschaulich; sehr konkret; sehr gut strukturiert, nachvollziehbar

3. Evaluation:

Die Evaluation der Lehrveranstaltungen fokussiert auf folgende Punkte:

- Zeitstruktur, insbesondere Zusammenhang zwischen Inhalt und Tagesveranstaltungen
- Zusammenhang Didaktik – vorlaufende Lektüre – Skript
- Zusammenhang Art der Modulprüfung und Erschließung des Stoffs
- Workload, insbesondere bei Projekten relational zu den anderen Modulen des Semesters.

Bewertung:

Zusammenfassend haben wir den Eindruck, dass die vorgestellte Form der Lehrevaluation

- dem Anspruch des Studiums nach einer transparenten partizipativen Struktur gerecht wird
- den Studierenden und Lehrenden ermöglicht, über die Lehrveranstaltungen eines Moduls hinweg noch einmal im Hinblick auf die Lernziele einen roten Faden zu thematisieren
- Gelungenes anerkennt
- konstruktive Hinweise auf Verbesserungen ergibt
- damit auch Ermüdungserscheinungen hinsichtlich der Evaluation vermieden

Michael Endemann

Qualitätssicherung und Online-Evaluation im Verbundstudium der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen

1. Das Verbundstudium der Fachhochschulen in NRW

Das Verbundstudium ist ein bewährtes hochschulübergreifendes Studienangebot, in dem mittlerweile über 3000 Studierende an staatlichen Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen eingeschrieben sind. Es handelt es sich um eine Kombination von Fern- und Präsenzstudium und setzt sich zusammen aus Präsenzphasen – in der Regel samstags an den beteiligten Fachhochschulen – und Lernen mit Medien (Print-Lerneinheiten, Angebote in der eLearning-Umgebung und Multimedia-Anwendungen) in Selbststudienabschnitten. Hinzu kommt ein weiterer Selbstlernanteil mit der selbstständigen Anwendung fachlicher und wissenschaftlicher Methoden: Arbeiten in Lerngruppen, in der Praxis und im Beruf, in Projekten, in Teams usw. u.a. mit dem Ziel des vertieften wissenschaftlichen Arbeitens, der wissenschaftlichen Recherche und Analyse, der Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Problemlösung an den unterschiedlichsten Lernorten einschließlich der Prüfungsvorbereitungen.

Zu den wichtigsten und zukunftsweisenden Aspekten des Systems Verbundstudium zählen die neuen Lehr-/Lernkonzepte, die Entwicklungen im Bereich Neuer Medien, Multimedia und eLearning, die hochschulübergreifende Zusammenarbeit bei der Entwicklung und dem Angebot von Studium und Lehre sowie die Übertragung von Kompetenzen auf ein Gremium – den Fachausschuss, der sich aus Mitgliedern aller beteiligten Hochschulen zusammensetzt.

1.1 Steuerungsgremien des Verbundstudiums

Die Fachausschüsse

Die Mitgliedshochschulen des Verbundstudiums haben zur Entwicklung und Durchführung von Verbundstudiengängen *Fachausschüsse* eingesetzt. Der einem Verbundstudiengang zugeordnete Fachausschuss ist für die Beschlussfassung in allen Angelegenheiten dieses Studiengangs zuständig, für welche die Entscheidungsbefugnisse der Fachbereichsräte übertragen worden sind. Der Aufgabenkatalog reicht von der Programmverantwortung ein-

schließlich Organisation, über die Auswahl der Autorinnen und Autoren des Studienmaterials bis hin zur Qualitätssicherung. Fachausschüsse sind zudem in der Regel zugleich als Prüfungsausschuss tätig. Mit dieser umfassenden Aufgabenbündelung in Verantwortung des Fachausschusses haben die Hochschulen ein zentrales Steuerungs- und Qualitätssicherungsinstrument der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit im Verbundstudium implementiert.

Die Fachkommission Verbundstudium

Die an der Entwicklung und Durchführung von Verbundstudienangeboten beteiligten Fachhochschulen NRW haben eine gemeinsame *Fachkommission Verbundstudium* eingesetzt. Die Kommission hat die zentrale Aufgabe, »... einheitliche Qualitätsstandards im Verbundstudium zu sichern und übergreifende fachinhaltliche und didaktische Angelegenheiten des Verbundstudiums zwischen den Mitgliedshochschulen abzustimmen.« Gegenstand der Empfehlungen der Fachkommission sind deshalb vor allem

- Grundsatzfragen der didaktischen Konzeption des Verbundstudium
- Evaluation der Angebots
- Gestaltung der Medien
- Studienberatung der Interessenten sowie
- Einsatz neuer Medien und Kommunikationstechnologien im Verbundstudium

Damit die Fachkommission Verbundstudium ihre Aufgabe einer studiengangsübergreifenden fachinhaltlichen und didaktischen Abstimmung wahrnehmen kann, sind die einzelnen Verbundstudiengänge durch die Vorsitzenden ihrer Fachausschüsse in dem Gremium vertreten. Darüber hinaus gehören der Fachkommission auf Vorschlag der Mitgliedshochschulen je ein hauptamtliches Mitglied aus der Gruppe der zur Durchführung der Verbundstudiengänge berufenen Professorinnen und Professoren an.

Der Lenkungsrat

Der *Lenkungsrat* ist das hochschulpolitische Lenkungs- und Steuerungsgremium der Fachhochschulen NRW zur Förderung des Verbundstudiums und der Arbeit des Instituts für Verbundstudien. Er ist zuständig in allen Angelegenheiten, die aufgrund ihrer übergeordneten Bedeutung einer Beratung und Abstimmung zwischen den Mitgliedshochschulen und dem Land Nordrhein-Westfalen bedürfen wie z. B.

- Grundsatzfragen des Ausbaus und der Rahmenbedingungen

- Empfehlungen zur Zusammenarbeit der Hochschulen
- Aufgabenfestlegung des Instituts

Dem Lenkungsrat gehören die Rektorinnen und Rektoren der Mitgliedshochschulen an.

1.2 Das Institut für Verbundstudien – wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschulen in NRW

Das *Institut für Verbundstudien* ist eine gemeinsame zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Es ist bei der Fachhochschule Südwestfalen eingerichtet und hat seinen Sitz in Hagen. Es unterstützt die Fachhochschulen mit den Bereichen Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung sowie die Institutsverwaltung bei der Entwicklung und dem Einsatz von Verbundstudienangeboten.

Institutsverwaltung

Die Institutsverwaltung ist insbesondere für die Gremienbetreuung, den Abschluss von Werk- und Dienstverträgen einschließlich der Verwaltung der Nutzungs- und Verwertungsrechte an den Studienmaterialien sowie für deren Produktionsplanung zuständig.

Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung

Die zentrale Aufgabe des Bereichs Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung HDFE liegt in der wissenschaftlichen Begleitung des Verbundstudienmodells sowie der Evaluation und Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Im Kontext von Lernmaterialien, Neuer Medien und eLearning sowie der Weiterentwicklung von Studium und Lehre übernimmt der Bereich HDFE die Funktion eines multimedialen Entwicklungs- und Kompetenzzentrums der beteiligten Fachhochschulen.

1.3 Das Verbundstudienangebot der Fachhochschulen in NRW

Das Studienangebot des Verbundstudiums kommt aus dem Angebotspektrum der Fachhochschulen und beinhaltet im Bereich Bachelor und Master zurzeit folgende Studiengänge:

- Elektrotechnik (B. Eng.)
- Maschinenbau (B. Eng.)
- Mechatronik (B. Eng.)
- Wirtschaftsinformatik (B. Sc.)
- Wirtschaftsingenieurwesen (B. Sc.)
- Wirtschaft und Recht (B. A.)
- Wirtschaftsrecht (LL. B.)
- Betriebswirtschaft für New Public Management (MBA)
- Sozialmanagement (M. A.)
- Technische Betriebswirtschaft (MBA)
- Wirtschaftsinformatik (M. Sc.)
- Wirtschaftsrecht

2. Qualitätssicherung im Verbundstudium

2.1 Ziel und Zweck der Evaluation

Die Evaluation ist Teil des Qualitätsmanagements des Verbundstudiums. Sie dient den Hochschulleitungen bzw. den Programmverantwortlichen in den einzelnen Hochschulen und den Gremien des Verbundstudiums dazu, geeignete Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium zu ergreifen. Die Evaluation von Lehre und Studium sowie die damit verbundenen Rahmenbedingungen dienen der systematischen Analyse und Organisation der Verbundstudienstrukturen mit dem Ziel der Sicherung und Verbesserung der Qualität in Lehre und Studium.

Die Evaluation bildet eine Grundlage für die Reflexion aller Aufgaben, insbesondere der Studienziele und der Studieninhalte, für die Schaffung von Transparenz über den Studienverlauf, für die Analysen der Stärken und Schwächen der Verbundstudiengänge und Studienfächer und letztendlich für die Profilierung und Weiterentwicklung des Verbundstudienangebots und für die Einhaltung und Ausgestaltung der (Ziel-) Vereinbarungen zwischen Ministerium und Hochschulen sowie zwischen den Hochschulen bzw. der Hoch-

schulleitung und den Fachbereichen. Die Evaluation dient darüber hinaus der Profilbildung des Verbundstudiums und der Verbundstudiengänge sowie der Rechenschaftslegung gegenüber Staat und Gesellschaft.

Die Evaluation und Qualitätssicherung im Verbundstudium soll sich nicht auf die studentische Veranstaltungskritik und die Einzelaktivitäten von Fächern oder Lehrenden reduzieren. Ein wirksames Qualitätsmanagement impliziert die Bereitschaft und den Willen, Studiengangsentwicklung und Studienreform zu betreiben. Daher sollen

- diejenigen, die sich an der Qualitätssicherung beteiligen, unterstützt und bestärkt sowie ihre Leistungen anerkannt
- eine entsprechende hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende und Studierende und
- individuelle (hochschuldidaktische) Unterstützung und Beratung angeboten sowie
- die curriculare Ebene mit einbezogen werden

Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen und Analysen auf den unterschiedlichen Systemebenen (u.a. Studierende, Lehrende, Curriculum) mit einem breiten Spektrum sozialwissenschaftlicher Methoden und Instrumenten haben zum Ziel, ein möglichst umfassendes Bild der Realität des Verbundstudiumssystems zu erhalten. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen als Entscheidungsgrundlage in den Fachausschüssen zur Weiterentwicklung und Optimierung der einzelnen Verbundstudiengänge und in der Fachkommission Verbundstudium zur Optimierung des Verbundstudienmodells.

Qualitätssicherungsaufgaben auf der Ebene Fachausschuss / Studiengang

Die Evaluation und Qualitätssicherung im Verbundstudium beschränkt sich nicht auf die studentische Veranstaltungskritik und die Einzelaktivitäten von Fächern oder Lehrenden. Das Qualitätssicherungskonzept des Verbundstudiums sieht vor, dass alle Verbundstudiengänge eine/n Beauftragte/n für das Qualitätsmanagement einsetzen, die / der alle 2 Jahre einen Lehr-/ Evaluationsbericht auf der Basis folgender Erhebungen erstellt:

- Befragung der Lehrenden zum Studienprogramm: Rahmenbedingung der Lehre, Einschätzung der Studierenden, Erfahrungen mit dem Verbundstudienmodell, Entwicklungs- und Optimierungsbedarfe
- 2 -3 fächerübergreifende Befragungen der Studierenden, soziobiografische Daten, individuelle Studienvoraussetzungen und Lernbedingungen, Studienzufriedenheit und -bedingungen

- Berichte der Lehrenden zu den Ergebnissen der studentischen Veranstaltungskritik
- Berichte und Analysen des Bereichs Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung

Im Bericht sollen auch Konzepte und Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Studienangebots sowie Maßnahmen für die hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden und Lehrbeauftragten vorgestellt werden. Es wird außerdem empfohlen, im Rahmen einer Auftaktveranstaltung zu Beginn des Studienjahres für alle Semester mit besonderen Veranstaltungsangeboten den Studierenden zusätzliche Feedback-Möglichkeit zu den Ergebnissen und Konzepten zu eröffnen und so die Studierenden stärker in die Weiterentwicklung der Studienprogramme einzubeziehen.

Qualitätssicherungsaufgaben auf der Ebene Lehrende

Die Lehrenden führen zu den Veranstaltungen bzw. Studienmaterialien mindestens alle 2 Jahre und zusätzlich nach eigenen QM-Regeln z. B. nach Ersteinsatz, nach Überarbeitung, Studierendenbefragungen durch. Auf der Basis der Ergebnisse findet ein Feedback-Gespräch mit den Studierenden über die Ergebnisse statt. Über die Ergebnisse und das Feedback-Gespräch einschließlich der geplanten, eingeleiteten bzw. durchgeführten Maßnahmen wird ein Bericht an den/die QS-Beauftragte/n verfasst und es findet eine weitere Abstimmung des Vorgehens und der Maßnahmen mit den Programmverantwortlichen statt.

Qualitätssicherungsaufgaben auf der Ebene Bereich HDFFE

Im Rahmen der Evaluation des Verbundstudiums ruft der Bereich Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung regelmäßig im Wintersemester die Studierendendaten der Verbundstudiengänge bei den beteiligten Fachhochschulen ab und wertet diese zur Erfassung des Studienverlaufs und Studienerfolgs in den Verbundstudiengängen systematisch aus.

Im Rahmen einer jährlichen *Exmatrikulationsbefragung* werden die Beweggründe derjenigen Studierenden evaluiert, die das Verbundstudium ohne einen Abschluss beenden. Gegenstand ist dabei, ob die vorzeitige Beendigung des Studiums mit inhaltlicher oder fachlicher Kritik, mit Veränderungen in den persönlichen und beruflichen Rahmenbedingungen oder mit einem Wechsel der persönlichen Interessen zusammenhängt.

Um den Studienerfolg und Verbleib der Studierenden nach Abschluss des Studiums zu verfolgen, werden im ersten Jahr nach Beendigung des Verbundstudiums *Absolventenbefragungen* durchgeführt. Außerdem werden alle 4 bis 5 Jahre alle Lehrenden studiengangübergreifend zu ihren Erfahrungen mit dem Modell Verbundstudium befragt.

Der Bereich Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung stellt das Online-Evaluationssystem ›OnlinEva‹ zum Zwecke der Evaluation der Verbundstudiengänge zur Verfügung und sichert die Weiterentwicklung des Systems. Außerdem berät der Bereich die Studiengänge bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, der Entwicklung von Maßnahmen sowie der Erstellung der Lehr- und Evaluationsberichte.

OnlinEva 2.0 – das Online-Evaluationssystem im Verbundstudium und an Fachhochschulen in NRW

Der Bereich Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung hat zur Unterstützung der Evaluation und Qualitätssicherung der Verbundstudiengänge ein Online-Evaluationssystem entwickelt, das mittlerweile in der Version 2.0 zur Verfügung steht. OnlinEva 2.0 dient als Werkzeug der Evaluation von Studium und Lehre und bietet den Lehrenden und Qualitätsbeauftragten neben verschiedenen Fragebogen zu den Veranstaltungsformaten und Lernmaterialien des Verbundstudiums sowie zum Modell bzw. der Organisation und den Rahmenbedingungen die Möglichkeiten, jederzeit einen Überblick über die Zwischenergebnisse abzurufen und mit Abschluss der Befragung sofort die Ergebnisse mit den Studierenden und ggf. anderen Lehrenden besprechen zu können. Das Online-Evaluationssystem ist auch auf Servern im Präsenzstudium an verschiedenen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen implementiert.

Funktionen und Navigation

Die Startseite des Online-Evaluationssystems im Verbundstudium wird über <http://onlineva.verbundstudium.de> aufgerufen und ist in zwei Bereiche unterteilt:

- *Rückmeldung geben – Fragebogen beantworten* bietet den Befragten die Möglichkeit mithilfe der TAN (TransAktionsNummer) den entsprechenden Fragebogen aufzurufen und zu beantworten
- *Lehrende ...* ist die Log-in-Seite zu allen weiteren Funktionen des Systems

OnlinEva^{2.0} – Das online Evaluationssystem für Studium und Lehre

Über die Onlinebefragung können Sie als Studierende/r in Verbundstudiengängen den Lehrenden anonym ihre Erfahrungen mit den Studienangeboten in den Verbundstudiengängen mitteilen. Ziel der Befragung ist es herauszufinden, wie Sie die Veranstaltungen - Präsenzen und Lerneinheiten - sowie die Rahmenbedingungen unter denen die Veranstaltungen stattfinden auch im Hinblick auf die Studienziele und die Praxisrelevanz bewerten.

Mit der Rückmeldung der Studierenden an die Lehrenden wird auch eine Grundlage für Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden geschaffen.

Lehrende bietet das Onlinesystem die Möglichkeit, mit wenig Aufwand wichtige Informationen für den Prozess der Qualitätssicherung in den Studiengängen zu erheben und auszuwerten. **Dazu finden Sie hier verschiedene Fragebogen.**

Die Onlinebefragung ist ein Element der **Evaluation der Verbundstudiengänge der Fachhochschulen NRW.**

Rückmeldung geben – Fragebogen beantworten

Wenn Sie einen Fragebogen ausfüllen möchten, geben Sie hier bitte Ihre TAN ein:

Lehrende: Befragungen anlegen - Ergebnisse einsehen

Als Lehrender können Sie nach Einführung in das Online-System durch das **Arbeitsgebiet Evaluation des Bereichs HDFE** selbstständig Befragungen anlegen und die Ergebnisse der von Ihnen angelegten Befragungen mittels Ihres Kennworts abrufen.

Abbildung 1: Startseite OnlinEva 2.0

Die Lehrende-Log-in-Seite ist ebenfalls in zwei Bereiche unterteilt:

- Einloggen in den benutzereigenen Bereich
- Von den Befragungsanlegern freigegebene Ergebnisse mittels der BIN (Befragungs-Identifikations-Nummer) einsehen

Im benutzereigenen Bereich von OnlinEva stehen dem Lehrenden u. a. folgende Funktionen zur Verfügung:

- Neue Befragungen anlegen
- SammelTANs erstellen
- Übersicht aufrufen und Ergebnisse einsehen
- Suche anhand unterschiedlicher Kriterien

Befragung anlegen

Im Menüpunkt *Neue Befragung* werden alle notwendigen Einstellungen und Angaben zum Anlegen der Befragung wie die Art des Fragebogens (über die *Vorschau* sind alle derzeit zur Verfügung stehenden Fragebogen sichtbar), der Studiengang, die Lehrende/der Lehrende, das Startdatum und das Enddatum sowie und die Anzahl der zu Befragenden (zur Erzeugung der

entsprechenden Anzahl an TAN) angezeigt. Über den Hyperlink *Benutzerdefinierte Fragen hinzufügen* können in einem weiteren Fenster eigene zusätzliche Fragen erstellt und dem Fragebogen angehängt werden.

Neue Befragung starten

Bitte füllen Sie alle unten aufgeführten Felder aus.
Diese Felder können später aus Gründen der Konsistenz nicht mehr verändert werden.

Art der Befragung
 - [Vorschau]

Bei Bedarf: Benutzerdefinierte Fragen hinzufügen

Studiengang

Fach

 (Bezieht sich die Befragung nicht auf ein spezielles Fach, tragen Sie bitte »Alle Fächer« ein.)

Autor(in) / Lehrende(r)

 (Geben Sie bitte hier an, welche(r) Lehrende(n) evaluiert werden sollen.
 Bezieht sich die Befragung nicht auf ein oder mehrere spezielle Lehrende, tragen Sie bitte » - « ein.)

Lerneinheit(en) / Gruppe

 (Bezieht sich die Befragung nicht auf ein oder mehrere spezielle Gruppen, tragen Sie bitte » - « ein.)

Startdatum ab dem der Fragebogen ausgefüllt werden kann.

Enddatum bis zu dem der Fragebogen ausgefüllt werden kann.

Anzahl der Befragten (entspricht der Zahl der benötigten Transaktionsnummern TAN)

Abbildung 2: Anlegen einer Befragung

Soll eine Gruppe mehrere Fragebogen zeitgleich beantworten, gibt es die Möglichkeit der SammelTAN. Alle Fragebogen können über die SammelTAN miteinander verbunden werden. Die Besonderheit dieser SammelTAN besteht darin, dass über eine einzige TAN alle zugehörigen Fragebogen als Paket aufgerufen und ausgefüllt werden können. Dies ist auch in mehreren Sitzungen möglich.

Standardbefragung - Präsenzveranstaltung											
Studiengang:	YYV										
Fach:	XXX										
Lehrende(r) :	YYY										
Gruppe:	ZZZ										
Allgemeines											
1 Mein Interesse an dem Fach bzw. Thema ist	groß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	keine Angabe	<input type="radio"/>		
2 Wieviele Präsenzveranstaltungen haben Sie besucht ?	alle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	keine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	keine Angabe	<input type="radio"/>		
3 Die Verzahnung von Lerneinheit und Präsenz war	sehr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mangelhaft	<input type="radio"/>	keine Angabe	<input type="radio"/>
Lehrverhalten											
4 Die/der Lehrende wirkt immer gut vorbereitet	trifft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft nicht zu	<input type="radio"/>	keine Angabe	<input type="radio"/>
5 (Komplexe) Sachverhalte werden verständlich und ausreichend erklärt	<input type="radio"/>										
6 Die Vermittlung des Stoffes ist anregend und selten langweilig	<input type="radio"/>										
7 Die/der Lehrende reagiert offen auf Vorschläge, Fragen und Kritik	<input type="radio"/>										
8 Die/der Lehrende regt Diskussionen an und fördert diese	<input type="radio"/>										
Organisation und Strukturierung											
9 Die Lernziele sind immer erkennbar und werden auch verfolgt	trifft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft nicht zu	<input type="radio"/>	keine Angabe	<input type="radio"/>
10 Die Ein- und Aufteilung der Inhalte ist gut nachvollziehbar	<input type="radio"/>										
11 Die/der Lehrende macht den 'roten Faden' sichtbar	<input type="radio"/>										

Abbildung 3: Beispiel Onlinefragebogen (Ausschnitt)

Auswertung – Ergebnisse anzeigen

Die Einsicht in Ergebnisse ist zu jedem Zeitpunkt und nach Abschluss der Befragung in der Übersicht möglich, da die Ergebnisse jedes Mal dynamisch neu erzeugt und nicht als Endergebnisse gespeichert werden.

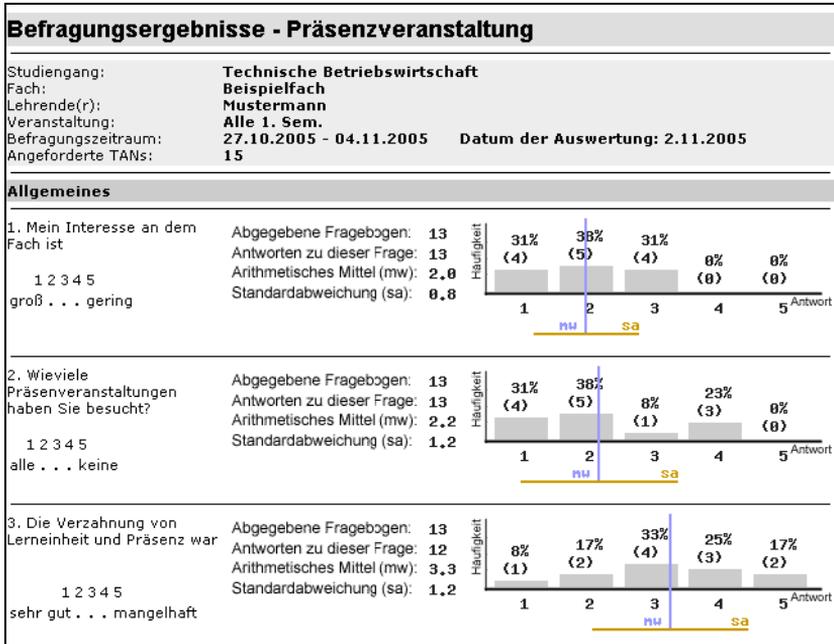


Abbildung 4: Beispiel für Auswertung der Ergebnisse (Auszug)

Im Kopfteil der Ergebnisansicht werden Angaben zu der angelegten Befragung aufgelistet. Danach folgt die Auflistung der Fragen mit Angabe der Skalierung. Rechts daneben befindet sich ein Balkendiagramm, in dem die Häufigkeiten absolut und prozentual dargestellt sind.

