

**118 |**

Ulf Banscheraus | Klemens Himpele | Andreas Keller | Hrsg.

# **Gut – besser – exzellent?**

**Qualität von  
Forschung, Lehre und  
Studium entwickeln**



**Materialien aus Hochschule und Forschung**

**118 |**

Ulf Banscheraus | Klemens Himpele | Andreas Keller | Hrsg.

# **Gut – besser – exzellent?**

**Qualität von  
Forschung, Lehre und  
Studium entwickeln**



Herausgeber der Reihe „**GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung**“ ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Hochschule und Forschung. In der Reihe erscheinen Publikationen zu Schwerpunktthemen der gewerkschaftlichen Arbeit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek**

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



Gefördert mit freundlicher Unterstützung der  
Max-Traeger-Stiftung

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 9 11 01-11, Telefax: 05 21 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

Umschlaggestaltung, Innenlayout & Satz: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN (Print) 978-3-7639-4369-2      **Best.-Nr. 6001593**

ISBN (E-Book) 978-3-7639-4370-8

© 2012, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

## Inhalt

	Einleitung	7
	<i>Ulf Banscherus, Klemens Himpele, Andreas Keller</i>	
<b>A</b>	<b>Masse oder Klasse? Hochschulentwicklung zwischen Hochschulpakt und Exzellenzinitiative</b>	
A   1	Gute Studienbedingungen bei steigenden Studierendenzahlen – Wie geht das? <i>Margret Wintermantel</i>	17
A   2	Kooperationen zwischen Bund und Ländern zur Sicherung der Qualität der Lehre liegen im gesamtstaatlichen Interesse <i>Jost de Jager</i>	25
A   3	Funktionale oder vertikale Differenzierung – Die Folgen der Exzellenzinitiative <i>Michael Hartmann</i>	29
<b>B</b>	<b>Qualität von Studium und Lehre: Evaluation und Akkreditierung auf dem Prüfstand</b>	
B   1	Die Diskussion um die Einführung und Anpassung der Systemakkreditierung – eine Stellvertreterdebatte <i>Ulf Banscherus</i>	45
B   2	Bilanz und Ausblick: der Akkreditierungsrat <i>Reinhold R. Grimm</i>	61
B   3	Akkreditierung – Bilanz und Perspektiven aus der Sicht einer Industriegewerkschaft <i>Regina Görner</i>	67
B   4	Studentische Perspektive auf die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems <i>Julian Hiller</i>	73
B   5	Die Akkreditierung auf dem Weg zur Ersatz-Ministerialbürokratie? – Ein persönlicher Erfahrungsbericht <i>Detlev Reymann</i>	79

## C Qualität der Forschung

- C | 1** „Exzellente“ Forschung ohne exzellente Organisation?  
Wie Evaluationen zur Organisationsentwicklung beitragen können 87  
*Dagmar Simon, Andreas Knie*
- C | 2** Wissenschaft und gesellschaftliche Verantwortung – Umgang  
mit Ambivalenz und Folgen von Forschung und Technikentwicklung 97  
*Wolfgang Liebert*

## D Qualität der Wissenschaft – Qualität der Arbeit

- D | 1** Gute Wissenschaft – gute Arbeit: Zwei Seiten einer Medaille. 111  
*Andreas Keller*
- D | 2** Gender Equality – Gleiche Chancen für Wissenschaftlerinnen und  
Wissenschaftler 123  
*Anne Schlüter*
- D | 3** Was ist gute Nachwuchsförderung? Akademische Personalentwicklung  
und Wege zu einer Kultur der Wertschätzung 131  
*Daniela Hrzán, Bettina Duval, Silke Hell, Inka Leidig, Mirjam Müller*

## E Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum

- E | 1** Aktuelle Entwicklungen in der europäischen  
Qualitätssicherungsdiskussion 139  
*Achim Hopbach*
- E | 2** EQAR und aktuelle Entwicklungen in der europäischen  
Qualitätssicherungsdebatte 149  
*Colin Tück*
- E | 3** Qualitätssicherung in Deutschland – Probleme und Herausforderungen 157  
*Peter Greisler*
- E | 4** Qualitätssicherung in Hochschule und Forschung – Erfahrungen aus Polen 161  
*Wojciech Pillich*
- E | 5** Studierendenzentrierung in Lehre und Studium – Konzept, Vorteile und  
Voraussetzungen 169  
*Jens Jungblut*

## **F Gut – besser – am besten! Gewerkschaftliche Anforderungen an die Qualität von Forschung, Lehre und Studium**

- |              |   |     |
|--------------|---|-----|
| <b>F   1</b> | Gewerkschaftliche Anforderungen an die Qualität von Forschung, Lehre und Studium<br><i>Andreas Keller</i>   | 179 |
| <b>F   2</b> | Was ist eigentlich gute Wissenschaft? – Berichte aus den Arbeitsgruppen<br><i>Maria Galda, Thomas Hoffmann, Sven Lehmann, Uta Sändig, Luzia Vorspel</i> | 185 |
| <b>F   3</b> | Weißenhäuser Eckpunkte für eine Qualitätsoffensive in Forschung, Lehre und Studium  | 195 |
|              | <b>Autorinnen und Autoren</b>   | 199 |



# Einleitung

*Ulf Banscherus, Klemens Himpele, Andreas Keller*

„Schönheit liegt im Auge des Betrachters“ – diesem Sprichwort wird wohl niemand widersprechen, schließlich ist die Wirkung einer Flusslandschaft oder eines Gemäldes zwangsläufig subjektiv und nicht mit objektiven Kriterien zu messen – auch wenn der individuelle Geschmack natürlich immer von aktuellen Moden geprägt ist. Im Prinzip gilt das Gleiche für die Bewertung von wissenschaftlichen Leistungen, weshalb Qualitätsstandards in der Forschung oder in Studium und Lehre zwangsläufig ein Kompromiss sind, für dessen breite Akzeptanz eine angemessene Berücksichtigung der Anforderungen der unterschiedlichen beteiligten Gruppen entscheidend ist. An den Hochschulen sind die Interessenlagen häufig so unterschiedlich, dass sich in den Instituten und Fachbereichen nur selten ein Qualitätsverständnis einstellt, das von Lehrenden, Studierenden und dem Verwaltungspersonal gemeinsam getragen wird. So gilt das Hauptaugenmerk einer Professorin möglicherweise einem prestigeträchtigen Forschungsprojekt und nicht der intensiven Betreuung von Studierenden bei der Anfertigung ihrer Abschlussarbeiten. Ein Doktorand freut sich vielleicht eher über die wachsende Seitenzahl in seiner Dissertation als über die Zahl der zu korrigierenden Klausuren. Eine Studentin wiederum würde ein regelmäßiges individuelles Feedback womöglich genauso wichtig finden wie flexible Öffnungszeiten der Bibliotheken. Ein Angestellter im Prüfungsbüro könnte dagegen ein großes Interesse an Urlaubszeiten haben, die sich stärker an den Schulferien als an den Vorlesungszeiten orientieren. Hinzu kommen Anforderungen, die quasi „von außen“ an die Hochschulen gerichtet werden: von Wissenschaftspolitikerinnen und Journalisten, von Unternehmerinnen und Gewerkschaftern, von Verbänden und Initiativen und von vielen anderen Personen und Organisationen. Alle diese Interessen sind aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus zumeist vollkommen legitim – und sicher gibt es deutlich mehr Erwartungen und Wünsche daran, was „gute“ Forschung, „gute“ Lehre oder ein „gutes“ Studium ausmacht, als diese kurze und notwendigerweise unvollständige Aufzählung darstellen kann. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Interessen von Forschenden und Lehrenden, Hochschulbeschäftigten und Studierenden, „Internen“ und „Externen“ teilweise gegeneinanderstehen und nicht immer leicht zu vereinbaren sind. Weiterhin gilt, dass die Qualität von Forschung, Lehre und Verwaltung, aber auch des Studiums, immer korrespondiert mit den Arbeits- und Beschäftigungs-

bedingungen der Personen, die „gute“ Leistungen erbringen sollen. Insbesondere beim wissenschaftlichen Personal geraten Aspekte wie Arbeitsschutz, faire Bewerbungsverfahren und die Planbarkeit der Karriere bei dominierenden Projektbeschäftigungen und Befristungen jedoch häufig in den Hintergrund. Die Definition von Qualitätsstandards für wissenschaftliche Leistungen braucht also Strukturen und Verfahren, die gewährleisten, dass die unterschiedlichen Interessenlagen eine angemessene Berücksichtigung finden und sich hierbei nicht nur eine besonders privilegierte Gruppe – die der Professor(inn)en – auf Kosten anderer durchsetzt. Für die Entwicklung eines tragfähigen „Qualitätskompromisses“ sind stattdessen qualifizierte Beteiligungsrechte aller relevanten Gruppen erforderlich.

Die Bestimmung von wissenschaftlicher Qualität und deren Messung ist sowohl hinsichtlich der angelegten Kriterien als auch der angewandten Verfahren keineswegs unumstritten. Dennoch sind Leistungsbeurteilungen in Studium und Lehre, aber gerade auch in der Forschung weit verbreitet: An den Hochschulen werden zur Qualitätssicherung und -entwicklung zunehmend Forschungsevaluationen, Lehrveranstaltungsbewertungen, Programmakkreditierungen und verschiedene andere Instrumente eingesetzt. Nicht selten müssen diese aber noch als zu unausgereift gelten, um die strukturelle Unschärfe bei der Bewertung der Qualität wissenschaftlicher Leistungen produktiv zu bearbeiten. Für einen sinnvollen und abgestimmten Einsatz der unterschiedlichen Instrumente und Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung sind noch einige Entwicklungsschritte notwendig, die neben der Optimierung der Prozeduren auch stärker als bisher die unterschiedlichen Anforderungen an die Qualität von Forschung, Verwaltung, Studium und Lehre, sowie an die Qualität der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, berücksichtigen müssen. Die Unschärfe des Qualitätsbegriffs und die Unfertigkeit der Qualitätssicherungsinstrumente stehen in einem merkwürdig anmutenden Gegensatz zur politischen Diskussion um die Qualität wissenschaftlicher Leistungen, sollen diese doch nicht mehr nur „gut“, sondern zunehmend „besser“ oder gar „exzellent“ sein. Hierzu haben Bund und Länder, aber auch Verbände und Stiftungen eine kaum mehr überschaubare Zahl an Förderprogrammen und Wettbewerben aufgelegt – allerdings immer mit begrenzter Laufzeit, also ohne substanzielle Auswirkungen auf die strukturelle Unterfinanzierung des Hochschulsystems in Deutschland.

Vor diesem Hintergrund hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ihre 5. Wissenschaftskonferenz, die vom 31. August bis zum 3. September 2011 am Weißenhäuser Strand stattgefunden hat, unter

das Motto „Gut – besser – exzellent? Qualität von Forschung, Lehre und Studium entwickeln“ gestellt. Die GEW hat dabei den Versuch unternommen, die unterschiedlichen Diskussionsstränge rund um das Thema Qualität von Forschung, Lehre und Studium aufzugreifen und zusammenzuführen, wobei die Diskussion nicht auf die Analyse von konkreten Qualitätssicherungsinstrumenten reduziert wurde, sondern von einem breiteren Qualitätsverständnis ausgegangen ist. In welchem Spannungsverhältnis stehen Qualität und Quantität der Lehre? Wie passt die Förderung der Spitzenforschung zum Anspruch, Qualität in der Breite zu entwickeln? Was hat die Qualität von Forschung und Lehre mit der Qualität wissenschaftlicher Arbeit oder der Qualität der Gleichstellung zu tun? Gehört zu guter Forschung nicht auch eine verantwortungsvolle Reflexion der Forschungsfolgen? Auch diese Fragen sollten aus Sicht der GEW ihren Platz in einer breit angelegten Debatte um die Qualität von Forschung, Lehre und Studium haben – neben den Themen Evaluation, Akkreditierung oder der Zusammenarbeit im Europäischen Hochschulraum. Der Einladung an die Ostsee folgten nicht nur Hochschulbeschäftigte aus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen und Studierende, sondern auch Referent(inn)en mit ganz verschiedenen Hintergründen: Bei der GEW-Wissenschaftskonferenz traten Wissenschaftler(innen) und Politiker(innen), Gremienvertreter(innen) und Repräsentant(inn)en von Wissenschaftsorganisationen – und nicht zuletzt die Teilnehmer(innen) – in einen produktiven Dialog ein, der insgesamt zwar mehr Fragen aufgeworfen hat als Antworten zu bieten, aber gleichzeitig auch die Basis für die „Weißenhäuser Eckpunkte“ gelegt hat, mit denen die GEW ihre Kernforderungen an die Qualitätsdiskussion klar umrissen hat.

Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Diskussion um Qualität und Qualitätssicherung an Hochschulen sind auch prägend für den vorliegenden Band. Dieser versammelt die Positionen und Beiträge der Referent(inn)en und Diskutant(inn)en genauso wie die Ergebnisse der Arbeitsgruppen. Die einzelnen Beiträge beschäftigen sich mit den Bereichen Forschung, Lehre und Studium, blenden aber auch das Themenfeld Arbeit und Beschäftigung nicht aus, sie thematisieren den Aspekt der Qualität genauso wie die Aspekte von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und beschäftigen sich sowohl mit Instrumenten als auch mit Inhalten. Eine thematische Abrundung bildet die Dokumentation der „Weißenhäuser Eckpunkte“ für eine Qualitätsoffensive in Forschung, Lehre und Studium.

In Abschnitt A des vorliegenden Bandes werden unterschiedliche Perspektiven zum Verhältnis von „Masse“ und „Klasse“ vorgestellt. Aus Sicht von *Margret Wintermantel* gehören Spitzen- und Breitenförderung

sowohl in der Forschung als auch in Studium und Lehre zusammen. Gute Studienbedingungen könnten auch bei steigenden Studierendenzahlen erreicht werden, wenn die Autonomie der Hochschulen auf der einen Seite und eine ausreichende Finanzierung durch Bund und Länder auf der anderen Seite gesichert seien. Genauso wie Wintermantel plädiert auch *Jost de Jager* für eine Erhöhung der Bildungsausgaben. Da Bildung eine gesamtstaatliche Aufgabe sei, solle dieses Ziel durch eine Neuregelung der Finanzverflechtungen im Föderalismus erreicht werden, denn de Jager zufolge gilt: „Klasse braucht Masse – beides braucht Geld“. Der erste Abschnitt wird abgeschlossen durch einen Beitrag von *Michael Hartmann*, der aufzeigt, dass die wettbewerbliche Förderung von Hochschulen im Rahmen der Exzellenzinitiativen von Bund und Ländern, aber auch durch die Einführung von Modellen der indikatorbasierten Mittelverteilung zu massiven Ungleichbehandlungen führt. Auf Dauer sei deshalb die Leistungsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems insgesamt bedroht.

Abschnitt B beschäftigt sich mit Fragen der Qualitätssicherung von Studium und Lehre und wird mit einem Beitrag von *Ulf Banscheraus* eröffnet. Seiner Einschätzung nach nutzen verschiedene Akteure die Qualitätssicherungsdiskussion in starkem Maße zur Durchsetzung ihrer Interessen hinsichtlich einer Stärkung der Hochschulautonomie und der Differenzierung der Hochschullandschaft. *Reinhold R. Grimm* beschreibt in seinem Artikel die Aktivitäten des Akkreditierungsrates zur Vereinfachung der Akkreditierungsverfahren. Zukünftig erwartet er eine Entwicklung hin zu stärker institutionell orientierten Verfahrensweisen. Anschließend spricht sich *Regina Görner* für eine Stärkung der Berufsorientierung in den gestuften Studiengängen aus und fordert die Sicherung der Beteiligungsrechte von Vertreter(inne)n der Berufspraxis und der Studierenden. Für eine tiefgreifende Reform des Akkreditierungssystems insgesamt spricht sich *Julian Hiller* aus. Aus seiner Sicht müssen insbesondere Sonderregelungen der Länder zugunsten bundesweit gültiger Mindeststandards reduziert werden. Außerdem seien an den Hochschulen verstärkt Impulse zur Qualitätsentwicklung erforderlich. Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Akkreditierung von Studiengängen beschreibt *Detlev Reymann*, der in den vergangenen Jahren als Studiengangverantwortlicher, Dekan und Hochschulpräsident sowie als Gutachter an zahlreichen Verfahren beteiligt gewesen ist.

Im Zentrum des Abschnitts C dieses Bandes steht die Qualität der Forschung. *Dagmar Simon* und *Andreas Knie* stellen in ihrem Beitrag Verfahren der Forschungsevaluation aus Deutschland und Großbritannien vor

und kommen zu der Einschätzung, dass Rankings zur Qualitätsverbesserung wenig beitragen können und Evaluationsverfahren stärker darauf zielen sollten, Prozesse der Organisationsentwicklung zu unterstützen. Auf bestehende Ambivalenzen bei der Bewertung der Folgen von Forschungsaktivitäten und Technologieentwicklung weist *Wolfgang Liebert* hin und plädiert dafür, die Grundlagen für einen verantwortlichen Umgang mit der Wissenschaft bereits während des Studiums zu legen.

Die Beiträge des Abschnitts D beschäftigen sich mit dem Verhältnis der Qualität der Wissenschaft zu der Qualität der Arbeit. Zunächst beschreibt *Andreas Keller* den großen Erfolg des „Templiner Manifests“ – ein zentrales Ergebnis der 4. GEW-Wissenschaftskonferenz 2010 –, das in Politik und Wissenschaft, aber auch in der Öffentlichkeit, auf breite Resonanz gestoßen ist.<sup>1</sup> Es sind bereits erste parlamentarische Initiativen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Wissenschaftler(inne)n festzuhalten, die sich direkt auf das „Templiner Manifest“ beziehen. Die Förderung der Gleichstellung in Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung ist die zentrale Forderung von *Anne Schlüter*. Hierzu können aus ihrer Sicht auch Rankings und Modelle des Gender-Mainstreamings einen wichtigen Beitrag leisten. Außerdem sei es essenziell, Gender und Diversity als zentrale Qualitätsdimensionen anzuerkennen. Der vierte Abschnitt wird ergänzt durch die Vorstellung der Aktivitäten der Universität Konstanz im Bereich „Academic Staff Development“ durch *Daniela Hrzán, Bettina Duval, Silke Hell, Inka Leidig* und *Mirjam Müller*. Den Kern des Konstanzer Konzepts bilden zielgruppenspezifische Angebote, die sich gezielt an Wissenschaftler(innen) in verschiedenen Qualifizierungsphasen, Lehrende oder ausländische Wissenschaftler(innen) richten können.

Schwerpunktthema des Abschnitts E ist die europäische Diskussion um die Qualitätssicherung von Studium und Lehre. Im ersten Beitrag dieses Abschnitts resümiert *Achim Hopbach* die Entwicklung der Qualitätssicherungssysteme im Europäischen Hochschulraum, die weniger von Gleichförmigkeit als von anhaltender Dynamik und Diversität gekennzeichnet seien. Perspektivisch gelte es zu klären, in welchem Verhältnis die Ziele Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf der einen und weitergehende politische Interessen und Interventionen auf der anderen Seite zueinander stehen sollen. Daran anschließend stellt *Colin*

1 Die Ergebnisse der 4. GEW-Wissenschaftskonferenz sind dokumentiert in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Ortmann, Alexandra (2011): Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung, Bielefeld.

*Tück* die Arbeit des europäischen Registers für Qualitätssicherungsagenturen vor und beschreibt eine Entwicklung hin zu grenzüberschreitenden Aktivitäten der Agenturen. Für Augenmaß bei der Weiterentwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland plädiert *Peter Greisler*. Es dürfe nicht übersehen werden, dass die Herstellung von Transparenz über die Leistungsfähigkeit der Hochschulen einen wichtigen Beitrag zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit leisten könne. Auf die problematischen Folgen einer Stärkung wettbewerblicher Mittelverteilungsmodelle in einem unterfinanzierten Hochschulsystem macht *Wojciech Pillich* am polnischen Beispiel aufmerksam. Seiner Einschätzung nach könne auf diese Weise keine Qualitätsverbesserung in Forschung und Lehre erreicht werden. Ganz im Gegenteil würden die neuen Steuerungsmodelle die bestehenden Probleme eher verschärfen. Der Blick auf die europäische Ebene wird durch den Beitrag von *Jens Jungblut* abgerundet, der das Konzept der studierendenzentrierten Lehre vorstellt. Dieses zielt unter anderem darauf ab, den unterschiedlichen Lernstilen von Studierenden Rechnung zu tragen und es ihnen zu ermöglichen, effizient und gleichzeitig motiviert zu studieren.

Der abschließende Abschnitt F handelt von den gewerkschaftlichen Anforderungen an die Qualität von Forschung, Studium und Lehre sowie an die Qualität der Arbeit an den Hochschulen. Zunächst stellt *Andreas Keller* das umfassende Qualitätsverständnis und die Aktivitäten der GEW in diesem Bereich dar und lässt die Diskussionen der 5. Wissenschaftskonferenz kurz Revue passieren, die auch in den „Weißenhäuser Eckpunkten“ für eine Qualitätsoffensive in der Hochschulpolitik ihren Niederschlag gefunden haben. Daran anschließend fassen *Uta Sändig, Sven Lehmann, Luzia Vorspel, Maria Galda* und *Thomas Hoffmann* die Ergebnisse der Arbeitsgruppen zusammen, in denen die Teilnehmer(innen) der Wissenschaftskonferenz Kriterien für „gute“ Qualität in den Bereichen Lehre und Studium, Forschung und Nachwuchsförderung sowie Wissenschaftsmanagement diskutiert haben. Dieser Teil wird ergänzt durch die Dokumentation der „Weißenhäuser Eckpunkte“.

Die 5. GEW-Wissenschaftskonferenz wird vielen Kolleg(inn)en auch als Ort der letzten Begegnung mit Brigitte Eschenbach in Erinnerung bleiben, die Ende Dezember 2011 nach kurzer, schwerer Krankheit verstorben ist. Brigitte Eschenbach war lange Jahre als Referentin im Vorstandsbereich Hochschule und Forschung beim GEW-Hauptvorstand tätig. Sie hat unter anderem maßgeblich zum Aufbau und zur Weiterentwicklung der Studierendenarbeit und studentischen Sozialpolitik der GEW beigetragen, über 25 Jahre lang die Seminare für Student(inn)en organisiert und die

GEW in Gremien der Studien- und Promotionsförderung der Hans-Böckler-Stiftung vertreten. Brigitte Eschenbach war bei haupt- und ehrenamtlichen Kolleg(inn)en gleichermaßen geschätzt und beliebt. Wir werden ihr Engagement und ihre Herzlichkeit sehr vermissen.

Ermöglicht wurde die 5. GEW-Wissenschaftskonferenz durch die finanzielle Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bildungs- und Förderwerk der GEW sowie die aktive Mitwirkung der Referent(inn)en und die tatkräftige Unterstützung der Mitarbeiter(innen) des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der GEW. Ihnen allen gilt unser herzlichster Dank.

Der Max-Traeger-Stiftung danken wir für die Durchführung des Kolloquiums „Qualitätssicherung im Wandel: Evaluation und Akkreditierung auf dem Prüfstand“ im Rahmen der Wissenschaftskonferenz sowie für die Förderung der vorliegenden Publikation und den Autor(inn)en für ihre Beiträge. Wir wünschen uns und allen, die dieses Projekt unterstützt haben, dass die Debatten, Denkanstöße und Konzepte auf Resonanz in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung stoßen werden.



# A

Masse oder Klasse?

Hochschulentwicklung

zwischen Hochschulpakt und

Exzellenzinitiative



## Gute Studienbedingungen bei steigenden Studierendenzahlen – Wie geht das?

Margret Wintermantel

### Situation der Hochschulen in Deutschland

Selten sind die Anforderungen an die Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland in kurzer Zeit so stark gestiegen wie in den letzten zehn Jahren, und selten sind sie so intensiv in der Öffentlichkeit diskutiert worden. Wir haben zurzeit ca. 2,4 Millionen Studierende an deutschen Hochschulen, von denen im Wintersemester 2011/2012 516 000 das Studium neu aufgenommen haben (Statistisches Bundesamt 2011). Die Hochschulen stehen vor der Aufgabe, allen diesen jungen Menschen ein Studium zu ermöglichen, das den Anforderungen der Wissensgesellschaft und der Rolle Deutschlands als Innovationsland gerecht werden und zugleich die Erwartungen an die individuelle Entwicklung durch Bildung erfüllen soll.

Die Hochschulen als Zukunftswerkstätten unseres Landes generieren Wissen, geben Wissen weiter und bewahren es. Allerdings gibt es große Unterschiede in der Art und Weise, wie sie diese verschiedenen Aufgaben gewichten und wie sie ihnen nachkommen – oder wie sie ihnen aufgrund der finanziellen Förderung durch die Länder bzw. den Bund nachkommen können. Dies drückt sich besonders deutlich in dem Bemühen zur Schwerpunktbildung und Profilierung aus, das sich in den vergangenen zwanzig Jahren kontinuierlich verstärkt hat und auch heute noch anhält. Sowohl unter den Universitäten als auch unter den Fachhochschulen (und auch zwischen diesen Hochschultypen) findet ein Wettbewerb um die besten Lehrenden, die besten Forschenden und die besten Studierenden, um Drittmittel und internationale Partnerschaften statt. Längst ist erkannt worden, dass nicht alle Hochschulen auf allen Gebieten der Lehre und Forschung Weltklasseniveau erreichen können. Vielmehr sollten sie, nach eingehender Analyse, ihre *Stärken stärken*, also unter Nutzung ihrer spezifischen Bedingungen exzellente Lehre und Forschung betreiben und die Qualität ihrer Leistungen in allen Bereichen weiterentwickeln.

## Exzellenzfixierung?

Dies war auch der Tenor der Empfehlung des Wissenschaftsrats zur weiteren Diversifizierung der deutschen Hochschulen im Jahr 2010 (Wissenschaftsrat 2010). Darin wird vor einer Fixierung auf das Exzellenz-Paradigma gewarnt: In der Wahrnehmung der meisten Hochschulleitungen, Wissenschaftler(innen) und Politiker(innen) ist heutzutage mehr denn je die Forschungsuniversität mit internationaler Ausstrahlung das Maß aller Dinge, die internationalen Rankings jedes Jahr aufs Neue sofort nach ihrer Publikation in aller Munde.

Die Bedeutung des Hochschultyps *Forschungsuniversität* wird von niemandem in Frage gestellt, aber angesichts der Vielfalt der Herausforderungen, vor denen Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft stehen, spricht der Wissenschaftsrat (2011: 7) folgende Warnung aus: „Eine einseitige Ausrichtung einer überwiegenden Zahl von Universitäten auf Forschungsexzellenz, die ‚besten Köpfe‘, den Wettbewerb mit internationalen Spitzenuniversitäten sowie auf das Modell der ‚World Class University‘ ist unrealistisch und führt zu Verzerrungen.“ Man solle, so der Wissenschaftsrat weiter, statt von „Exzellenz“ lieber von „Qualität“ sprechen.

Diese Feststellung öffnet den Blick auf die große Bandbreite der Aufgaben, vor denen die Hochschulen stehen: Intensive Lehre, Aus- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens, Erhöhung der Bildungsbeteiligung und gesellschaftliche Integration durch Teilhabe an der tertiären Bildung dürfen nicht geringer bewertet werden als die Forschung. Hochschulen sind nicht nur Stätten der Wissensgenerierung und -weitergabe, sie haben darüber hinaus auch einen eminent wichtigen gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Die jungen Menschen, denen sie akademisches Wissen und Können vermitteln, ob im Maschinenbau, in der Medizin oder den Wirtschaftswissenschaften, sollen zugleich die ethische Dimension und die gesellschaftlichen Implikationen ihres Handelns im Blick haben. Wir brauchen engagierte und verantwortungsvolle Bürger(innen) und Demokrat(innen) – das ist es, was sich hinter Wortungetümen wie „Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe“ verbirgt.

## Sowohl „Masse“ als auch „Klasse“

„Masse“ oder „Klasse“? Hochschulentwicklung zwischen Hochschulpakt und Exzellenzinitiative“ – dies war der Titel des Gesprächs, aus dem dieser Beitrag erwachsen ist: Er ist natürlich eine rhetorische Zuspitzung, eine

Provokation, denn die genannten Alternativen sind keine. Die deutschen Hochschulen brauchen beides: Hochschulpakete zur Unterstützung der Lehre und Exzellenzinitiativen zur Förderung der Forschung. Wir brauchen Landärzte, und wir brauchen Nobelpreisträger in Medizin; eine ähnliche Differenzierung brauchen wir in allen Fächern, von Jura über die MINT-Fächer bis hin zu den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Wir brauchen Leuchttürme der Spitzenforschung, und wir brauchen die akademische Landschaft in ihrer Breite und Weite.

## Autonomie

Wenn dieser Anspruch umgesetzt werden soll, so benötigen die Hochschulen Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, auf die beste Art in ihrem eigenen Sinne zu agieren. Hochschulen benötigen Autonomie gegenüber ihren Ministerien, und sie müssen funktionierende interne Diskussions- und Entscheidungsstrukturen durch die Einbindung der beteiligten Gruppen, also der Wissenschaftler(innen) und der Studierenden, entwickeln.

Dies ist die Grundvoraussetzung, doch hier zeigen sich – nach Jahren kontinuierlichen Zuwachses für die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen in allen Bundesländern – besorgniserregende Gegentendenzen: Die in Landeshochschulgesetzen gewährte Autonomie wird auf der Ebene der Zielvereinbarungen oder der Verordnungen wieder unnötig und bürokratisch eingeschränkt. Auch deshalb hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Mai 2011 eine Entschließung verabschiedet, in der die unverzichtbaren Grundlagen der Hochschulautonomie erneut dargelegt sind, verbunden mit dem Appell an die Politik, diese zu respektieren (Hochschulrektorenkonferenz 2011).

## Stärken stärken

Auch wenn die finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Funktionsfähigkeit der Hochschulen nicht die bestmögliche Unterstützung sind, so tun die Universitäten und Fachhochschulen dennoch ihr Bestes, um ihre Stärken selbst weiter auszuprägen. Hierzu gehört auch die Teilnahme an Wettbewerben wie der Exzellenzinitiative. Um die Kooperation der Hochschulen untereinander, gerade auch im Hinblick auf europäische Fördermöglichkeiten, zu erleichtern, hat die HRK eine Forschungslandkarte entwickelt, die derzeit zwar nur die Schwerpunkte der Universitäten ab-

bildet, in Kürze jedoch um die Schwerpunkte der Fachhochschulen ergänzt werden wird.

Exzellenz – oder besser: Qualität – gibt es nicht nur in der Forschung. Die Notwendigkeit, auch gute Lehre zu fördern, ist vielen erst durch die vehementen Proteste der Studierenden im Jahr 2009 bewusst geworden. Stifterverband und HRK vergeben bereits seit vielen Jahren den *Ars legendi-Preis* für herausragende Hochschullehre. Auch der Wettbewerb *Exzellente Lehre*, den die Kultusministerkonferenz und der Stifterverband gemeinsam initiiert haben und dessen Preisträger im Herbst 2010 vorgestellt wurden, ist hier zu nennen. Und schließlich trägt der Hochschulpakt mit seiner finanziellen Förderung zur höheren Anerkennung und zum Reputationsgewinn der Hochschullehre bei.

## Bildungsbeteiligung und Fachkräftemangel

Neben der Spitzenförderung in Forschung und Lehre brauchen Wissenschaft und Gesellschaft die gesamte Breite der Hochschulbildung. Ein großer Schritt dorthin ist die weitere Öffnung der Hochschulen. Die Studienanfängerquote von 40 % (OECD 2011: 391) im Jahr 2009 erfüllte zwar die Anforderungen des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 2006 (Wissenschaftsrat 2006), lag aber immer noch deutlich unter dem OECD-Mittel von 59 %. Wir sind uns bewusst, dass das ausgezeichnete System der beruflichen Bildung in Deutschland bei der Interpretation dieser Zahlen zu berücksichtigen ist; wir sind uns aber auch darüber im Klaren, dass wir aufgrund der demografischen Entwicklung in Deutschland nicht darauf verzichten können, möglichst vielen jungen Menschen die Möglichkeit einer Hochschulbildung zu bieten.

Außer in Deutschland ist nur in Japan die Bevölkerung im erwerbstätigen Alter in den vergangenen Jahren geschrumpft. In Japan jedoch steigt die Zahl der Hochqualifizierten jedes Jahr um 3,2 % – in Deutschland dagegen um nur 1,4 % (OECD 2011: 48 f.)! Zugleich muss man sich vor Augen halten, dass in unserer Wissensgesellschaft die Nachfrage nach besonders gut ausgebildeten Arbeitskräften zunehmen wird: Die EU schätzt, dass bis zum Jahr 2020 für 35 % aller Arbeitsplätze eine hohe Qualifikation erforderlich sein wird; heute liegt der Anteil dieser Arbeitsplätze bei 29 %. Die Zahl der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte wird demnach in der EU um 15 Millionen steigen (Europäische Kommission 2010: 3). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es Deutschland mit der gegenwärtigen Bildungsbeteiligung nicht gelingen wird, den Fachkräftebedarf des Arbeitsmarkts zu decken. Dies ist besorgniserregend, denn bis zum Jahr 2030

wird eine Fachkräftelücke von 5,2 Millionen Personen, davon 2,4 Millionen Akademiker(innen), erwartet (Bundesagentur für Arbeit 2011: 8).

## Öffnung der Hochschulen statt demografischer Rendite

Diese Prognosen verdeutlichen, dass und warum Deutschland höhere Bildungsinvestitionen und einen offeneren Hochschulzugang braucht. Die Hochschulen sind bereit, ihren Teil dazu beizutragen, wenn ihnen von der Politik die erforderlichen Rahmenbedingungen gewährt werden – mit Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Hochschulzugang beruflich Qualifizierter ist es nicht getan (Kultusministerkonferenz 2009).

Es wird Unterstützung benötigt für das Erreichen der folgenden Ziele:

- die Steigerung der Übergangsquote von der Schule zur Hochschule sowie von der beruflichen zur Hochschulbildung,
- die Verringerung der sozialen Selektivität,
- die verbesserte Bildungsbeteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund,
- die leichtere Anerkennung der Qualifikationen von Zuwanderer(inne)n,
- die Steigerung der Zahl internationaler Studierender und Nachwuchswissenschaftler(innen).

Es gibt bereits Hochschulen, die gezielte Angebote für Personen mit beruflichen Qualifikationen oder ungewöhnlichen Bildungsbiografien bereithalten. Sie erleben die wachsende Diversität ihrer Studierenden als inspirierend und machen sie zu einem lebendigen Element ihres Hochschulprofils. Brückenkurse, berufsbegleitende Angebote und intensivere Betreuung sind hier vonnöten. Die Hochschulen sind bereit, alles in ihrer Macht stehende zu tun, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden. Die flexiblere Gestaltung des Studienangebots darf aber nicht durch starre Rahmenbedingungen eingeschränkt werden.

Diese Anstrengungen der Hochschulen verursachen zusätzliche Kosten. Es wäre fatal, wenn sich die Finanzminister(innen) mit ihrer Auffassung durchsetzen könnten, dass nachlassende Jahrgangszahlen zu Einsparungen im Bildungsbereich genutzt werden können. Das Gegenteil ist richtig: Nachlassende Jahrgangsstärken müssen durch intensivere Motivation zur Bildung und verbesserte Ausbildung kompensiert werden. Die Politik darf nicht auf eine demografische Rendite spekulieren, die die Notwendigkeit einer höheren Bildungsbeteiligung außer Acht lässt.

## Wettbewerb im „Neuen Föderalismus“?

Insbesondere seit der Föderalismusreform I im Jahre 2006 ist die Hochschulfinanzierung ein Sorgenkind. Grund ist Artikel 91b des Grundgesetzes, der eine nur schwer zu überwindende Kooperationsbarriere zwischen Bund und Ländern in allen Belangen der Wissenschaft und Forschung darstellt, da Vereinbarungen in diesen Bereichen jeweils der Zustimmung aller Länder bedürfen. In den letzten Jahren stellt sich jedoch zunehmend die Frage, ob die Länder die Finanzkraft haben, um die übernommenen Aufgaben im Bereich der Bildung dauerhaft zu finanzieren. Sie haben zwar die Kompetenzen, aber zu wenig eigene Einnahmen, während der Bund eigene Einnahmen, aber zumindest in der Lehre keine Kompetenzen hat. Die wettbewerbliche Zusatzfinanzierung durch die Exzellenzinitiative oder den Hochschulpakt führt nicht zu einer wirklichen Konsolidierung der Hochschulfinanzen, sondern bindet zunächst Ressourcen bei ungewissem Ausgang. Hinzu kommt, dass aufgrund der vereinbarten Schuldenbremse ab 2020 keine strukturelle Nettoverschuldung der Länder möglich sein wird. Die Länder müssen vorbereitend ihre Haushalte umstrukturieren und erhebliche Einsparungen vornehmen. Das wiederum bedeutet, dass sich die Voraussetzungen für die Finanzierung der Hochschulen weiter verschlechtern werden. Das nun schon zu beobachtende Nord-Süd-Gefälle in der Bildungsrepublik Deutschland wird vermutlich noch steiler werden.

### Masse und Klasse

Gute Studienbedingungen trotz steigender Studierendenzahlen? Trotz vieler schlechter Prognosen ist die Frage mit einem eindeutigen Ja zu beantworten – die Hochschulen haben bereits in den vergangenen Jahrzehnten bewiesen, dass sie trotz chronischer Unterfinanzierung gute Leistungen erbringen. Wenn sie ihre Entscheidungen in Schwerpunktsetzung und Profilbildung autonom und wissenschaftsadäquat treffen können, wenn der Bildung in den Haushalten der Länder und des Bundes derselbe Stellenwert eingeräumt wird wie in anderen OECD-Staaten (OECD 2011: 306) – dann wird es für die deutschen Hochschulen erheblich leichter werden, als Zukunftswerkstätten zum Wohlergehen der Gesellschaft beizutragen.

## Literaturverzeichnis

- Bundesagentur für Arbeit (2011):** Perspektive 2025 – Fachkräfte für Deutschland, Nürnberg.
- Europäische Kommission (2010):** Youth on the move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Luxemburg.
- Hochschulrektorenkonferenz (2011):** Zur Hochschulautonomie, Entschließung der 10. Mitgliederversammlung am 03.05.2011, [http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_6200.php?datum=10.+Mitgliederversammlung+am+3.5.2011](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_6200.php?datum=10.+Mitgliederversammlung+am+3.5.2011).
- Kultusministerkonferenz (2009):** Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf).
- OECD (2011):** Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren, Bielefeld.
- Statistisches Bundesamt (2011):** Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen. Vorläufige Ergebnisse, Wintersemester 2011/2012, Wiesbaden.
- Wissenschaftsrat (2006):** Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln.
- Wissenschaftsrat (2010):** Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Köln.



## Kooperationen zwischen Bund und Ländern zur Sicherung der Qualität der Lehre liegen im gesamtstaatlichen Interesse

*Jost de Jager*

„Gegensätze ziehen sich an“ oder „Gleich zu gleich gesellt sich gern“ – das Thema dieser Konferenz suggeriert mit „Masse oder Klasse?“ einen Widerspruch.

Bund und Länder bohren mit dem Hochschulpakt und der Exzellenzinitiative wahrhaft dicke Bretter. Insbesondere für ein kleines Land wie Schleswig-Holstein, das zudem – mit Bremen, Berlin und dem Saarland – auch noch unter der besonderen Aufmerksamkeit des Stabilitätsrates steht, sind die finanziellen Anstrengungen dieser beiden Programme kaum zu bewältigen. Da hätte es doch vielleicht nahe gelegen, sich dieses Motto zu eigen zu machen und sich nur für eines der beiden Ziele zu entscheiden. Einmal abgesehen davon, dass wir in Schleswig-Holstein in der Exzellenzinitiative bisher recht gut reüssiert haben und – nach gewissen Anlaufschwierigkeiten – auch das Soll des Hochschulpakts I erfüllt haben, also beide Anforderungen gut meistern konnten: Hochschulentwicklung steht immer in einem Spannungsverhältnis. Schon Forschung und Lehre zerren häufig genug in verschiedene Richtungen, studentische Interessen entsprechen nicht immer den Vorstellungen der Professorenschaft, Politik und Hochschule verfolgen oft unterschiedliche Ziele und schließlich bremst das leere öffentliche Portemonnaie allzu häufig hochschulische Höhenflüge aus.

Von daher scheint es nur folgerichtig, auch Exzellenzinitiative – „Klasse“ – und Hochschulpakt – „Masse“ – als kaum oder nicht miteinander vereinbar zu klassifizieren. Aber: Ist das richtig? Und ist es daran anschließend womöglich dann auch richtig oder zumindest nachvollziehbar, wenn sich Hochschule dabei lieber für Klasse entscheidet?

Ein „Ja“ auf die letzte Frage liegt nahe, wenn man sich einmal kritisch anschaut, was Hochschule, besonders Universität, alles tut, um in der Forschung vorne mitzuhalten. Da drängt sich manchmal der Eindruck auf, Lehre sei nur ein notwendiges Übel. Ich glaube, wir dürfen hier nicht Gegensätze formulieren, die es nicht gibt. Die zumindest überflüssig sind. Denn so wie eine gute Lehre auf Dauer nicht ohne exzellente Forschung auskommt – und umgekehrt –, so kann es auch keine Exzellenz geben ohne eine stabile Basis.

Die Frage „Klasse oder Masse“ stellt sich deshalb so nicht – ich komme da eher zu der Feststellung „Klasse braucht Masse“. Das löst natürlich

das Spannungsverhältnis nicht auf, denn die Anforderungen, die *Exzellenz* an eine Hochschule stellt, sind nicht unbedingt identisch mit dem, was eine Hochschule für die Ausbildung einer soliden Basis braucht. Masse allein macht noch keine Klasse.

Wir dürfen dabei aber nicht den Fehler machen, die beiden Ziele gegeneinanderzustellen. Das fällt natürlich umso schwerer, je knapper das Geld ist. Deshalb müssen wir aus dem Zweiklang „Klasse braucht Masse“ einen Dreiklang machen, der da lautet: „Klasse braucht Masse – beides braucht Geld.“ Mit anderen Worten: Wir können hier nicht über künftige Hochschulentwicklung sprechen, ohne gleichzeitig die Frage ihrer Finanzierung zu erörtern.

Auch wenn wir die Spitze der doppelten Abiturjahrgänge etwa 2020 überwunden und den Hochschulpakt „abgearbeitet“ haben werden, werden sich unsere Studienanfängerzahlen voraussichtlich auf dem jetzt aktuellen Niveau einpendeln. Ein Zurück auf das Basisjahr 2005 ist zudem weder wahrscheinlich noch erwünscht – haben wir doch das Ziel, die Übergangsquote in den tertiären Bereich signifikant zu steigern, um beispielsweise dem Fachkräftemangel etwas entgegenzusetzen. Wir müssen also unsere Hochschulen in die Lage versetzen, damit fertig zu werden.

Das heißt konkret:

1. Die Infrastruktur muss verbessert werden. Insbesondere die Gebäude aus den 1960er-, 1970er- und bald auch 1980er-Jahren bedürfen dringend einer Generalüberholung. Aber auch die Geräteausstattung muss mit der Entwicklung von Wissenschaft und Technik Schritt halten können. Ohne das gibt es weder Masse noch Klasse. Aber das kostet Geld – viel Geld.
2. Das Studium muss studierbarer gemacht werden. Die Umstellung der Studiengänge im Sinne des Bologna-Prozesses ist zwar weitgehend abgeschlossen, die Ergebnisse sind aber noch nicht so, wie wir sie uns vorgestellt haben. Es gibt immer noch großen Unmut bei den Studierenden über höhere Anforderungen. Und eine signifikante Verkürzung von Studienzeiten ist auch noch nicht zu verzeichnen. Hier sind vor allem die Hochschulen gefordert.
3. Es ist schon fast eine Binsenweisheit, aber dennoch richtig: Bildung ist die einzige nennenswerte Ressource der Bundesrepublik. Wenn wir auf Dauer wirtschaftlich im internationalen Wettbewerb mithalten wollen, müssen wir alles daran setzen, in Forschung und Lehre zur weltweiten Spitzengruppe zu gehören.

Das alles geht nur, wenn wir sowohl eine breite Basis auf Hochschulniveau solide ausbilden als auch gleichzeitig in Exzellenz investieren. Beides gibt es, wie Hochschulpakt und Exzellenzinitiative eindrucksvoll belegen, nicht zum Nulltarif. Bund und Länder nehmen Milliarden in die Hand, um hier etwas zu bewegen. Dabei geht es ja etwa beim Hochschulpakt nicht nur um doppelte Abiturjahrgänge oder die Folgen der Wehrpflichtaussetzung. Es geht auch darum, etwa zur Beseitigung des Fachkräftemangels die Übergangsquote in ein Hochschulstudium generell zu erhöhen.

„Klasse durch Masse“ – das ist eine gesamtstaatliche Herausforderung, die auch nur gesamtstaatlich zu bewältigen – das heißt in erster Linie: zu finanzieren – ist. Darum müssen Bund und Länder die vor allem beim Bund vorhandenen Mittel so steuern, dass alle etwas davon haben. Länder wie Schleswig-Holstein etwa stehen dabei vor dem Problem, Mittel, die der Bund anbietet, womöglich nicht kofinanzieren zu können. Sie laufen Gefahr, aus Stabilitätsgründen ihre Hochschullandschaft „kaputtsparen“ zu müssen, weil sonst das Verfassungsziel der Schuldenbremse gefährdet ist.

Genau das wäre aber im oben geschilderten Kontext kontraproduktiv. Wir brauchen deshalb neue Wege, diese gesamtstaatliche Aufgabe auch gemeinsam finanzieren zu können, ohne dabei die sogenannte Kultushoheit der Länder gleich mit über Bord zu werfen. Denkbar sind hierzu mehrere Ansätze, von der Verfassungsänderung bis zu einer weiten Auslegung vorhandener Regularien:

- Vollständige oder partielle Rücknahme der Föderalismusreform I
- Einführung einer neuen Gemeinschaftsaufgabe „Bildung“
- Erweiterung der Gemeinschaftsaufgabe Forschungsförderung dahingehend, dass nicht nur überregional bedeutsame „Vorhaben“, sondern auch ebensolche „Einrichtungen“ förderfähig sind
- Umwandlung einzelner Hochschulen in vom Bund finanzierte Stiftungen
- Erhöhung des Umsatzsteueranteils der Länder von derzeit 35 % auf z. B. 40 % mit der Maßgabe, die zusätzlichen Mittel für Bildung/Hochschulen/Wissenschaft einzusetzen
- Stärkere Differenzierung der Co-Finanzierungsanteile finanzschwacher Länder bei Bund-Länder-Programmen wie z. B. dem Hochschulpakt.

Über derartige Möglichkeiten sind wir im Gespräch – zunächst mit den übrigen Ländern. Denn wenn wir etwas mehr vom Kuchen abhaben wollen, der Kuchen aber nicht größer wird, müssen andere notgedrungen auf et-

was verzichten. Hier wird also noch erhebliche Überzeugungsarbeit zu leisten sein – gegenüber einzelnen Ländern, dass sie etwas zurückstehen, aber auch gegenüber dem Bund, der auf Einflussmöglichkeiten verzichten muss, die er *de jure* im Rahmen der Föderalismusreform schon reduziert, aber *de facto* in deren Umsetzung verstärkt hat.

Die Kernfrage zielt deshalb nicht primär auf künftige Hochschulentwicklung – unsere Hochschulen leisten angesichts ihrer im internationalen Vergleich etwa mit den USA oder der Schweiz bescheidenen Ausstattung Beachtliches! Sie zielt auf die Finanzierung unseres gesamten Bildungssystems!

## Funktionale oder vertikale Differenzierung – Die Folgen der Exzellenzinitiative<sup>1</sup>

*Michael Hartmann*

### Einleitung

Im Juni 2012 werden die letzten Entscheidungen im Rahmen der Exzellenzinitiative verkündet. Der 2005 gestartete Wettbewerb läuft 2017 endgültig aus. Die bisher bewilligten Projekte (39 Graduiertenschulen, 37 Exzellenzcluster und neun Zukunftskonzepte) konkurrieren jetzt mit den Anträgen, die in der dritten Runde die Vorauswahl überstanden haben (25 bei den Graduiertenschulen, 27 bei den Exzellenzclustern und sieben bei den Zukunftskonzepten). Die beiden für die Durchführung der Exzellenzinitiative verantwortlichen Organisationen, die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und der Wissenschaftsrat, haben ebenso wie die beteiligten Politiker(innen) für die ersten Jahre eine eindeutig positive Bilanz gezogen. Die Initiative sei ein großer Erfolg, so die einhellige Meinung der Verantwortlichen.

Die Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Exzellenzinitiative der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, die Anfang 2010 eine erste umfassendere wissenschaftliche Untersuchung der bisherigen Resultate und Folgen der Initiative vorlegte, kommt zwar ebenfalls zu einer positiven Gesamtbewertung und begrüßt auch ausdrücklich die Entscheidung, die Exzellenzinitiative fortzuführen, weist aber im Unterschied zu DFG und Wissenschaftsrat auch auf eine ganze Reihe von Problemen hin. Verfahrensmängel bei der Auswahlprozedur (vor allem die Undurchsichtigkeit der Kriterien) werden ebenso angesprochen wie Steuerungsprobleme an den Hochschulen (speziell die Entstehung von Parallelstrukturen durch die Exzellenzcluster), drohende Konsequenzen einer Überspezialisierung für die beruflichen Perspektiven (besonders bei den Nachwuchswissenschaftler(inne)n in den Exzellenzclustern und Graduiertenschulen) ebenso wie ein eventuelles Ungleichgewicht bei den geförderten Fachdisziplinen (Dominanz der Lebens- und Naturwissenschaften) (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe 2010). Neidhardt (2010: 67 ff.) benennt noch einen weiteren wesentlichen Punkt.

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine gekürzte und aktualisierte Fassung eines Aufsatzes aus „Recht der Jugend und des Bildungswesens“, Heft 3/2011.

Es werde spätestens nach Auslaufen der Initiative bei den siegreichen Hochschulen zu erheblichen internen Verteilungskonflikten kommen, weil die erfolgreichen Forschungscluster nicht einfach eingestellt werden könnten und zumindest die für sie neu geschaffenen Professuren dauerhaft aus dem Hochschuletat finanziert werden müssten.

Erstaunlich ist, dass die Arbeitsgruppe zum zentralen Punkt, der strukturellen Veränderung der deutschen Hochschullandschaft, kaum Stellung bezieht. Das prinzipiell auf interner Gleichheit beruhende traditionelle Universitätssystem in Richtung einer deutlichen Differenzierung aufzubrechen, das *Gleichheitsparadigma* durch das *Differenzierungsparadigma* zu ersetzen, war und ist immerhin das entscheidende Ziel des Wettbewerbs. So spricht die Gemeinsame Kommission von DFG und Wissenschaftsrat in ihrem Bericht Ende 2008 ausdrücklich davon, die Unterschiede zwischen den Universitäten würden durch den Wettbewerb nicht nur „sichtbar gemacht“, sondern darüber hinausgehend durch die zusätzliche Förderung dieses Aspekts auch „ausdrücklich angestrebt“ (Gemeinsame Kommission 2008: 60). Differenzierung lautet das neue Leitmotiv. Von den Befürworter(innen) wird diesbezüglich allerdings immer wieder darauf hingewiesen, dass es „dem übergeordneten Ziel einer Diversifizierung der Hochschullandschaft widersprechen [würde], wenn sich lediglich eine hierarchische Differenzierung ausbildete“, es vielmehr vorrangig um eine „funktionale Differenzierung“ gehe, die „angesichts der immer vielfältiger werdenden Anforderungen an Hochschulen in hoch technisierten und wissensbasierten Gesellschaften“ den „Dreh- und Angelpunkt der Zukunftsfähigkeit des Hochschulsystems“ darstelle (ebd.). Es gehe um „Profilbildung und Schwerpunktsetzung“ zwischen und innerhalb der Hochschulen. Ziel sei es, so das ständig wiederkehrende Mantra der Befürworter(inne)n, die traditionell hohe Qualität in der Breite zu sichern und gleichzeitig Exzellenz an der Spitze zu schaffen. Beides bedinge sich gegenseitig. Soweit die offizielle Wettbewerbsrhetorik.

## Differenzierung qua „Exzellenz“ – funktional oder vertikal?

So viel in den offiziellen Stellungnahmen auch von funktionaler Differenzierung die Rede ist, so wenig trifft diese Darstellung den Kern der realen Veränderungen. Die Exzellenzinitiative hat in erster Linie eine unübersehbare vertikale Ausdifferenzierung der deutschen Hochschullandschaft zur Folge. Dieser Effekt ist zunächst auf der symbolischen Ebene spürbar. Was in der allgemeinen wie auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit auf jeden Fall von der Initiative hängen geblieben ist, das ist der inoffizielle Titel

einer Eliteuniversität. So wurden die neun für ihre Zukunftskonzepte ausgezeichneten Hochschulen in den Medien und auch im allgemeinen Sprachgebrauch sofort bezeichnet. Wer sich mit diesem Titel schmücken kann, der profitiert davon auf den verschiedensten Ebenen, von der Rekrutierung der Studierenden bis hin zum Zugang zu öffentlichen Mitteln. Auch Erfolge bei den beiden anderen Linien der Exzellenzinitiative wurden zumindest in der regionalen Öffentlichkeit, im Falle der prestigereicheren Exzellenzcluster in der Regel aber auch bundesweit, deutlich hervorgehoben. Wer nichts zu feiern hat, ist allein dadurch schon in eine schwierige Lage geraten. Ihm haftet (mehr oder weniger stark) das Image des Verlierers an. Wissenschafts- und hochschulintern hat sich eine neue Reputationshierarchie herausgebildet. Simon, Schulz und Sondermann (2010: 195) als Mitglieder der Arbeitsgruppe der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften merken zu diesem Punkt vorsichtig an, hier seien durch die Umverteilung symbolischer Macht neue Hierarchien entstanden, die „insgesamt das Gefüge im deutschen Wissenschaftssystem verändern“ könnten. Wie schnell sich die neue symbolische Hierarchie etabliert hat, zeigen erste Daten über die Hochschulwahl unter Studierenden. Bei denjenigen, die einen Abiturdurchschnitt von 1,2 und besser aufweisen, hat sich binnen nur drei Jahren eine gravierende Veränderung ergeben. Innerhalb dieser besonders leistungsstarken Gruppe haben die, die aus akademischen Elternhäusern kommen, bereits 2006 zu 42 Prozent an einer der neun Eliteuniversitäten studiert. Bis 2009 ist der Anteil auf 50 Prozent gestiegen. Gleichzeitig ist er bei denjenigen, die nicht aus Akademikerfamilien stammen, von 33 auf 30 Prozent zurückgegangen (Stiftung Neue Verantwortung 2011). Die soziale Differenz innerhalb dieser kleinen Gruppe besonders „guter“ Abiturient(inn)en hat sich mehr als verdoppelt. Das zeigt, welche Konsequenzen bei der sozialen Rekrutierung der Studierenden zu erwarten sind. Über die nächsten Jahre und Jahrzehnte wird sich das aus anderen Ländern mit Eliteuniversitäten bekannte Muster sozialer Exklusivität (Hartmann 2005; Hartmann 2007: 60 ff.) Stück für Stück durchsetzen.

