

Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards

Beiträge zu einer Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung
der Hochschulrektorenkonferenz
am 2./3.11.2006 in Bonn

Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2007

Diese Publikation enthält Beiträge zur Veranstaltung „Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“, die vom Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz im November 2006 in Bonn durchgeführt wurde.

This publication contains contributions to the conference „Quality oriented university management and external standards“, organised by the Quality Assurance Project of the German Rectors' Conference, held in November 2006 in Bonn.

Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2007

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

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion:
Barbara Michalk, Waldemar Dreger

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49/(0)228/8870
Telefax: +49/(0)228/887110
E-Mail: michalk@hrk.de
Bestellung: ruetter@hrk.de
Internet: www.hrk.de,
www.projekt-q.de

Bonn, September 2007

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

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 978-3-938738-42-9

Inhaltsverzeichnis

Begrüßung

Prof. Dr. Klaus Dicke Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Rektor der Friedrich-Schiller-Universität Jena	7
--	---

Grußwort

Staatssekretär Andreas Storm Bundesministerium für Bildung und Forschung	12
---	----

Vortrag

Qualitätsorientiertes Management an der Universität Zürich Prof. Dr. Hans Weder Rektor der Universität Zürich, Präsident der CRUS	17
--	----

Vorträge in den Foren A

Personalmanagement als qualitätsorientiertes Steuerungs- instrument Prof. Dr. Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen	25
"innovaTUM-2008": Leistungsorientierte Hochschul- steuerung an der Technischen Universität München Prof. Dr. Ernst Rank, Vizepräsident der Technischen Universität München	28
Leistungsorientierte Mittelvergabe als Element der hochschulinternen Qualitätssicherung Prof. Dr. Reinhold R. Grimm Vorsitzender des Philosophischen Fakultätentags	33

Change Management für eine qualitätsorientierte Hochschulsteuerung - Anregungen aus der Wirtschaft und Industrie	
PD Dr.-Ing. habil. Giuseppe Strina M.A.	
ZLW/IMA der RWTH Aachen; AIXCORE Consulting Group	39
Hochschulinterne Strukturen von Qualitätssicherungsprozessen am Beispiel der RWTH Aachen	
Prof. Dr.-Ing. Konstantin Meskouris	
Prorektor für Studium, Lehre und Evaluierung, RWTH Aachen	51
Hochschulinterne Strukturen von Qualitätssicherungsprozessen am Beispiel der Universität Mainz	
Dr. Sabine Fährdrich / Dr. Uwe Schmidt	
Zentrum für Qualitätssicherung und Entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	59

Podiumsdiskussion

Resümee: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung – eine Standortbestimmung	71
---	----

Vortrag

Externe Zielvereinbarungen – Erfahrungen bei der Umsetzung	
Prof. Dr. Frank Ziegele	
Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh	113

Vorträge in den Foren B

Der fachliche Qualifikationsrahmen - ein Schreckgespenst?	
Prof. Dr. Ulrich Bartosch	
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt	125
Akkreditierung unter Mitwirkung staatlicher Vertreter	
Elisabeth Czucka	
Niedersächsisches Kultusministerium	141

The Register of European Higher Education Quality Assurance Agencies (REHEQA) - Looking at practicalities Bruno Curvale Comité National d'Evaluation, Paris, Vizepräsident der ENQA	147
Zielvereinbarungen an Hochschulen im Spannungsfeld zwischen strategischer und operativer Steuerung Dr. Michael Jaeger Hochschulinformationssystem, Hannover	153
The European Qualifications Framework - its Impact on Student Admissions Nick Harris Quality Assurance Agency for Higher Education, United Kingdom	164
Abschlusspodium Zukunft der Qualitätssicherung – Standards und Verfahren im Europäischen Hochschulraum	177
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	203

Begrüßung

Prof. Dr. Klaus Dicke

Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Rektor der
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Herr Staatssekretär,
verehrte Frau Generalsekretärin,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
meine sehr verehrten Damen und Herren,

der Buchstabe „Q“ nimmt im deutschen Alphabet wohl eher die Rolle eines Sonderlings ein. Er scheint nicht allein stehen zu können, sondern braucht ein „U“ wie „Unbill“, „Umstand“ oder „Ungemach“ an der Seite, um in der Kehle des Lesers eine Lautbildung zu veranlassen. Und die fällt im Deutschen jedenfalls so aus, als sei das „Q“ recht eigentlich überflüssig: Gesprochen klingt es zusammen mit dem „u“ wie eine uns allen bekannte Abkürzung: „k.w.“, kann weg. Und auch in der den Lesefluss bestimmenden Textästhetik stellt das „q“ sich in gewisser Weise quer: Hatte wenigstens der Großbuchstabe Kalligraphen und Miniaturkünstler unter den schreibenden Mönchen zu Höchstleistungen animiert, sperrt sich der Kleinbuchstabe wegen akuter Verwechslungsfahr mit den häufigeren Buchstaben „p“ und „g“ gegen üppige Ausmalung: der rechts nach unten gezogene Strich ist für das von links über die Zeile wandernde Auge ein Stolperstein. Gibt uns die Schrift, die nach wie vor wichtigste Bildungsinstitution, Hinweise, ja erklärt sie am Ende, warum „Q“ wie „Qualität“ nur mit erheblichem akademischem und organisatorischem Aufwand zum unangefochtenen Leitbild Nr. 1 der Hochschulentwicklung erhoben werden kann?

Das Bemühen, genau dies zu tun, hat das „Projekt Q“ der HRK auf seine Fahnen geschrieben. Und die diesjährige Herbsttagung des vom BMBF geförderten Projekts Qualitätssicherung, zu der ich Sie alle ganz herzlich begrüße und willkommen heiße, will dieses Bemühen bilanzieren. Die unter dem Thema „Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“ stehende Tagung verfolgt vor allem drei Ziele: Erstens sollen die Entwicklungen und Erfahrungen der vergangenen Jahre in der Siche-

rung und Förderung von Qualität in den Hochschulen aufgearbeitet und kritisch reflektiert werden: Wo ist Qualitätssicherung in den Hochschulen zu verorten? Ist sie eine Stabs- oder eine Querschnittsaufgabe? Wie ist sie anzugehen, nach welchen Kriterien ist sie auszurichten? Zweitens sollen die Einwirkungen neuer externer Standardsetzungen auf das „Qualitätsmanagement“ der Hochschulen zur Sprache gebracht und reflektiert werden. Akkreditierungsagenturen, Studien und Resolutionen nahezu aller Wissenschaftsorganisationen, Rankings, Rankings und Rankings, die Förderpraxis der DFG, der Förderstiftungen und des BMBF, das „Projekt Q“ der HRK, die neuen Forschungsorganisationen der EU und nicht zuletzt die Erwartungen des Marktes und der Öffentlichkeit - sie alle formulieren mehr oder minder explizit Qualitätsstandards und Erwartungen für und an Lehre und Forschung. Wie ist damit umzugehen, welche Konsequenzen für die Hochschulen ergeben sich? Und drittens stehen Informationen über die neuesten Entwicklungen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum auf der Tagesordnung. Wie können die deutschen Hochschulen sich optimal auf die neuen Parameter des Europäischen Hochschulraums einstellen? Welche institutionellen und organisatorischen und welche inhaltlichen Antworten sind erforderlich?

Über diese drei Fragenkomplexe wollen wir heute und morgen beraten - ein reiches Programm! Ich darf mich namens des Präsidiums der HRK bei allen Referenten und Mitwirkenden sehr herzlich bedanken, dass sie ihre Erfahrungen mit uns teilen und zur Diskussion stellen. Ich möchte mich ferner bei den Mitarbeitern des Projekts Q sehr herzlich für den inhaltlichen Input und die organisatorischen Leistungen in der Vorbereitung dieser Konferenz bedanken, ohne die diese Tagung nicht zustande gekommen wäre. Und schließlich möchte ich meiner Hoffnung Ausdruck geben, dass diese Konferenz dem BMBF, dem unser Dank für die Förderung gilt, nachdrücklich die Förderungswürdigkeit des Projekts Q unter Beweis stellt. Dank allen Beteiligten!

Lassen Sie mich mit zwei Gedanken noch einmal auf die - vermeintliche - Sperrigkeit des „Q“ zurückkommen. Ein Grund für das gelegentliche Unbehagen, welches das Thema „Qualitätsmanagement“ mit sich bringt, liegt in der Tat darin, dass zunehmende externe Standardsetzungen den Hochschulen und noch mehr den Fächern das Gefühl vermitteln, nicht

mehr beim eigenen Maßstab genommen und mehr oder weniger sachfremden Kriterien ausgesetzt zu werden, in den Geisteswissenschaften stärker noch als in den Naturwissenschaften und in der Medizin. Qualitätskontrolle, von wem auch immer ausgeübt, scheint mit Autonomie zu kollidieren. Hier liegt m.E. ein zweifaches Missverständnis oder eine doppelte Fehlperzeption vor. Erstens besteht zwischen Autonomie und Qualität - und zwar öffentlich bilanzierter und diskutierter Qualität - nichts weniger als ein Widerspruch. Autonomie der Hochschule bedeutet die eigenständig wahrgenommene Verantwortung der Hochschulen für ein Höchstmaß an Qualität in Forschung und Lehre, und wenn wir heute mehr Autonomie fordern, dann doch nur deshalb, weil wir uns von Restriktionen unserer allerdings eigenständig definierten Leistungsfähigkeit freimachen wollen. Zweitens aber haben sich die Rahmenbedingungen, unter denen diese Leistungsfähigkeit zu definieren ist, in den vergangenen Jahren erheblich gewandelt. Sie richten sich nicht mehr ausschließlich nach vorgegebenen, mehr oder weniger traditionell in einzelnen Fachkulturen verwalteten Qualifizierungsstandards des wissenschaftlichen Personals und nach tradierten Schemata des akademischen Tuns in Lehre und Forschung - so wichtig diese Schemata auch weiterhin sind -, sondern unterliegen mehr und mehr Marktbedingungen. Qualität ist ein von jeder Hochschule selbst zu erarbeitender Leistungsstandard, eine wenn man so will politisierte Kenngröße, nach der eine Hochschule ihre Identität bestimmt. Qualitätsmaßstäbe sind nicht nach der Logik vorgegebener, sondern nach derjenigen aufgegebener Normativität festzulegen, und diese ist nun einmal wesentlich diskursiv. Deshalb muss jeder sachkundige und interessierte Beitrag zur Formulierung von Qualitätsstandards als Anregung und Herausforderung willkommen und bedacht sein. Externe Standards sind also Stimuli der Autonomie und per se zunächst wertvoll.

Sie bergen aber auch eine Gefahr, oder anders gesagt - und das ist der zweite Gedanke - ihr Wert ist prekär und bedarf besonderer Sicherung. Die alleweil gewitterte Gefahr ist die der Bürokratisierung von Qualitätskontrolle in Lehre und Forschung. Das weit verbreitete Schimpfen auf Rankings, die uns allen bekannten Vorbehalte gegen leistungsbezogene Mittelvergabe, die Warnungen vor überbordender Evaluationitis müssen ja doch wohl auch ernst genommen werden. Ihr Kern ist die Befürchtung

oft gerade akademischer Leistungsträger, betriebswirtschaftlich konzipierter Fremdsteuerung unterzogen zu werden. Ein spitz formulierender Jenaer Kollege sagte in diesem Zusammenhang: „Was die 68er nicht geschafft haben, schaffen die Betriebswirte“. Und seien wir ehrlich: die Sprache nährt diese Befürchtungen. Von „Qualitätsmanagement“ ist die Rede, wo man besser und präziser von der Sicherung und Förderung von Qualität in Lehre und Forschung sprechen sollte; der Begriff „Steuerung“ ist schnell bei der Hand, wo in der Praxis an den Hochschulen Kommunikation und Kooperation geboten sind, und auch das Programm so mancher Tagung des Projekts Q liest sich durchaus so, als seien für die erfolgreiche Teilnahme ECTS-Punkte für ein betriebswirtschaftliches Master-Studium zu vergeben. Das lenkt von der Sache, um die es geht ab, und diese Sache ist folgende: Die Hochschulen selbst, ja jedes einzelne Fach muss mit höchster Konzentration Qualitätsmaßstäbe formulieren, an denen sie gemessen werden wollen. Diese Qualitätsmaßstäbe müssen in allem Selbstbewusstsein der Hochschulen und Fächer abgeglichen sein mit den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft, von der wir mit sehr guten Gründen die adäquate Finanzierung unserer Einrichtungen verlangen. Und schließlich müssen Verfahren konzipiert, entwickelt und weiterentwickelt werden, welche sicherstellen, dass die von den Hochschulen selbst zu verantwortenden Maßstäbe eingehalten und der Gesellschaft transparent vermittelt werden. Insbesondere für die Geisteswissenschaften besteht hier noch erheblicher Denkbedarf: Das Messen mag ihnen fremd sein, nicht aber sind es vielfache Formen differenzierter Anerkennung von Leistung.

Ich wünsche dieser Tagung, dass sie den Hochschulen vielfältige Anregung bietet, ihr Qualitätsbewusstsein weiterzuentwickeln und damit einen eminent wichtigen Beitrag zur Förderung ihrer Autonomie zu leisten. Wenn es gelingt, externe Standards als willkommenen Diskussionsanstoß in die Hochschulen hineinzutragen, ist in meinen Augen schon ein wesentlicher Beitrag zur Förderung der Hochschulautonomie gelungen. Und wenn wir einen selbstbewussten Umgang mit solchen Standards dokumentieren können, sind wir auch ein gutes Stück weiter auf der Strecke, der Politik überzeugend zu dokumentieren, dass Hochschulen Einrichtungen von höchstem Qualitätsbewusstsein und deshalb vertrauens-, investitions- und förderungswürdig sind.

Zu hohe Erwartungen an eine Tagung? Mag sein, aber erfüllen müssen wir sie, so oder so. Deshalb noch einmal Dank an die Organisatoren und alle Mitwirkenden, ein erneutes herzliches Willkommen an alle Teilnehmer und ein kräftiges „Glückauf“ für die Tagung.

Grußwort

Staatssekretär Andreas Storm

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Begrüßung zur Eröffnung der Tagung

„Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“

Sehr geehrter Herr Professor Dicke,
liebe Frau Dr. Ebel-Gabriel,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

„Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“ ist das Thema dieser Tagung. Ich möchte in meinem Grußwort auf die Rahmenbedingungen eingehen, die die Hochschullandschaft in den nächsten Jahren prägen werden und vor deren Hintergrund die Frage nach der qualitätsorientierten Hochschulsteuerung und der Setzung von Standards diskutiert werden muss. Es sind drei große Herausforderungen, vor denen die Hochschulen in unserem Lande stehen.

Die erste Herausforderung betrifft die in den nächsten Jahren anstehende Steigerung der Zahl der Studienanfänger. Wir sollten dieses als eine große Chance für unser Land sehen, qualifizierte Fachkräfte, qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden. Nach den Prognosen der Kultusministerkonferenz, die den derzeitigen Beratungen für den Hochschulpakt zugrunde gelegt werden, müssen wir allein bis zum Jahr 2010 mit einem Plus von etwa 90.000 Studienanfängern rechnen und in den drei nachfolgenden Jahren im Zeitraum bis 2013 mit jeweils 40.000 zusätzlichen Studienanfängern, sodass wir im Zeitraum, für den der Hochschulpakt gedacht ist, mit einem deutlich höheren Bestand an Studierenden in den Hochschulen zu rechnen haben. Was die Sache allerdings schwierig macht, ist, dass wir ja nicht bundesweit eine einheitliche Entwicklung zu erwarten haben, sondern eine regional sehr differenzierte. In den neuen Ländern waren die Prognosen so, dass hier eher mit einem spürbaren Abbau von Kapazitäten zu rechnen wäre, wenn man nicht gegensteuert. Deswegen muss hier ein klares Signal zur Erhaltung und Aus-

lastung der Kapazitäten gesetzt werden. Wir haben auch in den Stadtstaaten in den alten Ländern eine andere Situation als beispielsweise in den süddeutschen Ländern mit einem weit überdurchschnittlichen Zuwachspotenzial. All dieses muss berücksichtigt werden. Bis zum 20. November wollen die Länder ihren Vorschlag als Antwort auf das Angebot des Bundes vorlegen. Der Bund hat ja angeboten, sich an den Kosten, die mit der Bereitstellung der erforderlichen Kapazitäten für die Lehre verbunden sind, zu 50 Prozent zu beteiligen. Dieses bedeutet, dass wir auch verstärkt neue Instrumente einsetzen müssen. Ich nenne mal eines für die Lehre: den im angelsächsischen Raum stark verbreiteten „Lecturer“. Ein solcher „Dozent“ hätte ein wesentlich höheres Lehrdeputat und wäre ein sehr geeignetes Instrument, um rasch zusätzliche Kapazitäten für die Lehre bereitstellen zu können. Er wird nicht das einzige Instrument sein; anderes wie etwa die Ausweitung im Bereich der Juniorprofessuren wird hier sicherlich ebenfalls eine Rolle spielen.

Eine zweite Herausforderung will ich einmal überschreiben mit „Stärkung der Lehre durch Profilbildung und Wettbewerb“. Hierbei ist der Ausgangspunkt der Bologna-Prozess und die laufende Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master. Die Bachelor- und Masterumstellung sieht gestufte Studiengänge vor, um die akademische Ausbildung international vergleichbarer und anschlussfähiger zu machen - das ist die Pflicht. Auf der anderen Seite bietet sie aber neue Möglichkeiten, die Kür, der spezifischen Ausbildung des Profils eines Studienganges an einem speziellen Fachbereich. Es ist eine sehr spannende Aufgabe, die sich den Fachbereichen an den Universitäten stellt, dieses Profil herauszubilden. Dieses bedeutet, wir brauchen eine Stärkung der Lehre. Übrigens, in Zeiten, in denen man über den Exzellenzwettbewerb in der Forschung spricht, würde ich mir wünschen, dass wir auch verstärkt über Exzellenz in der Lehre reden. Und ich fand es ein sehr gutes Signal der Hochschulrektorenkonferenz, dass bei der Jahresversammlung im Mai in Greifswald zum ersten Mal auch ein Preis für exzellente Lehre verliehen worden ist.

Meine Damen und Herren, es kommt in Zukunft entscheidend auf den Vergleich der Leistungsprofile der Hochschulen an, also auf den Wettbewerb. Es ist schon angesprochen worden: Rankings, Rankings, Rankings. Ich würde mir dabei allerdings auch wünschen, dass wir einmal

eine Debatte über die Qualitätssicherung bei den Rankings führen, denn nicht jedes Ranking, das im Moment in der einen oder anderen Zeitschrift veröffentlicht wird, erfüllt höhere Anforderungen. Das betrifft aber natürlich nicht die wesentlichen Rankings, die wir haben.

Die dritte Herausforderung betrifft die Frage: Wie geht es weiter mit der Forschung an den Universitäten? Die Exzellenzinitiative ist in aller Munde. Hier ist entscheidend, dass wir in ausgewählten Bereichen den Anschluss an die Weltspitze halten. Das, was die Exzellenzinitiative an Aufbruchstimmung in der Hochschullandschaft ausgelöst hat, ist ein Prozess, der nicht mehr zurückgedreht werden kann. Die Frage wird in einigen Jahren auch sein, in welcher Form man diese Exzellenzinitiative über die zweite Runde des Jahres 2007 mittelfristig weiterführen kann. Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist dann immer wieder gefordert worden, man müsse regionale Aspekte mit einbauen, also Quoten etwa für die neuen Länder oder eine stärkere Berücksichtigung Norddeutschlands. Meine Damen und Herren, das wäre völlig falsch, denn eine Vermischung von Exzellenzorientierung und Strukturpolitik kann nur zu neuen Problemen führen. Das würde bedeuten, wir würden die Exzellenz entwerten, aber natürlich auch eine unzureichende strukturelle Forschungsförderung betreiben. Deswegen müssen wir systematisch sauber getrennt beides machen, nämlich zum einen die Förderung der Forschung in der Spitze mit der Exzellenzinitiative und zum anderen die strukturelle Forschungsförderung in der Breite an den Hochschulen. Hier haben wir eine ganze Reihe von Maßnahmen, auch Maßnahmen, die in diesen Monaten angelaufen sind oder in den nächsten Monaten anlaufen werden. Das Angebot des Bundes für den Hochschulpakt sieht ja unter anderem vor, die Overhead-Finanzierung an den deutschen Hochschulen zu starten, etwas, was international in unserem Umfeld ja schon gang und gäbe ist. Die Hightech-Strategie der Bundesregierung, die Ende August im Kabinett beschlossen worden ist, beinhaltet die Einführung einer Forschungsprämie für solche öffentlichen wissenschaftlichen Einrichtungen - und das sind sehr viele Universitäten und Fachhochschulen -, die mit mittelständischen Unternehmen kooperieren und von diesen Forschungsaufträge bekommen. Sie bekommen dann eine Forschungsprämie in einer Größenordnung von 25 Prozent.

Oder ich nenne an dieser Stelle, weil es auch entscheidend ist, um die Forschung an den Fachhochschulen zu stärken, unser FH3-Programm, mit dem wir die Mittel für die Forschungsförderung an den Fachhochschulen innerhalb von wenigen Jahren verdreifachen von 10 auf 30 Millionen Euro. Das sind nur einige Beispiele dafür, wie man in der Breite die Forschungsförderung stärkt. Die Frage ist natürlich, und das ist eine entscheidende Herausforderung für das Management, in welcher Weise die jeweilige Hochschule hier ihr Profil herausbildet.

Wenn man diese drei Punkte nimmt, den Anstieg der Zahl der Studienanfänger auf der einen Seite, die Notwendigkeit zur Profilierung im Bereich der Lehre nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master und die Notwendigkeit zur Profilierung im Bereich der Forschung, wird den Hochschulen eine ganze Reihe von Entscheidungen abverlangt, zum Beispiel auch die Entscheidung über die Gewichtung von Lehre und Forschung an der jeweiligen Hochschule. Eine Voraussetzung dafür, dass dieser Prozess erfolgreich vor Ort laufen kann, ist, dass wir flexibler werden und dass wir stärker differenzieren. Hier ist von Herrn Professor Dicke die Gefahr der Bürokratisierung von Qualitätskontrolle angesprochen worden. Wir müssen in der Tat darauf achten, dass wir nicht wie in anderen Bereichen dazu kommen, dass die richtige und gut gemeinte Qualitätssicherung am Ende dazu führt, dass sie mehr behindert als dass sie die Steigerung von Qualität auch durch Motivation ermöglicht. Wenn wir diese Gefahr vermeiden wollen, und das gilt für alle anderen genannten Voraussetzungen auch, ist es ganz wesentlich, dass mehr Verantwortung vor Ort übernommen werden kann und vor Ort übernommen werden muss. Wenn wir Freiräume in den Hochschulen und Entscheidungsspielräume schaffen wollen, dann geht das nur, indem die Hochschulen mehr Verantwortung bekommen, indem sie autonom werden. Autonomie ist für mich, und auch darin stimme ich Herrn Professor Dicke zu, nicht ein Hindernis, sondern die entscheidende Voraussetzung für eine Qualitätssteigerung. Nur dann, wenn in den Hochschulen vor Ort wesentliche Entscheidungen über die Struktur des Angebotes sowohl im Bereich der Lehre als auch in der Forschung getroffen werden können, wird es möglich sein, sich in dem wettbewerblichen Prozess als Standort so einbringen zu können,

dass man im Wettbewerb und damit auch in den Rankings erfolgreich besteht.

Meine Damen und Herren, dieses macht aber deutlich, dass Hochschulen, die bei diesen Rahmenbedingungen unter einem enormen Veränderungsdruck stehen und die mit dem Prozess der Autonomiegewinnung Kompetenzen bekommen, die bislang auf der Landesebene oder in Teilen auf der Bundesebene lagen, nur dann funktionieren, wenn man sich von Anfang an an die Strukturierung der Prozesse gewöhnt und Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement einen hohen Stellenwert beimisst. Das machen auch die Themen dieser zweitägigen Konferenz deutlich. Ich freue mich deshalb, dass Sie auch in den Einzelbereichen so in die Tiefe gehen, weil das eine Reihe von wichtigen Instrumentarien schafft, wenn es uns gelingt, das, was an Know-how in den nächsten beiden Tagen geliefert wird, auch vor Ort zu nutzen. Das ist es, was wir brauchen, um die Hochschullandschaft in Deutschland weiter nach vorne zu bringen.

Damit, meine Damen und Herren, komme ich zurück zu der Ausgangsfrage eines Vortrags dieser Veranstaltung: „Wissenschaftler oder Manager?“ Ich bin der Ansicht, dass wir das „oder“ streichen müssen. Im Grunde genommen müssen Hochschulleiter beides sein. Es wäre falsch, nur den Manager zu sehen, aber der Wissenschaftler alleine kann es bei dieser Vielfalt von Herausforderungen, die Managerqualitäten erfordern, eben auch nicht mehr schaffen. Dieses ist eine spannende Herausforderung.

Ich wünsche Ihnen viele gute Vorträge, viele gute Diskussionen und darf Ihnen sagen, dass wir im Bundesbildungs- und Forschungsministerium auch sehr aufmerksam die Ergebnisse dieser zweitägigen Konferenz verfolgen werden. In diesem Sinne gute Beratungen und ein herzliches Glückauf!

Vortrag

Qualitätsorientiertes Management an der Universität Zürich

Prof. Dr. Hans Weder

Rector der Universität Zürich, Präsident der CRUS

Qualitätsorientiertes Management an der Universität Zürich

Gemäß ihrem Leitbild ist die Universität Zürich hoher Qualität verpflichtet. Sie orientiert sich an höchsten internationalen Standards, bekennt sich zur Diversität und fördert den freien Diskurs und die Zusammenarbeit der Disziplinen. Sie ist die größte Universität der Schweiz, sowohl im Hinblick auf die Studierendenzahlen wie auch gemessen am Forschungsausput. Die Universität Zürich ist seit 1998 autonom, genauer: eine öffentlich-rechtliche Anstalt des Kantons Zürich mit eigener Rechtspersönlichkeit. Im Universitätsgesetz heißt es: „Die Universität plant, regelt und führt ihre Angelegenheiten im Rahmen von Verfassung und Gesetz selbständig.“ (§ 1)

Grundsatz der Autonomie

Die Bedeutung der Autonomie liegt in ihrer Kongruenz mit dem Prozess der Wissenschaft. Wissenschaft ist weitgehend ein selbstgesteuerter Prozess mit einer ausgeprägten Bottom-up-Dynamik. Jene, welche die Wissenschaft aktiv betreiben, befinden sich hierarchisch gesehen an der Basis der Universität; sachlich gesehen stehen sie aber an der Spitze. In Zürich halten wir uns auf allen Ebenen der Führung an das Prinzip, dass Sachkompetenz und Führungskompetenz möglichst nahe beieinander liegen sollen, oder anders formuliert: Führungskompetenz soll nach Möglichkeit dorthin verlagert werden, wo die Sachkompetenz liegt. Autonomie als Führungsgrundsatz einer Universität ist keine Frage der Politik, sondern der Sachgerechtigkeit. Entscheide werden nur dann eine Stufe höher gefällt, wenn die Sachgerechtigkeit durch partikuläre Interessen gefährdet ist oder wenn die Lösung eines Problems einer einzelnen Einheit nicht zugemutet werden kann.

Autonomie bedeutet die Verpflichtung, sich auf allen Ebenen selbst zu organisieren; sie bedeutet aber auch die Verpflichtung, über die Erfolge dieser Selbstorganisation öffentlich zu berichten. Die Universität Zürich erhält vom Parlament des Kantons Zürich ein Globalbudget und muss darüber Rechenschaft ablegen, was sie mit diesem Geld tut.

Qualitätsentwicklung

Eine gut funktionierende Qualitätssicherung ist unabdingbar für die Glaubwürdigkeit der Autonomie. Um sicherzustellen, dass die Universitäten dem Vertrauen der Öffentlichkeit gerecht werden, wurde in der Schweiz eine gute Regelung gefunden: Alle vier Jahre überprüft das schweizerische Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) die Qualitätssicherungsprozesse der Universitäten. Im Übrigen sind die Universitäten aber selber für ihre Qualitätsentwicklung verantwortlich. Externe Akkreditierungen von Studiengängen gibt es im Prinzip nicht.

Die Universität Zürich verfügt über ein vielfältiges Instrumentarium der Qualitätssicherung und -entwicklung. Zum einen handelt es sich dabei um Vorkehrungen, die eigentlich jede gute Universität kennt: eine sorgfältige Personalrekrutierung im akademischen wie im administrativen Bereich; die Förderung eines hoch qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses; die Betreuung der Studierenden. Darüber hinaus haben wir für zwei Bereiche besonders elaborierte Strukturen geschaffen, nämlich für die kompetitive Mittelzuteilung und für die systematische Evaluation.

Gute Leistungen sollen belohnt werden, auch finanziell. Die Leitung der Universität Zürich konnte durchsetzen, dass heute neben der notwendigen Grundversorgung der Fakultäten und Institute ein gewisser finanzieller Spielraum für die kompetitive Zuteilung von Mitteln in der Nachwuchsförderung besteht. Konkret können Doktorierende für ihre Projekte einen Beitrag aus dem universitätseigenen „Forschungskredit“ beantragen; nach einem sorgfältigen Begutachtungsverfahren erhalten die besten Anträge den Zuschlag.

Seine Qualität und Wettbewerbsfähigkeit beweist auch, wer erfolgreich kompetitive Drittmittel einwirbt. Die Drittmittelquote ist an der Universität Zürich seit langem als ein Qualitätsindikator anerkannt. Seit 1998 sind

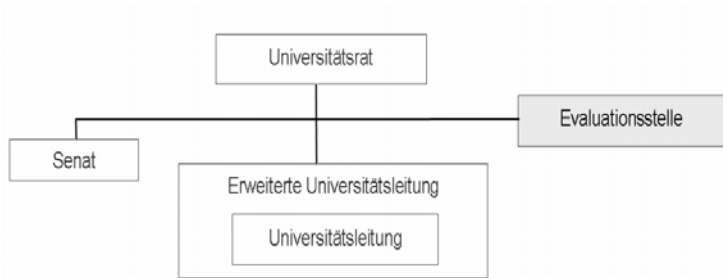
die jährlich eingeworbenen Drittmittel von rund 96 auf über 170 Millionen Franken angestiegen. Nebenbei bemerkt ist ein markanter Drittmittelanteil essentiell für den Status der Autonomie, da er die exklusive Abhängigkeit der Universität von einem staatlichen Geldgeber reduziert.

Evaluation – das „Zürcher Modell“

Im Hauptteil meiner Ausführungen möchte ich nun auf das in Zürich entwickelte und realisierte Evaluationsverfahren zu sprechen kommen. Die Ziele sind klar: Erstens soll die Qualität auf allen Ebenen verbessert werden, in Forschung und Lehre ebenso wie in Administration, Selbstorganisation und Führung. Zweitens sollen Entscheidungshilfen für die mittel- und langfristige strategische Planung erarbeitet werden. Und drittens sollen die Evaluationen der Rechenschaftsablage gegenüber der Öffentlichkeit dienen.

Das Evaluationsverfahren stützt sich auf einen Passus im Universitätsgesetz, der festhält, dass die Universität „Vorkehrungen zur Sicherung der Qualität von Forschung, Lehre und Dienstleistungen“ treffe (§ 4). Die Universitätsordnung sieht dann konkret die Schaffung einer unabhängigen Evaluationsstelle vor, die wiederum nach einem detaillierten, für jedermann zugänglichen Evaluationsreglement arbeitet. Alle Angehörigen der Universität wissen, nach welchen Kriterien die Qualität ihrer Einheit beurteilt wird.

Um die Unabhängigkeit der Evaluationsstelle strukturell sicherzustellen, ist diese direkt dem Universitätsrat, also dem strategischen Aufsichtsorgan der Universität (und nicht etwa der Universitätsleitung) unterstellt. Der Universitätsrat wird von der Bildungsdirektorin (Kultusministerin) des Kantons Zürich präsiert und umfasst Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Politik. Er ist diejenige Instanz, welche formal die Evaluationen in Auftrag gibt und die Ergebnisse entgegennimmt. Er repräsentiert die Öffentlichkeit, der wir mit den Evaluationen Rechenschaft ablegen wollen.



Zur Durchführung der Evaluationen hat die Universitätsleitung nichts zu sagen. Die Evaluationen sollen sich nach ihren eigenen Regeln auf einem wissenschaftlichen Niveau vollziehen. Erst wenn es darum geht, in einem Follow-up-Verfahren die Konsequenzen aus Evaluationsergebnissen zu ziehen, steht die Universitätsleitung in der Verantwortung; hier hat dann wiederum die Evaluationsstelle nichts mehr zu sagen. Zwischen Evaluation und Beschluss von Maßnahmen gibt es also eine Gewaltenteilung, die Zielkonflikten vorbeugt und eine klare Situation schafft.

Das alles bedingt einen gewissen Aufwand. Die Evaluationsstelle der Universität Zürich ist gegenwärtig wie folgt dotiert: Leitung (Professur, 60%, formale Anstellung an der ETH Zürich); Geschäftsführung (100%); Projektleitung (400%); Sekretariat (80%). Die Leitung liegt bewusst bei einem Professor, der sich seit langem mit Evaluationsforschung beschäftigt und ein hohes wissenschaftliches Niveau des Verfahrens garantiert. Wir sind davon überzeugt, dass die wissenschaftliche Qualität des Evaluationsprozesses nicht hinter die wissenschaftliche Qualität dessen, was evaluiert wird, zurückfallen darf. Mit handgestrickten Qualitätsüberprüfungen verspielt man sich in einer Universität sehr rasch die Glaubwürdigkeit.

Der derzeit an der Universität Zürich laufende erste, sechsjährige Evaluationszyklus umfasst rund 115 Projekte, wovon mehr als die Hälfte bereits abgeschlossen sind. Die Kosten dieses Evaluationssystems belaufen sich (ohne Einberechnung der Zusatzarbeit für die evaluierten Einheiten und die Universitätsleitung) auf rund 0,14 Prozent des Gesamtbudgets der Universität Zürich.

Wir haben uns für ein Evaluationsverfahren entschieden, das die einzelnen Einheiten ganzheitlich betrachtet. In einer mehrdimensionalen Erhebung werden Leistungen in Forschung und Lehre ebenso analysiert wie etwa in den Bereichen Dienstleistungen, Nachwuchsförderung, innere Organisation und Führung. Dabei vollzieht sich die Evaluation grundsätzlich in drei Schritten: 1. Selbstevaluation, 2. Fremdevaluation, 3. bilanzierender Gesamtbericht der Evaluationsstelle.

Im Rahmen der Selbstevaluation halten die evaluierten Einheiten Rückschau auf die vergangenen fünf Jahre und formulieren Zukunftsperspektiven. Zur Sprache kommen dabei Themen wie Personal und Ressourcen, Leitung und Verwaltung, Forschung, Lehre und Dienstleistungen, Nachwuchsförderung und interne Qualitätssicherung. Die Selbstevaluation mündet in ein Profil selbst wahrgenommener Stärken und Schwächen der Einheit.

In einer zweiten Phase besucht ein Team externer Expertinnen und Experten („peers“) die evaluierte Einheit. Wir sprechen von einer informed peer review, da die Peers den Selbstevaluationsbericht kennen. Die Peers unterhalten sich mit Vertreterinnen und Vertretern der evaluierten Einheit und befragen auch verschiedene Personen aus deren Umfeld. Sie hören sich die Meinungen von Professoren und Mittelbauangehörigen an, sprechen aber ebenso mit Studierenden, (Post-) Doktorierenden und Vertretern des administrativen und technischen Personals. Aufgrund der gewonnenen Eindrücke verfassen sie ihren Expertenbericht. Die evaluierte Einheit hat die Möglichkeit, zum Bericht der Peers Stellung zu nehmen.

Besonders wichtig ist der dritte Schritt des Verfahrens, die Zusammenführung und Kommentierung von Selbst- und Fremdevaluation im Gesamtbericht der unabhängigen Evaluationsstelle. Dieser Bericht stützt sich auf die erwähnten Berichte und Stellungnahmen der ersten beiden Phasen der Evaluation, wobei auf Fairness der Argumentation, allfällige Befangenheiten von Experten und andere sachfremde Einflüsse geachtet wird. Darüber hinaus führt die Evaluationsstelle auch selbst bibliometrische Analysen und verschiedene Befragungen, etwa zur Qualität der Lehre, durch. Aufgrund der so gesammelten Informationen formuliert die Evaluationsstelle ihre Befunde und Empfehlungen.

Das Follow-up-Verfahren nach Evaluationen

Evaluationen müssen etwas bewirken, sonst sind sie ihren Aufwand nicht wert und werden auch sehr rasch nicht mehr ernst genommen. In Zürich gehen wir wie folgt mit dieser Einsicht um: Nach Vorliegen eines Gesamtberichts der Evaluationsstelle eröffnet die Universitätsleitung ein so genanntes Follow-up-Verfahren. Das Ziel dieser standardisierten „Nachbereitung“ von Evaluationen besteht darin, dass sich Universitätsleitung und evaluierte Einheit auf Maßnahmen einigen, die aufgrund der Evaluationsergebnisse sinnvollerweise zu ergreifen sind. Die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen vollzieht sich dann im Dialog zwischen evaluierter Einheit und Universitätsleitung.

Zum Ablauf: Die Universitätsleitung analysiert den Gesamtbericht der Evaluationsstelle und formuliert einen Katalog von Maßnahmen, die aus ihrer Sicht ergriffen werden müssten. Anlässlich eines Follow-up-Gesprächs mit der evaluierten Einheit wird dieser (noch unverbindliche) Maßnahmenkatalog diskutiert. Eine schriftliche, von Universitätsleitung und evaluierter Einheit unterzeichnete Zielvereinbarung macht dann jene Maßnahmen verbindlich, über die ein Konsens erzielt werden kann. Nur in Ausnahmefällen enthält die Zielvereinbarung eigentliche Direktiven; in aller Regel wird die evaluierte Einheit darin aufgefordert, Vorschläge für die Lösung bestimmter Probleme zu erarbeiten. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip der Universitätsleitung, Entscheidungskompetenz (oder doch zumindest die Vorbereitung von Entscheidungen) nach Möglichkeit an jene zu delegieren, die am meisten von einer Sache verstehen. Die Erfahrung zeigt, dass sich die evaluierten Einheiten bei einem solchen dialogischen Vorgehen ernst genommen fühlen und bereitwillig Hand bieten zur Verbesserung der definierten Problemfelder. Sobald die eingeforderten Konzepte und Problemlösungsstrategien vorliegen, ist es wiederum an der Universitätsleitung, deren Tauglichkeit zu beurteilen und allenfalls - im Hinblick auf die Evaluationsergebnisse - weitere Maßnahmen zu beschließen.

Schwerpunkte in den bisher mit akademischen Einheiten abgeschlossenen Zielvereinbarungen waren die Intensivierung der Forschungsleistung, die Profilbildung, die Verbesserung der Nachwuchsförderung und die Optimierung von interner und externer Kooperation. Bei Einheiten der

zentralen Dienste stehen häufig die Formulierung eines klaren Leistungsauftrags und die Klärung von Strukturen und Schnittstellen im Vordergrund.

Zwei Jahre nach Unterzeichnung der Zielvereinbarung überprüft die Evaluationsstelle im so genannten Monitoring, ob die vereinbarten Maßnahmen auch umgesetzt wurden. Sie berichtet dem Universitätsrat, welche Verbesserungen insgesamt aufgrund der Evaluation eingeleitet und realisiert wurden. Der Universitätsrat ist aber auch schon vorher in das Follow-up-Verfahren involviert: Parallel zur Universitätsleitung diskutiert er die Gesamtberichte der Evaluationsstelle; gelegentlich weist er auf Punkte hin, die ihm besonders wichtig erscheinen. Anhand der Zielvereinbarung, die ihm ebenfalls zur Kenntnis gebracht wird, kann er sich anschließend über die geplanten Maßnahmen informieren.

Um hinreichende Information sowie Kompatibilität der Maßnahmen mit der gesamtuniversitären Planung zu garantieren, sind weitere Instanzen in das Follow-up-Verfahren involviert, namentlich der zuständige Dekan und das Prorektorat Planung.

Schwächen und Stärken des Zürcher Evaluationsmodells

Rund 70 Evaluationen sind im ersten Zyklus bisher abgeschlossen worden; bei einem Teil davon läuft das Follow-up-Verfahren noch. Unsere Erfahrungen lassen sich wie folgt bilanzieren:

Zu den Stärken des Zürcher Modells gehört eine große Akzeptanz der Evaluation innerhalb der Universität. Das hat sicher mit unserem dialogischen Ansatz, aber auch mit dem hohen wissenschaftlichen Niveau der Evaluation selbst zu tun. Akzeptanz ist unabdingbar; ohne den Goodwill der Beteiligten kann sich das Optimierungspotenzial einer Qualitätsüberprüfung nicht entfalten. Die Evaluationen fördern Kommunikation und Transparenz. Sie bieten formalisierte Gelegenheiten zur kritischen Selbstwahrnehmung und zum konstruktiven Gespräch zwischen Universitätsrat, Universitätsleitung, Fakultäten, Instituten und Zentralen Diensten. Die Evaluationen stärken unsere Position gegenüber politischen Trägerschaften und strategischen Führungsorganen. Sie erleichtern es der Universitätsleitung, fundiert zu argumentieren und die Leistungen der Universität

selbstbewusst und glaubwürdig zum Ausdruck zu bringen. Und natürlich schaffen Evaluationen Klarheit über die Stärken und Schwächen der verschiedenen Einheiten. Allein schon das Wissen darum, dass diese Klarheit angestrebt wird, bietet den Instituten und Abteilungen wirkungsvolle Anreize zur Leistungssteigerung. Für die Universitätsleitung ist die genaue Kenntnis von Stärken und Schwachstellen eine wichtige Grundlage der Struktur- und Entwicklungsplanung.

Nicht verhehlt seien die Schwächen des Zürcher Evaluationsmodells. An erster Stelle ist hier der große Aufwand zu nennen, die zusätzliche Arbeit, die eine umfassende, mehrdimensionale Evaluation für die involvierten Personen mit sich bringt - namentlich für die Angehörigen der evaluierten Einheiten, aber auch für die Universitätsleitung. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die externen Peers oftmals als Fürsprecher ihres Fachs auftreten und einen Ausbau der Ressourcen empfehlen. Wenn die Universitätsleitung angesichts der knappen Mittel solche Ausbauempfehlungen nicht berücksichtigen oder auch sonst diagnostizierte Ausstattungsmängel nicht sofort beheben kann, führt dies bei der evaluierten Einheit nicht selten zu einer gewissen Frustration. Bei uns gilt strikte das Prinzip, dass es bei den Konsequenzen aus Evaluationsergebnissen keine Automatismen gibt - weder im positiven noch im negativen Sinne. Die zu ergreifenden Maßnahmen werden im Dialog, unter Berücksichtigung des Möglichen, erarbeitet. Trotzdem ist es nachvollziehbar, wenn etwa exzellent beurteilte Einheiten eine gewisse Anspruchshaltung entwickeln.

Weitere Informationen: www.evaluation.unizh.ch

Vorträge in den Foren A

Personalmanagement als qualitätsorientiertes Steuerungsinstrument

Prof. Dr. Wilfried Müller

Rektor der Universität Bremen

1. These

Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung von Forschung und Lehre (auf der Basis ausformulierter Ziele und Standards) hängt von vielen Faktoren ab, z.B. der internen Akzeptanz externer Anforderungen, den verfügbaren Ressourcen, den Organisationsstrukturen und Handlungskonstellationen innerhalb der Institutionen, aber auch und vor allem den Qualifikationen, Motivationen und sozialen Kompetenzen der an Forschung und Lehre beteiligten Personen. In Institutionen wie Hochschulen und Universitäten, die qua gesellschaftlichen Auftrag eine Ansammlung von Kreativitätsvermögen darstellen, muss die Organisation den zentralen Akteuren von Lehre und Forschung große Handlungsspielräume (in allen Dimensionen bis zur eigenständigen Suche von Kooperationspartnern) zugestehen.

Zwischen Forschung und Lehre bestehen allerdings in sofern gravierende Unterschiede, als in der Forschung die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen viel stärker als in der Lehre freiwilligen Charakter trägt. In der Lehre muss der Grad der Verbindlichkeit der Absprachen aller Beteiligten aus verschiedenen Gründen notwendigerweise sehr viel höher sein (Prüfungsordnungen, Berufsschicksal der Absolventen etc.).

2. These

Im Selbstverständnis der deutschen Universitäten und Hochschulen haben Fragen der Personalauswahl eigentlich schon lange Zeit eine zentrale Rolle bei der Sicherung und Verbesserung der Qualitäten von Forschung und Lehre gespielt. Allerdings lässt sich darüber streiten, ob die in der Regel angewandten Auswahlkriterien ausreichend waren (z.B. Vernachlässigung der hochschuldidaktischen Kompetenzen) und ob die Umset-

zung dieses Anspruchs ernsthaft vorgenommen wurde. In einer Hochschullandschaft aber, in der schrittweise der Gedanke des Wettbewerbs, z.B. um Drittmittel oder gute Studierende, sich durchsetzt, müssen über die qualitative Verbesserung der Auswahlverfahren (z.B. Lehrprobe, Überprüfung der außerfachlichen Kompetenzen etc.) hinaus komplexe Konzepte der Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal entworfen und umgesetzt werden. In diesem Bereich ist die deutsche Universität erst im Anfangsstadium.

3. These

In den letzten 30 Jahren hat als Folge formaler gesetzlicher Vorgaben die akademische Personalstruktur ein relativ einfaches, wenig differenziertes Schema erhalten (Professor/-innen, akademische Mitarbeiter/-innen; Lehrkräfte für besondere Aufgaben). Die qualitätsorientierte Hochschulsteuerung durch Maßnahmen des Personalmanagements setzt eine stärkere Ausdifferenzierung der Funktionen des akademischen Personals voraus: Eierlegende Wollmilchsäue gibt es bekanntlicherweise nicht. Dem Professor an deutschen Universitäten wird aber zugemutet, zur selben Zeit ein phantastischer Forscher, effektiver Forschungsmanager, motivierender Lehrender und diplomatisch geschickter Selbstverwalter zu sein: So ist trotz härter werdenden Wettbewerbs zwischen den Universitäten um Forschungsmitteln in einigen Bundesländer in den letzten beiden Jahren die Regellehrverpflichtung erhöht worden (übrigens zum 3. Male in den letzten 35 - 40 Jahren). Ohne gezielte Funktionsdifferenzierung innerhalb der Professorinnen und Professoren durch offensive Nutzung der jeweiligen „Lehrbefreiungsverordnungen“ und ohne Herausbildung eines lehrintensiv arbeitenden Quasi-Lehrprofessors (vergleichbar dem englischen Lecturer) sind die gestiegenen Anforderungen in Lehre (Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren) und Forschung (z. B. steigende Ablehnungsquoten bei Drittmittelquoten) kaum noch zu erfüllen.

4. These

Personalentwicklung im Bereich des akademischen Personals ist im anspruchsvollen Sinne des Wortes (also nicht nur im Sinne der Kompetenzerweiterung und Motivationssteigerung der Personen, sondern auch deren Vorbereitung auf die Übernahme neuer Funktionen und Positionen) aus den bekannten Gründen (und auch z. T. guten Gründen, z. B. quasi

„Hausberufungsverbot“) in Deutschland nur selten möglich: z.B. Juniorprofessorinnen und -professoren mit Tenure Track Option, Aufstieg von W2 nach W3 nach „Bleibeverhandlungen“ sowie Übernahme von Dekanatspositionen. Sinnvoll ist auch eine systematische Verbindung der W-Besoldung mit der zeitlich befristeter Reduzierung der Lehre (nicht nur für die Wahrnehmung von Funktionen im Forschungs- und Fachbereichsmanagement) und Weiterbildungs- und Coachingangeboten zur effektiveren Wahrnehmung der Aufgaben in Lehre und Forschung (z.B. hochschuldidaktische Fortbildung, Projektmanagement, Zeitmanagement etc.). Je nach angestrebter und mit Dekanat und evtl. Rektorat verabredeter Position können personenbezogen individuelle Karrierepfade entwickelt werden. Zeitlicher und finanzieller Aufwand für Planung und Umsetzung dieser Maßnahmen sind zwar erheblich, aber der „qualitative Ertrag“ durch Verbesserung der Leistungen von Instituten etc. ist groß.