Darüber hinaus sind die Anzahl der abgegebenen Fragebogen, die Anzahl der Antworten zu der jeweiligen Frage sowie das arithmetische Mittel und die Standardabweichung neben dem Diagramm aufgeführt. Mittelwert und Standardabweichung sind zusätzlich grafisch dargestellt.

Filtern von Ergebnissen

In der Ergebnisansicht gibt es die Möglichkeit, durch Anklicken eines oder mehrerer Balken innerhalb eines Diagramms die übrigen Antworten der Befragten nach diesem Merkmal/diesen Merkmalen zu filtern. Es ist z. B. möglich, nach dem Merkmal, »großes oder eher großes Interesse am Fach« (siehe Bild unten) die übrigen Antworten auf alle gestellten Fragen zu filtern. Damit keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gezogen werden können, ist

die Filterfunktion erst möglich, wenn eine Mindestanzahl von Personen dieses Merkmal genannt hat.

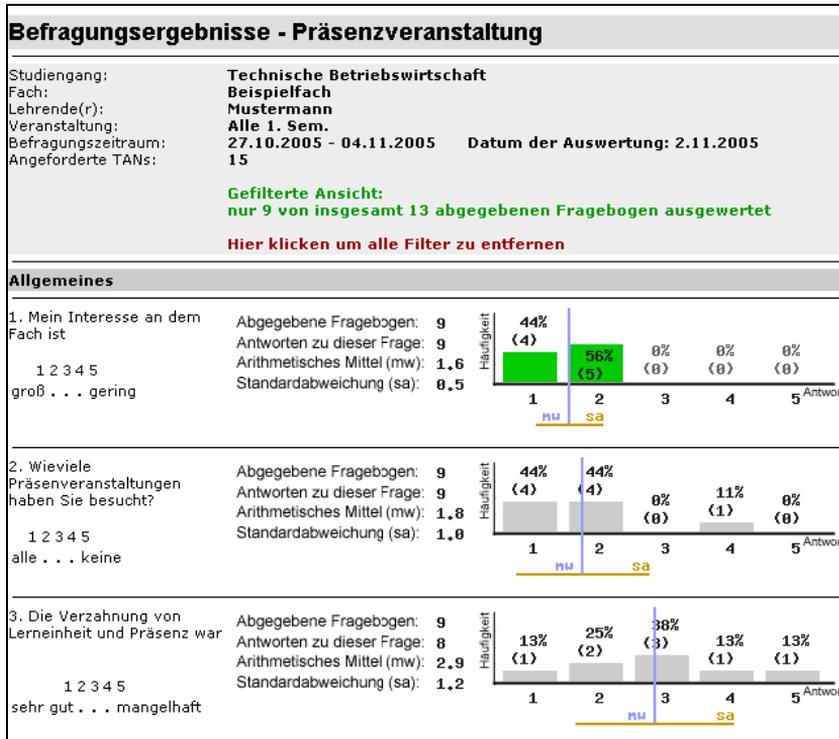


Abbildung 5: Beispiel Filtern von Ergebnissen (Auszug)

Entwicklung der Hochschulen und des Verbundstudiums

Rahmenbedingungen

Der Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung und die Verpflichtung der Hochschulen auf Ziele werden den Wettbewerb um Mittel und Studierende verstärken. Ähnlich wie in der Forschung bereits begonnen bzw. vollzogen, werden die Hochschulen auch in der Lehre Schwerpunkte setzen und Exzellenz entwickeln müssen. Dazu gehört z. B. zum einen die Bildung von Profilen in der Lehre und zum anderen der Ausbau von Kooperationen mit Hochschulen, anderen Einrichtungen und der Wirtschaft, um Ressourcen besser nutzen bzw. besondere Kompetenzen bündeln zu können. Der zunehmende Wettbewerb und die größere Aufmerksamkeit der Lehre in der Öffentlichkeit werden die bereits eingeleiteten Entwicklungen und Verände-

rungsprozesse in den Hochschulen weiter beschleunigen. Die europaweit verabredete Reform der Hochschulausbildung mit dem Ziel der Arbeitsmarkt- und Kompetenzorientierung der Studiengänge mit einheitlichen Strukturen und Abschlüssen bedingt einen großen Veränderungsbedarf. Die Strukturen müssen transparenter, neue Formen der Lehre entwickelt und die Evaluation der Studiengänge ausgebaut werden.

Studienreform und Qualitätssicherung

Bisher werden die Bologna-Vereinbarungen vor allem unter strukturellen Aspekten gesehen, obwohl sie in viel stärkerem Maße inhaltliche Reformen erfordern. Auf eine solche weitreichende Umgestaltung von Lehre und Studium sind die Akteure bisher nicht hinreichend vorbereitet. Um den Zielsetzungen entsprechend angemessene Lehr- und Prüfungskonzepte entwickeln zu können, müssen zum einen durch die Politik und den Gesetzgeber noch wesentliche gesetzliche Grundlagen verändert und geschaffen werden. Zum anderen müssen die Hochschulen ihre Strukturen entsprechend den neuen Zielsetzungen und Steuerungsmodellen weiterentwickeln und anpassen sowie durch gezielte Personalentwicklung die notwendige Kompetenz beim Personal und insbesondere bei den Lehrenden aufbauen. Hier ist die Hochschuldidaktik gefordert, mit entsprechender Forschung und Entwicklung sowie mit Beratungs- und Weiterbildungsangeboten die weitere Professionalisierung der Lehre zu unterstützen und zu fördern, um so gute Lehre und angemessene Prüfungen auch vermittelbar und umsetzbar zu machen.

Die Hochschuldidaktik hat somit eine wichtige Funktion in der Reform von Studium und Lehre sowie der Neugestaltung der Prozesse in den Hochschulen. Zu den wesentlichen Anforderungen gehören unter anderem die Personalentwicklung an den Hochschulen, die Mitwirkung an der Weiterentwicklung der Evaluations- und Qualitätssicherungskonzepte, die (externe) Überprüfung der Angebote durch begleitende Forschungs- und Entwicklungsprojekte aus der Perspektive des ›critical friend‹ und die Beratung und Weiterbildung der Akteure. Die gewonnenen Erkenntnisse aus einer intensivierte Lehr- und Lernforschung sind eine wichtige Basis, um neue innovative Entwicklungen in Studium und Lehre einzuleiten und zu forcieren. Sie sind auch wichtig, um die Angebote und Dienstleistungen der Hochschuldidaktik durch Forschung zu prüfen und zu sichern.

Entwicklungen im Bereich der Fachhochschulen in NRW

Die Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen haben die neuen Anforderungen frühzeitig erkannt und mit neuen Entwicklungen in Studium und Lehre sowohl innerhalb der Hochschule als auch hochschulübergreifend reagiert. Beispielhaft für die landesweite Kooperation der Fachhochschulen sind zum einen das Verbundstudium und zum anderen das Netzwerk Hoch-

schuldidaktische Weiterbildung. Letzteres soll die didaktische Kompetenz der Hochschullehrer weiterentwickeln und die notwendigen didaktischen Prozesse unterstützen, die aufgrund des großen Veränderungsbedarfs bei den Inhalten, den Methoden und den Lehr-/Lernkonzepten erforderlich sind.

Mit dem Verbundstudium haben die Fachhochschulen ein Konzept entwickelt, das sich an neue Zielgruppen richtet und Bedarfe auf der Seite der Abnehmer (Wirtschaft) und Nachfrager (berufstätig Studierende) aufgreift. Das Kooperationsmodell unterstützt die bessere Nutzung der Ressourcen und hilft, vorhandene Kompetenzbereiche an einzelnen Hochschulen zu bündeln. Es stärkt die Fachhochschulen im zunehmenden Wettbewerb und ermöglicht ihnen, sich mit neuen interessanten Studienangeboten auch im Masterbereich gut zu positionieren.

Stand im Verbundstudium

Im Rahmen einer Modellakkreditierung hat das Verbundstudium die Standards, insbesondere die Qualitätssicherung und das Qualitätsmanagement, die Lehr-/ Lernkonzepte und Strukturen des Modells sowie die übergreifenden gemeinsamen Angebote (eLearning, Neue Medien) und Werkzeuge (Onlin-Eva) akkreditieren lassen und damit bereits eingeführt, was voraussichtlich in nächster Zeit zum Standard werden wird: Akkreditierung der Prozesse und des Qualitätsmanagements sowie exemplarische Akkreditierung der Programme.

Die Standards, Prozesse sowie studiengangübergreifenden Strukturen und Angebote im Verbundstudium sind im Rahmen der Begutachtung positiv bewertet worden. Unter anderem wurden das differenzierte Evaluationskonzept und die Qualitätssicherung als gelungene Konzepte mit guten Instrumenten besonders gewürdigt. Dies hat auch das Centrum für Hochschulentwicklung CHE indirekt bei der Bewertung des Qualitätssicherungskonzepts und -managements der FH Südwestfalen bestätigt: Die Qualitätssicherungsprozesse im Verbundstudium und die Verantwortlichkeiten und Aufgaben seien sinnvoll geregelt und bestimmt.

Das Verbundstudium ist auch mit den frühzeitig aufgebauten Unterstützungsstrukturen und Entwicklungskompetenzen in Bereich der Hochschuldidaktik, Evaluation und den Neuen Medien für die Anpassungs- und Umsetzungsprozesse sowie weiteren Anforderungen gut aufgestellt. Die QM-Kultur muss weiter verbreitet und ausgebaut werden. Dazu gehört auch, dass aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Kulturen spezielle Angebote und individuelle (Teil-) Lösungen für einzelne Studiengänge entwickelt werden. Die notwendigen Entwicklungen und Prozesse müssen durch den Bereich Hochschuldidaktik und Fernstudienentwicklung begleitet und unterstützt werden. Bei allen Bestrebungen der Reform und Neugestaltung von Studium und Lehre gilt auch hier das hochschuldidaktische Prinzip, dass die

Akteure und Programmverantwortlichen dort abgeholt werden müssen, wo sie stehen und dass es Zeit braucht, um Erfahrungen zu sammeln und Kompetenz aufzubauen und im Sinne der Kompetenzorientierung die Studiengänge umzugestalten.

Dr. Volkhard Fischer

Ebenen der Evaluation eines modularisierten Studienganges

Wenn im Rahmen der Diskussionen über den Bologna-Prozess nicht an den Studiengang Medizin gedacht wird, dann hängt dies einerseits damit zusammen, dass der Bologna-Prozess häufig verkürzt mit der Einführung von Bachelor-Master-Strukturen gleichgesetzt wird, eine Studienreform, die in Europa bisher nur die Schweiz für diesen Studiengang vorbereitet. Der zweite, wichtigere Grund ist aber, dass die Medizin in der Universitätslandschaft eine Sonderstellung einnimmt, die z.B. die Mobilität von Studierenden, Dozenten und Berufstätigen erheblich einschränkt. Dies liegt zum einen an der komplexen Ausbildung und den gesetzlich eingeschränkten Möglichkeiten der Berufsausübung, zum anderen an der in den medizinischen Fakultäten besonders stark zur Geltung kommenden Berücksichtigung ökonomischer Zwänge.

Auch bezogen auf die Evaluation von Studium und Lehre gelten für die Medizin andere Rahmenbedingungen. Besonderheiten und mögliche Lösungswege seien am Beispiel der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH) verdeutlicht.

Gesetzliche Vorgaben

Der Studiengang Medizin wird in Deutschland mit einem Staatsexamen abgeschlossen. Deshalb sind die wesentlichen Elemente des Studiengangs in der Approbationsordnung für Ärzte (ÄAppO) bundeseinheitlich geregelt. Mit Einführung der 9. Novelle der ÄAppO wurde dabei den Fakultäten die Möglichkeit einer Profilbildung durch individuelle Gestaltung der Curricula und die Etablierung von Modellstudiengängen eröffnet. Gleichzeitig wurde die Evaluation der Lehre vorgeschrieben. Die bundesgesetzliche Regelung fällt mit zwei Sätzen »Lehrveranstaltungen sind regelmäßig auf ihren Erfolg hin zu evaluieren. Die Ergebnisse sind bekannt zu machen.« (§2 Abs.9 ÄAppO) allerdings sehr knapp aus. Die Evaluation darf also nicht als einmalige Aktion angelegt sein und hat den Erfolg der Lehre zu untersuchen, womit im Falle der Medizin nur die in der ÄAppO genannten Ausbildungsziele gemeint sein können, zumal von der Zufriedenheit der Studierenden in der gesamten ÄAppO keine Rede ist. Der Zwang zur Veröffentlichung ist eindeutig nicht auf die Hochschulöffentlichkeit eingeschränkt, daraus folgt dann aber auch, dass zumindest die Publikation der Evaluationsergebnisse so angelegt sein

sollte, dass gleichzeitig die Persönlichkeitsrechte der Lehrenden geschützt werden.

Zusammen mit den schon länger bestehenden Regelungen zur Evaluation von Studium und Lehre im Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) ergibt sich allerdings ein differenzierterer Rahmen. So legt der § 5 des NHG in seinem ersten Absatz fest, dass die Evaluation des Studiums die Beteiligung einer unabhängigen Organisation erfordert. Seit Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts hat die von den niedersächsischen Universitäten gegründete Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA) hierfür Standards entwickelt. Besonders zu betonen ist dabei, dass diese externe Evaluation mit der Hilfe externer Experten vergleichend über verschiedene Standorte getrennt nach Studienfächern in einem mehrjährigen Turnus erfolgt (Futterer, 2005).

In der aktuellen Fassung des NHG ist jetzt die Evaluation der Lehrveranstaltungen vor dem Ende jedes Semesters zusätzlich in einem neuen, zweiten Absatz des § 5 geregelt worden. Diese Evaluationsergebnisse müssen nicht zwingend veröffentlicht werden. Es ist aber zu gewährleisten, dass die Studienkommissionen an der Bewertung und der Einleitung von Maßnahmen zu beteiligen sind.

Aus der Kombination dieser gesetzlichen Grundlagen ergibt sich für die Evaluation im Studiengang Medizin in Niedersachsen die Notwendigkeit, eine Mischung verschiedener Verfahren zu entwickeln und feste Abläufe zu implementieren. Für die MHH ist dabei eine Kombination elektronisch und schriftlich durchgeführter Evaluationen sinnvoll, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erreichen. Bevor die einzelnen Instrumente beschrieben werden, sind aber noch die curricularen Rahmenbedingungen zu betrachten.

Curriculare Rahmenbedingungen

Gegenwärtig nimmt die MHH zum Wintersemester jeweils 270 Studierende in das 1. Semester Medizin auf. Im Unterschied zu den meisten anderen medizinischen Ausbildungsstätten in Deutschland besteht an der MHH das sogenannte Integrationsmodell einer engen institutionellen Verzahnung von Fakultät und Klinik. Dies ermöglicht eine einfache Einbindung der Studierenden in die klinische Praxis, bei auf dem Papier weniger Patienten pro Studierenden, verglichen mit dem Kooperationsmodell.

Die MHH hat sich bewusst für ein modulares Curriculum mit weitgehender Autonomie der Fächer bei der Gestaltung der einzelnen Module entschieden. Dies garantiert nicht nur eine behutsame Einbindung klinisch-praktischer Inhalte von der ersten Semesterwoche an, sondern soll auch die zügige Vorbereitung großer Teile eines Jahrgangs auf die über das gesamte Studium verteilten Prüfungen und eine weitgehende »Scheinfreiheit« im letzten Semester erlauben. Heraus kam dabei »Hannibal«, der *Hannoversche*

integrierte, berufsorientierte und adaptive Lehrplan. Ab dem dritten Studienjahr steht in einer bestimmten Zeiteinheit in einem Modul ein bestimmtes Fach oder ein Querschnittsbereich ganztags im Vordergrund. Jedes Modul wird drei Mal im Jahr angeboten, weil ein Studienjahrgang durch drei Tertiare rotiert, die aus verschiedenen Modulen bestehen und jeweils für ein Drittel des Jahrgangs angeboten werden. Vier Aspekte sollen durch den zum WS 2005/06 gestarteten Modellstudiengang gegenüber einer konventionellen Ausbildung besser erreicht werden, nachdem die MHH seit 2003 einige Veränderungen im Rahmen des gesetzlich definierten Regelstudiengangs erprobt hatte:

- Kompetente, für den medizinischen Alltag ausgebildete Ärzte
- Ausbildung von Ärzten am Patienten
- Lehre im Sinne einer Lernspirale
- Strukturierte Schwerpunktbildungen im Studium

Innerhalb jedes Moduls werden in Seminaren, Vorlesungen, Kleingruppen am Krankenbett und Lerngruppen die Inhalte des jeweiligen Moduls vermittelt. Direkt am Ende eines Moduls steht mindestens eine Prüfung.

Kontexte einer Evaluation an der MHH

Betrachtet man die mindestens sechsjährige Ausbildung in Medizin innerhalb eines Zeitraumes von ungefähr 10 Jahren so wirken sich eine ganze Reihe von Qualitätssicherungsinstrumenten in unterschiedlicher Weise auf den Modellstudiengang aus. In der Abbildung 1 sind diese veranschaulicht, wobei im Rahmen dieses Beitrags auf Akkreditierung, Assessments und externe Rankings nicht eingegangen wird.

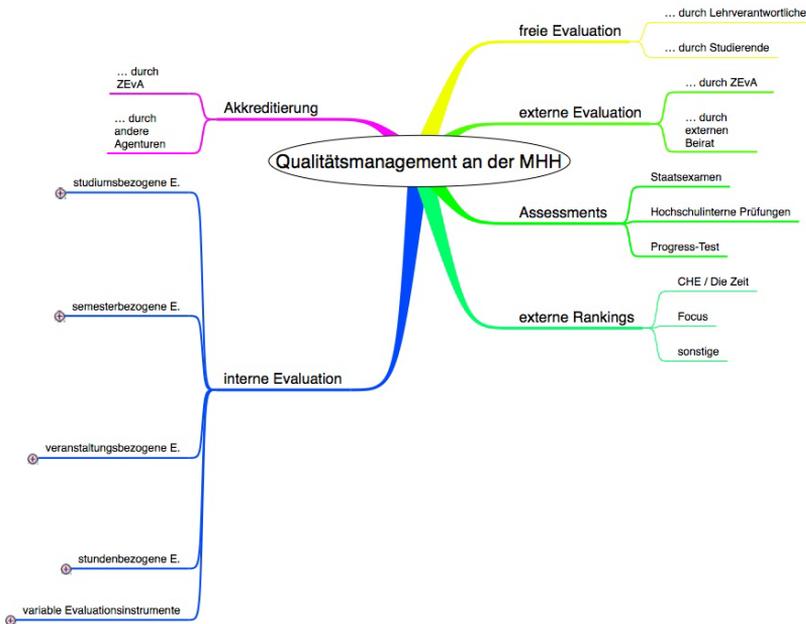


Abbildung 1 Instrumente des Qualitätsmanagements an der MHH

Die externe Evaluation betrifft die eingangs angesprochene Begutachtung durch die ZEvA, bzw. im Falle des Modellstudiengangs zusätzlich durch einen eigens dafür geschaffenen externen Beirat. Mit freier Evaluation sind entsprechend der Ordnung der MHH jene Befragungen gekennzeichnet, die unstandardisierte Instrumente zur einmaligen Bewertung von Einzelfragen für ein oder mehrere Module betreffen. Innerhalb der internen Evaluation lassen sich vier verschiedene Ebenen unterscheiden, die sich natürlich aus dem Studienaufbau ergeben und je nach dem, welche Stakeholder Evaluationsergebnisse nachfragen, als unterschiedlich bedeutsam angesehen werden. Ihnen gemeinsam ist, dass sie regelmäßig eingesetzt werden, auch wenn der Zyklus unterschiedlich ist.

Die studiengangbezogene interne Evaluation liefert zwar Rahmendaten für die externe Evaluation und die Akkreditierungsverfahren, ist ansonsten aber für Ministerien, Massenmedien und Universitätsgremien relativ unwichtig. Ministerien und Senat der MHH sind wegen der langfristigen Perspektive primär an den Qualitätssicherungsinstrumenten Akkreditierung und externe Evaluation interessiert, die andere Fragebögen einsetzen. Die Massenmedien haben sich mit den externen Rankings ein eigenes Qualitätssicherungsinstru-

ment geschaffen. Für die Studiengangberatung und die positive Beeinflussung des Klimas an einer Hochschule liefert die studiengangsbezogene interne Evaluation dagegen wertvolle Hinweise. Lehrende und Studierende bringen dieser Ebene der internen Evaluation bestenfalls ein akademisches Interesse entgegen.

Die semesterbezogene interne Evaluation ist als zentraler Qualitätsparameter für die leistungsbezogene Mittelvergabe für die Universitätsgremien und die Abteilungen der MHH von großer Bedeutung. Mittelfristig können sich dadurch im Extremfall sogar Auswirkungen auf die Struktur der MHH ergeben. Für die Studierenden bietet sie die Möglichkeit, ihre Einschätzung der einzelnen Module und des gesamten Semesters noch einmal aus einer etwas abgehobeneren Perspektive zu betrachten, weil die Datenerhebung bei der Rückmeldung zum nächsten Semester erfolgt. Für die Ministerien und die Massenmedien ist diese Ebene schon zu speziell, als dass sie noch Beachtung finden würde, wenn es nicht gerade einen anderen Anlass dafür gibt, etwa ein öffentlicher Streit um die Einrichtung oder den Fortbestand bestimmter Abteilungen, die ausgerechnet an diesen Evaluationsdaten festgemacht werden. Für die Lehrenden ist diese Ebene lediglich wegen der finanziellen Aspekte von Belang, als kritische Rückmeldung über die eigenen Lehrleistungen ist sie schon zu undifferenziert.

Startpunkt der flächendeckenden internen Evaluation an der MHH war die veranstaltungsbezogene Evaluation. Sie soll insbesondere den Lehrenden eine kritische, standardisierte Rückmeldung über ihre Lehrveranstaltung bzw. ihr Modul liefern, welche die notwendigen Informationen für eine datengestützte Überarbeitung des Curriculums enthält. Auf diesem Wege wird sie auch für die Stundenplangestaltung wichtig. Die anfallenden Daten sind allerdings so differenziert, dass sie ansonsten nur noch für die Studierenden interessant sind, um einen Eindruck über demnächst zu besuchende Module zu gewinnen. Ministerien, Massenmedien und die meisten Universitätsgremien schrecken vor der Datenflut zurück und orientieren sich lieber an den zuerst beschriebenen Ebenen.

Die unterste Ebene der internen Evaluation ist die stundenbezogene. Sie ist vor allem für die Motivation der Lehrenden wichtig und ermöglicht den Studierenden eine schnelle globale Rückmeldung. Um eben diese Schnelligkeit zu gewinnen, wird in ihr ähnlich wie in der obersten Ebene auf differenzierte Fragen zu Einzelaspekten einer Lehrveranstaltung völlig verzichtet. Bei jährlich fast 45.000 Unterrichtsstunden innerhalb des Studiengangs Medizin kann aber nicht einmal unter dieser Einschränkung eine flächendeckende Evaluation aller Einzelstunden organisiert werden.