Die symbolische Wirkung des Wettbewerbs ist aber nur das eine. Es gibt auch ganz unmittelbar finanzielle Konsequenzen. Dass die Exzellenzinitiative nicht nur, wie immer wieder betont, die schon lange bestehenden Unterschiede zwischen den deutschen Universitäten endlich sichtbar macht, sondern sie entscheidend verschärft, ja (zumindest teilweise) überhaupt erst produziert, zeigt schon ein erster oberflächlicher Blick auf die Verteilung der Gelder. So muss es schon verwundern, dass die Universität des Saarlandes mit einer Fördersumme von 39,8 Mio. Euro erfolgreicher war als alle 15 Uni-

versitäten der neuen Bundesländer zusammen, darunter so bekannte wie Dresden, Halle, Jena oder Leipzig, die es nur auf 24,7 Mio. Euro brachten.

Betrachtet man die gesamte Verteilung der Exzellenzmittel, so wird dieser Sachverhalt noch klarer, wird die vertikale Differenzierung der Hochschullandschaft durch die Exzellenzinitiative sofort deutlich. Die Konzentration der Mittelvergabe fällt in ihr mehr als doppelt so stark aus wie in der DFG-Förderung zuvor (siehe Tabelle 1).

Hochschule	DFG	DFG	Hochschule	Exzellenz-	Exzellenz-
	2002–2004	2002–2004		initiative	initiative
	Mio. €	kum. %		Mio. €	kum. %
München, LMU	130,8	4,0	Aachen	180,1	9,2
Aachen	126,2	7,9	München LMU	162,7	17,5
Heidelberg	105,1	11,2	Heidelberg	154,2	25,3
Würzburg	104,7	14,4	München TU	150,1	32,9
1–4		14,4	1–4		32,9
Berlin HU	101,5	17,5	Berlin FU	118,7	
Karlsruhe	100,5	20,6	Freiburg	108,1	
Erlangen-Nürnberg	100,3	23,7	Konstanz	106,7	
Tübingen	99,7	26,8	Karlsruhe	89,9	
München TU	99,3	29,9	Frankfurt/M.	85,8	
Berlin FU	96,6	32,8	Göttingen	74,7	
1–10		32,8	1–10		62,5
Freiburg	91,1	35,7	Kiel	57,1	
Göttingen	85,1	38,3	Berlin HU	50,6	
Bonn	81,9	40,8	Erlangen-Nürnberg	46,3	
Stuttgart	79,1	43,3	Hannover, Med. HS	45,1	
Münster	73,5	45,5	Berlin TU	40,5	
Bochum	73,3	47,8	Stuttgart	40,4	
Hamburg	72,1	50,0	Darmstadt	39,9	
Köln	70,7	52,2	Saarbrücken	39,8	
Mainz	69,2	54,3	Bielefeld	39,7	
Frankfurt/M.	66,5	56,4	Bonn	39,3	
11–20		23,6	11–20	436,7	22,2
1–20		56,4	1–20	1667,7	84,7
21–40		30,0	21–37	301,7	15,3
1–40		86,4			

Quelle: DFG 2006, Anhang zur Pressemappe: 19; eigene Berechnungen nach Gemeinsame Kommission 2008: 28

**Tabelle 1: Verteilung der DFG-Forschungsfördermittel (2002–2004) und der Mittel der Exzellenzinitiative**

Die DFG-Mittel entfielen im Zeitraum 2002–2004 zu fast einem Drittel auf die im DFG-Förderranking führenden zehn Universitäten, zu gut 56 Prozent auf die Top 20 und zu gut 86 Prozent auf 40 Hochschulen. Bei den Drittmitteln insgesamt sah es im Übrigen ähnlich aus, allerdings mit einer etwas breiteren Verteilung. Die ersten zehn Universitäten kamen dort auf 29,3 Prozent, die ersten 20 auf 50,6 Prozent und die ersten 40 auf 78,5 Prozent.

In der Exzellenzinitiative fällt die Konzentration auf die führenden Universitäten weit stärker aus. Mit knapp 650 Mio. Euro geht fast ein Drittel der gesamten Fördersumme an die vier erfolgreichsten Universitäten, die RWTH Aachen und die Universität Heidelberg sowie die beiden Universitäten in München. Sie können damit sogar einen leicht höheren Anteil der Gesamtsumme für sich beanspruchen als die zehn im DFG-Ranking führenden Hochschulen. Die neun Eliteuniversitäten bringen es zusammen auf über 58 Prozent der Gelder, mehr als die 20 erfolgreichsten Universitäten bei den DFG-Mitteln. Rechnet man noch die Universität Frankfurt hinzu, die zwar in der dritten Förderlinie erfolglos war, dafür aber bei den Exzellenzclustern sehr erfolgreich, dann kommen in der Exzellenzinitiative nur zehn Universitäten mit fast 63 Prozent auf einen Prozentsatz, der im DFG-Ranking erst von 23 Universitäten erreicht wird. Das setzt sich auch weiter unten fort. Die Top 20 bringen es auf nahezu den gleichen Anteil wie die 40 erfolgreichsten bei den DFG-Mitteln. Die Differenzen fallen noch deutlich größer aus, wenn man die Verteilung der Mittel im Exzellenzwettbewerb mit der aller Drittmittel (nicht nur denen der DFG) vergleicht. An diesen Verteilungsrelationen wird sich durch die inzwischen beschlossene dritte Runde der Exzellenzinitiative wohl kaum etwas ändern. Dafür sprechen die bisherigen Äußerungen von Vertretern der DFG und des Wissenschaftsrats im halboffiziellen Rahmen. Es ist vielmehr eher mit einer weiteren Konzentration der Gelder und einer weiteren Hierarchisierung der Hochschullandschaft zu rechnen.

Wo es auf Länderebene vergleichbare Programme gibt, wiederholt sich das Grundprinzip der Exzellenzinitiative. In Hessen, dem einzigen der finanzstarken südlichen Bundesländer, das keine Eliteuniversität bekommen hat, kann man das besonders gut erkennen. Hessen wollte mit seinem Programm LOEWE (Landes-Offensive zur Entwicklung wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz) die Chancen für die letzte Runde wahren. Mit insgesamt knapp 90 Mio. Euro pro Jahr ist das Programm entsprechend gut ausgestattet. Diese Summe verteilt sich aber ebenfalls höchst ungleich, zwar nicht auf einzelne Universitäten, da auch außeruniversitäre Forschungseinrichtungen gefördert werden, aber auf die verschiedenen

Hochschulstandorte. Mit fast zwei Dritteln der Gelder erhalten Frankfurt und Darmstadt ungefähr doppelt so viel wie Gießen und Marburg. Kassel ist völlig abgehängt. Dorthin flossen in den ersten beiden Jahren der Laufzeit ganze 4,5 Mio. Euro, d. h. weniger als drei Prozent. Die Konzentration der Mittel und die vertikale Differenzierung der Hochschullandschaft setzen sich damit auf Landesebene fort.

Auch das Argument der Befürworter(innen), es gebe aufgrund der zusätzlichen Mittel der Exzellenzinitiative in absoluten Zahlen gar keine Verlierer(innen) – man spricht stets nur von Gewinner(inne)n und Nichtgewinner(inne)n – erweist sich bei näherem Hinsehen als nicht haltbar. Drei entscheidende Punkte werden dabei übersehen. Der Rückzug des Bundes aus der Hochschulbaufinanzierung wird spätestens nach Auslaufen der Übergangslösung 2013 zu erheblichen Belastungen der Länderhaushalte führen. Die im Wettbewerb siegreichen Universitäten und Fachbereiche benötigen nach dem Auslaufen der Initiative eine Fortführung der Finanzierung, vermutlich zum größten Teil aus Landesmitteln, die dann andernorts gestrichen werden müssen. Schließlich forciert die Exzellenzinitiative eine schon seit gut einem Jahrzehnt zu beobachtende Veränderung bei der Vergabe der Landesmittel für die Hochschulen. Ein immer größer werdender Teil dieser Gelder wird „leistungsorientiert“ vergeben, d. h. nach Maßgabe weniger Kriterien, unter denen die eingeworbenen Drittmittel stets eine zentrale Rolle spielen.

Begonnen hat dieser Prozess unter den Ministerpräsidenten Clement und Steinbrück in Nordrhein-Westfalen. Die 2005 ins Amt gelangte und mittlerweile wieder abgewählte schwarz-gelbe Landesregierung hat ihn dann energisch weiter vorangetrieben. Seit der 2007 eingeführten „Leistungsorientierten Mittelverteilung“ (LOM) werden 20 Prozent der Mittel im Rahmen eines sogenannten *Leistungsbudgets* vergeben, das nur drei Indikatoren kennt: Absolventenzahl, Promotionen und Drittmittel, bei den Universitäten im Verhältnis 50:10:40. Im Unterschied zur vorherigen Regelung gibt es auch keine fächerspezifische Gewichtung der Drittmittel mehr. Das begünstigt eine weitere Konzentration der Gelder; denn das Drittmittel-aufkommen fällt in den verschiedenen Fächern höchst unterschiedlich aus. Allein auf die RWTH Aachen (als einziger klassischer Technischer Hochschule in NRW) entfiel bereits vor ihren Erfolgen in der Exzellenzinitiative ein Viertel aller Drittmittel in diesem Bundesland. Durch die Exzellenzinitiative dürfte ihr Anteil noch weiter gestiegen sein. Allein von 2009 auf 2010 konnten die Drittmittelleinnahmen der RWTH noch einmal um 13,6 Prozent auf nun 258 Mio. Euro gesteigert werden.

Hier gibt es unübersehbar auch klare Verlierer(innen). Zwar sind die Kürzungen bei den Hochschulen, die im landesinternen Vergleich schlecht abschneiden, bislang auf max. 1,5 Prozent des Gesamtbudgets begrenzt, aber auch das bedeutet über die Jahre hinweg sehr viel Geld. Außerdem kann der Satz von 1,5 Prozent, wenn erforderlich, qua politischem Beschluss jederzeit erhöht werden. Wenn ab 2017 die völlige oder partielle Weiterfinanzierung der Initiative aus Landesmitteln gesichert werden muss, könnte die bisherige Begrenzung daher zur Disposition stehen. Was das für die Universitäten heißt, die nicht zu den „forschungsstarken“ Hochschulen zählen, ist zu erahnen. Sie kommen in einen Teufelskreis. Wegen der immer weiter sinkenden staatlichen Grundfinanzierung haben sie auch dort, wo sie in der Forschung bislang noch mithalten konnten, zunehmend schlechtere Karten. Das führt zu einer weiteren Reduzierung der Grundmittel, dies wiederum zu noch geringeren Chancen in der Forschung in einer nach unten gerichteten Spiralbewegung. Zwar heißt das nicht, dass es nicht auch an solchen Hochschulen weiterhin gute Forschung geben kann, diese Forschung wird aufgrund der immer schwierigeren Rahmenbedingungen mit hoher Wahrscheinlichkeit aber in immer geringerem Umfang stattfinden.

In Hessen lässt sich das aktuell gut beobachten. Beim neuen Hochschulpakt für die Jahre 2011 bis 2015 hat die Landesregierung den Gesamtetat von 1,4 Mrd. Euro im Jahr 2011 nicht nur um 30 Mio. Euro gekürzt, sondern außerdem noch weitere 20 Mio. Euro vom Grundbudget, das nach der Anzahl der Studierenden berechnet wird, in das Erfolgsbudget verlagert, das die Mittel nach den üblichen Kriterien Drittmittel, Absolvent(inn)en und Promotionen verteilt. Das ist ein weiterer Schritt bei der geplanten Anhebung des Anteils des Erfolgsbudgets am Gesamthaushalt für die Hochschulen von anfänglich 16 Prozent (2007) auf schließlich 25 Prozent. Da die Forschungsprogramme, vor allem LOEWE, von Kürzungen verschont worden sind, heißt das in der Summe: Die Universitäten Darmstadt und Frankfurt sind auf Kosten aller übrigen hessischen Hochschulen noch einmal zusätzlich gestärkt worden.

## **Bedeutungsverlust der Lehre**

Die offizielle Rhetorik verklärt die realen Folgen der Exzellenzinitiative auch im zweiten zentralen Punkt, dem Verhältnis von Forschung und Lehre. So wird die „Neubestimmung des Verhältnisses von Forschung und Lehre“ von der Gemeinsamen Kommission der DFG und des Wissenschaftsrats als eine der zentralen Auswirkungen der Exzellenzinitiative bezeichnet, und zwar

im positiven Sinne. Zwar diene der Wettbewerb allein der Förderung der Spitzenforschung, es zeichne sich jedoch ab, dass die Initiative auch die Rahmenbedingungen für die Lehre verbessern könnte, weil die Universitäten „die Ausbildung der Studierenden als ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den außeruniversitären Forschungseinrichtungen [begriffen], das sie als Kooperationspartner höchst attraktiv“ mache. Außerdem zeichneten sich internationale Spitzenuniversitäten „gleichermaßen durch exzellente Forschung wie hervorragende Lehre“ aus (Gemeinsame Kommission 2008: 61). Bundesbildungsministerin Schavan betonte denselben Zusammenhang bereits am 19. Oktober 2007 in einem Gespräch mit dem Deutschlandfunk ganz ausdrücklich: „Deshalb gilt auch der Satz ‚Exzellente Forschung wirkt sich positiv auf die Lehre aus‘“. Das Netzwerk Exzellenz schließlich spricht sogar davon, dass Spitzenuniversitäten auch in Bezug auf die Lehre „eine Vorbildfunktion entfalten“ müssten (Borgwardt/John-Ohnesorg 2010).

Die Wirklichkeit sieht allerdings anders aus. Das deuten schon die Aussagen im Bericht an, die zwischen diesen schönen Formulierungen stehen. „Konstant gleiche Lehrverpflichtungen für alle Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“, heißt es gleich zu Beginn des Abschnitts, würden „den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen nicht gerecht“. Deshalb sei es erforderlich, dass die „Hochschulleitungen und die Fakultäten über neue Instrumente und Möglichkeiten der flexiblen Zuteilung von Lehrdeputaten“ verfügen könnten, um einzelne Wissenschaftler(innen) zeitweise von Lehrverpflichtungen befreien oder ihr Lehrdeputat reduzieren zu können. Als Kompensation könnten Lehrvertretungen eingerichtet werden, die für Nachwuchskräfte „neue Karriereoptionen“ eröffneten (Gemeinsame Kommission 2008: 61).

Ein Blick auf die Realität an deutschen Universitäten zeigt, dass jene Flexibilität, die von der Kommission angesprochen wird, dort schon längst Einzug gehalten hat. Die Reduzierung des Lehrdeputats stellt bei Berufungs- oder Bleibeverhandlungen an vielen Universitäten mittlerweile eine der wichtigen Forderungen dar. Bisweilen wird sogar verlangt, überhaupt keine Lehrverpflichtungen mehr übernehmen zu müssen. Derartige Wünsche werden, nicht verwunderlich, vielfach von jenen Professor(inn)en vorgetragen, die in den siegreichen Exzellenzclustern tätig sind, ob als Antragsteller(innen) oder erst neu berufen. Gerade jene Wissenschaftler(innen), die sich durch besondere Leistungen in der Forschung ausgewiesen haben, versuchen auf diesem Wege, die im internationalen Vergleich relativ hohen Lehrverpflichtungen deutscher Professor(inn)en für sich spürbar zu verringern. Gerhards (2010: 184) stellt in seiner Analyse der Exzellenzcluster fest, dass

fast alle Cluster das Lehrdeputat für die neu berufenen Professor(inn)en auf die Hälfte, häufig sogar noch stärker reduziert hätten, weil man sonst „im Wettbewerb um gute Leute nicht konkurrenzfähig“ gewesen wäre. Umworbene Professor(inn)en haben aber nicht nur in den Verhandlungen im Rahmen der Exzellenzcluster gute Karten, sondern auch darüber hinaus, weil für die Universitäten die Forschungsergebnisse generell immer entscheidender werden, um im stetig härter werdenden Wettlauf um die öffentlichen Mittel punkten zu können. Die Qualität der Lehre spielt dagegen bei Berufungsverhandlungen allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Wie gering die Bedeutung der Lehre von offizieller Seite entgegen allen Sonntagsreden von ihrer Gleichrangigkeit wirklich bewertet wird, zeigt auch der vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Kultusministerkonferenz ausgelobte Wettbewerb *Exzellente Lehre*. Dieser Wettbewerb, der ursprünglich ein Pendant zur Exzellenzinitiative sein und dementsprechend auch mit einer relativ hohen Geldsumme ausgestattet werden sollte, endete als weitgehend symbolische Aktion. Gerade einmal zehn Mio. Euro, sechs für Universitäten und vier für Fachhochschulen, standen für die Prämierung der insgesamt zehn siegreichen Konzepte zur Verfügung. Dasselbe Bild zeigt sich auch in Hessen. Während im LOEWE-Programm pro Jahr knapp 90 Mio. Euro zu vergeben sind, stehen für den hessischen Hochschulpreis für exzellente Lehre ganze 375 000 Euro pro Jahr zur Verfügung. Für die Universitäten liegt die Schlussfolgerung auf der Hand: Wollen sie ihre finanzielle Position verbessern, müssen sie mehr denn je auf die Forschung setzen.

Ob der Ende 2010 gestartete und ab Wintersemester 2011/12 wirksam gewordene „Qualitätspakt Lehre“ daran etwas ändern wird, ist noch völlig offen. Zwar liegt der angekündigte Betrag von zwei Mrd. Euro, d. h. 200 Mio. Euro für jedes der folgenden Jahre bis 2020, deutlich oberhalb der bisherigen Summen, ob mit dem Geld aber nicht einfach nur jene Lücken gestopft werden, die aus der stark gestiegenen Studierendenzahl resultieren, bleibt abzuwarten.

Auch die Ankündigung der Gemeinsamen Kommission von DFG und Wissenschaftsrat, die Lehre werde in der dritten Runde der Exzellenzinitiative eine größere Rolle spielen, indem „innovative Konzepte zur forschungsorientierten Lehre“ in der Begutachtung der dritten Förderlinie berücksichtigt und die „allgemeinen Auswirkungen der Zukunftskonzepte auf die Lehre in die Bewertung einbezogen“ würden, bleibt, wie der Tagespiegel richtig anmerkt, „wolzig“. Die Formulierung „forschungsorientierte Lehre“ lässt im Zusammenhang mit einer Äußerung der Vertreterin des

Wissenschaftsrats, die als Beispiel dafür „Fast-Track-Zugänge“ zur Promotion nannte, zudem vermuten, dass es hier um spezielle Eliteausbildungswegen für kleine Gruppen besonders qualifizierten Forschungsnachwuchses geht. Die Masse der Studierenden und die normale Lehre sind nicht gemeint. Eine solche Entwicklung würde die Spaltung der Hochschullandschaft weiter begünstigen.

## Das „Vorbild“ Großbritannien

Die langfristigen Konsequenzen all dieser Entwicklungen für die Universitäten lassen sich erahnen, wenn man einen Blick auf die Verhältnisse in Großbritannien wirft.<sup>2</sup> Dort existiert ein landesweiter Exzellenzwettbewerb um die öffentlichen Forschungsmittel bereits seit 1985. In diesem Jahr wurde ein neues Finanzierungsmodell für die Hochschulen eingeführt, mit einem Budget nur für die Forschung, das aber gleich alle öffentlichen Forschungsmittel verteilt, und einem nur für die Lehre. Für die Lehre gibt es Geld nach Anzahl der eingeschriebenen Studierenden, für die Forschung entsprechend dem Abschneiden bei der in regelmäßigen Abständen durchgeführten „Research Assessment Exercise“ (RAE), einer Bewertung der Forschungsleistungen jedes Hochschuldepartments (und neuerdings auch jeder einzelnen Forschungseinheit) anhand einer fünfstufigen Skala. Beim RAE 2001 erhielten die in den beiden unteren Kategorien eingestuften Departments überhaupt nichts und die auf der obersten Stufe gleich fünfmal so viel wie die auf der zweitobersten (Meier/Schimank 2009: 51). Das Ergebnis war eine enorme Konzentration: 82 Prozent der Forschungsmittel flossen an nur 29 von insgesamt 159 britischen Hochschulen, über ein Viertel allein an Oxford, Cambridge und die zwei renommierten Londoner Universitäten Imperial College und University College. Obwohl das (nach heftigen Protesten vieler Hochschulen) modifizierte Verfahren in der letzten Runde für etwas mehr Ausgeglichenheit gesorgt hat, blieben die Verteilungsrelationen und die Sieger dieselben. Cambridge, Oxford, Imperial und University College vereinigen immer noch 27 Prozent der Mittel auf sich.

Die Folgen sind klar. Die Hochschulen, die in der Forschung nicht deutlich über dem nationalen Durchschnitt liegen, müssen ihr Geld in erster Linie durch eine entsprechend hohe Studierendenzahl hereinholen. Das führt auf Dauer zu einem Teufelskreis. Wer beim RAE schlecht abschneidet,

2 Dabei ist allerdings immer zu berücksichtigen, dass das englische Hochschulsystem auch vorher schon durch weit größere Unterschiede geprägt war als das deutsche.

erhält wenig Forschungsgelder, muss dementsprechend mehr Studierende ausbilden, kann aufgrund der daraus resultierenden Lehrverpflichtungen die Forschung nicht stärken, sondern wird eher weiter an Boden verlieren etc. pp. Meier und Schimank (2009: 53) sprechen diesbezüglich zu Recht von einer „Abwärtsspirale“. Diese Spirale wird durch die aktuellen Sparmaßnahmen der Regierung Cameron noch an Dynamik gewinnen; denn die im Herbst 2010 beschlossene radikale Kürzung des Hochschulbudgets um 40 Prozent bis 2014 (von 7,1 auf nur noch 4,2 Mrd. £) trifft vor allem die Lehre, die ungefähr 80 Prozent der Einsparungen tragen und sich auf Einsparungen von bis zu 80 Prozent einstellen muss. Da die Forschung in weit geringerem Maße betroffen ist, wird sich die Spaltung zwischen Forschungsuniversitäten und Ausbildungshochschulen weiter vertiefen. Die aktuellen Beschlüsse für das akademische Jahr 2011/12 zeigen das deutlich. So werden nicht nur die Mittel für die Lehre viermal so stark reduziert wie die für die Forschung, die Forschungsgelder sollen auch noch stärker als zuvor bereits geplant auf die in der RAE erfolgreicheren, renommierten Hochschulen konzentriert werden.

Eine in der Grundtendenz vergleichbare, allerdings weniger dramatische Entwicklung könnte in Zukunft auch in Deutschland eintreten; denn die Exzellenzinitiative wirkt grundsätzlich in dieselbe Richtung wie die RAE, auch wenn es nicht gleich um alle öffentlichen Forschungsgelder geht. Die Spaltung zwischen wenigen Forschungs- und vielen Ausbildungshochschulen dürfte auch hierzulande die Hochschullandschaft immer stärker bestimmen. Von einer funktionalen Differenzierung im Sinne der immer wieder beschworenen aktiven Profilbildung ist bei der Mehrzahl der Universitäten dagegen nicht viel zu sehen. Während die Gewinner(innen) der Exzellenzinitiative ihr Forschungsprofil aufgrund der zusätzlichen Mittel tatsächlich aktiv schärfen können, finden sich die Verlierer(innen) in einer weitgehend passiven Rolle wieder. Sie müssen sich damit arrangieren, dass sie in der Forschung mehr und mehr den Anschluss verlieren, und sich gezwungenermaßen zunehmend auf die Ausbildung konzentrieren.

## **Die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft – ein kurzer Ausblick**

Das große Versprechen der Exzellenzinitiative lautet: Dieser Wettbewerb wird die Leistungsfähigkeit der deutschen Wissenschaft deutlich steigern. Vor allem aus zwei Gründen ist Skepsis gegenüber dieser Aussage angebracht. Einmal ist mehr als fraglich, ob die hohe Qualität in der Breite an Deutschlands Universitäten tatsächlich bewahrt werden kann. Wenn in Universitäten aufgrund des

schlechten Abschneidens im Exzellenzwettbewerb und des daraus resultierenden Rückgangs bei den Forschungsgeldern die Lehrkapazitäten hochgefahren werden, um auf diesem Wege zusätzliche Mittel zu akquirieren, muss das fast zwangsläufig zu einem Verlust an Forschungsleistung führen. Dasselbe trifft auf Universitäten zu, die wichtige Wissenschaftler(innen) an die erfolgreichere Konkurrenz abgeben müssen. Dass man solche Verluste, die für die Masse der Verlierer(innen) typisch sind, durch die Konzentration an den Siegeruniversitäten nicht nur ausgleichen, sondern sogar noch überkompensieren kann, ist eher unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher ist, dass die vertikale Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft Folgen hat, die in den USA schon seit Langem zu beobachten sind. Die Qualität der Mehrzahl der Hochschulen ist dort so gering, dass das Hochschulsystem als Ganzes nicht mehr in der Lage ist, den für die Spitzenuniversitäten erforderlichen Nachwuchs in ausreichender Zahl auszubilden. Die so bewunderten US-Eliteuniversitäten greifen daher seit vielen Jahren auf ausländische Wissenschaftler(innen) zurück. Mittlerweile stammt jede(r) zweite Wissenschaftler(in) an den „Leuchttürmen“ der Wissenschaft wie Harvard, Princeton, Stanford oder Yale aus dem Ausland (Hartmann 2005). Da den deutschen Spitzenuniversitäten dieser Weg aber nur sehr begrenzt offensteht, weil sie trotz Exzellenzinitiative in finanzieller Hinsicht mit den genannten Eliteuniversitäten nicht mithalten können und dazu noch die sprachliche Hürde kommt, dürfte der drohende Verlust an Qualität in der Breite auf Dauer die Leistungsfähigkeit des gesamten Wissenschaftssystems beeinträchtigen.

Diese Gefahr, und das ist das zweite Argument, muss umso ernster genommen werden, als empirische Studien zeigen, dass die Konzentration von Forschungsmitteln an einem Standort ab einer gewissen Größenordnung die Forschungsleistungen eher reduziert als steigert (Jansen et al. 2007; Münch 2008). Deswegen ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass innerhalb der deutschen Professorenschaft die Skepsis deutlich überwiegt. Bei einer Umfrage unter mehreren tausend Professor(inn)en antworteten knapp 30 Prozent auf die Frage, ob sie die Exzellenzinitiative als geeignet für die Stärkung des Wissenschaftsstandorts Deutschland ansähen, mit „überhaupt nicht geeignet“, weitere fast 27 Prozent mit „eher ungeeignet“. Nur knapp 16 Prozent hielten sie für „eher geeignet“ und ganze gut sieben Prozent für „sehr geeignet“. Rund drei Fünftel äußerten sich negativ und nicht einmal ein Viertel positiv. Selbst bei jenen Professor(inn)en, die erfolgreich Anträge gestellt hatten, überwog die skeptische Haltung, wenn auch nur knapp. Einzig bei jenen, die ihre Professur der Initiative zu verdanken hatten, gab es eine klare positive Mehrheit (Böhmer et al. 2011: 125 ff.).

Es bleibt außerdem die generelle Frage, ob die Exzellenzinitiative mit ihrem Grundprinzip, ein „Wettbewerb nicht der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern der Universitäten“ zu sein, nicht grundsätzlich die Mechanismen erfolgreicher wissenschaftlicher Arbeit verkennt. Wissenschaftlicher Fortschritt basiert in der Regel auf der Kooperation wie auch Konkurrenz von Wissenschaftler(inne)n, und zwar über die Grenzen einzelner Hochschulen und einzelner Länder hinweg.

## Literaturverzeichnis

- Böhmer, Susan et al. (2011):** Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten, iFQ-Working Paper No. 8, Bonn.
- Borgwardt, Angela/John-Ohnesorg, Marei (2010):** Vielfalt oder Fokussierung? Wohin steuert das Hochschulsystem nach drei Runden Exzellenz?, Berlin.
- DFG (2006):** Förder-Ranking 2006. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung. Anhang zur Pressemappe, o. O.
- DFG (2009):** Förder-Ranking 2009. Institutionen – Regionen – Netzwerke. Fachliche Profile von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen im Licht öffentlich geförderter Forschung, Weinheim.
- Gemeinsame Kommission von DFG und Wissenschaftsrat (2008):** Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, Bonn.
- Gerhards, Jürgen (2010):** Clusterförderung im Rahmen der Exzellenzinitiative. Erfolge, Dysfunktionen und mögliche Lösungswege, in: Leibfried, Stefan (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt/Main, 115–137.
- Hartmann, Michael (2005):** Studiengebühren und Hochschulzugang: Vorbild USA?, in: Leviathan (33), 439–463.
- Hartmann, Michael (2007):** Eliten und Macht in Europa, Frankfurt/Main.
- Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Exzellenzinitiative der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (2010):** Bedingungen und Folgen der Exzellenzinitiative, in: Leibfried, Stefan (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt/Main, 35–50.
- Jansen, Dorothea et al. (2007):** Drittmittel als Performanzindikator der wissenschaftlichen Forschung. Zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf Forschungsleistung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (59), 125–149.
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2009):** Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre, in: Beiträge zur Hochschulforschung (31), 42–61.
- Münch, Richard (2008):** Stratifikation durch Evaluation: Mechanismen der Konstruktion von Statushierarchien in der Forschung, in: Zeitschrift für Soziologie (37), 60–80.
- Neidhardt, Friedhelm (2010):** Exzellenzinitiative – Einschätzungen und Nachfragen, in: Leibfried, Stefan (Hg.), Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt/Main, 53–80.
- Simon, Dagmar/Schulz, Patricia/Sondermann, Michael (2010):** Abgelehnte Exzellenz – Die Folgen und die Strategien der Akteure, in: Leibfried, Stefan (Hg.), Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt/Main, 161–197.
- Stiftung Neue Verantwortung (2011):** Wege aus der Exzellenzfall, Policy Brief 4/2011.



# B

Qualität von Studium und Lehre:  
Evaluation und Akkreditierung  
auf dem Prüfstand



## Die Diskussion um die Einführung und Anpassung der Systemakkreditierung – eine Stellvertreterdebatte<sup>1</sup>

*Ulf Banscherus*

Qualität und Qualitätssicherung von Studium und Lehre sind bereits seit vielen Jahren zentrale Themen der hochschulpolitischen Diskussionen. Die in der Regel stark polarisierten Debatten um die Einführung und Abwicklung der Akkreditierung, die Vor- und Nachteile der Evaluation sowie den Sinn und Unsinn von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen wirken häufig technisch und kleinteilig, was die regelmäßig zu beobachtende Heftigkeit der Auseinandersetzungen jedoch kaum erklären kann. Durch die weitgehende Konzentration auf die Instrumentendiskussion geht jedoch der Blick auf die Rahmenbedingungen verloren, insbesondere die Interessen der relevanten Akteure/Akteurinnen im Politiknetzwerk Qualitätssicherung. In den folgenden Abschnitten sollen die wichtigsten hochschulpolitischen Akteure sowie deren Interessen und Aktivitäten in aller gebotenen Kürze vorgestellt und auf ihre Durchsetzungsfähigkeit hin analysiert werden.

Eine oberflächliche Gesamtschau zeigt bereits auf, dass insbesondere die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Trägerinstitutionen des Akkreditierungssystems schon aus formalen Gründen in diesem Themenfeld über erhebliches Vetopotenzial verfügen, sodass eigentlich keine Entscheidung ohne ihre Zustimmung erfolgen kann. Eine herausgehobene Position haben auch die weiteren „Bologna-Stakeholder“, also die Vertreter(innen) der Studierenden und der Berufspraxis, deren Beteiligungsrechte in den Verfahren durch die Vorgaben auf der europäischen Ebene abgesichert sind, wohingegen sie bei den Entscheidungen über die Ausgestaltung der Qualitätssicherung über keine unmittelbaren Einflussmöglichkeiten verfügen. Weitere relevante Akteure sind die Zusammenschlüsse der Hochschullehrer(innen) sowie die Fakultätentage und die Fachgesellschaften, die sich in unterschiedlicher Intensität ebenfalls in die Diskussionen eingebracht haben. Hinzu kommen der Wissenschaftsrat und der Akkreditierungsrat sowie die Akkreditierungsagenturen als intermediäre Organisationen. In diesem

1 Dieser Beitrag basiert auf dem im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellten Bericht des Autors „Qualitätssicherung von Studium und Lehre in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung“ (Banscherus 2011a). Dort werden weitere Aspekte der Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung dargestellt, analysiert und in den Kontext eingeordnet.

Beitrag soll exemplarisch die Diskussion um die Einführung und Weiterentwicklung der Systemakkreditierung untersucht werden.

## Grundlagen des Verfahrens der Systemakkreditierung

Seit 2008 besteht für die Hochschulen mit der Systemakkreditierung, die hochschulspezifische Systeme der internen Qualitätssicherung zum Gegenstand hat, eine Alternative zur Programmakkreditierung, die sich unmittelbar auf die Studiengänge bezieht. Der Einführung der Systemakkreditierung ging eine mehrjährige hochschulpolitische Debatte voraus und es wurden im Vorfeld verschiedene Modellprojekte durchgeführt (Röbbecke 2010; Kehm 2007; Hofmann 2006; Schmidt/Horstmeyer 2008). Im Rahmen der Systemakkreditierung wird überprüft, ob das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule gewährleistet, dass die einschlägigen Kriterien der KMK und des Akkreditierungsrats für die Akkreditierung von Studiengängen durch entsprechende Aktivitäten der Hochschulen erfüllt werden (Akkreditierungsrat 2010). Die Hochschulen erhalten somit quasi „die Lizenz zur ‚Selbstakkreditierung‘“ (Grimm 2008a: 7). Im Falle des erfolgreichen Abschlusses eines Verfahrens der Systemakkreditierung gelten alle Studiengänge, die bereits Gegenstand des bestehenden Qualitätssicherungssystems waren bzw. zukünftig sein werden, als akkreditiert, wodurch die landesrechtlich vielfach bestehende Verpflichtung der Hochschulen zur Durchführung von Verfahren der Programmakkreditierung für diese Studiengänge entfällt (Grimm 2008b; Akkreditierungsrat 2010).

Einen Antrag auf die Durchführung eines Verfahrens der Systemakkreditierung kann jede Hochschule stellen, deren Aussichten auf einen positiven Abschluss durch die Agentur nicht bereits im Vorfeld als offensichtlich erfolglos bewertet werden (Akkreditierungsrat 2010). Die zuvor bestehende Zulassungsvoraussetzung einer relevanten Anzahl an bereits akkreditierten Studiengängen hat der Akkreditierungsrat Anfang 2011 aufgehoben (Akkreditierungsrat 2011a). Die Bewertung der Funktionsfähigkeit der internen Qualitätssicherung einer Hochschule durch die Entscheidungsgremien der Agenturen erfolgt auf der Basis des für externe Qualitätssicherung üblichen mehrstufigen Verfahrens. Dieses besteht aus einer Selbstdokumentation der Hochschule und deren Begutachtung durch externe Gutachter(innen), in diesem Fall Personen mit Erfahrungen in den Bereichen Hochschulsteuerung und Qualitätssicherung sowie Vertreter(innen) der Studierenden und der Berufspraxis. Im Rahmen der Begutachtung erfolgen zwei Vor-Ort-Begehungen sowie die Anfertigung eines Abschluss-

berichts der Gutachter(innen). Zum Verfahren der Systemakkreditierung gehören als besondere Elemente außerdem die Merkmalsstichprobe, in deren Rahmen für alle Studiengänge einer Hochschule überprüft wird, ob ausgewählte Elemente der KMK-Strukturvorgaben bzw. der Kriterien des Akkreditierungsrats erfüllt werden, und die Programmstichprobe, in deren Rahmen eine vertiefte Begutachtung von im Regelfall drei Studiengängen – analog zu einer Programmakkreditierung – erfolgt, aber nicht zu einer eigenen Akkreditierungsentscheidung führt. Eine erfolgreiche Systemakkreditierung kann seit Ende 2010 an die Erfüllung von Auflagen gebunden sein (Akkreditierungsrat 2010).

## **Kritik am Verfahren und die Reaktion des Akkreditierungsrats**

Im Jahr 2010 sah sich der Akkreditierungsrat einer Welle der Kritik ausgesetzt: Das Akkreditierungssystem insgesamt wurde als zu bürokratisch, zu aufwändig und zu teuer sowie als illegitimer Eingriff in die Hochschulautonomie gebrandmarkt. Im Januar machte der Deutsche Hochschulverband (DHV) den Auftakt, indem er seinen Mitgliedern den Boykott der Akkreditierungsverfahren empfahl (Forschung und Lehre 2010). Im März 2010 erklärte der damalige baden-württembergische Wissenschaftsminister Peter Frankenberg, dass er sich eine vollständige Neuaufstellung des Akkreditierungssystems in der Verantwortung des Wissenschaftsrates vorstellen könne. Auch gelte es, zu überprüfen, ob die Zahl der Akkreditierungsagenturen angemessen sei (Clasen 2010). Nur wenige Wochen später reihte sich mit dem Verwaltungsgericht Arnberg ein neuer Akteur in die Reihe der Kritiker(innen) ein, indem es die Einschätzung abgab, dass die geltenden Regeln des Akkreditierungssystems verfassungswidrig seien, und das Bundesverfassungsgericht um eine Prüfung dieser Einschätzung bat (Mühl-Jäckel 2010). Die zweite Jahreshälfte war dominiert durch die wiederholten Forderungen der HRK nach der Einführung eines institutionellen Audits als Alternative zur Akkreditierung (HRK 2010a, 2010b, 2010c), die zunächst recht vage blieben, allerdings im November 2010 in den Vorschlag einer deutlichen „Verschlankung“ der Systemakkreditierung mündeten (HRK 2010d). Bekanntermaßen war zu diesem Zeitpunkt kein einziges Verfahren abgeschlossen, hatten erst an zwei Hochschulen die vorgeschriebenen Vor-Ort-Begutachtungen stattgefunden und waren weniger als ein Dutzend Verfahren der Systemakkreditierung eröffnet worden (Banscherus 2011b).

Möglicherweise war es ein Versuch, seine eigene Handlungsfähigkeit zu beweisen, jedenfalls führte der Akkreditierungsrat über den Jahreswech-

sel 2010/2011 einen Beschluss zur Weiterentwicklung der Akkreditierung herbei, in dem er auf die Kritiker(innen) zuzuging. Künftig sollten die notwendigen Voraussetzungen für eine Zulassung der Hochschulen zur Systemakkreditierung reduziert und die Bedeutung der Begutachtung von Studiengängen deutlich relativiert werden. Außerdem sollte eine Akkreditierung mit Auflagen ermöglicht werden (Akkreditierungsrat 2011a). Dies entsprach weitgehend dem Forderungskatalog der HRK (2010d). Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass der Vorsitzende des Akkreditierungsrats, Reinhold Grimm, anlässlich des erfolgreichen Abschlusses des ersten Verfahrens der Systemakkreditierung an der Universität Mainz im März 2011 erklärte: „Diese Entscheidung ist der erste Schritt einer weitreichenden Fortentwicklung der Akkreditierungsverfahren mit dem Ziel, die autonome Verantwortung der Hochschulen für die Qualitätssicherung in Studium und Lehre noch stärker in den Mittelpunkt zu stellen“ (Akkreditierungsrat 2011b). Diese Äußerung steht paradigmatisch für den Einstellungswandel relevanter hochschulpolitischer Akteure/Akteurinnen im Laufe der vergangenen zwei Jahrzehnte. Haben HRK und DHV schon immer mehr oder weniger direkt die Forderung nach einer vollständigen Überführung der Zuständigkeiten für die Qualitätssicherung von Studium und Lehre an die Hochschulen erhoben, so sind nach einigen Jahren zunächst die Arbeitgeberverbände und die Fakultätentage, die sich beide zunächst für einen Ausgleich von Autonomiezuwachs und Qualitätssicherung eingesetzt hatten, vollständig in das Lager der Autonomiebefürworter(innen) gewechselt. Nach und nach fanden sich dort auch zunehmend Mitglieder der KMK wieder, was wohl das sichtbarste Zeichen für die gewandelten hochschulpolitischen Grundüberzeugungen darstellt. Zuletzt hat sich auch der Akkreditierungsrat explizit diesem Lager angeschlossen, was eine deutliche Abkehr von seinem Gründungsauftrag, der Sicherung der Vergleichbarkeit der Studiengänge und der Mobilität der Studierenden, bedeutet. Mit der Forderung nach Vergleichbarkeit und Mobilität stehen nunmehr die Studierendenvertretungen und die Gewerkschaften weitgehend allein in der hochschulpolitischen Landschaft.

## Positionen der Akteure des engeren Politiknetzwerkes

Nachfolgend sollen die Positionen der Akteure/Akteurinnen des engeren Politiknetzwerkes Qualitätssicherung zur Implementierung und Modifizierung des Verfahrens der Systemakkreditierung kurz vorgestellt werden. Dies sind insbesondere KMK und HRK als die Akteure/Akteurinnen mit dem größten Einfluss auf die grundlegenden Entscheidungen. Ebenfalls

zum engeren Politiknetzwerk können sicherlich der Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen gezählt werden.

### *Hochschulrektorenkonferenz*

Als die Agentur ACQUIN im Jahr 2004 unter dem Titel „Prozessakkreditierung“ ein Pilotprojekt zur Erprobung eines alternativen Verfahrens zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre auf den Weg brachte, war neben vier Hochschulen auch die HRK als Projektpartnerin im Boot (HRK/ACQUIN 2007). Ein ähnlich ausgerichtetes Modellprojekt wurde ab 2006 an der Universität Mainz durchgeführt (Schmidt/Horstmeyer 2008). Neu an der Prozessakkreditierung war, dass nicht länger die Studiengänge im Zentrum des Interesses stehen sollten, sondern die Steuerungsprozesse einer Hochschule. Die Annahme war, dass man in Anlehnung an Qualitätsmanagementverfahren aus der Industrie auch an den Hochschulen von der „Qualität der Prozesse“ auf die „Qualität der Produkte“ schließen könne. Das neue Verfahren stand unter dem programmatischen Leitsatz, dass „(die) Hochschule dabei als lernende Organisation betrachtet (wird), die in eigener Verantwortung die Qualität ihrer Studiengänge garantieren muss.“ (HRK 2006). Mit dem Pilotprojekt bauten HRK und ACQUIN einen hohen politischen Druck auf den Akkreditierungsrat und die KMK auf, dieses neue Verfahren in den Instrumentenkasten der Qualitätssicherung aufzunehmen und es den Hochschulen freizustellen, auf welche Weise die externe Qualitätssicherung ihres Studienangebotes erfolgen sollte (HRK 2007).

Bis zum Ende des Jahres 2010 war kein einziges Verfahren vollständig abgeschlossen worden. Dies hinderte die HRK jedoch nicht daran, für die Systemakkreditierung einen „Trend zur unverhältnismäßig kleinteiligen Prüfung“ zu konstatieren und im Interesse der „(institutionellen) Autonomie“ der Hochschulen die „Verschlankung“ der Systemakkreditierung als Zwischenschritt auf dem Weg zur Einführung eines institutionellen Audits zu fordern (HRK 2010d, 2010a). Dies sollte durch die Abschaffung sowohl der Merkmal- wie auch der Programmstichprobe geschehen, somit durch den Verzicht auf jedwede externe Überprüfung der Studiengänge. Ob HRK und Hochschulleitungen aber überhaupt ein Interesse an einem funktionsfähigen Akkreditierungssystem hatten, muss in der Rückschau auf die verschiedenen Etappen der Akkreditierungsdebatte bezweifelt werden, war ihr eigentliches Ziel doch weniger die Sicherung der Qualität von Studium und Lehre als vielmehr die „Wahrnehmung der Eigenverantwortung autonomer Hochschulen für ihre Studienangebote“, wie es der HRK-Senat

im Oktober 2008 in einem Beschluss zur Weiterentwicklung der Akkreditierung formuliert hat (HRK 2008). So verwundert es auch nicht, dass ebendieser HRK-Senat im Juni 2010 erklärte, dass die Akkreditierung „in ihrer jetzigen Praxis [...] nicht die Ziele (erfülle), die die Hochschulen mit ihr verbunden hätten.“ (HRK 2010b, 2010c). Unter aktiver Mithilfe des Akkreditierungsrats und der KMK hat sich die HRK also letztendlich durchgesetzt (Banscherus 2011b): In Zukunft werden viele Hochschulen nach einer erfolgreichen Systemakkreditierung selbst über die Qualitätssicherung ihrer Studiengänge entscheiden können. Dies ist ganz im Sinne der HRK, die sich bereits 1998 gegen „Tendenzen zur Gleichförmigkeit“ in der Qualitätssicherung ausgesprochen hatte (HRK 1998).

### *Landesregierungen und Kultusministerkonferenz*

Noch während der Laufzeit des Pilotprojekts Prozessakkreditierung sprachen sich einzelne Landespolitiker(innen) für eine perspektivische Ersetzung der Programmakkreditierung durch das in Erprobung befindliche Instrument aus. Den Anfang machte im Februar 2005 der damalige bayerische Wissenschaftsminister Thomas Goppel, da er sich von der Prozessakkreditierung eine deutliche Reduzierung des Aufwands und der Kosten im Bereich der Qualitätssicherung erwartete (Banscherus/Staack 2007). Unterstützung für diese Position kam aber auch von Landesregierungen, die der normativen Idee einer weitgehenden „Nichteinmischung“ des Staates in die Strukturierung des Studienangebotes einer Hochschule folgten. Beispiele für diese Position sind unter anderem die damaligen CDU/FDP-Regierungen von Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (Banscherus 2011b). Im September 2005 fasste die KMK einen Grundsatzbeschluss zur Qualitätssicherung in Deutschland, der sich im Vergleich zu den Positionierungen aus den Jahren 2002 und 2004, die eine klare Präferenz für die Programmakkreditierung erkennen ließen, durch ein hohes Maß an Ambivalenz auszeichnet (KMK 2002, 2004, 2005). So wird die zeitlich begrenzte Akkreditierung von Programmen zwar als „einer der wesentlichen Grundpfeiler eines nachhaltigen Qualitätsmanagements“ hervorgehoben, die KMK billigte aber gleichzeitig auch der internen und externen Evaluation, der institutionellen Akkreditierung sowie Rankings und Modellen der leistungsorientierten Mittelverteilung eine hohe Relevanz bei der Qualitätssicherung von Studium und Lehre zu. Auch erging in dem Papier die explizite Aufforderung an den Akkreditierungsrat, Vorschläge für eine Optimierung des Akkreditierungsverfahrens auszuarbeiten, die die Entwicklung eines Konzeptes der

Systemakkreditierung bzw. eine Ausweitung der institutionellen Akkreditierung ausdrücklich einschließen (KMK 2005).

Im Juni bzw. Dezember 2007 folgte die KMK dann auch formal dem Votum des Akkreditierungsrats und fasste einen offiziellen Beschluss zur Einführung der Systemakkreditierung als mögliche Alternative zur Programmakkreditierung (KMK 2007a, 2007b). Wie sehr das jahrelange Lamento der HRK und weiterer Akteure/Akteurinnen auch die Positionierung der Akteure/Akteurinnen der staatlichen Wissenschaftspolitik beeinflusst hat, zeigt die Aussage des damaligen Präsidenten der KMK, des Berliner Wissenschaftssenators Jürgen Zöllner, der anlässlich der beschlossenen Einführung der Systemakkreditierung erklärte, dass davon eine Vereinfachung und Beschleunigung der Qualitätssicherung ausgehe. Die KMK stärke auf diese Weise „die Selbstverantwortung jeder einzelnen Hochschule für die Sicherung der Qualität ihrer Studiengänge.“ (KMK 2007c). Die Sicherung der Vergleichbarkeit der Abschlüsse und der Mobilität der Studierenden, die zu den zentralen Zielsetzungen der KMK bei der Einführung der Programmakkreditierung gehört hatten, wurde dagegen nicht einmal mehr erwähnt, was ein deutliches Indiz für eine sehr weitgehende Veränderung der hochschulpolitischen Programmatik der Wissenschaftspolitik der Bundesländer darstellt (KMK 1998, 1999, 2002).

### *Akkreditierungsrat und Agenturen*

Bei der Einführung und Anpassung der Systemakkreditierung nahm der Akkreditierungsrat eine eher reaktive Rolle ein, indem er erst spät auf entsprechende Aufforderungen seitens der KMK reagierte und bei der Diskussion um die Weiterentwicklung der Akkreditierung durch die HRK und eine wachsende Zahl von Ländervertreter(inne)n unter einen großen Erwartungsdruck gesetzt wurde. Der Akkreditierungsrat plante zunächst eine ergebnisoffene Diskussion im Rahmen eines Modellprojekts mit internationaler Beteiligung, beschleunigte aber im Laufe des Jahres 2006 die Arbeiten und folgte mit seinem Beschluss zur Einführung der Systemakkreditierung 2007 weitgehend den Interessen seiner Trägerorganisationen, der KMK und der HRK (Akkreditierungsrat 2007; Banscheraus/Staack 2007).

Die Akkreditierungsagenturen verstehen ihre Aufgaben überwiegend als quasi-administrativ, indem sie sich lange auf die (Re-)Akkreditierung von Studiengängen beschränkt haben und noch recht zögerlich bei Verfahren der Systemakkreditierung sind. Die einzige Agentur, die explizit hochschulpolitische Ziele vertritt und diesen auch durch eigene Initiativen

näher zu kommen versucht, ist ACQUIN. Diesen Anspruch hat die Agentur nicht zuletzt durch die federführende Beteiligung am Pilotprojekt „Prozessakkreditierung“ in die Praxis umgesetzt (HRK/ACQUIN 2007).

## Positionen der „Bologna-Stakeholder“

Die Vertreter(innen) der Studierenden und der Berufspraxis, also der Arbeitgeber(innen) und der Gewerkschaften, verfügen als „Bologna-Stakeholder“ im Politikfeld Qualitätssicherung über garantierte Beteiligungsrechte, jedoch nur über eng begrenzte direkte Entscheidungskompetenzen. Bei den Entscheidungen über die Einführung und die Anpassung der Systemakkreditierung haben sie sich an den Diskussionen beteiligt und versucht, mindestens in einzelnen Teilaspekten auf die Ausgestaltung der Beschlüsse von KMK und Akkreditierungsrat Einfluss zu nehmen.

### *Studierendenvertretungen*

Trotz aller Differenzen in den Positionierungen der Studierendenverbände bestand im Bereich der Qualitätssicherung bereits früh der weitgehende Konsens, dass Studierende insbesondere im Akkreditierungssystem in relevantem Maße beteiligt werden sollten. Dies führte bereits im Jahr 2000 zur Gründung des Studentischen Akkreditierungspools durch den freien Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs), die politischen Hochschulgruppen sowie einige Landeszusammenschlüsse der Studierendenvertretungen und Bundesfachschaftentagungen. Diese Initiative wurde auch vom Akkreditierungsrat unterstützt. Durch den Studentischen Pool sollten Studierende in Akkreditierungsverfahren entsandt werden – unabhängig von ihren hochschulpolitischen Zielsetzungen und Überzeugungen (Studentischer Pool 2001). Die aktive Lobbyarbeit des Pools und der ihn tragenden Organisationen trug auch dazu bei, dass seit der Neufassung der Kriterien des Akkreditierungsrates für die Programmakkreditierung im Jahr 2005 die Beteiligung von Studierenden an Akkreditierungsverfahren verpflichtend vorgeschrieben ist (Studentischer Pool 2006b). Die Beteiligung von Studierenden ist auch für die Systemakkreditierung verbindlich. Im Laufe der Zeit erfolgte jedoch eine Verschiebung der Bewertung der studentischen Beteiligung an Akkreditierungsverfahren: Wurde diese zunächst als möglicher Beitrag für eine inhaltliche Studienreform verstanden (Bretschneider 2003; Studentischer Pool 2001), so dominierte später die Skepsis und wurden weitergehende Forderungen zur Demokratisierung der Akkre-

ditierung und zur Umsetzung einer qualitativen Studienreform erhoben (Banscherus/Staack 2005; Studentischer Pool 2006). Die letztgenannten Gründe führten auch zu einer Ablehnung der Systemakkreditierung durch viele Studierendenvertreter(innen).

### *Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände*

In den Positionierungen der Gewerkschaften zur Qualitätssicherung an Hochschulen nimmt die Akkreditierung eine herausgehobene Stellung ein, da sie von dieser eine „positive Veränderungschance“ erwarten (DGB 2006). Hintergrund hierfür ist, dass die Gewerkschaften als Teil der Berufspraxis seit dessen Gründung mit zwei Vertreter(innen) im Akkreditierungsrat beteiligt sind und daraus weitergehende Beteiligungsrechte im Akkreditierungssystem insgesamt ableiten. Das erklärte Ziel war es, die recht weitgehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten, über die die Gewerkschaften traditionell im Dualen System der Berufsausbildung verfügen, auf den Hochschulbereich zu übertragen (HBS 2003). Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass sich die im Gutachternetzwerk zusammengeschlossenen Gewerkschaften im Jahr 2007 klar gegen die Einführung der Systemakkreditierung und für die Beibehaltung der Programmakkreditierung positioniert haben und das neue Instrument seither kritisch begleiten (Gutachternetzwerk 2011). Eine anders akzentuierte Position zur Qualitätssicherung an Hochschulen vertritt die GEW, indem einerseits die Potenziale von internen Evaluationsverfahren stärker betont werden und sie andererseits ein klares Bekenntnis zur Sicherung der demokratischen Beteiligungsrechte der Lehrenden und der Studierenden, aber auch der Beschäftigten in Technik und Verwaltung, abgegeben hat, ohne die eine qualitative Studienreform kaum gelingen könne (GEW 2009a, 2009b).

Die Akkreditierung wurde von den Arbeitgeberverbänden von Anfang an in erster Linie als Instrument zur Rechenschaftslegung der Hochschulen über die Qualität ihrer Studiengänge betrachtet, zu dem diese quasi zum Ausgleich für eine Rückführung direkter staatlicher Steuerung verpflichtet werden sollten (BDA u. a. 2002). Die Arbeitgeberverbände erwarteten sich somit von der Akkreditierung eine verlässliche Aussage darüber, dass ein Studiengang die festgelegten qualitativen Mindeststandards erfüllt, was auch als möglicher Hinweis auf die „Beschäftigungsfähigkeit“ potenzieller Mitarbeiter(innen) verstanden wurde (BDA/BDI 2008). Auch wenn der Akkreditierung ein großer Stellenwert eingeräumt wurde, so stand diese aus Sicht der Arbeitgeberverbände doch immer im Kontext des

Wettbewerbsgedankens und der Hochschulautonomie. Deshalb überrascht es nicht, dass diese bereits frühzeitig den Aufbau von umfassenden Qualitätsmanagementsystemen durch die Hochschulen forderten (BDA 2003), die Einführung der Systemakkreditierung grundsätzlich begrüßten (BDA/BDI 2008) und den Hochschulen die Wahl lassen wollten, welche Akkreditierungsagentur aus dem In- oder Ausland sie mit einer Begutachtung beauftragen (BDA/BDI 2010).

## Positionen weiterer Akteure

Zur Einführung und Anpassung der Systemakkreditierung haben sich auch weitere Akteure positioniert, die über keine unmittelbaren Entscheidungs- oder Beteiligungsrechte im Politiknetzwerk der Qualitätssicherung von Studium und Lehre verfügen. Hierzu gehören so unterschiedliche Organisationen wie der DHV, Fakultätentage und Fachgesellschaften sowie der Wissenschaftsrat.

