

# Qualitätssicherung in Hochschulen

Detlef Müller-Böling (Hrsg.)

**Forschung**

**Lehre**

**Management**



Verlag Bertelsmann Stiftung

# Qualitätssicherung in Hochschulen

Forschung – Lehre –  
Management

Detlef Müller-Böling (Hrsg.)

unter Mitarbeit von:

Andreas Barz

Jutta Fedrowitz

Burkhard Kölsch

Klaus Neuvians

Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für  
Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1995  
in der Stadthalle Gütersloh

Verlag Bertelsmann Stiftung  
Gütersloh 1995

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Qualitätssicherung in Hochschulen** : Forschung – Lehre –  
Management ; Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für  
Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1995 in der Stadthalle  
Gütersloh / Detlef Müller-Böling (Hrsg.). – Gütersloh : Verl.  
Bertelsmann Stiftung, 1995

ISBN 3-89204-184-9

NE: Müller-Böling, Detlef [Hrsg.]; Centrum für Hochschulentwicklung  
<Gütersloh>

Eine Publikation des  
CHE Centrum für Hochschulentwicklung

©1995 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Detlef Müller-Böling

Lektorat: Brigitte Neuparth

Herstellung: Sabine Klemm

Umschlaggestaltung: Christiane Rasche-Hellmann

Satz: digitron GmbH, Bielefeld

Druck und Bindung: Gütersloher Druckservice GmbH

ISBN: 3-89204-184-9

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> . . . . .	7
<b>Qualität von Hochschulen</b>	
Glasnost im Hochschulsystem . . . . .	13
<i>Reinhard Mohn</i>	
Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Management . . . . .	19
<i>Hans-Uwe Erichsen</i>	
Qualitätssicherung in Hochschulen. Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft . . . . .	27
<i>Detlef Müller-Böling</i>	
<b>Qualitätssicherung in der Forschung</b>	
Qualitätssicherung in der Forschung . . . . .	49
<i>Helmut Altner, Jutta Fedrowitz</i>	
Qualitätssicherung in der Schweizer Forschung . . . . .	55
<i>Verena Meyer</i>	
Qualitätssicherung in der polnischen Forschung: Das Dilemma der Übergangsphase . . . . .	63
<i>Witold A. Karczewski</i>	

Forschungsindikatoren: Instrumente politischer  
Legitimierung oder organisatorischen Lernens . . . . . 73  
*Peter Weingart*

Bewertung von Forschungsleistungen:  
Fortgeschrittene bibliometrische Methoden als  
quantitativer Kern von Peer-review-basierten  
Evaluationen . . . . . 85  
*Anthony F. J. van Raan*

Kann groß gut sein? Qualitätssicherung und  
Erfolgskontrolle in der Großforschung . . . . . 103  
*Joachim Treusch*

### **Qualitätssicherung in der Lehre**

Qualitätssicherung in der Lehre –  
Versuch einer Systematisierung . . . . . 119  
*Clemens Klockner, Andreas Barz*

Das schwedische Modell der Qualitätssicherung . . . . . 124  
*Mårten Carlsson*

Transparenz, Evaluation, Qualitätssicherung:  
Lehre auf dem Prüfstand . . . . . 137  
*Karl-Heinz Hoffmann*

Evaluation im Verbund . . . . . 148  
*Jürgen Lüthje*

Bewertung der Lehre aus Sicht der Studierenden  
und Absolventen . . . . . 160  
*Hans-Dieter Daniel*

Studienverlaufsanalyse: Abbild der Realität  
oder statistisches Artefakt? . . . . . 186  
*Marcus Eitler, Dirk Nakott, Walter Nohlen, Andreas Reuter*

## **Qualitätssicherung in Management und Administration**

Qualitätssicherung in Management und  
Administration . . . . . 199

*Rupert Huth, Klaus Neuvians*

Qualitätssicherung in Management und  
Administration: Aufgaben des Staates . . . . . 203

*Jürgen Zöllner*

Die Evaluation im Zentralstaat:  
Das französische Modell . . . . . 210

*André Staropoli*

Strategische Planung  
im neuen föderalen System Belgiens am Beispiel der  
Katholischen Universität Löwen . . . . . 223

*Ignace Hecquet*

Wieviel sind amerikanische Erfahrungen bei einer  
Universitäts-Neugründung wert? . . . . . 242

*Hans N. Weiler*

Optimierung von Universitätsprozessen . . . . . 258

*Ralf Reichwald, Hans Koller*

## **Leistungsbewertung – Zweck oder Selbstzweck? Erfahrungen aus Großbritannien und den Niederlanden**

Leistungsbewertung – Zweck oder Selbstzweck?  
Erfahrungen aus Großbritannien und den  
Niederlanden . . . . . 289

*Klaus Landfried, Burkhard Kölsch*

Qualitätsbewertung im englischen Hochschulwesen:  
Grundsätze, gegenwärtiger Stand und  
Zukunftsperspektiven . . . . . 295

*Paul M. Clark*

Qualitätsbewertung und -beurteilung  
im englischen Hochschulwesen . . . . . 312  
*Colin Brooks*

Hintergründe des neuen Qualitätssicherungssystems  
in den Niederlanden . . . . . 323  
*Ferdinand J. H. Mertens*

Methoden und Zielsetzungen der Qualitätsprüfung  
an niederländischen Universitäten . . . . . 345  
*Harry G. Brinkman*

### **Schlußwort**

Tagungserkenntnisse und zukünftige Arbeit  
des CHE Centrum für Hochschulentwicklung . . . . . 357  
*Detlef Müller-Böling*

**Autoren** . . . . . 371

# Vorwort

Knapp neun Monate nach der Gründung fand am 25. und 26. Januar 1995 die Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung statt. Die Resonanz war mit 360 Rektoren, Kanzlern, Dekanen, Politikern, Mitarbeitern aus Landes- und Bundesministerien sowie Fachjournalisten außerordentlich groß. Mehr als 150 weiteren Wunschteilnehmern mußte aus Kapazitätsgründen abgesagt werden.

Der vorliegende Band enthält nun für alle – Teilnehmer wie Nichtteilnehmer – die Referate und eine Zusammenfassung der Diskussionen.

Aufgabe des CHE ist es, durch neue Initiativen den Entwicklungsprozeß des deutschen Hochschulsystems voranzubringen. Ein Blick über den Zaun ist in diesen Fällen häufig hilfreich. Aus diesem Grund kamen zehn von neunzehn Vortragenden aus dem Ausland. Wir haben bewußt diesen Akzent gesetzt, nicht weil wir glauben, daß alle diese Modelle auf die deutschen Verhältnisse übertragbar wären, sondern weil wir in einem europäischen Wettbewerb die Standortbestimmung und die Kenntnisse über die Entwicklung der einzelnen Systeme für außerordentlich wichtig halten. Darüber hinaus wird deutlich, daß die Hochschulsysteme aller Länder mit den gleichen Problemen konfrontiert sind wie wir in Deutschland: Der erste Schritt zur gegenwärtigen Veränderung des Hochschulsystems bestand weltweit in einer enor-

men Expansion, die die Universitäten von Elite- zu Masseneinrichtungen machte. Die zweite Stufe der Entwicklung, in der wir uns augenblicklich befinden, ist gekennzeichnet von Bemühungen, in dem System der Massenuniversität die Qualität zu sichern. Entsprechend den historischen und kulturellen Erfahrungen werden in den europäischen Ländern mehr zentralistische oder mehr dezentrale, mehr administrierte oder mehr hochschulinduzierte Modelle entwickelt.

Mit den Beiträgen aus Deutschland kann aufgezeigt werden, daß sich auch hier in der letzten Zeit viel bewegt. Insofern war weder während der Tagung noch in diesem Band eine vollständige Vorstellung aller Reformprojekte und -initiativen beabsichtigt. Dennoch wird durch die Beiträge aus Deutschland einmal mehr deutlich, wieviel Kreativität und Engagement im deutschen Hochschulsystem derzeit entfaltet wird. Auf der Ebene der Lehrstühle und Fachbereiche ebenso wie in den Hochschuladministrationen wird über neue Verfahren und Strukturen nicht nur nachgedacht, sie werden auch praktiziert. Und dabei nehmen die Hochschulen zunehmend das Heft selbst in die Hand. In der Medienberichterstattung kam dies deutlich zum Ausdruck: »Bei dieser Tagung zur Hochschulentwicklung wurde vor allem deutlich, wie weit inzwischen die offizielle Hochschulpolitik ... zurückbleibt hinter den Reformvorschlägen aus den Universitäten.« (Gerd Fänderich, Westdeutscher Rundfunk)

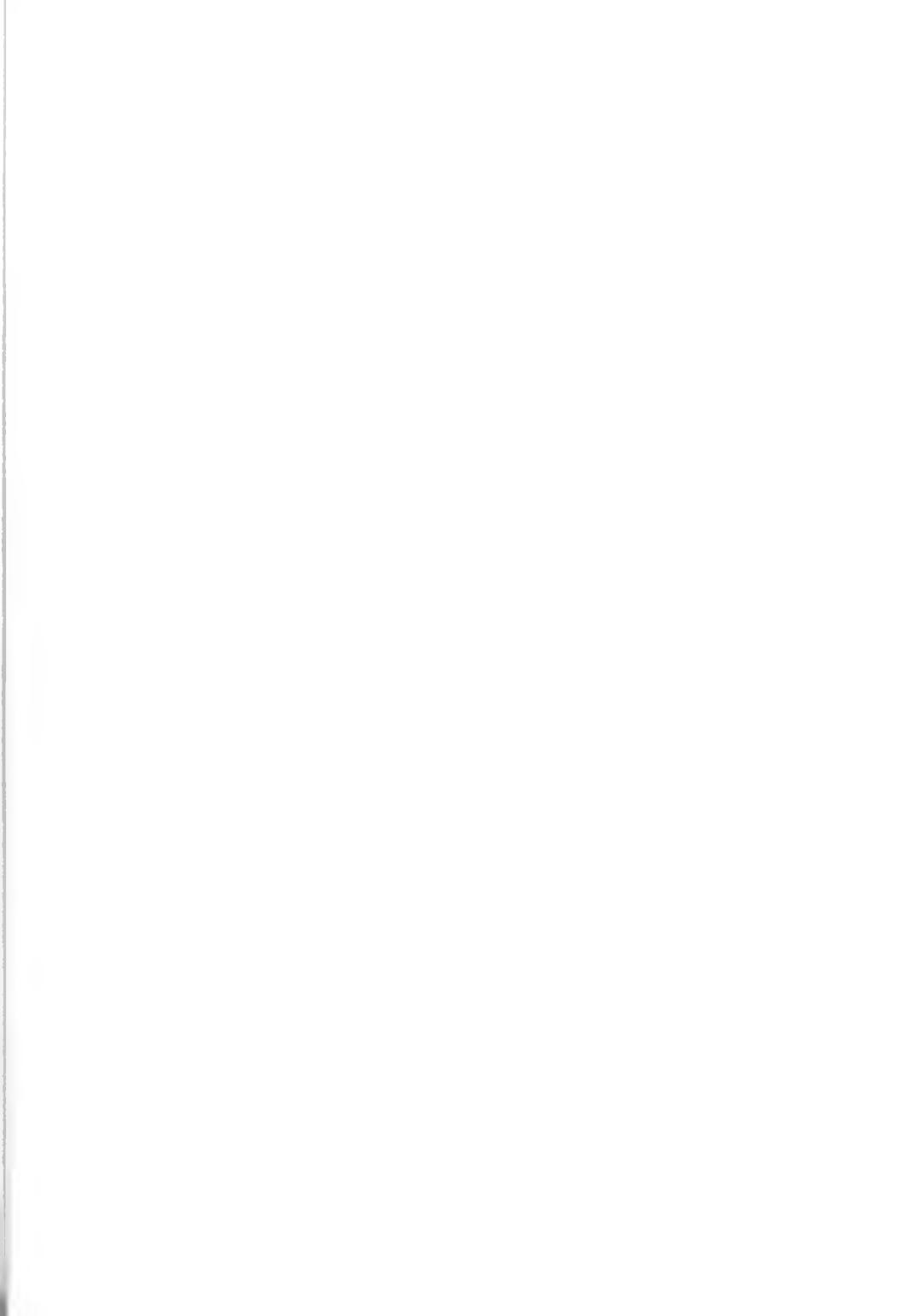
Die Tagung war gekennzeichnet von drei Workshops, in denen Fragen der Qualitätssicherung in der Forschung, der Lehre und im Management der Hochschulen diskutiert wurden, sowie zwei Plenumssitzungen, die einerseits Zielrichtung und Grundgedanken des CHE vermittelten, andererseits einen Vergleich zwischen dem britischen und dem niederländischen Evaluationssystem herstellten.

Die Planung, Organisation und Durchführung der Tagung ebenso wie dieses Bandes war nur möglich im Team der Mitarbeiter des CHE und der Bertelsmann Stiftung. Für die Inhalte zeichnen mitverantwortlich Dr. Andreas Barz, Dr. Jutta Fedrowitz, Dipl.-Kfm. Burkhard Kölsch und Reg.-Dir. Klaus Neuvians,

für die Organisation Susanne Dopheide, Sabine Feige, Klaudia Kricks, Marion Landwehr und Britta Spilker. Verlegerisch betreut wurden wir in hervorragender Weise von Brigitte Neuparth.

Gütersloh, Mai 1995

Prof. Dr. Detlef Müller-Böling  
Leiter des CHE  
Centrum für Hochschulentwicklung



# Qualität von Hochschulen



# Glasnost im Hochschulsystem

*Reinhard Mohn*

Ich möchte Sie zur Auftaktveranstaltung des Centrums für Hochschulentwicklung willkommen heißen. Ich freue mich, daß wir ein wichtiges Thema zur Fortschreibung der Hochschularbeit heute gemeinsam diskutieren können und daß dieses Thema einen so starken Zuspruch findet – nicht nur in den Universitäten, sondern auch in den zuständigen Ministerien. Ich werte dies als ein Signal, daß wir auf dem richtigen Wege sind.

Wir wollen heute über Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Management im Hochschulbereich sprechen. Das heißt für mich, Kriterien und Bausteine zu erarbeiten, die man benötigt, um die Strukturen in den Hochschulen fortzuschreiben und leistungsbezogen führen zu können. Dieser Prozeß, der in unserem Lande – Gott sei Dank – jetzt immer mehr gefragt wird und in Gang kommt, ist im Ausland teilweise schon sehr viel weiter fortgeschritten. Dieses Wissen wollen wir einbeziehen, indem wir uns in unseren Diskussionen fragen: Wie können wir vom Ausland lernen, was ist davon für unsere Arbeit relevant?

Ich glaube, wir müssen auf dem Weg zu einem neuen Zielverständnis und zu neuer Arbeitsmethodik auch begreifen, wie sich die Verhältnisse in unserer Zeit verändert haben und warum wir jetzt andere Wege suchen sollten. Vergleichen Sie das mit anderen Themenfeldern in der Gesellschaft. Denken Sie an den Staat: Früher war der Staat mit seiner Zielsetzung und seiner Organisation durchaus fortschrittlich, auch im Bereich der Bildung.

Heute haben wir alle den Eindruck, daß diese Methodik nicht mehr zielführend ist; und man fragt sich, wie man es denn besser machen könnte. Ich habe eine ganze Reihe von Konzepten erarbeitet im Bereich der staatlichen Organisationen, beispielsweise für eine effiziente und demokratische Führung einer Stadt. Hier haben wir Kriterien entwickelt und Maßstäbe eingeführt, d. h., wir können die Leistung messen und vergleichen. Damit haben wir einen Anstoß gegeben, der in anderen Lebensbereichen nützliche Dienste leisten kann, nämlich zur Erfassung der Leistung und damit zum Wettbewerb. In unserem Staat sind diese Möglichkeiten dem Grunde nach nicht vorhanden. Ordnungsmäßigkeit und die Garantie der gleichen Rechte für alle Bürger sind wichtiger als Effizienz und Evolutionsfähigkeit. Die Frage ist jedoch, ob wir das nicht miteinander verbinden können. Ich glaube, es ist möglich.

Gemeinsam wollen wir heute versuchen, solche Kriterien zur Erfassung der Leistung zu finden. Natürlich wirkt das auch in den ganz wichtigen Bereich der Führung hinein. In der Wirtschaft gibt es ebenfalls Führungsversuche, beispielsweise in großen internationalen Unternehmen, hierarchisch-zentralistisch, mit vielen Vorschriften zu führen, fast so wie in der Planwirtschaft des Sozialismus. Das kann nicht funktionieren.

Führung ist heute derart schwierig, daß man die Arbeit von der Spitze aus gar nicht mehr bewältigen kann. Außerdem befinden wir uns in einem Prozeß der ständigen Weiterentwicklung, denn wir stehen in einem Wettbewerb globalen Charakters, nicht nur in der Wirtschaft. Vielmehr geht es um einen Systemwettbewerb der Gesellschaften. Dazu gehört natürlich auch der Staat. Vielleicht werden wir bald darüber nachdenken, ob in diesem Systemwettbewerb auch unser Verständnis demokratischer Arbeitsweise zu hinterfragen ist.

Nun beschäftigen wir uns heute hier mit dem Thema »Hochschule«, und ich freue mich, daß wir Prämissen diskutieren wollen für die Einschätzung von falsch und richtig. Bei der russischen Wende hieß es als erstes, »Glasnost«, Durchsichtigkeit schaffen. Das können wir tun mit den Bausteinen, die wir hier erarbeiten.

Ziel ist es natürlich zu erreichen, daß wir nicht auf Befehle von oben warten, sondern daß die Hochschulen und die Fakultäten in die Lage versetzt werden, eigene Denkanstöße für den Fortschritt zu bringen. Das schließt sicher auch eine veränderte Führungstechnik mit ein.

Für alle Bereiche gilt hier das gleiche. Die fortschrittliche Führungstechnik in der Wirtschaft delegiert die Verantwortung nach unten, und die Anstöße im Sinne unternehmerischer Kreativität in der Wirtschaft kommen nicht mehr von der Hierarchie, nein, sie kommen aus den Bereichen, in denen es Unternehmer und Mitarbeiter zu tun haben mit ihren Kontrahenten, mit den Kunden, mit dem Markt; da entsteht Kreativität und dort findet man die Wege. Ich glaube, ein ähnlicher Prozeß ist auch hier notwendig, deshalb freue ich mich, daß wir gemeinsam mit Vertretern der Ministerien und vor allem Hochschulrektoren und dem Rat von ausländischen Kollegen diese Themen voranbringen werden.

Es war für mich eindrucksvoll zu hören, daß in der Kommission des Landes Nordrhein-Westfalen, die sich mit dem Thema »Zukunft der Schule« befaßt, alle 22 Mitglieder einstimmig der Meinung waren, daß man Reformen, die sachgerecht und immer richtig fortgeschrieben sind, nicht von oben einfach verordnen kann. Diese 22 Mitglieder sagten, wir müssen Freiheit schaffen beim Schulträger und in der Schule und dieses auch zum Ausdruck bringen. Im Etat muß Freiraum sein für Weiterentwicklungen, auch auf die Gefahr hin, daß man bei Versuchen Fehler macht. Diese Entwicklungsprämissen sind viel zielführender als der Versuch, die Richtigkeit der Führung im Bildungsbereich auf Dauer durch noch mehr Vorschriften zu garantieren. Wir stehen hier vor einer interessanten, vor einer schönen Aufgabe. Das darf ich Ihnen sagen aus meinen Erfahrungen in anderen Bereichen, in denen ich Ähnliches beobachten konnte, wie beispielsweise im Management der Stadt, bei der Führung von Bibliotheken, dem Management von Krankenhäusern, in vielen Bereichen aus dem öffentlichen Dienst, etwa hier in der Nachbarstadt Bielefeld im Kulturbereich mit zehn Ämtern wie Theater, Bibliothek, Orchester usw. Auch da hat es dazu geführt, daß die Durchsichtigkeit,

die Meßbarkeit, die Voraussetzung geschaffen haben, Verantwortung zu delegieren und daß von den Delegierten wiederum Verantwortung und neue Impulse ausgingen.

Das ist die Prämisse für eine kontinuierliche, zielgerichtete, sachliche Entwicklung in allen Bereichen, die dem Staat unterstehen. Und das möchte ich besonders betonen: Der Impuls des Wettbewerbs, der in der Wirtschaft so viel bewirkt, genau diesen Impuls kann man auch in unserem Staat erzeugen. Beispielsweise sprechen wir heute über Qualitätssicherung. Man kann sie messen, aber es muß nachher auch in der Zeitung darüber berichtet werden. Wenn Sie einen Vergleich anstellen zwischen Städten, Krankenhäusern, Bibliotheken, wissen Sie, daß in diesem Augenblick Demokratie wirksam wird. Denn was denken Sie, tut ein Stadtverordneter, wenn er in der Zeitung liest: »Das Krankenhaus ist schlecht.« – Plötzlich ist hier die Öffentlichkeit aktiviert, und die entsprechenden politischen Repräsentanten sind in die Verantwortung gestellt. So etwas läßt sich machen. Wir tun das in vielen anderen Bereichen, und ich bin überzeugt, daß der Weg, den wir heute hier gemeinsam erarbeiten wollen, zielführend ist. Die Tatsache, daß im Ausland gute Erfolge mit diesem Ansatz gemacht worden sind, spricht für die Richtigkeit unserer Bemühungen.

Und noch ein Gedanke dazu, vielleicht eine Wiederholung: Warten Sie nicht darauf, daß Ihnen von einem Verband oder von irgendeiner Seite her gesagt wird, was wir jetzt tun müssen, das ist zu kompliziert. Das kann keine Regierung, und das kann auch kein Verbandsvertreter. Wir selbst in unserem Zuständigkeitsbereich müssen die Freiheit geben, und das ist das, was der Staat eigentlich tun muß. Er muß uns die Chance geben, neue Wege zu beschreiten. Und dann gehen wir diese Wege.

Das Centrum für Hochschulentwicklung, das getragen wird von der Hochschulrektorenkonferenz und der Bertelsmann Stiftung, arbeitet seit neun Monaten. Ich bin erstaunt über das Interesse und die Kooperationsbereitschaft. Eine solche »Marktsituation« habe ich in meinem ganzen Leben noch nirgendwo angetroffen. Ich habe ja schon alles Mögliche getan und verkauft. Aber dies ist

geradezu eine wunderbare Situation, und ich freue mich, daß wir heute hier zusammen sind, um die nächsten Schritte in Workshops gemeinsam zu diskutieren.

In diesem Sinne möchte ich mich besonders bedanken bei der Hochschulrektorenkonferenz, bei ihrem Präsidenten, Herrn Erichsen. Wir haben inzwischen einige Gespräche miteinander geführt. Dabei merkt man, ob man einander versteht, ob man die gleichen Ziele hat, ob es läuft oder nicht. Und ich kann Ihnen sagen, wir verstehen einander in diesem Feld. Ich bin erstaunt, daß wir hier so schnell vorankommen. Bei der Gelegenheit möchte ich keine Laudatio halten, aber vor mir sitzt Herr Müller-Böling. Ich freue mich, daß Sie das alles so dirigieren, daß wir im Budget bleiben, daß wir erfolgreich sind. Mein Kompliment zu Ihrer Leitung!

Meine Damen und Herren, in diesem Sinne wünsche ich nun unserem Gespräch, unseren gemeinsamen Zielen einen guten Weg und weiterführende Lösungen. Erwarten Sie bitte nicht, daß wir in einem Jahr einen vollständigen Entwurf vorlegen, wie alles zu machen ist. Diesen Entwurf wird es nicht geben. Aber wir hoffen, und deshalb begrüße ich insbesondere auch die Präsenz der Damen und Herren aus den Ministerien, wir hoffen, es wird erkannt, daß ohne Freiraum für die Universitäten und innerhalb der Universitäten, ohne Freiraum für die verschiedenen Hierarchien eine Evolution nicht sachgerecht erfolgen kann. Aber der Freiraum wird erst möglich, wenn wir diese Instrumente, die heute diskutiert werden, geschaffen haben. Wir müssen planen können, wir müssen uns rechtfertigen können gegenüber der Universität intern und gegenüber der Öffentlichkeit und natürlich gegenüber den Ministerien. Das ist eine wesentliche Bedingung. Insofern sind die Themen, die heute auf der Tagungsordnung stehen, eine Prämisse für unseren weiteren Weg. Erfahrungsaustausch und Bewertung können uns über Jahre begleiten, wenn wir das in dieser Weise aufbereitet haben. Das ist ein notwendiger und konstruktiver Dialog. Die Öffentlichkeit aber sollte in absehbarer Zeit erfahren, was wir tun, nicht was wir alles versprechen und wollen, sondern was wir tun. Und wir sollten das entspre-

chend präsentieren können, auch das müßte ein Ergebnis unserer heutigen Tätigkeit sein.

Ich glaube, und das ersehe ich einfach aus dem hervorragenden Teilnahmeinteresse an diesem Kongreß, ich glaube, wir sind auf einem Weg, der weiterführend ist. In diesem Sinne wünsche ich unserer gemeinsamen Gesprächsführung einen guten Erfolg.

# Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Management

*Hans-Uwe Erichsen*

Dem 163. Plenum der HRK am 18./19. Februar 1991 lag folgende Einschätzung des Präsidiums der HRK vor: »Politische Entscheidungen der Länder, aber auch des Bundes, finanzielle Zwänge angesichts der Vereinigung der beiden deutschen Staaten und weiterhin ansteigende Studienanfänger- und Studierendenzahlen werden zu einem Wettbewerb der Hochschulen untereinander um Hochschullehrer und Ressourcen, aber auch mit anderen Einrichtungen um die Zuweisung von Haushaltsmitteln führen. Die Hochschulen sind gut beraten, wenn sie in diesen Wettbewerb mit einem Strukturkonzept zur Profilbildung hineingehen; anderenfalls ist zu erwarten, daß diese Profilbildung extern durch das Wissenschafts- oder sogar Finanzministerium vorgenommen wird. Es ist zu erwarten, daß die Hochschulen Objekt der Diskussion werden, sofern sie nicht selbst ernsthaft beginnen, diese für sich und die Öffentlichkeit überzeugend zu führen.«

Diese Einschätzung hat sich im wesentlichen als richtig erwiesen. So wurde auf der Jahresversammlung der HRK in Halle, die unter dem Titel »Hochschulen im Wettbewerb« stand, mit Recht darauf hingewiesen, daß die staatliche Finanzierung der Hochschulen heute keine Selbstverständlichkeit mehr ist. Dieser Befund wurde erhoben vor dem Hintergrund einer Entwicklung, die durch Personalabbau bei Bund und Ländern, durch Rationalisierung, verschärftes Kosten/Nutzen-Denken und Entlassungen

in der Wirtschaft, durch die Diskussion über den Umbau des Sozialsystems – manche sagen Abbau von Sozialleistungen – und die aus der nicht beliebigen Vermehrbarkeit finanzieller Ressourcen geborenen Einsicht in die Notwendigkeit einer Fortsetzung der Reform des Gesundheitswesens geprägt ist.

Die ebenso wie die Hochschulen unter einem verstärkten Rechtfertigungsdruck stehenden Ministerien der Länder gehen dazu über, die Verteilung der Haushaltsmittel auf die Hochschulen nach der Öffentlichkeit vermittelbaren Leistungskriterien vorzunehmen. Erste Erfahrungen lehren, daß die angewandten Kriterien oberflächlich und holzschnittartig sind und bestimmte sich aus dem Profil der Hochschulen ergebende Zusammenhänge vernachlässigen.

Die Hochschulen müssen sich darauf einrichten, auf Dauer etwa einem Drittel eines Jahrgangs eine höhere Qualifikation zu vermitteln. Gleichzeitig wird – angesichts der Leere der öffentlichen Kassen – der Wettbewerb mit anderen Politikbereichen um knappe Mittel immer härter. Der Rechtfertigungsdruck, der dadurch verursacht, auf den Hochschulen lastet, wächst. Ihnen wird die Bereitschaft abverlangt, über die Notwendigkeit des Umfangs und über den Einsatz der ihnen zugewandten Mittel Rechenschaft abzulegen.

Wenn es den Hochschulen nicht gelingt, das in der Öffentlichkeit jederzeit aktivierbare Vorurteil zu beseitigen, der Hochschulbereich sei ein Faß ohne Boden, werden sie in diesem zunehmend schärfer werdenden Verteilungskampf schlechte Karten haben. Die Behauptung, man könne eine Mrd. DM zusätzlich in das Hochschulsystem hineingeben, und es mache noch nicht einmal »plumps«, ist so oder sinngemäß in den Köpfen in Politik, Bürokratie und Gesellschaft präsent.

Den Hochschulen werden u. a. die Länge der Studienzeiten und die hohen Abbruchquoten entgegengehalten. Sie werden als nicht hinreichend effizient angesehen.

Es reicht zur Entkräftung dieser Vorhaltungen nicht mehr aus, auf hohe Studienanfänger- und Studierenden-Zahlen zu verweisen. Vielmehr werden die Hochschulen im Verteilungskampf nur

dann mit Aussicht auf Erfolg bestehen können, wenn sie Staat und Gesellschaft

1. von der Notwendigkeit und Wichtigkeit ihrer Leistungen in Forschung, Lehre und Studium,
2. von der Qualität ihrer Leistungen in Forschung, Lehre und Studium sowie
3. von der optimalen Verwendung der ihnen zugewiesenen Mittel zur Erzielung und Gewährleistung der Qualität ihrer Leistungen in Forschung, Lehre und Studium überzeugen können.

Wenn die Hochschulen sich dieser Herausforderung nicht stellen, wird der Staat mit Hilfe begrenzt tauglicher Mittel und über sein in der Finanzausweisung liegendes Steuerungspotential das Heft in die Hand nehmen. Wir wissen, daß die Erfolgsaussichten eines solchen Vorgehens begrenzt sind, aber wir dürfen aus unserer ureigenen, unabgeleiteten Verantwortung für Forschung, Lehre und Studium nicht zusehen und warten, bis das Auto gegen die Wand gefahren ist. Die Hochschulen haben ohnehin schon viel zu lange – an der Klagemauer verharrend – dem Staat das Gesetz des Handelns überlassen.

Ausgehend von dieser Einsicht haben sich die in der HRK vereinigten Hochschulen in ihrem 1992 verabschiedeten Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland – um die Qualität in Forschung, Lehre und Studium zu sichern – sowohl zu der Notwendigkeit einer Studienstrukturreform als auch dazu bekannt, zur Steigerung der Effizienz und im Sinne eines noch sparsameren Umgangs mit den vom Steuerzahler bereitgestellten Mitteln die Elemente des Wettbewerbs im Hochschulsystem zu stärken.

Wettbewerb kann nur stattfinden, wenn zunächst Daten-, Leistungstransparenz hergestellt wird, Studienanfänger- und Prüfungszahlen, die Studiendauer, die Zahl der Promotionen und Habilitationen in den einzelnen Fachbereichen, aber auch die hochschulinterne Verteilung der Mittel müssen offengelegt, über die Kooperationen mit industriellen Partnern muß ebenso berichtet werden wie über angeworbene Drittmittel, über Veröffentli-

chungen, Herausgebertätigkeiten, Wissenschaftspreise und die Übertragung von Aufgaben durch die scientific community auf Mitglieder der Hochschule etc.

Wettbewerb setzt weiter Leistungsbewertung voraus. Dies kann u. a. – wenn auch nicht nur – dadurch geschehen, daß die erhobenen Daten korreliert und so zum Zwecke der Standortbestimmung aussagekräftig gemacht werden.

Jede Hochschule – besser ihre Fakultäten und Fachbereiche – müssen sich auf der Basis dieser Daten dem Vergleich mit anderen Hochschulen stellen. Es muß ausgehend von einer Selbsteinschätzung der Fachbereiche und Fakultäten zu einer auf Bestimmung der Stärken und Schwächen gerichteten externen Evaluatation zum Zwecke der Qualitätssicherung und -steigerung in Forschung, Lehre und Studium kommen.

Es wird zu leistungs-, d. h. qualitätssichernden und -steigernden Effekten nur kommen, wenn zu Leistungstransparenz und Leistungsvergleich die Leistungsfolge tritt, d. h., wenn das Unterliegen im Wettbewerb Folgen hat. Sie können in einem nicht preisregulierten System nur in der an den Ergebnissen des Leistungsvergleiches orientierten Verteilung der staatlichen Mittel auf die Hochschulen liegen. Das hat und wird zunehmend zur Folge haben, daß das Verteilungssystem sich auch in den Hochschulen ändert. Die Hochschulen müssen sich in Zukunft mehr als Lehr- und Forschungsförderungsorganisationen verstehen. Personalstellen, Sachmittel und Räume müssen zumindest teilweise gepoolt und nach Maßgabe der Qualität geleisteter und beabsichtigter Forschung und Lehre und nur auf Zeit zugewiesen werden.

Es wird allerdings zu einem Wettbewerb mit qualitätsgewährleistenden und leistungssteigernden Effekten unter den und in den Hochschulen nur kommen, wenn diese wettbewerbsfähig gemacht werden. Da es mit fremddefinierten Produkten keinen Wettbewerb geben kann, müssen die Hochschulen in die Lage versetzt werden, ihre Schwerpunkte in der Forschung und ihre Angebote in Lehre und Studium autonom zu bestimmen. Notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Steige-

rung der Effektivität des Mitteleinsatzes durch Wettbewerb ist insbesondere die Übertragung von mehr Finanzverantwortung auf die Hochschulen.

Die Hochschulen müssen durch Deregulierung aber nicht nur entscheidungsfähig, sie müssen auch entscheidungs-, d. h. verantwortungsbereit gemacht werden. Voraussetzung dafür ist, daß die Annahme der Herausforderung eines Wettbewerbs in der Hochschule und mit anderen Hochschulen sich lohnt, d. h. die Rationalisierungsgewinne bei den Hochschulen verbleiben und nicht als willkommene Morgengabe auf dem Altar einer kurzfristig angelegten und daher kurzfristigen Sparpolitik dem Finanzminister preisgegeben werden.

Aber wir müssen uns auch davor hüten, den Weg zum Ziel werden zu lassen. Verfahren, Kriterien und Instrumente der Steigerung von Effizienz zur Gewährleistung und Steigerung der Qualität in Forschung, Lehre und Studium müssen auf die besondere Aufgabe und die aufgabengeprägten Besonderheiten der Hochschulen Rücksicht nehmen. Die Hochschule ist durchaus eine output-orientierte Organisation, aber ihr Output ist vielfach nicht meßbarer Erkenntnisgewinn, der auch darin liegen kann, daß eine Hypothese nicht verifizierbar, daß ein angestrebter Erfolg nicht erreichbar ist. Die Hochschule ist auf Vermittlung fachlicher Kompetenz in Verbindung mit Persönlichkeitsbildung angelegt. Weder das eine noch das andere verlangt notwendigerweise den Studienabschluß durch Examen (oder dieses in kurzer Zeit), wie sich u. a. darin zeigt, daß sogenannte Studienabbrecher durchaus nicht vom Beschäftigungssystem zurückgewiesen werden.

Forschung braucht Zeit und Spielraum. Ihre Utilitarisierung, ihre Ausrichtung auf unmittelbare ökonomische Zwänge ist nach aller Erfahrung kontraproduktiv. Die Quartalsbilanz – so der Präsident der DFG mit Recht – paßt nicht in dieses Ambiente. Es wird vielmehr ohne eine erkenntnisorientierte, zieloffene Grundlagenforschung nicht jenes – auch unerwartete oder unverhoffte – Maß an Innovation geben, welches wir brauchen, um zugleich unseren Ruf als Kulturnation wie auch unsere Konkur-

renzfähigkeit auf dem Weltmarkt zu behaupten. Die Grundlagenforschung von heute ist der Humus, auf dem die Keimlinge der innovativen Produkte von übermorgen wachsen.

Die Idee der deutschen Universität hat ihre adäquate Umsetzung in einer körperschaftlichen, d. h. mitgliedschaftlichen Verfassung der Hochschulen, sie hat sie durch die Gemeinschaft der auf Erkenntnisgewinn zielenden Menschen gefunden. Dies setzt voraus, daß jeder bereit ist, sich in die Gemeinschaft, in den Prozeß der Erkenntnisgewinnung und -vermittlung einzubringen, sich zu engagieren. Insoweit ist die Hochschule kein Dienstleistungsunternehmen, und die Studierenden sind nicht ihre Kunden. Die Konsumentenmentalität, das bloße Denken in Ansprüchen ist mit dem Konzept des körperschaftlichen Zusammenwirkens nicht vereinbar. Essentiell für diese Idee ist die Verantwortungsgemeinschaft, ist die Bereitschaft, sich in seiner Rolle an seinem Platze für das Gedeihen des Ganzen verantwortlich zu fühlen. Insoweit gibt es nicht nur ein auf den individuellen Nutzen ausgerichtetes, im Rahmen des Ganzen notwendiges Interesse, sondern auch eine die Verwirklichung dieses Interesses fordernde und begrenzende, auf das Ganze gerichtete Verantwortung.

Jede Hochschule ist zugleich eine Ort der Pflege der Kultur, sie sollte ein Forum des gesellschaftlichen Dialoges und der Problemlösung sein.

Es gilt also, Kriterien zu entwickeln, mit deren Hilfe ein so komplexes Leistungsprofil erfaßt und dargestellt sowie der besonderen Komplexität des Hochschulbereiches gerecht werden. Wenn die Hochschulen sich als diejenigen, die für sich die größte Sachnähe und Sachkunde in Anspruch nehmen können, dieser Aufgabe nicht stellen, werden andere staatsnähere Einrichtungen und Gremien sie für uns erledigen.

Ausgehend von dieser Einsicht hat die HRK im Jahre 1991 ein Pilotprojekt »Profilbildung« in Angriff genommen, dessen bisherige Ergebnisse in zwei Werkstattberichten dokumentiert sind. Sie hat mit einer Handvoll auf freiwilliger Basis beteiligter Hochschulen und exemplarisch für einzelne Fächer, unter Berücksichtigung

bereits vorhandener oder ohne Umstände zu erhebender Daten und Informationen, ein Raster von Indikatoren entwickelt, auf deren Grundlage einzelne Aspekte des Leistungsvermögens und die tatsächlichen Leistungen eines Faches an einer Hochschule dargestellt und ein Vergleich mit dem gleichen Fach an anderen Hochschulen durchgeführt werden kann.

Ziel dieser Aktivitäten war nicht, ein Ranking vorzunehmen. Es ging vielmehr darum, einen Datenkranz bereitzustellen, mit dessen Hilfe auf die Verwirklichung unterschiedlicher Interessen gerichtete Anfragen an das Hochschulsystem Antworten finden können. Es geht hier also nicht um »Bundesligatabellen«, sondern um qualitätsgeleitete Antworten auf differenzierte Bedarfsanfragen.

Es ging darum, in der Pilotphase eine intensive Methodendiskussion mit den Hochschulen und die Entwicklung von Akzeptanz für Evaluation im Hochschulbereich zu befördern. Dies ist erfreulicherweise gelungen. Nach Veröffentlichung des ersten Werkstattberichtes, an dem acht Hochschulen beteiligt waren, erklärten sich spontan weitere Hochschulen bereit, in der zweiten Projektphase mitzuarbeiten, die sich auf die Fächer Maschinenbau, Elektrotechnik und Informatik bezog, darunter fast alle technisch ausgerichteten Universitäten. In der dritten Projektphase, in der ein Indikatorenset für den Fachhochschulbereich entwickelt werden soll, haben sich ca. drei Dutzend Hochschulen beteiligt, darunter einige mit ihrem gesamten Fächerspektrum.

Unabhängig von diesem Projekt, registrieren wir eine Vielzahl von Ansätzen zur Evaluation der Lehre. Die Nachfrage nach einer Beteiligung an einem auf europäischer Ebene angelaufenen, von der HRK betreuten Pilotprojekt war bemerkenswert. Das Land Niedersachsen hat eine vom Verbund der Hochschulen getragene Evaluationsagentur gebildet, die ein quality assessment der niedersächsischen Hochschulen betreiben soll. Aber es mehrten sich auch die Anzeichen, daß die staatliche Seite die eigenständige Entwicklung und Umsetzung eines Konzeptes durch die Hochschulen mit Argwohn betrachtet und darauf sinnt, den hier drohenden Verlust an Einwirkungs- und Steuerungsmöglichkeiten zu kompensieren.

Die HRK ist von ihrer Personal- und Sachausstattung nicht in der Lage, das Profilbildungsprojekt für die Breite der Hochschulen und Fächer flächendeckend fortzusetzen. Sie kann auch nicht die sonstigen, an den verschiedensten Stellen angelaufenen Projekte zusammenfassen und koordinieren.

Die Stiftung zur Förderung der HRK hat daher gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung das Centrum für Hochschulentwicklung gegründet. Kompetenz, Staatsferne und Sensibilität für die besonderen Aufgaben, Belange und Strukturen der Hochschulen waren für diese Entscheidung, sich am CHE zu beteiligen, ausschlaggebend. Die HRK erwartet vom CHE u. a. Anregung und Beratung bei der Herstellung von Transparenz, der Bewertung von Leistungen, der Festlegung sachangemessener qualitätsorientierter Verteilungsmaßstäbe.

Sein Charakter als zugleich staats- und hochschulferne Einrichtung, die Konzentration spezifischen Sachverständes im CHE, der durch die besonderen Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion auf nationaler und internationaler Ebene noch eine Potenzierung erfährt, bieten gute Voraussetzungen für die Erfüllung der Erwartungen.

Das Centrum hat am 1. Mai 1994 die Arbeit aufgenommen. Es hat auf den verschiedensten Ebenen in den unterschiedlichsten Zusammenhängen Sachverstand eingebracht, Beratung und Begleitung angeboten. Mit der heutigen Tagung präsentiert es einen Ausschnitt auf dem Spektrum seiner Aktivitäten und stellt sich einer breiteren Öffentlichkeit vor.

Die heutige Tagung verspricht uns einen Einblick in die verschiedenen Ansätze und die umfangreichen Erfahrungen des Auslandes auf dem Gebiet der Evaluation. Einige Länder haben ja bereits eine jahrelange Erfahrung auf diesem Gebiet, haben ihre eigenen ursprünglichen Konzepte modifiziert, angepaßt und verändert. Wir hoffen, daß die Tagung den Erfahrungsaustausch fördert, uns einer Bündelung der verschiedenen Ansätze und Kräfte näherbringt und zur Entwicklung eines überzeugenden Systems der Evaluation im Hochschulbereich beiträgt.

# Qualitätssicherung in Hochschulen. Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft

*Detlef Müller-Boling*

## 1. Die wissenschaftsbasierte Gesellschaft – Herausforderung an das Hochschulsystem

Es wird in der letzten Zeit viel über die neuen Anforderungen an das Hochschulsystem gesprochen. Dabei wird in weiten Bereichen nicht klar, was eigentlich gemeint ist. Ich sehe die wirklich neue Herausforderung in einer grundlegenden Veränderung der Gesellschaft. Dabei geht es nicht um den Übergang von der Industriegesellschaft in die Dienstleistungs- oder die Informationsgesellschaft oder um andere Charakterisierungen, die auf einzelnen ökonomischen oder technischen Kategorien beruhen.

Es geht vielmehr um einen grundlegend neuen Umgang mit Wissen in unserer Gesellschaft. Während in früheren Jahrhunderten die persönliche oder die von anderen persönlich erlebte und dann weitergegebene Erfahrung leitend für berufliches, politisches und privates Handeln war, so sind nunmehr in einem nie gekannten Ausmaß wissenschaftliche Erkenntnis und Methodik Grundlage unserer Entscheidungen.

Kaum eine politische Entscheidung fällt heute mehr ohne vielfältige wissenschaftliche Gutachten. Unternehmen analysieren mit wissenschaftlichen Methoden Verbraucherwünsche, Markt-

veränderungen und -trends. Arbeitsplätze werden nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltet.

Aber auch unser persönliches, unser privates Handeln ist durch wissenschaftliche Expertise geprägt.

Wer getraut sich heute noch, einen Vertrag abzuschließen ohne juristischen Beirat? Wer erklärt sich ohne ärztliche Konsultation für arbeitsfähig? Früher fällt diese Entscheidung die Großmutter. Wer kann noch einen Brief ohne Informatikgrundkenntnisse verfertigen? Zumindest wird die wissenschaftliche Expertise dann notwendig, wenn Rechner oder Drucker zusammengebrochen sind. Dies alles zeigt, wir sind eine Gesellschaft, in der es im politischen, im Arbeits- und im persönlichen Bereich in einem unglaublich gesteigerten Umfang auf die Erkenntnisse und Methoden der Wissenschaft ankommt.

Wir sind eine wissenschaftsbasierte Gesellschaft. Dies ist der eigentliche Grund für die große Nachfrage nach Studienplätzen an unseren Hochschulen: Wir, die Hochschulen, sind die einzigen, die dieses Grundwissen über wissenschaftliche Methodik und Erkenntnisse vermitteln können, die heute im täglichen Leben, sei es zur eigenen Anwendung oder zur Beurteilung und Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse anderer, notwendig sind.

Dies ist die eigentliche Herausforderung einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft an die Hochschulen: Breite Schichten dieser Gesellschaft müssen wissenschaftlich gebildet sein – nicht mehr nur der Richter, der Arzt oder der höhere Verwaltungsbeamte, sondern auch der Verkäufer, der Mechaniker, der Landwirt oder der Ausübende eines Berufes, den wir heute noch gar nicht kennen.

Insofern wird die Bedeutung, die einer hohen Qualität unseres Hochschulwesens zukommt, unmittelbar deutlich. Eine wissenschaftsbasierte Gesellschaft wird nur so leistungs- und wettbewerbsfähig sein, wie es ihr Hochschulsystem, ausgelegt auf breite Schichten der Bevölkerung, zuläßt. Dabei darf oder muß es sogar Differenzierungen im Hochschulsystem geben. Dies sind die Grundvoraussetzungen, unter denen die Gestaltung unseres

Hochschulsystems heute diskutiert, aber spätestens morgen in Angriff genommen werden muß.

Wie sieht nun das zukünftige Leitbild der deutschen Universität aus, das unter der Prämisse, breite Schichten der Bevölkerung wissenschaftlich zu bilden, gleichzeitig hohe Qualität sichert?

Während ich in den vergangenen Monaten mit der Charakterisierung der Gelehrtenrepublik, der nachgeordneten Behörde, der Gruppeninstitution und dem Dienstleistungsbetrieb insbesondere die schwierige Situation der deutschen Hochschulen sowohl strukturell als auch mental beschrieben habe, möchte ich nunmehr etwas genauer das Bild der Zukunft beschreiben, wie es mir vorschwebt und an dem wir im CHE unsere Arbeit ausrichten werden.

## 2. Leitbild der neuen deutschen Hochschule

Zuvorderst und als erstes: Die neue deutsche Hochschule muß wie bisher eine staatliche, zumindest eine (überwiegend) staatlich finanzierte Hochschule sein. Das hat sie im übrigen auch beispielsweise mit dem amerikanischen Hochschulsystem gemein, in dem zwar nur 45 Prozent der Institutionen staatliche Einrichtungen sind, diese aber 80 Prozent aller Studenten ausbilden. Darüber hinaus werden dort auch die privaten Einrichtungen zu einem großen Teil öffentlich finanziert.

Auf dieser Grundlage der überwiegend staatlichen Finanzierung möchte ich die Hochschule der Zukunft mit folgenden, zuerst einmal grob skizzierten Eigenschaften charakterisieren, auf die ich dann detaillierter eingehen werde: Die Hochschule der Zukunft muß sein:

- autonom
- wissenschaftlich
- wettbewerblich
- profiliert und
- wirtschaftlich.

## 2.1 Autonome Hochschule

Die Autonomie der Hochschule ist für uns ein fast schon plakatives Schlagwort, das neu mit Inhalten gefüllt werden muß. Autonomie bedeutet nicht, daß Wissenschaftler im Namen der Wissenschaftsfreiheit uneingeschränkte Individualrechte ohne jede Kollektivverantwortung reklamieren können (individuelle Wissenschaftsfreiheit). Hochschule muß mehr sein als die Ansammlung von Benutzern einer zentralen Heizungsanlage. Autonomie hat auf der anderen Seite auch eine korporative Komponente.

Die Frage der Autonomie berührt also einerseits die internen Beziehungen in der Hochschule, andererseits das Verhältnis von Hochschule und Staat. Mir scheint, daß die individuelle Autonomie teilweise bis zum Mißbrauch ausgeweitet ist, während die korporative Autonomie der Hochschule durch den Staat weitestgehend ausgehöhlt wurde.

### 2.1.1 *Korporative vs. individuelle Autonomie*

Unstrittig ist, daß Wissenschaft Kreativität benötigt und diese sich nur im individuellen Raum, frei von eingrenzenden Regeln, entfalten kann. Das setzt eine große Freiheit des einzelnen Wissenschaftlers voraus.

Teilweise aus Überbetonung der individuellen Wissenschaftsfreiheit resultieren allerdings die allseits beklagten Defizite in der Studienorganisation hinsichtlich nicht abgestimmter Lehrveranstaltungen, Prüfungstermine, inhaltlicher Überschneidungen oder Leerfelder usw.

Dies gilt in gleicher Weise für die Forschung, die so hochspezialisiert ist, daß sie kaum noch die ganzheitlichen, interdisziplinären Probleme der Gesellschaft beantworten kann.

Die Freiheit von Forschung und Lehre wird vielfach mißverstanden als individuelle Freiheit des einzelnen, müßte aber stärker begriffen werden als die Freiheit der Hochschule oder des Fachbereiches insgesamt gegenüber dem Staat, Studiengänge und

Forschungsprogramme zu gestalten. Dazu bedarf es zweifellos auch individueller Freiräume, allerdings unter Bezug auf gemeinsame Zielsetzungen.

Von daher muß es wieder zu einem ausgewogenen Verhältnis zwischen individueller und korporativer Autonomie kommen.

### *2.1.2 Autonomie gegenüber dem Staat*

Die starke Betonung der individuellen Wissenschaftsfreiheit hängt sicherlich auch mit den Einschränkungen des Staates hinsichtlich der korporativen Autonomie zusammen. Hier gibt es ein deutliches Wechselverhältnis.

Gehen wir von den Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten des Staates – gerade auch im Hinblick auf die Qualitätssicherung – aus, so ist festzustellen:

Kennzeichnend für die Universität in der europäischen Tradition ist ein System der ex-ante-Steuerung seitens des Staates. Etliche Maßnahmen sollen im vorhinein sicherstellen, daß qualitativ hochwertig gearbeitet wird, beispielsweise:

- In der Hochschule als staatlicher Einrichtung bzw. unter staatlicher Anerkennung wacht der Staat über seine eigenen Einrichtungen oder vergibt die Anerkennung als Hochschule. Damit ist die Einrichtung einer privaten Institution, die sich Hochschule nennen darf, verwehrt. Jeder, der eine Hochschule besucht, kann sicher sein, daß sie zumindest staatlich geprüft ist.
- Bei der Genehmigung von Verfahren innerhalb der Hochschule in Form von festgelegten Ordnungen (z. B. die Genehmigung von Prüfungsordnungen, Studienordnungen etc.) nimmt der Staat Einfluß auf zukünftiges Handeln der Hochschulangehörigen.
- Die Organisationsstruktur ist gesetzlich geregelt, ebenso die Zuführung von finanziellen Mitteln durch den Haushalt.
- Die Berufung von Professoren erfolgt durch den Staat; Dienstvorgesetzter ist der Minister. Hierbei wird am deutlich-

sten, daß bei der ex-ante-Steuerung ein Wechsel auf die Zukunft gezogen wird.

Dieses System der vorsorglichen Qualitätssicherung hat unbestreitbare Vorteile. Es sichert

- eine große Homogenität in der Qualität, ohne allerdings zwingend hohe Qualität zu garantieren (dabei ist die Gleichwertigkeit und Einheitlichkeit der Abschlüsse allerdings eine Fiktion, für die sehr viel Koordinationsaufwand betrieben wird.),
- eine große individuelle Freiheit derjenigen, die berufen sind,
- eine Finanzverantwortung des Staates im Hinblick auf die Alimentierung der Hochschulen.

Die Nachteile dieses Systems bestehen in

- der hohen Inflexibilität:

Bis Prüfungsordnungen entsprechend neuen gesellschaftlichen Anforderungen oder einem europäischen Wettbewerb geändert werden, vergehen Jahre;

- einem individuellen Freiheitsmißbrauch:

Dabei handelt es sich weniger um tatsächliche Rechtsbrüche, etwa durch die Mißachtung von Lehrdeputaten oder durch zu geringe Anwesenheit. Der Mißbrauch besteht vielmehr in der fachlichen Spezialisierung und Nischenpolitik von Lehrenden, so daß Lernende nicht mehr umfassend (aus)gebildet werden (akademischer Individualismus);

- den Problemen, sofern der Staat seiner Finanzverantwortung nicht mehr nachkommen kann.

Die ex-ante-Steuerung reicht nicht mehr aus, weil

- die Festlegungen bei Berufungen über einen Zeitraum von 25 Jahren den Erfordernissen der rasanten Umweltentwicklung nicht mehr gerecht werden, darüber hinaus unterschiedliche Leistungsstufen im Verlauf eines Wissenschaftlerlebens bestehen oder Fehler nicht zu perpetuieren sind,
- die Abstimmungsprozesse zur Koordinierung der Homogenität zu langsam gehen und
- der Staat seiner Finanzverantwortung nicht mehr in ausreichendem Maß gerecht wird.

Zunehmend sind wir nunmehr mit einem anderen Steuerungssystem seitens des Staates konfrontiert, der Prozeßsteuerung. Prozeßsteuerung bedeutet, daß mit Hilfe von Richtlinien, Erlassen und sonstigen Vorgaben die Arbeits- und Entscheidungsprozesse unmittelbar festgelegt werden. Wir erleben den direkten Eingriff in den Ablauf der Prozesse in den Hochschulen derzeit sehr intensiv, beispielsweise durch Einführung detailliert festgelegter Eckwerte für das Studium, Tutorenprogramme, Kontrolle der Deputate oder Verbot von Blockveranstaltungen, Lehrverpflichtungsverordnung, durch Eingriffe in die Studienorganisation.

Keine Organisation kann ohne Richtlinien oder Regeln auskommen, aber der Ausbau der Prozeßsteuerung durch den Staat ist ein grundsätzlich falscher Ansatz; denn die Prozeßsteuerung wird keinesfalls in der Lage sein, die Probleme zu lösen. Vielmehr wird er lediglich neue, immer wieder »nachzuschiebende« Reglementierungen erfordern. Dieses Nachbessern ist erforderlich, weil

- generelle Regeln immer auch Ausnahmen nach sich ziehen müssen (Blockveranstaltungen sind durchaus auch sinnvoll),
  - die Verhaltenswirkungen der jeweiligen Regelungen völlig unvorhersehbar sind,
  - kreative Leistung nicht in vorgegebenen Funktionsabläufen erarbeitet werden kann, weil daher
  - Hochschulen keine Tradition in der Ausübung durchkontrollierter Organisationen besitzen und sie insofern zu Recht
  - erhebliche Kreativität zur Interpretation der Regeln entfalten.
- Die Prozeßsteuerung wird nicht zuletzt daran scheitern, daß ein derartig komplexes Gebilde wie die Hochschule – ebenso wie Staatsgebilde oder Großunternehmen – nicht zentral detailliert gesteuert werden kann.

Erfolgreich wird daher nur eine Kombination aus ex-ante- und ex-post-Steuerung sein, die einerseits an den formulierten Zielen und andererseits am Zielerreichungsgrad (den Ergebnissen) ansetzt, wie sie im übrigen in fast allen westeuropäischen Ländern bereits praktiziert oder augenblicklich eingeführt wird.