5. These

Unabhängig von den konkreten Akkreditierungskonzepten werden der äußere Zwang und (hoffentlich auch) die innere Einsicht zur Einführung von Qualitätssicherungs-Systemen für die Lehre von Universitäten, Fakultäten, Fachbereichen und Instituten zunehmen. In einigen Bundesländern ist die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bereits gesetzlich vorgeschrieben. Bei der Gestaltung dieser Systeme müssen Universitäten und Hochschulen zwischen dem Aufbau hauseigener zentraler „Kontrollbehörden“ und der Förderung einer dezentralen Verantwortungsstruktur mit horizontalen Kommunikationsbeziehungen abwägen. Systematisches akademisches Personalmanagement kommt vor allem der zweiten Alternative entgegen.

„innovaTUM-2008“: Leistungsorientierte Hochschulsteuerung an der Technischen Universität München

Prof. Dr. Ernst Rank

Vizepräsident der Technischen Universität München

Ausgangslage

Durch strategische Reformen und den Ausbau ihrer Kernkompetenzen hat die TU München in den letzten Jahren ihr nationales wie internationales Profil gestärkt und sich sehr erfolgreich Zukunftsfeldern an den Schnittstellen von Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Medizin und Lebenswissenschaften zugewandt. Der Auf- und Ausbau weiterer interdisziplinärer Brücken ist in den kommenden Jahren ein wesentlicher Schwerpunkt.

Diesem strategischen Ziel stand in den Jahren 2003 und 2004 die Konfrontation mit massiven Sparmaßnahmen im bayerischen Staatshaushalt entgegen. Das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst hatte zunächst eine 10% Stellenreduktion an den Hochschule angekündigt und gleichzeitig einen späteren Rückfluss eines Teils dieser Stellen in Aussicht gestellt, für neue, in einem vom Staat gesteuerten Prozess zu definierende Schwerpunkte.

Für die TU München war klar, dass pauschale Kürzungen quer über alle Fächer und Fakultäten, gefolgt von einer wissenschaftsfremd gesteuerten Schwerpunktsetzung, keine Antwort auf die verordneten Sparmaßnahmen sein konnten. Es wurde daher aus der Not eine Tugend gemacht und das eigene, wissenschaftsgesteuerte Erneuerungsprogramm innovaTUM-2008 ins Leben gerufen. Damit wurde ein wettbewerbliches Umbau- und Aufbauprogramm für die Jahre 2005 bis 2008 vorgelegt, welches das Gebot, Ressourcen für neue Entwicklungen freizusetzen mit einer strategischen Profilschärfung auf Grundlage erwiesener Stärken verbindet. Mit innovaTUM-2008 wurde dem staatlich gesteuerten Prozess ein eigenverantwortlich gesteuerter Prozess entgegengesetzt, unter dem Motto „Sparen, reformieren, investieren“.

Ziele und Ausgestaltung von innovaTUM-2008

Das Ziel von innovaTUM-2008 ist eine weitere Steigerung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der TU München. Erreicht werden soll dies durch eine Schärfung des eigenen Profils, verbesserte Arbeitsbedingungen und effizientere Strukturen in Forschung, Lehre und Verwaltung.

Die Erweiterte Hochschulleitung¹ der TU München hat innovaTUM-2008 am 17. Dezember 2003 im Grundsatz beschlossen und hochschulweit insgesamt 420 Personalstellen als Umbaupotenzial identifiziert. Diese 420 Stellen haben einen Gegenwert von 21 Mio. Euro/a und entsprechen etwa 10 Prozent des gesamten wissenschaftlichen Personalbestands der TU München. Darüber hinaus musste die TU München in 2004 mit dem sogenannten ‚Notopfer‘ eine staatliche Abgabeverpflichtung in einem Gegenwert von 2,3 Mio. Euro erfüllen.

Wesentlich war, dass der gesamte Stelleneinzug nicht gleichmäßig über die einzelnen Einrichtungen realisiert wurde. Vielmehr wurden Bereiche mit einem höheren angenommenen Erneuerungsbedarf stärker, solche mit einer gerade abgeschlossenen Neuausrichtung weniger belastet. Für die Akzeptanz dieser äußerst schmerzlichen Abgabeverpflichtung war es jedoch sehr wichtig, dass alle Teile der TU München, also auch die Zentrale Verwaltung, am Umbauprogramm mit dem zunächst damit verbundenen Zwang zur Identifikation von Einsparpotentialen beteiligt wurden.

Zweiter Schritt war die Ausschreibung der 420 Stellen im Rahmen eines breit angelegten Wettbewerbs zur Setzung neuer Schwerpunkte, insbesondere für den Auf- und Ausbau weiterer interdisziplinärer Brücken. Exemplarisch wurden die Zukunftsfelder Biotechnologie, Systembiologie, Medizintechnik, Computational Engineering, Katalyse, Mechatronik, Nanotechnologie, Software Engineering, Energie und Umwelt sowie Nachwachsende Rohstoffe benannt, in denen neue, fachübergreifende Stärken als Brücke zwischen den klassischen Kernkompetenzen geschaffen werden sollten.

¹ Die Erweiterte Hochschulleitung setzt sich an der TU München aus dem Präsidium, den Dekanen der 12 Fakultäten sowie den Sprechern der Zentralinstitute und der Studiendekane zusammen.

Entsprechend dem Selbstverständnis als wissenschaftlich exzellenter, gesellschaftlich verantwortlicher und international erfolgreicher Hochschule orientierte sich der Wettbewerb in innovaTUM-2008 dabei an klar definierten und nachprüfbaren Leitkriterien. Hierzu zählten hohe bereits bestehende Kompetenz, Stärkung der Drittmittelfähigkeit, Innovationspotenzial, Nachhaltigkeit für Wirtschaft und Gesellschaft, Interdisziplinarität sowie nationale und internationale Vernetzungsfähigkeit. Darüber hinaus waren Ausbildung-, Berufsfeld- und Marktrelevanz von Bedeutung.

In Anlehnung an diese Leitkriterien wurden die Einzelinitiativen von den Fakultäten, den Zentralen Einrichtungen und der Zentralen Verwaltung ausgearbeitet, zumeist im fachübergreifenden Zusammenwirken. Diese Einzelinitiativen wurden sieben übergeordneten Relevanzfeldern „Technik, Umwelt und Kultur“, „Leben und Gesundheit“, „Basistechnologien und industrielle Anwendungen“, „Information und Kommunikation“, „Wirtschaft“, „Wissen und Bildung“ sowie „Organisation und Hochschulmanagement“ zugeordnet, Letzteres für Initiativen aus der Hochschulverwaltung.

Die Vorschläge wurden in Anlehnung an Verfahren der DFG durch externe, von der Hochschulleitung ausgewählte Evaluatoren im Rahmen von ein- bis zweitägigen Begehungen je Relevanzfeld begutachtet. Bei mehr als 1000 beantragten Stellen wurden 460 Stellenempfehlungen ausgesprochen. Auf dieser Basis und unter Beachtung des langfristigen Entwicklungsplans der TU München wurden von der Erweiterten Hochschulleitung von den 420 verfügbaren Stellen schließlich 364 Stellen direkt den ausgewählten Einzelinitiativen zugewiesen, bei denen es sich um ca. 30, meist fakultätsübergreifende Schwerpunkte handelt. Von den verbleibenden 56 Personalstellen wurden 28 Stellen für eine 2. Antragsrunde zurückgehalten, um einzelnen wenigen Initiativen durch Nachbesserung eine Chance auf Stelleneinwerbung zu erhalten. Weitere 28 Stellen wurden direkt dem TUM Institute for Advanced Study (TUM-IAS, siehe unten) zugewiesen.

Umsetzung von innovaTUM2008

Die ausgewählten Einzelinitiativen bzw. neuen Schwerpunkte und das TUM Institute for Advanced Study wurden mit den Fakultäten und zentralen Einrichtungen der Universität im Rahmen von Zielvereinbarungen weiter spezifiziert und zur Realisierung freigegeben.

Die Initiativen befinden sich nun überwiegend in der Realisierungsphase. So wurde zwischenzeitlich das TUM Institute for Advanced Study eingerichtet. Es unterstützt fakultätsübergreifende Forschungsprogramme, bildet strategische Forschungsfelder der TU München ab und operiert mit einer eigenen Grundausrüstung. Strategisches Ziel ist, das TUM-IAS zu einem interdisziplinären Center of Excellence für die TU München zu entwickeln. Dieses Ziel wird u.a. über ein Fellowship-Programm verfolgt, das die Einbindung international herausragender Forscher sichert. In der Summe bündelt das TUM-IAS interdisziplinär die Spitzenforschung und schafft kritische Masse im außeruniversitären Ressourcen-Wettbewerb. Eine weitere bedeutsame Funktion kommt dem TUM IAS durch die interne und externe Darstellung sowie Präsentation der interdisziplinären Forschung der TU München zu.

Zwischenbilanz

Die ersten Erfahrungen in der Umsetzung des Programms bestätigen die Erwartungen. Durch die eigenverantwortliche Profilstärkung konnte sowohl die Unabhängigkeit gegenüber dem Staat als auch die Wettbewerbsfähigkeit der Universität verbessert werden. In manchen Bereichen wurden verfestigte Strukturen aufgebrochen, umfangreiche Neustrukturierungsmaßnahmen wurden in vielen Fakultäten und Einrichtungen begonnen und interdisziplinäre Schwerpunkte gestärkt. Für zahlreiche bereits längst gewünschte, jedoch wegen fehlender Ressourcen vorher nicht realisierbare Schwerpunkte können nun die notwendigen Personal-mittel bereitgestellt werden.

Das Erneuerungsprogramm wurde Vorbild für ähnliche Programme an anderen bayerischen Universitäten. So hat innovaTUM-2008 Pate gestanden für das Programm LMU-innovativ der Ludwig-Maximilians-Universität München. Darüber hinaus diente es als Grundlage für die Zielver-

einbarung mit dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, die am 21. Juli 2006 unterzeichnet wurde.

Das Erneuerungsprogramm war aber auch ein entscheidender Schritt in Richtung Exzellenzinitiative. So ist das TUM-IAS zentraler Bestandteil des Zukunftskonzepts der TU München. Ebenso waren zahlreiche Anträge der Fakultäten eine hervorragende Grundlage für Exzellenzclusteranträge und Anträge auf Förderung von Graduiertenschulen.

Leistungsorientierte Mittelvergabe als Element der hochschulinternen Qualitätssicherung

Prof. Dr. Reinhold R. Grimm

Vorsitzender der Philosophischen Fakultätentags

Auch aus der Sicht der Fakultäten und Fachbereiche ist Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Forschung und Lehre das zentrale Thema der gegenwärtigen Hochschulpolitik, die der ökonomischen Sphäre entstammende Terminologie sei nun glücklich gewählt oder nicht. Der Europäische Hochschulraum und der damit verbundene Wettbewerb zwischen den Hochschulstandorten und den Hochschultypen setzen voraus, dass Hochschulen reale Autonomie erhalten. Damit wird Qualitätssicherung zu einer vor allem hochschulinternen Aufgabe, an der aber neben den Hochschulleitungen auch die Fakultäten und Fachbereiche einen wesentlichen und selbständigen Anteil haben müssen. Mit anderen Worten: es entsteht ein inneruniversitärer Wettbewerb zwischen den verschiedenen an einer Hochschule vertretenen Fächergruppen und Fächerkulturen mit ihren jeweils eigenen Voraussetzungen, Organisationsformen und Fächertraditionen. Dieser inneruniversitäre Wettbewerb bedarf sachgemäßer und akkordierter Regeln. Sachgemäße Regeln sind notwendig, weil ›Leistung‹ sich in den verschiedenen Fächerkulturen durchaus unterschiedlich darstellt; akkordierte Regeln, weil die Hochschulleitungen vergleichbare, aber nicht gleiche Leistungsvereinbarungen mit den Fächern vereinbaren sollten.

Die leistungsorientierte Mittelvergabe zur Qualitätssicherung und zur Entwicklung eines sachgemäßen inneruniversitären Wettbewerbs ist untrennbar mit den unterschiedlichen Fächerkulturen verknüpft. Eine hochschulinterne Qualitätssicherung, die auf diesen Sachverhalt nicht Rücksicht nimmt, verhindert den produktiven Wettbewerb der Qualitätsstandards. Zielvereinbarungen müssen Lehre und Studium einerseits, Forschung andererseits zum Ausgleich bringen, Lehr- und Forschungsprofile ermöglichen und Leistung entsprechend definieren. Wenn Studien-gangziele oder Bewertungsindikatoren für die Forschung vereinbart

werden, sollten nicht Reglementierungen im Vordergrund stehen, sondern Spielräume eröffnet werden. Dies setzt allerdings, voraus, dass die Qualitätsstandards und die Leistungen der verschiedenen Fächerkulturen vergleichbar werden.

So wie Qualitätssicherung und Hochschulautonomie nicht von einander getrennt werden können, gilt auch, dass Qualitätssicherung nur in der gemeinsamen Verantwortung der Hochschulleitungen einerseits, der Fakultäten und Fachbereiche andererseits gelingen kann. Es wäre ein Missverständnis, verstünden Hochschulleitungen Qualitätssicherung als ihre ausschließliche Angelegenheit und provozierten damit unnötige und kontraproduktive Gegenreaktionen in den Fächerkulturen. Im Wissenschaftsbereich ist Qualitätssicherung nur mit und nicht gegen die Betroffenen möglich ist. In diesem Sinn verstehen sich auch die Fakultätentage und Fachbereichstage als Partner im Qualitätssicherungsprozess. Als Anwälte der an den Hochschulen vertretenen wissenschaftlichen Disziplinen und Fächerkulturen sind sie für die sachgerechte Umsetzung der Reform von Studium und Lehre und für die Entwicklung adäquater Verfahren der Qualitätssicherung in den sich im Einzelnen erheblich unterscheidenden Wissenschaftsbereichen unentbehrlich. Es liegt auf der Hand, dass ›Leistung‹ und ›Qualität‹ und damit die Parameter der Leistungsmessung in Studium, Lehre und Forschung sich in geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie der Ägyptologie oder der Balkanistik erheblich von denen in naturwissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen unterscheiden.

Qualitätssicherung durch leistungsorientierte Mittelvergabe und ein inneruniversitärer Wettbewerb in Lehre und Forschung ist nur in differenzierten, die Voraussetzungen, Verfahrensweisen und Ziele der wissenschaftlichen Disziplinen berücksichtigenden Zielvereinbarungen möglich. Die Fächerkulturen sollten deshalb bei der Konkretisierung neuer und reformierter Studiengänge ebenso mitwirken wie bei der Entwicklung und Erprobung von Ausbildungszielen. Vergleichbares gilt für die Evaluation der Forschungsorganisation und die Definition von sachgerechten und überprüfbaren Kriterien in der Bewertung von Forschungsleistungen. Studienreform und Qualitätssicherung in der Forschung ist nur in Zusammenarbeit mit den Bereichen möglich, in denen die Wissenschaft

tatsächlich stattfindet. Die Fakultätentage haben so eine wichtige vermittelnde Funktion zwischen der Hochschulpolitik, den Hochschulleitungen und den wissenschaftlichen Disziplinen. Sie stehen für die Differenzierung und sachgerechte Umsetzung der Qualitätssicherungsprozesse in den Fächerkulturen.

Leistungsorientierte Mittelvergabe ist so gesehen das Instrument, mit dem sich eine Hochschule die Möglichkeit schafft, ihre Stärken zu profilieren und Anreize für die Überwindung ihrer Schwächen zu schaffen. Damit dieses Instrument aber greift, gilt es zunächst einmal die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Leistungen in Studium und Lehre und Leistungen in der Forschung differenziert nach Fächerkulturen zu bewerten. Dazu ist es notwendig, dass auch Disziplinen, denen dergleichen bisher relativ ferne lag, plausible und damit auf die eine oder andere Weise quantifizierbare, also vergleichbare Leistungsparameter entwickeln. Erst dies ermöglicht eine leistungsgerechte Mittelverteilung und einen sachgerechten Wettbewerb innerhalb der Hochschulen. Dies gilt besonders für den Bereich der Forschungsevaluierung, in der die anerkannten Instrumente nach Fächerkulturen differenziert angewandt und gewichtet werden müssen, aber auch für die Studiengangsentwicklung und -profilierung.

Qualität von Lehre und Studium ist ein »lokales« Produkt, dessen sachgerechte Umsetzung in Studienorganisation und Studienpläne in der Akkreditierung überprüft wird. Welche Ziele Studiengänge verfolgen und welche Zielgruppen angesprochen werden sollen, muss allerdings in der gemeinsamen Verantwortung der Hochschule, der Fakultäten und der Fachbereiche verbleiben, wozu es eines hochschulübergreifenden Konsenses bedarf. Dies hat Folgen für die Akkreditierungsformen und auch für die Akkreditierungsnormen. Studiengänge sollten nach Hochschultyp und nach dem zu erarbeitenden Lehrprofil differenziert bewertet werden. Qualität und Leistung in Studium und Lehre gibt es nicht abstrakt, sondern nur im Rahmen vereinbarter Ziele, die fächerspezifisch ausdifferenzieren sind. Nebenbei muss es einer Hochschule freistehen, Akzente zu setzen und in einzelnen Bereichen, vielleicht für einen überschaubaren Zeitraum, Leistungsvereinbarungen für spezifische Qualitäten in Lehre und Studium oder in der Forschung abzuschließen. Darin muss kein dis-

kriminierendes Element liegen: die spezifischen Qualitäten eines Studiengangs können ebenso zum Profil einer Hochschule beitragen wie spezifische Leistungen in der Forschung.

Die einfachsten Wege sind auch hier nicht immer die richtigen. Quantifizierbarkeit und Messbarkeit von Lehr- und Forschungsleistungen sind in den Fächerkulturen nur sehr bedingt vergleichbar und unterschiedlich entwickelt. Leistungs- und Zielvereinbarungen mit Hochschulleitung müssen deshalb in vielen Bereichen (z.B. in den Geisteswissenschaften) die Quantifizierbarkeit und Messbarkeit der Leistungen in Forschung und Lehre in differenzierter Weise erst ermöglichen. Dabei haben gerade geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bereiche noch einen erheblichen Nachholbedarf, den sie aus eigener Kraft in Angriff nehmen sollten. Deshalb möchte ich diesen Bereich im Folgenden in den Mittelpunkt meiner Überlegungen stellen. Beispielsweise haben die kulturwissenschaftlichen, philosophischen und theologischen Fakultäten der Universität Wien in den letzten Monaten Vorschläge für die inneruniversitäre Qualitätssicherung von Forschung und Lehre entwickelt, die es dem Universitätsrat und dem Rektorat ermöglichen sollen, gezielt Leistung zu bewerten und zu fördern. In Zielvereinbarungen mit dem Rektorat entwickeln diese Fakultäten quantifizierbare und messbare Leistungsparameter in Forschung und Lehre, obgleich dies keineswegs ihren Traditionen entspricht.

Eine adäquate und alle Gesichtspunkte umfassende Leistungsanalyse (*comprehensive evaluation*) der historisch und hermeneutisch arbeitenden Fächerkulturen muss in umfassender Weise eine Vielzahl von Leistungsaspekten berücksichtigen und insbesondere Lehre, Forschungsmanagement und Publikationen umfassen. Diese Leistungsaspekte lassen sich nicht voneinander trennen und ergeben für sich genommen und isoliert kein sachgemäßes Bild. Auch in den neuen Strukturen des Europäischen Studienmodells wird forschungsbezogene Lehre ein Kennzeichen der Geisteswissenschaften bleiben. Eine sachgemäße Leistungsanalyse sollte zwischen Forschungsmanagement und Publikationsanalyse unterscheiden. Es gehört zu den wesentlichen Kennzeichen der Geisteswissenschaften, dass sich Forschungsleistungen in Publikationen nicht kurzfristig, sondern erst mittelfristig quantifizierbar niederschlagen. Dies

liegt zum einen daran, dass längerfristig erarbeitete Monographien die wichtigste Publikationsform der Geisteswissenschaften bleiben dürften; zum anderen können wichtige Ergebnisse der Grundlagenforschung wie Text- und Quelleneditionen nicht kurzfristig erarbeitet werden. Die vorgeschlagene Evaluierung des Forschungsmanagements zielt darauf ab, auch Leistungen geltend zu machen, die noch nicht unmittelbar zu Publikationen geführt haben. Auch die Reichweite von Forschungsleistungen lässt sich, jedenfalls kurzfristig, nicht mit nur auf den ersten Blick objektivierbaren Indikatoren wie Drittmittelinwerbung oder Zitationslisten wie (wirklich oder vermeintlich) in anderen Fächerkulturen erheben. Dies liegt einerseits an der Breite und Verschiedenheit der geisteswissenschaftlichen, philosophischen und theologischen Einzeldisziplinen, andererseits an ihrem sehr unterschiedlichen Spezialisierungsgrad, der zu einem breiten Spektrum von Publikationsformen führt, für die eine Typologie entwickelt werden muss.

Die erprobten Verfahren der Begutachtung und Evaluierung von Forschungsergebnissen und Forschungsmanagement lassen sich natürlich auch auf die historisch und hermeneutisch arbeitenden Disziplinen anwenden. Das Ineinandergreifen von Selbstevaluierung und Fremdevaluierung und die regelmäßige Überprüfung der Forschungsleistung eines Bereichs mit Folgen für die Ausstattung der Forschergruppen ist eine allgemein anerkannte Selbstverständlichkeit. Regelmäßige interne und externe Evaluationsverfahren sollten in disziplinspezifischer Gewichtung forschungsgeleitete Lehre, Forschungsmanagement und Publikationen bewerten. Dabei ist zu bedenken, dass Evaluierungssysteme und die damit verbundene leistungsbezogene Mittelvergabe mittelfristig den Typus von Wissenschaft hervorbringen, den sie beurteilen wollen, und damit unerwartete Folgen haben können, die so gar nicht beabsichtigt waren. Gerade jüngere Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen richten ihre Forschungsstrategien an den Indikatoren aus, die von den angewandten Qualitätssicherungssystemen vorgegeben werden. Dabei besteht immer die Gefahr, dass Indikatoren an die Stelle der Forschungsrealität treten.

Damit aus quantitativen und miteinander vergleichbaren Erhebungen Qualitätssicherung in der Forschung entsteht, bedarf es der Berücksichti-

gung der Wissenschaftsstile und Wissenschaftsparadigmen der verschiedenen Fächerkulturen. Evaluierungssysteme sollen Qualität sichern, ihre Indikatoren, Kriterien und Standards sind deshalb auf den Konsens der *scientific community* angewiesen. Forschungseffizienz und Forschungsinnovation lassen sich nur fächerkulturspezifisch erheben, auch wenn Wirksamkeit, Innovation und Reichweite fachübergreifende Qualitätskriterien sind. Die leistungsorientierte Mittelvergabe ist dann ein sinnvolles Instrument der Profilbildung einer Hochschule, wenn unter Berücksichtigung der fächerspezifischen Leistungsparameter in Zielvereinbarungen der Hochschulleitung mit den Fächern (und Fächerkulturen) eine gesamtprofilbezogene Ausgestaltung der Studiengänge und Forschungsschwerpunkte bewirkt wird.

Ein weiteres Beispiel für differenzierte und fächerkulturspezifische Qualitätssicherung sind die sogenannten »Kleinen Fächer«. Zur Qualitätssicherung in unserem Hochschulsystem gehört es auch, dass diese oft sehr forschungsintensiven, aber nicht gut ausgestatteten Bereiche nach adäquaten Kriterien beurteilt werden, schon weil sie im Forschungsverbund der Universitäten, aber auch in der Ausbildung von Spezialisten eine nicht unbedeutende Rolle spielen. An vielen Hochschulen werden Fächer ohne erkennbare Entwicklungsplanung aufgrund vermeintlich zu geringer Nachfrage oder einfach zufällig aufgrund einer Vakanz verkleinert oder gar gestrichen. In einigen Bundesländern wird versucht, dieser Tendenz durch die Bildung von Schwerpunkten oder regionalen Zentren zu begegnen. Doch kann dies in der Forschung nur eine Notlösung bleiben und schränkt überdies die Studiermöglichkeiten auf Dauer ein. Da Universitätsleitungen oft strategische Erfolgskriterien anwenden, die für kleine Fächer schwer einzulösen sind, müssen hier überregionale Qualitätssicherungsmaßnahmen adäquate Lösungen finden, die einen angemessenen Umgang mit Lehr- und Forschungsgebieten entwickeln, denen die Neustrukturierung durch den Bologna-Prozess besondere Schwierigkeiten macht. Dies ist ein Problemfeld, das durch die bisherigen Evaluations- und Akkreditierungsverfahren nur unzureichend bearbeitet wurde. Im Verbund müssen Hochschulen, Fakultäten und Fachbereiche Organisationsformen sowie spezifische Leistungsmerkmale und Qualitätsstandards kleiner Fächer erarbeiten.

Change Management für eine qualitätsorientierte Hochschulsteuerung – Anregungen aus der Wirtschaft und Industrie

PD Dr.-Ing. habil. Giuseppe Strina M.A.

ZLW/IMA der RWTH Aachen; AIXCORE Consulting Group



Change Management für eine qualitätsorientierte Hochschulsteuerung - Anregungen aus Wirtschaft und Industrie

Bonn, 02.11.2006

Giuseppe Strina
Senior Consultant, OSTO® Systemberatung GmbH, BDU



© www.aixcore.com 2006

We design and support your Core Processes

Was wir tun...



1. Konzeptioneller Bezugsrahmen



a. Grundphasenmodell nach Kurt Levin



...angepasst an das Konzept der "Lernenden Organisation":



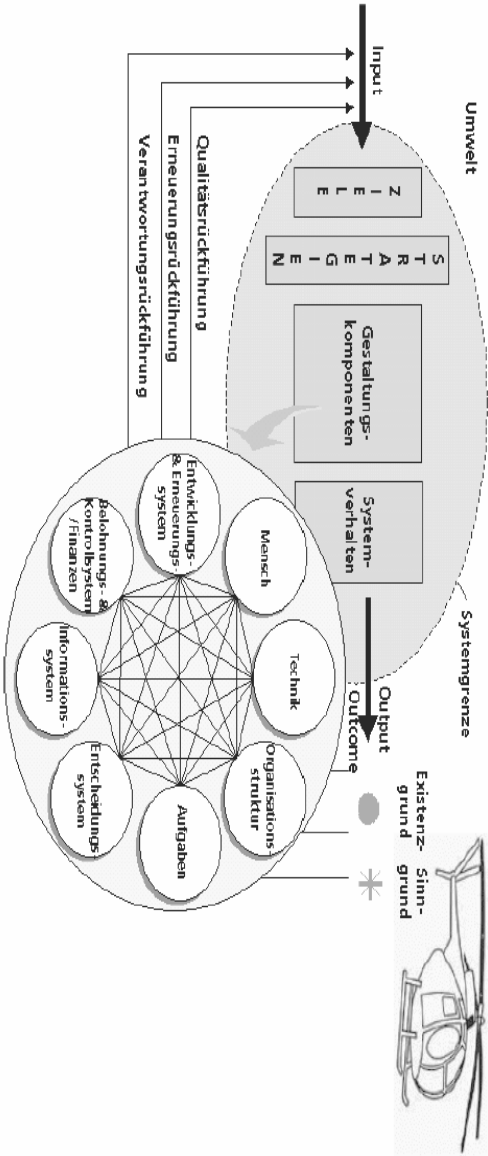

b. Verfeinertes Phasenmodell nach John P. Kutter

Die häufigsten Change Managementfehler nach Kutter:

- Die Dringlichkeit wird nicht deutlich genug herausgestellt
- Das Projektteam ist zu schwach oder hat zu wenig Rückhalt in der Organisation
- Die Vision fehlt oder hat keine Zündkraft
- Die Vision wird um einen Faktor 10 zu wenig kommuniziert
- Widerstände bei den Mitarbeitern gegen die neue Vision werden unterschätzt
- Frühe Erfolge werden nicht systematisch geplant, erzeugt und/oder kommuniziert
- Die Zielerreichung wird zu früh verkündet
- Veränderung wird nicht in der U-Kultur verankert



c. Systemischer Managementansatz (OSTO-System)





„Lehren“ aus der systemischen Praxis:

- Jede Organisation ist ein lebendes System, mit allen Stärken und Schwächen und mit seiner je verschiedenen Geschichte.
- „Jede Organisation ist perfekt gestaltet für *den* Output, den sie gerade erzeugt!“ (David P. Hanna)
- Nachhaltige Veränderung gestalten bedeutet Intervention in homöopathischen Dosen.
- Nachhaltige Veränderung braucht Zeit.
- Change Management bedeutet paralleles Managen auf vielen verschiedenen, miteinander vernetzten Ebenen: Sachebene, Finanzebene, Führungsebene, Lern-/Reflexionsebene, Emotionale Ebene, „Unterwelt“ der Organisation
- Vorleben ist besser als Verordnen!



InfraServ Gendorf:

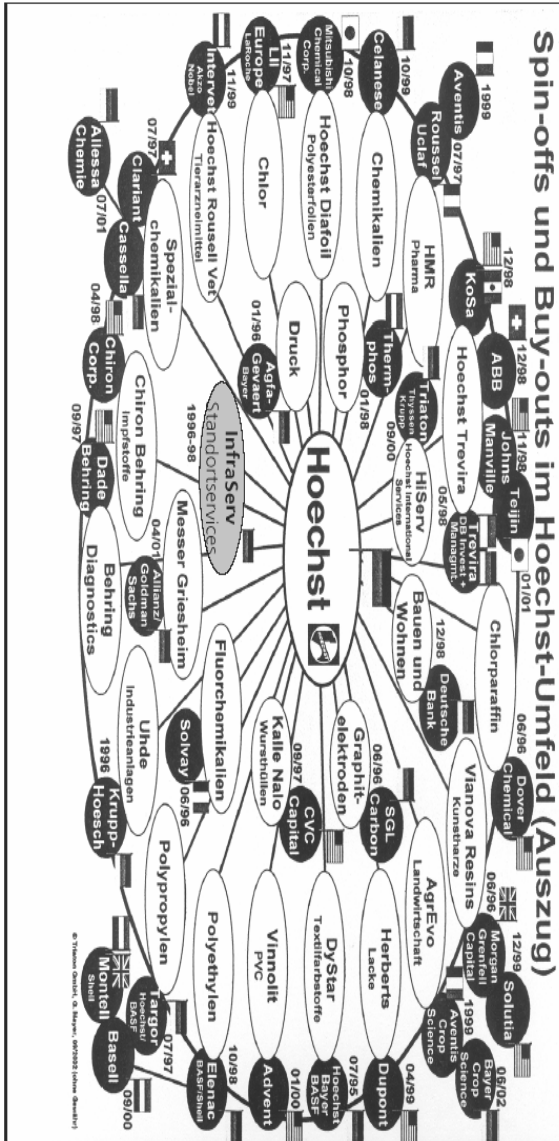


- Standort Industriepark WERK Gendorf
- Standortbetreiber, Industriedienstleister
- ca. 950 Mitarbeiter, ca. 90 Azubis
- Hauptmarkt in Bayern und Oberösterreich

Aixcore Group

Aachen Consulting and Research

2. Beispiel



**Verselbständigung - ein Change-Prozess in mehreren Etappen**

Hoechst   **InfraServ** Gendorf

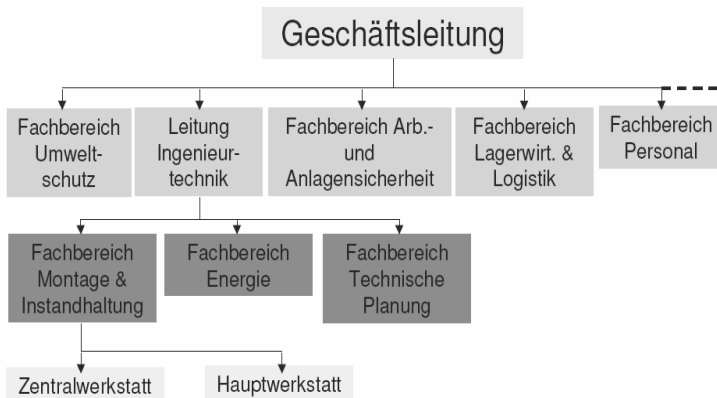
Globale Organisation, AG

- > 80.000 Mitarbeiter in BRD,
- > 150.000 Mitarbeiter global

Dokumentiertes „Selbstverständnis“**Gelebtes „Selbstverständnis“?****Lokale Organisation, GmbH**

ca. 950 Mitarbeiter

**Unternehmensleitbild,
Existenzgrund,
Führungsleitlinien,
Integriertes Management
System, etc.**

Gelebte Kultur !**„alte“ Organisationsstruktur**

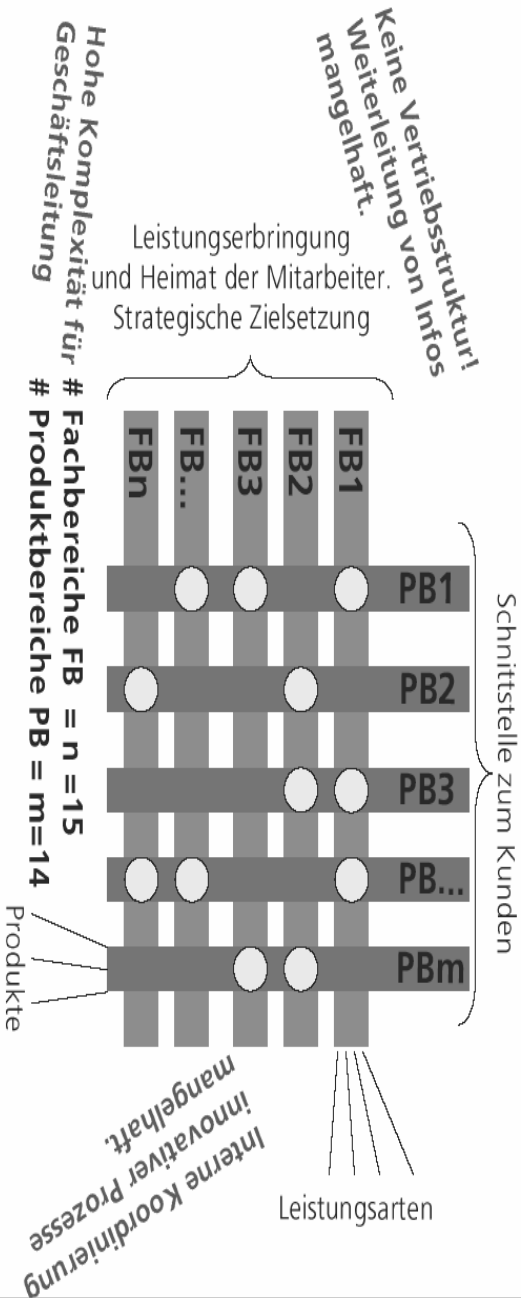
Aixcore Group

Aachen Consulting and Research

2. Beispiel



Zwischenzeitliche Organisationsstruktur: Matrix



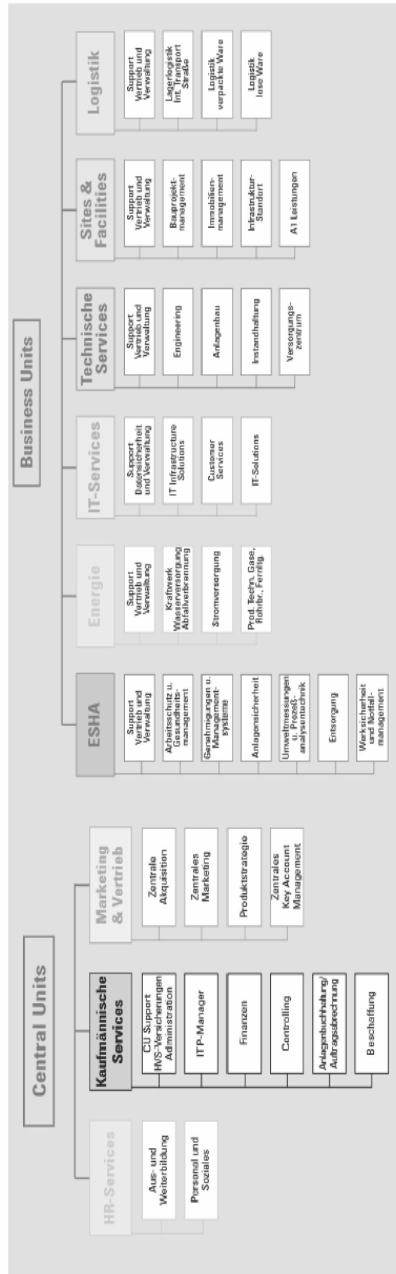


Aixcore Group

Aachen Consulting and Research

2. Beispiel

Derzeitige Organisationsstruktur



©www.aixcore.com 2006

We design and support your Core Processes

Bezugsrahmen

Fall-Beitrag



Reflektion an 6 x 3 Matrix

	Aufbruchs- phase	Moving	Keep Moving
Lernen/ reflektieren			
Management			
Finanzebene			
Sachebene			
Emotionale Ebene			
Unterwelt			

© www.aixcore.com 2006

We design and support your Core Processes

 Bezugsrahmen **Fall-Beis**


Unfreeze

Lernen/ reflektieren	- Zeit einplanen für die Reflexion und Analyse der IST-Situation - Systemische Qualifizierung der die Hauptakteure
Management	- Risiko der Nicht-Veränderung darstellen - Outside-In Kommunikation stärken: Umwelten analysieren - Aufbruchsstimmung erzeugen
Finanzebene	- Das Überleben der Organisation ist gefährdet (rückläufige Umsatz- und Ertragszahlen)
Sachebene	- Leitbilder, Ziele und Strategien unter Beteiligung einer breiten Führungsschicht entwickeln und kommunizieren - Genaue Ansatzpunkte ansprechen
Emotionale Ebene	- Befürworter erkennen die Chance zu verändern - Skeptiker/Gegner empfinden die Aufforderung zur Veränderung als Kritik an der bisherigen Arbeit
Unterwelt	- Alte Hoechst-Traumata erkennen und enttabuisieren

© www.aixcore.com 2006

We design and support your Core Processes

 Bezugsrahmen **Fall-Beisp**

**Move**

Lernen/ reflektieren	- Nicht zu schnell nachbessern bzw. zurücknehmen: Veränderungen brauchen Zeit
Management	- Veränderung kontrollieren, messen, begleiten; u. U. angepasstes Instrument entwickeln (z. B. BSC) - Personalentwicklungskonzept entwickeln - Erste Erfolge ansteuern und deutlich machen
Finanzebene	- Veränderung ist zunächst eine Investition (Menschen müssen sich neu finden) -> realistische Jahresziele formulieren
Sachebene	- Management von Widersprüchen: Aufgaben erfüllen <u>und</u> Veränderungsprozess vorantreiben - Fortschritt regelmäßig anhand realistischer Messgrößen überprüfen und transparent machen
Emotionale Ebene	- Die Emotionen der Mitarbeiter thematisieren, verstehen, beruhigen (das Nicht-darauf-Eingehen ist ein häufiger Fehler)
Unterwelt	- Widerstandsfaktoren ermitteln: fehlende Fähigkeit, fehlendes Vertrauen, Angst vor Kontroll-/ Flexibilitätsverlust, ... ?

**Keep Moving**

Lernen/ reflektieren	- Evaluation der Ergebnisse – umfassender Change Prozess? Ziele erreicht? - Leuchtturmprozesse aufzeigen
Management	- Konzeptschwächen und Nachbesserungsbedarf sind erkennbar (lessons learnt – keep moving) - Erfolge feiern und belohnen!
Finanzebene	- Vorteile und erhoffte Finanzverbesserungen zeigen sich
Sachebene	- Veränderungen werden zur Normalität - ständige Überprüfung, regelmäßige Managementklausur
Emotionale Ebene	- Die „stetigen“ Mitarbeiter stärken und für die konsequente Nachhaltigkeit befähigen
Unterwelt	- Gegner haben sich abgefunden, abgesetzt oder die Vorteile für sich erkannt

**"Lehren" aus der systemischen Praxis:**

- Jede Organisation ist ein lebendes System, mit allen Stärken und Schwächen und mit seiner je verschiedenen Geschichte.
- „Jede Organisation ist perfekt gestaltet für *den* Output, den sie gerade erzeugt!“ (David P. Hanna)
- Nachhaltige Veränderung gestalten bedeutet Intervention in homöopathischen Dosen.
- Nachhaltige Veränderung braucht Zeit.
- Change Management bedeutet paralleles Managen auf vielen verschiedenen, miteinander vernetzten Ebenen: Sachebene, Finanzebene, Führungsebene, Lern-/Reflexionsebene, Emotionale Ebene, „Unterwelt“ der Organisation
- Vorleben ist besser als Verordnen!

**Kontakt**

**Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!**

OSTO® Systemberatung GmbH

Schurzelter Str. 25

52074 Aachen

PD Dr.-Ing. habil Giuseppe Strina M.A.

Telefon: 0241-72746

E-Mail: g.strina@osto.de

web: www.osto.de



Hochschulinterne Strukturen von Qualitätssicherungsprozessen am Beispiel der RWTH Aachen

Prof. Dr.-Ing. Konstantin Meskouris

Prorektor für Studium, Lehre und Evaluierung, RWTH Aachen

In dieser Zusammenfassung des Impulsreferats wird in aller Kürze auf die an der RWTH Aachen eingeführten Instrumente und Strukturen für die Qualitätssicherung eingegangen. Die RWTH Aachen ist mit ihren knapp 30.000 Studierenden, davon 44% in ingenieur- und weitere 24% in naturwissenschaftlichen Studiengängen, eine klassische Technische Hochschule mit besten Verbindungen zur Industrie und einem überdurchschnittlich hohen Drittmittelaufkommen (in 2005 waren es 143 Millionen EUR bei einem Gesamtbudget von rund einer halben Milliarde EUR). Bei diesen Größenordnungen kommt es besonders darauf an, dass die einzelnen Instrumente und Maßnahmen ohne Reibungsverluste funktionieren und Fehlentwicklungen umgehend erkannt und korrigiert werden.

Grundlage und Angelpunkt der gesamten Qualitätsstrategie der RWTH ist das Leitbild der Hochschule, wie es nach eingehender Diskussion am 19.12.1996 einstimmig vom Senat verabschiedet wurde. Es legt in abstrakter Form Ziele und Grundsätze fest und bildet damit den notwendigen festen Orientierungsrahmen für die Entwicklung der Hochschule; die Sicherstellung der Kernziele dieses Leitbildes ist eine der Hauptaufgaben des Qualitätsmanagements. Übrigens gibt es das RWTH-Leitbild in Form eines „Blauen Heftes“ als Broschüre¹ ebenso wie Veröffentlichungen zum Qualitätsmanagement in Studium und Lehre², zum Controlling-Konzept³.

¹ Leitbild der RWTH Aachen. Pressestelle der RWTH, 3. Auflage Nov. 2000.

² Römisch, C.: RWTH Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. Pressestelle der RWTH Aachen, Mai 2006; und Römisch, C. (übersetzt durch Marx, C. und Thaler, V.): RWTH Quality Management of Learning and Teaching. Pressestelle der RWTH Aachen, Mai 2006.

³ Kaußen, H.-H., Trännapp, Th.: RWTH Controlling-Konzept. Pressestelle der RWTH, Dezember 2004; und Kaußen, H.-H., Trännapp, Th. (übersetzt durch Marx, C. und Thaler, V.): RWTH Controlling Concept. Pressestelle der RWTH, Dezember 2004.

und zu den Managementstrukturen der Zentralen Hochschulverwaltung⁴. Alle Hefte können auf Anfrage (Claudia.Roemisch@zhv.rwth-aachen.de) zugeschickt werden. Als übergeordnete Qualitätsziele sind unter anderem die Ausbildung von hochqualifiziertem Nachwuchs, die Verkürzung der Studiendauer, eine Erhöhung der Absolventenquote, die Steigerung der internationalen Sichtbarkeit der Universität und die Förderung der Forschung auf hohem Qualitätsniveau zu nennen. Um diese Ziele zu erreichen müssen geeignete organisatorische und personelle Strukturen vorhanden sein, die von einem dazu passenden technischen Unterbau getragen werden. Dabei fungiert die Verwaltung als Transmissionsriemen zwischen dem Rektorat und den Fakultäten. Hier setzen die Qualitätssicherungsprozesse in Forschung, Studium und Lehre und Dienstleistung (Zentrale Hochschulverwaltung) an. Insbesondere das Controlling, mit den Bereichen Ressourcen, Forschung, Lehre und Berichtswesen, denen entsprechende Abteilungen beim Dezernat Planung, Entwicklung und Controlling zugewiesen sind, ist dabei wichtig (Bild 1).

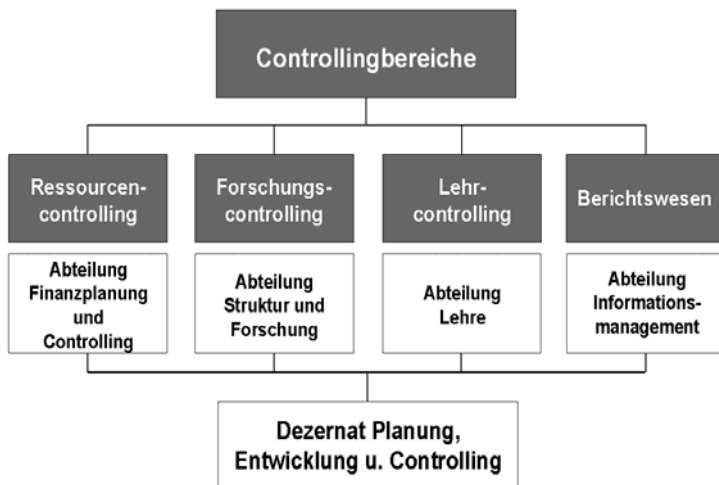


Bild 1: Controllingbereiche und zuständige Abteilungen der Verwaltung

Übrigens beläuft sich die zugehörige Personalausstattung auf nicht mehr als 14 Stellen und eine wiss. Hilfskraft!

⁴ Görtz, H., Sevenich, V.: RWTH Zentrale Hochschulverwaltung – Management mit Qualität. Pressestelle der RWTH Aachen, September 2006.

Es sei an dieser Stelle betont, dass das Aachener Qualitätsmanagement kein automatisierter Steuerungsmechanismus ist und sein soll, sondern als ein Werkzeugkasten unterschiedlicher, ineinander greifender Instrumente konzipiert wurde. Die Einzelmaßnahmen in den genannten Bereichen sind, wie bereits erwähnt, in den entsprechenden Broschüren („blaue Hefte“) ausführlich beschrieben, so dass an dieser Stelle nur auf einige wenige, wesentlichen Punkte näher eingegangen wird. Beispiele für die Spiegelung der Kernziele des Leitbildes in konkrete Handlungsanweisungen finden sich in folgender Tabelle 1:

Kernziele - Leitbild	Indikatoren	Controllinginstrumente
Ausbildung von hochqualifiziertem Nachwuchs	⇒ Rankingergebnisse ⇒ Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt	⇒ Rankingreport ⇒ Dauerstellenbeschluss ⇒ Zeitstellenbeschluss
Forschung auf hohem Qualitätsniveau	⇒ Drittmittelvolumen ⇒ Evaluationsergebnisse ⇒ Veröffentlichungen	⇒ Drittmittelreport ⇒ Drittmittelbenochnarking ⇒ Publikationsauswertung
Lehre auf hohem Qualitätsniveau	⇒ Rankingergebnisse ⇒ Evaluationsergebnisse ⇒ Lehrveranstaltungskritik	⇒ Lehrevaluation ⇒ Veranstaltungsbewertung ⇒ Rankingreport ⇒ Absolventencontrolling

Tab. 1: Spiegelung der Kernziele des Leitbildes

Die speziellen Instrumente zum Ressourcen-, Forschungs- und Lehrcontrolling werden im Folgenden kurz gestreift.

Das Ressourcencontrolling umfasst das Finanzcontrolling und das Stellencontrolling. In der folgenden Übersicht (Tabelle 2) werden ohne weitere Erläuterungen (die der Leser im Controlling-Konzept der RWTH Aachen⁵ findet) die entsprechenden Instrumente zusammengefasst:

⁵ Kaußen, H.-H., Trännapp, Th.: RWTH Controlling-Konzept. Pressestelle der RWTH, Dezember 2004; und Kaußen, H.-H., Trännapp, Th. (übersetzt durch Marx, C. und Thaler, V.): RWTH Controlling Concept. Pressestelle der RWTH, Dezember 2004.