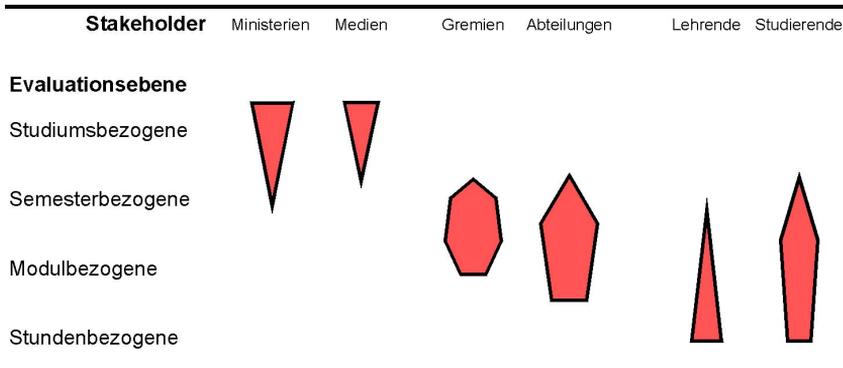


Abbildung 2 Ausmaß des Interesses an den einzelnen Ebenen der internen Evaluation bei verschiedenen Stakeholdern

Die Abbildung 2 fasst diese Beschreibung der verschiedenen Evaluationsebenen und des ihnen von den verschiedenen Stakeholdern entgegengebrachten Interesses zusammen. Dabei symbolisiert die Breite des jeweiligen Balkens das Ausmaß des Interesses an einer Evaluation auf einer konkreten Evaluationsebene durch eine Stakeholdergruppe. Eine Beschreibung der in ihnen eingesetzten Evaluationsinstrumente erfolgt im übernächsten Abschnitt.

Ein Beispiel: Das Modul »Diagnostische Methoden I«

Um die Notwendigkeit von Evaluationsinstrumenten, die auf die im Focus stehende Evaluationsebene abgestimmt sind, zu verdeutlichen, sei ein Modul beispielhaft in seinem Aufbau und seiner Bedeutung für das Gesamtstudium dargestellt. Bei in der Mitte des Studiums angesiedelten Modulen ist dies einfacher als bei Modulen, die zu Beginn des Studiums unterrichtet werden. Besonders einfach ist es bei dem im zweiten Studienjahr durchgeführten Modul »Diagnostische Methoden I«.

Das Modul besteht unter anderem aus interdisziplinären Falldarstellungen unter Beteiligung der Physiologie, Medizinischen Psychologie, Medizinischen Soziologie, Klinischen Psychologie, Inneren Medizin, Neurologie, Psychiatrie, Psychosomatik, Dermatologie, Pädiatrie und Allgemeinmedizin. Es soll in die Methodik, Durchführung und Ergebnisse der körperlichen Untersuchung und weiterer diagnostischer Verfahren (z.B. diagnostische Eingriffe; laborgestützte, bildgebende, elektrophysiologische und andere apparative Diagnostik, grundlegende psychodiagnostische Ansätze) einführen. Daneben soll es wichtige therapeutische einschließlich pharmakotherapeutische Interventionen erläutern, das Verständnis von Krankheitsentstehung,

-bewältigung und –prävention vermitteln und den nötigen Freiraum für Einübung der Gestaltung der Arzt-Patient-Beziehung schaffen. Darüber hinaus werden die Grundlagen der Bildung und Bedeutung der Begriffselemente aus der griechischen Sprache anhand klinischer Begriffe theoretisch und praktisch behandelt. Hierfür stehen 62 Stunden Vorlesungen mit Patientenvorstellungen, 36 Stunden Unterricht am Krankenbett und 63 Stunden praktische Übungen zur Verfügung. Zeitgleich sind je nach Veranstaltungsart zwischen einem und 17 Lehrenden im Einsatz. Insgesamt sind über 60 Lehrende an dem Modul beteiligt, welches sich über 14 Wochen in der zweiten Hälfte des zweiten Studienjahres erstreckt, nicht gerechnet die dreistündige schriftliche und vierstündige praktische Modulprüfung.

Die zentrale Bedeutung dieses Moduls im Studium kommt neben den gerade genannten noch stärker in drei anderen organisatorischen Aspekten zum Ausdruck:

- Die Teilnahme am Modul setzt die erfolgreiche Teilnahme an vier anderen, vorher im Studienverlauf angesiedelten Modulen voraus. Kein anderes Modul im Modellstudiengang setzt so viele erfolgreich abgeschlossene Studienleistungen voraus.
- Die erfolgreiche Teilnahme am Modul ist die Voraussetzung für die Teilnahme an allen klinisch-praktischen Modulen im dritten bis fünften Studienjahr. Kein anderes Modul im Modellstudiengang ist für so viele andere Module Zugangsvoraussetzung.
- Nur bei je einem Modul im ersten und im fünften Studienjahr sind mehr Abteilungen an der Durchführung beteiligt. In keinem Modul wirken aber ähnlich viele Dozenten aus einer vergleichbar großen Anzahl an Abteilungen in der Lehre mit.

Eingesetzte Instrumente

Weil das Modul »Diagnostische Methoden I« in der Verknüpfung mit zwei anderen Modulen zeitgleich für alle 270 Studierenden des zweiten Studienjahrs durchgeführt wird, ist der Erfolg dieses Moduls nicht nur für die in ihm Lehrenden und die an ihm teilnehmenden Studierenden wichtig. Die beteiligten Abteilungen haben für seine Durchführung so viel Personal bereitgestellt, dass die damit verbundene Berücksichtigung in der leistungsbezogenen Mittelvergabe für die quantitative Lehrleistung alleine nicht ausreicht, um den organisatorischen Aufwand abzudecken. Auch ein positives Abschneiden in den qualitativen Parametern der leistungsbezogenen Mittelvergabe wird als notwendig angesehen, um das Engagement aufrecht zu erhalten. Wegen seiner zentralen Position im Modellstudiengang wird der Erfolg des Moduls aber auch die Universitätsgremien und Ministerien beschäftigen, da er drei Jahre vor dem abschließenden Teil des Staatsexamens einen ersten

Blick auf die vom Modellstudiengang angestrebten Verbesserungen im Medizinstudium erlaubt.

Hauptschwierigkeit in einer solchen Situation wird es vermutlich sein, die Interessen der verschiedenen Stakeholder auf die mit den verschiedenen Evaluationsinstrumenten gegebenen Variablen einzugrenzen. Um die Anzahl der Befragungen in Grenzen zu halten, wird dabei ein differenzierter Zeitplan verwendet, der in Tabelle 1 dargestellt ist.

	vor 1	vor 2	vor 3	vor 4	vor 5	vor 6	vor 7	vor 8	vor 9	vor 10	vor 11	vor 12	Ende
<i>HSC</i>			X		X		X		X		X		
<i>HSM</i>	X			X			X			X			X
	nach 1	nach 2	nach 3	nach 4	nach 5	nach 6	nach 7	nach 8	nach 9	nach 10	nach 11	nach 12	Ende
<i>HSP</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>HSQ</i>	X			X			X			X			X
Entsprechend dem Evaluationsplan nach ausgewählten Lehrveranstaltungen / Modulen													
<i>FELS</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
<i>HQC</i> <i>C/</i> <i>HQN</i> <i>C</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Je nach Curriculum wöchentlich auf freiwilliger Basis in einem Modul													
<i>HSLT</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabelle 1 Zeitplan der Befragungen im Studiengang Medizin nach Evaluationsebenen und Semestern

Die in Tabelle 1 mit Kürzeln versehenen Fragebögen sind nach den Evaluationsebenen sortiert. Noch in der Entwicklung befindliche Fragebögen sind kursiv gesetzt. So verwendet die MHH einen Fragebogen zur Erfassung von Aspekten der Studienmotivation (*HSM*) und einen Fragebogen zur Erfassung von ausgewählten Studienbedingungen (*HSC*) (Bischofberger & Fischer, 2005). Auf der semesterbezogenen Ebene kommt neben einem Fragebogen zur Erfassung der Dozentsituation (*HSQ*) ein Screeninginstrument zum Einsatz, welches Parameter für die leistungsbezogene Mittelvergabe im Sinne eines Frühwarninstrumentes erfragt (*HSP*). Auf der Veranstaltungs- bzw. modulbezogenen Ebene kommt neben verschiedenen Fragebögen zur Bewertung der Lehrqualität in praktischen Kursen (*HQCC* bzw. *HQNC*) ein allgemeiner Fragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen durch Studierende zum Einsatz, der seit 1999 mehrfach empirisch überprüft und verbessert wurde (*FELS*). Lediglich auf der stundenbezogenen Ebene kommt nur ein Instrument zum Einsatz, welches wie ein Stundenplan nur einen Eintrag pro Unterrichtsstunde ermöglicht (*HSLT*).

Prinzipiell sind die Datensätze die mit den verschiedenen Fragebögen gewonnen werden über den mit jedem Fragebogen erhobenen Persönlichen

Code miteinander verknüpfbar. Durch diesen Code ist einerseits eine eindeutige, vom ausfüllenden Studierenden jederzeit rekonstruierbare Kennzeichnung ähnlich wie bei einer Matrikelnummer möglich, ohne dass die Studierenden gezwungen sind, namentlich gekennzeichnete Bewertungen abzugeben. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit im Rahmen von Forschungsprojekten z.B. individuenbezogene Antworttendenzen bei der Auswertung herauszufiltern.

Hannover screening of study motivation (HSM)

Der HSM ergänzt die studiumsbezogene Evaluation mit dem HSP um einige eher studierendenbezogene Aspekte. Seine Bedeutung gewinnt der HSM bei der Beurteilung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Die Ausgabe des HSM erfolgt alle drei Semester bei der Belegung, sowie bei der Immatrikulation und der Exmatrikulation. Die Rückgabe ist obligatorisch, aber anonym.

Folgende Variablen werden jeweils durch eine Einzelfrage erfasst:

- Fachsemester
- Studiengang
- Persönlicher Code

Folgende Variablen werden jeweils durch eine Reihe von Fragen erfasst:

- Wichtigkeit verschiedener Studienaspekte
- Realisierungsgrad verschiedener Studienaspekte
- Studiumsbezogene Auslandsaufenthalte
- Gründe der Studienfachwahl
- Lernziele
- Allgemeine Zufriedenheit
- Angestrebtes Berufsfeld

Hannover screening of teaching problems (HSP)

Der HSP ist das zentrale Instrument für die semesterbezogene Evaluation. Seine Bedeutung gewinnt der HSP durch die Einbeziehung in die Beurteilung der qualitativen Lehrleistung und ihrer Berücksichtigung bei der leistungsbezogenen Mittelvergabe. Die Bearbeitung des HSP erfolgt vor jedem Tertial retrospektiv online. Die Teilnahme ist obligatorisch, aber anonym.

Folgende Variablen werden jeweils durch eine Einzelfrage je besuchtem Modul im zurückliegenden Tertial erfasst:

- Interesse am Modul
- Subjektive Bedeutung des Moduls fürs Studium
- Zufriedenheit mit den Veranstaltungsteilen
- Prüfungsvorbereitung durch die Veranstaltung
- Teilnahmequote
- Gesamtbewertung des Tertials
- Persönlicher Code

Die Länge des HSP variiert deshalb mit der Anzahl der Module, die ein Student im Tertial besucht hat.

Fragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen durch Studierende

Aufbauend auf einer an deutschsprachigen Evaluationsbögen orientierten Eigenentwicklung (Fischer, 2000) wurde der FELS im Jahre 2001 durch eine Arbeitsgruppe der MHH an die Faktorstruktur des von Marsh (1984) vorgestellten Fragebogens »Student Evaluation of Educational Quality« (SEEQ) angepasst.

Ziel war eine Übertragung dieses international renommierten Fragebogens in den deutschsprachigen Raum. Besonderes Augenmerk galt dabei dem Versuch, einen Fragebogen für alle im Medizinstudium vorkommenden Veranstaltungen zu entwickeln, der den Lehrenden eine differenzierte Rückmeldung über ihre Lehrveranstaltung gibt und auf Itemebene eindeutige Empfehlungen zur Verbesserung des Lehrangebotes ermöglicht. Gleichzeitig soll der FELS einen Vergleich zwischen Lehrveranstaltungen über die Skalenwerte ermöglichen.

Eine erste Überprüfung der a priori gewählten Faktoren im Jahre 2003 bestätigte weitgehend das gewählte Modell (Fischer & Beyer, 2004).

Durch eine Reformulierung einzelner Fragen sollte danach drei Aspekten mehr Beachtung geschenkt werden:

- Die Fragen sollten sich auf von den Studenten direkt beobachtbares Verhalten beziehen.
- Die Fragen sollten so formuliert sein, dass sie eine Nutzung der gesamten Antwortskala provozieren.
- Die Antwortskala sollte eine gerade Anzahl an Ankreuzmöglichkeiten haben, um eine Wahl der Mittelkategorie aus Unentschlossenheit zu erschweren.

<i>Angenommene (a priori) Struktur</i>	<i>Code</i>	<i>Cronbach's •</i>
Lerneffizienz (6 items)	L	.854
Organisation (6 items)	O	.883
Kritische Auseinandersetzung (4 items)	K	.800
Arbeitsatmosphäre (3 items)	A	.341
Engagement der Lehrkraft (5 items)	E	.911
Interaktion (4 items)	IR	.914
Arbeitsbelastung (6 items)	W	.690
Rahmenbedingungen (5 items)	RB	.775

Tabelle 2 Interne Konsistenz der a priori festgelegten Skalen

In Tabelle 2 sind die a priori festgelegten Skalen zusammengestellt und die internen Konsistenzen auf Grundlage der zwischen 2003 und 2006 durchgeführten Evaluationen angegeben. Dabei weisen sechs von acht Skalen akzeptable bis gute Reliabilitätskoeffizienten auf. In einem Fall ist Cronbach's ein deutlicher Indikator für eine ungenügend konzipierte Skala. Dieses Ergebnis stellt eine Verbesserung gegenüber 2003 dar, die Schwächen des Fragebogens liegen aber in den gleichen Skalen wie damals.

Als Hypothese wurde deshalb vermutet, dass sich die Items dieser Skalen in einer explorativen Faktoranalyse über die übrigen Faktoren verteilen würden. Als Analyseverfahren wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation gewählt. Das Startkriterium für die Faktorauswahl war ein Scree-Test und Eigenwerte größer als 1.

Die Faktoranalyse liefert für die einbezogenen Items eine brauchbare Lösung mit acht Faktoren, in denen sich die a priori formulierte Struktur gut abgebildet wieder findet. In Tabelle 3 sind die erklärten Varianzen und die internen Konsistenzen für diese empirisch ermittelten Dimensionen zusammengestellt.

<i>Explorativ ermittelte Faktoren</i>	<i>Code</i>	<i>Eigenwert</i>	<i>Erklärte Varianz</i>	<i>Cronbach's α</i>
Gesamt			62,93	
(Haupt-)Dozent (9 items)	F1	12,651	29,421	.946
Organisation (9 items)	F2	3,678	8,553	.680
Selbstbezug (5 items)	F3	3,638	8,461	.780
Workload, inhaltlich (4 items)	F4	2,044	4,754	.841
Rahmenbedingungen (5 items)	F5	1,629	3,788	.775
Kritische Auseinandersetzung (5 items)	F6	1,231	2,862	.824
Workload, Zeitbedarf (3 items)	F7	1,109	2,579	.694
Arbeitsatmosphäre (2 items)	F8	1,079	2,508	.321

Tabelle 3 Erklärte Varianz und interne Konsistenz der empirisch ermittelten Faktoren

Die jetzt ermittelte Lösung liegt näher an der von Marsh (1984) publizierten Faktorenstruktur als die im Jahre 2003 mit einer kleineren Stichprobe und dem älteren Fragebogen gefundene Lösung. Lediglich ein Faktor (F8) kann noch nicht überzeugen. Offensichtlich erfassen die in ihm gebündelten Items kein homogenes Konzept.

Der Fragebogen soll daher mit teilweise neu formulierten Fragen bzw. völlig neuen Fragen zusammengestellt werden. Danach soll der FELS als standardmäßig nach jeder Lehrveranstaltung eingesetztes Instrument vom HSP abgelöst werden und nur noch bei differenzierteren Analysen verteilt werden.

Hannover screening of single lessons and timetable (HSLT)

Der HSLT dient als Kurzfragebogen zu einem Modul. Er enthält dazu die gleichen inhaltlichen Fragen wie der HSP und zusätzlich zu jedem Termin einer Woche eine globale Benotungsskala. Konkret werden diese Fragen dabei wie ein Stundenplan angeordnet, um den Studierenden die Bewertung der einzelnen Termine der zu Ende gegangenen Woche zu erleichtern. Er soll in neu entwickelten Modulen wochenweise für eine schnelle Rückmeldung über Schwachstellen in der Durchführung auf Wunsch der Lehrverantwortlichen für das Modul eingesetzt werden.

Die bisherigen Entwurfsmodelle wurden jeweils als Stundenplan für eine gesamte Kohorte entwickelt. Zukünftig ist eine Verknüpfung mit einer Datenbank geplant, welche die konkrete Kurseinteilung der Studierenden berücksichtigen soll, damit die Studierenden nur jeweils jene Dozenten zur Bewertung angeboten bekommen, mit denen sie z.B. im Kleingruppenunter-

richt zusammengetroffen sind. Der große Vorteil eines solchen adaptiven Fragebogens wäre sein individueller Zuschnitt. Zentrales Problem dabei ist, dass für diese Voreinstellung der evaluierende Student nicht anonym sein darf, seine Bewertung aber anonym gespeichert werden soll.

Zukünftige Entwicklungsschritte

Die jetzige Unterscheidung verschiedener Fragebögen zur Evaluation von Studium und Lehre an der MHH erleichtert eine zielgenaue, möglichst sparsame Befragung der Studierenden. Da bisher die meiste Entwicklungsarbeit in den FELS geflossen ist, liegen für diesen relativ viele testtheoretische Kennwerte vor. Für die anderen Instrumente fehlen diese weitgehend. Innerhalb einer Fakultät ist es aber langwierig, einen Fragebogen zu den Studienbedingungen zu optimieren. Deshalb gehen gegenwärtig die Bemühungen dahin, die verschiedenen Instrumente in einem Evaluationsverbund medizinischer Fakultäten weiterzuentwickeln. Dies böte auch die Möglichkeit eines Vergleichs von Lehrveranstaltungen eines bestimmten Faches zwischen Fakultäten, was für die Interpretation von Evaluationsdaten äußerst hilfreich wäre, weil man dann verschiedene Referenzgrößen heranziehen könnte.

Literatur

- BISCHOFBERGER, B., & Fischer, V. (2005). *Erste Ergebnisse des Hannoveraner Screenings der Studienbedingungen (HSC)*. Paper presented at the MHH-Symposium Evaluation medizinischer Lehre, Hannover, 28.04.2005.
- FISCHER, V. (2000). *Prädiktoren der Beurteilung von Vorlesungen durch Studierende der Humanmedizin*. Vortrag auf der Jahrestagung der GMA: Lehre 2000, Köln, 12. -13. 5. 2000.
- FISCHER, V., & Beyer, O. (2004). *Factor structure of a multidimensional questionnaire for the evaluation of medical courses*. Poster auf dem International Meeting of the Association for Medical Education in Europe, Edinburgh, 7. 9. 2004.
- FUTTERER, T. (2005). *Flächendeckende Evaluation von Studium und Lehre in Niedersachsen*. Paper presented at the MHH-Symposium Evaluation medizinischer Lehre, Hannover, 29.04.2005.
- MARSH, H. W. (1984). Student evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- NAGEL, C., Adler, W., Fischer, V., & Kubat, B. (2005). *Das Studium der Zahnheilkunde aus Sicht verschiedener Studienjahre*. Paper presented at the MHH-Symposium Evaluation medizinischer Lehre, Hannover, 29.04.2005.

Christian Rietz, Britta Krahn, Georg Rudinger
Möglichkeiten und Perspektiven onlinegestützter
Verfahren
für nachhaltige Qualitätssicherung und Evaluation in
Bachelor-/ Masterstudiengängen am Beispiel des
Bonner Modells der Hochschulevaluation

1. Einführung

Bei genauerer Betrachtung der Umsetzung von Evaluation in den Hochschulen finden sich (von einigen Ausnahmen einmal abgesehen) nur wenige Ansätze, Evaluation und Qualitätssicherung flächendeckend durchzuführen. Gleiches gilt auch in Hinblick auf die Berücksichtigung aller Akteure (vom Studenten über den Absolventen bis hin zum Mitarbeiter). Dieses Defizit ist zu einem großen Anteil durch technische Einschränkungen bedingt, die entstehen, wenn gängige Paper-Pencil-Verfahren verwendet werden oder keine automatisierten Auswertungsroutinen existieren. Andererseits ist es aber auch in vielen Hochschulen problematisch, dass Evaluation und Qualitätssicherung nicht selten an Stellen innerhalb der Organisationsstruktur angesiedelt sind, an denen keine Evaluations- und Qualitätssicherungskompetenzen gebündelt sind bzw. die mit nur geringen Entscheidungsbefugnissen und Handlungsspielräumen ausgestattet sind. Nicht zuletzt fehlt aber vielen Hochschulen auch eine verbindliche »policy«, die Qualitätssicherung und Evaluation einen hohen Wert für die Standortbestimmung und die Weiterentwicklung einräumt.

2. Onlinegestützte Qualitätssicherung am Beispiel des Bonner Modells der Hochschulevaluation

Das Bonner Modell der Hochschulevaluation ist als ein Instrument zur Qualitätssicherung konzipiert worden, welches entsprechend der oben dargestellten Anforderungen eine umfassende und zugleich aufwandsarme Datenerfassung und -auswertung gewährleistet. Es liefert eine empirisch fundierte Grundlage für eine anzuschließende Interpretation und Ableitung von Maßnahmen auf der Ebene von Fächern, Fakultäten und der gesamten Universität, wobei diese Identifikation von Konsequenzen in der Verantwortung der Leitungseinheiten dieser Ebenen liegen sollte. Durch die technische Grundlage einer professionellen Software für die Umfrageforschung generiert das Bon-

ner Modell mittels onlinegestützter Befragungsmodule regelmäßig eine breite, empirisch gewonnene Datenbasis. Durch flächendeckende Erhebungen bei Studierenden, Lehrenden sowie Absolventinnen und Absolventen werden zudem sämtliche Beteiligte einbezogen.

Konzipiert und durchgeführt werden die Befragungen vom Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM) im Auftrag des Rektorats in enger Abstimmung mit Fakultäten und Instituten. In dieser Rolle kann das ZEM die Evaluation standardisiert und automatisiert einerseits für die Universität insgesamt, andererseits auch abgestimmt auf die Erfordernisse einzelner Fächer oder Fakultäten ausrichten. Dementsprechend ist eine Bewertung der zentralen Aufgaben der Universität (u.a. Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Übernahme von Verantwortung, Berufsausbildung,) sowie der universitären Rahmenbedingungen und -angebote in die Befragungsmodule integriert (eine theoretische Einordnung vgl. Heidemann, Rietz, Krahn, Riek & Rudinger, 2005).

Die Module ermöglichen weitgehend Totalerhebungen, so dass aus jeder beteiligten Gruppe eine nahezu unbegrenzte Menge an Daten erhoben und auch ausgewertet werden kann. Des Weiteren verbindet das Bonner Modell die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten mit der Betrachtung verschiedener Ebenen und Aufgabenbereiche. Demnach werden Lehre und Studium, Forschung, Nachwuchsförderung und Chancengleichheit aus drei Perspektiven betrachtet: Studierenden- und Studienanfängerbefragung, Absolventenbefragung und die Befragung des wissenschaftlichen Personals werden als onlinegestützte Totalerhebungen durchgeführt. Dies ermöglicht Erkenntnisse über die Innen- und Außenwahrnehmung der Universität und ihrer Fakultäten sowie die Fortschritte bei der Etablierung eines einheitlichen Leitbildes bzw. einer »Organisationskultur«. Lehrveranstaltungen und Module werden durch ein weiteres Modul onlinegestützt evaluiert.