Dazu müssen allerdings die Ziele ebenso transparent gemacht

werden wie die Leistungen. Die autonome Hochschule hat daher einmal die Aufgabe, Prozesse der Zielbildung zu entwickeln und zum anderen der Rechenschaftspflichtigkeit gegenüber der Gesellschaft nachzukommen. Im Hinblick auf die Zielbildung haben die Hochschulen allerdings verständlicherweise Probleme, insbesondere weil ihre Ziele sehr heterogen, teilweise diffus, in der Regel wenig operational sind. Das bedeutet für die Hochschulen den Aufbau von Willensbildungsstrukturen, die die »Anarchie organisieren«. Im Hinblick auf die Rechenschaftspflichtigkeit müssen die Hochschulen Berichtssysteme aufbauen, die sowohl die Ressourcen als auch die Leistungen abbilden.

Die Rolle des Staates in einer wirklich autonomen Hochschule ist dann neu zu definieren. Der Staat hat

- die Wissenschaftsfreiheit zu sichern,
- die Hochschulen mit Mitteln auszustatten,
- Schwerpunkte im Rahmen von Zielvereinbarungen mit den Hochschulen zu setzen,
- die Verantwortung für die Qualität zu übertragen und bei (vermeintlich) schlechter Qualität nicht selbst regelnd einzugreifen, wohl aber Verantwortliche zur Rechenschaft zu ziehen.

Sicherlich bedarf es hier weiterer organisatorischer Regeln, auf die ich aber erst im Zusammenhang mit der Wissenschaftlichkeit eingehen will.

## **2.2 Wissenschaftliche Hochschule**

Die Hochschule soll weiterhin wissenschaftsorientiert sein. Das impliziert, daß die Hochschule wissenschaftsdominiert sein muß und andere Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen als bisher benötigt. Dabei müssen die Möglichkeiten der individuellen Entfaltung einerseits und der Entwicklung gemeinsamer Ziele und Wege andererseits gegeben sein, damit individuelle und korporative Autonomie in einander ergänzender Einheit stehen.

## 2.2.1 *Führungs- und Organisationsstruktur*

Gesucht wird demnach eine Organisationsstruktur, welche die innovativen Potentiale zur gemeinsamen Entfaltung zu bringen in der Lage ist. Hierzu ist es nicht sinnvoll, ein fertiges Modell am grünen Tisch zu entwerfen. Vielmehr sollte es hochschulbezogen in Organisationsentwicklungsprozessen erarbeitet werden. Notwendig ist dabei gerade keine einheitliche Organisationsstruktur für die gesamte Republik oder auch nur für ein Bundesland.

Es ist zum Beispiel nicht einsehbar, daß die Amtszeiten der Dekane oder Rektoren und Präsidenten gesetzlich vorgeschrieben werden. Sie könnten vielmehr an den unterschiedlichen Fach- und Organisationskulturen, differenzierten Anforderungen von verschiedenen Disziplinen, inhaltlichen Profilen von Hochschulen oder Qualifikationen und Sozialisationen von Persönlichkeiten ausgerichtet werden. Wenn von daher auch kein generelles Modell vorgeschlagen werden kann, so können dennoch Prinzipien der organisatorischen Gestaltung formuliert werden:

Der wichtigste Grundsatz dabei lautet:

»Dezentrale Verantwortung bei zentraler Konzeption mit organisierter Absprache«.

Dezentrale Verantwortung bedeutet, daß die Leistungs- und Ergebnisverantwortung selbstverständlich in den dezentralen Einheiten (Lehrstuhl, Institut, Fachbereich) liegen müssen. Allerdings sind diese einzubinden in eine jeweils übergeordnete Konzeption (beim Lehrstuhl in das Institut, beim Institut in den Fachbereich, beim Fachbereich in die Hochschule). Die Zielbestimmung und die Leistungsbewertung müssen in einer organisierten Absprache erfolgen.

Dieser Grundsatz läßt sich in den unterschiedlichsten Organisationsmodellen realisieren. So kann beispielsweise die zentrale Konzeption auf der Fachbereichsebene durch den Dekan oder eine Fachbereichskommission, auf der Hochschulebene durch den Rektor, das Rektorat, den Senat oder einen Verwaltungsrat, auf der Ebene oberhalb der Hochschule durch das Ministerium oder einen Hochschulrat repräsentiert werden. Eine grundlegen-

de Festlegung für alle Hochschulen und Fachbereiche erscheint mir absolut nicht sinnvoll.

Ein zweiter Grundsatz könnte sein, daß sich Partizipation bzw. Beteiligung an Entscheidungsprozessen von Hochschulangehörigen am Wissen und der Motivation zur Mitwirkung, nicht am Status orientieren.

Ein dritter Grundsatz wäre etwa, daß Entscheidungsträger – seien es Institutsleiter, Dekane oder Hochschulleiter – mehr persönliche Verantwortung übernehmen, mehr jedenfalls als Kollegialorgane, die tendenziell verantwortungslos sind.

Ein vierter Grundsatz könnte sein, das Management auf Instituts-, Fachbereichs- und Hochschulebene tatsächlich zu professionalisieren. Dazu gehört allerdings mehr als die durch Gesetz geregelte Festlegung von Amtszeiten oder Aufgaben. Professionalisierung setzt zumindest zusätzlich andere Auswahlmechanismen, andere Einkommen, die Übertragung von Verantwortung inklusive des Zur-Verantwortung-Ziehens sowie die Entwicklung einer beruflichen Perspektive bzw. Karriere als Dekan oder Präsident voraus.

### *2.2.2 Einheit von Forschung und Lehre*

Aber zum Element der wissenschaftlichen Hochschule gehört mehr als die Frage interner Willensbildungs- und Organisationsstrukturen. Zu bekräftigen ist, denke ich, weil es in der letzten Zeit doch zunehmend aus dem Blickfeld gerät, daß weiterhin die Einheit von Forschung und Lehre gelten muß – zumindest für die Universitäten. Allerdings ist auch dieses Prinzip fortzuentwickeln. Mit dem von der HRK verabschiedeten Konzept zur Entwicklung der Hochschulen werden die Universitäten ja nicht – wie von etlichen Hochschullehrern, leider auch von Rektoren, fälschlicherweise gesagt wird – zu Lehranstalten oder Berufsschulen degradiert. Vielmehr wird den gesellschaftlichen Anforderungen einer wissenschaftlichen Ausbildung im Regelstudium, einem darüber hinausgehenden wissenschaftlichen Promotions-

studium und einem ebenfalls ja wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium Rechnung getragen.

Dieses Konzept ist daher gerade im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre mit Leben zu füllen. Dazu gehört die forschungsbezogene Lehre, die unsere Absolventen methodenorientiert ausbildet, um bei sich ständig erneuerndem Faktenwissen lebenslang beruflich bestehen zu können.

## **2.3 Wettbewerbliche Hochschule**

Wenn ich nun auf die Eigenschaft der Wettbewerbslichkeit zu sprechen komme, dann ist zuerst einmal festzustellen:

Wettbewerb ist im wissenschaftlichen Bereich keine Erfindung der letzten Tage. Er ist immer Motivationselement für jeden einzelnen Wissenschaftler gewesen, beispielsweise etwas früher oder besser zu erforschen oder früher zu entdecken.

Zwischen den Hochschulen in Deutschland gibt es daher auch einen deutlich spürbaren Wettbewerb um Personal und Forschungsleistungen. Hochschulwettbewerb wird jedoch erst dann voll zur Entfaltung kommen, wenn er auch die Lehrleistungen mit einschließt. Das setzt einen Wettbewerb um die Studienanfänger einerseits sowie um die Arbeitsplätze für die Absolventen andererseits voraus.

### *2.3.1 Hochschulzugang*

Das Recht auf Bildung und damit auf einen Studienplatz in der Bundesrepublik Deutschland, sofern die formale Qualifikation des Abiturs vorliegt, soll erneut bekräftigt werden. Im Zusammenhang mit diesem Recht auf einen Studienplatz haben sich in Deutschland allerdings eine Reihe von Begleitumständen oder Arbeitsmechanismen gebildet, die keineswegs zwangsläufig sind: erstens der Numerus Clausus, zweitens eine Fixierung der Kapazitäten durch eine zwar justiziable, aber wenig realistische Kapa-

zitätsverordnung und drittens die Zuweisung von Studenten an die Hochschulen in einem bürokratischen Prozeß nach in erster Linie sozialen, nicht nach qualifikatorischen Aspekten. Diese Zuweisung erfolgt unter der Grundannahme der gleichen Eignung der Abiturienten bei gleichem Notendurchschnitt für alle Studiengänge. Diese Annahme ist eine völlig ungerechtfertigte Fiktion.

Die freie Auswahl der Studierenden im Hinblick auf ihre Hochschule sowie die Auswahl der Studierenden durch die Hochschule als grundlegendes Ordnungsprinzip weist demgegenüber eine Reihe von Vorteilen auf. Die Hochschulen sind in der Lage, Profile zu bilden, die Studierenden können sich ihren spezifischen Interessen und Fähigkeiten entsprechend qualifizieren. Die Studierenden treten als Nachfrager auf.

Zu suchen ist also nach Lösungen, die das grundsätzliche Recht auf Bildung einerseits sowie freie Auswahlprozesse andererseits realisieren.

Mein Vorschlag hierzu ist, daß zuerst ein freier Auswahlprozeß stattfindet und erst dann eine Zuweisung erfolgt, wenn ein Bewerber an drei Hochschulen abgewiesen wurde.

Wir werden diesen Vorschlag im einzelnen auf seine Verfassungsgemäßheit prüfen lassen – auch wenn erste Analysen seine Vereinbarkeit mit dem Verfassungsgerichtsurteil bereits bestätigt haben. Meine feste Überzeugung ist, daß es über kurz oder lang keine Zuweisungen mehr geben wird, sondern daß sich im Bewerberverhalten der Abiturienten einerseits und im Annahmeverhalten der Hochschulen andererseits ein Gleichgewicht einspielen wird, ohne daß es einer Zuweisung bedarf. Eine an den Studenten orientierte Finanzierung der Hochschulen ist dann allerdings eine weitere wichtige Voraussetzung, auf die ich gleich noch zu sprechen kommen werde.

### 2.3.2 *Arbeitsmarkt der Absolventen*

Der Wettbewerb muß sich aber nicht nur auf die Eingangsseite, sondern auch auf die Abgangsseite der Hochschule beziehen. Wettbewerb muß auch über die Arbeitsplätze der Absolventen entstehen. Wenn auch die Hochschulen zu einem Teil eine allgemeine Bildungsfunktion erfüllen, die nicht unmittelbar an den Arbeitsmarkt geknüpft ist, so ist unbestreitbar, daß das Hochschulwesen insgesamt und zu einem großen Teil auch die Universitäten eine Ausbildungsfunktion für die Gesellschaft erfüllen. Der unterschiedliche Wert dieser Ausbildung muß zum einen transparent gemacht, zum anderen auch entsprechend belohnt werden durch Mittelzuweisung, Ansehen und Gewinnbarkeit von Professoren.

Die wettbewerbliche Hochschule wird im Wettbewerb um Studierende, Absolventen, Personal und Forschungsleistungen nur bestehen können, wenn sie auch ein unverwechselbares Profil erhält.

## 2.4 **Profilierte Hochschule**

Beim Bild der profilierten Hochschule heißt es einmal, Abschied zu nehmen von der Universalität im Sinne der Gemeinschaft aller Wissenschaften. Das fällt uns nicht schwer. Dieser Abschied ist bereits seit langem vollzogen worden; spätestens, seit Ende des letzten Jahrhunderts die Technischen Hochschulen gegründet wurden.

Das Bild der profilierten Hochschule bedeutet aber auch, Abschied zu nehmen von einer weiteren Fiktion, die unser System beherrscht neben der Fiktion der Gleichwertigkeit in der Qualifikation der Abiturienten, nämlich der Fiktion der Einheitlichkeit und der Gleichwertigkeit der Qualität der Hochschulen.

Für diese Fiktion wird derzeit ein erheblicher Koordinationsaufwand betrieben. Rahmenprüfungsordnungen werden für alle Fächer dieser Republik mit einem unglaublichen Aufwand an

Gremienarbeit erstellt, um einheitliche Studiengänge an den jeweiligen Hochschultypen – Universität einerseits, Fachhochschule andererseits – zu gewährleisten, d. h. ein hohes Maß an übereinstimmender Qualität zu sichern. Dieses System verhindert den Leistungswettbewerb zwar nicht, trägt aber auch nicht gerade zu seiner Förderung bei.

Wenn man demnach von der Fiktion der Gleichwertigkeit und Einheitlichkeit der Hochschulen abgeht, dann berührt die Profilierung die folgenden drei Aspekte:

#### *2.4.1 Profile*

Zum einen haben die Hochschulen strategische Positionierungen im Verbund der deutschen und der internationalen Hochschulgemeinschaft zu finden. Sowohl die Fachbereiche als auch die Hochschulen insgesamt haben sich Profile zu geben durch Verständigung auf Ziele und Strategien, wie etwa

- beste Diplomausbildung Deutschlands,
- Versorgung der Region mit kultureller Infrastruktur,
- international konkurrenzfähige Forschung,
- regionaler Technologietransfer,
- Schwerpunktbildung in experimenteller Physik, Schwerpunktbildung bei kleinen und mittelständischen Unternehmen etc.,
- Internationalisierung, Integration, Implementation, Innovation.

#### *2.4.2 Transparenz und Evaluation*

Diese Profilierung wird aber nur dann wettbewerblich wirken, wenn sie transparent wird. Hier sind wir wieder bei der Zielformulierung einerseits und der Berichtspflichtigkeit andererseits. Die Transparenz wird einerseits hergestellt durch eher qualitativ orientierte Evaluationen, zum anderen durch mehr quantitativ orientierte bundesweite Gegenüberstellungen, die Betriebsver-

gleichen in der Wirtschaft oder Rankings in den USA oder in Großbritannien entsprechen.

Evaluationen werden in Deutschland mit einiger Verzögerung jetzt ebenfalls in Angriff genommen. Etliche Versuche sind mit Studenten-Evaluationen gemacht worden. Daneben treten Peer-Evaluationen im Nordverbund oder durch den Wissenschaftsrat.

Allerdings gibt es gerade in Europa bereits sehr viel umfangreichere Erfahrungen, ob in Polen, den Niederlanden, der Schweiz, Frankreich oder Großbritannien.

Daneben werden wir aber auch unsere quantitativen fachbereichsbezogenen Vergleiche weiter auszubauen haben. Das CHE wird dies zusammen mit der HRK auf der Basis des Projektes Profilbildung weiter vorantreiben. Wir werden diesen Ansatz allerdings in Hinsicht auf die zu veröffentlichenden Daten sowie die interessierten Zielgruppen weiterentwickeln.

### *2.4.3 Leistungsentlohnung*

Die Differenzierung darf aber auch vor Unterschieden innerhalb der Hochschulen nicht haltmachen. Dies schließt sehr viel breiter gestreute Entlohnungssysteme ein, die insbesondere an Leistungselemente für alle Beschäftigten der Hochschulen gekoppelt sind. Insbesondere dürfen davon auch die Hochschullehrer nicht ausgenommen werden. Leistung sollte auch im Hauptamt entlohnt werden und nicht auf das Nebenamt konzentriert werden müssen. Sofern diese Entlohnung in der Autonomie der Hochschule liegt, was unabdingbar ist, führt dies auch zu einem Arbeiten für die Hochschule, nicht lediglich in der Hochschule.

## **2.5 Wirtschaftliche Hochschule**

Die wirtschaftliche und wirtschaftlich denkende Hochschule ist selbstverständlich weder auf Gewinnerzielung ausgerichtet noch dem Primat der Wirtschaftlichkeit unterstellt. Sie sollte aber sehr

wohl eine Optimierung der Zweck-Mittel-Relation anstreben. Zu der Input-Betrachtung, die bisheriges (Haushalts-)Verhalten prägt, muß eine Beurteilung des Outputs im Sinne einer individuellen und gesellschaftlichen Bewertung der Leistung treten. Wir kommen nicht umhin, die Kosten in Relation zur Leistung zu sehen. Dazu brauchen wir die Entwicklung eines Kostenbewußtseins. Es kommt nicht von ungefähr, daß wir die Kosten eines Studiums in Deutschland nicht kennen.

### 2.5.1 *Kostentransparenz*

Die wirtschaftliche Hochschule wird alles hinterfragen müssen, z. B.:

- die Kosten der eigenen Verwaltung und Dienstleistungen von der Vervielfältigung über die Werkstätten bis zu Transfer- oder Pressestellen im Hinblick darauf, ob dies nicht auch kostengünstiger eingekauft werden kann (Outsourcing),
- die Kosten eines realen Experimentes gegenüber einem simulierten in den Naturwissenschaften, wie es im übrigen bei Drittmitteln in der Kostenabwägung üblich ist,
- die Kosten von Selbstverwaltungsprozessen im Hinblick auf den Nutzen der höher qualifizierten oder besser akzeptierten Entscheidungen.

Voraussetzung dafür ist Kostentransparenz und Kostenverantwortung auf der Basis einer betriebswirtschaftlichen Kostenrechnung. Ob dies auch in einer Weiterentwicklung der Kameralistik möglich sein wird, will ich hier dahingestellt sein lassen. Das CHE wird einerseits im Modellversuch zur Finanzautonomie in Niedersachsen vom wissenschaftlichen Beirat aus die Erfahrungen mit der Kostenrechnung an Hochschulen kritisch-konstruktiv begleiten. Zum zweiten wollen wir gemeinsam mit zwei Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen sowie mit der HIS GmbH ein Kostenrechnungssystem entwickeln, wobei zuerst geprüft werden soll, ob auf Basis der Kameralistik oder nicht.

### 2.5.2 *Haushaltsflexibilisierung*

Das bestehende Haushaltsrecht läßt eigenverantwortliches wirtschaftliches Handeln nicht zu, sondern geht aus von der Unmündigkeit der Handlungsträger, verbunden mit einer detaillierten ex-ante- und Prozeßsteuerung. Von daher genügt es nicht – wie bisher in einigen Ansätzen praktiziert – Haushaltstitel gegenseitig deckungsfähig zu machen und Übertragungsmöglichkeiten auf andere Haushaltsjahre zu ermöglichen, sondern die Hochschulen müssen die volle Freiheit über die Ausgaben im Bereich des Personals, der Investitionen und der laufenden Mittel erhalten, unabhängig davon, nach welchen Kriterien die Mittel zugewiesen werden. Damit will ich keineswegs die bisherigen Ansätze zur Haushaltsflexibilisierung desavouieren. Im Gegenteil! Sie müssen allerdings als Schritte auf einem Weg verstanden werden. Diese Schritte wollen wir gern begleiten, insbesondere auch durch immerwährenden Blick auf die internationale Szene, wo schon umfangreichere Erfahrungen mit Globalhaushalten bestehen.

### 2.5.3 *Finanzierung*

Damit bin ich bei dem wichtigen Punkt der Finanzierung: Augenblicklich entzieht sich der Staat durch die Globalisierung der Hochschulhaushalte mehr und mehr seiner Finanzverantwortung. Diese Globalisierung ist zwar aus Gründen der Wirtschaftlichkeit und der Autonomie zu begrüßen, und vielleicht kommt es insofern auf die Motive zu ihrer Etablierung nicht an. Nichtsdestotrotz ist sie auch das Eingeständnis, daß die staatliche ex-ante-Steuerung versagt hat. Insofern ist die Kopplung der Globalisierung der Haushalte mit einer wie auch immer gearteten erfolgsorientierten Mittelzuteilung folgerichtig, weil damit gleichzeitig ein Umschwenken auf die ex-post-Steuerung erfolgt. Dies allein reicht jedoch nicht aus. Die Finanzierung der Hochschulen muß insgesamt auf eine neue Basis gestellt werden, wobei es weniger um die Erschließung neuer Finanzquellen geht als um eine wett-

bewerblich wirksame Steuerung der Hochschulen über die Finanzierungsmodelle. Die Einnahmenseite der Hochschule sollte daher bestehen aus:

- globalen Zuweisungen des Staates, die sich an Volumenkriterien einerseits wie Anzahl der Studenten, Anzahl des wissenschaftlichen Personals, Einzugsgebiet in der Region, zum anderen an Leistungskriterien, wie Anzahl von Abschlußprüfungen, eingeworbene Drittmittel oder Erreichen von definierten Zielen orientieren,
- Drittmitteln im Bereich der Forschung, bezogen auf die Forschung und Entwicklung einerseits wie auch die Verwertung von Forschungsergebnissen andererseits (Patente, Gebrauchsmuster etc.),
- Gebühren für Studenten, die auch im Rahmen von Gutscheinsystemen mit den Zuwendungen des Staates gekoppelt werden können (dabei geht es mir weniger um die Erschließung neuer Finanzquellen als vielmehr um ein Instrument, die Geldströme an den Ort der besten Verwendung zu bringen und den Studenten ein völlig neues Gewicht im Kräfteverhältnis der Hochschulen zu geben).
- Gebühren für gesellschaftliche Dienstleistungen von der Vermietung von Räumen über die Weiterbildung bis hin zu Laborleistungen,
- Spenden, Stiftungen, Sponsoring.

### 3. Abschluß

Mit diesen Profilelementen: autonom, wissenschaftlich, wettbewerbsfähig, profiliert und wirtschaftlich ist das Bild der Hochschule des nächsten Jahrhunderts vielleicht noch nicht ausreichend beschrieben. Es bietet aber meiner Ansicht nach genügend Anhaltspunkte dafür, an welchen Punkten unser bisheriges Qualitätssicherungssystem nicht mehr ausreicht und durch neue Me-

chanismen ersetzt werden muß. Insbesondere scheint es mir ein ganzheitliches Modell zu sein, das im einzelnen sicherlich noch weiter ausgefüllt werden muß, insgesamt aber aufeinander bezogene Maßnahmen zur Weiterentwicklung des deutschen Hochschulsystems ermöglicht.



# Qualitätssicherung in der Forschung



# Qualitätssicherung in der Forschung

*Helmut Altner, Jutta Fedrowitz*

»Qualität ist das, was Wissenschaftler dafür halten.« Diese Kurzformel von *Peter Weingart* könnte die Frage nach der Qualitätssicherung in der Forschung ebenso lapidar wie zutreffend beantworten, ließe sie nicht noch einen gewissen Erklärungs- und Interpretationsbedarf offen. Der Weingartsche Beitrag in diesem Kapitel zeigt mehr als deutlich, wie differenziert Qualitätsmaßstäbe an Forschung angelegt werden können und müssen.

Die Kurzformel verrät aber bereits, daß Qualitätssicherung (und damit auch Evaluation) zum Selbstverständnis von Forschung gehört. Sie besagt weiter, daß Qualität der Forschung letztendlich nur von Wissenschaftlern bzw. Personen mit wissenschaftlicher Erfahrung festgestellt werden kann; nur wer selbst geforscht hat, kann Forschung beurteilen. Dabei verlangen die unterschiedlichen Disziplinen eigene Sets von Kriterien. Was beim ersten Hören nach arroganten Tönen aus dem Elfenbeinturm klingt, gilt bei näherem Hinsehen für jede Handwerksinnung und jede Sportdisziplin und sollte daher auch für die Forschung (im Rahmen ihres Marktes und ihres Wettbewerbs) in gleichem Maße gültig sein. Nur so kann die Frage, was denn Qualität der Forschung sei, einigermaßen angemessen beantwortet werden.

Kaum zeichnet sich eine Antwort ab, drängen sich Folgefragen auf: Wie und mit welchen Methoden kann Qualität in der For-

sicherung gesichert werden? Und eine weitere: Ist eine Qualitätsbeurteilung (ex post) gleichbedeutend mit einer Qualitätssicherung (ex ante)?

Auf die Frage nach den Methoden der Qualitätssicherung, den Vor- und Nachteilen qualitativer und quantitativer Verfahren geben die Beiträge von *Verena Meyer*, *Witold Karczewski*, *Peter Weingart*, *Anthony van Raan* und *Joachim Treusch* von unterschiedlichen Standpunkten aus und umfassend Auskunft. Wie Qualität der Forschung gesichert werden kann, hängt offenbar auch davon ab, wer an der Qualitätssicherung interessiert ist. Ist es der Staat, wie an den Beispielen unserer Nachbarländer Schweiz und Polen dargestellt wird, der Forschung finanziert und wissenschaftliche, technologische und wirtschaftliche Fortschritte anstrebt? Ist es die scientific community selbst? Oder ist es die Universität, die Informationen im Zusammenhang mit Berufungen oder zukunftssträchtigen Forschungsgebieten wünscht?

Staatliche Qualitätssicherung kombiniert die qualitativen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation (des Peer-review als der klassischen Methode) mit bibliometrischen Indikatoren. Diese können als quantitative Abbildung des Erkenntnisprozesses die Subjektivität der Peers objektivieren, die häufig und nicht unbedingt unzutreffend, auch als »old-boys-system« karikiert wird. Bibliometrische Methoden können aber noch mehr: Sie können wissenschaftliche Landkarten wie ein »Who is where in science« zeichnen und damit weitere Grundlagen für Entscheidungen darstellen. Darüber hinaus können sie Trendanalysen aufstellen und thematisch orientierte »wissenschaftliche Landschaften« beschreiben.

Ein sehr ausdifferenziertes System der Qualitätssicherung innerhalb einer Forschungsinstitution von erheblicher Größe, mit komplexen wissenschaftlichen und anwendungsorientierten Zielen und vielfältigen Beziehungen zu Universitäten beschreibt Joachim Treusch. Programmfindungs-, Qualitätssicherungs- und Erfolgskontrollmechanismen orientieren sich hier deutlich an den Aufgaben von Großforschung am Beispiel des Forschungszentrums Jülich: High Tech und Vorsorgeforschung, Großanlagen

und langfristig geplante Projekte, Forschung mit volkswirtschaftlichem Nutzen, aber noch ungewissem Marktpotential.

Es war die Aufgabe der Arbeitsgruppe »Qualitätssicherung in der Forschung«, der über 60 namhafte Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Hochschulen, Wissenschaft und Verbänden angehörten, Vorschläge für eine Qualitätssicherung zu erarbeiten. Sie hat auf der Basis der fünf Referate nach ausführlicher Diskussion in 10 Thesen formuliert, was eine Qualitätssicherung in der Forschung erfordert:

### *1. Balance zwischen politisch vorgegebenen Programmen und wissenschaftsinitiierten Projekten*

Dieser Vorschlag ist eine Grundvoraussetzung für »Qualität der Forschung«. Gesellschaftlich oder wirtschaftlich gewünschte und notwendige Forschung, wie z. B. Umweltforschung oder Mikrosystemtechnik und natürlich ihre Förderung dürfen die Existenz von solcher Forschung nicht verdrängen, die aus der Weiterentwicklung von Wissenschaftsgebieten resultiert. Dieser Vorschlag ergänzt die häufig erhobene Forderung nach Gleichgewicht zwischen grundlagenorientierter und angewandter Forschung.

### *2. Kontinuität und Nachwuchsförderung*

Qualitativ hochstehende Forschung ist ohne Kontinuität nicht denkbar, wie die Beispiele der Sonderforschungsbereiche der DFG oder langfristig angelegter Programme wie das »Decade of the Brain«-Programm des amerikanischen Kongresses zeigen. Kontinuität und neue Ansätze müssen einander in der Forschung ergänzen, doch auch in der Wissenschaft tritt das Phänomen »Mode« wie in jedem anderen gesellschaftlichen Bereich auf. Qualitätssicherung heißt hier, nicht teure wissenschaftliche Moden in Zwei-Jahres-Projekten zu fördern, sondern z. B. durch Pilotprojekte erfolgversprechende Forschung zu sondieren, längerfristig zu fördern und wissenschaftliche Moden zu vermeiden.

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist mit dem Thema Kontinuität eng verknüpft, der internationale Wettbewerb in der Forschung kann sich keinen »Pillenknicke« leisten.

Auch staatliche Eingriffe, wie zum Beispiel halbjährige oder jährige Stellensperren werden an den Universitäten zum Problem, weil mit den Stelleninhabern Nachwuchsbetreuer und Know-how-Träger den Fachbereich verlassen, ohne ihr Wissen und ihre Erfahrung an Nachfolger weitergeben zu können.

### *3. Fachübergreifende Projekte, die Kreativität und Innovativität fördern*

Wissenschaft ist disziplinär organisiert. Sie neigt zudem mehr dazu, sich in Subdisziplinen aufzusplittern als sich über die Grenzen ihres Gebiets zu wagen. Die Probleme jedoch, bei denen heute wissenschaftliche Erklärungen, wenn nicht gar Lösungen gefordert sind, existieren zumeist außerhalb der fachlichen Abgrenzungen: Das Ozonloch läßt sich nicht auf ein meteorologisches, physikalisches oder chemisches Problem reduzieren. Die Themen, bei denen der größte Fortschritt in der Forschung erwartet wird, sind interdisziplinäre Themen. Hier eignet sich die Hirnforschung als Beispiel: Aus der Auseinandersetzung der Neurobiologie mit psychologischen oder philosophischen Fragestellungen entsteht innovative Forschung, Kreativität resultiert aus der Auseinandersetzung mit anderen Denkweisen.

### *4. Berücksichtigung von Forschungsklima und sozialem Umfeld*

Dieser qualitative Aspekt findet in Deutschland bislang noch wenig Berücksichtigung. Daß Qualität der Forschung von mehr als nur von Förderprogrammen abhängt, wird in den USA untersucht: An der Universität Berkeley etwa wird erforscht, was ein förderliches Umfeld für erfolgreiche Dissertationen ausmacht.

### *5. Anpassung der Indikatoren für Qualität an die jeweiligen Fachkulturen*

Es gibt keine Patentrezepte, auch nicht für Qualitätssicherung. Was für naturwissenschaftliche oder technische Disziplinen angemessen sein mag, Zitations-Indices oder Patentdatenbanken, ist als Bewertung für eine andere Fachkultur fehl am Platz. Die

wissenschaftliche Kommunikation läuft in den Geistes- und Sozialwissenschaften über andere Medien, es müssen andere Indikatoren gefunden werden.

#### *6. Stärkung von beobachterunabhängigen Verfahren*

Peer-reviews haben als Ergebnis Expertise durch wissenschaftliche Kollegen und Kolleginnen. Sie ist nicht perfekt, aber die beste qualitative Methode, die wir haben. Ihr sollten beobachterunabhängige Verfahren zur Seite gestellt werden, die die Ergebnisse im Idealfall bestätigen. Im Zweifel können sie verhindern, daß gute Forschung deshalb nicht stattfindet, weil z. B. Peers sich nicht auf der Höhe ihres Faches befinden, weil Interessenkonflikte eine Rolle spielen oder weil es um ein neues Forschungsgebiet mit »newcomern« geht, in dem es noch wenig Expertise gibt. Bibliometrische Verfahren bieten hier einen guten Ansatz. Sie haben einen quantitativen Kern, strukturieren die Information, ermöglichen eine Diskussion über Fakten und spiegeln die Kommunikationspraxis in der Wissenschaft wider.

#### *7. Erstellung von Forschungslandkarten*

Forschungslandkarten zeigen sowohl inhaltliche als auch regionale Stärken und Schwächen und sind daher ein Instrument für Qualitätssicherung durch überregionale Organisationen.

#### *8. Aufzeichnen von »kognitiven Landschaften« durch bibliometrische Indikatoren: Entwicklung neuer Forschungsthemen über längere Zeit beobachten*

Stichwortanalysen, die mit Forschungsfeldern korreliert werden, führen zu landschaftsähnlichen Strukturen, an denen die Dynamik wissenschaftlicher Entwicklung abgelesen werden kann. Sie reflektieren sozusagen die intellektuelle und selbstorganisierte Struktur von Forschung.

#### *9. Permanenter Vergleich mit internationalen Standards*

Da Forschung international ist, kann Qualität der Forschung nur im internationalen Vergleich gesichert werden.

### *10. Öffentliche Diskussion von Evaluationsergebnissen*

Qualität der Forschung darf nicht nur für einen Expertenkreis sichtbar werden, sie muß auch öffentlich überzeugend sein, zumal ein großer Prozentsatz von Forschung in erheblichem Umfang aus öffentlichen Mitteln finanziert wird.

Qualität der Forschung läßt sich zwar nicht bis ins letzte objektivieren und operationalisieren, die Ergebnisse der Arbeitsgruppe geben jedoch deutliche Hinweise, wie Qualität gesichert werden kann, was immer Wissenschaftler für Qualität halten mögen.

# Qualitätssicherung in der Schweizer Forschung

*Verena Meyer*

In der Schweiz haben Forschungsstrukturen und Forschungsfinanzierung einige Besonderheiten, die zum Verständnis des Qualitätssicherungsprozesses von Bedeutung sind.

Die Privatwirtschaft trägt mit einem Anteil von 75 Prozent mehr zum gesamten Aufwand für Forschung und Entwicklung bei als in irgendeinem anderen europäischen Land. Die Forschungsqualität ist in diesem Bereich nur zum kleineren Teil der Grundlagenforschung zuzurechnen, und sie hat ihren eigenen Kriterien zu genügen. Deshalb werde ich mich im weiteren nicht mit der privaten Forschung befassen. Immerhin sei angemerkt, daß sie zum großen Teil in internationalen Unternehmen angesiedelt ist. Die Tatsache, daß diese ihre Forschungstätigkeiten in den letzten Jahren zunehmend ins Ausland verlagert haben – der Auslandsanteil betrug im Jahr 1992 erstmals über 50 Prozent –, bedeutet eine bedrohliche Schwächung des Forschungs- und in der Folge auch des Werkplatzes Schweiz.

Wenden wir uns nun jedoch der staatlich finanzierten Forschung zu, so stellen wir zunächst fest, daß vergleichsweise nur geringe Summen in die Privatwirtschaft fließen, d. h. private und staatliche Forschung sind in der Schweiz relativ stark entkoppelt. Der größte Teil der gesamten staatlichen Förderung, die zu drei Vierteln vom Bund und zu einem Viertel von den Kantonen stammt, nämlich 70 Prozent, geht an die Hochschulen; 20 Prozent beträgt der Aufwand für die bundeseigene und bundesinterne

Forschung, und der restliche Anteil kommt vor allem den internationalen Organisationen, wie CERN, ESA, zugute. Nichtgewinnorientierte, private, staatlich unterstützte Forschungsinstitutionen, wie beispielsweise in Deutschland die Institute der Max-Planck-Gesellschaft, sind in der Schweiz sehr schwach vertreten. Schließlich muß ich Sie daran erinnern, daß es in der Schweiz acht kantonale Hochschulen gibt, denen der Bund Basisbeiträge von etwa 15 Prozent der Betriebskosten beisteuert, sowie zwei technische Hochschulen, welche ganz vom Bund getragen werden. Fachhochschulen sind bei uns »in statu nascendi«, erhalten aber noch keinen nennenswerten Teil der staatlichen Forschungsgelder.

Für die Sicherung der Forschungsqualität sind – diesen Strukturen entsprechend – verschiedene Gremien zuständig, wobei naturgemäß auch verschiedene Kriterien zur Anwendung gelangen.

So haben Projekte bei den internationalen Organisationen, wie CERN oder ESA, strenge Selektionsschritte zu durchlaufen, so daß sich eine zusätzliche Qualitätsbeurteilung von seiten der Schweiz nicht aufdrängt.

Die Qualitätssicherung für die bundesinterne Forschung ist bei uns noch wenig institutionalisiert und bedarf zweifellos vermehrter Aufmerksamkeit.

Im folgenden werde ich, den Zielen dieser Tagung entsprechend, das Gewicht auf die Qualitätssicherung der Forschung an den Hochschulen legen und mich dabei im wesentlichen auf die Grundlagenforschung beschränken. Auch hier muß nach Finanzierungsquellen unterschieden werden, womit zugleich auch verschiedene Zeithorizonte impliziert sind.

Für die Anstellung der Professoren, des Institutspersonals sowie für die Bereitstellung einer ausreichenden Infrastruktur, d. h. für die langfristigen Investitionen, sind die Hochschulträger selbst, d. h. Bund oder Kantone zuständig. Der »Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung« hingegen, eine Stiftung, die fast vollständig vom Bund finanziert ist, trägt ganz wesentlich zu den laufenden Forschungsprojekten bei. Im Bewußtsein der Hochschulforscher ist es denn auch vor

allem diese Institution, wohl ähnlich wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft oder ihre Analoge in andern Ländern, welche die Forschung unterstützt und für ihre hohe Qualität bürgt. Tatsächlich hat der Nationalfonds seit seiner Gründung im Jahr 1952 die eingereichten Forschungsgesuche am internationalen Maßstab gemessen. Hierfür setzte er zunächst den Forschungsrat, ein heute 60-köpfiges Gremium hochqualifizierter, in der Schweiz tätiger Wissenschaftler ein, welche über die Gesuche ihrer Kollegen zu urteilen und entscheiden haben. Die Vermutung, daß diese Experten ihre eigenen Gesuche bevorzugt behandeln, ist zwar nicht auszurotten; ich darf sie aber wie alle, die aus eigener Erfahrung sprechen, als böswillige Unterstellung zurückweisen. Daß in einem kleinen Land wie der Schweiz Forscher und Gutachter nicht immer streng voneinander zu trennen sind, ist allen Beteiligten bewußt, ein Problem übrigens, das auch durch den Beizug ausländischer Gutachter, wie er heute beim Nationalfonds die Regel ist, nicht völlig aus der Welt zu schaffen ist.

Nachdem der Schweizerische Wissenschaftsrat im Zusammenhang mit seinem Evaluationsmandat, auf das ich noch zu sprechen kommen werde, sich der Unterstützung durch die Bielefelder Gruppe um Professor Weingart versichert hatte, interessierte sich auch der Nationalfonds für die Beurteilung mittels *bibliometrischer Indikatoren*. Dabei geht es nicht in erster Linie um die traditionelle Zählung von Publikationen als Kennzeichen hochstehender Forschung, sondern mehr noch um deren Wirkung, wie sie in der Zahl von Zitationen zum Ausdruck kommt. Solche Indikatoren stehen auf verschiedenen Aggregationsebenen von ganzen Disziplinen, wie sie den Wissenschaftsrat interessieren, bis zum Einzelforscher zur Verfügung. Über ihre Bedeutung wird später Herr Professor Weingart selbst sprechen. Auch die geographische Verteilung, eine sogenannte Forschungslandkarte der Schweiz, welche die Bielefelder Gruppe erstellte, hat erhebliches Interesse gefunden. Bei allen Vorbehalten, die namentlich auch von den Bielefelder Autoren selbst immer wieder moniert werden, liefern diese bibliometrischen Indikatoren für dazu geeignete Fachgebiete einen zuverlässigen und objektiven Beitrag zur

Qualitätsbeurteilung. Sie haben deshalb im Kriterienkatalog des Nationalfonds zusätzlich zur »Peer-review« durch in- und ausländische Fachleute Aufnahme gefunden. Daß daneben auch andere Hinweise, wie akademische Ehrungen, Konferenzeinladungen, Mitwirkung in Redaktionsgremien usw. das Ansehen eines Forschers charakterisieren, ist wohl bekannt. So steht insgesamt ein reichhaltiges Instrumentarium zur Beurteilung von Forscher- oder Forschungsqualität zur Verfügung.

Wenn also die Projektbegutachtung durch den Nationalfonds als professionell gelten kann und dementsprechend von der Forschungsgemeinschaft trotz hoher Kürzungs- oder Ablehnungsraten respektiert wird, muß daran erinnert werden, daß es sich dabei insgesamt nur um ein Fünftel der staatlichen Forschungsförderungsgelder handelt. Es kann deshalb, vor allem auch im Licht der zunehmenden Finanzknappheit der öffentlichen Hand, nicht überraschen, daß auch die Forschungsunterstützung durch die Hochschulträger ins Blickfeld der Evaluation rückt. So haben vorerst die Eidgenössischen Technischen Hochschulen, dann aber auch mehrere kantonale Hochschulen ihre Forschungs- und gleichzeitig auch Lehreinheiten zu evaluieren begonnen. Dies erfolgt disziplinenweise unter Beizug externer, überwiegend ausländischer Fachleute.

Die Ergebnisse solcher Evaluationen, die in der Regel nicht veröffentlicht werden, dienen den Hochschulleitungen als Führungsinstrument im Hinblick auf die Zuteilung von Ressourcen, vor allem aber auch im Zusammenhang mit Berufungen, welche ja für die Forschung entscheidende und langfristige Weichenstellungen sind. Neuerdings werden im Hinblick auf verbesserte Arbeitsteilung solche Evaluationen auch von Hochschulen, wie z. B. ETH und Universität in Zürich, gemeinsam vorgenommen.

Die Schweizerische Hochschulkonferenz, der die Erziehungsdirektoren der Hochschulkantone, die Hochschulrektoren sowie Vertreter des Bundes angehören, lassen zur Zeit die Erdwissenschaften untersuchen, dies allerdings nicht in erster Linie zur Sicherung der Qualität, sondern zur Reduktion der Standorte von gegenwärtig acht auf – beabsichtigt – drei. Daß auch dies unter

der Bezeichnung »Evaluation« geschieht, trägt zur Beliebtheit dieses Instrumentes begreiflicherweise kaum bei.

Der Schweizerische Wissenschaftsrat, als beratendes Organ des Bundesrates, hat seinerseits gesamtschweizerische Evaluationen durchgeführt, wo es aus forschungspolitischen Gründen nahe lag. Der nun schon standardisierte Ablauf besteht aus drei Phasen: der sogenannten Selbstevaluation, einer Selbstdarstellung der zu Evaluierenden, folgt die Evaluation durch eine externe Gruppe von Experten. Erst nach der öffentlichen Diskussion der Ergebnisse faßt der Wissenschaftsrat diese in einer Synthese zusammen und leitet daraus Empfehlungen ab an die verschiedenen wissenschaftspolitischen und wissenschaftlichen Gremien. So wurden vor zwei Jahren aus dem Bereich der Sozialwissenschaften exemplarisch vier Disziplinen untersucht, und zwar deshalb, weil diese selbst ihren Status und die mangelnde Förderung beklagten, weil aber auch der Wissenschaftsrat der Überzeugung war, den Sozialwissenschaften werde bei uns nicht die gebührende Beachtung geschenkt. Als Folge dieser gelungenen Übung haben sich neuerdings auch die Geisteswissenschaften zur Evaluation empfohlen. Inzwischen stehen auch Evaluationen der Physik und der sogenannten Schwerpunkt-Programme des Bundes kurz vor dem Abschluß. Bei diesen letzteren handelt es sich um ein neues Forschungsförderungsinstrument des Bundes, mit welchem die sogenannte orientierte oder strategische Forschung schwerpunktmäßig und im Rahmen von Programmen vorangetrieben werden soll mit dem Ziel, den Werkplatz Schweiz zu stärken in Gebieten wie Biotechnologie, Werkstoffe, Informatik usw. Daneben wurde aber auch ein Schwerpunkt im Bereich »Umwelt« gesetzt. Da sich die Beurteilung dieser Programme durch die Experten des Wissenschaftsrates nicht in erster Linie auf ihre wissenschaftliche Qualität, sondern auf strukturelle Aspekte sowie die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft usw. bezog, will ich hier darauf nicht weiter eingehen.

Wirtschaftsbezogene Qualitätskriterien gelten übrigens auch bei der sogenannten »Kommission zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung« im Volkswirtschaftsdepartement. Diese

schaft, allerdings mit nur etwa zwei Prozent der staatliche Forschungsgelder, eine Verbindung zwischen Hochschulen und Wirtschaft, indem sie den Hochschulen Projekte in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft finanziert, wenn diese sich mit 50 Prozent an den Kosten beteiligt, und es ist diese Bedingung, die der Geldgeberin zur Qualitätssicherung dient und genügt.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß Evaluationen zur Zeit bei uns in der Schweiz wie anderswo Hochkonjunktur haben. Ob sie alle der Forschungsqualität förderlich sind, bleibe dahingestellt. Dennoch: Dem Wunsch – namentlich von seiten der Politik –, daß in der Forschung Prioritäten festgelegt werden, dürfen wir uns nicht entziehen. Dazu können Evaluationen einen sinnvollen Beitrag leisten. Die Sicherung der Forschungsqualität muß dabei zweifellos zu den höchsten Prioritäten zählen.

Nun muß ich allerdings gerade hierzu feststellen, daß in meinem Referat ein wesentlicher Aspekt der vorgegebenen Thematik fehlt, den ich jetzt zum Abschluß doch wenigstens erwähnen will. Ich habe Ihnen bisher die Methoden zur Qualitätsbeurteilung geschildert, welche in der Schweiz – und natürlich auch in anderen Ländern – zur Anwendung gelangen. Wie steht es aber mit der Qualitätssicherung? Oder anders gefragt, wenn die Forscher die obigen Kriterien »ex post« – bei den Zitationen gar erst mehrere Jahre im Rückblick – beurteilen, läßt sich Forschungsqualität auch »ex ante«, d. h. mit Blick in die Zukunft erkennen und wahren? Das ist eine grundsätzliche und heikle Frage.

Forschung als Vorstoß in unbekanntes Neuland ist ihrem Wesen nach voller Überraschungen. Dennoch muß zum mindesten kostspielige Forschung durch die Voraussage von erwarteten Ergebnissen begründet werden. Es ist bekannt, daß dieser Erfolgsdruck gerade an teuren Großforschungsanlagen originelle, risikoreiche Forschungsprojekte benachteiligt, ja geradezu abzu-blocken vermag. Weniger bekannt ist möglicherweise, daß die meisten Großbeschleuniger, die auf Jahre, ja Jahrzehnte hinaus geplant werden mußten, zwar interessante, aber andere Ergebnisse gebracht haben als die zu ihrer Rechtfertigung vorausgesagten.

Dennoch, Planung von Forschung und Vorausbewilligung von Projekten ist erforderlich. Da kann uns helfen, was die allgemeine Erfahrung lehrt: Gute Forschung werden in Zukunft jene betreiben, die das schon bisher getan haben, d. h. die bisherige Leistung kann als Maßstab für die Zukunft dienen. Damit würden Qualitätsbeurteilung und entsprechende Förderung zur Qualitätssicherung zusammenfallen. Dieses Kriterium bewährt sich nicht nur auf der Ebene des Einzelforschers, sondern mag auch für Forschungsgruppen oder sogar für ganze Disziplinen Gültigkeit haben. Wäre das Motto demnach »Wer hat, dem wird gegeben«? So einfach ist es nicht. Wohl kann mit diesem Ratschlag die Kontinuität der Forschung, die heute im Zeichen abnehmender Finanzen besonders gefährdet ist, gewährleistet werden. Doch ist Kontinuität zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für gute Forschung. Auch Forscher werden älter, jüngere kommen nach. Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der forschungsfördernden Institutionen, aber auch der Forscher selbst, fähigen Nachwuchs zu erkennen und zu fördern, Nachwuchs, der viel verspricht, auch wenn er noch nicht viel vorzuweisen hat. Diese Erkenntnis führte in den letzten Jahren dazu, daß der Bund ein spezielles Nachwuchsprogramm an den Hochschulen initiierte. Der Nationalfonds seinerseits trägt mit wenigen, aber großzügigen Spezialstipendien zur selektiven Förderung hochqualifizierten Nachwuchses bei. Diese Maßnahmen und ihr bisheriger Erfolg stimmen mich zuversichtlich, daß die Qualität unserer Forschung auch in Zukunft gesichert sein wird.

Gerne möchte ich mit dieser optimistischen Aussage mein Referat abschließen. Auf einen Mangel muß ich aber noch hinweisen, da er schwer wiegt. Ich habe es nämlich unterlassen zu umschreiben, was ich unter Qualität der Forschung verstehen will. Dieser Begriff unterliegt ja gegenwärtig einem gewissen Wandel insofern, als in den meisten Industrieländern mehr und mehr gefordert wird, Forschungsergebnisse, wie sie durch Peer-review und mittels Bibliometrie erfaßt werden, müßten auch in wettbewerbsfähige und verkäufliche Produkte umgesetzt und an diesem Maßstab gemessen werden. An Abhandlungen darüber, wo die

Hemmschwellen und Hindernisse auf dem verschlungenen Weg vom Forschungsergebnis zum verkäuflichen Endprodukt liegen, fehlt es nicht. Da aber auch nur ihre Aufzählung den heute gesetzten Rahmen bei weitem sprengen würde, muß ich auf diesen Aspekt der vorgegebenen Thematik verzichten.

# Qualitätssicherung in der polnischen Forschung: Das Dilemma der Übergangsphase

*Witold A. Karczewski*

Polen ist, wie die meisten seiner Nachbarn, ein »fehlerentwickeltes Land«. Unser altes System hat uns eine riesige – aber veraltete – Schwerindustrie, niedrige Produktivitätsraten und Probleme in den Bereichen Umweltschutz, Gesundheit und *Mentalität* hinterlassen. Dies gilt auch für den Bereich Wissenschaft und Technik (im Folgenden: W&T). Daher war es 1989, als das *ancien régime* zusammenbrach, dringend notwendig, auf fast allen Gebieten neue Methoden zu entwickeln, auch bei der Organisation und der Finanzierung wissenschaftlicher Forschung.

Wir waren relativ gut auf den Wandel vorbereitet; bereits seit Anfang der 80er Jahre haben viele an den Prinzipien einer grundlegenden Reform des W&T-Sektors gearbeitet. Das Ergebnis dieser Arbeit war die Gründung des »Staatskomitees für Forschung und Wissenschaft« Anfang 1991.

Dieses Komitee ist eine recht eigenartige – vielleicht sogar einzigartige – Organisation. Das Komitee, das auch im Ausland unter seiner polnischen Abkürzung »KBN« bekannt geworden ist, wurde im Januar 1991 gegründet. Sein Vorsitzender ist stimmberechtigtes Mitglied des Kabinetts und wird vom Parlament gewählt; die Mitglieder bestehen aus fünf weiteren Kabinettsangehörigen und einem Geschäftsführer – alle vom Premierminister ernannt – sowie zwölf von der *scientific community* gewählten promovierten Wissenschaftlern. Deshalb sind wir gleichzeitig die höchste politische Autorität des Landes auf dem Gebiet der

W&T und repräsentieren die *scientific community*; also sind wir gewissermaßen Ministerium und wissenschaftliche Gesellschaft in einem. Ob Sie es glauben oder nicht – es funktioniert! Einige unserer westlichen Kritiker behaupten inzwischen sogar, daß in Polen zwei Lebensbereiche erfolgreich reformiert worden sind: der Einzelhandel und die wissenschaftliche Forschung.

Das KBN finanziert auf *direktem* Wege die Forschung an den Universitäten, den Instituten der Polnischen Akademie der Wissenschaften, des Industrie- und Handels-, Gesundheits-, Landwirtschafts-, Umwelt- und Verteidigungsministeriums, usw. Manche sagen, das System sei zu stark zentralisiert, und diese Kritik mag in gewisser Hinsicht berechtigt sein. Andererseits hat diese Zentralisierung vielleicht auch einige Vorteile in der extrem schwierigen Umbruchsituation in einer völlig veränderten Welt.

Die Situation der polnischen W&T und die noch immer aktuellen Probleme können wie folgt umrissen werden:

1. Wir befinden uns mitten in einer grundlegenden und schwierigen politischen Reform. Vor fast drei Jahren haben wir – in Polen zum ersten Mal – eine Rangliste *aller* wissenschaftlichen Institutionen aufgestellt: Universitäten, Institute der Polnischen Akademie der Wissenschaften und Institute, die im Bereich Forschung und Entwicklung tätig sind – insgesamt über tausend Einheiten! Wir haben sie entsprechend der Qualität ihrer Forschung in vier Kategorien eingeteilt. Ihre Position auf der Rangliste entscheidet über ihre staatliche Subventionierung. Dieser Ansatz resultierte in einer sehr ungleichen Verteilung der Gelder; die Kategorie A (ca. 23 Prozent aller Einheiten) erhielt über 60 Prozent der verfügbaren Mittel, Kategorie B über 30 Prozent, Kategorie C erhielt 5 Prozent und D erhielt keine Mittel. Die Einstufung wird in jährlichen Abständen wiederholt: Nach der jüngsten Liste erhält die Kategorie A (mit 25 Prozent aller Institutionen) nun über 75 Prozent des Geldes, Kategorie B ca. 18 Prozent, Kategorie C etwas über 5 Prozent. Kategorie D erhält keine Haushaltsmittel mehr.
2. Wir haben ein von akademischen Kollegen geprüftes, sehr

wettbewerbsorientiertes Stipendiensystem eingeführt – es gibt individuelle, »vom Wissensdrang getriebene«, »zielorientierte Stipendien« (bei denen der Endverbraucher 50 Prozent der Kosten trägt) und »Auftragsstipendien« (zur Erforschung von Fragestellungen, die Ministerien oder regionale Verwaltungen für besonders wichtig halten). Zur Zeit laufen etwa 9 500 Stipendien, wobei die Erfolgsquote etwa 25 Prozent beträgt, also einer von vier Bewerbern berücksichtigt wird. Wichtigstes Bewertungskriterium ist die wissenschaftliche Relevanz. Faktoren wie Nachwuchsförderung, Möglichkeit der Anwendung der Ergebnisse zur Deckung technologischer Lücken, nationale strategische Ziele usw. werden jedoch ebenfalls berücksichtigt.

3. Die Prioritäten liegen auf Gesundheit und Umweltschutz, Landwirtschaft und Lebensmittelverarbeitung, Hochtechnologie, Infrastruktur des Datenaustausches, Softwareentwicklung usw. Zur Vervollständigung des Bildes muß ich noch hinzufügen, daß wir dabei sind, die internationale Zusammenarbeit zu intensivieren, unter anderem durch Verträge mit anderen Staaten – zuletzt mit China, der Republik Korea, Indien und Japan. Wir sind außerdem vollwertige Mitglieder von CERN, COST und – hoffentlich demnächst – EUREKA.
4. Wir investieren erhebliche Summen in die »Datenautobahn« – LANs, MANs und Power-PCs (es gibt mittlerweile 24 regionale Datennetze und 50 000 e-mail-Anwender).

Es darf jedoch auch nicht unerwähnt bleiben, daß die Wissenschaft in Polen nie angemessene Förderung erfahren hat. Dies ist vielleicht eine banale Feststellung, da ja Wissenschaftler überall auf der Welt behaupten, die Forschung werde nicht angemessen gefördert. Ich habe zumindest noch keinen Wissenschaftler und keine Wissenschaftlerin kennengelernt, der oder die gesagt hat, er oder sie sei zufrieden mit seiner oder ihrer finanziellen Unterstützung. Die Autoren des vom *US Congress Office of Technology Assessment* [Amt für Technikbewertung des Kongresses der USA] verfaßten Berichtes »Nationale Investitionen in die Forschung: Entscheidungen für ein Jahrzehnt« (Washington, D. C., Mai 1991)

drücken es so aus: »... es wird immer mehr Chancen geben, als genutzt werden können, mehr konkurrierende Forscher, als finanziert werden können, und mehr expansionswillige Institutionen, als der Hauptgeldgeber (...) finanzieren kann«. Sir Hermann Bondi schreibt in *Nature* (25. März 1993, Bd. 362): »In vielen Wissenschaftsgebieten steigen die Kosten für die Unterstützung eines Wissenschaftlers schneller als die Mittel, die zur Verfügung stehen. In solchen Bereichen (...) sollte die Anzahl der Wissenschaftler reduziert werden.« Dies ist, nebenbei bemerkt, einer unserer schmerzlichsten Konflikte: Indem wir sehr harte, »darwinistische« Maßstäbe an unsere wissenschaftlichen Einrichtungen anlegten, zwangen wir sie, »totes Holz« abzustoßen, und die Zahl der Angestellten ist in manchen Fällen um 30 Prozent, manchmal sogar um 50 Prozent zurückgegangen. Überraschenderweise (oder ist das vielleicht gar nicht so überraschend?) ist der wissenschaftliche Output im Sinne von Publikationen, Konferenzen, Fremdstipendien und Zusammenarbeit erheblich *angestiegen*.