RESSOURCENCONTROLLING	
Finanzcontrolling	• Mittelverteilungsmodell • Kosten- und Leistungsrechnung
Stellencontrolling	• Stellenbewertungsmodell • zv-Vermerke • Leihstellenreserve • Dauerstellenbeschluss • Zeitstellenbeschluss

Tab. 2: Ressourcencontrolling

Beim Forschungscontrolling werden, unter Wahrung der Freiheit von Lehre und Forschung, folgende Instrumente eingesetzt:

- Drittmittelreport,
- Drittmittelbenchmarking,
- Prioritätenliste für Großgeräte,
- Drittmittelziele im Rahmen von Berufungen,
- Erhebung der Publikationen.

Beim Drittmittelbenchmarking wird aktuell als Schwellenwert rund 20% des Durchschnittswertes des jeweiligen Wissenschaftsbereiches definiert. In der folgenden Tabelle 3 sind diese Summen beispielhaft für das vergangene Jahr zusammengefasst.

Fächergruppe	Drittmittel pro Stelle, Schwellenwert in EUR	Drittmittel pro Stelle im Durchschnitt in EUR
Naturwissenschaften	7.000	34.069
Ingenieurwissenschaften	13.000	66.966
Geistes- und Gesellschaftswissenschaften	2.500	11.740
Medizin	5.000	24.772

Tab. 3: Drittmittelbenchmarking in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen

Im Jahr 2005 lagen beim Drittmittelbenchmarking in den Ingenieurwissenschaften von 133 Professuren 38 unterhalb des Schwellenwertes von 13.000 EUR pro Stelle; bei Außerachtlassung der Emeritierenden, Neubefundenen und der vakanten Stellen waren es lediglich 19, die diesen Wert nicht erreichten. Konsequenzen sind Gespräche zwischen den Dekanen und den betroffenen Professorinnen und Professoren, Rückmeldung der Dekane an das Rektorat und ggf. auch Rückgriff auf Unterstützungsmöglichkeiten durch die Verwaltung (Abteilung Forschungsförderung und Forschungsmarketing). Für nach dem Jahr 2002 berufene Professoren sind übrigens stärkere Sanktionen möglich, da entsprechende Zielzahlen in den Berufungsvereinbarung festgelegt sind. Das Nichterreichen des Schwellenwertes dient übrigens im Wesentlichen nur als Frühindikator möglicher Fehlentwicklungen-Defizite können durch entsprechende Leistungen in der Lehre sowie durch Publikationstätigkeit kompensiert werden.

Beim Lehrcontrolling werden unter anderem die folgenden Instrumente eingesetzt:

- Evaluierung von Studium und Lehre,
- Lehrveranstaltungsbewertung,
- Modul-IT,
- Absolventencontrolling (Bild 2).

Auf Einzelheiten wird hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen, sondern auf die Broschüre „Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“⁶ hingewiesen.

Als letzter, aber beileibe nicht als unwichtigster Punkt wäre das Berichtswesen zu erwähnen. Darunter werden Instrumente wie

- Zahlenspiegel,
 - Professur-Info (Bild 3), und
 - verschiedene Rechenschaftsberichte
- angesprochen.

⁶ Römisch, C.: RWTH Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. Pressestelle der RWTH Aachen, Mai 2006; und Römisch, C. (übersetzt durch Marx, C. und Thaler, V.): RWTH Quality Management of Learning and Teaching. Pressestelle der RWTH Aachen, Mai 2006.

Zahlenspiegel mit allen relevanten Daten über Studierende (inklusive Prüfungsdaten und Studiendauer), Forschungsstrukturen und Finanzen werden ebenfalls als „blaue Hefte“ jährlich herausgegeben, Rankingreports, Drittmittelreports und Studienerfolgsanalysen erscheinen (meist im Jahresrhythmus) als „weiße“ Hefte für den internen Gebrauch. Details zu diesen und anderen Instrumenten finden sich in der Broschüre „RWTH Controlling-Konzept“⁷, die, wie erwähnt, an Interessenten kostenlos verschickt wird.

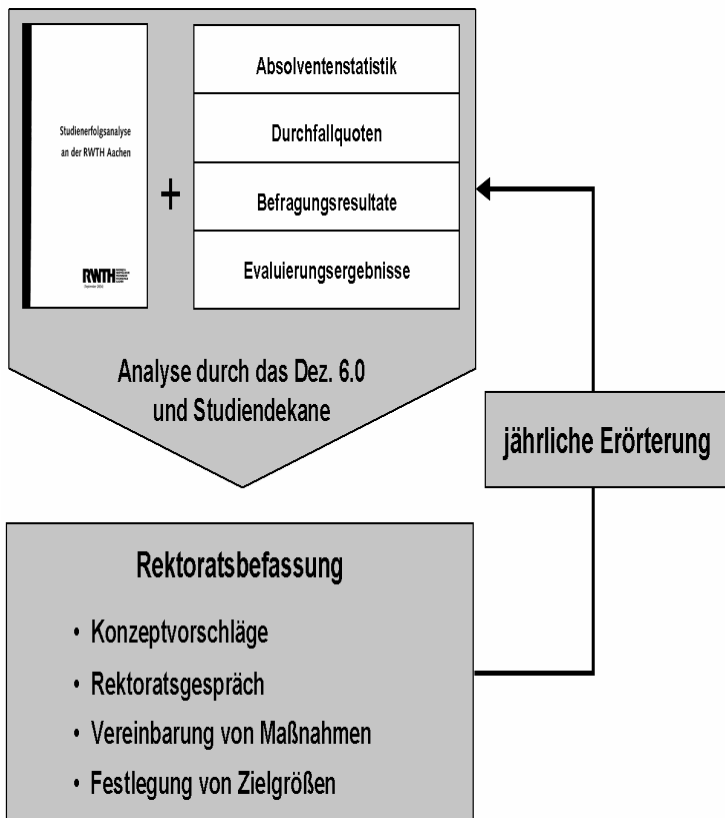


Bild 2: Absolventencontrolling

⁷ Kaußen, H.-H., Trännapp, Th.: RWTH Controlling-Konzept. Pressestelle der RWTH, Dezember 2004; und Kaußen, H.-H., Trännapp, Th. (übersetzt durch Marx, C. und Thaler, V.): RWTH Controlling Concept. Pressestelle der RWTH, Dezember 2004.

PROFESSURINFO Version 2.1

Kennziffer (Feb. 2006)

Besoldung (Feb. 2006)

Bezeichnung (Feb. 2006)

Stelleninhaber (Feb. 2006)

Dienstantritt

Vakanz (Feb. 2006)

WM (Feb. 2006)

NWM (Feb. 2006)

Primärkosten 2005 (inkl. Miete)

HNK (2005)

Drittmittel

Drittmittelherkunft 2005

Drittmittelerwartung

Drittmittelerwartung bis

Bemerkung
ändern

Ø W3 Maschinenbau

5,0	1.028.586 €	davon Miete	181.355 €
6,6	1.248,0 qm		
	2003	2004	2005
	1.367.560 €	1.129.586 €	1.067.708 €

Publicationen 2002-2006

Höchster Impact

Titel und Datum der letzten erfassten Publikation

DFG ☐ EU ☐ GWIRT ☐ SONST ☐



RWTH Aachen, Abt. 6.4
10.08.2006

Bild 3: Professur-Info

Zum Schluss werden die in dem Impulsreferat von uns aufgestellten und im Plenum diskutierten Thesen wiedergegeben:

- Das Vorhandensein eines Leitbildes und von konkreten Qualitätszielen einer Hochschule sind Kernvoraussetzungen für die Implementierung und Umsetzung von Qualitätssicherungsprozessen.
- Qualitätssichernde Prozesse sind nicht als „fest verdrahtetes“ Steuerungsinstrumentarium zu verstehen. Hinter den Qualitätssicherungsprozessen steht ein flexibler „Werkzeugkasten“ unterschiedlich ineinandergreifender Qualitätssicherungsinstrumente.
- Qualitätssichernde Prozesse umfassen alle Kernfunktionen der Hochschule, insbesondere Forschung und Lehre sowie Dienstleistung und sind damit integraler Bestandteil eines übergeordneten Qualitätsmanagements.
- Zur Optimierung qualitätssichernder Prozesse ist oft die Ausweitung vorhandener Controllingmechanismen erforderlich.
- Die Verantwortung für die qualitätssichernden Prozesse an der Hochschule liegt bei allen beteiligten Hochschulmitgliedern gemeinschaftlich.
- Zur Akzeptanz und Entwicklung der Qualitätssicherungsprozesse sind ein persönliches Commitment der Beteiligten und eine Transparenz der Aktivitäten unerlässlich.

Die dargestellten Instrumente und Strukturen haben sich in der täglichen Praxis bewährt und zu einer kontinuierlichen Steigerung der Qualität im weitesten Sinn beigetragen. Wir stehen auf dem Standpunkt, dass das motivierte Mitwirken der Beteiligten auf allen Ebenen für den Erfolg entscheidend ist, und dass dies am einfachsten dadurch erreicht werden kann, dass die für den Einzelnen dabei entstehenden ideellen und materiellen Vorteile deutlich sichtbar gemacht werden.

Hochschulinterne Strukturen von Qualitätssicherungsprozessen am Beispiel der Universität Mainz

Dr. Sabine Fährndrich / Dr. Uwe Schmidt

Zentrum für Qualitätssicherung und Entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Der Gedanke der Qualitätssicherung hat mit der zunehmenden Selbststeuerung der Hochschulen in den vergangenen Jahren an Relevanz gewonnen. Ausdruck hierfür ist unter anderem die Erklärung der Bildungs- und Wissenschaftsministerinnen und -minister im Rahmen der Bologna-Folgekonferenz in Berlin: Eindrücklich wird hier festgehalten, „that consistent with the principle of institutional autonomy, the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability of the academic system within the national quality framework.“ In diesem Sinne ist auch die Ausrichtung der European Standards and Guidelines for Quality Assurance zu verstehen, in denen ebenfalls die Qualitätssicherung in den Hochschulen selbst im Mittelpunkt steht, während Evaluations- und Akkreditierungsagenturen eine unterstützende Funktion zugewiesen wird. In Deutschland wird diese Tendenz verstärkt durch die anhaltende Diskussion um die Ausrichtung der Studiengangsakkreditierung. Die Kritik an dem bestehenden System der Programmakkreditierung lässt sich hierbei neben der heterogenen Definitionen von Qualität - sowohl zwischen als auch innerhalb der Agenturen - in drei zentralen Punkten zusammenfassen:

- Zum einen werden die immensen Kosten kritisiert, die auf die Hochschulen im Rahmen von Akkreditierungs- und Reakkreditierungsverfahren zukommen.
- Der zweite Einwand gegen die Programmakkreditierung bezieht sich auf die fehlenden Ressourcen in den Akkreditierungsagenturen, die erwarten lassen, dass Akkreditierungsverfahren nicht zeitnah durchgeführt werden können.

- Schließlich wird vermehrt in der Akkreditierung kein hochschulnaher Ersatz staatlicher Steuerung gesehen, sondern Akkreditierungsagenturen wird eine neue Form der Detailsteuerung und Bürokratisierung vorgehalten.

Vor diesem Hintergrund sind derzeit unterschiedliche Initiativen zu beobachten, in den Hochschulen selbst die Qualitätssicherungssysteme auszubauen und im Rahmen von Projekten der Prozess- oder Systemakkreditierung perspektivisch die Programmakkreditierung abzulösen bzw. zu ergänzen.¹ Zu nennen sind hier u.a. das Votum der nordrhein-westfälischen Landesrektorenkonferenz, die sich für das Prinzip der Systemakkreditierung ausspricht, der vom BMBF, der Hochschulrektorenkonferenz und der Akkreditierungsagentur ACQUIN initiierte Modellversuch zur Prozessakkreditierung sowie erste Ansätze an einzelnen Hochschulen. Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat sich auf Grundlage ihrer langjährigen Erfahrung im Bereich der Qualitätssicherung sowie des systematischen Ausbaus eines entsprechenden Systems dazu entschlossen, in Kooperation mit ACQUIN ein Pilotprojekt zur Systemakkreditierung durchzuführen. Das Projekt startete im November 2006 mit der konstituierenden Sitzung des Projektbeirats, für den zentrale Akteure und Kompetenzen aus dem Bereich der Akkreditierung gewonnen werden konnten.²

Im Vergleich zum Ansatz der Prozessakkreditierung unterscheidet sich die Systemakkreditierung in erster Linie darin, dass die Prozessakkreditierung auf spezifische Qualitätssicherungsverfahren abstellt, demgegenüber die Systemakkreditierung zwar auch die Optimierung von Qualitätssicherungsprozessen und -verfahren betreibt, darüber hinaus aber die Struktur der Qualitätssicherung sowie deren Ergebnisse in den Vordergrund stellt. Akkreditiert werden soll perspektivisch demnach das Qualitätssicherungssystem der Universität insgesamt. Verbunden hiermit ist die Auffassung, dass Qualitätssicherung zwar wesentlich in den Fächern und Fachbereichen verankert ist, gleichzeitig aber fachübergreifende Kompetenzen vorgehalten werden sollten, die den Fächern und Fachbereichen entsprechenden Support geben können und darüber hinaus die einzelnen Elemente und Initiativen der Qualitätssicherung an einer Hochschule sinnvoll integrieren.

Bevor weiter auf das Konzept des Modellversuchs Systemakkreditierung eingegangen wird, sollen einige für die Entwicklung des Qualitätssicherungssystems wesentliche Fragestellungen und Prämissen kurz erläutert werden.

a) Was ist Qualität?

Qualitätssicherung beschreibt umfassende und aufeinander abgestimmte Konzepte und Maßnahmen, die sich auf die gesamte Organisation bzw. Organisationseinheiten beziehen und die Anpassung von Organisation an veränderte Rahmenbedingungen steuern.

Im Rahmen der Diskussion von Verfahren zur Qualitätssicherung an Hochschulen wird in der Regel von unterschiedlichen Qualitätsbegriffen ausgegangen. Hierbei ist kritisch anzumerken, dass oftmals keine hinreichende Begründung der verwendeten Qualitätskriterien erfolgt. Qualität wird im Kontext aktueller Qualitätssicherungsverfahren, wie z.B. Evaluationen, meist nicht anhand elaborierter Modelle im Diskurs entwickelt, sondern durch bestehende Leitfäden vorstrukturiert oder dem Verfahren überlassen.

Maßnahmen der Qualitätssicherung setzen jedoch bestimmte Bewertungs- bzw. Qualitätsmaßstäbe voraus. Der Qualitätsbegriff kann aus drei alternativen Herangehensweisen resultieren:

Zum einen lässt sich der Qualitätsbegriff im Zusammenhang mit anderen Projekten, Programmen oder Institutionen entwickeln (Benchmarking), zum anderen kann Qualität aus dem Vergleich zwischen angestrebten Zielen und deren Zielerreichung definiert werden. Zum dritten ist Qualität aus "Theorien" abzuleiten, welche einer Institution zugrunde liegen. Bezogen auf die Hochschule handelt es sich dabei idealerweise um das Leitbild bzw. eine "Idee von Universität" bzw. können generell auch Modelle gelingender Organisationsentwicklung als Bezugspunkte dienen.

b) "Idee" der Universität und theoretische Implikationen

Für eine Weiterentwicklung im Hinblick auf Qualitätssicherung im Bereich Forschung und Lehre fehlt es an Zielsetzungen, die mit den eingesetzten Instrumenten (etwa Evaluation etc.) verbunden sind und auf eine Vorstellung dessen verweisen, was Universität sein könnte.

Zudem ist zu fragen: Welche theoretischen Modelle können für die Qualitätsentwicklung von Hochschulen zugrunde gelegt werden?

Diese Frage ist insofern relevant, als mit Bezug auf die Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen konstatiert werden kann, dass die einzelnen Verfahren weitgehend im Vollzug, z.B. mit einer Evaluation, entwickelt wurden und ihnen daher ein Abgleich mit tragfähigen Theoriemodellen fehlt. Wünschenswert im Sinne einer übergreifenden Perspektive, nach der sich Ansätze in diesem Bereich weiterentwickeln lassen, wäre ein Bezug zu Modellen, die sich in grundlegender Weise mit dem Wandel sozialer Systeme befassen. In diesem Zusammenhang ist auf Parsons Systemtheorie zu verweisen: Definiert man Hochschulen als System im Sinne eines analytischen Begriffs, so stellt sich die zentrale Frage: In welcher Weise verarbeiten Systeme Wandlungsprozesse bzw. wie gelingt es Organisationen, mit veränderten Anforderungen angemessen umzugehen. So ist für den Wandel von Systemen konstitutiv, „wie sich die Akteure angesichts spezifischer Problemlagen verhielten bzw. welche Handlungsstrategien sie bei dem Versuch verfolgten, diese Probleme zu lösen.“ (Schmid 1998, 265). Wesentlich hierbei ist, dass mit veränderten Anforderungen Systeme dazu tendieren, sich auszudifferenzieren, sobald sie in ihrer bestehenden Form keine angemessenen Lösungen mehr erarbeiten.

Systemprobleme lassen sich nach Parsons auf Grundlage des sogenannten AGIL-Schemas analysieren, wonach Systeme vier Hauptfunktionen zu erfüllen haben, um auch bei veränderten Rahmenbedingungen Stabilität zu gewinnen (Schmidt 2005). Im Einzelnen sind dies Anpassung (Adaption), Zielerreichung (Goal-Attainment), Integration (Integration) sowie Bewahrung latenter Strukturen (Latent pattern maintenance). Das Systemproblem der Anpassung tritt in Folge veränderter

Bedürfnisse auf, die mit den systemeigenen Ressourcen nicht mehr zu bearbeiten sind. Damit verbunden ist eine Öffnung des Systems, um neue Ressourcen - im Bereich der Hochschulen bspw. in Form von Drittmitteln, wissenschaftlichem Nachwuchs, nicht zuletzt auch von Wissensbeständen - zu gewinnen.

Das Systemproblem der Zielerreichung stellt den wesentlichen motivationalen Faktor in Systemen dar. Handlungen werden initiiert, wenn es um die Koordination der einzelnen Ziele im Hinblick auf die Ziele des Gesamtsystems geht. Das Erreichen von Zielen wiederum verspricht Gratifikationen und persönliche Befriedigung der Akteure.

Integration stellt auf die Zusammenführung einzelner Systembereiche ab: Für Hochschulen ist hiermit die Frage verbunden, wie es gelingt, Forschung und Lehre zu organisieren, Kooperationen einzugehen und gewonnenes Wissen zu systematisieren und verfügbar zu machen. Integration spiegelt den inneren Zusammenhalt von Systemen.

Das Systemproblem der Bewahrung latenter Strukturen als Stabilisierung von Verhaltensmustern schließlich zielt darauf ab, dass die Grundstrukturen eines Systems bei gleichzeitiger Fähigkeit zur Anpassung des Systems an veränderte Rahmenbedingungen erhalten bleiben. Auf Hochschulen bezogen sind hiermit Prozesse der Selbstvergewisserung, der Generierung eines Selbstverständnisses und letztlich die Frage nach der Kultur von Hochschulen verbunden (vgl. hierzu ausführlicher Parsons 1996, Parsons, Platt 1990, Münch 1982).

c) Defizit kausaler Erklärungen zwischen den einzelnen Ebenen einer Qualitätssicherung

Ebenen, auf denen Verfahren zur Qualitätssicherung ansetzen, sind bekanntermaßen die Strukturebene, die Prozessebene sowie die Ergebnisebene.

Übertragen auf die Hochschule sieht sich diese auf der Strukturebene mit Problemen konfrontiert wie der zunehmenden Differenzierung wissenschaftlicher Disziplinen, z.T. fehlenden Kompetenzen Studierender, einer Überlagerung rationaler Steuerungsprozesse durch politische Rhetorik und finanzielle Restriktionen sowie einer Ambivalenz von Anforderungen (Standardisierung vs. Profilbildung, Berufsfeldbezug vs. wissenschaftlicher Exzellenz, Kundenorientierung vs. Leistungsorientierung).

Auf der Prozessebene handelt es sich um die Problematik, dass bezogen auf den Bereich der Studiengänge Abstimmungsschwierigkeiten hinsichtlich der Lehrinhalte und Leistungsanforderungen bestehen sowie Heterogenität im Hinblick auf die Vermittlungsqualität. Zudem lassen sich ein Prozess der Demotivation und Verantwortungsdiffusion sowie Kooperations- und Kommunikationsbarrieren konstatieren.

Auf der Ergebnisebene schlagen - so die hochschulpolitische Diskussion - neben geringen Abschlusszahlen und hoher Fachstudiendauer ein unklarer Berufsfeldbezug und die Konkurrenz zu nichtuniversitären Forschungseinrichtungen zu Buche wie auch die fehlende Konkurrenzfähigkeit zu Hochschulen anderer Länder.

Problematisch bei den derzeitigen Instrumenten zur Qualitätssicherung ist der Sachverhalt, dass von kausalen Zusammenhängen zwischen einzelnen Analyseebenen ausgegangen wird, diese jedoch im Einzelnen nicht systematisch untersucht wurden. Strebt man Prozessqualität an, wird derzeit meist auch Ergebnisqualität erwartet, und umgekehrt wird angenommen, dass bei entsprechenden unbefriedigenden Ergebnissen Maßnahmen auf der Prozessebene Abhilfe schaffen könnten, eine Kausalverbindung, die jedoch erst durch geeignete Verfahren (etwa Meta-

evaluationen und Ergebnisse der Hochschulforschung) verifiziert werden müsste.

So lässt sich resümieren, dass Qualitätssicherungsmodellen an Hochschulen gewöhnlich eine theoretische Fundierung im Sinne einer „Idee der Universität“ fehlt. Im Allgemeinen resultieren ein auf Plausibilitätsannahmen gründendes Qualitätsverständnis und eine induktive Entwicklung von Instrumenten der Qualitätssicherung.

Als wesentliches Desiderat der Qualitätssicherungsmodelle in Hochschulen ist die fehlende kausale Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Analyseebenen zu konstatieren.

Die Nachhaltigkeit von Qualitätssicherung bedarf nicht nur des persönlichen Engagements, sondern auch struktureller Maßnahmen. Die Struktur der Qualitätssicherung sollte sowohl dezentrale Prozesse verstärken als auch zentrale Kompetenzen und Support entwickeln.

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz strebt daher im Rahmen eines zweijährigen Modellprojektes unter dem Titel "Systemakkreditierung" eine neue Akzentuierung im Bereich der Qualitätssicherung an. In diesem Zusammenhang zielt sie darauf, ihr internes Qualitätssicherungssystem weiterzuentwickeln, um künftig die Methode der Programmakkreditierung einzelner Studiengänge durch externe Agenturen zu ergänzen bzw. zu ersetzen und auf eine Anerkennung des hochschuleigenen Qualitätssicherungssystems als Gesamtkonzept hinzuarbeiten.

Hintergrund dieses Anliegens einer Systemakkreditierung stellt neben den eingangs genannten Gesichtspunkten insbesondere auch der Sachverhalt dar, dass sich Hochschulen neben der Einrichtung und Akkreditierung neuer Studiengänge weitaus komplexeren Fragestellungen ausgesetzt sehen, die ein geschlossenes System der Qualitätssicherung erfordern. Ein solches System sollte in flexibler Weise einer Vielfalt von hochschulspezifischen Anforderungen in Studium, Lehre und Forschung genügen mit dem Ziel, Konzepte der Hochschulentwicklung, Evaluation und Akkreditierung zusammenzuführen. Im Rahmen eines solchen umfassenden Ansatzes zur Qualitätssicherung stellt die Akkreditierung von Studien-

gängen künftig lediglich einen, wenn auch weiterhin bedeutenden Bereich unter anderen dar.

Gegenüber herkömmlichen Akkreditierungsverfahren ist bei dem angestrebten System zudem die veränderte Rolle von Gutachtern hervorzuheben: Externe Fachwissenschaftler, die bei der Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen nach wie vor in beratender Funktion eine entscheidende Rolle spielen werden, können - je nach Bedarf - bereits während der Phase der Ausarbeitung der Studiengangskonzepte und entsprechender Modulhandbücher, in das Verfahren integriert werden, so dass kritische Anmerkungen unmittelbar in den Prozess der Ausarbeitung einfließen können.

Das Verfahren lässt sich in vier wesentlichen Phasen beschreiben:

1. Entwicklung von Studiengangskonzepten

In dieser Phase sollten übergreifende Struktur- und Profilüberlegungen angestellt werden, die zu einer konsistenten Abstimmung zwischen benachbarten Studiengängen, Inhalten und Forschungsschwerpunkten vor dem Hintergrund regionaler Vergleiche führen. Unter Berücksichtigung bereits eingerichteter Studiengänge sollen daher die Fachbereiche - unterstützt von Bolognabeauftragten - erste Konzepte künftiger Studiengangstrukturen entwickeln.

Ausgehend von Strukturüberlegungen, die mit einer Gruppe von Beratern abgestimmt bzw. modifiziert werden, sind in einem nächsten Schritt die Fachbereiche bzw. die beteiligten Fächergruppen aufgefordert, Studiengangskonzepte zu konkretisieren sowie Modulhandbücher und Studienordnungen zu entwickeln.

2. Ausarbeitung der Studiengangskonzepte

Bei der Einrichtung neuer Studiengänge kann grundsätzlich zwischen drei Modellen gewählt werden: Kernfach ohne Beteiligung weiterer Fächer, Kernfach unter Beteiligung eines Beifachs und Integrative Studiengänge unter Beteiligung mehrerer Fächer.

Die Studiengangskonzepte sollen neben strukturellen Überlegungen Aussagen zu folgenden Bereichen enthalten: Aufbau des Studiengangs (inhaltliche und zeitliche Abstimmung, Praxisphasen, Auslandsaufenthalte), Lernziele, Modularisierung und ECTS in Form eines Modulhandbuchs, Prüfungssystem, Lernkontext, Information und Studienberatung sowie Ausführungen zu Studienvoraussetzungen für Bachelor- und Masterstudiengänge.

Die Johannes Gutenberg-Universität ist im Hinblick auf die Entwicklung neuer Studiengänge darum bemüht, entsprechende Angebote zentral vorzuhalten, welche unabhängig von konkreten Studienangeboten allen Studierenden zur Verfügung stehen sollen. So werden bspw. Angebote zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in Form eines "Studium Integrale" organisiert und durchgeführt.

In gleicher Weise erfolgt in wesentlichen Bereichen eine Standardisierung spezifischer Prozesse der Studienorganisation, der Studienberatung und Informationsbereitstellung sowie der Qualitätssicherung.

3. Bewertung der Studiengänge

Die Einrichtung der Studiengänge erfährt aufgrund der frühen Einbindung externer Experten eine deutliche Veränderung. Ausgehend davon, dass von Fächern und Fachbereichen eingereichte Unterlagen auf den bereits erwähnten Strukturüberlegungen gründen, stellt die Einrichtung der Studiengänge weniger auf eine Grundsatzentscheidung ab als viel mehr auf deren konkrete Ausgestaltung. Hierzu genügt in der Regel eine Stellungnahme externer Experten auf Grundlage der eingereichten Unterlagen, ohne dass eine weitere Vor-Ort-Begehung notwendig würde. Hiervon abweichend ist diese obligatorisch, wenn keine vorherige Einbindung externer Experten erfolgte.

Die erforderlichen Unterlagen werden über den Fachbereich an die Hochschulleitung und den Hochschulrat der Universität eingereicht, die über das weitere Procedere befinden.

Hieran anschließend wird das Studiengangskonzept im Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung entsprechend den vom Akkredi-

tierungsrat definierten Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen überprüft und an eine Expertengruppe zur Stellungnahme weitergeleitet.

Die Ergebnisse dieses Prozesses werden sowohl dem Akkreditierungsrat als auch einer kooperierenden Akkreditierungsagentur zur Verfügung gestellt und entsprechend der Praxis der Akkreditierung veröffentlicht.

4. Begleitende Qualitätssicherung

Unter Berücksichtigung vorliegender Struktur- und Entwicklungspläne und der Evaluationsergebnisse soll ein kontinuierlicher Prozess der Qualitätssicherung eingeleitet werden, der nach Möglichkeit bereits in einer frühen Phase der Durchführung von Studiengängen Stärken und Schwächen identifiziert und dazu beiträgt, etwaige Fehlentwicklungen zu korrigieren.

Mit Bezug auf die Implementierung neuer und die Fortführung bereits bestehender Studiengänge finden vor allem folgende qualitätssichernde Verfahren Anwendung:

- Lehrveranstaltungsbefragungen;
- Absolventenbefragungen;
- Personalentwicklung und hochschuldidaktische Angebote.

An der Johannes Gutenberg-Universität werden darüber hinaus in unregelmäßigen Abständen die Qualität der zentralen Informations- und Beratungsangebote evaluiert, Studieneingangsbefragungen durchgeführt und spezifische studienrelevante Angebote - wie bspw. e-learning-Projekte - evaluiert.³

Schließlich ist die Johannes Gutenberg-Universität darum bemüht, Fragen der Studienqualität und der Hochschulforschung stärker aufeinander abzustimmen. Hiermit wird angestrebt, nicht nur in einer deskriptiven Form bspw. Ausprägungen der Studienzufriedenheit zu erfassen, sondern Zusammenhänge offen zu legen.

Die Überprüfung der Umsetzung der mit dem Studiengang verbundenen Zielsetzungen kann mithin auf kontinuierliche Prozesse der Qualitätsermittlung aufbauen. Insbesondere ist auf diese Weise möglich, bereits vor einer eigentlichen Entscheidung zur Weiterführung eines Studiengangs auf Grundlage der unterschiedlichen Bewertungsverfahren der Studienorganisation sowie der damit verbundenen Prozesse und Ergebnisse frühzeitig etwaig notwendige Korrekturen am Studienprogramm vornehmen zu können.

Entscheidungen über eine Weiterführung von Studienprogrammen basieren auf einem zusammenfassenden Bericht jener am Studienfach beteiligten Fächer unter Einbezug der vorliegenden Evaluationsergebnisse. Grundlage für eine Entscheidung bildet ein Abgleich der mit Einrichtung des Studiengangs definierten Ziele und der Evaluationsergebnisse auf unterschiedlichen Qualitätsebenen.

Eine externe Begutachtung im Zusammenhang mit der Weiterführung von Studiengängen wird nur in den Fällen notwendig, in denen Ziele und erreichte Resultate signifikant voneinander abweichen. In diesem Falle wird eine Vor-Ort-Begehung durchgeführt, zu der auch eine externe Expertengruppe hinzugezogen wird, die sich entsprechend den Vorgaben des Akkreditierungsrates aus Fachvertretern, Vertretern der Berufspraxis und Studierenden zusammensetzt.

Literaturverzeichnis

Richard MÜNCH 1982: Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt/M.

Talcott PARSONS 1996: Das System moderner Gesellschaften, 4. Aufl. München

Talcott PARSONS, Gerald M. PLATT 1990: Die amerikanische Universität. Frankfurt a.M.

Michael SCHMID 1998: Soziales Handeln und strukturelle Selektion. Opladen

Uwe SCHMIDT 2005: Zwischen Messen und Verstehen - Anmerkungen zum Theorie-defizit in der deutschen Hochschulevaluation

<http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2005/Schmidt.pdf>

Podiumsdiskussion

Resümee: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung – eine Standortbestimmung

Prof. Dr. Klaus Dicke

Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Rektor der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Stefan Hornbostel

Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung

Prof. Dr. Wilfried Müller

Rektor der Universität Bremen

Prof. Dr. Hans Weder

Rektor der Universität Zürich, Präsident der CRUS

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner

Präsident der Technischen Hochschule Darmstadt

Moderation

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz

Dr. Christiane Ebel-Gabriel (Moderation)

Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz)

Meine Damen und Herren, ich begrüße Sie zur Podiumsdiskussion dieses herbstlichen Spätnachmittags. Wir haben ein Thema, das zu einem großen Rundumschlag verleitet, liebe Kolleginnen und Kollegen: „Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung“. Das ist fast eine Lizenz, alles zu sagen, was man immer schon einmal über Qualitätssicherung sagen wollte; und so soll es auch sein.

Die Tagung, auf der wir hier jetzt sind, haben wir sehr bewusst nicht offiziell als Abschlusstagung des Projekts Q deklariert. Es ist aber so, das wissen Sie alle, dass die Förderphase des Projekts Q, wie Sie es kennen, seinem Ende zugeht und mit dem Jahr 2006 auslaufen wird. Wir haben ja viele Getreue und vertraute Gesichter hier. Es ist während der Förderzeit ein dichtes Netzwerk an Beziehungen entstanden und auch viel Expertise. Wir sind sehr zuversichtlich, die Arbeit in der Qualitätssicherung, wenn auch mit anderem Schwerpunkt, fortsetzen zu können. Wir werden uns von den externen Prozessen in der Lehre, die in den letzten Jahren besonders im Mittelpunkt standen, stärker hin auf die Qualitätssicherungsprozesse in den Hochschulen selbst, auf die Verantwortung der Hochschulen für das, was sie an Qualitätsentwicklung betreiben, orientieren. Deswegen meine ich es schon ernst, wenn ich sage, diese Diskussion soll uns Gelegenheit geben, noch mal die Aspekte, die wir erarbeitet haben, und diejenigen, die vor uns liegen, in den Blick zu nehmen. Ich würde das beschreiben mit dem „Wie“, dem „Wer macht Qualitätssicherung?“ der Frage nach dem Wozu und der Frage nach der Perspektive, die sich uns stellt.

Ich begrüße hier ein Expertenpanel, das imstande sein wird, uns auf all die offenen Fragen Antworten und viele Anregungen für das neue Projekt zu geben. Professor Hornbostel, Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung, erwachsen aus dem Auftrag an die DFG, einen Überblick zu geben über das, was sie an Forschungsförderung betreibt, und die Qualitätserkenntnisse für das Wissenschaftssystem in Deutschland, die sich daraus ergeben. Der Leiter dieses Instituts, das so

wichtige Aussagen für die Leistung des Wissenschaftssystems in Deutschland liefern wird, ist ein ausgewiesener Hochschulexperte. Professor Weder brauche ich nicht mehr vorzustellen; er hat sich heute Morgen ausführlich selber bekannt gemacht mit seinen Erfahrungen aus der Universität Zürich. Professor Wörner, den Präsidenten der Technischen Hochschule Darmstadt, muss ich ebenfalls nicht vorstellen. Sie sind bekannt als derjenige, der einem Land die erste wirkliche Reformnische im Hochschulgesetz abgerungen hat. Sie machen aber Qualitätssicherung und qualitätsbasierte Steuerung in der Hochschule schon sehr viel länger, und Sie machen es auch im Verbund mit anderen. Aus diesen Erfahrungen wollen wir lernen. Professor Dicke ist Rektor der Universität Jena und Vizepräsident der HRK; er hat uns heute Morgen in die Tagung eingeführt. Professor Zimmermann, der Vorsitzende von ACQUIN, kann heute nicht kommen; sein Ministerpräsident hat gerufen, und er musste folgen. Umso dankbarer sind wir, dass Professor Müller von der Universität Bremen hier einspringt – eine der Universitäten, die im Projekt Prozessakkreditierung der HRK beteiligt waren. Er hat auf der Abschlusstagung zur Prozessakkreditierung über seine Erfahrungen berichtet. Ich freue mich, dass Sie bereit sind, diese Erfahrungen aus der Prozessakkreditierung in den größeren Kontext, den wir heute diskutieren, einfließen zu lassen.

Ich hatte gesagt, wir fangen beim Wie an, beim Praktischen. Das ist die alte und immer wieder neue Frage nach den Kriterien und den Indikatoren. Obwohl wir das schon so oft getan haben, möchte ich gerade an der Schnittstelle zwischen Qualitätsbewertung und qualitätsbasierter Steuerung, an der wir jetzt ja stehen in den Hochschulen, diese Frage noch einmal erneuern, weil sie sich immer wieder anders stellt, wenn wir fragen, welche Erkenntnisse wir gewinnen können. Herr Professor Hornbostel, was können und was müssen wir wissen, wenn wir Hochschulsteuerung, „internal government“ selbstständiger Hochschulen, auf Qualitätserkenntnissen basieren wollen?

Prof. Dr. Stefan Hornbostel

Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung

Ich glaube, über diese Frage könnte man jetzt zwei Tage reden; ich versuche es mal kurz zu machen. Es gibt basale Prozesse an Hochschulen,

das sind Forschung und Lehre und die hochschulinternen Dienstleistungen. Über die müssen wir etwas wissen. Der Witz an der Sache ist, und das wird häufig übersehen in Diskussionen, wir müssen nicht nur etwas wissen auf der lokalen Ebene, wir müssen auch eine Referenzebene haben, von der aus sich entscheiden lässt, ob etwas Mittelmaß, Spitze oder vielleicht unterdurchschnittlich ist. Es ist meines Erachtens in den bisherigen Diskussionen ein bisschen unterbelichtet geblieben, dass die meisten dieser Prozesse für eine Bewertung einen Anker brauchen, an dem man festmachen kann, ob es sich um Gutes oder Schlechtes handelt. Wie man jetzt dieses Wissen im Detail organisiert, wie man es herstellt, das ist sicherlich sehr, sehr vielfältig. Die Tatsache aber, dass man solche Referenzebenen braucht, deutet in die Richtung, dass wir auch in einem bestimmten Maße Standardisierungen brauchen. Wir müssen Vorstellungen darüber haben, wie sich lokale Informationen an unterschiedlichen Orten auf ein Format bringen lassen, das dann auch Vergleiche zulässt. Vielleicht reicht das erst mal als kurze Antwort.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Sie haben den Kern, der uns immer wieder noch beschäftigen wird, angesprochen. Das ist die Frage der Quantifizierbarkeit solcher Erkenntnisse mit Blick auf ihre Verwertbarkeit in Steuerungsentscheidungen. Das ist die Frage nach der Transparenz. Ich bin auch dankbar für das Wort „Referenzebene“, denn diese Spur würde ich ganz gerne erst mal ein bisschen weiter verfolgen. Wir gewinnen Qualitätserkenntnisse gerade in der Lehre, aber auch in der Forschung ja in einer Mischung in der Regel aus internem und externem Wissen. Herr Wörner, Sie machen das schon lange an Ihrer Hochschule, auch im Verbund mit anderen Hochschulen. Sie beziehen die externe Expertise anders als in ganz offenen Peer-Reviews in einem Verbund von Hochschulen ein. Wie würden Sie dieses Verhältnis bewerten? Wie ist der Aussagewert von externer/interner Evaluation, und wie weit können Sie das vielleicht auch nach Lehre und Forschung und den Managementaufgaben der Dienstleistung der Hochschule differenzieren?

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner
Präsident der Technischen Hochschule Darmstadt

Als Ingenieur bin ich natürlich geneigt, immer alles in einfache Parameter zu fassen und diese dann irgendwie rechnerisch miteinander zu verknüpfen und möglichst ein klares, eindeutiges Ergebnis zu erreichen. Ich glaube, dass genau bei der Qualitätsentwicklung das der falsche Weg ist. Wir können das machen; wir werden aber sehr schnell Schiffbruch erleiden. Aber das war nicht Ihre Frage. Ich will gezielt auf den Referenzrahmen eingehen. Wir tun gut daran, wenn wir nicht als erstes Ziel die Qualitätsmessung als solche sehen - da werden wir wiederum Schiffbruch erleiden -, sondern es geht darum, jedenfalls ist das meine tiefe Überzeugung, in der jeweiligen Institution das Bewusstsein für Qualität (Punkt 1), den Willen zur Qualitätsverbesserung (Punkt 2) und drittens eine Vergleichbarkeit von Qualität herbeizuführen. Das machen wir, indem wir das sowohl intern als extern machen. Deshalb haben wir uns bei den Evaluationsverfahren, die wir Anfang der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts eingeführt haben, entschieden, dass wir nicht eine Evaluationsagentur rufen, um bei uns mal reinzusehen und hinterher einen guten Bericht zu schreiben - das gibt es, das ist ein eingeführtes Verfahren; das ist auch ein schönes Kundenverhältnis.

Wir haben gesagt, wir wollen eigentlich diese Atmosphäre oder diese nicht direkt fassbaren Parameter in einem Referenzrahmen selber umsetzen und haben deshalb mit Kaiserslautern, Karlsruhe und der ETH Zürich einen Verbund gegründet, bei dem wir - und das wurde häufig genug kritisiert - uns gegenseitig evaluiert haben. Da hat jeder gesagt, „Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus“. Und ich sage, genau das Gegenteil ist passiert. Erstens haben wir alle noch fester gehackt, zweitens waren die Gutachter von heute Morgen wieder Begutachtete und umgekehrt. Das heißt, sie haben von dem Begutachten auch direkt, weil sie einen Referenzrahmen hergestellt haben, weil sie verglichen haben, was machen denn die andern im Vergleich zu dem, was ich hier mache, viel stärker Ideen mit nach Hause gebracht. Da das sehr offen gemacht wurde, glaube ich, dass ein solcher Referenzrahmen, der eben auch dem Einzelnen zeigt, was der andere macht, der dann selber in seiner Bewertung dessen, was er für richtig hält, die Balance herbeiführt. Wie bewerte

ich denn jetzt die Industriekooperationen der Universität? Oder: Wie sehe ich die neuen Medien an meinem Fachbereich? Zwei Beispiele aus Forschung und Lehre. Dieses dann wirklich als Teil des intellektuellen Schaffens in der Evaluation auch wieder mit nach Hause zu nehmen und dann Qualitätsverbesserung einzubringen, das erschien uns der richtige Weg. Wir sind bisher in nunmehr über zehn Jahren mit diesem Verfahren, wie wir glauben, sehr gut zurechtgekommen.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Wir legen jetzt eine Spur, bei der wir versuchen zu fragen, wie wir Qualitätserkenntnisse erhalten, die tatsächlich für die Steuerung der einzelnen Hochschule taugen und gleichzeitig vermittelbar sind, Transparenz schaffen. Herr Professor Weder, Sie haben über das notwendige Niveau von Qualitätssicherungsmaßnahmen gesprochen. Sie haben das heute Morgen bezogen auf die einzelne Evaluierung und gemeint die Zusammensetzung der Gutachtergruppe und die Fragestellungen, die aus der Gutachtergruppe kommen. Aber das geht natürlich weiter, und wir haben ja in anderem Kontext auch darüber diskutiert. Referenzebene war das Wort. Wie gewinnt man Vergleichsmaßstäbe, die adäquat und transparent sind? Haben Sie Überlegungen, wie man das gewinnen kann? Und darf ich die Frage zuspitzen auf die Frage: Was taugt besser, Ranking oder Benchmarking?

Prof. Dr. Hans Weder

Rector der Universität Zürich, Präsident der CRUS

Beim Ranking wenden wir natürlich auch die an, bei denen wir sehr gut herauskommen, und übergeben die dann den Politikern. Shanghai-Ranking ist bei uns sehr beliebt. Das kann man natürlich schon machen. Aber ich glaube, dass es tatsächlich die zentrale Frage ist, wie gewinne ich einen wirklich tragfähigen Vergleich. Da gibt es verschiedene Bereiche, die verschiedene Kriterien verlangen. Sie können die Lehre als einen Bereich beurteilen im Blick auf die Effizienz. Sie können schauen: Führt die Lehre, die bei uns gemacht wird, zum Prüfungserfolg bei möglichst vielen Leuten? Sind die Leute zufrieden? Das sind im Prinzip Effizienzkriterien. Bei uns in Zürich ist noch wichtiger, Sie können eine Effektivitäts-

überlegung anstellen, nämlich die Frage: Was ist eigentlich die Wirkung der Lehre? Die Wirkung der Lehre muss in zweierlei Dingen bestehen: Einerseits muss sie in einem ganz kleinen Prozentsatz zu wissenschaftlichem Nachwuchs führen; andererseits muss sie in einem ganz großen Prozentsatz zu einer so genannten Employability führen. Sie muss dazu führen, dass die Leute auf dem Arbeitsmarkt eine Stelle finden. Das können Sie relativ gut messen. Was verdienen die Leute, wie lange sind sie arbeitslos? Finden sie eine Tätigkeit, die ihrer Ausbildung entspricht? Und so weiter und so fort.

Das andere betrifft die Forschungsleistung. Bei uns ist es relativ klar, wie wir das machen. Ein Indikator ist der Quotient zwischen der eigenen Zitationshäufigkeit und den durchschnittlich zu erwartenden Zitierungen. Wenn der über 1 ist, ist es nicht schlecht; wenn er über 1,3 ist, ist es schon gut; und wenn er über 1,6 ist, ist es sehr gut. Da haben Sie eine ganz klare Referenz. Oder Sie haben eine andere Referenz: Sie können relativ leicht herausfinden, wie viele Leute Sie in einer Fakultät haben, die zu dem einen Prozent der Meistzitierten der Welt gehören. Das sind dann wirklich einigermaßen objektivierbare Indikatoren.

Sie können - und das ist bei uns Standard - die Peers, die Sie bestellen, fragen, wie sie diese Einheit international positionieren. Sie können Ihnen eine relativ gut begründete Antwort geben. Die ist dann vielleicht nicht quantitativ zu begreifen, aber die sagen Ihnen dann zum Beispiel, „Ja, das im deutschsprachigen Bereich Spitze“, oder „ist in Europa Spitze“ oder „gehört international zur Themenführerschaft“.

Bei den Universitäten, wo in den Bereichen keine solchen brauchbaren Datenbanken existieren, gehen wir einen ähnlichen Weg, wie Herr Wörner schon gesagt hat, aber leicht modifiziert: ein sogenanntes Benchmarking. Jede Universität in der Schweiz - das ist ein Projekt, das jetzt abläuft - sucht sich im Ausland drei bis vier Benchmarking-Partner heraus. Aber das müssen dann Universitäten auf derselben Augenhöhe sein, wozu die Rankings einen ersten Hinweis geben. In Zürich würden wir zum Beispiel die LMU München nennen oder Edinburgh. Wir würden uns zum Beispiel aus verschiedenen Gründen nicht mit der Universität Cambridge benchmarken, obwohl wir in derselben Vereinigung sind. Aber das ist eine

weitere Möglichkeit; und dort kann man dann in gemeinsamer Arbeit schauen: Jetzt haben wir drei Universitäten; wir nehmen die Historischen Seminare als Beispiel und schauen, wie ist die Performance der Historischen Seminare an diesen drei Universitäten. Wir lassen aber die Wahl dieser drei Universitäten durch ein unabhängiges Gremium beurteilen. Wir fragen also ein unabhängiges Gremium: Haben wir die Augenhöhe getroffen? Es ist immer alles relativ; es ist klar, es gibt gar keine absoluten Maßstäbe.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Das war ein wirkliches Bekenntnis zum Benchmarking, und zwar zum sorgfältig bestimmten Benchmarking mit externer Expertise. Ich erlaube mir, jetzt noch einmal zurückzufragen bei Herrn Wörner. ENWISS ist als Evaluationsverbund einerseits so was Ähnliches wie ein Benchmarking-Club, aber doch nach anderen Kriterien zustande gekommen. Wie wäre Ihre Reaktion auf die Notwendigkeit, ein solches Benchmarking zu erzeugen?

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner

Ganz kurz zur Erklärung. ENWISS ist eine Organisation, die entstanden ist nach dem Modell, das wir mit Karlsruhe, Kaiserslautern und der ETH Zürich gegründet haben. Dieser Verbund existiert für uns und ist für uns singulär, und wir führen ihn fort. Dann kamen von außen Fragen, „Können wir da nicht mitmachen?“ Da wir das nicht als die richtige Lösung empfanden, haben wir ENWISS erfunden. ENWISS arbeitet nach demselben Modell, aber mit viel mehr Universitäten, auch Fachhochschulen sind dabei. Wir haben allerdings festgestellt - insofern freue ich mich durch die Bestätigung von Herrn Kollegen Weder -, dass die Anzahl der Mitglieder in einer solchen gegenseitigen Evaluation eine kleine Zahl sein muss. Wir haben nämlich auch in diesem ENWISS-Konzept gesagt, maximal vier. Da machen wir das fachgemäß. Eine Universität kann sich entscheiden, die Anglistik unter die Lupe zu nehmen; und dann finden sich mindestens drei, maximal vier Hochschulen Deutschlands, die Mitglied sind, zusammen und evaluieren dieses Fach. Da wir das als Gesamtverbund organisieren, kann das immer mal wechseln. Ziel ist hier jeweils, und das

ist wahrscheinlich der Unterschied, nur ein spezielles Fach in der Lehre zu evaluieren.