Der in Abbildung 1 aufgeführte Zeitplan beschreibt die Abfolge der verschiedenen Erhebungen des Bonner Modells prototypisch für einen Beginn der Bewertungen im WS 2003/2004.

Zeitraum	Monitoring-daten Verwaltung	Allgemeine Evaluation Studierende	Evaluation Lehrveranstaltungen inkl. Zielsetzungen Studierende/Dozierende	Mitarbeiterbefragung wissenschaftl. Personal	Absolventenbefragung Absolventen	Rückmeldeverfahren Fakultäten, Fächer, Dozierende, Studierende
WS 03/04	X	X	X			X
SS 04			X	X	X <small>Examen 2003</small>	X
WS 04/05	X	X	X			X
SS 05			X	X	X <small>Examen 2004</small>	X
WS 05/06	X	X	X			X
SS 06			X	X	X <small>Examen 2005</small>	X
WS 06/07	X	X	X			X
SS 07			X	X	X <small>Examen 2006</small>	X
WS 07/08	X	X	X			X
SS 08			X	X	X <small>Examen 2007</small> X <small>Examen 2003</small>	X
WS 08/09	X	X	X			X
SS 09			X	X	X <small>Examen 2008</small> X <small>Examen 2004</small>	X
WS 09/10	X	X	X			X
SS 10			X	X	X <small>Examen 2009</small> X <small>Examen 2005</small>	X
Stichprobe		Totalerhebung	Teilnehmer von n = x Lehrveranstaltungen	Totalerhebung	Totalerhebung	

Abbildung 1: Durchführung der Erhebungen im Bonner Modell

Um das Gesamtverfahren für alle Beteiligten so aufwandsarm wie möglich zu implementieren, wurde darauf verzichtet, ergänzend zu den Online-Befragungen auch Paper-Pencil-Versionen einzusetzen; so ist es unerheblich, ob 100 oder 40.000 Studierende oder Absolventinnen und Absolventen an der Befragung teilnehmen. Die Auswertung der Daten erfolgt weitgehend automatisiert, da nur vereinzelt offene Fragen gestellt werden. An die Internetausstattung der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer werden sehr geringe Anforderungen gestellt, so dass die Gefahr systembedingter Ausfälle minimiert werden kann. In den folgenden Abschnitten werden die Module des Bonner Modells näher erläutert.

Die Konstruktion der Verfahren:

Die Fragebögen innerhalb des Evaluationssystems sind das Ergebnis umfassender Literaturanalysen und quantitativer sowie qualitativer Pretests, die an der Bonner Universität seit 2000 durchgeführt wurden. Bei der Konstruktion der einzelnen Verfahren wurde zum Teil auf Erfahrungen bereits etablierter Verfahren zurückgegriffen (u.a. Kromrey, 2001; Westermann, 1996;

Teichler & Schomburg, 1997). Auch Schriften und Veröffentlichungen zu verschiedenen Zielen der universitären Ausbildung (u.a. Zimmermann, 1996; Lischka, 2000; Weiss, 2000) wurden analysiert sowie Berichte aus der Wirtschaft zu Erfahrungen von und mit Absolventinnen und Absolventen (u.a. Holtkamp, Koller & Minks, 2000; Baldauf, 1990).

Aufgrund der Kooperation mit Fächern und Fakultäten der Universität Bonn sowie anderen Hochschulen unterliegen die Items sowie die Ansprache der Studierenden und Lehrenden einem kontinuierlichen Veränderungsprozess. Die fortlaufende Arbeit führt zu steigender Akzeptanz bei den Teilnehmenden und zu verbesserter Aussagekraft der Ergebnisse.

2.1 Die Studierendenbefragung

Bei der Befragung der Bonner Studierenden steht die allgemeine Bewertung der *Lehre* im Vordergrund, die Evaluation von Lehrveranstaltungen erfolgt anhand eines gesonderten Fragebogens. Die Evaluation der Lehre umfasst allgemeine Ausbildungsinhalte, Anforderungen an Curricula, Studienbedingungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Studierens. Alle Studierende erhalten die gleichen Fragen zu ihren Erfahrungen der letzten beiden Semester in ihrem Fach.

Datensammlung

Die Studierendenbefragung richtet sich an alle Studierende der Universität und wird fächerübergreifend von Anfang Februar bis einschließlich April durchgeführt. Gemeinsam mit den Studienunterlagen für das Sommersemester erhalten die Studierenden eine Aufforderung, an der Befragung teilzunehmen und die URL, unter der sie den Fragebogen finden. Allerdings erhalten die Studierenden bisher kein individuelles Passwort, welches eine gewisse Kontrolle über die Bearbeitung des Fragebogens erlauben würde. Wenn die E-Mail-Adressen der Studierenden zur Verfügung stünden, könnte die Möglichkeit von gezielten Remindern eingebaut und damit der Rücklauf gesteigert werden. Es zeigt sich, dass neben der Aufforderung der Studierenden in den Rückmeldeunterlagen begleitende Maßnahmen z.B. via E-Mail zur Information erforderlich sind. Haben sich die Studierenden in die Befragung eingeloggt, liegt die Quote derer, die die Befragung bis zum Ende durchführen, bei ca. 70%. Es ist davon auszugehen, dass sich die Teilnahmebereitschaft erhöht, wenn die Verfahren weitergehend – auch im Rahmen einer Evaluationsordnung – etabliert sind.

Der Fragebogen

Die insgesamt 40 Fragen des Fragebogens gliedern sich in sechs thematische Bereiche. Die meisten Fragen des Evaluationsbogens erfordern von

den Studierenden eine Bewertung auf einer vierstufigen Skala, teilweise auch durch die Kategorie »weiß nicht« bzw. »kein Urteil« erweitert. Lediglich bei der Erfassung der Stärken und Schwächen eines Faches werden die Studierenden um eine schriftliche Stellungnahme im offenen Antwortformat gebeten. Durch eine flexible Filterführung wird der Fragebogen zudem an verschiedene Studiensituationen angepasst.

Thematisiert werden:

- statistische Angaben und Studienverlauf
- Lehre und Studium im studierten Fach (die Bewertung von Lehre, Erwerb von Leistungsnachweisen, Ablegen von Prüfungen, Ausstattung von Bibliotheken und Computerräumen, Transparenz der Leistungskriterien im Studium, Anpassung der Inhalte an die Anforderungen des Arbeitsmarktes)
- Vergleich der besten, schlechtesten und durchschnittlichen Veranstaltung der letzten beiden Semester in Bezug auf Inhalte der Veranstaltung, Dozent/in, Engagement der Studierenden, Räumlichkeiten, eingesetzte Lehrmittel, Feedback an die Studierenden, Form der Wissensvermittlung, Lernziele, Interaktion Lehrende – Studierende, Gesamteindruck
- Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profiles
- Bewertung der Rahmenbedingungen des Studierens
- Bewertung von Nachwuchsförderung (Beteiligung an der Forschung, Interaktion mit dem Lehrpersonal, Förderung durch das Lehrpersonal)
- Pressearbeit und Leitbildorientierung der Universität/Image

Anpassung und Individualisierung

Die Fragen der standardisierten Studierendenbefragung werden allen Studierenden der Universität Bonn jedes Jahr zur Verfügung gestellt. Bei einigen Fragen sorgt eine Filterführung dafür, dass Fragen nur bei entsprechenden Informationen gestellt werden. Fragen zur Zufriedenheit mit der Kinderbetreuung an der Universität werden beispielsweise nur dann gestellt, wenn die Studierenden angeben, mit der Kindererziehung beschäftigt zu sein. Weitere Anpassungen können jederzeit vorgenommen werden. Zeigt sich beispielsweise eine überdurchschnittliche Unzufriedenheit mit einer der bewerteten Einrichtungen oder Angebote, können im folgenden Jahr Fragen einbezogen werden, die dabei helfen, den Grund für die Unzufriedenheit zu identifizieren. Besteht innerhalb eines Faches Interesse an einer bestimmten Fragestellung, kann diese für die jeweiligen Studierenden integriert werden. So gelingt es, mit vergleichsweise geringem Aufwand regelmäßig die Sichtweise der Studierenden über die Universität Bonn und ihre verschiedenen

Leistungen zu erfassen. Die Individualisierung ermöglicht es zudem, gezielt Verbesserungspotential zu identifizieren und Entwicklungen zu dokumentieren.

Der Fragebogen wurde zum ersten Mal im Februar 2004 für alle Studierenden der Universität Bonn zur Verfügung gestellt, bis Ende April konnten die Studierenden in diesem Jahr zum zweiten Mal an der Befragung teilnehmen. Die Ergebnisse werden im Internet veröffentlicht und nach jeder neuen Befragung aktualisiert. Die Darstellung der deskriptiv ausgewerteten Daten entspricht der inhaltlichen Gliederung des Fragebogens. Im Jahr 2004 und 2005 haben insgesamt ca. 6000 Studierende an der Befragung teilgenommen.

Studienanfänger- und Hochschulwechslerbefragung

Für die Universität Bonn wurde ein Beratungs- und Orientierungskonzept entwickelt, das Studienanfängern und Hochschulwechslern den Einstieg an der Universität Bonn erleichtern soll. Die fortschreitende Umsetzung des Systems wird anhand einer gesonderten Befragung des Bonner Modells erfasst. Zu Beginn der allgemeinen Studierendenbefragung werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefragt, wie lange sie bereits an der Universität Bonn studieren. Bei der Angabe von einem oder zwei Semestern nehmen sie nicht an der allgemeinen Studierendenbefragung teil, sondern werden zur Studienanfängerbefragung weitergeleitet. Bei dieser Anfängerbefragung wird erfasst, welche Beratungsstellen und Informationsdienste die Studierenden zu Beginn ihres Studiums an der Universität Bonn in Anspruch genommen haben und wie zufrieden sie mit den jeweiligen Informationen waren. Auch die Konsistenz der Informationen von verschiedenen Beratungsstellen wird erfragt. Ergebnisse aus der Studienanfänger- und Hochschulwechslerbefragung wurden erstmals im Sommersemester 2005 im Internet veröffentlicht.

2.2 Die Absolventenbefragung

Seit Ende der siebziger und verstärkt in den achtziger Jahren wurden Informationen zum Verbleib von Studierenden im Arbeitsmarkt als qualitätssicherndes Element in Hochschulevaluationen miteinbezogen. Der Verbleib der Absolventinnen und Absolventen im Arbeitsmarkt sowie ihr Verdienst wird dabei als Indikator für den »Nutzen« der universitären Ausbildung verstanden (Teichler & Schomburg, 1997). Bei bisherigen Evaluationen zeigt sich, dass die Befragten, im Gegensatz zu den Studierenden, weitgehend unbefangen und reflektiert über die zurückliegende Studienzeit urteilen. Sie unterscheiden sich in diesem Punkt auch von Studienabbrechern, die häufig die Universitäten für das eigene Scheitern verantwortlich machen (Zentrum für Fernstudienentwicklung, 1999). Darüber hinaus ermöglichen Absolventenbefragungen bei ausreichender Datenmenge Vergleiche zwischen Universitäten oder einzelnen Fakultäten.

Die Absolventenbefragung des Bonner Modells orientiert sich an bereits etablierten Verfahren (Schomburg, 2001; Kromrey, 1997), die an die Anforderungen der Universität Bonn und ihr Leitbild angepasst wurden. Vorgesehen sind zwei Befragungszeitpunkte: Die Absolventinnen und Absolventen werden jeweils ein und fünf Jahre nach Erwerb des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses mit einem onlinegestützten Fragebogen befragt. Die wiederholte Befragung nach fünf Jahren erfolgt aufgrund der Annahme, dass die Abbildung der beruflichen Laufbahn im ersten Jahr nach dem Abschluss nicht repräsentativ ist, sondern erst in späteren Jahren ein realistischer, dem Abschluss und der Berufserfahrung entsprechender Berufseinstieg erfolgt (Schomburg, 1990). Die Ergebnisse der Befragung werden im Internet veröffentlicht und bei Bedarf an verantwortliche Stellen innerhalb der Hochschule weitergeleitet.

Datensammlung

Aus der elektronischen Prüfungsverwaltung oder alternativ beim letzten Kontakt mit dem Prüfungsamt wird die E-Mail-Adresse der Absolventen sowie Monat und Jahr des Abschlusses erfasst und in einer Datenbank gespeichert. Ein Jahr nach dem Abschluss erhalten die Absolventinnen und Absolventen per E-Mail eine URL und ein Passwort für den Zugang zur Befragung. Bisher wurden ca. 1700 Absolventen kontaktiert und knapp 1000 ausgefüllte Fragebögen erhoben.

Der Fragebogen: ein Jahr nach dem Abschluss

Die Absolventenbefragung umfasst schwerpunktmäßig den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium, den Übergang in den Beruf sowie die rückblickende Bewertung von Studium und Lehre an der Universität Bonn. Der erste Abschnitt der Absolventenstudie dient der Erfassung von Aus- und Weiterbildungen über den im zurückliegenden Jahr an der Universität Bonn erworbenen Abschluss hinaus. Ziel der Fragen sind die Ermittlung von universitärem und außeruniversitärem Weiterbildungsbedarf nach dem Studienabschluss und die subjektiven Gründe der Studierenden für die Weiterbildung.

Die Fragen im zweiten Abschnitt befassen sich mit dem Übergang vom Studium in den Beruf und den dabei auftretenden Schwierigkeiten. Beschrieben werden die aktuelle und – falls nicht übereinstimmend – die erste Tätigkeit nach dem Studienabschluss anhand einer Reihe von objektiven und subjektiven Merkmalen (u.a. Branche, Arbeitstätigkeit, Verantwortung, Zufriedenheit, Gehalt). Es wird angenommen, dass es für die Darstellung des Übergangs nicht ausreicht, die Erwerbs- und Arbeitslosenquoten miteinander zu vergleichen. Arbeitslosigkeit kann in diesem Kontext nur als eine Form der Nichterwerbstätigkeit (zumindest in der angestrebten Form) betrachtet

werden (Holtkamp, Koller & Minks, 2000). Auch Übergangsjobs, unsichere Werks- und Honorartätigkeiten, die Aufnahme weiterer akademischer Qualifizierung oder die Arbeit in den Familien können Formen versteckter Arbeitslosigkeit oder problematischer Übergänge darstellen. Diejenigen Absolventinnen und Absolventen, die noch keinen Eingang ins Berufsleben gefunden haben, werden gebeten, einen oder mehrere Gründe für diese Schwierigkeiten anzugeben.

Ein weiterer Abschnitt der Befragung befasst sich mit dem Verlauf der Bewerbungen. Dabei soll auch eingeschätzt werden, welche Rolle die Universität Bonn beim Übergang in das Berufsleben gespielt hat und welcher Einfluss der Universität und dem Studienfach zugeschrieben wird. Erfragt werden zudem studienbegleitende Tätigkeiten und Auslandsaufenthalte, die gemäß den Erwartungen der Wirtschaft und Befunden aus bisherigen Absolventenstudien (Diem, 2000) den Berufseinstieg erleichtern.

Es folgen Fragen zur rückblickenden Bewertung des Studiums, bei denen die Anwendbarkeit der gelernten Inhalte im Beruf im Mittelpunkt steht. Grundlage ist die Beobachtung, dass Akademiker vor allem unmittelbar nach dem Abschluss von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Maiworm et al., 1990) und Anpassungsschwierigkeiten besonders in dieser Zeit auftreten. Dies kann auf die Erwartungen und den Leistungswillen der Absolventinnen und Absolventen, aber auch auf die mangelnde Vorbereitungsfunktion des Studiums zurückgeführt werden (Holtkamp, Koller & Minks, 2000). Baldauf (1990) weist darauf hin, dass den Absolventinnen und Absolventen auch der Umgang mit Entscheidungen in der Organisation, mit Zielvorgaben, Regeln, Vorgesetzten und Kunden Schwierigkeiten bereite.

Der letzte Bereich der Absolventenbefragung dient der Erfassung bestehender Kontakte zur Universität sowie der Eruierung von Ausbaumöglichkeiten. Die Bonner Absolventenstudie erfragt, was die Absolventinnen und Absolventen von einem über die Studienzeit hinausgehenden Kontakt mit der Universität erwarten. Abschließend werden die Absolventinnen und Absolventen gebeten, ihre Gesamtzufriedenheit mit dem Studium an der Universität und den universitären Rahmenbedingungen anzugeben.

Fünf Jahre nach dem Studium

Bei der zweiten Befragungswelle ca. fünf Jahre nach dem Abschluss des Studiums wird vor allem die Berufsbiographie ausführlich thematisiert. Holtkamp, Koller & Minks (2000) gehen von unterschiedlichen Sättigungskurven für verschiedene Fachrichtungen aus, nach deren Höhepunkt nur noch sehr wenige Absolventinnen und Absolventen in die Berufswelt einsteigen. Fünf Jahre nach Erreichen des Abschlusses ist davon auszugehen, dass in allen Fachbereichen diese Sättigungskurve erreicht ist. Weiterhin weist Schomburg (2001) darauf hin, dass der Berufsstart nicht immer wegweisend für die Ver-

wendungschancen eines Studienganges sei: Einige Absolventinnen und Absolventen nehmen zunächst Tätigkeiten an, die ihren Erwartungen nicht entsprechen und führen zu einem späteren Zeitpunkt Korrekturen durch; anderen gelingt es, eine angestrebte Tätigkeit zu finden, können diese aber über die Zeit hinweg nicht halten.

Erste Erfahrungen

Die Ergebnisse aus Absolventenstudien sind besonders geeignet, konstruktiv im Sinne einer Positionierung der Hochschule genutzt zu werden. So ist beispielsweise den Ergebnissen der Befragung an der Universität Bonn zu entnehmen, dass

- 53% der Absolventen mit den eigenen Studienleistungen zufrieden sind.
- 61% der Absolventen im Durchschnitt 4 Monate nach Studienabschluss eine Berufstätigkeit mit inhaltlichem Bezug zum Studium gefunden haben.
- es sich bei den meisten dieser berufstätigen Absolventen (83%) um die erste Erwerbstätigkeit nach dem Abschluss handelt.
- 81% der Absolventen Interesse daran haben, die Alumni-Arbeit aktiv zu unterstützen.

2.3 Die Befragung des wissenschaftlichen Personals

Die Befragung des wissenschaftlichen Personals zu Forschung und Lehre, Chancengleichheit und Nachwuchsförderung an der Universität bildet einen weiteren Bestandteil des Bonner Modells. Dieses Modul ist zwar als bedeutender Bestandteil eines Qualitätssicherungssystems konzipiert worden, wird zur Zeit jedoch lediglich von der Universität Leipzig genutzt. In Verbindung mit den Aussagen der Studierenden sowie der Absolventinnen und Absolventen zur Qualität der Lehre und der Lehrveranstaltungen sowie der Kontakte zum wissenschaftlichen Personal können die Aussagen erheblich zur Erstellung eines Gesamtbildes der universitären Leistungen beitragen.

Durch die Hochschulreform ergeben sich für Lehre und Forschung neue Aufgaben sowie die Umsetzung neuer Anforderungen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004). Die Universitäten erhalten mehr Eigenverantwortung und müssen einen großen Teil ihrer Verwaltung und Finanzierung übernehmen. Eine deutlich größere Rolle als bisher soll die Nachwuchsförderung spielen: Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Promovenden sollen mehr Verantwortung erhalten, in der Netzwerkbildung unterstützt werden oder zusätzliche Aufgaben in der Forschung übernehmen. Die Maßnahmen dienen unter anderem der verbesserten Planbarkeit von Karrieren innerhalb, aber auch außerhalb der Universitäten. Aus diesem Grund stehen die Nachwuchsförderung und die Vorbereitung auf die Über-

nahme von Aufgaben innerhalb der Universität im Mittelpunkt der Befragung.

Datensammlung

Das wissenschaftliche Personal wird per E-Mail auf die Online-Befragung hingewiesen. Im Anschreiben sind eine URL und ein individuelles Passwort enthalten.

Der Fragebogen

Im Mittelpunkt der Befragung steht die Erhöhung der Transparenz in Bezug auf Rechte und Pflichten der Universitätsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie die Überprüfung des Umgangs mit wertvollen Ressourcen wie Zeit und Geld.

Zur Erfassung des Hintergrundes der teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird zunächst die Stellung des Teilnehmers an der Universität erhoben (Berufsbezeichnung, Dauer der Zugehörigkeit, Fakultäts-/Bereichszugehörigkeit). Zudem wird der Verlauf der Ausbildung erfasst: erreichte akademische Abschlüsse, Studienorte, Arbeitserfahrungen außerhalb der Universität.

Zentrales Element der Befragung ist eine Auflistung der Aufgaben, die im Rahmen der universitären Arbeit in der Regel erledigt werden. Die Liste erhebt nicht den Anspruch, die im Alltag anfallenden Aufgaben erschöpfend zu erfassen, berücksichtigt aber die fächerübergreifend zeitlich intensiven Tätigkeiten. Anhand der Beschreibung der Tätigkeiten lassen sich die Angaben von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus unterschiedlichen Fächern vergleichen und Zusammenhänge herstellen. Darüber hinaus fungiert dieser Fragenteil als Filter für die folgenden Fragen: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die angeben, mit der Lehre beschäftigt zu sein, werden gebeten, ihr eigenes Lehrveranstaltungsangebot, aber auch das Engagement und die Kompetenzen der Studierenden zu bewerten. Zudem werden sie gefragt, ob sie auf die Übernahme von Lehrveranstaltungen vorbereitet wurden, Betreuung bei Schwierigkeiten verfügbar ist und sie mit dem Feedback zu ihren Leistungen zufrieden sind. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die angeben, sich mit einer eigenen Qualifizierungsarbeit zu befassen, werden aufgefordert, ihre Zufriedenheit mit den Betreuungs- und Fortbildungsmöglichkeiten während ihrer fortschreitenden Ausbildung zu bewerten. Einen weiteren Bestandteil bilden Fragen zur Qualität der Arbeitsbedingungen wie das Angebot der Bibliotheken und Rechenzentren oder die Verfügbarkeit von erforderlichen Materialien. Der letzte Teil des Fragebogens erfasst das Bild, welches die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von »ihrer« Universität haben und überprüft Bekanntheitsgrad und Identifikation mit dem Leitbild der Universität.

2.4 Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen

Ein zentraler Bestandteil des Bonner Modells stellt die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen dar. In jedem Semester erfolgt die Evaluation von Lehrveranstaltungen im Hinblick auf inhaltliche, methodische und didaktische Aspekte der Veranstaltung. Darüber hinaus werden Studierenden- und Dozentenurteil gegenübergestellt. Um eine individuelle Anpassung des Fragebogens zu gewährleisten, haben die Dozenten oder auch Verantwortliche der Fächer/Institute die Möglichkeit, den Standardfragebogen durch eigene Fragen zu ergänzen.

Die Modulevaluation basiert auf der Bewertung der Zielerreichung der in den Modulbeschreibungen festgeschriebenen Lernziele und Schlüsselqualifikationen. Zusätzlich zur Abfrage der Zielerreichung wird erhoben, ob ausreichend auf die Modulprüfung vorbereitet wurde, wie sich der Workload gestaltet hat. Somit wird im Sinne einer begleitenden Qualitätssicherung eine empirische Grundlage für eventuelle Modifikationen der Modulinhalt oder der Modulorganisation im Hinblick auf die (Re-)akkreditierung geschaffen. Studierende der Bachelor-/Masterstudiengänge können mit ihren Zugangsdaten auf ein eigenes Evaluationsportal zugreifen, auf dem sämtliche zu bewertende Veranstaltungen und Module sowie anschließend die Ergebnisse zu finden sind (vgl. Abbildung 2).


Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge an der Universität Bonn

Liebe Studentin, lieber Student,

[Logout](#)

Im Folgenden haben Sie die Gelegenheit, die von Ihnen belegten Module sowie eine Auswahl von Lehrveranstaltungen zu bewerten. Die Ergebnisse der Befragungen werden genutzt, um Stärken und Schwächen zu identifizieren und **Studium und Lehre in den neuen Studiengängen weiter zu verbessern**. Weiterhin werden die Ergebnisse nach Ende der Befragungszeit über diese Webseite an Sie, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Module bzw. Lehrveranstaltungen, sowie an die jeweiligen Dozentinnen/Dozenten zurückgemeldet.

Um mit der Bewertung zu beginnen, folgen Sie bitte dem **„Bewerten“-Link** neben dem jeweiligen Modul- bzw. Veranstaltungstitel. Sobald Sie eine Bewertung abgeschlossen haben, wird der Link durch ein Häkchen ersetzt.

Das Ausfüllen der Fragebögen dauert jeweils nur wenige Minuten, **bitte nehmen Sie sich kurz Zeit und helfen Sie, die Qualität der Lehre in den neuen Studiengängen zu überprüfen und zu verbessern!**

Ihre Module

Bitte bewerten Sie die von Ihnen belegten Module:

Modultitel	Fachbereich	!
Modernes Asien	Asienwissenschaften	Bewerten

Auswahl von Lehrveranstaltungen

Bitte bewerten Sie auch die folgenden von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen:

Veranstaltungstitel	Modul	Semester	!
China/Zentralasien	Modernes Asien	SS 2005	✓
Japan/Korea	Modernes Asien	SS 2005	Bewerten
Rolle der Religion im modernen Asien	Modernes Asien	SS 2005	Bewerten
West-/Süd-/Südostasien	Modernes Asien	SS 2005	Bewerten

Datenschutzhinweis
Die Teilnahme an den Befragungen ist freiwillig. Alle Ihre Angaben werden anonymisiert gespeichert und nur in zusammengefasster Form ausgewertet. Eine Identifikation einzelner Personen ist ausgeschlossen. Ihre E-Mail-Adresse wird nicht an Dritte weitergegeben.

Kontakt:
Britta Krahn
Zentrum für Evaluation und Methoden
Bonner Talweg 57
53113 Bonn
Tel.: 0228 33 64 11 05
Fax: 0228 33 64 22 22
E-Mail: krainb@zem.uni-bonn.de

Abbildung 2: Persönliches Evaluationsportal für Studierende

Datensammlung

Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden erhalten eine individuelle URL und ein Passwort zum Evaluationsportal bzw. zum Fragebogen und können so innerhalb des festgelegten Zeitraumes die Lehrveranstaltungen und Module bewerten. Die E-Mail-Adressen der Teilnehmer sowie die Zuordnung zu einzelnen Lehrveranstaltungen und Modulen sind in Tabellen enthalten, die in jedem Semester entweder durch zentrale Ansprechpartner in den Instituten ohne Aufwand aus der elektronischen Prüfungsverwaltung entnommen werden. Die Kontaktinformationen werden automatisiert in das System eingelesen und nach Abschluss der Evaluation automatisch gelöscht. Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungs- und Modulevaluation werden unmittelbar nach Beendigung des Befragungszeitraumes automatisch ausgewertet und den Lehrenden sowie den Studierenden per E-Mail zugesendet bzw. können auf dem Evaluationsportal abgerufen werden. Der Ergebnisbericht liefert ein direktes Feedback und somit eine fundierte Grundlage für eine gemeinsame Reflexion der Lehrveranstaltung mit den Studierenden. Bei Kooperation mit Fachschaften oder übergeordneten Leitungsgremien erhalten diese Zielgruppen eine bedarfsgerechte aggregierte Auswertung der Ergebnisse. Abbildung 3 vermittelt einen Eindruck über die Auswertung der Zielerreichung bei den Modulzielen mit einem (fiktiven) Beispiel aus dem Bereich Asienwissenschaften.

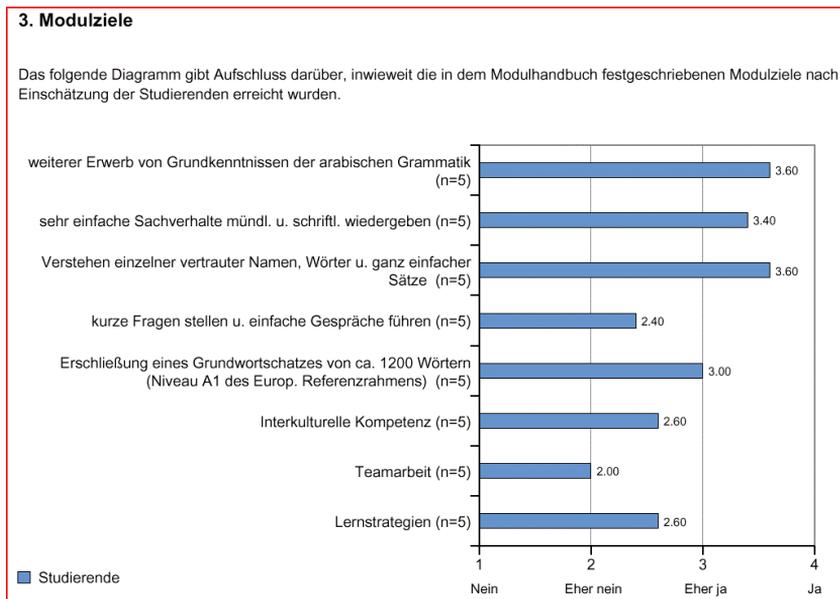


Abbildung 3: Auswertungsbeispiel Modulziele

Der Standardfragebogen für Lehrveranstaltungen

Den Studierenden wird ein aufwandsarmer, kurzer Fragebogen mit geschlossenen Items angeboten. Im ersten Fragenteil werden die Studierenden befragt, inwieweit die Veranstaltung zu den verschiedenen Zielen der universitären Ausbildung beitragen konnte. Dabei wird nicht nur die Vermittlung von Inhalten und Fachkenntnissen, sondern auch der Beitrag zur Vermittlung berufsvorbereitender Kenntnisse abgefragt. Im zweiten Fragenteil steht der Verlauf der Veranstaltung im Vordergrund: Bewertet wird die Verständlichkeit der Inhalte, ob ein roter Faden erkennbar war, in angemessenem Tempo vorgetragen und nachvollziehbar zusammengefasst wurde.

Entsprechend der Befunde aus der bisherigen Forschung zur Lehrveranstaltungsevaluation werden anschließend die Gründe der Studierenden für den Besuch der Veranstaltung erfasst (Wolf, Spiel & Pellert, 2001). Kromrey (2001) verweist auf eine Studie an der FU Berlin, nach der von 10.000 befragten Studierenden 55,6% eine Veranstaltung nur besucht haben, weil es in ihren Lehrplänen stand. Darüber hinaus beeinflussen die Erwartungen an eine Veranstaltung das Qualitätsurteil (Meyer, 1990). Im Fragebogen werden außerdem das eigene Engagement und die Beteiligung der Kommilitoninnen und Kommilitonen eingeschätzt. Abschließend wird die Gesamtzufriedenheit mit der Veranstaltung und die Qualität im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen des Faches erfragt.

3. Integration in ein Konzept zur Hochschulsteuerung

Über die reine Qualitätssicherung von Studium und Lehre hinaus entwickelt sich zur Zeit die Frage nach den organisatorischen Voraussetzungen für das Qualitätsmanagement der Lehr- und Forschungsleistungen einer Hochschule. Im Kontext der Profilbildung kommt darüber hinaus der Kommunikation der individuellen Merkmale, Potentiale und Stärken der Hochschule in eine breite Öffentlichkeit zunehmende Bedeutung zu. Im Zusammenhang mit gesteigertem Legitimations- und Positionierungsdruck ergibt sich die Notwendigkeit, Leistungen und Entwicklungen im Hinblick auf relevante Zielgrößen zu beobachten und strategische wie operative Entscheidungen an diesen auszurichten (vgl. z.B. Reichwald, 2000; Altbach, Berdahl & Gumpert, 1999). Eine nachhaltige Implementierung von onlinegestützten, automatisierten Verfahren der Qualitätssicherung liefern, auf den verschiedenen Aggregationsebenen betrachtet, wichtige Steuerungsinformationen für die gesamte Hochschule. Ein onlinegestütztes Evaluationsverfahren allein kann diese Steuerungsfunktion im Hinblick auf eine umfassende Qualitätssteigerung (»Exzellenz«) an einer Hochschule jedoch nicht erfüllen. Vielmehr stellt die Einbettung in ein übergeordnetes Konzept einen weiteren

wichtigen Schritt in Richtung Qualitätsmanagement dar. In diesem Sinne ist eine sinnvolle Nutzung steuerungsrelevanter Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Profilierung und Positionierung einer Hochschule durch die Implementierung eines universitätsweiten, kennzifferngestützten Steuerungssystems möglich.

Das Ziel besteht darin, eine effiziente, transparente Steuerungsgrundlage zu schaffen, die im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements ein regelmäßiges Monitoring/Benchmarking, Zielvereinbarungen, Zielerreichungsüberprüfungen etc. auf verschiedenen Aggregationsstufen visualisiert. Entgegen dem fragwürdigen aktuellen Trend, Fächer bzw. Institute verschiedener Universitäten mit gegebenen regionalen und strukturellen Unterschieden miteinander zu vergleichen, sollte die Weiterentwicklung einer Universität entsprechend ihrer Ziele im Vordergrund stehen, womit unter anderem auch Evaluationsergebnisse sinnvoll genutzt werden können. Diese Zielsetzung geht noch über das von Teichler (2002, S. 38f.) geforderte »Steuerungsdreieck von politischer Vorgabe, starkem Management und output-bezogenem Evaluationsfeedback« zur alleinigen »Problembewältigung im Hochschulsystem« hinaus und integriert Optimierung und Entwicklung im Sinne der lernenden Organisation.⁴⁷

In Abgrenzung zum klassischen Hochschulcontrolling fordert ein solches Konzept eine Erfassung dezidiert ausgewählter Indikatoren in überschaubarer Zahl, welche sich aus »harten« (Absolventenquoten, Studierendenzahlen, Promotionszahlen) und »weichen« Informationen (Evaluationsergebnisse zum wahrgenommenen Image der Universität, Bindung von Absolventen/Alumni an die Universität etc.) zusammensetzen. Zwar wurde beispielsweise der Erfolg von Hochschulabsolventen bereits als Indikator für die Wirkung der Hochschulausbildung genannt (vgl. z.B. Ziegele, 2002). Entscheidend im Hinblick auf eine entwicklungsorientierte Steuerung ist jedoch, dass auf einer Metaebene relevante Informationen aus verschiedenen Quellen (Verwaltungsdaten, Evaluation etc.) in ein System zusammengeführt werden. Ein entscheidender Faktor für die Effektivität und Transparenz des Steuerungssystems besteht in der maßgeschneiderten Indikatorenauswahl: Zu welchen Hochschulen (Instituten/Fakultäten) passen welche Indikatoren? Was sind die Entwicklungsziele/Leitbilder der Hochschule? Wie lassen sich Leitbilder und Entwicklungsziele individuell operationalisieren? Welche Beziehungen zwischen den Indikatoren sind anzunehmen? Darüber hinaus ist bei der Indikatorableitung vergleichbar mit der Durchführung von Evaluation und Qualitätssicherung der Konsens über alle beteiligten Akteure maßgeblich (Mitarbeiter, Studierende, Absolventen).

47 Ausführungen zur Übertragung des Paradigmas der lernenden Organisation bei Tabatoni, Davies & Barblan (2002); zu Evaluationsverfahren als Instrument der hochschulinternen Lernprozesse vgl. Preskill (2004, S. 348ff.)

Qualitätssteigerung soll anfangen von Leistungen Studierender oder Wissenschaftler über aggregierte Kennziffern für Leistungen in Forschung, Lehre und Management bis hin zur Förderung der Hochschule durch ihre Absolventen mittels einer großen Bandbreite von Beschreibungsmerkmalen abgebildet werden. Die regelmäßige Feststellung und Verfolgung (Tracking) dieser Indikatoren über die Zeit ermöglicht es, gezielte Anhaltspunkte für Maßnahmen zu entwickeln.⁴⁸

⁴⁸ Zur Diskussion über die Unterscheidung von Kennziffern und Indikatoren vgl. z.B. Weber (1983); in diesem Beitrag werden beide Begriffe synonym verwendet.

Literatur

- ALTBACH, P.G., Berdahl, R.O. & Gumpert, P.J. (1999). *American higher education in the twenty-first century*. Baltimore: John Hopkins University.
- BALDAUF, B. (1990). Arbeitssituation von Hochschulabsolventen. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg.), *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 87. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (2004): *An unseren Hochschulen bewegt sich was*. Informationsbroschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2004 [online available: www.bmbf.de/pub/faq_zur_juniorprofessur.pdf].
- DIEM, M. (2000). Von der universitären Hochschule ins Berufsleben. Absolventenbefragung 1999. Auszug: Prorektorat Planung. Universität Zürich. Stand: Juli 2001 [online: www.unizh.ch/admin/planung/befragung/pdf/Diem_1999_Zusammenfassung.pdf].
- HEIDEMANN, K., Rietz, C., Krahn, B., Riek, S. & Rudinger, G. (2005). Das Bonner Modell der Hochschulevaluation: Ein universitätsweites Verfahren zur Bewertung von Hochschulleistungen. *Zeitschrift für Evaluation* 2, 195–219.
- HOLTkamp, R., Koller, P. & Minks, K.-H. (2000). Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989, 1993 und 1997. *Hochschulplanung* 143. Hannover: HIS GmbH.
- KROMREY, H. (1997). Berufsorientierung im Studium und Erwerb beruflicher Qualifikationen: Was die Universität nicht bietet, holen sich die Studierenden selbst. In D. Grün (Hrsg.), *Auf die Plätze, fertig, los ... Mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten*. Berlin: Zentrale Universitätsdruckerei der FU Berlin.
- KROMREY, H. (2001). Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann.
- LISCHKA, I. (2000). *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung* (Arbeitsberichte 5'00). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- MAIWORM, F., Schomburg, H., Teichler, U. & Winkler, H. (1990). Einleitung. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg.), *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 87. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- MEYER, A. (1990). *Dienstleistungs-Marketing, Erkenntnisse und praktische Beispiele*, (4. Aufl.). Augsburg: FGM-Verlag.

- PRESKILL, H. (2004). The transformational power of evaluation. Passion, purpose and practice. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks: Sage.
- REICHWALD, R. (2000). Organisations- und Führungsstrukturen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Universität von morgen. In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C.O. Scharmer (Hrsg.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*. München: Hampp.
- SCHOMBURG, H. (1990). Der Übergang vom Studium in den Beruf. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg.), *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 87. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- SCHOMBURG, H. (2001). *Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien*. Universität Gesamthochschule Kassel.
[online: www.uni-kassel.de/wz1/PROJEKTE/ABS/stab02a.pdf].
- TABATONI, P., Davies, J. & Barblan, A. (2002). *Strategic management and universities' institutional development*. Brüssel: European University Association.
[Online:
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Strategic_Manag_Uni_institutional_Development.1069322397877.pdf]
- TEICHLER, U. (2002). Die Zukunft der Hochschule in Deutschland. Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. *die hochschule 11(1)*, 29–45.
- TEICHLER, U. & Schomburg, H. (1997). Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien: Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland. In H. Altrichter, M. Schratz & H. Pechar (Hrsg.), *Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?* Wien: Studien-Verlag.
- WEBER, J. (1983). *Zielorientiertes Rechnungswesen öffentlicher Betriebe*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- WESTERMANN, K. (1996) (Hrsg.). Bündnis für Arbeit: eine Pressedokumentation; vorgelegt zur Fördererversammlung 1996 am 10. Mai 1996 in Wiesbaden. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- WEISS, C. (2000). Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. In Hochschulrektorenkonferenz: Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000: Wegweiser 2000: *Durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium*. Bonn: Projekt Qualitätssicherung.
- WOLF, P., Spiel, C. & Pellert, A. (2001). Entwicklung eines Fragebogens zur globalen Lehrveranstaltungsevaluation – ein Balanceakt zwischen theoretischem Anspruch, Praktikabilität und Akzeptanz. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann.
- ZENTRUM für Fernstudienentwicklung (1999). *Evaluation für die Fernuniversität 1994-1998*. Hagen: Fernuniversität Gesamthochschule Hagen.

- ZIMMERMANN, M. (1996). Wissenschaftliche Aspiration von Studierenden und ihre Bedeutung für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In B. Kracke & E. Wild (Hrsg.), *Arbeitsplatz Hochschule: Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Heidelberg: Mattes.
- ZIEGELE, F. (2002). *Indikatoren für formalgebundene Finanzausweisungen*. CHE (Hrsg.). [online: www.unizh.ch/admin/planung/befragung/pdf/Diem_1999_Zusammenfassung.pdf].

Podiumsdiskussion

Rudinger:

Die abschließende Podiumsdiskussion wird sich natürlich auch dem Leitthema der Tagung *Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess* widmen. Dazu haben wir ca. zwei Dutzend Vorträge inklusive der sechs *keynotes* gehört. *Ja*, schien die Antwort die Frage zu sein: *Gehen Bologna-Prozess und Forschung zusammen*, denn nicht nur Master-Studiengänge und *PhD-Programs*, sondern auch schon Bachelor-Studiengänge sollen forschungsbasiert sein. Humboldt lässt unter diesem Aspekt also weiter grüßen. Qualitätssicherung ist pointiert und sicherlich nicht erschöpfend als kontinuierliche Evaluation beschreibbar. Vor allem wurde in den Beispielen aus der Anwenderperspektive des häufigeren thematisiert, dass es als Effekt von Evaluation eine Rückkoppelung nicht nur auf das Bewusstsein, sondern auch auf das Verhalten sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden im Sinne des Qualitätszirkels geben solle.

Erlauben Sie mir, dass ich erst einmal die Podiumsteilnehmer (in alphabetischer Reihenfolge) vorstelle:

Dr. Michael *Hartmer* ist Geschäftsführer des Deutschen Hochschulverbandes, Jurist, kennt die Universität auch nach seinem Studium von innen, denn seit Wintersemester 2005/06 ist er Lehrbeauftragter für Bildungsrecht an der Universität zu Köln.

Matthias *Herfurth* ist Soziologe, hat das Informationszentrum Sozialwissenschaften (IZ) von Null auf Hundert, wenn ich das mal so salopp sagen darf, hochgefahren, ist heute noch affiliert mit der GESIS und beschäftigt sich mit Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement und damit verbunden mit Kennziffern und Indikatoren.

Stefan *Hornbostel* ist Leiter des IFQ, des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung. Er ist Professor für Soziologie und Wissenschaftsforschung am Institut für Sozialwissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin, leider nicht in Bonn. Zumindest wir beide wissen, was ich meine.

Jürgen *Kaube*, ist Feuilleton-Redakteur der FAZ und durch so manche Stellungnahme zu Bachelor und Master bekannt. Er ist zuständig für Bildungsfragen, Bildungspolitik, Sozial- und Geisteswissenschaften und eben Hochschulpolitik im Allgemeinen bei der Frankfurter Allgemeinen Zeitung.

Michael *Krzeminski* ist Professor für Multimedia, elektronische Medien und Onlinepublizistik an der Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg und seines Zeichens Prorektor für Lehre, Studium und Studienreform.

Last and least ein paar Worte zu mir selbst, glücklicherweise im Alphabet auch der letzte, so dass ich mich nicht vordrängen musste: Seit 1974 Professor für Psychologie an der Universität Bonn. Leiter des Zentrums für Evaluation und Methoden, von 2000 bis September 2006 Dekan der Philosophischen Fakultät und somit sechseinhalb Jahre auch mit Bachelor- und Master-Fragen befasst.

Wie wird die Podiumsdiskussion (formal) ablaufen? Zuerst werden wir Statements der Podiumsteilnehmer hören. Als zweites sollte eine Diskussion zwischen den Podiasten mit dem Versuch einer Moderation meinerseits stattfinden. Und als drittes dann, wenn wir hier erschöpft nichts mehr zu sagen wissen, öffne ich das Podium für das Auditorium, damit Sie – das Auditorium – auch diskutieren oder gar gezielte Fragen an den einen oder anderen von uns stellen. Herrn Kollegen Krzeminski bitte ich als ersten sein Statement abzugeben.

Krzeminski:

Die Fachhochschulen allgemein hatten günstige Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen für die Adaption ihres Studienangebotes im Bologna-Prozess, in sofern als sie seit jeher einen eher standardisierten Studienverlauf kannten und so etwas wie Modularisierung auch schon praktizierten. Dies schließt Planung und Belegung der einzelnen Studieneinheiten zu einem gesamten Studienplan ein und eben auch die studienbegleitenden Prüfungen. Das Üben (im Labor), das Lernen in kleinen Gruppen nicht nur in den naturwissenschaftlichen Fächern, kompetenzorientierte Vermittlung des Lernstoffs durch praxiserfahrene Dozenten sind als weitere Merkmale zu nennen. *Employability*, von der im Bologna-Prozess so sehr die Rede ist, ist durch Einbeziehung von Praktikern und nicht zuletzt durch die Berufspraxis unserer Professoren schon gefördert. Wir haben bei prinzipiell hoher Adaptionsfähigkeit ein sehr starkes Bewusstsein unserer Professoren und anderen Mitarbeiter dafür, dass man diese Prozesse zielgerichtet, zweckgerichtet, pragmatisch und auch kosteneffizient gestaltet. Ich glaube, gerade deshalb ist es interessant, wenn ich auf einige (der wenigen) Probleme eingehe, die wir trotz dieser guten Ausgangssituation haben. Die Akzeptanz von Akkreditierungsverfahren betreffend und der damit verbundenen Fragestellungen haben wir keine Probleme, aber jede Maßnahme nachfolgender Evaluation wird dann natürlich kritisch unter dem Gesichtspunkt gesehen, »*Was sollen wir denn jetzt auch noch tun? Wenn wir akkreditiert sind, genügen wir doch den Außenanforderungen*«. Wichtig ist bei der Lehr- und Lernevaluation die Beteiligung der Studierenden, die sich nicht in die Kundenperspektive zurückdrängen lassen, sondern bei uns sehr aktiv mitgestalten und mitwirken.

Es darf an keinem Punkt der Eindruck entstehen, dass Qualitätssicherung und Evaluierung von der »*eigentlichen*« Arbeit abhalten oder gar kontrapro-

duktiv sind. Es darf das Ausmaß der Kommunikation über Qualität letztlich nicht die Kernarbeit an der Qualität übersteigen. Im mehrfach angesprochenen Qualitätskreislauf müssen sich die Qualitätssicherungsmaßnahmen dergestalt auswirken, dass es gelingt, Erfolge nachzuweisen, erlebbar zu machen, nachvollziehbar zu machen, den Nutzen zu beweisen.

Ein ganz wichtiger Punkt: Empathie ist gefordert gegenüber den Mitarbeitern der Verwaltung. Erfahrungen in der Prüfungsorganisation, im Studierendensekretariat, in den Fachbereichs- oder Institutssekretariaten haben gezeigt, dass ein Einbeziehen in Planungsprozesse zu einem sehr frühen Zeitpunkt, dass Dialoge, in denen die Mitarbeiter der Verwaltung sich als Service-Partner wahrnehmen, die gemeinsam eine Dienstleistung erbringen, von großer Bedeutung sind.