Solch restriktive Finanzierungspolitik hat aber auch ihre Grenzen. Professor Lederman schreibt in seinem berühmten Bericht »Science: The End of the Frontier?« [»Wissenschaft: Das Ende des Neulands?«]: »Ich behaupte, daß die Vereinigten Staaten die Forschung finanziell vernachlässigen.« Ich denke, er hat recht, obwohl laut *OECD in Figures 1992* [*Die OECD in Zahlen 1992*] die USA über 2,8 Prozent ihres Bruttosozialproduktes für Forschung und Entwicklung ausgeben. Das mag zu wenig sein, aber Polen gab für W&T 1991 nur 0,66 Prozent seines Bruttosozialproduktes aus, 1994 waren es insgesamt 0,6 Prozent der Haushaltsmittel, plus ungefähr 0,3 Prozent Drittmittel. Es ist mir bewußt, daß der Vergleich Polens mit den USA, Japan oder Deutschland töricht erscheinen mag – aber der durchschnittliche Betrag der OECD für sogenannte »Kleininvestoren in Forschung und Entwicklung« beträgt etwa 1,5 Prozent des Bruttosozialproduktes. Es ist in jedem Fall zu wenig, nur 0,9 Prozent dafür auszugeben, besonders wenn man das Humankapital berücksichtigt.

Im Hinblick auf das intellektuelle Potential des polnischen W&T-Sektors besteht wenig Zweifel, daß die polnische For-

schung (mit ihren über 200 000 in der Forschung und Entwicklung tätigen Menschen, von denen über 62 000 einen akademischen Abschluß haben) *nicht angemessen* gefördert wird. Diese Situation verursacht erhebliche Unzufriedenheit und beeinträchtigt auf jeden Fall die Stimmung innerhalb der *scientific community*. Die Tatsache, daß Forschungsmittel selbst in den höchstentwickelten Ländern gekürzt werden – ich erwähne hier nur den supraleitenden Supercollider –, kann darüber kaum hinwegtrösten.

Der KBN kämpft mit allen Mitteln um die Lösung dieses Problems. Aber, um ein Editorial des *Economist* zu zitieren: »... ein Stöhnen aus dem Elfenbeinturm ist weit weniger anrührend als das Stöhnen der Menschen auf der Straße«. Genau das ist die Situation, in der wir uns heute befinden. Es gibt zu viele berechnete Ansprüche: eine Arbeitslosenquote von 16 Prozent, Wohnungsnot, Gesundheitsprobleme, eine Kindersterblichkeit von 16 von 1 000, abnehmende Lebenserwartung usw., aber unglücklicherweise haben selbst einige unserer Wissenschaftlerkollegen kein Verständnis (oder geben vor, keines zu haben) für die düstere Realität des Übergangs von der Plan- zur Marktwirtschaft.

Am 21. Juli 1993 hat die polnische Regierung ein offizielles Papier zur Wissenschaftspolitik verabschiedet. Seine Hauptbestimmungen haben große Ähnlichkeit mit denen des vom britischen OST herausgegebenen *White Paper* (HMSO, London, Mai 1993). Ein weiteres Papier zur Innovationspolitik wurde im November 1994 verabschiedet. Der W&T-Sektor Polens hat damit zwei Papiere erhalten, welche die langfristigen Ziele, Prioritäten und Finanzierungsquellen für die Forschung festlegen. Dies hat die Stimmung unter den Wissenschaftlern erheblich verbessert.

Die meisten von ihnen wissen, daß Wissenschaft elitär und damit nicht demokratisch ist. Die Entscheidung, zuallererst die Besten zu fördern, ist offensichtlich erfolgreich. Ich hoffe, daß der Bericht über den Stand von Wissenschaft und Technik in Polen, der momentan von den OECD-Prüfern erstellt wird, diese Auffassung bestätigen wird. Natürlich gibt es noch eine gewisse Sehnsucht nach den Verhältnissen der Vergangenheit; schließlich hat-

ten sich polnische Wissenschaftler über Jahrzehnte an zwar geringe, aber *sichere* Finanzierung gewöhnt. Niemand hat je nach außergewöhnlichen Ergebnissen gefragt, und es war ganz normal, wenn »nicht-anwendbare, angewandte Forschung« betrieben wurde. Zum Teil blühte die Pseudo-Wissenschaft.

Diese Vergangenheit, da bin ich mir sicher, hat uns einige psychologische Nachwirkungen hinterlassen. Viele Wirtschaftsinstitute verstehen nicht, daß sie jetzt um Geld kämpfen müssen und nicht nur den Staatsbetrieben, die immer noch veraltete Produkte produzieren, sondern auch den neu entstehenden Privatunternehmen ihre Erfindungen aktiv anbieten müssen. Aber diese Einstellung ist im Wandel begriffen. Manche Institute haben endlich verstanden, daß ihr Überleben auf dem Spiel steht, und ändern ihre Herangehensweise entsprechend. Interessanterweise bewerben sich einige Forschungsinstitute, die auf dem Markt erfolgreich sind, jetzt weniger um Geld als um eine höhere Position auf der Rangliste bzw. um Aufnahme in eine höhere Kategorie, sagen wir von C nach B. Dieser Einstellungswandel ist sehr ermutigend.

Da wir gerade von Mentalitäten sprechen, sollte ich einige Worte über die Mentalität der »Politischen Klasse« hinzufügen. Wissenschaftler müssen das Parlament und die Regierung erst davon überzeugen, daß Polen ohne moderne Wissenschaft und Technologie keinen schnellen wirtschaftlichen Fortschritt erzielen kann. Wissenschaft ist eine lohnende Investition: Laut Frank Press bringen Gelder, die für Grundlagenforschung eingesetzt werden, eine Rendite von 28 Prozent, und technische Innovationen machen 44 Prozent bis 77 Prozent der Produktivitätssteigerungen aus (vgl. Malcolm Ridley, *The Economist*, 16. 2. 1991). Diese Tatsachen sind in den Ländern des Pazifikgürtels sehr wohl verstanden worden.

Leider akzeptieren unsere Politiker diese Art von Beweisen nur sehr zögernd; sie hören ständig auf das »Stöhnen des Mannes auf der Straße« ...

Möglicherweise ändert sich diese Haltung jetzt. Die Regierung hat kürzlich ein wichtiges Papier mit dem Titel »Strategien für

Polen« verfaßt, dessen fünftes Kapitel sich mit *Humankapital* befaßt – in Bildung, Forschung und im Gesundheitsbereich. Die Rolle, die Wissenschaft und Technik für die Zukunft unseres Landes spielen, wird jetzt vielleicht besser verstanden.

## **Anhang**

Hauptkriterien des KBN bei der Aufstellung von Ranglisten wissenschaftlicher Institutionen/Einheiten:

### **I. ALLGEMEINE DATEN**

1. Mitarbeiter mit Hochschulbildung in Vollzeitbeschäftigung (Anzahl der Professoren, Habilitierten, wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter)
2. Betriebstechnische Abteilung (Anzahl der Techniker, Ingenieure, Bibliothekare etc.)
3. Wissenschaftsrat (Liste der Mitglieder, ihre institutionelle Zugehörigkeit)
4. Anzahl der im letzten Jahr (1991: in den letzten fünf Jahren) an eigene oder institutsfremde Mitarbeiter verliehenen akademischen Abschlüsse
5. Von der Einrichtung organisierte Seminare für Mitarbeiter vor und nach der Promotion und deren Erfolg (Anzahl und Dauer)
6. Struktur der Einheit: Fakultäten, Institute, Professuren, Abteilungen, Labore, Forschungsteams usw.
7. Ausstattung, einschließlich EDV (LANs, Internet-Zugriff)
8. Bibliothek (Anzahl der Bände und Zeitschriftentitel)
9. Einfluß der wissenschaftlichen Aktivitäten auf Wissenschaft und Technik:
  - a) Anzahl der im letzten Jahr veröffentlichten Artikel (1991: in den letzten fünf Jahren): zehn repräsentative Originalartikel, Monographien und Rezensionen (*keine Abstracts*)

- b) Anzahl der Zitierungen (nach dem *Science Citation Index*) im letzten Jahr (1991: in den letzten fünf Jahren)
  - c) eigene Zeitschriften/Buchveröffentlichungen (Titel und Sprache)
  - d) Anzahl der im letzten Jahr (1991: in den letzten fünf Jahren) durchschnittlich pro akademischem Mitarbeiter publizierten Veröffentlichungen
  - e) neue Technologien, Methoden, Patente (Angabe der Endverbraucher)
10. Wissenschaftliche Tagungen mit aktiver Beteiligung von Mitarbeitern:
- a) vor Ort
  - b) international (Liste der eingeladenen Dozenten, Vorsitzendenposten, Mitgliedschaft in wissenschaftlichen Komitees)
11. Mitglieder von Redaktionen und Verlagen (Liste)
12. (nur gewählte) Mitglieder internationaler wissenschaftlicher Vereinigungen
13. Wissenschaftliche Auszeichnungen im letzten Jahr (1991: in den letzten fünf Jahren)
14. Internationale Zusammenarbeit:
- a) bestehende offizielle Verträge und ihre Auswirkungen
  - b) gemeinsame Projekte im letzten Jahr (1991: in den letzten fünf Jahren); Liste der gemeinsamen Publikationen
  - c) Austausch von Mitarbeitern
  - d) Anzahl der Gastdozenten, Dauer ihres Aufenthalts
  - e) Anzahl der im Ausland forschenden Mitarbeiter
15. kurze Selbsteinschätzung der Institution, Aufstellung der wichtigsten Leistungen und Publikationen (max. 10), Vergleich der Einrichtung mit ähnlichen seiner Art in Polen und im Ausland).

## II. FINANZEN

- a) Drittmittel
- b) Spenden
- c) individuelle Forschungsstipendien (Anzahl und Höhe)

- d) zielorientierte Stipendien (Anzahl und Höhe)
- e) internationale Projekte (COST, EUREKA, NATO); (Liste der Partner und Höhe der Mittel).

## **EINSTUFUNGSKATEGORIEN**

### **Kategorie A:**

Nationale Spitzenposition mit internationaler Anerkennung, insbesondere:

- Publikationen in den besten internationalen Zeitschriften, Zitiierungen
- Mitglieder wichtiger wissenschaftlicher Vereinigungen und Redaktionen unter den wissenschaftlichen Angestellten, Einladungen zu internationalen Tagungen (eingeladene Dozenten, Mitglieder von Organisations- und wissenschaftlichen Komitees), zu Gastdozenturen eingeladene Mitarbeiter
- Besuche aus dem Ausland zur Durchführung gemeinsamer Forschungen
- zahlreiche Stipendien (individuelle, zielorientierte und/oder von nationalen oder kommunalen Verwaltungen in Auftrag gegeben)
- ausländische Patente.

### **Kategorie B:**

Führende Position im Inland, insbesondere:

- Publikationen in guten inländischen Zeitschriften
- Organisation wissenschaftlicher Tagungen mit ausländischen Teilnehmern
- Zusammenarbeit mit anderen Einheiten, Unternehmen und Organisationen
- beträchtliche Anzahl von Stipendien, möglicherweise auch Patenten
- Zusammenarbeit mit ausländischen Partnern.

### Kategorie C:

Die Einrichtung hat bisher noch keinen guten wissenschaftlichen Standard erreicht (nur in regionalen oder Fachzeitschriften publizierte Artikel, unzureichende Kreativität) *aber* hat gute Aussichten (junge Mitarbeiter, gute Ausstattung und Infrastruktur).

*Einheiten, die obengenannte Kriterien nicht erfüllen, werden nicht kategorisiert (und erhalten keine Haushaltsmittel).*

Einrichtungen können in eine niedrige Kategorie eingestuft werden, wenn das Durchschnittsalter der Angestellten hoch ist, und es dem Anschein nach keine Versuche gibt, diese Situation zu verbessern (Restrukturierung), und/oder wenn ein erheblicher Teil der Wissenschaftler unzureichend produktiv ist. Eine Höherstufung erfolgt, wenn die Einrichtung sich dynamisch entwickelt, die Qualität ihrer Forschung erhöht und beginnt, die Kriterien der höheren Kategorie zu erfüllen.

## BERECHNUNGSFORMELN

### I. Kostenkalkulation:

$$S = K_u + K_w + K_b \quad (1)$$

wobei  $K_u$  = Betriebskosten (Infrastruktur),

$K_w$  = Gehälter,

$K_b$  = unmittelbare Forschungskosten:

$$K_b = (K_{ap} + K_p) * q * b,$$

wobei  $K_{ap}$  = Ausstattungskosten,

$K_p$  = andere direkte Kosten,

$q$  = Qualitätsfaktor (siehe unten),

$b$  = Haushaltsfaktor (max. 0,9);

### II. Qualitätsfaktor »q«:

Kategorie A:  $q = 1,1$  bis  $1,2$  (1,3!);

Kategorie B:  $q = 0,9$  bis  $1,0$ ;

Kategorie C:  $q = 0,5$  bis  $0,7$ .

# Forschungsindikatoren: Instrumente politischer Legitimierung oder organisatorischen Lernens

*Peter Weingart*

## 1. Forschungsevaluierung in der Bundesrepublik

Die indikatorengestützte Evaluierung von Forschungsleistungen ist im deutschen Wissenschaftssystem auch etwa zwei Jahrzehnte nach deren Einführung in den USA und nach der inzwischen in allen westlichen Industrieländern zunehmenden Verbreitung noch immer ein Skandalon. Eine gelassenerere Reaktion vor allem im Vergleich zum Ausland ist vielleicht deshalb nicht möglich, weil die Selbststeuerung der Wissenschaft bei uns in Gestalt von DFG und Max-Planck-Gesellschaft in reinerer Form institutionalisiert ist als in der amerikanischen NSF oder den britischen Research Councils. Die ersten Versuche, quantitative Indikatoren zum Zweck der vergleichenden Bewertung vor allem der Hochschulen bzw. der Forschung in einzelnen Fächern einzusetzen, die fast zwanzig Jahre zurückliegen, hatten rein explorativen Charakter und keine wissenschaftspolitische Perspektive, von einem entsprechenden Bedarf ganz zu schweigen. Der noch krude Vergleich der Universitäten aufgrund von Publikationen und Zitationen von Baitsch, Fauser und Spiegel-Rösing von 1975<sup>1</sup> blieb deshalb auch ungehört.

1 Spiegel-Rösing, I. S., Fauser, P. M. & Baitsch, H., Beiträge zur Messung von Forschungsleistung: Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen. Bonn 1975, Schriftenreihe Hochschule, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Nr. 16.

Inzwischen haben sich die wissenschafts- und hochschulpolitischen Randbedingungen grundlegend geändert. 1) Die Situation an den Hochschulen, das ist der Konsens, drängt auf grundlegende Reformen. Nur über deren Richtung und Ausgestaltung besteht Dissens. 2) Die Situation der öffentlichen Haushalte erzwingt Effizienzsteigerungen auch im Wissenschaftssystem. 3) Das Tabu der institutionenbezogenen Bewertung ist durch die Evaluierung der Akademie der ehemaligen DDR durch den Wissenschaftsrat<sup>2</sup> im Zuge der Wiedervereinigung gebrochen. Von einer systematischen, wissenschaftspolitisch reflektierten und gesteuerten Einführung von Evaluierungsmethoden und ihrer Anwendung kann jedoch noch immer nicht die Rede sein.

Stattdessen spielen die Medien eine Vorreiterrolle. Die beiden ›Spiegel-Umfragen<sup>3</sup> zur Attraktivität des Studiums an verschiedenen Universitäten haben die mögliche Funktion derartiger Informationen offengelegt: Vermeintliche Provinzuniversitäten wie Siegen und Bielefeld haben tausende zusätzlicher Studenten gewinnen können, die auch unter den eingeschränkten Konkurrenzbedingungen der staatlichen Kapazitätsarithmetik eine Erfolgsprämie bedeuteten.

Ähnlich orientierte Untersuchungen in ›Focus<sup>4</sup> (zu Forschung) und ›Stern<sup>5</sup> (zu Forschung und Lehre) haben die Ergebnisse im großen und ganzen durchaus bestätigt, bleiben jedoch methodisch umstritten und vor allem sporadisch und unvergleichbar, so daß sich kein anhaltender Lerneffekt einstellen kann.

2 Wissenschaftsrat, Stellungnahmen zu den außeruniversitären Forschungseinrichtungen in den neuen Ländern und in Berlin. Köln 1992.

3 Der Spiegel, Die neuen Unis sind die besten, Nr. 50, 11. 12. 1989, S. 70-87, und: Der Spiegel, Willkommen im Labyrinth, Nr. 16, 19. 4. 1993, S. 80-101.

4 Juritsch, E. & Gottschling, C., Die besten Universitäten. Focus Nr. 39, 27. September 1993, S. 129-140.

5 93 000 Noten von den Profs. Die Stern-Untersuchung über westdeutsche Hochschulen soll Studenten helfen, sich zu orientieren. Stern, Nr. 16/1993, S. 172-184.

Im übrigen ist für die Situation kennzeichnend, daß Evaluierungen zumeist auf Eigeninitiative von Forschungsinstitutionen vorgenommen werden, denen es um Selbstvergewisserung und/oder um Legitimierung geht. Entgegen unseren Befürchtungen waren die Reaktionen der betroffenen Institute auf die Veröffentlichungen von Rangreihen in ›Bild der Wissenschaft‹<sup>6</sup> durchweg positiv: Sie kamen von den erwähnten Instituten, denen die Publizität nützt, nicht von den Instituten, die ungenannt bleiben und denen dies nicht automatisch schadet.

Obgleich es der Wissenschaft nicht geheuer sein kann, wenn Evaluierungen dieser Art außerhalb ihrer selbst, ohne Kontrolle über die Methoden, die Objekte und die Zeiträume, ohne Anlaß für Vertrauen in die Evaluierungsinstanzen und unter anderem von den mit ganz anderen Motiven operierenden Medien durchgeführt werden, hat in der Bundesrepublik bislang allein der Wissenschaftsrat einer systematischen ›Prospektion der Forschung‹<sup>7</sup> das Wort geredet. Eine nationale Wissenschaftsberichterstattung, wie sie das amerikanische National Science Board seit 1972<sup>8</sup> vorlegt, und welche die Voraussetzung für die einer Demokratie angemessene, öffentliche und selbstkritische Informierung über die wissenschaftspolitische Situation ist, gibt es bei uns noch immer nicht, will man nicht die unentschlossenen Annäherungen des BMFT<sup>9</sup> an die quantitativen Leistungsindikatoren als solche werten. Nach wie vor beschränken sich die Informationen für die Öffentlichkeit aber auch die Selbstvergewisserung der wissenschaftspolitischen Instanzen auf Aufwandsindikatoren, d. h. auf die Darstellung des ausgegebenen Geldes, ohne jede Erfolgskontrolle dieses Handelns.

6 Bild der Wissenschaft, Der Forschungsindex. Die Top-Institute der deutschen Forschung. Nr. 5/1993 – Nr. 5/1994.

7 Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu einer Prospektion für die Forschung. Köln 1994.

8 National Science Board, Science Indicators – 1972. Washington, D. C. 1973: U. S. Government Printing Office. (NSB 73-1).

9 Der Bundesminister für Forschung und Technologie (Hrsg.), Bundesbericht Forschung 1993, Bonn 1993.

Unterhalb dieser Ebene läßt sich eine gewisse Zuspitzung der Diskussion beobachten. Der mit der DDR-Akademie gemachte Anfang der institutionellen Evaluierung wird mit den ›Blauen Listen‹-Instituten fortgesetzt. Einige Länder, so Hessen<sup>10</sup> und Niedersachsen<sup>11</sup>, haben Kommissionen zur Evaluierung ihrer Hochschulsysteme eingesetzt, deren Berichte inzwischen vorliegen. Alle diese Aktivitäten folgen allerdings noch dem traditionellen Muster der Bewertung durch Experten, die, wie schon in den 60er und 70er Jahren die Länderexamen der OECD, weitgehend auf die Selbstdarstellungen der zu bewertenden Institutionen angewiesen sind. Das Wissenschaftsministerium von NRW ist insofern einen Schritt weitergegangen, als es mit der Aufnahme seines Drittmittelberichtes einen unabhängig erhebbaren Indikator in seinen Faktenbericht<sup>12</sup> einschließt, ohne daran allerdings irgendwelche Bewertungen, geschweige denn Allokationsentscheidungen zu binden.

Einige Universitäten haben damit begonnen, für ihre interne Mittelverteilung selbst Leistungsindikatoren zu erheben, und hieran wird die zwiespältige Haltung gegenüber diesen Instrumenten der Evaluierung offenkundig. Auf der einen Seite trifft man auf Indikatoren, die gemessen am Stand der Entwicklung und im Hinblick auf ihre Steuerungsfunktionen zu einfach sind. Beispiele hierfür sind die der Universitäten in Berlin<sup>13</sup> (FU: Promotionen, Publikationen und Drittmittel) und in Dortmund<sup>14</sup> (Drittmittel und Promotionen). Auf der anderen Seite finden sich

10 Hochschulstrukturreform des Landes Hessen, Stellungnahme zur Struktur Universitärer Studiengänge – Zwischenbericht. Wiesbaden 1993.

11 Forschungskommission Niedersachsen (Hrsg.), Forschung in Niedersachsen. Bericht und Empfehlungen. Hannover 1994.

12 Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Faktenteil Forschung 1992, Düsseldorf 1992.

13 Der Präsident der Freien Universität Berlin (Hrsg.), 6. Forschungsbericht der Freien Universität Berlin 1988-1991. Berlin o. J.

14 Universität Dortmund, Verteilungsschlüssel für die Mittel der Titel 425 94 und 515/547 94. Beschluß des Rektorates der Universität Dortmund vom 9. 2. 1994.

Evaluierungsversuche, die in ihrer Anlage zu komplex, in ihrer Aussagekraft zu vieldeutig, in ihrer Erhebung zu teuer und damit letztlich geeignet sind, den längerfristigen, entscheidungsrelevanten Einsatz zu verhindern. Das Dilemma wird offensichtlich, wenn – wie z. B. von der HRK<sup>15</sup> im Prinzip zurecht gefordert – die Validierung der Indikatoren durch »qualifizierende Beschreibung und Würdigung« erfolgen soll. Indikatoren sind jedoch nur dann sinnvoll, wenn sie dieses Verfahren hinreichend vereinfachen.

Als Fazit läßt sich festhalten: Sowohl die reformbedürftige Hochschullandschaft als auch die Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte drängen auf eine Erfolgskontrolle von staatlicher und organisationeller Wissenschafts- und Hochschulpolitik. Die Bereitschaft zur Implementierung entsprechender Evaluierungsinstrumente ist jedoch in der Bundesrepublik nach wie vor gering, und wo sie besteht, steht sie zumeist im Zusammenhang mit einem erwarteten Legitimationsgewinn.

## 2. Funktionen und Instrumente der Leistungsbewertung in der Forschung

Die Einführung von Methoden der Forschungsbewertung, die über die etablierten Mechanismen der »Peer-review« hinausgehen und prinzipiell unabhängig davon sind, bedeutet eine Externalisierung der Bewertungsprozesse und damit einen Eingriff in die autonomen Selbststeuerungsprozesse der Wissenschaft, zumindest im Bereich der Grundlagenforschung. Allerdings ist dieser implizierte Eingriff keiner der inhaltlichen Steuerung, die im strengen Sinn ohnehin unmöglich ist, sondern nur einer der Res-

15 Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Profilbildung der Hochschulen I, Werkstattbericht über ein Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform, 82/1993. Bonn 1993.

sourcenzuweisung, gebunden an die Erfolgsmessung aufgrund von Daten, die vom Wissenschaftssystem selbst produziert werden. Dieser wichtige Unterschied ist immer dann im Auge zu behalten, wenn gegen die indikatorengestützte Evaluierung argumentiert wird. Aus der Sicht der Politik kann es im Grunde kein legitimes Argument seitens der Wissenschaft gegen die Erfolgskontrolle geben, außer technische Argumente der adäquaten Messung.

Entscheidende Voraussetzung für den Einsatz von Indikatoren durch die (Wissenschafts-)Politik ist eine weitestmögliche Klärung und Sicherung ihrer Funktionen. Warum und zu welchem Zweck sollen Indikatoren in der Forschungspolitik eingesetzt werden? Grundsätzlich lassen sich zwei Typen von Funktionen unterscheiden: 1) Erfolgskontrolle und 2) Legitimation.

Die Erfolgskontrolle betrifft zum einen die staatliche Wissenschaftspolitik und ihre Aufwandsentscheidungen für einzelne Forschungsbereiche oder die Forschungsinstitutionen wie Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Zum anderen geht es um die Erfolgskontrolle der internen Mittelverteilung innerhalb der Institutionen selbst. Das Prinzip ist immer dasselbe: Durch die Standardisierung eines Maßstabes wird die Vergleichbarkeit erzeugt, der Vergleich wird offengelegt und an Ressourcenallokationen rückgebunden, dadurch wird zwischen den verglichenen Einheiten Konkurrenz erzeugt. Das entscheidende Moment der Erfolgskontrolle und die zentrale, konstruktive Funktion der Indikatoren ist es in diesem Prozeß, organisatorisches Lernen zu ermöglichen und zu fördern. Genau das markiert auch die Grenze zu einer eher destruktiven, rein legitimatorischen Funktion.

Es ist unvermeidlich, daß – wenn immer Erfolgskontrolle an Entscheidungen über Ressourcenallokationen gebunden wird – das Interesse an ›bloßer‹ Legitimation auftritt, wenn nicht gar überwiegt. Diese ›Politisierung‹ des Verfahrens erfolgt sowohl durch die Allokationsinstanzen als auch durch die von deren Entscheidungen betroffenen Organisationen (Hochschulen, Institute) und bewirkt die allseits bekannten Phänomene des ›Un-

terlaufens« von Maßen, bis hin zur Umkehrung ihrer intendierten Wirkung.

Wenn von seiten der Wissenschafts- und Hochschulministerien die Anzahl der abgeschlossenen Promotionen als Indikator genommen wird, liegt die Gefahr nahe, daß die Standards für diese Leistung an der Grenze zwischen Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Forschung gesenkt werden. Es muß also Sorge dafür getragen werden, daß die Qualitätsansprüche an Promotionen nicht unter der Drohung der Ressourcenverknappung gesenkt werden.

Der Drittmittelindikator ist zwar gegen diese direkte Form der ›Umkehrung‹ der Erfolgsmessung immun. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Forschungskulturen und auch der politisch vorentschiedenen Prioritätensetzung der Forschungsförderung ist ein disziplinenübergreifender Vergleich jedoch fragwürdig und müßte zu Ablehnung führen. Für die insgesamt geringer alimentierten Forschungsbereiche ergeben sich keine Lernchancen, die sie zu Anpassungsstrategien motivieren könnten. Wenn dieser Indikator eingesetzt wird, sind zumindest gebietsbezogene Normalisierungen erforderlich.

Entsprechendes gilt für die Verwendung von Preisen und Auszeichnungen, die in aller Regel themen-, gebiets- oder disziplinenbezogen vergeben werden. Ihre Zahl ist gegenüber der Gesamtzahl der Forscher extrem niedrig, die Vergabeverfahren entsprechend selektiv. Es gibt für die Forschung kaum sinnvolle Möglichkeiten, auf die Erlangung von Preisen hin zu arbeiten. Werden sie als Indikatoren für Erfolg eingesetzt, wird also in erster Linie die Vergabeentscheidung verdoppelt und deren Wirkung amplifiziert.

In der Leistungsbewertung der Forschung nehmen die bibliometrisch fundierten Indikatoren, also Publikationen und Zitate sowie die abgeleiteten Verfahren, eine Vorrangstellung ein. Das ist insoweit gerechtfertigt, als es sich hierbei um die quantitative Abbildung des Erkenntnisproduktionsprozesses selbst handelt. D.h., es wird das indiziert, um das es bei der Bewertung geht, ohne daß andere Entscheidungsfilter dazwischen liegen. Die biblio-

metrischen Indikatoren werden in verschiedenen Ländern wie den USA<sup>16</sup>, den Niederlanden<sup>17</sup>, Frankreich<sup>18</sup>, Australien<sup>19</sup>, der Schweiz<sup>20</sup> u. a. zur Bewertung von Forschungsgebieten und -institutionen und zur Strukturanalyse der jeweiligen Wissenschaftslandschaften eingesetzt. Aufgrund des breiten Anwendungsspektrums, der inzwischen gesammelten Erfahrungen und schließlich auch der Entwicklung der Datenbanken sind Validität und Verlässlichkeit dieser Indikatoren am besten erforscht.

Einer der großen Vorteile der bibliometrischen Indikatoren liegt darin, daß sie kaum dysfunktionale Anpassungsstrategien zulassen. Sie spiegeln den wissenschaftlichen Kommunikationsprozeß samt den ihn steuernden institutionalisierten internen Bewertungsmechanismen wider. Die Diagnose von Defiziten läßt sich institutionen- und fächerbezogen spezifizieren. Positionsverbesserungen lassen sich nicht anders erreichen als z. B. durch das Publizieren in international renommierten Zeitschriften. Weder Selbstzitate noch die Bildung von Zitierkartellen, wie oft unterstellt, können bei entsprechend sorgfältiger Anwendung die Ergebnisse beeinflussen.

Zudem sind sie für vielfältige Evaluierungsbezüge anwendbar, von der Erfolgswertung der nationalen Forschungspolitik über die komparative Bewertung von Institutionen, Disziplinen, Spezialgebieten bis hin zu Forschungsgruppen. (Die zuweilen geübte Praxis der Bewertung einzelner Forscher halten wir allerdings aus

16 National Science Board, Science & Engineering Indicators - 1993. Washington, D. C. 1993: U. S. Government Printing Office. (NSB 93-1).

17 Horn, T.C.M. & Langendorff, T., Science and technology indicators 1991. The Hague (Netherlands) 1991: Advisory Council for Science and Technology Policy.

18 Science & Technologie Indicateurs 1992, Rapport de l'Observatoire des Sciences et des Techniques (OST). Paris 1993.

19 National Board of Employment, Education and Training, Quantitative Indicators of Australian Academic Research. Canberra 1994.

20 Schweizerischer Wissenschaftsrat (Hrsg.), Der Stand der schweizerischen Grundlagenforschung im internationalen Vergleich (Daten für die Jahre 1981-1986). Wissenschaftsindikatoren auf der Grundlage bibliometrischer Daten. Bern 1991.

methodischen und damit verbundenen ethischen Gründen für nicht vertretbar.) Sie lassen sich überdies für die Diagnose der Entwicklungsdynamik von Forschungsfronten sowie für die Einschätzung des relativen Ansehens von Fachzeitschriften einsetzen, die wiederum Gewichtungen erlauben, die ebenfalls ›beobachterunabhängig‹ sind.

Demgegenüber unterliegen bibliometrische Indikatoren, wie alle anderen Indikatoren auch, Einschränkungen sowohl hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung als auch im Hinblick auf die ihnen zugrundeliegenden Datenbasen. Der theoretische Status einer Publikation als die Repräsentation einer Erkenntnisleistung ebenso wie der eines Zitats als deren Wirkung ist nicht abschließend geklärt. Die diesen Indikatoren unterstellte ›Qualitätsvermutung‹ wird möglicherweise in Zukunft noch stärker umstritten werden, wenn die gegenwärtig schon absehbaren Veränderungen der wissenschaftlichen Kommunikationsmuster durchschlagen.

Die Datenbanken, die primär für Informations- und nicht für Evaluierungszwecke erstellt worden sind, enthalten nicht nur eine Fülle technischer Mängel, die vor einer evaluativen Anwendung korrigiert werden müssen. Sie sind überdies zumeist disziplinär, oft sprachlich und/oder national selektiv strukturiert. Auch hier zeichnen sich Veränderungen in der Forschungslandschaft ab, denen ein disziplinärer Zugriff nicht mehr gerecht wird. Für die Erhebung von Zitaten ist jedes Evaluierungsverfahren zudem auf den Science Citation Index angewiesen, die Datenbank, der eine Monopolstellung zukommt, deren Erfassungsraum damit aber auch verbindlicher Bezugsrahmen wird.

Mit diesen notgedrungen kursorischen Bemerkungen zu verschiedenen Evaluierungsinstrumenten soll nur angedeutet werden, daß die Abbildung der wissenschaftlichen Kommunikationsprozesse mittels bibliometrischer und auch anderer Indikatoren ein theoretisch und methodisch voraussetzungsreiches Verfahren ist, das nicht nur Kompetenzen in der Anwendung der verschiedenen Meßverfahren und der Datenerhebung und -aufbereitung verlangt, sondern auch Kenntnisse des Wissenschaftssystems als eines sozialen Systems der Wissenserzeugung.

### 3. Wer kann die Forschung bewerten und wie?

Die Funktion der Forschungsevaluierung, die Allokation staatlicher Ressourcen leistungsabhängig zu machen und die Konkurrenz zu steigern, belastet sie gegenüber der Wissenschaft mit sehr hohen Legitimationsanforderungen. Die Frage ist also, wie kann die Evaluierung institutionalisiert und zugleich die Kooperation der Wissenschaft gewonnen werden?

Das Grundprinzip der indikatorengestützten Evaluierung der Forschung muß sein, daß es sich um eine leistungsbezogene Ergänzung und Stärkung der ohnehin etablierten Bewertungsmechanismen handelt. Streng genommen, geht es z. B. bei den bibliometrischen Verfahren um die hochgradige Aggregation von Daten, die durch den Forschungsprozeß selbst erzeugt werden, sowie deren Abstraktion und vor allem Offenlegung, die den Zugriff von außen erlauben. Wenn dennoch Mißtrauen entsteht, so vor allem aufgrund des Status der Evaluierungsinstanz, des mit der Evaluierung verbundenen Interesses, des unsachgemäßen Umgangs mit den Daten.

Es ist schwer vorstellbar, daß die erforderliche Akzeptanz für ein umfassendes Evaluierungsverfahren gewonnen werden kann, wenn die erforderliche Bearbeitung der Daten von kommerziellen Instituten geleistet wird. Sie stehen gleichwohl schon in den Startlöchern, um sich des erwarteten Geschäftes zu bemächtigen. Dasselbe gilt, wenn ein Presseorgan, das die für den Publikums geschmack zugeschnittenen Leistungsvergleiche mit dem hehren Anspruch der Berichtspflicht der Forschung veröffentlicht, die Korrektur eines fehlerhaften Bewertungsergebnisses aber mit dem Hinweis ablehnt, der Irrtum interessiere nur einen sehr kleinen Kreis, sei unerheblich und schnell vergessen. Es ist schließlich inzwischen auch kein Einzelfall mehr, wenn sich der Direktor eines Forschungsinstituts an einer Universität die Mühe macht, mittels einer umfänglichen indikatorenbasierten Analyse seines Fachgebiets den Nachweis zu erbringen, daß das eigene Institut besser ist als die Konkurrenten. Da erstaunt auch die Frage des

Präsidenten einer in einem Vergleich nur mittelmäßig platzierten Universität nicht mehr, ob und wie man das angewandte Verfahren so kritisieren und abwandeln könne, daß ein besserer Platz für die eigene Alma Mater dabei herauskomme.

Solcherart wildwüchsig opportunistischer Umgang mit Daten, bei dem Indikatoren leicht zu politischen Waffen werden, ist letztlich auch verantwortungslos gegenüber den Personen, die gegebenenfalls von den mit ihnen begründeten Entscheidungen betroffen sind.

Dies sind recht typische Beispiele dafür, wie, von wem und mit welchen Motiven Leistungsmessungen der Forschung nicht durchgeführt werden sollten. Dem soll ein exemplarischer Fall gegenübergestellt werden, den wir für vorbildlich halten. In einer Analyse der Forschungslandschaft der Schweiz<sup>21</sup> für den Schweizerischen Wissenschaftsrat ist eines der auffälligen Ergebnisse das im Vergleich schlechtere Abschneiden der Physik an der Universität von Fribourg. Eine genauere Untersuchung des Ergebnisses durch die betroffenen Physiker ergibt, daß eine Reihe der von ihnen bevorzugten Fachjournale nicht im Datenset der Evaluierung erfaßt waren. Sie können so zwar zeigen, daß ihre Leistungsbilanz besser ist als dargestellt, müssen zugleich aber anerkennen, daß ihre internationale Sichtbarkeit nicht den Erwartungen entspricht. Als Ergebnis der Evaluierung werden universitätsintern Schritte eingeleitet, um dies zu verbessern.

Die oben gestellte Frage, wer wie evaluieren kann, läßt sich vor dem Hintergrund solcher und ähnlicher Erfahrungen mit mehreren Grundsätzen beantworten.

1. Eine die Hochschulen und andere Forschungseinrichtungen erfassende Evaluierung unterliegt der eminenten Gefahr der Politisierung. Die Aufgabe besteht also darin, sie so zu etablieren, daß die Politisierung unterbleibt.
2. Es darf kein institutionelles Eigeninteresse vorliegen, das in irgendeiner Weise

21 Schweizerischer Wissenschaftsrat (Hrsg.), Forschungslandkarte Schweiz 1990. Eine Strukturanalyse des Publikationsoutputs der schweizerischen Grundlagenforschung. Bern 1992.

mit dem Evaluierungsziel interferiert. D. h., es muß die wissenschaftspolitische Neutralität gewahrt bleiben. Entsprechend dürfen auch keine kommerziellen Interessen bestehen.

Außerdem muß die indikatorengestützte Evaluierung der Forschung an theoretische und empirische Wissenschaftsanalyse rückgebunden sein. Es reicht nicht aus, Evaluierung als reines Routinegeschäft zu betreiben. Die kommerziell gelieferten Rohdaten ebenso wie die hochstandardisierten Datensätze müssen an die Fragestellungen der Verwender angepaßt und für Spezialanalysen aufbereitet werden. Inhaltliche und institutionelle Veränderungen der Forschungslandschaft erfordern eine ständige Anpassung der Evaluierungsverfahren, die dauernde Beobachtung der Entwicklung der Datenbanken sowie den kompetenten Dialog mit den Fachexperten. Die Entwicklung und Anwendung von Wissenschaftsindikatoren muß deshalb, wie der deutsche Wissenschaftsrat<sup>22</sup> zu Recht betont hat, in die systematische Reflexion der Wissenschaft eingebettet sein, also in das, was international als Wissenschaftsforschung (Science Studies oder Science Policy Research) etabliert ist und nur in der Bundesrepublik noch eine Randexistenz führt.

Es gibt bereits eine Reihe institutioneller Vorbilder für die hier konzipierte Form der Forschungsbewertung, die vielleicht nicht gradlinig übertragbar sind, aber doch die wichtigen Randbedingungen enthalten: das amerikanische National Science Board mit der nachgeordneten Analysekapazität oder der Schweizerische Wissenschaftsrat mit der Kombination externer Indikatoren-erstellung und interner Evaluierungskommissionen erscheinen richtungweisend. In dieser oder einer ähnlichen Form kann garantiert werden, daß die Evaluierung der Forschung als eine der Öffentlichkeit verantwortliche, auf die Lernmechanismen der bewerteten Organisationen gerichtete Leistungskontrolle etabliert wird, die zugleich die Selbststeuerungsmechanismen der ›republic of science‹ erhält.

22 Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu einer Prospektion für die Forschung. Köln 1994.

# Bewertung von Forschungsleistungen: Fortgeschrittene bibliometrische Methoden als quantitativer Kern von Peer-review-basierten Evaluationen

*Anthony F. J. van Raan*

Der grundlegende Zweck von Evaluationen besteht in einer Sicherstellung der Qualität der Forschung. Hierfür stellt die Evaluation ohne Zweifel eine Notwendigkeit dar. In erster Linie sind es die Wissenschaftler selbst, die für die Qualitätskontrolle ihrer intellektuellen Arbeit zuständig sind. Aus diesem Grund wird das Peer-review-Verfahren für die Bewertung von Forschungsanträgen, bei der Einstellung neuer Mitarbeiter und bei der Evaluierung von Forschungsgruppen eingesetzt.

In diesem Beitrag werde ich die wichtigsten Aspekte des Peer-review-Verfahrens anhand von praktischen Beispielen darstellen und seine Vor- und Nachteile diskutieren. Besonderes Augenmerk werde ich dabei auf die Anwendung von *bibliometrischen Leistungsindikatoren* als unverzichtbares Hilfsmittel für das Peer-review-Verfahren legen.

Wissenschaftliche Forschung, oft in enger Beziehung mit Technologie, ist zweifellos eine der bedeutendsten Entwicklungskräfte unserer Gesellschaft. Die Nachfrage nach Geld für Forschung übersteigt bei weitem die Bereitstellung entsprechender Mittel. Daher sind Entscheidungen über die Verwendung der knappen Mittel zu treffen. Wir möchten gern die besten Forscher und die besten Forschungsgruppen fördern. Die Expertise für diese Entscheidungen wird – und kann nur – durch Wissenschaftler mit hohem Fachwissen – Peers – bereitgestellt werden. *Peer-review* ist einer der Mechanismen, welcher die Wissenschaft auf einer

gesunden Basis erhält. Alle Wissenschaftler stimmen darin überein, daß Peer-review, wie auch die Demokratie, *kein perfektes* Verfahren darstellt (Moxham and Anderson 1992). Aber es ist das beste, das wir haben. Daher müssen wir alles für die Erhaltung seiner Vitalität tun.

Das Peer-review-Verfahren stellt primär eine *qualitative* Bewertung von Forschungsleistungen dar. Die Indikatoren, die in diesem Beitrag diskutiert werden, repräsentieren die *quantitative* Seite. Wie Sie richtig vermuten werden, plädiere ich für eine Ehe dieser beiden.

Lassen Sie mich das Peer-review-Verfahren an einem aktuellen Beispiel darstellen (van der Kaa 1994). Vor zwei Jahren wurde von den niederländischen Universitäten gemeinsam ein neues Bewertungssystem für die Kontrolle der Qualität der Forschung ins Leben gerufen. Das gesetzte Ziel ist anspruchsvoll: Bewertung der bedeutendsten Disziplinen (wie Physik, Chemie, Biologie, Psychologie, Soziologie, Linguistik usw., insgesamt etwa 25 Disziplinen) aller 13 holländischen Universitäten innerhalb der nächsten fünf Jahre; also eine landesweite Bewertung des gesamten Spektrums der akademischen wissenschaftlichen Arbeit. Peer-review bildet den Mittelpunkt dieses provokativen Unternehmens. Aber, fortgeschrittene bibliometrische Indikatoren bilden einen bedeutenden Teil dieser Arbeiten.

Das gemeinsame Qualitätsbewertungssystem der holländischen Universitäten dient verschiedenen Zielen: zunächst einer durchgängigen Analyse der wissenschaftlichen Qualität, insbesondere der Aufdeckung von *Stärken und Schwächen*. Gleichzeitig wird dadurch ein Feedback zum Universitätsmanagement induziert, um die Qualität der Forschung zu erhöhen. Außerdem wird die Mittelverwendung überprüft: Werden die Ressourcen richtig eingesetzt? Und letztlich werden der Regierung wichtige Informationen für die Ausgestaltung ihrer Wissenschaftspolitik zur Verfügung gestellt.

Gemeinsam mit der Königlich Niederländischen Akademie der Wissenschaften wurde für jede Disziplin ein Peer-review-Komitee mit fünf bis sieben Mitgliedern ins Leben gerufen. Die

Mehrheit der Mitglieder kommt aus dem Ausland. Die Aufgabe der Komitees besteht in der unabhängigen und ausführlichen Bewertung jeder Forschungsgruppe innerhalb der jeweiligen Disziplin aus internationaler Perspektive. Die vier wichtigsten Aspekte der Bewertung sind:

- wissenschaftliche *Qualität* im allgemeinen,
- wissenschaftliche *Produktivität*,
- wissenschaftliche und – wenn möglich – gesellschaftliche und/oder technologische *Relevanz*,
- langfristige *Zukunftsaussichten*.

Diese Aspekte werden auf der Basis einer Fünf-Punkte-Skala bewertet: exzellent / gut / durchschnittlich / unbefriedigend / schlecht. Außerdem wird ein kurzer erklärender Bericht zu jeder Gruppe erstellt. Der Endbericht des Peer-review-Komitees ist öffentlich zugänglich.

Wie arbeiten die Peer-review-Komitees? Ich werde einige grundlegende Charakteristika ihrer Arbeit darstellen.

- Bewertung des *internationalen Niveaus* der Publikationen einer Gruppe während der vergangenen fünf Jahre;
- *Interviews* mit den führenden Forschern, um deren zukünftigen Pläne zu bewerten;
- Beschaffung zusätzlicher Informationen von *Experten*, die nicht den Komitees angehören;
- *Besuche* im jeweiligen Institut, um das Niveau der Ausstattung zu bewerten.

Das gesamte Verfahren soll für jede Disziplin innerhalb von sechs Monaten durchgeführt werden. Wie bereits diskutiert, erwarten wir, daß auf diese Weise innerhalb der nächsten fünf Jahre alle holländischen Universitäten evaluiert werden. Bisher wurden zwei Disziplinen evaluiert: Psychologie und Biologie. Mit einem ähnlichen Verfahren werden derzeit innerhalb der Niederländischen Forschungsgemeinschaft die Fächer Chemie, Astronomie und Physik evaluiert.

Bewertung wissenschaftlicher Leistung durch Peers ist, wie bereits gesagt, lebensnotwendig für die wissenschaftliche Entwicklung. Bedeutende Vorteile sind die Stärkung der selbstregulie-

renden Kapazitäten des wissenschaftlichen Systems, das hohe intellektuelle Niveau des gesamten Review-Prozesses und der unbedingt notwendige Konsens unter den Wissenschaftlern, daß wir diesen Weg fortsetzen sollten.

Aber es gibt auch Nachteile. Ich erwähne nur die am häufigsten diskutierten Probleme (Horrobin 1990; Moxham and Anderson 1992):

- Die Entscheidungen der Peers können stark von der *Auswahl* der Mitglieder für die Komitees abhängen. Im Fall von etablierten, hervorragenden oder, auf der anderen Seite, bekannterweise schlechten Gruppen stellt das in der Regel kein Problem dar. Aber es kann ein ernstes Problem sein, wenn sich neue Fachgebiete herausbilden.
- In Zeiten sinkender Budgets wird es *Interessenkonflikte* geben. Der Einsatz von Peers aus anderen Ländern löst dieses Problem nur zum Teil. Ernsthafte Interessenkonflikte können zu unfairen Bewertungen oder sogar zu Falschbewertungen führen.
- Peers übersehen möglicherweise die Leistungen jüngerer Wissenschaftler oder die von Newcomern in dem betreffenden Feld. Dieser negative »Bias« gegenüber jungen und neuen Forschern ist das keineswegs unrealistische Merkmal des sogenannten »old-boy-systems«.

In dieser Zeit der starken Zunahme sich neu herausbildender Fachgebiete sowie zunehmender Interdisziplinarität ist es für die Peers tatsächlich nicht einfach, sich eine valide Meinung zu bilden über die bisherige Leistung derjenigen, die sie zu evaluieren haben. Wir aber können nicht das Risiko des Zerfalls des Peer-review-Systems aufgrund mangelnder relevanter Informationen auf uns nehmen.

Es ist daher unabdingbar für die Peers, Zugriff zu konsistenten und so objektiven Informationen über die bisherigen Forschungsleistungen der Gruppen zu haben wie nur möglich. An dieser Stelle treten – nicht überraschend – die *quantitativen Indikatoren* in das Bild. Wir haben festgestellt, daß die wissenschaftliche *Produktivität*, basierend auf Anzahl und Niveau der Publikationen,

einen bedeutenden Aspekt der Bewertung der wissenschaftlichen Qualität durch Peers bildet. Somit sind quantitative Indikatoren im Peer-review-Verfahren bereits allgemein verbreitet.

Welches sind nützliche quantitative Indikatoren für die Bewertung der wissenschaftlichen Leistung? Wir konzentrieren uns hier insbesondere auf Indikatoren, die sich aus der Nutzung von Daten aus der wissenschaftlichen Literatur ergeben. Diese werden daher auch als *bibliometrische* Indikatoren bezeichnet. Gerade haben wir den ersten Typ dieser Indikatoren benannt: die Produktivitäts- oder Output-Indikatoren wissenschaftlicher Arbeit. Diese basieren auf der Anzahl der Publikationen in internationalen Fachzeitschriften. Aber wir können eine weitere Dimension hinzufügen: den internationalen Einfluß oder *Impact* dieser Publikationen als eine Funktion der Zeit. Dieses ist ein wesentlich neues Element. Es kann durch Auszählen und weitere Analyse der weltweiten Zitierungen von wissenschaftlichen Arbeiten operationalisiert werden. Die meisten von Ihnen werden wissen, daß der Science Citation Index (SCI) die einzige Quelle für diese Art von Informationen ist. Dieser Index ist die bekannteste, meistgeliebte und bestgehaßte Datenbank der Welt.

Neben der bibliometrischen Bewertung von Forschungsproduktivität und Impact gibt es eine weitere, ganz andere Möglichkeit zur Anwendung bibliometrischer Methoden. Es handelt sich hierbei um die Konstruktion von *Karten oder Landschaften* von wissenschaftlichen Feldern. Zu diesem Themenbereich werde ich am Ende meines Beitrages zurückkehren.

Ich werde Ihnen nun bibliometrische Indikatoren an konkreten Beispielen vorstellen und verdeutlichen, wie diese in der Praxis genutzt werden oder genutzt werden können. Zunächst müssen wir jedoch betonen, daß die Konstruktion bibliometrischer Indikatoren ein eigenes Forschungsgebiet bildet. Obwohl es diese großen und umfassenden Datenbanken wie den SCI gibt, ist eine Reihe *methodologischer und technischer* Arbeiten notwendig, um verlässliche und nützliche Indikatoren zu erstellen. Nur dann können diese auch für Evaluation genutzt werden. Ich beschreibe im folgenden einige wichtige Probleme, die es zu lösen gilt, bevor

bibliometrische Indikatoren ihre Anwendung in der Praxis finden können (van Raan 1993).

- Publikationen und Zitierungen weisen in den verschiedenen Wissenschaftsgebieten (sehr!) *unterschiedliche Eigenschaften* auf, die zu berücksichtigen sind. Daraus folgt, daß wissenschaftliche Felder niemals auf der Basis *absoluter* Häufigkeiten der Zitierungen verglichen werden können; gebietsbezogene Normierungen sind notwendig.
- Das *Aggregationsniveau* muß ausreichend hoch sein. Aus diesem Grund ist die Bewertung einzelner Wissenschaftler auf der Basis von bibliometrischen Indikatoren statistisch problematisch. Die Situation ist wesentlich günstiger, wenn man ganze Forschungsgruppen betrachtet.
- Zitierungen werden zeitlich nach der Publikation vergeben. Wie lange müssen wir warten oder: Wie groß sollte das angewandte *Zitierungsfenster* sein? Empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß ein Zitierungsfenster von drei Jahren für die Analysen gut geeignet ist.
- Es gibt viele technische Probleme zu lösen: Berücksichtigung *aller Autoren* und nicht nur des jeweils erstgenannten; Aufarbeitung und *Vereinheitlichung* der Namen, Adressen usw.; Korrektur der *Eigenzitierungen* und/oder *Zitierkartelle*; *Zuordnung* der Publikationen zu Forschungsgruppen; Analyse der Publikationen, die *nicht* durch den Citation Index erfaßt werden, aber in Zeitschriften zitiert werden, die bereits durch den Index erfaßt werden.
- Die letzte, jedoch sicher nicht geringste Frage betrifft die *Validität*: Entspricht das, was wir messen, tatsächlich dem, was wir eigentlich wissen wollen? Oder: Messen Zitierungen tatsächlich zumindest einen wichtigen Aspekt der wissenschaftlichen Qualität?

Niemand ist in der Lage, diese Frage zu beantworten, solange nicht ausreichend empirische Arbeiten vorliegen. Die Arbeiten unserer Forschungsgruppe in Leiden sind auf die Lösung der zuvor genannten Probleme gerichtet. Sie sind Teil unserer langen und extensiven Erfahrung in der Anwendung bibliometrischer In-

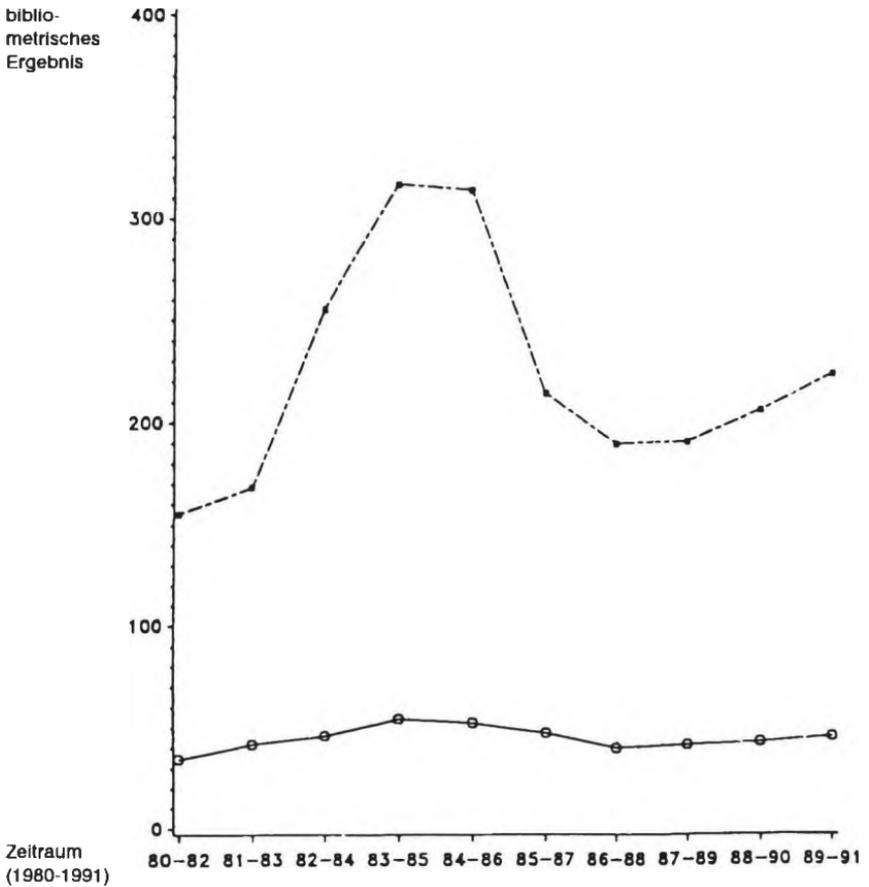
diktoren. Auf der Basis dieser Erfahrung kann ich sagen, bibliometrische Indikatoren, die auf einer methodologisch soliden Analyse beruhen, vermitteln einen guten, sogar sehr guten quantitativen Eindruck zumindest eines bedeutenden Aspekts der Qualität, und zwar den des internationalen Impacts.

Der bibliometrischen Bewertung der Forschungsleistung liegt eine wichtige Annahme zugrunde: Die Arbeit, die zu evaluieren ist, muß in frei zugänglichen internationalen Zeitschriften publiziert sein. Das heißt, bibliometrische Indikatoren sind im Bereich der Natur- und Lebenswissenschaften gut anwendbar. In den angewandten und Ingenieurwissenschaften sowie in den Sozial- und Geisteswissenschaften sind internationale Zeitschriften oft nicht die primären Kommunikationsmittel. In diesen Bereichen ist bibliometrische Bewertung somit problematisch. Dennoch, in Fachgebieten wie chemische Verfahrenstechnik, Psychologie und sogar Linguistik (Nederhof and Noyons 1992) kann bibliometrische Analyse erfolgreich durchgeführt werden. Für die Niederlande beobachten wir zum Beispiel im Bereich der Sozialwissenschaften und der Geisteswissenschaften zur Zeit einen beachtlichen Anstieg der Publikationen in internationalen Zeitschriften.