Wir machen auch Benchmarking. Zum ersten einen Benchmarking-Club gemeinsam mit dem CHE, zum zweiten eine Benchmarking-Gründung, um die Verwaltung zu evaluieren. Da kam dann zum Beispiel heraus, wie lange die Vorgänge zur Einstellung eines wissenschaftlichen Mitarbeiters dauern. Sie glauben gar nicht, wie groß die Bandbreite da ist, wie viele Leute mitreden und wie viele Leute vielleicht nicht mitreden. Oder der einfache Vorgang Einschreibung eines neuen Studierenden. Es ist schon ganz interessant, wie viel Personal da an verschiedenen Hochschulen gebraucht wird. Benchmarking ist für uns der direkte Vergleich auch von Zahlen und Handlungsanweisungen, während wir bei der Evaluation auch immer gleich reinsehen in die Richtung, „Was können wir besser machen?“ Also nicht nur erst mal erheben - so sehe ich das Benchmarking; vielleicht sehe ich das zu einfach -, sondern wir haben bei der Evaluation immer gleich den Prozess der Verbesserung dazu gesehen.

Was man noch berücksichtigen sollte: Achten Sie darauf, dass Sie nicht Partner aus demselben Finanztopf zusammenstellen! ETH Zürich, Kaiserslautern, Karlsruhe und TU Darmstadt sind verschiedene Bundesländer bzw. die Schweiz wird in diesem Fall ja nicht als Bundesland gezählt.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Bevor wir weitergehen, noch eine Rückfrage an Sie, Herr Professor Hornbostel. Das, was eben von den beiden letzten Sprechern beschrieben worden ist, taugt das nach Ihren strengen Maßstäben für eine wirkliche Qualitätsbewertung, die Ihren Anforderungen nach Transparenz und Nachvollziehbarkeit genügt?

Prof. Dr. Stefan Hornbostel

Ich glaube, das, was angesprochen worden ist, sind die Standardverfahren, die genutzt werden. Insofern entspricht das völlig den Kriterien. Herr Weder hat das sehr schön vorgestellt. Das Spektrum reicht von standardisierten Indikatoren, die relativen Zitationsraten, die man nicht überall

verwenden kann, die man mit sehr viel methodischem Know-how nur einsetzen kann, die aber natürlich in bestimmten Bereichen sehr aussagekräftig sind, bis hin zu den klassischen Peer-Urteilen, wo es darauf ankommt, dass man tatsächlich Experten versammelt hat und ein Verfahren hat zur Urteilsgenerierung, das garantiert, dass die entstehende Einschätzung auch solide ist. Das ist das Spektrum, in dem wir uns bewegen bei der Produktion von Qualitätsurteilen. Insofern würde ich sagen, es reicht auf dieser Ebene völlig aus. Der Teufel steckt im Detail. Sobald man solche Dinge anwendet, wird das alles sehr viel komplizierter. Das gilt für qualitative Verfahren ebenso wie für quantitative, da ist kein Unterschied. Man darf nicht der Illusion aufsitzen, wenn man Peers einsetzt und sie urteilen lässt, dann sei das alles wunderbar und man hätte keine methodischen Probleme. Das ist nicht der Fall. Umgekehrt sind quantifizierende Indikatoren an vielen Stellen ausgesprochen aussagekräftig und können über manche Schwächen des Peer-Review-Verfahrens hinweghelfen, also bessere Urteile produzieren. An anderen Stellen geht das nicht. Wenn Sie etwa an die Sozial- und Geisteswissenschaften denken, haben wir für den Bereich der Forschungsevaluation enorme Schwierigkeiten, hier angemessene standardisierbare oder quantifizierbare Indikatoren zu bestimmen. Aber worauf es ankommt, ist nicht eine Basisentscheidung für oder gegen eine bestimmte Methode, sondern es kommt darauf an, in diesen Bereichen so viel Verständnis und Kenntnis zu haben, was die einzelnen Methoden anbetrifft, dass man sie adäquat einsetzen kann. Da liegt, glaube ich, der Clou, nicht in so einer ideologisierten Basisentscheidung, das ist gut und das ist schlecht, sondern im kompetenten Umgang mit Verfahren im Wissen um die Aussagefähigkeit einzelner Methoden. Da liegt eigentlich die Praxisrelevanz, wenn man das so formulieren kann, solcher Bewertungsverfahren.

Prof. Dr. Hans Weder

Ich würde gerne noch etwas hinzufügen. Das konnte ich heute Morgen aus Zeitgründen nicht richtig ausführen, aber es geht in genau diese Richtung, nämlich eine möglichst große Anzahl von Faktoren zu analysieren. Wir haben zum Beispiel bei uns die Mehrdimensionalität der Beurteilung zum Prinzip gemacht, betrachten also mindestens acht Faktoren. Je mehr Faktoren Sie haben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass

das Urteil nicht ganz daneben ist. Aber es braucht eben, wie Herr Hornbostel sagte, die nötige Skepsis. Aber wenn von acht Faktoren sieben in dieselbe Richtung zeigen, dann ist es ziemlich wahrscheinlich, dass es doch wohl das ist. Aber auch dann kann man natürlich noch Zweifel haben. Das war heute Morgen nicht zur Sprache gekommen, aber es ist sicher ein ganz wesentlicher Punkt: die Mehrdimensionalität von Beurteilungskriterien.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Diese Mehrdimensionalität wird uns noch mehr als früher beschäftigen, wenn es die einzelnen Hochschulen sind, die ihre Verfahren gestalten und selbst verantworten. Wir haben ja bisher überwiegend über hochschulübergreifende Verfahren gesprochen. Da kommt ja eine weitere Dimension hinzu. Herr Professor Dicke, wir haben jetzt immer diskutiert, wie Benchmark-Gruppierungen, wie Kriterien für hochschulbezogene Qualitätssicherung von außen gewonnen werden können. Aber auch um sich in einem Benchmarking zu verorten, um einen Qualitätsbegriff zu entwickeln, um ein Qualitätsverständnis zu entwickeln in einer Hochschule, bedarf es ja erst mal einer bewussten Identität. Wie ist die Bedeutung des Selbstverständnisses einer Hochschule für den Qualitätssicherungs- und den Qualitätsentwicklungsprozess? Relativiert das alles, oder setzt es den eigentlichen Standard, und wie kann man das transparent machen?

Prof. Dr. Klaus Dicke

Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Rektor der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Ich glaube, wenn das alles relativiert, dann ist irgendwas schlecht gelaufen. Professor Hornbostel hat völlig zu Recht gesagt, bei der Anwendung wird es kompliziert. Wir haben eine ganze Reihe von Verfahren und Beurteilungsmaßstäben auch in den Geisteswissenschaften, die man anwenden kann. Aber wenn man ins Einzelne geht, wo sind dann die Punkte, wo es angewendet wird? Das ist die Mittelverteilung in der Forschung; das ist aber auch jedes einzelne Berufungsverfahren. Als Element der Qualitätssteuerung würde ich die Berufungsverfahren immer an erster Stelle nennen. Da wird es wirklich schwierig. Da habe ich jedenfalls aus

meiner Erfahrung eine Sache gelernt: Es kommt ganz, ganz wesentlich darauf an, dass derjenige oder diejenige, mit der man gerade verhandelt, konsentiert. Das heißt, dass sie die Maßstäbe, die auf dem Tisch liegen, nicht nur irgendwie akzeptiert, weil sie von irgendeiner Forschungsstelle dignifiziert sind, sondern dass sie sich sie zueigen macht. Dieses Zueigenmachen ist ein kommunikativer Prozess, der mühsam ist, der im Übrigen auch Grenzen der Transparenz hat. Es ist nicht alles transparent zu machen, was in solchen Berufungsverhandlungen auf den Tisch kommt. Aber ganz entscheidend ist, dass man es als ein partnerschaftliches Verhältnis versteht und dass man bei den Verhandlungen deutlich macht, dass selbstgesetzte Qualitätsstandards von großer Bedeutung sind - und man muss darüber diskutieren, wo man sie ansetzt, wie viele Publikationen, wie viele meinetwegen auch gute Beurteilungen in studentischen Evaluationen das sind, und so weiter. Es ist von äußerster Wichtigkeit, dass die Leute das selber akzeptieren und darin dann ihren Beitrag für die Identität der Hochschule sehen. Das ist im Grunde genommen die Alltagsarbeit. Ich könnte auch jede andere Situation, in der man ansonsten solche Maßstäbe anwenden und solche qualitätsorientierten Steuerungsinstrumente einsetzen muss, als Beispiel heranziehen, wo das ganz ähnlich ist.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Sie haben von dem Einzelnen gesprochen, der sich mit dem Qualitätsstandard identifizieren und ihn akzeptieren muss. Das gilt ja auch für eine ganze Institution. Kann man Zielerreichung - das setzt Zieldefinition und Profildefinition voraus - mit Qualität gleichsetzen?

Prof. Dr. Klaus Dicke

Nicht unbedingt. Ich hoffe darauf, dass manche Bereiche in der Universität gelegentlich auch Ziele erreichen, die man vorher nicht gesetzt hat. Wir müssen auch besser werden können. Aber es ist in der Tat richtig, man muss die Dinge koppeln. Das Instrument, das wir im Verkehr mit den Fakultäten und den Instituten einsetzen, sind Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Und bei den Ziel- und Leistungsvereinbarungen ist in der Tat der erste Schritt, zu definieren, wo wir gemeinsam hin wollen für die

Hochschule, für die Universität. Dann muss jede Fakultät nach den Leistungsstandards, die sie erbringen kann, erst einmal sagen, was möglich ist; und dann kommt der Prozess des Benchmarking. Da stoßen wir dann wieder auf eine Schwierigkeit, die damit zu tun hat, dass wir ja alle Schwerpunktsetzung und Profilbildung betreiben müssen. Wenn ich in einer Universität vier oder fünf Forschungsschwerpunkte habe, die sehr deutlich über dem Schnitt der anderen liegen, dann wird es schon schwieriger, die entsprechenden Partner für Benchmarking zu finden. Dann muss ich sehen, dass ich meinetwegen im europäischen Hochschulraum mir die entsprechenden Fächer aussuche, mit denen man sich vergleichen kann, oder entsprechende Konstellationen suche, mit denen man sich vergleichen kann. Dann sind unter Umständen wiederum solche Überlegungen wichtig, wie sie Herr Wörner eben angesprochen hat, man darf nicht diejenigen nehmen, die aus dem gleichen Topf finanziert werden. Wir haben das im Verhältnis im Unibund Halle, Leipzig, Jena praktiziert. Da hat es für die Lehrevaluation wunderbar geklappt. Aber in dem Augenblick, in dem wir uns gegenseitig abstimmen müssen etwa im Bereich der kleinen Fächer, wird es schon schwieriger. Da brauchen wir als Verbund einen Benchmarking-Partner außerhalb. Das verkompliziert die ganze Angelegenheit, aber macht sie nicht unmöglich. Ich denke, das ist einer der Punkte, weshalb wir gerade in der Qualitätssicherung europäische Orientierungen dringend brauchen, damit wir nicht auf den eigenen regionalen Kontext beschränkt bleiben.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Auch für die Lehre?

Prof. Dr. Klaus Dicke

Auch für die Lehre, denn bei der Lehre ist es ja nun wirklich so, dass wir nicht ausschließlich dafür da sind, den Fachkräftemangel in einem bestimmten Bundesland abzudecken, sondern wir müssen uns gerade in den Spitzenbereichen daran orientieren, was an neuen Fächern und neuen Fächerkombinationen auf dem Markt angeboten werden kann. Da müssen wir uns an den Standards orientieren, die nun eben der Berufsmarkt abfragt. Auch der ist weitgehend ein europäischer. Wenn ich mir

bei uns etwa die Biogeologie anschau, eine Neuentwicklung, da kann ich mich nicht daran orientieren, was in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen in den nächsten zehn Jahren an Fachkräften gebraucht wird, sondern da muss ich mich fragen, welches ist - die arbeiten zum Teil in Argentinien - auf dem europäischen und weltweiten Markt das Anforderungsprofil. Und danach muss ich mich richten, auch in der Lehre.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Das war jetzt eine Steilvorlage für Professor Müller, das kann ich mir jedenfalls nicht anders denken. Sie haben Ihre Universität, wenn ich das richtig beobachtet habe, in Qualitätsdingen und vielen andern Dingen im letzten Jahr grundsätzlich umgekrempelt, jedenfalls gewaltig auf den Weg getrieben. Eine Steilvorlage war deshalb, weil Sie in einem Verfahren, in dem Sie sich vor allem auf die Qualität der Lehre konzentrieren wollten - Prozessakkreditierung -, festgestellt haben, dass Lehre und Forschung bei der Qualitätsbewertung eigentlich nicht voneinander zu trennen sind. Ich bin mir ziemlich sicher, mit etwas Nachdenken kommt auch gleich noch die Art, wie das Ganze administriert und realisiert wird, hinzu. Aber Sie haben ja auch noch mehr gemacht. Sie sind sehr weit gekommen in der Exzellenzinitiative. Wir alle haben mit großer Sympathie dabei zugesehen, wie das als hochschulinterner Prozess gemanagt wurde. Das Zweite, das wir aus der Bremer Diskussion alle mitgenommen haben, so wie Sie sie auch nach außen vermittelt haben, dass Sie sehr genau nach den Einzelnen gefragt haben, nach den Verantwortungsebenen, auf denen dieser Qualitätsbegriff dann realisiert und zur Strategie für eine Hochschule mit Ihrem Profil wird. Geben Sie uns einfach Ihren Kommentar zu diesem Komplex ab, und dann fragen wir nach.

Prof. Dr. Wilfried Müller

Rector der Universität Bremen

Bei uns an der Universität hat man sich vor zwölf Jahren im Rahmen des Verbunds norddeutsche Universitäten entschieden, Evaluationsverfahren für die Lehre durchzuführen. Der Hintergrund war nicht, dass wir den Eindruck hatten, in der Lehre bereits hohe Qualitätsstandards zu haben, sondern Hintergrund war, dass wir den Eindruck hatten, wir haben Prob-

leme. Faktisch hat sich die Universität Bremen sehr stark entwickelt über eine spezifische Form der Forschungsevaluation. Diese Forschungsevaluation hat mit Wirkungen letztlich auch zu dem Ergebnis der letzten Jahre beigetragen. Die Universität Bremen war, wie Sie alle wissen, in den siebziger Jahren in einer tiefen Krise, zumindest in einer Akzeptanzkrise. Der Weg aus der Krise ist nur dadurch gelungen, dass vor ca. zwanzig Jahren in Abstimmung meines Vorgängers mit dem Senat zwei Grundentscheidungen getroffen worden sind, die auch laut immer wieder nach außen dargestellt worden sind. Die erste heißt Profilbildung, sehr früh. Wir geben das Geld nicht für alle Bereiche nach dem Gießkannenprinzip aus, sondern einige Bereiche werden überproportional nach bundesweiten Standards ausgestattet und andere dafür leider unterproportional. Die Zweite Grundsatzentscheidung war, wir entscheiden uns für ein spezifisches Verfahren der Qualitätssicherung. Das heißt, wir trauen in erster Instanz dem Urteil der Peers der DFG. Eine ganz einfache Entscheidung. Natürlich haben wir im Laufe der Zeit gemerkt und haben es auch gewusst - man kann auch viele Bücher darüber lesen -, dass diese Verfahren alle ihre Mängel haben, ganz offensichtlich. Wer jemals beobachtet hat, wie Sonderforschungsbereiche bewertet werden, merkt sofort, dass es Mängel gibt. Ich glaube aber, dass alle Verfahren, die es gibt, irgendeinen Mangel haben, und man sich entscheiden muss, mit welchen der unvollkommenen Systeme man arbeiten möchte.

Die erfolgreiche Beurteilung durch die DFG hat sich in Bremen auch in großzügigerer Förderung durch das Land ausgewirkt.

Bei der Forschung ist offensichtlich, dass sie auf freiwilliger Kooperationsbasis funktioniert. Das ist entscheidend, gerade für Bremen. Wir haben eine besondere Förderung aller Formen der fachübergreifenden Kooperationen. Keiner wird gezwungen, alle machen es freiwillig. Ich habe vor einer Stunde gesagt, lauter Liebesbeziehungen, zumindest am Anfang. Das ist das Erfolgsgeheimnis. In der Lehre ist das ganz anders. In der Lehre haben wir in gewisser Weise einen Zwangsmechanismus. Man wird in einen Fachbereich, ein Fach hinein berufen und hat eine hohe Verantwortung für Studierende; und dem kann man nicht einfach, weil es einem nicht gefällt, entziehen. Das geht nicht. Vor diesem Hintergrund glaube ich, dass jede Art der Bewertung von Lehrleistung sehr viel kom-

plizierter ist als die der Forschung, zumal wir noch keine Kriterien haben, die von allen akzeptiert sind. Natürlich kann man sich über Effizienz unterhalten. Wir sind in Bremen beunruhigt gewesen, weil bei uns zu lange studiert wird. Wir haben das untersucht und festgestellt, dass unsere Absolventen, auch wenn sie länger studieren, kann gar keinen schlechteren Berufserfolg haben, obwohl doch alle das Gegenteil sagen. Wir können belegen, dass ein etwas längeres Studium in Bremen nicht zu beruflichen Nachteilen führt. Eine Riesenuntersuchung haben wir dazu aufgewandt und 300.000 Euro ausgegeben, um ein triviales Ergebnis zu bestätigen. Die Hochschulforschung hat das längst gewusst. Da liegen die eigentlichen Probleme, Maßstäbe zu finden für die Bewertung, die die Wirksamkeit betonen.

Jetzt zum neuesten Verfahren: Prozessakkreditierung. Wir haben lange überlegt. Wir sind im Grunde keine Gegner der Programmakkreditierung, sondern eigentlich ein Anhänger. Aber die Programmakkreditierung hat einen großen Nachteil. Wenn die Menschen, die akkreditiert haben, den Raum verlassen und die Zertifizierung vorliegt, steht wieder das Tagesgeschäft im Vordergrund. Wir wissen aber, dass hinter diesen Prozessen eigentlich Abläufe und Kulturen stehen, die zur Stabilität von Ergebnissen beitragen. Das ist der entscheidende Punkt. Es käme jetzt darauf an, und das ist die Grundidee von Prozessakkreditierung, die Verfahren, die Kultur, zu institutionalisieren, die dazu beiträgt, dass sich alle vornehmen, mehr leisten zu wollen, eine höhere Qualität in der Lehre zu haben, das Urteil der Studierenden, der potenziellen Arbeitgeber ernst zu nehmen. Ich glaube, das ist der Beginn. Wir gehen zum Teil durch tiefe Täler, machen da auch ganz fürchterliche Erfahrungen. Wir haben diese Erfahrungen offen dargelegt, weil wir glauben, es hat überhaupt keinen Zweck zu verschweigen, welche Probleme entstehen. Es kommt darauf an - und das ist zunächst mal eine Frage des Bewusstseins der Institutionen -, dass sich alle vornehmen, mehr zu leisten als bisher und anspruchsvolle Ziele zu erreichen. Da hilft überhaupt gar kein Evaluationsverfahren. Ein Evaluationsverfahren kann Anstöße geben. Es muss letztlich ein Beitrag sein zu einer Kultur, und zwar Kultur in einem ganz einfachen Sinne: zu einer Alltagsgepflogenheit. Wenn das geklappt hat, dann können wir auf ganz raffinierte Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren verzichten. Das ist der Punkt, und da müssen wir hin.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Das ist ein weiter Weg, weil er ja viel voraussetzt, will mir scheinen. Er setzt zum einen voraus, dass wir, und das ist vielleicht noch am leichtesten zu erreichen, in den wichtigen Zusammenhängen ein gemeinsames Verständnis von Qualität erreichen können. Aber er setzt vielleicht viel grundlegender voraus, dass wir mit Schwächen umgehen können, dass es ein Klima des Respekts und des Vertrauens zueinander in die grundsätzliche Leistung und Leistungsbereitschaft gibt, das es ermöglicht, mit negativen oder kritischen Befunden so umzugehen, dass sich der Einzelne, der Verantwortung trägt, dem stellen kann, ohne dass er befürchten muss, ihm wird der Boden unter den Füßen fortgezogen. Ich glaube, darüber werden wir noch öfter nachdenken. Die Frage nach der Verantwortungsebene, denn ich glaube, die müssen wir jetzt stellen, wollen wir von verschiedenen Seiten angehen.

Herr Professor Weder, ich weiß, Sie müssen in zehn Minuten gehen. Deshalb erlaube ich mir, den Fragezyklus beim ganz Allgemeinen aufzuziehen. Wir haben in Deutschland ein staatliches Hochschulsystem - und staatlich ist bei uns sehr viel enger definiert als bei Ihnen. Wir haben Verantwortung für Qualität, ein sehr strenges Verständnis beim Ehrgeiz des einzelnen Wissenschaftlers in seiner Lehre und noch mehr in seiner Forschung. Wir haben ein wachsendes Qualitätsverständnis auf der Ebene der Hochschulleitungen, die versuchen, diese Prozesse zu gestalten. Und wir haben immer wieder, nicht zuletzt bei der ganzen Diskussion um den Akkreditierungsrat, die Diskussion darüber, dass es doch eigentlich der Staat sei, der die Qualitätsverantwortung für das Wissenschaftssystem trage. Von außen betrachtet, aber mit der ganzen Erfahrung, zwischen diesen Welten zu sitzen: Wie sollen wir uns denn dazwischen verorten? Wie geht man mit diesen vielen Zuständigkeiten um?

Prof. Dr. Hans Weder

Meines Erachtens kann der Staat diese Verantwortung überhaupt gar nicht übernehmen. Er kann lediglich Rahmenbedingungen setzen, dass die Universitäten diese Verantwortung optimal wahrnehmen können. Das Stichwort heißt, das ist jetzt vielleicht etwas abgenutzt, wirklich Autono-

mie. Autonomie heißt dann aber auch für die Universitäten, dass sie diese Verantwortung übernehmen, dass sie dazu stehen und den Tatbeweis erbringen, dass sie ihre Qualität selber in die Hand nehmen.

Herr Müller hat ein sehr wichtiges Stichwort gebraucht. Ich möchte das noch mal unterstreichen. Es gibt an unserer Universität sogar empirische Untersuchungen, die seine These bestätigen. Es ist in der Bildungslandschaft - ich weiß eigentlich auch nicht, wie das gekommen ist - der letzten dreißig Jahre eine unglaubliche Misstrauenskultur aufgekommen. Diese Misstrauenskultur glaubt man dadurch überwinden zu können, dass man die Kontrollen umso größer und stärker und effizienter macht. Ich halte das wirklich für eine Sackgasse. Es gibt bei uns ein Institut für empirische Wirtschaftsforschung. Sie machen sehr interessante spieltheoretische Forschung und haben experimentell bewiesen, dass die Kontrolle bedeutend weniger effizient zu positiven Leistungen führt als das Vertrauen. Ich kann das jetzt nicht im Einzelnen schildern. Das betrifft jetzt das Wirtschaftliche, das Managen, aber das trifft auch für eine Universität zu. Man wird Enttäuschungen erleben, wenn man Vertrauen gibt; aber der Nutzen, den man durch die Kontrolle erreicht, ist niemals der, den man sich erhofft. Wenn wir, alle Beteiligten, an unserer Universität uns darüber verständigen, dass wir qualitativ hoch stehende Arbeit machen wollen, dann nehmen wir an, dass die Leute, die diese Qualität wollen, diese auch liefern. Wir verdoppeln also unseren Apparat nicht, indem wir hinter jeden, der die Qualität produziert, auch noch einen stellen, der schaut, ob dieser die Qualität produziert. Es gibt solche Modelle. Man kann das sehr schön in Göteborg zum Beispiel studieren, die machen das so. Das halte ich für einen wirklichen Irrweg, denn der Nutzen, der dadurch geschaffen wird, ist sehr viel kleiner als die Kosten, die dadurch verursacht werden.

Deshalb wäre mein Plädoyer: Der Staat kann Bedingungen schaffen, damit die Universitäten optimal in der Lage sind, diese Verantwortung wahrzunehmen. Das muss heißen, der Staat muss seine eigene Macht aus der Hand geben. Er muss die Universitäten ganz einfach machen lassen, das sage ich jetzt mal ganz alltagssprachig. Das kann er aber natürlich nur - und das ist die Kehrseite der Medaille -, wenn er diesen Universitäten externe Gremien gibt, die die strategische Führung und

Aufsicht übernehmen. Dann kann der Staat diese Funktion delegieren an Gremien, und diesen Gremien muss er wieder vertrauen. Das ist natürlich dann wieder ein Problem. Bei uns passiert das häufig. Wir haben einen Universitätsrat, der uns auf die Finger schaut. Ich kann Ihnen das wirklich bestätigen. Wenn wir da irgendein kleines Ding drehen oder irgendetwas unterließen - das tun wir natürlich nicht -, merkten die das sofort. Es kommt trotzdem vor, dass aus dem Parlament Leute meinen, sie müssten über diesen Universitätsrat hinweg noch mal kontrollierend eingreifen. Das ist ein Grundübel, das überall existiert, und es ist wirklich verfehlt. Dasselbe beim Geld. Wenn Sie natürlich das Vertrauen geben und sagen, „Sie haben hier 440 Millionen Franken, machen Sie das Beste daraus!“, dann müssen Sie die Leute machen lassen. Wenn die am Ende des Jahres 10 Millionen übrig haben, dann dürfen Sie diese 10 Millionen auf keinen Fall wegnehmen. Da müssen Sie sagen: „Jetzt haben Sie die 10 Millionen; damit können Sie was Gescheites machen im nächsten Jahr!“ Das ist in der Theorie richtig, in der Praxis kommt es selten vor.

Prof. Dr. Stefan Hornbostel

Das ist ein ganz wichtiger Hinweis, den Herr Weder eben gebracht hat. Die ganze Debatte um die Qualitätssicherung und die Herstellung von Qualität muss man dahin setzen, wo sie eigentlich ursprünglich mal entstanden ist. Qualitätssicherung ist ein inhärentes Moment wissenschaftlicher Selbststeuerung. Das ist das Wichtige. Wissenschaft, so wie sie entstanden ist, ist dadurch entstanden, dass sie selbst immer schon Mechanismen der Qualitätskontrolle mitgeneriert hat. Der Ausgangspunkt all der Probleme und der Debatten und auch des Projektes Q liegt da, dass dieses Moment, dieses Selbstverständnis, dass Qualitätssicherung etwas ist, was dazugehört, wenn man Wissenschaft betreibt, irgendwann mal ein bisschen aus den Augen verloren worden ist. Da haben wir Phasen gehabt, in denen wurde Wissenschaft, hochschulische Ausbildung unter ganz anderen Gesichtspunkten gesehen: unter regionalpolitischen Gesichtspunkten, unter Steuerungsgesichtspunkten und vielen anderen Dingen. Darüber ist die Qualitätsfrage ein bisschen in den Hintergrund getreten. Ich stimme Ihnen völlig zu, wir müssen dort wieder hin, dass es zur Selbstverständlichkeit wird, dass zur Wissenschaft selbstverständlich die Qualitätssicherung gehört. Nur wenn das existiert, dann

kann man dem Anliegen der Kontrolle von außen - es ist ganz egal, ob das die Politik oder irgendein Beirat ist oder ob es andere, aus der Wirtschaft kommende Interessen sind - tatsächlich etwas entgegenhalten und sagen, „Wir haben die Mechanismen; selbstverständlich kontrollieren wir unsere Qualität, und wir können das auch belegen und zeigen und demonstrieren.“

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner

Ich will ein bisschen Wasser in den Wein schütten. Ich glaube, dass vieles von dem, was jetzt gesagt wurde, natürlich stimmt; aber vieles kann man auch sofort wieder in Frage stellen. Sie sagten, Qualität ist mittlerweile im Bewusstsein von allen. Dem würde ich heftig widersprechen. Ich glaube, das stimmt nicht. Die Qualität ist nicht im Bewusstsein. Sie ist ärgerlich, sie ist anstrengend und sie wird in der Öffentlichkeit auch ganz wenig beachtet. Schauen Sie in die Rankings! Da werden Publikationen und Drittmittel gezählt, das sind alles Sekundärparameter, das sind keine qualitativen Aspekte. Oder schauen Sie mal in MeinProf.de. Das wird von einigen sogar sofort vor den Kadi gezogen. Unabhängig davon, wie gut so etwas ist, aber der Versuch, irgendeine Bewertung einzuführen, macht Leuten sofort Sorgen.

Ich widerspreche übrigens auch, dass die Berufungsverfahren die Ausgabelung von Qualitätsmanagement sind. Wann immer ein Berufungsverfahren schief gegangen ist, wird hin und her geschoben, wer daran schuld war; es war nie irgendeiner, das ist ganz interessant. Selbst der, der am Schluss unterschrieben hat, war es offensichtlich nicht. Auch bei den Hochschulleitungen, obwohl ich jetzt ja selber schon relativ lange Hochschulleiter bin, ist Qualität als Maßstab oder als Wert unbelichtet. Schauen Sie sich mal um, wie viele Hochschulleitungen heute hier sind!

Das Thema Hochschulräte finde ich einen guten Ansatz, Herr Weder, als unabhängiges Gremium, aber da ist natürlich auch ein ganz schmaler Grat. Bei der Zusammensetzung der Hochschulräte wurde vielfach so verfahren, dass gesagt wurde, es soll möglichst jemand Bekanntes sein; wenn er Geld mitbringt, können wir ihn vielleicht auf die Art und Weise für unsere Universität vereinnahmen; und er sollte irgendwie politisch

einflussreich sein. Sobald die Hochschulräte nach innen gewirkt haben, gab es sofort in vielen Fällen einen Aufschrei und wurde gesagt, „Um Himmels willen, das darf nicht sein. Es darf also nur ein Beirat sein, sonst haben wir da ja gleich ein Problem.“ Ich bin vollkommen Ihrer Meinung. Ich kenne den Hochschulrat der Universität Zürich nun nicht genau, aber gerade über die Straße ist das natürlich ein Ersatzministerium geworden.

Prof. Dr. Hans Weder

Ja, genau. Das ist aber über die Straße. Es steht bei uns im Universitätsgesetz, wie der Universitätsrat zusammengesetzt ist: „zwei Politiker und fünf Persönlichkeiten“. [allgemeine Heiterkeit]

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Mit diesen Worten entlassen wir Sie. Vielen Dank, Herr Professor Weder.

Nun müssen wir aber doch zurück in die Härten des deutschen Alltags zwischen Wissenschaft und Politik. Herr Professor Dicke, Sie möchten sicher auf das Berufungsthema antworten. Aber ich erlaube mir, da Sie ja auch Politikwissenschaftler sind, die Frage nach der Rolle des Staates noch einmal an Sie zu stellen. Von dem, was da gefordert worden ist und was wir uns alle wünschen und was wir alle vorbereiten, wenn wir uns mit solchen Überlegungen, wie wir sie jetzt hier anstellen, steuerungsfähig in Qualitätsdingen machen, sind wir in der Wirklichkeit trotz Lex Darmstadt¹ noch weit weg, weil das Staatsverständnis, das Selbstverständnis des Staates gegenüber der Wissenschaft an vielen Stellen immer wieder dagegen arbeitet. Das ist in einzelnen Aspekten etwas Positives, etwas sehr Schwieriges aber, gerade wenn wir zur wissenschaftlichen Selbststeuerung zurückkehren wollen. Wie bewerten Sie die Perspektiven? Was können wir tun?

¹ Gesetz zur organisatorischen Fortentwicklung der Technischen Universität Darmstadt (TUD-Gesetz) vom 5. Dezember 2004 (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen I (2004), S. 382ff)

Prof. Dr. Klaus Dicke

Wir sollten nicht Empirie und Normativität verwechseln. Natürlich ist das, was ich gesagt habe, keine Garantie dafür, dass jeder Berufungsvorgang schief geht; aber es ist der Punkt, an dem Sie die meisten Schrauben haben und an dem Sie am meisten stellen können. Ich würde zu Herrn Müller sagen, Sie haben völlig Recht, es geht darum eine Kultur der Qualität zu institutionalisieren. Ich würde es allerdings so formulieren: zu re-institutionalisieren. Und da - und damit bin ich bei Ihrer Frage, Frau Ebel-Gabriel - haben wir es vielleicht auch mit Tatsache zu tun, dass wir uns in Deutschland ein Stück weit abgewöhnt haben, in Kategorien der Qualität zu denken. Das heißt ja immer auch, in Hierarchien zu denken. Qualität heißt immer: besser und weniger gut. Das fällt schwer.

Zur Rolle des Staates. Auf der EUA-Konferenz in Glasgow wurde nach dem Vortrag von Herrn Figel von Herrn Hippler die Frage gestellt: „Herr Kommissar, wie definiert denn die Europäische Kommission Qualität?“ Ich habe ihm hinterher gesagt: „Wie können Sie diese Frage stellen! Am Ende tun sie das.“ Das heißt, die Versuchung ist da. Der erste Schritt - und da gebe ich Herrn Weder völlig Recht -, den der Staat leisten muss, ist, loszulassen und Autonomie da, wo sie nicht von selber funktioniert, vielleicht auch in Gang zu setzen. Wir haben in Deutschland ein Staatsverständnis, das gerade im Hochschulbereich relativ stark doch noch in Kategorien der Intervention denkt. Hiervon müssen wir weg. Wenn man sich die Tendenzen der neuen Hochschulgesetze anschaut, dann ist das sehr viel kooperativer geworden. Diese Kooperation muss eingelöst werden. Das müssen diskursive Verhältnisse werden. Es können nie Verhältnisse werden, in denen in Deutschland - das kann ich mir flächendeckend nicht vorstellen - ein Hochschulrat Ministerien ersetzen wird. Das wird schon deshalb nicht funktionieren, weil, auch das hat Herr Weder angesprochen, wir die Schwierigkeit haben, dass immer noch die Parlamente einen großen Teil der Finanzierung bewilligen müssen. Die Parlamente sind aber auf der anderen Seite auch nicht bereit, sich darauf reduzieren zu lassen, dass sie alle vier Jahre einen Rahmenplan gutheißen, sondern sie wollen schon etwas genauer wissen. Da kommt der Punkt, an dem Qualitätskriterien nach außen hin auch deutlich gemacht werden müssen, indem nachgewiesen werden muss, es gibt in der Institution, um die es

geht, in der Universität xyz, in der Fachhochschule abc, a) einen Mechanismus, eine institutionalisierte Qualitätskontrolle, und zwar sowohl für die Lehre als auch für die Forschung und auch für die interne Verwaltung (auch das wird zunehmend wichtiger), und b) es gibt Standards, nach denen man sich richtet und die dann vor allem auch für Parlamentarier überprüfbar sein müssen. Wir haben diesen Dialog noch nicht ganz gelernt. Wir sind immer noch in den Verhältnissen von „Staat fordert an, Universität berichtet“. Wir sind noch viel zu wenig darin geübt, in unserer eigenen Sprache reflektiert das darzulegen, was wir tun. Wenn wir das exerzieren, dann legen wir ein gutes Stück Vertrauenswürdigkeit von Qualitätssicherung dar. Das gehört für mich ganz tragend zu dieser Kultur von Qualität und Qualitätssicherung hinzu. In der Außendarstellung müssen wir in dieser Hinsicht noch sehr viel lernen und müssen jedenfalls dahin kommen, dass sie eine wirklich wahrhaftige Reflexion dessen ist, was wir tun. Da scheint mir das eine oder andere schon noch erreichbar zu sein; und da können wir auch Erhebliches tun, um diesen Diskursprozess zwischen den Hochschulen auf der einen und dem Staat auf der anderen Seite zu fördern - und die Ministerien sind da nicht ganz überflüssig, denn die Ministerien sind es letztlich, die dann die Parlamente informieren bzw. die Vermittlung leisten müssen. Da ist etliches zuzulegen.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Sie haben einen komplizierten Knoten geschlungen, auf den wir vielleicht gleich in der Diskussion noch einmal zurückkommen, indem Sie, wenn ich das etwas zuspitzen darf, gesagt haben: Wir haben zwar festgestellt, dass Rechenschaftslegung ungleich Kontrolle sei, sondern ein Instrument der wissenschaftlichen Selbststeuerung gegenüber dem Parlament. Aber erfüllt die Rechenschaftslegung die Funktion, das Parlament glauben oder wissen zu machen, es habe doch seine Kontrollfunktion nun hinreichend ausgeübt, indem Rechenschaft gelegt wird? Wird also Rechenschaftslegung dann doch wieder zum Mechanismus der Kontrolle? Das kann nur dann funktionieren, wenn wir die Verbindung zwischen Rechenschaftslegung und wissenschaftlicher Selbststeuerung ganz stark und leistungsfähig machen.

Ich erlaube mir, noch einmal auf Bremen zurückkommen, Herr Müller. Sie haben zu dem, was Sie uns berichtet haben, in anderen Kontexten gesagt, dass es für Sie zentral wichtig gewesen sei, wie aus Qualitätserkenntnis in der Hochschule Entscheidungen werden, und dass es in diesem internen Gestaltungsprozess, der ja offenbar die ganze Hochschule in Bewegung gesetzt haben muss, auch wesentlich darum ging, gleichzeitig einen Top-Down-Prozess einzuleiten, indem die Hochschulleitung diesen ganzen Qualitätsprozess auf den Weg bringt, die Qualitätserkenntnis und die Verantwortung aber für vieles an Bewertungen wie an Umsetzung in den Fächern selbst liegt. Wie macht man das? Widerspricht sich das nicht? Wie verhindert man, dass das alles auseinander läuft oder dass die Leute den Kopf einziehen und sagen, „Ich hab doch gar nichts davon, und am Ende werde ich kritisiert“?

Prof. Dr. Wilfried Müller

Eine wunderbare Frage. Ich kann nur eine vorläufige Antwort darauf geben. Im letzten Jahr hat die Universität Bremen auf der einen Seite die Auflage bekommen, bis zum Jahre 2010 5 Millionen Euro von 120 Millionen zu sparen. Auf der anderen Seite waren wir alle willens, auch das entsprechende Ministerium, es in der Exzellenzinitiative möglichst weit zu bringen. Ich glaube, es ist nur deshalb gelungen, diese beiden sehr unterschiedlichen Wirklichkeiten aufeinander zu beziehen, weil in der Institution ein Gedanke davon entstanden ist, dass wir einfach in allen Bereichen besser werden wollen und dass es selbstverständlich ist, dass diejenigen, die nach dem Urteil der Peers die Besten sind, gefördert werden. Das ist nicht von heute auf morgen möglich gewesen, dafür hat es zwanzig Jahre benötigt. Diesen Widerspruch, also mit dem einen Bein wirklich im Kühlschrank, mit dem anderen auf der kochenden Herdplatte, hätten wir zehn Jahre vorher nicht ausgehalten. Die Gremien wären auseinander geflogen. Wir haben jetzt Mehrheiten im akademischen Senat gehabt für ein Sparkonzept - und das ist kein Witz -, in dem zwei unserer hervorragenden Bereiche nicht weniger Professuren bekommen, sondern mehr und im Gegenzug zwei Fächer geschlossen werden.

Das setzt zwanzig Jahre Veränderungswillen voraus, das setzt personelle Kontinuität voraus, das setzt Übereinstimmung der Ziele voraus. Es setzt

vor allem voraus, dass diejenigen immer wieder ermutigt werden, die in diesem Sinne an sich selber arbeiten. Und es setzt auch voraus, dass zwischen dem Wissenschaftsministerium, in Bremen eben dem Senator für Bildung und Wissenschaft, und der Hochschulleitung eine kooperative Vertrauensbeziehung besteht. Wenn wir gedeckelt worden wären, wenn wir permanent bestraft worden wären für vorübergehende Schlechtleistungen, die wir ja gebracht haben, hätten wir ganz lange Berichte geschrieben, um zu zeigen, dass das alles Unrecht ist; und zugleich wären wir in allen Bereichen schlechter geworden. Aber es gibt ein Verständnis von Macht in der Wissenschaftsbehörde wie ein Verständnis von Macht in den Rektoraten, das nicht dem Hegelschen Ideal folgt. Macht besteht nicht darin, dass andere Menschen meinem Willen folgen; Macht besteht - Sie wissen es besser - im Sinne von Hannah Arendt eher darin, dass sich eine Gemeinschaft konstituiert. Mit diesem Machtbegriff, der im Grunde die Voraussetzung ist für die Schaffung wechselseitigen Vertrauens, kann man so etwas erreichen. Das ist die Bedingung für alles. Das ist die Bedingung dafür, dass Sie gute Professoren bekommen, die Lust haben, nach Bremen zu kommen, weil sie wissen, hier werden Berufungsvereinbarungen eingehalten.

Es ist also ein ganz langer Prozess. Von heute auf morgen geht gar nichts. Ich würde für uns sagen, wir sind noch nicht da angekommen, wo wir hinwollen, wir brauchen noch mal zehn Jahre, um dort zu sein, wo wir hinwollen und hingehören.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Gleich wollen wir Ihnen Gelegenheit geben zu fragen. Wir haben ein breites Spektrum ausbreitet. Herr Professor Dicke hat aber noch unmittelbar einen Kommentar.

Prof. Dr. Klaus Dicke

Zur großen Antwort von Herrn Müller vielleicht noch eine im Kleinen nachgeschoben. Sie haben völlig Recht, Herr Müller, das Vertrauensverhältnis muss da sein innerhalb der Hochschule und zwischen Hochschule und Staat. Das ist Grundvoraussetzung des Spiels. Aber eine Sache ist

auch Voraussetzung: Jeder kleine Hinweis auf Schwächen oder auf Schwächerwerden im Verhältnis zu den selbst gesetzten Qualitätsstandards muss wirklich ernst genommen werden, und da muss man sich sofort hinsetzen und nicht irgendwelche Maßnahmen ausbrüten, sondern hinsetzen im Sinne von neu verhandeln über Ziel- und Leistungsvereinbarungen: Müssen wir das unter Umständen ändern? Da muss man mit Studierenden reden, da muss man mit den Betroffenen reden, dann erhält man Hinweise. In dem Augenblick, in dem man das wirklich permanent ernst nimmt, leistet man einen gewissen Beitrag zu diesem Wachsen der Kultur von Qualitätsbewusstsein. Das ist wirklich eine Frage des Alltags. Man darf sich das nicht so vorstellen, dass man eines Tages über die Qualitätserkenntnis verfügt und dann hingehen und sie umsetzen kann, sondern das ist wirklich ein alltägliches Geschäft, das mit großer Energie, auch mit viel Frust - das ist immer so - betrieben werden muss. Wenn man sich dann über diese Fragen zusammensetzt, dann kommt man auch zu Ergebnissen, die den Hannah Arendtschen Machtbegriff, Herr Müller, realisieren.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Und da sagt man, die Geisteswissenschaften gelten nichts mehr. Auf diesem Podium haben wir doch das Gegenteil bewiesen.

Jetzt würde ich Ihnen gerne die Gelegenheit geben, Fragen an die einzelnen Teilnehmer des Panels zu richten. Wir haben ein sehr breites Spektrum und einen langen Blick schon in die Zukunft und auf die zukünftigen Aufgaben geworfen. Ich bin aber sicher, zu vielem haben Sie Anmerkungen, Kommentare. Wer traut sich als erster? Sagen Sie nicht, wir hätten alle Fragen beantwortet.

Dr. Walter Kühme

Stabstelle Strategie und Kommunikation an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Ich fand sehr interessant, dass man den Begriff „Qualität“ eben nicht nur auf Lehre und Forschung anwendet, sondern auch auf den Bereich der Administration, also der Verwaltung. Meine Frage ist: Ist das so gemeint,

dass dabei auch die Leitungsebene ebenfalls mit eingeschlossen ist? Das mag jetzt scherzhaft klingen, aber es hat durchaus schon einen berechtigten Kern. Sollte sich nicht auch ein Leitungsgremium bestimmten Qualitätsstandards unterwerfen, Qualitätsstandards entwickeln? Ich könnte mir zum Beispiel vorstellen: Wie lange braucht man, um zu einer Entscheidung zu kommen? Wie lang hat so eine Entscheidung Bestand, bevor sie zurückgenommen werden kann? Und wie gut wird eine Entscheidung verstanden von den Betroffenen?

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner

Das ist ein unheimlich spannender Bereich. Wir haben, als wir die Autonomie bekommen haben, dieses TUD-Gesetz mehr oder weniger selbst geschrieben; und der Landtag hat es dann über alle Fraktionen hin abgestimmt. Ein paar Modifikationen kamen noch hinein. Aber da haben wir auch hinein geschrieben, dass das Gesetz, aber auch die Verfahren evaluiert werden sollen. Das Ministerium hat gesagt, „Gut, wir schicken euch dann jährlich einen Fragebogen, den füllt ihr aus und schickt ihn zurück an den Landtag. Und damit ist diese Evaluationspflicht erfüllt.“ Wir haben gesagt: „Wenn ihr das unbedingt braucht, machen wir das auch noch.“ Aber wir haben mit der TU München, mit Chalmers in Göteborg und der dänischen technischen Universität in Lyngby bei Kopenhagen einen Vertrag geschlossen, in dem wir genau das, was Sie jetzt gesagt haben, überprüfen, und zwar unter der speziellen Überschrift „Machtfülle einer Hochschulleitung“, weil Lyngby, also die dänische technische Universität, vor etwa drei oder vier Jahren in die Autonomie geführt worden ist, weil Dänemark zu wenig Geld hatte und man glaubte, darüber sparen zu können. Chalmers ist vor 13 Jahren in die Autonomie geführt worden, weil durch eine Änderung der Gesetzgebung Schweden plötzlich zu viel Geld hatte und das machen wollte. Und in Darmstadt ging das ohne eine solche finanzielle Voraussetzung. Deshalb haben wir uns zusammengesetzt. Wir prüfen tatsächlich gegenseitig ab: Wie sind wir in der Struktur, auch der Hochschulleitung ganz speziell, aufgestellt? Wie arbeiten wir mit den Leitungs- und Entscheidungsstrukturen? Wie läuft das? Die Geschwindigkeit ist immer das eine. Eine schnelle falsche Entscheidung ist nicht wirklich, wie das manchmal gesagt wird, besser als eine langsame, vielleicht hinausgezögerte. An diesen festen Dogmen wie „lieber schnell

und falsch als langsam“ oder „als richtig und gar nicht“ hänge ich nicht so. Tatsache ist aber, dass da Unglaubliches herauskommt. Der Stifterverband hat ja dann hier in Deutschland noch ein Programm „Deregulierte Hochschule“ aufgestellt, in dem auch in ähnlicher Weise die Leitungsstrukturen unter die Lupe genommen werden. Aber man muss auch den Mut dazu haben, sich in so einen Prozess hinein zu begeben. Dabei wird natürlich auch mal das eine oder andere peinlich. Aber erst dann kann man davon vielleicht lernen und es vielleicht besser machen.

Dipl. Soz. Karsten König

Institut für Hochschulforschung e. V. in Wittenberg

Der Dialog zwischen Herrn Müller und Herrn Dicke scheint mir ganz spannend zu sein. Noch mal zugespitzt die Frage, Herr Müller: Wie muss ein Ministerium, ein Senat beschaffen sein, um, wie es hier in der Überschrift heißt, Qualitätsentwicklung als Prinzip zu fördern? Das kann ja wohl nicht nur sein, dass das Ministerium die Hochschulen in ihrer Autonomie alleine lässt; wie wir das Bremen zu hören scheinen, ist das nicht die Lösung. Können Sie das noch etwas genauer sagen?

Prof. Dr. Wilfried Müller

Wir wollen ja keinen Exkurs über Bremen machen. Aber am Anfang der achtziger Jahre ist so hart interveniert worden in alle Entscheidungen der Universität hinein, dass es im Grunde keinen Spaß mehr machte, dort Professor zu sein. Das war eine Phase, wo ich überlegt habe zu gehen. Allerdings waren die Verantwortlichen so klug, mit der Zeit etwas sanfter zu steuern. Dann hat es im Laufe der Jahre eine Personalrekrutierung gegeben, bei der zwei Sachen wichtig waren: 1. eine hohe persönliche Kompetenz und 2. die Erfahrung außerhalb Bremens. Bei uns ist kaum einer, der aus Bremen kommt. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, nicht in Bremen geboren zu sein, in Bremen zur Schule gegangen zu sein, sondern Erfahrungen in anderen Orten gewonnen und zweitens eine relativ hohe wissenschaftliche Kompetenz zu haben. Vor diesem Hintergrund ist es möglich gewesen, dass langsam ein Vertrauensverhältnis entsteht. Man soll dabei nicht vergessen, dass für Bremen dazu die Wahrnehmung in der Stadt gehört, dass es nur eine Zukunft gibt, und die liegt in der

Wissenschaft. Für Bremen gibt es sonst nichts anderes - die Häfen vielleicht noch so am Rande, aber ansonsten fällt einem da wenig ein. Dieses Ressort hat auch völlig anders agieren können, als viele andere Ressorts es gegenwärtig tun.