Das führt mich zum letzten Punkt: Inwieweit kann man die Evaluierung, Qualitätssicherungsmaßnahmen mit dem Controlling verbinden? Wenn ich Vereinbarungen im Zuge strategischer Planungen in einzelnen Fachbereichen schließe, dann wird Controlling ein Instrument, (Nicht-)Einhalten dieser Vereinbarungen und Sanktions-Maßnahmen zu verknüpfen. Wenn es gelingt, Qualitätsverbesserungen durch Evaluation zu evozieren und nachzuweisen, dann ist es für die Hochschulleitung im Grunde irrelevant, welcher Lehrende im Einzelnen dafür verantwortlich ist. Ich habe aber den Nachweis, der dann auch wieder in die Mittelzuweisung eingeht. Es geht also um geschicktes Ineinandergreifen der verschiedenen Maßnahmen, um die Aspekte Datenschutz, Disziplinarrecht und neue Steuerungsformen in intelligenter Weise zu verbinden.

Rudinger:

Viele von uns könnten diesen Erfahrungsbericht um weitere Fallbeispiele ergänzen aus Universitäten, die über diese Voraussetzungen erst einmal nicht verfügten. Ich denke, dass gerade von Seiten des Deutschen Hochschulverbandes, der ja aus der »Vogelperspektive« diese Prozesse beobachten kann, sich damit befasst und aktiv daran beteiligt, Generelles dazu gesagt werden kann, Herr Dr. Hartmer.

Hartmer:

Meine Damen und Herren, wie Juristen so sind: Sie arbeiten sich gern an Begriffen ab. Ich würde Ihnen gerne erstmal aus meiner Sicht ein paar grundsätzliche Bemerkungen über Evaluation vortragen. Dann vielleicht etwas zur Evaluation der Lehre und zum Bologna-Prozess. Vorher muss ich noch etwas zu meinem Hintergrund sagen. Der Deutsche Hochschulverband ist eine Berufsvertretung und eine Serviceeinrichtung mit 22.000 Professoren und Nachwuchswissenschaftlern in diesem Land. Das bedeutet, dass wir keinen einzigen »Euro« aus öffentlichen Kassen bekommen, dass wir uns jeden Tag

am Markt bewähren müssen, dass Qualitätssicherung und Qualitätsfeststellung bei uns selbstverständlich groß geschrieben werden. Infolgedessen bin ich schon insofern ein großer Verfechter von Qualitätsfeststellungs- und Qualitätsverbesserungsverfahren.

Erster Punkt also *Evaluation*: Vor 15 Jahren war das ja eigentlich noch eine Sache für absolute Spezialisten. Man kann sagen, seither hat die Evaluation eine rasante Karriere gemacht und reüssiert immer mehr. Aus meiner Sicht hat sich Evaluation als Qualitätssicherungsverfahren etabliert. Inzwischen gibt es auch schon einzelne Evaluationsstudiengänge: »*der Beruf des Evaluators kommt*«, so prognostiziert auch das ZEM.

Zweiter Punkt, der damit zusammen hängt: *Akzeptanz* – von meinem Vordrucker schon angesprochen. Ich habe gerade heute in der Pressemappe gefunden, dass es eine HIS-Untersuchung gibt, die sich mit der Akzeptanz der Evaluation bei Studierenden beschäftigt. HIS kommt zu dem, wie ich finde, sehr interessanten Ergebnis, dass die Studierenden eine größere Akzeptanz zeigen, wenn sie sich bereits länger im Studium befinden. HIS kommt zum anderen zu dem Ergebnis, dass Marketing auch für Evaluation notwendig sei. Ich würde das gerne unterstreichen. Auch hier gibt es viel zu tun. Ich glaube, insbesondere bei den Wissenschaftlern ist bei der Vermittlung der Sinnhaftigkeit dieser Verfahren noch nachzulegen.

Dritter Punkt immer noch grundsätzlicher Natur: die *politische Unschuld*. Die Frage ist, ob die Evaluation nach dieser rasanten Karriere ihre politische Unschuld verloren hat. Ich will jetzt nicht auf die Exzellenzinitiative hinweisen, wohl aber darauf, dass wir aller Voraussicht nach spätestens ab 2020 zunächst ein Fakultätssterben und dann auch ein Universitätssterben vor uns haben. Das ist zumindest nicht ganz unwahrscheinlich. Und natürlich spricht einiges dafür, dass Messverfahren und Bewertungsverfahren bei diesem Konzentrationsprozess, nach dem die Hälfte der Kliniken verkauft sind und der nächste Studentenberg untertunnelt worden ist, eine erhebliche und große Rolle spielen. Es gibt heute schon das schöne Wort »*meine Fakultät liegt im Todesquadranten*«, also liegt irgendwo da, wo die Auslastung schlecht ist und wo die Studienplätze sehr teuer sind. Es ist sicher eine Gefahr, dass Evaluationen auch politisch instrumentalisiert werden. Wichtig wäre mir in dem Zusammenhang, dass natürlich sich alle Beteiligten immer darüber klar sind, dass Evaluierung mittelbar forschungssteuernde Effekte hat. Wir befinden uns hier in einem grundrechtsrelevantem Raum. Ich gehe tagtäglich mit Professoren um; aus meiner Sicht sind das sehr intelligente Wesen, die sich ziemlich genau im sozialen Geflecht danach orientieren, wo die Latte hingelegt wird, wo man sich hinbewegen muss und soll. Das sind Mechanismen, die immer bei jeder Evaluation zu berücksichtigen sind.

Letzter Punkt der grundsätzlichen Bemerkungen: Der Kampf gegen die Datenschutthalten dieser Welt. Hier muss es darum gehen, die Evaluation

ihrerseits wieder zu evaluieren. Da gibt es ja auch entsprechende Ansätze. Das ist ein sich fortsetzender Prozess, der sich immer wieder erneuern muss.

Nun zur Frage *Evaluation von Forschung und Lehre und Qualitätssicherung*. Da will ich jetzt gar nichts zur Forschung sagen, das läuft eigentlich außerordentlich gut. Wo ich viel größere Probleme habe, ist Evaluation der Lehre. Ich würde da aus der Sicht eines Personenverbandes viel früher ansetzen. Aus meiner Sicht wird viel zu wenig bei der Ausbildung zum Hochschullehrer für Qualitätsverbesserungen in der Lehre getan. Es ist viel passiert, aber noch nicht genügend. Bei Berufungen – gar keine Frage – steht die Forschungsleistung im Vordergrund, die Lehrleistung läuft immer noch so am Rande mit. Didaktik ist immer noch in vielen Kreisen ein verpönte Wort. Es gibt gute Ansätze, wenn ich mir z.B. anschau, was die Universität Bremen mit ihren Juniorprofessoren veranstaltet; das ist sehr professionell und da sind Pilotprojekte, die aus meiner Sicht größere Verbreitung und Nachahmung verdienen. Wir müssen versuchen, das Verhältnis, das immer noch ein Stufenverhältnis ist, zwischen Forschung und Lehre aufzubrechen. Beides muss gleichwertig sein. Das ist meines Erachtens ganz wichtig. In bin in der Frage in sofern sehr offensiv, weil ich fürchte, dass der Weg in eine andere Richtung gehen wird. Er wird in die Richtung gehen, dass es forschungsorientierte Professuren und lehrorientierte Professuren geben wird. Allein, dass wir schon darüber nachdenken müssen, ob die Lehre auch im Bachelorbereich mit der Forschung verbunden ist, zeigt ja, wohin die Reise geht. Aus meiner Sicht ist die Einheit von Forschung und Lehre nicht nur institutionell sondern auch personell zu gewährleisten. Nur das ist Universität.

Bologna-Prozess. Vielleicht ist es auch im Sinne des Herrn Vorsitzenden, hier etwas Streitstoff hineinzubringen. Ich hab überhaupt kein Problem mit dem Bologna-Prozess. Ich hab aber eine Menge Probleme mit der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses, z. B. mit der *Employability*, im Hochschulrahmengesetz heißt es immer noch »erster berufsqualifizierender Abschluss«. Machen wir uns nichts vor, 80% der akademischen Berufsbilder – ob nun Arzt, ob Anwalt, ob Apotheker, ob Tierarzt, ob Ingenieur – sind mit einem Bachelor-Abschluss nicht zu erreichen. Das ist einfach ein Faktum. Da kann man lange drumherum reden, aber es ist so. Ich will jetzt nichts zur Philosophischen Fakultät sagen, die da sicher einen eigenen Stellenwert hat. Da hat eigentlich auch Herr Kaube mit dem Wort »Berufsattrappen« meines Erachtens das gesagt, was man da zu sagen hat.

Aber was mir sehr am Herzen liegt: Wir haben Bologna angeschoben, um größere Mobilität zu erreichen. Wenn ich z. B. Kulturwirt in Duisburg studiere, dann ist es sehr schwierig, nach drei oder vier Semestern woanders Kulturwirt zu studieren. Das ist eben die andere Seite der Medaille. Je spezialisierter die Studien geworden sind, desto schwieriger ist es, Mobilität zu erreichen. Wenn wir sagen – nach gewisser politischer Vorgabe, die überall durch die Gegend wallt – siebzig, möglicherweise noch mehr Prozent, sollen zu-

nächst nur einen Bachelor bekommen, dann heißt das, dass von diesen siebenzig Prozent ein ganz großer Teil nicht in den Genuss von Mobilität kommen wird.

Letzter Punkt. Ich bin ein großer Freund eines gestuften, gegliederten, mit unterschiedlichen Aufgaben versehenen Hochschulsystems. Der Bologna-Prozess ist dazu geeignet, die gewachsenen strukturellen Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten, die aus meiner Sicht Sinn machen, zuzudecken. Auch da hab ich Probleme mit dem Bologna-Prozess. Fachhochschulen, nicht alle, aber ein großer Teil fordern inzwischen das Promotionsrecht. Das ist sozusagen ein Kollateralschaden dieses Bologna-Prozesses.

Rudinger:

Vieles haben wir inzwischen schon zusammengetragen und es drängt das Podium und wohl auch das Publikum, dazu diskursativ tätig zu werden, aber das tun wir noch nicht. Verknüpfung von Forschung und Lehre ist angesprochen im Kontext Bologna. Dazu wird Herr Hornbostel sicher einiges zu sagen wissen.

Hornbostel:

Ich glaube, Bologna ist tatsächlich ein überfälliger Prozess. Nicht, weil die Mobilität steigen wird in Europa, die wird eher abnehmen, vermute ich, sondern weil es die Antwort auf die Erhöhung des Anteils an Hochschulbesuchern am Altersjahrgang ist. Wenn wir tatsächlich – wie von der OECD gewünscht, auf eine Marge von 50% zulaufen, dann haben wir eine völlig andere Struktur in der Studentenschaft bis hin zu den Absolventen. Das kann das traditionelle Hochschulsystem nicht bewältigen.

Das hat Folgen vor allem für die Frage Forschungsbasierung. Wenn man sich ein solches Hochschulsystem vorstellt, was mit dem BA etwas ganz anderes bedient als das klassische Diplomstudium, dann heißt das auch, dass es alter Wein in neuen Schläuchen wäre, wenn man verlangt, dass der BA forschungsbasiert sein sollte. Aus dieser Perspektive macht das keinen Sinn, sondern der BA muss wissenschaftlich sein aber nicht forschungsbasiert. Und das ist deshalb eigentlich völlig einleuchtend, weil man sonst einerseits der Forschung permanent wieder Ressourcen entzieht, die nämlich in den BAs gebunden werden. Zum anderen wäre es eine völlige Fehlorientierung, denn der geplante berufsqualifizierende Abschluss mit dem BA erfordert gerade keine Kompetenz in der Forschung, der erfordert Beurteilungskompetenz, Wissenschaftlichkeit, aber nicht das Handwerkszeug der Forschung selbst. Das würde frühestens in der Stufe des Masters einsetzen.

Dann macht auch Selektivität Sinn. Wenn wirklich eine hoch qualifizierte Ausbildung in Richtung Forschung möglich sein soll, dann kann man die

nicht mehr angesichts des Gesamtvolumens, das in die Eingangsstufe des Hochschulsystems hineinkommt, bewältigen. Dann ist es »logisch«, dass halt nicht alle beim MA und beim PhD landen können. Das heißt auch, dass man über Humboldt noch mal neu nachdenken muss. Das tut man eigentlich, seitdem die berühmte Reform auf den Weg gebracht worden ist. Und schon damals – denken Sie an die Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft – war die Kritik, die Hochschulen sind gar nicht in der Lage vernünftige Forschung zu leisten, weil es ihnen erstens an den Ressourcen und der Ausstattung fehlt und zum anderen die Hochschullehrer mit der Lehre überlastet sind. Das war das Argument, welches damals zur Einrichtung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, also unserer heutigen so genannten außeruniversitären Forschung geführt hat. Daran hat sich nicht viel geändert, das heißt die Frage, ob man dann nicht doch Differenzierung auch in der Professorenschaft braucht, die zwischen höherer Lehrlast auf der einen und höherer Forschungslast auf der anderen, sich flexibler bewegen kann als das heute der Fall ist, halte ich für eher wahrscheinlich und möglicherweise auch wünschenswert.

Zur Evaluation: Dass wir Evaluation benötigen, ist – glaube ich – keine Frage. Das hat auch diese Tagung noch mal gezeigt. Aber sie hat auch auf etwas anderes hingewiesen: Wir werden Evaluation, wenn sie nicht zur »Evaluationitis« verkommen soll, sehr sparsam und klug einsetzen müssen. Der Weg, der in den letzten Jahrzehnten bisweilen eingeschlagen worden ist, war eine permanente Ausdehnung. Dies lässt sich so nicht fortsetzen, selbst dann, wenn man entsprechende neue Technologien einsetzt wie Online-Befragung, sondern wir müssen nicht nur was die »Plattformen« angeht nachdenken, sondern auch bzgl. der Frage, wie wir die Last für diejenigen, die am Evaluationsprozess beteiligt sind, so gestalten können, dass sie erträglich bleibt – oder einfacher gesagt, dass noch Zeit bleibt, zu forschen und zu lehren. Wir müssen an vielen Stellen darüber nachdenken, wie wir Daten intelligenter nutzen können, so dass sie nur einmal erhoben werden. Aber auch, ob wir nicht Wege einschlagen können, wie sie in anderen Bereichen ja auch üblich sind, wo man mit Bus-Umfragen für die Forschung Material zur Verfügung stellt, was eben einmal erhoben wird, aber von vielen Forschern genutzt wird. Kurz, auch Evaluationen werden in Zukunft sicherlich mit der Frage der Effizienz konfrontiert sein. Und das hat noch eine Auswirkung; das werfe ich jetzt ebenfalls ketzerisch in den Raum: Wenn man Geld ausgibt für Evaluation, egal ob im Bereich Forschung oder Lehre, dann stellt sich irgendwann die Frage nach dem Return. Das ist zurzeit, und das wird von allen hochgehalten, eine Qualitätsverbesserung, eine Stimmungsverbesserung, eine Verbesserung der Kommunikation, eine bessere Einigung über Ziele usw. Ich fürchte, dieses Kapital ist irgendwann verbraucht. Und dann sind wir in einer Situation, wie sie in Großbritannien von Anfang an da war, in der man danach fragen wird: Wenn wir Geld ausgeben zur Ermittlung von Qualität im Bereich der

Lehre und der Forschung, warum sollen wir dann nicht auch Ressourcen danach verteilen? Und ich weiß ehrlich gesagt keine überzeugende Antwort, mit der man dieses Argument beiseite wischen kann.

Rudinger:

Eine dezidierte Stellungnahme zu unseren Schlüsselbegriffen. Matthias Herfurth wird Weiteres zu Evaluation und Qualitätssicherung sagen, bevor ich dann – Sie ahnen es schon –, weil er ja bislang noch nicht aktiv war, Herrn Kaube das Wort gebe.

Herfurth:

Um auch in unserem Berufsfeld zu überleben und bei Evaluationen erfolgreich zu sein, müssen wir die Umwelt täglich neu interpretieren. Dies gelingt besonders effizient mit komprimiertem Wissen transformiert in Indikatoren und Kennzahlen. Bezogen auf den Bologna-Prozess könnte man der Ansicht sein, dass durch den hohen Formalisierungsgrad der Prozesse und deren Strukturierung einem dieses Indikatorenleben einfacher gemacht wird. Dem will ich aber sogleich widersprechen: Quantitativen Indikatoren gelingt es nicht, Prozesse auf Makroebene nachzuzeichnen. Mit quantitativen Indikatoren kann man zwar klar definierte Sachverhalte beschreiben oder scharf umrissene Einzelprobleme lösen, aber nicht das, was uns wirklich betrifft. Wir haben schöne Begriffe wie Metaevaluation gehört, wodurch dann die wirklich wahre Erkenntnis erzeugt wird, oder auch Kosten-Nutzen-Analyse. Aber auch wenn man dem guten Rat folgt, jedem quantitativen Indikator einen qualitativen Aspekt bei der Modellierung beizugeben, wird das nicht ausreichen. Das heißt, da sind Grenzen gesetzt.

Schwierig ist auch die Definition der externen Bedingungen für den Erfolg, die mit den internen Prozessen abgeglichen werden müssen. Man veranstaltet Grabenkämpfe mit den Indikatoren und glaubt, wenn man dann 500 Euro »gewonnen« hat, dass man dann schon einen Erfolg an dem Diskussionsstag gehabt hat. Es müssen auf jeden Fall diskursive Verfahren entwickelt werden, durch die Ergebnisse, die man gezeitigt hat, in Erfolg verwandelt werden. Und das kann man durchaus vermitteln und auch lernen. Das hat aber eine ganz andere Dimension, nämlich die kommunikative. Es wird sehr oft vergessen, sich mit solchen Bedingungen des Erfolgs, nämlich des Umgangs miteinander, zu beschäftigen.

Was findet jetzt eigentlich statt in den Universitäten? Die Einführung eines Kennzahlensystems als organisationelles Experiment führt zu Interessenkonstellationen, Verteilungsmustern und Konfliktlinien, die nur dann positiv zu Innovationen führen, wenn explizite Verhandlungen geführt werden können. Tatsache ist aber, dass man erst nach den Diskussionsprozessen überhaupt seinen Stellenwert, seinen eigenen Nutzen kennen lernt und dann erst

handlungsfähig ist. Dann sind aber oft schon Pfade und Verzweigungen in Entscheidungsbäumen verbaut und man kommt gar nicht weiter in der Diskussion. Wie in Hamburg geschehen, wo ein solcher Ansatz ziemlich gescheitert ist.

Rudinger:

Bevor wir all diese interessanten Informationen miteinander vernetzen, bitte ich nun Herrn Kaube unter anderem auch zu dem, was er gehört hat, Stellung zu nehmen.

Kaube:

Ich finde es erfreulich – das war das Votum von Herrn Hornbostel – dass gesagt wird, worum es eigentlich geht, wenn die offenkundigen absurden Funktionszuschreibungen zu Bologna auf den Tisch kommen, wie Steigerung von Mobilität oder die tautologischen Reduktionen der Studienabbrecher; wenn ich jemandem nach sechs Semestern das Zertifikat gebe, ist er natürlich kein Abbrecher mehr. Dies ist allerdings rein auf die Mengenfrage bezogen, die ja durch politische Vorgaben von der OECD – oder wem auch immer – unter irgendwelchen Überschriften vom Typ »Wissengesellschaft« aufgeworfen wurde. Was soll aber eine Organisation, die gleichzeitig nicht wachsen kann, weil dafür das Geld trotz mancherlei Versprechungen nicht zur Verfügung gestellt wird, was soll also so eine Organisation dann eigentlich machen? Das liefe auf die Formel hinaus, dass die Universitäten Bologna hätten selber erfinden müssen, wenn sie nicht dazu gezwungen worden wären.

Ich finde, man sollte nicht ganz aus dem Blick verlieren, dass es organisatorische Alternativen dazu gibt, die sich ja strukturell auch abzeichnen, wenn gesagt wird, Differenzierung von Forschung und Lehre in einer Universität oder Ausgründung von Professional Schools. Die ganze Pluralität dessen, was einem im angloamerikanischen Bereich entgegentritt, ist sicherlich eine andere Möglichkeit auf ein solches Problem »*Zunahme von Studenten, die Wissenschaft und Forschung weder sollen, wollen noch können*« zu reagieren. Was machen wir eigentlich mit denjenigen, die nicht Professor werden können und wollen, die nicht Forscher werden können und wollen usw. Es ist eine soziologische oder wissenshistorisch interessante Frage, ab welchem Punkt so ein Problem eigentlich auffällig wird, wenn zwei Prozent eines Jahrgangs, zehn Prozent eines Jahrgangs, oder eben demnächst fünfzig in die Universitäten sollen? Dann brauchen wir Bologna!?

Wann stellt man eigentlich fest, dass man an denen, die vor einem sitzen, vorbei unterrichtet? Denn darauf liefe ja diese Diagnose hinaus, dass der Professor unter Einhaltung der Einheit von Forschung und Lehre eben im Seminar doch meistens die Forschung vorträgt und dann feststellt, dass von

100 Teilnehmern zwei sich dafür interessieren und sich eben an diese zwei hält. Von anderer Seite allerdings wird verlangt, dass man jetzt was machen muss, denn 98 versagen, von denen manche abbrechen oder nie aufhören oder sonst etwas Unerfreuliches machen oder schlechte Zensuren kriegen oder gar gute Zensuren kriegen, weil es keine Anreize dafür gibt, sie rauszuprüfen. Manche Fächer können's, manche andere können's nicht. Auch ein interessanter Sachverhalt. Auch eine Möglichkeit auf Mengenwachstumsphantasien der Politik zu reagieren. Zu sagen, Physik ist eben Physik, und wenn ihr uns 50% eines Jahrgangs reinschiebt, sind die nach zwei Semestern trotzdem weg, sagen die Physiker. Andere Fächer sagen das nicht, sondern na gut, dann sind es nun 50% und die müssen wir irgendwie zu irgendeiner Reife führen, die wir dann Bachelor nennen oder wissensbasierte Berufsorientierung. Hier scheint mir in der Tat das Hauptproblem zu liegen, das die deutsche Universität unter dem Humboldt-Wort – sagen wir mal – hundert Jahre lang praktisch nicht behandelt hat.

Auch ich finde die Vorstellung durchaus erfreulich, dass der Bachelor forschungsbasiert ist. Wenn wir aber jetzt die ersten Schwindelphrasen weg geschoben haben, sollte man nicht die nächsten gleich wieder einführen. Also das ist einfach gelogen, so wird das nicht sein. Die Professoren, die ganz stark in der Forschung sind, also die Exzellenzabteilung, die wird sich rausziehen aus dem Bachelorprogramm. Wenn ich eine Graduate School gewonnen habe, dann habe ich jedes Argument der Welt, um zu sagen: »Aber die Bachelor-Lehrbelastung die dürft ihr mir jetzt nicht auch noch hochfahren, sonst kann ich nämlich hier bei meinem Exzellenzding das nicht bringen, was ihr ja wollt«. Wir kennen ja Universitäten von innen, wir brauchen ja nicht so tun, als würden wir einen fremden Planeten beschreiben »was wird da wohl passieren?«. Das liegt, finde ich, auf der Hand: Der Bachelor wird nicht forschungsbasiert sein.