Die folgenden Bilder zeigen Ihnen die Hauptelemente unseres bibliometrischen Leistungsbewertungssystems. Dargestellt ist ein reales Beispiel: der Fachbereich Astronomie der Universität Leiden (van Raan et al. 1995). Die grundlegenden Merkmale sind die *Trendanalysen* und der *internationale Vergleich*. Im ersten Bild (Abb. 1) ist die wissenschaftliche Produktivität dargestellt: Anzahl der Publikationen in internationalen Zeitschriften und auch die Gesamtzahl der »externen« Zitierungen, oder die absolute Größe des wissenschaftlichen Impacts des Fachbereiches.

Zwei Beobachtungen sind bedeutsam. Erstens wird sofort ersichtlich, daß die Leistungsmessung einen größeren Zeitraum umfassen muß. Bibliometrische »Schnappschüsse« sind nutzlos, selbst Zeiträume von fünf Jahren greifen noch zu kurz. Zweitens ist unbedingt ein Vergleichswert notwendig, um feststellen zu können, ob die Leistung des Fachbereiches *unter oder über dem Weltdurchschnitt* liegt.

Abb. 1: Zeitlicher Verlauf der Anzahl von Publikationen und Kurzzeit-Zitationen für den Fachbereich Astronomie der Universität Leiden (1980-1991)



Durchgezogene Linie: Publikationen (Drei-Jahres-Mittelwert); gestrichelte Linie: Kurzzeit-Zitationen (Drei-Jahres-Mittelwert); Kurzzeit bedeutet: für jedes Publikationsjahr  $t$  werden die Publikationen der Jahre  $t$ ,  $t + 1$ ,  $t + 2$  gezählt; Selbst-Zitationen ausgeschlossen.

Aus: van Raan et al. (1995)

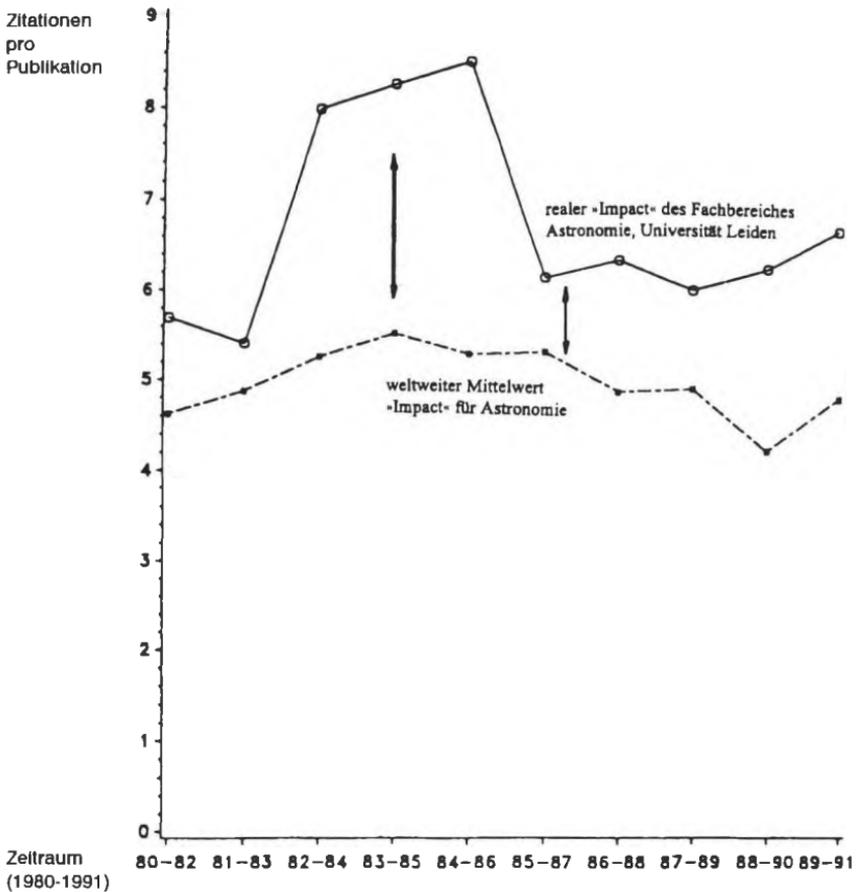
Daher schauen wir auf das zweite Bild (Abb. 2). Hier wird der aktuelle Impact des Fachbereiches im Vergleich zu demselben Indikator *weltweit* - basiert auf den Zeitschriften für das spezifische Feld – dargestellt. Das Ergebnis ist eindeutig: Der Fachbereich liegt weit über dem internationalen Durchschnitt. Es ist eine hervorragende Forschungsgruppe, und dieses Ergebnis entspricht vollständig der Meinung der weltweiten Astronomie. Daß es auch andere Gruppen gibt, zeigt Abb. 3. Es handelt sich um eine Forschungsgruppe in der medizinischen Fakultät: nicht schlecht, aber auch keine Spitzenleistung.

Somit erbringt die bibliometrische Analyse sowohl interessante Informationen über Leistungstrends als auch klare Aussagen über einen bedeutenden Aspekt der wissenschaftlichen Qualität – den internationalen Impact. Ähnliche Leistungskurven können für ganze Fakultäten, Universitäten und sogar Länder erstellt werden. So weit die detaillierten Ergebnisse für *eine* Forschungsgruppe.

Das nächste Bild (Abb. 4) gibt einen Überblick über das internationale Impactniveau für eine ganze Reihe von Gruppen. Hier haben wir den internationalen Impact gegen die Anzahl der Publikationen aufgetragen. Das Bild enthält alle niederländischen (etwa 100) Forschungsgruppen in der Chemie (Moed and van der Velde 1993). Zwei für die Wissenschaftspolitik bedeutsame Fakten werden sichtbar. Erstens, die Mehrzahl der Forschungsgruppen ist als gut oder sehr gut einzustufen. Ihre Leistungen liegen über dem internationalen Niveau. Zweitens, diejenigen Gruppen, die die notwendige Produktivität nicht erreichen, weisen auch bezüglich des Impacts schlechte Werte auf.

Wie lassen sich unsere bibliometrischen Ergebnisse mit dem Peer-Urteil *vergleichen*? Unsere Erfahrung mit dem im Anfang meines Beitrags diskutierten Peer-review der niederländischen Universitäten zeigt eine sehr gute Übereinstimmung zwischen dem Meinungsbild der Peers und den bibliometrischen Indikatoren. Interessant sind die Fälle, in denen ein beachtlicher Unterschied zwischen Einschätzung der Peers und bibliometrischen Ergebnissen vorliegt. Was ist geschehen? Haben die Peers unrecht?

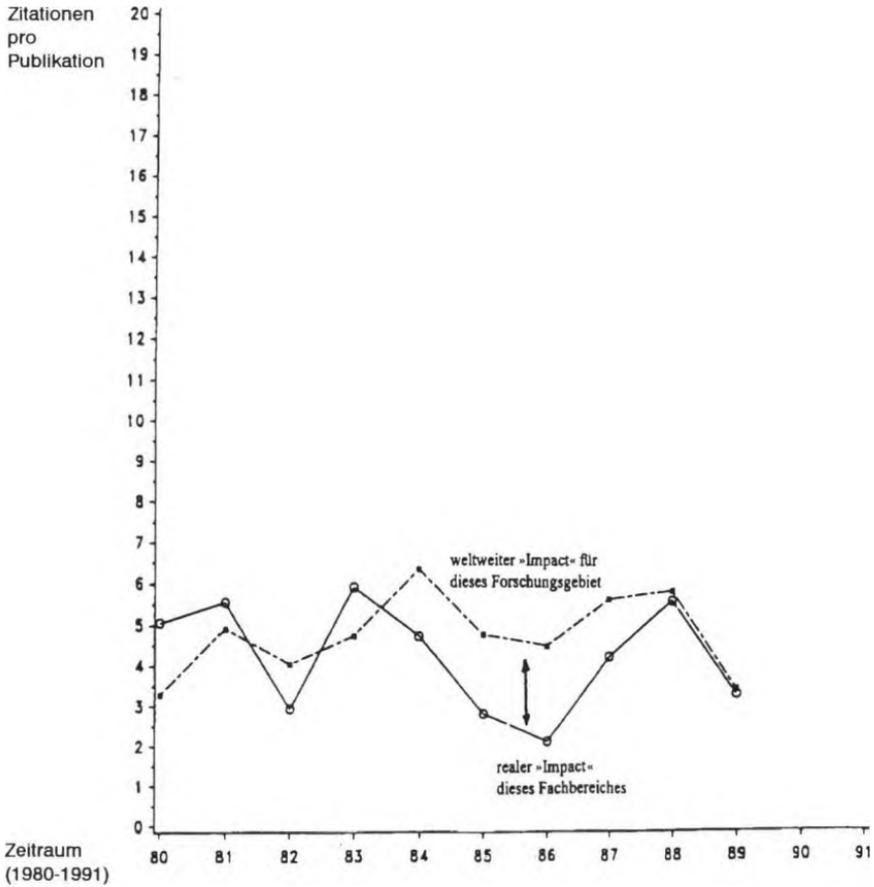
Abb. 2: Verlauf des Kurzzeit-»Impact« im Vergleich zu einem weltweiten Mittelwert auf der Basis eines Zeitschriften-»Impacts« für die Astronomie der Universität Leiden, 1980-1991



Durchgezogene Linie: Zitationen pro Publikation, Arbeitsgruppen; gestrichelte Linie: Zitationen pro Publikation, Zeitschriften-Paket (»weltweiter Mittelwert«); Selbst-Zitationen eingeschlossen.

Aus: van Raan et al. (1995)

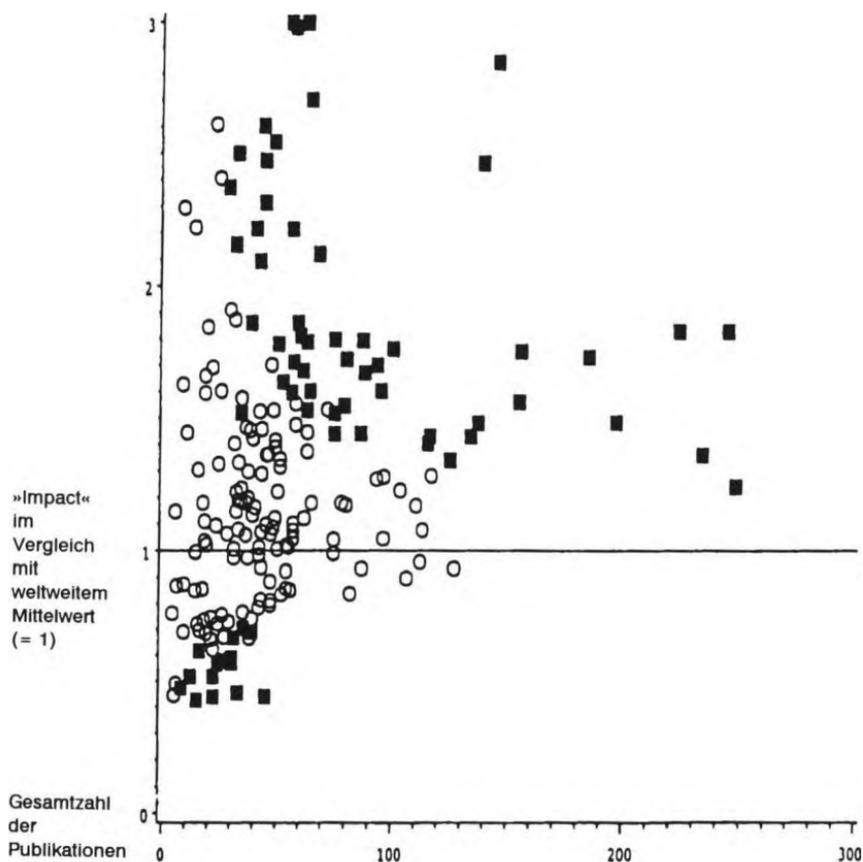
Abb. 3: Verlauf des Kurzzeit-»Impact« im Vergleich zu einem weltweiten Mittelwert auf der Basis eines Zeitschriften-»Impacts« für einen anderen Fachbereich



Durchgezogene Linie: Zitationen pro Publikation, Arbeitsgruppen; gestrichelte Linie: Zitationen pro Publikation, Zeitschriften-Paket (»weltweiter Mittelwert«); Selbst-Zitationen eingeschlossen.

Aus: van Raan et al. (1995)

Abb. 4: »Impact« verglichen mit einem weltweiten Mittelwert (Zeitraum 1986-1991)



- 1) Schwarze Quadrate oberhalb (unterhalb) der horizontalen Referenzlinie repräsentieren Arbeitsgruppen mit einem »Impact« (CCP), der signifikant über (unter) dem weltweiten Mittelwert (FCSm) liegt.

Aus: Moed and van der Velde (1993)

Oder zeichnen die bibliometrischen Indikatoren ein zu optimistisches oder ein zu pessimistisches Bild?

Wir sind folgender Meinung: Zeigen die bibliometrischen Indikatoren schlechte Leistungen, während diese durch die Peers als positiv bewertet wurden, ist möglicherweise die Kommunikationspraxis der betreffenden Gruppe so, daß sie durch bibliometrische Analyse nicht repräsentativ abgedeckt werden kann. Wie auch immer, dieser Annahme ist weiter nachzugehen.

Zeigen die bibliometrischen Indikatoren hingegen gute Leistungen an, während das Peer-Urteil negativ ausfällt, gibt es berechnete Hoffnungen, daß die Peers sich geirrt haben. Es ist möglich, daß die Peers die gegenwärtigen Entwicklungen im spezifischen Fachgebiet der betroffenen Gruppe nicht vollständig wahrgenommen haben.

Aus dem bisher Gesagten können wir bezüglich der Bedeutung der bibliometrischen Indikatoren als quantitativem Kern von Peer-review folgendes zusammenfassen:

- Fortgeschrittene bibliometrische Indikatoren stellen aktuelle, detaillierte, »objektive« (aber natürlich niemals »komplette«) und zweckmäßig strukturierte *Informationen* zur Leistung von Forschungsgruppen zur Verfügung.
- Bibliometrische Indikatoren stimulieren harte Fragen (z.EB. »Was ist mit dieser Gruppe los, wir beobachten einen dramatischen Abfall des Impacts?«) und schützen somit den Peer-review-Prozeß davor, zu *weich* zu werden.
- Also können bibliometrische Indikatoren Peer-review-Empfehlungen mit »starker« Evidenz unterstützen, besonders in Fällen, in denen die Entscheidungen vermutlich *unpopulär* sind (z. B. wird es schwierig, Forschungsgruppen zu verteidigen, deren Ergebnisse seit Jahren ohne nennenswerten Impact sind).
- Die *Lerneffekte* hinsichtlich einer Verbesserung der Evaluationsprozesse sind bei der Anwendung bibliometrischer Indikatoren sehr groß.
- Bibliometrische Indikatoren ermöglichen einen *Vergleich* von Evaluationen innerhalb von Fachgebieten und sogar zwi-

schen Fachgebieten, den es grundsätzlich mit Peer-review nicht gibt.

- Sie können eine bedeutende Rolle in der *Unterstützung* der Diskussion z. B. zwischen Forschungsgemeinschaft und Regierung spielen. Das ist insbesondere der Fall, wenn spezifische Stärken oder Schwächen identifiziert werden.
- Letztlich gestatten bibliometrische Indikatoren einen substantiellen Einblick in die Praxis der *wissenschaftlichen Kommunikation*. Das ist für das Forschungsmanagement sowie für die Arbeit der einzelnen Wissenschaftler von Bedeutung und trägt außerdem zu einem besseren Verständnis von Art und Weise der Verbreitung und der Nutzung des Wissens bei.

Insgesamt können wir sagen, daß bibliometrische Leistungsindikatoren dazu beitragen können, den Peer-review-Prozeß zu verbessern, mit zusätzlichen Werten zu bereichern und ihn gleichzeitig transparent zu halten.

Der überwiegende Teil meines Beitrages konzentrierte sich auf die bibliometrischen Leistungsindikatoren. Ich habe auch eine weitere Methodik, das *bibliometrische Mapping*, die *Kartographie* von Forschungsgebieten erwähnt. Ich möchte Ihnen zumindest einen ersten Einblick in diese neue Entwicklung geben.

Die grundlegende Idee ist die folgende: In jedem Jahr werden etwa eine Million wissenschaftlicher Artikel veröffentlicht. In nur einem Forschungsfeld, wie zum Beispiel in den Materialwissenschaften, sind es bereits etwa zwanzigtausend pro Jahr. Diese Zahlen vermitteln einen Eindruck über die Größe des heutigen wissenschaftlichen Outputs. Wie soll man alle diese Entwicklungen erfassen können?

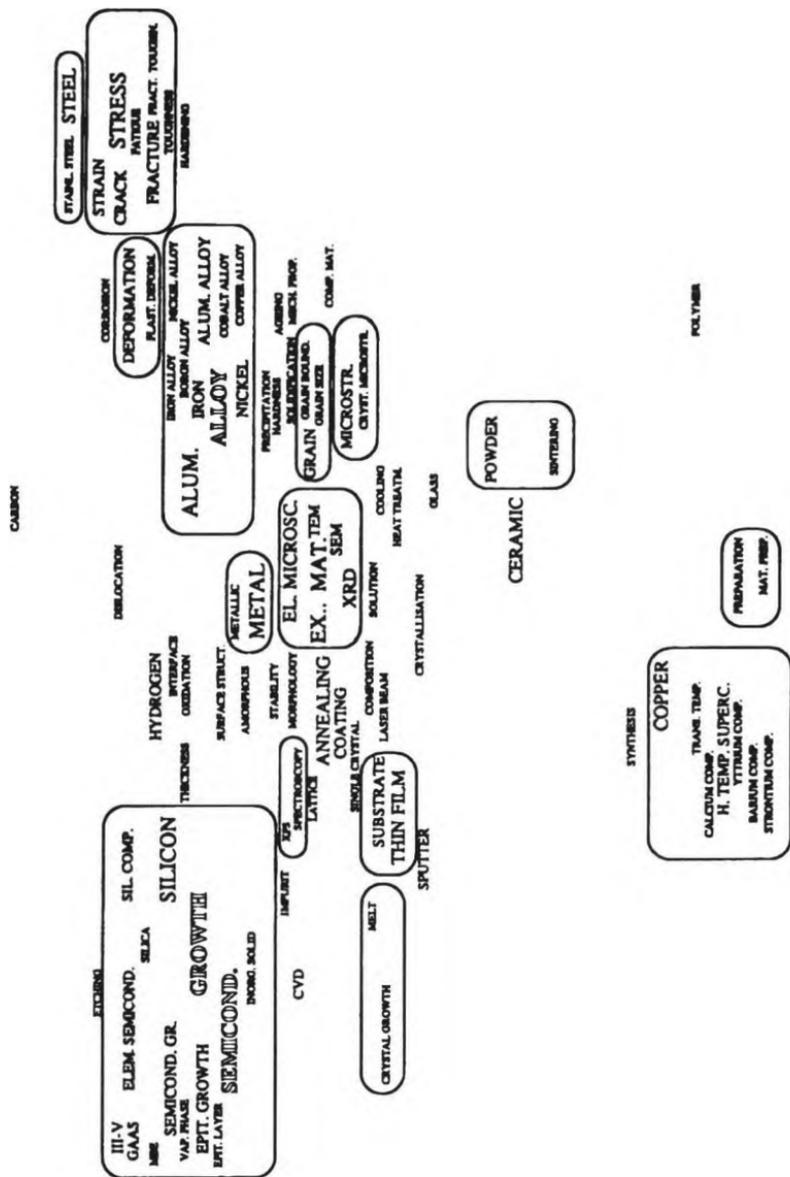
Stellen Sie sich vor, jedes Forschungsfeld ließe sich durch eine Liste von ca. 100 wichtigsten *Schlüsselbegriffen* charakterisieren. Für die Materialwissenschaften würde eine solche Liste Begriffe wie »Keramik«, »Polymere«, »Halbleiter«, »Hochtemperatursupraleitung«, »Legierungen« usw. umfassen. Jede Publikation kann man durch eine *Teilmenge* aus der gesamten Liste der Schlüsselworte charakterisieren. Für alle zwanzigtausend Publikationen können wir diese »individuellen« Schlüsselwortlisten *paarweise*

vergleichen. Anders formuliert, diese zwanzigtausend Publikationen bilden ein sehr kompliziertes Netzwerk, in dem alle Publikationen miteinander durch ein oder mehrere Schlüsselworte verbunden sind. Je mehr gemeinsame Schlüsselworte, desto enger sind die betroffenen Publikationen verwandt, d. h., sie stammen aus dem gleichen Forschungsgebiet. Mathematisch ausgedrückt bedeutet das, die Publikationen werden als Vektoren in einem *hoch-dimensionalen Begriffsraum* repräsentiert. In diesem Raum liegen sie entweder nah beieinander oder weit entfernt, je nachdem, wie ähnlich sie einander sind. Wir haben mathematische Techniken entwickelt, um diese Netzwerke zwischen den Publikationen sichtbar zu machen und die ihnen zugrunde liegenden Strukturen in Form von Karten darzustellen. Das Faszinierende daran ist, daß diese Strukturen als kognitive oder intellektuelle Strukturen der Wissenschaft aufgefaßt werden können. Somit sind die Strukturen nicht das Resultat des zuvor festgelegten Klassifikationssystems oder Ähnlichem. Niemand hat diese Strukturen vorgezeichnet. Sie entstehen einfach aus den internen Beziehungen des gesamten Universums der Publikationen. Mit anderen Worten, was wir mit Hilfe unserer mathematischen Methoden sichtbar machen, ist die selbstorganisierte Struktur der Wissenschaft.

Gern werde ich die grundlegenden mathematischen Elemente im Rahmen der gemeinsamen Diskussion erläutern. Sie können relativ einfach dargestellt werden. Zu diesem Zeitpunkt möchte ich mich auf die Darstellung einiger aktueller Ergebnisse beschränken. Die nächste Abbildung (Abb. 5) zeigt eine Karte für die Materialwissenschaften. Sie ist das Ergebnis der Analyse von etwa 40 000 Publikationen (Tijssen and van Raan 1994).

Diese Karte zeigt eindeutig die wichtigsten Teilgebieten der Materialwissenschaften und ihre gegenseitigen Wechselbeziehungen: Geräte (zentraler Cluster), Halbleiterforschung, Supraleitung, Keramik, Legierungen, Materialeigenschaften. Je näher die Wortcluster beieinander liegen, desto enger ist die Beziehung zwischen Forschungsgebieten, die durch diese Worte repräsentiert werden.

Abb. 5: Stichwortkarte der Materialwissenschaften, 1990-1991



(Anzahl der Publikationen: 39 044); aus: Tijssen und van Raan (1994)

Diese bibliometrische Kartierung besitzt ein großes Potential. Erstens, wie die Abbildung zeigt, ist es möglich, die kognitive Landschaft von wissenschaftlichen Fachgebieten sichtbar zu machen. Zweitens erstellt man diese Karten für eine Reihe von Jahren; so ist man in der Lage, Trends und Veränderungen in der Wissenschaft aufzudecken. Wir erhalten somit einen Einblick in die *Dynamik* der wissenschaftlichen Entwicklung. Drittens sind wir außerdem in der Lage, die wichtigsten Akteure auf der Karte zu platzieren. Somit ist es möglich, strategische Karten zu erstellen: *Wer befindet sich wo in der Wissenschaft?*

Das Potential der fortgeschrittenen bibliometrischen Methoden, sowohl der Leistungsanalyse als auch der Kartographie, ist faszinierend.

## Literaturverzeichnis

- HORROBIN, D. F. (1990). The philosophical basis of Peer-review and the suppression of innovation. *Journal of the American Medical Association (JAMA)* 263, 1438-1441.
- VAN DER KAAAN, D. J. (1994). Picking the winners by consensus: grant-giving practice in the Netherlands. *Higher Education* 28, 59-83.
- MOED, H. F. and J. G. M. VAN DER VELDE (1993). *Bibliometric profiles of academic chemistry research in the Netherlands*. Research report to the Netherlands Organisation for Scientific Research (Chemistry Division, NWO/SON). Leiden: Centre for Science and Technology Studies, report CWTS-93-08.
- MOXHAM, H. and J. ANDERSON (1992). Peer-review: a view from the inside. *Science and Technology Policy* 3, 7-15.
- NEDERHOF, A. J. and E. C. M. NOYONS (1992). International comparison of departments' research performance in the humanities. *Journal of the American Society for Information Science (JASIS)* 43, 249-256.
- VAN RAAN, A. F. J. (1993). Advanced bibliometric methods to assess research performance and scientific development. Basic

principles and recent practical applications. *Research Evaluation* 3, 151-166.

VAN RAAN, A. F. J., A. M. P. H. RAMAEKERS, and Th. N. VAN LEEUWEN (1995). *Bibliometric research performance analysis of astronomy in the Netherlands*. Research Report to the Netherlands Organisation for Scientific Research (Astronomy Division, NWO/ASTRON). Leiden: Centre for Science and Technology Studies, report CWTS-95-01.

TIJSSEN, R.J.W. and A.F.J. VAN RAAN (1994). Mapping changes in science EMBand technology: bibliometric co-occurrence analysis of the R&D literature. *Evaluation Review* 18, 98-115.

# Kann groß gut sein? Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle in der Großforschung

*Joachim Treusch*

## Vorbemerkung

Die Diskussion der letzten Jahre über den Stellenwert der Forschung war – national und international – geprägt von einer deutlichen Verschiebung von der Erkenntnisorientierung hin zur Nutzenorientierung. Dabei tauchte gerade im Zusammenhang mit der Großforschung hierzulande immer wieder die Frage nach der Effizienz von Forschung auf. Unbestritten macht die Prüfung der Effizienz – wie auch die Kontrolle des Erfolges – erst Sinn nach der Festlegung der Ziele und nach Sicherstellung der Qualität – sowohl der Ziele als auch der Forschung auf dem Wege zu diesen Zielen. Deswegen muß der Frage danach, wie Großforschung ihren Erfolg kontrolliert oder kontrollieren läßt, die Frage vorgeschaltet werden, welchem Zweck Großforschung dient bzw. welche Ziele sie verfolgt. Es wird sich zeigen, daß die Vielfalt dieser Ziele, die Fragen der reinen Grundlagenforschung, der High-tech-Vorlaufforschung bis zur langfristig orientierten Vorsorgeforschung überdecken, auch eine Vielfalt von Programmfindungs-, Qualitätssicherungs- und Erfolgskontrollmechanismen bedingt.

## Die Großforschungseinrichtungen der Bundesrepublik

Im wissenschaftlichen Leben der Bundesrepublik Deutschland haben sich die Großforschungseinrichtungen seit den 50er Jahren zu einem neuen, eigenständigen Bereich entwickelt. Als Mittler zwischen Grundlagenforschung und Anwendung wissenschaftlicher und technischer Ergebnisse stehen sie zwischen Hochschulen und Max-Planck-Instituten auf der einen sowie den Fraunhofer-Instituten und der industriellen Forschung auf der anderen Seite.

Inzwischen gibt es 16 überwiegend mit öffentlichen Mitteln geförderte Großforschungseinrichtungen. In diesen Einrichtungen sind rund 23 500 Personen beschäftigt; davon zur Hälfte Wissenschaftler und Techniker.

»Großforschung« bedeutet, daß für bestimmte Bereiche naturwissenschaftlich-technischer Forschung und Entwicklung ein erheblicher Teil öffentlicher Finanzmittel, und damit auch Personal und Geräteausstattung, in einigen wenigen Zentren im Sinne einer Schwerpunktbildung konzentriert werden. In den 50er Jahren wurde diese Form der Forschungsorganisation neben der auf breiter Basis betriebenen Forschung an Universitäten und Max-Planck-Instituten als richtiger Weg erkannt, den großen Vorsprung einzuholen, den die anderen Industrienationen durch intensive staatliche Förderung auf dem wissenschaftlich-technischen Gebiet erzielt hatten. In den Vereinigten Staaten von Amerika, in Großbritannien und Frankreich gab es auf technisch besonders zukunftssträchtigen Gebieten wie etwa der Kernforschung, der Raumfahrt, der Datenverarbeitung sowie der Hochenergie und Plasmaphysik solche nationalen Zentren der »Big Science«, die vom Staat nachdrücklich gefördert wurden.

Für diese Großforschung wurden in der Bundesrepublik 1956 zunächst technisch-orientierte Kernforschungszentren (in Karlsruhe, Jülich und Geesthacht) gegründet. Ihre Hauptaufgabe war es, den Aufbau der deutschen Kerntechnik zu fördern und diese

konkurrenzfähig zu machen. Wenig später wurden Zentren für die Grundlagenforschung ins Leben gerufen (das Hahn-Meitner-Institut in Berlin 1957 und das Deutsche Elektronen-Synchrotron in Hamburg 1959). Mit deren Hilfe sollten besonders solche Schwerpunktgebiete im internationalen Wettbewerb vorangebracht werden, die den Einsatz von Großanlagen wie Beschleuniger und Forschungsreaktoren erforderten. Zur Förderung der Luft- und Raumfahrt wurde im Jahre 1969 aus drei zum Teil bereits kurz nach der Jahrhundertwende gegründeten Vorgängergesellschaften die Deutsche Forschungsanstalt für Luft- und Raumfahrt gegründet.

Das Grundkonzept der Großforschung wurde auf andere Schwerpunkte der naturwissenschaftlich-technischen sowie biologisch-medizinischen Forschung übertragen. So entstanden das Max-Planck-Institut für Plasmaphysik in Garching bei München, das GSF-Forschungszentrum für Umwelt und Gesundheit in München-Neuherberg (beide 1960), das Deutsche Krebsforschungszentrum in Heidelberg (1964), die Gesellschaft für Biotechnologische Forschung in Braunschweig, die Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung in Birlinghoven bei Bonn (jeweils 1968), die Gesellschaft für Schwerionenforschung in Darmstadt (1969) sowie das Alfred-Wegener-Institut für Polar- und Meeresforschung in Bremerhaven (1980).

Nach der deutschen Wiedervereinigung wurde entsprechend den Empfehlungen des Wissenschaftsrates das Modell »Großforschung« auch in den neuen Ländern etabliert. Im Zuge der Umstrukturierung der Wissenschaftslandschaft in den neuen Ländern wurden drei Großforschungseinrichtungen gegründet: das GeoForschungsZentrum (GFZ) in Potsdam, das Max-Delbrück-Centrum für Molekulare Medizin (MDC) in Berlin-Buch sowie das Umweltforschungszentrum (UFZ) in Leipzig und Halle.

Heute reicht das Aufgabenspektrum der Großforschungseinrichtungen von der Grundlagenforschung über die angewandte Forschung und die Entwicklung von Schlüsseltechnologien bis hin zu großtechnischen Demonstrationsprojekten. Ihre Thematik er-

streckt sich von der physikalischen Grundlagenforschung über die Bereiche Umwelt und Gesundheit bis hin zur Datenverarbeitung und Informationstechnologie, zur Energietechnik, zu den Geowissenschaften und zur Polarforschung sowie zur Luft- und Raumfahrt.

Die Vielfalt dieser Aktivitäten läßt sich deutlich auf Gemeinsamkeiten zurückführen, welche die wichtige und eigenständige Funktion der Großforschungseinrichtungen ausmachen und sie gegenüber anderen Trägern der Forschung abgrenzen. Die Charakteristiken der Großforschung können mit den Begriffen Komplexität, Kontinuität, Kooperation und Konzentration kurz umrissen werden. Die Komplexität liegt in der Regel in der Aufgabenstellung, die auch die kontinuierliche Bearbeitung über einen längeren Zeitraum hinweg erfordert. Die Arbeiten werden über ihre institutionellen und disziplinären Grenzen hinweg in Kooperation mit Forschungsstätten des In- und Auslandes sowie mit Wissenschaftlern der verschiedensten Fachbereiche angegangen. Zur Erfüllung dieser Bedingungen ist die Konzentration großer finanzieller und personeller Ressourcen notwendig, die das äußere Erscheinungsbild der Großforschung bestimmen und auch ihren Namen begründet haben, der heute gelegentlich zu Mißverständnissen führt.

Gegenüber der Universitätsforschung ergibt sich die Eigenständigkeit der Großforschungseinrichtungen in der Regel durch den Bezug ihrer Aufgaben auf Großanlagen und langfristig geplante Projekte, die eine aufwendige Infrastruktur erfordern. Diese Ausrichtung der Großforschungseinrichtungen ermöglicht eine kontinuierliche und systematische Lösung komplexer Probleme in längerfristig arbeitenden Forscherteams. Die Universitäten sind an der Nutzung der Großgeräte besonders in der Grundlagenforschung im Rahmen der Verbundforschung wesentlich beteiligt.

Gegenüber der Industrieforschung liegt die Eigenständigkeit der Großforschungseinrichtungen darin, Forschungs- und Entwicklungsthemen aufzugreifen, für die zwar ein volkswirtschaftlicher Nutzen, nicht aber das Marktpotential abschätzbar ist und

deren Realisierung daher für Industrieunternehmen ein zu hohes Risiko darstellt. Dabei ist es nicht Aufgabe der Großforschungseinrichtungen, bedarfsinduziert Marktlücken zu suchen und zu füllen. Sie sollen vielmehr auf den von der Industrie nicht aufgreifbaren Gebieten eine Vorlauffunktion erfüllen. Wenn diese vorindustrielle Forschung eine gewisse Reife erreicht hat, kommt es zu gemeinsamen Entwicklungen und zur Durchführung technologischer Großprojekte in direkter Zusammenarbeit mit Industrieunternehmen.

In ausgewählten Fachgebieten hat die AGF Forschungsverbände gegründet. Diese sollen das vorhandene fachspezifische Potential der beteiligten Einrichtungen bündeln und die Effizienz der Forschung weiter steigern. Die Verbände dienen der arbeitsteiligen Kooperation mit anderen Instituten – besonders an Hochschulen – und sind gemeinsame Ansprechpartner für nationale und internationale Wissenschaftsorganisationen, Politik, Öffentlichkeit und Wirtschaft.

Die internationale Kooperation der Großforschungseinrichtungen mit etwa tausend Forschungsinstituten in aller Welt ist durch zahlreiche Abkommen und Verträge auf nahezu allen Forschungsgebieten geregelt.

## Organisationsformen

Die Großforschungszentren sind öffentlich geförderte Einrichtungen. Die Grundfinanzierung erfolgt in der Regel zu 90 Prozent durch den Bund, vertreten durch das Ministerium für Forschung und Technologie, jetzt Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), und zu 10 Prozent durch die jeweiligen Sitzländer.

Die Großforschungseinrichtungen sind in verschiedenen Rechtsformen organisiert, die von der Stiftung privaten Rechts über die Stiftung öffentlichen Rechts, den eingetragenen Verein bis

zur Gesellschaft mit beschränkter Haftung reichen. Trotz dieser unterschiedlichen Rechtsformen, bei denen die GmbH dominieren, weisen die Einrichtungen einheitliche Strukturmerkmale auf (siehe Abb. 6). Das an der Spitze der Einrichtung stehende, als Management agierende Exekutivorgan (Vorstand, Geschäftsführung, Direktorium) entspricht dem Rektorat einer Hochschule. Es ist einem Aufsichtsorgan verantwortlich (Aufsichtsrat, Verwaltungsrat, Kuratorium, Senat), dessen Zuständigkeit im Fall der GmbH noch durch die Gesellschafterversammlung, im Falle des Vereins durch die Mitgliederversammlung überlagert wird. Der Einfluß des Aufsichtsgremiums wird in den Satzungen durch umfangreiche Kataloge zustimmungsbedürftiger Geschäfte sowie durch die Festlegung einiger Entscheidungskompetenzen abgesichert, zu deren wichtigsten die Beschlüsse über die Forschungs- und Entwicklungsprogramme und die jährlichen Wirtschaftspläne sowie über die Berufung und Abberufung der Vorstandsmitglieder und der Institutsleiter gehören. Die Beteiligung externer wissenschaftlicher Expertise findet sich in allen Einrichtungen, allerdings in unterschiedlicher Weise: Fast alle Satzungen sehen die Berufung externer Wissenschaftler in die Aufsichtsgremien zwingend vor.

In einigen Einrichtungen sind externe Fachwissenschaftler Mitglieder des Wissenschaftlich-Technischen Ausschusses (WTA) des jeweiligen Aufsichtsorgans, das die Entscheidungen dieses Aufsichtsorgans in wissenschaftlichen Fragen vorbereitet und für die Bewertung der Forschungsergebnisse verantwortlich ist. Andere Einrichtungen kennen (darüber hinaus) zum Teil ein vom Aufsichtsorgan unabhängiges Gremium der externen wissenschaftlichen Selbstverwaltung (Wissenschaftlicher Beirat, Wissenschaftlicher Rat, Industriebeirat), dessen Mitglieder in der Regel auf Vorschlag des Gremiums selbst vom Aufsichtsorgan oder von der Gesellschafterversammlung berufen werden.

Die Mitwirkung der wissenschaftlichen Mitarbeiter der Einrichtung an den wichtigen forschungsbezogenen Entscheidungen geht zurück auf »Leitlinien« aus dem Jahre 1971, die zur Bildung von in den meisten Fällen Wissenschaftlich-Technischer Rat

(WTR) genannten Beteiligungsorganen innerhalb der Forschungseinrichtung führten. Aufgabe dieser Gremien, die dem Senat einer Hochschule entsprechen, ist zunächst die Beratung des Managements (Vorstand, Geschäftsleitung) in allen wichtigen wissenschaftlichen und strukturellen Fragen. Hierzu zählen beispielsweise die Aufstellung der Forschungsprogramme und Wirtschaftspläne, der Ausbau- und Investitionsprogramme, Fragen der Zusammenarbeit mit Hochschulen, Industrie und ausländischen Einrichtungen, Übernahme neuer und Einstellung bisheriger Aufgaben, optimale Nutzung der Forschungseinrichtung etc. Können sich Geschäftsleitung und internes Mitbestimmungsgremium nicht einigen, so wird die Entscheidungsverantwortung auf das Aufsichtsgremium verlagert.

Elemente der wissenschaftlichen Selbstbestimmung finden sich in vielen Fällen auch innerhalb der Institute, Abteilungen und Projekte, für die in Anlehnung an die Leitlinien Institutsleitungsausschüsse, Institutsversammlungen und Projektgremien vorgesehen sind, in denen wiederum gewählte Mitarbeiter aus dem jeweiligen Institut bzw. Projekt vertreten sind.

Die in den Satzungen verankerte detaillierte Organisation der wissenschaftlichen Willensbildung legt noch nicht alle Einflüsse abschließend fest. In den meisten Fällen haben die Zentren weitere, auch international besetzte Beratungsgremien gebildet. Schwer greifbar, aber angesichts der starken internationalen Verflechtung der Zentren in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen, ist die Abstimmung der Forschung und Entwicklung mit der »science community«.

## Planung und Erfolgskontrolle

Von besonderer Bedeutung für die FE-Planung der Zentren sind die ein- und mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprogramme mit Programmbudgets, die Elemente einer mittelfristi-

gen, in der Regel einen Fünfjahreszeitraum umfassende Finanzplanung enthalten, sowie Ausbau- und Investitionsprogramme, die meist als Teil der jährlichen Wirtschaftspläne formuliert werden, unter Einbeziehung ihrer mehrjährigen Folgewirkung. Diese Pläne bedürfen sämtlich der Zustimmung durch das Aufsichtsorgan, wobei dem jährlichen Wirtschaftsplan noch eine besondere Verbindlichkeit zukommt, weil er die gesamte Planung in einem Budget zusammenfaßt, welches in seiner Gesamthöhe und hinsichtlich einzelner Budgetbereiche nicht überschritten werden darf. Für die Bewirtschaftung der Mittel gilt im einzelnen das für alle Zentren einheitliche, gemeinsam von den Einrichtungen und dem Bund formulierte Finanzstatut. Da die Auswahl der leitenden Wissenschaftler/innen natürlich ein essentielles Element langfristiger Planung ist, wird sie im nächsten Abschnitt gesondert betrachtet.

Die Erfolgskontrolle im wissenschaftlichen Bereich erschöpft sich nicht in der Prüfung der Einhaltung administrativer Regelungen (z. B. Einhaltung von Projektbudgets und Zeitplanung) oder im quantitativen Bereich (Zahl der Veröffentlichungen oder Patente, Höhe eingeworbener Drittmittel, Lizenzeinnahmen). Vor allem für die anwendungsbezogene Forschung können diese Faktoren Indizien für Qualität und Erfolg der wissenschaftlichen Arbeit sein. Die erste Priorität bei der Erfolgskontrolle hat aber natürlich die inhaltliche Bewertung. Hier hat sich in Ergänzung zur satzungsgemäßen Berichterstattung an das Aufsichtsorgan im wissenschaftlich-technischen Jahresbericht die Begutachtung durch externe Wissenschaftler (Evaluation und »Peer-review« durch wissenschaftliche Institutsbeiräte) bewährt. Über deren Ergebnisse wird in allen Fällen im Aufsichtsorgan berichtet. Sie sind jedoch auch wesentlicher Bestandteil der internen Erfolgskontrolle, die Vorstand und WTR zur Grundlage der internen Mittelverteilung machen.

Über die regelmäßige jährliche Erfolgskontrolle hinaus setzt der Wissenschaftlich-Technische Ausschuß (WTA), den sich fast alle Aufsichtsorgane zur Vorbereitung ihrer Entscheidungen gebildet haben, in mehrjährigen Rhythmen externe Gutachterkom-

missionen zur genaueren Evaluation ganzer Schwerpunktbereiche der jeweiligen GFE ein. Deren Bericht wird dann mit einem Kommentar des Leitungsorgans (Vorstand) im WTA und abschließend im Aufsichtsorgan diskutiert.

Schließlich dürfen die von den Gesellschaftern gelegentlich eingerichteten Perspektivkommissionen, die die Zielrichtung ganzer Zentren bewerten, ebensowenig unerwähnt bleiben wie die Evaluationen durch den Wissenschaftsrat (Kooperation Großforschung – Hochschulen 1989, Umweltforschung 1992, Materialforschung 1995) und die Stellungnahme der sogenannten Weule-Kommission und das Gutachten des Zentralverbandes der Elektrotechnischen Industrie (beide 1994).

## Großforschung in der Wechselwirkung mit Hochschulen

Die Kooperation der Großforschungseinrichtungen mit den Hochschulen ist vielfältig und für beide Seiten unerlässlich. Sie reicht von der Nutzung von Großgeräten (z. B. Beschleuniger, Reaktoren, Speicherringe, Rechenzentren etc.) über die Organisation gemeinsamer Forschungsprojekte sowie Frühjahrs- und Sommerschulen bis hin zur gegenseitigen Mitwirkung in Gremien und bei Begutachtungen von Forschungsanträgen oder Instituten. Ein besonderes Element der Symbiose von Hochschulen und Großforschungseinrichtungen sind die gemeinsamen Berufungen, deren Zahl und Verfahren in der Regel in Kooperationsverträgen zwischen den Zentren und den benachbarten Universitäten vereinbart werden. »Gemeinsame Berufung« bedeutet dabei, daß ein Wissenschaftler sowohl als Professor an die Universität als auch zum leitenden Wissenschaftler an die Großforschungseinrichtung berufen wird, wobei er seine Forschungstätigkeit im wesentlichen in der Großforschungseinrichtung ausübt. Dies setzt ein Zusammenwirken der jeweils zuständigen Gremien voraus. Hierfür gibt es eine

Reihe von Regelungsmöglichkeiten, die sich im wesentlichen auf folgende Grundmodelle zurückführen lassen:

- »Jülicher Modell«: gemeinsame Berufungsliste; Land richtet bei der Hochschule eine Leerstelle ein, auf die der Wissenschaftler berufen, dann aber sogleich ohne Dienstbezüge zur GFE beurlaubt wird unter Aufrechterhaltung einer reduzierten Lehrverpflichtung;
- »Berliner Modell«: paritätisch besetzte gemeinsame Berufungskommission; Berufung an die Universität mit allen Rechten und Pflichten eines Universitätsprofessors, Zuweisung an die GFE zur Wahrnehmung von Forschungsaufgaben, GFE erstattet die Personalkosten an die Universität, ggf. unter Abzug einer Unterrichtspauschale;
- »Fraunhofer-« oder »Münchner Modell«: nach getrennten, aber koordinierten Berufungsverfahren Berufung an Hochschulen mit Übertragung von Institutsleiterfunktionen an GFE im Nebenamt.

Diese Modelle finden sich auch in Abwandlungen. Einige Einrichtungen nutzen verschiedene Verfahren parallel. Natürlicherweise ist die Qualität der Berufungen und der Berufenen die Basis jeder vernünftigen Qualitätssicherung. Insofern sind die hier geschilderten gemeinsamen Berufungsverfahren von herausragender Bedeutung für die Qualitätssicherung der Großforschungseinrichtungen. Inzwischen wird in fast allen Fällen von Neuberufungen dem Berufungsverfahren eine Strukturdiskussion vorgeschaltet, in der eine extern besetzte Strukturkommission die Frage beleuchtet, ob die Institutsweiterführung bzw. eine Institutsneugründung oder -umgründung sinnvoll in die Gesamtstrategie der jeweiligen Großforschung eingebunden ist und wissenschaftlich auch im Rahmen der übergreifenden Forschungspolitik des Landes und des Bundes begründet werden kann.

## Kooperation mit der Industrie

Die Standortdiskussion des Jahres 1994 mit ihrem starken Druck in Richtung auf eine beschleunigte Umsetzung von Forschungsergebnissen in industrielle Produktion hat gelegentlich die komplementären Funktionen der verschiedenen Forschungsorganisationen aus dem Blick verloren. Die Großforschungseinrichtungen können ganz zweifellos der Industrie nicht deren – eher kurzfristig zielorientierte – Forschungsaufgaben abnehmen. Sie sind eher für Aufgaben zuständig, die langfristig für das Gemeinwesen wichtig, aber noch nicht unmittelbar gewinnbringend umsetzbar sind. Trotz dieser grundsätzlichen Rollenverteilung gibt es viele Berührungspunkte und Kooperationen zwischen den GFE und der Industrie. Die Satzungen einer Reihe von Zentren sehen ausdrücklich eine Beteiligung von Industrievertretern in den Gremien vor (Aufsichtsorgan, Industriebeirat, wissenschaftliche Institutsbeiräte). Darüber hinaus findet praktische Zusammenarbeit in vielen, je nach Aufgabenstellung des Zentrums variierenden Formen statt. Das reicht von Auftragsforschung bis zu gemeinsamen Groß- oder Leitprojekten (Brennstoffzelle, Mikrosystemtechnik), von Kenntnisverwertungsgesellschaften bis zu »joint-ventures« und zu High-Tech-Entwicklungsaufträgen aus der Grundlagenforschung heraus (z. B. supraleitende Magnete für HERA).

In all diesen verschiedenen Fällen müssen Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle jeweils spezifisch organisiert werden, wobei immer wieder besondere Probleme bei Know-how-Sicherung und Lizenzvertragsformulierungen die Kooperation komplizieren. Erste Beispiele einer zwischen Industrie und GFE vereinbarten Projektleitung durch einen in die GFE delegierten Industrievertreter zeigen die Spannweite der Möglichkeiten, die aber ohne Zweifel noch nicht voll ausgeschöpft werden.

## Schlußbemerkung

Programmfindung, Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle sind in den Großforschungseinrichtungen in sehr differenzierter Weise angelegt. Dabei ist es Charakteristikum der Großforschung, daß sie sich bei der Programmfindung der Verpflichtung stellt, die mit Staat und Gesellschaft gemeinsam definierten Vorsorge- und Forschungsziele zu verfolgen mit anderen Worten, sich einer Globalsteuerung durch den Staat zu unterwerfen. Daß die Qualitätssicherung wissenschaftlichen Kriterien zu folgen hat, ist unbestritten, die Mechanismen sind entsprechend gestaltet. Daß die Erfolgskontrolle schon wegen der sehr unterschiedlichen Zeitskalen der verschiedenen Forschungsfelder nicht immer einfach und auch in ihren Ergebnissen nicht immer einfach vermittelbar ist, liegt in der Natur der Sache. Es hat zum einen mit der gewachsenen Vielfalt der Großforschung zu tun. Es hat zum anderen aber auch damit zu tun, daß der moderne Forschungsprozeß weit davon entfernt ist, linear, monokausal und damit durchsichtig abzulaufen. Transdisziplinäre Vernetzung widersetzt sich disziplinärer Einzelbetrachtung als einziger Erfolgskontrolle. Groß kann gut sein, wenn disziplinäre Kompetenz ergänzt wird durch kritische Offenheit im Gespräch über Fachgrenzen und Mut zu langfristigem Denken.

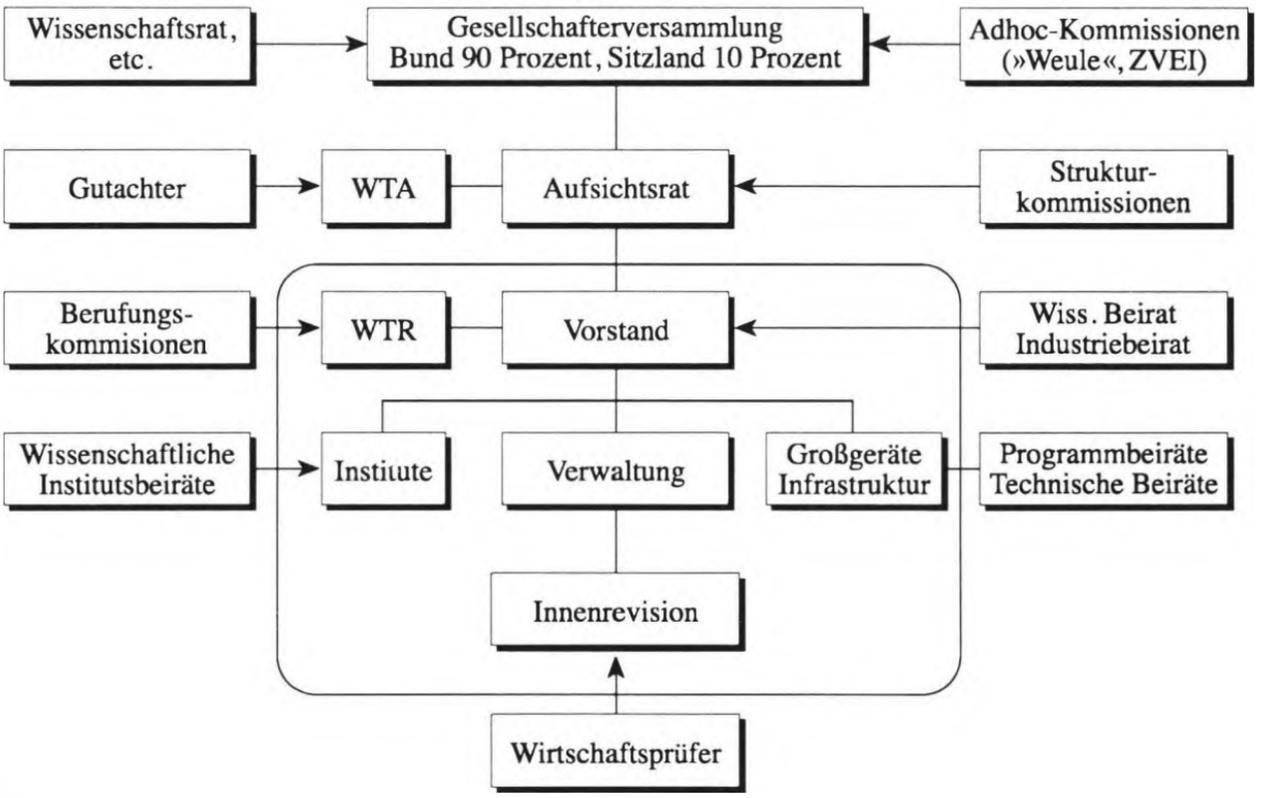


Abb. 6: Organisation einer Großforschungseinrichtung



# Qualitätssicherung in der Lehre



# Qualitätssicherung in der Lehre – Versuch einer Systematisierung

*Clemens Klockner, Andreas Barz*

## 1. Qualitätssicherung in der Lehre

Qualitätssicherung in der Lehre ist ein schwieriges, oftmals unerfreuliches Geschäft. Dabei ist Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen gerade vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen und Entwicklungen ein wichtiges Ziel, das es zu erreichen gilt. In der Bundesrepublik gibt es einzelne Ansätze dazu, die von engagierten Hochschulmitarbeitern, Instituten, Hochschulleitungen und staatlichen Einrichtungen entwickelt worden sind. In vielen Fällen werden Ideen aus dem benachbarten Ausland aufgegriffen. Aber ein in sich konsistentes System der Qualitätssicherung, wie beispielsweise in Frankreich, Dänemark, den Niederlanden, Schweden oder Australien ist nicht in Aussicht. Dabei steht die Uhr mittlerweile auf fünf vor zwölf, um ein häufig strapaziertes Bild zu gebrauchen.

So war es erklärtes Ziel der Arbeitsgruppe »Qualitätssicherung in der Lehre«, die Diskussion über die Qualität zu versachlichen, zu systematisieren und Entwicklungslinien für ein hochschuladäquates System der Qualitätssicherung aufzuzeigen. Orientierungspunkte auf dem Weg dorthin bilden europäische und deutsche Erfahrungen, über die Experten in ihren Vorträgen berichteten: *Prof. Dr. Mårten Carlsson* (Chairman of the Council for the Renewal of Undergraduate Education) beschreibt in seinem Beitrag das schwedische Modell der Qualitätssicherung;

*Prof. Dr. Karl-Heinz Hoffmann* (Vorsitzender des Wissenschaftsrats) und *Dr. Jürgen Lüthje* (Präsident der Universität Hamburg) schreiben aus unterschiedlicher Perspektive über ihre Erfahrungen mit zwei Varianten des niederländischen Modells der Evaluation; *Walter Nohlen* (Leiter Dezernat 3 – Studentische Angelegenheiten, Universität Stuttgart) erläutert das Studienverlaufsystem SIS, das an der Universität Stuttgart entwickelt worden ist; *Dr. Hans-Dieter Daniel* (Projektleiter »Evaluation der Lehre« an der Universität Mannheim) stellt das Mannheimer Modell der Bewertung der Lehre durch die Studierenden dar.

## 2. Eine Systematisierung der verschiedenen Ansätze

Die Verschiedenartigkeit der Ansätze erfordert eine Systematisierung, zumal es im Hochschulalltag die unterschiedlichsten Formen der Evaluation gibt, wie dies eine vor drei (!) Jahren erschienene zweibändige Dokumentation der HIS GmbH belegt: In ihr sind von Reiner Reissert 62 Aktivitäten an den Hochschulen der Bundesrepublik aufgelistet worden. Seither hat sich in der Hochschullandschaft vieles verändert, zumal durch die Neufassung der Hochschulgesetze der Länder, in denen nun Lehrberichte als Mittel zur Sicherung der Lehrqualität gefordert werden.