Und schließlich, das soll man nicht vergessen, Wissenschaft ist ja immer noch auch vor der Föderalismusdebatte eine Angelegenheit der Länder gewesen. Wo haben Sie so viele Gestaltungsfreiheiten wie im Wissenschaftsbereich? Die meisten Bundesländer verstehen das irgendwie nicht. Es gibt doch keinen anderen Bereich, der so stark gestaltet werden kann wie Wissenschaft und Kultur. Im Sozialbereich folgen sie überall nur rechtlichen Verpflichtungen. Überlegen Sie mal, in welchem Ressort Sie wirklich Gestaltungsfreiheit haben! Ich sage Ihnen, nur im Bereich Wissenschaft, Kultur und Bildung. Ansonsten ist der Gestaltungsspielraum auf Länderebene minimal. Vielleicht noch in der Wirtschaftspolitik. Wenn das ein Ministerium begreift, dann haben wir eine gute Voraussetzung für eine Beziehung zu einer Universität.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Für die Zukunft wird es notwendig sein, ganzheitliche Qualitätskonzepte zu entwickeln, die Lehre, Forschung und Management umfassen. Aber sowohl von der Methodik wie von dem Personal, den Menschen, die angesprochen sind, sind es sehr unterschiedliche Bereiche. Vielleicht darf ich ans Panel, aber auch ans Publikum fragen: Wenn wir unsere qualitätsbezogene Selbststeuerung ernst nehmen und das auch gegenüber unseren Geldgebern in Zielvereinbarungen vermitteln wollen, wie integrieren wir diese drei so heterogenen Bereiche in ein umfassendes Qualitätskonzept?

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner

Ich bin der Auffassung, dass wir uns schwertun werden. Das zeigt doch auch die Diskussion hier. Qualität ist eben etwas, das nicht unmittelbar und einzig und allein an festen Parametern festzumachen ist, sondern da gibt es noch eine Qualität jenseits der Parameter, was nicht heißt, dass sie beliebig wäre. Von außen bekommen wir einen Globalhaushalt, so

wie das vorhin auch gefordert wurde. Wir geben auch hochschulintern einen kompletten Globalhaushalt, also bekommen auch die Fachbereiche nicht irgendwelche Mittel für Forschung und Lehre, sondern einen Gesamthaushalt einschließlich der gesamten Personalkosten. Das wird also durchgereicht nach innen in die Fachbereiche, und von den Fachbereichen zum Teil dann wieder auf die Institute. Natürlich versuchen wir auch bei den Professorengehältern, Qualitätsmaßstäbe anzuwenden. Aber wenn man jetzt glaubt, ein Gesamtkonzept für die Qualität von Lehre, Forschung und Verwaltung entwickeln zu können, bei dem fünf Indikatoren rauskommen, nach denen wir die Mittel verteilen, dann ist man schon wieder weg von der Qualität. Das ist das Problem. Je genauer man versucht das zu fassen, umso schlechter wird das Ergebnis gleich wieder. Zum Beispiel Drittmittel. Alle kennen Drittmittel als Indikator. Aber sagen Drittmittel wirklich etwas über die Qualität der Lehre aus? Sind Zitationen automatisch ein Parameter für Qualität? Sind viele Zitationen gleich automatisch hohe Qualität? Oder bedeuten viele Absolventen automatisch Qualität? Nein, das sind alles Sekundärparameter, die alle spannend sind, die man auch deshalb nicht ausblenden darf, die man berücksichtigen darf. Aber man sollte weg davon kommen, ein Konzept zu stricken, bei dem man wegen der Überschaubarkeit möglichst wenig harte Zahlenwerte hat, und anhand dieser Zahlenwerte die Mittel zu verteilen und zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Das wird nicht funktionieren. Deshalb ist dort immer noch so etwas wie ein Klima, eine Atmosphäre, auch eines Judgements gegeben. Judgement ist nicht Beliebigkeit. In Darmstadt verhandelt der Präsident alle Professorengehälter persönlich; und sie werden auch nicht kommuniziert, das ist so gewünscht von den Dekanen, sondern es bleibt Sache des Hochschulleiters und des jeweiligen Professors. Man muss sehen, dass da eine individuelle Note drin ist - Judgement, Entscheidungsfähigkeit, möglichst viele Parameter nutzend. Aber trotzdem die Kraft zu haben, hin und wieder auch mal jenseits der sich kalt darstellenden Parameter eine Entscheidung zu treffen, halte ich für gerade einen qualitativ hochwertigen Aspekt. Deshalb würde ich jetzt nicht sagen, wir brauchen ein festgeschriebenes Qualitätskonzept, was alles beinhaltet. Ich glaube, das geht schief.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Also ein Konzept mit diskretionärem Bereich.

Prof. Dr. Reinhard Thümer

Präsident der Technischen Fachhochschule Berlin

Wenn ich uns hier so zuhöre, dann könnte manchmal der Eindruck entstehen, als ob wir gar keine Qualität hätten oder als ob wir so viele Schwierigkeiten bei der Ermittlung der Qualität sehen, dass es so unklar ist, dass man es beinahe lassen müsste. Beides ist der Situation nicht angemessen. Wie wollen wir denn den Staat davon überzeugen, dass wir besser in der Lage sind, Qualität zu messen, als er selber, damit er das nicht tut, denn ich halte ihn für absolut inkompetent in der Sache? Aber wenn wir dauernd so zweiflerisch mit unseren Problemen umgehen, dann ist er ja geradezu aufgerufen, das für uns zu tun.

Ich meine, dass wir auch einen anderen Aspekt noch betonen sollten. Es gibt eine ganz Reihe administrativer Hemmnisse, die in die Autonomie der Hochschulen eingreifen und die verhindern, dass wir in bestimmten Bereichen Qualität erzeugen. Das sollten wir vielleicht mal deutlicher machen. Ich denke an die Regulierungen im Bereich der Entlohnung und Lehrverpflichtung und Ähnliches. So richtig geschickt stellen wir uns hier nicht an.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Aber offen jedenfalls in unserer internen Diskussion. Dann kommen wir von dort aus vielleicht weiter.

Dr. Udo Rempe

Landesvorsitzender VHW, Stellvertretender Landesvorsitzender DBB,
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Herr Wörner, ist nicht der Hinweis von Herrn Dicke, dass wir aus den Berufungsverfahren doch sehr viel lernen können, letztlich auch das, was hier entscheidend ist auch für die Beantwortung der Frage von Frau Ebel-

Gabriel? Wir haben einzelne Indikatoren, aber den Berufungsverhandlungen müssen wir eine Entscheidung fällen: Nr. 1, Nr. 2, Nr. 3. Wenn wir auswärtige Gutachten einfordern, dann bekommen wir von den auswärtigen Gutachtern auch Reihungen. Und so diskordant sind sie sind; sie sind nicht übereinstimmend.

Dr. Michael Breitbach

Kanzler der Justus-Liebig-Universität Gießen

Es ist vorhin gefragt worden, wie kommt es, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Staat und dem Wissenschaftssystem verloren gegangen ist. Ich denke, das ist in den neunziger Jahren einmal durch diese Formel „im Kern verrottet“ mitgespeist worden; es hat sich in der Politik aber vor allem an die Verhältnisse in der Lehre geknüpft. Das ist der entscheidende Punkt. Und hier haben wir ja auch konstatiert, dass es uns schwer fällt, Lehre qualitativ zu messen. Mir ist aufgefallen, als ich in mein Amt kam, dass etwas völlig auseinander lief, was die Politik nicht mehr zu akzeptieren bereit ist. Diskussionen, wie viel Geld in den Haushalt hinein kam, im kameralistischen System da eine Stelle rein und da noch ein bisschen Geld für ein Gerät. Aber keiner hat nachgefragt, was da eigentlich daraus geworden ist. Im Hinblick auf die Finanzkrise des Staates - in Hessen ist das so formuliert worden: „Wir haben überhaupt keine Steuerungswirkungen mehr.“ - kam das Bewusstsein auf, wir müssen eine Steuerungshoheit für den Staat für die strategischen Entscheidungen im Wissenschaftssystem wiedererlangen. Und damit waren die Dinge auf dem Punkt. Man wusste nichts. Die Hochschulen wussten ja selbst viel über sich nicht. Für mich war der größte Schock, dass ich nicht wusste, was eigentlich in meiner Uni los war. Das ist etwas, was durch den gesamten Prozess des New-Public-Managements wirklich neu basiert ist. Vertrauen muss wiedergewonnen werden; das ist eigentlich das Problem des Wissenschaftssystems. Das ist nicht von selbst da. Aus Hessen kann ich Ihnen sagen, die Fraktionsvorsitzenden der damaligen Regierungsparteien haben gesagt, „In das Wissenschaftssystem kann eine Million reinschmeißen, man hört den Aufprall nicht.“ Mit dieser Situation haben wir immer noch schwer zu kämpfen. In den Sonntagsreden heißt es, Wissenschaft bringt dieses Land voran; aber in den Alltagsentscheidungen spielt das eine viel zu geringe Rolle.

Jetzt will ich noch kurz erzählen, was uns in unserem Workshop auch aufgefallen ist. Wir haben es mit einem Problem zu tun, das öffentlich tiefer diskutiert werden muss. Die Wissenschaftler sind meiner Meinung nach - und ich sage das hier, ohne jemandem nach dem Mund zu reden - einem absoluten Überforderungsdruck ausgesetzt. Wir verlangen von den Wissenschaftlern, dass sie exzellente Forscher sind, exzellente Lehrer sind, hervorragende Manager, Öffentlichkeitsarbeiter, Transferspezialisten und, und, und. Womit reizen wir die exzellenten Forscher an? Mit der Befreiung von Zeit in der Lehre. Dann sieht man die Hierarchisierung der Qualitätsaussagen. Und da liegt das Problem, ein ganzheitliches System für Qualitätssicherung hinzubekommen.

Schlussbemerkung zur Frage, die hier gestellt worden ist - auch die Verwaltungen müssen auf den Prüfstand. Das wird höchste Zeit. Wir haben allen Grund zu gucken, dass wir die Dinge so effizient wie möglich machen, um das Geld für die Primärprozesse hinzukriegen. Das ist ein mühsamer, schwieriger Prozess, der obendrein - und ich glaube, das ist ein Problem, das man auch bei der ganzen Qualitätssicherungsdiskussion heute sehen muss - in eine Landschaft fällt, wo das Hochschulsystem und die Universitäten umgepflügt werden. Es gab seit Jahrzehnten keinen so umwälzenden Prozess auf allen Ebenen, wie der, der die Hochschulen gegenwärtig fordert. Wir gründen das Studiensystem um, wir verändern die Hochschulverfassungen, Leitungssysteme, Führungssysteme aller Art. Es ist wirklich gewaltig, was in den Hochschulen läuft. Man muss auch ein bisschen aufpassen, dass man haushälterisch mit den auch da begrenzten Kräften umgeht und sich auf die richtigen Fragen, die einen am schnellsten weiterbringen, konzentriert und nicht alles auf einmal fordert.

Prof. Dr. Stefan Hornbostel

Herr Breitbach hat völlig Recht, dieses System steht unter einem enormen Anforderungsdruck. Ich würde das noch ergänzen. Das bedeutet auch für die Frage der Qualitätssicherung, Evaluation, dass wir uns sehr genau überlegen müssen, wo wir noch zusätzlichen Aufwand treiben können, was für Wissenschaftler noch verkraftbar ist und wo wir nicht möglicherweise auch in diesem Bereich der Evaluation vielleicht zurückfahren müssen und uns intelligente Systeme überlegen müssen, in denen einmal

generierte Informationen an vielen Stellen genutzt werden können, wo wir überlegen uns müssen, ob wir statt immer neuer Ad-hoc-Evaluationen nicht Mechanismen eines Monitorings finden können, das kontinuierlich und weniger aufwändig Informationen bereitstellt. Das sind Schritte, die in die gleiche Richtung gehen. Wir müssen sehen, dass wir hier eher ein bisschen Anforderungsdruck aus dem System herausnehmen und ihn nicht noch weiter erhöhen.

Aber um jetzt noch einmal das Blochsche Prinzip Hoffnung stark zu machen: Herr Wörner hat sicherlich Recht mit seiner Einschätzung der Realität, wie weit wir gekommen sind mit der Etablierung einer Qualitätskultur. Aber alle Beiträge haben gezeigt, dass man in diese Richtung enorme Schritte getan hat. Beruhigend für mich ist, dass die Frage von Qualitätssicherungssystemen ja nicht nur eine ist, die an Institutionen und Hochschulen gerichtet ist, sondern wir haben eine viel größere Dynamik: Sie ist international, wird aus fachlichen Diskursen und aus den Praxen anderer Länder gespeist. In vielen Fällen ist gar nicht die Frage, ob Sie intern ein Mittelverteilungssystem haben oder nicht. Die Wissenschaftler haben ganz klare Kriterien etabliert für gut und weniger gut. Sie nutzen auch bestimmte Indikatoren dafür, um diesen Diskurs zu führen. Das heißt, es gibt Dynamiken, die strahlen in die Institutionen hinein und setzen sie unter Druck. Es ist nicht nur so, dass Qualität sozusagen durch Definition dessen, was man an einer Hochschule macht, überhaupt erst entsteht.

Unterstützen möchte ich den Eindruck, dass, wenn man diesen Weg weitergehen will, in der Tat sehr viel mehr an Flexibilität notwendig wird. Wenn man sich anschaut, was etwa mit dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst über uns hereingebrochen ist, kann ich nur sagen, das ist in der Tat kein Instrument, mit dem man Qualitätssicherung und die dazugehörigen Differenzqualitäten - das darf man nicht vergessen - umsetzen will. Da werden wir in der Tat an vielen Stellen neu verhandeln müssen. Übrigens ist da sehr erkennbar, dass Wissenschaft im politischen Raum eine sehr dünne und kleine Lobby hat, die offenbar selbst in solchen Tarifverhandlungen nicht in der Lage ist, ihre speziellen Anforderungen und Notwendigkeiten durchzusetzen.

Prof. Dr. Klaus Dicke

Wenn wir unseren Titel mehr ernst nehmen „Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung“ - Frau Ebel-Gabriel, Ihre Frage zielte ja im Grunde genommen darauf, wenn Sie nach dem „comprehensive concept“ fragen -, dann müssen wir schon sagen, dass wir im Moment dabei sind, eine ganze Herde von Säuen, die in den letzten Jahren durchs Dorf gelaufen sind, einzufangen und geordnet wieder in Ställe zu bringen. Meine Standortbestimmung würde sagen, die Hälfte haben wir, aber es laufen noch einige durch.

Veränderungsresistenz einer Hochschule kann ein Merkmal der Qualität sein. Das sage ich als jemand, der gelegentlich im Land dafür geprügelt wird, dass er mit Ba/Ma sehr, sehr zögerlich umgeht. Das muss gelegentlich sein. Man muss auch mal Zeit haben für Dinge, und man muss auch mal Zeit haben, Erfahrungen zu sammeln und Erfahrungen zu reflektieren. Das ist in der Vergangenheit nicht bei allen Dingen, die neu geordnet wurden, beachtet worden. Wenn man das etwas stärker täte, dann wäre auch deutlicher, dass wir vielleicht besser sind als unser Ruf. Dem würde ich durchaus zustimmen. Aber ich halte noch einmal fest: Die Vermittlungsbedingungen von Qualität haben sich in unserer Gesellschaft - da haben Sie, Herr Breitbach darauf hingewiesen, warum - wirklich verändert. Outputorientierung ist etwas ganz Wichtiges; und dazu muss man darstellen, da hilft alles nichts. Hier müssen wir noch dazu lernen.

Ein einheitliches Konzept von Qualität und Qualitätssicherung einer Hochschule kann ich mir kaum vorstellen. Ich will es an folgendem Beispiel verdeutlichen. Wir haben einen Wissenschaftler in Jena, der mir dadurch aufgefallen ist, dass er mir über lange Jahre nicht aufgefallen ist. Ich habe ihn dann ein- oder zweimal getroffen und habe festgestellt, dass er in seiner Fakultät dafür verantwortlich ist, dass immer von wenigen Publikationen die Rede ist. Regelmäßig eine pro Jahr. Dann kam eine SFB²-Begehung, und wir kamen mit zwei Teilprojekten exzellent heraus. Da haben wir ein Beispiel dafür, was Herr Wörner angesprochen hat. Es ist keineswegs immer so, dass Zahlen Qualität ausdrücken, sondern da

² Sonderforschungsbereiche der Deutschen Forschungsgemeinschaft

muss Urteilsvermögen her. Ein Urteil muss differenziert ausfallen. Ich denke, in der Lehre ist das ganz anders als in der Forschung; und es ist wiederum in einem Forschungsbereich, der sich in zwei Jahren aufgebaut hat, ein anderer Urteilsvorgang als bei einem Forschungsbereich, der nun seit zwölf Jahren Erfolge einfährt und sich langsam überlegen muss, was er in den nächsten zehn Jahren tut. Dazu ist die Wirklichkeit der Universität einfach zu bunt, zu diffizil und zu differenziert, als dass man es in ein einheitliches Konzept bringen kann. Ich würde es lieber von der negativen Seite her sehen. Wenn wir es schaffen, dass wir an jeder Stelle in der Universität Hinweise auf Qualitätsdefizite wirklich ernst nehmen, dann sind wir einer solchen Kultur, die wir gefordert haben, ein ganz gutes Stück näher gekommen.

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner

Ich bin jetzt fast zwölf Jahre Hochschulleiter und bin wirklich begeisterter Hochschulleiter gewesen in dieser Zeit und habe gegenüber der Außenwelt immer die Vorzüge und das, was wir auch tatsächlich mutig angegangen haben, präsentiert. Viele von uns können sich tatsächlich rühmen, dass wir in der Qualitätssicherung mehr getan haben als die sonst immer angeblich so mustergültige Industrie, und auch, dass wir mehr getan haben bei Entscheidungsprozessen. In vielen Bereichen sind wir wirklich besser. Ich habe mir dann auch hin und wieder Respektbezeugungen anhören dürfen für Dinge, die wir schon erreicht haben. Das hat sich also tatsächlich ein Stück weit umgekehrt. Wenn ich trotzdem kritisiere, was wir machen, dann einzig und allein deshalb, weil ich glaube, wir haben noch lange nicht ausgeschöpft, was wir können. Wir können noch besser werden. Im Gegensatz zu Herrn Dicke glaube ich, jede Art der Bewegung geht erst mal in die richtige Richtung. Wir müssen uns einfach bewegen, damit sich überhaupt was tut. Erst wenn es sich bewegt, können wir die Richtung neu sortieren. Da haben wir einen „slightly different approach“, aber das macht nichts.

Was ich aber vorhin sagen wollte: Wir sollten uns davor hüten, jetzt bei der Qualität wieder mit einfachen Lösungen aufwarten zu wollen und zu sagen, „Es ist ganz einfach. Zählt die Publikationen oder zählt was ande-

res.“ Jedem fällt irgendein Indikator ein. Das hilft uns nicht weiter, im Gegenteil.

Ich will auch das mit den Berufungsverfahren richtig stellen. Das, was beschrieben wurde, ist eines der großen Defizite unserer Berufungsverfahren. Wir sagen alle, Berufungsverfahren sind wirklich ein ganz zentraler Punkt für die Qualitätssicherung für die Zukunft. Wie locker und hemdsärmelig gehen wir damit um! Wir glauben, wenn wir am Schluss eine Liste haben von 1 bis 3, die auch noch von auswärtigen Gutachtern bestätigt ist, dann ist das schon gut. Das sagt natürlich noch gar nichts. Ich kann natürlich auch ganz weit unten die 1, 2, 3 festlegen. Deshalb halte ich diese vergleichenden Gutachten für so ziemlich das Falscheste. Entscheidend ist: Haben wir die Besten, die im Moment auf dem Markt verfügbar sind, für diese Posten 1, 2, 3 gekriegt? Dann ist mir fast egal, ob wir 1, 2 oder 3 berufen. Deshalb glaube ich, dass unsere Berufungsverfahren in der derzeitigen Form wirklich überarbeitungswürdig sind. Da bin ich jetzt auch als einfacher Ingenieur mal ausnahmsweise mit Max Weber einer Meinung, dieses Verfahren mit einem anderen verglichen und gesagt hat, es hat sich über Jahrhunderte gezeigt, dass es nicht den Besten hervorbringt. Er meinte die Papstwahl. Ich fand den Ansatz ganz interessant. Übrigens auch, was die Hochschulleitungsauswahl anbelangt. Wenn wir ganz ernsthaft sind, dann machen wir das überhaupt nicht nach Qualitätsmaßstäben. Das sind Persönlichkeitswahlen. Ich bin zum Beispiel aus einer reinen Verlegenheit heraus gewählt worden, weil nach sechs Wahlgängen noch niemand eine Mehrheit hatte. Dann hat man gesagt, „Gibt es noch jemanden, der das machen würde?“ und so bin ich gewählt worden.

Das Dogma „Geld fördert Leistung“ - das wird ja bei den Professorengeltern in Deutschland immer gesagt - ist mir zu einfach. Natürlich machen wir das in Darmstadt. Das sind schöne Verhandlungen, das macht Spaß. Bei der Ecole Centrale Paris haben alle Professoren ein Einheitsgehalt. Kommt dabei wirklich weniger Leistung heraus? Wir dürfen nicht vergessen, ein paar Fragezeichen zu setzen.

Das, was Herr Breitbach gesagt hat, hat mir wirklich aus dem Herzen gesprochen. Über Sprache machen wir wieder alles kaputt, was wir vor-

her versucht haben, wenn wir von Lehrverpflichtung reden, Deputat, Forschungssemester. Das ist eine unerhörte Abqualifizierung der Lehre, die mich immer gestört hat. Deshalb glaube ich, jenseits aller Indikatoren, die ich gerne benutze, dürfen wir den wirklichen Inhalt, die Qualität in Forschung, Lehre und Dienstleistung und in der Verwaltung nicht einfach vergessen oder glauben, das in fünf, sechs oder zehn Indikatoren packen zu können.

Prof. Dr. Wilfried Müller

Die Anforderungen an Universitäten sind im Grunde prinzipiell widersprüchlich. Das kann gar nicht anders sein. Darüber hinaus haben wir in der Regel 20 bis 50 wissenschaftliche Gemeinschaften, die vielleicht ähnliche Standards haben, aber sie sehr unterschiedlich interpretieren. Wir sind also einem bunten Geflecht unterschiedlichster Anforderungen unterworfen. Folglich kann jeder Versuch, ein einheitliches System zu gestalten, nur in die Irre führen. Wir werden immer verschiedene Systeme haben, die zum Teil auch zueinander im Widerspruch stehen; und wir müssen damit klug umgehen. Wir müssen vor allem wissen, dass die Systeme nicht einheitlich gestaltet sein können.

In meinen Augen hat es in den letzten zehn Jahren in einer steigenden Anzahl von Universitäten dramatische positive Veränderungen gegeben. Ich glaube, die Universitäten sind heute nicht mehr zu vergleichen mit denen vor zehn Jahren. Dazu hat ganz entscheidend beigetragen, dass Qualität wie auch immer verstanden nicht mehr nur eine selbstgerechte Formel ist, sondern ein gesellschaftlicher und im Grunde auch selbst gesetzter Auftrag. Ganz lange haben sich deutsche Universitäten nicht dafür interessiert, wie oft ihre Wissenschaftler in anerkannten Organen zitiert werden. Warum nicht? Ganz lange hat niemanden interessiert, ob 50 Prozent eines Jahrgangs Examen machen, 75 oder 25. Wir haben eine Fülle von Universitäten, in denen in den Magisterbereichen nicht einmal 20 Prozent der Anfänger Examen gemacht haben. Das hat sich alles Gott sei Dank geändert. Was jetzt ansteht, ist, dass wir die vorhandenen Informationen über Qualität klug aufeinander beziehen und sie vor allem alltagspraktisch nutzbar machen. Das heißt, die Systeme dürfen nicht zu raffiniert sein; sie müssen relativ einfach sein, und sie müssen von der

Gemeinschaft derjenigen, die angesprochen sind, wirklich akzeptiert werden.

In meinen Augen haben wir eine Situation erreicht, in der wir der Gemeinschaft der Lehrenden wieder stärker trauen, als es vielleicht vor 10 oder 20 Jahren der Fall war. Ich glaube nicht, dass wir völlig auf zentrale Regulative und zentrale Steuerungsformen verzichten sollten, aber sie sollten grundsätzlich sanften Charakter tragen und nicht die Spur einer völlig neuen Kontrollbürokratie entstehen lassen. Wenn wir das machen, geht alles wieder verloren. Das ist vor allem die Botschaft für Ministerien.

Dr. Christiane Ebel-Gabriel

Ich bedanke mich bei allen auf dem Podium für eine engagierte Diskussion und bei Ihnen für das aufmerksame Zuhören und ebenso engagierte Mitdiskutieren. Wenn ich noch einmal ganz kurz Bilanz ziehe, haben Sie uns mit dieser Diskussion unseren neuen Auftrag nicht leichter gemacht. Vielleicht haben wir nur ein terminologisches Problem. Wenn wir uns dem Auftrag stellen, Qualität in allen Bereichen der Hochschule in den Blick zu nehmen, dann ist es vielleicht kein einheitliches Qualitätskonzept, das verlangt wird, aber es ist ein einheitliches Qualitätsbewusstsein, eine einheitliche Bereitschaft, Qualität in allen Bereichen der Hochschule zu entwickeln. Dazu gehört die Erkenntnis, dass wir dafür auch eine nachvollziehbare Methodik brauchen. Keine einheitliche Methodik, keine einheitliche Quantifizierbarkeit, aber eine Methodik, die jeweils sachgerecht ist und die es in ihrer Transparenz ermöglicht, Qualitätsstandards auch zueinander in Beziehung zu setzen, wie wir ja generell die Organisationsstrukturen von Hochschulen jetzt so entwickeln, dass die Bereiche deutlicher miteinander kommunizieren.

Wenn ich zwei Schritte zurücktrete hinter mein eigenes Erschrecken darüber, wie viele Warnungen jetzt geäußert worden sind, dann muss ich gleichzeitig feststellen, mit welcher Selbstverständlichkeit wir hier über Qualität in allen Bereichen reden. Das haben wir früher nicht getan. Dahinter steht mehr. Dahinter steht eine beginnende Bereitschaft, sich Qualitätserkenntnissen und ihren Konsequenzen zu stellen. Das hat etwas zu tun mit dem Vertrauen, über das wir vorhin gesprochen haben und

das sicherlich noch nicht in dem Umfang entwickelt ist, wie wir es brauchen, um Qualität wirklich umzusetzen. Dieses Vertrauen scheint mir die eigentliche Schnittstelle zu sein. Denn wenn wir jetzt darüber sprechen, dass die Verfahren einfach, pragmatisch und effizient sein müssen, dann heißt das zum einen, dass wir voneinander lernen müssen, dass wir uns die permanente Wiedererfindung des Rades ersparen müssen - und dazu können wir einen guten Beitrag leisten. Es heißt aber auch, dass wir den Mut haben müssen, ohne einen langwierigen Legitimationsprozess für gewonnene Qualitätserkenntnisse aus ihnen Schlussfolgerungen zu ziehen.

Es bedarf einer Reihe an Dingen und Entscheidungen, um eine Qualitätskultur auf den Weg zu bringen. Es sind die einzelnen Entscheidungsträger, die Konsequenzen ziehen müssen und die die Motivation haben müssen, die Dinge voranzubringen. Es sind die einzelnen, die sich auch in Frage stellen lassen müssen. Das geht nur auf der Basis eines grundlegenden Vertrauens in ihre Leistungsfähigkeit und in ihre Leistungsbereitschaft. Das ist nicht nur etwas sehr Abstraktes, das ist auch etwas sehr Konkretes. Wenn wir von Studierenden Leistung erwarten und wir müssen sie in überfüllte, schmutzige Hörsäle in zerfallenden Gebäuden stecken, dann ist das keine Anerkennung für ihre Leistung. Wenn jeder, der Berufungsverhandlungen führt, als erstes das Gefühl hat, man versuche es möglichst billig zu machen und nicht, Anerkennung für die Bereitschaft zu kommen zu zeigen, dann ist das auch schon ein schwieriger Einstieg. Das widerspricht natürlich beides der aktuellen finanziellen Situation der Hochschulen, das ist mir sehr wohl bewusst. Und wenn jede Qualitätsbewertung verbunden sein muss mit der Befürchtung, daraus werde doch nur eine weitere Einsparungsbegründung erzeugt, weil die finanzielle Situation nun einmal so ist, dann werden wir keine Qualitätskultur erreichen, die auf Vertrauen basiert.

Deshalb erlauben Sie mir einen ganz aktuellen Schlenker dabei! Wir sind in einer Situation, wo die Gefahr besteht, dass wir wieder einen Studentenberg, wie das damals hieß, untertunneln müssen, weil die finanziellen Voraussetzungen für die Bewältigung der großen Zahlen von Studierenden im Augenblick zumindest fraglich sind. Zur Qualität gehört auch, dass die Hochschulen sich fragen, wie viele Studierende sie qualitativ

hochwertig ausbilden können, um dann auch noch Forschung zu ermöglichen. Das ist auch eine Frage der eigenen Verantwortung. Ich rufe nicht auf zu irgendeiner Form von Blockade, aber es ist schon wiederholt öffentlich gesagt worden: Zur Qualitätsverantwortung gehört es auch zu sagen, was man nicht kann, denn sonst steht man hinterher vor der Situation zum Beispiel 400 Studierende in einem Hörsaal für 200 unterzubringen, und dann wird gesagt, „Ihr betreut ja so schlecht.“

Das sind die aktuellen Überlegungen zur Qualität, mit denen wir auf die Diskussion zum Hochschulpakt und zur demografischen Entwicklung reagieren müssen. So pragmatisch wir unser Qualitätsverständnis gestalten wollen, wir müssen es eben auch an unseren Möglichkeiten orientieren. Diese Möglichkeiten sind die, die wir uns selber schaffen, und die, die uns gegeben werden. Das ist die Grundlage für unsere Überlegungen zur Qualität in allen Bereichen und für unsere morgige Diskussion, von der ich Ihnen und mir noch viele Anregungen erhoffe.

Vortrag

Externe Zielvereinbarungen – Erfahrungen bei der Umsetzung¹

Prof. Dr. Frank Ziegele

Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Um Erfahrungen mit der Umsetzung von Zielvereinbarungen bewerten können, muss man in einem ersten Schritt fragen: Was hat man von der Einführung dieses Instruments Zielvereinbarungen im Kontext Staat/Hochschule, aber auch hochschulintern erwartet? Was ist der Maßstab dafür, die Erfahrungen, die inzwischen mit den unterschiedlichsten Modellen gesammelt wurden, zu beurteilen? Man erhoffte sich von Zielvereinbarungen vor allem:

- detaillierte Inputsteuerung durch partnerschaftliche Zieldiskussion zu ersetzen;
- die Profilbildung der Hochschulen zu befördern;
- Innovationen vorzufinanzieren;
- den Grad der Zielerreichung zu erhöhen;
- eine Balance zwischen Durchsetzung staatlicher Ziele und Hochschulautonomie zu schaffen;
- Leistungsanreize zu setzen, zu motivieren, Engagement zu fördern;
- den Dialog zwischen den Vertragspartnern zu verstärken;
- staatliche Mittel effektiver einzusetzen;
- Verbindlichkeit, Transparenz und Erfolgsmaßstäbe zu schaffen.

Die entscheidende Frage bei der Bewertung von Zielvereinbarungen ist: Wie sieht die Realität aus? Haben sich diese Erwartungen erfüllt? Zur Beantwortung dieser Frage sind hier subjektive Eindrücke zusammengefasst.

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die Transkription des von Professor Ziegele gehaltenen Vortrags.

Inzwischen sind alle Bundesländer in irgendeiner Form auf dem Weg, das Instrument der Zielvereinbarung zu nutzen. Es wird von vielen positiven Effekten berichtet. Hochschulen führen an, dass externe Zielvereinbarungen ihnen dabei geholfen haben, intern eine Profildiskussion zu führen und Prioritäten zu setzen. Teilweise wird in der Tat auch berichtet, dass das Verhältnis zwischen Ministerium und Hochschule partnerschaftlicher geworden ist und dass das Instrument Anreize entfaltet. Aber es finden sich auch zahlreiche Beispiele, bei denen die Erwartungen in keiner Weise erfüllt werden. Im Folgenden dafür einige Beispiele, die zum Teil auch historischen Charakter haben. Es ist nicht auszuschließen, dass Lerneffekte teilweise Veränderungen herbeigeführt haben.

In Niedersachsen war es lange Jahre so, dass in den Zielvereinbarungen eine Profilbildung überhaupt nicht erkennbar war. Es gab dort ein Formular mit zahllosen Untergliederungspunkten und Indikatoren, die man ausfüllen musste. Letztlich hat die Hochschule vorgegebene Punkte abgehakt wie in einer Steuererklärung. Es gab zehn Themen, zu denen man sich äußern musste, um eine Grundlage für den staatlichen Zuschuss zu erhalten, aber eine Formulierung von Prioritäten fand nicht statt.

In vielen Bundesländern enthält das Hochschulgesetz eine Klausel mit der Aussage „Wenn es nicht gelingt, eine Zielvereinbarung zu schließen, wird es eine Zielvorgabe des Landes geben“. Das widerspricht ganz fundamental dem partnerschaftlichen Gedanken von Zielvereinbarungen. Diese Klausel wurde tatsächlich bereits genutzt: die Universität Rostock arbeitet im Augenblick mit einer solchen Zielvorgabe des Ministeriums.

In Hamburg stellten die Zielvereinbarungen anfangs eine Legitimation dar, die durch umfassende Darstellung der Dinge, die eine Hochschule eben so tut, erreicht wurde. Es wurde einfach gesammelt, was sowieso auf der Agenda stand. Es entstand keine besondere Anreizwirkung, Geld in Veränderungen zu investieren. Eine große Universität wie Hamburg konnte so viele Aktivitäten aufzählen, dass das Land zufrieden war, alles ruhig weiterging und das Land die Hochschule in Ruhe ließ. Für die Hochschulen ist das zwar angenehm, es machte aber das System Zielvereinbarungen aber nicht unbedingt sehr produktiv.

Bemühenszusagen und vage Formulierungen sind ein Problem, das in den Ländern vielfältig zu beobachten ist und die Wirksamkeit des Instruments in Frage stellt. Noch schlimmer: Im Bereich der Studentenwerke in Baden-Württemberg hat man Zielvereinbarungen als eine Art Erpressungsinstrument angewandt. Leistung und Gegenleistung, die in keiner Beziehung zueinander standen, wurden in Verbindung gebracht und bestimmte Dinge, an denen das Ministerium immer interessiert war, wurden durchgesetzt. Z.B. bekam man eine Bewilligung von Mitteln für eine Mensarenovierung nur bei Unterzeichnung einer Zielvereinbarung über einen Gegenstand, der mit dieser Maßnahme gar nichts zu tun hatte. Inzwischen werden Zielvereinbarungen nicht mehr in dieser Form praktiziert.

Ein hoher Bürokratisierungsgrad ist ein weit verbreitetes Phänomen. Vertrauensverlust durch instabile und nicht einheitlich angewandte Spielregeln entdeckte das CHE bei der Evaluation der ersten Runde der Zielvereinbarungen in Nordrhein-Westfalen. Das Ministerium hatte von den Hochschulen Zielvereinbarungen abgefordert, die von den Hochschulen mit unterschiedlicher Intensität entwickelt und als Entwürfe vorgelegt wurden. Daraufhin hat das Ministerium festgestellt, dass die Entwürfe wenig koordiniert und uneinheitlich gestaltet waren und versucht, eine Vereinheitlichung herzustellen. Umgesetzt wurde das durch die Idee, staatlicherseits Textbausteine für diese Zielvereinbarungen vorzugeben und an die Hochschulen zurückzuspiegeln. Die Rektoren sahen sich nun vor der Aufgabe, ihrer Hochschule zu erklären, dass plötzlich wieder alles ganz anders ist. Das Vertrauen in das Verfahren wurde erschüttert. Daraus folgt: die Spielregeln am Anfang definieren und nicht während des Spiels!

Was ist die Schlussfolgerung aus all diesen Beispielen? Ist das Instrument zum Scheitern verurteilt? Deutlich wird, dass Zielvereinbarungen nicht per se zu Verbesserungen führen. Das gute oder das schlechte Ergebnis einer Zielvereinbarung ist jedoch kein Zufallsprodukt, sondern das Ergebnis der Verfahrensgestaltung. Das lässt es natürlich nahe liegend erscheinen - der Stifterverband sucht ja auch gerade danach -, einen Code of good governance zu fordern, d.h. Verfahrensgrundsätze, die das System tragfähig und funktionsfähig machen. Ein solcher Code of good governance

findet sich in der Entschließung des Plenums der HRK vom 14.06.2005: Zwölf Grundsätze zur Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen.²

Der erste Grundsatz der HRK fordert, dass Zielvereinbarungen diskretionäre Detailsteuerung ersetzen sollen. Wie sieht es tatsächlich aus? Natürlich gibt es bei steigender Anzahl von Zielvereinbarungen einen drastischen Rückgang der Erlasse, doch sie existieren weiterhin. Ich bin der Auffassung, dass Erlasse weiterhin eine wichtige Rolle spielen können, die Natur von Erlassen sich aber ändern muss. Zum Beispiel wäre es unerlässlich, bei der Einführung eines Globalhaushalts den Hochschulen per Erlass verbindlich mitzuteilen, wie hoch das Startbudget im Globalhaushalt ist und nach welchen Mechanismen es berechnet wird. So würde ein Erlass die Rahmenbedingungen definieren, aber nicht mehr in die Prozesssteuerung der Hochschule eingreifen.

In vielen Bundesländern gibt es alte Steuerungen in Form von Stellenkürzungen. Es wird zwar das neue System mit Zielvereinbarungen und Globalhaushalt praktiziert, aber am Ende läuft es wieder auf Stellenkürzungen hinaus. Die Fachhochschule Osnabrück wurde in der Vergangenheit vom Ministerium angehalten, eine Anzahl von Stellen einzusparen und hat darauf als selbstbewusste Stiftungshochschule so reagiert, dass sie zusagte, den Einsparungsbetrag zu leisten, aber beanspruchte selbstständig zu entscheiden, in welchem Bereich die Kürzungen vorgenommen werden sollten. Die Hochschulen brauchen ein stringentes Gesamtsteuerungsmodell, in dem auch andere Impulse, zum Beispiel im Bereich der Kürzungsmechanismen, der Gesamtlogik folgen, in dieses System passen und mit Zielvereinbarungen und Globalhaushalten kompatibel sind.

Die Zielvereinbarung einer Hochschule aus Thüringen enthielt die Formulierung: „Die Universität wird nicht von der Stellenübersicht abweichen.“ Ist es ein adäquater Gegenstand für eine Zielvereinbarung, Autonomie-rechte wieder zurückzunehmen? Auch die Zielvereinbarung selbst birgt die Gefahr der Detailsteuerung.

² vgl. Anhang

Der zweite Punkt: Rückzug von der Fach- auf die Rechtsaufsicht. Dieser Trend ist durchaus vorhanden, jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt. Allerdings erscheinen in Zielvereinbarungen häufig Inhalte, die ohne eine aktive Wahrnehmung auch der Fachaufsicht von staatlicher Seite gar nicht mehr beurteilbar wären. In Thüringen beispielsweise wird sehr genau festgelegt, welchen Bestand der Studienangebote in welcher Form die Hochschule im Einzelnen vorhält, wie sie sie verändert, wo es Aufwüchse und wo es Reduktionen geben soll. In Bayern werden sehr detailliert Stellen für bestimmte inhaltliche Vorhaben in Forschung und Lehre verteilt. Das kann ohne Fachaufsicht nicht seriös betrieben werden. Wie soll ein Ministerium sonst beurteilen, ob das Forschungsprojekt x an der Universität Bamberg fünf Stellen verdient hat und das Forschungsprojekt y in Bayreuth zwei Stellen? Hier stellt sich die Frage, ob Zielvereinbarungen inhaltlich überfordert werden.

In diesem Kontext der Konstellation von Fach- und Rechtsaufsicht hat man sich bisher noch zu wenig um ein positives Leitbild für die Rolle des Ministeriums in der neuen Steuerung gekümmert. Auch das Konzept der Entfesselten Hochschule bietet hier keine Lösung an. Nordrhein-Westfalen beispielsweise ist mit dem sehr weit reichenden Hochschulfreiheitsgesetz in Bezug auf die Rollenklärung herausgefordert. Ist der Staat - wie dieses Gesetz besagt - noch ein Ex-post-Koordinator, der die Gesamtverantwortung trägt? Sind die Regionalreferenten, die die Hochschulen betreuen, jetzt Berater und nicht mehr Steuerer? Und was bedeutet das im Alltagsgeschäft? Wie wird das mit Inhalt gefüllt und praktiziert? Dieser Komplex ist noch in der Entwicklung und seine Klärung eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich die Entwicklung der Zielvereinbarungen im adäquaten Rollenverständnis Staat/Hochschule vollzieht.

Dritter Punkt: Zielvereinbarungen sollen auf Entwicklungsprozesse ausgerichtet sein. Das bedeutet, dass Zielvereinbarungen Veränderungen, das „Delta“ an der Hochschule, widerspiegeln sollen. In vielen Zielvereinbarungen ist dieser Aspekt enthalten, z.B. in Nordrhein-Westfalen und in Brandenburg. Darin besteht die wesentliche Chance von Zielvereinbarungen, hier wird die Intention dieses Instruments von der Theorie in die Praxis umgesetzt. Eine Hochschule erhält die Gelegenheit, Ziele und Prioritäten zu formulieren und dafür vom Staat, zum Beispiel in Form

eines Innovationspools, Unterstützung zu erhalten. In anderen Bundesländern ist es aber eher so, dass Zielvereinbarungen - in der Vergangenheit oder immer noch - stärker legitimatorischen Charakter haben. Dann kann auch die Umsetzung der Bologna-Reformen, wie die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in eine Zielvereinbarung aufgenommen werden, egal ob sie zur Profilbildung genutzt wird oder nicht. Wenn also Zielvereinbarungen abgeschlossen werden, die sehr stark auf den Legitimationsaspekt ausgerichtet sind, zu diesem Zweck das Gesamtspektrum der Hochschultätigkeit und nicht eine Fokussierung auf einzelne wichtige Aspekte darstellen, dann entsteht ein System, das in den neuen Steuerungen durchaus eine wichtige Funktion erfüllt, indem es z.B. Globalhaushalte legitimiert. Trotzdem wird dadurch die Wirkung eingeschränkt, weil das Anliegen der Priorisierung, des Herausarbeitens strategischer Kernziele hinten angestellt bleibt. Recht sinnvoll dagegen sind die Varianten in Berlin oder in Sachsen-Anhalt: In Berlin sind die Hochschulverträge sehr stark auf den Nachweis der Selbststeuerungsfähigkeit ausgerichtet. Die Hochschule kann hier dem Staat über die Vereinbarungen zeigen, dass sie ein Controllingsystem aufgebaut oder Kosten-Leistungs-Rechnung eingeführt hat. Dabei handelt es sich um eine sehr spezielle Ausrichtung der Zielvereinbarungen, die eine Legitimation herbeiführen kann. Manche Zielvereinbarungen, zum Beispiel in Sachsen-Anhalt, klären dann zudem auch noch die Konditionen der dezentralen Finanzautonomie, so bezüglich der Lockerung der Haushaltsvorschriften. In anderen Bundesländern findet sich das im Hochschulgesetz, aber man kann es in einem ersten Schritt natürlich auch über eine Zielvereinbarung regeln. Das sind sicherlich sinnvolle Varianten, die mit einer Grundfinanzierung durch Zielvereinbarungen gekoppelt werden können.

Vierter Punkt: beiderseitige Beiträge zu einem gemeinsamen Ziel verabreden. Dabei gibt es auch noch an manchen Stellen Probleme. In Brandenburg zum Beispiel hat das Ministerium nicht ein Strategiepapier für das Land entwickelt, sondern die Hochschulen beauftragt, ihre eigenen Profile darzustellen. Es ist aber die logische Grundidee der Zielvereinbarungen, dass beide Seiten ihre Ziele definieren und danach verhandeln, welche dieser Ziele mit den beiderseitigen Interessen kompatibel sind. So könnte man eine stärkere Strategiefundierung erzielen. Positiv ist es, allgemeine Ziele für das System insgesamt in Pakte oder übergeordnete

Verabredungen zu fassen, wodurch die hochschulspezifische Zielvereinbarung entlastet wird. Wenn erst einmal Planungssicherheit geschaffen worden ist, entsteht ein Rahmen, innerhalb dessen man agieren kann. Diese Zweistufigkeit entlastet die individuelle Zielvereinbarung, die sich dann stärker auf die Interessen und das Profil der Hochschule fokussieren kann; dennoch bleibt der Rahmen gültig. Manche Länder stellen den Zielvereinbarungen Präambeln und Profildarstellungen der Hochschule voran. Das ist sicherlich sinnvoll im Sinne der Transparenz, die Basis für die Schritte der Zielvereinbarung darzustellen. Auch der Finanzierungsvorbehalt wird immer wieder in die Zielvereinbarungen aufgenommen, was sich nur dadurch vermeiden lässt, dass die Zielvereinbarungen nicht für die Grundfinanzierung, sondern nur für eine ergänzende Poolfinanzierung oder Innovationsfinanzierung abgeschlossen werden. Dies sind die zwei grundsätzlichen Möglichkeiten: die Gewährung einer Grundfinanzierung, deren Verwendung in einer Zielvereinbarung festgelegt wird, oder die Andockung der Zielvereinbarung an einem Innovationspool, aus dem Veränderungen und neue Entwicklungen finanziert werden. Im ersten Fall müsste das Land auf einem Finanzierungsvorbehalt bestehen, im zweiten Fall, dem des Innovationspools, könnte es eine Finanzierungsgarantie geben, weil die Gelder zweckgebunden eingesetzt werden.

Fünfter Punkt: Leistungen statt Maßnahmen vereinbaren. In allen Zielvereinbarungen sind auch Maßnahmen festgehalten, allerdings oft auf Wunsch der Hochschulen. In Nordrhein-Westfalen wurde dieses Vorgehen teilweise gewählt, weil es natürlich die Umsetzung nach innen und die Tätigkeit des Rektorats oder des Präsidiums erleichtert. Im Saarland hat man eine gute Lösung entwickelt, indem in die Zielvereinbarung aufgenommen wurde, dass zwar Maßnahmen formuliert werden, aber die Maßnahme kein Maßstab der Zielerreichung ist. Das ist eine Generalklausel, die in jede Zielvereinbarung gehört, um das Problem zu vermeiden, dass erst nach der Maßnahme wieder kontrolliert wird, ob das Geld ordnungsgemäß verausgabt wurde, denn damit wäre man zurück bei der alten Steuerung.

Sechster Punkt: mehrjährig anlegen. In der Regel sind die Zielvereinbarungen in den Bundesländern auf drei bis fünf Jahre angelegt, in Bremen auf zwei. Die Feedback-Runden zwischen Hochschule und Staat finden

dagegen in kürzeren Zeitabständen statt. Es gibt in der Regel eine jährliche Berichts- und Diskussionspflicht, die sicherlich auch sinnvoll ist, ebenso wie Anpassungsklauseln. Wenn sich gravierende Veränderungen ergeben, kann im Einvernehmen beider Vertragspartner der Inhalt der Zielvereinbarung angepasst werden, so dass die Mehrjährigkeit nicht zur Starrheit wird. Gewünscht sind ja Flexibilität und kurzfristige Handlungsmöglichkeiten. Wenn eine Hochschule ein neues Feld erkennt, in dem sie aktiv werden will, braucht sie die Möglichkeit, auch außerhalb der verabredeten Ziele nachzusteuern. Die Zielvereinbarung darf nicht zum starren Fünfjahresplan werden.

Es soll eine Zuständigkeit für die Erfolgskontrolle festgelegt werden und eine klare Erfolgskontrolle erfolgen. Vielfach sind Ziele sehr weich formuliert. In einigen Zielvereinbarungen stehen klar quantifizierte Größen - in Bremen ist das beispielsweise der Fall - mit bestimmten Indikatoren. Dort geht man sogar noch weiter und schafft einen Ansatz der Mittelverteilung mit den Größen aus der Zielvereinbarung über ein sogenanntes Indexmodell. Die TU München hat auch eine sehr quantifizierte und messorientierte Zielvereinbarungsvariante beschlossen. Die Tendenz sollte klar zur Prüfbarkeit gehen, was nicht immer Messung anhand eines Indikators bedeutet, sondern auch eine ja/nein Prüfung sein kann: bestimmte Zustände werden erreicht oder nicht. Auch fehlen Raster für das Berichtswesen, das teilweise sehr ausufernd ist.