Evaluation der Lehre: Da erlaube ich mir einen kleinen historischen Exkurs in mein Fach. Talcott Parsons hat – in den vierziger Jahren, glaube ich – einen Aufsatz geschrieben, mit dem er die Profession Soziologie eigentlich begründet hat. Er hat eine Gruppe von Berufen als Profession bezeichnet, die ein bestimmtes Merkmal gemeinsam haben: Sie haben Klienten und nicht Kunden. Und was heißt das, einen Klienten zu haben? Das heißt, der Erfolg der Leistungserstellung ist von dem »Kunden« mit abhängig, der dann deswegen eben Klient heißt. Nehmen wir Ärzte, Anwälte, Pfarrer, Lehrer, Steuerberater wäre auch ein gutes Beispiel – der »Kunde« muss mitmachen, damit es ein gutes Ergebnis wird. Interessanterweise hat Parsons da die Wissenschaftler als eine Profession mitbehandelt. Auch für Hochschullehrer könnte man ja sagen, der Erfolg der Hochschullehre hängt nicht nur am Hochschullehrer, er hängt auch daran, dass die Studenten irgendwie mitmachen. Das ist elementar. Jede Erziehung funktioniert so, jede Bildung wenn man von Erwachsenen redet. Das, finde ich, setzt Grenzen für diese ganze Semantik

»Kunde«. Das setzt auch Grenzen für meine Akzeptanz von Argumenten wie »Wenn ich Geld zahle, dann habe ich lieber eine Vorlesung, denn ich möchte was geboten bekommen.« Es ist dann einfach die Aufgabe von jemandem, der sich auskennt – und das ist in dem Fall offenbar nicht der Student – zu vermitteln: »So geht das nicht. So geht das einfach nicht. Das ist nicht Studium, dass du hier was geboten bekommst.« Da sehe ich dann auch – nicht Grenzen – aber vielleicht ein Problem für Evaluation jedenfalls dann, wenn sie davon ausgeht, dass der Erfolg eines Seminars dadurch beurteilt werden kann, dass die Kunden beurteilen, wie sie beliefert worden sind.

Bei Professionen gibt es eine große Reserve, intern Kritik zu üben, die Ärzte z.B. kritisieren sich nicht gegenseitig. Die Professionen haben dafür immer gewisse Techniken entwickelt. In der »Profession« sagt man: Na ja, der Erfolg ist eine diffuse Geschichte. Jeder weiß, es ist schwierig, es gibt Techniken, aber eigentlich gibt es auch immer ein Technologiedefizit. Es ist nicht kausal. Der Erfolg wird nicht kausal erwirkt, eben wegen Mitwirkung des Klienten. Weil es um Veränderungen von Personen geht. Das ist was anderes, als wenn man eine Maschine verändert usw. Vom Wissenschaftsrat lag der Vorschlag auf dem Tisch, gegenseitige Besuche von Professoren in Veranstaltungen. Sie können sich vorstellen, auf wie viel Begeisterung das gestoßen ist. Das ist schon bei den Lehrern praktisch nicht durchsetzbar, natürlich auch bei den Professoren nicht, obwohl es eigentlich eine sanfte Möglichkeit wäre, im Unterschied zu allem, was ich hier so an Abrechnungs- und Prüfungs- und dann mit Controlling, Rückkopplung versehenen Sanktionsmechanismen sehe. Aber eigentlich wäre es ja klug zu sagen: »Was ist eine gute Vorlesung? Na gut, ich guck mir mal die vom anderen an. Vielleicht kann man darüber reden.« Das wäre professionelles Verhalten im Sinne eines diffusen, nicht formalisierten Verhaltens.

Interessant nun an der gegenwärtigen Bewegung Bologna, an dem ganzen Komplex Evaluation, finde ich, dass diffuse, kollegiale, mit so einem Minimum an Vertrauen versehene Verhaltensweisen zurückgedrängt werden unter dem Gesichtspunkt, es gibt ja Technik für diesen Bereich, Abrechnungstechnik, Steuerungstechnik – also ein großes Setzen auf Formalisierung – das ist bemerkenswert. Darauf will ich nur hinweisen, das ist so eine Art, fast kultureller Trend, hinter dem zwei Dinge stehen.

Die eine Prämisse, die praktisch selbstevident zu sein scheint, ist: Transparenz und Formalisierung steigern Rationalität. Das ist, wenn man in einer echten Organisation arbeitet und nicht in einer Universität, eine sehr kuriose Vorstellung. Die Vorstellung, dass Transparenz die Rationalität steigert, ist auch kein organisationssoziologischer Befund, der sich sehr bestätigt hat, auch in Firmen nicht.

Zweitens, Rationalität steigert Leistung durch stärkere Motivation. Es liegt vielleicht nahe zu glauben, dass wenn es rational zugeht, dann gibt's mehr Inputs oder so. Ich würde als Gedankenexperiment einmal vorschlagen

durchzuspielen, was wäre denn, wenn genau das Gegenteil der Fall wäre? Diese Rationalität ist immer mit Zahlen und Formularen, die man ausfüllen muss verbunden. Über jede Zahl kann diskutiert werden, über jede Zahl wird diskutiert werden, wenn's eng wird, wenn die Mittel knapp werden. Ob man unter solchen Umständen wirklich annehmen sollte, Zahlen, Formales, Mengenbeschreibungen, Auswertungen machen den Laden rationaler und – weil Rationalität Leistung irgendwie befördert – leistungsstärker, finde ich eigentlich auch eine kuriose Vorstellung.

Rudinger:

Wir haben also die Runde einmal gemacht. Worauf konzentrieren wir uns?

Das eine – es ging ja durch alle Stellungnahmen – betrifft den Zuschnitt dessen, was man unter Evaluation versteht. Natürlich ist es richtig, was gesagt wird, dass in dem Bemühen um Evaluation der (irrationale?) Glaube an Rationalität eine Rolle spielt. Das ist im Grunde seit Aristoteles schon so, der einen solchen Ansatz zur Steuerung von Staatssystemen propagiert hat; ich will auf Utilitarismus und Pragmatismus hier nicht weiter eingehen – bin ich doch der Moderator und kein Philosoph. Auf der anderen Seite könnte man ja die Frage stellen: Ja wie sollen wir es denn dann machen, wenn wir Steuerung, Qualitätsmanagement und so weiter akzeptieren auch für Organisationen wie die Universität.

Den anderen Schwerpunkt sehe ich bei der Verknüpfung Bologna-Prozess und wo sollen wir da mit der Forschungsbasierung eigentlich anfangen? Wobei wir hier ja durchaus konträre Standpunkte haben: Es wird diese Differenzierung geben versus wenn es diese Differenzierung gibt, dann geht das, was Universität ausmacht verloren.

Krzeminski:

Zur Evaluation: Ich denke auch, Studierende sind keine Kunden und Befragungen, die so ausgerichtet sind, dass der Zampano da vorne »abgewählt« werden kann, wenn er nicht unterhaltsam genug ist, sind keine Evaluierungsverfahren. Diese müssen die eigene Verbundenheit mit dem System stärker zum Ausdruck bringen. Mir ist in diesem Kontext aufgefallen, dass zwischen unserer Evaluationsordnung und unserer Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation eine Diskrepanz besteht. Ziel soll sein, den Erfolg der Lehrveranstaltung zu beurteilen, in Augenschein genommen wird aber nur das didaktische Verhalten des Lehrenden. Wenn der Erfolg der Lehrveranstaltung zum großen Teil vom Mitwirken der Klienten abhängt, dann müssen Fragen zur Selbstbeurteilung »*Was ist euch bei den Mitstudierenden aufgefallen?*« »*Welche eigenen methodischen Fortschritte habe ich gemacht, in meiner Entwicklung mit Zeitmanagement?*« usw. genauso gut Bestandteil sein. Die Performance des Lehrenden ist doch nur ein Element in dem Gesamtsystem

Lehre; dies wird in der »klassischen« Lehrveranstaltungsevaluation viel zu wenig berücksichtigt. Die Aufgabe besteht darin, die Studierenden zu überzeugen, dass, auch wenn sie Gebühren zahlen, sie dies nicht in der Erwartung tun sollten, dafür etwas geboten zu bekommen, sondern dass sie dafür bezahlen, vor eine persönliche Herausforderung gestellt zu werden.

Hornbostel:

Auch ein Wort zur Kunden/Klienten-Beziehung. Gute Evaluationen gehen vom Klienten aus, nicht vom Kunden. Sie fragen in beide Richtungen. Sie fragen auch den Studierenden nach seinem Zeitaufwand und ähnlichen Dingen. Sie nehmen es ernst, dass es sich um eine Klientenbeziehung handelt.

Was ich aber noch wichtiger fand im Hinblick auf die Evaluation. Sie haben die zentralen Begriffe eigentlich genau benannt mit Vertrauen auf der einen Seite und Evaluation, Kontrolle, Technik auf der anderen Seite. Das ist in der Tat etwas Spannendes, was weit über die Hochschulfrage hinaus weist. Moderne Gesellschaften befinden sich offenbar in dem Dilemma, diese beiden Pole auszutarieren. Vertrauensbeziehungen sind völlig hinreichend in kleinräumigen, wenig ausdifferenzierten Strukturen und sie sind dort auch das richtige Mittel im Grunde, denn jede Form technokratischer oder sonst wie hergestellter Kontrollbeziehung wäre völlig ineffizient unter solchen Bedingungen. Sicherheit über das, was Sie erwarten können von anderen Personen, gewinnen Sie am allerbesten dadurch, dass Sie in dem Fall tatsächlich vertrauen. Das setzt voraus, dass es eine irgendwie geteilte Basis an Werten und Zielvorstellungen gibt. Sobald Gesellschaften komplexer werden, Handlungsketten länger oder eben ausdifferenzierter werden, das zeigt sich am schönsten in der Wirtschaft, werden sie auch riskanter. Dann funktioniert Vertrauen nicht mehr. Nur wenige würden heute auf die Idee kommen, nur weil jemand 15% Zinsen anbietet, investiere ich jetzt mein Vermögen. Das Geld ist in der Regel weg. Jeder gebildete Mensch würde sagen: Nein, ich kann dem nicht vertrauen, nur weil es ein netter Vertreter ist, sondern ich versuche jetzt, Informationen zu generieren. Über die Bonität dieses Unternehmens, über seine Geschichte. Wie ist das bisher gelaufen? usw. Das ist genau das, was man eigentlich mit Evaluation bezeichnen würde.

Im Wirtschaftssystem hat sich das in Form von Rating-Agenturen ausdifferenziert, deren Performance – das darf ich in Klammern sagen – nicht sonderlich überzeugend ist. Aber dennoch, als Institution hat sich das ausdifferenziert. Eine Art von Evaluation der Akteure im Markt, die gewissermaßen das Risiko reduzieren soll. Etwas Ähnliches, vermute ich, haben wir im Wissenschaftsbereich auch vor uns. Wir haben es abermals mit Phänomenen von Größenwachstum und Ausdifferenzierung zu tun. An einer bestimmten Stelle reißt dann das aus der Humboldtschen Zeit geprägte Ideal des Vertrauens schlicht und einfach, weil die Größendimensionen sich geändert haben. Es ist

nicht mehr die ganz kleine *community* von Professoren, die über persönliche Kontakte verbunden ist, sondern es sind ganz andere Strukturen, häufig durch nicht *face-to-face* Kommunikationsbeziehungen geprägt. Das scheint mir der Grund zu sein. Und die beiden Pole geben auch die Schwierigkeit an, das Ganze auszubalancieren. Denn es ist fatal, wenn man nur auf die eine Seite setzt, wenn man glaubt, man könne komplett über Evaluation und Kontrolltechniken steuern. Das funktioniert in der Tat, da stimme ich Ihnen völlig zu, nicht und ist meistens auch hoch ineffizient. Also die Balance zwischen diesen beiden Bereichen, Vertrauensbeziehung und Vertrauensvorschuss und Generierung von Informationen über Evaluationen oder aber auch Steuerungsprozesse über Controlling, das dürfte das Geheimnis der Sache sein.

Herfurth:

Ich möchte direkt an Herrn Hornbostel anschließen. Die Tatsache des Bezahmens von 500 Euro pro Semester befähigt einen nicht dazu, in den Kundenstatus zu kommen. Wenn ich es recht sehe, ist das auch kein Geschäftsbesorgungsvertrag, den man abschließt mit einer Universität, sondern es ist wie Eintrittsgeld. Man weiß nicht genau, was einen erwartet aber man hofft, dass der Film gut ist und man hat sich ja schon vorher informiert. Da gibt's ja Rankings und Ratings und was auch immer. Wenn einem der Film nicht gefällt, kriegt man das Geld auch nicht zurück.

Rudinger:

Ich gebe jetzt an Herrn Hartmer weiter, doch noch mal unter dem Aspekt Evaluation. Zu den Problemen Differenzierung, forschungsbasierte Lehre in der Bachelorphase usw. werden wir als nächstes kommen.

Hartmer:

Ich bin Herrn Kaube dankbar, dass er Fragezeichen gemacht hat hinter die Frage, ist das in jedem Fall immer ein Beitrag zur Effizienz und zur Transparenz, wenn wir evaluieren und evaluieren? Ich will auch mal sagen, dass natürlich Sie am Fachprinzip, Herr Kaube, ja nicht vorbeikommen. Letztendlich wird es immer so sein, dass die, die fachlich ausgewiesen sind, über andere, die auch fachlich ausgewiesen sind, ihr Urteil abgeben. Das wird man, glaube ich, – Krähen-theorie hin und her – nicht ganz beiseitigen können.

Ganz spannend finde ich die Frage, sind Vertrauen und Evaluation Gegensatzpaare? Ich würde gerne noch mal an das *Harnack-Prinzip* der Max-Planck-Gesellschaft erinnern. Ich könnte mir z.B. vorstellen, dass man das für bestimmte, ausgewiesene, lebensältere Hochschullehrer noch mal reaktivieren könnte. Nämlich dass man denen sagt, also du bist jetzt 55 und wir

geben dir jetzt eine bestimmte Summe Geld und wir lassen dir jetzt 10 Jahre Zeit und wir vertrauen dir, weil wir wissen, was du bisher geleistet hast. Und da gibt es keine Evaluation und dann gucken wir nach 10 Jahren, was da raus gekommen ist. Wenn Sie das zehnmal machen, haben Sie – da mache ich jede Wette -, neunmal Volltreffer. Aber dass man das in bestimmten Bereichen mal versucht, ja, das halte ich weiterhin für wichtig, weil ich überhaupt – auch im öffentlichen Bereich – Vertrauen für eine wichtige Frage für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft halte.

Noch ein Wort zur Kundenbeziehung. Auch aus meiner Sicht ist der Studierende kein Kunde, sondern Klient. Rein juristisch ist es so, gar keine Frage. Solange wir uns im öffentlich-rechtlichen System befinden, ist das eine öffentlich-rechtliche Beziehung, es ist ein Studienbeitrag, es ist eine Gebühr, deswegen sind solche Überlegungen wie Geld-zurück-Garantie aus meiner Sicht völlig daneben. Aber, man muss immerhin wissen, in Oxford gibt es zweiseitig verpflichtende Verträge seit diesem Wintersemester, in denen klipp und klar drinsteht: du verpflichtest dich, an allen Prüfungen teilzunehmen, an allen Vorlesungen teilzunehmen und wenn du diesen Verpflichtungen nicht nachkommst, dann können wir den Vertrag aufkündigen.

Kaube:

Ein paar Gedanken zu Mengenwachstum, Unübersichtlichkeit und Evaluation. In Deutschland, wenn man die Fachhochschulen mitnimmt, gibt es ca. 850 Soziologen als Professoren, und natürlich kennen die sich nicht mehr alle gegenseitig. Sie begreifen sich nur noch *per venia legendi* als Soziologe, aber durch die gleichzeitige Spezialisierung als Forscher eher als Jugendsoziologe, als Rechtssoziologe, als Familiensoziologe. Die Familiensoziologen z. B. sind dann doch wieder eine ganz übersichtliche Veranstaltung. Die Spezialisierung fängt einen Teil dieses Problems der Unübersichtlichkeit wieder auf.

Wir steigern die Unübersichtlichkeit allerdings wieder dadurch, dass wir den Leuten die Zeit nehmen. Kurz eine anekdotische Evidenz: Im Kontext der gescheiterten Neuberufung für das Max-Planck-Institut für Geschichte in Göttingen habe ich mit Beteiligten an diesem Verfahren Gespräche geführt, aus denen sich ergab, dass sich gar nicht mehr die halbe *community* darum reißt, eine solche Stelle zu bekommen. Und warum? Weil ein Max-Planck-Direktor als ausdifferenzierter Nichtteilnehmer am universitären Interessenkampf heute damit rechnen muss, den Rest seines Lebens mit dem Schreiben von Gutachten zu verbringen. Wo immer ein vergleichendes Gutachten fällig ist, für eine Geschichtsprofessur im Inland wie im Ausland, heißt es: Da gibt es doch jemanden in Göttingen auf diesem Luxushügel, der ist nicht Teilnehmer am Spiel, der macht das.

Ich hab ein bisschen ein Gefühl, dass dies ein strukturelles Problem des gesamten Systems ist. Wenn man zwischen Frankfurt und Berlin wie ich

– wohn- und arbeitstechnisch bedingt – pendelt, dann trifft man ja ständig einen Professor im Speisewagen, der gerade beim Evaluieren ist, wenn er nicht auf einer Tagung ist, das kommt noch dazu – auch Mengenwachstum in diesem Bereich. Ich akzeptiere nicht, dass Mengenwachstum – mit dem Argument: das ist die moderne Gesellschaft oder so – als Schicksal hingenommen werden muss. Dagegen muss und kann man irgendwas machen. Das heißt nichts Definitives über den Sinn von Evaluieren, aber es heißt, dass das System, wie soll man sagen, eine Hydraulik hat. Man kann nicht alle Regler gleichzeitig aufziehen. Man kann nicht jeden Tag eine Zeitschrift gründen und sagen, da muss es 'n Board geben, nicht ständig parallele Tagungen stattfinden lassen, da muss ja jemand da sein, jedenfalls wenigstens die Vortragenden müssen bei ihren Vorträgen da sein, evaluieren sollen sie auch, das kann man ja schlecht irgendwen machen lassen, unterrichten ja sowieso und zwar zunehmende Mengen von Studenten und dann sollen sie auch noch irgendwie die Öffentlichkeit vor Mikrofonen informieren, usw. Das geht nicht. Vor allem geht es nicht, wenn die Mittel nicht wachsen, obwohl ich da sagen muss, es ist gut, dass die Mittel nicht wachsen, denn wenn es irgendeinen wahnsinnigen Politiker geben würde, der sagt, dieses Wachstum das finanziere ich euch, glaub ich nicht, dass am Ende bessere Wissenschaft herauskäme.

Rudinger:

Es scheint mehrere Differenzierungsrichtungen zu geben: Differenzierung in Subdisziplinen (vgl. das Soziologie-Beispiel), Differenzierung in Aufgabenbereiche, z.B. Forschung versus Lehre. Hier gibt es, wenn man so will, konträre Standpunkte. Der eine sagt, Sie, Herr Hartmer, Universität ist, wenn in Personalunion Forschung und Lehre weiter zusammengehen. Herr Hornbostel sieht den Trend, ich weiß nicht, ob er ihn herbei wünscht, aber er sieht zumindest den Trend, dass diese Differenzierung auf jeden Fall stattfinden wird.

Hartmer:

Wir müssen versuchen dem Begriff noch etwas näher auf die Spur kommen. Was ist forschungsbasierte Lehre? Ich bin weiterhin der Meinung, dass die jeweils aktuelle Forschung in die Lehre eingebunden sein muss. Auch in Zukunft sollen in Universitäten ausschließlich Menschen lehren, die nicht nur mal früher auch geforscht haben, indem sie z.B. promoviert haben, sondern die selbst im Forschungsprozess stecken. Ich möchte da niemanden stehen haben, der – also ich sag jetzt mal – kurz vor der Altersgrenze ist und der seine letzte wissenschaftliche Arbeit vor 30 Jahren abgeliefert hat. Das möchte ich auch Studierenden in einem Bachelorstudiengang nicht zumuten. Ich hab überhaupt nichts dagegen, damit Sie mich nicht missverstehen, dass es

im Masterbereich Professoren geben muss, mit –wie in den USA auch – ganz geringer Lehrbelastung. Nur so können wir die Forschung beflügeln. Gar keine Frage. Aber ich wehre mich ganz entschieden dagegen, dass es im Bachelorbereich dann Menschen geben soll, die nicht mehr in den Forschungsprozess einbezogen sind.

Was wir, obwohl das immer nahe liegt, nicht machen sollten, ist allgemeine Kulturkritik: Studenten sind sowieso alle zu blöd, für die wenigen Guten und Hochbegabten können wir also nicht den ganzen Apparat aufrechterhalten usw. Ich finde, wir müssen dafür Sorge tragen, dass wir die Gut- und Hochbegabten schnell in den Master-Studiengang bekommen. Wir haben nun mal bestimmte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und wir nehmen von der Schule als Zulieferbetrieb, wenn ich das so herzlos sagen darf, eine bestimmte Qualität an. Ich bin sehr dafür zu sagen, wir haben Standards. Vorhin ist gesagt worden »Physik ist eben Physik«, vollkommen klar, wir haben Standards und diese Standards müssen wir einhalten. Und wer da nicht mitkommt, der kann's eben nicht machen. Aber sich nach unten zu nivellieren und nach der »Nachfrage« sich zu orientieren, halte ich für problematisch.

Hornbostel:

Natürlich, ganz klar, wissenschaftliche Ausbildung heißt, dass die Personen, die diese Ausbildung tragen, auch im Kontakt zu Forschung bleiben müssen. Nur, man muss sich von einer Vorstellung trennen: Dort, wo wir heute hoch spezialisierte Forschung haben, sehr aufwendig betrieben, gebunden an große apparative Ausstattungen, wird es eine Illusion zu glauben, dass jemand mal ein bisschen nippen kann oder ein bisschen mitmachen kann und dann wieder in die Lehre geht, sondern das heißt im Grunde volles Engagement, man geht voll rein. Auch der Typus des Hochschullehrers muss irgendwann natürlich mal persönlich bekannt geworden sein in der Forschung. Aber er kann dann ein ausgesprochen guter Lehrer sein, wenn er auf diesem Background in der Lage ist, das zu verfolgen, was in der Forschung aktuell passiert. Dazu muss er nicht unbedingt selbst noch im Labor stehen, und mit voller Kraft in irgendwelchen Forschungsprojekten arbeiten. Also ich glaube, wir werden durchaus auf diesen Typus von Professor hinsteuern, der den größten Teil seiner Kraft in die Vermittlung steckt und nicht mehr in die Generierung neuen Wissens. Dazu ist der Kontakt mit der Forschung irgendwann in der eigenen Biographie notwendig und, das muss man sich auch klar machen, die Verbindung darf nicht abreißen. Aber Verbindung zur Forschung heißt nicht unbedingt, dass man selbst forscht, sondern dass man einen Background hat, auf dem man das aktuelle Forschungsgeschehen immer noch kompetent rezipieren kann und das ist schon eine Menge Arbeit. In diesem Sinne ist es natürlich auch notwendig, tatsächlich eine wissenschaftli-

che Ausbildung zu haben. Aber für die Entwicklung des echten Forschungsnachwuchses müssen wir in andere Phasen als den BA schauen.

Ein Wort noch zu Herrn Kaube. Die Diagnose halte ich für völlig richtig, die Peers gehen uns in der Tat aus. Die gehen uns aus, nicht nur weil wir Evaluation haben. Das mag ein Grund sein, aber Sie können auch ganz klassische Bereiche nehmen. Im Zeitschriftenwesen haben wir in den letzten 15 Jahren die Durchsetzung des Peer Reviews gehabt. Die Kölner Zeitschrift – wiewohl renommiert –, wenn Sie in der Soziologie bleiben, hatte nie ein Peer Review System, heute hat sie eins. Das gilt für viele andere Zeitschriften auch. Es gilt auch für die vielen neu gegründeten *open access* Zeitschriften, auch die kommen nicht ohne Peer Review aus. Wenn man das alles zusammen nimmt, es ist völlig richtig, das Ausmaß, das inzwischen in der Wissenschaft für gegenseitige Begutachtungsprozesse aufgebracht wird, ist extrem hoch.