Bleibt die Frage offen, nach welchen Kriterien die Systematisierung erfolgen soll. Angesichts der Thematik »Qualitätssicherung« bietet es sich an, drei Kriterien zu definieren, die im folgenden Kapitel ein systematisches Herantasten an ein System zur Sicherung der Qualität der Lehre erlauben. Diese Kriterien sind

- Akteur (Wer sichert ›Qualität‹?)
  - Ziele (Warum soll ›Qualität‹ gesichert werden?)
  - Instrumente (Wie kann ›Qualität‹ gesichert werden?)
- Anhand dieser Kriterien und den daraus abgeleiteten Fragen lassen sich die Charakteristika der in den Beiträgen beschriebenen Verfahren systematisieren.

Das *schwedische Modell* der Qualitätssicherung geht auf eine Initiative der – zu der Zeit sozialdemokratischen – Regierung im Jahr 1989 zurück, die damit auf eine heftige Diskussion um die Qualität der akademischen Ausbildung reagierte. Die Ausarbeitung der Grundzüge dieses Systems lag in der Hand unabhängiger Komitees, so daß der zweimalige Regierungswechsel sich kaum auf die Inhalte auswirken konnte. Die Ziele, »Sicherung der Qualität«, »Dezentralisierung des Hochschulsystems« und »Stärkung der Autonomie der Hochschulen«, versuchen die Schweden mit zwei Instrumenten zu erreichen: Das Status-Lehre-Konzept beinhaltet eine wettbewerblich orientierte Vergabe von Mitteln für innovative Lehrprojekte. Parallel dazu ging die Regierung dazu über, die Mittel für die Hochschulen nach Leistungen und Ergebnissen zu vergeben.

Der *Wissenschaftsrat* strebt mit dem von ihm präferierten Verfahren einen überregionalen freiwilligen Vergleich einer begrenzten Anzahl von Studiengängen an. Dazu bedient er sich der Instrumente der Selbstevaluation in Kombination mit einer Fremdevaluation.

Der *Nordverbund*, ein Zusammenschluß der Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock zur Evaluation von Studium und Lehre, will studiengangbezogen Studium und Lehre durch die Initiierung kommunikativer Prozesse mit Hilfe professioneller Moderatoren verbessern. Dazu verwenden die Verantwortlichen ebenfalls die Kombination von Selbst- und Fremdevaluation, führen aber die Vertreter der Fächer in einer abschließenden Konferenz zu einer Debatte über die Ergebnisse und das Verfahren zusammen.

Die genannten qualitativen Methoden entsprechen der komplexen Realität akademischer Lehre. Aber sie bilden nicht in jedem Fall die Realität im Studienverlauf ab, die durch *Informationssysteme* erschlossen werden kann. Ein Ansatz dazu wird in den Beitrag von Nohlen vorgestellt.

Die »Kunden«, die Studierenden, kamen in den bislang vorgestellten Modellen nur am Rande oder passiv vor. In *Befragungen zu Lehrveranstaltungen* sind sie der aktive Part, da sie auch um die

Meinung zu einer bestimmten Lehrveranstaltung gebeten werden. Bei allen Vorbehalten gegen dieses Instrument: Als »Konsumenten« können sie Teilaspekte von Qualität sehr wohl beurteilen, auch wenn diese nicht mehr als ihre Zufriedenheit widerspiegeln sollten.

### 3. Qualitätssicherung – eine systematische Annäherung

Ausgangspunkt der Qualitätssicherung ist die Definition von *Zielen* und damit die Antwort auf die Frage, warum evaluiert wird. Über diese Ziele sollten Klarheit und Konsens herrschen. Es lassen sich wenigstens drei Ebenen unterscheiden, die dafür von Bedeutung sind:

- die Qualitätssicherung auf der Ebene der einzelnen, individuell zuzuordnenden Lehrveranstaltungen;
- die Qualitätssicherung auf Studiengangs- bzw. Fachbereichsebene;
- die Qualitätssicherung auf Universitätsebene unter Berücksichtigung der Strategie der Universität.

Um Qualität sichern zu können, müssen zunächst Kriterien definiert werden: Leistungsindikatoren, mit denen Qualität gemessen werden kann. Qualitätssicherung steht damit in engem Zusammenhang mit der Evaluierung auf der Grundlage von vorher definierten Leistungsindikatoren. Die Festlegung der Leistungsindikatoren hängt ab von den zuvor definierten Zielen. Die Auswahl der Indikatoren, über die im Rahmen einer Evaluierung berichtet wird, hängt ab von der Zielgruppe bzw. den *Adressaten*: Für wen wird evaluiert? An wen richtet sich die Berichterstattung? Die Ergebnisse müssen für unterschiedliche Zielgruppen unterschiedlich ausgewählt, aufbereitet oder aggregiert werden. Es ist eine grundsätzliche Entscheidung, ob die Informationen an Studierende, an den Lehrkörper eines Fachbereiches, Leitungs-

organe einer Universität oder Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung übermittelt werden. In engem Zusammenhang damit stehen die *Inhalte* einer Evaluation: Was wird evaluiert? Aber auch: Wer trägt Verantwortung für Qualität? Dieser Aspekt wird allzuoft vernachlässigt oder auf bestimmte Personengruppen eingegrenzt: In erster Linie die Professoren, selten auf den akademischen Mittelbau und so gut wie nie auf die Studierenden. Hinsichtlich der Inhalte lassen sich fünf Ebenen unterscheiden:

- *operative Ebene* - Definition von Ziele, Durchführung, Festlegung der Verantwortlichkeiten;
- *subjektive Ebene* - Zufriedenheit der ›Kunden‹ und der Mitarbeiter;
- *objektive Ebene* - Überprüfung von Ergebnissen anhand von Indikatoren;
- *Wirtschaftlichkeit* - Aufwand und Einsatz von Ressourcen auf Hochschul- und Fachbereichsebene;
- *Modellhaftigkeit* - Übertragbarkeit und Nachfrage für einen Studiengang oder eine Lehrveranstaltungsform.

Ziele, Adressaten und Inhalte legen weitgehend die verwendbaren *Instrumente* fest. Eine Auflistung der denkbaren Instrumente würde den Rahmen dieser Einführung sprengen. Es sei daher auf die sachkundigen, kenntnisreichen und detaillierten Darstellungen der Autoren verwiesen.

Der Name der Arbeitsgruppe ›Qualitätssicherung in der Lehre‹ impliziert, daß die Anwendung der Instrumente einer Evaluation per se die Qualität sichert. Die Transparenz der Standards und die Überprüfung - für sich genommen - führen jedoch nicht zu *Konsequenzen*. Allein die Übergabe eines Gutachtens an den für die Qualität eines Studiengangs Verantwortlichen sichert keine Qualität. Dafür sind zusätzliche Maßnahmen notwendig. Eine To-Do-Liste oder Zielvereinbarung in Verbindung mit überschaubaren Fristen und definierten Verantwortlichkeiten führen mit großer Wahrscheinlichkeit zum Erfolg. Gleichwohl ist der Erfolg nur dann realistisch, wenn die Sicherung der Qualitätsstandards mit der Zuweisung zusätzlicher Mittel belohnt wird. Auch an Hochschulen soll gelten, daß Leistung sich lohnen muß.

# Das schwedische Modell der Qualitätssicherung

*Mårten Carlsson*

Fragen der Qualität im schwedischen Universitäts- und Hochschulbereich sind in den letzten fünf Jahren intensiv diskutiert worden. Verschiedene Komitees haben sich mit diesen Fragen beschäftigt. Die Regierung hat in dieser Periode zweimal gewechselt, eigene Pläne für den Universitäts- und Hochschulbereich vorgelegt und zum Teil verwirklicht, was auch dazu geführt hat, daß die Universitäten und Hochschulen die Politik als wenig konsequent erlebt haben. Eine nähere Analyse deutet jedoch auf einen Konsens in wichtigen Fragen der Hochschulpolitik hin: die Dezentralisierung durch Ausweitung von Befugnissen der einzelnen Universitäten und Hochschulen.

Der erste Abschnitt (A) dieses Beitrages beschreibt die Veränderungen bezüglich Fragen der Organisation von Behörden und Büros und versucht ferner, die Situation nach der Einführung kürzlich vorgelegter Änderungsvorschläge im Vergleich zu der Ausgangslage 1989 darzustellen.

Der zweite Abschnitt (B) beschreibt in kurzer Form das Modell einer Kategorisierung idealer Forschungstypen von Boyer und Trow sowie das im Westling-Komitee häufig verwendete »Status der Lehre-Konzept«. Diese Modelle haben dem Verfasser dieses Referates geholfen, die Veränderungen in einen generelleren Rahmen einzufügen und damit verständlicher zu machen.

Der dritte Abschnitt (C) beschreibt den 1990 vor dem Hintergrund des »Status der Lehre-Konzepts« gegründeten »Akademischen Rat der Universitäts- und Hochschulausbildung«. Abschnitt (D) beschreibt das im letzten Jahr eingeführte System für die Mittelzuweisung an den Universitäten und Hochschulen. Dabei werden vor allem die damit zusammenhängenden Qualitätsfragen diskutiert, die eine wichtige Rolle in der schwedischen Debatte spielen.

Schließlich werden unter (E) die Pläne der neuen Regierung für eine neue Organisation im Bereich der Universitäten und Hochschulen in Schweden vorgestellt. Das unter (B) präsentierte Modell von Trow zeigt sich dabei als sehr hilfreich.

## A. 1989-95, eine Periode von Veränderungen

Vor fast sechs Jahren, im Februar 1989, wurde vom damaligen sozialdemokratischen Minister für Bildung und Wissenschaft ein Komitee (Högskoleutredningen) unter dem Vorsitz des damaligen Rektors der Universität Lund, Prof. Dr. H. Westling, berufen und mit der Aufgabe betraut, die vor allem von den Studenten geäußerte Kritik an der Ausbildung an Universitäten und Hochschulen zu analysieren und daraus Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Die Arbeit des nach dem Vorsitzenden benannten Westling-Komitees kann als Startpunkt einer Periode in der schwedischen Universitäts- und Hochschulausbildung betrachtet werden, in der vielleicht mehr als in anderen Zeiträumen Fragen der Lehr-Qualität großes Interesse zuteil wurde, sowohl hochschulintern wie auch extern, z. B. auf der politischen Ebene.

Das Hauptgutachten des Komitees »Freiheit, Verantwortung, Kompetenz – Bedingungen der Ausbildung an Universität und Hochschulen« wurde im Januar 1992 dem seit Oktober 1991 amtierenden konservativen Minister überreicht. Fragen der Mittelzuweisungen des Staates für die Ausbildung an Universität und

Hochschulen wurden in einem Spezialgutachten behandelt, das erst im Mai 1992 dem Minister überreicht wurde.

Aufbauend auf diesem Gutachten, aber auch auf Vorschlägen anderer Komitees (u. a. der »Kommission für Mittelzuweisung« unter Vorsitz des konservativen Staatssekretärs im Ministerium für Bildung und Wissenschaft, B. Kirsebom), auf Hearings und natürlich auch unter dem Einfluß von politischen und/oder ideologischen Wertvorstellungen hat die Regierung ab 1992 dem Reichstag zwei Vorlagen unterbreitet, im Juni 1992 »Freiheit für Qualität« und im März 1994 »Ausbildung und Forschung, Qualität und Wettbewerb«, die alle im wesentlichen vom Reichstag auch genehmigt wurden.

Seit 1990 wurde auch die eigentlich schon 1977 begonnene Dezentralisierung im schwedischen Universitäts- und Hochschulbereich weitergeführt. Sie brachte viele organisatorische Veränderungen sowohl innerhalb von Universitäten und Hochschulen als auch im ministeriellen Bereich mit sich. U. a. wurde 1992 die zentrale Planungs- und Verwaltungsbehörde – Universitets und Högskolämbetet (UHÄ) – abgeschafft. Für Aufgaben im Bereich der Qualitätskontrolle der Arbeit an Universitäten und Hochschulen wurde eine neue Behörde, das »nationale Sekretariat« für Auswertungsfragen (später umbenannt in »Büro des Kanzlers«) gegründet. Serviceaufgaben sowohl des Ministeriums, z. B. die Erstellung von Jahresberichten über den Universitäts- und Hochschulbereich, spezielle Förderungsaktivitäten usw. als auch Aufgaben der einzelnen Universitäten und Hochschulen – z. B. Zulassung von Studenten, wenn die einzelne Universität und Hochschule die neue Freiheit, dieses selbst durchzuführen, nicht wahrnehmen wollte (was übrigens der Normalfall war) – wurden der neu eingerichteten »Service-Behörde« (VHS Verket för Högskoleservis) übertragen, eine neu gegründete Organisation, bewußt ohne Hoheitsaufgaben von behördlichem Charakter. Schon 1990 wurde auf Vorschlag der Westling-Kommission der »Akademische Rat der Universitäts- und Hochschulausbildung« gegründet. Dieser wurde 1992 – wie auch der Rat für Forschung über Hochschulfragen – autonome staatliche Behörde.

Nach dem Regierungswechsel im Oktober 1994 kamen jedoch neue (neu-alte) politische Signale. So erhielt die seit 1993 mit laufenden Analysen der Reformarbeit im Universitäts- und Hochschulbereich beauftragte RUT-Kommission (reformutredningen) unter Leitung von Dr. D. Brändström einen zusätzlichen Auftrag; Ziel war eine neue zentrale Behörde, die Funktionen wahrnehmen könnte, die heute entweder vom Büro des Kanzlers, von den beiden Akademischen Räten oder vom VHS wahrgenommen werden. Die Kommission legte am 13. Januar 1995 ihre Empfehlungen vor. Darin werden anstelle von derzeit vier Behörden (siehe oben) zwei neue vorgeschlagen. Die bei weitem größere davon soll die Aufgaben der »Servicebehörde« VHS, des Büros des Kanzlers und des Rates für Forschung in Universität und Hochschulen übernehmen. Die andere soll die Aufgaben des »Akademischen Rates der Universitäts- und Hochschulausbildung« und die Förderaufgaben des »Büros des Kanzlers« übernehmen. Nach dem Vorschlag werden die Aufgaben der »kleinen« Behörde nach drei Jahren überprüft. Dabei soll überlegt werden, ob es sinnvoller wäre, die Aufgaben an die einzelnen Universitäten und Hochschulen oder an deren Dachorganisation zu übertragen. Nach Absprache zwischen der RUT-Kommission und Vertretern der beiden schwedischen Rektorenkonferenzen (SAR Svenska Akademiska Rektorskonferensen und NHR Nya Högskolornas Rektorskonvent) sind diese bereit, ein gemeinsames Büro aufzubauen, das ab 1995 u. a. die Zuständigkeit für zentrale Zulassungsfragen übernehmen wird.

Im Verhältnis zu der Situation vor 1990 und unter der Annahme, daß die Vorschläge der RUT-Kommission durchgesetzt werden, wird das zukünftige schwedische Universitäts- und Hochschulsystem insgesamt gekennzeichnet von einer viel höheren Autonomie der einzelnen Anstalten und einer deutlichen Trennung der Behörden mit Zuständigkeiten für Kontroll- und Finanzzuteilungsaufgaben einerseits (die große zentrale Behörde) und Förderungsaufgaben andererseits (die kleine zentrale Behörde).

## B. Einige Vorüberlegungen und Modellvorstellungen

Für die Beschreibung und Analyse komplizierter Veränderungen im politischen Bereich können abstrakte Modelle manchmal wertvolle Hilfestellung leisten. Ein solches lieferte E. L. Boyer in seinem Buch »Scholarship Reconsidered, Priorities of the Professoriate«. Seine vier Typen von Scholarship – Discovery, Integration, Application und Teaching – treten nie in ihrer Idealform, sondern in der Realität immer als Mischform auf. Allerdings kann eine langfristig angelegte Analyse der relativen Bedeutung dieser verschiedenen Typen bestehende oder potentielle Probleme im Universitäts- und Hochschulbereich erklären. Übertragen auf die Situation in der Lehre in Schweden, ist es offensichtlich so – wie übrigens auch in vielen anderen Ländern – daß die stark zunehmende Zahl der Studenten und der damit zusammenhängende Übergang von der Elite-Universität zur Massen-Universität besondere Probleme in der Lehre verursacht hat, vor allem hinsichtlich der Qualität. Dazu kommen die zunehmenden Kosten, die in einer angespannten Lage der Staatsfinanzen besondere Probleme mit sich bringen, u. a. weil die Politiker ihren Wählern nachweisen müssen, daß die Steuergelder von den Hochschulen sinnvoll eingesetzt werden. Diese Tatsache macht es übrigens auch notwendig für die Universitäten und Hochschulen, darüber nachzudenken, wie man der »Scholarship of Application« heutzutage nachkommen kann. Immer deutlichere Signale aus verschiedenen Ländern zeigen, daß der Staat nicht länger bereit ist, ohne Leistungstransparenz der Hochschulen Geld für die Forschung an Universitäten und Hochschulen zu vergeben. Die Forderung nach Anwendungsmöglichkeiten verlangt außerdem, daß die Universitäten sowohl in der Lehre als auch in der Forschung fähig sind, dem Verlangen nach »Integration« verschiedener Disziplinen und Fachbereiche nachzukommen.

Eng verknüpft mit der relativen Bedeutung der verschiedenen Typen von Scholarship ist natürlich auch deren Status oder viel-

leicht eher der Status von deren Trägern. Das oben unter (A) erwähnte Westling-Komitee widmete der Frage des Status der Lehre (der Lehrer) im Vergleich zum Status der Forschung (der Forscher) an schwedischen Universitäten und Hochschulen viel Interesse. Insgesamt stellte man fest, daß an den »forschenden« Universitäten und Hochschulen die Lehre einen viel niedrigeren Status hatte als die Forschung. Die Gründe hierfür waren zahlreich: der höhere Stellenwert von Forschungsverdiensten – besonders in Berufungsverfahren – gegenüber den auch als schwierig zu messen geltenden Verdiensten der Lehre, der Statuswert einer externen Bewilligung von Forschungsmitteln im Wettbewerb durch einen Forschungsrat, was keine Entsprechung in der Lehre hat usw. Dazu kommt, daß man in Schweden in den 60er Jahren besondere Stellen für akademische Lehrer ohne Forschungsverpflichtungen (Forschungsmöglichkeiten) eingeführt hatte, um überhaupt der stetig wachsenden Zahl von Studenten eine Ausbildung geben zu können.

Das Westling-Komitee zieht Konsequenzen aus diesen Ergebnissen und schlägt verschiedene Maßnahmen vor, um die Situation zu verbessern. Mit der Gründung eines »Akademischen Rates der Universitäts- und Hochschulausbildung«, der in Abschnitt (C) näher beschrieben wird, wurde einer der Vorschläge in die Tat umgesetzt. Viele Mitglieder des Westling-Komitees wie auch akademische Lehrer gehen sogar so weit, die Frage zu stellen, ob verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre überhaupt wirkungsvoll eingesetzt werden können in einem System, in dem der Status der Lehre niedrig ist.

Eine weitere modellhafte Überlegung zur Beschreibung der aktuellen Situation in Schweden im Bereich der Qualitätssicherung in der Lehre entnehme ich einem kürzlich erschienenen Aufsatz von Martin Trow, »Academic Reviews and the Culture of Excellence«. Trow stellt in diesem Beitrag eine erhellende Typologie akademischer Reviews vor:

		<i>Function of the Review:</i>	
		Supportive	Evaluative
<i>Origin of the Review:</i>	Internal	I	II
	External	III	IV

Einige Zitate aus dem Text beleuchten wichtige Aspekte der vier Typen einer Review:

»The enormous stress currently being placed on these reviews, especially when they are called ›evaluations‹, should not obscure the fact that reviews are no substitute for the institution's own quality control mechanisms and procedures. At their worst they hinder the emergence of a culture of excellence within a university or weaken it where it exists, and encourage a variety of patterns of behavior at odds with it«.

»Type III reviews are inherently unstable activities; unless firmly institutionalized and defended, they are vulnerable to pressures from government to become more evaluative, more ›useful‹ to central governmental funding agencies which want to distribute their funds in ways that create – and appear to create – incentives for better performance«.

»Essentially, we want to assess the quality of an institution's intellectual life – the process of education – rather than its outcomes, which are long delayed, difficult to recognize, difficult if not impossible to measure and mixed up with many other forces and factors outside the institution«.

### C. Der »Akademische Rat der Universitäts- und Hochschulausbildung«

In den schwedischen Hochschulen gibt es heute wenigstens zwei Klassen von Professoren: Eine Gruppe, die sich hauptsächlich durch Forschungsbeiträge auszeichnet und zur finanziellen Ausstattung des Seminars oder der Fakultät beiträgt, und die andere,

die ihre Aufgaben ohne große Publizität oder Projektmittel vollbringt – die »Unsichtbaren«. Der unsichtbare Professor hat aber keinen Status, weder unter den Kollegen noch in der interessierten Öffentlichkeit. Die Schlußfolgerung ist offenbar: Jeder Professor muß sich – um die Unsichtbarkeit zu vermeiden – mit der Forschung beschäftigen; die Lehre ist nicht statusrelevant. Leistung und Qualität in der Lehre zahlen sich nicht aus.

Die Westling-Kommission wollte die Qualität der Lehre verbessern. So war die Ausgangsthese der Kommission, daß die Verbesserung der Qualität der Lehre nicht ohne Folgen für die Statuszuweisung sei. Das »Status der Lehre-Konzept« war geboren.

Wenn wir uns mit der Qualität der Lehre ernsthaft beschäftigen wollen, ist es eine unerläßliche Konsequenz, daß wir auch den relativen Status der Lehre im Vergleich zur Forschung erhöhen müssen. D. h., es muß sich auch unter den Kollegen der Fakultät lohnen, in der Lehre zu arbeiten. Die Frage ist aber, wie bringt man das zustande?

Professor Westling hat ein originelles und verwegenes Modell vorgeschlagen: »Schaffen wir uns einen Ausbildungsrat, der, ganz wie die Forschungsräte, Projektmittel in nationaler Konkurrenz vergeben kann!« Wer solche Mittel in der Fakultät einwirbt, ist nicht mehr unsichtbar. Der ehemalige Staatssekretär des Ministeriums für Ausbildung und Forschung, Professor Dr. S. Gustavsson, war begeistert von der Verwegenheit des Modells und hat es tatkräftig unterstützt. Alles ging sehr schnell: Vorschlag im November 1989, Regierungsentwurf im Januar 1990, Reichstagsbeschluß im April 1990 und am 1. Juli 1990 ein »Rat der Lehre«!

Seit 1990 hat der Rat über SEK 100 Millionen für Lehrprojekte bewilligt. Es ist aber wichtig anzumerken, daß das Antragsverfahren nicht nur moderner ist als das der Forschungsräte. Das Verfahren besteht aus zwei Schritten, und die besten Anträge werden vollständig ausformuliert. Folglich kann der Rat nicht dafür verantwortlich gemacht werden, daß eine Hälfte der Akademiker mit der Beurteilung der Anträge der anderen Hälfte beschäftigt sei. Die Qualitätsprüfung ist mindestens ebenso streng wie die der Forschungsräte. Jeder vollständige Antrag wird von minde-

stens drei externen Experten begutachtet; einer von diesen muß ein ausländischer Akademiker sein. Ich würde sagen, daß normalerweise ein Antrag von zwei europäischen Wissenschaftlern und einem weiteren, entweder aus Amerika oder Australien – alle natürlich Experten – beurteilt wird.

Im Herbst 1992 wurde der Rat von Professor T. Becher, University of Sussex, im Auftrag der schwedischen Regierung begutachtet. Sein Urteil war überwiegend positiv, und im Februar 1993 hat der damalige konservative Minister vorgeschlagen, daß der Rat permanent eingerichtet werden sollte als »ein Beweis für die Beschlußfähigkeit der Regierung in der Qualitätsfrage des Universitätswesens«. Er hat wahrscheinlich die Grundhypothese der Westling-Kommission: »ohne Status keine Qualität« verstanden und akzeptiert.

Es ist erfreulich, daß diese originelle Idee schon Nachahmer gefunden hat: Nach einem Besuch in Schweden 1991 beschloß die australische Regierung 1992, einen solchen Rat der Lehre einzurichten. Auch die schottischen Rektoren haben festgestellt, daß es für die höhere Ausbildung in ihrem Land günstig wäre, einen ähnlichen Rat einzurichten.

#### D. Mittelzuweisung nach Qualität und/oder Quantität

Nach Vorarbeiten des unter (A) erwähnten Westling-Komitees und der Kommission für Finanzzuweisung hat die schwedische Regierung bzw. der Reichstag in den letzten Jahren sukzessive neue Allokationssysteme für das Grundstudium eingeführt, die an Zielen und Ergebnissen ausgerichtet sind. Seit Januar 1994 enthält das System auch die Mittelzuweisungen für Gebäude, Einrichtungen und Ausstattungen.

Das jetzige System beinhaltet verschiedene Komponenten, die mit finanziellen Zuweisungen verknüpft sind oder sein können. In

diesem Zusammenhang wurde einerseits viel diskutiert über die »besten« Proportionen zwischen Zuweisungen für (a) erreichte Kreditpunkte (Leistungen der Studenten gemessen nach voller Jahresleistung), (b) Zahl der Studierenden und (c) Qualitätsprämie. Andererseits – und das ist vielleicht in diesem Zusammenhang das Interessanteste – wurden ständig Fragen der Meßbarkeit von Qualität diskutiert. Es werden auch die Risiken thematisiert, die damit zusammenhängen, daß ein System, das überwiegend nach mit quantitativen Indikatoren gemessenen Leistungen belohnt, sich weniger mit Fragen der Qualität beschäftigen wird.

Nach der ursprünglichen Intention wurde ein System angestrebt, das so weit wie möglich mit quantifizierbaren Indikatoren der Qualität arbeiten sollte. Es wurde aber bald deutlich, daß dies kaum möglich ist und vielleicht auch nicht die erwünschten Konsequenzen mit sich bringen würde. Stattdessen wurde dem »Büro des Kanzlers« der Auftrag gegeben, im Zusammenhang mit Evaluationen der einzelnen Universitäten und Hochschulen, die nach der Planung jedes dritte Jahr stattfinden sollten, auch Fragen der Qualität in der Lehre besonders zu berücksichtigen. Vor allem sollte dabei die Arbeit an den einzelnen Universitäten und Hochschulen mit eigenen Programmen für Qualitätsentwicklung und ihre Implementierung berücksichtigt werden. Nach den ursprünglichen Vorstellungen sollte dabei ein schlechtes Urteil dazu führen können, daß maximal 5 Prozent der gesamten Zuweisungen zurückbezahlt werden mußten. Nach dem allerletzten Vorschlag der sozialdemokratischen Regierung (Januar 1995) wird man in Zukunft auf Qualitätsprämien verzichten.

In einem umfassenden Programm zur Beobachtung der Auswirkungen des neu eingeführten Allokationssystems hat man jedoch feststellen können, daß Fragen der Qualität in der Lehre an den einzelnen Universitäten und Hochschulen heute schon einen höheren Stellenwert bekommen haben und daß verschiedene Aktivitäten im Rahmen von lokalen Qualitätsprogrammen durchgeführt werden. Nicht zuletzt hat meiner Meinung nach das Engagement der Studierenden dazu beigetragen.

## E. Die Vorschläge der neuen Regierung zur Neuorganisation der Verwaltung von Universitäten und Hochschulen – auch eine Frage der Qualitätssicherung?

Wie schon unter A. erwähnt, wurde am 13. Januar 1995 ein Vorschlag zu einer neuen Organisation von Behörden und Büros im Universitäts- und Hochschulbereich Schwedens vorgelegt. Eine Analyse der Begründungen für diese Änderungen eines nur etwa zwei Jahre alten Systems kann zum Schluß dieses Vortrages einige prinzipielle Probleme der Qualitätssicherung im Universitäts- und Hochschulbereich deutlich machen.

Ein wichtiges Element der vorgeschlagenen neuen Organisation ist eine deutliche Trennung zwischen fördernden und kontrollierenden mittelzuweisenden Aufgaben. Das heutige Büro des Kanzlers, bei der Gründung 1992 »Sekretariat für Auswertungsfragen« genannt, hatte ursprünglich nur Aufgaben von qualitätskontrollierendem Charakter. Mehr und mehr sind aber auch fördernde Aufgaben vom Büro des Kanzlers übernommen worden, z. B. die Ausbildung von verschiedenen Kategorien von Mitarbeitern an Universitäten und Hochschulen in Fragen des Qualitätsmanagements. Dazu hat der Kanzler in vielen von ihm organisierten Seminaren und Arbeitstagen mit Teilnahme von Rektoren und Kanzlern von sämtlichen Universitäten und Hochschulen in Schweden Fragen der optimalen Organisation der von allen als wichtig angesehenen Probleme der Qualitätsarbeit und deren Kontrolle von seiten des Staates diskutiert. In diesen Diskussionen wurde weitgehend Übereinstimmung darüber erreicht, daß optimale Organisation und Aufbau gerade diejenigen seien, welche jetzt nach dem Vorschlag (wieder) geändert werden sollen.

Warum wird jetzt vieles wieder geändert? Eine Antwort, die sehr naheliegend ist und auch in verschiedenen Seminaren und Arbeitsgruppen schon oft als mögliche Gefahr diskutiert wurde, ist folgende: Das zur Zeit diskutierte System mit einer Auswertung der Arbeit einzelner Universitäten und Hochschulen mit

Qualitätsprogrammen und dessen Implementierung ist sicher, von verschiedenen Ausgangspunkten betrachtet, langfristig optimal. Ein Problem dabei ist jedoch, daß Ergebnisse erst nach mehreren Jahren feststellbar sind. Eine wichtige Frage wird deswegen sein, ob »das politische System« sich damit begnügen wird, ob parallele Systeme aufgebaut oder das jetzige durch andere Systeme ersetzt wird. Offensichtlich ist man zu der Auffassung gekommen, daß aus der Sicht der Politiker (Steuerzahler) neue Organisationsformen geschaffen werden müssen, die die gestellten Fragen über Effizienz und Qualität schneller beantworten können. Das alte System wird als wenig »kraftvoll« bezeichnet und die jetzige Aufteilung zwischen einem quantitativen Ansatz (VHS) und einem qualitativen Ansatz (Büro des Kanzlers) bemängelt, die – so meint die RUT-Kommission – kaum ein ganzheitliches Bild der Hochschule zeichnen kann. Die Tatsache, daß die neue Regierung auf Qualitätsprämien verzichten will, hat danach auch Konsequenzen für den jetzigen Ansatz. Außerdem wird die neue zentrale Behörde mit Aufgaben begründet, die außerhalb des Bereichs der Qualitätssicherung liegen.

Nach meiner Meinung steht man hier vor einem schwer zu lösenden Dilemma. Mit Hilfe des Modells von Trow können viele interessante Diskussionen geführt werden, die Pro und Kontra verschiedener Vorgehensweisen deutlich machen können. Vielleicht liegen hinter den unterschiedlichen Ansätzen in diesem Bereich in verschiedenen Ländern auch kulturelle Unterschiede und unterschiedliche Traditionen, die für einen optimalen Aufbau von Systemen der Qualitätssicherung berücksichtigt werden müssen.

## **Anhang**

Schematische Darstellung und Beispiele für den Inhalt eines Qualitätsentwicklungsprogrammes für die Lehre an einer Universität oder Hochschule:

INPUT	PROZESS	OUTPUT
Zahlung nach Zahl der Studierenden	Zahlung nach Qualität (bzw. Qualitätsprogrammarbeit)	Zahlung nach Leistungen der Studierenden

#### Bemerkungen zur Qualitätsprogrammarbeit

- Universitäten und Hochschulen sind autonome, professionelle Organisationen.
- Komponenten eines Qualitätsprogrammes können sein:
  - Zielformulierung der Universitäten bzw. Hochschulen
  - Integration des Qualitätsprogrammes in strategische Pläne
  - Analyse des Ist-Zustandes (Stärken/Schwächen)
  - vorhandenes System für Qualitätssicherung
  - Planung und Verteilung der Verantwortung für die Arbeit an der Qualitätsentwicklung
  - Strategie für die Selbstevaluierung
  - Arbeit als Konsequenz von Evaluierungen

# Transparenz, Evaluation, Qualitätssicherung: Lehre auf dem Prüfstand

*Karl-Heinz Hoffmann*

Strukturprobleme und Rahmenbedingungen der Lehre stehen seit vielen Jahrzehnten im zentralen Blickfeld der Hochschulpolitik. Aber in jüngster Zeit hat sich hier ein bemerkenswerter Perspektivenwechsel vollzogen. Bislang ging es vornehmlich um für notwendig gehaltene äußere Regelungen dieses Aufgabenbereiches, d. h. um Regelstudienzeiten, Lehrverpflichtungen, Studientolumina, um die Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit von Lehrangeboten und um eine vom Staat verordnete Reform von Studieninhalten und Studienstrukturen. Nun aber rückt die Hochschullehre selbst in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Im Kontext einer langsam wachsenden Wettbewerbsorientierung und neuartiger Steuerungsherausforderungen im Hochschulsystem interessiert man sich zunehmend für die Leistungen, die einzelne Hochschulen und Fachbereiche in der Lehre erbringen, für deren Qualität und Effizienz, auch und gerade im Vergleich zu anderen Hochschulen. In Frage steht, was dort wie mit welchem Mitteleinsatz und welchen Ergebnissen gelehrt wird.

Damit wird in Deutschland eine Entwicklung eingeleitet, die in anderen europäischen Ländern bereits zum Aufbau hochdifferenzierter Evaluationsverfahren und kennzahlengestützter Berichtssysteme zur Leistungsbewertung in der Lehre geführt hat. Dort werden diese auch als Entscheidungshilfe für neue Modelle der Ressourcenzuweisung in einem stärker wettbewerbsorientierten und deregulierten Hochschulsystem genutzt. Bis es auch hier-

zulande soweit kommt, ist gewiß noch ein weiter Weg zurückzulegen. Denn nach wie vor sind wichtige Elemente der seit vielen Jahren vom Wissenschaftsrat angemahnten und einvernehmlich auch von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz als überfällig erachteten Studienstrukturreform nicht umgesetzt worden. Allerdings stehen Forderungen nach einer Verbesserung der Lehre, nach größerer Transparenz im Studiengeschehen und in den Lehrleistungen der einzelnen Fachbereiche, nach geeigneten Verfahren zur Evaluation und Qualitätssicherung, wie man so sagt, »auf der Tagesordnung«. Sie sind Teil der angestrebten Studienstrukturreform, ergänzen und kompletieren diese.

Worum geht es aber dabei eigentlich, was verspricht man sich von Transparenz, Evaluation und Qualitätssicherung der Lehre, und wie können entsprechende Forderungen umgesetzt werden?

Ihren Ausgangspunkt finden diese Bemühungen in zwei Befunden:

1. Noch immer genießt die Lehre an den Hochschulen keinen hohen Stellenwert. Das hat eine Vielzahl von Ursachen. Für den einzelnen Wissenschaftler wirken sich besondere Anstrengungen und Leistungen in der Lehre kaum auf die Karriere aus. Sie schaffen weder höhere Reputation noch werden sie materiell belohnt. Und während Forschungsleistungen im Prinzip nicht nur dokumentierbar, sondern auch individuell zurechenbar sind, also honoriert werden, ist der Lehr- und Studienbetrieb anonymisiert, in ein Korsett von äußeren Rahmenvorschriften eingezwängt. Der Beitrag individueller Lehrleistungen zum Qualifikationsprozeß bleibt unklar, und überhaupt besteht kaum eine Vorstellung davon, welches Ergebnis, welches »Produkt« dort durch welche Beiträge und Maßnahmen entsteht oder entstehen soll. Und solange die Ressourcenausstattung der Hochschulen primär inputabhängig ist, d. h. über die Studienplatznachfrage und die Zahl der Studienanfänger statt über Absolventenzahlen geregelt wird, besteht auch für die einzelnen Fachbereiche kein Anlaß, ihre Leistungen in der Lehre zu durchleuchten und zu optimieren. Es fehlt mithin im deutschen Hochschulsystem sowohl an individuel-

ler und institutioneller Verantwortung für die Lehre als auch an Anreizen, daran etwas zu ändern. Der Wettbewerb zwischen einzelnen Hochschulen erfolgt vorrangig über Leistungen in der Forschung, über die Zahl eingeworbener Drittmittel und Sonderforschungsbereiche, gelegentlich auch über inhaltlich besonders profilierte innovative Studienangebote. Leistungen in der Lehre spielen, wie immer man sie messen mag, demgegenüber kaum eine Rolle.

2. Ausgangsbefund: Die Hochschullehre ist jedoch nicht nur im Hinblick darauf eine »black box«, mit welchen Mitteln und Leistungen welche Ergebnisse erzielt werden. Allzu oft erscheint sie sogar als »terra incognita«.

Vielerorts ist es schlechterdings unbekannt, wieviele Studierende in welcher Zeit mit welchem Ergebnis ihr Qualifikationsziel erreichen, welchen Anforderungen die Absolventen genügen sollen und welche Schwächen es möglicherweise in der Studien- und Prüfungsorganisation gibt. Lange Studienzeiten, hohe Abbrecherquoten und unbefriedigende Vermittlungsergebnisse sind aber nicht nur auf die Überfüllung der Hochschulen, auf ungünstige Betreuungsrelationen oder auf schlecht vorgebildete und schlecht motivierte Studenten zurückzuführen. Es gibt vielmehr auch an den einzelnen Hochschulen ein beträchtliches Potential zur Verbesserung der Lehrangebote und zu einer effizienteren Aufgabenerfüllung.

Nicht nur, aber auch in Ansehung knappster Spielräume für eine verbesserte Finanzausstattung des Hochschulbereiches, im Interesse einer besseren Aufgabenerfüllung und einer stärker wahrgenommenen Verantwortung gegenüber den Studenten erscheint es daher als unabdingbar,

1. den Stellenwert der Lehre an den Hochschulen nachhaltig zu steigern – und zwar nicht durch eine Neuauflage dutzendfach gehörter Appelle und nicht durch neue administrative Vorgaben,
2. die systematische Beobachtung des Lehr- und Studienbetriebes als Aufgabe der Institution zu verankern,
3. die Kommunikation über Studienprogramme und deren Rea-

lisierung zu verbessern und durch geeignete Berichtssysteme zu strukturieren,

#### 4. Qualität und Effizienz der Lehrprozesse zu verbessern.

Zwar gibt es in der Bundesrepublik mittlerweile zahlreiche Initiativen und Modellvorhaben, den beschriebenen Defiziten abzuhefen. So hat z. B. der Wissenschaftsrat erstmals 1988 umfangreiche statistische Untersuchungen über die Zahl der Absolventen und deren bis zum Abschluß benötigten Studiendauer, differenziert nach Fächern, Studienabschlüssen und Hochschulstandorten, vorgelegt. In Politik, Öffentlichkeit und bei den Hochschulen haben diese Veröffentlichungen zur Fachstudiendauer eine für statistische Berichte außergewöhnliche Resonanz gefunden. Solche Zahlen sollen dazu anleiten, nach den Ursachen für unterschiedliche, zum Teil erheblich variierende Ergebnisse zu fragen. Aber natürlich kann dies nur ein erster Schritt sein hin zu mehr Leistungstransparenz als einer notwendigen, nicht jedoch schon hinreichenden Bedingungen für Verhaltensänderung im System. Einen ähnlichen Effekt, nämlich Verhaltensänderungen durch Leistungstransparenz und strukturierte Selbstbeobachtung zu erzielen, erhofft man sich von den in vielen Landeshochschulgesetzen eingeforderten regelmäßigen Lehrberichten. Der Anomie bzw. kollektiven Verantwortungslosigkeit im Bereich der Lehre entgegenwirken soll ferner auch das seit kurzem ebenfalls in manchen Landeshochschulgesetzen vorgesehene neue Amt eines »Studiendekans«. Und schließlich hat es in den letzten Jahren auf unterschiedlichsten Ebenen mit sehr verschiedenen Zielen etliche Projekte zur Evaluation von Lehrleistungen und Lehrprogrammen gegeben: als studentische Veranstaltungskritik in einzelnen Hochschulen und Fächern, als Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz zur »Profilbildung an Hochschulen«, als gemeinsame Aktivität einzelner Universitäten zur Evaluation von Studium und Lehre in ausgewählten Fächern oder als Modellvorhaben der Europäischen Union.

Trotz dieser vielfältigen Ansätze fehlt es aber bislang noch immer an gut erprobten, zur flächendeckenden Einführung geeigneten, systematischen Evaluationsverfahren. Statistische Kenn-

zahlen, Ausstattungs- oder Leistungskennzahlen, reichen dafür nicht aus. Dies gilt auch dann, wenn die Qualität der Daten aus der öffentlichen Statistik, welche zur Zeit für Vergleichszwecke noch sehr zu wünschen übrig läßt, nachhaltig verbessert würde. Im Mittelpunkt der Evaluationsverfahren hätten vielmehr zunächst die Qualitätssicherung in der Lehre und das Qualitätsmanagement durch die Hochschulen zu stehen. Vor allen Vergleichen, Ranglisten und neuen Steuerungsformen geht es im Sinne der oben skizzierten vier Aufgaben darum, Kommunikationsprozesse über die Lehre zu strukturieren, Mängel in deren Organisation und Qualität aufzudecken, dokumentierbare Leistungen auf angestrebte Ziele und deren Operationalisierung zu beziehen: Entsprechen Studienprogramme und tatsächliche Lehrangebote den Qualifikationen, die durch das Studium vermittelt werden sollen? Woran liegt es, daß die vorgesehenen Regelstudienzeiten häufig überschritten werden, und was könnten eine veränderte Studienstruktur und Prüfungsorganisation dazu beitragen, dem entgegenzuwirken?

Dies herauszufinden und die notwendigen Veränderungen einzuleiten, erfordert einen schwierigen Balanceakt zwischen Selbstreform und Außenkontrolle. Und auch wenn es vermutlich niemals eindeutige, leicht handhabbare Kriterien für »gute Lehre« gibt, sollte es doch prinzipiell möglich sein, wie in der Forschung auch in der Lehre zwischen guten und schlechten Leistungen zu unterscheiden und Verantwortlichkeiten dafür auszumachen.

Gewiß ist das Problem nicht neu. Doch angesichts sehr hoher Studentenzahlen bei stagnierenden oder gar rückläufigen Ressourcen wächst der öffentliche und politische Druck auf die Hochschulen und die Wissenschaftsadministration, über die einzelnen Angebote, Bedingungen und Leistungen in der Lehre Rechenschaft abzulegen, Leistungsvergleiche zu ermöglichen und aktive Qualitätssicherung zu betreiben. Mit der Einrichtung eines ständigen »Ausschusses Lehre« im Frühjahr 1994, die auf die in seinen »10 Thesen zur Hochschulpolitik« vom Januar 1993 niedergelegten Diagnosen und Forderungen zurückgeht, will sich der Wissenschaftsrat dieser Aufgabe annehmen.

Der »Ausschuß Lehre« hat sich zunächst vorgenommen, Möglichkeiten und Verfahren für eine fachbezogene interne und externe, d. h. von außen überprüfte Evaluation von Leistungen und Programmen der Hochschullehre zu untersuchen. Bisher sind wir nämlich trotz der beeindruckenden Zahl von Einzelprojekten und Initiativen noch weit entfernt davon, daß sich an den Hochschulen flächendeckend, von diesen selbst getragen, aufeinander abgestimmte Evaluationssysteme entfalten könnten. Vor allem fehlt es an praktischen Erfahrungen mit Versuchen, hochschulinterne Verfahren einer »Selbstevaluation« der Fachbereiche, wie sie etwa in den Lehrberichten vorgenommen werden, durch externe Beobachtungen zu ergänzen. Ohne eine solche »externe Evaluation« werden aber Leistungsvergleiche als ein unverzichtbares Element eines stärkeren Wettbewerbs in der Hochschullehre kaum möglich sein. Genau hierin erkennt der Wissenschaftsrat die wichtigste Aufgabe des Ausschusses Lehre. Der gegenwärtige Entwicklungsstand solcher Aktivitäten läßt es leider nicht zu, sich dabei auf eine »Meta-Evaluation« bereits erprobter Ansätze zu beschränken und diejenigen Verfahren herauszufiltern, die für eine flächendeckende Etablierung als empfehlenswert erscheinen.

Deshalb hat es der Ausschuß Lehre für notwendig gehalten, Evaluationsverfahren exemplarisch selbst zu erproben und auf ihre Tragfähigkeit hin zu testen. Um das Rad nicht noch einmal erfinden zu müssen, hat er sich nach intensiven Beratungen über verschiedene Optionen entschieden, sein Pilotvorhaben am Beispiel der in den Niederlanden bewährten Lehrevaluation durch die dortige VSNU zu orientieren. Dieses auch andernorts als vorbildlich empfundene Modell verknüpft interne Selbstevaluation mit externer Fremdevaluation in Form einer »Peer-review«, verzichtet bislang jedenfalls auf direkte Leistungsvergleiche zwischen einzelnen Hochschulen und auf eine Verknüpfung der Evaluationsergebnisse mit Mittelallokationen. Im Mittelpunkt steht dort der Gedanke der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Verantwortung der einzelnen Hochschulen.

Für die exemplarische Erprobung eines solchen Evaluationsmodelles hat der Ausschuß Lehre zunächst zwei Fächer ausge-

wählt: Physik, als ein stark durchstrukturiertes und von der »community« in hohem Maße selbst gesteuertes Fach, und Betriebswirtschaftslehre an Universitäten und Fachhochschulen, als ein Massenfach mit örtlich erheblich variierenden Studienbedingungen und Studienprofilen. Zwei Unterarbeitsgruppen, denen neben Mitgliedern des Ausschusses externe Sachverständige angehören, werden in den nächsten Wochen damit beginnen, fünf bzw. sechs auf freiwilliger Basis an diesem Vorhaben mitwirkende Fachbereiche unterschiedlicher Größe und Struktur zu besuchen. Die als »Peer-review« ausgestaltete externe Evaluation kann sich auf die Ergebnisse einer Selbstevaluation der beteiligten Fachbereiche beziehen, die mittlerweile vorliegen. Sie soll diese befragen und im Sinne eines »Monitoring« oder einer »Supervision«, nicht aber im Sinne eines »Controlling« objektivieren sowie konkrete Anregungen zur Verbesserung des Managements und der Qualität der Lehre geben. Ein vom Ausschuss Lehre erarbeiteter Leitfaden zur Evaluation von Studium und Lehre soll diesen Selbst- und Fremdbeobachtungsprozeß strukturieren und als Scharnier zwischen beiden Teilen des Evaluationsprozesses wirken. Dabei werden sowohl qualitative Elemente wie Studienprofile, Studienorganisation, Stärken und Schwächen der real existierenden Lehre als auch Ausstattungs- und Leistungskennzahlen erfragt.

Erfahrungen, beispielsweise in Großbritannien, haben gezeigt, das eine ausschließlich auf »performance indicators« konzentrierte Evaluation dem dringenden Problem der Qualitätssicherung und Leistungsverbesserung in Studium und Lehre nicht gerecht werden kann. Dies gilt um so mehr, wenn damit ein vorschnelles Ranking einzelner Hochschulen oder Fachbereiche einher geht. Daher kann sich die Rolle des Wissenschaftsrates als Initiator und Impulsgeber für die überregionale Lehrevaluation nicht in der Datensammlung für ein kennzahlengestütztes Hochschulberichtssystem erschöpfen. Bei einer solchen Gewichtung liefe man Gefahr, riesige Datenfriedhöfe zu produzieren, die vielleicht noch von ausgefuchsten Experten interpretiert werden können, aber nichts zu den erwünschten Veränderungen im Hochschulalltag beitragen. Umgekehrt wird die überregionale Lehrevaluation

auf Kennziffern und Leistungsindikatoren natürlich nicht ganz verzichten können. Insbesondere deshalb, weil die Pilotstudien des Wissenschaftsrates keineswegs flächendeckend, sondern nur an ausgewählten Hochschulen durchgeführt werden können, bedarf es einer pragmatischen Verständigung über einen notwendigen Kranz zentraler statistischer Kennziffern. Diese müssen geeignet sein, ein Bild von der Situation des Faches an den deutschen Hochschulen insgesamt zu vermitteln. Zu solchen unverzichtbaren Kennzahlen zählen die Zahl der Studienanfänger und Studierenden (auch in der Regelstudienzeit), die Zahl der Absolventen, deren Alter und die von ihnen bis zum Abschluß benötigte Fachstudiendauer. Von großer Bedeutung wäre aber auch die Konstruktion valider Betreuungsrelationen. Leider gibt es in diesem Bereich noch zahlreiche ungelöste Probleme bei der Zuordnung von Stellen, Studierenden und Lehrleistungen zu einzelnen Fächern. Die Qualität der amtlichen Statistik reicht noch längst nicht aus, um ohne größeren Aufwand solche wünschenswerten Leistungsindikatoren zu ermitteln. Daher empfiehlt es sich, quantitative Kennziffern auf der Ebene einzelner Fächer weniger als Indikatoren aufzufassen, die bestimmte Fragen beantworten, sondern als Rohdaten, die solche Fragen erst aufwerfen, welche sich dann nur mit Hilfe zusätzlicher Informationen und Interpretationen klären lassen.

Wie lassen sich vor dem Hintergrund dieser Anliegen und Kautelen die Ansatzpunkte und Verfahrenselemente einer überregionalen Evaluation von Studium und Lehre beschreiben?

1. Es geht nicht darum, herauszufinden und kanonisch festzulegen, was gute Lehre an und für sich sei. »Qualität der Lehre« ist multidimensional: Je nachdem, wen man befragt – Studierende, Absolventen, Beschäftigter, Professoren –, wird man unterschiedliche Antworten auf die Frage erhalten, was »gute Lehre« ausmache. Die Evaluation von Lehre und Studium kann aber Stärken und Schwächen der Qualifikationsprozesse an Fachbereichen erheben, Leistungsvergleiche ermöglichen und damit als Element der Qualitätssicherung wirken. Die überregionale Lehrevaluation soll Bedingungen, Prozesse und

- Leistungen in der Lehre transparenter machen und den Wettbewerb zwischen den Hochschulen anregen.
2. Evaluation von Lehrleistungen in vergleichender Perspektive ist grundsätzlich nur fachweise möglich. Im Mittelpunkt haben dabei Fragen der Organisation von Studium und Prüfungen, des Studienerfolges, der Transparenz von Studienzielen und deren Umsetzung in Lehrprogramme sowie deren Studierbarkeit zu stehen. Weniger ausgewählte Leistungskennzahlen liefern dafür eine notwendige Grundlage. Die Bewertung einzelner Lehrveranstaltungen und einzelner Lehrender ist hingegen weder Gegenstand noch Ziel eines solchen Vorhabens.
  3. Eine wirksame, auf Verhaltensänderungen im System abzielende Evaluation wird über punktuelle studentische Veranstaltungskritiken und über interne Lehrberichte hinausgehen müssen. Das studentische Urteil über die Lehrqualität hängt sehr stark ab vom jeweiligen Wissens- und Interessenstand. Und Lehrberichte der Fakultäten bedürfen, auch wenn sie in ihrer formalen Gliederung vergleichbar sein mögen, einer Ergänzung durch externe Beobachtung.
  4. Ein direkter Leistungsvergleich zwischen einzelnen Fächern verschiedener Hochschulen ist eigentlich nur dort möglich, wo es zentralisierte Prüfungen gibt und wo die Absolventen an identischen Leistungsmaßstäben gemessen werden. Dies ist aber nur in der Rechtswissenschaft und in der Medizin der Fall, mit gewissen Einschränkungen auch bei den Lehramtsprüfungen. Für einen strikten Leistungsvergleich wäre es insoweit unabdingbar, eine Vereinheitlichung von Studienprofilen und Qualifikationsprozessen anzustreben. Dies widerspricht aber eklatant dem Bemühen um mehr Wettbewerb und Leistungsdifferenzierung. Die überregionale Evaluation von Lehre und Studium muß diesen prioritären Gesichtspunkten Genüge leisten und darf nicht zu einer Entdifferenzierung von Studienangeboten oder zur Stärkung einer Ausbildungsstandards normierenden staatlichen Bürokratie beitragen.
- Würde die jetzt gerade beginnende überregionale Lehrevaluation vorschnell auf ein staatliches Instrument zur leistungsbezogenen

Umverteilung von Stellen und Mitteln im Hochschulbereich reduziert, blieben die davon erhoffte Verbesserung und Qualitätssicherung der Hochschullehre auf der Strecke. Natürlich soll und muß Evaluation Folgen haben. In den Hochschulen darf sie nicht nur als Selbstzweck und als eine weitere lästige bürokratische Pflichtübung verstanden werden. Natürlich soll und muß eine systematische, turnusmäßige, fachbezogene Lehrevaluation einen Leistungsvergleich zwischen verschiedenen Hochschulen im Blick haben. Aber die Umstellung von Entscheidungsparametern der Hochschulfinanzierung darf nicht Hauptanliegen dieses Verfahrens sein – jedenfalls noch nicht. Für Akzeptanz, Funktionsfähigkeit und Ertrag der Lehrevaluation wäre dies fatal. Denn damit müßte der Eindruck entstehen, es gehe dem Staat als Promotor dieser Entwicklung gar nicht um Verbesserungen der Leistungen in der Lehre, sondern nur um Haushaltseinsparungen oder darum, von der Unterfinanzierung des Hochschulsystems abzulenken. Für eine solche Verknüpfung von Evaluations- und Finanzfragen ist es schon deshalb noch viel zu früh, weil die Rahmenbedingungen, unter denen die Hochschulen ihre Aufgaben derzeit wahrnehmen, marktförmige Verhaltensweisen nicht oder nur sehr begrenzt zulassen: Weder können die Hochschulen ihre Studierenden selbst aussuchen, noch können sie selbständig über die Lehrangebote oder den Personal- und Mitteleinsatz entscheiden. Dieser Hinweis kann vielleicht verdeutlichen, daß die Entwicklung von Verfahren der überregionalen Lehrevaluation im engen Zusammenhang mit Veränderungen im Hochschulmanagement, in der Hochschulfinanzierung (einschließlich der leidigen Frage von Studiengebühren) und im Hochschulzugang zu betrachten ist. Gerade dies unterstreicht aber auch die Notwendigkeit, Lehrevaluation nicht als bürokratische Zuchtrute der staatlichen Hochschulpolitik, sondern als Bestandteil einer verantwortlich wahrgenommenen Selbststeuerung der Hochschulen zu konzipieren. Die Zweckmäßigkeit des Instrumentariums, das zur flächendeckenden Einführung zu empfehlen sein wird, hat sich daran zu entscheiden.

Allerdings gilt es, durch die Architektur und Einbettung des

Evaluationsinstrumentariums auch sicherzustellen, daß die Hochschulen tatsächlich Konsequenzen aus den Evaluationsbefunden ziehen. In dieser Verknüpfung sehe ich noch eine gewisse Schwachstelle des niederländischen Modells. Daher wäre es insbesondere für die Anlaufzeit wichtig, die flächendeckende Implementation von Evaluationsverfahren durch einen zentralen Fonds zu unterstützen und zu begleiten, aus dem außergewöhnliche und innovative Leistungen der Hochschulen in der Qualitätssicherung gefördert oder Preise für besonders überzeugende Ergebnisse der Lehrevaluation ausgelobt werden könnten. Damit möchte ich auch hier noch einmal den Vorschlag ins Spiel bringen, Leistungsverbesserungen in der Lehre durch die Möglichkeit der Drittmittelinwerbung zu stimulieren. Auf jeden Fall halte ich solche finanziellen Anreize für wesentlich besser geeignet, der Qualität der Lehre durch systematische Evaluationen auf die Sprünge zu helfen, als mit Sanktionen und Mittelkürzungen bei festgestellt schlechten Leistungen zu drohen.