Achter Punkt: Man soll sowohl Vorfinanzierung als auch Leistungsanreize bei Zielerreichung integrieren. Die Vorfinanzierung läuft in Zielvereinbarungen in Deutschland häufig über die Grundfinanzierung, so dass es an der Prioritätenförderung mangelt. Bei der Innovationsförderung steht man vor einem Bewertungsproblem, das zumeist unbefriedigend gelöst worden ist. Etwas überspitzt: Sind 10 Prozent mehr Frauen an der Universität A mehr oder weniger wert als 10 Prozent mehr Ausländer an der Universität B? Wenn das Geld über formelgebundene Mittelverteilung nach Studierendenzahlen verteilt wird, dann gibt es klare Bewertungsmaßstäbe. Wenn aber Innovationsprojekte gefördert werden sollen, dann muss ein Werturteil gefällt werden, und damit tun sich die Wissenschaftsministerien schwer. Das ist zum Beispiel der Grund, warum NRW plant, auch weiterhin einen großen Teil des Innovationspools einfach

nach dem Kriterium der Drittmittel auszuschütten, die ein völlig systemfremdes Element sind. Die Frage ist, wie man die Entscheidungsfähigkeit innerhalb der Ministerien herstellt.

Sanktionen sind nur zum Teil relativ klar in Zielvereinbarungen verankert. In Brandenburg gibt es einen allgemeinen Finanzierungsvorbehalt bei Nichterfüllung der Ziele. In Hamburg gibt es einen Hinweis auf die nächste Runde der Zielvereinbarungen, in der die Hochschule dann schlechtere Ausgangsbedingungen hat. In Sachsen-Anhalt gibt es einen Einigungsvorbehalt von 10 Prozent, die einbehalten werden - in Hamburg gab es das früher auch - und dann erst ausgeschüttet werden, wenn klar ist, dass die Ziele erreicht werden. Eine Zielerreichungskomponente wird benötigt, und sie ist durch eine große Bandbreite an Möglichkeiten zu meist verwirklicht worden.

Grundsatz Nummer 9: Aufeinander bezogene Leistungen und Gegenleistungen. Diese Beziehung wird häufig auch relativ global - Gesamtheit der Leistungen gegen finanzielle Gegenleistung Grundbudget - hergestellt. Bayern und Brandenburg vereinbaren sehr stark einzelne Ziele, verknüpft mit einer Zweckbindung der Gelder. Die Frage ist, ob eine strikte Zweckbindung sinnvoll ist oder diese zugesagten Gelder wieder in ein Globalbudget überführt werden sollten. Eine Verbesserung wären hier direkte Beziehungen, aber ohne sehr strikte Zweckbindung und eine Begründung - die vielfach noch fehlt - einer finanziellen Verteilung von Innovationsmitteln.

Der zehnte Grundsatz wird erfüllt: die Zielvereinbarungen werden schriftlich fixiert und von beiden Seiten unterschrieben; auch der Forderung nach Veröffentlichung und Zugänglichkeit wird nachgekommen.

Elfter Grundsatz: im Gegenstromverfahren aushandeln. Nach diesem Grundsatz wird im Prinzip überall verfahren. Sinnvoll wäre, dieses Gegenstromverfahren auch vorab zu beschreiben. NRW hat jetzt in der dritten Runde der Zielvereinbarungen versucht, die Schrittabfolgen zu beschreiben und mit den Hochschulen zu verabreden.

In Hamburg gibt es eine interessante Entwicklung, in diesem Gegenstromverfahren Gewichte zu verschieben. In den Anfängen der Zielvereinbarungen in Hamburg handelte es sich um einen Bottom-up-Prozess: die Hochschule hatte große Freiheit bei der Formulierung der Zielvereinbarungen. Zur Zeit werden top-down zahlreiche Vorgaben der Senatsbehörde im Sinne des Hamburger Optimierungskonzepts gemacht und der Versuch unternommen, einen staatlichen Plan per Zielvereinbarung durchzusetzen.

Letzter Punkt: Regeln für den Verhandlungsprozess vereinbaren. Es gibt Beispiele für solche expliziten Regeln in NRW und Brandenburg, die aber voraussetzen, dass alle Beteiligten auch den Regeln vertrauen. Das funktioniert nur dann, wenn die Regeln strikt eingehalten und stabil gehandhabt werden. In Nordrhein-Westfalen sollten zunächst 5 Prozent der Grundfinanzierung ein sogenanntes Ziele-/Leistungsbudget (ZLB) sein, das davon abhängig ist, dass die Ziele erreicht werden. Das führte zu sehr großer Aktivität der nordrhein-westfälischen Hochschulen in der Formulierung und Gestaltung der Zielvereinbarungen; doch auf einer Sitzung der Rektoren mit dem Minister beschloss dieser, diese Klausel fallen zu lassen, woraufhin das Engagement von Hochschuleseite drastisch zurückgegangen ist. Solche Instabilitäten sind schwer einzukalkulieren.

Soweit die Situationsanalyse bezogen auf einen möglichen code of good governance für staatliche Zielvereinbarungen. Beim Versuch eines Resümees lässt sich festhalten:

- Nur die einfachen Grundlagen der Zielvereinbarungen funktionieren uneingeschränkt: eine Zielvereinbarung wird veröffentlicht, wird unterschrieben und ist mehrjährig.
- Es gibt in allen Bereichen gute Beispiele, wie Verfahrensvorkehrungen getroffen werden und wie in eine richtige Richtung gesteuert wird.
- Die Kernfrage nach der Verortung der Zielvereinbarung im Drei-Säulen-Modell der Hochschulfinanzierung bleibt. Die drei Säulen von Grundfinanzierung, leistungsbezogener Finanzierung und innovationsorientierter Finanzierung bieten verschiedene Lösungen an, von denen die Verortung in der Innovationsfinanzierung das geeignetste Modell zu sein scheint.

- Die Schlüsselbereiche der Gestaltung sind die vorherige Fixierung der Spielregeln, das Raster, das für Zielvereinbarungen vorgegeben wird und die Prozessgestaltung beim Gegenstromverfahren.

Wir haben jetzt die Chance, Lerneffekte zu nutzen, methodische Fortschritte in den Folgerunden zu erzielen, einen Lernprozess zu durchlaufen. Wichtig ist: dauerhafte Fehlentwicklungen anzuprangern und über die Wirkungsanalyse herauszufinden, wo sich systemimmanente Probleme verbergen und wo es sich um Umsetzungsprobleme handelt, weil diese beiden Phänomene klar getrennt werden müssen. An den Beispielen sollte deutlich werden, dass es sich bei den realen Schwierigkeiten im Wesentlichen um Umsetzungsprobleme handelt, Verfahrensfragen, die lösbar erscheinen. Wenn man sie ernst nimmt und entsprechend gestaltet, dann sind Zielvereinbarungen nach wie vor ein Instrument, das uns im Verhältnis Staat/Hochschule weiterbringt, tragen kann und auch Veränderungen an den Hochschulen in Richtung Neue Steuerung anstößt.

Vorträge in den Foren B

Der fachliche Qualifikationsrahmen – ein Schreckgespenst?

Prof. Dr. Ulrich Bartosch

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

1. „Wir werden das bekämpfen“

Als Referent auf der Q-Herbsttagung 2006 mit der vermeintlich harmlosen Aufgabe versehen, den fachlichen Qualifikationsrahmen (QR) für die Soziale Arbeit vorzustellen, fand sich der Verfasser unvermutet unter heftiges Sperrfeuer genommen. Der damalige Vorsitzende des Akkreditierungsrates attackierte die Entwicklung und Verabschiedung von fachlichen QR auf das Schärfste. Sie seien nicht nur überflüssig, da sie als tautologische Konstruktionen ohnehin bekannte Selbstverständlichkeiten formulieren würden, die keinerlei Erkenntnisgewinn oder Nutzen brächten. Das ganze Vorhaben wäre so sinnvoll und überflüssig wie die Beschreibung eines Pferdes. Aus den Reihen der Teilnehmer wurde dem entgegengehalten, es handle sich eher um die Beschreibung der Pferdeartigen und damit um ein Instrument zur Zuschreibung, was durchaus sinnvoll sein könnte.

Der Kritiker aber entlarvte entsprechende Vorhaben darüber hinaus als verkappte Rahmenstudien- bzw. und/oder Rahmenprüfungsordnungen und verband dies mit der eindringlichen Hoffnung, im Zuge der Bologna-Reform seien derartige Einschränkungsinstrumente endgültig überwunden. Fachliche QR seien eine unnötige Behinderung der wettbewerblichen Studiengangsentwicklungen an den Hochschulen und der gefährliche Versuch arbeitsmarktrelevante und innovative Ausbildungsangebote in disziplinäre Schranken zu verweisen. Zwar gäbe es auf nationaler Ebene den QR für deutsche Hochschulabschlüsse - und dieser sei so sinnvoll wie nötig - darunter aber sei keine fachliche Formulierung nötig. Vielmehr sei dies aus den benannten Gründen gefährlich und „...wir werden das bekämpfen“, endete der Vorsitzende seine vernichtende Rede.

So war aus einem „Meilenstein der Bolognaform in Deutschland“ (Christiane Gaehtgens, Generalsekretärin der HRK) offensichtlich eine ernste Gefahr für den erfolgreichen Fortgang der Reform in Deutschland geworden. Der Referent freilich entgegnete der finalen Drohung mit der Aufforderung: „ Sie sollten das unterstützen“.

Die hier kurz umrissenen Kritikpunkte verdienen sicherlich ernsthafte Prüfung. Sollten sie den tatsächlichen Auswirkungen von fachlichen QR entsprechen, wäre deren Entwicklung wirklich kritisch zu hinterfragen. Freilich sollten auch die Chancen und tatsächlichen Konstruktionsprinzipien eines QR auf fachlicher Ebene sorgfältig zur Kenntnis genommen werden, bevor diese verworfen werden. Hierfür folgen nun einige Anregungen.

2. Definitionsschuld und Definitionsmacht

Der Ausgangspunkt für die Formulierung eines fachlichen Rahmens für die Soziale Arbeit ist zunächst der „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (QRDH) der am 21. April 2005 von der KMK verabschiedet worden ist. Er ist nunmehr leidlich bekannt und akzeptiert. Dies war freilich noch nicht so, als der Fachbereichstag Soziale Arbeit im Dezember 2005 beschloss eine Arbeitsgruppe zur Ausarbeitung eines „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ einzurichten. Er folgte damit der expliziten Aufforderung durch die HRK und erhielt auch deren Unterstützung für das Vorhaben.

Die Arbeitsgruppe des Fachbereichstages war selbstverständlich den Zielen des QRDH verpflichtet:

- a) Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge - national und international
 - durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile,
 - durch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie
 - Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen,
 - durch Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der
 - relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem.

- b) Verbesserte Informationen für Studieninteressierte und Arbeitgeber.
- c) Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung
 - durch Definition von Referenzpunkten
- d) Erleichterung der Curriculumentwicklung
 - durch Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu füllen gilt.
- f) Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.“¹

Der QRDH verweist also deutlich auf die fachliche, d.h. auf die disziplinäre Konkretisierung des Rahmenwerkes. Explizit wird festgestellt:

„Die fachspezifische Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens liegt bei den Fächern und den Hochschulen. Der Qualifikationsrahmen ist in diesem Prozess als Referenzrahmen zu sehen.“²

Nun war für die Arbeitsgruppe des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) die Outcome-Orientierung bereits selbstverständlich. Weiterhin konnte auf der Modularisierungsdiskussion des innerdisziplinären Diskurses aufgebaut werden.³ Eher unscharf erschien die Situation in der Frage einer klaren Differenzierung zwischen der BA und der MA Ebene im Felde der Studiengangsentwicklungen der Sozialen Arbeit. Da es innerhalb der Sozialen Arbeit, die überwiegend als FH-Studiengang organisiert war, keine disziplinär-curriculare Tradition gab, an die einfach angeschlossen werden konnte, lag es nahe, die Qualifikation auf Professionsebene zur Unterscheidung der Level heranzuziehen. Von dort können dann die disziplinären, curricularen Umsetzungen erfolgen. Für diesen Weg allerdings ist der QRNH - zumindest im Falle der Sozialen Arbeit - kaum geeignet. Die Unterscheidung der akademischen Qualifikationslevel werden direkt in den Umfang beruflicher Verantwortung übersetzt. Dies bedeutet z.B. folgende Stufung: Bachelor-AbsolventInnen können „Verantwortung in einem Team übernehmen“, ⁴ Master-Abschlüsse befähigen dazu, „in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen“⁵ und erst

¹ QR NH, Vorbemerkung, S. 3.

² QR NH, Vorbemerkung, S. 4.

³ Buttner, Klüsche

⁴ QR NH, S. 3.

⁵ QR NH, S. 5.

durch das Doktorat wird die Befähigung „ein Team zu führen“⁶ sichergestellt. Die zugrunde liegende Logik mag für berufliche Entwicklungen innerhalb der Forschung oder zumindest in forschungsnahen Bereichen gelten. Sowohl die Systematik als auch die Diktion des QRNH legen diese forschungsbezogene Sichtweise zumindest nahe. Für die Soziale Arbeit stehen mindestens zwei Gründe entgegen: Erstens: Die berufliche Praxis - auf die hin qualifiziert ist - sieht für AbsolventInnen der Sozialen Arbeit bereits ab dem BA-Level Führungsaufgaben vor.⁷ Zweitens: für das überwiegend fachhochschulisch angebotene Studium gilt das Versprechen der Fachhochschulen, das BA-Level mindestens gleichwertig dem bisherigen FH-Diplom herzustellen. Dieser Diplomstudiengang hat die Absolventinnen der Sozialen Arbeit selbstverständlich auch auf ‚herausgehobene Verantwortung‘ und auch auf ‚Führung‘ vorbereitet. Dies drückt sich auch im Innenministerbeschluss vom 6. Juni 2002 aus, der mit entsprechender Aufgabenbeschreibung nach BAT (jetzt TVöD) gelesen werden muss.⁸ Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass für die Soziale Arbeit die Formulierung eines fachlichen QRs sinnvoll und eigentlich unabdingbar ist, wenn der Referenzrahmen QRNH Relevanz für die Profession und die Disziplin entwickeln soll.

Der Definitionsauftrag an die Arbeitsgruppe ist durch die beschriebene Ausgangslage legitimiert. Sie hatte nun mit der verliehenen Definitionsmacht sorgfältig umzugehen. Demokratietheoretisch kann dies als Wahrung des Subsidiaritätsprinzips ausgedrückt werden. Auf der Ebene der europäischen Harmonisierung ist diese Dimension vielleicht vorherrschend zu betrachten. In den nationalen Bezügen gilt es zuvorderst wissenschaftstheoretisch und -politisch zu argumentieren und die Unabhängigkeit der Hochschulen und der Fachbereiche in der Formulierung ihrer Studiengangskonzepte im Rahmen der Freiheit von Lehre und Forschung zu beachten. Dies bedeutet, dass die Legitimation zur fachlichen Rahmensetzung verwirkt ist, sobald dadurch das Selbstverständnis und die konstitutionelle Grundlage von Hochschule verletzt würde. Daran müssen sich auch die vorliegenden Ausführungen messen lassen.

⁶ QR NH, S. 6.

⁷ Vgl. Behr/Rauschenbach (2004) bereits auf Erzieherlevel

⁸ Beschluss der Innenministerkonferenz vom 6. Juni 2002

3. Operationalisierung und Kommunizierbarkeit

Die Formulierung des fachlichen QR impliziert zwei wesentliche Zielsetzungen, die die Ausarbeitung anleiten müssen:

- Operationalisierung,
- Kommunizierbarkeit.

Die umfassende und zugleich vage Größe „fachliche Professionalität“ muss in spezifische, beschreibbare und letztlich auch überprüfbare bzw. nachweisbare Elemente zerlegt werden, die insgesamt ein disziplinär begrenztes und professionell vielfältiges Qualifikationsprofil beschreiben. Damit ist zunächst nur gesagt, dass mit dem Qualifikationsprofil eine Zusammenstellung ‚versprochener‘ Wissensbestände, Fähigkeiten, Kompetenzen und ggf. Haltungen beschrieben ist, die einerseits die Absolventinnen des Studienganges nachweislich auszeichnen und die andererseits genau in dieser Zusammenstellung für spezifische Aufgabenfelder erfolgreiches professionelles Handeln versprechen. Dies alles muss als Ergebnis des Studiums formuliert werden, ohne die Studieninhalte verbindlich festlegen zu wollen (denn das würde heißen, einen schulischen Lehrplan zu schaffen). In der Präambel des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (QR SARb) ist festgelegt:

„Der QR SARb nimmt für sich in Anspruch, ein praktikabler Versuch zu sein, die Frage der Level-Bestimmung für die Soziale Arbeit in Deutschland und in Kompatibilität mit europäischen und außereuropäischen Rahmenwerken zu beantworten. Er ist dabei notwendig und bewusst als Kompromiss gestaltet, der keine Festlegungen auf inhaltlicher oder fachpolitischer Ebene machen will und darf. Als Rahmen muss er Grenzen der disziplinären Verständigung markieren, innerhalb derer der Wettstreit von Ideen, Konzepten und Angeboten um so heftiger gewünscht und herausgefordert wird.“⁹

Die Kompetenzbeschreibung hat sich am QRNH auszurichten und die international abgestimmten Instrumente zu berücksichtigen. Letzteres ist vor allem bedeutsam, wenn die Kommunikation über den Studienabschluss international und national möglich gemacht werden soll. Schließ-

⁹ HRK. 2007. S. 284.

lich soll auch die Anrechnung von vorliegenden Kompetenzen, die nicht durch ein Hochschulstudium erworben wurden erleichtert werden.

Die Arbeitsgruppe des FBTS entschied sich, den QRSArb entlang eines Rasters erfolgreichen professionellen Handelns auszurichten. Damit konnte die curriculare Festlegung vermieden werden und auch die ebenso schwierige Entwicklung von Kompetenz-Tafeln. Ungeachtet der selbstverständlichen und scheinbaren selbstevidenten Nutzung des Kompetenzbegriffs und seiner spezifischen Ausprägungen muss doch festgestellt werden, dass die inhaltliche Bestimmung von Kompetenzen und erst Recht ihre Messung ungemein schwierig ist. Will man nun aber gerade das prüfbare bzw. geprüfte Vorhandensein von Qualifikationen durch Auflistung von Kompetenzen darstellen ergeben sich Probleme der Operationalisierbarkeit.

Der QR SArb verzichtet auf den Versuch, die Kompetenzen des Absolventen auf BA-Level und der Absolventin auf MA-Level umfassend und abschließend zu benennen. Vielmehr ist er anschlussfähig für die entsprechenden spezifischen Versuche der Studiengangskonstrukteure, die er aber nicht festgelegt. Das geschieht obwohl und gerade weil der QR SArb auf einem kompetenztheoretischen Bildungsbegriff fußt. Bildungsziele und Bildungsprozesse sind deshalb weder formal noch material zu fassen. Der Terminus Kompetenz gilt hier als eine begriffliche Lösung für die Bezeichnung einer allgemeinen Befähigung in Situationen, vorher nicht zureichend bestimmbarer, konkreter Herausforderungen spezifisch erfolgreich zu handeln.¹⁰ Das Vorhandensein ‚einer‘ Kompetenz kann nur indirekt durch die erfolgreiche Handlung - im Sinne der Performanz der Kompetenz - abgeleitet werden. Es ist daher nötig Deskriptoren zu benennen, die anzeigen, dass eine erfolgreiche Handlung (vermutlich) vollzogen werden wird.

Ebenso schwierig wie die nach der Messung von Kompetenz ist die Frage nach deren Herstellung zu beurteilen. Wissensbestände und vermittelte Befähigung zu konkreten, professionellen Handlungen mögen eine Voraussetzung für kompetentes Handeln sein. Gleichwohl entspricht es

¹⁰ Für die fruchtbare Diskussion zum kompetenztheoretischen Bildungsbegriff bin ich Prof. Dr. Guido Pollak von der Universität Passau zu großem Dank verpflichtet.

jeweils eher einer Vermutung, wenn (disziplinär ausgewählte, curricular sortierte) fachliche Wissensbestände (learning outcomes) als Resultat erlernter Inhalte (contents) zu ‚einer‘ spezifischen Kompetenz führen sollen. Damit ist mindestens gesagt, dass die bisher gültige Konstruktion von Studium über die curriculare Verteilung von - durch die scientific community vereinbarten - notwendigen und wahlweise möglichen Wissensbeständen bzw. erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, nicht für kompetenzorientierte und outcomebezogene Studienkonstruktion hinreicht. Was hier nur postuliert werden kann, bedarf freilich einer weiteren wissenschaftlichen Erörterung und - das wäre zumal aus der Sicht des Selbstverständnisses der Hochschulen dringlich - einer weitergehenden wissenschaftlichen Erforschung. Möglicherweise haben die Hochschulen an dieser Stelle allzu vorschnell und unkritisch Begrifflichkeiten aus der beruflichen Ausbildung auf das Hochschulstudium übertragen, ohne die zugrunde liegenden Konzeptionen ausreichend an ihre eigenen wissenschaftlichen Erfordernisse anzupassen.

Der QR SARb weist vor dem Hintergrund des Gesagten zwei Konstruktionsprinzipien auf. Er ist vertikal entsprechend den Levels der Hochschulabschlüsse sortiert. Mittelfristig sollte er damit drei Ebenen ausweisen. Aktuell wurde nur das BA und das MA Level formuliert.¹¹ Die vertikale Bewegung drückt qualitativ ‚mehr‘ oder ‚weniger‘, ‚oberflächlicher‘ oder ‚vertiefter‘, ‚allgemeiner‘ oder ‚spezialisierter‘ u.ä. aus. In jedem Fall ist damit ein erweiterter Zeitverbrauch - durchaus im Sinne von erledigter workload - angezeigt, der zu beschreibbaren Lernergebnissen / Qualifikationselementen führt. Horizontal ist der QRSarb in Kategorien gegliedert, die das Prozessmuster (erfolgreicher) professioneller Handlung wiedergeben sollen und so, im allgemeinen Sinne, professionelles Handeln (in der Sozialen Arbeit) in bestimmbar Elemente zerlegt. Die Grundidee ist sehr einfach: eine professionelle Handlung hat einen Anfang und ein (kontrollierbares) Ende. Am Beginn steht freilich keine voraussetzungslose Situation. Im Gegenteil: eine herangetragene oder selbst definierte Aufgabe wird für den fachlichen Akteur erst durch die Projektion auf den Schirm fachlichen Wissens zum Beginn einer professionellen Handlung. Das Wissen ermöglicht den Entwurf einer passenden Handlungsstrategie,

¹¹ Über eine weiterführende Diskussion zur Formulierung eines dritten Levels wird an anderer Stelle zu berichten sein.

indem die Bedingungen der konkreten Handlung analysiert werden und sowohl die konkrete Zielsetzung als auch die konkreten Handlungsschritte gewählt werden können. Im Kontext eines Hochschulstudiums ist bedeutend, ob Wissen und Handeln an wissenschaftliche Prozesse angebunden ist. Damit ist die Unterscheidung von anderen (Aus)Bildungsprozessen bezeichnet. Dies gilt bereits für die Ausbildung und ist ebenso aussagekräftig für die Einstufung der professionellen Handlung. In vertikaler Richtung markiert die horizontale Levelgrenze eine Unterscheidung von fortgeschrittener wissenschaftlicher Befähigung. Dies impliziert u.a. eine Reihe von Folgen hinsichtlich der Studienziele, Lehr- und Lernmethoden oder der Einbindung von aktiver Forschungserfahrung, die weiter unten noch bezüglich der „Hilfestellung bei Studiengangskonstruktion und Akkreditierung“ besprochen werden. Zunächst werden die Fragen der Operationalisierung genauer behandelt.

Die erste Kategorie des QRSarb „A Wissen und Verstehen/Verständnis“ repräsentiert am ehesten die aktuellen fachlichen Studieninhalte. Sie bewegt sich damit nahe an curricularen Konstruktionsprinzipien, muss aber - um dies nochmals deutlich zu unterstreichen - vermeiden, eine inhaltliche Festlegung vorzunehmen. Jede Kategorie ist mit einem 0-Level ausgestattet. Hier sind relevante, professionsspezifische Qualifikationsbeschreibungen vermerkt, die nicht in die Level BA und MA (und Doktorat) eingeteilt werden können. Beispielhaft für die weiteren Kategorien sei hier die Deskriptoren-Ebene der Kategorie A (A-0) zitiert:

„Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit: Das Wissen und Verstehen der Absolventinnen und Absolventen baut auf unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen (HZB) auf, verbunden mit praktischen, fachlichen Vorerfahrungen unterschiedlicher Tiefe. Sie verfügen über grundlegendes, sicheres Wissen und Verständnis der theoretischen und angewandten Sozialarbeitswissenschaften sowie mindestens der relevanten Wissensbestände der korrespondierenden Wissensbereiche. Dies bildet die Grundlage, um die anderen Qualifikationsziele des Studiums der Sozialen Arbeit erreichen zu können. Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen in einem spezialisierten Gebiet sowie über die ganze Breite des Faches nachweisen.“¹²

¹² HRK. 2007. S. 285.

Auf A-0 baut das BA-Level auf. Der QR SArb weist sechs Deskriptoren aus (A-BA-1 bis A-BA-6). Sie deuten von den wissenschaftlichen Grundlagen bis zum multidisziplinären Kontext der Sozialen Arbeit. Wiederum darauf aufbauend wird das MA-Level beschrieben. Es wurden drei Deskriptoren gebildet (A-MA-1 bis A-MA-3). Die Steigerung besteht z.B. in der Erweiterung, Vertiefung, Spezialisierung der Deskriptoren des BA-Levels. So schreibt A-BA-2 für Absolventinnen und Absolventen fest, sie „besitzen systematische Kenntnisse wichtiger Theorien, Modelle und Methoden der Sozialen Arbeit im nationalen sowie internationalen Rahmen“.¹³ Die Master- Absolventinnen und Absolventen besitzen hierüber hinaus, „vertieftes Wissen und Verständnis von Theorien, Modellen und Methoden der Sozialen Arbeit im nationalen sowie internationalen Rahmen entsprechend der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion“.¹⁴

Solche allgemeinen Beschreibungen mögen für sich genommen noch keine großartigen Erkenntnisgewinne erzeugen, die Vorteile dieses Bestimmungsversuches werden erst im Kontext der Vergleichbarkeit von nationalen und internationalen Studienangeboten sowie der transparenten Studiengangskonstruktion erkennbar. Weiter unten wird dazu Stellung bezogen. Zunächst werden die weiteren Kategorien im Überblick beschrieben.

Die zweite Kategorie „B Beschreibung, Analyse und Bewertung“ repräsentiert die Fähigkeit von Fachkräften, „...Aufgabenstellungen in der Sozialen Arbeit in Übereinstimmung mit ihrem professionellem Wissen und Verstehen zu bestimmen und ggf. definierten Aufgaben-/Problemfeldern zuzuordnen. Beschreibung, Analyse und Bewertung schließen die Identifikation der Aufgabe und die Abklärung der spezifischen Aufgabenstellung ein“.¹⁵ Es sind jeweils vier Deskriptoren auf BA- und MA-Level ausgewiesen. Sie konkretisieren die Befähigung von Absolventinnen und Absolventen der Grundlage ihres Fachwissens eine fachliche, professionelle „Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit“ vorzunehmen. Diese dritte Kategorie ist sicherlich unter professionstheoretischem Blickwinkel zentral. Soziale Arbeit beschreibt sich damit implizit als Umsetzung geplanten und konzeptionell gefassten Handelns. Unter C-0 wird die „...Ab-

¹³ - ¹⁴ HRK. 2007. S. 286

¹⁵ HRK. 2007. S. 287

wägung möglicher Lösungsstrategien, Methoden und die kritische Auswahl der am besten geeigneten Strategien und Methoden“¹⁶ hervorgehoben. Mit jeweils drei Deskriptoren wird diese Fähigkeit zwischen eigenem Fachwissen, differenzierter Methodenkenntnis und interdisziplinäre Anschlussfähigkeit beschrieben. Innerhalb von Planung und Konzeption werden auch Defizite in der Faktenkenntnis der Aufgabenstellung berücksichtigt. Dies führt in die disziplintheoretisch wesentliche Kategorie „D Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit“. Professionelle Soziale Arbeit, so wird damit postuliert, schließt unbedingt die wissenschaftliche Untersuchung, Erhellung bzw. Erforschung der Aufgabenstellungen mit ein. Hierfür sind Absolventen und Absolventinnen ausgebildet. Sie sind an der wissenschaftlichen, disziplinären Entwicklung der Sozialen Arbeit durch ihr Studium beteiligt und können wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung im disziplinären und interdisziplinären Kontext betreiben. Anders und sehr vereinfacht ausgedrückt: Soziale Arbeit wird nicht nur in Kenntnis wissenschaftlicher Forschungsergebnisse betrieben, sondern sie weist sich als professionelles Vorgehen auch durch wissenschaftlichen Methodeneinsatz aus.

Die fünfte Kategorie „E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit“ beschreibt die Befähigung und reklamiert die Zuständigkeit für die Umsetzung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Fünf Deskriptoren auf der BA und vier Deskriptoren auf der MA-Ebene präzisieren die Qualifikation zwischen Bereitstellung der Ressourcen, über die Umsetzung bis zur Überprüfung der Arbeitsergebnisse. Schließlich kennzeichnet die Kategorie „F Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit“ jene Profilelemente, die auch für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit unbedingt angenommen werden müssen, aber nicht spezifisch für diese Profession und Disziplin reklamiert werden können. Die Kategorie „G Persönlichkeit und Haltungen“ ist zum Ende sehr knapp umrissen. Sie birgt die größten Schwierigkeiten in der konkreten Ausformulierung. Zugleich stellt sie die Studiengangsverantwortlichen vor die Herausforderung, ihre Bemühungen auszuweisen, wie diese - von allen Fachleuten unbestrittenen - per-

¹⁶ HRK. 2007. S. 288

sönlichen Eigenschaften innerhalb des Studienprozesses verifiziert und gefördert können.

Zusammenfassend seien die Konstruktionsprinzipien des QR SArb nochmals unterstrichen: In der horizontalen Linie wird die professionelle Handlung differenziert. Somit ist auch gesagt, dass jedes Level zu vollständigen professionellen Handlungen befähigt. In der vertikalen Linie wird die wissenschaftliche Befähigung jeweils erweitert und vertieft. Sie bildet die disziplinäre Perspektive der Sozialen Arbeit ab und zeigt zweifellos eine gewisse Nähe zum sozialarbeitswissenschaftlichen Diskurs, ohne hier eine unbedingte Festlegung zu treffen. Beide Aspekte sind nötig, um eine Verständigung über die Qualifikationsprofile zu erreichen, ohne eine inhaltliche Festlegung vornehmen zu müssen. Die Kommunikation im Kontext der Entwicklung des QR SArb hat zumindest belegen können, dass die konstruktive Diskussion möglich war (und ist) ohne den disziplinären Diskurs zu entscheiden. Weiterhin ist mit Vorlage des QR SArb zumindest gelungen, die qualifikatorischen Aspekte der akademischen Ausbildung in der Sozialen Arbeit in der Sprache allgemeiner Lernergebnisse auszuweisen. Damit ist es dann auch möglich, über verschiedene Konkretisierungen des allgemeinen Qualifikationsprofils zu kommunizieren - national und international. Damit sind die wichtigsten Anforderungen des weiter oben zitierten QRDH umgesetzt:

„Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge - national und international durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile, (...), Verbesserte Informationen für Studieninteressierte und Arbeitgeber.“¹⁷

Sicherlich ist der QR SArb mit seiner sehr allgemeinen Formulierung nur bedingt geeignet alle Fragen bezüglich der akademischen Ausbildung erschöpfend zu beantworten. Die letztlich vage Ausdrucksform hat er freilich mit allen vergleichbaren Rahmenwerken gemeinsam. Wie immer, so gilt auch hier: Konkret wird das Allgemeine erst im Besonderen. Einige weitere Überlegungen sind möglich und nötig. Sie werden im nachfolgend in groben Zügen umrissen.

¹⁷ QR NH, Vorbemerkung, S. 3.

4. Profilbildung und Disziplinierung

Der Bologna-Prozess nötigt uns in den Hochschulen eine ganze Reihe von Konsequenzen auf. Eine offensichtliche und beklagte Änderung betrifft die Homogenität von Studiengängen. Der früher plausible Gedanke einer Rahmenstudienordnung ist obsolet geworden. Rahmenstudienordnungen haben eine gewisse Homogenität der Studiengänge garantiert. Sie waren der curricularen Logik verpflichtet. Was die Fachvertretung für die (disziplinäre) akademische Ausbildung als unabdingbar erachtete, wurde in eine annähernd vergleichbare zeitliche Abfolge gebracht. Die einzelnen Bestandteile waren in ihren inhaltlichen Bezügen benannt. Zwischen den Hochschulstandorten bestand eine vage Übereinkunft: Was hier gelehrt wurde, sollte auch dort an Stoff vermittelt werden. Die Relevanz des vermittelten Stoffes für die Anforderungen des Arbeitsmarktes war eher vermutet, denn belegt bzw. überprüft. Auf dieser Basis war aber auch eine leidliche Mobilität der Studierenden erreicht.

Nunmehr sehen wir uns einer Fülle von unterschiedlichen Studienangeboten gegenüber, die für sich in Anspruch nehmen, auf die konkreten Anforderungen eines Tätigkeitsbereiches besonders vorzubereiten. Weil aber die berufliche Praxis kaum eindeutig festgelegt werden kann - und schon gar nicht in Professionen wie der Sozialen Arbeit - werden unterschiedlichste Studiengänge entwickelt. Ihre Curricula werden nicht mehr aufeinander abgestimmt, weil die Input-Seite ohnehin hinter die Output-Seite zurücktritt. Die Bologna-Logik verlangt danach auszuweisen, was die Absolventinnen und Absolventen als Ergebnis ihres Studierens qualifikatorisch auszeichnet. Eine neue Rahmenstudienordnung ist nicht mehr sinnvoll und sie sollte auch nicht angestrebt werden. Wie aber kann die nötige Harmonisierung dann erreicht werden?

Zunächst könnte man ja fragen, warum Harmonisierung überhaupt nötig sein sollte. Unterschiedlichste Studienangebote werden sich auf dem Arbeitsmarkt durch Zuordnung in professionelle Arbeitsfelder - also über den Erfolg ihrer Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt - nach und nach abstimmen. Wir sind aktuell mit einer unangenehmen Folge dieser Orientierung konfrontiert. Die Mobilität der Studierenden innerhalb der BA bzw. MA Studiengänge ist schwieriger geworden. Eini-

ge Überlegungen dazu folgen gleich. Zunächst sei die Frage gestellt, was die Rahmenstudienordnungen funktional ersetzen könnte.

Durch die Bologna-Zielsetzung ‚employability‘ und die Prämisse einer Orientierung nach ‚learning-outcome‘ folgt zwingend, dass nicht abgestimmt werden muss, was gelernt werden muss, sondern was als Befähigung der Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs gesichert werden kann und soll. Der QR kann daher tatsächlich als der funktionale Ersatz gelten. Seine Aufgabe besteht darin, für die Studienangebote zu vereinbaren, welches Qualifikationsprofil sie mindestens vermitteln werden. Er darf dabei auch nicht zu einer Ausbildungsordnung werden, wenn er als Rahmen für ein Hochschulstudium dienen will. Hochschule definiert sich zwingend über die konstruktive Verbindung von freier Forschung und freier Lehre. Diese konstitutive Voraussetzung von akademischer Ausbildung kann nicht durch berufliche Ausbildung gewährleistet werden.

Nun ist weiterhin zu bedenken, dass Hochschule vorwiegend disziplinar organisiert ist, weil Forschung disziplinar und interdisziplinär stattfindet. Forschung ist unterschiedlich stark auf die Anforderungen der Praxis (sei es z.B. Fertigung oder Dienstleistung) konzentriert. Sie ist jedoch an die spezifischen Methoden, Fragestellungen, Paradigmen von Disziplinen gebunden. Forschung führt nicht aus, was die Praxis verlangt. Sie verändert unser Wissen über Praxis und deren Bedingungen. Innerhalb dieses Kontextes nun werden Studiengänge als Ausbildungsangebote formuliert, die sich jedoch nicht mehr disziplinar ausweisen. Mit dem QR kann benannt werden, ob ein konkretes Studienangebot dem Qualifikationsprofil einer Profession zugeordnet werden kann bzw. soll, das im disziplinären Kontext einer Hochschule realisiert wird. Konkret gesprochen: der QR SARb kann den Fakultäten, Departments, Schools helfen, differenzierte Studienangebote als Produkt einer disziplinären Sozialen Arbeit zu reklamieren. Da diese Qualifikation - wie oben beschrieben - auch an Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit gebunden ist, ist der fachliche QR womöglich eine gute Voraussetzung um differenzierte Ausbildung und disziplinäre Weiterentwicklung verbinden zu können. Differenzierte Studienangebote verweisen dann auf einen gemeinsamen Forschungszusammenhang Soziale Arbeit.

5. Anforderungen der Hochschule/Fakultät vs. Erfordernisse der Arbeitswelt

Gerade die letzten Ausführungen des obigen Abschnitts rücken die unterschiedliche Aufgabenstellung von Hochschule und Arbeitswelt in den Blick. Hierzu müssen noch einige wenige Aspekte benannt werden. Man kann dafür der folgenden Frage nachgehen: Was macht eine erfolgreiche Fakultät aus?

Zwei grundsätzliche Zielsetzungen müssen von jeder Fakultät erfolgreich verfolgt werden. Zum einen geht es darum, den Studierenden optimale Voraussetzungen für einen bestmöglichen Einstieg in das Arbeitsleben zu verschaffen. Zum anderen geht es um die optimale Mitwirkung der Mitglieder der Fakultät in der professionellen akademischen Arbeit. Beide Zielsetzungen können durchaus gegenläufig sein. Nur im Idealfall decken sich z.B. Forschungsinteresse und -spezialisierung der akademischen Lehrer selbstverständlich mit dem nachgefragten Spezialwissen des Arbeitsmarktes. Umgekehrt können die aktuell geforderten Qualifikationen der Arbeitswelt nicht grundsätzlich als Rahmen für sinnvolle Forschung hinreichen.

Ein QR sollte hier eine wichtige Vermittlungsrolle einnehmen können. Der QR SARb kann an die Anforderungen des Arbeitsmarktes anschließen. Seine qualifikatorischen Deskriptoren sind freilich veränderbar. Aber die konstitutive Anbindung an wissenschaftliche Qualifikation, die die wesentliche Unterscheidung zwischen der BA und der MA Stufe ausmacht, erzwingt ein wissenschaftliches Forschungs- bzw. Entwicklungsprofil für die Anbieter des Studienganges. Die wissenschaftliche Betätigung der Lehrenden ist Voraussetzung für die angemessene Lehre. Es reicht nicht aus, an einer Fakultät lediglich wissenschaftliches Wissen zu repräsentieren, es muss auch dort relevant erzeugt werden.

Unbestritten sind diese Überlegungen nicht spektakulär. Formulieren sie am Ende doch nur, was allgemein als selbstverständlich gelten kann. Nur wo Wissenschaft betrieben wird, kann auch wissenschaftliche Ausbildung stattfinden. Und doch: der QR SARb reklamiert genau diese Selbstverständlichkeit für die Soziale Arbeit und ihre hochschulischen Ausbildungsorte. Das ist nicht zuletzt nötig,

- weil in der Diskussion die Differenz zwischen BA und MA gelegentlich auch als Grenze zwischen Berufsbildung und wissenschaftlichem Studium gezeichnet wird,
- weil eine Zuordnung von BA und MA nach Hochschultypen immer wieder in der Diskussion auftaucht,
- weil der QRDH die Verknüpfung von Professions- und Disziplinenorientierung nur unzureichend leistet, wie zu Beginn mit Blick auf die Führungsbefähigung aufgezeigt wurde.

6. Hilfestellung bei Studiengangskonstruktion und Akkreditierung?

Eigentlich hätte der QR vor den Studiengangsentwicklungen vereinbart werden müssen. Die kausale Logik würde verlangen, dass man die Profilierung des angestrebten Qualifikationsprofils vor der Konstruktion der Vermittlungsschritte vornimmt. In künftigen Fällen wird man womöglich auch so vorgehen können. Aber der Bologna-Prozess ist letztlich nicht am ‚grünen Tisch‘ geregelt worden. Er wurde und wird in vielen Praxis-Schritten realisiert.

Der QR SARb kann für weitere Studiengangsentwicklungen nützlich sein, wenn er als Orientierung für die Komposition der learning-outcomes zu einem professionellen und fachlichen Profil genutzt wird. Über eine Matrix lässt sich dann nachweisen, welche Qualifikationselemente durch welche Studieninhalte und über welche Lern- und Lehrprozesse vermittelt werden. Auch die Zuordnung zu einer Profession ist möglich. In dieser Form ist der QR SARb übrigens bereits für die Entwicklung eines QR im Bereich Elementarpädagogik Pate gestanden.

In der Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen der Sozialen Arbeit ist er als Referenzrahmen für unterschiedlichste Studiengangskonstruktionen anwendbar. Dabei kann er auch für die Unterscheidung zwischen dem BA- und dem MA-Niveau herangezogen werden.

Schließlich kann ein fachlicher QR auch die Übersetzbarkeit zwischen Studiengängen internationaler Partnerhochschulen erleichtern - ja vielleicht erst möglich machen. Immerhin bietet er die Möglichkeit fachliche Qualifikationselemente zu unterscheiden. So wäre die Frage der Verrechnung im internationalen und nationalen Verkehr präziser anzugehen.

Schließlich ist die Frage der Anrechnung von Leistungen die nicht innerhalb der Hochschule erworben worden sind hier ebenfalls anschlussfähig. Der QR SArb ist jedenfalls mit dem European Qualifications Framework abgleichbar und es wäre lohnenswert die entsprechenden Möglichkeiten ihn als Übersetzungstool zu verwenden intensiver zu verfolgen.

7. „Sie sollten das unterstützen“

Mit den letzten Ausführungen sind Gründe benannt, warum der QR SArb als ‚Beschreibung der Pferdeartigen‘ sehr wohl eine funktionale Berechtigung besitzt und nicht als tautologische Beschreibung des Pferdes diskreditiert werden sollte.

Ein fachlicher QR kann mit seinen Möglichkeiten der Strukturbildung, des Vergleichs und der Standardisierung wesentliche Hilfestellung bei der Studiengangskonstruktion, bei der Anerkennung von Leistungen, bei der Akkreditierung und im internationalen Austausch geben.

Der Bologna-Prozess ist noch lange nicht vollendet und es gehört zwingend zu einer komplexen Entwicklung, dass die Entwicklungsinstrumente nach und nach verbessert und immer wieder ausprobiert werden müssen. Und wer wollte den vielfach experimentellen Charakter des bisherigen Bologna-Prozess abstreiten wollen. Eine Initiative, wie dieser durch die Soziale Arbeit, verdient denn auch eher Unterstützung denn die Androhung der Vernichtung.

Akkreditierung unter Mitwirkung staatlicher Vertreter

Elisabeth Czucka

Niedersächsisches Kultusministerium

Bei der Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge sind aufgrund politischer Vorgaben Vertreter der staatlichen Schulaufsicht beteiligt. Alle Beteiligten - ich spreche hier aus einer niedersächsischen Perspektive - sind sich darüber im Klaren, dass eine staatliche Beteiligung prinzipiell und aus der Sicht der Hochschulen ein „systemfremdes Element“ darstellt, welches nach Buchstabe und Geist des Bologna-Prozesses nicht in ein Akkreditierungsverfahren passt. Dennoch werden beide Seiten - die Hochschul- wie die Schulseite - diese von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossene Vorgabe akzeptieren und auch gestalten müssen.

In Niedersachsen stehen wir unmittelbar vor der Akkreditierung der ersten Masterstudiengänge, die zum Abschluss „Master of Education“ führen. Da die Hochschulen in Niedersachsen nicht parallel, sondern gestaffelt seit 2003/04 mit der Umstrukturierung begonnen haben, hat die erste Systemakkreditierung im November 2006 an der Universität Osnabrück stattgefunden. Noch in diesem Jahr folgen die Universitäten Oldenburg, Hannover sowie die Hochschule Vechta und im kommenden Jahr die übrigen Universitäten.

Darum kann also noch nicht über konkrete Erfahrungen mit und bei der Akkreditierung berichtet werden, sondern nur über den Weg dahin. Aus meinen Beobachtungen leite ich vier Thesen zur Frage nach der ‚Grundsätzlichen Vereinbarkeit der Beteiligung staatlicher Ländervertreter‘ ab.

1. Das Akkreditierungsverfahren tritt de facto an die Stelle der bisherigen Genehmigungsverfahren und kehrt eingespielte und bewährte Entscheidungsabläufe beim Erlass universitärer Studien- und Prüfungsordnungen in der Lehramtsausbildung um. Bislang waren Vorgaben der staatlichen Seite von den Hochschulen in den Studiengängen umzusetzen. Vor Inkrafttreten einer Prüfungsordnung konnten die Hoch-

schulen im öffentlich-rechtlichen Anhörverfahren zwar Stellungnahmen abgeben und Einwendungen formulieren. Letzte Entscheidungen trafen aber die Schulministerien und übernahmen damit die Verantwortung. Jetzt tragen die Hochschulen formal die Verantwortung für die Studienabschlüsse, gleichzeitig jedoch legt der Staat weiterhin Kriterien für die Abschlüsse fest, die für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst qualifizieren.

Die Einhaltung der staatlich gesetzten und verantworteten Kriterien war unter den bisherigen Bedingungen Prüfauftrag der staatlichen Lehrerprüfungsämter, die für die Erste Staatsprüfung zuständig waren. Sie regelten die organisatorischen wie terminlichen Abläufe, die Meldung zur Prüfung, Hausarbeit und zu den Klausuren, insbesondere aber hatten sie den Prüfungsvorsitz in den mündlichen Abschlussprüfungen inne, mit Stimmrecht und der Befugnis, verbindlich über die Notenvergabe zu befinden. Folgerichtig wurde das Zeugnis über die bestandene Erste Staatsprüfung vom Lehrerprüfungsamt erteilt.

Mit der Einführung der Bachelor-Master-Lehramtsstudiengänge stehen nun ausschließlich die Hochschulen in der Verantwortung für die Konzeption und Durchführung der Studiengänge sowie für die Beurteilung der erbrachten Leistungen. Sie formulieren die Studien- und Prüfungsordnungen, vergeben Leistungspunkte und Noten für Module und Masterarbeit und erteilen das Abschlusszeugnis. Der staatlichen Seite ist damit zunächst der Einfluss entzogen. Nach dem Niedersächsischen Hochschul-Gesetz (NHG) sind durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) oder das Kultusministerium (MK) weder die Bachelor- noch die Master-Studien- und Prüfungsordnungen zu genehmigen. Diese liegen erst im Akkreditierungsverfahren vor, also zu einem Zeitpunkt, an dem keine Korrekturen mehr möglich sind, insbesondere nicht mehr für die Studierenden.

Gleichzeitig erwartet die staatliche Seite aber, dass die Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge die Voraussetzungen mitbringen, um in den Vorbereitungsdienst zugelassen werden zu können und mit dem Ablegen der Zweiten Staatsprüfung eine Lehrerlaufbahn zu erwerben.

In der Abgabe der Verantwortung an die Hochschulen bei gleichzeitiger Forderung des Staates nach Abschlüssen, die für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst qualifizieren, liegt der eigentliche Konflikt:

Wer bestimmt künftig, wie angehende Lehrkräfte ausgebildet sein sollen?

Definiert die Hochschule oder die Schule, welche Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten Lehramtsstudierende erwerben sollen?

Wer setzt vergleichbare Standards, die nicht nur im Vergleich der Hochschulen untereinander, sondern auch in allen Bundesländern der Forderung nach einer gegenseitigen Anerkennung Stand halten?

Meine Antwort dazu wiederholt die 1. These:

Im Akkreditierungsverfahren findet durch die Schulseite sozusagen eine Genehmigung der Master-Studien- und Prüfungsordnungen statt, die von den Hochschulen konzipiert wie verantwortet werden und die die Rechtsgrundlage für die Abschlüsse sind.