### *Hochschullehrerverbände*

Im März 2006 forderte der DHV die Abschaffung der Programmakkreditierung, die sich als „teures und aufwändiges“ Verfahren erwiesen habe, und deren Ersetzung durch eine „Prozessakkreditierung“, die für die Hochschulen einfacher und kostengünstiger sei. Unter einer Prozessakkreditierung verstand der DHV „die Akkreditierung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems, das an den Hochschulen in maßgeblicher Verantwortung der Fakultäten eingerichtet und weiterentwickelt wird“ (DHV 2006). Diese Forderung steht in einem Spannungsverhältnis zum zeitgleich laufenden Pilotprojekt „Prozessakkreditierung“, das das Ziel verfolgte, hochschulweit operierende Qualitätsmanagementsysteme zu entwickeln (HRK/ACQUIN 2007). Beim Leitmotiv „Vertrauen in die Selbstüberprüfung der Hochschule statt permanenter Kontrolle von außen setzen“ (DHV 2006) dürfte hingegen weitgehende Einigkeit zwischen dem DHV und der HRK bestanden haben.

Noch einen Schritt weiter ging eine Resolution vom März 2007, in der der DHV die vollständige Abschaffung einer verpflichtenden Akkreditierung von Studiengängen forderte, da sich dieses Verfahren als „teuer, bürokratisch, langsam, ineffizient, rechtlich zweifelhaft und autonomiefeindlich“ erwiesen habe (DHV 2007). Um seiner Kritik Nachdruck zu verleihen, drohte der DHV damit, seine Mitglieder zum Boykott der Programmakkreditierung aufzurufen, was er Anfang 2010 auch in die Tat umsetzte (DHV

2009; Forschung und Lehre 2010). Insgesamt schlägt der DHV vor, an die Stelle der Akkreditierung eine gesetzliche Verpflichtung der Hochschulen zum Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen zu stellen. Hierfür dürfe es jedoch keine inhaltlichen Vorgaben geben. Eine Überprüfung der Wirksamkeit eines solchen Systems durch externe Begutachtungsverfahren ist im Modell des DHV nicht vorgesehen, allerdings sollen die Hochschulen dem zuständigen Ministerium regelmäßig über ihre Aktivitäten berichten (DHV 2009, 2010).

Im Gegensatz zum DHV äußerte sich der Hochschullehrerbund (hlb), der Lehrende an Fachhochschulen vertritt, weniger vehement zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre. So sprach er sich im Mai 2005 im Rahmen eines Grundsatzbeschlusses zum Bologna-Prozess recht allgemein für eine Reduzierung des Arbeits- und Finanzaufwandes in den Akkreditierungsverfahren aus und forderte die Einführung einer nicht näher konkretisierten institutionellen Akkreditierung (hlb 2005).

### **Fakultätentage, Fachbereichstage und Fachgesellschaften**

Die Fakultätentage, Fachbereichstage und Fachgesellschaften haben sich vergleichsweise selten explizit zu Fragen der Qualitätssicherung positioniert. Dennoch sind hierbei Unterschiede zwischen den Fächergruppen und den Hochschularten sowie Veränderungen im Zeitverlauf nicht zu übersehen. So kritisierte der Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultätentag (MNFT 2005) im Juni 2005 den Aufwand sowie die Kosten der Programmakkreditierung als unverhältnismäßig hoch und forderte eine deutliche Vereinfachung der Reakkreditierungsverfahren. Deutlich weiter geht eine kritische Positionierung des Philosophischen Fakultätentages (PhFT) vom Juli 2011, die eine große inhaltliche Überschneidung mit den Forderungen des DHV aufweist. In dieser werden der Akkreditierung „wissenschaftsfremde Tendenzen und eine überbordende Bürokratie“ zugeschrieben sowie eine Überführung der vollständigen Verantwortung für die Qualitätssicherung in die alleinige Zuständigkeit der Fakultäten gefordert. Diesen sollte es auch überlassen bleiben, welche Qualitätssicherungsinstrumente sie einsetzen wollen. Überdies wird eine Stimmenmehrheit der Vertreter(innen) der Wissenschaft in allen Gremien des Akkreditierungswesens gefordert (PhFT 2011). Eine eher differenzierte Bewertung der Qualitätssicherung erfolgte im November 2009 durch die Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) im Kontext eines Katalogs von Vorschlägen zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses. Hier wird die Bedeutung der Akkreditierung für die Sicherung

der Transparenz und der Qualität der Studienangebote hervorgehoben; die Verfahren müssten für die Hochschulen vom Aufwand her „handhabbar“ bleiben. Außerdem dürfe die Akkreditierung keine kleinteiligen Vorgaben beinhalten. Die Hochschulen sollten ebenfalls die Möglichkeit erhalten, eine Akkreditierungsagentur ihrer Wahl, einschließlich international agierender Einrichtungen, mit der Begutachtung ihrer Studienprogramme zu beauftragen (GDCh 2009).

### *Wissenschaftsrat*

Im Sommer 2008 hat der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen für die Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre“ die Einführung der Systemakkreditierung als Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen begrüßt, zugleich aber betont, dass für die erforderliche Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre zusätzliche Mittel in relevantem Umfang zur Verfügung gestellt werden müssten (Wissenschaftsrat 2008). Für Mai 2012 sind außerdem Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung der Akkreditierungsverfahren im Hochschulbereich insgesamt angekündigt.

## **Bilanz und Perspektiven**

Gerade auch die Debatten um die Akkreditierung von Studiengängen zeigen deutlich, dass relevante Akteure/Akteurinnen die Qualitätssicherungsdiskussionen vor allem dazu genutzt haben, um den – letztlich erfolgreichen – Kampf für eine größere Autonomie der Hochschulen zu führen, was insbesondere den Hochschulleitungen zugutegekommen ist. So wurden nicht nur die staatlichen Genehmigungsverfahren von Studiengängen durch Begutachtungen durch Wissenschaftler(innen) im Rahmen von Peer Review ersetzt, sondern die Entscheidungskompetenzen über das Studienangebot einer Hochschule in den meisten Bundesländern auch nach und nach auf die Rektorate und Präsidien übertragen. Zuletzt folgte mit der Neuregelung der Systemakkreditierung eine weitere Deregulierung bei der Qualitätsprüfung der Studiengänge, nachdem die Programmakkreditierung mit dem Totschlagargument der Bürokratisierung recht erfolgreich diskreditiert werden konnte.

Insgesamt lässt sich die Entwicklung der Diskussion um die Qualität und die Qualitätssicherung in weiten Teilen als Geschichte einer Stellvertreterdebatte erzählen. Daraus resultiert insbesondere im Bereich der Akkreditierung ein deutlicher Handlungsbedarf hinsichtlich der Klärung

der Zuständigkeiten und der rechtskonformen Gestaltung der Verfahren. Dies hat durch die Entscheidung des Verwaltungsgerichtes Arnberg eine besondere Relevanz bekommen. Die Übertragung der Verfahrensregeln in verbindliche gesetzliche Regelungen, die den Grundsätzen der Wesentlichkeit und der Bestimmtheit genügen, setzen aber eine Klärung der Ziele der Qualitätssicherung insgesamt zwingend voraus. Denn die bestehende Rechtsunsicherheit ist zu einem erheblichen Teil darauf zurückzuführen, dass im Laufe der Zeit die Kernziele des Akkreditierungsverfahrens nicht klar benannt wurden. So sollte die Akkreditierung einerseits Vergleichbarkeit sichern, andererseits aber auch zur Profilbildung beitragen. Sie sollte ebenfalls die Beschlüsse der KMK zur Studienstruktur vollständig umsetzen und gleichzeitig die Studierbarkeit gewährleisten. Diese Liste ließe sich fortsetzen. Politik, Hochschulen und Verbände müssen anerkennen, dass das Instrument der Akkreditierung aus rein systematischen Gründen ein Instrument der Qualitätssicherung durch die Prüfung von Mindeststandards sein muss. Die mit der Akkreditierung häufig verbundenen Ziele der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements überfrachten deshalb dieses Verfahren. Stattdessen sollten die Programmakkreditierung und die institutionelle Akkreditierung von privaten Hochschulen bei einer Institution gebündelt und die Systemakkreditierung zugunsten von institutionellen Evaluationen und institutionellen Audits wieder abgeschafft werden.

## Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2007):** Tätigkeitsbericht 2006, Bonn.
- Akkreditierungsrat (2010):** Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010, AR-Drs. 85/2010, Bonn.
- Akkreditierungsrat (2011a):** Stellungnahme zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 14.01.2011, Drs. AR 01/2011, Bonn.
- Akkreditierungsrat (2011b):** Erste positive Entscheidung in der Systemakkreditierung, Pressemitteilung vom 31. März 2011.
- Banscherus, Ulf (2011a):** Qualitätssicherung von Studium und Lehre in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung. Über Stellvertreterdebatten, wechselseitige Blockaden und konzeptionelle Alternativen, Bericht im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/Main.
- Banscherus, Ulf (2011b):** Akkreditierung – Mission erfüllt? Hochschulleitungen blockieren Qualitätsprüfungen, in: Forum Wissenschaft Nr. 2/2011, S. 35–39.
- Banscherus, Ulf/Staack, Sonja (2005):** Anforderungen an Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung aus studentischer Sicht, in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin, B. 11, S. 1–8
- Banscherus, Ulf/Staack, Sonja (2007):** Reformchance oder Abwicklung? Zur Zukunft des Akkreditierungssystems, in: Forum Wissenschaft Nr. 1/2007, S. 38–41.
- BDA (2003):** Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master), o. O.

- BDA/BDI (2008):** Bildung schafft Zukunft, Beschluss des gemeinsamen Präsidiums von BDA und BDI, Berlin.
- BDA/BDI (2010):** Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft, Berlin.
- BDA u. a. (2002):** Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) vom 28.11.2002, o.O.
- Bretschneider, Falk (2003):** Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außergelenkter Selbstregierung. Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung, in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 1/2003, S. 174–186.
- Clasen, Andreas (2010):** Erst reden, dann ändern, in: Südwest Presse vom 8. März 2010.
- DGB (2006):** Die Qualität der Studiengänge verbessern – die neuen Zulassungsverfahren mitgestalten, Beschluss des 18. Ordentlichen DGB-Kongresses.
- DHV (2006):** Prozeßakkreditierung statt Programmakkreditierung, Resolution des 56. Hochschulverbandstages in Weimar vom 21. März 2006.
- DHV (2007):** Deutscher Hochschulverband fordert grundlegende Änderung des Akkreditierungsverfahrens, Resolution des 57. Hochschulverbandstages in Bremen vom 20. März 2007.
- DHV (2009):** Zur Neuordnung des Akkreditierungswesens, Resolution des 59. Hochschulverbandstages in Düsseldorf am 31. März 2009.
- DHV (2010):** Eckpunktepapier zur Neuordnung der Akkreditierung, Resolution des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes vom 5. Oktober 2010.
- Forschung und Lehre (2010):** Hochschulverband: Nicht mehr an Akkreditierung beteiligen, Forschung und Lehre, Nr. 1/2010, S. 6.
- GDCh 2009:** Empfehlung der Gesellschaft Deutscher Chemiker zur Fortsetzung des Bologna-Prozesses, o.O.
- GEW (2009a):** Wir können auch anders! Das wissenschaftspolitische Programm der GEW, Frankfurt/Main.
- GEW (2009b):** Die Studierenden ins Zentrum rücken – Studium im Europäischen Hochschulraum reformieren, Beschluss des 26. GEW-Gewerkschaftstags, April 2009, Nürnberg.
- Grimm, Reinhold R. (2008a):** Kriterien für die Systemakkreditierung. Vortrag auf der Tagung des Akkreditierungsrates „Systemakkreditierung: Verfahrensregeln und Kriterien“ am 13. März 2008; Internetdokument: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Vortrag\\_Kriterien.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Vortrag_Kriterien.pdf) (Stand: 16.02.2012).
- Grimm, Reinhold R. (2008b):** Das Verfahren der Systemakkreditierung. Vortrag auf der Tagung des Akkreditierungsrates „Systemakkreditierung: Verfahrensregeln und Kriterien“ am 13. März 2008; Internetdokument: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Vortrag\\_Verfahren.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Vortrag_Verfahren.pdf) (Stand: 16.02.2012).
- Gutachternetzwerk (2011):** Aktuelle Probleme der Akkreditierung: Qualitätssicherung geht nur über mehr Entschlossenheit, Beschluss des Steuerkreises vom 31. März 2011, o.O.
- HBS (Hg.) (2003):** Qualität durch Akkreditierung? Zur Situation der neuen Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften und in der Informatik, Düsseldorf.
- hIb (2005):** Hochschullehrerbund verlangt mehr Qualität bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses, Pressemitteilung des hIb vom 21. Mai 2005.
- Hofmann, Stefanie (2006):** Grundzüge der Prozessakkreditierung, in: HRK (Hg.): Qualitätswettbewerb an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, Bonn, S. 164–170.
- HRK (1998):** Akkreditierungsverfahren, Entschließung des 185. Plenums vom 6. Juli 1998.
- HRK (2006):** Neues Verfahren, um die Qualität von Studienangeboten zu sichern – Abschlusskonferenz des Pilotprojekts zur Prozessakkreditierung, Pressemitteilung vom 19. Oktober 2006.
- HRK (2007):** Empfehlung zur weiteren Prüfung und Erprobung des Verfahrens der Prozessakkreditierung, Beschluss des 103. HRK-Senats vom 13. Februar 2007.

- HRK (2008):** Akkreditierung als wissenschaftsnahe Qualitätssicherung konsequent umsetzen und weiterentwickeln, Beschluss des 110. HRK-Senats vom 14. Oktober 2008.
- HRK (2010a):** HRK-Mitgliederversammlung fordert Institutionelles Qualitätsaudit für Hochschulen – Verschlankte Systemakkreditierung soll den Weg dahin bahnen, Pressemitteilung vom 24. November 2010.
- HRK (2010b):** Die Stimme der Hochschulen: HRK-Senat initiiert Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland, Pressemitteilung vom 30. Juni 2010.
- HRK (2010c):** Grundlegend neue Strukturen für die Akkreditierung: HRK fordert Institutionelles Audit für Hochschulen, Pressemitteilung vom 19. Juli 2010.
- HRK (2010d):** Zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems, Beschluss der 9. Mitgliederversammlung am 23. November 2010.
- HRK/ACQUIN (Hg.) (2007):** Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung. Policy-Paper, Bayreuth.
- Kehm, Barbara (2007):** Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 29. Jahrgang, Heft 2, S. 78–97.
- KMK (2002):** Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. März 2002.
- KMK (2004a):** Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. Oktober 2004.
- KMK (2005):** Qualitätssicherung in der Lehre, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22. September 2005.
- KMK (2007a):** Grundsatzentscheidung zur Einführung der Systemakkreditierung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. Juni 2007.
- KMK (2007b):** Einführung der Systemakkreditierung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. Dezember 2007.
- KMK (2007c):** Ergebnisse der 318. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz, Pressemitteilung vom 15. Juni 2007.
- MNFT 2005:** Zukunft der Akkreditierung, Resolution vom 26. Mai 2005.
- Mühl-Jäckel, Margarete (2010):** Ist das Akkreditierungsverfahren verfassungswidrig?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 8. August 2010.
- PhFT 2011:** Magdeburger Erklärung zum Akkreditierungswesen vom 1. Juli 2011.
- Röbbecke, Martina (2010):** Akkreditierung, in: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik Wiesbaden: VS Verlag, S. 334–346.
- Schmidt, Uwe/Horstmeyer, Jette (2008):** Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 30. Jahrgang, Heft 1, S. 40–59.
- Studentischer Pool (Hg.) (2001):** Studentische Partizipation an Akkreditierungsverfahren, Materialien des Studentischen Akkreditierungspools, Bonn.
- Studentischer Pool (Hg.) (2006):** Studentische Interessenvertretung in Akkreditierungsverfahren. 5 Jahre Studentischer Akkreditierungspool – Eine Zwischenbilanz, Berlin.
- Wissenschaftsrat (2008):** Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Drs. 8639-08, Köln.



## Grundlagen des Akkreditierungssystems in Deutschland

Für die im Rahmen des Bologna-Prozesses seit 1999 neu eingeführten gestuften Studiengänge wurde eine staatsferne Qualitätssicherung (Akkreditierung) etabliert, zu deren Organisation und Kontrolle Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) den Akkreditierungsrat einrichteten. Seine Tätigkeit wird durch mehrere sich überlagernde nationale und europäische Entwicklungen bestimmt. Mit der Einführung der Akkreditierung war der Verzicht auf staatliche Detailvorgaben verbunden. Damit wurde den Autonomiebestrebungen der Hochschulen und ihrer Verantwortung für die Qualitätssicherung Rechnung getragen. Als deutsche Besonderheit kommt zu dieser Deregulierungspolitik der bildungspolitische Auftrag hinzu, einheitliche Standards zu gewährleisten. Für die Anerkennung der deutschen Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum ist die Durchführung der Qualitätssicherung mit von Staat, Hochschulen und Dritten unabhängigen Akteuren und Verfahren erforderlich.

Dem Akkreditierungsrat sind drei wichtige Aufgaben übertragen: die Festlegung der Regeln und Kriterien für die Akkreditierung, die Zulassung und Überprüfung der Agenturen und die internationale Zusammenarbeit. Darüber hinaus hat er die Aufgabe, Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems zu erarbeiten. Der Akkreditierungsrat übernimmt von den Ländern übertragene Hoheitsaufgaben, zugleich reguliert und überwacht er die staatsferne Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Das deutsche Akkreditierungssystem ist deshalb zweistufig angelegt: Der Akkreditierungsrat trägt als zentraler Akteur die Systemverantwortung, während die Agenturen auf dezentraler Ebene miteinander konkurrieren.

Auf allen Ebenen werden im deutschen Akkreditierungssystem die relevanten Interessenträger(innen), Hochschulen und Studierende, Staat und Vertreter(innen) der beruflichen Praxis sowie internationale Vertreter(innen) beteiligt. Die in den Rat entsandten Hochschullehrer(innen) vertreten nicht ihre Fachdisziplinen, sondern die Gesamtinteressen der Hochschulen, so wie die Vertreter(innen) der Länder die Gesamtverantwortung

tung der Länder als Hochschulträger, nicht die Interessen einzelner Länder repräsentieren. Die Beteiligung von Studierenden im Akkreditierungsrat gibt ihnen die Möglichkeit, an der Beurteilung der Studierbarkeit von Studiengängen mitzuwirken. Die Vertreter(innen) der Berufspraxis (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite) fördern die Akzeptanz der neuen Studiengänge und Studienabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt. Insgesamt trägt die Zusammensetzung des Akkreditierungsrates der gesamtgesellschaftlichen Dimension der Umstrukturierung von Studium und Lehre und der notwendigen Akzeptanz der Akkreditierung in den Hochschulen Rechnung.

Auch wenn der Akkreditierungsrat für die Entwicklung und Durchsetzung von Kriterien und Verfahren zuständig ist, kann er nur innerhalb der Grenzen eines normativen Regelwerkes handeln. Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben, weitere landesspezifische Vorgaben und gesetzliche Bestimmungen beschränken seine Handlungsspielräume. Ergeben sich aus der Anwendung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben Probleme in der Akkreditierungspraxis, übernimmt der Akkreditierungsrat eine vermittelnde Rolle und erarbeitet Lösungsvorschläge und Arbeitsvorlagen für die zuständigen politischen Entscheidungsträger.

## Zulassung und Überprüfung der Akkreditierungsagenturen

Der Akkreditierungsrat hat Regeln und Kriterien für die Akkreditierung (Zulassung) und Reakkreditierung von Agenturen entwickelt. Er überprüft, ob Agenturen Akkreditierungsverfahren seinen Vorgaben entsprechend durchführen. Die Kriterien verlangen von den Agenturen die Orientierung am Ziel der Qualitätserhöhung und eine hochschultypen- und fächerübergreifende Tätigkeit. Interne Strukturen und Verfahren müssen die korrekte und konsistente Anwendung der Regeln gewährleisten. Stichprobenartige Überprüfungen ihrer Tätigkeit erfolgen für jede Agentur regelmäßig, anlassbezogene Überprüfungen bei Vorliegen von Hinweisen auf die mangelhafte Durchführung und Entscheidung eines Akkreditierungsverfahrens.

Ein Wettbewerb zwischen den Agenturen besteht im deutschen Akkreditierungssystem bisher nur sehr eingeschränkt. Dies kann kaum verwundern, da die Erlangung des Siegels des Akkreditierungsrates einer gesetzlichen Pflicht genügt und deshalb in der Regel nicht unmittelbar mit einem Reputationsgewinn der Hochschule verbunden ist. Daher ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass der Wettbewerb hauptsächlich über den Preis und auf Kosten des Qualitätsanspruchs von Agenturen und Hochschulen erfolgt.

Vor diesem Hintergrund ist das Bemühen der Agenturen verständlich, sich in der Verfahrensgestaltung voneinander abzugrenzen und zu profilieren. Dies kann durch das zusätzliche Angebot agentureigener oder europäischer Siegel, aber auch durch Beratungs- und Evaluationsangebote erfolgen. In der Vergangenheit verbanden fachbezogene Agenturen die verschiedenen Verfahren und Begutachtungen. Der Akkreditierungsrat hat dies in einem Beschluss von 2011 untersagt, weil er für die von ihm verantworteten Verfahren die Verengung der in seinen Kriterien bewusst vorgesehenen Beurteilungsspielräume befürchtete. Auch bei der Ausgestaltung der auf das Siegel des Akkreditierungsrates ausgerichteten Verfahren kommt es gelegentlich zu erheblichen Unterschieden zwischen den Agenturen. Die Hochschulen kritisieren zu Recht, sich bei jeder Agentur auf neue Anforderungen und Abläufe einstellen zu müssen. Der Akkreditierungsrat versucht deshalb unter erheblichem Aufwand, ein Mindestmaß an Harmonisierung zu gewährleisten.

## Steuerung der Akkreditierungsverfahren

Der Akkreditierungsrat steuert und kontrolliert das zweistufige Akkreditierungssystem in Deutschland. Er setzt die Rahmenbedingungen für die operative Ebene und regelt die Durchführung der Akkreditierungsverfahren durch die Agenturen. Die für die Verleihung des Siegels der Stiftung notwendigen Voraussetzungen werden durch den Akkreditierungsrat festgelegt und das damit verbundene Qualitätsurteil ist keinesfalls auf Mindeststandards begrenzt, auch wenn dieser Begriff bedauerlicherweise in der Diskussion um das deutsche Akkreditierungssystem immer noch eine Rolle spielt. In den vom Akkreditierungsrat beschlossenen Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen finden sich dergleichen Vorstellungen keinesfalls. Qualitätsurteile werden dort vielmehr aus den von den Hochschulen formulierten Qualifikationszielen der Studiengänge abgeleitet. Damit werden die Hochschulautonomie, die Freiheit von Studium und Lehre sowie, daraus folgend, die Profilbildung in einem sich differenzierenden Hochschulsystem zu den zentralen Punkten des Qualitätsurteils gemacht. Der Akkreditierungsrat strebt keineswegs die Vereinheitlichung der Leistungen und Angebote der Akkreditierungsagenturen an. Die zurzeit (2012) zugelassenen acht inländischen und zwei ausländischen Akkreditierungsagenturen machen den Hochschulen verschiedene Angebote innerhalb des vom Akkreditierungsrat gesetzten Rahmens.

In der Praxis haben einige Agenturen fachbezogene, andere die Fächerkulturen übergreifende Kompetenzen ausgebildet. Für die Akkreditierung von Studiengängen und von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen (seit 2010) gilt in gleicher Weise, dass die Herausbildung unterschiedlicher Studiengangprofile und verschiedener Formen der Qualitätssicherung in den Hochschulen erwünscht ist. Dabei stellt die Einhaltung der vom Akkreditierungsrat festgelegten Kriterien Transparenz und Vergleichbarkeit der Studiengänge ebenso wie die Verpflichtung der Hochschule sicher, im Rahmen ihrer Autonomie in Studium und Lehre die entsprechenden Maßnahmen der Qualitätssicherung zu erbringen. Im Zusammenspiel von Akkreditierungsrat, Agenturen und Hochschulen hat sich allerdings eine kontraproduktive Tendenz zur Detailsteuerung entwickelt, gegen die zu Recht der Vorwurf zu weit gehender Bürokratisierung erhoben wird. Der Akkreditierungsrat legt deshalb in der Fortentwicklung seiner Regeln und Kriterien großen Wert darauf, die Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulen nicht durch starre Festlegungen und Definitionen zu beschneiden.

Das Ziel der Akkreditierungsverfahren muss darin liegen, die Qualität der Studiengänge und der hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme daraufhin zu überprüfen, ob die von den Hochschulen selbst gesetzten Ziele valide sind und erreicht werden und ob die Ressourcenausstattung dafür ausreichend ist. Bei den Verfahren der Reakkreditierung sind darüber hinaus Evaluationsergebnisse, Untersuchungen des Studienerfolgs und des Absolventenverbleibs zu berücksichtigen. Das Urteil der Peers eröffnet dabei die Möglichkeit, einen dynamischen Qualitätsbegriff durchzusetzen. Die Diversifizierung des Studienangebots und die Qualitätsanforderungen im sich intensivierenden internationalen Wettbewerb der Hochschulen verlangen von den Akkreditierungsverfahren die Durchsetzung von Qualität und Studierbarkeit, zugleich aber von Transparenz und Vielfalt der Studiengänge.

## Die künftige Ausgestaltung der Akkreditierung in Deutschland

Die neuen Studiengänge und die nunmehr zehnjährigen Erfahrungen mit der Studiengangsakkreditierung haben Studium und Lehre an den deutschen Hochschulen gründlich verändert. Nunmehr steht eine kaum zu bewältigende Welle von Reakkreditierungen bevor. Zugleich wird verbreitet und durchaus berechtigt Kritik an zu weit gehender bürokratischer Detailsteuerung in der Programmakkreditierung geäußert. Vor diesem Hintergrund hat der Akkreditierungsrat neue Akkreditierungsformen entworfen:

Neben die Studiengangsakkreditierung trat 2008 eine neue Form institutioneller Akkreditierung (*Systemakkreditierung*), die es Hochschulen nach der Einrichtung eines entsprechenden internen Qualitätssicherungssystems ermöglicht, auf Programmakkreditierungen zu verzichten. Außerdem hat der Akkreditierungsrat mit der *Bündelakkreditierung* und der *Konzeptakkreditierung* neue Formen der Programmakkreditierung eingeführt und seine Verfahrensregeln und Akkreditierungskriterien gründlich überarbeitet und vereinfacht.

In seiner Weiterentwicklung der *Programmakkreditierung* hat der Akkreditierungsrat sein Regelwerk auf die zentralen qualitätsrelevanten Fragen konzentriert. Die ersten Erfahrungen mit den allmählich zum Normalfall werdenden Reakkreditierungsverfahren zeigen, dass erst diese belastbare Aussagen zur Studierbarkeit der Studiengänge, zur tatsächlichen studentischen Arbeitsbelastung, zur Berufsrelevanz der Qualifikationsziele und zum beruflichen Erfolg der Absolventen erlauben. Auf diese Gesichtspunkte sollten sich Reakkreditierungsverfahren in Zukunft konzentrieren. Dagegen können Erstakkreditierungen noch nicht begonnener Studiengänge vereinfacht werden. Diese Verfahren weisen ein besonders ungünstiges Verhältnis von Aufwand und Nutzen auf. Deshalb ermöglichen die 2012 verabschiedeten besonderen Regeln für die Konzeptakkreditierung den Verzicht auf die Begehung durch die Gutachtergruppe und eine Verminderung des Dokumentationsaufwands für die Hochschulen. Eine Vereinfachung des Aufwands für die Hochschule stellen auch die besonderen Regeln für Verfahren der Bündelakkreditierung dar, die es, eine hohe fachliche Affinität der einzelnen Studiengänge voraussetzend, den Hochschulen und Agenturen schon seit längerer Zeit ermöglicht, eine größere Anzahl von Studiengängen gemeinsam akkreditieren zu lassen.

Neben der Weiterentwicklung der Programmakkreditierung hat der Akkreditierungsrat mit der Systemakkreditierung eine grundsätzlich neue, institutionell ausgerichtete Form der Qualitätssicherung eingeführt. Das deutsche System der Qualitätssicherung wird auch in Zukunft Qualitätsentwicklung und Qualitätskontrolle miteinander verknüpfen müssen, wie dies auch international üblich ist. Es wird jedoch darauf ankommen, einen Übergang in institutionelle Akkreditierungsformen zu eröffnen, ohne damit die Möglichkeit der Weiterführung der Programmakkreditierung in bestimmten Bereichen auszuschließen. Den autonomen Hochschulen wird ein neuer, Erfolg versprechender Weg eröffnet, die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen und in ein ganzheitliches Qualitätsmanagement einzufügen.

## Fazit und Ausblick

Das Hochschulsystem ist zunehmend durch Diversifizierung und Konkurrenz gekennzeichnet. Die Hochschulen konkurrieren um Drittmittel und Kooperationspartner(innen), um Studierende und Lehrende, um nationale und internationale Reputation. Deshalb ist auch die Qualitätssicherung in Studium und Lehre von immer größerer Bedeutung für die Hochschulsteuerung; sie gehört zu den Kernprozessen der Hochschulen und leistet einen immer wichtigeren Beitrag zur Selbststeuerung.

Zukünftig wird deutschen Hochschulen die Möglichkeit offenstehen, zwischen Programm- und Systemakkreditierung zu wählen, wenn sie die Voraussetzungen für das jeweilige Verfahren erfüllen. Der neue Akkreditierungsansatz kann die Belastung der Hochschulen durch die große Anzahl anstehender Reakkreditierungen von Bachelor- und Masterprogrammen erleichtern. Er wird vor allem Selbststeuerungsprozesse an den Hochschulen auslösen, von denen sich der Akkreditierungsrat eine „Qualitätsspirale nach oben“ erhofft. Die hochschulinternen, auf Studium und Lehre gerichteten Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme werden hinsichtlich ihrer Eignung und Wirksamkeit begutachtet, die Qualität der Studiengänge und die Einhaltung der formalen Vorgaben zu gewährleisten. Bei erfolgreicher Begutachtung führt dies zur Akkreditierung der hochschulinternen Steuerung und damit gleichzeitig zur Akkreditierung der Studiengänge. Anlassbezogene oder auf bestimmte Fächergruppen bezogene Programmakkreditierungen können auch Hochschulen, die den Status der Systemakkreditierung erreicht haben, weiterhin durchführen.

Insgesamt gilt, dass auf mittlere Sicht institutionelle Akkreditierungsformen in den Mittelpunkt des Akkreditierungssystems in Deutschland treten sollten. Damit das Akkreditierungssystem seine Aufgaben erfüllen kann, benötigt es verlässliche rechtliche Grundlagen. Dabei sollten staatliche Genehmigungsentscheidung (entsprechend der jeweiligen landesspezifischen Ausgestaltung) und Qualitätsbeurteilung (Akkreditierung) deutlicher voneinander getrennt werden, um die von den europäischen Vereinbarungen vorgesehene Staatsferne zu gewährleisten. Auf längere Sicht könnte sich damit die Aufgabenverteilung zwischen Akkreditierungsrat und Agenturen verändern.

## Akkreditierung – Bilanz und Perspektiven aus der Sicht einer Industriegewerkschaft

*Regina Görner*

Wenn Industriegewerkschaften sich mit dem Hochschulsystem auseinandersetzen, tun sie das zunächst aus der Perspektive der Student(inn)en, die mit ihrem Studium den Wunsch nach einer guten Verwertbarkeit ihrer an der Hochschule erworbenen Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt verbinden. Hierbei müssen die Industriegewerkschaften gleichermaßen die Belange der Unternehmen und Betriebe im Blick haben, bei denen die Hochschulabsolvent(inn)en ihre Beschäftigungsperspektive zu finden hoffen. Ein Studium, das diese Perspektive nicht im Blick hat, verschwendet Ressourcen: öffentliche Investitionen, aber nicht zuletzt auch Lebenszeit von Menschen.

Wenn Industriegewerkschaften über Hochschulen sprechen, müssen sie folglich über den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen der Dienstleistung sprechen, die dort angeboten wird. Und dabei muss es ihnen immer um Qualität dieser Dienstleistung gehen, das gilt nicht nur für angewandte Wissenschaft, sondern gleichermaßen für Grundlagenforschung, denn auch sie bestimmt mittelbar die Entwicklungsperspektiven der Industrie und damit der Beschäftigungsmöglichkeiten unserer Kolleg(inn)en. Hochschulen können für uns kein Selbstzweck sein. Sie erfüllen eine zunehmend wichtigere Funktion für die Entfaltungsmöglichkeiten der Menschen in der Gesellschaft. Sie können sie fördern oder behindern – und natürlich wollen wir, dass sie sie fördern. Nicht zuletzt deshalb ist der ungehinderte Zugang zu den akademischen Angeboten für uns immer von Bedeutung, und neben ihrem Nutzen für die berufliche Verwertbarkeit von Studiengängen erwarten wir von den Hochschulen darüber hinaus Beiträge zur umfassenden Bildung ihrer Absolvent(inn)en, zur politischen Bildung, zur besseren Wahrnehmung von Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten inner- und außerhalb der Hochschule.

Diese klaren Erwartungen an die Hochschulen stehen in keiner Weise im Gegensatz zur Freiheit von Forschung und Lehre. Wir betrachten diese vielmehr als wesentliche Voraussetzung dafür, dass die übrigen Ziele tatsächlich erreicht werden können. Damit sie aber erreicht werden, setzt Freiheit von Forschung und Lehre die Verantwortung der Hochschulen für ihr eigenes Tun voraus. Und es setzt voraus, dass sie sich selbst und mit

aller Entschiedenheit mit der Qualität ihrer eigenen Arbeit auseinandersetzen und Verfahren entwickeln, die Qualität nicht nur anmahnen, sondern auch tatsächlich umsetzen helfen. Daher haben die Industriegewerkschaften schon seit Jahren gefordert, der Qualitätssicherung in den Hochschulen größere Bedeutung zuzumessen, und wir waren keineswegs dagegen, die alte ministerielle Hochschulaufsicht durch eine externe Qualitätskontrolle abzulösen, wie sie sich im Akkreditierungswesen herausgebildet hat. Gerade in Industrie und Handwerk gibt es seit alters her ein Bewusstsein dafür, dass man die Qualität von Produkten und Dienstleistungen nicht dem Zufall überlassen darf.

## Qualitätssicherung braucht die Beteiligung der Berufspraxis

Gerade im deutschen Sprachraum, wo sich ein System der strukturierten Berufsausbildung über Jahrhunderte ausgebildet hat, wissen nicht nur die Geschäftsleitungen, sondern auch die Mitarbeiter(innen) um die Bedeutung systematischer Qualifizierung, die sich externer Kontrolle stellt. Was sich bei uns als Beruflichkeit herausgebildet hat, ist zutiefst von der Erkenntnis geprägt, dass alle im Produktions- und Dienstleistungsprozess Beteiligten von Anfang an Verantwortung für die Qualitätssicherung zu übernehmen haben, dass berufliche Qualifizierung nicht zuletzt darin besteht, dieses Bewusstsein zu fördern und einzuüben, und dass geregelte Fort- und Weiterbildung notwendig sind, um dieses System dauerhaft wirksam zu erhalten. Insofern hat die in den letzten zwei, drei Jahrzehnten massiv vorangetriebene Qualitätsorientierung der Global Players in der deutschen Industrie und auch im deutschen Handwerk leichtes Spiel gehabt, weil sie im Berufsverständnis der qualifizierten Arbeitnehmer(innen) längst verankert war. Dass es mit der Sicherung der Produktqualität allein nicht getan sein kann, dass man vielmehr die Prozesse der Qualitätssicherung und ihre Rahmenbedingungen kontinuierlich im Blick haben muss, auch diese Erfahrung ist für die Beschäftigten in Handwerk und Industrie seit Langem Alltag. Insofern war es selbstverständlich, dass sich die Industriegewerkschaften seit vielen Jahren dafür ausgesprochen haben, Qualitätssicherungsverfahren in den Hochschulen zu etablieren, die über die ministerielle Kontrollfunktion hinausgehen und es ermöglichen, dass die Defizite in den Ausbildungsprozessen an den Hochschulen erkannt und ausgeglichen werden können.

Die Akkreditierung von Studiengängen erschien uns auch deshalb sinnvoll, weil sie die Möglichkeit bot, einem lange beklagten Mangel der Hochschulen zu begegnen, indem die Berufspraxis, aber auch die Betrof-

fenen in den Hochschulen selbst – Lehrende wie Studierende – in dieses Qualitätssicherungssystem einbezogen wurden. Bei aller berechtigten Kritik an mangelnden Fortbildungsmöglichkeiten für studentische und andere externe Gutachter(innen) bleibt festzuhalten, dass das Akkreditierungssystem erstmals gewährleistet, dass die Berufspraxis überhaupt eine Rolle im Prozess der Weiterentwicklung von Studiengängen spielen kann. Da vor allem von Seiten konservativer Hochschullehrerorganisationen immer wieder die mangelnde „Fachlichkeit“ der externen oder studentischen Gutachter(innen) beklagt wird, ist mir wichtig festzuhalten, dass diese Gruppen genau jene Expertise für Fragen von Studierbarkeit oder beruflicher Verwendungsfähigkeit, was ein wesentlicher Aspekt von „Fachlichkeit“ ist, einbringen, die die Hochschullehrer(innen) allzu oft vermissen lassen. Insofern ist dieser Kritikpunkt mit Entschiedenheit zurückzuweisen. Die Akkreditierungsgutachter(innen) ausschließlich aus dem unmittelbaren wissenschaftlich-fachlichen Bereich zu ziehen, hieße das Rad zurückzudrehen. Die Industriegewerkschaften lehnen das ab.

## Anforderungen an die Ausgestaltung der Systemakkreditierung

Den Übergang zur Systemakkreditierung haben Gewerkschaften zunächst abgelehnt, da die Befürchtung im Raum stand, dass die einzelnen Studienprogramme selbst aus dem Blick geraten könnten. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass bei der Systemakkreditierung keine anderen Kriterien zur Anwendung kommen als bei der externen Begutachtung der Programme. Und natürlich müssen auch bei der Systemakkreditierung Vertreter(innen) der Studierenden und der Berufspraxis beteiligt werden.

Systemakkreditierung zwingt die Hochschulen erstmals, sich systematisch mit den Fragen ihrer Qualitätssicherung zu beschäftigen und tatsächlich Verantwortung für den Qualitätssicherungsprozess zu übernehmen – eine Hoffnung, die bei den Programmakkreditierungen zumeist nicht realisiert wurde. Nichtsdestoweniger muss die Programmakkreditierung erhalten bleiben und weiterentwickelt werden. Die Einführung einer *Konzeptakkreditierung* ist dafür ein denkbarer, wenn auch nicht unumstrittener Weg. Wenn der Einsatz von Systemakkreditierung allerdings vorwiegend unter dem Gesichtspunkt „Verfahrensvereinfachung“ oder „Entbürokratisierung“ gesehen wird, wie dies von den Hochschulen gefordert und leider auch in den Beschlüssen des Akkreditierungsrates angeführt wird, wird man keinerlei Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium erwarten können.

Genau darum muss es aber gehen. Wir werden keiner Verfahrensänderung zustimmen, die nicht zu einem Mehr an Verbindlichkeit und realer Verbesserung der Studienbedingungen führt. Selbstverständlich kann das alles nur funktionieren, wenn der Akkreditierungsrat selbst den Rahmen dessen, was er unter Studierbarkeit oder Berufsweltorientierung versteht, klarer definiert und auch auf einheitliche Standards drängt. Zudem müsste unbedingt sichergestellt werden, dass die Hochschulen, die sich für die Systemakkreditierung entscheiden, ihrerseits nachweisen müssen, auf welche Art und Weise sie gewährleisten, dass die Erfahrungen aus der Berufspraxis, aber auch von den Studierenden und Lehrenden in die eigene Qualitätssicherung einfließen.

## **Berufsorientierung als zentrales Element von Studienreform**

Das ist generell unsere Kritik an der bisherigen Entwicklung der Akkreditierung: Sie sollte eigentlich ein Instrument zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre darstellen. Tatsächlich muss man überwiegend feststellen, dass der Wille, sich diesen Fragen zu stellen und Konsequenzen für Veränderungen daraus zu ziehen, allenfalls in Einzelfällen zum Tragen gekommen ist. So ist bei der inzwischen weitgehend umgesetzten Umstellung der Studienangebote auf Bachelor- und Masterabschlüsse meist nicht mehr erfolgt, als dass alte Studiengänge irgendwie in die neuen Strukturen gepresst wurden – alter Wein in neuen Schläuchen also. Bis heute tun sich viele Universitäten – im Gegensatz zu den Fachhochschulen – schwer mit der Umsetzung. Das Ergebnis ist ein gerade von den Studierenden zu Recht beklagter Verlust an Studierbarkeit – und damit eigentlich das Gegenteil dessen, was ursprünglich intendiert war. Hier besteht also Nachbesserungsbedarf.

Die Frage der Berufsorientierung von Studiengängen ist in den einzelnen Verfahren ebenfalls viel zu häufig ausgeblendet worden. Auch hier sind die Defizite bei den Universitäten höher als bei den Fachhochschulen oder Berufsakademien. Die Klagen der Unternehmen über die Nachqualifizierungsbedarfe bei Hochschulabsolvent(inn)en nach den Bologna-Reformen scheinen mir eher zu- als abgenommen zu haben. Und sie verdienen Beachtung. Die Hochschulen müssen sich endlich die Frage stellen, ob und was sie dafür tun, dass Studiengänge tatsächlich unter zumutbaren Bedingungen durchlaufen, abgeschlossen und hinterher auch in der Arbeitswelt verwertet werden können. Gerade in den Ingenieur- und Naturwissenschaften habe ich den Eindruck, dass solche Fragen viel zu oft als unzulässige

Einmischung in die Freiheit von Forschung und Lehre abgetan werden. Die Systemakkreditierung könnte hier die Chance bieten, das notwendige Umdenken zu befördern.

Die Bedeutung einer entschiedenen Rahmensetzung durch den Akkreditierungsrat scheint mir in den letzten Jahren nicht zuletzt durch die Föderalismusreform enorm gewachsen zu sein. Seitdem jedes Bundesland und jede Hochschule glaubt, bei den Studiengängen mit Alleinstellungsmerkmalen punkten zu müssen, ist die Unübersichtlichkeit geradezu explodiert. Derzeit können Studieninteressierte in Deutschland unter 14 000 Studiengängen wählen, davon allein 11 000 mit den Abschlüssen Bachelor oder Master. Diese Intransparenz ist weder im Sinne der Studierenden noch der Unternehmen, bei denen sie sich mit den entsprechenden Abschlüssen hinterher bewerben: Niemand weiß mehr, was ein einzelner Abschluss wirklich bedeutet und welche konkreten Qualifikationen sich mit ihm verbinden. Interesse daran haben lediglich die Hochschulen selbst, die um Studierende oder öffentliche Fördermittel konkurrieren. Der Nutzen dieser Verzettlung ist beim besten Willen weder für Studierende noch für Unternehmen zu erkennen. „Lasst 1 000 bunte Blumen blühen“ steht zudem in krassem Widerspruch zu dem Ziel der Bologna-Reformen, Transparenz, Mobilität und Anschlussfähigkeit sicherzustellen.

Meines Erachtens müssten die Hochschulen ermuntert werden, diese wundersame Studiengangvermehrung endlich aufzugeben und stattdessen vermehrt Angebote zu machen, die sich dezidiert an bestimmten Grundstrukturen orientieren. Für Alleinstellungsmerkmale sollte man auch außerhalb von Studienordnungen genügend Gelegenheiten finden können. Die Studierenden und die Unternehmen, in denen sie einmal beschäftigt werden sollen, wären dafür bestimmt dankbar. Der Akkreditierungsrat selbst könnte einen Beitrag dazu leisten, wenn er künftig alle Studiengänge als akkreditiert betrachten würde, die sich an solchen Grundstrukturen orientieren und die bereits an einer Hochschule akkreditiert wurden. Dadurch könnte im Übrigen ein ganz wesentlicher Beitrag zur Entbürokratisierung geleistet werden, denn die aufwändigen Verfahren und die Einschaltung der Agenturen könnten in diesen Fällen unterbleiben.

Diese Fragen erscheinen mir für die Zukunft des Akkreditierungssystems jedenfalls bedeutend wichtiger als die Frage der Rechtsgrundlagen. Fragen der Rechtsgrundlagen werden immer dann aufgeworfen, wenn man sich einer Sache grundsätzlich entziehen will. Ich bin eigentlich zuversichtlich, dass Politik und Justiz Wege finden werden, um die – zugegebenermaßen – nicht einfachen Rechtsfragen zu klären. Aber niemand sollte sich

der Illusion hingeben, dass damit auch automatisch die Zukunft des Akkreditierungssystems gesichert wäre. Wenn nicht endlich die inhaltlichen Fragen auf den Tisch kommen und die Hochschulen es als ihre eigene Aufgabe verstehen, an der Qualitätssicherung beständig zu arbeiten, dann wird die Akkreditierung sich der Frage nach Nutzen und Aufwand stellen müssen. Und wer immer von uns sich vor einer Sitzung des Akkreditierungsrates oder als Gutachter(in) durch die prall gefüllten Aktenordner mit Sitzungsunterlagen kämpfen muss, wird darauf die Antwort geben müssen: Chance verpasst! Aus meiner Sicht ist es der Mühe wert, an diesen Chancen weiter zu arbeiten.

## Studentische Perspektive auf die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems

*Julian Hiller*

### Wo stehen wir?

Die Akkreditierung ist seit ihrer Einführung eine der am meisten diskutierten und kritisierten Neuerungen des Bologna-Reformprozesses. Ursprünglich war mit der Akkreditierung das Ziel verbunden, die Vergleichbarkeit der Studiengänge und die Einhaltung von qualitativen Mindeststandards sicherzustellen sowie gleichzeitig die Beurteilung der Studienangebote in die Hände der „Betroffenen“ zu legen; namentlich der Lehrenden, der Studierenden und der Vertreter(innen) aus der Berufspraxis.

Die Kritik erstreckte sich dabei von Beginn an auf inhaltliche, formelle und rechtliche Aspekte. Auch stand die grundsätzliche Frage nach der Notwendigkeit eines solchen Systems im Raum. Velerorts sind die Vertreter(innen) der Hochschulen nach wie vor der Meinung, Qualitätssicherung sei ein interner Prozess, der insbesondere von den Hochschullehrer(inne)n selbst gestaltet würde (DHV 2010). Auch von Seiten der Studierenden wurde oft und heftig Kritik geäußert: Das System sei in seiner vorliegenden Form zahnlos, die Beteiligung von Studierenden geschehe nur auf dem Papier und von tatsächlicher Mitbestimmung könne keine Rede sein.

Mit der Anrufung des Bundesverfassungsgerichts durch das Verwaltungsgericht Arnsberg zur Prüfung der Verfassungskonformität (Verwaltungsgericht Arnsberg 2010) ist das System der Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland nun an einem seiner schwächsten Punkte angegriffen worden: seiner rechtlichen Grundlage. Die grundsätzliche Problematik besteht in der rechtlichen Basis der Akkreditierung in einigen Bundesländern, insbesondere dort, wo die Genehmigungsentscheidung für Studiengänge direkt an die (teilweise sogar notwendigerweise positive) Akkreditierungsentscheidung gekoppelt ist. Es wird bemängelt, dass die Entscheidungskompetenz privatrechtlicher Agenturen bzw. des Akkreditierungsrates bei der Genehmigung von Studiengängen in die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre eingreife und damit Art. 5 Abs. 3 GG verletzt werde. Dies dürfe nur auf Basis einer entspre-

chenden gesetzlichen Grundlage, also einer Beleihung mit Hoheitsgewalt in Form eines Gesetzes, geschehen. Zudem sei außerdem der aus dem Rechtsstaatsgebot des Grundgesetzes resultierende „Bestimmtheitsgrundsatz“ verletzt. Die bestehenden Regeln des Akkreditierungssystems würden diesen Anforderungen nicht genügen (Mager 2009).

Sollte sich das Bundesverfassungsgericht entscheiden, die Akkreditierung in ihrer jetzigen Form für verfassungswidrig zu erklären und die Kultusminister(innen) der Länder zur Nachbesserung zu zwingen, könnten die Folgen für die Entwicklung in der Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland fatal sein. Da sich die Fragestellung aus Arnberg vor allem auf landesspezifische gesetzliche Regelungen bezieht, bleibt zudem abzuwarten, welche Konsequenzen tatsächlich aus der Entscheidung entstehen: Konkret betroffen ist aktuell nur das Landeshochschulgesetz Nordrhein-Westfalens.

Neben der rechtlichen Ausgestaltung finden sich auch im strukturellen Ansatz offensichtliche Schwächen. Vergleicht man das deutsche Akkreditierungssystem mit entsprechenden Systemen in europäischen Nachbarländern, so fällt beispielsweise auf, dass zwischen den mit der Durchführung der *Quality Audits* betrauten Agenturen andernorts kein Wettbewerb gewünscht wird. In diesem Punkt ist der deutsche Ansatz einmalig in Europa. Unklar bleibt vor allem auch, worin der Wettbewerb bestehen soll: Die Standards, nach denen akkreditiert werden muss, sind ausschließlich von Kultusministerkonferenz (KMK) und Akkreditierungsrat festzulegen. Es kann sich also nicht um einen Wettbewerb im Sinne besserer Qualität handeln, sondern lediglich um einen Wettbewerb, der entweder die Durchführung des Verfahrens betrifft oder sogar, und das wäre fatal, die Ausgestaltung der Freiräume in der Interpretation der Kriterien und Richtlinien. Aus einem Bericht des Akkreditierungsrates geht hervor, dass bei den Entscheidungen der Agenturen nach wie vor starke Inkonsistenzen in Bezug auf grundsätzliche Fragen bestehen. In der Vergangenheit haben gerade diese Inkonsistenzen das System der Akkreditierung in Deutschland immer wieder in Frage gestellt.

Wie könnte also, falls sich die Zweifel an der rechtlichen Ausgestaltung bestätigen, eine Lösung für das Problem aussehen? Welche Anforderungen lassen sich nach den Erfahrungen im Akkreditierungswesen ableiten? Und welche Kritik könnte in einem Reformprozess konstruktiv angegangen werden?

## Was muss sich ändern?

Nach beinahe vierzehn Jahren Akkreditierung hat bis heute keine umfassende Evaluierung der Ergebnisse und Folgen stattgefunden. Tatsächlich liegen nur sehr wenige Daten dazu vor, ob das System der Akkreditierung die gewünschten Ziele erreicht hat und welche Folgen sich aus der Einführung ergeben haben. Entsprechende Bestrebungen des Akkreditierungsrates ließen sich aufgrund chronischer Unterfinanzierung nicht umsetzen. Der Akkreditierungsrat ist in seiner Handlungsfreiheit allein schon aufgrund seiner mangelnden finanziellen Ausstattung massiv eingeschränkt (Börsch/Hopbach 2007). Außerdem ist er, wie oben beschrieben, den bisherigen rechtlichen Einschätzungen zufolge nicht ausreichend legitimiert, Entscheidungen zu treffen, die die Wissenschaftsfreiheit gegebenenfalls einschränken.

Ein Ansatz zur Lösung liefert Österreich, wo 2011 das System der Qualitätssicherung an Hochschulen neu gestaltet wurde. Es wird seither durch ein bundeseinheitlich geltendes Gesetz<sup>1</sup> geregelt und gilt für alle Typen von Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors. Der ersten Fassung des Gesetzes ging ein umfassender Diskussionsprozess voraus, an dem alle betroffenen Statusgruppen umfassend beteiligt wurden. Zweifel zu verfassungsrechtlichen Fragen wurden bereits im Vorfeld ausgeräumt. Die neu zu schaffende Institution löst die bisher in Österreich agierenden Qualitätssicherungsagenturen ab und fasst alle Bestrebungen zur Qualitätssicherung an Hochschulen in einer Institution zusammen, ohne dabei die Verfahrens- und Anforderungsvielfalt einzuschränken.

Die Umsetzung eines ähnlichen Systems scheitert in Deutschland schon allein an der Frage der Zuständigkeit für Bildungsfragen: Nach wie vor, als Relikt aus der Zeit der Gründung der Bundesrepublik erhalten geblieben, liegen alle die Bildung betreffenden Entscheidungen in der Kompetenz der Landesregierungen. Die verantwortlichen Minister(innen) konnten sich in der KMK nur auf einen Minimalkonsens zu den Bologna-Reformen und zur Akkreditierung einigen, der in Form von „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Studiengängen“ regelmäßig aktualisiert wird (KMK 2010). Diese Strukturvorgaben sind für die Länder allerdings nicht rechtlich bindend. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass nahe-

1 Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG).

zu alle Länder eigene, landesspezifische Strukturvorgaben erlassen haben, die die länderübergreifenden zum Teil ergänzen, ihnen zum Teil aber auch widersprechen. Vor diesem Hintergrund muss eine grundsätzliche Frage gestellt werden: Ist die Akkreditierung in Deutschland ein Mittel zur Umsetzung landesspezifischer Interessen im Hochschulwesen oder ist sie, wie es die *European Standards and Guidelines* (ESG) (ENQA 2009) nahelegen, ein System zur Vereinheitlichung von Strukturen und zur Durchsetzung übergreifender europäischer Standards? Tatsächlich stellen die landesspezifischen Strukturvorgaben die Existenz eines „deutschen Hochschulraums“ grundlegend in Frage. Von der Schaffung eines „europäischen Hochschulraums“, wie in der Bologna-Erklärung gefordert, entfernt man sich damit immer weiter. So werden in einigen Bundesländern die Reformen sogar aktiv zurückgenommen (Kühne 2010). Solche Bestrebungen schaden dem System massiv und ihnen muss Einhaltung geboten werden.

## Staatsvertrag als Perspektive?

Als ein Weg, dieses zu erreichen, wird die Erarbeitung eines Staatsvertrages genannt. Die Länder müssten sich grundlegend zu einem übergeordneten Verständnis von Qualitätssicherung und der Umsetzung der Bologna-Reform bekennen und damit ihre eigenen Bestrebungen zugunsten eines übergreifenden Systems zurückstellen. Die Entwicklung einer solchen Regelung sollte nach österreichischem Vorbild in einem breiten Diskussionsprozess geschehen. Ein solcher Prozess ist notwendig und zur Schaffung von Rückhalt für ein künftiges Akkreditierungssystem unabdingbar. Ein Staatsvertrag müsste aus studentischer Perspektive zwingend eine Institution vorsehen, die ausreichend legitimiert, ausreichend finanziell ausgestattet und aus Entscheidungsträgern aller Statusgruppen zusammengesetzt wäre. Ein Entwicklungsprozess muss auf der Basis bereits erreichter Expertise und nach umfassender Datenerhebung zum aktuellen Akkreditierungswesen erfolgen.

Außerdem müsste die Neuregelung des Akkreditierungssystems in Deutschland grundlegend zwischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung unterscheiden: Die Qualitätssicherung auf der einen Seite muss die Einhaltung von strukturellen Mindeststandards gewährleisten. Es muss ein klar und eindeutig definierter Kriterienkatalog als Richtlinie gelten, der die Einhaltung der Reformziele sicherstellt und eine grundlegende, formale Prüfung der Programme gewährleistet. Da es sich nur um die Überprüfung von definierten Mindeststandards handelt, ist der Einsatz einer *Peer*

*Group* nur in eingeschränktem Maße notwendig. Vielmehr sollte eine solche Entscheidung durch eine vom Gesetzgeber legitimierte Stelle erfolgen.

Auf der anderen Seite muss ein System der strukturierten Qualitätsentwicklung vorgesehen werden. Ziel dieses Bereiches muss es sein, die Hochschulen beim Aufbau eines Systems der internen Qualitätssicherung zu unterstützen und nicht, ihnen ein vordefiniertes System aufzuzwingen. Aus dieser Anforderung folgt, dass die Hochschulen in einem integrativen Prozess auf Schwächen hingewiesen und ihnen Potenziale wie Irrwege durch eine erfahrene und breit besetzte Gutachtergruppe aufgezeigt werden müssen. Die Aufgabe der Gutachter(innen) kann dabei nicht in der Entscheidung über Durchführung oder Ablehnung eines Studienganges bzw. eines Konzeptes liegen, sondern vielmehr in einer beratenden Funktion gegenüber der Hochschule: Die externe Begutachtung wird damit ein wichtiges Element im Qualitätsregelkreis der Hochschule.