# Evaluation im Verbund

*Jürgen Lüthje*

Mit zunehmender Verschlechterung der Studienbedingungen in den zurückliegenden 15 Jahren gerieten die Hochschulen immer stärker unter Druck, die Wahrnehmung ihrer Lehraufgaben öffentlich zu verantworten. Je weniger die Politik des Bundes und der Länder bereit war, die steigende Studiennachfrage zu finanzieren und die sich verschärfende Unterausstattung der Hochschulen zu korrigieren, um so lauter erhoben die Politiker den pauschalen Vorwurf, die Qualität der Lehre an den Hochschulen sei ungenügend und bedürfe dringend der Verbesserung.

Nun läßt sich kaum bestreiten, daß es gegenwärtig vielfach gravierende Mängel im Lehrangebot der Hochschulen gibt. Welches diese Mängel sind, welche Ursachen sie haben und wie sie abzustellen sind, ist jedoch selten geklärt. Vielmehr bleibt die Forderung nach Verbesserung der Lehre zumeist abstrakt und dient allzu oft lediglich der politischen Abwehr auch legitimer Forderungen, die Ausstattung der Hochschulen und die Studienbedingungen zu verbessern. Über die Qualität von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen liegen nur wenige gesicherte Erkenntnisse vor. Auch über Mängel und deren Ursachen ist kaum etwas bekannt. In dieser Situation wird es zu einer der wichtigsten Aufgaben für die Hochschulen, sich der Qualität ihrer Lehre zu vergewissern, Probleme und Mängel in Studium und Lehre zu ermitteln und Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Erst dadurch werden die Hochschulen die Forderung nach Verbesserung der

Lehr- und Studienbedingungen wieder konfliktfähig erheben können.

Die Ausgangsbedingungen für einen solchen Versuch sind keineswegs günstig. In vielen Fachbereichen ist die Qualität von Lehre und Studium als Thema Tabu. Allenfalls wird unter den Studierenden und unter den Lehrenden »über« andere Kollegen oder Kolleginnen gesprochen. Wie und was in den Seminaren und Vorlesungen der anderen gelehrt und studiert wird, ist nicht selten durchaus bekannt, wird aber nicht offen mit ihnen besprochen. Die letzte Reform der Prüfungs- und Studienordnung ist oft viele Jahre her. Es gibt weder Kriterien noch Parameter, was denn gute Lehre und ein gutes Studium ausmacht. Ist es der Erfolg in der Abschlußprüfung oder im späteren Beruf? Ist es das gute Gefühl am Ende einer Veranstaltung, wenn ja: wessen Gefühl? Das der Studierenden oder das der Lehrenden? Kurz: Über die Qualität in Lehre und Studium wissen die Hochschulen zu wenig. Zudem ist sie mit quantitativen Maßstäben nicht oder nur sehr begrenzt meßbar.

Sollen Vorstellungen von Qualität entwickelt werden, müssen die an Lehre und Studium Beteiligten darüber ins Gespräch kommen und über den Austausch von Einschätzungen Kriterien für die Qualität entwickeln. Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium ist ein Lernprozeß, in dem Alltagshandeln über Kommunikation und Beratung bewußt werden muß. Erst der sprachliche Austausch schafft Kriterien für die Beurteilung von Qualität, die wiederum für die Weiterentwicklung der Qualität sorgen.

Um diesen Prozeß geht es im Verbund norddeutscher Hochschulen bei der Evaluation von Studium und Lehre. Damit ist zugleich festgelegt, welche Ziele die Evaluation im norddeutschen Hochschulverbund nicht verfolgt und nicht verfolgen darf: Es geht nicht um die quantitative Beurteilung von Studienanfänger- und Absolventenzahlen unter dem Gesichtspunkt der Leistungsmessung. Natürlich müssen Hochschulen und Fachbereiche Informationen zu diesen quantitativen Daten haben, das heißt: sie erhalten, wahrnehmen und interpretieren. Daten allein aber erfassen nicht die Qualität von Studium und Lehre. Statt mit wei-

teren gesetzlichen Auflagen – wie sie jetzt z. B. unter dem Begriff »Lehrbericht« in manchen Bundesländern gefordert werden, wäre den Hochschulen besser geholfen, wenn sie Informationen über Anfänger und Abgänger, Studiendauer und den Verbleib der Absolventinnen, Absolventen und vorzeitig Ausgeschiedenen im Rahmen der amtlichen Statistik selbstverständlich zur Verfügung hätten. Solche Informationen können gegenwärtig nur durch aufwendige Befragungen ermittelt werden.

Es geht bei der Evaluation im Verbund auch nicht um die Steuerung der Mittelverteilung. Im Zuge der Globalisierung der Haushalte bekommen die Fachbereiche zwar mehr Möglichkeiten, ihre Mittel selbst zu verwalten; nach welchen Kriterien sie diese verteilen, ist jedoch ihre Angelegenheit. Ein verbessertes Qualitätsbewußtsein in Studium und Lehre kann auch für die Mittelverteilung nützlich sein, muß sich aber nicht unmittelbar auf die Verteilung der Mittel auswirken.

Wichtiges Ziel und Hauptmotiv der Evaluation im norddeutschen Verbund ist, die Diskussion über Studium und Lehre in den einzelnen Studiengängen und Fächern anzuregen, um Qualitätsentwicklung zu ermöglichen. Die Frage, ob ein Studium in der geplanten Form überhaupt studierbar ist, wird immer dann miterörtert werden, wenn Studierende an den Diskussionsprozessen angemessen beteiligt werden.

Die fünf Universitäten Rostock, Kiel, Hamburg, Bremen und Oldenburg haben 1994 eine Vereinbarung zur Evaluation von Studium und Lehre getroffen. Die Universität Groningen unterstützt die fünf Universitäten mit ihren bereits langjährigen Erfahrungen in der Evaluation. In der Vereinbarung sind, ausgehend von den niederländischen Erfahrungen, nur wenige Prinzipien festgelegt:

Evaluationsprojekte in der Verantwortung der Hochschulen und über die Grenzen von Bundesländern hinweg.

Einerseits lassen sich aus der Zusammenarbeit von fünf Universitäten Anregungen aufnehmen, andererseits soll kein quantitativer Ausstattungs- und Ergebnisvergleich erarbeitet werden, aus dem allzu wachsame Haushälter unmittelbare Schlüsse zie-

hen. Die räumliche Nähe der Hochschulen minimiert die Kosten des Verfahrens. Es wird ein Kommunikationszusammenhang zwischen den Hochschulen aufgebaut, der nach Ablauf des Projektes für andere Fragen genutzt werden kann. Allerdings muß vermieden werden, daß der Arbeits- und Abstimmungsaufwand unnötig erhöht wird, ohne daß der gewünschte Ertrag gesichert werden kann.

Freiwillige Teilnahme der einzelnen Hochschule in jedem Einzelprojekt erfordert das Prinzip der Freiwilligkeit für die Fächer. Das Prinzip der Freiwilligkeit zieht das Prinzip der selbstbestimmten Fragestellungen nach sich. Auch wenn Vertreter der Hochschuldidaktik, -planung und -entwicklung sich an den Evaluationsprozessen beteiligen, bestimmen ausschließlich die beteiligten Fachvertreterinnen, Fachvertreter und Studierenden, welche Themen bearbeitet werden sollen.

Selbstbeobachtung und -reflexion soll mit Fremdbeurteilung so kombiniert werden, daß die Vorteile beider Prinzipien zur Geltung kommen. Bisher heißt das Zauberwort in der Evaluation von Studium und Lehre »Peer-review«. Dieser Begriff läßt die Frage offen, ob mehr Wert gelegt wird auf den dialogischen Prozeß zwischen den an Studium und Lehre Beteiligten innerhalb eines Faches oder auf die Beurteilung durch angesehene Fachvertreterinnen und -vertreter. Ein Gutachten hat den Vorteil, als Verfahren aus der Forschung gewohnt zu sein. Es kann den Nachteil haben, kaum Impulse für eine Zusammenarbeit der Beteiligten zu geben und birgt die Gefahr, daß Empfehlungen nicht umgesetzt werden. Eine Selbstevaluation dagegen erhöht die Chancen dafür, daß die Evaluation selbstbestimmt gestaltet wird und sich damit Empfehlungen eher umsetzen lassen.

Von einem Evaluationsprojekt zum anderen sollen die Erfahrungen zur Verbesserung des Verfahrens beitragen.

Auf der Grundlage dieser Prinzipien wurden ein Verfahrensvorschlag und ein Frageleitfaden erarbeitet. Der Leitfaden fragt nach den Zielen für Lehre und Studium sowie nach der Organisation von Lehre/Studium, Betreuung, Prüfung und Ausstattung und dient als Ausgangspunkt für die Arbeitsplanung im Fach.

Ein Evaluationsprojekt im Verbund norddeutscher Hochschulen wird in vier Arbeitsphasen gegliedert: die Phasen der Selbstbeschreibung, der Begutachtung, der Auswertung und der Veröffentlichung.

In der Phase der Selbstbeschreibung wird eine Arbeitsgruppe gebildet, die möglichst paritätisch aus Studierenden und Lehrenden zusammengesetzt sein soll. Diese Arbeitsgruppen beraten, welche Fragen sie an eine Evaluation ihres Faches haben, klären, welche Informationen zur Beantwortung ihrer Fragen vorhanden sind und welche noch beschafft werden sollen bzw. können.

Ist der Arbeitsplan erstellt, treffen sich Vertreter aus den Arbeitsgruppen der fünf Hochschulen und tauschen sich über zusätzliche Fragen und Arbeitsvorhaben aus. Sie schlagen den Präsidenten und Rektoren die Fachvertreterinnen und Fachvertreter vor, die sie als Gutachtende wünschen.

Danach beginnt die intensive Arbeitsphase in den Projekten: Die Selbstbeschreibung wird erstellt.

Dieser Bericht wird innerhalb des Fachbereiches diskutiert. Mindestens wird die Vertretung der Studierenden (Fachschaft) um Stellungnahme gebeten, tatsächlich wurde der Bericht in Fachbereichs- bzw. Institutsräten diskutiert.

Drei bis vier Fachvertreterinnen und Fachvertreter aus anderen als den beteiligten Hochschulen und aus Groningen bilden die Gruppe der Gutachtenden. Wenn die Studierenden es wünschen, kann eine Studierende oder ein Studierender dazukommen. Die Gutachtenden erhalten die Selbstbeschreibungen und Gelegenheit zu Rückfragen. Sie besuchen jede Hochschule ein- einhalb bis zwei Tage und sprechen mit Studierenden, Lehrenden und Beschäftigten in der Verwaltung. Am Ende der Besuche setzen sie sich zusammen, legen die Leitlinien ihrer Empfehlungen im schriftlich anzufertigenden Gutachten fest und präsentieren dem Fach ihre ersten Eindrücke.

Ausgewertet werden die Selbstbeschreibungen und Gutachten auf einer abschließenden gemeinsamen Konferenz, an der die Beteiligten aus den Fächern, Gutachtende sowie Geladene aus der Berufspraxis bzw. den dem Fach korrespondierenden Tätigkeits-

feldern und der Hochschuldidaktik teilnehmen. Die Konferenz soll Gelegenheit geben, die entwickelten Standards für die Qualität von Studium und Lehre des betroffenen Faches zu reflektieren. Sie soll ebenfalls Verbesserungsvorschläge für die Evaluationen anderer Fächer erarbeiten. Nach der Konferenz erhalten alle Beteiligten die Möglichkeit, ihre Berichte, Gutachten und Stellungnahmen zu überarbeiten.

Veröffentlicht werden die Berichte der Fächer, die Gutachten, Stellungnahmen von Studierenden und Lehrenden – soweit solche verfaßt wurden – und ein Protokoll der Auswertungstagung.

Die fünf Hochschulen haben für die Durchführung der Evaluationen einen Sprecher gewählt, eine Geschäftsstelle eingerichtet, die von Dr. Fischer-Blum betreut wird, und ihre Planer bzw. Referentinnen und Referenten mit der Koordination beauftragt. Es wurden bzw. werden z. Zt. die Fächer Biologie und Germanistik evaluiert. Die Evaluationsprojekte dauern ungefähr ein Jahr. Das Sommersemester ist die Zeit der Diskussion in den Fächern, in der die Selbstbeschreibung diskutiert und erstellt wird. Im Wintersemester besuchen die Gutachterkommissionen die Fächer und erstellen ihre Gutachten. Am Ende des Wintersemesters wird die abschließende Konferenz durchgeführt. Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist nicht vor dem nächsten Sommersemester zu erwarten.

In Hamburg und Kiel wurden die Fächer Biologie und Germanistik in einem zunächst staatlich initiierten Verfahren evaluiert. Die Universitäten Rostock, Bremen und Oldenburg evaluierten aufgrund einer Absprache im Verbund norddeutscher Hochschulen dieselben Fächer, begannen aber ein Vierteljahr später.

Als Präsident der Universität Hamburg habe ich vorrangig versucht, so viel Verantwortung wie möglich, d. h. vor allem die Entscheidungen darüber, was evaluiert wird und wer bestimmt, was veröffentlicht wird, in die Hände der Universität bzw. der Fachbereiche, die Entwicklung und Organisation des Verfahrens in die Hände einer »neutralen« Stelle zu legen. Der zuständige Ministerialbeamte, Dr. Braun, profunder Kenner der Hochschulszene, ist auf die Vorschläge der Hochschule eingegangen, hat

HIS mit der Geschäftsführung beauftragt und sich und seine Mitarbeiter aus dem eigentlichen Evaluationsprozeß zurückgezogen.

Der Zeitplan der Projekte in Kiel und Hamburg, der von Ministerium und HIS vorbereitet wurde, war sehr eng. Für die Selbstbeschreibung standen gerade vier Monate zur Verfügung, davon nur die letzten eineinhalb in der Vorlesungszeit. Besser ist es, eine volle Vorlesungszeit für die Diskussion im Fach zur Verfügung zu haben und die darauffolgende vorlesungsfreie Zeit für die Zusammenstellung der Selbstbeschreibung.

Der Vorteil der behördlich initiierten Verfahren war: Behörde und Ministerium stellten Mittel zur Verfügung. Nur so konnten die Projekte zeitgerecht realisiert werden. Beide Universitäten, Hamburg und Kiel, gehören zu denjenigen in der Bundesrepublik, die Prüfungsdaten und zum Teil auch Studiendaten nicht zentral und EDV-gestützt verwalten, sondern dezentral in den Fachbereichen. Ohne zusätzliche Mittel hätten die Fachbereiche die Aufbereitung der Daten für die Selbstbeschreibung nicht bewerkstelligen können.

Es wurde zunächst nicht gefragt, welche Gutachter die Fächer wünschten, aber Wert darauf gelegt, daß kein Gutachter gegen den Willen eines Faches benannt wurde. Informell haben Behörde und Ministerium die Wünsche der Fächer aber sehr wohl berücksichtigt.

Zu Beginn der Projekte mußte in den Fächern relativ viel Energie darauf verwendet werden, die Mitglieder der Fächer davon zu überzeugen, daß das Ministerium bzw. die Behörde zwar Initiator des Verfahrens war, sich aber aus der Durchführung konsequent heraushalten wollte und vor allem die Ergebnisse nicht verwenden würde, um Entscheidungen über Stellen und Sachmittel zu treffen.

Die Tatsache, daß die beiden Fachbereichssprecher im Konzil der Universität Hamburg von ehrlichen, die Diskussion im Fachbereich anregenden Verfahren und Ergebnissen berichten konnten, ist nur dem Umstand zu verdanken, daß die staatlichen Stellen sich aus der Durchführung der Verfahren konsequent herausgehalten haben und die Organisation an HIS übergaben.

Anfängliche Verwirrungen, das Mißtrauen, ob Evaluation staatliche Kontrolle heiße oder einen selbstgesteuerten Lernprozeß einleite, hätten nicht gelöst werden können, wenn Behördenvertreter die Verfahren eingeleitet, die Arbeitsgruppensitzungen besucht und die Gutachterkommissionen begleitet hätten.

Auch die Evaluationen der Fächer Biologie und Germanistik in Rostock, Oldenburg und Bremen hatten gegen Anfangsschwierigkeiten und Widerstände zu kämpfen. Hier fragten die Fächer ihre Hochschulleitungen, ob sie mit Hilfe von Evaluation kontrollieren wollten. Das Mißtrauen konnte ausgeräumt werden, indem die Rektoren und Präsidenten ihren Fächern versicherten, keine Mittelentscheidungen aus der Evaluation ableiten zu wollen, und sich ebenso wie Verwaltung zurückhaltend in den Phasen der Selbstbeschreibung und der Begutachtung verhielten. Zurückhaltend heißt dabei nicht desinteressiert. Das Interesse manifestiert sich aber nicht in Einflußnahme auf den Evaluationsprozeß. Es wird sichtbar werden, wenn die Fächer ihre Evaluationsergebnisse auf der auswertenden Konferenz diskutiert und vorstellt haben. Denn dann geht es um die Frage, wie die von den Fächern gewünschten Ergebnisse umgesetzt werden können und sollen. Die beteiligten fünf Hochschulleitungen haben sich fest vorgenommen, dabei unterstützend tätig zu werden, soweit das in ihrer Macht steht. Einige vorbereitende Gespräche dazu finden gerade statt.

Lassen Sie mich die ersten Erfahrungen aus den Projekten kurz umreißen:

1. Die Bereitschaft zur Selbstevaluation ist relativ groß. Die Motive sind dabei unterschiedlich. Viele Mitglieder in den Hochschulen ärgern sich über die in der Öffentlichkeit geäußerten schlechten Meinungen über die Lehre an den Hochschulen und möchten selbst ihre tatsächliche Situation beschreiben. Andere sehen strukturelle Mißstände in den Studiengängen. Wiederum andere begrüßen die Möglichkeit, eine Prüfungsordnung, die ohnehin wegen der Verabschiedung einer neuen Rahmenordnung geändert werden muß, sorgfältig vorbereitet überarbeiten zu können.

Berücksichtigt werden muß zu Beginn der Projekte das verständliche Aufstöhnen über die zusätzliche Arbeit und die Furcht, Informationen über z. B. schwankende Nachfrage in einzelnen Fachgebieten könnten Hochschulleitungen und Ministerien auf die Idee bringen, Mittel zu kürzen. Die Hochschulleitungen haben mündlich und schriftlich versichert, die Evaluation von Studium und Lehre nicht mit der Debatte über die Vergabe von Mitteln zu verknüpfen. Um die zusätzliche Belastung innerhalb der einzelnen Fächer während des Evaluationsverfahrens auffangen zu helfen, wurden Personal- und Sachmittel in begrenztem Umfang zur Verfügung gestellt.

2. Die Bereitschaft wächst überall dort besonders schnell, wo es gelingt, einen Dialog zwischen Lehrenden einerseits und Lehrenden und Studierenden andererseits zu stiften. Solche Auseinandersetzungen regen nicht nur die Kommunikation über Kriterien zur Qualitätsentwicklung an, sie fördern vor allem auch »weiße Flecken in der Informationslandschaft« zu Tage. So mußten etliche Arbeitsgruppen dazu greifen, Befragungen in Seminaren durchzuführen, um Rückmeldung darüber zu bekommen, wie die Aufeinanderfolge von Seminaren wahrgenommen wird und wie homogen oder heterogen die Teilnehmerschaft in den Seminaren ist. In allen Fächern wird geklagt, nichts über den Verbleib von Absolventinnen, Absolventen und vorzeitig Ausgeschiedenen zu wissen.

3. Es gab aber auch Verweigerung und Skepsis. In einem Fall hat die Gruppe der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter niemanden in die Arbeitsgruppe entsandt, weil die Mitglieder dieser Gruppe nicht einsahen, einerseits die Hauptlast in der Lehre zu tragen und dann auch noch die Bewertung vorzunehmen. Einige Professoren beäugten das Verfahren eher skeptisch, weil sie es als nicht ausreichend für eine grundlegende Studienreform halten, sondern eine »Eintagsfliege« befürchten. Andere beteiligten sich nicht an der Diskussion, weil sie konsequent und ausschließlich forschungsorientiert sind oder weil vergangene Diskussionen des Faches sie ausgegrenzt haben. Ambivalent ist die Situation in den Projekten für die Studierenden:

Einerseits befürworten sie die Debatte über Studium und Lehre in der Hoffnung, daß ihre Studiensituation sich verbessert, andererseits argwöhnen sie, daß die Evaluationsprojekte benutzt werden, um weitere Formalisierungen in den Studienalltag einzuführen oder gar Studienwahlmöglichkeiten einzuschränken. Zu letzterem wollen sie nicht beitragen.

4. Die Interpretation von Zahlen zur eigenen Berufspraxis bedarf der Übung. Selbst in den Universitäten, in denen Zahlen zu Studiennachfrage, Studenten und Absolventen, Seminarauslastung, Prüfungsbelastung etc. jährlich veröffentlicht werden, wurde wenig mit ihnen argumentiert, sondern würden Besonderheiten des eigenen Faches aus dem Alltagserleben in Forschung und Lehre heraus beschrieben. Für die Universitäten Hamburg und Kiel kam erschwerend hinzu, daß die Zahlen speziell für das Evaluationsprojekt aufbereitet, z. T. sogar erhoben wurden. Darüber hinaus gibt es unter den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern eine Scheu, Informationen über unterschiedliche Arbeitsbelastungen (Zahl der Prüfungen, Seminargrößen etc.) auch nur in die fachbereichsinterne Öffentlichkeit zu geben.

5. In der Phase der Selbstbeschreibung braucht der Fachbereich eine Schlüsselfigur, die die Arbeitsgruppe leitet, die Kommunikationsprozesse anstößt, bündelt, den Zeitplan im Auge behält usw. Das waren in Bremen die Beauftragten für die Lehre, in anderen Fällen die Fachbereichssprecher bzw. die Dekane, aber auch die Fachbereichsplaner. Die Bereitschaft und Durchsetzungskraft dieser Schlüsselposition wird während der Selbstbeschreibung arg strapaziert, und man sollte in diesem Fall über eine temporäre Entlastung von den Tagesgeschäften nachdenken.

6. Bei der Ansprache und Gewinnung der Gutachter hatte der norddeutsche Verbund Glück. Die von den Fächern gewünschten und angesprochenen Persönlichkeiten waren interessiert und gespannt auf die Erfahrung. Besonders gefreut hat mich, daß sie sich, bevor sie ihre Mitarbeit zusagten, erkundigt haben, ob denn Sorge dafür getragen werde, daß Empfehlungen, die während des Projektes erarbeitet werden, auch umgesetzt würden.

Der Besuch der Gutachterkommission ist in den Verfahren von großer Bedeutung. Das Engagement und die Mühe, die die Gutachter während der Besuche und bei Abfassung der Gutachten einbringen, kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. In den ersten Begehungen hat sich das analog zum Verfahren der Deutschen Forschungsgemeinschaft für Begutachtungen gewählte Vorgehen jedenfalls bewährt. Das Prinzip der Selbstorganisation der Wissenschaft beruht darauf, daß Begutachtungen keine Beurteilung von oben herab, sondern vor allem auch Beratung unter Kolleginnen und Kollegen sein sollen. Natürlich können aus zwei Verfahren noch keine gesicherten Erkenntnisse abgeleitet werden. Jedenfalls ist es den Kommissionen in beiden Fällen gelungen, zu beraten und zu diskutieren. Ihre aufgeschlossene, den Menschen zugewandte Art hat den Fachvertreterinnen und Fachvertretern rasch die Befürchtungen genommen und zu offenen Diskussionen geführt. Im Verbund haben die Gutachter keine Einzelgespräche geführt, sondern mit Gruppen gesprochen. Das hat sich u. a. deshalb als günstig erwiesen, weil so auch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort untereinander Informationen und Einschätzungen über Lehre und Studium austauschten, die sonst offenbar nicht bekannt waren. Der Besuch der Gutachterkommission hat somit erheblich zum diskursiven Charakter beigetragen, der mit den Evaluationen im norddeutschen Verbund intendiert ist. Auch in künftigen Verfahren sind jeweils so erfahrene, kompetente und sorgfältig vorgehende Gutachter zu wünschen.

Das vorläufige Fazit: Verfahren, in denen Selbstreflexion und externe Begutachtung kombiniert werden, sind dazu geeignet, die Kommunikation zwischen Lehrenden einerseits, Studierenden andererseits und zwischen beiden Gruppen zu öffnen für die Probleme in Lehre und Studium.

Evaluationen dieser Art erfordern einen hohen persönlichen Einsatz der Beteiligten, viel Anstrengung und Mühe. Sie benötigen deshalb für die Dauer des Verfahrens finanzielle und personelle Unterstützung. Gleichzeitig benötigen die Hochschulen Personen, die Erfahrungen mit diesen Verfahren sammeln und ein gleichsam institutionelles Gedächtnis zur Verbesserung der Ver-

fahren gewährleisten, ohne damit eine neue Wissenschaftsbürokratie zu errichten.

Der kommunikative – und damit Qualitätsentwicklung einleitende und sichernde – Aspekt der Evaluationsverfahren wird in dem Maße schwinden, in dem die Evaluation zur Außendarstellung statt zur Selbstreflexion und Selbstverpflichtung genutzt wird.

Qualitätsbewußtsein zu entwickeln, ist ein langwieriger Prozeß. Werden die Evaluationsberichte und -gutachten nur abgeheftet, die in ihnen enthaltenen Ergebnisse und Empfehlungen nicht ernst genommen, dann wird der Prozeß einschlafen. In welcher Weise die Selbstverpflichtungen der Fächer und die Empfehlungen der Gutachtenden realisiert und begleitet werden können, bleibt abzuwarten. So weit das bisher überblickt werden kann, muß die Umsetzung der Evaluationsergebnisse differenziert angegangen werden, je nachdem, auf welche Organisations- und Handlungsebene die gewünschten Verbesserungen zielen. Werden Ausstattungen als ungenügend bezeichnet, ist zu prüfen, ob der Fachbereich eine Lösung durch Umverteilung herbeiführen kann oder neue Mittel einfordern muß. Soll ein Nebenfachangebot verbessert werden, sind Zusammenarbeit und Absprache zwischen den Fächern zu fördern. Wird die Neukonzeption der Studieneingangsphase gewünscht, brauchen die Fachbereichsmitglieder Raum, Zeit und Anregungen für diese Diskussion. Kurz: Für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse muß im Einzelfall entschieden werden, was nötig ist. Diese Arbeit ist für den Norddeutschen Verbund eine der spannendsten Aufgaben in den nächsten Jahren.

Eines ist allerdings nicht nur innerhalb der Hochschulen sicherzustellen: Die Ergebnisse der Evaluation müssen ernst genommen werden. Auch Ministerien, Politikerinnen und Politiker müssen ihren Teil dazu beitragen, daß Empfehlungen umgesetzt werden können. Nur so werden Interesse und Motivation für Evaluation von Studium und Lehre gestärkt, nur dann wird das Ziel erreicht, Qualitätsbewußtsein und Qualitätskriterien für das Studium und die Lehre an den Hochschulen zu entwickeln.

# Bewertung der Lehre aus Sicht der Studierenden und Absolventen

*Hans-Dieter Daniel*

## 1. Evaluationsbedarf

Das Institut für Demoskopie Allensbach brachte im Herbst 1993 das Thema ›Bildungssystem‹ in seiner regelmäßigen Umfrage unter deutschen Führungspersönlichkeiten zur Sprache. Im Vergleich zu den Fachhochschulen wurden die Universitäten verheerend beurteilt (vgl. Abbildung 7). Nur 28 Prozent der obersten Führungskräfte sind der Meinung, daß an den Universitäten »alles in allem eher gute Arbeit geleistet« wird. Jeder zweite meint dagegen, daß die Arbeit an den Universitäten zur Zeit »eher als schlecht« zu beurteilen ist (vgl. Piel, 1995).

Lange Studienzeiten, hohe Fachwechsler- und Studienabbrucherquoten gelten vielen Außenstehenden als Indizien dafür, daß die Lehre an deutschen Universitäten eine mangelhafte Qualität besitzt.

Daß es unbestreitbar Mängel in der Lehre gibt, zeigen nicht zuletzt die Kommentare der Studierenden zu den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen: Berichtet wird von Dozenten, die den Begriff Vorlesung sehr wörtlich nehmen und Woche für Woche aus einem fremdverfaßten Buch oder aus einem »vergilbten Manuskript« vorlesen. Nach Auskunft der Studierenden soll es Dozenten geben, die in ihrem Seminar »überhaupt nichts sagen, nicht einmal in der ersten Stunde«. Studierende berichten auch

Frage: »Zur Zeit werden in unserem Bildungssystem verschiedene Schwachpunkte bemängelt und deren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt? Wo liegen die Schwachpunkte. Ich lese Ihnen einmal einige Bereiche vor. Wo, in welchem Bereich wird alles in allem eher gute Arbeit oder eher schlechte Arbeit geleistet?« (Ergebnisse in Prozent)

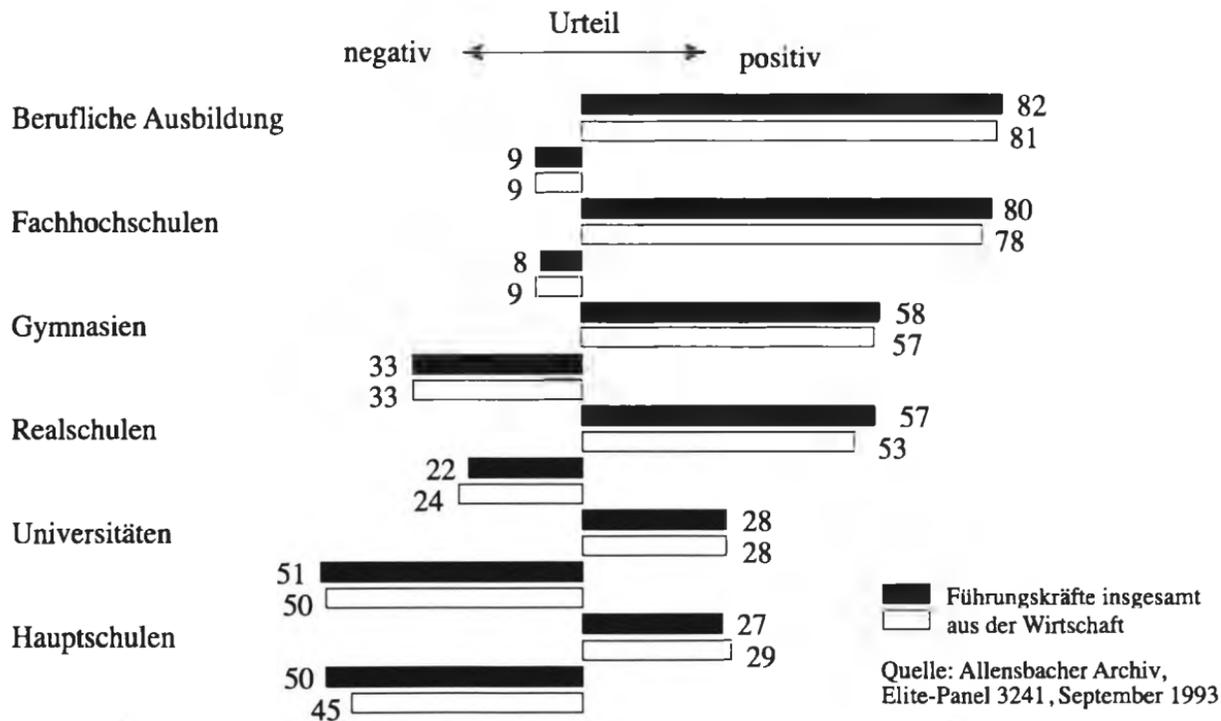


Abb. 7: Führungskräfte: Urteil über Schulen und Hochschulen

von Lehrveranstaltungen, die gar nicht stattfinden, häufig ausfallen oder von den Dozenten im Laufe des Semesters regelrecht ›leer gelesen‹ werden. Selbst Vertreter der Hochschulverbände räumen mittlerweile ein, daß die Notwendigkeit von Evaluierungen in der Lehre genährt wird durch »Fehlritte seitens ›schwarzer Schafe‹«.

Doch wie weit verbreitet sind die genannten Probleme tatsächlich, und inwieweit besteht ein empirisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen Lehrqualität einerseits und Studienzeiten und Drop-Out-Quoten andererseits? Die Beantwortung dieser Fragen setzt Datentransparenz voraus, die im Hinblick auf die Lehre im deutschen Hochschulsystem bislang nicht gegeben ist (Wissenschaftsrat, 1985). Unzureichende Ausbildungsbemühungen sind nur den unmittelbar Beteiligten spürbar. Die Problemmunikation erfolgt – um mit Neidhardt (1991) zu sprechen – allenfalls pauschal und ist von außen wenig kontrollierbar.

Nach Auffassung des Wissenschaftsrates (1993, S. 53-55) verlangen die offenkundigen Funktionsmängel und die öffentliche Kritik an den Hochschulen nach internen und externen Verfahren der Evaluation. Hierzu gehören nach Meinung des Wissenschaftsrates auch die Entwicklung von Instrumenten für die Bewertung der Lehre durch Studierende und Absolventen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, von derartigen Verfahren, die in anderen Ländern und an einzelnen deutschen Hochschulen üblich und allgemein akzeptiert sind, vermehrt Gebrauch zu machen. [An den meisten US-amerikanischen Universitäten gibt es Hörerbefragungen schon seit Mitte der 50er Jahre (vgl. Ewell, 1992a, S. 57 f.). An der Harvard University wurde Mitte der 70er Jahre die Evaluation von Lehrveranstaltungen durch Studierende auf freiwilliger Basis eingeführt. Im ersten Jahr stimmten nur einige Dutzend Lehrende der Befragung ihrer Hörer zu. Heute werden über 80 Prozent der Lehrveranstaltungen, die von mehr als 20 Studenten besucht werden, auf diese Weise evaluiert (Wilkinson, 1992, S. 93). In Kanada lassen vier von fünf Universitäten regelmäßig die Lehrveranstaltungen durch die Studierenden beurteilen (Saroyan & Donald, 1994, S. 287). In der Schweiz wurden

im November 1993 die beiden technischen Hochschulen, die direkt dem Bund unterstellt sind, durch den ETH-Rat beauftragt, ab dem Wintersemester 1993/94 alle Lehrveranstaltungen im Turnus von drei Semestern mittels Befragung der Studierenden bezüglich ihrer didaktischen Unterrichtsqualität zu evaluieren (vgl. Hänni, 1994). An der Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer werden von der Hörschaft seit 1969 schriftliche Befragungen in allen Lehrveranstaltungen durchgeführt (Ebling, 1993).

Bereits 1988 hatte im Rahmen eines Symposiums der Westdeutschen Rektorenkonferenz eine Arbeitsgruppe zum Thema »Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleiche in der Lehre« unter dem Vorsitz von Friedhelm Neidhardt Studenten- und Absolventenbefragungen empfohlen. In dem von der WRK veröffentlichten Protokoll der Arbeitsgruppe heißt es unter anderem: »Wünschenswert wären Kenntnisse über die qualitative Einschätzung der Studienbedingungen und Lehrleistungen seitens der unmittelbar Betroffenen. Die Arbeitsgruppe regt an, daß die Hochschulen Erfahrungen gewinnen mit standardisierten Tests, in denen Studenten und Absolventen ihre Beurteilung der Ausbildungsqualität jener Lehrinheit, in der sie studieren bzw. studiert haben, auf mehreren Dimensionen zu Protokoll geben ... Es wäre nützlich, in einem Forschungsprojekt die dabei entstandenen Fragen aufzuarbeiten und für die Entwicklung standardisierter Befragungsinstrumente im deutschen Hochschulbereich zu nutzen« (Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1989, S. 122 f.).

Diese Empfehlung bewirkte im deutschen Hochschulsystem, das nach Heckhausen (1988, S. 34) eine große »Dickfelligkeit« und »Fähigkeit zur Selbstimmunisierung« erworben hat, zunächst nur wenig. Erst nach den Studentenprotesten im Wintersemester 1988/89 und nachdem das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* im WS 1989/90 die Studiensituation in den 15 meiststudierten Fächern bundesweit an 500 Fachbereichen durch Studierende beurteilen ließ, sind Befragungen der unmittelbar Betroffenen zur »Qualität der Lehre« zum Gegenstand von Förderprogrammen und Modellprojekten geworden.

An der TU Berlin beispielsweise fanden die ersten Hörerbefragungen im SS 1990 statt (vgl. Preißer, 1991). In Nordrhein-Westfalen wurde mit Runderlaß vom 7. 5. 1991 die studentische Veranstaltungskritik ab dem Wintersemester 1991/92 an allen Hochschulen probeweise eingeführt (vgl. Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1993). An der Universität Mannheim stimmte der Senat im Oktober 1991 auf Antrag des Allgemeinen Studierendenausschusses (AStA) der Durchführung eines Modellprojektes zur Evaluation der Lehre zu.

## 2. Zweck von Studierenden- und Absolventenbefragungen

Die Befragung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen dient in erster Linie den Lehrenden. Die Rückmeldung der Veranstaltungskritik kann den Dozenten Hinweise für die Optimierung ihrer Lehre geben: »Werden die Lernziele von den Studierenden verstanden?«, »Sind Tafelbild und Folien lesbar?«, »Wird genügend Zeit zum Mitschreiben gelassen?«, »Ist das Niveau der Lehrveranstaltung so gewählt, daß sich die Hörer nicht durch zu große Verständnisschwierigkeiten entmutigt fühlen?«, »Wird die Besprechung von Übungsaufgaben, Referaten und Probeklausuren als hilfreich und fair empfunden?«. Neben Optimierungshinweisen erhalten die meisten Dozenten darüber hinaus eine persönliche Bestätigung und Anerkennung für den in der Lehre geleisteten Einsatz. Die schriftliche Rückmeldung können die Dozenten als Leistungsnachweis bei Bewerbungen oder im Rahmen von Bleibeverhandlungen verwenden (lehrbezogene Leistungsnachweise haben in einigen Bundesländern durch entsprechende Ergänzungen der Hochschulgesetze an Bedeutung gewonnen).

In zweiter Linie dient die Lehrevaluation den Fakultäten. Diese können sich durch Hörerbefragungen ein Bild von der Akzeptanz

ihres Lehrangebotes machen. Das umfassende Frageprogramm der an der Universität Mannheim eingesetzten Erhebungsinstrumente liefert den Fakultäten darüber hinaus Informationen über

- die ›Studierfähigkeit‹ der Studenten (z. B. über die Abiturnote und die Einzelnoten in den Leistungs- und Grundkursen),
- den Studienerfolg (Klausurergebnisse, Noten in der Diplom-Vorprüfung/Zwischenprüfung),
- die gewählten Fächerkombinationen in den Lehramts- und Magisterstudiengängen (im Zusammenhang mit der in Baden-Württemberg diskutierten Konzentration kleinerer Fächer an einzelnen Hochschulen von aktuellem Interesse),
- die Studienfachwahlmotivation (Wunsch- versus Parkstudium),
- die Berufsvorstellungen und Zukunftspläne der Studierenden,
- das studentische Zeitbudget während des Semesters,
- die Häufigkeit und die Motive für einen Wechsel des Studienfaches,
- die Neigung der Studierenden zum Studienabbruch und die Gründe hierfür,
- die Zufriedenheit mit dem Prüfungssystem, der Studienberatung, dem Auslandsamt, der Biblio- und Mediothek, dem PC-Pool, den Hörsälen, Seminarräumen und Laborarbeitsplätzen.

Alles in allem werden den Fakultäten damit umfassende Informationen für eine sachliche, empirisch fundierte Diskussion über Lehrangebot und Studiensituation zur Verfügung gestellt.

Schließlich dienen Hörerbefragungen den Studierenden selbst. Durch die Befragung werden die Studierenden nicht nur als Adressaten der Lehre ernst genommen, indem sie auf Schwachstellen hinweisen, Verbesserungsvorschläge unterbreiten und Kandidaten für Lehrpreise nominieren können, sondern sie werden durch entsprechende Fragen (»Wie oft haben Sie den Besuch dieser Lehrveranstaltung in diesem Semester versäumt?«, »Wieviele Minuten bereiten Sie sich im Durchschnitt auf eine Sitzung dieser Lehrveranstaltung vor?«, »Gehören Sie zu den Studieren-

den, die sich regelmäßig an der Diskussion im Seminar beteiligen?«, »Wieviele Stunden wenden Sie in einer Woche des laufenden Semesters im Durchschnitt für das Selbststudium auf?«) auch an ihre Mitverantwortung für das Gelingen von Lehre und Studium erinnert.

Neben der Rückmeldung der Studierenden kann die Kritik der Absolventen zur Verbesserung der Hochschulausbildung und zur Aufdeckung studienzeitverlängernder Faktoren beitragen. Der Wirtschaftsinformatiker Mertens läßt seit Jahren Absolventen rückblickend ihr Studium beurteilen und die Lehrinhalte mit den Anforderungen der Praxis vergleichen. Aus den Antworten der Absolventen gewinnt er wichtige Informationen, in welcher Hinsicht die Ausbildung verbessert werden sollte. Darüber hinaus kann der Hochschullehrer auf dieser Basis die Studierenden besser darüber informieren, was sie nach dem Studium in der Praxis erwartet (Mertens, 1982).

Neben einzelnen Lehrstühlen führen auch Hochschulen und Fachbereiche zunehmend Absolventenbefragungen durch (vgl. z. B. Mrazek & Hartmann-Tews, 1990; Over, 1992; Welz, 1994). Im allgemeinen werden die Absolventen gebeten, Fragen zu folgenden Themenbereichen zu beantworten:

- Studienverlauf (Studiendauer, Fach- und Hochschulwechsel, Studienunterbrechung, Schwerpunktwahl, Examensnote),
- Gründe für Verzögerungen im Studium (»Studienbremsen«),
- Erwerb extra-curricularer Qualifikationen im Studium,
- Betreuung der Abschlußarbeit,
- gewünschter und realisierter Beschäftigungsbereich,
- Einschätzung der Wichtigkeit studienbezogener Faktoren für einen erfolgreichen Berufseinstieg (z. B. Studienrichtung, fachliche Schwerpunktsetzungen, Examensnote, Studiendauer, Auslandserfahrung, Renommee der Hochschule),
- berufliche Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen,
- Zufriedenheit mit dem absolvierten Studiengang und mit der besuchten Hochschule.

### 3. Das Projekt »Evaluation der Lehre« an der Universität Mannheim

#### 3.1 Schwerpunkt der Erhebungen

An der Universität Mannheim wird seit dem 1. November 1992 mit finanzieller Unterstützung des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg das Modellprojekt »Evaluation der Lehre« durchgeführt. Den Schwerpunkt des Projekts bildet die Befragung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen der Universität Mannheim. Für die Befragung der Hörer wurden studiengang- und lehrveranstaltungstypspezifische Fragebögen entwickelt, weil nach Auffassung der Universität die Lehrangebote je nach Fach und Studienphase eine differenzierte Zielsetzung haben, der ein einheitliches Erhebungsinstrument nicht gerecht werden kann (Anlage und Durchführung der Hörerbefragungen sind näher beschrieben in Daniel, 1994).

Im Rahmen des Projektes wurden in den zurückliegenden zwei Jahren folgende Erhebungen durchgeführt (vgl. Tabelle 1):

- Hörerbefragung in den Lehrveranstaltungen »Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre« im Wintersemester 1992/93,
- Hörerbefragung in den Lehrveranstaltungen »Statistik« für Wirtschaftswissenschaftler im Sommersemester 1993,
- Hörerbefragung in allen Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft im Wintersemester 1993/94.

Die Befragung der Lehrveranstaltungsteilnehmer wurde ergänzt um folgende Erhebungen:

- Befragung der Absolventen der Universität Mannheim im Sommersemester 1993,
- Befragung aller im Diplom-Studiengang »Philologie mit wirtschaftswissenschaftlicher Qualifikation« im Sommersemester 1994 immatrikulierten Studierenden.

Tab. 1: Befragungen an der Universität Mannheim im Rahmen des Projekts  
»Evaluation der Lehre« im Überblick

Semester	Fakultät(en)	Typ der Befragung	Anzahl beurteilter Lehrveranstaltungen	Anzahl ausgefüllter Fragebögen	Ausschöpfung/ Rücklauf in Prozent
WS 1992/93	BWL	Hörerbefragung	126	8406	≈ 100
SS 1993	alle	Absolventenbefragung	-	1059	≈ 80
SS 1993	VWL & Statistik	Hörerbefragung	10	648	≈ *
WS 1993/94	SpLit	Hörerbefragung	346	7524	≈ 30-70 (je nach Fach und Abschlußziel)
SS 1994	SpLit	Befragung aller immatrikulierten Studierenden im Studiengang	alle Lehrveranstaltungen im jeweiligen Kernfach, Sachfach und in den Studienelementen	155	≈ 90
		»Diplom-Philologie«		155	≈ 90

\* Ausschöpfung kann nicht berechnet werden, weil die Größe der Grundgesamtheit nicht bekannt ist.

Die Antwortbereitschaft der Befragten war ausgesprochen hoch. Bei den postalischen Befragungen (Absolventenbefragung, Befragung der im Studiengang Diplom-Philologie immatrikulierten Studierenden) lag die Rücklaufquote bei 80 respektive 90 Prozent. An der Hörerbefragung in den Lehrveranstaltungen des betriebswirtschaftlichen Grundstudiums haben nahezu alle Studierenden, die sich zu den Klausuren in »Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre« angemeldet hatten, mindestens einen Fragebogen ausgefüllt. Im Rahmen der Hörerbefragung an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft wurden je nach Fach und Abschlußziel zwischen 30 und 70 Prozent der insgesamt immatrikulierten Studierenden erreicht.

Im folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse der Hörerbefragungen und der Absolventenbefragung an der Universität Mannheim berichtet.

### **3.2 Ausgewählte Ergebnisse der Hörerbefragungen**

An der Universität Mannheim fallen die Urteile der Studierenden über die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen überwiegend positiv aus: Auf einer sechsstufigen Notenskala (Verankerung: 1 = sehr zufrieden, 6 = sehr unzufrieden) werden die sechs großen Vorlesungen in »Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre« im Durchschnitt mit 3.25, die 120 Übungen und Tutorien mit 2.6 respektive 2.1 bewertet. Faßt man pro Lehrveranstaltung die Skalenwerte 1 bis 3 (zufriedene Hörer) und 4 bis 6 (unzufriedene Hörer) zusammen, dann zeigt sich, daß

- zwei Drittel der Vorlesungen,
- 91 Prozent der vorlesungsbegleitenden Übungen und
- 97 Prozent der Tutorien

im positiven Bereich (1-3) der Notenskala bewertet wurden.

Ebenfalls überwiegend positiv wurden die Lehrveranstaltungen »Statistik« der Fakultät für Volkswirtschaftslehre und Statistik sowie die Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft beurteilt.

Von den zehn evaluierten Statistikkursen (mittlere Beurteilung: 2.9) erhielten acht gute bis befriedigende Beurteilungen (ein Kurs erhielt die Note 2.0, sieben Kurse Beurteilungen zwischen 2.25 und 2.9), zwei Kurse wurden mit »ausreichend« beurteilt.

Auch die Hörer in den 346 Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft sind mit

- 82 Prozent der Einführungsveranstaltungen (mittlere Beurteilung: 2.9),
- 96 Prozent der Tutorien (mittlere Beurteilung: 2.0),
- 87 Prozent der Vorlesungen (mittlere Beurteilung: 2.3),
- 94 Prozent der wissenschaftlichen Seminare (mittlere Beurteilung: 2.4) und
- 89 Prozent der sprachpraktischen Übungen (mittlere Beurteilung: 2.4.) mehr oder weniger zufrieden (vgl. Tabelle 2).

Die Zufriedenheit der Studierenden mit den Lehrveranstaltungen korreliert in hohem Maße mit der

- fachlichen (»Der Dozent beherrscht den Gegenstand der Lehrveranstaltung souverän«),
- didaktischen (»Der Dozent gliedert den Stoff der Lehrveranstaltung übersichtlich«, »Komplizierte Sachverhalte werden verständlich erläutert«, »Der Dozent faßt den behandelten Stoff gut zusammen«, »Der Dozent gestaltet die Lehrveranstaltung lebendig und engagiert«, »Der Dozent versteht es, die Hörer für den Stoff der Lehrveranstaltung zu interessieren«)

und

- sozialen Kompetenz (»Der Dozent sorgt für eine angenehme Atmosphäre in der Lehrveranstaltung«) der Lehrenden. Während die fachliche Qualifikation der Dozenten im allgemeinen sehr gelobt wird, monieren die Studierenden von Fall zu Fall die unzureichende didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes und Defizite in der sozialen Kompetenz einzelner Dozenten.

Auf die Frage, »Was erscheint Ihnen dringend erforderlich, um Ihre persönliche Studiensituation zu verbessern?«, antworteten die Studierenden in den Lehrveranstaltungen des betriebswirtschaftlichen Grundstudiums am häufigsten: »kleinere Lehrveranstaltungen«, »stärkerer Praxisbezug des Studiums«, »intensivere

Tab. 2: Hörerbefragung an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft im WS 1993/94:  
 »Wie zufrieden sind Sie mit dieser Lehrveranstaltung insgesamt?«

(6-stufige Antwortskala: 1 = sehr zufrieden, 6 = sehr unzufrieden)

Veranstaltungsart	sehr	Skalenwerte				sehr	im Ø
	zufrieden (in Prozent)	1,50-2,49 (in Prozent)	2,50-3,49 (in Prozent)	3,50-4,49 (in Prozent)	4,50-5,49 (in Prozent)	unzufrieden (in Prozent)	
Einführung (N=22)	0	32	50	18	0	0	2,9
Tutorium (N=26)	15	65	15	4	0	0	2,0
Vorlesung (N=16)	13	63	13	13	0	0	2,3
wissenschaftliches Seminar (N=126)	7	51	36	6	0	0	2,4
sprachpraktische Übung (N=146)	7	53	29	8	3	0	2,4

\* Insgesamt wurden von den Studierenden zu 346 Lehrveranstaltungen 5 252 Fragebögen ausgefüllt.

Betreuung durch Lehrende«, »Beschränkung des Lehrstoffes auf das Wesentliche« und »bessere Rückmeldung über meine Leistungen«. Für die Studierenden der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft sind demgegenüber folgende Maßnahmen besonders dringlich: »mehr Auslandsstipendien«, »mehr Orientierung über berufliche Einsatzfelder für Geisteswissenschaftler«, »bessere fach- und fakultätsübergreifende Abstimmung der Termine von Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen«, »höhere BAFöG-Sätze und Stipendien« sowie »bessere Verfügbarkeit der von den Dozenten empfohlenen Literatur in den Bibliotheken der Universität Mannheim«. Zur Verbesserung der Studiensituation sind nach Meinung der Studierenden »fachlich besser qualifizierte Dozenten« am wenigsten dringlich (der Maßnahmenkatalog umfaßt insgesamt 39 Antwortvorgaben).

Zu allen Lehrveranstaltungen (die von mindestens fünf Hörern beurteilt wurden) haben die Dozenten eine umfangreiche Rückmeldung der Befragungsergebnisse erhalten. Die Ergebnisse der Hörerbefragung in den Lehrveranstaltungen des betriebswirtschaftlichen Grundstudiums wurden in der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre unter Beteiligung der Studierenden wiederholt diskutiert und der Öffentlichkeit im Sommersemester 1993, nachdem alle Lehrenden in die Veröffentlichung der Befragungsergebnisse schriftlich eingewilligt hatten, in Anwesenheit des Ministers für Wissenschaft und Forschung präsentiert (zum Teil dauert die fakultätsinterne Diskussion etwa über die Reform des Prüfungssystems noch an).

Die Ergebnisse der Hörerbefragung in der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft sollen veröffentlicht werden, sobald sie in der fakultätsinternen Kommission »Evaluation der Lehre«, den Fachkonferenzen, im Fakultätsrat und in der Senatskommission für Lehre im Hinblick auf allfällige Verbesserungen im Lehrangebot und in den Studienbedingungen diskutiert worden sind [erörtert wird in den Fachkonferenzen beispielsweise die Streichung einzelner Pflichtveranstaltungen (z. B. die Vorlesung ›Phonetik‹), die Einführung eines fachdidaktischen Lehrangebotes für Lehramtsstudierende und die Substituierbarkeit des Lateins

durch umfassende Kenntnisse in Französisch (ein häufig geäußelter Wunsch der Studierenden, da jeder zweite Befragte, dessen Prüfungsordnung Lateinkenntnisse vorschreibt, das Kleine Lateinum während des Studiums nachholen muß. Dies verlängert die Studienzeit nach Einschätzung der Studierenden im Durchschnitt um 1,5 Semester).

### **3.3 Ausgewählte Ergebnisse der Absolventenbefragung**

Überwiegend mit ihrem Studium zufrieden sind auch die Absolventen der Universität Mannheim: 96 Prozent würden aus heutiger Sicht noch einmal studieren, und zwar zu 85 Prozent nochmals dasselbe Fach und zu 82 Prozent noch einmal an der Universität Mannheim. 80 Prozent der Absolventen berichten, daß ihre Anstellung fest geregelt sei. Fast 90 Prozent möchten ihrer Alma mater auch nach Abschluß des Studiums – vor allem durch den Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen – verbunden bleiben.

Bei sieben von zehn Absolventen hat das Studium länger gedauert als ursprünglich geplant. Die Gründe hierfür lassen sich im Studiengang Betriebswirtschaftslehre auf breiter statistischer Basis analysieren.

Im Studiengang Betriebswirtschaftslehre, in dem 750 der 1 059 befragten Absolventen eingeschrieben waren, läßt sich die Fachstudiendauer sehr gut durch den Bildungsweg, die Studienfachwahlmotivation, die Abiturnote, die Zahl der Wiederholungsprüfungen und die Form der Studienfinanzierung vorhersagen.

Betriebswirte,

- die an einem Gymnasium die allgemeine Hochschulreife erworben haben (vgl. Tabelle 3),
- die nach dem Abitur eine kaufmännische Lehre abgeschlossen oder eine kaufmännische Berufstätigkeit ausgeübt haben (vgl. Tabelle 3),
- die mit dem Fach Betriebswirtschaftslehre ihr Wunschstudium realisieren konnten (vgl. Tabelle 4),

- die eine überdurchschnittlich gute Abiturnote (2,0) hatten (vgl. Abbildung 8),
- die im Laufe des Studiums keine Prüfungen wiederholen mußten (vgl. Abbildung 9)
- und die sich durch ausreichend BAFöG ganz auf ihr Studium konzentrieren konnten (vgl. Abbildung 10), weisen mit durchschnittlich 10 bis 11 Semestern die kürzeste Fachstudiendauer auf.