Das Problem, das mit Evaluation entsteht, liegt meines Erachtens woanders. Es geht im Fall von Evaluation, wenn man noch mal das Beispiel Familiensoziologie nimmt, nicht so sehr darum, die Familiensoziologie zu evaluieren. Das kann der Fall sein, dann ist der Referenzmaßstab aber ein anderer, nämlich, wie die Familiensoziologie im Rest der Welt aufgestellt ist, mit dem, was sie tut. Dazu macht man meist kein Peer Review, sondern Zitations-Analysen oder irgendwelche indikatorengestützten Verfahren. Meistens geht es aber um die institutionelle Perspektive, d. h. um die Frage: Von diesen Familiensoziologen, die sich da versammelt haben, wie viele kommen denn aus Hochschulen, in denen die Soziologie auch gut aufgestellt ist, funktioniert, integriert ist, anständige Lehre geleistet wird und Forschungsbeiträge kommen. Und diese Informationen sind dann in der Tat nur über Verfahren herzustellen, die bekommen Sie nicht einfach so.

Rudinger:

Ein erster Dank an die Podiumsteilnehmer für die engagierten Beiträge. Das Podium zu öffnen steht ja auch auf der Agenda. Das tun wir jetzt.

von Richthofen:

Ich wollte noch mal was zu dem Thema »Evaluation und Vertrauen« sagen. Ich hatte es so herausgehört, dass man im Grunde genommen sagt, wenn wir evaluieren, dann ist das auch gleichzeitig ein Zeichen dafür, dass wir misstrauen und nicht unbedingt Positives vermuten. Wir haben am Anfang die Lehrveranstaltungen mit einem Bewertungsbogen – nicht Evaluationsbogen, sondern Feedback-Bogen genannt – evaluiert, wobei wir selbstverständlich die Studierenden auch als Partner ansehen, deswegen waren auch Fragen zu Studierendenverhalten drin. Die Studierenden geben – als eine Sache zwischen den beiden »Parteien« – eine Rückmeldung an den Lehrenden,

positiv oder negativ. Evaluation ist also im Grunde genommen nicht automatisch was Negatives, sondern für viele auch eine Bestätigung. Und wir haben auch Lehrende, die gesagt haben, jetzt hab ich auch mal gesehen, wie ich eingeschätzt worden bin. Ich bin gelobt worden, ich bin, nachdem ich den Lehrpreis bekommen habe, im Jahr danach noch mal regelrecht beflügelt gewesen. Also ich finde, diesen positiven Aspekt darf man bei der ganzen Geschichte nicht vergessen.

Publikum:

Ich wollte gerade hier anschließen und das unterstützen. Das ist ja auch ein relativ abstraktes Analyseniveau von Herrn Hornbostel gewesen, dieses Spannungsverhältnis zwischen Vertrauen und Evaluation. Also ich nehme mal geschwind ein Bild aus meinem Fach, was mit der Figur eines Abgeordneten verbunden ist. Der repräsentiert seine Bürger, macht es ein paar Jahre. Man findet den Typ, der dann in den Wahlkreis kommt, irgendwie vom Bauch her ganz sympathisch, die andere Frage allerdings ist: Hat der jetzt für uns und für andere was gemacht? Das kann man jetzt rational erschließen und kann in der Integration der Informationen fragen: Stimmt die Beziehung zwischen den beiden Informationsebenen oder stimmt sie nicht? Bei Evaluation ist also nicht unbedingt von einem unausgleichbaren Spannungsverhältnis auszugehen.

Eine Frage noch an Herrn Hornbostel. Also, Sie sitzen da mit dem Auftrag in dem Bachelorstudiengang tätig zu werden und gleichzeitig denken Sie, dass auf der einen Seite der Zwang besteht, das so zu tun, aber auf der anderen Seite denken Sie, ich kann das eigentlich gar nicht einlösen, was die mir jetzt über Entscheidungsprozesse, die ich nicht habe beeinflussen können, aufbürden. Wie verhält sich ein Universitätslehrer heute in dieser Situation?

Hornbostel:

Ich versuche beide Fragen kurz zu beantworten.

Zur ersten: Evaluation meint nicht einfach nur Negativität, sondern da ist natürlich immer auch die positive Rückmeldung eingeschlossen. Aber den Unterschied, den ich meinte, den sehen Sie sehr schön an folgendem: Traditionellerweise gab es so was wie »Seminarkritik«, ein Gespräch am Ende oder nicht einmal das, sondern das kursierende Urteil unter Studierenden »der oder die ist ganz toll, da kannst du auf jeden Fall hingehen, da lernt man was«. Das sind Vertrauensbeziehungen. Da wird gar nicht mehr konkret thematisiert. Es gibt auch kein Verfahren, nach dem das hergestellt wird. In dem Augenblick wo Sie etwas Formalisiertes einsetzen, gibt es Kriterien, es gibt Punkte, die thematisiert werden sollen. Vor allem ist das Ganze am Ende dokumentiert. Es steht zur Verfügung, Sie haben etwas wie eine Summe von positiven oder negativen Urteilen. Damit kommen Sie auf eine ganz andere

Kommunikationsebene. Und das lässt sich nachher auch wieder anders transportieren. Da kann man dann sagen: X hat so und soviel Punkte gekriegt von seinen Studierenden. Das ist der Unterschied.

Zu der BA-Frage: Ich hatte selbst die Ehre, mich mal an die Entwicklung eines BA-Studienganges zu machen. Das ist in der Tat sehr, sehr kompliziert. Unter anderem deshalb weil Sie Ihre Kollegen motivieren müssen, in diese Studiengänge reinzugehen, denn man verliert eine ganze Menge. Das, was man sonst traditionell an Freiheiten hatte, wo man zwar Pflichtveranstaltungen hatte, aber eben auch sein »Spielbein«, wo man sagen konnte, für einen Teil der Semesterwochenstunden denk ich mir was Aktuelles aus, da fällt mir mal was Neues ein oder das mache ich von der Lektüre, die ich in den Ferien lese, abhängig. Das alles geht nicht mehr. Sie bekommen relativ rigide Strukturen. Sie kriegen Veranstaltungen innerhalb eines Moduls vorgesetzt. Und das ist nicht einfach unter den Kollegen dann ein Agreement herzustellen, in dem Sinne, jeder muss da sein Päckchen tragen. Es kommt sofort etwas Zweites dazu. Wenn Sie in der Planung so eines BAs sind, kommt irgendein kluger Kopf irgendwann auf die Idee, brauchen wir nicht vielleicht auch noch einen MA? Und brauchen wir nicht vielleicht auch noch einen PhD-Studiengang? Und wenn diese Stichworte auf dem Tisch sind, wird es ganz schwierig, denn dann haut die eine Hälfte der Truppe ab und sagt, ich werde mich dann später mal im Master-Studiengang engagieren oder mich um die Doktoranden kümmern, das liegt mir eigentlich mehr als die Erstsemester. Und dann haben Sie genau das Problem, was hier mehrfach beschrieben wurde.

Ich bewundere, wie vergleichsweise harmonisch es am Ende doch gelungen ist, die BA-Studiengänge einzuführen. Ich fürchte, die eigentlichen Schwierigkeiten kommen erst noch. Die Einrichtungsphase ist von sehr viel Solidarität und auch Euphorie getragen, etwas Anständiges hinzukriegen, auch den Studenten etwas Gutes anzubieten. Ich glaube, die Bewährungsprobe kommt erst dann, wenn das Ganze zur Routine wird. Dann werden die vorgenannten Dinge auf einmal wichtig werden. Dann werden einige Kollegen sagen, ich hab da keine Zeit mehr und dann kriegen Sie *nolens volens* auf einmal solche Differenzierungen und es wird z. B. gefragt: Warum ist Kollege X nicht im BA mit engagiert? Also ich vermute, wir werden erst in der Zukunft viele dieser Fragen in Form von Konflikten dann auch lösen müssen. Im Augenblick, wie gesagt, ist vieles noch getragen von ungeheurem großen Engagement und Kollegialität.

Rudinger:

Zu diesem Bereich könnte ich einen ergänzenden, den restlichen Nachmittag füllenden Beitrag liefern, weil wir in der Philosophischen Fakultät der Universität Bonn zum Wintersemester 2006/07 nicht weniger als ca. 50 Ma-

gisterstudiengänge auf 11 BA- (und später 28 Master-) Studiengänge umgestellt haben. Das tue ich aber nicht, sondern gebe Herrn Alpei das Wort.

Alpei:

Ich spreche hier als Leiter der Projekts Qualitätssicherung der HRK und nicht unbedingt für die ganze HRK. Ich habe ein bisschen Probleme mit dem Begriff Evaluation, wie er während der Tagung und jetzt in der Diskussion zum Teil verwendet wird, und wollte einfach noch mal daran erinnern, dass Evaluation, aber da trage ich sicher auch Eulen nach Athen, natürlich mehr ist als nur Studierendenbefragung. Die Studierendenbeteiligung ist ein Teil, aber es gibt seit Mitte der 90er Jahre die Empfehlung der HRK und auch des Wissenschaftsrates zu allgemeinen jetzt akzeptierten Standards bei Evaluation. Aber das wollt ich gar nicht als Thema haben.

Ich möchte das Thema Qualitätssicherung in Zeiten von Bologna in Forschung und Lehre zusammen bringen mit zwei konkreten Fragen, die ich ans Podium stelle. Das eine ist die Schnittstelle Hochschule-Schule. Ist es nicht eigentlich auch Aufgabe der Hochschule gerade den Bologna-Prozess in den Schulen zu verankern und da Marketing, Werbung zu machen für die neuen Ausbildungsangebote und damit ein Stück Qualitätssicherung auch in der Lehre zu leisten, indem die Hochschule sich stärker engagiert, in die Schule geht und dort die Bologna-Angebote erklärt und informiert?

Die zweite Frage betrifft die Forschung. Herr Kaube hatte ganz zu recht thematisiert, dass von der Exzellenzinitiative eine Gefahr für die Qualitätssicherung der Lehre bzw. für die Qualität der Lehre ausgeht, dadurch dass sich die Hochleistungsforscher aus der Lehre zurückziehen. Die Exzellenzinitiative geht einher mit Profilbildung, Exzellenz muss aber auch nachwachsen, d.h. Förderung des Forschungsnachwuchses ist ein ganz großes Thema. Ist es nicht da eigentlich die Hauptaufgabe gerade der exzellenten Forscher, der Magneten eines Faches in der Lehre schon in den Bachelor-Studiengängen in erster Reihe zu stehen, um eben Nachwuchsförderung zu betreiben, wie wir das in England, in Amerika selbstverständlich haben?

Rudinger:

Für die Vorbemerkung fühle ich mich zuständig. Evaluation ist in der Tat auch hier bei uns breit definiert. Viele Anwendungsberichte bezogen sich zwar auf die Evaluation der Lehre, aber unter Einbezug der »Klienten«. Evaluation als Element der Qualitätssicherung umschließt natürlich auch die anderen Facetten wie Mitarbeiterbefragung, Organisation von Lehre, Studium und Prüfungen, Absolventenverbleib und -erfolg etc., ganz im HRK- und WR-Sinne.

Krzeminski:

Kurz zu Schule, Studium: Wir haben unser Qualitätssicherungssystem an der Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg definiert als beginnend eigentlich ein bis zwei Jahre vor Studieneintritt und dann bis in die Berufsphase hinein. Es wird dann ganz spannend, wenn weiterführende Schulen, die ihr Profil bilden, auf Universitäten, Fachhochschulen oder Fachbereiche treffen, die ihr Profil bilden. Da können schon Abstimmungsprozesse, Übergangsprozesse in Angriff genommen werden und man wird positiv auf das Selbstselektionsverfahren der Studierenden einwirken können. Das geht dann bis zur curricularen Planung in der Oberstufe einerseits und im ersten Semester andererseits. Entsprechend haben wir ein Modell »Startbahn in den Bachelor« zwischen einer höheren Handelsschule und dem Fachbereich Wirtschaft jetzt auf dem Weg gebracht.

Rudinger:

Bevor ich an Herrn Kaube weitergebe, fällt mir zur Alpei-Frage zwei grade ein, sowohl was die Spitzenforscher, die Spitzenforschung aber eben auch die Forschungsorientierung der Studiengänge angeht, dass es die Bonner Physiker sind, die die besten Bachelorstudenten explizit ermuntern, sich für die Bonner Internationalen Graudiertenschule in Physik und Astronomie (BIGS) zu bewerben. Das soll die Durchlässigkeit dieses Systems dann doch mal veranschaulichen. Damit sind wir genau auf der Nahtstelle, sowohl zu den Spitzenforschern – nur die können das in der Lehre entsprechend vermitteln – als auch zur Forschungsbasierung. Aber das nur als kleine Anekdote.

Kaube:

Ich finde, das ist eine wichtige Anekdote. Damit ist nämlich in der Tat ein Problem angesprochen, ein Minderheitenproblem zwar, aber nichts desto trotz: Was machen wir eigentlich schon mit den Abiturienten, die echt gut sind in Mathematik oder die schon auf der Schule Sartre gelesen haben. Wie werden die die Universität erleben, wenn sie durch irgendeinen lebensgeschichtlichen Zufall – denn Philosophie soll es schon sein – in so einen sechssemestrigen Bachelor »Ethik« kommen. Dann besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass man die verliert für die Philosophie. Und es gilt sicherlich auch für andere Disziplinen so. Wie gesagt, Minderheitenproblem, aber ich würde dann für solche Fälle vorschlagen, den Abiturienten unter der Umgehung des Bachelors gleich ins Masterprogramm aufzunehmen. Das wäre dann auch eine andere Übersprungsmöglichkeit. Das fände ich alles ganz großartig, vor allem weil es alle Redensarten bei der Einführung dieser ganzen Angelegenheit so herrlich durchstreicht und dann kann man sagen, es hat sich ja doch gelohnt, dass man dagegen war. Vielleicht finden sich ja

Hochschulen, die das vorexerzieren, und dann hat man auch nicht mehr das Problem der Entmutigung von Begabung durch Studium, denn das wäre ja das reine Desaster wenn man sagen müsste, das Grundstudium ist eine Entmutigungsanstalt für die Guten.

Ich möchte noch mal einen Punkt machen zu Humboldt versus Gegenwart. Eine soziologisch überzeugende Idee der Humboldtschen Universitätsreform – im Unterschied zu dem was es vorher gab, also diese philanthropische Vorstellung von Bildung – war ja zu sagen, wir kommen jetzt in eine Gesellschaft hinein, die nicht mehr ständisch ist und in der die Söhne der Bäcker nicht mehr Bäcker werden oder überhaupt nicht mehr Handwerker und auch gar nicht wissen, was sie werden – so hat der das nicht formuliert, aber das ist soziologisch der Kern. Also muss/te man reagieren mit einem allgemeinen Programm, was sich weitgehend löst von konkreten Berufsvorstellungen. Das ist unter soziologischer Perspektive nicht nur in Bezug auf die Gesellschaft, die viel zu dynamisch ist für so was wie Handwerksberufe – innerhalb von Wochen kann heutzutage ein Handwerksberuf verschwinden, wenn's irgendeine technische Innovation gibt -, von Belang, sondern natürlich auch in Bezug auf das, was Universität überhaupt leisten kann.

Es gibt eine herrliche Rede des Soziologen Andrew Abbot von der Universität Chicago »The Aims of Education«. (<http://magazine.uchicago.edu/0310/features/zen.shtml>; s. auch Forschung & Lehre 8/07, Supplement: Andrew Abbott, *Welcome to the University of Chicago*; Anm. d. Herausgeber). Das muss jedes Jahr einer machen, er hat sie 2002 gehalten. In der Rede sagt er den Studenten: Wieso sollt ihr eigentlich lernen? Und dann geht er die Argumente durch: Damit ihr später beruflich erfolgreich seid? Das ist kein guter Grund, weil allein die Tatsache, dass ihr hier seid, bringt euch schon in die oberen fünf Prozent der amerikanischen Gesellschaft; die Berufsqualifikation kriegt ihr hier auch nicht, denn hier lernt ihr lesen und schreiben aber später müsst ihr telefonieren. Die formalen Qualifikationen, die man an Homer-Texten oder irgendwie so etwas gewinnen kann, die stehen in überhaupt gar keinem Verhältnis zu dem, was ihr später macht. Eure Berufe korrelieren mit dem Major im College praktisch mit Null.

Hartmer:

Sollen die Hochschulen nicht in die Schulen gehen, um für die Bachelor-Studiengänge zu werben? Natürlich sollten sie das. Wobei zwei Dinge zu berücksichtigen sind: Einmal, wir stehen jetzt vor dem nächsten Studenten-berg, das mindert ein wenig die Werbelust. Auf der anderen Seite ist es in allen Hochschulen völlig durchgängig und auch bis zum letzten Mitglied durchgedrungen: Alle Hochschulen »kämpfen« um die besten Studierenden. Da geht es aber nicht um eine Werbung für neue Studiengänge, sondern es

geht eigentlich um die Qualität der künftigen Studierenden. Dieser Wettbewerb ist längst im Gange. Das ist auch richtig so.

Ihre zweite Frage will ich jetzt mal reduzieren auf Top-Leute in Anfängervorlesungen. Das ist mir immer ein Anliegen gewesen. Ich halte das für außerordentlich wichtig, dass gerade die Top-Forscher, die Top-Leute für die Anfängervorlesungen reserviert werden. Wie es eine lange Zeit in der Medizin der Fall war, dass manche Studierende den Professor erst im vierten, fünften Semester »zum ersten Mal zu Gesicht« bekommen haben, ist – wie soll ich mal sagen – ein großes Manko gewesen und eigentlich eine Unverschämtheit. So kann man natürlich auch kein Wissenschaftseros implementieren. Ich halte an solchen etwas verstaubten Begriffen immer noch fest. Man muss versuchen, gerade die Anfänger für das, was da eigentlich an der Universität passiert, was die Universität zusammenhält, was vielleicht die Welt zusammenhält, zu interessieren. Und das kriegen Sie natürlich nicht mit dem Studienrat im Hochschuldienst hin. Und ich sag noch mal, Herr Hornbostel, ich hab Ihre Antwort wohl verstanden aber zu der Frage der Qualifikation der Menschen, die da vorne stehen sollen, hab ich noch nichts gehört. Ich hab Sie doch sicher nicht dahin gehend missverstanden, dass das ehemalige Forscher sein sollen. Abgesehen davon will ich nur mal sagen, was das bedeutet für ein Kollegium. Das würde nämlich im Prinzip bedeuten, dass derjenige, der die meisten Vorlesungsstunden hat, in der sozialen Hackordnung ganz unten steht und der, der die wenigsten Vorlesungsstunden hat, in der Hackordnung ganz oben steht. Wollen Sie das?

Hornbostel:

Hackordnung haben wir in der Tat schon. Die werden wir auch in Zukunft haben. Ob sie als Disqualifizierung wirken, das hängt davon ab, welchen Status man mit der Lehre verbindet. So lange man dieses extreme Gefälle hat, Lehre ist das Minderwertige und Forschung das Hochwertige, ist das natürlich eine ausgesprochen unangenehme Hackordnung. Aber Differenzierung meint nicht unbedingt solche Bewertungsunterschiede.

Zu Herrn Alpheis Frage: Forschung im BA, Studium, Spitzenforscher in der Grundvorlesung. In den USA haben wir ein anderes Differenzierungsmuster. Es ist eins, was an Institutionen entlang differenziert. Dort haben wir die Elitehochschulen und deshalb haben sie natürlich auch Spitzenleute in einem BA-Studiengang, das ist gar keine Frage. Für Deutschland, für Europa haben wir aber ein anderes Muster. Wir haben ein vergleichsweise homogenes System und das ist der Grund, warum wir hier einen Differenzierungsprozess haben, der – zumindest in der Theorie – etwas anders aussieht. Wenn man Konsekutivität nicht als Beharren am Ort versteht, sondern mit Mobilität kombiniert, dann haben wir hier im Prinzip die Idee, dass die Masterausbildung tatsächlich auf einem anderen Level liegt. Ich kann dann von einer

Institution in eine andere wechseln und muss nicht von vorne herein in einer Eliteuniversität sein, um gute Forschung im Studium genießen zu können. Ich glaube, das muss man unterscheiden, welche Art von Differenzierungspfad man wählt. Will man die Institutionen ausdifferenzieren, dann kriegt man vom Feinsten und das von Anfang an, oder sagt man, man differenziert verschiedene Niveaus, die durch räumliche Mobilität zugänglich sind, und hat auf die Art und Weise die Chance dann an ganz herausragende Forschung auch herangeführt zu werden.

Rudinger:

Mit diesen interessanten Perspektiven darf ich die Podiumsdiskussion beschließen und bedanke mich bei Ihnen, dem Auditorium, aber vornehmlich und vor allem natürlich bei unseren Experten, den Herren Krzeminski, Kaube, Hornbostel, Herfurth und Hartmer für die profilierten Stellungnahmen und prononcierten Diskussionsbeiträge.

Autorenverzeichnis

- BARLÖSIUS, Prof. Dr.Eva; Universität Duisburg-Essen; Bildungswissenschaften;
E-Mail: eva.barloesius@uni-due.de
- ENDEMANN, Michael; Institut für Verbundstudien NRW;
E-Mail: endemann@ifv-nrw.de
- FISCHER, Dr .Volkhard; Referat Studium und Lehre der Medizinischen Hochschule
Hannover; E-Mail: fischer.volkhard@MH-Hannover.de
- GRÜNEWALD, Dr. Thomas; Ministerium für IWFT NRW; E-Mail:
thomas.gruenewald@miwft.nrw.de
- GRÜTZMACHER, Judith; HIS Hochschul-Informationen-System GmbH;
E-Mail : gruetzmacher@his.de
- GORNIG, Antje J.; Universität Leipzig; Geschäftsstelle Evaluation;
E-Mail: gornig@uni-leipzig.de
- HERFURTH, Matthias; DOGRO; E-Mail: herfurthma@web.de
- HORNBOSTEL, Prof. Dr. Stefan; Institut für Forschungsinformation und Qualitäts-
sicherung; E-Mail: hornbostel@forschungsinfo.de
- JAEGER, Dr.Michael; HIS Hochschul-Informationen-System GmbH;
E-Mail: m.jaeger@his.de
- KÖCHER, Dr. Thomas; Universität Bremen; E-Mail: tkoecher@uni-bremen.de
- KÖHLER-OFFIERSKI, Prof. Dr. Alexa; Fachhochschule Darmstadt;
E-Mail: koehler-offierski@efh-darmstadt.de
- KRAHN, Britta; Zentrum für Evaluation und Methoden, Rheinische Friedrich-
Wilhelms-Universität Bonn; E-Mail: krahn@zem.uni-bonn.de
- MARKERT, Dr. Christoph; Universität Leipzig; Geschäftsstelle Evaluation;
E-Mail: markert@uni-leipzig.de
- PÄTZOLD, Dr. Mathias; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen;
E-Mail: mathias.paetzold@wk.niedersachsen.de
- RIETZ, Dr. Christian; Zentrum für Evaluation und Methoden, Rheinische Friedrich-
Wilhelms-Universität Bonn ; E-Mail: rietz@uni-bonn.de
- RUDINGER, Prof. Dr. Georg; Zentrum für Evaluation und Methoden, Rheinische
Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn; E-Mail: rudinger@uni-bonn.de
- SCHOPHAUS, Malte; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen;
E-Mail: malte.schophaus@wk.niedersachsen.de
- VON RICHTHOFEN, Dr. Anja; Hochschule Niederrhein;
E-Mail: Anja.von-Richthofen@hs-niederrhein.de
- WINDE, Dr. Mathias; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft;
E-Mail: mathias.winde@stifterverband.de

Podiumsdiskussion

HARTMER, Dr. Michael; Deutscher Hochschulverband;

E-Mail: hartmer@hochschulverband.de

HERFURTH, Matthias; DOGRO; E-Mail: herfurthalma@web.de

HORNBOSTEL, Prof. Dr. Stefan; Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung; E-Mail: hornbostel@forschungsinfo.de

KAUBE, Jürgen; Frankfurter Allgemeine Zeitung; E-Mail: j.kaube@faz.de

KRZEMINSKI, Prof. Dr. Michael; Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg;

E-Mail: Michael.Krzeminski@fh-bonn-rhein-sieg.de