Jedoch:

2. Die durch die staatliche Aufsicht gemachten Vorgaben (KMK-Beschlüsse etc.) sichern bundesweit (und damit tendenziell europaweit) ein vergleichbares Niveau der Abschlüsse in den Lehramtsstudiengängen und damit die Mobilität der Studierenden und Absolventen.

Schon vor der Umstellung auf Bachelor-Master-Studienstrukturen war die ländergemeinsame gegenseitige Anerkennung von Lehramtsausbildungen durchaus nicht unproblematisch. In einem jahrzehntelangen Prozess wurden verbindliche Kriterien für die gegenseitige Anerkennung der bis zu sechs Lehramtstypen in den 16 Bundesländern festgelegt, die die Länder untereinander bei der Konzipierung ihrer Lehrerausbildungen verpflichteten:

- Regelstudienzeit,
- Zahl der Semesterwochenstundenzahl pro Fach,
- Mindestanforderungen in den Fächern,
- Studium von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften,
- schulpraktische Studien,
- Ablegen der Ersten Staatsprüfung.

Die KMK-Beschlüsse gehen weiterhin von diesen Vorgaben aus, im Wissen, dass dies im Widerspruch zu der Übertragung von Zuständigkeiten an die Hochschulen steht. Da insbesondere die Erste Staatsprüfung, die wesentlichste Eingriffsmöglichkeit, entfällt, hat die KMK die Beteiligung der staatlichen Seite bei der Akkreditierung mit Veto-Recht durchgesetzt, nämlich im Beschluss vom 2. Juni 2005 in Quedlinburg „Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen“ in Ergänzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ vom 10. Oktober 2003.

3. Das jeweilige Kultusministerium vertritt gegenüber den Hochschulen die Vorgaben, sodass Umsetzung und Einhaltung der KMK-Beschlüsse gesichert sind. In der Zusammenarbeit von Hochschulen und Ministerium gibt es ein erprobtes Instrumentarium (institutionalisierte Konsultationen, Beratungen, Absprachen), das eine einvernehmliche Umsetzung der jeweiligen Erwartungen und Anforderungen sichert.

Das Konfliktpotential, das sich aus den unter 1. und 2. dargelegten Widersprüchen ergibt, hatten die niedersächsischen Hochschulen gesehen, als sie 2002 begannen, die Studienstrukturen umzustellen, und sich entschlossen, die Einführung der neuen Strukturen gerade bei den Lehramtsstudiengängen zu erproben. Dieses Projekt wäre von Beginn an zum Scheitern verurteilt gewesen, wenn es nicht bei der staatlichen Seite Akzeptanz gefunden hätte.

Die niedersächsischen Hochschulen haben sich unter Beteiligung von Vertretern des MWK und des MK zu einem „Verbundprojekt“ zusammengeschlossen. Von Anfang an waren auch Vertreter der beauftragten „Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur“ (ZEVA) dabei,

die in Niedersachsen (als erstem Bundesland) flächendeckend die Hochschulen evaluiert hatte und nun auch akkreditieren wird.

Etwa vier- bis sechsmal pro Jahr wurde seit 2002 in eintägigen Treffen der Stand der Entwicklung an den Hochschulen vorgestellt und diskutiert. Besondere Probleme ergaben sich dabei durch die zum Teil unterschiedlichen Vorstellungen der niedersächsischen Hochschulen, aber auch durch Interventionen des Kultusministeriums.

Problemfelder waren u. a.:

- Rechtsgrundlage bei der Umstellung auf die neuen Strukturen war die noch gültige niedersächsische Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen (PVO-Lehr I) von 1998.
- Durch den unterschiedlichen Beginn der Umstellung auf Bachelor- und Master-Strukturen an den neun Hochschulen (zwischen Wintersemester 2003/2004 und Wintersemester 2007/2008) werden parallel zu den Masterabschlüssen noch bis ca. 2012/13 auslaufend Erste Staatsprüfungen abgelegt.
- Entscheidung in den Hochschulen für unterschiedliche Modelle beim Studium der Fächer (major - minor - equal),
- Master-Zugangsordnungen (Zulassungskriterien),
- Master-Studien- und Prüfungsordnungen,
- Master-Abschluss-Prüfung als länderspezifische Forderung in Niedersachsen,
- Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen aus anderen Studiengängen.

4. Die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und der staatlichen Seite deckt Konfliktfelder auf, hilft aber auch Probleme abzubauen und schafft Verlässlichkeit und Planungssicherheit für Universitäten und Schulen.

Im „Verbundprojekt“ wurden Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulen und dem MWK getroffen, so dass den Hochschulen die Kriterien bekannt waren, die von der staatlichen Seite bei der Akkreditierung herangezogen werden. Gleichzeitig wird sich die staatliche Seite am Leitfaden der ZEVA orientieren.

Die staatliche Seite wird unabhängig von der ZEvA eine Empfehlung in Form eines Gutachtens erstellen, um Interessenskonflikte zu vermeiden und ggf. Positionen voneinander abzugrenzen. Wir werden sehr sorgfältig den Auftrag wahrnehmen, allerdings mit der Vorgabe der „Qualitätsunterstellung“, da wir wissen, dass mögliche Probleme nicht durch ein Veto gelöst werden können, sondern Anlass und Auftrag sein werden, im Verbundprojekt weiterzuarbeiten.

Ich möchte meine Ausführungen zusammenfassen:

1. Der scheinbare Widerspruch hat in Niedersachsen die Zusammenarbeit der beiden Ministerien - MWK und MK - intensiviert, aber auch die mit den lehrerbildenden Hochschulen.
2. Das Thema „Lehrerbildung“ hat eine Diskussionskultur ausgelöst, die nach meiner Wahrnehmung der Qualitätssicherung und Verbesserung der Lehramtsausbildung dient.
3. Die Akkreditierung unter Beteiligung der staatlichen Schulaufsicht sichert zumindest unter allen Bundesländern die gegenseitige Anerkennung und damit die Mobilität der Studierenden und Absolventen, tendenziell sogar europaweit.

The Register of European Higher Education Quality Assurance Agencies (REHEQA) – Looking at practicalities

Bruno Curvale
Board der ENQA



**Quality Assurance in
Higher Education**

**The Register of European Higher Education
Quality Assurance Agencies (REHEQA)**
Looking at practicalities

Bruno CURVALE
Project Manager
Comité national d'évaluation, France

ENQA Vice President
(European Association for Quality Assurance in Higher Education)

National Academic Contact Point for QA
(Bologna Promoters)

Bonn, 2nd of November 2006

-
1. A multipurpose, and appealing, idea
 2. An element of the Bologna agenda
 3. Working the idea in concrete terms
 1. The purposes of the register today
 2. Getting to the bottom of things
 3. From theory to practicalities
 4. Outstanding questions and possible pitfalls

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

2

1. A multipurpose, and appealing, idea

An idea that emerged in 2003

- ☐ Protecting HEIs against invasive QA agencies
 - The balance between internal and external procedures
 - Enhancement and control
- ☐ A tool for easiest mutual recognitions
 - ... of accreditation results, degrees, ...
 - To make mobility easier
- ☐ A way to clean up the market of accreditation
 - The risk of having accreditation mills, bogus agencies, operating in the EHEA
 - Stakeholders and "society" information issues

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

3

2. A part of the Bologna agenda

In Bergen in May 2005, the ministers took stock of the achievements and set the objectives of the next step:

"We adopt the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area as proposed by ENQA. We commit ourselves to introducing the proposed model for peer review of quality assurance agencies on a national basis, while respecting the commonly accepted guidelines and criteria. We welcome the principle of a European register of quality assurance agencies based on national review. We ask that the practicalities of implementation be further developed by ENQA in cooperation with EUA, EURASHE and ESIB with a report back to us through the Follow-up Group. We underline the importance of cooperation between nationally recognised agencies with a view to enhancing the mutual recognition of accreditation or quality assurance decisions."

"The European Higher Education Area - Achieving the Goals"
Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,
Bergen, 19-20 May 2005

The method:

Searching out consensus among the E4 and making proposals to the BFUG

The deadline:

London May 2007

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

4

3. Working the idea

The purposes of the register today

- ☐ To promote student mobility by providing a basis for the increase of trust among the higher education institutions;
- ☐ To provide a basis for governments to authorise higher education institutions to choose any agency from the Register, if that is compatible with national arrangements;
- ☐ To provide a means for the higher education institutions to choose between different agencies, if that is compatible with national arrangements;
- ☐ To serve as an instrument to improve the quality of the quality assurance agencies and to promote mutual trust between them;
- ☐ To reduce opportunities for "accreditation mills" to gain credibility.

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

5

3. Working the idea

Getting to the bottom of things

- ☐ The original proposal was an inclusive information-based publication;
- ☐ The project is now an exclusive list.
 - The list of the agencies that fulfil the requirements of the ESG.
- **The register will be a kind of accreditation.**
- **In some cases, it will be an assessment of national measures.**

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

6

3. Working the idea (continued)

From theory to practicalities

- ☐ Compliance or substantial compliance with the ESG?
 - No automatism;
 - A need for judgements that take into account specificities and localism, but with demand.
- ☐ The nature of the decision is challenging
 - The issue of independence
 - The appeal procedure
- **The responsibility of the Register Committee will be important and might (will) have legal consequences.**
- **The composition of the committee and the decision making processes will have to be fine tuned (and accepted by all).**

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

7

3. Working the idea (continued)

Outstanding questions and possible pitfalls

- ☐ The link between ENQA membership and the register;
 - Same criteria and different purposes
 - Consolidation or weakening
 - ☐ The financing of the register.
 - Who should pay and how much?
- **The risks of duplication, competition, incoherence.**
- **The sustainability of the register.**

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

8

Comité national d'évaluation

43 rue de la Procession, F-75015 Paris

Tel : +33 (0) 1 55 55 62 58

Fax : +33 (0) 1 55 55 63 94

sgcne@cne-evaluation.fr

<http://www.cne-evaluation.fr>

<http://www.enqa.net>

<http://www.socrates-leonardo.fr>

Bruno Curvale, Bonn, 2nd of November 2006

9

Inclusive grid

PROPOSED		Reviewed		Not reviewed
REGISTER		Compliance with European Standards	Non-compliance with European Standards	
STRUCTURE				
European national agencies	National operators			
	Cross-border operators			
European non-national agencies				
Extra-European agencies Operating in Europe				



Zielvereinbarungen an Hochschulen im Spannungsfeld zwischen strategischer und operativer Steuerung

Dr. Michael Jaeger

Hochschulinformationssystem, Hannover

Abstract

Im Verlauf der letzten zehn Jahre sind Zielvereinbarungen im deutschen Hochschulwesen zu einem verbreitet eingesetzten Instrument geworden, sowohl auf der Ebene Staat-Hochschulen wie auch innerhalb der Hochschulen selbst. Im Kontext neuer Steuerungsansätze werden an den Einsatz und die Ausgestaltung von Zielvereinbarungen spezifische Anforderungen gestellt: Durch die Setzung von Zielen und die Vereinbarung von zu erbringenden Leistungen sollen insbesondere strategische Impulse gegeben werden, während die operative Umsetzung und Erreichung der vereinbarten Ziele primär Angelegenheit der dezentralen Einheiten sein soll (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2005, Zechlin 2006). Der vorliegende Beitrag geht mit Blick auf die an deutschen Hochschulen eingesetzten internen Zielvereinbarungen der Frage nach, inwieweit diese Ansprüche eingelöst werden und welche Ausgestaltungstrends zu beobachten sind. Im Ergebnis zeigt sich, dass in den hochschulinternen Zielvereinbarungen häufig ein starker Schwerpunkt auf die Verabredung konkreter Maßnahmen und damit auf operative Aspekte gelegt wird, während bei der strategischen Dimension - z. B. mit Bezug auf die Definition von Kriterien und Verfahren zur Erfolgskontrolle - häufig noch Entwicklungsbedarf besteht.

1. Zielvereinbarungen im Kontext Neuer Steuerung

Auf der Ebene der staatlichen Hochschulsteuerung werden Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen inzwischen in allen deutschen Bundesländern eingesetzt. Dabei sind je nach Bundesland unterschiedliche Formen der Implementierung und Ausgestaltung anzutreffen: So werden z.B. in Berlin Hochschulverträge zwischen der Senatsverwaltung und den Hochschulen abgeschlossen, welche für einen vierjährigen Zeitraum die Globalzuschüsse festlegen und im Gegenzug bestimmte Ent-

wicklungsziele für die einzelnen Hochschulen festschreiben (vgl. Jaeger, Leszczensky & Handel 2006). In anderen Bundesländern dominiert der Ansatz, Zielvereinbarungen gezielt auf einzelne Bereiche (insbesondere Profilbildung und Innovation) zu fokussieren und die Erreichung dieser Ziele ggf. mit spezifischen finanziellen Zuweisungen zu unterstützen, so etwa in Rheinland-Pfalz und Brandenburg. In einigen Bundesländern werden die Zielvereinbarungen zudem durch Hochschulpakete ergänzt, in denen für einen mehrjährigen Zeitraum das Gesamtbudget der Hochschulen festgelegt und grundsätzliche Vereinbarungen zur Entwicklung des Wissenschaftssektors getroffen werden (z.B. Hessen, Niedersachsen).

Angesichts dieses Sachverhaltes stellt sich die Frage, inwieweit die Hochschulen auch intern Zielvereinbarungen als Instrument der strategischen Steuerung verwenden. Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie weit die Verwendung von Zielvereinbarungen an deutschen Universitäten bereits verbreitet ist und welche Formen der Ausgestaltung und Einbindung in die hochschulinterne Steuerung anzutreffen sind. Dabei wird auf die Anforderungen und Ausgestaltungsmerkmale Bezug genommen, die im Kontext der Neuen Steuerung an Zielvereinbarungen gestellt werden. Gemäß eines Grundsatzpapiers der Hochschulrektorenkonferenz (2005) sind u.a. die folgenden Aspekte zu nennen:

- Einbindung in die hochschulinterne Steuerung. Zielvereinbarungen sollen punktuell diskretionäre Steuerung ersetzen. Sie dienen der Verabredung von Leistungszielen, die einer konsensuellen Übereinkunft beider Seiten bedürfen (anderenfalls sind andere Formen der Steuerung effizienter).
- Fokussierung auf Zielebene. Zielvereinbarungen haben Leistungsziele zum Gegenstand, während die Wahl und Umsetzung geeigneter Maßnahmen zur Zielerreichung Sache der dezentralen Einheiten ist. Die fachliche Ausgestaltung der Zielerreichung wird also auf die dezentrale Ebene übertragen.
- Definition von Erfolgskriterien. Die vereinbarten Ziele (Leistungen) müssen klar beschrieben und überprüfbar sein. Daher müssen Zielvereinbarungen die Verfahren der Erfolgskontrolle hinsichtlich Zeitpunkt, Ausgestaltung und Zuständigkeit definieren, ggf. auch durch die Festlegung von Indikatoren zur Messung der Zielerreichung.

- Finanzierung. Zielvereinbarungen beinhalten finanzielle Zusagen, zum einen in Form einer Vorfinanzierung zur Unterstützung der für die Zielerreichung erforderlichen Maßnahmen und zum anderen durch Leistungsanreize in Form einer Belohnung bei Zielerreichung.
- Leistung/Gegenleistung. Zielvereinbarungen umfassen nur aufeinander bezogene Leistungen. Die Leistungsziele der dezentralen Einheiten und die Leistungen des Zuweisungsgebers (z.B. finanzielle Zuweisungen) müssen sich auf den Gegenstand der Zielvereinbarung beziehen und in einem sachlichen Zusammenhang stehen.

Im Folgenden wird der derzeitige Umsetzungsstand von Zielvereinbarungen an deutschen Universitäten mit Blick auf diese Kriterien dargestellt und diskutiert. Die empirische Basis hierfür bilden die Ergebnisse von zwei Untersuchungen der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, zum einen einer bundesweiten Befragung aller deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft zur hochschulinternen Budgetierung (vgl. Jaeger, Leszczensky, Orr & Schwarzenberger 2005) und zum anderen einer Fallstudie zur Budgetierung und Steuerung an ausgewählten Universitäten (vgl. Jaeger 2006).

2. Zielvereinbarungen an den deutschen Universitäten

2.1 Verbreitungsgrad, dominierende Inhalte und Laufzeit

Gemessen daran, dass Zielvereinbarungen im deutschen Hochschulwesen erst seit Ende der 1990er Jahre eingesetzt werden, ist ihre Verwendung als internes Steuerungsinstrument an deutschen Universitäten bereits weit verbreitet: 2003 setzten 33% der Universitäten Zielvereinbarungen auf der Ebene Hochschulleitung-Fakultäten/Fachbereiche ein, während sich an weiteren 28% deren Einführung konkret in Planung befand. Damit dürfte inzwischen die deutliche Mehrzahl unter den deutschen Universitäten über Zielvereinbarungen mit den dezentralen Organisationseinheiten verfügen. Insbesondere die größeren Universitäten haben hier eine Vorreiterstellung eingenommen: Von den Universitäten mit 20.000 und mehr Studierenden setzten 2003 bereits 63% Zielvereinbarungen ein, unter den Universitäten mit weniger als 20.000 Studierenden waren es hingegen nur 14%.

Inhaltlich stehen bei den internen Zielvereinbarungen an den Universitäten primär lehrbezogene Aspekte im Vordergrund, v.a. die Evaluation der Lehre, die Umstrukturierung der Studiengänge, die Verkürzung der Studiendauer und die Entwicklung von Studierenden-Auswahlverfahren. In den Bereichen Forschung und Nachwuchsförderung richten sich die Vereinbarungen zumeist auf die Einwerbung von Forschungsdrittmitteln in bestimmten Schwerpunktbereichen sowie auf die Förderung der Interdisziplinarität, auf die Entwicklung und Beantragung von Graduiertenkollegs sowie teilweise auf Aspekte des Technologie- und Wissenstransfers. Unter den weiteren Anwendungsbereichen (z.B. Außendarstellung/Marketing, Weiterbildung, fakultäts- bzw. fachbereichsinterne Binnenorganisation) ist in erster Linie der Gleichstellungsaspekt zu nennen. Die Laufzeit der hochschulinternen Zielvereinbarungen variiert zwischen einem und fünf Jahren und liegt im Mittel bei zweieinhalb Jahren.

2.2 Einbindung in die hochschulinterne Steuerung

Mit Blick auf die Einbindung von Zielvereinbarungen in den hochschulinternen Steuerungskontext lassen sich auf Basis der HIS-Untersuchungen zwei dominierende Erscheinungsformen ausmachen:

- Einige Universitäten wie z.B. die Freie Universität Berlin und die Universität Bremen setzen Zielvereinbarungen als ein zentrales Steuerungsinstrument im Rahmen eines alle Fakultäten bzw. Fachbereiche und ggf. weitere dezentrale Einheiten einbeziehenden periodischen Koordinations- und Abstimmungsprozesses ein. Zum Ende der Laufzeit der jeweiligen Vereinbarung werden neue Zielvereinbarungen zwischen den einzelnen Fakultäten bzw. Fachbereichen und der Hochschulleitung verhandelt. Inhaltlich wird in der Regel ein weites Themenspektrum einbezogen, das z.B. an der FU Berlin von Aufgaben und Zielen in den klassischen Aufgabenbereichen Lehre, Forschung und Nachwuchsförderung über Internationalisierung, Weiterbildung und Gleichstellung bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit und zur fachbereichsspezifischen Binnenorganisation reicht. Teilweise werden auch die Ausschreibung und Besetzung von Professuren und die Freigabe von Personalstellen bzw. die Zuweisung von Personalmitteln per Zielvereinbarung vorgenommen.

- Bei anderen Universitäten wie z.B. der TU München erfolgt der Einsatz von Zielvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten bzw. Fachbereichen eher punktuell, d.h. sie werden je nach Bedarf fokussiert zu bestimmten Themen (z.B. Internationalität) und nicht notwendig mit allen Fakultäten/Fachbereichen abgeschlossen und münden auch nicht zwangsläufig in den Abschluss einer Folgezielvereinbarung.

Die Ergebnisse der beiden HIS-Studien weisen in die Richtung, dass der erstgenannte Ansatz der umfassenden Ausrichtung von Zielvereinbarungen an den Universitäten gegenüber dem punktuellen Einsatz deutlich überwiegt.

2.3 Fokussierung auf Zielebene und Definition von Erfolgskriterien

Eine zentrale Dimension von Zielvereinbarungen stellt die Operationalisierung der vereinbarten Ziele dar, d.h. die Konkretisierung der Ziele auf der Ebene zu erreichender Ergebnisse oder zu bearbeitender Aufgaben, die eine Überprüfung der Zielerreichung nach Ablauf ermöglicht. Dabei stellen sich insbesondere zwei Fragen:

- Inwieweit werden vereinbarte Ziele in konkrete Teilziele übersetzt und ggf. mit Kennzahlen unterlegt, die eine Überprüfung der Zielerreichung ermöglichen (z.B. Ziel: Erhöhung der Attraktivität des Studienangebots für ausländische Studierende; konkretes Teilziel: Erhöhung der Nachfrage ausländischer Studierender; Kennzahl: Steigerung des Anteils ausländischer Studierender um 10% innerhalb der Laufzeit der Zielvereinbarung)?
- Inwieweit werden im Rahmen von Zielvereinbarungen konkrete Maßnahmen der Zielerreichung abgestimmt (am eben genannten Beispiel etwa die Durchführung von Werbemaßnahmen im Ausland oder die Konzipierung/Verbesserung des englischsprachigen Webauftritts)?

Die Ergebnisse der HIS-Untersuchungen deuten darauf hin, dass die internen Zielvereinbarungen der Universitäten zumeist eine starke Maßnahmenorientierung aufweisen, d.h. die Operationalisierung der vereinbarten Ziele stellt häufig auf die Definition konkreter Aufgaben bzw. Maßnahmen ab. Zu nennen sind etwa die Entwicklung und Vorlage von

Konzepten für bestimmte Studiengänge, die Erarbeitung von Prüfungsordnungen, die Durchführung externer Lehrevaluationen oder die Ausarbeitung von Anträgen für Graduiertenkollegs. Teilweise beziehen sich die vereinbarten Maßnahmen auch auf die Binnenorganisation der Fakultät bzw. des Fachbereichs (z.B. Verwendung fakultäts- bzw. fachbereichsinterner Zielvereinbarungen) und auf allgemeine Absprachen. Nicht immer werden dabei die Ziele, auf die sich die vereinbarten Maßnahmen bzw. Projekte beziehen, explizit benannt.

Die Vereinbarung konkreter Zielwerte bildet hingegen bisher eher die Ausnahme. Beispiele dafür finden sich etwa in den Zielvereinbarungen der TU München (z.B. Internationalität: Steigerung des Prozentanteils ausländischer Studierender um 45%) und der FU Berlin (z. B. Studiendauer: Verringerung der durchschnittlichen Studienzeiten um zwei Semester). Daraus folgt auch, dass die Überprüfung der Zielerreichung an vielen Universitäten in erster Linie auf die vereinbarungsgemäße Umsetzung der Aufgaben und Maßnahmen abstellen dürfte (z.B. Vorlage des Konzepts für den betreffenden Studiengang, Vorlage der Prüfungsordnung etc.). Eine Erfolgskontrolle auf der Ebene angestrebter Ziele und Ergebnisse (z.B. Ist es gelungen, die internationale Ausstrahlung und Attraktivität des Lehrangebots tatsächlich zu verbessern?) findet hingegen seltener statt, da hierfür konsensuelle Kriterien häufig fehlen. Darauf weist auch das Ergebnis der bundesweiten Befragung hin, nach dem sich bei 58% der Universitäten mit internen Zielvereinbarungen die Überprüfung der Zielerreichung nach Angaben der Hochschulen noch als problematisch darstellt.

2.4 Finanzierung

Die internen Zielvereinbarungen der Universitäten sind in der Regel relevant für die Ressourcenverteilung, d.h. sie beinhalten finanzielle Zuweisungen an die Fakultäten bzw. Fachbereiche oder andere ressourcenbezogene Zusagen (z.B. Bereitstellung von Gebäuden). Zu unterscheiden sind dabei die Aspekte der Vorfinanzierung und der erfolgsabhängigen Finanzierung:

- Vorfinanzierung. Bei 87% der Universitäten, die Zielvereinbarungen einsetzen, beinhalten die Zielvereinbarungen budgetbezogene Zusa-

gen, die sich inhaltlich in der Regel auf spezifische vereinbarte Ziele bzw. Maßnahmen beziehen und unabhängig davon erfolgen, ob und in welchem Maße die vereinbarten Ziele tatsächlich erreicht werden. Das per Zielvereinbarung zugewiesene Finanzvolumen übersteigt zu meist nicht mehr als 1 % der bereinigten staatlichen Zuschüsse. Eine Ausnahme bilden Universitäten, die Zielvereinbarungen im Kontext der Budgetierung von Personalkosten einsetzen (z.B. die Universitäten Göttingen und Kassel).

- Erfolgsabhängige Finanzierung. Mit Blick auf die finanzielle Funktion von Zielvereinbarungen stellt sich weiterhin die Frage, ob und in welchem Maße sich das Ausmaß, in dem die dezentralen Einheiten die vereinbarten Ziele auch tatsächlich erreichen, auf die Höhe der finanziellen Zuweisungen auswirkt. Nur wenige Universitäten (so etwa die FU Berlin und die TU München) beschreiten hier den Weg, die Höhe der finanziellen Zuweisungen direkt an das Ausmaß der Zielerreichung zu koppeln, d.h. bei Zielverfehlung zugesagte Mittel nicht zur Auszahlung zu bringen bzw. zurückzufordern. Stärker verbreitet hingegen ist der Ansatz, das Ausmaß der Zielerreichung zum Ende der Laufzeit der Vereinbarung zu überprüfen und ggf. als Kriterium für die Verteilung finanzieller Mittel im Rahmen der nächstfolgenden Zielvereinbarung heranzuziehen. Dies wird - in mehr oder weniger expliziter Form - an zahlreichen Universitäten praktiziert, darunter z.B. die TU Berlin und die Universität Bremen.

2.5 Leistung/Gegenleistung

In den meisten Fällen beinhalten Zielvereinbarungen nicht nur zu erreichende Ziele und Leistungen für die Fakultäten/Fachbereiche, sondern auch Aussagen zu seitens der Hochschulleitung zu erbringenden Leistungen. Diese beziehen sich zum einen - wie schon unter 2.4 ausgeführt - auf finanzielle Zuweisungen zur Unterstützung der Zielerreichung und zum anderen häufig auch auf allgemein unterstützende Funktionen (z.B. Zusage beratender Unterstützungsleistungen durch Abteilungen der Zentralverwaltung, Änderung von Vorschriften etc.). Die letztgenannten unterstützenden Funktionen sind zumeist als „Bemühenszusagen“ formuliert, da die Handlungsoptionen der Hochschulleitung z.T. durch die Entscheidungs- und Satzungs kompetenz der Gremien sowie durch externe Faktoren begrenzt sind.

3. Diskussion und Ausblick

Zielvereinbarungen werden an den deutschen Universitäten inzwischen verbreitet eingesetzt. Wie in den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (2005) dokumentiert, sollten Zielvereinbarungen im Kontext neuer Steuerung primär als Instrument des strategischen Managements konzipiert werden, das auf Ziele und zu erreichende Leistungen ausgerichtet ist, während die fachliche Ausgestaltung der Zielerreichung Sache der dezentralen Einheiten ist. Diesen Kriterien entsprechen die internen Zielvereinbarungen an den Universitäten bisher allerdings nur zum Teil:

- Einbindung in die hochschulinterne Steuerung. Die Ergebnisse der HIS-Studie weisen darauf hin, dass Zielvereinbarungen an den Hochschulen derzeit zumeist weniger als punktueller Ersatz für diskretionäre Steuerung verwendet werden, sondern überwiegend als zentrale und thematisch umfassend ausgerichtete Instrumente hochschulinterner Koordination und Steuerung. Auf diese Weise ermöglichen sie eine inhaltlich weitreichende Abstimmung und Rückkopplung der auf der Ebene der Hochschulleitung stattfindenden Planungs- und Entscheidungsprozesse mit denen innerhalb der Fakultäten/Fachbereiche. Gleichzeitig binden sie damit jedoch auch einen hohen Zeit- und Personalaufwand für alle Beteiligten.
- Fokussierung auf Zielebene und Definition von Erfolgskriterien. Die internen Zielvereinbarungen sind vielfach stark auf die Vereinbarung konkreter Aufgaben und Maßnahmen ausgerichtet, während die Definition von Erfolgskriterien und die Überprüfung der Zielerreichung vielerorts noch ein Problem darstellen. Dieser Sachverhalt dürfte insbesondere darauf zurückzuführen sein, dass die konsensuelle Festlegung von konkret angestrebten Zielzuständen bzw. quantitativen Zielwerten aufgrund der Komplexität der Ziele in der Praxis oft nur bedingt umsetzbar ist, etwa mit Blick auf qualitative Ziele. Die Fokussierung auf Maßnahmen mindert nicht unbedingt die Eignung von Zielvereinbarungen als einem hochschulinternem Kommunikations- und Steuerungsinstrument, kann aber bei einer allzu starken Ausprägung zu Nachteilen führen:
- Im Vergleich zu einfachen Maßnahmenvereinbarungen liegt der Vorteil von Zielvereinbarungen in der Herstellung von Transparenz in Hinblick auf drei Aspekte: die verfolgten Steuerungsziele, die in einem

bestimmten Zeitraum konkret angestrebten Zielzustände und die Maßnahmen, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen. Diese Transparenz ermöglicht es, bei Ablauf der Laufzeit die Relation von Steuerungszielen, Zielzuständen bzw. angestrebten Ergebnissen/Leistungen und Maßnahmen zu überprüfen und ggf. neu zu justieren. Bei einer einseitigen Fokussierung auf Maßnahmen geht dieser Transparenzvorteil verloren, und die Überprüfung der Zielerreichung wird u.U. mangels konsensuell festgelegter Kriterien auf die vereinbarungsgemäße Umsetzung der jeweiligen Maßnahme reduziert.

- Die Kombination von Maßnahmenorientierung und thematisch umfassender Ausrichtung kann je nach Ausgestaltung des Verhandlungsprozesses dazu führen, dass Zielvereinbarungen zum Instrument einer detaillierten Maßnahmenregulierung werden und damit die alte operativ geprägte Detailsteuerung ihre Fortsetzung findet (vgl. Ziegele 2006).
- Finanzierung. Bei fast allen Universitäten, die Zielvereinbarungen einsetzen, werden diese mit finanziellen Zuweisungen verknüpft, die sich zumeist auf die Unterstützung der Erreichung von spezifischen vereinbarten Zielen beziehen. Darüber hinaus erproben bereits einige Universitäten Ansätze einer systematischen anreizbezogenen Finanzierung über Zielvereinbarungen, indem die Zuweisung von Teilen der zugesagten Summen abhängig vom Ausmaß der Zielerreichung gemacht wird.
- Leistung/Gegenleistung. Die internen Zielvereinbarungen der Universitäten definieren nicht nur Leistungsziele für die dezentralen Einheiten, sondern legen zumeist auch die von der Gegenseite zu erbringenden Leistungen fest. Neben der Zuweisung finanzieller und materieller Ressourcen handelt es sich hierbei um allgemeine unterstützende Funktionen bei der Erreichung der vereinbarten Ziele oder über die Überlassung von Autonomiefreiräumen im Gegenzug zu bestimmten Leistungszielen.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die HIS-Untersuchungen primär die formale Seite der operativen Ausgestaltung und der strukturellen Einbindung von Zielvereinbarungen in die Hochschulorganisation in den Blick genommen haben. Von ebenso großer Bedeutung für den erfolgreichen Einsatz von Zielvereinbarungen sind aber die prozessbezogenen

Aspekte der Aushandlung von Zielvereinbarungen, z.B. mit Hinblick auf die Verteilung von Initiativrechten, die Verhandlung im Gegenstromprinzip etc. Dieser prozessbezogene Aspekt sollte zusammen mit einer Analyse der Auswirkungen von hochschulinternen Zielvereinbarungen zukünftig stärker in den Fokus einer empirischen Begleit- und Wirkungsforschung zum Einsatz neuer Steuerungsinstrumente an Hochschulen rücken.

Literaturverzeichnis

Hochschulrektorenkonferenz (2005). Grundsätze zu Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen. Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2627.php?datum=204.+HRK-Plenum+am+14.+Juni+2005 (Abruf: 17.01.2006).

Jaeger, M. (2006). Leistungsbezogene Budgetierung: Analyse der Umsetzung an ausgewählten Universitäten und Fakultäten/Fachbereichen. HIS-Kurzinformation A1/2006. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Jaeger, M., Leszczensky, M. & Handel, K. (2006). Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren. Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen. Hochschulmanagement, 1/2006, S. 13-20.

Jaeger, M., Leszczensky, M., Orr, D. & Schwarzenberger, A. (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. HIS-Kurzinformation A13/2005. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Zechlin, L. (2006). Interne Zielvereinbarung - von der Zielgenerierung zum Monitoring der Leistungserbringung: Ein Praxisbericht. In Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung (Bd. 1, S. 131-148). Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Ziegele, F. (2006). Zielvereinbarungen als Kern des „Neuen Steuerungsmodells“. In Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung (Bd. 1, S. 77-105). Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

The European Qualifications Framework – its impact on student admissions

Nick Harris

Quality Assurance Agency for Higher Education, United Kingdom

The European Qualifications Framework – its impact on student admissions

.. esp. Accreditation of Prior (Experiential) Learning

Nick Harris

[QAA]

have you heard of ..

the Bologna Process ?

the Dublin descriptors ?

the Copenhagen Process ?

'Lisbon recognition ..' ?

Articles 149 and 150 ?

the frameworks .. but for what purposes ? and which people ? :

in Europe



HE - Bologna Process

FQ - EHEA

a 'meta framework'

Dublin (cycle) descriptors

credit guidance

45 signatories

**NOT regulatory
(at European level)**

VET - Copenhagen Process

EQF

a 'meta framework'

level descriptors

(credit requirements ?)

EC proposals

'voluntary' (!) ???

.. of course there's lots more .. but ..

the frameworks .. but for what purposes ? and which people? :

in UK

Higher Education

Frwk HE Qualifications
for: use as 'reference point'
to described standards

developed by: HE

for: institutions, students
and employers

NOT regulatory

Vocat'nal Ed and Training

Qualifications & Credit Frwk
for: REFORM of VQs and
to support Lifelong Learning

developed by: the government
with employer input

for: regulatory bodies
and learners

REGULATORY

.. of course there's lots more .. but ..

A P(E) Learning and WBL (Work Based Learning)

in UK

Higher Education

no national system .. but

APEL: national guidelines

Code of Practice on WBL

both credit based

National guidelines on credit

UK HE credit .. but not ECTS

Vocat'nal Ed and Training

being developed

regulations being developed

UK VET credit and HE credit
SIMILAR

.. of course there's lots more .. but ..

Credit systems

in UK



Higher Education

1 credit for *typical* 10 hours

'volume' - units of study
minimum 5 usually 10+
(120 credits = year 1st cycle)

credits have 'level'

credit can be accumulated
credit can be transferred
but NO GUARANTEES

Vocat'nal Ed and Training

1 credit for 10 hours

minimum 1 credit

credits have 'level'

credit can be accumulated
credit can be transferred
some GUARANTEES

.. of course there's lots more .. but ..

identifying a level ..

level	FQ EHEA	VET .. EQF			NQF
		Knowledge 'functional'	Skills cognitive and practical	Competences responsibility and autonomy	
1					
2					
3		Generic /level/ descriptors for each .. 'box'			
4					
5	1 st cycle				
6	(Dublin descriptors)	Employment sectors will add their .. specific requirements			
7	2 nd cycle				
8	3 rd cycle				

Accreditation of .. prior (experiential) and work based learning ..

seen (rightly) as a 'very good thing' (esp by 'politicians')

.. but ..

what are the requirements ..

if it is to work effectively ?

Accreditation of .. prior (experiential) and work based learning ..

- absolute emphasis on LEARNING (not 'experience')
- absolute emphasis on 'Learning Outcomes' ..

TIME IS NOT IMPORTANT !!

Specific Learning Outcomes 'claimed' MUST be identified
and ALIGNED with those required for the award

This requires attention and time .. and hence 'costs' ..
.. it is NOT FREE !

We do not need to 're-invent the wheel'

so .. back to..

**the European Qualifications Framework
and its impact on student admissions**

.. esp. via AP(E)L

the EQF is proposed as:

a 'voluntary reference tool' for comparison of NQFs

to assist in lifelong learning and support mobility

by assisting with aligning expectations about:
different levels of learning and levels of awards

... within National Qualifications Frameworks ..

National Qualifications Frameworks ..

which will need:

to be credit AND qualifications frameworks

to have credit assigned to specific levels .. (ECTS doesn't)

NQFs should impact on student admissions ..

but the EQF ?? perhaps the BIGGER question is:

is the EQF really just intended as a 'reference tool' ?



Time for me to 'shut up'

but remember to ..

read the small print ..

in the EC's proposals !!!

reading the small print ..

Article 149 [EC Treaty] .. provides that the Community .. "shall *contribute* to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States."

Article 150 .. states that the Community .. "shall *implement* a vocational training policy which shall support and *supplement* the action of the Member States ..."

reading the small print ..

Implementing the Community Lisbon Programme

Proposal for a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL

on the establishment of the European Qualifications Framework (EQF) for lifelong learning

reading the small print ..

the legal basis

The EQF is proposed under both Articles 149 and 150 because it has a dual purpose, comprising components and encompassing objectives for both education and vocational training which are of equal importance within the EQF's lifelong learning perspective.



reading the small print ..

.. it's not a problem .. really !!

the EC's favoured option

“ The fourth option considered is to establish the EQF via the legislative instrument of a Recommendation of the European Parliament and of the Council, under Articles 149 and 150 of the Treaty; this instrument would recommend that the EQF be used by Member States on a voluntary basis as a translation device for comparing qualifications and facilitating their transparency and transfer throughout Europe.

... i.e. we'll make a law to help you volunteer ! ?

reading the small print ..

Options (one of the rejected ones)

A third option is a Commission Recommendation under Article 150 of the Treaty (vocational training). However, this would **not be based on Article 149** of the Treaty (education) and therefore would not reflect the dual education and training components and aims of the EQF within a lifelong learning perspective. It would entail using a legal instrument but, as with option 2, it would not involve the Member States or the European Parliament in the formal adoption of the proposal ... **and so would still lack the commitment to implementation at the national level, which is crucial to the success and continued momentum of the EQF.**

.. but 'voluntary' surely ?! Ed.

and listening to the EC DG's words ..

" Bologna provides the basic structure with the three cycles. The EQF puts flesh on the bones with general level descriptors on knowledge, skills and competences. Projects like Tuning go a step further and provide subject specific level descriptors, which might find their way into Sectoral Qualifications Frameworks at national or European level.

As you know, the Commission EQF proposal refers to Bologna, but the words chosen to describe levels six to eight differ slightly from those adopted by the Ministers in Bergen. There are two reasons for this.

First there needs to be an internal consistency in wording between levels one to eight and second, more important, the Commission text had to cover all qualifications .. "

and who wrote the text ?

and listening to the EC DG's words ..

The level descriptors in the Qualifications Frameworks offer orientation. ...

.. Providers may use the common reference points for alignment with common practice or they may use the occasion to mark their difference; Qualification Frameworks must not become straight jackets, universities need room for innovation.

As a matter of fact, the Commission will soon publish a new Communication on Innovation and the first action line in this text comes straight from the Communication on modernising universities, ..

Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework

Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications.

	Knowledge	Skills	Competence
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	basic general knowledge	basic skills required to carry out simple tasks	work or study under direct supervision in a structured context
Level 5* The learning outcomes relevant to Level 5 are (FIDs)	comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge	a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems	exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change review and develop performance of self and others
Level 6** The learning outcomes relevant to Level 6 are (Bachelors degrees)	advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts take responsibility for managing professional development of individuals and groups

Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework

Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications.

	Knowledge	Skills	Competence
	<i>In the EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual.</i>	<i>In the EQF, skills are described as cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).</i>	<i>In the EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy.</i>
Level 7*** The learning outcomes relevant to Level 7 are	highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking, critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields	specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams
Level 8**** The learning outcomes relevant to Level 8 are	knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields	the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice	demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research.

Abschlusspodium

Zukunft der Qualitätssicherung – Standards und Verfahren im Europäischen Hochschulraum

Bruno Curvale

Comité National d'Evaluation, Paris, Vizepräsident der ENQA

Prof. Dr. Jürgen Kohler

Vorsitzender des Akkreditierungsrates

Dr. Josef Lange

Staatssekretär des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur

Prof. Dr. Dieter Leonhard

Präsident der Deutsch-Französischen Hochschule

Moderation

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz

Prof. Dr. Margret Wintermantel (Moderation)

Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz

Meine Damen und Herren, ich begrüße Sie zu unserem Abschlusspodium. Ich habe die Herren hier auf dem Podium gebeten, jetzt noch einmal ihre Thesen pointiert darzustellen. Wir werden versuchen, von hier aus in die Zukunft zu blicken, was die Entwicklung von Standards und Verfahren im europäischen Hochschulraum betrifft.

Ich darf Ihnen vorstellen: Auf dem Podium sitzt Herr Curvale vom Comité National d'Evaluation aus Paris, Vizepräsident der ENQA. Er wird uns aus internationaler oder zumindest europäischer Perspektive die Prozesse und Entwicklungen hier in Deutschland kommentieren. Daneben sitzt Professor Leonhard, Präsident der Deutsch-Französischen Hochschule mit Sitz in Saarbrücken, der die binationale Schiene zwischen Deutschland und Frankreich gut im Blick hat. Wie Sie wissen, ist die Deutsch-Französische Hochschule angetreten als Kern der europäischen Hochschulentwicklung. Professor Dr. Jürgen Kohler, Vorsitzender des Akkreditierungsrates, international anerkannter Experte, was Akkreditierung betrifft, wird uns etwas über die Zukunft der Akkreditierung in Deutschland sagen und vielleicht ein persönliches Statement abgeben über seine Vorstellungen, wie es mit der Akkreditierung weitergeht. Daneben sitzt Dr. Josef Lange, Staatssekretär des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur, ein Mann, der sehr viel Erfahrung mit Hochschulpolitik hat, früher als Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz und danach als Repräsentant und Verantwortlicher der ministeriellen Seite.

Ich möchte Herrn Curvale, der sich in Englisch äußern wird, als ersten fragen: die Außenperspektive, die europäische und auch die französische Perspektive, auf die Entwicklungen in Deutschland, auf die Entwicklungen der Qualitätssicherungsmaßnahmen in Deutschland. Ganz offen: was ist Ihr Eindruck?

Bruno Curvale

Comité National d'Evaluation, Paris, Vizepräsident der ENQA

It is a very difficult question. You asked me to answer frankly which makes things even more difficult. It is never easy to judge what is happening in another country. But that is the way it is in Europe: national structures are widely divergent, and before giving an opinion on them you have got to be sure that you have understood them properly. So the first part of the answer is: we have got to achieve a proper mutual understanding.

Secondly, looking at Germany from a French point of view: in general we do things very differently in France. I am from a very centralised country and have been evaluating study programmes for a long time now. We centralised many of them, only recently we have released a national framework for degrees. I know you are challenging that to give more autonomy to universities. And this is part of the answer to the question of the European dimension.

On one hand, we are building up Europe for more convergence, on the other hand we want to maintain and enhance the autonomisation of higher education, to give more and more power - which also means more duties - to the institutions. We are in a moving world; we have to keep the balance between state regulations and institutional autonomy.

The last part of my answer, and now I am speaking on behalf of ENQA, we also have to find such a balance concerning quality assurance. We have to take into account two different, defined purposes. One is to assure society in general about the quality of what the institutions are doing, the other one is to give the institutions the opportunity for improvement. These are two different goals. And as we are dealing with only one tool, at least at the moment, with external quality assurance, it is not an easy task to fulfil.

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Vielen Dank, Herr Curvale. Die Balance zwischen allgemeinen Regelungen, an die sich alle halten sollen, Herr Leonhard, und der Forderung nach Autonomie der einzelnen Institutionen - können Sie dazu etwas sagen?

Prof. Dr. Dieter Leonhard

Präsident der Deutsch-Französischen Hochschule

Das ist natürlich besonders schwierig für mich, weil ich hier ja eine Netzwerkhochschule vertrete. Diese Netzwerkhochschule hat die Besonderheit, dass sie keine staatliche Autorität hinter sich sammeln kann, mit der sie sich durchsetzen könnte. Sie kann sich letztlich nur durchsetzen, indem sie mit guten Projekten, die von den Netzwerkpartnern auch akzeptiert und getragen werden, antritt. Da kommen wir natürlich sehr schnell in den Bereich der Qualitätssicherung, weil das ein zentrales Element ist.

Wir wurden gebeten, etwas über die Zukunft zu sagen. Da ist man schnell im Bereich der Kristallkugel oder - noch schlimmer - der Eingeweide, die man da lesen soll. Das will ich versuchen zu vermeiden und möchte zwei Dinge tun: zunächst kurz erläutern, aus welchem Blickwinkel ich das Ganze betrachte, weil, wie ich glaube, nicht jedem die Deutsch-Französische Hochschule so vertraut ist wie Frau Wintermantel. Das zweite wird dann sein, dass ich versuche zu erläutern, wo aus unserer Sicht daraus die Grenzen bei der Qualitätssicherung in der derzeitigen Form entstehen und warum ich glaube, dass das ein Problem für den europäischen Bildungsraum als solchen ist.

Zunächst zur Deutsch-Französischen Hochschule, wie man auf französisch sagt „en deux mots“ - das können dann auch zwanzig werden. Es handelt sich um eine Netzwerkhochschule mit derzeit 140 Netzwerkpartnern - alle Typen von Hochschuleinrichtungen sind dabei, ziemlich genau halbe/halbe auf der deutschen und auf der französischen Seite. Angeboten werden rund 140 hoch integrierte binationale Studiengänge sowohl im Bachelor-Bereich wie im Master-Bereich - der Bachelor-Bereich dominiert etwas - und im Diplom-Bereich. Über die Forschungsaktivitäten will

ich jetzt nichts sagen. Bei der Umstellung von Diplom-Studiengängen auf Bachelor-/Master-Struktur - wir haben ja das gesamte Fächerspektrum in unserem Portefeuille, also gerade auch die Fächer, die gemeinhin bei der Umstellung als schwierig gelten, ich nenne mal Juristen oder Lehrer oder Ingenieure - sind wir sehr schnell damit konfrontiert worden, dass diese Studiengänge akkreditiert werden müssen und sich die Frage stellt: Wie geht denn das eigentlich in einem binationalen Projekt, wo Sie wirklich die Hälfte in einem anderen Land haben, also nicht in einem anderen Bundesland - da ist es ja schon komplex -, sondern in einem anderen Land, mit einer anderen Sprache, in einer anderen Wissenschaftskultur? Das genau ist ja der Witz daran.

Es war auch sehr schnell klar, dass das für die Partnerhochschulen, die die Programme tragen, eine sehr große Belastung sein wird. Das fängt damit an - und das ist meine These -, dass die derzeitigen Blickwinkel der jeweiligen Länder sehr auf sich selbst bezogen sind, was die Qualitätssicherung angeht. Ich will nicht sagen, dass man von einem Marktschutzmechanismus sprechen kann, aber ein bisschen was ist sicher dran. Eine ganz einfache Frage: Reicht ein allein nationaler Blick auf ein binationales Produkt? Dieser kann natürlich nicht reichen, weil man den binationalen Mehrwert dann nicht erfasst. Genau da ist die Grenze. Meine These ist also, dass die derzeitigen Systeme im Grunde erst einmal an der Grenze stehen bleiben. Unsere Diskussion in der Arbeitsgruppe 3 hat mich darin bestärkt. Da wurde die Komplexität der Regularien und Mechanismen, die man aufbauen muss, um Qualität zu sichern, noch einmal ganz besonders hervorgehoben.

Die Lösung für uns war dann, dass wir in der Deutsch-Französischen Hochschule entschieden haben, dass wir für diese Kooperation im Grunde ein eigenes Qualitätssicherungsverfahren aufbauen. Das ist jetzt ein mehrstufiges, relativ ausgefeiltes, auch Peer-Review-basiertes System geworden und stützt sich, soweit es geht, auf die nationalen Expertisen, soweit sie denn schon verfügbar sind.