Im Prozess der Entwicklung müssen auch innerhalb der Hochschule alle Betroffenen von Beginn an in alle Entscheidungen mit einbezogen werden, um eine möglichst breite Akzeptanz des Gesamtsystems zu erreichen. Ein Qualitätsentwicklungssystem kann nur funktionieren, wenn sich alle Beteiligten die getroffenen Entscheidungen zu eigen machen und diese in ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich eigenständig umsetzen (König 2004). Dieses kann durch ein restriktives, von außen gesteuertes System nicht erreicht werden. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass die internen Strukturen von Hochschulen eher im Widerstand gegen solche Versuche von außen geeint werden anstatt gemeinschaftlich auf Gefordertes hinzuwirken. In diesem Modell der externen Begutachtung fände die Expertise, die sich über die Jahre bei den in Deutschland bereits etablierten Agenturen entwickelt hat, produktive Verwendung. Solange der Prozess der regelhaften externen Begutachtung weiterhin verpflichtend vorgesehen wird, können die Agenturen einen positiven und nicht zu ersetzenden Beitrag im Gesamtsystem leisten. Ihnen kommt damit nicht mehr die Aufgabe der Genehmigungsentscheidung zu, sondern vielmehr die Unterstützung der Hochschulen in einem selbst gesteuerten Entwicklungsprozess.

## Fazit

Die Akkreditierung in Deutschland steht aktuell an einem Scheideweg. Von Beginn an hat Deutschland durch seine Vorreiterrolle für viele andere europäische Länder als Vorbild gedient. Viele haben aus den Fehlern und Problemen des deutschen Systems gelernt und so viele „Kinderkrankheiten“,

an denen die hiesige Akkreditierung leidet, von vorneherein ausgeräumt. Um sich in Deutschland von den „Kinderkrankheiten“ zu befreien, ist eine fundamentale Reform des Gesamtsystems nötig. Viele Aspekte und Betrachtungsweisen haben sich weiterentwickelt und ließen sich durch minimal-invasive Eingriffe in das bestehende System nur schwer reformieren. Deswegen müssen auch kritische Fragen klar formuliert und ehrlich beantwortet werden. Insbesondere die KMK, aber auch der Akkreditierungsrat, stehen hier in der Verantwortung, gemeinsam mit allen Beteiligten einen Reformprozess einzuleiten und das System der Akkreditierung konsequent weiterzuentwickeln.

Ein wichtiger Schritt muss hierbei die Überwindung des Bildungs-föderalismus in Fragen der übergreifenden Studiengangentwicklung und -reformierung nach Bologna sein. Die Länder müssen ihre individuellen Interessen zugunsten einer Bildung eines gesamtdeutschen Hochschulraumes zurückstellen. Ohne die Hochschulen von ihrer Verantwortung für den Studienerfolg, die Studierbarkeit, Mobilität, sozialen Dimension und anderen wichtigen Aspekten zu entbinden, muss ein Bewusstsein für das interne Entwicklungspotenzial der Hochschulen entstehen. Qualität in der Lehre kann nur auf der untersten Ebene entstehen – in der direkten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Alle äußeren Faktoren können diesen Entstehungsprozess lediglich unterstützen.

## Literaturverzeichnis

- Börsch, Franz/Hopbach, Achim (Redaktion) (2007):** Evaluationsbericht. Selbstbericht zur externen Evaluation der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn.
- Deutscher Hochschulverband (DHV 2010):** Eckpunktepapier zur Neuordnung der Akkreditierung, Bonn.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA 2009):** Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 3. Auflage, Helsinki.
- König, Joachim (2004):** Lernen durch Beteiligung. Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen, Krems.
- Kühne, Anja (2010):** Bachelor ade. Mecklenburg-Vorpommern führt das Diplom wieder ein, in: Der Tagesspiegel vom 18. Dezember 2010; <http://www.tagesspiegel.de/wissen/bachelor-ade-mecklenburg-vorpommern-fuehrt-das-diplom-wieder-ein/3625542.html> (03.02.2012).
- Kultusministerkonferenz (KMK 2010):** Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010, o. O.
- Mager, Ute (2009):** Ist die Akkreditierung von Studiengängen an Hochschulen des Landes Baden-Württemberg verfassungsgemäß?, in: Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg, 9–15.
- Verwaltungsgericht Arnsberg (2010):** Beschluss, Aktenzeichen: 12 K 2689/08, [http://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg\\_arnsberg/j2010/12\\_K\\_2689\\_08beschluss20100416.html](http://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg_arnsberg/j2010/12_K_2689_08beschluss20100416.html) (03.02.2012).

# Die Akkreditierung auf dem Weg zur Ersatz-Ministerialbürokratie? – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

*Detlev Reymann*

## Vorbemerkung

Dieser Beitrag hat vielleicht auf den ersten Blick einen ungewöhnlichen Aufbau: Er ist zum einen sehr persönlich gehalten und folgt zum anderen in der Chronologie meinem eigenen Erfahrungszuwachs. Da ich selbst im Laufe der letzten rund zehn Jahre in ganz unterschiedlichen Rollen mit der Akkreditierung von Studiengängen beschäftigt gewesen bin, ergibt sich auf diese Weise aber vielleicht eine interessante Gesamteinschätzung.

In den Jahren von 1998 bis 2005 war ich als Dekan bzw. Studiendekan sowie von 2005 bis 2009 als Studiengangleiter direkt verantwortlich für Akkreditierungsverfahren auf der Ebene eines Fachbereichs. Zusätzlich war ich zwischen 2001 und 2008 Mitglied von Gutachtergruppen des Akkreditierungsrats sowie der Agenturen ASIIN, ZEvA und ACQUIN zur Akkreditierung von Studiengängen. Weiterhin bin ich seit 2009 als Präsident einer Hochschule Teilnehmer aller Auftaktgespräche im Rahmen der Vor-Ort-Begehungen von Gutachterkommissionen an der Hochschule Rhein-Main.

So persönlich die nachfolgenden Schilderungen auch sein mögen, so sicher bin ich mir durch viele Gespräche mit Kolleg(inn)en, dass sich die Erfahrungen gut verallgemeinern lassen.

## Akkreditierung aus Sicht der Akkreditierten

Bereits ab 1998 war ich im Zusammenhang mit dem von der Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung (BLK) geförderten Modellprojekt „Modularisierung“ zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in den Agrarwissenschaften an den ersten Diskussionen über den Wechsel von den Diplomabschlüssen hin zu den gestuften Abschlüssen Bachelor und Master konfrontiert. Ich habe einmal in den alten Unterlagen gestöbert und die Begründungen herausgesucht, die damals in der öffentlichen Diskussion für die gestufte Studienstruktur angeführt wurden. Diese lauteten vor allem folgendermaßen:

- Internationale Studienabschlüsse seien notwendig, um deutschen Studienabsolvent(inn)en auf sich zunehmend internationalisierenden Arbeitsmärkten Chancengleichheit einzuräumen, da der deutsche Diplomabschluss im Ausland nicht bekannt bzw. nicht anerkannt sei.
- Internationale Studienabschlüsse seien notwendig, um den deutschen Hochschulstandort für ausländische Studierende attraktiv zu machen.
- Gestufte Abschlüsse sollten – vor allem für die Universitäten – eine Antwort auf große Studierendenzahlen und hohe Abbruchquoten sein, da Studierende ohne weitergehende akademische Ambitionen in einer überschaubaren Zeit einen Abschluss (den Bachelor) erlangen könnten.

Ergänzend wurde häufig ins Feld geführt, dass die Einführung international üblicher Studienabschlüsse die Möglichkeit zu einer grundlegenden Studienreform im deutschen Hochschulsystem böte.

In der fachbereichsinternen Diskussion haben insbesondere die auf die Internationalisierung zielenden Argumente dazu geführt, dass wir uns relativ frühzeitig am Bologna-Prozess beteiligt haben. Gespräche mit Partnerhochschulen in den USA, in Kanada, in Neuseeland und in Großbritannien haben uns darin bestärkt. In unserer internen Diskussion spielte insbesondere die für die Einführung der gestuften Studiengänge verpflichtende Modularisierung eine große Rolle. Mein Fachbereich hatte dazu folgende Position formuliert:

*„In den traditionellen Studien- und Prüfungsordnungen standen die Beschreibungen der zu vermittelnden Lehr- und Studieninhalte sowie die von der Hochschule angebotene Lehrleistung, gemessen in Semesterwochenstunden, im Mittelpunkt. Bei modularisierten Studiengängen wechselt die Perspektive hin zu den Studierenden (Paradigmenwechsel weg vom Lehraufwand hin zum Lernaufwand). Bemessungsgrundlage für die Zahl der Leistungspunkte ist die Arbeitsbelastung (workload) der Studierenden. Zusätzlich zu den Inhalten werden jetzt Lernziele und Kompetenzen genannt, die erworben werden sollen.“*

Das erste Ergebnis der Reformen war ein Antrag auf die Akkreditierung eines Bachelor- und eines Masterstudiengangs, der insgesamt 196 Seiten umfasste, davon 143 Seiten Anhang. Erfahrungen späterer Akkreditierungs- und Reakkreditierungsverfahren haben bestätigt, dass innerhalb

des Studiengangs bzw. des Fachbereichs mindestens eine Person länger als ein halbes Jahr fast vollständig für die Erarbeitung der notwendigen Unterlagen abgestellt werden muss.

Der Enthusiasmus war beim ersten Akkreditierungsverfahren noch relativ groß, da eine deutliche Mehrheit der Angehörigen des Fachbereichs die Reformziele mitgetragen hat. Es gab u. a. innerhalb eines halben Jahres vier fachbereichsöffentliche Diskussionsveranstaltungen, diverse Arbeitsgruppen und die notwendigen Gremiensitzungen sowie Diskussionen mit Vertreter(inne)n der Berufspraxis und Ehemaligen.

Das Akkreditierungsverfahren war dann allerdings mit Frust und Enttäuschung verbunden. Eine besondere Rolle spielten dabei Auseinandersetzungen mit dem Vorsitzenden des zuständigen Fachausschusses der Akkreditierungskommission, die fast zum Entzug des Akkreditierungsauftrags geführt haben. Es verblieb bis heute der Eindruck, dass persönliche Sichtweisen der Akteure einen unangemessen hohen Einfluss auf den Ablauf und auf das Ergebnis der Akkreditierungsverfahren haben.

Ausgangspunkt für unsere Erwartungen an die Akkreditierungen waren die Aussagen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Ausgestaltung der Verfahren in klarer Abgrenzung zum System der Rahmenprüfungsordnungen in ihrem Beschluss zur „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“ vom 03.12.1998:

*„Die Akkreditierung löst das Instrument der Rahmenprüfungsordnung der KMK/HRK ab, das sich angesichts der grundlegenden Veränderungen im Hochschulbereich und der wachsenden Bedeutung akademischer Berufsqualifikationen als zu unflexibel und zu langwierig erwiesen hat. [...] Akkreditierung hat demgegenüber die Gewährleistung fachlich inhaltlicher Mindeststandards und die Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse zum Gegenstand. Die Akkreditierung erfolgt im Wesentlichen durch ‚peer review‘, wobei die Beteiligung der Berufspraxis an der Begutachtung unverzichtbar ist.“*

Statt der erwarteten Konzentration auf die fachlichen Eckpunkte und die Praxistauglichkeit der Studiengänge erlebten wir beispielsweise Diskussionen über das Leitbild der Hochschule und über Details von Zuschnitten und Inhalten einzelner Lehrveranstaltungen. Allmählich stellte sich für uns die Frage, durch was bzw. durch wen eigentlich die Gutachter(innen) und die Mitglieder der Gremien der Akkreditierungsagentur für ihre Aufgabe und für ihren faktischen Einfluss legitimiert seien.

## Akkreditierung aus Sicht eines Akkreditierers

Wie wurde ich Gutachter für Akkreditierungsverfahren? In allen Fällen durch eine Mailanfrage oder einen Anruf der zuständigen Geschäftsstelle. Selbst beworben habe ich mich nirgendwo. Es gab kein Auswahlverfahren, keine Prüfung oder etwas Vergleichbares – bei keinem meiner Gutachtereinsätze. In einigen Fällen ist mir bekannt, dass die entsprechenden Fachbereiche bzw. Studiengänge den Namen ins Spiel gebracht haben.

Wie liefen die Verfahren für mich als Gutachter ab? Ein paar Wochen vor jeder Vor-Ort-Begutachtung kam ein dickes Paket per Post. Darin befanden sich ein oder mehrere Aktenordner mit den Akkreditierungsunterlagen. Je nach Anzahl der zu akkreditierenden Studiengänge bewegte sich der Gesamtumfang zwischen 150 und 700 Seiten. Tendenziell sind die Unterlagen in den letzten Jahren immer dicker geworden, da sich zunehmend sogenannte Bündelakkreditierungen durchgesetzt haben, in denen mehr oder weniger verwandte Studiengänge in einem gemeinsamen Verfahren akkreditiert werden.

Will man diese Unterlagen vollständig durcharbeiten, erfordert das mehrere Tage intensiven Aktenstudiums. Ich hatte oft den Eindruck, dass eine Reihe von Mitgutachter(inne)n die Unterlagen erst während der Anreise zur Vor-Ort-Begutachtung gründlich gelesen hatten. Die Studierendenvertreter(innen) gehörten dagegen üblicherweise zu den besser vorbereiteten Gutachter(inne)n. Wenn verschiedene Studiengänge begutachtet wurden, gab es auch häufig die Situation, dass sich die Beteiligten auf ihren eigenen Studiengang konzentriert haben, teilweise sogar nur auf ihr eigenes Fachgebiet. Ich habe auch während der Besprechungen mit den Verantwortlichen vor Ort intensive Diskussionen über Detailinhalte von Modulen erlebt, die darauf basierten, dass Angehörige unterschiedlicher Wissenschaftsschulen aufeinandertrafen.

Die Begutachtung dauert in der Regel einen Tag und wird üblicherweise von einer internen Vorbesprechung der Gutachter(innen) und der Vertreterin/dem Vertreter der Akkreditierungsagentur eingeleitet. In der Regel hat die Geschäftsstelle der Agentur bereits vorab eine Gutachterin oder einen Gutachter als Vorsitzende(n) der Gutachtergruppe auserkoren. Während des Treffens werden dann die Einschätzungen zusammengetragen und Schwerpunkte für die Gespräche des nächsten Tages besprochen. Die Bedeutung der Vertreter(innen) der Akkreditierungsorganisationen hat aus meiner Sicht im Laufe der Jahre zugenommen – sowohl bezogen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Vor-Ort-Begutachtung

als auch auf die Protokollführung und die Erstellung der Stellungnahme der Gutachter(innen).

Sehr unterschiedlich sind meine Erfahrungen bezüglich des weiteren Verfahrens bis zur eigentlichen Entscheidung in der Akkreditierungskommission der jeweiligen Agentur. Grundlage dieser Entscheidung sind die Stellungnahmen der Gutachter(innen) sowie der zuständigen Fachkommission, die durchaus vom Votum der Gutachter(innen) abweichen kann. Interessanterweise wird über die Legitimität dieser Fachkommissionen öffentlich wenig debattiert, obwohl diese einen maßgeblichen Einfluss auf die Akkreditierungsverfahren haben. Ich weiß aus Erzählungen von Mitgliedern von Akkreditierungskommissionen, dass in den Sitzungen dieser Gremien pro Akkreditierung im Schnitt vielleicht eine halbe Stunde für die Beratungen zur Verfügung steht. Angesichts der Bedeutung der Entscheidungen scheint mir das zu wenig Zeit für eine verlässliche Einschätzung des jeweiligen Einzelfalls zu sein. Manche Akkreditierungsagenturen informieren die Gutachter(innen) über den weiteren Verlauf des Verfahrens und die Ergebnisse, andere nicht.

## Akkreditierung aus Sicht der Hochschulleitung

Fester Bestandteil jeder Vor-Ort-Begutachtung im Rahmen der Programmakkreditierung ist ein etwa einstündiges Gespräch der Gutachtergruppe mit der Hochschulleitung. Ich hatte in den letzten drei Jahren regelmäßig Gelegenheit, in der Funktion des Hochschulpräsidenten an solchen Gesprächen teilzunehmen. Gegenstand des Gesprächs sollen eigentlich die Haltung der Hochschulleitung zu den jeweiligen Studiengängen und die verfügbaren Ressourcen für diese sein. Ein interessantes Phänomen ist hierbei, dass sich die Themen der Gespräche mit der Hochschulleitung über alle Akkreditierungsorganisationen hinweg regelmäßig verändern – und weitgehend den aktuellen thematischen „Modeerscheinungen“ der hochschulpolitischen Landschaft entsprechen. So war es 2009 und 2010 üblich, dass in diesen Gesprächen nach dem Qualitätssicherungssystem der Hochschulen gefragt wurde. Inzwischen stehen dagegen Genderfragen im Vordergrund. Bei aller Wichtigkeit dieser und anderer genereller Fragen entsteht bei mir der Eindruck, dass auch diese Entwicklungen ein Beleg dafür sind, dass sich die Akkreditierung zunehmend vom Kernauftrag der Prüfung der Gewährleistung fachlich inhaltlicher Mindeststandards entfernt hat.

Nicht zu vernachlässigen sind auch die finanziellen Auswirkungen der Akkreditierung. Pro Akkreditierungsverfahren entstehen direkte Kosten

durch die Beauftragung der Agentur. Der „Regelpreis“ beträgt dabei 12 500 Euro pro Begutachtung. An meiner Hochschule gibt es bei gut 10 000 Studierenden 50 Studiengänge. Die Reakkreditierung muss mindestens alle sieben Jahre durchgeführt werden, sodass im Schnitt pro Jahr mindestens sieben Verfahren stattfinden. Das entspricht durchschnittlichen jährlichen Kosten von knapp 90 000 Euro, die vom Budget der Hochschule abgehen. Durch die Entwicklung neuer Studiengänge kann die Zahl der notwendigen Verfahren höher sein, durch die schon beschriebenen „Bündelakkreditierungen“ wird dagegen versucht, die Kosten zu senken. Nicht erfasst haben wir bislang die internen Kosten, die durch die Akkreditierungsverfahren verursacht werden.

## Schlussfolgerungen

Was lässt sich nun aus diesen Erfahrungen verallgemeinern? Ich möchte meine Position hierzu in Form von einigen Thesen formulieren:

- Die Akkreditierungsverfahren haben sich mittlerweile vom ursprünglichen Auftrag der Gewährleistung fachlich inhaltlicher Mindeststandards weit entfernt. Sie haben in Teilen Ausmaße der früheren ministeriellen Überprüfungen erreicht, die als hochgradig bürokratisch galten.
- Die Akkreditierungsverfahren und dabei insbesondere die Akteure in den Gutachterkommissionen, den Fachkommissionen und den Akkreditierungskommissionen haben ein erhebliches Legitimationsdefizit. Sie werden weder nach nachvollziehbaren Kriterien beauftragt noch kontrolliert. Dabei ersetzen ihre Tätigkeiten aber in wesentlichen Teilen staatliche Genehmigungsverfahren bzw. sind in den meisten Bundesländern deren Voraussetzung.
- Peer-reviews als Kernbestandteil der Akkreditierung haben sich ausgesprochen bewährt. Der „Blick von außen“ erweist sich als hilfreich im Sinne einer Qualitätssicherung. Allerdings erscheint es sinnvoll, diesen Aspekt von dem formalen Vorgang der Genehmigung von Studiengängen zu entkoppeln und stattdessen den Beratungscharakter zu stärken.

Im Rahmen dieser Beratungen wäre es angezeigt, den ursprünglich mit der Akkreditierung verbundenen Paradigmenwechsel weg vom Lehraufwand hin zum Lernaufwand wieder stärker in den Fokus zu rücken.

**C** Qualität der Forschung



## Wie Evaluationen zur Organisationsentwicklung beitragen können

Spätestens mit der Exzellenzinitiative ist der alte und immerwährende Diskurs über gute Forschung und wie man sie beurteilen kann neu entfacht. Da es die Wissenschaftsphilosophie seit Langem aufgegeben hat, objektivierbare Geltungsansprüche zu bestimmen, bestand die Schwierigkeit schon immer darin, „gute“ Forschung oder die „Qualität“ der Forschung zu definieren bzw. eindeutige Kriterien oder Indikatoren hierfür zu entwickeln. Heute wird zumindest rhetorisch „gute“ durch „exzellente“ Forschung ersetzt. Dieser Begriff kann auf eine erstaunliche Karriere verweisen, unter anderem wurden Forschungs- und Förderprogramme entsprechend reformuliert und undefiniert (Simon/Sondermann/Schulz 2011).

Statt objektivierbarer Kriterien hat sich in der Wissenschaft seit Langem ein *Verfahren* durchgesetzt, mit dem Wissenschaft bewertet werden kann: das *Peer Review*, also das Urteil der Fachkolleg(inn)en bei der Beurteilung von Zeitschriftenartikeln, Forschungsförderprogrammen, bei Berufungen von Professoren(inn)en und bei der Evaluation wissenschaftlicher Einrichtungen. Wenn auch in der letzten Dekade Rankings, Benchmarkings und Ratings verstärkt zur Beurteilung wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit eingesetzt werden, so stecken auch dahinter, allerdings nicht mehr unmittelbar sichtbar, Urteile der Peers.

Man muss sich immer wieder vergegenwärtigen, dass unter guter oder exzellenter Forschung sehr Unterschiedliches verstanden werden kann: Beiträge zur Theoriebildung, zur Weiterentwicklung wissenschaftlicher Disziplinen, zur gesellschaftlichen Problemlösung, Innovativität, Inter- und Transdisziplinarität und vieles mehr. Abgesehen von der Schwierigkeit, jeweils angemessene Kriterien zur Beurteilung zu finden, ist zu beobachten, dass in der Repräsentation guter Forschung eine gewisse Engführung stattfindet, wenn im Wesentlichen auf veröffentlichte Artikel in *Refereed Journals* mit möglichst hohem *Impact-Faktor* als Maßstab gesetzt wird. Die Problematik verschärft sich noch angesichts der starken Ausdifferenzierung von Disziplinen, Forschungsfeldern und Forschungstypen mit ihren unterschiedlichen Referenz- und Reputationssystemen,

die sich zum Teil auch in unterschiedlichen Publikationsformen und -arten niederschlagen.

Damit nicht genug: Weitgehend unberücksichtigt bleibt bislang die Bewertung von Rahmenbedingungen für die Forschung: Forschungsmanagement, Strukturen und Organisationsformen. Dies ist umso erstaunlicher, als Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in Zeiten der *Profilbildung* zunehmend herausgefordert sind, für interne Problemdiagnosen sowie die Entwicklung von Leistungsparametern und Strategien zur Weiterentwicklung der Organisation angemessene Instrumente und Strukturen zu entwickeln. Ein traditionelles Verständnis von Organisationsentwicklung in der universitären Forschung als „either the implicit outcome of some tacit knowledge or learning organised as a craft guild system based on peer system“ (Hansson 2006: 269) passt nicht mehr in die Zeiten der individuellen und institutionellen Leistungsbewertung, der Erstellung von Programmbudgets, Kosten- und Leistungsrechnung, leistungsorientierter Mittelvergabe, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, interner und externer Qualitätskontrolle und -sicherung, Rankings und Ratings. Verschiedene OECD-Studien haben aber auch gezeigt, dass das Management und die Transformation von Universitäten in moderne Wissensorganisationen selbst Jahre nach der Einführung eines New Public Management-Systems eines der großen unbewältigten Probleme darstellt (Connell 2004). Gerade auch die erwähnte Exzellenzinitiative hat neue Forschungsstrukturen wie beispielsweise die Exzellenzcluster in sehr unterschiedlichen Ausprägungen und Varianten hervorgebracht, die einer Analyse wert wären; z. B. dahingehend, welche Modelle für welchen disziplinären Kontext angemessen sind.

Bei der Bewertung der Qualität von Wissenschaft, also beispielsweise bei institutionellen Evaluationen, spielen bislang Fragen der Organisationsentwicklung keine oder allenfalls eine marginale Rolle. In diesem Beitrag soll anhand von Evaluationsverfahren in Deutschland und Großbritannien überprüft werden, ob und wie Bewertungsverfahren für die internen Prozesse der Organisationsentwicklung genutzt werden können und in welchem Ausmaß dies in Abhängigkeit vom jeweiligen Verfahren geschieht.<sup>1</sup> Für die Fähigkeit einer Forschungseinrichtung, Bewertungen und gegebenenfalls Handlungsempfehlungen externer Gutachter(innen) in interne Organisationsprozesse zu überführen bzw. zu integrieren, sind die

1 Die Interviews mit Gutachtern(inne)n und Vertretern der Forschungseinrichtungen sind im Rahmen des Projekts „Urteilsbildung im Peer Review – Internationale Fallstudien“ durchgeführt worden, an dem Silke Gülker, Dagmar Simon und Marc Torka beteiligt waren.

strategische Ausrichtung sowie die operative Umsetzung der Bewertung entscheidend. Neben der Frage, welche Bedeutung die Frage der Organisationsentwicklung grundsätzlich einnimmt, ist die Form der Kommunikation vor, nach und während der unmittelbaren Begutachtung (Begehung) von Belang: Welche Statusgruppen werden wie einbezogen? In welcher Form erfolgen Feedbackprozesse? So wird in den Verfahren der Leibniz-Gemeinschaft zum Teil direkt auf die organisatorischen, strukturellen und personellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für leistungsfähige Forschung eingegangen, während diese Rahmenbedingungen im in Großbritannien praktizierten *Research Assessment Exercise* (RAE) keine oder nur eine marginale Rolle spielen. Dennoch sind auch hier Auswirkungen auf interne Umstrukturierungen der Institute beziehungsweise Fakultäten erkennbar (Forss/Cracknell/Samset 1994).

## Forschungsevaluationen in Großbritannien und Deutschland

Die zwei ausgewählten Evaluationsverfahren unterscheiden sich hinsichtlich der wissenschaftspolitischen Zielsetzungen und Aufgabenstellungen sowie der Form und der Instrumente der Begutachtung. Auch der Zeitpunkt ihrer Einführung in die Wissenschaftssysteme und des damit verbundenen Starts der kontinuierlichen Qualitätskontrolle fällt sehr unterschiedlich aus. Während in Großbritannien schon länger auf eine Praxis systematisch angelegter Bewertungsverfahren zurückgeblickt werden kann, sind diese in Deutschland erst seit Mitte der 1990er-Jahre eingeführt worden. In beiden Verfahren stellt aber das Peer Review das Kernelement der Bewertungsprozesse dar.

In Deutschland ist die Evaluation der Institute der Leibniz-Gemeinschaft (Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz, WGL) eines der am weitesten entwickelten Verfahren, das mittlerweile auch über die WGL hinaus Anerkennung gefunden hat. Der WGL gehören 86 Forschungs- und Serviceeinrichtungen unterschiedlicher Disziplinen und Forschungsorientierungen an, die von Bund und Ländern gemeinsam finanziert werden. Einrichtungen der *Blauen Liste*, die 1997 in der WGL aufgegangen sind, wurden bereits seit 1979 im Auftrag von Bund und Ländern regelmäßig vom Wissenschaftsrat, dem in Deutschland wichtigsten wissenschaftspolitischen Koordinierungsgremium, evaluiert. Im Jahre 2000 sind die Verfahren dahingehend verändert worden, dass die Begutachtung der Institute der WGL seither vom extern besetzten Senat der Leibniz-Gemeinschaft getragen wird. Die Gestaltung der Evaluation erfolgt nunmehr durch den Senatsausschuss Evaluierung der Leibniz-Gemeinschaft.

Jedes Mitgliedsinstitut der WGL wird im Rahmen der Evaluation in der Regel alle sieben Jahre durch ein Gremium von Fachgutachter(inne)n bewertet. Den Kern des Bewertungsprozesses bildet eine Begehung des Instituts, in deren Rahmen auch Gespräche mit der Leitung und den Wissenschaftler(inne)n des Instituts stattfinden. Zur Vorbereitung auf diese Begehung wird den Gutachter(inne)n eine Selbstdarstellung des Instituts zur Verfügung gestellt, die an einem einheitlichen Frageraster orientiert ist und Angaben zu den Aufgaben des Instituts, seiner Größe und Struktur, zur Mittelausstattung, zu den Arbeitsschwerpunkten sowie zu den zentralen Arbeitsergebnissen (Publikationen, Konferenzen, Drittmittel) enthält. Neben den ausgewählten Fachgutachter(inne)n sind an der Begehung auch Vertreter(innen) von Bund und Ländern als Zuwendungsgeber beteiligt. Der Bewertungsbericht kann über die generelle Empfehlung zur weiteren Förderfähigkeit der Einrichtung hinaus Empfehlungen zur inhaltlichen Ausrichtung, zur Arbeitsweise und Struktur sowie gegebenenfalls auch zu Budgetveränderungen enthalten – ein Element, das in den letzten Evaluationsrunden zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Das RAE<sup>2</sup> in Großbritannien wird vom *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* getragen und hat die Aufgabe, eine Verteilungsgrundlage für die staatlichen Mittel für die institutionelle Forschungsförderung zu schaffen. Das RAE sieht vor, dass jede Universität disziplinäre Forschungseinheiten definiert und diese jeweils eine Bewerbungsunterlagen erstellen. Diese enthält neben einer festgelegten Anzahl an Daten zur Institution und einer Beschreibung der Forschungsstrategie und Organisationsstruktur die Benennung von sogenannten forschungsaktiven Wissenschaftler(inne)n, für die als Grundlage der Bewertung jeweils vier Publikationen zu benennen sind. Die Bausteine der Bewerbungsunterlagen sind in den Fachgremien jeweils unterschiedlich gewichtet, den größten Ausschlag für das Resultat gibt aber immer die Bewertung der eingereichten Publikationen. Für jedes Institut wird ein Ergebnisprofil erstellt und seit 2008 gehen in dieses Profil auch die Struktur- und Rahmenbeschreibungen ein. Die Gutachter(innen) werden darüber hinaus gebeten, eine Bewertung zu einem Selbstbericht über Forschungsumgebung und Strategie abzugeben. Zum Ende des Prozesses sind die Bewertungsgruppen gefordert, für

2

In dem anstehenden Folgeverfahren, dem Research Excellence Framework (REF), sollte zunächst das gesamte Verfahren – auch aus Gründen der Kostenersparnis – auf Kennzahlen umgestellt werden. Ein weitgehender Verzicht auf Peer Reviews fand allerdings in der akademischen Welt keinerlei Unterstützung. Mittlerweile zeichnet sich für die nächste Evaluationsrunde ein Peer Review-basiertes Verfahren in Verbindung mit einem Impact Assessment ab.

jede zu bewertende Einheit eine Note zwischen 1\* (national interessanter Beitrag) und 4\* (weltweit bahnbrechender Beitrag) zu vergeben. Diese Notenskala wird in eine Formel zur Berechnung des Budgets für die nächsten sieben Jahre übertragen.

## Vor der Evaluation ist nach der Evaluation: Die Sichtweise der Institute

Im Evaluationsverfahren der WGL sind die interaktiven Elemente (zwischen Evaluator(inn)en und Evaluierten) durch die Begehungen sowie die Orientierung auf die Zukunft wesentliche Merkmale, die dieses Verfahren vom RAE unterscheiden. Während bei der Leibniz-Gemeinschaft die Begehung, das heißt die Gespräche der Gutachter(innen) mit den Wissenschaftler(inne)n der zu evaluierenden Einrichtung sowie die schriftliche Stellungnahme zur Bewertung der Leistungen und zur Weiterentwicklung des Instituts konstitutive Elemente darstellen, wird beim RAE im Wesentlichen nur die *Benotung* entkontextualisiert den Fakultäten und Instituten in schriftlicher Form rückvermittelt, die allerdings essenziell für die zukünftige Ressourcenzuweisung ist. Die Unterschiede in den Verfahren zeigen sich auch darin, in welcher Weise Wissenschaftler(innen) „gute“ Wissenschaft präsentieren: Während es bei der Leibniz-Gemeinschaft auch um Schwerpunktsetzung der Forschung, Kohärenz und Synergien geht, wird im RAE-Verfahren hauptsächlich auf die Justierung der Quote der zu berücksichtigenden (forschungsaktiven) Wissenschaftler(innen) abgehoben.

Die Institute der Leibniz-Gemeinschaft nutzen die Vorbereitung der Evaluation für institutionelle Selbstverständigungsprozesse: zum Teil durch intensive Diskussionen des Selbstdarstellungsberichts im Institut – der (kritische) Blick auf die Gesamtorganisation beherrscht die Diskussion. Es ist ein „Vorteil von Evaluierungen, dass aufs ganze Haus geschaut wird, dies hat die Institutsleitung bislang versäumt, eine gewisse Betriebsblindheit herrschte vor“ (Interview Jürgens).

Trotz der bekannten Kritik am Peer Review (Neidhardt 2010), die auch immer wieder von den Peers selbst bestätigt wird – beispielsweise die Tatsache, dass spezialisierte Forschungsgebiete oft nicht adäquat beurteilt werden können oder die standardisierten Bewertungskriterien und -indikatoren, wie sie in Peer Review-Verfahren zum Einsatz kommen, nicht für die besonderen Leistungen der jeweiligen Einrichtung passen – wird die Begehung doch mehr als ein Beratungsgespräch unter Kolleg(inn)en als ein inquisitorischer Test wahrgenommen. Dies lässt keinerlei Rückschlüsse

auf ein naives Verständnis der Bewertungssituation zu; der Tragweite und Bedeutung sind sich die Evaluierten durchaus bewusst und Anpassungsstrategien an dominante Bewertungskriterien finden statt. Mittlerweile sind die Verfahren jedoch etabliert, es handelt sich für die meisten Institute um die zweite oder dritte Runde, und eine höhere Akzeptanz als bei den ersten Runden ist erkennbar. Auffällig ist zudem, dass die Institute mittlerweile mit mehr Selbstbewusstsein eine Evaluation vorbereiten und von den Resultaten auch mehr Impulse für den Weiterentwicklungsprozess erwarten – im Gegensatz zu der ersten Bewertungsrunde Mitte der 90er-Jahre (Röbbcke/Simon 2001).

Die Gutachter(innen) werden in den Begutachtungsverfahren als eine Art Instanz wahrgenommen, denen es gelingt, „sowohl Stärken als auch Schwachstellen zu identifizieren und [...] auf Bereiche (einzugehen), die mit Blick auf klassische Evaluierungen nicht im Grunde genommene Reflexion von Zahlen widerspiegeln, d. h. wo es nicht einfach nur um Publikationszahlen oder eingeworbene Drittmittel geht“ (Interview Dagendorf). Der Tenor der Institutsakteure deutet insgesamt darauf hin, dass die Einrichtungen von der Evaluation profitieren: als Anstoß für die Entwicklung eines (institutionellen) Problembewusstseins und als Anregungen für einen inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklungsprozess. Die Empfehlungen der Peers werden für die Institutsperspektiven ernst genommen und auch umgesetzt, jedoch nicht eins zu eins. Auch hier ist ein struktureller Unterschied zu den früheren Evaluationen zu beobachten: Empfehlungen waren in den ersten Runden quasi sakrosankt: Nachdem es Anfang der 2000er-Jahre Mode wurde, überall mehr *interdisziplinäre Forschung* zu fordern, wurden beispielsweise reihenweise Matrixstrukturen in der Forschungsorganisation eingeführt. Jahre später sind diese Strukturen zum Teil wieder zurückgeführt worden, da sie sich für die Aufgaben des Instituts als nicht zielführend erwiesen haben (Röbbcke/Simon 2001; Simon 2007).

Eine wichtige Rolle spielen die zum Teil ausführlichen Rückmeldungen der Gutachter(innen) in den Bewertungsberichten mit strategischer Ausrichtung – quasi als Motor, der die interne Veränderungsbereitschaft stärkt. „(Also) auf dem Research Day, da wurde das noch mal angesprochen, also jetzt könnt ihr euch nicht zufrieden zurücklehnen, sondern es wird sofort genutzt, um mit sozusagen neuem Schwung eine neue Etappe anzugehen“ (Interview Neumann). Auch wenn der Bericht keine wesentlichen neuen Erkenntnisse hervorbringt, so dient er doch als eine Art Validierungsinstanz der eingeschlagenen Richtung der Entwicklungsprozesse und hat somit auch legitimierende Wirkung. Diese Bedeutung wurde

bislang ist den Debatten über das Für und Wider von Evaluationen im Wissenschaftssystem vernachlässigt.

Die Empfehlungen der Gutachter(innen) konzentrieren sich in aller Regel auf Fragen der inhaltlichen Orientierung, der Art und Weise der Bearbeitung, des innovativen Gehalts von Forschungsthemen etc. Hinweise zur Forschungsstruktur und Forschungsorganisation sind dagegen noch eher die Ausnahme und fokussieren beispielsweise auf Fragen der Nachwuchsförderung oder der Kooperation innerhalb einzelner Institute. Dabei scheint man allerdings oftmals mehr dem Diktum aktueller wissenschaftspolitischer Präferenzen als den tatsächlichen Erfordernissen der jeweiligen Einrichtung zu folgen. Dennoch: Selbst wenn die Empfehlungen zur inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der Forschungseinrichtung – wie schon ausgeführt – oftmals kaum neue Erkenntnisse bringen, tragen sie doch häufig zu institutionellen Selbstverständigungen über Themen bei, die im normalen Institutsalltag überhaupt nicht oder nur am Rande diskutiert werden (Simon 2008; Röbbcke 2008).

Anders dagegen das RAE in Großbritannien. Hier stehen die individuellen Leistungen der Wissenschaftler(innen) der zu evaluierenden Forschungseinheit im Vordergrund und nicht das Institut bzw. seine institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Die Kritik am RAE konzentriert sich vor allem auf seine intransparente Bewertungspraxis: „It’s almost perverse, which means that there’s something else out there that they base the decision on that’s not written down [...]. It isn’t quite as transparent as we thought in this case [...].“ Auch sind die Bedeutung und Rangfolge von Kriterien für die evaluierte Einheit nicht immer nachvollziehbar: „(When) we discuss it among ourselves we thought well actually it’s more important to get people to go for research than it is to go and sit on committees [...] Yeah, the judgement was, it was in the opposite to all the quantitative indicators“ (Interview Gomati). Die Effekte des RAE zielen primär auf den Wettbewerb der Wissenschaftler(innen) und das Verfahren stärkt in erster Linie ein Ranking-Verhalten im Vergleich mit anderen Instituten oder Fakultäten. Dennoch finden in der Folge des RAE durchaus auch Umstrukturierungen von Instituten statt, die stärker von impliziten Annahmen (der Einschätzungen der Peers) als von ausgesprochenen Empfehlungen ausgehen können. „So I think that for Faculty A the RAE has been a bad thing [...] but it’s given us the incentive to rebalance research and teaching“ (Interview Jäger). Darüber hinaus hat sich beispielsweise die Rolle der wissenschaftlichen Leitungspersonen durch die Evaluation in den Fakultäten verändert, die vom Primus inter pares mehr zum Manager bzw. zur Managerin wurden (Musselin

2008: 51). Selbst wenn Gutachter(innen) mit ihren Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Instituts beitragen wollen, ist eine solche Rückmeldung an die Wissenschaftler(innen) nicht vorgesehen. Einige Gutachter(innen) setzen sich darüber hinweg und kommunizieren „regelwidrig“ ihre Eindrücke den begutachteten Wissenschaftler(inne)n. Die Dekontextualisierung der Bewertungen – indem letztendlich nur Noten vergeben werden, die wenig nachvollziehbar sind – ist zweifellos eine Schwäche des Verfahrens, wenn man es unter dem Gesichtspunkt betrachtet, nachvollziehbare Qualitätskontrollen und -empfehlungen für die interne Organisationsentwicklung zu produzieren. Dennoch verändern Institute vor und nach dem RAE ihre Strategien, ihr Leistungsportfolio und ihre Organisationsstrukturen. Als Anstoß hierzu nimmt das RAE eine Initiativfunktion ein (Gülker/Simon 2011).

Unter der Voraussetzung, dass Evaluationen nicht „freiwillig“ von den Forschungseinrichtungen initiiert werden und für Institute zunächst eine Art Krisensituation darstellen, kann dennoch festgehalten werden, dass Evaluationen – mit ihren unterschiedlichen Zielsetzungen und Verfahren – grundsätzlich auf Akzeptanz stoßen – bei aller Kritik an bestimmten Verfahrenselementen. Dass die Peers die Evaluationen mit ihren jeweiligen professionellen Standards bestimmen, schafft ein generelles Vertrauen auf Seiten der evaluierten Institutionen – trotz weiterhin bestehender Kritik beispielsweise in Deutschland, die die Notwendigkeit solcher Prozesse insgesamt in Frage stellen (Kieser 2010).

## Können Evaluationen zur Organisationsentwicklung beitragen?

In Zeiten der zunehmenden Ausdifferenzierung und Neuformierung von Wissenschaftssystemen, der Veränderung von institutionellen Settings unter anderem zwischen den Hochschulen und den außeruniversitären Forschungseinrichtungen sind die wissenschaftlichen Einrichtungen zunehmend gehalten, ihr eigenes Profil zu entwickeln, über Entwicklungsperspektiven nachzudenken und dafür die entsprechenden Instrumente und Verfahren zu entwickeln. In den Evaluationen kommen jedoch bislang in erster Linie disziplinäre Standards der Peers zur Beurteilung der Forschungsleistungen zum Tragen. Die Entwicklung eines Forschungsprofils, gar die Definition eines *Alleinstellungsmerkmals*, Probleme und Problemlösungen der internen Forschungsorganisation bzw. der -struktur, Personalentwicklung und ähnliches spielen allenfalls eine Nebenrolle und sind darüber hinaus oft von Konjunkturen oder Moden geprägt (Simon 2008). Die Hochschulen und Forschungseinrichtungen sind außerdem mit unter-

schiedlichen (neuen) wissenschaftspolitischen Steuerungs-, Koordinations- und Bewertungsinstrumenten konfrontiert. Je nach Evaluationsverfahren sehen es einzelne Peers durchaus auch als ihre Aufgabe an, Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Institute bzw. Fakultäten zu geben, die sich zwar auf die Forschungsinhalte konzentrieren, aber auch Elemente von Struktur- und Organisationsentwicklung beinhalten können. Die Institute versuchen diese Hinweise mit ihren eigenen Vorstellungen und Orientierungen für die organisatorische Weiterentwicklung in Verbindung zu bringen und die Hinweise als externe Legitimation für interne Strukturveränderungen zu nutzen. Diese Form der Ergebnisverarbeitung ist von reinen Anpassungsprozessen zu unterscheiden, die sich beispielsweise an den Kriterien von Rankings orientieren (Espeland/Sauder 2007).

Probleme im Evaluationsprozess tauchen in dieser Hinsicht immer dann auf, wenn die Organisation vor dem Hintergrund einer eigenständigen Profilbildung ihre Leistungen nach anderen Prämissen und Prioritäten erbringt, als es die Peers vorschlagen. „Academic regulation is reinforced but no longer is the sole form of regulation exercised on faculty members. It is combined with but at the same time challenged by other forms of regulation developed by the institutions and leading to the expansion of controls, procedures, and organisational rules within universities” (Musselin 2008: 52).

Für Evaluationen kann dies zweierlei bedeuten: Erstens könnten sich diese Verfahren auf den Aspekt der akademischen Selbststeuerung konzentrieren und zukünftig anlassbezogen organisiert werden, was auch die häufig kritisierten hohen Verfahrenskosten senken könnte. Ein solcher Anlass könnten beispielsweise Veränderungen in der externen Umgebung des Instituts oder neue wissenschaftspolitische Vorgaben sein. Voraussetzung hierfür bleibt ein generelles Vertrauen der Peers in die Selbststeuerungsfähigkeit der Forschungseinrichtungen und Hochschulen.

Eine zweite Option wäre – und hierfür spräche einiges –, dass die Verfahren weiter in Richtung einer Beratungsleistung für die Professionalisierung von Steuerungs-, Koordinations- und Organisationswissen entwickelt werden. Evaluationsverfahren besitzen hierfür gute Voraussetzungen, weil das Peer Review grundsätzlich akzeptiert ist und als Basisleistung für weitere Beratungen dienen könnte. Eine Ausgangssituation, an die man gut anknüpfen könnte und die bei externen Unternehmens- oder Organisationsberater(inne)n nicht gegeben ist. Diese guten Startbedingungen sind aber nur dann aktivierbar, wenn die Gutachter(innen) in Fragen der Organisationsentwicklung Kompetenzen vorweisen können oder wenn der Kreis der Peers um Expert(inn)en für Organisationsentwicklung ergänzt

wird. Hieraus würde die Chance entstehen, dass in vertrauter Umgebung auch elementare Themen der strukturellen Weiterentwicklung thematisiert werden könnten. Solche Beratungsleistungen sind angesichts der in allen Wissenschaftssystemen gewünschten Profilierungen für die Institutsleitungen von großer Bedeutung. Dies würde für die jeweiligen Verfahren eine Erweiterung des Gutachter(innen)- und Experten(innen)kreises bedeuten. Vermutlich ist dies aber der einzige auf Akzeptanz stoßende Weg, in etablierte Einrichtungen externes Wissen zur Organisationsentwicklung „einzuschleusen“.

Damit wäre zwar immer noch nicht das Problem gelöst, wie man „gute“ organisationale Rahmenbedingungen für Forschung überprüfen oder bewerten kann, aber immerhin würde so die Chance bestehen, aus den Erfahrungen der Forschungsinstitute systematisch zu lernen.

## Literatur

- Connell, Helen (2004):** University Research Management. Meeting the Institutional Challenge. Paris.
- Espeland, Wendy N./Sauder, Michael (2007):** Rankings and Reactivity. How Public Measures recreate Social Worlds, in: American Journal of Sociology, Vol. 113, No. 1, 1–40.
- Forss, Kim/Cracknell, Basil/Samset, Knut (1994):** Can Evaluation help an Organization to learn?, in: Evaluation Review, Vol. 18, No. 5, 574–590.
- Gülker, Silke/Simon, Dagmar (2011):** Nach der Evaluation ist vor der Evaluation? Institutionelle Folgen von Forschungsbewertungen im internationalen Vergleich, in: Hornbostel, Stefan/Schelling, Anna (Hg.): Evaluation: New Balance of Power?, iFQ-Working Paper Nr. 9, Bonn, 83–94.
- Hansson, Finn (2006):** Research evaluation and organisational learning in the university. A possible coexistence?, in: International Journal Learning and Change, Vol.1, No. 3, 267–284.
- Henkel, Mary (2000):** Academic Identities and Policy. Change in Higher Education, London.
- Kieser, Alfred (2010):** Unternehmen Wissenschaft?, in: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 38. Jg., Nr. 3, 347–368.
- Musselin, Christine (2008):** Towards a Sociology of Academic Work, in: Amaral, Alberto/Bleiklie, Ivar/ Musselin, Christine (Hg.): From Governance to Identity. A Festschrift for Mary Henkel, Dordrecht, 47–56.
- Röbbecke, Martina/Simon, Dagmar (2001):** Reflexive Evaluation. Ziele, Verfahren und Kriterien der Evaluation von Forschungsinstituten, Berlin.
- Röbbecke, Martina (2008):** Evaluation als neue Form der „Disziplinierung“ – ein nicht intendierter Effekt?, in: Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar (Hg.) (2008): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte, Wiesbaden, 161–177.
- Simon, Dagmar (2007):** Orte der inter- und transdisziplinären Forschung: ein institutioneller Blick auf die Evaluation, in: Stoll-Kleemann, Susanne/Pohl, Christian (Hg.): Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. Humanökologie und Nachhaltigkeitsforschung auf dem Prüfstand, München, 109–122.
- Simon, Dagmar (2008):** Als Konsequenz mehr Kohärenz? Indendierte und nicht intendierte Wirkungen von institutionellen Evaluationen. In: Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar (Hg.) (2008): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte, Wiesbaden, 178–192.
- Simon, Dagmar/Sondermann, Michael/Schulz, Patricia (2011):** Abgelehnte Exzellenz. Die Folgen und die Strategien der Akteure, in: Leibfried, Stephan (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 161–197.

# Wissenschaft und gesellschaftliche Verantwortung – Umgang mit Ambivalenz und Folgen von Forschung und Technikentwicklung<sup>1</sup>

Wolfgang Liebert

## Ambivalenz des Fortschritts

Mit der Neuzeit hat sich in unserem abendländischen Bewusstsein ein linearer Fortschrittsgedanke eingepreßt, der menscheitsgeschichtlich nicht selbstverständlich ist (Böhme 1993: 476 ff.). Damit ist ein Griff in die Zukunft verbunden: Das anzustrebende Bessere liegt noch vor uns. Es geht vorwärts und es *soll* besser werden – heutzutage sogar exzellent. Wir leben nun in der modernen Welt, die durch Wissenschaft und Technik und die dort erzielten Fortschritte geprägt ist. Unsere Lebenswelt ist durch eine durchgreifende Verwissenschaftlichung und Technisierung geprägt, die unumkehrbar erscheint.

Einer der großen Programmierer am Beginn der Moderne, am Anfang des 17. Jahrhunderts, war der englische Staatsmann, Jurist, Philosoph, Schriftsteller und Naturforscher Francis Bacon. Bacon war davon überzeugt, dass die Naturforschung ein neues Zeitalter einläuten kann, wenn sie als regelgeleitete Forschung und als gemeinschaftliche Aufgabe organisiert wird. So würde wissenschaftlich-technischer Fortschritt mit gesellschaftlichem Fortschritt in eins fallen. Klug organisierte „Beherrschung der Natur“ generiere automatisch auch „Wohltaten für die Menschheit“. Ein optimistisches Programm, das seit dreieinhalb Jahrhunderten läuft – und immer weiter fortgeschrieben wird.

Dieser Ansatz ist spätestens im 20. Jahrhundert durch die sichtbar und spürbar gewordenen Ambivalenzen dieses Fortschritts problematisch geworden. Zusammengefasst meint hier Ambivalenz spannungsreiche Unterschiede in der Einschätzung von Entwicklungs- und Nutzungstendenzen im Bereich von Forschung und Technik (Liebert 2000, 2006). Die widerstreitenden Bewertungen sind notwendigerweise an wissenschaftliche Tatsachen gebunden, die zum Teil erst noch im Entstehen begriffen sind. Das

1 Eine Langfassung dieses Beitrags wurde veröffentlicht in: Eger, Marion/Gondani, Bahereh/Kröger, Robin (Hg.) (2011): Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag, Münster, 15–33.

heißt auch, dass bei einer Auseinandersetzung um Forschung und Technikentwicklung manches wandelbar sein kann, wenn die assoziierten Probleme und die bereits sichtbaren Potenziale, die in der Forschung stecken, frühzeitig diskutiert werden.

Ambivalenzen in der Entwicklungs- und Nutzungsdynamik von Forschung und Technik können recht unterschiedlicher Natur sein. Beispielhaft sei verwiesen auf zivile *und* militärische Entwicklungs- und Nutzungspfade, kurzfristige Nutzeneffekte *und* langfristige (oder irreversible) unerwünschte Folgewirkungen, ökonomische Vorteile *und* ökologische Nachteile sowie Entlastung von menschlicher Arbeitskraft *und* Beseitigung von Arbeitsplätzen. Außerdem sind im Feld der modernen biomedizinischen Technologie der mögliche individuelle Nutzen *und* damit verbundene ethische Grenzüberschreitungen wahrnehmbar; die begrenzte Einsetzbarkeit von Hochtechnologie zur Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse in wenigen Ländern (oder mit Gewinnen nur in diesen) *und* die Erhöhung weltweiter Ungerechtigkeit können im Bereich von Energie- oder Informationstechnologien relevant sein.

Ein illustratives Beispiel ist die Nukleartechnologie. Eine ganze Reihe von Ambivalenzen ist hierbei exemplarisch beschreibbar. Die zivil-militärische Ambivalenz besteht darin, dass die Produktion und Nutzung von wesentlichen nuklearen Materialien und entsprechenden Technologien sowohl für zivile als auch für militärische Nuklearprogramme einsetzbar sind. Heutige Kernreaktoren haben einerseits eine technisch und ökonomisch attraktiv erscheinende gut nutzbare hohe Energiedichte, andererseits ist damit ein bislang ungekanntes Katastrophenpotenzial verbunden. Diese Ambivalenz hat zuletzt in Fukushima katastrophale Auswirkungen gezeitigt. Eine betriebswirtschaftliche Ambivalenz, die mit Sicherheitsrisiken verbunden ist, besteht in den eigentlich unattraktiv hohen Kapitalkosten und den langen Bauzeiten für Reaktoren, denen die derzeit (noch) attraktiven vergleichsweise geringen Brennstoff- und Betriebskosten gegenüberstehen. Man kann wohl auch von einer volkswirtschaftlichen Ambivalenz sprechen, die darin besteht, dass alte – oder gar überalterte – Kraftwerke weiter private Gewinne abwerfen sollen, nachdem diese Technologie massiv mit öffentlichen Mitteln gefördert wurde, während die Sorge wächst, dass die Summe der erheblichen Folgekosten auf die Gesellschaft insgesamt abgewälzt werden wird.

Der Blickwinkel der Ambivalenz versucht, eine umfassendere Sichtweise als die Reduktion auf Risiken zu ermöglichen. Dies wird auch an der *Ambivalenz des Versprechens* deutlich: Die Kernenergie hat das Versprechen, die Energieprobleme der Menschheit mit einer sauberen, sicheren,

billigen und unerschöpflichen Energiequelle zu lösen, keineswegs eingelöst. Dieses Versprechen hat aber eine massive Unterstützung durch Politik, Öffentlichkeit und schließlich auch von Energieunternehmen überhaupt erst ermöglicht und es sind (gesellschaftliche) Strukturen aufgebaut worden, die noch immer wirksam sind.

Es kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu. Die *unternehmerische Wissenschaft* hat sich auch in den Hochschulen ausgeweitet, oft in Form von festen Verbindungen mit Wirtschaftsunternehmen und in der Weise, dass Hochschullehrer(innen) gleichzeitig auch als Unternehmer(innen) agieren (vgl. Liebert 2003). Seit mehr als hundert Jahren ist dies ein bekanntes Phänomen an Technischen Universitäten, aber inzwischen sind weitere Bereiche der Hochschulen erfasst, insbesondere in den sogenannten Lebenswissenschaften. Dadurch können Ambivalenzen qua Erfolgs- und Anwendungsdruck verstärkt werden. Die Hochschulen selbst wandeln sich in Richtung von Unternehmen mit entsprechenden Wertmaßstäben, die auch auf die Forschung durchschlagen.

## Verantwortliche Wege

Wie können verantwortliche Wege aus den Einbahnstraßen ambivalenter Forschungs- und Technikentwicklungen gefunden werden? Um diese Frage zu diskutieren, will ich mich jenseits eines rein utilitaristischen Optimierungsansatzes, der durchaus auch verlockend erscheinen mag, ausschließlich im Rahmen des kontinentaleuropäischen Denkrahmens bewegen. Dies ist aber eher der Platzökonomie dieses Beitrags geschuldet.