**Tab. 3: Zusammenhang zwischen Merkmalen des Bildungsweges und der Fachstudiendauer im Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim**

Merkmal des Bildungsweges	Fachsemester im $\bar{x}$
<b>An welcher Schulart haben Sie die Berechtigung zu Ihrem Hochschulstudium erworben?</b>	
Gymnasium	11,3*
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	11,8
Wirtschaftsgymnasium	12,0
anderes Fachgymnasium	11,6
<b>Haben Sie vor Beginn des Studiums eine kaufmännische Lehre abgeschlossen?</b>	
Ja	10,9*
Nein	11,7
Ja, kaufmännische Berufstätigkeit	10,9*
Nein, nicht-kaufmännische Berufstätigkeit	12,0
Nein	11,6

\* statistisch signifikante Gruppenunterschiede

Abb. 8: Zusammenhang zwischen Abiturnote und Fachstudien-  
dauer (N = 737 Absolventen des Diplom-Studiengangs  
Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim)

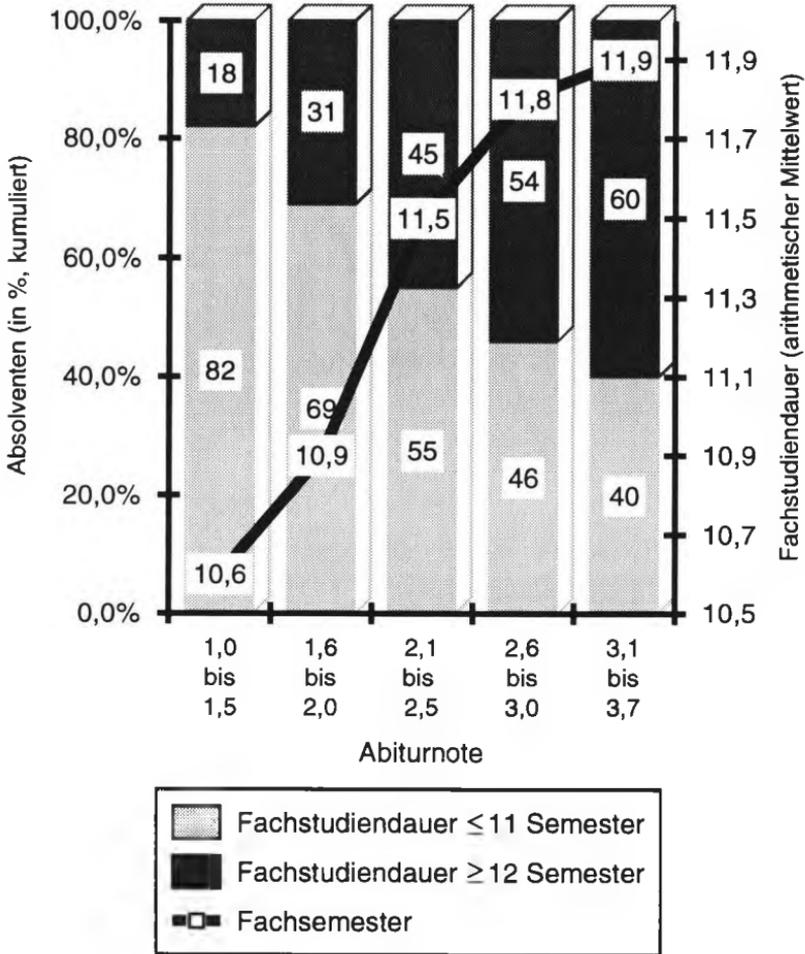


Abb. 9: Zusammenhang zwischen der Anzahl der Wiederholungsprüfungen im Grund- und Hauptstudium und der Fachstudiendauer (N = 747 Absolventen des Diplom-Studiengangs Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim)

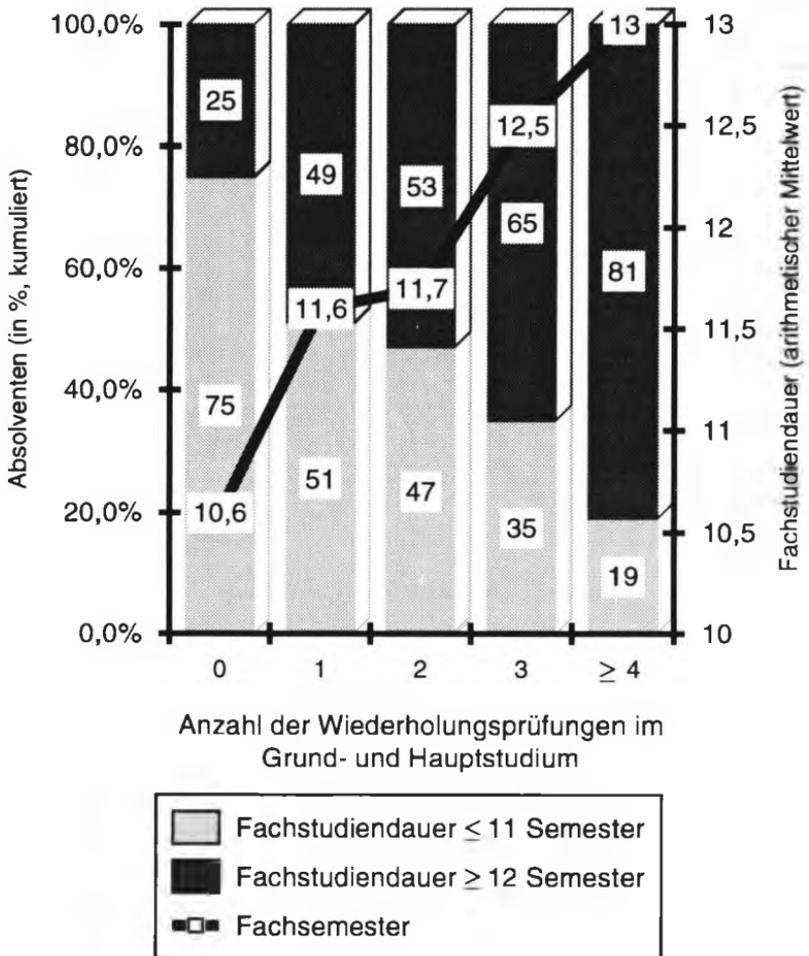
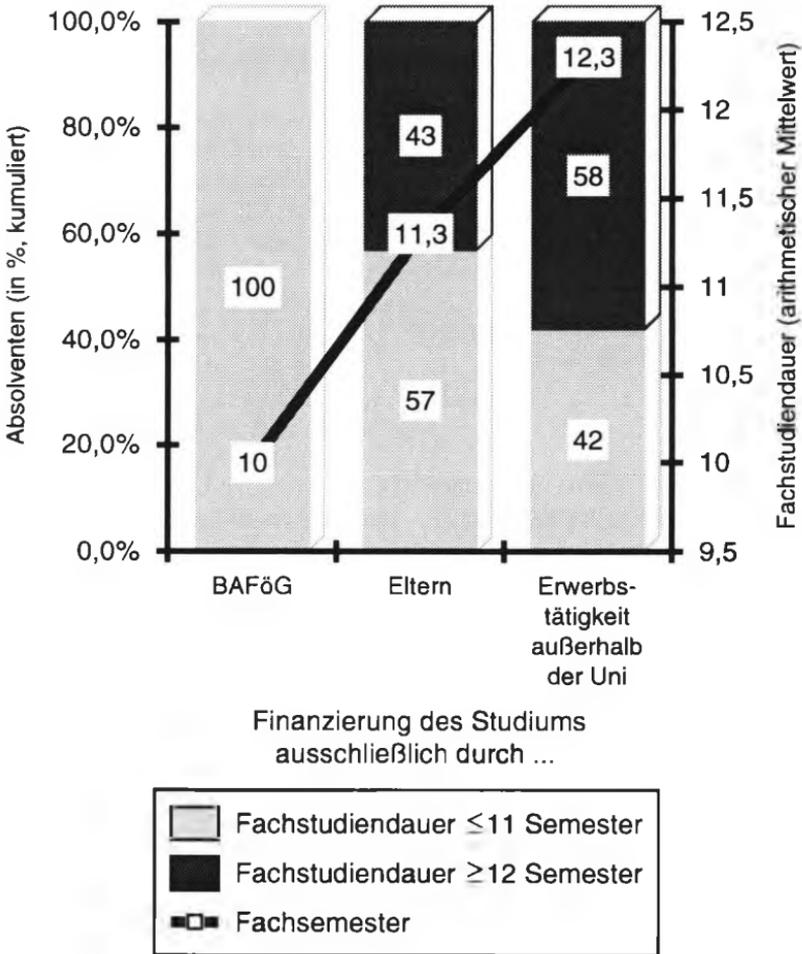


Abb. 10: Zusammenhang zwischen Studienfinanzierung und Fachstudiendauer (Absolventen des Diplom-Studiengangs Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim)



Tab. 4: Einfluß ausgewählter Studienfachwahlmotive auf die Fachstudiendauer im Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim

Motiv für die Wahl des Studiengangs	Fachsemester im Ø
kurze Studienzzeit	10,7
weil es eine vorangegangene Tätigkeit/Ausbildung sinnvoll ergänzt	11,1
fester Berufswunsch	11,3
eigene Begabung, Fähigkeiten	11,3
um auf die Übernahme des elterlichen Betriebes gut vorbereitet zu sein	11,7
Ausweichlösung, da Numerus-Clausus im eigentlich gewünschten Studienfach	12,2

Auf die Frage »Was erscheint Ihnen dringend erforderlich, um die Studiensituation für die im Studiengang Betriebswirtschaftslehre immatrikulierten Studenten zu verbessern?« antworteten die Absolventen ähnlich wie die Studierenden in den Lehrveranstaltungen des betriebswirtschaftlichen Grundstudiums. Fast alle Befragten halten kleinere Lehrveranstaltungen, näheres Kennenlernen von Professoren, einen stärkeren Praxisbezug des Studiums und zeitnahe Wiederholungsprüfungen für dringend erforderlich (vgl. Tabelle 5). Die Antworten der Absolventen mit kurzer und mit langer Studiendauer unterscheiden sich vor allem bei den prüfungsthematischen Fragen (Wiederholungsprüfungen in der vorlesungsfreien Zeit, bessere Abstimmung von Lehrinhalten und Prüfungstoff, Aufteilung der Abschlußprüfungen auf mehrere Semester). Betriebswirte mit überdurchschnittlich langer Fachstudiendauer plädieren darüber hinaus häufiger als Absolventen mit kurzer Studiendauer für die Einrichtung von Brücken- oder Vorkursen zur Aufarbeitung von schulischen Wissenslücken.

Tab. 5: Dringend erforderliche Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation im Fach Betriebswirtschaftslehre aus der Sicht von Absolventen mit einer Fachstudien-dauer von bis zu 11 Semestern und mit 12 und mehr Semestern

Maßnahme zur Verbesserung der Studiensituation	Fachsemester	
	≤ 11	≥ 12
	(in Prozent)	
kleinere Gruppengrößen in den Lehrveranstaltungen	96	97
näheres Kennenlernen von Professoren	90	86
stärkerer Praxisbezug des Studiums	83	88*
es müßte möglich sein, nicht bestandene Prüfungen in der vorlesungsfreien Zeit zu wiederholen	82	89*
bessere Ausstattung der Bibliotheken	78	81
breiteres Angebot an Übungen und Seminaren	77	77
Erhöhung der BAFöG-Sätze**	71	82
häufigere Rückmeldung über den Leistungsstand	73	76
Prüfungsstoff und Lehrinhalte müßten besser aufeinander abgestimmt werden	67	77*
mehr Engagement der Dozenten in den Seminaren	75	69
der Stoff der Vorlesungen müßte aktualisiert werden	73	70
intensivere Betreuung durch Lehrende bei Hausarbeiten und Referaten	68	71
stärkere Beteiligung an Forschungsprojekten	69	63
mehr Computerarbeitsplätze/CIP-Pools für Studierende	57	71*
Beschränkung des Lehrstoffs auf das Wesentliche	58	61
bessere Fachstudienberatung	55	57
die Abschlußprüfungen müßten auf mehrere Semester aufgeteilt werden können	49	61*
die Betreuung der Abschlußarbeit müßte besser sein	49	51
Einrichtung von Brücken-/Vorkursen zur Aufarbeitung von schulischen Wissenslücken	37	51*
die Anforderungen an die Abschluß-Zulassungsarbeit sollten reduziert werden	19	22
die Zahl der Prüfungsfächer sollte reduziert werden	13	16

\* statistisch signifikante Gruppenunterschiede

\*\* Filter: BAFöG-Empfänger

Die Ergebnisse der Absolventenbefragung hat die Senatskommission für Lehre den Fakultäten der Universität Mannheim mit der Bitte um Stellungnahme übermittelt. Im Mittelpunkt der Stellungnahmen standen dabei Fragen des Prüfungssystems. Dabei wurde deutlich, daß zur Zeit wegen gravierender Forschungslücken kaum wissenschaftlich begründet zwischen konkurrierenden Vorschlägen zur Reform des Prüfungssystems entschieden werden kann (sollten beispielsweise zur Verkürzung der Studienzeiten Block- oder Sukzessivprüfungen angeboten werden?). Jede Änderung des Prüfungssystems erfordert deshalb wissenschaftliche Begleitung, damit sichergestellt ist, daß die intendierten Ziele auch tatsächlich erreicht werden.

### **3.4 Kritische Würdigung der Befunde**

Die an der Universität Mannheim auf breiter statistischer Basis durchgeführten Hörer- und Absolventenbefragungen kommen zu dem Ergebnis, daß die Lehre von den Betroffenen insgesamt »besser als befürchtet« beurteilt wird. Dieses Ergebnis stimmt mit Befunden von Kromrey (1993) und Preißer (1991) überein, die diese im Rahmen von umfangreichen Hörerbefragungen an der Ruhr-Universität Bochum und an der Technischen Universität Berlin ermittelt haben.

Die in Mannheim und andernorts ermittelten Befunde werden die Kritik an den Universitäten sicherlich nicht ganz ausräumen können. Zu Recht wird darauf hingewiesen werden, daß Hörer- und Absolventenbefragungen wahrscheinlich ein zu positives Bild der Lehr- und Studiensituation zeichnen: Studierende, die während des Semesters den Besuch der Lehrveranstaltung abbrechen, sowie Studierende, die – aus welchen Gründen auch immer – keine Lehrveranstaltungen besuchen, werden durch Hörerbefragungen nicht erreicht. Im Rahmen von Absolventenbefragungen beurteilen nur die letztendlich erfolgreichen Studenten rückblickend ihr Studium. Studierende, die die Hochschule gewechselt oder das Studium ganz aufgegeben haben, werden durch diese Untersuchungsform nicht erreicht.

Eine weniger akzeptanz- als problemorientierte Evaluation der Lehre wird deshalb neben Lehrveranstaltungsteilnehmern und Hochschulabsolventen weitere Studentensegmente in den Blick nehmen müssen: Langzeitstudierende, Fach- und Hochschulwechsler, Studienabbrecher.

#### 4. Konsequenz: Weniger wissenschaftsscheu in eigener Sache

Trotz des oben beschriebenen Selektionsbias' stellen Hörer- und Absolventenbefragungen für jede Hochschule unverzichtbare Evaluations- und Qualitätssicherungsinstrumente dar:

- sie machen öffentlich sichtbar, wie die Lehre bei ihren Abnehmern »ankommt«;
- sie geben den Studierenden ein Stück Einfluß auf und Verantwortung für die Lehre zurück;
- und sie sind ein Beitrag zur universitären Selbstaufklärung und korporativen Selbstkontrolle, ohne deren Gelingen – oder wenigstens die Bemühung um sie – die Autonomie der Universität nicht begründbar ist (Marzahn, 1990).

Zur Zeit ist schwer abzuschätzen, wie groß die Bereitschaft der Hochschulen sein wird, diese Qualitätssicherungsinstrumente verstärkt einzusetzen:

Einerseits gibt es ermutigende Anzeichen: Nach den Ergebnissen einer repräsentativen Professoren-Befragung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung sind drei Viertel der Professoren an westdeutschen Universitäten für eine regelmäßige Bewertung der Lehrleistung von Hochschullehrern durch die Studierenden (vgl. Kopp & Weiß, 1993a, b). In der Medizin fordert ein Zusammenschluß von 17 Studienreformern aus 15 deutschsprachigen Medizinfakultäten die fortlaufende Überprüfung der Unterrichtsdurchführung, weil »durch die Evaluation der Lehre gewährleistet werden (kann), daß die Ausbildungsziele

erreicht werden, und die Studenten auf die abschließende Staatsprüfung zufriedenstellend vorbereitet sind.« (Das Netzwerk, 1994, S. 6)

Andererseits gibt es Universitäten, die sich der Lehrevaluation kategorisch verweigern. Teile des Lehrkörpers betrachten die Lehrevaluation in jedweder Form als Bedrohung der akademischen Freiheit, als Leistungskontrolle oder als kaum verschleierte Versuch, einer Mittelkürzung vorzuarbeiten. Die Weigerung der Universitäten, Instrumente zur Qualitätssicherung zu entwickeln und zu erproben, wird den politischen Druck jedoch nur verstärken.

Zum Abschluß einer internationalen Tagung der HIS GmbH über die Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden gab ein amerikanischer Kollege den deutschen Hochschullehrern folgenden Rat: »Setzen sie sich an die Spitze des politischen Prozesses, gehen sie selbst in die Offensive, bevor irgend jemand anderes für sie und an ihrer Stelle aktiv wird... Sie beginnen damit, ihre eigene Autonomie zu unterstreichen, indem sie die Verantwortung für das, was sie tun, selbst übernehmen« (Ewell, 1992b, S. 125). Daß die deutschen Hochschulen diesem Rat folgen sollten, macht nicht zuletzt die abschließende Beratung der Novelle zu den Hochschulgesetzen im Landtag von Baden-Württemberg deutlich. Nach Meinung der Abgeordneten hätten viele Diskussionen nicht geführt werden müssen, wenn die Hochschulen ihre Autonomie nicht nur postuliert, sondern auch für Reformen aus eigenem Antrieb genutzt hätten. Die Universitäten – so ein Abgeordneter – müßten wissen: Die Eingriffe der Gesetzgeber würden um so stärker einschneiden, je weniger sich die Hochschulen zur Selbstreform aufrafften. (Anonymus, 1994)

Es ist zweifellos an der Zeit, daß die Hochschulen die Wissenschaftsscheu in eigener Sache ablegen und sich selbst aktiv um die wissenschaftliche Analyse der Probleme im Bereich der Lehre bemühen. Es liegt in der Natur der Sache begründet, daß eine valide Problemanalyse auf die Sicht der Studierenden und Absolventen nicht wird verzichten können!

## Literatur

- ANONYMUS (1994). Novelle zum Hochschulgesetz jetzt verabschiedet. *Staatsanzeiger*, 10. Dezember 1994/Nr. 98, S. 7.
- DANIEL, H.-D. (1994). Hörerbefragung an der Universität Mannheim: Konzeption, Erhebung, Auswertung. *Empirische Pädagogik* (Themenheft »Evaluation der Lehre«, herausgegeben von H.-D. Daniel), 8 (2), 109-129.
- DAS NETZWERK (1994). *Positionspapier zur Reform des Prüfungswesens im Medizinstudium*. Korrespondenzadresse für das Netzwerk: Prof. Dr. med. F. Eitel, Chirurgische Klinik Innenstadt LMU, Nußbaumstr. 20, D-80336 München.
- EBLING, W. (1993). Schriftliche Hörerbefragung an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften. In A. Barz (hrsg. im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz), *Qualität der Lehre – Verfahren der Evaluation an Hochschulen in Rheinland-Pfalz* (S. 31-32). Kaiserslautern.
- EWELL, P. T. (1992a). Lehrevaluation in den USA – ein Wegweiser durch die Vielfalt neuer Assessment-Ansätze. In R. Holtkamp, K. Schnitzer (Hrsg.), *Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente – Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden* (S. 51-64). Hannover: HIS.
- EWELL, P. T. (1992b). Einige Bemerkungen zum Verlauf der Konferenz. In R. Holtkamp, K. Schnitzer (Hrsg.), *Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente – Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden* (S. 125-126). Hannover: HIS.
- HÄNNI, H. (1994). *Unterrichtsbeurteilung durch Studierende an der ETH Zürich*. Zürich: ETHZ Didaktikzentrum.
- HECKHAUSEN, H. (1988). Wozu ortsvergleichende Produktivitäts-Ranglisten von Fachbereichen und wie deshalb vorgegangen werden sollte. In H.-D. Daniel, R. Fisch (Hrsg.), *Evaluation von Forschung* (S. 33-39). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

- KOPP, B. v., WEISS, M. (1993a). Der ›Arbeitsplatz Universität‹ und die Zukunft der Hochschulen aus der Sicht von Hochschullehrern. Eine internationale Vergleichsuntersuchung. Erster Ergebnisbericht. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- KOPP, B. v., WEISS, M. (1993b). Professoren-Umfrage: Zufrieden trotz Überlast? *Deutsche Universitäts-Zeitung*, 49 (24), S. 14-16.
- KROMREY, H. (1993). Studentische Vorlesungskritik – Empirische Daten und Konsequenzen für die Lehre. *Soziologie*, Heft 1, 39-56.
- MARZAHN, C. (1990). Mehr tun, als Appelle zu formulieren: Das Votum der Studenten und eine Vielfalt von Preisen können die Lehre befördern. *Deutsche Universitäts-Zeitung*, 24/1990, S. 17-18.
- MERTENS, P. (1982). Absolventenkritik als Hilfe zur Verbesserung der Hochschulausbildung. In H. Albach, E. Gaugler & P. Mertens (Hrsg.), *Betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung: Neue Formen – Experimente – Praxisbezug* (S. 217-221). Wiesbaden: Gabler (ZfB-Ergänzungsheft 1/82).
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1993). *Erfahrungen mit der studentischen Veranstaltungskritik*. Düsseldorf.
- MRAZEK, J., HARTMANN-TEWS, I. (1990). *Studiensituation und studentische Orientierungen an der Deutschen Sporthochschule* (Kapitel 3: Befragung der AbsolventInnen). Köln: Sport und Buch Strauß (Veröffentlichungen der Deutschen Sporthochschule Köln – Band 10).
- NEIDHARDT, F. (1991). Evaluationsversuche im Lehrbereich der Hochschulen. In W.-D. Webler, H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule* (S. 283-294). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- OVER, A. (1992). *Studium und Berufskarrieren von Absolventen des Studienganges Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule Kassel*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte – Band 38).

- PIEL, E. (1995). Über das Unbehagen an unserem Bildungssystem: Ergebnisse einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach. *Forschung & Lehre (MittHV)*, 41(1), S. 5-7.
- PREISSER, R. (1991). Die Qualität der Lehre: Ergebnisse einer Befragung an der Technischen Universität Berlin. *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 4, 401-429.
- SAROYAN, A. & DONALD, J. G. (1994). Evaluating Teaching Performance in Canadian Universities. *Das Hochschulwesen*, Heft 6, S. 282-291.
- WELZ, F. (1994). ›Wo sind sie geblieben?‹ – *Freiburger SoziologInnen in Studium und Beruf*. Freiburg: Institut für Soziologie (Freiburger Beiträge zur Soziologie 1994/1).
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (1989). *Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich*. Dokumente zur Hochschulreform 65/1989. Bonn.
- WILKINSON, J. (1992). Der Harvard-Report – Eine Universität stellt sich auf den Prüfstand. In R. Holtkamp, K. Schnitzer (Hrsg.), *Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente – Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden* (S. 93-97). Hannover: HIS.
- WISSENSCHAFTSRAT (1985). *Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem*. Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (1993). *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Köln.

# Studienverlaufsanalyse: Abbild der Realität oder statistisches Artefakt?

*Marcus Eitler, Dirk Nakott, Walter Nohlen, Andreas Reuter*

## Überblick

Das Studienverlaufs-Informationssystem ist ein datenbankgestütztes Informationssystem, das statistische Angaben über Studienverläufe von Studierenden der Universität Stuttgart enthält und eine stabile Grundlage für die Erstellung aller Arten von Quer- und Längsschnittanalysen im Hinblick auf die Analyse des tatsächlichen Verlaufes einzelner Studiengänge darstellt.

## Motivation

Die Motivation für die Entwicklung und Realisierung eines Studienverlaufs-Informationssystems ergibt sich aus folgenden, teilweise widersprüchlichen Anforderungen:

Für Planungszwecke und Effizienzuntersuchungen benötigen Hochschulen und Dekanate aussagekräftiges Datenmaterial über Studienverläufe, nicht zuletzt wegen der zu erstellenden Lehrberichte.

Andererseits müssen die Universitäten ihre elektronisch gespeicherten Daten nach Beendigung des Studiums eines Studie-

renden unverzüglich löschen. Somit sind statistische Langzeitaussagen nur schwer erstellbar.

Um diesen Konflikt aufzulösen, bedarf es eines datenbankgestützten Informationssystems, mit dem die Daten, die für statistische Aussagen nötig sind, in einer anonymisierten Form, und somit vom Zwang des sofortigen Löschens befreit, über einen beliebig langen Zeitraum gespeichert werden können.

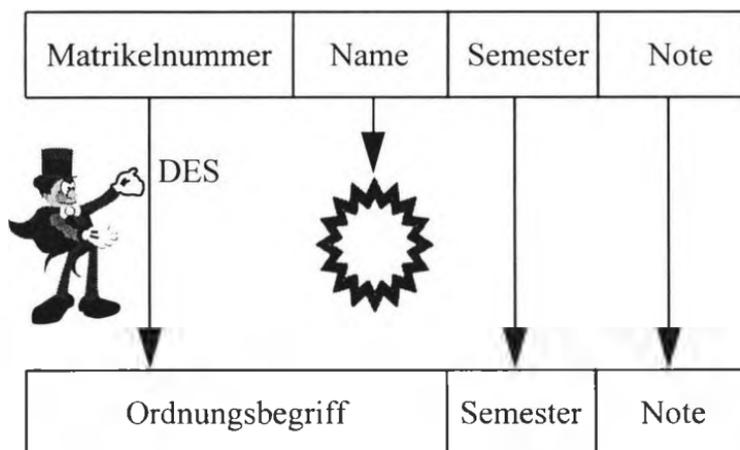
## Anonymisierung

Eine Möglichkeit, personenbezogene Daten zu anonymisieren, also in nicht personenbezogene Daten umzuwandeln, besteht darin, Merkmale wie Matrikelnummer, Name, Anschrift vollständig zu entfernen. Diese Methode hat jedoch den Nachteil, daß verschiedene Prüfungsereignisse desselben Studierenden nicht mehr als zusammengehörig erkannt werden können. Das heißt, es können keine statistischen Aussagen über die zeitliche Abfolge von Prüfungsergebnissen eines Studierenden, also über seinen Studienverlauf, gemacht werden.

Die zweite Möglichkeit, wie sie auch in SIS Anwendung findet, besteht darin, daß Merkmale wie Name oder Anschrift entfernt werden, jedoch die Matrikelnummer mittels eines Verschlüsselungsverfahrens (in unserem Fall handelt es sich um DES = Data Encryption Standard) in einen sogenannten Ordnungsbegriff überführt wird. Eine Rückentschlüsselung vom Ordnungsbegriff zur Matrikelnummer ist nicht möglich.

Damit ermöglicht es dieser Ordnungsbegriff, verschiedene Prüfungsergebnisse desselben Studierenden als zum selben Individuum gehörig zu erkennen, ohne einen Rückschluß auf die konkrete Person zuzulassen. Auf dieser Grundlage können sowohl zeitunabhängige Querschnittanalysen als auch Längsschnittanalysen, also Analysen über den Studienverlauf des Individuums, erstellt werden.

Abb. 11: Anonymisierung der personenbezogenen Daten in SIS



## In SIS verwendete Daten

Die Verwaltungs-EDV der Universität Stuttgart beruht, soweit es um Prüfungsdaten geht, aus zwei Systemen. Im Studenten-Operations-System (SOS) werden zum einen personenbezogene Daten der Studierenden wie Name, Anschrift, Geschlecht, Geburtstag, Staatsangehörigkeit, Datum der Immatrikulation, Datum der Exmatrikulation oder die Art der Wahl der Fächer, die ein Studierender studiert, über abgelegte Vor-, Zwischen-, und Hauptprüfungen, die in den entsprechenden Fächern abgelegt wurden, und über die Studienverläufe der Studierenden. Unter einem Studienverlauf versteht man die Geschichte eines Studierenden an einer Universität. Sie enthält im wesentlichen Aussagen darüber, wann ein Studierender sich in welchem Fachsemester befand und wann er Urlaubssemester eingelegt hatte.

Mit dem Prüfungs-Operations-System (POS) werden alle prüfungsbezogenen Informationen der Studierenden verwaltet, bei-

spielsweise wann und mit welcher Note ein Studierender die Prüfung »Mathematik« abgelegt hat.

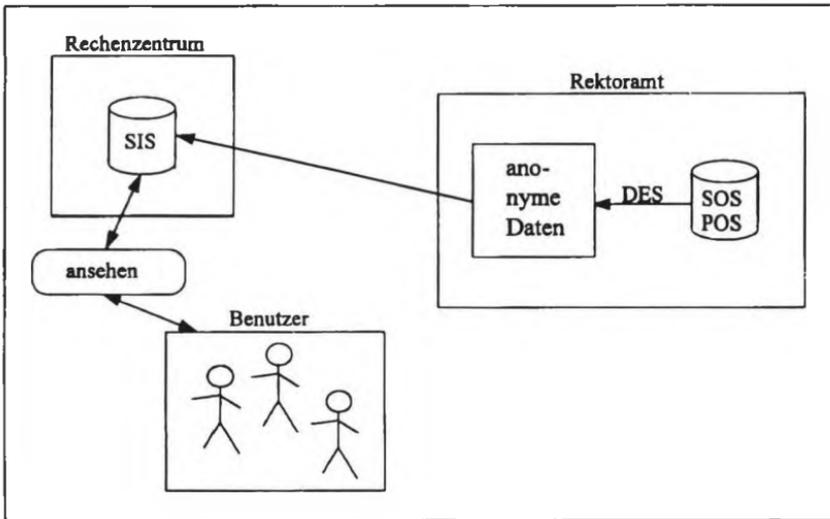
Für SIS werden in anonymisierter Form folgende Daten aus diesen Systemen verwendet:

- Daten zum Studierenden (z. B. Geschlecht, Geburtstag, Staatsangehörigkeit)
- Daten zu abgelegten Vor- und Zwischenprüfungen
- Daten zu abgelegten Hauptprüfungen
- Daten zu Studienverläufen
- Daten zu abgelegten Prüfungen (z. B. Prüfung Mathematik)

## Realisierung von SIS

Die organisatorische Einbettung von SIS in der Universität Stuttgart zeigt Abbildung 12:

Abb. 12: Realisierung von SIS



Die Daten aus der Verwaltungs-EDV werden, wie im Abschnitt Anonymisierung beschrieben, mit Hilfe des Verschlüsselungsverfahrens DES (Data Encryption Standard) in eine anonyme Form gebracht. Erst wenn dieser Schritt erfolgt ist, verlassen die anonymisierten Daten das Verwaltungsrechenzentrum. Das heißt, daß personenbezogene Daten zu keinem Zeitpunkt die Verwaltungs-EDV verlassen, was aus Gründen des Datenschutzes auch zwingend notwendig ist.

Anschließend werden die anonymisierten Daten an das Rechenzentrum der Universität Stuttgart übertragen und in das Studienverlaufs-Informationssystem SIS geladen. Diese Datenübertragung erfolgt zweimal pro Jahr, so daß die Aktualität der Daten in SIS maximal ein Semester hinter dem Datenbestand der Verwaltungs-EDV zurückliegt.

Bestimmte berechtigte Personen der Universität Stuttgart, wie beispielsweise Dekane oder Prüfungsausschußvorsitzende, können auf das Studienverlaufs-Informationssystem SIS über das Internet direkt auf vordefinierte Abfrage-Masken zugreifen. Somit bietet SIS die Möglichkeit, online die wichtigsten Standardstatistiken abzurufen, die häufig von Lehrenden an der Universität Stuttgart nachgefragt werden. Frei formulierbare, in der Datenbanksprache SQL kodierte Abfragen sind derzeit nur dem Datenbank-Administrator vorbehalten, da solche Abfragen ein hohes Maß an Wissen über das Studienverlaufs-Informationssystem SIS und über die universitätsinternen Abläufe bei der Verwaltung der Studierenden voraussetzen.

## Benutzung von SIS

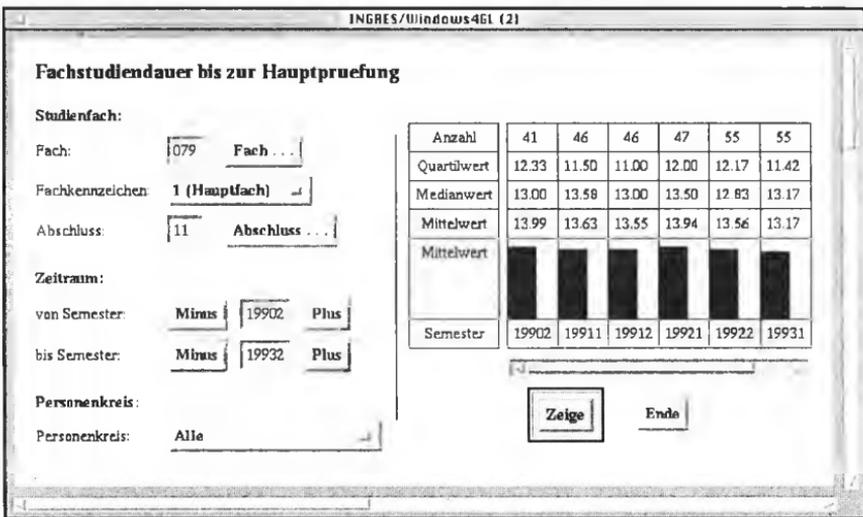
Wie bereits oben erwähnt, kann SIS von zwei Personengruppen benutzt werden: zum einen von berechtigten Benutzern in den Fakultäten wie Dekanen und Prüfungsausschußvorsitzenden, zum anderen vom Datenbank-Administrator, der am Rektorat angesiedelt ist.

Die Benutzer haben den direkten Zugriff auf folgende vordefinierte Abfrage-Masken:

- Einschreibungen ins erste Fachsemester
- Durchschnittsalter der Studienanfänger im ersten Fachsemester
- Anzahl aller eingeschriebenen Studierenden
- Studierendenzahl innerhalb der Regelstudienzeit plus zwei Semester
- Durchschnittsalter der Studienanfänger im ersten Hochschulsemester
- Anzahl an Vor-, Zwischen- und Hauptprüfungen
- Fachstudiendauer bei der Vor-, Zwischen- und Hauptprüfung
- Studiendauer bei der Vor-, Zwischen- und Hauptprüfung
- Durchschnittsnote bei der Hauptprüfung
- Durchschnittsalter bei der Hauptprüfung

Je nach der EDV-Ausstattung des Benutzers kann dieser eine textorientierte oder eine graphische Benutzungsoberfläche wählen. Abbildung 13 zeigt die graphische Version:

Abb. 13: Ein Ausschnitt aus der Graphischen Benutzungsoberfläche von SIS



## Datenschutz in SIS

Datenschutz war der wichtigste Aspekt beim Entwurf des Studienverlaufs-Informationssystems SIS. Ohne die Notwendigkeit des Datenschutzes, also ohne die Notwendigkeit, personenbezogene Daten nach Beendigung des Studiums des Studierenden zu löschen, wäre SIS mit seinen umfassenden und im laufenden Betrieb gegen alle Zugriffe geschützten Daten, die nicht dem unmittelbaren Verwaltungsvollzug dienen, so nicht erforderlich gewesen.

Der Aspekt der Anonymisierung der Daten, wie er oben beschrieben wurde, reicht jedoch allein nicht aus, um dem Datenschutz genüge zu tun. Man stelle sich vor, eine Person könnte jeden Datensatz in der SIS-Datenbank einzeln betrachten. Dieser Person wäre es dann unter Umständen möglich, durch Kombination einzelner, nicht personenbezogener Daten und mit einem entsprechenden Kontextwissen Rückschlüsse auf eine konkrete Person in der Realität zu ziehen. Aus diesem Grund werden aus dem Studienverlaufs-Informationssystem SIS nur aggregierte Werte, wie Summen- oder Durchschnittswerte, herausgegeben, die auf mindestens zehn unterschiedlichen Datensätzen beruhen.

### Einige beispielhafte Auswertungen mit SIS

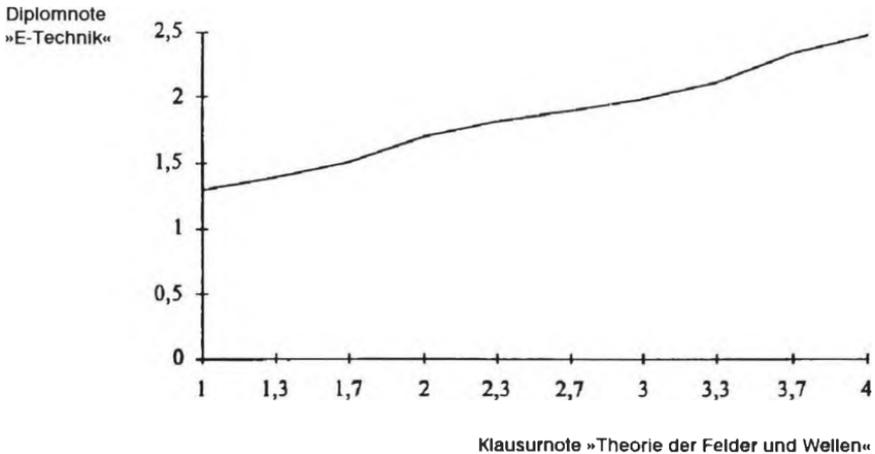
Im folgenden sollen einige statistische Auswertungen dargestellt werden, die mit konventionellen Querschnittanalysen nicht mehr zu beantworten sind.

- Für den Studiengang Bauingenieurwesen wurde im Rahmen der Überarbeitung der Prüfungsordnung untersucht, welche Auswirkungen die Einschränkung der Möglichkeit zur Zweitwiederholung im Rahmen des Grundstudiums hätte. Dabei war zu ermitteln, wieviele Studierende, die eine bestimmte

Prüfung zweimal nicht bestanden hatten, im dritten Anlauf erfolgreich waren. Da anhand des vorhandenen Datenmaterials nachgewiesen werden konnte, daß solche Fälle extrem selten waren (<1Prozent), konnte die angestrebte Regelung mit studienverkürzendem Charakter in allen Gremien erfolgreich durchgesetzt werden.

- Für den Studiengang Elektrotechnik wurde gezeigt, daß das Prüfungsergebnis in einem der Pflichtfächer des Hauptstudiums einen extrem hohen Prognosewert für den gesamten Studienerfolg besitzt. Derartige Resultate liefern wertvolle Hinweise für eine rechtzeitige Studienberatung zur Vermeidung von Prüfungsverzögerungen, erfolglosen Prüfungen usw.

Abb. 14: Prognosewert einer Pflichtprüfung im Hauptstudium

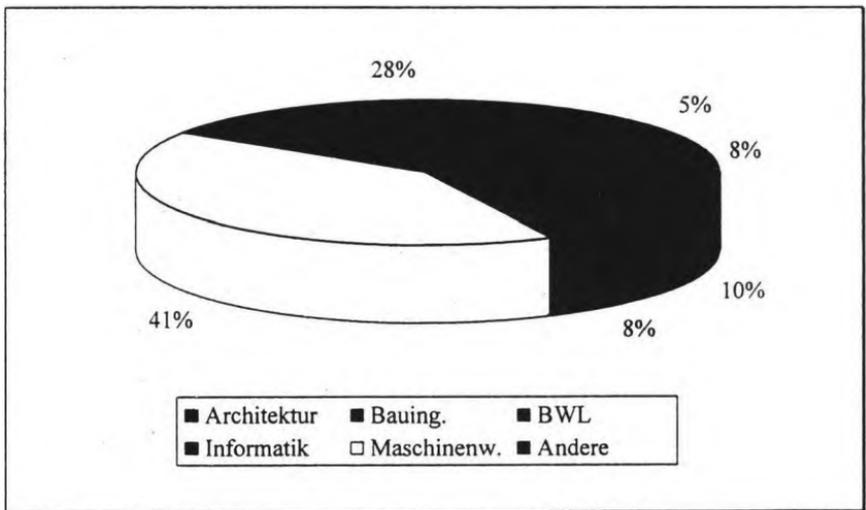


- Für die Erstellung des Lehrberichtes wurde der Studiengang Informatik unter mehreren Aspekten auf Besonderheiten im Studienverlauf hin untersucht. Die Fragen galten sowohl dem durchschnittlichen Prüfungsverhalten der Studierenden als auch den Schwundquoten, bezogen auf einen Anfängerjahrgang. Die Ergebnisse unterstützen zwei Hypothesen über die

Ursachen der Studienzeiterverlängerung. Erstens: Eine undifferenzierte Offenhaltung von Studiengängen erhöht die Zahl ungeeigneter Anfänger, die früher oder später mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern werden. Zweitens: Das Scheitern in einem Studiengang äußert sich in vielen Fällen in Form von Fachwechseln, die allerdings extrem spät, oft erst nach dem sechsten Semester, vollzogen werden, dann also, wenn die Möglichkeiten zum Erwerb des Vordiploms im ursprünglichen Studiengang endgültig vergeben sind.

- Das Verhalten von Studiengangwechslern innerhalb der Universität Stuttgart wurde am Beispiel der Luft- und Raumfahrt näher untersucht. Dabei zeigt es sich, daß ein großer Teil der Studierenden in artverwandte Studiengänge wechselt, was die Möglichkeit eröffnet, abgelegte Prüfungen im alten Studiengang für den neuen Studiengang angerechnet zu bekommen.

Abb. 15: Wechsel aus dem Studiengang Luft- und Raumfahrt-technik



- Eine andere Untersuchung beschäftigte sich mit der oft geäußerten These, daß es einen kausalen Zusammenhang zwischen der Abschlußnote des Studiums und der Anzahl an Fachsemestern bis zum Erreichen des Abschlusses gebe. In der Tat konnte gezeigt werden, daß die Abschlußnote um so schlechter wird, je länger der Studierende für sein Studium benötigt.

## Verwendung von SIS an anderen Hochschulen

Um nicht nur der Universität Stuttgart ein Werkzeug an die Hand zu geben, mit dem der tatsächliche Studienverlauf evaluiert werden kann, wurde und wird das Studienverlaufs-Informationssystem auf andere Hochschulen übertragen.

Die erste Hochschule, die in ein bereits vorhandenes Informationssystem Teile von SIS integriert hat, ist die Universität Karlsruhe. Des weiteren laufen konkrete Gespräche mit der Universität Mannheim darüber, SIS in einer ersten Ausbauphase bis Ende Februar 1995 zu übernehmen. Gespräche mit weiteren Universitäten befinden sich im Anfangsstadium.

SIS setzt technisch folgende Hard- und Software voraus:

- Eine Workstation mit dem Betriebssystem UNIX und einem Arbeitsspeicher von mindestens 32 MB.
- Ausreichende Festplattenkapazität, um die Datenmengen, die von SIS verwaltet werden sollen, speichern zu können. Mindestens sind 200 MB Plattenkapazität erforderlich.
- Damit SIS die Daten sowohl sicher als auch flexibel verwalten kann, ist ein relationales Datenbanksystem erforderlich; an der Universität Stuttgart wird das Datenbanksystem Ingres verwendet.

Bei der Betrachtung des Zeitaufwands für die Übernahme von SIS durch andere Universitäten müssen drei Gesichtspunkte beachtet werden:

- Installation: Ist die für SIS notwendige Hard- und Software vorhanden, so bereitet die reine Installation keine größeren Probleme (Aufwand: ca. ein Tag).
- Anpassung der Übergabeschnittstelle: Da bundesweit nicht überall dasselbe Produktionssystem verwendet wird, ist die Übergabeschnittstelle zwischen SIS und dem Produktionssystem individuell anzupassen. Außerdem müssen die Komponenten von SIS, die die Anonymisierung der Daten durchführen, auf das Produktionssystem der jeweiligen Universität übertragen werden. Es ist sinnvoll, für diese Anpassung einen Zeitraum von sechs bis zehn Wochen anzusetzen.
- Einarbeitung des Personals: Hier sind zwei verschiedene Nutzungsformen zu unterscheiden: Zunächst muß eine für die Wartung und Pflege von SIS beauftragte Person eingearbeitet werden, die bereits während der Installation und der Anpassung der Übergabeschnittstelle mitarbeitet. Außerdem muß die Personengruppe, die statistische Analysen mit SIS durchführt, sowohl Kenntnisse besitzen über die Abläufe und Zusammenhänge zwischen den Daten in SIS als auch über die Arbeitsweise des Produktionssystems. Sind solche Kenntnisse nicht vorhanden, müssen diese durch Schulungen erworben werden (Aufwand: ca. eine Woche).

## Schlußbetrachtung

Das Studienverlaufs-Informationssystem ist ein Werkzeug, das erstmals den Universitäten die Möglichkeit eröffnet, Analysen zum tatsächlichen Verlauf einzelner Studiengänge unter Berücksichtigung des Datenschutzes durchzuführen.

Somit ist SIS die notwendige informationstechnische Voraussetzung zur Analyse von Studienverläufen in Hochschulen, zum Verständnis der Ursachen und Wirkungen und zur Entwicklung gezielter Verbesserungsmaßnahmen.

# Qualitätssicherung in Management und Administration



# Qualitätssicherung in Management und Administration

*Rupert Huth, Klaus Neuvians*

Wie läßt sich Qualität in Management und Administration beschreiben und deren Sicherung erreichen? Bringen neue Leitungsstrukturen, neue Steuerungsmodelle und leistungsorientierter Mitteleinsatz die erhofften Ergebnisse, oder müssen lediglich die rechtlichen Rahmenbedingungen geändert werden?

Dies alles sind Fragen, welche die Teilnehmer in der Arbeitsgruppe »Management und Administration« bewegt haben, die mit rund 160 Rektoren, Kanzlern und leitenden Mitarbeitern aus Hochschulverwaltungen und Ministerien auf das stärkste Interesse bei der Eröffnungsveranstaltung des CHE stieß, was auch als Indiz dafür gewertet werden kann, daß die Verantwortlichen in den Hochschulen und für die Hochschulen bereit sind, sich kritisch mit der Situation an der eigenen Hochschule auseinanderzusetzen und gegebenenfalls neue Modelle auszuprobieren.

Wenn Jürgen Zöllner in seinem Beitrag akzeptiert, »daß die Stärkung der Hochschulautonomie selbst einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätssicherung leisten kann«, kann er auf Zustimmung jedes Auditoriums rechnen, auch wenn er im selben Atemzug fordert, »Fehlerkorrektur und Optimierung müssen – stärker als bisher in der Organisation selbst angelegt sein.« Begleitend hält er hierzu allerdings – und da mögen die praktischen Erfahrungen schon weniger Zustimmung signalisieren – eine Erfolgskontrolle für notwendig auf der Basis von Zielvereinbarun-

gen einerseits zwischen Staat und Hochschule, andererseits auf den verschiedenen Hochschulebenen für notwendig.

Dieses System von Zielvereinbarungen zwischen Dekanen und Hochschulpräsidium beschreibt *Ignace Hecquet* am Beispiel des strategischen Planungskonzeptes der Katholischen Universität Löwen (*Université catholique de Louvain*)

Allerdings: Pauschale Lösungen wird es nicht geben. Dies ergibt sich aus den Beiträgen von *André Staropoli*, der über seine Erfahrungen bei der Leistungsbewertung französischer Hochschulen berichtet, und von *Hans Weiler* beim Vergleich seiner amerikanischen Erfahrungen mit denen als Rektor in Frankfurt/Oder.

Wenn *Weiler* sich u. a. für eine Professionalisierung des Hochschulmanagements in der Weise einsetzt, daß – wie in Amerika – Experten im Mittelbau sich beispielsweise »in Forschung und Lehre professionell den Fragen der Hochschulverwaltung und -organisation annehmen«, dann zeigt er damit auch Defizite im deutschen Hochschulsystem auf.

Naturgemäß waren nicht alle Teilnehmer der Arbeitsgruppe mit dem Inhalt der Kurzvorträge, die aus Zeitgründen zudem mehr oder weniger thesenartig vorgetragen werden mußten, einverstanden. Da auch die Zeit für die anschließenden Diskussionen wegen der großen Teilnehmerzahl zwangsläufig sehr knapp bemessen war, konnten eine Reihe von Fragen nur unvollständig diskutiert werden. Hierzu zählten beispielsweise folgende Komplexe:

- Ist der Staat bereit, seine bisherige ex-ante-Steuerung auf eine ex-post-Steuerung umzustellen und ist er ferner bereit, Kompetenzen auf einen Hochschulbeirat (board of trustees) zu übertragen?
- Hat sich beispielsweise durch die französischen Verfahren der Qualitätssicherung bzw. durch die Entwicklung einer strategischen Planung an der Universität Löwen in Management und Administration Entscheidendes – und wenn ja, was – verändert?
- Sind jetzige/künftige Rektoratsmitglieder/Dekane (leitende

Verwaltungsmitarbeiter nicht ausgeschlossen) bereit, sich Management-Kompetenzen anzueignen, oder widerspricht dies dem Selbstverständnis der handelnden Personen?

Auch wenn eine Reihe diskussionswürdiger, ja sehr spannender Themenbereiche nur gestreift oder auch gar nicht behandelt werden konnten, lassen sich – trotz der unterschiedlichen Themenbereiche, die in der Arbeitsgruppe III zur Sprache kamen – folgende Erkenntnisse formulieren:

- Die Hochschullandschaft in Deutschland – wie in den europäischen Nachbarstaaten – ist so unterschiedlich und komplex, daß es kein einheitliches System der Qualitätssicherung gibt noch je geben wird, weder für Forschung, Lehre, Management getrennt noch für alle drei Bereiche gemeinsam, noch gar über mehrere Hochschulen hinweg.
- Das, was an einer Hochschule geschieht, kann an einer anderen Hochschule ganz anders geschehen. Die Einheitlichkeit unseres Hochschulsystems sollte als Fiktion erkannt und aufgegeben werden.
- Die Hochschulen, die begonnen haben, Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Management zu betreiben, sollten auf diesem Wege weitermachen und nicht darauf warten, bis jemandem der »große Wurf« gelungen ist; es wird ihn nicht geben!
- Es kann jedoch all diesen Hochschulen empfohlen werden, sich die vielfältigen Erfahrungen unserer Nachbarn zunutze zu machen.
- Leistungsvergleiche mit anderen Fachbereichen/Hochschulen als Steuerungssystem setzen vergleichbare Indikatoren voraus. Die Datenlage an deutschen Hochschulen, ebenso wie an den meisten Hochschulen der Nachbarländer, ist derart schlecht, daß dies Vorgehen fast zum Scheitern verurteilt ist. Ein Ausweg bietet das System von Zielvereinbarungen als Steuerungssystem für die Hochschulleitungen.

Thesenartig lassen sich aus den Ergebnissen der Arbeitsgruppe III folgende Erfordernisse für eine Qualitätssicherung in Management und Administration ableiten:

- Die weitaus meisten der Hochschulen sind staatliche Einrichtungen. Dies sollte auch in Zukunft Grundlage für alle Überlegungen sein. Allerdings ist die Rolle des Staates neu zu definieren. Der Staat hat
  - die Wissenschaftsfreiheit zu sichern,
  - die Hochschulen mit Mitteln auszustatten,
  - Schwerpunkte im Rahmen von Zielvereinbarungen mit den Hochschulen zu setzen,
  - die Hochschulen am Ergebnis ihrer Arbeit in die Verantwortung zu nehmen (ex-post-Steuerung).
- Die Hinwendung zur ex-post-Steuerung – zentral zwischen Staat und Hochschule, ebenso dezentral zwischen Hochschulleitung und Dekan und wiederum zwischen Dekan und Lehrstuhl erfordert:
  - eine Steuerung durch Bewertung statt einer Steuerung durch Verhaltensregeln,
  - Zielvereinbarungen nach Qualitätskriterien,
  - eine Stärkung der strategischen Planung unter Einsatz wettbewerblicher Elemente,
  - eine Synthese akademischer und administrativer Verantwortung,
  - Schaffung eines Anreiz- und Sanktionssystems.

Die Stimmung unter den Mitgliedern der Arbeitsgruppe wäre nicht hinreichend wiedergegeben, wenn behauptet würde, die vorstehenden Thesen seien im Konsens verabschiedet worden. Dieser Versuch der Konsensbildung fand nicht statt und war auch nicht beabsichtigt. Allerdings dürfte sich die Mehrheit der Teilnehmer der Arbeitsgruppe III mit *Hans Weiler* einig gewesen sein in seiner Feststellung: » Die Qualität der Administration mißt sich nicht an abstrakt-immanenten Regeln, sondern an dem, was sie zur Qualität von Forschung und Lehre beiträgt«.

# Qualitätssicherung in Management und Administration: Aufgaben des Staates

*Jürgen Zöllner*

## I. Ziele

Ziel der Qualitätssicherung und -steigerung in Management und Administration ist die optimale Unterstützung der Hochschulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben. Dies betrifft insbesondere:

- Forschung,
- Lehre und Studium,
- zum Teil Krankenversorgung, sofern Universitätsklinika betroffen sind,
- zunehmend auch die wissenschaftliche Weiterbildung
- und das Dienstleistungsangebot der Hochschulen (Wissens-transfer, Untersuchungs- und Beratungsangebot).

Aufgaben des Hochschulmanagements im Sinne von Leitung sind insbesondere die Hochschulplanung und -entwicklung und die Vorbereitung der dazu notwendigen Grundsatzentscheidungen. Management und Administration sind verantwortlich für die Gewährleistung und Optimierung der Rahmenbedingungen. Akquirierung und Verteilung der personellen Ressourcen kommen hierbei Schlüsselrollen zu.

## II. Aufgaben des Staates

Die Rolle, die der Staat gegenüber den Hochschulen einnimmt, ist keine unabänderliche Größe. Dies werden schon die Berichte aus den unterschiedlichen Ländern auf dieser Tagung deutlich machen.

In der Bundesrepublik Deutschland sind die Hochschulen überwiegend staatliche Einrichtungen. So obliegt es dem Staat, insbesondere für eine angemessene Sach-, Raum- und Personalausstattung Sorge zu tragen. Er ist auch gefordert, die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit im Hochschulwesen, insbesondere bei den Studienabschlüssen, in Kooperation mit den Hochschulen zu gewährleisten. Insgesamt muß sich deshalb der Einsatz staatlicher Steuerungsinstrumentarien an den Erwartungen messen lassen, die von der Gesellschaft an das Hochschulsystem hergetragen werden.

Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten nachhaltig verändert. Es hat eine erhebliche quantitative Ausweitung erfahren; aber auch die Aufgabenfülle, insbesondere bei der Mitwirkung an der Lösung gesellschaftlicher Probleme, erweiterte sich erheblich. Rahmenbedingungen, die von seiten des Staates vorgegeben werden, müssen heute mehr denn je darauf ausgerichtet sein, lernfähige Systeme zu schaffen. Fehlerkorrektur und Optimierung müssen in der Organisation selbst angelegt sein. Die Stärkung der Autonomie von Hochschulen selbst kann meines Erachtens einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätssicherung an den Hochschulen leisten.

Die Stärkung der Handlungsmöglichkeiten der Hochschulen ist schon deshalb notwendig, weil hier Sachverstand und Kenntnis der Situation vor Ort einhergehen. Die Hochschulen haben schon heute vielfältige Handlungsmöglichkeiten, über deren Einsatz sie selbstverantwortlich entscheiden. Darüber hinaus müssen die vorhandenen Instrumentarien systematisch gestärkt und ausgebaut werden. Steuerungsmittel des Staates in diesem Prozeß sind insbesondere:

- die gesetzlichen Rahmenbedingungen und
- die finanziellen Rahmenbedingungen.

Aber auch dem Wettbewerb unter den Hochschulen und der Kooperation zwischen Staat, Hochschulen und gesellschaftlichen Gruppen wird eine große Bedeutung beigemessen.

Dies soll an den Beispielen der Hochschulorganisation und der Hochschulfinanzen erläutert werden.