Die Gründe, weshalb ein allein nationaler Blick nicht genügt, sind eigentlich sehr vielfältig. Das fängt mit ganz grundsätzlichen Dingen an. Wenn Sie in eine französische Eliteingenieurschule schauen und dort fragen:

„Was ist ein Ingenieur? Was soll ein Ingenieur für Kompetenzen, Learning-Outcomes haben?“, dann werden Sie eine ganz andere Antwort erhalten als in einer deutschen Universität. In einer französischen Ecole Polytechnique bildet man nicht denjenigen aus, der hinterher auf der Baustelle stehen soll, sondern man bildet Führungspersonal aus, das heißt den Generalisten, der von allem etwas verstehen soll. Jetzt bringen Sie das mal in der Akkreditierung zusammen mit dem Begriff der Berufsfähigkeit, wenn zwei Kulturen so aufeinandertreffen!

Die Frage der Studierendenzulassung: es ist nicht leicht, unseren französischen Freunden klarzumachen, welche Probleme wir in den Universitäten und Fachhochschulen damit haben, dass wir keine Zulassungsprozeduren haben, und ihnen dieses Quantitätsproblem zu verdeutlichen. Da gibt es viele Beispiele für die Hochschulen. Das Problem ist, Sie müssen durch mehrere Verfahren parallel, das deutsche Verfahren und das französische Verfahren. Und dann kommt hinterher noch die Deutsch-Französische Hochschule. Alle sind nicht synchronisiert; alle haben sie unterschiedliche Formulare, alle wollen mehr oder minder dasselbe wissen. Das finde ich einen Zustand, der nicht besonders erhellend ist.

Die Lösung kann sicherlich sein, im europäischen Raum - das ist hier die Zukunftssicht - Vertrauen zwischen den unterschiedlichen Qualitätssicherungsmechanismen zu schaffen. Aber es wird nicht mit einem allein national ausgerichteten Gutachterpool gehen. Sie brauchen die multinational, die binational erfahrenen Experten, die in diese Verfahren mit eingebunden sind. Zur Frage, wer die letzte Entscheidung trifft, wenn es denn zu Widersprüchen kommt (die eine Seite sagt „Ja“, die andere Seite sagt „Nein“): Dürfen die Studierenden sich nur auf der deutschen Seite einschreiben oder nur auf der französischen Seite, oder wie ist das? Es ist immer noch völlig offen. Register der Qualitätssicherungsagenturen: Unbedingt. Ich glaube aber auch, dass da die letzten Dinge noch nicht ausdiskutiert sind, zum Beispiel die Frage des Marktmechanismus. Das Register wurde dargestellt als eine Auswahlmöglichkeit für die Hochschulen, sich ihre Agentur in einem Markt auszuwählen. Das wird sicherlich Spannungen schaffen, wenn Sie z.B. an das Preisniveau denken, das sehr unterschiedlich sein kann. Diese Frage haben wir in der Arbeitsgruppe

auch nicht abschließend beantworten können. Da steht uns noch manche spannende Diskussion bevor.

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Herr Leonhard, Sie schildern uns den weiten Weg von der Realität der Grenzen zwischen den Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen und dem, was wir uns für die europäische Landschaft vorstellen. Herr Kohler, als Vorsitzender des Akkreditierungsrates stehen Sie ja für diese allgemeinen Regelungen der Akkreditierung. Wie sollte denn die Korngroße dieser allgemeinen Regulierungen aussehen? Wie müssen sie definiert sein? Und wie können wir darauf hinarbeiten, dass es tatsächlich eine europäische Einigkeit gibt in der Akkreditierung?

Prof. Dr. Jürgen Kohler

Vorsitzender des Akkreditierungsrates

Wenn ich diese Fragen vor dem Hintergrund abbilde, einen Zusammenhang zwischen dem nationalen System und den europäischen Rahmenvorgaben mit der Aufgabe zu beschreiben, wie das deutsche System in diesem Kontext weiterentwickelt werden kann und welche Verschiebungen vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses zu erwarten sind, scheinen mir die folgenden drei Themen die spannendsten zu sein, wo wir auch noch weiterkommen müssen. Das eine Thema hat Herr Leonhard gerade angesprochen, das ist das Thema „joint programmes“. Dort sind wir im europäischen Kontext sicher noch nicht so weit, dass wir ohne weiteres mit den nationalen Ansätzen der Qualitätssicherung und der Akkreditierung oder Zertifizierungen am Ende wären. Ich will das jetzt hier an der Stelle nicht vertiefen, weil Herr Leonhard dazu viel gesagt hat; ich will nur darauf hinweisen, dass es von der EUA dazu ein sehr lesenswertes Papier gibt, das noch verfasst ist von der verstorbenen Stefanie Hofmann.¹

Ich möchte mich auf zwei Themen der europäischen Debatte kurz einlassen. Das eine ist die Registerfrage, und das andere ist die Frage der „qua-

¹ Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes, EMNEM: European Masters new Evaluation Methodology, EUA Publications, Brussels 2004

lification frameworks“. Die Registerfrage bedarf zunächst einmal der Klärung dessen, was das Register eigentlich für Folgen haben soll. Welche Wirkungen soll es haben? Man kann eine milde Wirkung konstatieren, also als eine Art Evidenznachweis für verlässliche Agenturen. Wenn es dabei sein Bewenden hat, dann ist es ja relativ folgenlos, aber immerhin nützlich. Was könnte das erreichen? Man könnte damit die Anerkennung der Abschlüsse und der Teilstudienleistungen in Europa möglicherweise im Rahmen der Lissaboner Konvention erleichtern. Wenn und soweit nämlich bei der Anerkennung die Sicherung der Qualität des Produktes ernsthaft eine Rolle spielen sollte - was wir hoffen -, dann könnte dieses Register dadurch helfen, dass man sagt, wenn ein Programm durch eine dort registrierte Agentur zertifiziert worden ist, dann gibt es eine belastbare Vermutung für Qualität, was die Anerkennung bei uns erleichtern könnte. Das könnte man sich als Wirkung des Registers vorstellen. Es würde die Mobilität erhöhen, wenn alles zuverlässig gemacht wird. Das heißt, wenn in den jeweiligen nationalen Systemen die dortigen Qualifikationsrahmen richtig sind und auch die Implementierung der Qualifikationsrahmen in den Hochschulen richtig ist und dann auch die Aufnahme der Agenturen in das Register richtig stattfindet. Also haben wir dreimal „wenn“. Wenn das alles funktioniert, ist alles in Ordnung, aber ob es funktioniert, ist höchst unklar. Jedenfalls müssen wir darüber reden.

Eine weitere Folge des Registers könnte aber auch sein: freie Wahl von Agenturen in Europa. Das ist sicher die Traumidee der EU, weil es natürlich auch der Idee des offenen Dienstleistungsraums entspricht. Das ist eine ganz andere, nämlich die EU-Agenda, die da hineinspielt. Freilich muss man dann wissen, dass die materiellen Kriterien, nach denen die Akkreditierungen in Europa laufen, sehr verschieden sind. Wir haben also eine Sachebene und eine Verfahrensebene. Es kann zwar sein, dass man das Vorgehen auf der Verfahrensebene öffnet, indem man eine freie Wahl zulässt. Aber was hilft es, wenn dann die jeweiligen Agenturen nationale Vorgaben umsetzen müssen, die es in Deutschland ja reichlich gibt - vom Gesetz über Strukturvorgaben diverser Ebenen bis hin zum Akkreditierungsrat. Das heißt, dieser formal geöffnete Markt läuft dann sozusagen in ein nationales Reglement hinein. Die Frage ist: Selbst wenn man das zulässt, sind ausländische Agenturen überhaupt imstande, das zu ma-

chen? Zumal wir ja auch ganz unterschiedliche Qualitätssicherungsansätze haben? Manche arbeiten auf Programmebene, andere auf institutioneller Ebene. Also, die Philosophien, die Regularien, die Inhalte sind sehr unterschiedlich, sodass wir uns ernsthaft darum bemühen müssen.

Das Nächste ist das Thema Qualifikationsrahmen. Dort haben wir noch eine Menge Arbeit zu leisten. Ich habe das Gefühl, das Problem wird eher komplexer, als dass es einfacher wird, und zwar in horizontaler und in vertikaler Weise. Mit „horizontal“ meine ich, wir haben inzwischen zwei Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene. Das ist heute in der Diskussion nicht immer ganz klar herausgekommen. Wir haben den EQF der Europäischen Union, der sich im Entwicklungsstadium befindet, und wir haben den Bologna-Qualifikationsrahmen. Sie sind geografisch nicht kompatibel und auch nicht voll inhaltlich kompatibel. Die Deskriptorensysteme stimmen nicht hundertprozentig überein. Dort ist also schon ein großes Problem. Wenn wir den nationalen Qualifikationsrahmen, der zu beiden ein Subsystem sein soll, schaffen wollen, ist es nicht einfach, das Richtige zu kalibrieren, wenn es zwei Referenzsysteme gibt. Darüber müssen wir uns unterhalten. Wir müssen auch den nationalen Qualifikationsrahmen überhaupt noch entwickeln für die volle Breite des europäischen Qualifikationsrahmens.

Die „vertikale“ Problematik betrifft das Verhältnis zwischen dem sehr generalistischen Qualifikationsrahmen auf der einen Seite und dem, was auf Fachebene geschieht. Wir hatten heute einen schönen Workshop zu den fachspezifischen Qualifikationsrahmen auf nationaler Ebene, Stichwort „subject benchmark statements“ oder das Tuning-Projekt. Die Frage, wie wir das bewerten, welchen Rang und welchen Status diese Leistung hat und welchen Verbindlichkeitsgrad dies im Rahmen unserer Akkreditierungssysteme hat, ist eine für mich völlig offene Frage. Ich bin außerordentlich skeptisch, dass wir hier möglicherweise mehr Steine statt Brot geben und ein falsches Signal auslösen, nämlich ein Signal zu einer Re-Standardisierung, die wir in dem Maße gar nicht auslösen wollen.

Das sind große Aufgaben, die vor uns stehen. Das umzusetzen ins deutsche System sowohl auf der politisch-rechtlichen Ebene wie auch nachher in der Operationalisierung von Akkreditierungsentscheidungen, ist durch-

aus noch eine zu leistende Aufgabe. Das führt mich zu der letzten Bemerkung, die etwas über das Handwerk in Europa hinausgeht und reflektiert, was wir gestern hier besprochen haben: Stichwort Qualitätssicherung als Eigenaufgabe der Hochschulen.

Zunächst einmal müssen wir in Deutschland vollständig begreifen, dass Qualitätssicherung eigentlich bedeutet: Ermöglichung von „quality enhancement“. Also Qualitätssicherung bitte nicht als statisch begreifen, sondern als eine dynamische Aufgabe! Da müssen wir mehrere Ebenen des Leistbaren und der entsprechenden politischen Ansätze unterscheiden. Wenn wir über Managementebenen im Bereich der Qualitätssicherung, des „quality enhancement“, sprechen, dann müssen wir uns immer die Grenzen des technisch und planerisch Machbaren mitdenken. Ich kann einen Bestand optimieren. Ich kann auch möglicherweise - das ist schon eine nächste Stufe der Qualität - das künftig Wahrscheinliche entwickeln, zum Beispiel im Rahmen von Zielvereinbarungen. Aber es gibt auch eine dritte Ebene, und das ist die Erwartung des Unerwartbaren. Die Frage lautet auch: Wie bewahren wir bei allen Management- und Governance-Ansätzen diese dritte entscheidende Dimension des genialischen Übersprungs? Was ist innerhalb von Managementsystemen noch die Restgröße des ungeplanten Freiheitsraums, den wir ermöglichen müssen? Darüber müssen wir auch in der Akkreditierung nachdenken, denn wir dürfen dort nicht zu einer Form von Standardisierung kommen, die die Dynamik des Transfers von Erkenntnis in Studienprogramme möglicherweise verhindert.

Damit sind wir bei der letzten Bemerkung. Was bedeutet das für unser Akkreditierungssystem? Wir haben den Auftrag, den Sprung zu überlegen von einem „Produktansatz“, also der Programmebene, zur Selbststeuerungs- und Qualitätssteuerungskompetenz der Hochschule - Stichwort Prozessakkreditierung oder Systemakkreditierung. Das heißt, dass wir darüber nachdenken müssen, was dann noch belastbare Kriterien für das Qualitätsurteil sind, das wir dort abgeben. Mein Eindruck ist, wir müssten uns vielleicht in dem Zusammenhang noch etwas stärker mit dem englischen Terminus „self accreditation“ auseinandersetzen und uns fragen: Meinen wir eigentlich das Prüfen der Frage, ob die Hochschule imstande ist, von sich aus Studiengangsqualität zu steuern und selber ein Quali-

tätsurteil zu formulieren? Diese Frage steht vor uns, und das alles in diesem sehr dynamischen europäischen Kontext.

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Vielen Dank, Herr Kohler. Besonders interessant war Ihre Bemerkung, dass wir vor lauter Management nicht vergessen sollten, dass es auch das Unerwartbare geben muss. Das ist sicherlich ein Punkt, der uns alle im Wissenschaftssystem beschäftigt. Herr Lange, die Länder haben die Verantwortung für die Hochschulen. Und die Hochschulen wollen und sollen autonom sein. Wir haben den Bologna-Prozess in einem europäischen Kontext. Wie gestaltet sich die Einbindung der Hochschulen in den europäischen Kontext aus der Sicht der Länder?

Dr. Josef Lange

Staatssekretär des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur

Die Länder sind für die Hochschulen verantwortlich, insbesondere nach der Föderalismusreform mit dem neuen Grundgesetz. Dieser Verantwortung der Länder ist, wenn man sich die Entwicklung der Wissenschaft und der Hochschulen nicht nur in Deutschland, sondern im internationalen Kontext ansieht, eine Systemverantwortung für Institutionen, die - ich greife das auf, was Herr Kohler formuliert hat - offen sind für das Unerwartete. Das heißt, die Entwicklung der Wissenschaft entzieht sich den traditionellen rechtlichen Regularien, weil wir insbesondere im universitären Bereich mit Gesetzgebung und deren Administration mit der Geschwindigkeit der Wissenschaftsentwicklung gar nicht nachkommen. Wenn man dann im Gesetzgebungsverfahren Diskussionen hat, wie man alles rechtssicher bis hin zur Judikatur von Oberverwaltungsgerichten gestalten kann, kann man nur schwer etwas Neues gestalten und international konkurrenzfähig bleiben.

Dieses zurückgebunden auf Ihre Frage bedeutet, wir müssen auf der einen Seite durch Zielvereinbarungen sicherstellen, dass die Hochschulen ihre eigene Verantwortung für die Qualität von Lehre und Studium, auch für die Qualität der Abschlüsse selbst wahrnehmen. Es wird zurzeit orga-

nisiert, über die Programmakkreditierung und den Sprung, der bevorsteht, hin zu einer Systemakkreditierung oder Prozessakkreditierung sicherzustellen, dass die Hochschulen intern dazu in der Lage sind, einzugreifen, wenn es Einbrüche bei der Qualität gibt. Das ist die Herausforderung für die Hochschulen. Dieses kann man von staatlicher Seite aus zulassen, wenn Politik und Administration bereit sind, sich zurückzunehmen, die Freiheit von Forschung und Lehre nach Artikel 5 Abs. 3 GG - das ist die Freiheit von Forschung und Lehre - zu respektieren und die Hochschulen diese Verantwortung selbst wahrnehmen. Das bedeutet, dass die interne Selbstregulierung auch so stark greifen muss, dass das Spannungsfeld zwischen institutioneller Autonomie der Hochschule und individueller Autonomie der einzelnen Hochschullehrerin bzw. des einzelnen Hochschullehrers ausbalanciert wird. Nach meiner Meinung ist dieses seit Ende den 60er Jahre stark in Richtung individueller Autonomie gegangen; und wir sind jetzt in dem Prozess, die institutionelle Eigenverantwortung wieder zu stärken. Dabei muss nach meiner Auffassung der Staat den Hochschulen helfen und kann dann auch von der Eigensteuerung loslassen. Aber die Erfahrung zeigt, dass mitnichten alle Hochschulen heute schon dazu in der Lage sind. Ich könnte eine Menge aus den Erfahrungen in der Wissenschaftsadministration berichten, inwieweit Hochschulen dazu in der Lage sind, intern die Steuerungsmechanismen aufzubauen, dass Studiengänge studierbar sind, dass Studiengänge Qualifikationen vermitteln, die nachgefragt werden, dass neue Studiengänge in Kooperation mit dem Arbeitsmarkt entwickelt werden. Insoweit sind die Hochschulen selbst verantwortlich für den Bologna-Prozess; der Staat kann da nur begleiten. Wir können als staatliche Administration Qualität nicht sichern.

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Herr Lange, was müssten die Hochschulen haben, damit sie in Stand gesetzt werden, dieses Kriterium zu erfüllen? Sie sagen, sie sind noch nicht so weit. Was fehlt also den Hochschulen?

Dr. Josef Lange

Hochschulen brauchen, um es schlagwortartig zu formulieren, eine Corporate Identity, aus der deutlich wird, dass die Gesamtinstitution für die Qualität des Angebots von Lehre, der Lehre und der Studiengänge verantwortlich ist. Diese Corporate Identity muss so stabil sein, dass die internen Managementprozesse so gestaltet werden, dass man auch in die Eigenverantwortung der Fakultäten hineingeht, wenn ein übergeordnetes Gremium innerhalb der Hochschule erkennt, dass die Qualität so gesenkt wird, dass alle bestehen, oder die Anforderungen so hoch geschraubt werden, dass ein Studium nicht mehr studierbar ist. Man braucht innerhalb der Akademia - das ist auch eine Frage des Verhältnisses zwischen Verwaltung und Selbstverwaltung innerhalb der Hochschule - die Möglichkeit, zu definieren und einzugreifen: Dieses erfüllt nicht unsere Qualitätsmaßstäbe, die wir intern in unseren Zielvorstellungen für eine Entwicklung in der eigenen Hochschule haben. Dieses erfüllt nicht die Anforderungen, die die künftigen Arbeitgeber an unsere Absolventen haben. Das bedeutet, dass man mit ihnen vorher geredet haben muss. Die Drop-out-Quote ist so hoch, dass man bei 40 Prozent Studienabbrechern die Frage stellen muss, was nicht funktioniert. Es kann nicht an den Studienanfängern liegen, sondern es muss intern begründet sein. Es bedeutet, dass der Staat das, was er über lange Jahre über Fach- und Rechtsaufsicht gemacht hat, in die Hochschulen hinein transportiert. Nun kann man nicht mehr, was verhältnismäßig einfach war, im Zweifelsfall auf das Ministerium schimpfen, sondern man ist im eigenen Haus verantwortlich und muss im Interesse der Studierenden und auch im Interesse der Institutionen sich selbst entwickeln. Die Rolle von Ministerien wird zunehmend die von Unternehmensberatern oder die von Coaches werden, die dann teilweise auch innerhalb der Hochschulen Moderationsfunktionen wahrnehmen.

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Das ist eine Vision, Herr Lange, die ich noch gar nicht nachvollziehen kann. Tatsache ist ja, dass es auch in den neuen Hochschulgesetzen Berichtspflichten gibt, die einen hohen Detailgrad aufweisen und doch sehr nach dem Bemühen um Detailsteuerung der Hochschulen aussehen.

Aber ich möchte noch einmal nachfragen. Sie haben die Autonomie des einzelnen Lehrstuhlinhabers gegenüber der Autonomie der gesamten Institution angesprochen. Ich halte das für einen ganz wichtigen Punkt und würde gerne Herrn Curvale fragen, der ja vorhin begonnen hat, über diese Balance zwischen allgemeinen Regelungen und der steigenden Autonomie der Hochschulen zu sprechen. Wie sieht aus Ihrer Sicht, Herr Curvale, die Autonomie der Institution Hochschule gegenüber der Autonomie der einzelnen Lehrstuhlinhaber, der einzelnen Professoren und gegenüber der Notwendigkeit allgemeiner Konventionen aus?

Bruno Curvale

In my country, in France, there has been a long term move in the direction of more autonomy of the institutions. The problem is to keep the balance between two things: of giving the institutions the opportunity of managing on their own, because a lot of solutions can only be found in the institutions themselves, and to keep that in balance with the idea of having a national system, a national policy.

There is a new balance that is developing at the moment. We are coming from a very centralised system in which autonomy of the institutions was on a very low level because the matters of higher education were organised on a nationwide level. Things are changing, institutions are being given more power, are being given the possibility to exercise their responsibilities, to develop an independent management and methods of steering. So now we have come to the question of leadership - powerful leadership in the institutions in order to take over the responsibility for quality.

Well, to the second part of the question. Academic freedom has to be maintained, has to be guaranteed. Academic freedom is part of higher education. It is a question of the co-alliance in an institution. In a university you will find a lot of different trends, a lot of different faculties and different directions. Quality varies from one part of the university to the other. That is just the way higher education actually is. But all these parts of the university have got to come together, have to build up a co-alliance because the university needs to respond to society as a single institu-

tion, not as a collection of individuals. A university is no homogenous entity, it is a corporate identity, and this corporate identity has to act like one individual to achieve quality.

Prof. Dr. Jürgen Kohler

Ich möchte die beiden Beiträge aufgreifen und zusammenführen und eigentlich etwas ganz Einfaches vorschlagen. Es geht eigentlich nur um drei Dinge: Qualität kennen, Qualität können, Qualität wollen.

Ich rede jetzt aus der Sicht Studiengangsakkreditierung oder Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre; das gilt aber, glaube ich, für die Forschung entsprechend. Qualität kennen heißt, einen Qualitätsbegriff zu haben bezogen auf das „Produkt“, wenn Sie mir das Wort hier gestatten. Das heißt, ich muss wissen, was sind denn die Elemente, die die Qualität des Produktes ausmachen. Damit sind wir bei der Zieldebatte. Dort gibt es „learning outcomes“ als Ausgangspunkt - das ist die ganz generelle Überschrift -, und dann gibt es Bildungsziele und Systemziele. Diese muss man vollständig kennen. Darüber muss man viel länger nachdenken, als wir das bisher tun. Der Akkreditierungsrat hat den Weg beschritten. Wir reden nicht von Standards, sondern wir reden von einer Bildungszieldebatte, die die Hochschule führen muss. Allerdings sind die Bildungsziele nicht beliebig. Sie sind zum Teil noch im alten HRG vorgegeben und sind auch eigentlich nicht kontrovers, aber man muss sie kennen und man muss sie verstehen, und zwar bezogen auf das Ziel.

Dann kommt: Qualität können. Das ist die eigentliche Prozessqualität oder die institutionelle Qualität. Das ist vielleicht das Thema, über das wir reden müssten. Ist die Hochschule imstande, das, was sie eigentlich zu den Stichworten Qualität kennen muss, auch abzuarbeiten? Das heißt: Kann sie das belastbar erkunden? Kann sie darauf belastbare Antworten entwickeln und kann sie dazu belastbare Entscheidungsstrukturen vorweisen? Kann sie nachher auch kontrollieren, ob das einigermaßen stimmt? Kann sie dann auch nachsteuern? Das ist die Managementebene. Ich warne davor, vom Prozess als Prozess zu reden. Ein Prozess, der keinen Gegenstand hat, ist sinnlos. Der Prozess hat immer einen Fokus, und immer das Resultat der Leistung. Und das ist das Produkt. Wenn wir

das vergessen, ist alles sinnlos. Es gibt keinen Diskurs um des Diskurses wegen, sondern es gibt einen Diskurs über einen Gegenstand.

Nun: Qualität wollen. Da greife ich das Stichwort von Herrn Curvale auf. Leadership oder Ownership, um es in diesen schönen Anglizismen zu sagen - das ist die Autonomiefrage per se. Wenn wir das als Leadership-Problem verstehen, dann sind wir bei Top-down-Modellen, dann sind wir wieder beim Staat oder bei der starken Hochschulleitung. Es ist nicht das ideale Modell. Das ideale Modell ist Ownership, wo in der Institution von allen Akteuren das Qualität-Kennen und das Qualität-Können getan und gewollt sind. Das ist die Durchdringung des Systems mit diesen beiden Kenngrößen, und das ist meines Erachtens die ganze Weisheit. Das müssen wir jetzt herunterbrechen in Substrukturen. Es ist aber nicht eigentlich so kompliziert wie wir es manchmal machen. Wir müssen nur unter diesen Termini uns die Substrukturen mal genauer anschauen, und haben wir das Ziel schon fast erreicht.

Dr. Josef Lange

Ich stimme Herrn Kohler ausdrücklich zu, weil dieses in den nächsten Jahren die Herausforderung für die Hochschulen in Deutschland ist. Das gilt für Niedersachsen, und es gilt für alle Länder in Deutschland. Diese Balance und diesen auch mentalen Wandel in den Hochschulen zu erzielen, selbstverantwortlich zu sein, es selbst zu wollen, auch für die Studierenden verantwortlich zu sein und sie nicht nur als lästig zu betrachten, sie als Hindernis der Forschung zu sehen.

Frau Wintermantel, Sie haben die Frage aufgeworfen: Steuert nicht jenseits aller verbalen Bekenntnisse der Staat doch nach über Hochschulgesetzgebung? Eigenverantwortung der Hochschulen bedeutet in einem staatlich gegründeten, staatlich organisierten - jedenfalls über Hochschulgesetze - und immer noch und auf absehbare Zeit überwiegend staatlich finanzierten Hochschulsystem in Deutschland, dass bei Globalhaushalten, wie sie in Niedersachsen der Fall sind, selbstverständlich das Parlament als Repräsentant des Steuern zahlenden Bürgers, also des Finanziers der Hochschulen, erwartet, dass die Hochschulen in regelmäßigen Abständen darüber berichten, was sie mit Steuerzahlers Geld getan

haben. Das heißt, die Kehrseite von Autonomie und Eigenverantwortung ist eine Berichtspflicht, die jedenfalls in Niedersachsen auf die Zielerreichungsberichte konzentriert wird. Wir hoffen sehr, dass sich dieses in den nächsten zwei Jahren durchsetzt, um bei den Verlangen, die wir selbstverständlich insbesondere aus dem Haushaltsausschuss kennen, regelmäßig oder auch unregelmäßig zwischendrin zu erfahren, was denn im letzten halben Jahr geschehen ist. Dieses ist eine Balance, die Hochschulpolitik aushalten muss. Aber von der Berichtspflicht wird sie kein Parlament ausnehmen. Diese Berichtspflicht der Hochschule als Institution gegenüber den Steuern zahlenden Bürgern ist ja auch eines der Momente der internen Vereinbarung bis hin zum internen Druck. Wenn ich nur berichte, dass in den letzten zwei Wochen die unendlich zähen Zielvereinbarungsverhandlungen im Land Niedersachsen im Geschwindschritt zu einem Abschluss gekommen sind, weil der Haushaltsausschuss angedroht hat, wenn er bis zu seiner nächsten Sitzung nicht alle Zielvereinbarungen hat, geht er hin und sperrt 5 bis 10 Prozent der Mittel, dann zeigt dies, dass das mit der Eigenorganisation der Hochschulen manchmal ein bisschen schwierig ist. Aber ich bin zuversichtlich, dass sich das ändert.

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Wir wollen uns nicht darüber streiten, wie schwierig das Verhältnis zwischen der staatlichen Aufsicht und den Hochschulen ist. Wir haben nur ein bisschen die Sorge, dass in den neueren Hochschulgesetzen zwar ein guter Wille in Richtung Autonomie da ist, aber dass an vielen Stellen diese Dinge nicht leichter, sondern schwieriger gemacht werden, obwohl die Hochschulen bereit sind, die Verantwortung zu übernehmen. Die Frage der Prozessakkreditierung oder des Aufbaus eines Qualitätssicherungssystems und Enhancement-Systems in den Hochschulen ist sicherlich eine ganz entscheidende. Ich glaube, darüber sind wir uns alle hier einig, dass wir dies schaffen müssen.

Ich würde Sie jetzt gerne noch bitten, Fragen an das Podium zu stellen.

Dr. Gerhard Schreier

Stiftungsvorstand, Evaluationsagentur Baden-Württemberg, Mannheim

Ich hätte einen Aspekt, etwas quer zu dem Beitrag von Herrn Kohler, den ich gerne ansprechen möchte. Leadership oder Ownership - ich denke mal, weder das eine noch das andere allein wird weiterhelfen. Ich glaube, dass die Qualität in der Vergangenheit am meisten darunter gelitten hat, dass Hochschulen weitgehend unwidersprochen als Systeme organisierter Verantwortungslosigkeit bezeichnet worden sind. Wir sind auf einem guten Wege, das zu überwinden und Verantwortung wieder in die Hochschulen hineinzubringen und hinein zu nehmen und auch innerhalb der Hochschulen wahrzunehmen. Das geht nicht ohne Leadership. Das wäre meine etwas kurz gefasste Reaktion auf diesen Gegensatz, den ich nicht so sehe, Herr Kohler.

Frage aus dem Plenum

Ich möchte an das Protokoll von Bergen erinnern, in dem formuliert wird, dass die Hochschulen eine Autonomie haben sollten, um Qualitätsmanagement effektiv umzusetzen. Nach meinem Dafürhalten könnte aber der Grund, weshalb wir uns in einen scheinbaren Widerspruch verwickeln, einfach daran liegen, dass wenn die Hochschulen auf die Idee kämen, wirklich ihr Qualitätsziel so zu formulieren, wie sie es für richtig halten, dann konkurrierende Ziele, die der Bürger an die Landesregierung im Normalfall immer stellt, einfach zu einem Konflikt führen. Dann ist die Landesregierung in einem gewissen Dilemma. Vielleicht bietet das eine Basis, auf dieses Thema näher einzugehen.

Dr. Josef Lange

Natürlich kann es zu einem Dilemma kommen. Die spannende Frage ist: Wie viele Hochschulen in Deutschland können quer über ihre Fakultäten selbst gesetzte Qualifikationsziele und Qualitätssicherungssysteme vorsehen, die dann in eine konkurrierende Situation zu einer Landeshochschulplanung kommen sollten? Vorhin ist im Prozess der Zielvereinbarung vom Gegenstromprinzip gesprochen worden. Landeshochschulplanung, modern verstanden, geschieht nicht dadurch, dass das Land sich hinsetzt,

die Hochschulentwicklungspläne der einzelnen Hochschulen addiert, einen politischen Essay von 20 Seiten davor schreibt und sagt, dieses ist die Landeshochschulplanung, und veröffentlicht dieses als Hochglanzbrochure. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ist sie bereits wieder überholt.

Die Herausforderung für die Hochschulen ist, dieses in Beantwortung der Frage, „Wo wollen wir in zehn Jahren stehen?“ oder „Wohin wollen wir uns im Laufe der nächsten zehn Jahre bewegen?“ zu definieren. Was hat das für Konsequenzen für die Forschung? Was hat das für Konsequenzen für die Lehre? Wie gehen wir mit stabilen Ressourcen über fünf Jahre um? Und welche Erwartungen haben wir für die Folgejahre? Wie gehen wir ganz konkret mit der Herausforderung des doppelten Abiturjahrgangs um, auch als Hochschulen? Wie gehen wir als Universitäten damit um, dass wir wissen, dass mehr als drei Viertel der Studierenden auch an Universitäten eine hochqualifizierte Berufsausbildung in bemessener Zeit haben wollen und nur eine Minderheit von maximal einem Viertel daran interessiert ist, Bildung durch Wissenschaft zu betreiben? Wenn dazu ein konsistentes System vorliegt, ist es eine Frage des Diskussionsprozesses zwischen den verantwortlichen Ministerien und der Hochschule, wie man dieses zu einer Gesamtentwicklung zusammenbringt. Wenn man dann noch berücksichtigt, dass wir in einer Zeit des zunehmenden institutionellen Egoismus der Hochschulen, der noch verstärkt wird durch den Wettbewerb, dennoch zu strategischen Allianzen kommen müssen, um international konkurrenzfähig zu sein, dass die Hochschulen mit einer Regierung zusammenarbeiten müssen, dann kann ich aus der Sicht der Landesregierung im Moment mit Sorge, weil es nicht schnell genug geht, auf der anderen Seite aber mit Gelassenheit im Hinblick auf die Eigenverantwortung der Hochschulen den Ball zunächst ins Feld der Hochschulen spielen und sagen, es wäre schön, wenn wir im nächsten Frühjahr darüber diskutieren könnten.

Prof. Dr. Dieter Leonhard

Eine Bemerkung und eine Beobachtung. Die Bemerkung ist: Ich kenne keine Hochschule, die nicht von sich aus qualitätsvolle Ausbildung und Forschung abliefern will. Wenn das im Einzelfall nicht immer gelingt,

dann hat das durchaus seine Gründe, die ich schon überwiegend in der staatlichen Regulierung einerseits und in der chronischen Unterfinanzierung - ich bin jetzt bei den deutschen Hochschulen - andererseits sehe. Aber den Willen zur Qualität würde ich jeder Hochschule und jedem Kollegen erst einmal unterstellen, wohl wissend, dass nicht alle Menschen gleich sind.

Die Beobachtung ist: Wir sollen ja hier über den europäischen Rahmen reden. Wenn Sie genau hingucken, diskutieren wir sehr stark das deutsche Thema. Wir gucken uns das unter dem Blickwinkel speziell des deutschen Problems an. Vielleicht ist das sehr charakteristisch. Diese institutionalisierte Qualitätssicherung, wie wir sie jetzt in Deutschland haben, ist ja eine relativ junge Sache. Ich sage nicht, dass wir vorher keine Qualitätssicherung hatten. Wir hatten sie in anderer Form, zum Teil ja auch intrinsisch über die Rahmenpläne. Ich bleibe jetzt hier nahe liegender Weise bei meinen französischen Freunden. Sie gehen mit der Qualitätssicherung aus meiner Beobachtung zum Teil sehr viel gelassener um. Warum? Die Commission des Titres de l'ingénieur als Beispiel - das ist wirklich eine starke Marke in der Welt der Qualitätssicherung - arbeitet seit den dreißiger Jahren. Das heißt, sie haben eine lange Erfahrung und sie wissen ziemlich gut, was sie machen. Die Verfahren sind anders als die, die wir machen, aber sie wissen ziemlich gut, welche Qualität sie aus ihren Institutionen herausholen können und was sie da sehen wollen. Ähnlich wird es beim CNE ja wohl auch sein. Diese Erfahrungen kann man sich ja auch zunutze machen und vielleicht auch etwas gelassener damit umgehen.

Die gemeinsame Anstrengung, die wir aus meiner Sicht zu leisten haben, ist der Beitrag zur Konvergenz des europäischen Hochschulraums. Dazu gehört für mich ganz zweifellos eine gewisse Konvergenz, nicht Uniformität, der Qualitätssicherungsprozeduren. Das bringt mich natürlich zu den Guidelines. Da bitte ich Sie, das nicht misszuverstehen, aber mir kommt das alles doch sehr allgemein vor. Was wir jetzt brauchen, ist Umsetzungserfahrung, um zu sehen, wo die wirklichen Schwierigkeiten liegen. Mit diesen Erfahrungen können wir dann zurückgehen und die Guidelines verbessern. Es muss jetzt einfach den Mut geben, grenzüberschreitende Projekte durchzuführen, um diese Erfahrung zu sammeln und von den

Erfahrungen, die in anderen Ländern existieren, auch zu profitieren, und natürlich die Bereitschaft - und dann sind wir wieder bei den Ländern -, diese Erfahrungen, die dann vielleicht zurückgespiegelt werden, auch selbst zu implementieren.

Prof. Dr. Jürgen Kohler

In dem einen Punkt war ich direkt angesprochen von Herrn Schreier: Leadership/Ownership und Qualitätswollen. Mit Qualitätswollen meinte ich die höchstpersönliche Wahrnehmung von Eigenverantwortung, und zwar auch gegen Widerstände. Natürlich wird jeder rhetorisch reklamieren, dass er Qualitätswollen hat, und das hat er wahrscheinlich auch. Das Problem ist nur: Wie viel Mühe ist er bereit sich zu machen, um aus seinem Qualitätswollen ein Qualitätshandeln zu machen? Natürlich hat jeder Kollege - ich kenne das ja aus eigener Anschauung - viel Qualitätswollen, aber wenn es dazu führen müsste, dass man sich mit dem Kollegen streitet, lässt man es lieber. Was ist die Obergrenze, um aus dem allgemeinen Qualitätswollen ein gewolltes Qualitätshandeln zu machen? Wie hoch ist die Bereitschaft, Widerstand um des Qualitätswollens in Kauf zu nehmen? Ich halte sie für ziemlich gering.

Leadership/Ownership. Natürlich ist es nicht antithetisch zu sehen, sondern eigentlich geht es darum, dass zu erkennen ist, dass wir eine Governance-Debatte haben, die sich interessanterweise mit der Qualitätsdebatte verbindet. Der Europarat hatte gerade in diesem und im letzten Jahr zwei größere Tagungen zu dem Thema „Governance and quality assurance“. Das halte ich für das spannendste Thema überhaupt, weil die Frage der hochschulinternen Prozesse, das heißt die Governance- und Managementfrage, fokussiert werden muss auf die Qualitätsfrage. Sie können die Qualität von Governance und Management nur an den Resultaten messen. Die Resultate sind zum Beispiel Studienprogramme. Das heißt, Sie können die Governance-Qualität nicht ohne die Study-programme-Qualität behandeln - Stichwort Form folgt Funktion oder Funktion folgt Form. Das ist die Frage, über die wir reden müssen. In dem Sinne meine ich, dass natürlich in dieser Governance-Debatte die Frage, was das Element der Leadership und was das Element der dezentralen Ownership ist. Gehört in einem autonomen System der Eigenverantwortung von

Hochschule zum Selbstverständnis der Institution Hochschule, also zum Element Ownership, auch die Bereitschaft, Leadership zu akzeptieren? Insofern sehe ich das nicht als Gegensatz, sondern als aufeinander bezogen.

Frage aus dem Plenum

Mir stellt sich die Frage, ob denn die dienstrechtlichen Möglichkeiten ausreichen, um Qualifikationsziele der Institution gegen einzelne, zum Beispiel Professoren, durchzusetzen, die sich Qualitätsziele stellen, um das mal euphemistisch zu formulieren, die von denen der Institution stark abweichen, also zum Beispiel nicht selber regelmäßig die Vorlesung halten, sondern den Assistenten, den Drittmittelbeschäftigten oder sonst wen schicken und sagen, sie würden nur Forschung machen. Was ist da mit den dienstrechtlichen Möglichkeiten? Bislang hat das System deswegen mehr oder minder gut funktioniert, weil die Studenten duldsam und friedlich waren. Nach Studiengebühren werden sie weder duldsam noch friedlich sein. Das heißt, die Universitäten haben plötzlich alle Probleme, die sie seit dreißig Jahren unter den Teppich gekehrt haben, offen auf demselben liegen und müssen damit jetzt umgehen. Nach meinem Eindruck reichen die Instrumente dazu nicht aus.

Dr. Josef Lange

Die Frage, die Sie formulieren, belegt die These, dass es mit dem Qualität-Wollen und dem Qualität-Handeln in Teilbereichen nicht weit her ist. Denn wenn ich das Dienstrecht brauche, um die Dienstpflichten zu erfüllen, dann ist das Dienstrecht des deutschen Beamtenrechtes ein stumpfes Schwert, um es etwas martialisch zu formulieren. Aber die Situation wird sich erstens ändern durch die Einführung von Studienbeiträgen; es wird das Einfordern von Qualität durch die Studierenden und durch die Öffentlichkeit stärker werden. Insofern stehen Hochschulen, Universitäten wie Fachhochschulen und künstlerische Hochschulen, mehr im Blickfeld der Öffentlichkeit. Die Diskussion um die Exzellenzinitiative und die Einführung von Studienbeiträgen hat gezeigt, dass die Öffentlichkeit intensiver hinschaut.

Der zweite Punkt ist wiederum das Spannungsverhältnis zwischen Institution und Individuum. Der frühere Präsident der Hochschulrektorenkonferenz Hans-Uwe Erichsen hat mehrfach formuliert - und ich zitiere ihn sinngemäß: Wenn Kollegialität auch im Sinne sozialer Kontrolle zur Kumpanei verkommt, dann ist die Freiheit, die Autonomie der Hochschule gefährdet, denn dann ist sie von innen heraus gefährdet und nicht von außen. Insofern ist es ganz entscheidend, dass - ich greife das, was Sie, Herr Kohler, formuliert haben, auf - Ownership Leadership akzeptiert. Wenn und solange das nicht der Fall ist, so lange müssen Sie damit rechnen, dass das Fenster zu mehr Hochschulautonomie und Eigenverantwortung nicht von den Hochschulpolitikern, aber von der Mehrheit der anderen Politiker ganz schnell wieder geschlossen wird. Die Haushaltspolitiker sind die ersten, die zugreifen und sagen bei jeder Schlamperei, die in die Öffentlichkeit kommt: „Die können es nicht. Die können nicht eigenverantwortlich sein.“ Insofern sitzen insoweit Hochschulen und Hochschulpolitik in einem Boot.

Wolfgang Körner

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur

Ich hätte noch einen Wunsch, der ein bisschen über den Rahmen der Tagung hinausgeht. Wir haben bisher den Fokus der Studierenden nicht in den Blick genommen. In den nächsten Jahren wird ja vermutlich der Teil der Studenten, die nicht an die Hochschule ihrer ersten Wahl kommen, zunehmen. Sie werden an Hochschulen verschlagen, wo entweder Numerus clausus oder Auswahlprozeduren dazu führen, dass man dort landet. Wenn ich der Hochschule bescheinige, die Prozessqualität bei euch ist im Großen und Ganzen ganz ordentlich, hat der Student, der in einem entgleisten Studiengang an dieser Hochschule landet, ziemlich Pech gehabt, denn ihm nützt die durchschnittlich gute Prozessqualität überhaupt nichts, wenn einzelne Professoren ihre Dienstaufgaben nicht erfüllen, wenn einzelne Stellen nicht besetzt sind, wenn ein Professor kurz vor der Pensionierungsgrenze steht und alles mal halblang angehen lässt. Von daher müssten wir uns doch noch mal etwas genauer beschäftigen mit der Gruppe an der Hochschule, die das Erlebnis im Wesentlichen nur einmal durchläuft. Der Student hat nicht die Chance, nach einem unterdurchschnittlichen Studium noch ein zweites oder drittes anzuschließen,

bis die allgemein versprochene Prozessqualität auch bei ihm ankommt. Für den Studenten ist es ein einmaliges Abenteuer. Deswegen gibt es neben den Interessen der Rechenschaft gegenüber dem Landtag auch das ganz simple Interesse, Verbraucherschutz zu organisieren. Es muss sichergestellt sein, dass der Verbraucher, der Kunde Student, nicht nur ein allgemeines durchschnittliches Prozessqualitätsversprechen bekommt, sondern wenigstens ein Minimum an Qualität in seinem Programm vorfindet.

Bruno Curvale

This remark leads to the different expectations and how to measure whether they can be met. Of course, states have expectations, academics have expectations, and, as you said, students have expectations, too. It is very important to take all those expectations into account, and to find the right link between internal and external quality assurance to do so. You cannot find a single definition for quality. You can build up quality and ignore the expectations of society or of the different actors. Quality is in progress through dialogue.

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Wir haben in dieser Diskussion die Frage nach der Zukunft der Qualitätssicherung, der Akkreditierung nicht wirklich erschöpfend behandeln können. Wir haben ganz wichtige Punkte angesprochen, aber nicht zu Ende diskutieren können. Einerseits die Frage, wie die Beziehung zwischen Governance und Quality aussieht. Wir haben von Herrn Lange gehört, dass die Bereitschaft auf der Seite der Politik besteht, die Hochschulen in Stand zu setzen, ihre eigenen Qualitätssicherungsmaßnahmen zu entwickeln und autonom damit umzugehen. Wir haben von Herrn Kohler einige Appelle an die Umsetzungsbereitschaft gehört. Er sagt, dass es dazugehört, dass wir uns wirklich bemühen, den Weg zu Qualitätssicherungsmaßnahmen zu gehen, die auch das Unerwartete mit einbeziehen im Sinne einer Qualitätssteigerung. Wir haben von unserem Kollegen von der Deutsch-Französischen Hochschule gehört, wie schwierig es schon zwischen Deutschland und Frankreich ist, die unterschiedlichen Vorstellungen und Mentalitäten in Einklang zu bringen. Herr Curvale

hat uns die notwendige Balance zwischen allgemeinen Regelungen und steigender Autonomie deutlich gemacht, und die Forderung erhoben, Qualität im lebendigen Dialog aller Beteiligten zu entwickeln. Es ist uns klar, dass wir noch einen langen Weg zur vernünftigen Qualitätssicherung vor uns haben. Aber wir haben die wichtigen Fragen benannt, denen wir uns, hoffentlich auch im Rahmen des Anschlussprojekts des Projekts Qualitätssicherung, widmen werden.

Ich danke allen, die zu dieser Tagung beigetragen haben, sei es als Referentin oder Referent, als Teilnehmerin oder Teilnehmer, und ich danke auch allen hier oben auf dem Podium. Ihnen allen einen guten Heimweg und auf Wiedersehen!

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Ulrich Bartosch
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
E-Mail: ulrich.bartosch@ku-eichstaett.de

Bruno Curvale
Comité National d'Evaluation, Paris, Vizepräsident der ENQA
E-Mail: bruno.curvale@cne-evaluation.fr

Elisabeth Czucka
Niedersächsisches Kultusministerium
E-Mail: Elisabeth.Czucka@mk.niedersachsen.de

Dr. Sabine Fähdndrich
Zentrum für Qualitätssicherung und Entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
E-Mail: sabine.faehndrich@verwaltung.uni-mainz.de

Prof. Dr. Reinhold R. Grimm
Vorsitzender der Philosophischen Fakultätentags
E-Mail: Reinhold.R.Grimm@unnuuni-jena.de

Nick Harris
Quality Assurance Agency for Higher Education, United Kingdom
E-Mail: n.harris@qaa.ac.uk

Dr. Michael Jaeger
Hochschulinformationssystem, Hannover
E-Mail: m.jaeger@his.de

Prof. Dr.-Ing. Konstantin Meskouris
Prorektor für Studium, Lehre und Evaluierung, RWTH Aachen
E-Mail: meskouris@rektorat.rwth-aachen.de

Prof. Dr. Wilfried Müller
Rektor der Universität Bremen
E-Mail: rektor@uni-bremen.de

Prof. Dr. Ernst Rank
Vizepräsident der Technischen Universität München
E-Mail: rank@bv.tum.de

Dr. Uwe Schmidt
Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und Entwicklung der Johannes
Gutenberg-Universität Mainz
E-Mail: uwe.schmidt@verwaltung.uni-mainz.de

Staatssekretär Andreas Storm
Bundesministerium für Bildung und Forschung
E-Mail: Andreas.Storm@bmbf.bund.de

PD Dr.-Ing. habil. Giuseppe Strina M.A.
ZLW/IMA der RWTH Aachen; AIXCORE Consulting Group
E-Mail: g.strina@osto.de

Prof. Dr. Hans Weder
Rektor der Universität Zürich, Präsident der CRUS
E-Mail: rektor@uzh.ch

Prof. Dr. Frank Ziegele
Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
E-Mail: Frank.Ziegele@che-consult.de

Verzeichnis der Podiumsteilnehmerinnen und -teilnehmer

Bruno Curvale
Comité National d'Evaluation, Paris, Vizepräsident der ENQA
E-Mail: bruno.curvale@cne-evaluation.fr

Prof. Dr. Klaus **Dicke**

Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Rektor der
Friedrich-Schiller-Universität Jena

E-Mail: rektor@uni-jena.de

Dr. Christiane **Ebel-Gabriel**

Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz

E-Mail: ebel-gabriel@hrk.de

Prof. Dr. Stefan **Hornbostel**

Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung

E-Mail: hornbostel@forschungsinfo.de

Prof. Dr. Jürgen **Kohler**

Vorsitzender des Akkreditierungsrates

E-Mail: Kohler@uni-greifswald.de

Dr. Josef **Lange**

Staatssekretär des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und
Kultur

E-Mail: pressestelle@mwk.niedersachsen.de

Prof. Dr. Dieter **Leonhard**

Präsident der Deutsch-Französischen Hochschule

E-Mail: Leonhard@dfh-ufa.org

Prof. Dr. Wilfried **Müller**

Rektor der Universität Bremen

E-Mail: rektor@uni-bremen.de

Prof. Dr. Margret **Wintermantel**

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

E-Mail: wintermantel@hrk.de

Prof. Dr. Hans **Weder**

Rektor der Universität Zürich, Präsident der CRUS

E-Mail: rektor@uzh.ch

Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner
Präsident der Technischen Hochschule Darmstadt
E-Mail: praesident@tu-darmstadt.de