### Ebene der Prinzipien

Zunächst soll die Prinzipienebene, in der grundsätzliche Leitlinien für das Handeln angesprochen werden, behandelt werden. Als Erstes sind hier individual-ethische Postulate zu nennen. Immanuel Kants Imperativ, „handle so, dass deine Handlungsmaxime allgemeines Gesetz werden kann“, ist auch heute von Bedeutung, weil das menschliche Selbst Quelle aller Reflexion auf menschliches Handeln, auch in der Forschung, bleibt. Hans Jonas (1979) hat – anknüpfend an Immanuel Kant – einen „globalen Imperativ“ für das Leben in der „technischen Zivilisation“ ausgearbeitet. Er lautet in seiner zentralen Formulierung folgendermaßen: „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden.“ Jonas fordert unter anderem den „Vor-

rang der schlechten vor der guten Prognose“, d. h. Unheilsprophezeiungen sollen ein erheblich höheres Gewicht haben als jegliche Heilsversprechung. Dies ist letztlich die Verabschiedung jeglicher Utopie – zumindest die Abkehr von einem linearen Fortschrittsmodell. Das Schwergewicht liegt eindeutig auf dem Schutz des Bestehenden. Die offene Frage dabei ist: Welche scheinbar „natürlichen“ Verhältnisse sind eigentlich zu schützen und zu bewahren? Wenn darüber ein Konsens erzielt werden kann, könnte eine Folge der Befolgung dieses neuen Imperativs ein gewisses Stillstellen der Entwicklung auf Basis von Forschung und Technik sein. Es stellt sich die Frage, ob wir Menschen das so wollen. Jonas' bleibendes Verdienst ist es, dass er das *Prinzip der Erhaltung* durch seine Überlegungen zu einem neuen, globalen Imperativ explizit gemacht hat.

Ernst Bloch (1959) hat in seinem *Prinzip Hoffnung* eine Revision des Bacon'schen Programms und der naturwissenschaftlich-technischen Weltaneignung gefordert. Er hat dies mit der Forderung nach einer *Allianztechnik*, einer Technik in Allianz mit der Natur, auf den Begriff gebracht. Der nach vorne drängende Hunger des Menschen, sein Wunsch nach Lebensfähigkeit für alle, nach Gerechtigkeit und Frieden wird anerkannt und gegen die Versuche der Stillstellung menschlicher, sozialer und technischer Entwicklung gesetzt. Dieses Vorwärtsdrängende soll in steter Wechselwirkung von sozialer und technischer Entwicklung zu konkreten Utopien weiterentwickelt werden. Hierin kommt das *Prinzip der Entfaltung* zum Ausdruck oder die Programmatik einer technischen und sozialen Ko-Entwicklung im Einklang mit der Natur.

Diese Prinzipien sind von großer Bedeutung bei der Wegsuche und bei jeglichem Versuch, gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft ernst zu nehmen. Aber sie werden nicht ausreichen. Wie gehaltvoll können allgemeine Prinzipien sein, wenn konkretes Handeln in konkreten wissenschaftlich-technischen Projekten ansteht? Was kann der einzelne Mensch heute noch alleine verstehen und so weit klären, dass die angemessenen Verhaltensweisen angesichts der hochkomplexen wissenschaftlich-technischen Welt, in der wir heute leben und offenbar leben wollen, eindeutig ableitbar erscheinen?

Leitprinzipien zu formulieren ist wichtig, um eine Debatte über eine grundlegende Ausrichtung des Handelns – gerade auch was Forschung und Technik angeht – führen zu können. Aber eine Konkretisierung in Hinblick auf die wissenschaftlich-technische Welt in ihren Einzelprojekten und -programmen ist unvermeidlich. Daher soll eine zweite Ebene angesprochen werden, die des Wissens.

## Formen des Wissens

Jürgen Mittelstraß hat in den 1980er-Jahren die Unterscheidung zwischen *Verfügungswissen* und *Orientierungswissen* in die Debatte eingeführt (Mittelstraß 1982). Die „technische Kultur“ biete nur noch ein unvollständiges Verfügungswissen über Natur und Gesellschaft und kein Orientierungswissen *in* Natur und Gesellschaft. Verfügungswissen als Sach- und Herrschaftswissen ist ein positives Wissen von Ursachen, Wirkungen und Mitteln; Orientierungswissen ist demgegenüber ein regulatives, handlungsleitendes Wissen begründeter Ziele und Zwecke. Mittelstraß beklagt die Übermacht und ein Überangebot des immer mehr produzierten Verfügungswissens und das Unterangebot an Orientierungswissen. Er befürchtet, dass die gesellschaftliche Welt sich nur noch als bloße Maschine begreift und unter den dominierenden Paradigmen technischer Rationalität die „kritischen und Orientierungspotenziale degenerieren“.

Mittelstraß entgeht der simplizistischen Versuchung, Verfügungswissen allein mit technischen und naturwissenschaftlichen Vorgehensweisen zu identifizieren – unter anderem auch deshalb, weil er beispielsweise die Ökonomie hinzuzählt. Genauso wenig redet er einer Gleichsetzung von Orientierungswissen mit den Geisteswissenschaften das Wort. Vielmehr strebt er die Zusammenführung von Verfügungs- und Orientierungswissen an. Dabei fordert er eine interdisziplinäre – eigentlich transdisziplinäre – und eine politische Anstrengung ein, in der die Vernunft als orientierende Instanz wieder in ihr Recht gesetzt wird. Nur durch Zusammenführung der wissenschaftlichen und technischen Verstandeskräfte und das Potenzial der moralisch-politischen Vernunft sei wieder Einsicht gewinnbar und ein orientiertes Handeln möglich.

Diese Überlegungen sind etwas abstrakt und bedürfen eines deutlicheren Bezugs zur wissenschaftlich-technischen Realität. Daher bin ich überzeugt, dass es noch einer dritten Wissensform bedarf, um konkret agieren zu können: Was fehlt, ist Gestaltungswissen. Wir brauchen Wissen, mit dem wir das, über das wir bereits im Begriff sind technisch zu verfügen oder über das wir zukünftig verfügen könnten, mit dem zusammenbringen, was wir eigentlich anstreben und gesellschaftlich erreichen oder eben nicht anstreben wollen (oder sollten).

Wir brauchen Untersuchungen, die sich auf konkrete Forschungsprogramme, Forschungsfelder und -projekte beziehen und ihre Potenziale offenlegen. Moderne Forschung vollzieht sich in einem riesengroßen und vielfältigen Möglichkeitsraum. Das ist mit dem reinen Außenblick gar nicht

zu erfassen. Die Werthorizonte von relevanten Akteuren außerhalb und innerhalb der Forschung sind ebenfalls von Bedeutung. Es besteht zudem ein erheblicher Bedarf an Wissen, das die Einschätzung ermöglicht über

- die Erreichbarkeit erklärter Ziele (Überprüfung der Versprechungen),
- die Sinnhaftigkeit von Zielen (Überprüfung angestrebter Wirkungen bei Berücksichtigung anderer technischer oder nicht technischer Alternativen),
- Interessenskonstellationen (in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft),
- (ungewollte) bereits absehbare Folgen,
- bereits sichtbare oder vorstellbare Risiken (im umfassenderen Sinn, inkl. Entwicklungsrisiken, also Hindernissen auf dem Weg der wissenschaftlich-technischen Entwicklung),
- Unsicherheiten der wissenschaftlichen und der technischen Beschreibungen selbst,
- Unsicherheiten innerhalb der sozio-technischen Prozesse, in die die Forschung eingebettet ist.

Dies kulminiert in der Forderung nach einer systematischen und antizipativen Anstrengung, die es kaum gibt, die aber nötig wäre, um rechtzeitig den wissenschaftlich-technischen Fortschritt als möglichen gesellschaftlichen Fortschritt gestalten zu können. Dies ist weit mehr als ein Diskurs über Risiken – oder gar ein Verhinderungsdiskurs –; es geht vielmehr um die positive Wegfindung und Gestaltung unserer gemeinsamen Zukunft.

## **Kombination der Prinzipien- und der Wissensebenen: proTA**

Letztlich kommt es darauf an, die hier skizzierten Prinzipien- und Wissensebenen miteinander zu kombinieren. Die hierfür als notwendig erachtete systematische Anstrengung wird bei IANUS prospektives Technology Assessment (proTA) genannt (Liebert/Schmidt/Bender 2005; Liebert/Schmidt 2010). Warum erscheint dies – über das oben Gesagte hinaus – als unverzichtbar?

- Der oder die Einzelne kann sich nicht (mehr) alleine den Überblick im Möglichkeitsraum wissenschaftlich-technischer Entwicklung verschaffen. Bürger(innen) können – genauso wie Politiker(innen) und Journalist(inn)en, aber auch die Forschenden selbst – die Fülle an Sachinformationen, sozio-technischen Zusammenhängen und Einschätzungen nur schwerlich vollständig erkennen und bewerten.

- Die Steuerung der Forschung von außen ist weitgehend gescheitert. Wir müssen daher heute mehr von der Innenseite der Forschungsdynamiken verstehen, auch von ihrem Eigensinn, um Gestaltungsprozesse zu ermöglichen.
- Die alte Linearitätshypothese, nach der erst reine Grundlagenforschung, dann Anwendungsforschung und dann Technik komme, ist in der heutigen Wissenschaftswelt weitgehend unzutreffend. Forschung und Technikentwicklung verschmelzen vielmehr weitgehend miteinander. Die Wechselwirkungsprozesse zwischen Forschung, Technik und Anwendungshorizonten müssen deshalb besser verstanden und transparenter werden.
- TA war oft zu nachsorgend angelegt, sie setzte früher oft erst ein, wenn Risiken sich bereits als Technikfolgen manifestierten. Wir müssen heute so frühzeitig wie möglich ansetzen.
- Forschung ist kein Automat, in den man Ziele von außen „hineinstecken“ kann und dann programmgemäß die gewünschten Ergebnisse geliefert bekommt. Umgekehrt ist Forschung auch kein völlig unvorhersehbares „Naturereignis“. Antizipation ist bis zu einem gewissen Grade aufgrund des bereits Bekannten und Gewollten sowie von Vorerfahrungen durchaus möglich und sie ist dringend nötig.

ProTA wäre kein formales Prüfprogramm, sondern lieferte transparentes Material und Wissen (Gestaltungswissen) für eine lebendige Diskussion über Ziele, Potenziale, Wirkungen, Folgen, mögliche Wege der Forschung und Risiken. Der Kontakt zur Wirklichkeit der Forschung selbst ist dazu vonnöten. Es geht also um die Schaffung eines Instrumentariums der Vermittlung zwischen Forschung und Gesellschaft, um eine Institution zur Unterstützung von Reflexion und ggf. der Revision. Das Normative ist davon nicht abgrenzbar. Die Prinzipien der *Erhaltung* und der *Entfaltung* wurden bereits eingeführt. Beide zusammen können eine neue Interpretation von *Nachhaltiger Entwicklung* liefern, die gehaltvoller ist, als auf den Ausgleich von Ökonomie und Ökologie im Spannungsdreieck Natur, Technik und Gesellschaft zu verweisen.

Erhaltung bezieht sich mehr auf den tutoristischen Verträglichkeitsdiskurs (Umwelt- und Sozialverträglichkeit), wie man ihn aus der Anfangszeit der TA kennt. Entfaltung bezieht sich dagegen stärker auf einen Förderlichkeitsdiskurs: Was lässt uns Potenziale für die Zukunft der Menschen entwickeln und entfalten? Wolfgang Bender und andere haben vorgeschlagen, Verträglichkeits- und Förderlichkeitsforderung im Begriff der

Orientierungen zusammenzuziehen und von Humanorientierung, Sozialorientierung, Umweltorientierung und Zukunftsorientierung als wesentlichen Leitkriterien im wissenschaftlich-technischen Bereich zu sprechen (Bender et al. 2000). Diese könnten die rein innerwissenschaftlichen Qualitätskriterien ergänzen und so eine *Gemeinwohlorientierung* zum Ausdruck bringen.

Diese noch recht allgemein formulierten Kriterien wären spezifisch auszubuchstabieren anhand von konkreten Forschungs- und Technologiefeldern oder -projekten und mit Bezug zu den jeweiligen Sachlagen, um in der Praxis wirksam werden zu können (Liebert 2002).

## Partizipation und Gemeinwohl

Prospektives Technology Assessment soll letztlich Hilfestellungen geben für Politik und Öffentlichkeit, aber auch für die Beteiligten in der Forschung (und in Unternehmungen) selbst. Das heißt, dass es auch um die Ermöglichung partizipatorischer Prozesse geht. Dazu ist die Herstellung von Transparenz notwendig. Eine politische Dimension – jenseits des rein Akademischen – ist offensichtlich. Volker Gerhardt hat in seinem Buch über Partizipation als Prinzip der Politik geschrieben: „Alle Politik beruht auf dem Prinzip der Partizipation (...) Die ausdrückliche Anteilnahme an einem gesellschaftlichen Ganzen, das man – als dieses Ganze – zu schaffen, zu erhalten, zu lenken oder zu ändern sucht und das man zu vertreten hat, ist Partizipation.“ (Gerhardt 2007, 472) Die Pointe dieser Überlegung ist m. E.: Partizipation ist als Einübung in Gemeinwohlorientierung zu verstehen und weit weniger als Prozess der Durchsetzung partikulärer Interessen. Genau dies ist von zentraler Bedeutung, wenn es heute um die Zukunft und Positivbestimmung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts als sozialen Fortschritt geht. Dreieinhalb Jahrhunderte nach dem Start des Bacon'schen Programms kommen wir nicht umhin, uns zu trauen, eine Wende zu vollziehen. Es gibt keinen Automatismus mehr, durch Forschung und Technik zum menschlichen Glück zu kommen – und das hat es vielleicht nie gegeben. Die Menschen und die Forschenden müssen die Richtung des Fortschritts in Hinblick auf das Gemeinwohl bestimmen – und dies bei andauernder Reflexion der technischen und nicht technischen Gehalte. Das ist Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung.

## Vorbereitung in der Lehre

Qualitätsvolle Forschung ist nur möglich, wenn bei ihrer Planung und Durchführung die gesellschaftliche Verantwortung beständig mitreflektiert wird. Entsprechende umfassendere Verstehens-, Wissensgenerierungs- und Urteilsbildungsprozesse über disziplinäre Traditionen und Blickwinkel hinaus sind an den Hochschulen immer noch die Ausnahme, jedenfalls nicht die Regel. Ich habe nur dann Hoffnung, dass dies doch noch in der Forschungspraxis ankommt, wenn sich bereits die Studierenden mit dieser Herausforderung vertraut machen können, dürfen – und müssen.

Es mag erstaunen, dass die Einforderung von Lehrinhalten im Bereich gesellschaftlicher Verantwortung (*Social Responsibility*) integraler Bestandteil der Studiengangentwicklung innerhalb des Bologna-Prozesses geworden ist. Dies ist prominenter Teil der knapp formulierten sogenannten *Dublin-Descriptors* für Bachelor- und Masterabschlüsse von 2004. Unter jeweils fünf Spiegelstrichen, was als Qualifizierungsziel erreicht werden soll, findet sich je einer mit entsprechenden Formulierungen für Bachelor- und Master-Qualifizierungsziele:

- Für Bachelor: Students „have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific and ethical issues“.
- Für Master: Students „have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements“.

Die Dublin-Descriptors haben teilweise in den *Europäischen Qualifikationsrahmen* Eingang gefunden, der im Mai 2005 von den europäischen Bildungsminister(inne)n auf der Bergen-Konferenz beschlossen wurde. Entscheidend ist dabei sicherlich die Frage, wie solche Anforderungen an die Lehre in die Studienwirklichkeit, in entsprechende Curricula umgesetzt werden. Entsprechende Ansätze sind grob in *additive* und *integrative* einteilbar. Bei additiven Ansätzen wird Lehre aus anderen Fachbereichen importiert und es werden in der Regel die Studierenden von Ingenieur-, Technik- oder Naturwissenschaften mit ergänzenden Veranstaltungen angesprochen. Bei integrativen Ansätzen werden problemorientierte interdisziplinäre Kurse entwickelt und den Studierenden aus verschiedenen

Fachrichtungen angeboten, wobei nicht mehr auf Natur- oder Ingenieurwissenschaften alleine fokussiert wird, sondern bewusst auch die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Studierenden angesprochen werden. Dieser Ansatz hat unter anderem auch den Vorteil, dass die Lehrenden und Forschenden selbst mit in den gemeinsamen Lernprozess integriert sind. Entscheidend ist dabei letztlich, dass die Studierenden (und teilweise auch die Lehrenden) eine Urteilsfähigkeit erhalten, die über den Rahmen der eigenen disziplinären Fachkompetenz hinausgeht.

## Konsequenzen

Dringlich ist also die Etablierung verbindlicher, umfassender Lehranteile, die zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung vorbereiten. Wenn die zitierten Teile der Dublin-Descriptors ernsthaft umgesetzt werden, besteht die Chance einer Erweiterung der Qualitätsmerkmale für gute Forschung und Lehre um gesellschaftliche Verantwortung.

Im Kern gesellschaftlicher Verantwortung stehen hierbei zunächst die Schärfung des Bewusstseins für die Wahrnehmung von Ambivalenzen und die zugehörigen Debatten über die Richtung des Fortschritts in Forschung und Technikentwicklung. Ein Testfall für das Gelingen dieser Öffnung des akademischen Diskurses kann die Zivilklausel-Debatte sein, die gegenwärtig an einer Reihe von deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen geführt wird. Voraussetzung für eine konkretisierte Diskussion, die sich nicht in der Unverbindlichkeit des Allgemeinen verliert, ist Transparenz über die laufende Forschung. Zumindest über sämtliche Forschung an öffentlichen Einrichtungen sollten öffentlich zugängliche Informationen vorliegen, die über Zielsetzungen, Beteiligte, Förderer und ggf. Ergebnisse informieren.

Anhäufung von Verfügungswissen ohne Bezug zu einem Orientierungswissen ist defizitär. Die Herausforderung unserer Zeit ist deshalb die Erarbeitung von Gestaltungswissen. Nur so kann gesellschaftliche Verantwortung in der Praxis bedeutsam werden und die Debatte über die Zukunft von Forschung und Technikentwicklung nicht auf kleine Zirkel des Wissensmanagements beschränkt bleiben. Insbesondere die Leitlinien, die mit dem Konzept des prospektiven Technology Assessment verbunden sind, erscheinen als eine mögliche Basis für Gestaltungsprozesse von Forschung und Technikentwicklung. Forschung und Technikentwicklung gehen uns alle an, weil sie unsere gemeinsame Zukunft mit bestimmen.

## Literaturverzeichnis

- Bender, Wolfgang et al. (2000):** Ethische Kriterien im Entscheidungsprozess von Unternehmen. Das Beispiel Biotechnologie, Münster.
- Bloch, Ernst (1959):** Prinzip Hoffnung. Frankfurt/Main.
- Böhme, Gernot (1993):** Hat der Fortschritt eine Zukunft?, in: ders.: Am Ende des Baconischen Zeitalters. Frankfurt/Main.
- Gerhardt, Volker (2007):** Partizipation. Das Prinzip der Politik, München.
- Jonas, Hans (1979):** Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/Main.
- Liebert, Wolfgang (2000):** Wertfreiheit und Ambivalenz – Janusköpfige Wissenschaft, in: Scheidewege, Jg. 29, 126–149.
- Liebert, Wolfgang (2002):** Vergleich fortgeschrittener Nuklearsysteme zur Energieerzeugung – Aspekte prospektiver Technikgestaltung, in: Rebhan, Eckhard (Hg.): Energiehandbuch. Gewinnung, Wandlung und Nutzung von Energie, Berlin, 559–592.
- Liebert, Wolfgang (2003):** Ökonomie bestimmt nicht alles: Ein neues Ethos der Wissenschaft tut not, in: Dürr, Hans-Peter/Fischbeck, Hans-Jürgen (Hg.): Wirklichkeit, Wahrheit, Werte und die Wissenschaft. Ein Beitrag zum Diskurs „Neue Aufklärung“, Berlin, 159–172.
- Liebert, Wolfgang (2006):** Navigieren in der Grauzone: Kontrolle oder Gestaltung von Forschung und Technik?, in: Albrecht, Stephan/Braun, Reiner/Held, Thomas (Hg.): Einstein weiterdenken. Wissenschaft – Verantwortung – Frieden, Frankfurt/Main, 143–160.
- Liebert, Wolfgang/Schmidt, Jan (2010):** Towards a prospective technology assessment: challenges and requirements for technology assessment in the age of technoscience, in: Poesis & Praxis (7), 99–116.
- Liebert, Wolfgang/Schmidt, Jan/Bender, Wolfgang (2005):** Prospektive Gestaltung von Wissenschaft und Technik – Zum Umgang mit Fragilität und Ambivalenz, in: Bora, Alfons et al. (Hg.): Technik in einer fragilen Welt. Die Rolle der Technikfolgenabschätzung, Berlin, 353–362.
- Mittelstraß, Jürgen (1982):** Wissenschaft als Lebensform, Frankfurt/Main.



**D**

Qualität der Wissenschaft –  
Qualität der Arbeit



## Gute Wissenschaft – gute Arbeit: Zwei Seiten einer Medaille

Andreas Keller

### Das Templiner Manifest für den „Traumjob Wissenschaft“ und die Folgen

„Gute Lehre und Forschung auf der einen Seite sowie gute Arbeitsbedingungen und berufliche Perspektiven auf der anderen sind zwei Seiten einer Medaille“ – das ist der Ausgangspunkt des Templiner Manifests, mit dem die Bildungsgewerkschaft GEW seit der 4. GEW-Wissenschaftskonferenz im September 2010 in Templin für Furore sorgt.<sup>1</sup> Die Leistungen der Hochschulen in Forschung, Lehre und Studium haben heute nicht nur „gut“, sondern „besser“, ja „exzellent“ zu sein – um an das Motto der 5. GEW-Wissenschaftskonferenz und den Titel dieses Sammelbands anzuknüpfen. Die Qualität der von Wissenschaftler(inne)n und ihren Kolleg(inn)en in Verwaltung und Technik zu erbringenden Leistungen ist in aller Munde, über die Qualität ihrer Beschäftigungsbedingungen und Berufsperspektiven wird hingegen geschwiegen – diesen Widerspruch thematisiert das Templiner Manifest mit zehn Eckpunkten für eine „Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und Forschung“. Diese können auch als spezifischer Beitrag zur Debatte um die Qualität von Wissenschaft verstanden werden. „Gute Wissenschaft braucht gute Arbeit“ ist auch einer der zwölf „Weißenhäuser Eckpunkte – Für eine Qualitätsoffensive in Forschung, Lehre und Studium“ überschrieben, den die GEW als Ergebnis der 5. GEW-Wissenschaftskonferenz am Weißenhäuser Strand vorgelegt hat (Keller 2011a; Himpele/Keller/Ortmann 2011).<sup>2</sup>

Wer sich mit der Qualität von Beschäftigungsbedingungen und Berufswegen in Hochschulen und Forschungseinrichtungen beschäftigt, wird feststellen, dass sich die Rahmenbedingungen nach der Templiner Wissenschaftskonferenz weiter verschlechtert haben. Betrug die Relation zwischen unbefris-

1 Alle Informationen zum Templiner Manifest sind unter [www.templiner-manifest.de](http://www.templiner-manifest.de) zu finden.

2 Die „Weißenhäuser Eckpunkte“ sind in diesem Band dokumentiert. Vgl. auch den weiteren Beitrag des Verfassers in diesem Band.

tet und befristet beschäftigten wissenschaftlichen Angestellten an Hochschulen 2009 noch 1:7, hat sich diese in nur einem Jahr auf 1:8 verschlechtert.<sup>3</sup> Gleichzeitig sind die Laufzeiten dieser befristeten Beschäftigungsverhältnisse extrem kurz. Nach den Ergebnissen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) hat die Hälfte der mit wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n abgeschlossenen Arbeitsverträge an Forschungseinrichtungen eine Laufzeit von weniger als einem Jahr, an Hochschulen sogar mehr als die Hälfte (53 Prozent). Nur 18 Prozent der Zeitverträge an Forschungseinrichtungen und elf Prozent der Zeitverträge an Hochschulen haben eine Laufzeit von zwei Jahren oder länger (Jongmanns 2011: 73).

Die Evaluation hat ferner zu Tage gefördert, dass das Gesetz keineswegs die versprochene Rechtssicherheit gebracht hat. Unklar ist beispielsweise, ob und inwieweit Beschäftigungszeiten als studentische Hilfskraft mit Bachelorabschluss auf die maximale Dauer einer sachgrundlosen Befristung gemäß § 2 Abs. 1 WissZeitVG von zwölf (bzw. in der Medizin 15) Jahren anzurechnen sind: 38 Prozent der Hochschulen rechnen alle Beschäftigungszeiten ab dem Bachelorabschluss auf die Höchstbefristungsdauer an, 23 Prozent entscheiden nach einer Betrachtung des fachlichen Werdegangs, 13 Prozent rechnen erst ab dem Masterabschluss an, ein Viertel der Hochschulen kann keine Angaben machen (Jongmanns 2011: 58).

Auch im Hinblick auf den Geltungsbereich hat das WissZeitVG nicht die versprochene Rechtssicherheit für Beschäftigte und Arbeitgeber gebracht. Aufgrund der Klage einer von der GEW unterstützten Lehrkraft für besondere Aufgaben an einer Universität in Baden-Württemberg hat das Bundesarbeitsgericht (BAG) am 01.06.2011 die Befristung ihres Arbeitsvertrages für rechtswidrig erklärt (Urteil des BAG, Aktenzeichen 7 AZR 827/09). Die Befristungstatbestände des WissZeitVG seien „im Lichte eines angemessenen Ausgleichs der Interessen zwischen Hochschulen einerseits und dem wissenschaftlichen Personal andererseits zu verstehen“, argumentierte das Gericht und schlussfolgerte: „Dies bedingt gleichzeitig aber auch, den personellen Geltungsbereich des WissZeitVG nur auf das Personal zu erstrecken, bei dem der Gedanke der zur Sicherung der Innovationsfähigkeit notwendigen stetigen Personalfluktuations- oder der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung greift. Ob dies der Fall ist, kann nur tätigkeitsbezogen festgestellt werden.“ Mit anderen Worten: Sogar die Frage, welche Wissenschaftler(innen) überhaupt vom Geltungsbereich des WissZeitVG erfasst sind, lässt sich nicht eindeutig beantworten.

Die Destabilisierung der Beschäftigung in Hochschule und Forschung ist nicht nur schlecht für die betroffenen Wissenschaftler(innen), sondern erschwert zunehmend, hoch qualifizierte Fachkräfte zu finden. Wenn Dozent(inn)en nach dem „Hire and Fire“-Prinzip semesterweise ausgewechselt werden, leidet die Qualität von Forschung und Lehre unter der fehlenden Kontinuität. Welche Ansprechpartner(innen) haben Studierende, wenn sie nach Vorlesungen eine Beratung brauchen oder eine Prüfung absolvieren müssen? Wie soll Hochschullehre professionalisiert werden, wenn ein Großteil der Lehrenden nach kurzer Zeit ausgewechselt wird? Wie innovationsfreudig können Forscher(innen) sein, die ständig um die Verlängerung ihres Arbeitsvertrags zittern? Die Deutsche Krebshilfe (2011) warnt gar, dass die Rahmenbedingungen des WissZeitVG „unerwünschte Nebenwirkungen auf die Qualität und die Kontinuität der medizinischen Forschung in Deutschland“ haben könnten.

Kern des Templiner Manifests ist die Forderung nach verlässlichen Perspektiven für promovierte Wissenschaftler(innen) (Postdocs) durch Einrichtung eines *Tenure Track*. Dieses aus angelsächsischen Ländern bekannte Modell einer zur Dauerstelle führenden Laufbahn soll Postdocs die Perspektive auf einen dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft eröffnen – unabhängig davon, ob die Karriere zur Professur führt oder eine andere Option eröffnet. Voraussetzung dafür ist zum einen, dass die Hochschulen eine vorausschauende Personalentwicklung betreiben. Zum anderen, dass der Anteil der unbefristeten Beschäftigungsverhältnisse erhöht wird. Nur dann können die Hochschulen ihre Daueraufgaben in Forschung, Lehre und Management mit der erforderlichen Kontinuität und Qualität erledigen. Und nur dann können sie qualifizierten Wissenschaftler(inne)n berufliche Perspektiven neben der Professur eröffnen, wie es im Ausland selbstverständlich ist.

Weitere Reformvorschläge des Templiner Manifests zielen auf eine bessere Absicherung der Promotionsphase, die Umwandlung von prekären in reguläre Beschäftigungsverhältnisse, auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis auf allen Stufen der wissenschaftlichen Karriere, auf ein Recht auf Work-Life-Balance für Wissenschaftler(innen) und auf eine gleichberechtigte Mitbestimmung ab.

## Das Templiner Manifest wirkt

Eineinhalb Jahre nach der Templiner Wissenschaftskonferenz lässt sich feststellen: Das Templiner Manifest wirkt. Zum einen stoßen die zehn Eckpunkte für eine Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und

Forschung auf eine enorme Resonanz: Fast 10 000 Unterzeichner(innen) unterstützen das Manifest. Wichtiger noch als die Zahl der Unterschriften sind die Diskussionen vor Ort an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Rund 70 Informations- und Diskussionsveranstaltungen zum Templiner Manifest wurden bis Anfang 2012 in allen 16 Bundesländern durchgeführt. Bei den beiden Follow-up-Kongressen zum Templiner Manifest 2011 in Berlin diskutierten mit Dr. Stefan Kaufmann (CDU), Prof. Dr.-Ing. Martin Neuman (FDP), Dr. Ernst-Dieter Rossmann (SPD), Krista Sager (Bündnis 90/Die Grünen) und Dr. Petra Sitte (Die Linke) jeweils Abgeordnete aus allen fünf Bundestagsfraktionen und nahmen zu den Reformvorschlägen der GEW Stellung; drei von ihnen haben das Templiner Manifest bereits unterzeichnet.

Zum anderen lassen sich auch politische Wirkungen des Templiner Manifests feststellen. Die drei Oppositionsfraktionen im Deutschen Bundestag haben parlamentarische Initiativen gestartet, die sich teilweise explizit auf das Templiner Manifest und die GEW beziehen und zahlreiche Reformvorschläge aufgreifen:<sup>4</sup>

- mehr Dauerstellen für Daueraufgaben (SPD und Bündnis 90/Die Grünen, vgl. Ziffer 3 des Templiner Manifests),
- Aufhebung der Tarifsperre im Wissenschaftszeitvertragsgesetz (SPD, Linke und Bündnis 90/Die Grünen, vgl. Ziffer 10 des Templiner Manifests),
- Sonderprogramm Juniorprofessuren/Postdoc-Stellen mit Tenure Track (SPD, Linke und Bündnis 90/Die Grünen, vgl. Ziffer 2 des Templiner Manifests),
- Anreize für Dauerstellen in Drittmittelprogrammen (Bündnis 90/Die Grünen, vgl. Ziffer 3 des Templiner Manifests),
- mehr Qualifikationsstellen für Promovierende mit 75 Prozent der Arbeitszeit für die eigene Qualifikation (SPD und Linke, vgl. Ziffer 1 des Templiner Manifests),
- nachhaltige Personalentwicklung und Personalplanung (SPD und Linke, vgl. Ziffer 2 des Templiner Manifests),
- Ausbau des Frauenanteils auf allen Karrierestufen (Linke, vgl. Ziffer 6 des Templiner Manifests),

4 Bündnis 90/Die Grünen: „Pakt für den wissenschaftlichen Nachwuchs und zukunftsfähige Personalstrukturen an den Hochschulen“ (BT-Drs. 17/4203); Die Linke: „Wissenschaft als Beruf attraktiv gestalten – Prekarisierung des akademischen Mittelbaus beenden“ (BT-Drs. 17/4423) sowie „Befristung von Arbeitsverträgen in der Wissenschaft eindämmen – Gute Arbeit in Hochschulen und Instituten fördern“ (BT-Drs. 17/6488); SPD: „Personaloffensive für den wissenschaftlichen Nachwuchs starten“ (BT-Drs. 17/6336).

- Betreuungsvereinbarungen für Promovierende (SPD, vgl. Ziffer 1 des Templiner Manifests),
- Rechtsverbindliche Ausgestaltung der Familienkomponente im Wissenschaftszeitvertragsgesetz (Linke, vgl. Ziffer 5 des Templiner Manifests),
- Regellaufzeit von mindestens zwei Jahren für Zeitverträge (SPD) bzw. Mindestlaufzeit von einem Jahr für Zeitverträge (SPD und Linke).

Die Forderung nach einer Mindestlaufzeit und Mindeststandards für Zeitverträge findet sich explizit gar nicht im Templiner Manifest. Die Debatte um die Ergebnisse der Evaluation des WissZeitVG mit den dramatischen Zahlen zu den kurzen Laufzeiten rückten diesen Vorschlag aber schnell auf die politische Agenda.

Aus Anlass der Entscheidung zur zweiten Phase der Exzellenzinitiative forderte die GEW am 3. März 2011 die Einhaltung von Mindeststandards für den Abschluss von Zeitverträgen aus Exzellenzgeldern: „30 Prozent der eingeworbenen Exzellenzgelder müssen für unbefristete Beschäftigungsverhältnisse verwendet werden. Soweit Zeitverträge abgeschlossen werden, muss bei der Vertragsdauer die Projektlaufzeit von fünf Jahren ausgeschöpft werden.“ In einer ersten Stellungnahme der GEW zum Ergebnis der Evaluation des WissZeitVG findet sich die Forderung nach Mindestlaufzeiten für Zeitverträge entsprechend dem Grundsatz, dass sich die Laufzeit von Arbeitsverträgen an der Dauer der zu erfüllenden Aufgabe zu orientieren habe (Pressemitteilung der GEW vom 9.3.2011). In der offiziellen Stellungnahme der Bildungsgewerkschaft zum Fachgespräch des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 30. November 2011 wird diese Forderung konkret ausformuliert (Keller 2011b).

Allein die Bundesregierung hielt bis zuletzt an der Haltung fest: „Akuter gesetzgeberischer Handlungsbedarf besteht nicht.“<sup>5</sup> Welche Wirkung die Bundesratsinitiative haben wird, die die nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerin Svenja Schulze (SPD) in einem Schreiben an den Landesverband Nordrhein-Westfalen der GEW ankündigte, lässt sich nicht absehen. Allerdings deutet sich für politische Maßnahmen unterhalb der Ebene einer gesetzlichen Änderung eine Mehrheit im Deutschen Bundestag an. Die Regierungsfraktionen von CDU/CSU und FDP haben eine eigene

5 Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen bei einer Veranstaltung der Arbeitsgemeinschaft für Betriebs- und Personalräte der außeruniversitären Forschungseinrichtungen (AGBR) am 25. Mai 2011 in Berlin.

parlamentarische Initiative angekündigt, mit der Vorschläge des Templiner Manifests aufgegriffen werden sollen.

Die Kernkompetenz für die Reform von Personalstruktur und Karrierewegen an den Hochschulen liegt bei den Bundesländern. Deutliche Spuren hat die GEW-Initiative etwa im Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/Die Grünen und SPD in Baden-Württemberg hinterlassen.<sup>6</sup> Die beiden Regierungsparteien streben an, „innerhalb der nächsten fünf Jahre die Zahl unbefristeter Mittelbaustellen an den Hochschulen in Baden-Württemberg zu erhöhen.“ Damit würde die Landesregierung Ziffer 3 des Templiner Manifests – „Daueraufgaben mit Dauerstellen erfüllen“ – gerecht werden. Weiter heißt es im Koalitionsvertrag: „Wissenschaftliche Karrieren müssen auch ohne eine angestrebte Professur möglich sein“, was Ziffer 2 des Templiner Manifests betrifft. Grüne und SPD in Baden-Württemberg setzen sich außerdem „für einen bundesweit gültigen Wissenschaftstarifvertrag unter Berücksichtigung der Hilfskräfte ein.“ Auch wenn in Ziffer 10 des Templiner Manifests wissenschaftsspezifischen Regelungen im Zuge der Flächentarifverträge des öffentlichen Dienstes der Vorzug gegeben wird, entspricht die Einbeziehung der bisher von tariflichem Schutz ausgenommenen studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte der Stoßrichtung des Templiner Manifests. Schließlich möchten die Regierungsparteien „gemeinsam mit den Hochschulen, den Promovierenden sowie den Gewerkschaften eine landesweite Strategie ausarbeiten, um die Promotionsphase attraktiver und sozial sicherer zu gestalten und die Betreuung der Promotionen zu verbessern.“ Exakt dies verlangt Ziffer 1 des Templiner Manifests.

Auch in Rheinland-Pfalz und Berlin haben SPD und Bündnis 90/Die Grünen bzw. SPD und CDU Forderungen aus dem Templiner Manifest in ihre Koalitionsvereinbarungen aufgenommen. Die rheinland-pfälzische Landesregierung soll mit den Hochschulen vereinbaren, „Personalentwicklungskonzepte für die Qualität der Lehre, für die Stärkung des Mittelbaus und für die Eröffnung wissenschaftlicher Perspektiven für den Nachwuchs zu erarbeiten.“<sup>7</sup> „Gemeinsam mit den Hochschulen werden wir nach Wegen suchen, die zunehmend kurzen Vertragslaufzeiten von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu vermeiden, um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Flexibilität der Hochschule und der Karriereplanung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu schaffen“, haben

6 <http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf> (Zugriff am 21.02.2012).

7 <http://spdnet.sozinfo.rlp/dl/Koalitionsvertrag.pdf> (Zugriff am 21.02.2012).

SPD und CDU in ihrer Koalitionsvereinbarung für das Land Berlin festgehalten.<sup>8</sup> Parlamentarische Initiativen, die sich teilweise direkt auf das Templiner Manifest und die GEW beziehen, haben die SPD-Fraktion im niedersächsischen Landtag (Drs. 16/3521), die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im sächsischen Landtag (Drs. 5/5694) sowie die Fraktionen der Linken im niedersächsischen Landtag (Drs. 16/4219) und im schleswig-holsteinischen Landtag (Drs. 17/2186 [neu]) gestartet. In Hamburg hat die Fraktion der Grün-Alternativen Liste durch eine Große Anfrage zum Thema „Traumjob Wissenschaft?“ die Debatte angestoßen (Drs. 20/2267).

Auch in der Tarifpolitik sind die Verhältnisse in Bewegung geraten. Im Sinne von Ziffer 10 des Templiner Manifests – „Alle Beschäftigungsverhältnisse tarifvertraglich aushandeln“ – gelang es der GEW gemeinsam mit den anderen Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes, mit den Arbeitgebern eine Erweiterung des Geltungsbereichs des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) zu vereinbaren. Ab 1. Januar 2012 profitieren neu eingestellte künstlerische Lehrkräfte an Kunst- und Musikhochschulen, die bisher vom Geltungsbereich des Tarifvertrages ausgenommen waren, vom Schutz des TV-L. Noch nicht erreicht werden konnte indes die Erweiterung des Geltungsbereichs des TV-L auf studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte.

Sogar auf europäischer Ebene hinterlässt das Templiner Manifest seine Spuren – etwa im Rahmen des Europäischen Sozialen Dialogs Bildung (European Sectoral Social Dialogue in Education – ESSDE). Als Sozialpartner fungieren auf Arbeitnehmerseite das European Trade Union Committee on Education (ETUCE), das Ende 2010 mit der europäischen Struktur der Bildungsinternationale (Education International – EI) vereinigt wurde, und auf Arbeitgeberseite die European Federation of Education Employers (EFEE). Der ETUCE gehört die GEW als Mitgliedsorganisation an, der EFEE die Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL). Die im Rahmen des ESSDE tätige Arbeitsgruppe Hochschulen hat im November 2011 einen Zwischenbericht vorgelegt, in dem die Umsetzung der bereits 2005 von der Europäischen Kommission ausgesprochenen Empfehlungen für eine „Europäische Charta für Forscher“ und einen „Kodex für die Einstellung von Forschern“ gefordert und das Templiner Manifest als gutes Beispiel für ein Programm zur Reform von Karrierewegen an den Hochschulen benannt wird.<sup>9</sup> Die Kommissionsempfehlungen verlangen von Arbeitgebern im Wissenschafts-

8 Abzurufen über <http://www.gew-berlin.de/22853.htm> (Zugriff am 21.02.2012).

9 Der Bericht ist im GEW-Arbeitspapier AP-HuF-2011/21 dokumentiert.

bereich sowie von Forschungsförderorganisationen, dafür Sorge zu tragen, „dass die Leistung von Forschern nicht durch die Instabilität von Arbeitsverträgen beeinträchtigt wird“ und sich „daher so weit wie möglich dafür ein[zu]setzen, die Stabilität der Beschäftigungsbedingungen für Forscher zu verbessern (Europäische Kommission 2005: 18).

2011 rückte die Lage der Wissenschaftler(innen) und anderen Hochschulbeschäftigten zudem erstmals auf die Agenda des Bologna-Prozesses. Wurden die Hochschulbeschäftigten bis dahin in erster Linie als Zielgruppe von Mobilitätsmaßnahmen wahrgenommen, haben die für das Hochschulwesen zuständigen Minister(innen) der Teilnahmestaaten des Bologna-Prozesses in ihrer Konferenz in Budapest und Wien die Schaffung einer „förderlichen Umgebung“ (*Supportive Environment*) für Lehrende, Forschende und Verwaltungskräfte vereinbart, damit diese ihre Aufgaben erfüllen und die Reformen erfolgreich umsetzen können (Europäische Bildungsminister(innen) 2011). Diese Aussage ist ein konkretes Resultat der Arbeit des internationalen Dachverbands der Bildungsgewerkschaften EI, der als „Stakeholder“ im Bologna-Prozess anerkannt ist und mit beratender Stimme in der die Ministerkonferenzen vorbereitenden Bologna Follow-up Group (BFUG) vertreten ist, und dessen ständiger Ausschuss für Hochschule und Forschung sich wiederholt mit dem Templiner Manifest beschäftigt hat.

## Hochschulen und Forschungseinrichtungen in die Pflicht nehmen

Bereits diese ersten Teilerfolge der Templiner Manifest-Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“ machen deutlich: Es gilt dicke Bretter zu bohren, um die Reform der Personalstruktur und Berufswege in Hochschule und Forschung Wirklichkeit werden zu lassen. Es gibt eben nicht nur einen einzigen politischen Hebel, der umzulegen ist – die Herausforderung besteht vielmehr darin, auf mehreren Ebenen gleichzeitig aktiv zu sein: auf europäischer Ebene, auf Bundes- und Länderebene, in der tarifpolitischen Arena und nicht zuletzt auch im Handlungsfeld der Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die im Zuge der Stärkung ihrer Handlungsspielräume durch Landeshochschulgesetzesnovellen und die „Wissenschaftsfreiheitsinitiative“ der Bundesregierung eine größere Bedeutung gewonnen haben und nun unter Beweis stellen müssen, dass sie mit der Autonomie verantwortungsbewusst umgehen können.

Dass politischer Handlungsbedarf hinsichtlich der Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und Forschung besteht, be-

streitet heute fast niemand mehr – auch nicht die Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen, der neben der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und den großen Verbänden der außerhochschulischen Forschungseinrichtungen auch Organisationen wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) oder der Wissenschaftsrat angehören. In ihrer Pressemitteilung vom 13.12.2011 spricht sich die Allianz zwar einerseits „entschieden für eine unveränderte Fortführung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes“ aus, bekennt sich aber zugleich zur „Bedeutung eines verantwortungsvollen Umgangs mit den Befristungsregelungen sowie der damit verbundenen besonderen Personalfürsorge“.

Die GEW nimmt die Allianz beim Wort und hat den Hochschulen und Forschungseinrichtungen vorgeschlagen, sich in einem Kodex zu einer guten Personalpolitik zu verpflichten.<sup>10</sup> Im Rahmen eines „Kodex gute Personalpolitik“ sollen sich die Hochschulen und Forschungseinrichtungen erstens zu einer aktiven Personalpolitik verpflichten. Hierzu gehören neben der Personalentwicklung im Sinne von Fortbildung, Kompetenzentwicklung und Beratung, bei der etliche Hochschulen schon gute Angebote entwickelt haben (Schlüter/Winde 2009), eine vorausschauende Personalplanung und ein effektives Personalmanagement. Auf Basis einer Personalplanung kann der mittel- und langfristige Bedarf an wissenschaftlichem Personal ermittelt und davon abgeleitet werden, wie vielen Nachwuchskräften eine wissenschaftliche Laufbahn eröffnet werden sollte. Auch ein adäquates Verhältnis zwischen befristet und unbefristet Beschäftigten kann auf diesem Wege bestimmt werden. Unter Personalmanagement sind Instrumente zu verstehen, mit denen unabhängig von kurzfristigen Finanzierungsquellen mittel- bis langfristig stabile Beschäftigungsverhältnisse geschaffen werden können. So könnten qualifizierten Nachwuchskräften längerfristige Zeitverträge oder unbefristete Beschäftigungsverhältnisse angeboten werden, indem die Finanzierung aus unterschiedlichen Drittmittelprojekten, Haushaltsstellen und neu einzurichtenden zentralen Überbrückungsfonds kombiniert werden.

Zweitens gehört in einen „Kodex gute Personalpolitik“ die Verankerung eines Tenure Track, der Postdocs die Perspektive eines dauerhaften Verbleibs in Hochschule und Forschung eröffnet. Wie ein Tenure Track gestaltet werden und mit der kontinentaleuropäischen Hochschulkultur in Einklang gebracht werden könnte, zeigt ein Beispiel aus einem

10 Pressemitteilung vom 18.01.2012, [http://www.gew.de/GEW\\_Hochschulen\\_brauchen\\_einen\\_Personal-Kodex.html](http://www.gew.de/GEW_Hochschulen_brauchen_einen_Personal-Kodex.html) (Zugriff am 01.03.2012).

europäischen Nachbarland: der Kollektivvertrag (Tarifvertrag) für die Universitäten in Österreich, der 2009 zwischen der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) und dem Dachverband der Universitäten abgeschlossen wurde (GÖD 2011). Gemäß § 27 des Kollektivvertrages kann eine Universität einem wissenschaftlichen Mitarbeiter oder einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin den Abschluss einer Qualifizierungsvereinbarung anbieten. Werden die vereinbarten Qualifizierungsziele erreicht, was die Universität entsprechend fördern muss, kann die Wissenschaftlerin oder der Wissenschaftler mit einer Entfristung ihres oder seines Beschäftigungsverhältnisses rechnen.

Eine Hochschule oder Forschungseinrichtung sollte in einem Kodex die Voraussetzungen für die sachgrundlose Befristung von Arbeitsverträgen nach § 2 Abs. 1 WissZeitVG bestimmen – auch im Sinne des Tenors des zitierten Urteils des Bundesarbeitsgerichts. Entsprechend einem Vorschlag der GEW Sachsen-Anhalt könnte die Befristung von Beschäftigungsverhältnissen an die Voraussetzung geknüpft werden, dass tatsächlich eine Promotion oder Habilitation abgeschlossen wird, dass das Qualifizierungsziel im Arbeitsvertrag benannt wird und dass mit Doktorand(inn)en eine verbindliche Betreuungsvereinbarung abgeschlossen wird. Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt und liegt auch keine Drittmittelfinanzierung vor, ist ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis angezeigt.

Vierter Bestandteil eines „Kodex gute Personalpolitik“ ist die Verpflichtung auf eine geschlechtergerechte und familienfreundliche Hochschule bzw. Forschungseinrichtung. Die Universität Konstanz verfügt seit 2010 über einen eigenen „Gender Kodex“, in dem sich die Universität u. a. zur Berücksichtigung von Gleichstellungszielen und Genderaspekten bei der Forschungsförderung, zu einem geschlechtergerechten Ressourcenmanagement und einer entsprechenden Führungskultur, zu einer familienfreundlichen Wissenschaftskultur, zur Ermöglichung eines ausgewogenen Verhältnisses von Berufs- und Privatleben durch entsprechende Organisationsstrukturen und – explizit in diesem Kontext – zu langfristigen Beschäftigungsverhältnissen bekennt.<sup>11</sup>

Was in diesem Zusammenhang ebenfalls in einem „Kodex gute Personalpolitik“ geregelt werden müsste, ist die Umsetzung der sogenannten familienpolitischen Komponente des WissZeitVG. Gemäß § 2 Abs. 1 S. 3 WissZeitVG *kann* sich die Höchstbefristungsdauer bei Betreuung eines oder mehrerer Kinder unter 18 Jahren um zwei Jahre je Kind verlängern. Der

11 [www.gleichstellung.uni-konstanz.de/gender-kodex/](http://www.gleichstellung.uni-konstanz.de/gender-kodex/) (Zugriff am 28.02.2012).

Bericht zur Evaluation des WissZeitVG hat aufgezeigt, dass die familienpolitische Komponente bisher nur äußerst selten und in der Regel ohne ein systematisches Konzept angewandt wird (Jongmanns 2011: 3, 54 f.). Letztlich ist es eine Ermessensentscheidung des Arbeitgebers, ob die familienpolitische Komponente angewandt wird oder nicht, einen Rechtsanspruch der betroffenen Wissenschaftler(innen) gibt es nicht. Eine Hochschule oder Forschungseinrichtung sollte daher in einem Kodex offenlegen, unter welchen Voraussetzungen und in welcher Weise sie die familienpolitische Komponente anwendet, damit die Beschäftigten eine entsprechende Planungssicherheit erhalten.

Schließlich sollte ein „Kodex gute Personalpolitik“ Mindeststandards für befristete Beschäftigungsverhältnisse formulieren. Zeitverträge wird es in der Wissenschaft immer geben. Entscheidend ist, dass dort, wo Zeitverträge vertretbar sind, Mindestvertragslaufzeiten eingehalten werden: Die Laufzeit von Arbeitsverträgen hat sich an der Dauer der zu erfüllenden Aufgabe bzw. der Laufzeit der Drittmittelprojekte zu orientieren.

Es ist zu befürchten, dass die meisten Hochschulen und Forschungseinrichtungen nicht von alleine auf die Idee kommen, sich in einem Kodex zur guten Personalpolitik zu verpflichten. Von daher brauchen wir zum einen aktive GEW-Hochschulgruppen und Templiner Manifest-Initiativen, gewerkschaftlich organisierte Mitglieder in Organen der Hochschulselbstverwaltung, Personal- und Betriebsräten, die auf die Erarbeitung von Kodizes drängen und diese durch Gremienbeschlüsse und Dienst- bzw. Betriebsvereinbarungen verbindlich ausgestalten. Auf der anderen Seite müssen Bund und Länder als Träger und Geldgeber der Hochschulen und Forschungseinrichtungen ihre Verantwortung für eine gute Qualität der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen wahrnehmen – indem sie diese durch eine aktive Vergabepolitik zu einer aktiven Personalpolitik verpflichten.

## Verantwortung der Politik und der Tarifparteien

Abschließend ist zu betonen: Die von der GEW beförderte Diskussion um Kodizes für eine gute Personalpolitik darf nicht als Manöver zur Ablenkung von der politischen Verantwortung des Bundes, der Länder und der Tarifpartner missbraucht werden. Die Politik und die Tarifpartner haben Rahmenbedingungen im Sinne von Mindeststandards für berechenbare Berufswege und eine aufgabenadäquate Personalstruktur in Hochschule und Forschung zu setzen, die Hochschulen und Forschungseinrichtungen müssen diesen Rahmen ausfüllen und werden ermuntert, über die Mindest-

standards hinaus eine gute, ja bessere, gar exzellente Personalpolitik zu betreiben. Wenn am Ende ein Wettbewerb der Wissenschaftseinrichtungen um die besten Arbeitsplätze und Karrierewege für Wissenschaftler(innen) steht, ist das ein überfälliger Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft.

## Literatur

- Deutsche Krebshilfe (2011):** Stellungnahme zur Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Ausschuss-Drucksache 17(18)230.
- Europäische Bildungsminister(innen) (Hg.) (2011):** Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area vom 12.03.2011.
- Europäische Kommission (2005):** Europäische Charta für Forscher. Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern. Brüssel (abzurufen unter [http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/eur\\_21620\\_de-en.pdf](http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/eur_21620_de-en.pdf)).
- Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (Hg.) (GÖD 2011):** Kollektivvertrag für die Arbeitnehmer/innen der Universitäten, Wien.
- Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Ortmann, Alexandra (Hg.) (2011):** Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung, Bielefeld.
- Jongmanns, Georg (2011):** Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. HIS-Projektbericht März 2011. Hannover. (= Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Ausschussdrucksache 17(18)135.
- Keller, Andreas (2011a):** Vom Albtraum zum Traumjob Wissenschaft – Anforderungen an eine Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und Forschung. In: Klemens Himpele/Andreas Keller/Alexandra Ortmann (Hg.): Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung, Bielefeld, S. 141–152.
- Keller, Andreas (2011b):** Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum öffentlichen Fachgespräch „Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes“ im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages am 30. November 2011 in Berlin. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Ausschuss-Drucksache 17(18)224b neu (abzurufen über [http://www.gew.de/GEW\\_Schluss\\_mit\\_dem\\_Befristungswahn.html](http://www.gew.de/GEW_Schluss_mit_dem_Befristungswahn.html)).
- Statistisches Bundesamt (2011):** Fachserie 11, Reihe 4.4. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Wiesbaden.
- Schlüter, Andreas/Winde, Mathias (Hg.) (2009):** Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen.

## Gender Equality – Gleiche Chancen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Anne Schlüter

Qualitätsfragen sind Zukunftsfragen, die in Abhängigkeit von der weiteren Entwicklung der Wissenschafts- und Fachkulturen immer wieder neu zu stellen sind. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) nimmt das Thema Gleichstellung auf. Wenn Geschlechtergerechtigkeit ein zentraler Bestandteil der Leitbilddiskussionen der Gewerkschaften ist, dann ist die Chancengleichheit von Frauen und Männern ein Qualitätsmerkmal und ein wichtiges Kriterium auch für die weitere Hochschulentwicklung.

Zu beantworten sind folgende Fragen:

- Was hat die Qualität von Forschung und Lehre mit der Qualität von Chancengleichheit zu tun?
- Wie lässt sich die Qualität von Gleichstellungsprozessen ermitteln?
- Wer evaluiert Gleichstellungsprozesse?
- Wie sieht die Qualitätssicherung aus?

### Gender Equality an Hochschulen

Gender Equality meint gleichberechtigte und geschlechterparitätische Teilhabe an den Möglichkeiten des Erwerbs von Qualifikationen und Kompetenzen auf allen Ebenen und in allen Bereichen an Hochschulen: also in allen Studiengängen, bei Promotionen, Habilitationen bzw. Juniorprofessuren und bei der Besetzung von Professuren sowie in Hochschulgremien. Gender Equality ist als Wert ebenso bezogen auf die Inhalte von Forschungen, denn diese wirken letztlich auf die Organisation der Wissenschaft zurück. Und nicht allein darauf, sondern generell auf die Lebensqualität von Menschen.

Dies ist kein neues Ziel. Blickt man zurück, so wurden bereits vor rund 30 Jahren Forderungen nach Gleichheit gestellt, insbesondere bei Stellenbesetzungen. Allerdings gab es zu der Zeit kaum Daten über das Geschlechterverhältnis an den Hochschulen. Das Zahlenverhältnis sah zudem viel ungünstiger aus als heute (Schlüter 1988). Die damaligen Forderungen bezogen sich generell auf die Verbesserung der Situation von Frauen in der Wissenschaft. Als Instrument zur Realisierung der Forderungen wurde u. a. die Einrichtung von Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschu-

len angesehen. Die Institutionalisierung der Gleichstellungsbeauftragten führte schließlich dazu, dass Gleichstellungsarbeit mittlerweile ein anerkannter Leistungsbereich an Hochschulen ist. Als Erweiterung lässt sich aktuell die Diversity-Diskussion betrachten, die u. a. mit dem Ziel der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit für Studierende als Management-Konzept in den Rektoraten an Hochschulen Verbreitung findet (vgl. die Übersicht bei Jansen-Schulz et al. 2011).

Angeregt durch die Verfahren zur Qualitätssicherung, die Hochschulen durchführen können, um ein Total E-Quality-Prädikat zu erhalten, müssen Überlegungen angestellt werden, wie die Herstellung von Chancengleichheit für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weiterhin ermöglicht bzw. verbessert werden kann. Denn vor allem auf der Ebene der Professor(innen) besteht nach wie vor ein eklatantes Missverhältnis zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. 80 Prozent der Professuren sind mit Männern besetzt. Trotz Gleichstellungsarbeit haben bei Berufungen häufig Frauen trotz gleicher oder umfassenderer Qualifikation in Lehre und Forschung nicht die gleichen Chancen wie Männer. Dabei ist der Anspruch der Hochschulen, die Besten zu berufen.

## Gender Equality: Forschung

Gender Equality in der Forschung meint, Frauen und Männer sind sowohl Subjekte als auch Objekte der Forschung. In der Vergangenheit waren häufig männliche Wissenschaftler konzentriert auf Forschungsgegenstände, die sich ausschließlich mit Themen und der Geschichte von Männern beschäftigten. Das führte zu dem Kurzschluss, dass Frauen in der Wahrnehmung bestimmter Berufe nicht existieren (Schlüter 2004).

Es gab Untersuchungen an männlichen Probanden in der Medizin, deren Ergebnisse auf Frauen übertragen wurden. Ein bekanntes Beispiel dafür ist die Studie über Herzinfarkt, die Phänomene der Erkennung beschreibt, die für Frauen nicht in gleicher Weise wie für Männer gelten, weil Frauen andere Symptome zeigen als Männer – mit der Konsequenz, dass Ärzte Hinweise auf einen Herzinfarkt bei Frauen übersahen. Allein dieses Beispiel zeigt symptomatisch, welche Risiken es für Frauen mit sich bringt, wenn Forschungsergebnisse verallgemeinert werden, die nur an männlichen Betroffenen gewonnen wurden.

## Gender-Equality: Lehre

Die Diskussion darüber, wie attraktiv bestimmte Studiengänge für Männer oder Frauen sind, hat Fragen nach der Wirkung der Fachkulturen aufgeworfen. Denn Studiengänge in der Technik sind mehrheitlich von männlichen Studierenden nachgefragt, während Studiengänge in der Erziehungswissenschaft mehrheitlich mit weiblichen Studierenden besetzt sind. Fragt man nach Geschlechterverhältnissen, dann können Überlegungen dazu führen, Gender- und Diversity-Kompetenzen auszubilden, um bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Lehre darauf zu achten, dass das jeweils andere Geschlecht durch die Änderung von dominanten Fachkulturen eher Zugang findet. Hinweise auf Best-Practice-Beispiele liefern verschiedene Tagungsbände, die Gender als Indikator für gute Lehre an Hochschulen thematisieren (Auferkorte-Michaelis et al. 2009; Auferkorte-Michaelis et al. 2010).

## Gender-Equality: Nachwuchsförderung

Um Chancengleichheit herzustellen, ist es notwendig, Themen zu *Gender und Diversity* bereits im Studium anzubieten, und zwar als selbstverständlichen Bestandteil der Berufsanforderungen. Daher sollte es in den Modulhandbüchern verankert sein. Welche Möglichkeiten dazu bestehen, lässt sich als Anregung der „Handreichung zur Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge“ entnehmen.<sup>1</sup>

Um die Gleichheit in den Chancen, Wissenschaft als Beruf auszuüben, zu erzeugen, braucht es der Herstellung der Gleichheit in den Ausgangsbedingungen für Frauen und Männer. Diese bezieht sich vordringlich auf die Prozesse der Planung eines Lebens mit Kindern und auf die Organisation des Alltags mit Kindern (Metz-Göckel et al. 2009). Die Ansätze in den Hochschulen, Kinderbetreuung für studierende Mütter und Väter und für an der Hochschule beschäftigte Eltern anzubieten, ist eine Möglichkeit, die Alltagsorganisation zu erleichtern.

1 [www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de](http://www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de)

## Gender Equality als Qualitätskriterium für die Hochschulentwicklung

Seitdem einige Hochschulen eine Leitbilddiskussion begonnen und Gender und Diversity als Ziele darin aufgenommen haben, gibt es kein Zurück mehr in die alten Verhältnisse der Ungleichheit. Gleichwohl sind Widerstände spürbar. Aufgrund der Erfahrungen, die mit Gleichstellungsarbeit an Hochschulen in den letzten dreißig Jahren gemacht wurden, ist deutlich geworden, dass das Erreichen von Chancengleichheit ohne Verknüpfung mit der Personal- und Organisationsentwicklung nicht vorstellbar ist.

Gleichstellung braucht Organisationsentwicklung. Wie sich Hochschulen strukturell verändern können, zeigen die Ergebnisse der empirischen Studie von Hildegard Macha et al. (2011). Die präsentierten Optimierungsstrategien für eine Organisationsentwicklung mit Gleichstellungspolitik an Hochschulen verweisen einerseits auf den Zusammenhang zwischen der Qualität der Zusammenarbeit von Hochschulleitungen mit den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten und andererseits auf den generellen Einfluss der Ressourcen für die Gleichstellung. Das aufgrund der empirischen Ergebnisse entwickelte Konzept der Stellschrauben sollte an den Hochschulen diskutiert werden. Auch die Akteure, die sich für Gleichstellung engagieren, können sich daran orientieren.

### Instrumente für die Gleichstellungspolitik

Um die Qualität der Gleichstellungspolitik zu überprüfen, ist zu fragen, welche Instrumente zur Verfügung stehen, die den Prozess der Gleichstellung vorantreiben können. Aus den vorherigen Ausführungen lassen sich bereits einige nennen:

- Gleichstellungsbeauftragte und Gleichstellungskommissionen,
- Gender in Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung,
- Verknüpfung von Gender mit Personal- und Organisationsentwicklung,
- Aufnahme in das Hochschulleitbild,
- Kinderbetreuung und
- Empirische Studien zum Stand der Gleichstellung.

Weitere sind:

- Frauenförderpläne,
- Evaluationen zu Positionen, Maßnahmen, Ressourcen,

- Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten,
- Gleichstellungsprojekte nach Themen,
- Etablierung von Genderforschung in allen Fakultäten,
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen,
- Gender-Budgeting sowie
- Gleichstellungsgesetze.

Die Übersicht verdeutlicht, dass es an Instrumenten für die Gleichstellung nicht fehlt. Doch die Instrumente bleiben hohl, wenn sie inhaltlich nicht gefüllt werden. Am Beispiel der Frauenförderpläne lässt sich dies exemplarisch nachvollziehen: Die Fakultäten sind gehalten, alle drei Jahre Frauenförderpläne aufzustellen. Aus den Erfahrungen der letzten Jahre ist bekannt und im nordrhein-westfälischen Gender-Report von 2010 nachgewiesen, dass etliche Fakultäten keine gültigen Frauenförderpläne haben (Becker et al. 2010).

Evaluationen zu Positionen, Maßnahmen und Ressourcen zur Gleichstellung an Hochschulen – wie sie der nordrhein-westfälische Gender-Report aufnimmt – zeigen den Stand der Entwicklung in einem Bundesland. Der Gender-Report enthält Aussagen zur Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen im Vergleich zu anderen Bundesländern, zur Gleichstellungspraxis an den Hochschulen, zu Gender-Profilen von einzelnen Hochschulen. Der Gender-Report NRW ist der erste Bericht, der die Qualität der Gleichstellungsbemühungen evaluiert, und zwar für jede Hochschule im Einzelnen. Er wirft ein kritisches Licht auf die tatsächlichen Gegebenheiten bezüglich der erreichten bzw. zu erreichenden Ziele, aber damit auch auf die Qualität der Maßnahmen und der mehr oder weniger gelungenen Kommunikationsprozesse innerhalb von Hochschulstrukturen. Das heißt, dass der Diskurs über Qualität nicht überall in gleicher Intensität geführt wird. Erst die Hälfte der Universitäten und der Fachhochschulen in NRW haben Gender Equality als Ziel in ihr Leitbild aufgenommen. Noch weniger haben Diversity in ihrem Leitbild abgebildet. Fehlt es im Leitbild, dann, so lässt sich schlussfolgern, hat die Leitung der jeweiligen Hochschule sich damit noch nicht in einem hinreichenden Ausmaß damit auseinandergesetzt.

Die vom Center of Excellence Women and Science (CEWS) seit Jahren dokumentierten Zahlen, wie sich Frauen und Männer bundesweit an den Hochschulen auf den jeweiligen Status-Ebenen verteilen, geben einen tiefen Einblick in die Veränderungen einerseits und andererseits in die Beharrlichkeit von Hochschulstrukturen. Auf der Basis der Zahlen lässt sich

ein Hochschulranking nach Geschlecht präsentieren (Löther 2011). Dieses Ranking gibt insbesondere auch Aufschluss über die tatsächlichen Bemühungen zur Gleichstellung, die über entsprechende Maßnahmen wie Mentoring, Nachwuchsförderung und Gender Budgeting erreicht wurden.

Sowohl der Gender-Report von NRW als auch das vom CEWS erstellte Ranking nach Genderaspekten sind Instrumente zum Abwägen und Vergleichen.

## Qualitätssicherung

Da Gleichstellungsarbeit zum Leistungsbereich der Hochschulen zählt, sind die Hochschulen gefordert, Qualitätssicherung zu betreiben. Dazu gehörten in den letzten Jahren folgende Verfahren, die meistens von außerhalb der Hochschulen in die Hochschulen getragen wurden:

- Hochschulranking nach Geschlecht durch das CEWS seit 2003 (CEWS Gründung 2001),
- Audit familiengerechte Hochschule seit 2001,
- Total E-Quality-Prädikat, seit 2001 auf Hochschulen bezogen,
- DFG-Standards seit 2008: die Hochschulen berichten der DFG jährlich über die erreichten Ziele,
- Professorinnen-Programm von Bund und Ländern seit 2007/08 nach Kennzahlen der Hochschulen.

Das heißt, die Hochschulen müssen sich bewegen, um auch nach außen zu demonstrieren, dass sie im Bereich der Gleichstellung nicht untätig sind. Das Problem ist, dass einerseits die Professionalität in Sachen Gleichstellung noch nicht weit genug gediehen ist und dass andererseits viele Hochschulangehörige noch nicht wahrgenommen haben, dass auch sie gefordert sind, dazu etwas beizutragen (Schlüter 2011).

## Ausblick

Viele Projekte sind zur Gleichstellung durchgeführt worden, viele Maßnahmen wurden ergriffen, Instrumente wurden entwickelt, selbst für die Qualitätssicherung ist gesorgt, doch die Interessen, wirklich Gleichstellung herzustellen, sind nicht überall gleich. Daher ist für die Zukunft die Qualität der Gleichstellungsprozesse zu optimieren. Möglich ist dies durch eine systematische Information aller Hochschulangehörigen und eine strukturierte Verteilung der Zuständigkeiten innerhalb der Hochschule. Die Begleitung

des Prozesses durch die Betreiber der Qualitätssicherung ist dadurch zu erhöhen, dass sie ihre Funktionen noch intensiver kommunizieren. Die Hinweise auf ein Ranking nach Genderaspekten sind wahrscheinlich nicht für alle animierend, doch unverzichtbar. Eine Verschränkung von Aktivitäten durch die Akteure für Gleichstellung ist eine Empfehlung, die zu kommunizieren ist. Als ein Medium für das Informations- und Wissensmanagement an Hochschulen sind z.B. die Internet-Plattformen *Gender-Portal* und *Diversity-Portal* zu nennen. Sie können die Aneignung des Wissens und die Verteilung des Wissens zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming an Hochschulen erleichtern. Bislang sind sie nur an wenigen Hochschulen (Augsburg; Duisburg-Essen) eingeführt.

Die Frage ist auch, welche Praxis die GEW in den nächsten Jahren betreibt. Vor allem auch, welche Diskurse sie führt. Wird sie für die Gleichstellung streiten? Oder sie nur zum 8. März – zum internationalen Frauentag – erwähnenswert finden?

## Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, Nicole; Ladwig, Annette; Stahr, Ingeborg (Hg.) (2010):** Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen u. a.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole et al. (Hg.) (2009):** Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. 1. Aufl. Opladen u. a.
- Becker, Ruth et al. (2010):** Gender-Report 2010. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen ; Fakten, Analysen, Profile. Essen.
- Jansen-Schulz, Bettina; Poguntke, Hannelore; Kortendiek, Beate (2011):** Diversity an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Studie Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung. Essen.
- Löther, Andrea (2011):** Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten 2011. Bonn.
- Macha, Hildegard; Gruber, Susanne; Struthmann, Sandra (2011):** Die Hochschule strukturell verändern. Gleichstellung als Organisationsentwicklung an Hochschulen. Opladen u. a.
- Metz-Göckel, Sigrid; Möller, Christina; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009):** Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten. Opladen u. a.
- Schlüter, Anne (1988):** Gegenstrategien – Frauenförderung an den Universitäten – das Beispiel des Arbeitskreises Wissenschaftlerinnen von NRW. In: Anne Schlüter und Annette Kuhn (Hg.): Lila Schwarzbuch zur Diskriminierung von Frauen in der Wissenschaft. Düsseldorf, S. 112–117.
- Schlüter, Anne (2004):** Gender in der Erwachsenenbildung. In: Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 502–515.
- Schlüter, Anne (2011):** Auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule – Bedingungen, Potenziale und Instrumente der Entwicklung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.



## Was ist gute Nachwuchsförderung? Akademische Personalentwicklung und Wege zu einer Kultur der Wertschätzung<sup>1</sup>

Daniela Hrzán, Bettina Duval, Silke Hell, Inka Leidig, Mirjam Müller

Welche Rahmenbedingungen sind nötig, damit sich Nachwuchswissenschaftler(innen) in einem angemessenen Zeitraum qualifizieren, exzellente Forschung betreiben, internationale Anerkennung finden und eine Work-Life-Balance leben können?

Die Universität Konstanz hat sich diese Fragen in den vergangenen Jahren immer wieder gestellt. Mit dem 2011 verabschiedeten „Kodex für promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der Universität Konstanz“, der mit der Einrichtung eines Prorektorats für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs einherging, hat sie sich nicht nur zur Übernahme von Verantwortung bekannt, sondern auch einen entscheidenden Vorstoß in Richtung einer aktiven Personalpolitik unternommen. Eckpunkte des Konstanzer Kodex' sind die Stärkung früher Selbstständigkeit in Forschung und Lehre, die Festlegung von Leistungs- und Qualitätskriterien bei der Stellenvergabe und für die Habilitation sowie die aktive Einbeziehung von Nachwuchswissenschaftler(inne)n in das Monitoringsystem der Universität, um frühzeitig auf Probleme in der Qualifikationsphase hin zur Professur reagieren zu können.<sup>2</sup>

Neben innovativen und in Deutschland einzigartigen Einrichtungen wie dem Zukunftskolleg und dem Exzellenzcluster „Kulturelle Grundlagen von Integration“ spielt insbesondere das *Academic Staff Development* eine entscheidende Rolle bei der Ausgestaltung einer guten Nachwuchsförderung. Ziel der Einrichtung ist es, eine systematische Karriereförderung und Personalentwicklung für *alle* Nachwuchswissenschaftler(innen) der Universität anzubieten, unabhängig davon, ob sie als wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) beschäftigt oder auf der Basis von anderen Finanzierungsmodellen tätig sind. Charakteristisch ist auch die Breite der Zielgrup-

1 Dieser Artikel basiert auf dem von Daniela Hrzán gehaltenen Vortrag „Was ist gute Nachwuchsförderung?“ auf der 5. GEW-Wissenschaftstagung und dem darin präsentierten Konzept zu Karriereförderung und akademischer Personalentwicklung, das vom Team des Academic Staff Development entwickelt wurde. Wir danken unseren früheren Kolleginnen Caroline Corneliuss und Cornelia Brand für deren Ideen und Mitarbeit beim Aufbau und der Weiterentwicklung unserer Serviceleistungen.

2 Der Kodex ist einsehbar unter: <http://www.aktuelles.uni-konstanz.de/presseinformationen/2011/145/>.

pen, die von den Angeboten profitieren. Angesprochen sind Promotionsinteressierte, Promovierende, Postdocs, Nachwuchsgruppenleiter(innen) und Juniorprofessor(inn)en. Im Bereich der Lehre gehören auch Lehrbeauftragte sowie Akademische (Ober)Räte/Rätinnen und Privatdozent(inn)en zur Zielgruppe. Ein besonderes Augenmerk richtet sich darüber hinaus auf die Unterstützung von Frauen auf dem Weg zur Professur und die Förderung von ausländischen Nachwuchswissenschaftler(inne)n sowie von internationaler Mobilität.

Entlang der Arbeitsschwerpunkte des Academic Staff Development und basierend auf vielfältigen Erfahrungen mit Nachwuchswissenschaftler(inne)n an der Universität Konstanz sowie im Austausch mit Kolleg(inn)en aus dem Wissenschafts- und Personalmanagement sollen nachfolgend einige Thesen zur Frage „Was ist gute Nachwuchsförderung?“ vorgestellt werden.

***Gute Nachwuchsförderung bedeutet sowohl Personalentwicklung durch Wissenschaftler(innen) als auch professionelle akademische Personalentwicklung.***

Die Serviceangebote des Academic Staff Development sind komplementär zur wissenschaftlichen Verankerung und Betreuung in den Fachbereichen und den Institutionen zur strukturierten Nachwuchsförderung zu verstehen. Das Academic Staff Development kann und möchte Professor(inn)en eine wissenschaftlich-fachliche Betreuung nicht abnehmen. Hochschullehrer(innen) sollen sich selbstverständlich für den wissenschaftlichen Nachwuchs verantwortlich fühlen, nach Möglichkeit aber dort entlastet werden, wo es um die Entwicklung wissenschaftsrelevanter überfachlicher Kompetenzen geht. Ausgehend vom Kompetenzmodell des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, der akademische Personalentwicklung als strategisch bedeutsames und wirkmächtiges Handlungsfeld an Universitäten positioniert und zwischen Fach-, Sozial-, Leitungs- und Selbstkompetenz unterscheidet (Brockschnieder et al. 2009: 12–22), hat das Academic Staff Development ein eigenes Konzept entwickelt, das folgende Bereiche umfasst: Kompetenzentwicklung für Wissenschaft und Lehre, Karriereplanung und Fördermittelstrategie, Orientierung und Feldkompetenz im nationalen und in internationalen Wissenschaftssystemen, Rollenfindung und Führungshandeln, Gestaltung spezifischer Karrierephasen und Entscheidungsfindung sowie Zeitmanagement, Work-Life-Balance und Vereinbarkeit. Diese Arbeitsbereiche werden vom Academic Staff Development als integrale Bestandteile für die Entwicklung wissenschaftlicher

Karrieren verstanden, sind im weiteren Sinne aber auch als Personalentwicklung im Sinne ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten, die Promovierende und Postdoktorand(inn)en auch für Arbeitsbereiche außerhalb der Universität qualifiziert.

***Gute Nachwuchsförderung ist grundständig und bedürfnisorientiert zugleich. Sie verbindet individuelle Förderung mit der Berücksichtigung struktureller Gegebenheiten.***

Seit seiner Gründung im Jahr 2008 hat das Academic Staff Development ein Modell zur Karriereförderung und Personalentwicklung ausgearbeitet (siehe Abbildung).



**Abbildung 1: Modell des Academic Staff Development**

Die Basis dieses Modells bildet ein umfangreiches Informationsangebot. Dazu gehören der Webaufttritt des Academic Staff Development<sup>3</sup> und die zielgruppenspezifischen Karriereportale für Promovierende, Postdocs und Neuberufene. Je nach individuellem Bedarf können unterschiedliche Themen (z. B. die Einwerbung von Stipendien) im Rahmen von Informationsveranstaltungen vertieft werden. Workshops, die meist in Kleingruppen stattfinden, dienen dem Erwerb wissenschaftsrelevanter Kompetenzen.

3 <http://www.asd.uni-konstanz.de>.

Individuelle Fragen und Anliegen, die sich aus dem Besuch von Informationsveranstaltungen oder Seminaren ergeben, werden in Beratungen besprochen oder in Coachings vertieft. Je spezifischer das Anliegen, desto passgenauer und individualisierter das Format. Einzelne Informations- und Beratungsprozesse müssen also keineswegs alle Stufen durchlaufen. Jede(r) Nachwuchswissenschaftler(in) kann genau auf der „Bergstation“ einsteigen, die für ihn oder sie nötig und sinnvoll ist.

### ***Gute Nachwuchsförderung ist zielgruppen- und phasenspezifisch.***

Diesem Anspruch wird das Academic Staff Development gerecht, indem es spezifische Beratungs- und Veranstaltungsangebote für Promovierende und Postdocs macht, die die jeweiligen Stufen innerhalb der Qualifizierungsphasen berücksichtigen. Informationsveranstaltungen wie die „Welcome Week“, in deren Rahmen Promovierende an der Universität begrüßt werden, richten sich primär an neue Doktorand(inn)en, während Angebote wie „Disputationstraining“ oder „So zeige ich Profil – Selbstpräsentation für Doktorandinnen“ bereits auf eine sich eventuell anschließende Postdoc-Phase verweisen. Bei der Gruppe der Postdocs ist die phasenspezifische Ausarbeitung der Angebote noch bedeutsamer, da die grundlegenden wissenschaftsrelevanten Kompetenzen bereits vorhanden sind und Kompetenzen für die weitere wissenschaftliche Karriere in Richtung einer Professur vertieft werden sollen. Spezielle Coaching- und Veranstaltungsformate zu Führung und Projektmanagement richten sich an die Gruppe der Nachwuchsgruppenleiter(innen). Moderiertes Peer-Coaching im Rahmen von Berufungstrainings soll dagegen Habilitand(inn)en und Privatdozent(inn)en ansprechen.

### ***Gute Nachwuchsförderung ist gender- und diversity-sensibel sowie interkulturell und international ausgerichtet.***

Insbesondere bei der Förderung von Frauen wird deutlich, wie wichtig es ist, die individuelle Karriereförderung mit einer Berücksichtigung struktureller Gegebenheiten zu verbinden. Das viel beschriebene Problem der „Leaky Pipeline“ stellt dabei ebenso eine Herausforderung dar wie die weitläufige Vorstellung von Wissenschaft als alleinigem Lebensmittelpunkt, die sich traditionell an männlichen Lebensentwürfen orientiert. Vor allem Fragen zur Vereinbarkeit von Partnerschaft und Familie im Kontext der eigenen Berufsorientierung sind oftmals Gegenstand von Coaching. In diesem

Zusammenhang wird auch die Förderung dualer Karrieren immer wichtiger.<sup>4</sup> Ziel der Arbeit des Academic Staff Development ist es daher, Wissenschaftlerinnen gezielt darin zu unterstützen, ihren persönlichen Weg zur Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Karriere und Familie zu finden.

Die Berücksichtigung von Gender als Kategorie, die Wissenschaft und wissenschaftliche Karrieren strukturiert, ist allerdings nicht ausreichend, um der Vielfalt innerhalb der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler(innen) gerecht zu werden. Das Academic Staff Development engagiert sich daher auch in der universitätsweiten Arbeitsgruppe *Diversity*, die sich derzeit schwerpunktmäßig mit der Situation von Studierenden und Nachwuchswissenschaftler(inne)n mit Migrationshintergrund auseinandersetzt.<sup>5</sup> Promovierenden und Postdocs aus dem Ausland bietet das Academic Staff Development – in Kooperation mit dem Welcome Center und dem International Office – ein spezifisches Programm zur Integration in das deutsche Wissenschaftssystem. Damit werden Forderungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und von Interessensverbänden wie GAIN (German Academic International Network) aufgenommen, die nach wie vor die mangelnde „Willkommenskultur“ an deutschen Hochschulen beklagen und auf Veränderung drängen. So bietet das Academic Staff Development jedes Semester eine Informationsveranstaltung zum Thema „Introduction to the German Higher Education System and Sources of Funding“ an, die Nachwuchswissenschaftler(innen) aus dem Ausland an das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem sowie an aktuelle hochschul- und wissenschaftspolitische Debatten, z. B. rund um die Exzellenzinitiative, Studiengebühren oder das Templiner Manifest, heranführen soll.

Internationale Mobilität gilt als eine besondere Anforderung an wissenschaftliche Karrieren und wird daher optimal gefördert. Informationsveranstaltungen wie „Auslandsaufenthalte während der Promotion“ oder „Wege in die USA und zurück“ sind feste und wiederkehrende Komponenten des Veranstaltungsprogramms. Um Brain Drain entgegenzuwirken, nimmt die Information über sogenannte Rückkehrprogramme von Förderorganisationen wie z. B. der Alexander von Humboldt-Stiftung einen zentralen Platz in der Beratung zu Auslandsaufenthalten ein. Dem Wunsch vieler Doktorand(inn)en, Konferenzen oder Summer Schools im Ausland

4 Informationen zur Dual Career Policy der Universität Konstanz unter <http://www.familienaudit.uni-konstanz.de/duale-karrieren/>.

5 Die Arbeitsgruppe „Diversity“ wird vom Referat für Gleichstellung und Familienförderung der Universität Konstanz koordiniert, mehr unter: <http://www.gleichstellung.uni-konstanz.de/diversity/>.

besuchen zu können, konnte durch ein vom Academic Staff Development koordiniertes Programm „Förderung von Maßnahmen zur Karriereentwicklung von Promovierenden“ entsprochen werden. Im Jahr 2011 wurde dadurch 64 Promovend(inn)en eine Reise ins Ausland ermöglicht.

Dies schließt den Bogen zum Ausgangspunkt des Artikels – dem „Kodex für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der Universität Konstanz“ – in dem neben dem Ziel, den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs international sichtbar zu machen, auch eine Kultur der Wertschätzung und die Anerkennung von Vielfalt fest verankert sind. Dass Wertschätzung für Promovierende und Postdocs in Konstanz an vielen Stellen bereits Realität ist, lässt sich auch auf die Arbeit des Academic Staff Development zurückführen.

## Literatur

**Brockschnieder, Sabine et al. (2009):** Konzeptioneller Rahmen für Personalentwicklung an Hochschulen, in: Schlüter, Andreas/Winde, Mathias (Hg.): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive, Essen, S. 8–31.

**E**

Qualitätssicherung im  
Europäischen Hochschulraum



## Einleitung

Der Bologna-Prozess als der einflussreichste europäische Reformprozess im Hochschulsektor der letzten Jahrzehnte und der aus ihm entstandene Europäische Hochschulraum sind ohne die Aktionslinie Qualitätssicherung kaum denkbar. Allerdings rückte die Qualitätssicherung erst mit der Berliner Ministerkonferenz 2003 ins Zentrum der Reformbemühungen. Ungeachtet ihrer Feststellung „the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself“ verpflichteten sich die Minister(innen) zur Einrichtung umfassender Qualitätssicherungssysteme mit den folgenden Komponenten:

- A definition of the responsibilities of the bodies and institutions involved
- Evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results
- A system of accreditation, certification or comparable procedures
- International participation, co-operation and networking (Berliner Communiqué 2003)

und legten sich damit bereits auf strukturelle und methodische Grundlagen fest.

Auf der Ministerkonferenz in Bergen im Jahr 2005 verabschiedeten die Minister(innen) die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), welche die Organisationen der Qualitätssicherungsagenturen, der Universitäten und nicht universitären Hochschulen sowie der Studierenden, ENQA, EUA, EURASHE und ESU<sup>1</sup>, in ihrem Auftrag erarbeitet hatten (ENQA 2009). Die methodische Ausgestaltung der Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum basiert

1 ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education (bis 2004: European Network for Quality Assurance in Higher Education), EUA: European University Association, EURASHE: European Association of Higher Education Institutions, ESU: European Students' Union (bis 2007: ESIB – The National Unions of Students in Europe).

dabei auf den Entwicklungen seit Mitte der 1990er-Jahre, insbesondere dem sogenannten *4-stage-model* mit den Bestandteilen Selbstevaluierung, externe Evaluierung durch Peers, Evaluationsbericht und Follow-up (Serrano-Velarde/Hopbach 2007). Die leitenden Prinzipien der ESG sind:

- Die Hauptverantwortung für Qualität liegt bei den Hochschulen.
- Interessenträger(innen), besonders Studierende, sind an der Qualitätssicherung zu beteiligen.
- Qualitätssicherungsagenturen müssen unabhängig sein.

Für die Entwicklung der Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (EHEA<sup>2</sup>) sind die ESG kaum zu überschätzen, da sie Prinzipien für sämtliche Bereiche der Qualitätssicherung, interne und externe, sowie für Qualitätssicherungsagenturen definieren. In diesem umfassenden Ansatz unterscheiden sie sich von ähnlichen Ansätzen in anderen Regionen der Welt und legen somit die Grundlage für ein Spezifikum des EHEA, nämlich ein allen relevanten Interessenträger(inne)n gemeinsames Verständnis von Qualitätssicherung (Hopbach 2011). Ein weiteres Spezifikum der ESG ist darin zu sehen, dass sie von den wichtigsten Interessenträger(inne)n und Akteuren/Akteurinnen auch gemeinsam entwickelt wurden.

## Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum: Derzeitiger Entwicklungsstand

Als die Minister(innen) im Jahr 2010 offiziell den Europäischen Hochschulraum „eröffneten“, konnten sie für den Bereich der Qualitätssicherung eine im Wesentlichen erfolgreiche Umsetzung der Selbstverpflichtungen im Rahmen des Bologna-Prozesses entsprechend der ESG feststellen. Die zur Vorbereitung der Ministerkonferenz durchgeführte externe Evaluierung des Bologna-Prozesses kam zu dem Ergebnis, dass alle beteiligten Länder Qualitätssicherungsverfahren und -systeme eingerichtet hätten, allerdings in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Weise (Westerheijden 2010: 89). Diese Einschätzung wird vom *Stocktaking-Report* an die Leuven-Konferenz 2009 bestätigt, der allerdings im Bereich der internen Qualitätssicherung noch Nachholbedarf in einigen Ländern sieht (Rauhvargers/Deane/Pauwels 2009: 101). Für den Bereich der externen Qualitätssicherung kann man im Übrigen feststellen, dass Defizite bei der Einrichtung von Qualitätssicherungssystemen und -verfahren hinsichtlich der Übereinstimmung mit

den ESG – z. B. im Bereich Veröffentlichung der Ergebnisse (ESG 2.5) oder Beschwerdeverfahren (ESG 3.8) – in der Regel ihre Ursache in der nationalen Gesetzgebung haben (Crosier et al. 2011: 26 ff.).

Die weitgehende Anwendung der ESG sollte nicht mit der Gleichförmigkeit der Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum verwechselt werden, die stattdessen durch Diversität und Dynamik gekennzeichnet ist. Ein hohes Maß an Diversität besteht vor allem hinsichtlich der angewandten Verfahren. Die am weitesten verbreiteten Verfahren der externen Qualitätssicherung sind die *Akkreditierung* und die Evaluation von Studiengängen, in einigem Abstand gefolgt von den entsprechenden Ansätzen auf institutioneller Ebene und schließlich von *Quality Audits* (Costes et al. 2008: 24). Die weite Verbreitung studiengangbezogener Qualitätssicherungsverfahren kann dabei nicht verwundern, begann die Entwicklung der Qualitätssicherungsverfahren doch in den 1990er-Jahren auf Studiengangebene und legte der Bologna-Prozess von Beginn an einen besonderen Schwerpunkt auf die Qualität der Studiengänge. Die angesprochene Dynamik zeigt sich bereits im Jahr 2008, als in einer Untersuchung neun von zehn Qualitätssicherungsagenturen angaben, sich nicht auf ein Verfahren der Qualitätssicherung zu beschränken, sondern regelmäßig mehrere Ansätze anzuwenden. Hinzu kommt, dass drei von vier Agenturen angaben, ihre Verfahren aktuell oder in naher Zukunft ändern zu wollen (ebd.: 27). Diese Dynamik ist bis heute erhalten geblieben.

Der Grund für die ständige Weiterentwicklung ist der Tatsache geschuldet, dass die Einführung und die Ausgestaltung von Qualitätssicherungsverfahren keine in erster Linie theoriegeleiteten Unterfangen sind, sondern von den nationalen politischen Rahmenbedingungen geprägt werden. Diese Rahmenbedingungen sind grundlegend für ein Phänomen der mittel- und langfristigen Entwicklungslinien, das als „Qualitätssicherungs-Pendel“ umschrieben werden kann. Idealtypisch könnte dies folgendermaßen modelliert werden: Ein Land führt zunächst ein in erster Linie auf Qualitätsentwicklung gerichtetes Verfahren der Qualitätssicherung, vielleicht eine Studiengangevaluation oder ein institutionelles Audit, ein. Nach wenigen Jahren bemängeln Kritiker(innen), sehr häufig Studierende und Ministerien, dieser Ansatz sei zu *soft* und biete nicht hinreichend präzise Informationen über die Qualität der einzelnen Studiengänge. Er stelle auch nicht sicher, dass gewünschte Qualitätsmerkmale erfüllt würden. Als Folge wird ein strikterer, stärker auf die Kontrolldimension ausgerichteter Ansatz der Studiengangakkreditierung gewählt. Nach wenigen Jahren Erfahrung mit diesem Ansatz sieht die typische Reaktion wiederum wie folgt

aus: Die Studiengangakkreditierung wird, vor allem von Hochschuleseite, als zu aufwändig, zu teuer und die eigene Steuerungskapazität unzureichend unterstützend kritisiert. Als Folge geht die Entwicklung zurück zu tendenziell entwicklungsorientierten und institutionellen Verfahren. Die Diskussion beginnt von vorne, wie ein Pendel (vgl. Hopbach 2011). Einschränkend muss festgestellt werden, dass zwar die Pendelbewegung in der Praxis häufig erkennbar ist, die Gegenüberstellung von entwicklungsorientierten und kontrollorientierten Verfahren aber idealtypisch bleibt, da es in der Regel keine *sortenreinen* Qualitätssicherungsverfahren gibt, sondern alle in unterschiedlicher Weise die Entwicklungs- und die Kontrolldimension bedienen.

Will man die Ausgangslage für die zukünftige Entwicklung der Qualitätssicherung im EHEA beschreiben, so kann man zusammenfassen, dass die externe Qualitätssicherung im Wesentlichen in Übereinstimmung mit den ESG durchgeführt wird, dass es sich aber um einen sehr dynamischen und diversen Sektor handelt. Diversität und Dynamik sind auch der Grund, weshalb man nicht von *dem* Europäischen Qualitätssicherungssystem im Sinne eines einheitlichen Verfahrens oder Modells sprechen kann (Williams 2011: 15).

## Künftige Trends in der Qualitätssicherung? Zentrale Herausforderungen

Sind ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand der Qualitätssicherung für die Zukunft einheitliche Trends zu erwarten? Um diese Frage zu beantworten, sollen drei zentrale Herausforderungen beleuchtet werden:

### Erste Herausforderung: Wettbewerb und Diversifikation im Hochschulsektor

Eine der zentralen Herausforderungen an die Qualitätssicherung kommt aus dem Hochschulsystem. Hochschulen agieren heute in einem mehr und mehr wettbewerblich ausgerichteten Umfeld. Sie konkurrieren um Finanzmittel, Lehrende und Studierende, um Reputation. Dies hat auch Konsequenzen für den Ansatz und die Methodik der Qualitätssicherung, denn in einem wettbewerblich ausgerichteten Hochschulsystem kommt der Qualität von Hochschulen in den Leistungsbereichen nicht nur eine erheblich gesteigerte, sondern auch eine erweiterte Bedeutung zu. Das Streben nach hoher Qualität in Studium und Lehre entspringt nicht mehr nur der intrinsischen Motivation der Lehrenden, Qualität ist darüber hinaus eine

Grundvoraussetzung für den *institutionellen Erfolg* der Hochschulen. Hinsichtlich der Qualitätssicherung rückt damit ein neuer Akteur in den Fokus, nämlich die Hochschule als Institution. Die am häufigsten als Indikatoren für Qualität angeführten Merkmale sind hinlänglich bekannt und umfassen z. B. Studienerfolgsquoten, Forschungsergebnisse, Akquisition von Drittmitteln, Effektivität und Effizienz in finanzieller Hinsicht und die Anzahl der Nobelpreisgewinner(innen).

Der Prozess der Diversifizierung betont dabei den Charakter der Qualität als relatives Konzept. Denn was bedeuten die oben genannten Qualitätsindikatoren für *die* Qualität einer Institution? Wenn es stimmt, dass die Profile der Hochschulen vielfältiger werden, dann muss sich dies notwendigerweise auch auf die Qualitätsindikatoren auswirken. Im Übrigen dürfte es selbstverständlich sein, dass eine Hochschule, die sich als Forschungsuniversität von Weltrang versteht, materiell und auf einzelne Aspekte bezogen andere Qualitätsstandards als relevant einstuft als zum Beispiel eine Hochschule mit einem starken regionalen Bezug und einem ausgewiesenen Profil im Bereich des Lebenslangen Lernens (Reichert 2009).

Als Konsequenz dieser veränderten Bedeutung der Qualität ändert sich auch der Rolle der Qualitätssicherung. Zum einen gilt: Wenn in einem wettbewerblich ausgerichteten Hochschulsystem die Gleichung „Steigerung von Qualität ist gleich Steigerung des Erfolgs“ stimmt, rücken Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung notwendigerweise näher in das Zentrum des strategischen und operativen Hochschulmanagements. Statt sektoraler, additiver Qualitätssicherung, die in den unterschiedlichen hochschulinternen Prozessen zumeist isoliert von anderen Steuerungsaufgaben betrieben wird, wird Qualitätsentwicklung zunehmend als verbindendes und leitendes Prinzip der gesamten Hochschulsteuerung verstanden und verankert. Sowohl Entscheidungen über das akademische Profil in Forschung und Lehre wie auch über sonstige Dienstleistungen, z. B. im Bereich Technologietransfer, sowohl Personalentscheidungen (Personalgewinnung und Personalentwicklung) wie auch Entscheidungen über die hochschulinterne Ressourcenallokation müssen auf ihre Passgenauigkeit zum Gesamtkonzept, auf ihre qualitätssteigernde Wirkung hin ausgerichtet werden. Es geht um einen Paradigmenwechsel hin zu einem in erster Linie selbst gesteuerten und dynamischen Prozess der Qualitätsentwicklung, der sich an den selbst gesetzten Zielen der Hochschulen orientiert (Gaethgens 2008).

Die Diversifizierung erfordert darüber hinaus, dass Qualitätssicherungsverfahren unterschiedlichen Profilen und Qualitätskriterien Rechnung tragen müssen. Sie müssen daher flexibel sein. Gerade der letzte Aspekt

birgt dabei den potenziellen Konflikt mit der Anforderung, durch vergleichbare Verfahren die Transparenz zu erhöhen. Insgesamt stärken Wettbewerb und Diversifizierung somit die Bedeutung der Entwicklungsdimension der Qualitätssicherung erheblich.

### **Zweite Herausforderung: Qualitätssicherung als Politikevaluation**

Eine zweite Herausforderung kommt von außerhalb des Hochschulsystems, im Wesentlichen aus der Politik. Zwar zeigt die Entstehung der Qualitätssicherung in Europa, dass sich die Diskussion nie nur um die Entwicklung von Qualität in Studium und Lehre gedreht hat, sondern Qualitätssicherung auch als neues Steuerungsinstrument im Zuge der Deregulierung zu verstehen ist. Jedoch zeigt ein Blick in viele Hochschulsysteme, insbesondere in den USA und in einigen europäischen Ländern, dass Verfahren zur Qualitätssicherung zunehmend als Instrumente zur Durchsetzung von politischen Zielen genutzt werden, die ohne Bezug zur akademischen Qualität im engeren Sinne sind. Der Bologna-Prozess ist ein gutes Beispiel für diese Entwicklung; er hat sich von einem Projekt zur Steigerung von Transparenz und Mobilität mittels leicht lesbarer Abschlussgrade, einer vergleichbaren Studienstruktur und anderer unterstützender Mittel zu einem sehr viel umfassenderen Reformprozess entwickelt, der auch politische Ziele wie soziale Integration und Gerechtigkeit, partizipative Hochschulleitung etc. auf der Agenda aufführt. Ähnliche Entwicklungen sind auch in andern Regionen der Welt zu beobachten.

Als Konsequenz erweitert sich – in der Regel auf ministeriellen Druck – der Fokus der Qualitätssicherungsverfahren, die nunmehr nicht lediglich qualitätsrelevante Fragen, sondern auch die Umsetzung anderer politischer Ziele begutachten sollen. Hierbei besteht nicht nur die Gefahr der Überfrachtung von Qualitätssicherungsverfahren, sondern auch die Gefahr der Akzentverschiebung. Wenn von Seiten der Hochschulen die Verfahren nicht mehr in erster Linie als Unterstützung zur Qualitätsentwicklung verstanden werden, sondern als Instrumente zur Durchsetzung neuer hochschulpolitischer Ziele, kann dies erhebliche Auswirkungen auf die grundsätzlich prekäre Akzeptanz von Qualitätssicherungsverfahren haben.

### **Dritte Herausforderung: Qualitätssicherung als Transparenzinstrument**

Eine dritte Herausforderung resultiert aus der Funktion der Qualitätssicherung als Transparenzinstrument. Hochschulen sehen sich einem stetig wachsenden Interesse von Studierenden, staatlichen Entscheidungsträger(inne)n

und weiteren Akteuren/Akteurinnen der Hochschulpolitik, aber auch der breiten Öffentlichkeit, an detaillierten und verlässlichen Informationen über die Qualität der einzelnen Studiengänge, Fakultäten und Hochschulen ausgesetzt. Dies ist nicht zuletzt eine Folge der oben genannten Entwicklung hin zu mehr Vielfalt und Wettbewerb. In einem diversifizierten und wettbewerbsorientierten Hochschulsystem sind detaillierte und zuverlässige Informationen notwendige Voraussetzungen z. B. für die Entscheidung bei der Studiengangwahl, die Mittelallokation auf der Grundlage von Leistungsparametern oder für die Wahl von geeigneten Kooperationspartner(inne)n für ein gemeinsames Forschungsprojekt.

Zwar dienen Qualitätssicherungsverfahren schon immer auch dem Zweck, Informationen über Studiengänge und Hochschulen zu liefern. Eine neue Herausforderung ist aber insofern gegeben, als fraglich ist, ob die Qualitätssicherungsverfahren in der Lage sind, die nachgefragten Informationen in der gewünschten *Form* zur Verfügung zu stellen. Denn Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen sehen sich einer wachsenden Nachfrage nach Informationen für *Vergleichszwecke* ausgesetzt. Qualitätssicherungsverfahren bieten aber in der Regel komplexe Informationen zu *einzelnen* Studiengängen oder Hochschulen an. In der politischen Diskussion wird die eingeschränkte Eignung der Ergebnisse von Qualitätssicherungsverfahren – vor allem der stärker entwicklungsorientierten – für direkte Vergleiche vielfach als Manko der Qualitätssicherung kritisiert.

Ganz anders verhält es sich bei anderen Transparenzinstrumenten, die in der politischen Diskussion vielfach als Alternativen zu Qualitätssicherungsverfahren gesehen werden, vor allem Rankings oder Klassifikationsverfahren. Diese basieren in der Regel auf standardisierten, also in allen Hochschulen gleichermaßen zu erhebenden, quantitativen Daten. Dies bedeutet aber, dass diese Informationen zumeist nicht *die* Qualität *des* Studiengangs oder *der* Hochschule beschreiben, sondern vielmehr nur auf bestimmte Aspekte, z. B. Abschlussquoten oder die Anzahl der Nobelpreisgewinner(innen) unter den Mitarbeiter(inne)n eingehen. Qualität im umfassenden Sinne ist ein viel komplexeres Phänomen, das alle Leistungsbereiche umfasst. *Die* Qualität eines Studiengangs oder einer Hochschule ist vielleicht zu komplex, um sinnvoll verglichen werden zu können. Dagegen bieten solche Transparenzinstrumente keine entwicklungsorientierte, qualitative Informationen oder gar Empfehlungen für Maßnahmen zur weiteren Entwicklung. Der Unterschied zwischen der Art der Informationen lässt sich verkürzt umschreiben als der Unterschied zwischen der Performanz in der Vergangenheit und dem Potenzial in der Zukunft.

Die Herausforderung besteht nun darin, diese Unterschiede, die in der öffentlichen Diskussion zu verschwimmen drohen, indem beide Ansätze als Alternativen zur Erlangung transparenter Informationen über Studiengänge und Hochschulen verstanden werden, deutlich zu machen. Die Qualitätssicherung wird diesen Wettbewerb niemals gewinnen können. Vor allem, weil die einfachen, mehr oder weniger ausschließlich quantitativen Informationen über Qualität, oder besser gesagt: über bestimmte Aspekte der Leistung zumindest scheinbar viel verständlicher sind und als besser geeignet erscheinen, Entscheidungsgrundlagen darzustellen.

## Ausblick

Wie soll die Qualitätssicherung diesen Herausforderungen begegnen? Liegt die Zukunft der Qualitätssicherung in einer stärker entwicklungsorientierten Ausrichtung, um den Bedürfnissen der Hochschulen im qualitätsorientierten Wettbewerb gerecht zu werden, oder liegt die Zukunft in einer methodischen, vor allem indikatorbezogenen Annäherung an Transparenzinstrumente wie Rankings, um den Bedürfnissen nach Information besser gerecht werden zu können?

Es wird deutlich, dass die erste Variante den auf Rechenschaftslegung ausgerichteten Aspekt der Qualitätssicherung zumindest nach traditioneller Denkweise unberücksichtigt lässt oder zumindest zu wenig berücksichtigt. Es wird ebenso deutlich, dass die zweite Variante eine grundlegende methodische Neuausrichtung erfordern würde, die es der Qualitätssicherung nahezu unmöglich machen würde, einen unmittelbaren Beitrag zur Qualitätsentwicklung zu leisten. Dies führt zu der Kernfrage, deren Beantwortung im Zentrum der Diskussion über die künftige Entwicklung der Qualitätssicherung zu beantworten ist: Warum sollten Hochschulen Qualitätssicherung betreiben? Die aktuellen Diskussionen zeigen, dass dies nur scheinbar eine banale Frage ist, die längst beantwortet wurde. Der Versuch, Qualitätssicherungsverfahren zu einem Instrument der Politik-evaluation zu machen, und der Versuch, Qualitätssicherungsverfahren in erster Linie als ein vergleichendes Transparenzinstrument zu verstehen, machen deutlich, dass eine Selbstvergewisserung über die Zweckbestimmung dringend erforderlich ist.

Es ist unwahrscheinlich, dass sich an der Dualität der ursprünglichen Zweckbestimmungen, Entwicklungsdimension *und* Kontrolldimension, perspektivisch etwas ändern wird. Qualitätssicherung als entwicklungsorientierter Ansatz und Bestandteil der Hochschulsteuerung ist un-

verzichtbar. Auch die Komponente der gleichzeitigen Rechenschaftslegung im Sinne der transparenten Dokumentation der Qualität entspringt einem legitimen Anspruch. Um diesen Zweckbestimmungen gerecht werden zu können, ist das Design der Verfahren entsprechend auszugestalten. Dabei wird es in der politischen Diskussion darauf ankommen zu verdeutlichen, was realistischer- und seriöserweise von Qualitätssicherungsverfahren erwartet werden kann und was nicht. Zwei Fragen sollten die künftige Diskussion leiten:

- Ist es zwingend, dass stärker entwicklungsorientierte Verfahren der Qualitätssicherung, wie etwa klassische Studiengang- oder institutionell ausgerichtete Evaluationen oder Audits keine geeignete Grundlage für die Rechenschaftsfunktion sind?
- Ist wirklich die Qualitätssicherung der geeignete Ansatz zur Rechenschaftslegung? Gibt es nicht infolge der Entwicklungen im IT-gestützten Berichtswesen Verfahren, die einfacher und transparenter sind und noch dazu besser vergleichbare Informationen liefern?

Letztlich lautet die Aufgabe der Zukunft, in einem ersten Schritt zu klären, welche Aufgaben im Bereich Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Rechenschaftslegung und Information jeweils zu erfüllen sind. Die Diskussion über die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung in den letzten zehn Jahren war jedoch stark auf die Verfahren fokussiert. Die Zweckbestimmung der methodisch in den 1990er-Jahren entwickelten Qualitätssicherung in Studium und Lehre wurde immer stärker erweitert, zunächst um die Rechenschaftskomponente, dann um nicht unmittelbar qualitätsrelevante hochschulpolitische Aspekte sowie um stärker auf Transparenz bezogene Komponenten, ohne dass grundlegend die Frage nach der Tauglichkeit der Methoden gestellt worden wäre. Erst in einem zweiten Schritt wäre dann zu klären, mit welchen Mitteln, unabhängig von derzeit eingeführten und angewendeten Verfahren, diese Aufgaben effektiv und effizient bewältigt werden können. Das Ergebnis dürfte in eine strategische Neuausrichtung der Qualitätssicherung münden.

## Literaturverzeichnis

**Costes, Nathalie et al. (2008):** Quality procedures in the European Higher Education Area and beyond – second ENQA survey, Helsinki.

**Crozier, Fiona et al. (2011):** Evaluation of the reports on agency reviews (2005–2009), Helsinki.

**ENQA (2009):** Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 3. Auflage, Helsinki.

- Gaethgens, Christiane (2008):** Qualitätssicherung an Hochschulen – Konzepte, Prozesse, Akteure, in: Benz, Wilfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004 ff, B 1.1.
- Hopbach, Achim (2011):** External quality assurance between European consensus and national agendas, Paper presented at the Future of Higher Education – Bologna Process Researchers Conference (FOHE-BPRC), Bucharest, Romania, 17.–19. Oktober 2011.
- Rauhvargers, Andrejs/Deane, Cynthia/Pauwels, Wilfried (2009):** Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28–29 April 2009.
- Reichert, Sybille (2009):** Institutional diversity in European higher education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders, Brüssel.
- Serrano-Velarde, Kathia/Hopbach, Achim (2007):** From Transnational Co-operation to National Implementation, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), The Quality Assurance System for Higher Education at European and National Level. Bologna Seminar Berlin, 15 and 16 February 2007, Bonn, 29–62.
- Voegtle, Eva/Knill, Christoph/Dobbins, Michael (2011):** To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education policies, in: Higher Education (61), 77–94.
- Westerheijden, Don et al. (2010):** The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, Utrecht.
- Williams, Peter (2011):** One fleet, many ships, same destination?, in: EUA (Hg.): Building bridges. Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts. Selected papers from the 5th European Quality Assurance Forum, Brüssel, 14–18.

## EQAR und aktuelle Entwicklungen in der europäischen Qualitätssicherungsdebatte

Colin Tück

Zwei Entwicklungen im Bologna-Prozess können als Meilensteine im Bereich der Qualitätssicherung betrachtet werden: die Verständigung auf gemeinsame Standards und Leitlinien (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, kurz: ESG) im Jahr 2005 sowie die Gründung des Europäischen Qualitätssicherungsregisters (*European Quality Assurance Register for Higher Education*, kurz: EQAR) im Jahr 2008. ESG und EQAR werden in diesem Beitrag kurz vorgestellt und die automatische Anerkennung von Agenturen sowie das Zusammenspiel von Qualitätssicherung und Qualifikationsrahmen angesprochen.

### European Standards and Guidelines (ESG)

Die Europäischen Standards und Leitlinien wurden von der sogenannten E4-Gruppe, bestehend aus den europäischen Verbänden der Hochschulen (EUA, EURASHE), der Studierenden (ESU) sowie der Qualitätssicherungsagenturen (ENQA) erarbeitet (ENQA 2005) und schließlich von den 47 Wissenschaftsminister(inne)n der am Bologna-Prozess beteiligten Staaten bei ihrer Bergen-Konferenz (im Mai 2005) verabschiedet. Die ESG richten sich an alle beteiligten Stakeholder (Hochschulen, Studierende, Qualitätssicherungsagenturen, Regierungen) und umfassen in drei Abschnitten Standards und Leitlinien für:

1. interne Qualitätssicherung von Hochschulen,
2. externe Qualitätssicherungsverfahren und
3. externe Qualitätssicherungsagenturen.

Es handelt sich bei den ESG nicht um detaillierte Vorgaben, die die Hochschulen oder Qualitätssicherungsagenturen zu erfüllen haben oder unmittelbar umsetzen könnten. Vielmehr sind in den ESG zentrale Prinzipien vereinbart, wobei betont wird, dass der jeweilige nationale oder regionale Kontext eine zentrale Rolle spielt und dass die Vielfalt der Hochschulen und Systeme gewahrt und gefördert werden soll. Detaillierte Vorgaben auf europäischer Ebene wären daher nicht angemessen. Dennoch: Die ESG wurden

im Bestreben geschaffen, die Qualitätssicherungspraxis der europäischen Hochschulsysteme vergleichbar zu machen, indem die unterschiedlichen Ansätze und Qualitätssicherungssysteme auf einem gemeinsamen Satz grundlegender Prinzipien aufbauen. So soll die Vergleichbarkeit der Qualität der Hochschulbildung erhöht und auf diese Weise die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen aus verschiedenen Ländern verbessert werden.

Die ESG sehen dabei lediglich Standards und Leitlinien für interne und externe Qualitätssicherungsverfahren vor, nicht jedoch einheitliche Qualitätsstandards oder Kriterien für ebendiese Verfahren. Gleichwohl beinhalten sie die Anforderung, dass die Standards und Kriterien der jeweiligen Qualitätssicherungssysteme transparent sein müssen.

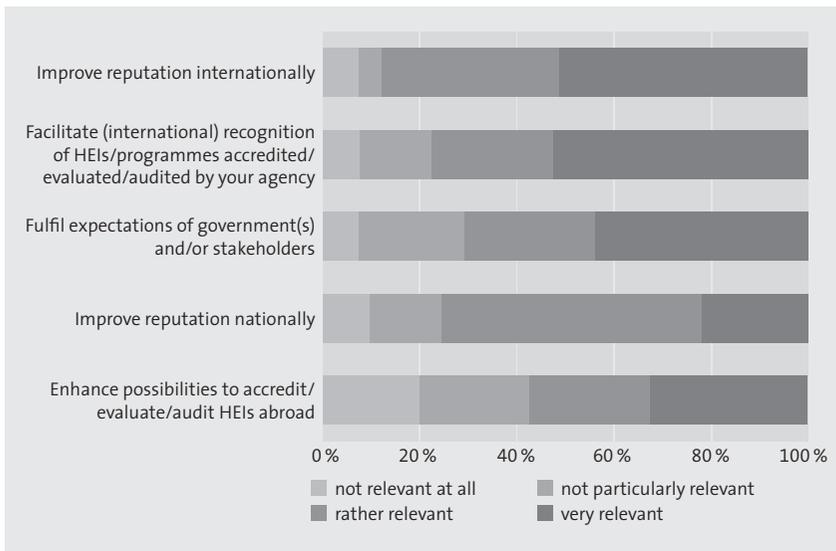
## Das Europäische Qualitätssicherungsregister (EQAR)

Bereits 2005 schlug die E4-Gruppe mit den ESG ein europäisches Register für Qualitätssicherungsagenturen vor. Dieses sollte verlässliche Auskunft darüber geben, welche externen Qualitätssicherungsagenturen in Europa in Übereinstimmung mit den vereinbarten Standards und Leitlinien arbeiten.

Auf Basis eines weiter ausgearbeiteten Modells (E4 2007) beauftragten die Wissenschaftsminister(innen) aus dem Bologna-Raum 2007 schließlich die E4-Gruppe, ein solches Register zu etablieren. Im Frühjahr 2008 gründeten die vier Organisationen daraufhin das European Quality Assurance Register (EQAR) als eigenständige, von den vier Gründungsmitgliedern in Zusammenarbeit mit weiteren Stakeholdern und den Regierungen verwaltete Organisation (EQAR 2008; für eine ausführliche Darstellung der Gründungsgeschichte vgl. Tück 2008). EQAR hat den Auftrag, verlässliche Informationen über in Europa tätige Qualitätssicherungsagenturen bereitzustellen und hierzu ein Register solcher Agenturen zu pflegen, die nachweislich in substanzieller Übereinstimmung mit den ESG arbeiten. Verschiedene mittelbare Ziele für das Register wurden ebenfalls definiert: Zunächst soll das gegenseitige Vertrauen zwischen Qualitätssicherungsagenturen und Hochschulen gestärkt sowie das Vertrauen der Studierenden, des Arbeitsmarkts und anderer Akteure in die Qualitätssicherung und die Qualität von Hochschulbildung erhöht werden. Dadurch, dass das Register nur Agenturen aufnimmt, die im Sinne der ESG arbeiten, soll die Anerkennung der von registrierten Agenturen durchgeführten Verfahren sowie deren (Akkreditierungs-)Entscheidungen verbessert und schließlich auch eine bessere Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen unterstützt

werden. Das Register kann es Hochschulen zudem ermöglichen, mit anderen als nur den jeweiligen nationalen Agenturen zusammenzuarbeiten. Zwar ist das Register selbst eine „Positiv-Liste“, es soll jedoch auch die Etablierung von unseriösen Agenturen (sogenannten „*accreditation mills*“) die im Wesentlichen der Legitimierung ebensolcher Scheinuniversitäten dienen, zumindest erschweren. Gegenwärtig sind 28 europäische Agenturen bei EQAR registriert, darunter auch die meisten durch den Akkreditierungsrat in Deutschland anerkannten Agenturen.

Die Registrierung ist für Agenturen freiwillig. Eine Umfrage im Rahmen der ersten EQAR-Selbstevaluation hat jedoch gezeigt, dass die große Mehrheit der in Europa tätigen Agenturen entweder bereits registriert ist oder dies anstrebt. Die derzeit wichtigste Zielsetzung für eine Registrierung ist dabei die internationale Reputation der Agentur, gefolgt von der Erwartung einer besseren (internationalen) Anerkennung der durch die Agentur begutachteten Hochschulen und Studiengänge (siehe Abbildung 1).



**Abbildung 1: Zielsetzungen der Agenturen mit einer EQAR-Registrierung**

Die Registrierung der jeweiligen Qualitätssicherungsagentur erfolgt auf Grundlage einer externen Begutachtung. Dieses Verfahren folgt demselben Muster wie eine Begutachtung von Hochschulen oder Studiengängen: Die Agentur fertigt einen Selbstevaluationsbericht an, eine externe Gutachter-

gruppe führt eine Vor-Ort-Begehung durch und fasst ihre Einschätzung in einem Bericht zusammen. Als Standards dienen dabei die Teile 2 und 3 der ESG.

Das EQAR Register Committee prüft den Bewertungsbericht hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit der Schlussfolgerungen der Gutachtergruppe und trifft die abschließende Entscheidung. Die Agenturen müssen ihre Registrierung alle fünf Jahre verlängern lassen, was eine erneute Begutachtung voraussetzt.

Des Weiteren sind registrierte Agenturen angehalten, EQAR unmittelbar über allfällige substantielle Änderungen ihrer Organisationsstruktur, Verfahren oder Methodik in Kenntnis zu setzen. Dritte können sich bei etwaigen Bedenken, ob eine registrierte Agentur tatsächlich entsprechend den ESG arbeitet, offiziell an EQAR richten.

## Anerkennung EQAR-registrierter Agenturen

In den vergangenen Jahren haben verschiedene europäische Länder alle EQAR-registrierten Agenturen im jeweiligen Land – in unterschiedlichem Umfang und für verschiedene Zwecke – offiziell anerkannt.

- Hochschulen in Bulgarien können sowohl institutionelle als auch Programmakkreditierungen von einer ausländischen, EQAR-registrierten Agentur durchführen lassen. Dabei sind jedoch die auf nationaler Ebene vereinbarten Kriterien und das zugehörige Punktesystem anzuwenden.
- In Dänemark sind Akkreditierungsentscheidungen der bei EQAR registrierten Agenturen bezüglich Erasmus Mundus Joint Degree-Programmen automatisch anerkannt. Zudem wird eine Akkreditierung durch eine EQAR-registrierte Agentur für von dänischen Hochschulen im Ausland angebotene Studiengänge anerkannt.
- In Deutschland ist eine Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen für Joint Degrees möglich; die Entscheidung muss jedoch von einer durch den Akkreditierungsrat akkreditierten Agentur im Einzelfall ratifiziert werden.
- In Liechtenstein ist die Akkreditierung durch eine beliebige im EQAR eingetragene Agentur verpflichtend.
- Sowohl in Litauen als auch in Polen können Hochschulen eine Begutachtung durch eine ausländische, EQAR-registrierte Agentur durchführen lassen. Die Akkreditierungsentscheidung verbleibt jedoch bei der jeweiligen nationalen Agentur.

- In Österreich wurde im Juli 2011 eine umfassende Neuordnung des externen Qualitätssicherungssystems beschlossen, wonach institutionelle Audits (an öffentlichen Universitäten sowie an Fachhochschulen nach erstmaliger Akkreditierung durch die nationale Agentur) künftig von allen EQAR-registrierten Agenturen durchgeführt werden können.
- Rumänischen Hochschulen steht es nach erstmaliger Akkreditierung durch die nationale Agentur frei, ihre regelmäßigen externen Evaluationen von einer beliebigen EQAR-registrierten Agentur durchführen zu lassen.

Zwei wesentliche Trends zeichnen sich insgesamt ab: zum einen die Anerkennung von (Akkreditierungs-)Entscheidungen ausländischer Agenturen im Bereich der Kooperationsstudiengänge oder grenzüberschreitender Studienangebote. Zum anderen die generelle Öffnung des nationalen Systems für alle auf europäischer Ebene registrierten Agenturen, sodass den Hochschulen eine Wahlmöglichkeit zukommt. In diesem Fall können die Hochschulen so aus den EQAR-registrierten Qualitätssicherungsagenturen jene auswählen, die ihren eigenen Profilen und Schwerpunktsetzungen am besten entspricht. Nichtsdestoweniger sind dabei in der Regel auch ausländische Agenturen an die nationalen Rahmenbedingungen des Sitzlandes der Hochschule gebunden.

## Weiterentwicklung der ESG

Die Europäischen Standards und Leitlinien sollen in den kommenden Jahren überarbeitet werden, um deren Klarheit und Anwendbarkeit zu verbessern, wobei die vereinbarten Prinzipien als solche erhalten bleiben sollen (MAP-ESG 2012). Im Rahmen des „MAP-ESG“ Projekts der E4-Gruppe wurde unter anderem diskutiert, dass die Nutzung der ESG im Rahmen von EQAR eine neue Realität darstellt. Während die ESG ursprünglich hauptsächlich als Referenzrahmen gedacht waren, haben diese im Zuge der Agentur-Begutachtungen nach den ESG sowie der Nutzung als Aufnahmekriterien für EQAR eine verbindlichere Rolle eingenommen als ursprünglich erwartet.

In Diskussionen zur generellen Anerkennung von Entscheidungen aller EQAR-registrierten Agenturen stellt sich häufig die Frage, welche Aussagekraft die ESG für einzelne Qualitätssicherungsverfahren haben und was „ESG-konform akkreditiert“ letztlich für den einzelnen Studiengang bzw. -abschluss bedeutet. Unter anderem hiervon ausgehend stellt sich die Fra-

ge des Zusammenspiels der ESG mit anderen Bologna-Instrumenten, speziell mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF-LLL) sowie dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (EHEA-QF). Schließlich wurden sowohl der EHEA-QF als auch der EQF-LLL mit dem Ziel geschaffen, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse in Europa durch einen gemeinsamen, lernzielorientierten Referenzrahmen zu verbessern. Die Qualitätssicherung kann dabei potenziell die Zuordnung einzelner Abschlüsse zur jeweiligen Ebene eines nationalen oder europäischen Qualifikationsrahmens begutachten und verifizieren. Dadurch kann das Vertrauen in diese Zuordnung gefördert werden, zudem können Qualifikationsrahmen in der programmbezogenen Qualitätssicherung (sowohl extern als auch hochschulintern) als Referenzrahmen dienen und so die Bedeutung von Lernzielen für die Qualitätssicherung betonen.

In den nächsten Monaten wird zu diskutieren sein, wie genau sich die künftigen ESG auf die europäischen Qualifikationsrahmen beziehen werden.

## Fazit: Ein „europäisches Qualitätssicherungssystem“?

Einer Definition aus der Systemtheorie folgend machen ein System neben seinem „Systemzweck“ und seinen „Systemelementen“ vor allem dessen „Wirkungsverknüpfungen“ und die „Systemintegrität“ aus (Bossel 1994). Es dürfte unstrittig sein, dass die ESG, die europäischen Qualifikationsrahmen und EQAR einen gemeinsamen Zweck verfolgen und als Elemente eines europäischen Qualitätssicherungssystems in Betracht kämen. Weniger einfach gestaltet sich die Frage nach den „Wirkungsverknüpfungen“. Es stellt sich zum einen die Frage, ob die geschaffenen Instrumente intelligent verknüpft sind. Zweitens stellt sich die Frage, ob dieses vorgesehene Zusammenwirken vollständig in nationaler Gesetzgebung und Praxis abgebildet ist – schließlich gelangen die im Bologna-Prozess vereinbarten Instrumente und Reformen in der Regel erst mit Umsetzung durch nationale Gesetze, Verordnungen o. Ä. zu unmittelbarer praktischer Bedeutung für Hochschulen und Studierende.

Von der kommenden Überarbeitung der ESG, insbesondere im Hinblick auf ihre Verbindung mit den europäischen Qualifikationsrahmen, sowie der weiteren Entwicklung der (automatischen) Anerkennung EQAR-registrierter Agenturen auf nationaler Ebene wird abhängen, ob die ESG, EQAR sowie die europäischen Qualifikationsrahmen einen stärkeren Charakter als echtes „europäisches Qualitätssicherungssystem“ entwickeln. Die

Bereitschaft der am Bologna-Prozess beteiligten Regierungen, die geschaffenen Instrumente vollständig zu nutzen und auf nationaler Ebene entsprechend umzusetzen, ist dabei für den Erfolg maßgeblich.

## Literatur

- Bossel, Hartmut (1994):** Modellbildung und Simulation. Konzepte, Verfahren und Modelle zum Verhalten dynamischer Systeme. Vieweg Verlag, Braunschweig (2. Auflage), zitiert nach <http://www.usf.uos.de/archive/~vberding/syswi/skript10.pdf>.
- E4 (2007):** Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies, [http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/ENQA\\_occasional\\_papers\\_13.pdf](http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/ENQA_occasional_papers_13.pdf).
- ENQA (2005a):** Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf) [last accessed 6/6/08].
- EQAR (2008):** Background information, <http://www.eqar.eu/about/background.html> [2012-03-02].
- MAP-ESG (2012):** Mapping the implementation and application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Final Report, <http://mapesg.wordpress.com/final-report/>.
- Tück, Colin (2008):** Für mehr Transparenz und Vertrauen: das Europäische Register für Qualitätssicherung (EQAR). In: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus: Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart, F 9.2.



## Qualitätssicherung in Deutschland – Probleme und Herausforderungen

Peter Greisler

Die Qualitätssicherung steht zu Recht ganz oben auf der Agenda von Wissenschaft und Politik. Zwar sind Qualitätssicherung und -management im deutschen Hochschulwesen keine Neuheiten, sondern seit Jahrzehnten bekannt und viel diskutiert. Sie haben jedoch durch den Bologna-Prozess, der 1999 mit der Bologna-Erklärung von 30 europäischen Bildungsminister(innen) seinen Anfang nahm, eine neue Dimension und neuen Aufschwung bekommen. Qualität muss heute an deutschen Hochschulen nicht nur existent sein, sie soll auch anhand transparenter Kriterien mess- und nachvollziehbar sein.

Zunächst stellt sich die Frage, wie wir „Qualität“ definieren. Der Wissenschaftsrat hat sich in der Vergangenheit für einen Qualitätsbegriff mit einer gewissen Unschärfe ausgesprochen, da Qualität im Wissenschaftssystem in graduellen Abstufungen auftrete, die keine einfachen Bewertungen zulassen würden. Allerdings stellen neue Entwicklungen wie beispielsweise die Entstehung eines Europäischen Hochschulraums, die internationale Konkurrenz um den wissenschaftlichen Nachwuchs und um die besten Studierenden, das sogenannte New Public Management oder die Forderungen nach mehr Autonomie der Hochschulen neue Anforderungen an interne und externe Qualitätssicherung der Hochschulen, insbesondere in der Lehre. Denn Grundlage für Mobilität, Wettbewerb und Differenzierung sind immer Information und Transparenz über die Leistungsfähigkeit und das Qualitätsniveau der Hochschulen.

Nur Qualität schafft einen Mehrwert für die betroffenen Akteure: Regierungen, Studierende, Hochschulen, Arbeitgeber(innen) und nicht zuletzt die an den Hochschulen Beschäftigten. Ein Studium wird Studierende nur dann wirklich zufrieden stellen, wenn sie etwas für ihr Leben lernen und Kompetenzen erwerben, die auch bei sich ändernden Bedingungen verwertbar bleiben. Der erworbene Hochschulgrad soll ihnen ermöglichen, nicht nur ihren Lebensunterhalt auf Dauer gut zu bestreiten, sondern eine sinnvolle Arbeit in einer Arbeitsumgebung zu leisten, die für ihre Zufriedenheit und ihr Engagement sorgt. Ihre Beschäftigungsfähigkeit – die sogenannte *Employability* – entscheidet letztendlich darüber, ob sie für eine(n) potenzielle(n) Arbeitgeber(in) als Fachkräfte gut einsetzbar und „ihr Geld wert“ sind.

Auch Regierungen können nur dann Erfolge aufweisen, wenn die eigenen Bildungseinrichtungen den Bedarf der Bevölkerung decken, sodass Unternehmen am Standort Deutschland investieren, weil hier ausreichend gute Fachkräfte ausgebildet, genügend Forschungsergebnisse produziert und Innovationen genutzt werden können. Das BAföG und die Vermeidung von hohen Studiengebühren gehören in Deutschland zu den sozialpolitischen Errungenschaften, die unabhängig vom Geldbeutel der Eltern ein Hochschulstudium ermöglichen. Eine Situation, in der teure ausländische oder private Universitäten gegen Geld eine bessere Ausbildung und damit eine höhere Beschäftigungsfähigkeit als die für jedermann finanzierbaren Studiengänge bieten, würde diese Errungenschaften bedrohen und entwerten.

Die Qualitätssicherung ist demnach ein Thema, bei dem alle Akteure in Deutschland im Prinzip das gleiche Interesse haben. Dennoch gibt es Widerstände, weil individuell durchaus andere Interessenlagen vorliegen können, die zwar kurzsichtig oder egoistisch scheinen, aber menschlich sind, beispielsweise dass Studierende eine gute Abschlussnote wollen, auch wenn übertrieben gute Noten den Ruf der Einrichtung verderben und damit vielleicht die Chancen späterer Absolvent(innen) verschlechtern. Das Hochschulpersonal will nicht immer wieder bewertet werden, sondern Vertrauen in seine Leistung genießen – schließlich hat jede(r) Professor(in) ein anspruchsvolles Verfahren bis zur Berufung durchlaufen.

Es gibt tatsächlich gute Gründe, es mit der Qualitätssicherung nicht zu übertreiben: Sie verschlingt Ressourcen, sie nimmt prinzipiell einen misstrauischen Standpunkt ein und sie neigt dazu, dem Bewährten den Vorzug zu geben. Das verträgt sich auf den ersten Blick nicht mit dem Ziel der Entdeckung von Neuem, passt nicht zum Experimentieren und kann die Entstehung einer Atmosphäre behindern, die zum Lernen, Lehren und Forschen gebraucht wird. Dies alles sind keine guten Gründe gegen Qualitätssicherung, aber gute Argumente, um sie mit Augenmaß einzusetzen und genau zu überlegen, welche Maßstäbe wir anlegen wollen.

Der Beginn jeder Qualitätssicherung ist ein Konzept der Hochschule, das ihre Ziele, ihr Profil und ihre Qualitätsstandards definiert. Sie muss geeignete Indikatoren finden, die messbar und transparent einen Bezug zu den angestrebten Zielen aufweisen. Im Rahmen der Akkreditierung wird bestätigt, dass die getätigten Angaben stimmen bzw. einem geeigneten Qualitätssicherungsmechanismus unterliegen. Die staatliche Genehmigung von Studiengängen via Rahmenprüfungsordnungen wurde durch die Akkreditierung abgelöst, auch um die Umstellung auf die neuen Bachelor-/

Master-Studiengänge zu sichern. Der länderübergreifende Akkreditierungsrat überwacht das Verfahren staatlicher Hochschulen. Die konkreten Verfahren werden von akkreditierten Agenturen durchgeführt. Die Kultusministerkonferenz der Länder gibt „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vor, die unter anderem Studienzeiten und die Bezeichnung von Abschlüssen festlegen. Der Wissenschaftsrat kann vor einer staatlichen Anerkennung die sogenannte institutionelle Akkreditierung von privaten Hochschulen durchführen.

Auf europäischer Ebene (Bologna) wurde ein gemeinsames Register für Akkreditierungsagenturen eingerichtet, da letztlich der Glaube in die Qualität über die Grenzen des Nationalstaates hinweg tragen muss: Deutschland hat ein Interesse daran, dass andere von der Qualität unserer Ausbildung überzeugt sind. Aber wir wollen auch Abschlüssen in anderen Ländern trauen können – und zwar nicht nur den akademischen Abschlüssen, sondern auch den staatlich reglementierten Berufsabschlüssen, die durch das EU-Recht zum Teil kompliziert und aufwändig für alle Beteiligten geregelt sind. Hier können perspektivisch neue Ansätze aus der Bologna-Debatte fruchtbar gemacht werden. Gegenseitiges Vertrauen ist ein Ziel, für dessen Erreichung wir weiter werben und von dem wir überzeugen müssen: in Europa, in Deutschland, in den Ländern, an den Hochschulen und nicht zuletzt die Beschäftigten.

Deutschland konkurriert weltweit um die klügsten Köpfe. Unsere Hochschulen müssen deshalb eine bessere Qualität bieten als andere, damit Unternehmen an diesem Standort investieren, finanziell gut gestellte Eltern ihre Kinder nicht in großer Zahl im Ausland studieren lassen und junge Eltern sich nicht überlegen, gleich dorthin zu ziehen, wo die Aussichten, dass ihre Kinder später eine gute Ausbildung erhalten, vermeintlich oder tatsächlich besser sind. Gute und attraktive Hochschulen, die nachgefragte Bedarfe besser decken als die Konkurrenz, sind der beste Anreiz für die Menschen, die wir halten oder gewinnen wollen.

Im Einzelnen stellen sich in diesem Zusammenhang viele Fragen, die immer vor dem Hintergrund einer offenen Gesellschaft mit mobilen Menschen beantwortet werden müssen: Wie erreichen wir, dass Studierende aus aller Welt Vertrauen in unser spezifisches Hochschulangebot in Deutschland haben? Woher wissen wir, dass das Studienangebot im Ausland eine Qualität aufweist, die uns ohne Vorbehalte Studierende beim Auslandsstudium mit BAföG aus Steuermitteln unterstützen lässt? Wie müssen wir die Personalentwicklung an unseren Hochschulen und Forschungs-

einrichtungen ausgestalten, damit der beste wissenschaftliche Nachwuchs nicht in die USA oder die Schweiz auswandert, um dort zu lehren und zu forschen? Dieses alles erfordert von den Leitungen der Hochschulen und Forschungseinrichtungen eine planvolle und verlässliche Personalentwicklung, die Perspektiven für die Mitarbeiter(innen) eröffnet, sowie ein verbessertes und effektiveres Management. Dies betrifft alle Beschäftigten, nicht nur die Professor(innen). Die Politik wird beides zunehmend von den Einrichtungen einfordern.

## Qualitätssicherung in Hochschule und Forschung – Erfahrungen aus Polen

*Wojciech Pillich*

In einem kurzen Beitrag ist eine umfassende Betrachtung des komplexen Verfahrens der Qualitätssicherung in Hochschule und Forschung nicht möglich. Ich beschränke mich daher auf die Beschreibung von Tendenzen, welche die Entwicklungen in Polen charakterisieren.

Polen ist eines der am Bologna-Prozess beteiligten Länder, was auch Auswirkungen auf die Qualitätssicherung hat. In Polen gelten Mindeststandards für die Lehre und die Studienprogramme, die durch den zentralen Rat für das Hochschulwesen (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, RGSW) erarbeitet und vom Ministerium für Wissenschaft und Hochschulen (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, MNiSW) bestätigt wurden. Zudem wurden landesweite Qualifikationsrahmen für das Hochschulwesen eingeführt (Wissenschaftsministerium 2010).

Zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung ist die Polnische Akkreditierungskommission (Państwowa Komisja Akredytacyjna, PKA) eingerichtet worden, welche vom Minister bzw. der Ministerin für Wissenschaft und Hochschulen einberufen wird. Sie zählt zwischen 70 und 90 Mitgliedern, die alle vier Jahre neu berufen werden. Die PKA ist ständiges Mitglied der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) und führt jährlich rund 1 000 Bewertungen von Studiengängen durch.

Neben der Akkreditierungskommission gibt es das Evaluationskomitee der Wissenschaftseinrichtungen (Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych, KEJN), welches vom Minister bzw. der Ministerin für Wissenschaft und Hochschulen einberufen wird. Dieses Komitee zählt 30 Mitglieder, von denen 20 aus der Wissenschaft und 10 aus dem gesellschaftlichen Bereich kommen. Das KEJN hat die Aufgabe, die Leistungen der Wissenschaftseinrichtungen (an Universitäten und Forschungsinstituten) insgesamt zu bewerten – und nicht einzelne Studiengänge.

Die polnischen Hochschulen sind gesetzlich dazu verpflichtet, ein System der Qualitätssicherung einzuführen und dieses System kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die Verfahren, welche der Qualitätssicherung an der Hochschule dienen sollen, sind dabei in den etwa 70 Seiten umfassenden „Qualitätssicherungshandbüchern“ der Hochschulen zusammengestellt (z. B. Schlesische Technische Hochschule 2009).

## Leistungsorientierte Mittelvergabe

Die Verteilung der staatlichen Mittel an die Hochschulen soll zu einem gewissen Teil leistungsorientiert erfolgen. Grundlage dieser Zuweisungen ist einerseits das Budget des vorausgegangenen Jahres, andererseits werden bestimmte Indikatoren bei der Ermittlung der zukünftigen Zuschüsse berücksichtigt. Diese Indikatoren sind unter anderem:

- Anzahl der Studierenden und Doktorand(inn)en,
- Mittelbedarf der Studienrichtungen,
- Zusammensetzung des Lehrkörpers,
- Forschungsaktivitäten sowie
- Internationaler Austausch zwischen den Hochschulen.

Neben den Anreizen durch die Mittelvergabe ist die Lehrqualität auch durch Verordnungen des Ministeriums geregelt. In diesen werden die Konzeption der Studiengänge (mit Beschreibung der Studienqualifikationen), die Mindestanzahl und Qualifikationen der akademischen Lehrer(innen) sowie das Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden geregelt. Zudem sieht das seit 2011 gültige Hochschulgesetz eine Bereitstellung zusätzlicher Mittel für herausragende Leistungen an die Fakultäten oder Studienrichtungen (nicht jedoch an die Hochschule selbst) vor. Diese „Exzellenz-Mittel“ werden wettbewerblich vergeben.

Die wettbewerblich vergebenen Mittel kommen definitionsgemäß nicht allen Fakultäten zugute, und neben Gewinner(inne)n gibt es auch Verlierer(innen). Dieser „Rest“ der Fakultäten und die Hochschulen selbst müssen mit den Folgen der Inflation (die staatlichen Mittel werden nicht in gleicher Weise erhöht) und der demografischen Entwicklung kämpfen; hier wird es in den kommenden Jahren auch zur Entlassung von Mitarbeiter(inne)n kommen. Um dies zu exekutieren, sieht das neue Hochschulgesetz die Möglichkeit des Einsetzens einer kommissarischen Verwaltung vor; öffentliche Hochschulen mit einem Verlust von 25 % der Zuschüsse oder mehr können sogar geschlossen werden.

Die zunehmende wettbewerbliche Vergabe von Mitteln und die Teilnahme an europäischen Projekten stellt die Hochschulen vor Herausforderungen: Diese Aktivitäten können durchaus die Entlassung von Hochschullehrer(inne)n nach sich ziehen, da die Hochschulen keine finanziellen Mittel für die entstehenden Eigenkosten und die Vorfinanzierung von Projekten haben. Auch das Einwerben von Drittmitteln bringt Aufwand mit sich, den es zu finanzieren gilt.

Das neue Hochschulgesetz gibt den Rektor(inn)en weitreichende Befugnisse in Personalfragen, etwa die Möglichkeit zu Entlassungen bei Nichterlangung des Doktorats und der Habilitation innerhalb von acht Jahren oder bei einer negativen Bewertung. Möglich ist auch die Entlassung von Professor(inn)en nach Anhörung des Senats – bisher war eine Zustimmung des Senates notwendig gewesen. Das Gesetz ermöglicht ferner, dass eine öffentliche Hochschule in eine private umgewandelt werden kann und die Leitung der Hochschule durch Personen erfolgt, die nicht – wie bisher üblich – gewählt wurden, sondern in einem Bewerbungsverfahren ausgewählt worden sind. Diese „Rektorenmanager“ sind nicht in erster Linie dem Personal und der Forschung und Lehre verpflichtet, sondern dem wirtschaftlichen Erfolg der Hochschule – die Studienqualität droht darunter zu leiden.

Insgesamt lässt sich für Polen sagen, dass der Qualitätsdiskurs nicht die hochschulpolitische Debatte prägt. Dominant sind vielmehr die geschilderten Steuerungsmechanismen. Auch im akademischen Umfeld spielt die Qualität von Forschung und Lehre eine untergeordnete Rolle. Zwar wird formal der Europäische Qualifikationsrahmen eingeführt, andererseits werden die Prioritäten bei der Einstellung wissenschaftlicher Mitarbeiter(innen) verschoben (z. B. Einwerbung von Drittmitteln, Verkürzung der Vertragslaufzeiten und zunehmende Befristung, Unterstützung des privaten Bildungswesens und Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten des zentralen Rats für das Hochschulwesen).

## Zunahme der wettbewerblichen Mittelvergabe

In Polen sind die öffentlichen Kassen leer, gleichzeitig soll es jedoch eine Steigerung der Qualität geben. Das Wissenschaftsministerium will daher durch die wettbewerbliche Mittelvergabe gleichzeitig Qualität steigern und Geld sparen. Hierzu werden die unzureichenden finanziellen Mittel für die Forschung auf unterschiedliche Projekte verteilt und dann Wettbewerbe um diese Mittel ausgerufen. Es sollen die Besten gewinnen, sodass diejenigen, die nicht gewinnen, eben „selber schuld“ sind, und nicht die unzureichende Bereitstellung von Mitteln. Die Kürzungen seien daher selbst verantwortet, was zynisch ist; die Idee der Wettbewerbe wird so missbraucht. Beispielsweise gingen bei einem Wettbewerb (INNOTECH), der vom Nationalen Zentrum für Forschung und Entwicklung (Narodowemu Centrum Badań i Rozwoju, NCBR) ausgerufen wurde, fast 800 Anträge ein, die bereitgestellten Mittel reichten jedoch nur für etwa 8 % dieser Anträge aus, das heißt, 92 % der Anträge mussten abgelehnt werden.

## Rahmenbedingungen der Hochschulpolitik in Polen

Bei der Analyse von Hochschulsystemen lassen sich gewisse Rahmenbedingungen und Entwicklungslinien für die einzelnen Länder feststellen. Für Polen kann man mehrere solcher Faktoren angeben, die die Entwicklung des Hochschulwesens maßgeblich bestimmen. So kann man zunächst die historische Entwicklungslinie nennen, die mit der Kontinuität und Qualität des Lehrpersonals verbunden ist. Während des Zweiten Weltkriegs und in den Jahren unmittelbar danach verfolgten Nazis und Kommunisten die polnischen Intellektuellen, also Personen mit hohen beruflichen und persönlichen Qualifikationen. Noch heute, trotz der Änderung des Regimes, hat die Gruppe der Konformisten aus der Zeit des kommunistischen Regimes nach wie vor einen so großen Einfluss, dass sie (im Jahr 2007) die Ausführung des Lustrationsgesetzes (bei Zusammenarbeit mit den Sicherheitskräften) für akademische Lehrer(innen) und Wissenschaftler(innen) verhindert hat. Dies beschreibt eine Situation, in der weiterhin falsche Rücksichtnahmen auf verschiedenen Entscheidungsebenen ausschlaggebend sein können, was den Qualitätskriterien und Demokratiegrundsätzen widerspricht. Es kann sein, dass „feudale Strukturen und Strukturen der PRL [Polska Rzeczpospolita Ludowa, (sozialistische) Volksrepublik Polen, Anm. d. Hg.] an den staatlichen Hochschulen unter dem Anschein der akademischen Tradition und der Pflege des Lehrniveaus“ (Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową 2001, Übers. d. Verf.) verfestigt werden. Solch eine Wirkung hat auch die Vergabe des Professorentitels durch den Staatspräsidenten bzw. die Staatspräsidentin sowie die Ernennung der Mitglieder und des/der Vorsitzenden der Akkreditierungskommission und gegenwärtig auch des zentralen Rats für Wissenschaft und Hochschulwesen durch den Wissenschaftsminister bzw. die Wissenschaftsministerin.

## Unzureichende Finanzierung von Forschung und Lehre

Eine weitere wesentliche Ursache für die fehlende Qualität im Wissenschaftssystem ist die nicht ausreichende Finanzierung im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP). Diese erfolgt hauptsächlich aus dem Staatshaushalt und beträgt etwa 0,84% des BIP für das Hochschulwesen (zusammen mit den strukturellen Fonds aus der Europäischen Union) und 0,36% für die Wissenschaft (Kudrycka 2011). Für eine(n) Studierende(n) gibt Polen etwa 5 500 US-Dollar pro Jahr aus. Dies hat einen Einfluss auf den Verdienst der Hochschulangestellten sowie auf die Ausstattung

der Hochschulen. Darüber hinaus deckt der Zuschuss lediglich 75 % der Lohnkosten ab, die fehlenden Mittel erlangen die Hochschulen durch gebührenpflichtige Bildungsformen, hauptsächlich aus den Studiengebühren für das Fernstudium (Miłosz/Stefaniak 2007). Zudem wird die Einführung der allgemeinen Gebührenpflicht des Studiums ernsthaft diskutiert.

Eine Hürde für das Erreichen einer hohen Qualität an den polnischen Hochschulen ist auch die Ausweitung der Beteiligungsmöglichkeiten an der Hochschulbildung – ohne ein entsprechendes Wachstum der Mittel. In Polen gibt es 458 Hochschulen – 132 öffentliche und 326 private –, die insgesamt 1,93 Millionen Studierende ausbilden, davon 660 000 an privaten Hochschulen. Im Hochschulwesen sind etwa 170 000 Personen beschäftigt, davon 100 000 akademische Lehrer(innen), die hauptsächlich an öffentlichen Hochschulen arbeiten (84 000).<sup>1</sup> Das Entstehen zahlreicher privater Hochschulen ist nicht mit den Erfordernissen des Arbeitsmarkts akkordiert gewesen, sodass das Problem der Frustration wegen nicht erfüllter Ambitionen bei der Beschäftigung der Akademiker(innen) entstand.

Die wachsende Anzahl der Vorschriften zur Regulierung des Hochschulbereichs führt zu einem Ausbau des Verwaltungspersonals an den Hochschulen. Dieser Ausbau erfolgt auch zulasten des Lehrpersonals; teilweise haben Hochschulen bereits mehr Verwaltungsangestellte als wissenschaftliche Beschäftigte.

Ein detailliert beschriebenes Prozedere der Qualitätskontrolle bedeutet noch lange nicht, dass in der Praxis ein zufriedenstellendes Ergebnis der Bildung oder Forschung erreicht wird. In der Praxis kommen die Vorschriften recht unterschiedlich zur Anwendung. In Erwartung einer hohen Bildungsqualität muss man entsprechende Bedingungen sichern. Dazu kann man folgende, leider nicht erfüllte, Punkte zählen:

- Kleine Studierendengruppen,
- ausreichende Zahl didaktisch geschulter Lehrender,
- Aufhebung der Widersprüche zwischen der Erwartung hoher Qualität der Lehre einerseits und der Bewertung der Leistung der Wissenschaftler(innen) hauptsächlich anhand von Publikationen und akquirierten Forschungsprojekten andererseits,
- reduzierte Lehrverpflichtung von jungen Assistent(inn)en und Doktorand(inn)en,
- anständige Löhne der Angestellten, welche nicht dazu führen, dass zusätzliche Beschäftigung vonnöten ist,

1 Siehe <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/>

- Berücksichtigung eventueller Familienwünsche insbesondere junger Mitarbeiter(innen),
- Stabilisierung der Beschäftigung, was es jungen Mitarbeiter(inne)n ermöglicht, einer plausiblen Lebensplanung zu folgen,
- von jungen akademischen Lehrenden soll nicht verlangt werden, dass sie schnell akademische Titel erlangen,
- Hochschulen sollen nicht hauptsächlich aus dem Grund gegründet werden, dass Professor(inn)en die Möglichkeit haben, zusätzlich Geld zu verdienen,
- die Beförderung der Professor(inn)en soll nicht aufgrund von deren Teilnahme in verschiedenen Komitees, Vereinen und Kommissionen entschieden werden, welche meistens nicht mit Forschung und Lehre verbunden sind. Zahlreiche Pflichten der Professor(inn)en bewirken, dass sie in der Lehre oft von jungen Mitarbeiter(inne)n vertreten werden müssen.

Wir sprechen von Qualität als höchstem Kriterium in Bildung und Wissenschaft. Dennoch werden oft Kriterien jenseits der Qualität herangezogen. Beispiel ist die mehrmalige Feststellung der polnischen Wissenschaftsministerin Barbara Kudrycka, dass es nicht wichtig sei, ob eine Hochschule öffentlich oder privat sei – es sei wichtig, ob sie gut ist. Gleichzeitig schreibt das Ministerium in der Begründung der Verordnung (Entwurf einer Verordnung des MNiSW 2011) von der Notwendigkeit zum Schutz und zur Erhaltung der privaten Hochschulen auf dem Bildungsmarkt vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung. Ob dieser „Schutz“ ein richtiges Ziel ist, kann man anhand der Ausarbeitung der Polnischen Akkreditierungskommission aus dem Jahr 2010 (Państwowa Komisja Akredytacyjna 2011) bewerten, nach der etwa 93 % der untersuchten öffentlichen Hochschulen eine positive Bewertung erhalten haben, jedoch lediglich 77 % der privaten.

Die bürokratischen Abläufe haben einen großen Schwachpunkt, den Faktor menschlichen Handelns. Oft fehlt es am notwendigen Verantwortungsbewusstsein und an der Anwendung ethischer Normen. Dies führt zur Reduzierung der Lebensqualität, auch der Bildung und der Wissenschaft, und muss geändert werden.

Bei der Beobachtung der Handlungsweise der Regierenden in meinem Land kann ich sowohl Elemente der Nachahmung von Ländern, die wirtschaftlich leistungsfähiger sind, erkennen und die Anpassung an allgemeine Prozedere feststellen, wie auch originelle Ideen, die bei uns vielleicht

getestet werden. Die europäischen Wissenschaftsministerinnen und -minister treffen sich doch regelmäßig und sprechen ihre Handlungsweise ab.

## Literatur

- Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2001):** Szkolnictwo wyższe w Polsce. Uwarunkowania, ocena i rekomendacje.
- Kudrycka, Barbara (2011):** Interpelacja w sprawie poziomu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego. Nr. 19901, Warszawa.
- Miłosz H., Stefaniak J. (2007):** Algorytm podziału dotacji. Forum Akademickie nr 2/2007.
- Państwowa Komisja Akredytacyjna (2011):** Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2010 roku, Warszawa.
- Polnisches Wissenschaftsministerium (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2010):** Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia, Warszawa.
- Schlesische Technische Hochschule (2009):** Księga systemu zapewnienia jakości kształcenia. Politechnika Śląska, Gliwice.



## Studierendenzentrierung in Lehre und Studium – Konzept, Vorteile und Voraussetzungen

Jens Jungblut

In der deutschen Diskussion um die durch den Bologna-Prozess angestoßenen Reformen im Hochschulsystem standen bisher vor allem strukturelle Maßnahmen im Fokus. Die Einführung der mehrstufigen Studienabschlüsse, die Schaffung eines nationalen Qualifikationsrahmens oder die verpflichtende Nutzung von Qualitätssicherungssystemen wurden, begleitet von heftigen Debatten, Stück für Stück umgesetzt. Teile der Kritik richteten sich beispielsweise gegen die strengeren curricularen Vorgaben und die damit einhergegangene Deflexibilisierung der Studienerfahrungen. Viele Kritiker(innen) neigen dazu, den Bologna-Prozess als solchen für diese negativen Entwicklungen zu verteufeln. Dabei ist es viel eher die selektive Umsetzung einzelner Bestandteile, die zu der problematischen Situation führte. Dass in den Dokumenten des Bologna-Prozesses auch Konzepte enthalten sind, die die Lehr- und Lernerfahrung flexibilisieren und bereichern sollen, wird oft übersehen, teilweise auch aufgrund der nur mangelhaften Implementierung dieser Konzepte (Vukasovic i. E.). Bereits im Kommuniqué der London-Konferenz von 2007 heißt es:

*“There is an increasing awareness that a significant outcome of the process will be a move towards student-centred higher education and away from teacher driven provision. We will continue to support this important development.” (Europäische Bildungsminister(innen) 2007).*

Um diesem Thema die notwendige Aufmerksamkeit in den Hochschulreformdebatten zu geben, haben die europäischen Dachverbände der Studierendenvertretungen und der Bildungsgewerkschaften, die European Students' Union (ESU) und Education International (EI), im Oktober 2009 ein Projekt gestartet, in dessen Rahmen mehrere Publikationen zu diesem Thema erarbeitet wurden, wodurch der Grundstein für eine intensivere Beschäftigung mit dem Student Centred Learning (SCL) auch in nationalen Bildungsdiskursen gelegt worden ist. In Deutschland wurde die Thematik unter anderem im Rahmen einer gemeinsamen Tagung des freien Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Januar 2011 bearbeitet. Im Folgen-

den sollen die Kernideen und Vorteile einer verstärkten Studierendenzentrierung in Lehre und Studium vorgestellt und auf nötige Voraussetzungen hierfür eingegangen werden.<sup>1</sup>

## Definition und Konzeption

Das pädagogische Konzept der Zentrierung der Lehre auf die Lernenden existiert schon seit geraumer Zeit und wurde auch intensiv wissenschaftlich bearbeitet (fzs/GEW 2011: 10). Eine einheitliche Definition, was genau unter einer Studierendenzentrierung zu verstehen ist, hat sich bisher jedoch nicht herauskristallisiert (Lea/Stephenson/Troy 2003: 321 f.). Es lassen sich jedoch einige Komponenten identifizieren, die in den meisten Definitionen auftauchen und somit eine Art gemeinsamen Nenner bilden (EI/ESU 2010: 2):

- Die Anwendung aktiver statt passiver Lernformen,
- ein Fokus auf vertiefendem Lernen und dem Verstehen von Inhalten,
- eine erhöhte Verantwortung und Verpflichtung der Studierenden zur aktiven Partizipation,
- eine erhöhte Autonomie der Lernenden,
- eine Interdependenz von Lernenden und Lehrenden,
- gegenseitiger Respekt zwischen Lernenden und Lehrenden sowie
- ein reflexiver Zugang zum Lehr- und Lernprozess von allen Beteiligten.

Der konstruktivistische Grundansatz hinter diesen Elementen basiert auf der Idee, dass Lernende, um effizient zu lernen, ihr Wissen beständig selbst konstruieren und rekonstruieren müssen. Hierbei folgt das Konzept mehreren Prinzipien (EI/ESU 2010: 3 f.):

1. Studierendenzentrierung benötigt einen fortlaufenden Reflexionsprozess, da es sich nicht um ein statisches Konzept handelt, sondern die Lehr- und Lernmethoden beständig an sich verändernde Bedingungen angepasst werden müssen.
2. Es gibt nicht eine allgemeingültige Art der Lehre bzw. des Lernens. Beide Prozesse müssen jedes Mal aufs Neue an die Gegebenheiten der jeweiligen Studierendengruppe angepasst werden.

1 Einige Leser(innen) könnten anmerken, dass viele der vorgestellten Ideen nichts wirklich Neues darstellen. Dies stimmt sicherlich, jedoch scheint es aufgrund der momentanen Situation an den Hochschulen trotz allem opportun, diese Konzepte nochmals in Erinnerung zu rufen.

3. Studierende haben unterschiedliche Lernstile. Dieser Vielfalt muss Rechnung getragen werden.
4. Studierende haben unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse, denen ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Besonders Studierende mit Behinderungen, chronisch kranke oder ausländische Studierende erfordern entsprechende Anpassungen der Lehrmethoden.
5. Um effizientes und motivierendes Lernen zu ermöglichen, müssen Studierende Wahlmöglichkeiten haben, auch um ihnen die aktive Teilnahme am Lehr- und Lernprozess zu ermöglichen.
6. Die Studierenden sollten bei der Gestaltung und Weiterentwicklung des Curriculums als aktive Partner(innen) miteinbezogen werden.
7. Studierendenzentrierung in der Lehre soll Studierende dazu in die Lage versetzen, sich mit dem jeweiligen Fachgebiet auseinanderzusetzen.
8. Ein erfolgreicher Lehr- und Lernprozess benötigt die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden auf gleicher Augenhöhe im Lehrkontext wie auch in der Hochschule als Ganzes.

Die erwähnten Kernkomponenten liefern zusammen mit diesen Prinzipien den Rahmen einer Definition, die näher erläutert, was unter Studierendenzentrierung in der Lehre und im Studium verstanden werden kann (siehe EI/ESU 2010: 5). Basierend hierauf lassen sich nun Vorteile durch und Voraussetzungen für eine Implementierung studierendenzentrierter Lehre ausführen.

## **Vorteile für Studierende, Lehrende sowie Hochschulen und die Gesellschaft**

Studierendenzentrierte Lehre kann, wenn sie entsprechend implementiert wird, Vorteile für alle Beteiligten mit sich bringen. Hierbei gilt es zu beachten, dass eine umfassende Umsetzung des Konzepts im deutschen Hochschulsystem nicht ohne zusätzliche Ressourcen vorstattgehen wird.

Studierende werden durch die Zentrierung des Lehr- und Lernprozesses auf sie dazu ermuntert, unabhängige und selbstständige Lernende zu werden (fzs/GEW 2011: 26). Dies hilft ihnen auch dabei, sich nach der Lebensphase an der Hochschule schnell auf neue Lebens- und Arbeitssituationen einzustellen und sich benötigte Fähigkeiten schnell selbstständig anzueignen (EI/ESU 2010: 8). Darüber hinaus sorgt ein stärkerer Fokus des

Lehrprozesses auf Studierende dafür, dass diese stärker und schneller zu integralen Bestandteilen der akademischen Gemeinschaft werden. Dadurch, dass Lehrende eher als Wissensvermittler(innen) denn als Lehrer(innen) auftreten, wird Studierenden eher auf Augenhöhe begegnet und gemeinsam am Erreichen des Lernziels gearbeitet. Dies unterstützt das Engagement von Studierenden, verstärkt die analytischen Fähigkeiten und eröffnet somit die Möglichkeit der forschungsbezogenen Lehre (EI/ESU 2010: 7).

Zusätzlich verstärkt eine Teilhabe der Studierenden am Lehr- und Lernprozess die Motivation der Studierenden, sich mit einem Thema näher zu beschäftigen (fzs/GEW 2011: 26). Letztendlich stellt Studierendenzentrierung in der Lehre sicher, dass den Bedürfnissen aller Studierenden Rechnung getragen wird. Durch die stark gestiegenen Partizipationsraten ist die Gruppe der Studierenden heutzutage wesentlich heterogener und bringt somit auch stark unterschiedliche Bedürfnisse mit. Auf diese muss Rücksicht genommen werden, wenn nicht nur Studierende mit einem klassischen Bildungshintergrund ihr Hochschulstudium erfolgreich abschließen sollen. Durch die Rücksichtnahme auf individuelle Bedürfnisse, durch Maßnahmen wie zum Beispiel Teilzeitstudienangebote, E-Learning oder Fernstudienmöglichkeiten kann die Studienabbruchquote verringert und somit auch eine effiziente Nutzung von Bildungsressourcen sichergestellt werden (EI/ESU 2010: 9).

Auch für Lehrende bietet eine Umsetzung des Konzepts eine Reihe von Vorteilen. Zum einen ermöglicht Studierendenzentrierung, die Rolle des Lehrenden interessanter und attraktiver zu gestalten. Durch die gemeinsame Gestaltung des Lernprozesses ist dieser einem ständigen Wandel unterworfen und die Lehrenden werden in ihrer Rolle als Wissensvermittler(innen) immer wieder aufs Neue herausgefordert. Dies eröffnet auch die Möglichkeit zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten wie der Inhalte und Lernmethoden ihrer jeweiligen Kurse (EI/ESU 2010: 9 f.). Auch die Rücksichtnahme auf die höhere Heterogenität der Studierenden durch dieses Konzept hat positive Auswirkungen auf die Lehrenden, da auch sie an einer höheren Quote an Studierenden, die ihr Studium erfolgreich abschließen, Interesse haben sollten. Gleichzeitig ermöglicht es die studierendenzentrierte Lehre, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das die Lehrenden dazu animiert, zusätzliche Energie in die Lehre zu investieren und somit das Lernerlebnis für alle Beteiligten zu verbessern (fzs/GEW 2011: 26; EI/ESU 2010: 10).

Auch Hochschulen und die Gesellschaft als Ganzes können aus einer stärker auf Studierende ausgerichteten Lehre Vorteile ziehen. Neben

der Verringerung der Studienabbruchquote können Hochschulen, in denen die Lehre studierendenzentriert ist, mit der höheren Qualität ihres Lehrangebots zusätzliche Studierende anziehen, was nicht nur den Hochschulen, sondern auch der Region, in der diese verortet sind, zum Vorteil wird (EI/ESU 2010: 11). Höhere Zufriedenheit und bessere Qualität des Lernprozesses führen auch zu einer gesteigerten Qualität der Lernerfahrung als solcher und somit zu besser qualifizierten Absolvent(inn)en. Gleichzeitig unterstützt Studierendenzentrierung die Umsetzung des Konzepts lebenslangen Lernens und schafft somit eine höhere Durchlässigkeit von Bildungsprozessen (ebd.). Auch für Studierendenvertretungen und Bildungsgewerkschaften kann die verstärkte Einführung von studierendenzentrierter Lehre von Vorteil sein. Zum einen sorgt die stärkere Auseinandersetzung mit dem Lernprozess dafür, dass es zu einer Qualitätssteigerung an den Hochschulen kommt, die sowohl von Studierendenvertretungen als auch Bildungsgewerkschaften positiv bewertet werden sollte. Zum anderen, wird der Status der Lehrtätigkeiten durch die Konzentration auf die Studierenden und die damit wachsenden Anforderungen, aber auch die dadurch entstehenden Vorteile, erhöht (EI/ESU 2010: 10). Dies kann eine hilfreiche Gegenbewegung zu der immer stärkeren Konzentration auf Forschungsleistungen darstellen. Daneben wird durch das gemeinsame Arbeiten auf Augenhöhe ein Miteinander von Lehrenden und Studierenden generiert, das auch die Zusammenarbeit in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung verbessern kann.

## Voraussetzungen

Eine stärkere Studierendenzentrierung bietet also für alle am Hochschulsystem Beteiligten eine Reihe an Vorteilen. Damit sich diese entfalten können, müssen jedoch gewisse Voraussetzungen geschaffen werden.

Zum einen Bedarf eine Umsetzung des Interesses und der Offenheit der beteiligten Studierenden und Lehrenden. Nur wenn diese von Anfang an in die Implementierung auf Hochschulebene einbezogen werden und die Umsetzung nicht von oben herab aufoktroiert wird, kann eine engagierte Beteiligung sichergestellt werden, ohne die eine Implementierung nicht möglich ist (fzs/GEW 2011: 15). Hochschulen können dies fördern, indem sie zum einen Gremien zur Weiterentwicklung der Lehre entsprechend besetzen, offen und transparent kommunizieren oder auch experimentelle Lehrformen aktiv fördern. Auch die Steigerung der Wertschätzung der Lehre, sei es durch die Auslobung von Lehrpreisen oder die Umstrukturierung

der Besoldungsstruktur in Bezug auf Zielvorgaben für die Lehre, ist nötig, um Anreize für die Studierendenzentrierung zu schaffen. Gleichzeitig muss auf das Spannungsfeld zwischen Zielvorgaben einerseits und akademischer Freiheit der Lernenden und Lehrenden andererseits Rücksicht genommen werden (ebd.). Dieses Spannungsverhältnis kann unter anderem dadurch aufgelöst werden, dass bereits bei der Erstellung des Curriculums bzw. der Prüfungsordnung Studierende und Lehrende gemeinsam an der Integration des Konzepts in die bestehende Struktur arbeiten und durch regelmäßige Treffen die Weiterentwicklung des bestehenden Studienprogramms ermöglichen. Hierzu sind auch offene Evaluations- und Feedbackrunden mit den Studierenden sowohl auf Kurs- wie auch auf Studiengangebene hilfreich.

Zwingend notwendig ist auch die Unterstützung von Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrende. Diese Unterstützung sollte sowohl ideell durch eine gesteigerte Wertschätzung eines solchen Engagements als auch finanziell durch die Übernahme von Kursgebühren und die Anrechnung der Kurszeiten als Arbeitszeit geschehen. Eine größere Herausforderung, die die Hochschulen nur bedingt alleine lösen können, ist die Bereitstellung entsprechender Infrastruktur. Diese Anforderung reicht von angemessenen Räumen über benötigte Lehrmaterialien bis hin zu Betreuungsrelationen, die ein intensives gemeinsames Lehren und Lernen ermöglichen. An dieser Stelle ist der Bedarf für politische Unterstützung der Umsetzung von Studierendenzentrierung am stärksten, da mit der momentanen Finanzsituation der Hochschulen nur schwerlich ein Zustand erreicht werden kann, in dem alle Möglichkeiten des Konzepts ausgeschöpft werden.

## Fazit

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses hat sich in Deutschland bisher sehr stark auf eher technische Elemente konzentriert. Auch dies führte zu einer starken Unzufriedenheit mit der Umsetzung der Reformen. Das Konzept einer stärkeren Studierendenzentrierung in Lehre und Studium kann dabei helfen, nicht nur viele Vorteile für alle am Bildungsprozess beteiligten Gruppen zu ermöglichen, sondern auch die Akzeptanz für die Umsetzung der Hochschulreformen zu stärken. Es sollte das Ziel sowohl der Studierenden und ihrer Vertreter(innen) als auch der Lehrenden und der Bildungsgewerkschaften sein, sich gemeinsam für den beschriebenen Paradigmenwechsel in Lehre und Studium einzusetzen und auf diese Weise sowohl eine angenehme und inspirierende Studienerfahrung wie auch ein motivierendes und bereicherndes Arbeitsumfeld zu schaffen. Bis zu einem gewissen

Punkt lassen sich die ausgeführten Innovationen auch ohne zusätzliche finanzielle Mittel bzw. gesetzliche Regelungen im Rahmen der Autonomie der Hochschulen und Fachbereiche umsetzen. Für eine vollständige Implementierung sind jedoch politische sowie finanzielle Unterstützung vonnöten.

## Literatur

- Education International/European Students' Union (EI/ESU 2010):** Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions, Brüssel.
- Europäische Bildungsminister/innen (2007):** London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world, [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf) (14.12.2011).
- freier Zusammenschluss von studentInnenschaften/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (fzs/GEW 2011):** Studierende in den Mittelpunkt! Student-Centred Learning (SCL) in Lehre und Studium, Berlin.
- Lea, Susan J./Stephenson, David/Troy, Juliette (2003):** Higher Education Students' Attitude to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? in: *Studies in Higher Education* (28: 3), 321–334.
- Vukasovic, Martina (im Erscheinen):** Europeanization of Higher Education: The case of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance.



**F**

Gut – besser – am besten!  
Gewerkschaftliche Anforderungen  
an die Qualität von Forschung,  
Lehre und Studium



## Gewerkschaftliche Anforderungen an die Qualität von Forschung, Lehre und Studium

Andreas Keller

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) könnte es sich leicht machen: als Bildungsgewerkschaft für angemessene Gehälter und gute Arbeitsbedingungen ihrer Mitglieder eintreten, eine bessere finanzielle Ausstattung der Hochschulen fordern – und gleichgültig sein gegenüber dem, was am Ende bei Forschung, Lehre und Studium herauskommt, ja achselzuckend zur Kenntnis nehmen, wenn die Studierenden über eine miese Qualität der Lehre klagen oder die Qualität der Forschung in Verruf gerät.

Die GEW macht es sich aber nicht so leicht. „Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern“ – so lautet das Motto des wissenschaftspolitischen Programms, das der Gewerkschaftstag der GEW 2009 in Nürnberg beschlossen hat (GEW 2009). Damit macht die Bildungsgewerkschaft deutlich: Es ist kein Widerspruch, sich auf der einen Seite für bessere Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement tätigen Kolleg(inn)en einzusetzen und auf der anderen Seite eine bessere Qualität von Forschung und Lehre zu fordern. Im Gegenteil: „Gute Lehre und Forschung auf der einen Seite sowie gute Arbeitsbedingungen und berufliche Perspektiven auf der anderen Seite sind zwei Seiten einer Medaille“, wie es im Templiner Manifest der GEW heißt.<sup>1</sup>

Das Motto des wissenschaftspolitischen Programms macht deutlich: Auch Qualität und Quantität dürfen in der Hochschulpolitik kein Widerspruch sein. Wer eine bessere Qualität von Lehre und Studium möchte, kann gleichwohl die soziale Öffnung der Hochschulen fordern – gute Bildung für alle ist deshalb eine zentrale Forderung der GEW! Schließlich hebt das Motto den Zusammenhang zwischen einer Demokratisierung der Wissenschaft und der Qualitätsentwicklung hervor. Qualitätsentwicklung darf nicht im Arkanbereich einer selbst ernannten Expertokratie verborgen werden, sondern muss als *res publica* begriffen werden, bei der sich alle am Wissenschaftsprozess beteiligten und von diesem betroffenen Gruppen gestaltend einbringen können. Die Überschrift des entsprechenden Kapitels

1 Das Templiner Manifest kann unter [www.templiner-manifest.de](http://www.templiner-manifest.de) abgerufen werden (Zugriff am 02.03.2012). Vgl. auch den weiteren Beitrag des Verfassers in diesem Band.

des wissenschaftspolitischen Programms lautet daher: „Qualität von Lehre und Studium durch Partizipation entwickeln“ (GEW 2009: 27).

Die Auseinandersetzung mit der Qualität von Forschung, Lehre und Studium hat in der GEW Tradition: 2007 ist bereits in zweiter Auflage das GEW-Handbuch zur Akkreditierung von Studiengängen erschienen (Bretschneider/Wild 2007). Mit ihrem Positionspapier „Die Lehre in den Mittelpunkt!“ forderte die GEW 2008 eine „Qualitätsoffensive für gute Hochschullehre“.<sup>2</sup> Die Qualität von Lehre und Studium im Europäischen Hochschulraum stand im Mittelpunkt der 3. GEW-Wissenschaftskonferenz „Endstation Bologna?“ 2009 in Bad Wildbad (Himpele/Keller/Staack 2010). Wie durch *Student-Centred Learning* (SCL) die Qualität von Studium und Lehre verbessert werden kann, diskutierten der studentische Dachverband fzs und die GEW gemeinsam 2011 in Göttingen (fzs 2011). Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative für die Forschung, aber auch für die ins Hintertreffen zu geraten drohende Lehre, waren Gegenstand der Fachtagung „Making Excellence“, die die GEW 2008 in Wittenberg durchführte (Bloch et al. 2009). Die Qualität der Steuerung der Hochschulen stand im Mittelpunkt der 2. GEW-Wissenschaftskonferenz 2008 in Papenburg – geleitet von der Grundüberzeugung, dass Innovationen eine wirksame Partizipation aller Hochschulmitglieder voraussetzen (Keller/Staack 2009). Schließlich war der Zusammenhang von guter Arbeit und guter Wissenschaft Thema der 4. GEW-Wissenschaftskonferenz 2010 in Templin (Himpele/Keller/Ortmann 2011). In einem gemeinsamen internationalen Projekt mit den Bildungsgewerkschaften UCU (University and College Union, Großbritannien) und SULF (Sveriges Universitetslärarförbundet, Schweden) brachte die GEW außerdem Aspekte der Lebensqualität und Gender-Equality mit der Qualität der wissenschaftlichen Arbeit in Verbindung (GEW 2011).

Die Qualität der Wissenschaft beschäftigt die GEW also in der gesamten Breite des Themas, die Bildungsgewerkschaft geht von einem mehrdimensionalen Qualitätsverständnis aus. Der Qualitätsdiskurs muss sich auf alle Funktionsbereiche der Wissenschaft beziehen: auf die Forschung ebenso wie auf Bildung und Ausbildung, Nachwuchsförderung und Weiterbildung. Die Sicherung und Entwicklung der Qualität hat deshalb alle Leistungsbereiche der Hochschulen zu erfassen: Forschung, Lehre und Studium ebenso wie Verwaltung, Management und Technik. Auch im Hinblick auf die Strukturen und Prozesse der hochschulisch verfassten Wissenschaft ist der

2 Abzurufen über [http://www.gew.de/GEW\\_Gute\\_Lehre\\_ist\\_ein\\_Job\\_fuer\\_Profis.html](http://www.gew.de/GEW_Gute_Lehre_ist_ein_Job_fuer_Profis.html) (Zugriff am 02.03.2012).

Qualitätsbegriff umfassend zu verstehen: Selbstverwaltung, Mitbestimmung und Governance der Hochschulen sind ebenso in den Blick zu nehmen wie Personalstruktur und Karrierewege, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, aber auch die soziale Dimension von Hochschulbildung und die Fähigkeit der Wissenschaft zur Selbstreflexion und Folgenverantwortung.

Auf ihrer 5. GEW-Wissenschaftskonferenz „Gut – besser – exzellent? Qualität von Forschung, Lehre und Studium entwickeln“ 2011 am Weißenhäuser Strand hat die Bildungsgewerkschaft GEW – ausgehend von dem skizzierten mehrdimensionalen Qualitätsbegriff – die unterschiedlichen Diskussionsstränge und Perspektiven zusammengeführt und als Ergebnis der Debatte die „Weißenhäuser Eckpunkte für eine Qualitätsoffensive in Forschung, Lehre und Studium“ vorgelegt, die nach einer Online-Diskussion mit den Teilnehmer(inne)n der Konferenz und der interessierten Öffentlichkeit vom Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung und dem Bundesausschuss der Studentinnen und Studenten der GEW beschlossen wurden.<sup>3</sup>

In den Eckpunkten stellt die GEW zunächst klar: Die Bildungsgewerkschaft bekennt sich zum Qualitätsdiskurs, dieser darf aber nicht instrumentalisiert werden, um von einer ganz zentralen Ursache vieler Qualitätsdefizite abzulenken: der strukturellen Unterfinanzierung der Hochschulen. Ein wesentlicher Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Studium, Lehre und Forschung ist daher der nachhaltige und bedarfsgerechte Ausbau der Hochschulen. Daher wird in den Weißenhäuser Eckpunkten auch die gemeinsame Verantwortung von Bund und Ländern für eine aufgabengerechte Finanzierung von Forschung, Lehre und Studium hervorgehoben und eine „Reform des deutschen Bildungsföderalismus“ gefordert.

Diese Aussage ist auch als Referenz an die am Weißenhäuser Strand unerwartet aufgeflammete Föderalismusdebatte zu sehen. In einem Gespräch mit der Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, Prof. Dr. Margret Wintermantel, sorgte der schleswig-holsteinische Wissenschaftsminister Jost de Jager (CDU) mit seinen Forderungen nach einer Neuordnung des Bildungsföderalismus für Aufsehen (Lehmann 2011). Der Minister kündigte eine Bundesratsinitiative seines Landes an, die auf eine stärkere Beteiligung des Bundes an den Bildungsausgaben der Bundesländer abzielt. Der ebenfalls anwesende bildungspolitische Sprecher der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag, Dr. Ernst-Dieter Rossmann, machte sich für die Einrichtung

3 Abzurufen über [http://www.gew.de/Weissenhaeuser\\_Eckpunkte.html](http://www.gew.de/Weissenhaeuser_Eckpunkte.html) (Zugriff am 02.03.2012). Die Weißenhäuser Eckpunkte sind im Wortlaut in diesem Band dokumentiert.

einer neuen Bund-Länder-Kommission zur Vorbereitung einer dritten Föderalismusreform stark.<sup>4</sup> Unter direktem Bezug auf die Debatte bei der GEW-Wissenschaftskonferenz sprach sich der stellvertretende Vorsitzende der Fraktion Die Linke im Deutschen Bundestag, Ulrich Maurer, ebenfalls für eine „Föderalismuskommission III“ aus.<sup>5</sup> Damit ging vom Weißenhäuser Strand ein Impuls für die überfällige Überprüfung des deutschen Bildungsföderalismus aus. Im Januar 2012 hat das Land Schleswig-Holstein tatsächlich eine entsprechende Entschließung in den Bundesrat eingebracht, in der u. a. eine Änderung von Artikel 104b des Grundgesetzes, „die künftig Bundesinvestitionen auch zur Förderung unterschiedlicher Leistungsfähigkeit in Bildung und Wissenschaft einschließlich Infrastruktur ermöglicht“, gefordert wird (Bundesratsdrucksache 43/12).

## Qualität als umfassender Begriff

Die Weißenhäuser Eckpunkte erheben außerdem die Forderung, die Debatte um die Qualität der Lehre wieder auf ihre ursprüngliche Zielsetzung zu beziehen; konkret heißt es dort: „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung haben die Studienbedingungen zu verbessern, qualitativ hochwertige Studienabschlüsse zu gewährleisten, die Vergleichbarkeit von Studien- und Prüfungsleistungen und Abschlüssen zu sichern und somit die Mobilität der Studierenden zu erleichtern.“ Damit beziehen sich die Eckpunkte auf die am Weißenhäuser Strand vorgestellte Expertise von Ulf Banscherus (2011), in der dieser konstatiert, dass sich die Diskussion um die Qualitätssicherung an den Hochschulen immer mehr von ihrer ursprünglichen Zielsetzung – eben der Sicherung von Vergleichbarkeit und Mobilität – entfernt habe. Gleichzeitig verbärgen sich hinter der Diskussion um Instrumente wie Akkreditierung und Evaluation andere hochschulpolitische Zielsetzungen: die Ausweitung des Wettbewerbs im Hochschulsystem und die Entscheidungsautonomie der Hochschulleitungen sowie eine hierarchische Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft.

Im Weiteren sind die Weißenhäuser Eckpunkte ein Plädoyer für eine partizipationsorientierte Sicherung und Entwicklung der Qualität von Forschung, Lehre und Studium, in die „Hochschulbeschäftigte, Studierende und die berufliche Praxis inklusive der Gewerkschaften“ einzubeziehen

4 Pressemitteilung vom 01.09.2011, [http://www.spdfraktion.de/cnt/rs/rs\\_dok/0,57971,00.html](http://www.spdfraktion.de/cnt/rs/rs_dok/0,57971,00.html) (Zugriff am 02.03.2012).

5 Pressemitteilung vom 01.09.2011, <http://www.ulrich-maurer.de/nc/presse/detail/zurueck/aktuell-Offea857b3/artikel/linke-fordert-foederalismusreform-iii/> (Zugriff am 02.03.2012).

sind, für eine Erneuerung des Akkreditierungssystems, das einerseits in transparenten Verfahren qualitative Mindeststandards sichert, andererseits eine bürokratische Überlastung der Hochschulen ausschließt, für Gender-Equality und Diversity Management als zentrale Bestandteile eines umfassenden Qualitätssicherungssystems. Eine besondere Duftmarke setzen die Weißenhäuser Eckpunkte, indem sie den Zusammenhang zwischen Qualität von Forschung, Lehre und Studium auf der einen Seite und der gesellschaftlichen Verantwortung der Wissenschaft auf der anderen Seite herstellen. Die Qualität einer Hochschule wird auch davon bestimmt, inwieweit ihre Mitglieder die Folgen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit reflektieren und transparent machen.

Erwartungsgemäß spiegelt sich auch der Zusammenhang zwischen der Qualität der Wissenschaft und der Qualität der Arbeit in den Eckpunkten wider: Es werden eine Stabilisierung der Beschäftigungsbedingungen für Wissenschaftler(innen), aber auch eine bessere Absicherung und Strukturierung der Promotionsphase gefordert. Die grundsätzliche GEW-Kritik an der Exzellenzinitiative wird ebenfalls aufgegriffen und mit einem Signal für die in Zukunftskonzepten, Clustern und Graduiertenschulen tätigen Wissenschaftler(innen) verbunden: Es geht um nachhaltige Perspektiven für einen längerfristigen Verbleib im Wissenschaftssystem. Die Exzellenzinitiative soll daher von einem „Programm zur Stabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft“ abgelöst werden.

Die Bildungsgewerkschaft GEW ist in der Debatte um die Qualität der Wissenschaft gleich mehrfach gefragt. Sie repräsentiert zum einen die Beschäftigten in der beruflichen Praxis von Bildung, Erziehung, Jugendhilfe und Sozialarbeit, die an den Hochschulen ausgebildet werden. Zum anderen organisiert sie die in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement tätigen Kolleg(inn)en und damit diejenigen, die vor Ort für die Qualität der von der Hochschule zu erbringenden Leistungen verantwortlich sind. Und schließlich hat sie zahlreiche Studierende als Mitglieder, die die GEW nicht als Kund(inn)en der Ware Bildung ansieht, sondern als gleichberechtigt am Wissenschaftsprozess beteiligte Kolleg(inn)en. In diesem Sinne wird sich die GEW für die überfällige Qualitätsoffensive in Forschung, Lehre und Studium stark machen.

## Literatur

**Banscherus, Ulf (2011):** Qualitätssicherung von Studium und Lehre in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung. Über Stellvertreterdebatten, wechselseitige Blockaden und konzeptionelle Alternativen. Bericht im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main.

- Bloch, Roland/Keller, Andreas/Lottmann, André/Würmann, Carsten (Hg.) (2008):** Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative, Bielefeld.
- Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.) (2007):** Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2. Aufl., Bielefeld.
- freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (Hg.) (fzs 2011):** Studierende in den Mittelpunkt! Student-Centred Learning (SCL) in Lehre und Studium. Reader zum gemeinsamen Workshop von GEW und fzs am 29. und 30. Oktober 2011 in Göttingen, Berlin.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hg.) (GEW 2009):** Wir können auch anders! Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern. Das wissenschaftspolitische Programm der GEW. Frankfurt am Main. Abzurufen unter [http://www.gew.de/Alternatives\\_Leitbild\\_zur\\_unternehmerischen\\_Hochschule.html](http://www.gew.de/Alternatives_Leitbild_zur_unternehmerischen_Hochschule.html).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hg.) (GEW 2011):** Quality in Academia and Life. A joint strategy to improve Work-Life Balance by GEW, UCU and SULF. Frankfurt am Main. Abzurufen unter [http://www.gew.de/Joint\\_Strategy\\_Paper.html](http://www.gew.de/Joint_Strategy_Paper.html).
- Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.) (2010):** Endstation durch Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld.
- Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Ortmann, Alexandra (Hg.) (2011):** Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung, Bielefeld.
- Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.) (2009):** Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert, Bielefeld.
- Lehmann, Anna (2011):** Große Kooperation in Sicht. In: die tageszeitung, 01.09.2011. Abzurufen unter <http://www.taz.de/Debatte-um-Foederalismusreform!/77311/>.

## Was ist eigentlich gute Wissenschaft? – Berichte aus den Arbeitsgruppen

*Maria Galda, Thomas Hoffmann, Sven Lehmann, Uta Sändig, Luzia Vorspel*

*Uta Sändig*

### Was ist gute Lehre?

Bericht aus der AG 1

Nach dem Impulsreferat von Dr. Sabine Brendel (Berliner Zentrum für Hochschullehre) kristallisierten sich fünf Diskussionsbereiche heraus, die, in die Form eines Forderungskatalogs gebracht, folgendermaßen zusammengefasst werden können:

1. förderliche Lehr-/Lernbedingungen schaffen,
2. Lernen neu denken,
3. Lehrinhalte didaktisch durchdringen,
4. didaktische Qualifizierung der Lehrenden verbessern und
5. Prüfungen adäquat gestalten.

Im Einzelnen wurden folgende Forderungen aufgemacht und damit verbundenen Diskussions- bzw. Handlungsbedarfe annonciert:

Zu 1: Um eine gute Lehre zu ermöglichen, gilt es, die Rahmenbedingungen zu verbessern, unter denen das akademische Lehren und Lernen derzeit stattfindet. Das bedeutet allgemein,

- eine alte GEW-Forderung endlich zu realisieren, nämlich die Personalausstattung an Hochschulen aufgabengerecht zu gestalten und dabei insbesondere die prekären Beschäftigungsverhältnisse durch reguläre zu ersetzen,
- das Betreuungsverhältnis nachhaltig zu verbessern,
- dafür speziell auch das Lehrdeputat in bestimmten Statusgruppen, z. B. bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben (LfbA), zu reduzieren.

Zu 2: Das Lernen neu zu denken kann man unter der Forderung zusammenfassen: nicht nur Wissen vortragen, sondern zum selbstbestimmten

Lernen befähigen. Hoher Diskussionsbedarf besteht hier für das – fachspezifische – Verhältnis zwischen Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb. Damit verbunden sind die Forderungen,

- unterschiedliche Lernformen/Lernwege zu berücksichtigen und Aufgaben entsprechend zu gestalten,
- neue, z. B. projektförmige Lehr-/Lernarrangements zu realisieren,
- das exemplarische Lernen an ausgewählten Inhalten zu praktizieren, wobei die schwierige Diskussion der Auswahlkriterien innerhalb der Fächer und auch fächerübergreifend geführt werden muss.

Zu 3: Die Didaktisierung von Lehrinhalten wird im akademischen Kontext nach wie vor von vielen Lehrpersonen nicht beherrscht bzw. für vernachlässigbar gehalten oder auf die Berücksichtigung methodischer Tipps und Tricks reduziert. Es ist aber notwendig,

- die Didaktik als Wissenschaft von den Erwerbs- und Vermittlungsprozessen fachlicher Inhalte zu begreifen und zu realisieren,
- die komplizierten Vorgänge der didaktischen Reduktion fachlicher Inhalte zu beherrschen und anzuwenden sowie
- eine Vielfalt von Sozialformen, Methoden und Präsentationstechniken einzusetzen.

Zu 4: Dafür muss die didaktische Qualifizierung des Lehrpersonals verbessert und verpflichtend gefordert werden. Das bedeutet,

- von Seiten der Hochschulen eine regelmäßige Weiterbildung nicht nur anzubieten, sondern auch tatsächlich zu ermöglichen (etwa, indem Deputatminderungen gewährt werden) und zu honorieren (z. B. durch Zertifikat bzw. im Rahmen der leistungsabhängigen Mittelvergabe),
- in diese Qualifizierungsoffensive alle Statusgruppen einzubeziehen, speziell auch die „länger gedienten“ Uni-Professor(inn)en,
- das Professionsbewusstsein der Hochschuldidaktik wie auch der einzelnen Fachdidaktiken zu stärken, vor allem durch Vorhaltung von mehr Forschungskapazität.

Zu 5: Nicht zuletzt, auch mit Blick auf die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge, sind die Prüfungen lernendengerecht zu gestalten. Handlungsbedarf besteht vor allem

- in der Etablierung lernprozessorientierter Prüfungsformen, die nicht nur auf die Reproduktion von Wissensbeständen gerichtet

- sind, sondern ermitteln wollen, inwieweit die Studierenden Wissen vernetzen, komplexe Anforderungssituationen meistern und originelle Problemlösungsstrategien entwickeln können,
- in der Schaffung eines fairen und transparenten Systems der Leistungsbeurteilung,
  - in der Durchsetzung des Prinzips „Wer lehrt, prüft auch“ und in der Professionalisierung der Prüfenden im oben genannten Sinne.

*Sven Lehmann*

## Was ist gutes Studium?

Bericht aus der AG 2

„Was ist gutes Studium?“ – hierzu gab Jens Jungblut (fzs) als Experte für das Konzept des (SCL) einen Input. Die AG knüpfte damit an ein gemeinsam von GEW und fzs im Januar 2011 organisiertes Seminar an (GEW/fzs 2011). Ziel des SCL ist ein Wechsel von der Lehrplanorientierung zu Lernarrangements, die an den Interessen der Lernenden ansetzen und diese in den Mittelpunkt stellen. Es wird also versucht, den Diskussionen um „Kompetenzorientierung“ Rechnung zu tragen, und oftmals Anschluss an ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen gesucht.

In der Umsetzung stecken jedoch Probleme, denn die Rahmenbedingungen können die Studierenden dazu nötigen, die eigenen Interessen mit den Bedingungen des Marktes in eins zu setzen. Insofern der Begriff der Kompetenz „gesellschaftlich relevante Fähigkeiten beschreibt, sie aber auf der Ebene persönlich relevanter Motivationen und Dispositionen verortet“ (Boenicke 2007) und soziale Kompetenz und Emotion zum Kapital werden, sind hier immer auch aktuelle Dynamiken der Verlagerung von Herrschaft in die Subjekte am Werke. Darauf bezogen ist die Umsetzung von Studierendenzentrierung immer schon eine politische Frage: Ein Wechsel zu anderen Lernprozessen wird ausbleiben, solange der stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse zum Diktat ruft. Zur kontroversen Diskussion in der Arbeitsgruppe eine kurze Skizze:

Konstatiert wurde die Notwendigkeit eines „Wandels von Lernkultur“. Dafür gibt es sowohl mentale wie auch materiale Voraussetzungen. Mentale Voraussetzungen insofern, als dass die Veränderung von Lernformen eine Veränderung in den Köpfen der Lehrenden und Lernenden vor-

aussetzt. Eine Orientierung am „Stoff“ steht einem solchen Wandel ebenso im Wege wie eine bequeme Konsumhaltung oder der Wunsch nach einem (vor-)strukturierten Studium.

Materielle Bedingungen insofern, als dass eine Umgebung notwendig ist, in der ein solcher Wandel überhaupt möglich ist. Damit ist an erster Stelle die Fehlwahrnehmung angesprochen, dass SCL die „billigere“ Lehre sein könnte, da sich die Studierenden selbst um die Veranstaltungsorganisation kümmern. Hierbei wird vergessen, dass dem Lehrpersonal im Falle der Umsetzung von SCL eine veränderte Rolle zukommt: Gemeint ist die Unterstützung von wesentlich mehr – und unterschiedlichen – Lernwegen, aber auch ganz andere Prüfungsformen. Wenn dies erfolgreich gelingen soll, sind sowohl Zeit wie auch Qualifikation dafür notwendig.

Bedingung für ein gutes Studium auf Seiten der Studierenden ist immer auch ein studienunterstützendes Umfeld, d. h. eine entsprechende soziale Infrastruktur. Die Beiträge aus der AG gingen von recht unterschiedlichen Perspektivierungen aus. Um dies für die weitere Auseinandersetzung im Blick zu behalten, sei vermerkt, dass die Diskussion um SCL nicht nur „Studierende in den Mittelpunkt setzen“ sollte, sondern sich immer auch der Frage widmen muss, in welchem Umfeld denn hier zentriert wird.

Wenn Studierende an den Hochschulen ihre Lernprozesse stärker selbst in die Hand nehmen und forschend lernen sollen, setzt dies auch einiges in Bezug auf die Organisation des Studiums voraus. Eine Reform der Studieneingangsphase wäre dringend geboten. Auch dem Thema Übergänge und unterschiedliche Zugänge zur Hochschule müsste man sich widmen, um hierbei die Heterogenität unterschiedlicher Wissensbestände als eine vielfältige Anknüpfungsmöglichkeit zu nutzen. Über den Faktor Zeit wäre neu nachzudenken. Die gängigen Auseinandersetzungen mit dem Thema „Workload“ sind hier bislang nicht hilfreich. Zwar kann in der Bemessung zeitlicher Quantitäten durch ECTS-Punkte auch eine Form der studentischen Arbeitsschutzbestimmung gesehen werden, dennoch ist in den entsprechenden Diskussionen oft ein Zeitverständnis virulent, das produktiv bemessener Arbeitszeit unproduktive „Freizeit“ gegenüberstellt.

Es wurde die Frage aufgeworfen, ob der Übergang zu Lernprozessen, die von den Subjekten selbstbestimmt in die Hand genommen werden, ohne eine Demokratisierung der Hochschule überhaupt machbar ist. Studierende müssten wesentlich stärker die Gestaltung von Prüfungsordnungen mitbestimmen können und die Hochschule als Ort des gemeinsamen Lernens von allen Statusgruppen gemeinsam gestaltet werden.

Luzia Vorspel

## Was ist gute Forschung?

Bericht aus der AG 3

Die Referentin Dr. Dagmar Simon (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) nennt fünf Dimensionen für gute Forschung, die Kriterien zur Beurteilung von Forschung innewohnen: Normen für gute Forschung, Inhalte von guter Forschung, Arbeitsbedingungen und Arbeitsumgebungen für Forscher(innen), Kriterienkataloge zur Bewertung von Forschung und die Internationalisierung.

- Sie stellt fest, dass die Wissenschaftstheorie es aufgegeben hat, objektivierbare Geltungsansprüche für gute Forschung zu bestimmen. Wissenschaftliche Leistung, so Simon in ihrem Vortrag, lässt sich nicht messen. Ob die Leistung hoch oder niedrig, gut oder schlecht ist, kann nur annäherungsweise durch Indikatoren ausgedrückt werden. Stattdessen geht man von der Annahme aus, dass Expert(inn)en „vernünftige Wetten“ (Toulmin 1983) über die Qualität von Forschungsvorhaben abgeben können.

Es gibt ca. fünfzig Kriterien, von denen bei Bewertungen überwiegend zwei, nämlich Drittmittel und Publikationen in „guten“ Zeitschriften, zählen. Dies passt nicht zur Ausdifferenzierung der Forschungsgebiete mit ihren spezifischen Arbeitsweisen. Denn Kriterienkataloge müssen sich daran messen lassen, wie Kriterien zur Messung entstehen, wie sie sich durchsetzen, wie flexibel und wie angemessen sie sind.

Mit der fortschreitenden Internationalisierung gibt es neue Forschungsbeteiligte, wie zum Beispiel China, Indien, Singapur, die einerseits in Konkurrenz zur europäischen und zur nordamerikanischen Forschung stehen können und andererseits neue Perspektiven und Ressourcen einbringen. Internationalisierung bedeutet aber auch, regionale Forschungsverbände für regionale Forschungsfragen zu schließen. Nicht nur dafür müssen neben Englisch als Wissenschaftssprache weitere Sprachen gepflegt werden.

Die jahrzehntelange finanzielle Unterversorgung der Hochschulen wirkt sich nicht nur negativ auf die Qualität der Lehre aus. Daher müssen genügend langfristige und planbare Gelder für die Grundlagenforschung, für die Forschungsvorbereitung, für das Erlernen des „Handwerks“ Forschung, für gesellschaftlich relevante, aber ökonomisch nicht verwertbare

Forschungsgebiete wie z. B. Geisteswissenschaften und Künste und für die Vereinbarkeit von Forschung und Leben bereitgestellt werden.

Das A und O ist das Einmischen in die politische Debatte um Normen, um Kriterien, um Gelder und um Zeit. Dabei könnten wir einerseits Einfluss in den Fachgesellschaften nehmen, um z. B. fachadäquate Kriterien zu entwickeln, und andererseits uns dafür einsetzen, dass die Forschung in die Hochschulen zurückgeholt wird, um die gesellschaftliche Kontrolle über die Forschung und ihre Ergebnisse zurückzuerobern. Forschung, auch und insbesondere gute Forschung, benötigt Zeit. Daher gilt es, sich für eine Entschleunigung von Forschung einzusetzen und qualitative Bewertungskriterien gegenüber quantitativen vorzuziehen. Ausschlaggebend für gute Forschung sind die Forscher(innen) selbst. Daher müssen wir uns einerseits für eine gleichberechtigte Teilhabe von Forscherinnen und andererseits für die Forschung unterstützende statt behindernde Arbeitsbedingungen einsetzen (vgl. zum Beispiel das „Templiner Manifest“).

*Maria Galda*

## Was ist gute Nachwuchsförderung?

Bericht aus der AG 4

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung ist aus unterschiedlichen Gründen seit längerem ein viel diskutiertes Thema in den Hochschulen, Ministerien, Gewerkschaften und akademischen Lobby-Organisationen. Spätestens seit der Exzellenzinitiative I hat das Thema speziell im Rahmen strukturierter Programme und Graduiertenschulen Konjunktur. Die Hochschulen verbinden mit Nachwuchsförderung meist ein überfachliches, fakultätsübergreifendes Graduiertenzentrum, in dem immatrikulierte Promovierende Kurse – bspw. in Wissenschaftsenglisch oder Zeitmanagement – belegen können. Die Hochschulen erhoffen sich von diesem Serviceangebot, ihren Doktorand(inn)en neben der wissenschaftlichen Qualifikation auch zu allgemeinen Schlüsselqualifikationen für den Wissenschaftsbetrieb zu verhelfen.

Gegen diese Professionalisierung in den Bereichen Wissenschaftsenglisch und Zeitmanagement ist selbstverständlich nichts einzuwenden. Die Beschränkung auf derartige Serviceangebote führt allerdings in der Frage, was gute oder auch exzellente Nachwuchsförderung ist, nicht weiter. Gute Nachwuchsförderung sollte sich auf weit mehr Dimensionen er-

strecken, das zumindest ergab die Diskussion im Workshop „Was ist gute Nachwuchsförderung?“ auf der GEW Wissenschaftskonferenz 2011.

Die erste und aus gewerkschaftlicher Sicht wesentliche Dimension guter Nachwuchsförderung ist *Partizipation*. Damit ist die Beteiligung aller Doktorand(inn)en an Entscheidungsprozessen innerhalb der Hochschule gemeint, und zwar unabhängig davon, ob sie auf einer Qualifikationsstelle, mit einem Stipendium oder extern promovieren. Promovierende, die drei bis fünf Jahre Teil einer Institution sind, müssen die Möglichkeit haben, deren Rahmenbedingungen und so die eigene Beschäftigung mitzugestalten. Diese Partizipationsmöglichkeit muss gesetzlich verankert sein, weshalb gute Nachwuchsförderung unbedingt zu einem (wissenschafts-)ministeriellen Selbstverständnis gehören sollte.

Ein weiteres Kennzeichen guter Nachwuchsförderung ist *Transparenz*. Transparent sein sollten die Spielregeln der *Scientific Community*, vor allem im Hinblick auf eine dortige Karriere. Das bedeutet, dass Individualförderung nach Gutsherrenart abgelöst werden und durch ein nachvollziehbares, nach klaren Regeln ablaufendes System ersetzt werden sollte. Die Anregung zu einer Doppelbetreuung<sup>1</sup> sollte deshalb unbedingt in die Überlegungen nach der Gestaltung guter Nachwuchsförderung aufgenommen werden.

Daran knüpft der dritte Aspekt guter Nachwuchsförderung an. Dieser bezieht sich auf eine ausgeglichene *Strukturierung*. Ein hoher Grad an Strukturierung geht leicht einher mit der Zurückdrängung der Doktorand(inn)en in die Rolle der passiven Konsument(inn)en, anstatt sie zur kritischen Mitgestaltung des Wissenschaftsbetriebs und ihrer Disziplin zu ermutigen. Sie sollten darüber hinaus, unabhängig von ihrer originären Betreuung, auch Begleitung im Sinne einer Bestärkung erfahren. So ist beispielsweise das Scheitern in der Wissenschaft, wenn überhaupt, nur als Drop-Out vorgesehen. Hieran lässt sich die Verantwortung der Hochschulen für ihre Doktorand(inn)en anschließen. Das bedeutet, dass die Betreuung der Promovierenden nicht mehr dem Zufall überlassen werden darf, sondern Nachwuchsförderung bewusst zu forcieren ist, ohne diese als Kontrollmechanismus für Promovierende oder Betreuer(innen) auszugestalten.

Jede dieser Dimensionen guter Nachwuchsförderung muss immer vor dem Hintergrund der Geschlechter- und Diversitätsgerechtigkeit betrachtet werden. Zudem muss Nachwuchsförderung das Selbstverständnis aller wissenschaftspolitischen Akteure/Akteurinnen sein.

1 Die Doktorandin bzw. der Doktorand wird in der Phase ihrer bzw. seiner wissenschaftlichen Qualifikation von zwei Personen (bspw. Professor[in]nen an zwei unterschiedlichen Hochschulen) betreut.

Thomas Hoffmann

## Was ist gutes Wissenschaftsmanagement?

Bericht aus der AG 5

„Zum Wissenschaftsmanagement gehört jede/r, die/der sich dazugehörig fühlt; Menschen, die in Hochschulen Steuerungsfunktion wahrnehmen oder sich an Steuerungsprozessen beteiligen.“ Auf diese Definition haben sich die etwa 20 Teilnehmer(innen) des Workshops einigen können, den Input hatte der Kanzler der Hochschule Fulda, Carsten Feller, geliefert.

Gute Wissenschaft braucht gutes Management. Kriterien dafür sind Partizipation, Transparenz und Professionalität. Gutes Hochschulmanagement ist im Wesentlichen partizipatives Prozessmanagement, denn „es ist klug, Prozesse so zu gestalten, dass die ‚Stakeholder‘ beteiligt sind“ (Carsten Feller). Im Einzelnen ist zu beachten:

- Partizipation bei der Prozessentwicklung,
- in den Prozessen selber verankerte Partizipation,
- Partizipation über die Gremien der akademischen Selbstverwaltung hinaus,
- Einbeziehung der Personalräte und ASten/Studierendenräte,
- offene Formen, z. B. runde Tische, (Internet-)Foren,
- Rückkopplung zur Basis ist immer erforderlich.

Ähnlichkeiten zum aus der Personalratsarbeit bekannten Prinzip der „prozessbegleitenden Mitbestimmung“ konnten festgestellt werden. Um Transparenz zu erzeugen, ist die Veröffentlichung sämtlicher Prozesse auf jeden Fall sinnvoll. „Das wichtigste Potenzial einer Wissenschaftseinrichtung ist das Personal“ (Carsten Feller), daher ist professionelles Personalmanagement an Hochschulen von besonderer Bedeutung. Dazu gehören mindestens professionelle Personalbedarfsplanung, Personalrekrutierung und Personalentwicklung. Als Beispiel eines partizipativ entstandenen Prozesses wurde der Prozess zur Personaleinstellung an der Hochschule Fulda angesprochen, der auch die ersten drei Beschäftigungsmonate umfasst, also nicht mit Vertragsunterzeichnung oder erstem Arbeitstag endet.

Die Realität an den meisten Hochschulen erfüllt jedoch in der Regel nicht den Anspruch guten Wissenschaftsmanagements: Personalentwicklung ist weitgehend unterentwickelt, sämtliche Untersuchungen bzw. Umfragen ergeben erschreckende Zahlen. Beispielsweise werden Jahresgespräche

zwischen Mitarbeiter(inne)n und Vorgesetzten nur mit einer Minderheit der Beschäftigten durchgeführt. Weiterbildungskonzepte gibt es an Hochschulen kaum, nur wenige Beschäftigte nehmen an Weiterbildungsmaßnahmen teil.

Aufgrund des beruflichen Selbstverständnisses vieler an Hochschulen Tätigen stellt die Herstellung von Verbindlichkeit eine besondere Schwierigkeit dar. Insbesondere Professor(inn)en erweisen sich als „Problemgruppe“, die sich unter dem Deckmantel der Wissenschaftsfreiheit nicht an Regeln halten möchte.

Zielvereinbarungen mit Führungskräften zu „gutem“ Management können eine gewisse Verbindlichkeit herstellen, ebenso Gesetze, Satzungen und Dienstvereinbarungen. Gutes Hochschulmanagement könnte auch ein Kriterium bei der Akkreditierung von Studiengängen sein.

Abschließend wurden Beispiele für den Informationsaustausch im Wissenschaftsmanagement genannt:

- die Universität Graz hat ihren Strategieprozess in drei Bänden dokumentiert,
- in Dänemark gibt es internetbasierte Angebote zur Partizipation (Aarhus) und
- [www.netzwerk-wissenschaftsmanagment.de](http://www.netzwerk-wissenschaftsmanagment.de)

Aus dem Workshop haben die Teilnehmer(innen) zahlreiche Anregungen für ihre tägliche Arbeit mitnehmen können. Ein wesentliches Problem blieb jedoch offen: Bei der geschilderten Vorgehensweise wird der grundsätzlich mögliche Konflikt zwischen (unverbindlicher) Partizipation und (verbindlicher) Mitbestimmung nicht gelöst; sehr viel hängt immer von den handelnden Personen ab.

## Literatur

- Boenicke, Rose (2007):** Vom Bildungsbürger zum Wissensarbeiter, in: Bierbaum, Harald et al. (Hg.), *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik*, Wetzlar. 93–102.
- GEW/fzs (Hg.) (2011):** Studierende in den Mittelpunkt! Student-Centred-Learning (SCL) in Lehre und Studium, Reader zum gemeinsamen Workshop von GEW und fzs am 29. und 30.01.2011 in Göttingen, Berlin.
- Toulmin, Stephen (1983):** *Kritik der kollektiven Vernunft*, Frankfurt/Main.



## Weißenhäuser Eckpunkte für eine Qualitätsoffensive in Forschung, Lehre und Studium

Ergebnisse der 5. GEW-Wissenschaftskonferenz

„Gut – besser – exzellent?“

vom 31. August bis 3. September 2011 am Weißenhäuser Strand

Beschluss des GEW-Bundesfachgruppenausschusses Hochschule  
und Forschung und des GEW-Bundesausschusses der Studentinnen  
und Studenten

Oberursel, 4. Dezember 2011

Die Qualität von Forschung, Lehre und Studium hat einen immer größeren Stellenwert in der Wissenschaftspolitik bekommen. Der Bologna-Prozess hat die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium in den Mittelpunkt gerückt, in der Forschung hat die Qualitätsdebatte mit der Exzellenzinitiative eine neue Dimension erfahren. Die Diskussion über eine Reform des Akkreditierungswesens hat vor dem Hintergrund der anstehenden Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts eine besondere Aktualität erlangt.

Auf ihrer 5. GEW-Wissenschaftskonferenz „Gut – besser – exzellent?“ vom 31. August bis 3. September 2011 am Weißenhäuser Strand in Schleswig-Holstein hat sich die Bildungsgewerkschaft gemeinsam mit über 130 Teilnehmerinnen und Teilnehmern – Expertinnen und Experten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Studierenden, Vertreterinnen und Vertretern von Bund, Ländern, Hochschulen und wissenschaftspolitischen Organisationen – mit der Frage beschäftigt, wie eine bestmögliche Qualität von Forschung, Lehre und Studium erreicht und gesichert werden kann.

Das Ergebnis sind zehn Weißenhäuser Eckpunkte für eine Qualitätsoffensive in Forschung, Lehre und Studium, die im Anschluss an die Wissenschaftskonferenz von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und allen Interessierten in einem Online-Forum im Internet diskutiert wurden. Die GEW hat alle Kommentare und Änderungsvorschläge ausgewertet, am 4. Dezember 2011 haben der Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung und der Bundesausschuss der Studentinnen und Studenten der GEW eine überarbeitete Fassung der Weißenhäuser Eckpunkte verabschiedet, die nachfolgend dokumentiert ist.

## 1. Klasse für die Masse

Ein wesentlicher Grund für Qualitätsdefizite in Studium, Lehre und Forschung ist die anhaltende Unterfinanzierung der Hochschulen. Teilweise wird versucht, davon mit einer Effizienz- und Qualitätsdebatte abzulenken.

Wir bekennen uns zu einer bestmöglichen Qualität von Studium, Lehre und Forschung und fordern deshalb einen nachhaltigen und bedarfsgerechten Ausbau der Hochschulen. Qualität darf nicht durch Exklusion erkaufte werden! Bund und Länder müssen gemeinsame Verantwortung für eine aufgabengerechte Finanzierung und Ausgestaltung von Forschung, Lehre und Studium wahrnehmen – auch deshalb brauchen wir eine Reform des deutschen Bildungsföderalismus!

## 2. Studienbedingungen verbessern

Instrumente zur Sicherung und Entwicklung der Qualität haben sich vom originären Ziel einer qualitativen Studienreform entfernt; zunehmend steht die Förderung des Wettbewerbs oder die Stärkung der Hochschulautonomie im Vordergrund.

Wir beziehen die Debatte um die Qualität der Lehre wieder auf ihre ursprüngliche Zielsetzung: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung haben die Studienbedingungen zu verbessern, qualitativ hochwertige Studienabschlüsse zu gewährleisten, die Vergleichbarkeit von Studien- und Prüfungsleistungen und Abschlüssen zu sichern und somit die Mobilität der Studierenden zu erleichtern!

## 3. Qualität durch Partizipation

Was Qualität ausmacht, kann nicht allein top-down von den Ministerialbürokratien, Hochschulleitungen und Lehrstuhlinhabern bestimmt werden.

Die Qualität der Wissenschaft lässt sich nur als Ergebnis eines partizipativen Aushandlungsprozesses bestimmen, in den unterschiedliche Perspektiven der am Wissenschaftsprozess beteiligten und von dessen Ergebnissen betroffenen Gruppen eingehen müssen. Hochschulbeschäftigte, Studierende und die berufliche Praxis inklusive der Gewerkschaften sind daher auf Augenhöhe in die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung einzubeziehen!

## 4. Akkreditierungssystem erneuern

Die Akkreditierung hat zu einer nicht demokratisch legitimierten neuen Bürokratisierung und Überregulierung von Lehre und Studium beigetragen.

Wir brauchen eine Erneuerung des Akkreditierungssystems, das auf bundesgesetzlicher Grundlage und in transparenten Verfahren qualitative Mindeststandards für alle Studiengänge sichert, eine bürokratische Überlastung der Hochschulen ausschließt und auf allen Ebenen die substanzielle Beteiligung von Gewerkschaften und Studierendenvertretungen garantiert!

## 5. Qualität durch EQuality

Nach wie vor steigen vor allem Frauen mit jeder Qualifikationsstufe aus der Wissenschaft aus, statt in ihr aufzusteigen.

Die Qualität einer Hochschule ist auch danach zu beurteilen, ob sie Gleichstellung realisiert, geschlechtergerechte Studiengänge etabliert und Frauen- und Geschlechterforschung in der Wissenschaft verankert hat!

## 6. Managing Diversity

Die vielfältige Zusammensetzung unserer Gesellschaft spiegelt sich in den Hochschulen nicht wider. Damit kommt die Vielfalt von Erfahrungen, Sichtweisen und Werten in Forschung, Lehre und Studium nicht zur Geltung.

Hochschulen haben durch professionelles und partizipatives Diversity Management dafür Sorge zu tragen, dass die soziale Zusammensetzung der Lehrenden, Forschenden und Studierenden die Vielfalt der gesamten Gesellschaft widerspiegelt! Hochschulmitglieder sind unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, ihrer sexuellen Identität und Orientierung, ihrem religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnis und ihrer Behinderung wertzuschätzen, ihrer Diskriminierung ist aktiv entgegenzuwirken.

## 7. Gute Wissenschaft braucht gute Arbeit

Kontinuität und Qualität von Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement werden von der Destabilisierung der Beschäftigungsbedingungen durch immer mehr Zeitverträge mit immer kürzeren Laufzeiten untergraben.

Gute Wissenschaft auf der einen sowie gute Arbeitsbedingungen und berufliche Perspektiven auf der anderen Seite sind zwei Seiten einer

Medaille – wir brauchen daher Dauerstellen für Daueraufgaben sowie planbare Karrierewege!

## **8. Exzellenzinitiative in Breitenförderung transformieren**

Die Exzellenzinitiative hat allenfalls einen begrenzten Beitrag zur Verbesserung der Forschungsqualität geleistet, untergräbt aber die Kontinuität und Stabilität wissenschaftlicher Arbeit und vernachlässigt die Qualität der Lehre.

Die Exzellenzinitiative ist schrittweise in ein Programm zur Stabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft zu überführen, das qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Perspektive eines dauerhaften Verbleibs in Forschung, Lehre oder Wissenschaftsmanagement eröffnet.

## **9. Promotion besser absichern und strukturieren**

Das System der Qualifizierung von Doktorandinnen und Doktoranden ist von Strukturdefiziten gekennzeichnet: eine zu hohe Arbeitsbelastung, prekäre Beschäftigung, mangelnde Verantwortung der Universitäten sowie der Druck, immer schnellere und höhere Leistungen zu erbringen.

Voraussetzung für eine Sicherung der Qualität der Promotion ist eine verlässliche Betreuung und Absicherung der Doktorandinnen und Doktoranden! Fächerübergreifende Graduiertenzentren sollen alle Promovierenden bei der Aufnahme, Durchführung und dem erfolgreichen Abschluss des Promotionsvorhabens unterstützen.

## **10. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung**

Die Qualität von Forschung, Lehre und Studium wird durch eine fehlende gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft infrage gestellt.

Hochschulen und ihre Mitglieder haben die Folgen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit für die Gesellschaft und die Natur systematisch zu reflektieren, die Transparenz von Kooperationen in der Forschung zu gewährleisten sowie die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse sicherzustellen!

## Autorinnen und Autoren

**Ulf Banscherus** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach dem Studium der Fächer Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftspolitik und Angewandte Kulturwissenschaften an der Universität Münster und der Freien Universität Berlin war er Stipendiat im Promotionskolleg „Lebenslanges Lernen“ der Hans-Böckler-Stiftung an der Technischen Universität Dresden. Zwischen 2007 und 2009 war er im Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst im Arbeitsbereich „Hochschulentwicklungsplanung“ tätig.

**Bettina Duval, Dr.**, leitet das Academic Staff Development an der Universität Konstanz, zu dem auch die Hochschuldidaktik zählt. Nach ihrem Abschluss als Diplom-Psychologin arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektleiterin und Studienprogrammleiterin an den Universitäten Marburg und Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte sind Beratung, individuelles Coaching und Training für Nachwuchswissenschaftler(innen) auf allen Karrierestufen, strategische Kommunikation und Verhandeln, Führung sowie Fragen zur Vereinbarkeit von Karriere und Familie.

**Maria Galda** ist seit November 2011 Sprecherin der Landesfachgruppe Hochschule und Forschung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Sie arbeitet in der Verwaltung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.

**Regina Görner, Dr.**, ist Mitglied im Bundesvorstand der CDU. Sie war von 1985 bis 1988 persönliche Referentin der Bundesministerin und Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth. Von 1990 bis 1999 war sie geschäftsführendes Vorstandsmitglied des DGB, von 1999 bis 2004 Ministerin für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales im Saarland und von 2005 bis 2011 Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand der IG Metall.

**Peter Greisler** ist seit 2004 Leiter der Unterabteilung „Hochschule“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Seit 1991 ist er in verschiedenen Funktionen beim BMBF tätig, davor war er im Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes beschäftigt. Greisler studierte Jura in Erlangen, Mainz, Dijon (Frankreich) und Guildford, University of Surrey (Vereinigtes Königreich).

**Reinhold R. Grimm, Prof. Dr.**, studierte evangelische Theologie, Germanistik, Philosophie und Romanistik in Tübingen, Heidelberg, Poitiers und Paris. Er war Professor für Romanistik an der Universität Jena und ist seit 2005 Mitglied sowie seit 2007 Vorsitzender des Akkreditierungsrates. Grimm war Vorsitzender des Philosophischen Fakultätentages, Präsident des Allgemeinen Fakultätentages und Mitglied der Akkreditierungskommission von ACQUIN. Derzeit ist er stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrates der Universität Wien und des Hochschulrates der Universität Leipzig.

**Michael Hartmann, Prof. Dr.**, ist Professor für Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt. Er studierte Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Germanistik und Psychologie in Marburg und Hannover, wurde 1979 in Hannover promoviert und 1983 in Osnabrück habilitiert. Forschungsschwerpunkt von Hartmann ist die Elitenforschung, 2002 veröffentlichte er hierzu das Buch „Der Mythos von den Leistungseliten“.

**Silke Hell** ist Referentin für Academic Staff Development an der Universität Konstanz. Nach ihrem Abschluss als Diplom-Psychologin an der Universität Heidelberg leitete sie das Career Center der Universität Hohenheim und war freiberuflich als Karriereberaterin und Coach für Fach- und Führungskräfte sowie als Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen in Deutschland und der Schweiz tätig. Sie veröffentlichte zwei Bücher aus dem Bereich Personalpsychologie: 2010: „Das Vorstellungsgespräch“, 2011: „Das Assessment Center“.

**Julian Hiller** studiert Maschinenbau an der Leibniz Universität Hannover. Er ist studentisches Mitglied im Akkreditierungsrat und Vertreter der Studierenden im Projekt „Nexus“ der Hochschulrektorenkonferenz. Hiller nahm an elf Programmakkreditierungsverfahren teil.

**Klemens Himpele** ist Referent für Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Nach dem Studium der Volkswirtschaftslehre in Köln war er in der Bildungs- und Sozialforschung tätig und arbeitete danach als Projektleiter bei Statistik Austria in Wien. Er ist Mitglied im Beirat des Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi).

**Thomas Hoffmann** ist seit 1998 als Referent für Internationales an der Fachhochschule Nordhausen tätig. Er ist Vorsitzender des Personalrates und Mitglied des Hauptpersonalrats beim Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Zuvor arbeitete er 10 Jahre in Frankreich, zunächst als Fremdsprachenassistent, dann als Lehrkraft für Wirtschaftsdeutsch und schließlich als Leiter der internationalen Abteilung einer privaten Wirtschaftshochschule. In der GEW Thüringen leitet Hoffmann seit 2002 ehrenamtlich das Referat Hochschule und Forschung und ist außerdem seit 2009 Mitglied des Leitungsteams des Bundesfachgruppenausschusses Hochschule und Forschung.

**Achim Hopbach, Dr.**, ist Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland und Präsident der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sowie Mitglied des Akkreditierungsrates in Hongkong. Hopbach studierte Geschichtswissenschaft, Politische Wissenschaft und Rechtswissenschaft in Heidelberg und wurde in Tübingen zum Dr. phil. promoviert. Von 2001 bis 2005 war er bei der Hochschulrektorenkonferenz beschäftigt, zunächst als Leiter des Referats Studium und Lehre, später als Leiter des Projekts Qualitätssicherung.

**Daniela Hrzán** ist Referentin für Academic Staff Development an der Universität Konstanz. Nach dem Studium der Amerikanistik und Journalistik in Leipzig arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität Berlin, wo sie derzeit auch promoviert. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Gender und Diversity Studies, der Nachwuchsförderung sowie der Internationalisierung wissenschaftlicher Karrierewege.

**Jost de Jager** studierte Geschichte, Englisch und Politikwissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seit 2009 ist er Minister für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein, seit 2011 zudem Landesvorsitzender der CDU Schleswig-Holstein. Zuvor war de Jager von 2005 bis 2009 Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein.

**Jens Jungblut** studierte Politikwissenschaften, Geschichte und Betriebswirtschaftslehre in Mainz und arbeitet dort an seinem Promotionsprojekt. Er war von 2009 bis 2011 Bologna-Experte des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (für den freien Zusammenschluss von studentInnenschaften) und ist seit 2010 Mitglied im Magna Charta Observatory Council (Bologna).

**Andreas Keller, Dr.**, ist seit 2007 Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frühere Tätigkeiten in Forschung und Lehre (Institut für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg), Politikberatung (PDS-Fraktion im Deutschen Bundestag) und Hochschulverwaltung (Charité – Universitätsmedizin Berlin).

**Andreas Knie, Prof. Dr.**, ist Professor für Soziologie an der Technischen Universität Berlin und Senior Researcher der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Seit 2010 ist er Leiter des Bereichs Geschäftsentwicklung der Fuhrparkgruppe der Deutschen Bahn AG. Knie studierte Politologie in Marburg und an der FU Berlin. Er wurde an der TU Berlin promoviert und habilitiert.

**Sven Lehmann** ist Sprecher des Bundesausschusses der Studentinnen und Studenten (BASS) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie Mitglied im LASS und der Fachgruppe Hochschule und Forschung des GEW-Landesverbandes Baden-Württemberg. Er studiert Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Germanistik an der Universität Heidelberg und beschäftigt sich mit Themen rund um Lernverhältnisse. Er ist zudem im Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) aktiv.

**Inka Leidig** ist Referentin des Academic Staff Development und leitet die Arbeitsstelle des hochschuldidaktischen Zentrums (HDZ) an der Universität Konstanz. Sie ist studierte Diplom-Pädagogin und arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Betriebspädagogik mit dem Forschungsschwerpunkt Trainerkompetenzen. Lehrerfahrungen hat sie als Trainerin in den Bereichen Kommunikation, Teambuilding, Outdoor und durch Lehraufträge an der Universität Konstanz.

**Wolfgang Liebert, Dr.**, ist seit 1999 Sprecher der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Naturwissenschaft, Technik und Sicherheit (IANUS) an der Technischen Universität Darmstadt und Lehrbeauftragter für Philosophie an der TU Darmstadt. Er studierte Physik und Philosophie in Düsseldorf und Frankfurt am Main und wurde in Frankfurt am Main in Physik promoviert.

**Mirjam Müller** ist Referentin für Academic Staff Development an der Universität Konstanz. Nach dem Studium der Osteuropäischen Geschichte, Politikwissenschaft und Slawistik in Freiburg, Moskau und Berlin arbeitete sie als Teamleiterin für Qualitätssicherung in einem mittelständischen Unternehmen sowie im Wissenschaftsmanagement an der Humboldt-Universität zu Berlin, mit Schwerpunkt in der Konzeption und Umsetzung von Strategien und Fördermaßnahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Als zertifizierter Systemischer Coach ist sie seit mehreren Jahren als Karriereberaterin für Akademiker(innen) mit wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Berufszielen tätig.

**Wojciech Pillich, Dr.-Ing.**, war von 1963 bis 2010 akademischer Lehrer an der Schlesischen Technischen Universität Gliwice. Er war stellvertretender Direktor des Instituts für Grundkonstruktionen von Maschinen und stellvertretender Leiter der Abteilung für Roboter- und Maschinenmechanik. Zudem war er Mitglied des Senats der Universität. Seit 1993 ist Pillich Mitglied der Senatskommission für Budget und Finanzen. Daneben ist er seit 1994 auf nationaler Ebene in der Sektion Wissenschaft der Gewerkschaft NSZZ „Solidarnosc“ tätig, von 1998 bis 2010 als stellvertretender Vorsitzender.

**Detlev Reymann, Prof. Dr.**, ist Präsident der Hochschule RheinMain sowie Mitglied des Vorstands des Zentrums für Wissenschaftsmanagement in Speyer. Nach einer Gärtnerlehre studierte er Gartenbau an der Universität Hannover und wurde 1993 promoviert. Seit 1994 ist Reymann Professor für Gartenbauökonomie an der FH Wiesbaden (heute: Hochschule RheinMain).

**Uta Sändig, Dr.**, ist Leiterin des Bereichs Didaktik DaF/DaZ im Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Sie ist Mitglied im Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung der GEW und hatte verschiedene Funktionen in der akademischen Selbstverwaltung der Universität Potsdam inne. Sändig ist im Kulturausschuss Brandenburg/Havel lokalpolitisch aktiv.

**Anne Schlüter, Prof. Dr.**, ist Professorin für Weiterbildung und Frauenbildung an der Universität Duisburg-Essen und Leiterin der Koordinations- und Forschungsstelle sowie Sprecherin des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW. Zudem ist sie Mitglied im Beirat der Begleitforschung der Initiative „ArbeiterKind.de“. Schlüter studierte Diplom-Pädagogik in Köln und promovierte zur „Ausbildungsgeschichte von Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts.“

**Dagmar Simon, Dr.**, ist Leiterin der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Sie studierte Politische Wissenschaften und Germanistik in Frankfurt am Main und Berlin und wurde an der Freien Universität Berlin promoviert. Seit 1989 ist sie am WZB beschäftigt.

**Colin Tück** ist Geschäftsführer des Europäischen Registers für Qualitätssicherung (EQAR). Er war Mitglied des Bologna Process Committee der European Students' Union (ESU, vormals ESIB) und Vorstandsmitglied des freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften (fzs) sowie Vorsitzender des Allgemeinen Studierendenausschusses (ASTA) der RWTH Aachen.

**Luzia Vorspel, Dr.**, geb. 1958, ist Literaturwissenschaftlerin am Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Sie ist seit Langem als teilfreigestelltes Personalratsmitglied tätig und engagiert sich nebenberuflich als Mentorin für junge Wissenschaftler(innen) und als Dozentin für Zeitmanagement.

**Margret Wintermantel, Prof. Dr.**, ist seit 2012 Präsidentin des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD). Zuvor war sie von 2006 bis 2012 Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und von 2000 bis 2006 Präsidentin der Universität des Saarlandes. Wintermantel studierte Psychologie und Publizistik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und wurde ebenfalls in Mainz promoviert. Seit 1992 ist sie Universitätsprofessorin für Sozialpsychologie an der Universität des Saarlandes.

# Studiengang- entwicklung

**Wer bestimmt, was und wie  
an Universitäten gelehrt und  
gelernt wird?**

Schon vor Beginn des Bologna-Reformprozesses beteiligten sich sowohl Fachbereiche als auch Lehrende aktiv an den Prozessen zur Studiengangentwicklung. Neue Studiengänge entstanden aus der Forschungslogik. Die Bologna-Reform hat diesen Prozess verändert und den Schwerpunkt von der Forschung auf die Abschlüsse Bachelor und Master verlagert. Vor dem Hintergrund dieses Paradigmenwechsels greift der Band aktuelle Fragen zur Gestaltung der Studiengänge auf.



**Tobina Brinker, Peter Tremp (Hg.)**

## **Einführung in die Studiengang- entwicklung**

Blickpunkt Hochschuldidaktik,  
122

2012, 242 S., 34,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5052-2  
Best.-Nr. 6004278

**wbv.de**



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