### III. Hochschulorganisation

Die Aufgabenfülle und Anforderungen an die verschiedenen Leitungsebenen sind in den »Massenhochschulen« stetig gewachsen. Die Leitungsstrukturen haben allerdings nicht mit dieser Entwicklung Schritt gehalten. Die Hochschulen sind zu komplizierten Großbetrieben mit einem beträchtlichen »Personalkörper« und jährlichem »Umsatz« von mehreren hundert Millionen Mark geworden. Bei aller Besonderheit der akademischen Selbstverwaltung müssen deshalb Strukturen eines modernen Managements aufgebaut werden. Dies bezieht sich sowohl auf die Rekrutierung und die Auswahl von Leitungsfunktionen als auch auf das Instrumentarium, das ihnen an die Hand gegeben wird. Dies gilt insbesondere für die Universitätsleitung, die in ihrer Aufgabenvielfalt einem Unternehmensvorstand nicht nachsteht. Es gilt aber auch für die Fachbereichsebene, insbesondere bei der Sicherstellung des Lehrangebotes.

Vor diesem Hintergrund sind von seiten der Länder konkrete gesetzliche Initiativen auf den Weg gebracht worden, die den Aufbau moderner Managementstrukturen unterstützen sollen.

- Für den Bereich der Universitätsleitung heißt dies in Rheinland-Pfalz beispielsweise, unter dem Stichwort »Vorstand« den Hochschulen die Wahl einer Präsidiumsverfassung (Leitungskollegium mit Ressortverantwortlichkeit) statt einer Präsidentenverfassung zu ermöglichen.

- Der Kanzler als leitender Beamter der Verwaltung soll künftig nur noch auf Zeit bestellt werden, was ich auch für andere Funktionen in der Öffentlichen Verwaltung befürworte. Bisher wird für diese Position in der Regel die Befähigung zum Richteramt oder die auf Grund besonderer Prüfungen erworbene Befähigung zum Richteramt vorausgesetzt. Wir streben an, den Rekrutierungskreis auf andere Personen mit Managementenerfahrung, auch aus der Wirtschaft, auszuweiten.
- Auf der Fachbereichsebene ist eine maßvolle Stärkung des Dekans bei der Sicherstellung des Lehrangebotes vorgesehen. Die Beschlüsse des Fachbereichs können nur dann verantwortlich umgesetzt werden, wenn der Dekan auch das Instrumentarium besitzt, sie im Konfliktfall durchzusetzen.
- Zu den gesetzlichen Notwendigkeiten gehören jedoch auch weitere Delegationen aus dem Ministerium an die Hochschulen. Dies trägt nicht nur zum Abbau von bürokratischen Hemmnissen und Verwaltungsaufwand bei, sondern die Entscheidungen vor Ort lassen vielfach auch höhere Effizienz erwarten.

Voraussetzungen, um die erweiterten Handlungsmöglichkeiten sinnvoll einsetzen zu können, sind die Erarbeitung umfassender Entscheidungsgrundlagen und eine detaillierte Erfolgskontrolle. Dies betrifft den gesamten Bereich interner und externer Evaluation.

- Eine Verbesserung der Datenerfassung und -auswertung ist unverzichtbar, um die sogenannten Betriebsziele überhaupt überprüfen zu können. Dies gilt für Forschungs- und Lehrberichte ebenso wie für die Raumausnutzung und den Großgeräteinsatz. Auf allen Leitungsebenen müssen die entsprechenden Kennzahlen erfaßt und ausgewertet werden.
- In Rheinland-Pfalz haben wir zu diesem Zweck u. a. jeder Hochschule eine Stelle für einen sogenannten »Controller« zur Verfügung gestellt. Bei großen Wirtschaftsunternehmen eine Selbstverständlichkeit, sollen die Hochschulen damit in die Lage versetzt werden, bereits in der Planung und erst recht bei der Umsetzung von Maßnahmen Effektivitätskriterien einfließen zu lassen.

- In diesem Kontext muß auch immer wieder überprüft werden, ob bestimmte Aufgaben nicht in anderen Organisationsformen effizienter erfüllt werden können. Dies gilt z. B. für den Bereich des Wissenstransfer, bei dem der Kooperation mit Dritten eine besondere Bedeutung zukommt. Hier wird in Rheinland-Pfalz auch das Modell von GmbHs erprobt, an denen die Hochschulen beteiligt sind.
- Eine besondere Bedeutung bei der Qualitätssicherung kommt auch dem hochschulübergreifenden Vergleich und Wettbewerb zu. Eine entsprechende Aufbereitung und zeitnahe Zurverfügungstellung der amtlichen Statistik kann ebenso wie das HRK-Projekt »Profilbildung«, eine Dokumentation der von den Hochschulen selbst erhobenen und bereitgestellten Daten im Fächervergleich, die Transparenz erheblich erhöhen.

Auf zwei Punkte im Kontext von mehr Autonomie und besserer Hochschulorganisation soll noch gesondert hingewiesen werden. Zur Umsetzung der oben genannten Maßnahmen sind motivierte und qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insbesondere auch in der Verwaltung eine unverzichtbare Voraussetzung. Deshalb kommt auch der Fort- und Weiterbildung des Personals bei der Qualitätssicherung in Management und Administration große Bedeutung zu. Der zweite Punkt bezieht sich mehr auf die Außenkontakte der Hochschulen. Die erweiterten Handlungsmöglichkeiten und die damit auch größer gewordene Verantwortung der Hochschulen selbst bedarf einer verstärkten kritischen Begleitung und Kooperation mit den gesellschaftlichen Gruppen. Hierzu ist in Rheinland-Pfalz u. a. vorgesehen, die Kuratorien als gesetzliche Bindeglieder zwischen Hochschulen und Öffentlichkeit zu stärken.

## IV. Hochschulfinanzen

Das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen ist insbesondere auch durch die Ressourcenzuweisung, -verwendung und -kontrolle bestimmt. Neben der Angemessenheit der finanziellen Mittel sind für die Hochschulen insbesondere die Kalkulierbarkeit und die belastungsadäquate Zuweisung der Ressourcen von Bedeutung. Hinzu kommt eine möglichst große Flexibilität beim Ressourceneinsatz.

- Die Mittelzuweisung muß in zunehmenden Maße nach qualitäts- und erfolgsorientierten Kriterien erfolgen. In Rheinland-Pfalz wurde ein Mittelverteilungssystem entwickelt, das die Zuweisung aller laufenden Mittel für Forschung und Lehre nach folgenden Kriterien vorsieht: eine Grundausstattung entsprechend dem wissenschaftlichen Personal, eine Zusatzausstattung Lehre nach der Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit und der Anzahl der Absolventen, eine Zusatzausstattung Forschung nach den eingeworbenen Drittmitteln und eine Zusatzausstattung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Anzahl der Promotionen und Habilitationen.
- Darüber hinaus wurden bei der Zuweisung der Mittel erhebliche Deregulierungen und Flexibilisierungen vorgenommen. Eine großzügige Deckungsfähigkeit ermöglicht den bedarfsgerechten Einsatz der Ressourcen. Die Selbstbewirtschaftung der laufenden Mittel für Forschung und Lehre erlaubt die Übertragung von Mitteln (»Dezemberfieber« entfällt). Die Kostengrenze für Baumaßnahmen wurde erhöht, so daß die Hochschulen nunmehr Projekte bis 40 000 Mark selbst durchführen können. Einnahme- und Ausgabetitel im Bereich der Weiterbildung erschließen den Hochschulen zusätzliche Finanzquellen. Als nächster Schritt ist eine höhere Flexibilität auch bei den Personalausgaben vorgesehen.
- In diesem Kontext soll auch ein Personalbemessungskonzept entwickelt werden. Während bei der Sachmittelzuweisung in-

zwischen eine Reihe von verlässlichen Kriterien entwickelt wurden, fehlt bei der Personalbemessung noch ein umfassender Ansatz, der den unterschiedlichen Gegebenheiten in den einzelnen Fächern hinreichend Rechnung trägt.

- Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, daß zur Qualitätssicherung auch das Erschließen neuer Ressourcen, nicht nur im Bereich der Sachmittel (z. B. Weiterbildungseinahmen), sondern auch im personellen Bereich (z. B. Rentnerprofessuren und Praxisprofessuren), notwendig ist.

## V. Schluß

Die vorgenannten Beispiele sollten kurz- und mittelfristigen Handlungsbedarf im Bereich Hochschulorganisation und Hochschulfinanzen aufzeigen, um einen entscheidenden Schritt bei der Qualitätssicherung in Management und Administration voranzukommen. Nachhaltige Verbesserungen sind dabei – vor allem, wenn sie in der Breite Wirkung entfalten sollen – nur in einem dauerhaften Prozeß zu erreichen, bei dem sich alle Beteiligten und auch die Organisationen, in denen sie arbeiten, immer wieder als lernfähig erweisen müssen. Bei all dem darf nicht vergessen werden, daß die Hochschulen und ihre Effektivität in den meisten Fällen sehr viel besser sind als ihr Ruf. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die enormen Kapazitätsausweitungen, die oftmals ohne einen entsprechenden Zuwachs an Ressourcen verkraftet wurden, als auch im Hinblick auf die private »Konkurrenz«, der meist ungleich mehr Ressourcen zur Verfügung stehen.

# Die Evaluation im Zentralstaat: Das französische Modell

*André Staropoli*

## Die beiden unterschiedlichen Systeme des französischen Hochschulwesens

Das französische Hochschulwesen ist dadurch gekennzeichnet, daß es zwei unterschiedliche Systeme umfaßt; dies macht den Vergleich mit Hochschulsystemen anderer Länder häufig schwierig. In Frankreich existieren:

- das System der wissenschaftlichen und technischen Forschung und
- das Bildungssystem.

Jedes der beiden Systeme hat seine eigenen Bestimmungen, einen Minister, eine Verwaltung, besondere Finanzierungsregelungen, auch wenn – wie es derzeit der Fall ist – der für das Hochschulwesen verantwortliche Bildungsminister zugleich Forschungsminister ist.

Der Hochschulbereich – insbesondere der Universitätsbereich – gehört insofern beiden Systemen an, als die dort unterrichtenden Lehrkräfte sowohl dem einen als auch dem anderen System unterstehen (die Hochschulprofessoren werden »Lehrende/Forscher« genannt), und das Universitätswesen sowohl vom Minister für Bildung als auch vom Minister für Forschung finanzielle Hilfe bekommt. Und schließlich gibt es eine große Anzahl von vollzeit-

beschäftigten Forschern, die mehrheitlich in auf dem Universitätscampus gelegenen Zentren oder Labors arbeitet.

Man kann also sagen, daß das System des Hochschulwesens wie eine Schnittmenge aus zwei Komplexen an zwei Systemen beteiligt ist.

Um der Vielschichtigkeit der Schnittmengen gerecht zu werden, wäre es wünschenswert, das System des Hochschulwesens folgendermaßen darzustellen:

- Im Bereich »Bildung« gehört ein Teil zur Schnittmenge »Hochschulwesen«, jedoch nicht zum Bereich »Forschung«;
- Im Bereich »Forschung« gehört ein Teil zur Schnittmenge »Hochschulwesen«, jedoch nicht zum Bereich »Bildung«.

Das System der wissenschaftlichen und technischen Forschung stellt eine Eigentümlichkeit im Aufbau der staatlichen Stellen in Frankreich dar. Es ist das Ergebnis zweier grundlegender Tendenzen:

- Das Potential der technischen Forschung, aber auch der Grundlagenforschung, hat sich seit dem 19. Jahrhundert sehr stark außerhalb der Universitäten entwickelt;
- Seit den 50er Jahren war die wissenschaftliche und technische Forschung für die französischen Regierungen von großer Bedeutung. Sie haben bedeutende technologische Programme entwickelt (in den Bereichen Atom, Weltraum, Ozeanologie) und in jedem Ministerium ein starkes Potential wissenschaftlicher und technischer Forschung geschaffen (so das Nationale Institut für agronomische Forschung *INRA*, das Nationale Institut für Gesundheit und medizinische Forschung *INSERM* und das Institut Pasteur).

## Die jüngsten Entwicklungen der Hochschulsysteme in den OECD-Mitgliedsstaaten

1. In den meisten OECD-Mitgliedsstaaten erleben die Hochschulsysteme seit ungefähr zwanzig Jahren eine beträchtliche Entwicklung, und es sieht ganz danach aus, als setze sich ihre Erweiterung bis in die Anfänge des 21. Jahrhunderts fort. Man spricht mittlerweile von einer »Massenhochschule«. Die Gründe für diese Entwicklung sind wohlbekannt; es handelt sich um eine fortlaufende historische Entwicklung, im Laufe derer der Zugang zur Sekundarstufe und dann zum Universitätsstudium ständig erweitert wurde und sich die Studiendauer verlängerte. Es sei kurz an die Gründe erinnert:

- Die »Demokratisierung« oder der Zugang einer wachsenden Zahl von jungen Menschen einer Altersklasse zum Hochschulstudium ist Ausdruck eines politischen Willens. Sie steht im Gegensatz zu der traditionellen Vorstellung eines begrenzten, einer geringen Anzahl von Studenten vorbehaltenen Hochschulzugangs. Hierbei kamen diejenigen zum Zuge, die entsprechend ihrer Leistungen – dies steht im Einklang mit der Demokratie – oder ihrer sozialen Verhältnisse – dies stimmt weniger mit der Demokratie überein – ausgewählt wurden.
  - Aufgrund des Bedarfs der Wirtschaft wird eine immer größere Anzahl von Hochschulabsolventen gewünscht, vor allem in den wissenschaftlichen und technischen Fächern und in der Betriebswirtschaft. Dieses Phänomen zieht eine Öffnung des gesamten Hochschulwesens und eine Diversifizierung in allen Fachbereichen nach sich, auf die Gefahr hin, daß »überschüssige« neben »defizitären« Bereichen entstehen. Diese Entwicklung kommt ebenfalls durch eine »Spezialisierung« zwischen den klassischen Universitätsstudiengängen und den mehr praxisbezogenen Studiengängen mit berufsqualifizierendem Abschluß zum Ausdruck.
2. Im Vergleich zu dieser Entwicklung der Hochschulsysteme

verhalten sich die verschiedenen OECD-Mitgliedsländer je nach ihren Besonderheiten, ihrer Geschichte und landeseigenen Kultur auf unterschiedliche Art und Weise. In Ländern wie den Vereinigten Staaten, Japan und Frankreich, wo es mittlerweile zwei Millionen Studenten gibt, setzen heute mehr als 50 Prozent der Jugendlichen einer Altersklasse ihre Ausbildung nach dem Besuch weiterführender Schulen fort.

3. Die wachsenden Kosten des Hochschulwesens stellen ein wesentliches und zu berücksichtigendes Element dar. In den meisten OECD-Mitgliedsstaaten, beispielsweise in Frankreich, Deutschland oder Großbritannien, finanziert der Staat nahezu 90 Prozent der Ausgaben des Hochschulwesens. In den Vereinigten Staaten oder in Japan sind es weniger als 60 Prozent. Was die erstklassigen Bildungseinrichtungen anbelangt – research universities, liberal arts colleges –, sind die privaten Universitäten in der Mehrzahl. Der Anteil der öffentlichen Finanzierung liegt hier bei 40 Prozent.

4. Unter institutionellem Gesichtspunkt ist es interessant, die Diversifizierung der Hochschulen hervorzuheben. In allen Ländern gibt es mittlerweile mehrere Kategorien. Man unterscheidet zum Beispiel zwischen Einrichtungen, an denen ein Studium mehrere Jahre dauert, und solchen, an denen nur zweijährige Ausbildungen angeboten werden. Ebenfalls unterschieden wird zwischen dem stärker allgemein bildenden Studium an einer Universität und dem eher praxisbezogenen oder technischen Studium an anderen Ausbildungseinrichtungen.

5. Unter diesen Bedingungen ist es überaus schwierig, die dem System zugrundeliegenden Vorstellungen und vor allem einen »Qualitätsbegriff« festzulegen. Diese Konzeptionen haben im übrigen keine eindeutige Bedeutung mehr. Es stellt sich insbesondere die Frage, wer den Qualitätsbegriff beurteilen soll:

- diejenigen, die das Hochschulwesen finanzieren,
- die Universitäten selbst
- oder die Nutzer der Universität, d. h. die Studenten und die Arbeitgeber?

## Die Beziehungen zwischen den Hochschulen und der Zentralverwaltung

Das anglo-amerikanische System beruht auf der Existenz von selbstverantwortlichen Institutionen, ob es sich dabei nun um die Arbeitsabläufe, die Mitarbeiter oder die Studienprogramme handelt. Deshalb mußten für dieses System abschließende Bewertungsmethoden geschaffen werden:

- zur Genehmigung oder Ermächtigung der Programme und der Einrichtungen selbst (»Akkreditierung«);
- zur Vergabe der öffentlichen Gelder (in Großbritannien wird das Hochschulwesen wie in Frankreich zu 90 Prozent vom Staat finanziert);
- zur Forschungsfinanzierung mittels »peer-groups« gemäß dem Prinzip »Beurteilung durch Experten« und in Form von »competitive grants«.

Die französische Tradition hingegen kennt und bevorzugt ein zentralistisch organisiertes Verwaltungssystem. Entscheidende Merkmale des französischen Systems sind die Rolle der zentralen Ministeriumsverwaltung und die Existenz von großen Forschungseinrichtungen (im Vergleich zu den Nachbarländern England und Deutschland gibt es in Frankreich dreimal so viele vollzeitbeschäftigte Forscher im Bereich der Grundlagenforschung, die auf dem Universitätscampus arbeiten). Die Hochschulen unterliegen nicht nur nationalen Bestimmungen und verschiedenen Kontrollen, sondern vor allem den Eingriffen und der direkten Leitung des Ministeriums.

1. Die Personalverwaltung, die die Gruppe der Forscher, der Lehrenden und der Mitarbeiter, die keine Lehrtätigkeit ausüben, umschließt, ist traditionsgemäß zentralistisch organisiert. Zur Stellenbesetzung wurde ein komplexes System geschaffen. Die verschiedenen Etappen (Einstellung, Beförderung) werden, was die Lehrkräfte anbelangt, vom Conseil national des Universités (nationaler Rat der Universitäten) geregelt, dessen Arbeitsweise und Name mehrmals verändert wurden. Dieser Rat ist mit der Beurteilung von Personen betraut.

In gleicher Weise ist das Comité national de la recherche scientifique (nationaler Ausschuß für wissenschaftliche Forschung) für die Beurteilung der Forscher verantwortlich, insbesondere für die am nationalen Zentrum für wissenschaftliche Forschung beschäftigten. Der Ausschuß hat insbesondere den Auftrag, die Evaluierung der Labors vorzunehmen; jedes Team wird alle vier Jahre einer Bewertung unterzogen. Die großen Forschungseinrichtungen, vor allem die Institute INSERM und INRA, wählen hierbei das gleiche Vorgehen und verfügen ebenfalls über Instanzen zur Evaluierung von Programmen und Labors.

2. Die Erstellung der Lehrprogramme erfolgt gemäß auf nationaler Ebene ausgearbeiteter Rahmenordnungen, die für die Anzahl der Unterrichtsstunden in den einzelnen Studiengängen eine Mindest- und eine Höchstgrenze festlegen. Sie werden von Ad-hoc-Ausschüssen genehmigt, die sich aus Lehrkräften zusammensetzen und deren Platz bei den sich zu dem Inhalt der Programme äußernden Direktionen des Hochschulwesens angesiedelt ist.

3. Die Leitung ist Bestimmungen und Kontrollen unterworfen, über die vor allem die Generalinspektion für die Verwaltung des Bildungswesens, die Finanzaufsichtsbehörde und der Rechnungshof befinden.

## Die Rolle des Comité National d'Evaluation im französischen Modell der Evaluation

Die Gründung des Comité National d'Evaluation wurde mit dem Gesetz vom 24. Januar 1984 beschlossen. Durch eine Verordnung vom Februar 1985 wurden die Aufgaben dieses Ausschusses und die Grundsätze für seine Arbeitsweise festgelegt. Bei der offiziellen Einsetzung des Comité National d'Evaluation, die durch den französischen Staatspräsidenten vorgenommen wurde, begrüßte François Mitterrand dieses als eine »bedeutende Neuerung im

französischen Hochschulsystem«. Der Ausschuß ist zu einem unabhängigen Verwaltungsorgan geworden (Gesetz vom 10. Juli 1989).

Der Ausschuß hat den Auftrag, »die öffentlichen Bildungseinrichtungen wissenschaftlicher, kultureller und beruflicher Ausrichtung in den Bereichen zu bewerten, die den Aufgaben der öffentlichen Hochschulen entsprechen«. Da der Ausschuß durch ein Gesetz geschaffen wurde, entspricht er einem sozialen Bedarf, nämlich dem der Einrichtungen selbst und dem der Benutzer. Er bewertet die Hochschuleinrichtungen und hat nicht die Aufgabe, Ausbildungen zu genehmigen oder auf der Grundlage von Maßgaben die pädagogische oder wissenschaftliche Qualität a priori zu kontrollieren. Er verteilt keine staatlichen Fördermittel und hat keine Anordnungsbefugnis. Es obliegt dem Minister und der ministerialen Verwaltung, die vom Ausschuß geäußerten Empfehlungen umzusetzen oder nicht.

Der Staatspräsident ernennt die 17 Mitglieder, aus denen sich das Comité National d'Evaluation zusammensetzt. Darin sind vertreten:

- die wissenschaftliche und akademische Gemeinschaft - elf Mitglieder;
- der Wirtschafts- und Sozialrat (er ist in Frankreich Konsultativorgan des Parlaments) - vier Mitglieder;
- der Staatsrat - ein Mitglied;
- der Rechnungshof - ein Mitglied.

Der Ausschuß verfügt über ein 24 Mitarbeiter umfassendes Generalsekretariat und über einen eigenen Haushalt.

Laut Gesetz ist das Comité National d'Evaluation damit beauftragt, jede in Frankreich existierende Hochschuleinrichtung, d. h. Universitäten und andere Lehrinrichtungen, zu bewerten. Seine Berichte werden an den französischen Staatspräsidenten gerichtet und veröffentlicht. In seinem Jahresbericht äußert sich der Ausschuß ebenfalls zur Lage des Hochschulwesens in Frankreich.

Zur Evaluation der Einrichtungen gehört auch, daß der Ausschuß ein Werturteil darüber abgibt, wie eine Einrichtung den

großen Aufgaben, die dem öffentlichen Hochschulwesen zufallen, gerecht wird, und zwar auf den folgenden Arbeitsfeldern:

- Forschung;
- Grundstudium;
- wissenschaftliche Weiterbildung;
- Bewertung der Beziehungen zur Wirtschaft;
- Strategie, Führung und Organisation der Hochschule; die Vorgehensweise ist jedoch nicht die einer Aufsichtsbehörde, denn der Ausschuß übt weder eine bilanzmäßige noch eine pädagogische Kontrolle aus.

Der Ausschuß und sein Generalsekretariat führen für jede Einrichtung eine sowohl quantitative als auch qualitative Bewertung durch. Bei der quantitativen Bewertung werden in Verbindung mit der Einrichtung analysierte, bedeutsame Daten zusammengetragen; die von dem Ausschuß und der Konferenz der Universitätspräsidenten gemeinsam festgelegten Indikatoren sind hierbei richtungweisend.

Die Indikatoren lassen sich in folgende Hauptrubriken einteilen (hierbei muß berücksichtigt werden, daß nicht alle meßbar sind, und die Auslegung nicht immer klar ist):

- Indikatoren, die sich auf den Unterricht und die Studenten beziehen: zahlenmäßiges Verhältnis von Lehrkräften und Studenten je Fachbereich, Fachrichtung oder Studiengang; Erfolgsquoten – durchschnittliche Studiendauer bis zum Erhalt des Diploms – Analyse der Berufsaussichten – Fortbildung;
- Indikatoren, die sich auf die Forschung beziehen: Anteilssatz der Forscher – Forschungstätigkeit – Forschungspolitik und Bewertung;
- Indikatoren, die sich auf die Hochschulpolitik und die Verwaltung der Finanzmittel sowie Dienstleistungen beziehen: Anteilssatz des Personals – Finanzmittel: Einkünfte und Ausgaben – Dienstleistungen – nicht die Forschung betreffende Ausstattung – Lebensqualität auf dem Campus – Hochschulpolitik in ihrem regionalen Kontext – internationale Politik.

Der Ausschuß ist der Ansicht, daß die Bewertung des Hochschulwesens zunächst qualitativer Art ist. Er zieht durchschnittlich 10 bis 15 Experten heran; ihre Anzahl variiert entsprechend der Größe der Einrichtung. Die Experten erhalten ein im Vorfeld durch die Hochschule vorbereitetes Dossier zu den Fachbereichen oder zu breitgestreuten Fragen (z. B. Fortbildung oder das Leben auf dem Campus), machen eine Besichtigung vor Ort und übergeben dem Ausschuß einen vertraulichen Bericht.

Der auf den Expertenberichten und der Analyse der quantitativen Daten basierende Abschlußbericht wird nach zahlreichen Diskussionen mit den Verantwortlichen der Einrichtung vom Ausschuß bei der Plenarsitzung gebilligt. Das letzte Wort hat der Hochschulpräsident, denn seine Antwort wird in dem Abschlußbericht veröffentlicht.

Die Bewertungspraxis hat dazu geführt, die Besonderheiten der großen Fachbereiche genau zu präzisieren und zu bestätigen. Unter Berücksichtigung dieser Vielfalt müssen bei den Bewertungen zwei Gefahren vermieden werden: die Annahme eines einzigen Modells wissenschaftlicher Entwicklung, das häufig unter Bezugnahme auf vorherrschende Gruppen festgelegt wird; das eine reduzierende Wirkung ausübende Korporationsbewußtsein, so wie es sich manchmal im Zusammenhang mit dem Begriff der traditionellen »Fakultäten«, d. h. Recht, Geisteswissenschaften, Medizin und Naturwissenschaft, herausbildet. Die Entwicklung der wesentlichen wissenschaftlichen Disziplinen, der Wissenschaft und Technik oder der Berufswelt bietet manches Beispiel für diese notwendige Vielfalt: Schaffung von interdisziplinären Abteilungen des Typus »wirtschaftliche und soziale Verwaltung« oder angewandte Sprachwissenschaft, Auftauchen der Biomedizin epidemiologischer, soziologischer und industrieller Ausrichtung, Entwicklung der betriebswirtschaftlichen Studiengänge usw. Sowohl die Bewertungsverfahren als auch die Hochschulstrukturen müssen sich daran anpassen können.

Das Nachdenken über die wissenschaftlichen Bewertungsinstrumente, dem aufgrund der aufgetretenen Schwierigkeiten besonderer Nachdruck verliehen wurde, veranlaßte den Ausschuß

dazu, gemeinsam mit der französischen Rektorenkonferenz (Conférence des Présidents d'Universités) eine Arbeitsgruppe zu Methodenfragen einzusetzen. Der Vergleich der französischen Methoden mit den ausländischen ermöglichte es, insbesondere vor dem Hintergrund der Arbeiten der OECD/IMHE<sup>1</sup>, einen Schlüssel mit dem Titel: »Kriterien und Indikatoren zur Bewertung einer Einrichtung des Hochschulsystems« zu entwerfen.

Die Bedingungen, unter denen er ausgearbeitet wurde, lassen hoffen, daß die Bewertung das dem Schlüssel eigene Merkmal des konzertierten Vorgehens verstärkt. Am Ende würde es jeder Einrichtung obliegen, die erforderlichen quantitativen Daten zusammenzutragen und zu gruppieren sowie die qualitativen Analysen zu erstellen, die aufgrund der Besonderheiten jeder Hochschule und der politischen Kurswechsel nötig werden. Diese Daten müßten regelmäßig aktualisiert werden. Die vom Ausschuß durchgeführte »externe«, in regelmäßigen Abständen wiederkehrende Bewertung würde also die Ergebnisse der internen Bewertung verstärken, ergänzen und in Aussicht stellen.

Seit seiner Schaffung fand der Ausschuß bei Politikern, der wissenschaftlichen und akademischen Gemeinschaft sowie der Öffentlichkeit guten Anklang. Die Bewertungspraxis wird heute als wesentlich angesehen, und dem Ausschuß wird ein unabhängiges und willkommenes Vorgehen bestätigt.

Die Wirkung der Bewertung vollzieht sich in zwei Stadien: zunächst während des Bewertungsprozesses, nachdem zahlreiche Gespräche zwischen den Bewertern und den Verantwortlichen der Einrichtung geführt wurden, und schließlich – nach Veröffentlichung des Bewertungsberichtes – wenn die Empfehlungen des Ausschusses unterbreitet werden.

Die Empfehlungen bestärken zuweilen Projekte, die von den Hochschulbehörden selbst vorbereitet, aber nicht verwirklicht werden konnten. Manchmal zielen sie darauf ab, Fehlerhaftigkeiten oder von den wissenschaftlichen und pädagogischen Zielen

1 IMHE: Programm zur Leitung der Hochschulen in den OECD-Mitgliedsländern.

der Universität abweichende Vorgehensweisen zu korrigieren. In manchen Fällen kann es darum gehen, die Erfüllung des Vertrages zu veranlassen. Es gibt zahlreiche Beispiele, die belegen, daß die Universitäten während oder im Anschluß an die Bewertung auf der Grundlage der Empfehlungen des Ausschusses tätig wurden.

Bei der Bewertung werden andererseits die allgemeinen Probleme der Hochschuleinrichtungen auf konkrete Weise sichtbar. Durch Beobachtung des Terrains können mit Hilfe der Kenntnisse über ein breites Universitätsspektrum Überlegungen zu den Aufgaben der Universitäten, den Mitarbeitern und den davon abhängenden Nutzer angestellt werden.

## Die Perspektiven

1. Ich möchte nun auf die Perspektiven eingehen, die sich für das Comité National d'Evaluation auftun. Wir sind dabei, darüber nachzudenken, was nach 1994 – unter Beachtung der vom Gesetz festgelegten Aufgaben – vonstatten gehen müßte.

Erstens wird sich der Ausschuß erneut den bereits bewerteten Hochschulen zuwenden. Dies bedeutet, daß er eine Bewertung anderen Typs durchführen wird. Wir haben schon einige Erfahrungen mit der wiederholten Berücksichtigung bereits bewerteter Einrichtungen gemacht.

Zweitens wird der Ausschuß Bewertungen pro Fachbereich oder Hochschulort vornehmen, d. h. beispielsweise Einrichtungen eines bestimmten Typs bewerten, wie die Ingenieursschulen, die nach dem Abitur Kurse anbieten. Der Ausschuß hat bereits Bewertungen pro Fachbereich (Geographie, Informations- und Kommunikationswissenschaften, Zahnheilkunde) durchgeführt. Im übrigen sind wir davon überzeugt, daß man vor Bewertung der Fachbereiche erst die Einrichtung als solche bewerten soll.

Drittens hat der Ausschuß laut Gesetz die Aufgabe, sich zu den

Ergebnissen der von jeder Einrichtung eingegangenen Verträge zu äußern. Ich möchte nicht erneut auf die vertragsmäßige Politik zu sprechen kommen, sondern lediglich bemerken, dies bedeutet, daß der Ausschuß nunmehr seinen Standpunkt zu solchen Verträgen – Forschungsverträge, Entwicklungsverträge, mit den regionalen Körperschaften geschlossene Verträge – bekanntzugeben hat.

2. Ich möchte nun an die Prinzipien der Evaluation des Ausschusses erinnern. Gemeinsam mit unseren Kollegen in benachbarten und befreundeten Ländern konnten wir sehen, wie unserer Einrichtung ähnelnde Hochschulen arbeiten, und innerhalb der OECD/IMHE wurden wir dazu gebracht, über die Bewertungsmethodologie nachzudenken. Ich meine, daß wir mittlerweile zu einer Art Konsens gelangt sind.

Wir sind davon überzeugt, daß die interne Bewertung wesentlich ist, auch wenn wir wissen, daß sie nur dann glaubwürdig sein kann, wenn sie von einer externen Bewertung bestätigt wird. Ebenso ist es notwendig, daß interne Bewertungen nicht nach Umständen oder Belieben dieser oder jener Lehranstalt willkürlich erfolgen, sondern auf einer gewissen Anzahl gemeinsamer Bestimmungen beruhen. Die externe ist eine Bewertung, die von Experten durchgeführt wird; hierzu ziehen wir Sachverständige heran. Wir sind der Auffassung, daß die Qualität Vorrang vor der Quantität hat und daß es einen öffentlichen Bericht geben muß. Wir verfügen über methodische Instrumente, die wir ständig Verbesserungen unterziehen: Als Leitfaden für die interne Bewertung schlagen wir der Universität einen Fragebogen vor. Bei jeder Bewertung finden sich der Generalsekretär und der für die Bewertungscoordination verantwortliche Auftragsbevollmächtigte vor Ort ein. Sie diskutieren mit all denjenigen in der Einrichtung, die den Fragebogen ausfüllen und den Bericht über die interne Bewertung mit seinen zwei Stufen, d. h. dem Präsidentenamt und den Bestandteilen, anfertigen sollen.

Sobald uns die Unterlagen des Präsidenten vorliegen, treten wir in die zweite, sogenannte qualitative Phase der externen Bewertung ein. Eine Delegation des Ausschusses, bestehend aus

dem Ausschußvorsitzenden und zwei Ausschußmitgliedern, die mit der vom Generalsekretär und Auftragsbevollmächtigten vorgenommenen Bewertung betraut sind, besucht die Hochschule. Wir verbringen dort einen Tag, an dem wir alle Verantwortlichen der Universität treffen. Wir bitten auch darum, die Vertreter der Gebietskörperschaften und der Wirtschaftswelt zu treffen, denn wir messen den Beziehungen, die in einer Region und mit den verschiedenen Partnern bestehen, große Bedeutung bei. Die vom Ausschuß ausgewählten Experten besuchen die Einrichtungen, verbringen dort zwei oder drei Tage und verfassen für die Mitglieder des Ausschusses einen vertraulichen Bericht. Auf der Grundlage dieser Berichte und der aus den Unterlagen des Präsidenten hervorgehenden Informationen fertigen die Mitglieder des Ausschusses und des Generalsekretariats einen Berichtentwurf an, der den Verantwortlichen der Universität zur Diskussion vorgelegt wird. Es finden also mehrere Treffen und ein permanenter Dialog statt. Wenn der Bericht fertiggestellt ist, wird er in der Plenarsitzung von dem Ausschuß gebilligt und dann dem Präsidenten zugeschickt. Der Präsident gibt daraufhin seine »Antwort«, die im Hauptteil des Berichtes veröffentlicht wird.

Wir verfügen folglich über eine schriftliche, so weit wie möglich klare Methodik und über Indikatoren, die wir mit den Universitätspräsidenten festgelegt haben. Wir unterscheiden diese Indikatoren sorgfältig von den »Leistungsindikatoren«, denn die Bewertung des Hochschulwesens und der Forschung beruht auf dem wertmäßigen Urteil, dem »Urteil der Experten«. Wir können den Sachverständigen Leitfäden für Gutachten zur Verfügung stellen, die Einheitlichkeit gewährleisten. Wir haben diesen Leitfäden den lateinischen Namen das »Memento« gegeben, was soviel heißt wie: »Erinnere dich daran«.

# Strategische Planung im neuen föderalen System Belgiens am Beispiel der Katholischen Universität Löwen

*Ignace Hecquet*

## 1. Der neue gesetzliche Rahmen für das belgische Universitätssystem

Im Laufe der letzten Jahre sind die staatlichen Instanzen einiger europäischer Länder darauf eingegangen, ihre direkte Einflußnahme auf die Universitätssysteme und a priori auf unterschiedliche Aspekte der Verwaltung dieser Institutionen zurückzuschrauben und somit die Autonomie der wissenschaftlichen Einrichtungen zu erweitern. Die gleichzeitige Einführung von Ergebnis- und Qualitätskontrollmechanismen bildete hierzu einen Ausgleich.

Die Ermittlung und Bewertung von Ergebnissen und Qualitätsprozessen stellen Themenbereiche dar, die langsam, Schritt für Schritt, Eingang in das belgische Universitätssystem finden. Diese Entwicklung verläuft in einem doppelten Kontext, nämlich vor dem Hintergrund eines relativ autonomen Universitätssystems und der Umgestaltung eines »einheitlichen« in einen föderativen Bundesstaat, der auf Sprachgemeinschaften und Regionen aufbaut, deren Kompetenzbereiche noch nicht unumstößlich festgelegt sind.

## Ein in Segmente gegliedertes Universitätssystem

Analysiert man das belgische Hochschulsystem, kann man erkennen, daß es von zahlreichen Aufspaltungen, die vor allem den Leitungs- und Verwaltungsstil eindeutig geprägt haben, durchzogen wird.

Vor allem seit dem Ende der 60er Jahre stellt die Sprachregelung bzw. die Sprache, in der der Unterricht abgehalten wird, einen ersten Unterscheidungsfaktor dar. Der »binäre« Charakter bildet ein zweites Unterscheidungsmerkmal; die nicht die Universitäten einschließenden, wissenschaftlichen Lehranstalten des belgischen Hochschulwesens sind dadurch gekennzeichnet, daß sie ihre Ausbildung stärker an den Erfordernissen der Berufspraxis ausrichten.

Doch auch weitere Trennlinien verleihen dem belgischen Universitätsbereich den Anschein eines besonders »segmentierten« Systems: der öffentliche oder private Charakter des Trägers, ideologische Prägung der Einrichtung (neutral, konfessionell, laizistisch), Umfang der Lehrbefugnisse in bezug auf die Unterrichtsfächer und/oder in bezug auf das Niveau der Ausbildungsmöglichkeiten. Zwar ist diese Vielfalt ohne Zweifel ein Zeichen des Reichtums und der Vitalität des Systems, aber sie führt auch zu komplizierten Beziehungen zwischen den öffentlichen Behörden und der einzelnen Einrichtung bzw. der Gesamtheit der Einrichtungen.

Dieser Pluralismus der Bildungseinrichtungen erklärt darüber hinaus, warum jede einzelne Einrichtung stets auf ein nach außen wirkendes Erscheinungsbild geachtet hat, und warum alle daran gewöhnt waren, sich in einem Klima relativen Wettbewerbs, vor allem hinsichtlich des Anwerbens von Studienanfängern, des Angebotes der Ausbildungsprogramme und der Finanzierungsquellen für Lehre und Forschung zu entwickeln. Der Begriff der Indikatoren, mit Hilfe derer sie ihre Positionen zueinander ermitteln können, ist ihnen folglich nicht unbekannt, und Selbstevaluierung ist für sie die natürliche Art und Weise, ihre Tätigkeiten zu bewerten.

Die im Bildungssystem herrschende Koexistenz von öffentlichen Einrichtungen, die bis Mitte der 70er Jahre an eine enge Aufsichtsbefugnis des Staates gebunden waren, und privaten, weitgehend autonomen Einrichtungen, die sich bezüglich der Studentenzahlen in der Mehrheit befinden, erhält natürlich einen gewissen Spannungsgrad weiter aufrecht.

Was den Finanzmechanismus und in umfangreicher Form die Kontrollvorschriften anbelangt, wurden die öffentlichen und privaten Einrichtungen durch die Verabschiedung des Gesetzes vom Juli 1971 auf eine Stufe gestellt. Dadurch wurden die Unterschiede zwischen den beiden Systemen zunehmend reduziert; die bei den privaten Einrichtungen vorgenommenen Autonomiebeschränkungen gingen mit einer Ausdehnung der Verantwortlichkeiten bei den öffentlichen Einrichtungen einher.

Nach diesem wichtigen Abschnitt, der den Abschluß der »Erweiterungsgesetze« (»lois d'expansion«) der 60er Jahre bildete, wurden in den etwa zwanzig folgenden Jahren keine weiteren, in diese Richtung gehenden Gesetze verabschiedet. Ein Soziologe bezeichnete diese Phase als »politische Lücke des Hochschulwesens«. Die Tatsache, daß in diesem Zeitraum keine weiteren Maßnahmen ergriffen wurden, ist zum Teil darauf zurückzuführen, daß der damals ganz Belgien erschütternde Sprachenstreit auf die Universitäten übertragen wurde.

### **Ein föderativer Rahmen für das Bildungswesen**

Die Verfassungsänderung von 1988, begleitet von ihren Ausführungsgesetzen, übertrug jeder Sprachgemeinschaft die fast vollständige Freiheit, eine eigene Bildungspolitik zu verfolgen. Auf diese Art und Weise wurde eines der für die »festgefahrene Situation« verantwortlichen Hindernisse aus dem Weg geräumt. Im Universitätsbereich wurden 1991 für den niederländisch sprechenden und 1994 für den frankophonen Teil wesentliche Gesetzesänderungen vorgenommen.

Diese zeitliche Verschiebung vor und nach der Verfassungs-

reform gibt Aufschluß über bestehende Tempo- und Wesensunterschiede zwischen den beiden Systemen bei ihrer schrittweisen Identifikationsphase. Auf flämischer Seite wurde den Forderungen mittels des Sprachrohrs »Vlaamse Interuniversitair Raad«, in dem die Leiter der niederländisch sprechenden Einrichtungen zusammengefaßt sind, sehr schnell in kollektiver Form Ausdruck verliehen. Gleichzeitig stattete sich die Exekutive der flämischen Gemeinschaft mit den Instrumenten aus, die ihr die Ausarbeitung einer Universitätspolitik ermöglichten und sie dazu befähigten, mit den Hochschulen über diese Politik zu verhandeln. Die Schaffung einer die Forschungstätigkeiten dokumentierenden Datenbank und vor allem die kürzlich verabschiedete Verordnung zur Finanzierung der Forschungstätigkeiten sowie der fünfjährigen Forschungsrichtlinien, die die Einrichtungen unterbreiten müssen, sind zweifacher Ausdruck dieses politischen Willens.

Auf frankophoner Seite scheint die Entwicklung langsamer zu verlaufen. Dies bezieht sich zum einen auf die Fähigkeit der Hochschulen, jeweils mittels des interuniversitären Rates der frankophonen Universitäten (Gremium öffentlichen Charakters mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Bereichen) und dem Rektorenrat (Zusammenschluß der Leiter der Einrichtungen), mit einer Stimme zu sprechen und zum andern auf die Fähigkeit, seitens der Exekutive der französischen Gemeinschaft, Initiativen und Vorhaben auf den Weg zu bringen. Auf die Verordnung vom September 1994 über die Studienorganisation müssen noch eine Reformverordnung über das Finanzierungssystem und eine Verordnung über die Autonomie der drei öffentlichen Universitätseinrichtungen folgen.

Es ist demnach nicht verwunderlich, daß es zwischen dem flämischen und dem frankophonen System Unterschiede im Führungsstil und insbesondere bei den Verfahren und Instrumenten zur Qualitätsbewertung gibt.

Kurzum, dieser neue gesetzliche Rahmen der Kompetenzaufteilung zwischen Bund, Gemeinschaften und Regionen hatte zur Folge, daß die Hochschulen lernen mußten, je nach betreffendem Verwaltungsbereich mit unterschiedlichen öffentlichen An-

sprechpartnern zu verhandeln. So verfügen die drei genannten Entscheidungsebenen im Forschungsbereich über ihre wissenschaftspolitischen Gremien und ihren Haushalt. Es ist Aufgabe der Hochschulen, die richtige »Kontaktperson« auszuwählen!

## 2. Die Katholische Universität Löwen und ihre Leitungsstruktur

Die Katholische Universität Löwen wurde 1425 gegründet. Im Jahre 1968 wurde sie in zwei verschiedene Universitäten geteilt, d. h. in eine flämische und eine französisch sprechende Einrichtung. Die frankophone Universität verließ die Stadt Löwen und ließ sich in der wallonischen Gegend von Louvain la Neuve und in der Brüsseler Gegend von Louvain en Woluwé nieder. Diese Universität ist hinsichtlich ihrer Studentenzahl und der Zahl der von ihr ausgestellten Diplome die wichtigste universitäre Einrichtung der französischen Gemeinschaft in Belgien.

Was die Leitung der Katholischen Universität Löwen betrifft, so besteht ihre zentrale Struktur aus:

- einem akademischen Rat (Conseil académique); dieser ist dafür verantwortlich, die Wissenschaftspolitik der Hochschule zu definieren; den Vorsitz im Rat hat der Rektor (Recteur); außer den Rektorsratsmitgliedern setzt sich der Rat aus den Fakultätsdekanen und drei Vertretern aus jeder der vier Gruppen (Professoren, wissenschaftliches Personal, nichtwissenschaftlicher und technischer Bereich, Studenten) zusammen; mehrere ständige Ausschüsse (Forschung, Pädagogik, internationale Beziehungen, Weiterbildung, Informatik, Bibliotheken) unterstützen den Rat bei der Erfüllung seiner Aufgabe;
- einem Verwaltungsrat (Conseil d'administration); dieser ist für die Personal- und Finanzpolitik verantwortlich; er setzt sich zusammen aus drei bis fünf nicht zur Universität gehörenden Mitgliedern, aus dem Universitätspräsidenten, den

Rektoratsmitgliedern, einem Professor und einem Sekretär in der Funktion des Generalverwalters, der mit der Umsetzung des Haushaltsplans und der Leitung der Verwaltung betraut ist; seit der Verabschiedung des Gesetzes von 1971 verfügen die staatlichen Stellen über zwei Vertreter im Verwaltungsrat; der eine stammt aus dem Ministerium für Bildung, der andere aus dem Finanzministerium;

- einem Rektorat (Conseil rectoral), das sich derzeit zusammensetzt aus dem Rektor, einem Vize-Rektor für akademische Angelegenheiten, einem Vize-Rektor für studentische Angelegenheiten und drei Prorektoren (Prorecteurs), die aus den drei Universitätsbereichen (Geisteswissenschaften, Medizin, exakte Wissenschaften) stammen; erst seit etwa zehn Jahren besteht das Rektorat in dieser Form und arbeitet nach »kollegialem« Muster; die Mitglieder des Rektorats haben den Vorsitz in den Ausschüssen des akademischen Rates.

Nach belgischem Verständnis ist die Katholische Universität Löwen eine Volluniversität insofern, als sie die drei Hauptfakultäten umfaßt und somit rechtlich befähigt ist, alle Studiengänge ohne Einschränkungen bezüglich der angebotenen Unterrichtsfächer und des Studienniveaus anzubieten.

### 3. Planen, ohne zu planen

Im Unterschied zu den in den Nachbarländern bestehenden Universitätssystemen hat der belgische Staat den Planungsrahmen nie tatsächlich als Instrument dazu benutzt, eine ganzheitliche Universitätspolitik verbindlich festzulegen. Genausowenig hat er versucht, den Hochschulen – auch nicht den direkt in seinen Kompetenzbereich fallenden Einrichtungen – eine solche Politik vorzuschreiben. Diesbezüglich war die kürzlich von der flämischen Regierung im Forschungsbereich ergriffene Initiative eine Premiere.

Was die Katholische Universität Löwen betrifft, so waren die Behörden darum bemüht, den weitgehend dezentralisierten Charakter der Entscheidungsstrukturen und ein Maximum an Flexibilität bei der Leitung der Hochschule aufrechtzuerhalten. Deshalb standen sie der Schaffung eines Planungsverfahrens, das regelmäßig stattfinden und hinsichtlich des gesamten Tätigkeitsfeldes, der beteiligten Personen, der Etappen und des Zeitplans formell festgelegt werden sollte, stets zurückhaltend gegenüber. Für den Zeitraum 1991-1995 ist erstmals ein deutlicher Versuch strategischer Planung erkennbar.

Im Gegensatz zu diesen Versuchen strategischer Planung wurden in den zwanzig Jahren vorher verschiedene, aufeinanderfolgende »strategische« Maßnahmen ergriffen, die sich durch eine oder mehrere Herausforderungen rechtfertigten. Sie waren daher sehr spezifisch: die Herausforderung, zehn Fakultäten an zwei neue Standorte zu verlegen, sowie der Umzug der gesamten Universitätsgemeinschaft. Die Vorstellung, mittel- und langfristige Herr der eigenen Entwicklung zu bleiben, bildete bei diesen Maßnahmen stets den Leitfaden.

An dieser Stelle soll nicht im Detail auf die verschiedenen Maßnahmen eingegangen werden. Vielmehr sollen die Ziele, die Verfahren und die Instrumente hervorgehoben werden, von denen sich eine öffentliche Universität, deren Umfeld einerseits auf die Größe einer Gemeinschaft von 4,5 Millionen Einwohnern geschrumpft und andererseits aber auf die Größe eines Europas mit zwölf und heute fünfzehn Mitgliedsstaaten angewachsen ist, leiten ließ und leiten läßt, um sich weiterhin behaupten zu können.

Die verschiedenen, von der Leitung der Katholischen Universität Löwen gesetzten Aktionsschwerpunkte in den vier Bereichen:

- Entscheidungsstrukturen,
- Personalpolitik,
- Forschungspolitik,
- Lehre

werden im folgenden nacheinander aufgeführt. Der dazugehörige Kontext wird dabei berücksichtigt, und die Schwerpunkte werden kritisch analysiert.

#### 4. Stärker dezentralisierte Entscheidungsstrukturen mit klarer definierten Kompetenzen

Ende der 70er Jahre befanden sich die Katholische Universität Löwen und einige andere belgische Universitäten in einer schweren Haushaltskrise, die die Folge staatlicher finanzieller Schwierigkeiten war. Die Universität sah sich gezwungen, der Regierung einen 7-Jahres-Plan zur Bekämpfung eines strukturell gewordenen Defizites vorzulegen. Dieser Plan bestand hauptsächlich aus einer Reduzierung der leitenden Mitarbeiter um etwa 15 Prozent.

In dem Bestreben wiederherzustellen, haben die Behörden gemeinsam mit dem akademischen Rat und den Fakultäten einen »Plan zum akademischen Wiederaufschwung« vorbereitet.

Zu seinen wesentlichen Eigenschaften gehörte die Generalisierung der Abteilungsstruktur als Glied, das zwischen die Fakultät und die Forschungseinheit, d. h. dem kleinsten, dem Team oder Labor entsprechenden Strukturelement, geschaltet ist. Die Abteilung sollte zu der Stelle werden, an der die aus einem Fachbereich stammenden Lehrkräfte zusammengefaßt und die Ressourcen zugunsten der von den unterschiedlichen Fakultäten organisierten Studienprogramme ausgegeben werden. Außerdem – so hoffte man – sollte sich dieses Element zu einem Koordinationszentrum für die innerhalb der Forschungseinheiten (von 300 auf 200 reduziert) durchgeführten Forschungsstrategien entwickeln.

Zur Durchsetzung einer größeren Flexibilität bei der Organisation der Ausbildungsprogramme sollte der jeweiligen Lehrkraft nicht länger ein unbefristeter, sondern ein über sechs Jahre laufender Auftrag erteilt werden. Die direkte Auftragsvergabe durch die zentralen Behörden wurde jedoch aufrechterhalten.

Die parallel dazu vorgenommene Neuorganisation der Verwaltungsabteilungen in sieben große Bereiche sollte die Arbeit des Apparates kohärenter gestalten.

Die nach dem zehnjährigem Bestehen der neuen Struktur gezogene Bilanz ist mäßig. Einige Abteilungen haben sich tat-

sächlich so organisiert, daß man sie als Entscheidungszentren mit dynamischer Verwaltung ansehen kann. Andere Abteilungen wiederum haben es nicht geschafft – wegen mangelnder notwendiger Führung – mehr als ein Etikett darzustellen, unter dem verschiedene Einheiten in der Verwaltung zusammengefaßt werden.

Die Mehrheit vertritt die Auffassung, daß man noch nicht den vollen Nutzen aus der Abteilungsstruktur gezogen habe. In einigen Fällen handelt es sich um ein Problem unzureichender Größe, um dessen schrittweise Korrektur sich die staatlichen Instanzen bemühen. Dank seines relativ homogenen Charakters eignet sich die Abteilung zudem als Ort, wo kollegiale Evaluierung der unterschiedlichen Tätigkeiten auf integrierte Art und Weise vorgenommen werden könnte.

Eine solche Evaluierung versuchte man bei der Ausarbeitung des strategischen Plans 1991-1995 zu erreichen. Seither werden eine gewisse Anzahl für die Abteilung geltender Evaluierungsindikatoren zusammengestellt und den Abteilungen vorgeschlagen, um ihnen die Selbstevaluierung zu erleichtern und ihnen eine relativ einheitliche Vergleichsgrundlage für die Verhandlungen mit dem Rektorat bereitzustellen.

Im Gegensatz zu manchen Hoffnungen oder auch Befürchtungen hat die Fakultät nichts von ihren traditionellen Kompetenzen eingebüßt, abgesehen von – dies wird im weiteren Verlauf deutlich – der Festsetzung des Rahmens für die Organisation der Lehre zwischen den verschiedenen Einheiten. Stärker als in der Vergangenheit, sind die Dekane an der zentralen Leitung der Institutionen beteiligt. Ihre Rolle, bei der Ausarbeitung einer wirklichen Lehrpolitik der Fakultät, als Vermittler in Konfliktsituationen oder Berater der öffentlichen Behörden, ist nach wie vor unentbehrlich.

Wie später in bezug auf die Forschungspolitik deutlich werden wird, besteht eines der zu lösenden Probleme darin, die Existenz von Einheiten zu sichern, die aufgrund ihres pluridisziplinären Charakters oder der Art ihrer Dienstleistung nicht in den Rahmen einer Fakultät oder gar einer Abteilung hineinpassen. Verschiedene Lösungsmöglichkeiten werden derzeit erprobt.

## 5. Eine in die Zukunft weisende Rekrutierungspolitik

Die Katholische Universität Löwen hat sich zum Ziel gesetzt, (mindestens) ihr im internationalen Wettbewerb erworbenes Gütezeichen zu bewahren. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Lehrkräfte und Forscher mit hoher Qualifikation und in ausreichender Zahl für die Arbeit an der Universität gewonnen werden.

Gegen Ende des siebenjährigen Sparplans hatte die Katholische Universität Löwen 15 Prozent ihrer Mitarbeiter verloren. Darüber hinaus mußten die Entscheidungen, freigewordene Stellen nicht wieder zu besetzen, eher entsprechend der Zufälle der Altersstruktur und den Vertragsfristen getroffen werden als entsprechend des objektiven Entwicklungsbedarfs der Fachbereiche. In den folgenden 15 Jahren wurde bzw. wird die Katholische Universität Löwen mit einem neuen Problem konfrontiert, da zwei Drittel ihrer Professoren ins Rentenalter eintreten. Dies ist eine logische Konsequenz der vielen Einstellungen, die in den 60er Jahren und in der ersten Hälfte der 70er Jahre vorgenommen wurden. Diese Situation, die mit der an vielen europäischen Universitäten vergleichbar ist, hat sich in Belgien wegen des engen Rekrutierungsbereiches und des aufgliederten Charakters des belgischen Universitätssystems zugespitzt. Auch die gesetzlichen Zwänge im Bereich der Vergütungsskalen sowie der Ernennungs- und Beförderungsvorschriften dürfen in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden.

Vor diesem Hintergrund war es zwingend, daß der strategische Plan 1991-1995 der Katholischen Universität Löwen unter dem Gesichtspunkt einer Dauer von 10 bis 15 Jahren der Politik größte Aufmerksamkeit schenkte, die sich auf die Lehrkräfte und Forscher (das wissenschaftliche Personal laut belgischem Sprachgebrauch) bezog.

Ohne dabei ins Detail zu gehen, sind insbesondere hervorzuheben:

- die Festlegung eines Rahmens durch die Behörden für die Fakultäten mit dem Ziel eines eingehenden Dialoges zwischen Dekanen und Vorsitzenden der Abteilungen auf der Grundlage der in den Abteilungen entwickelten Perspektiven; diese Maßnahme wurde aktualisiert und für den Zeitraum 1996 – 1998 verlängert;
- eine selektive Stellenwiederbesetzungspolitik durch rechtzeitige Berücksichtigung des vorhersehbaren Ausscheidens von Lehrkräften, die ganztags arbeiten und Schlüsselfunktionen besetzen;
- die Einführung einer an der Grenze der gesetzlichen Vorschriften stehenden Probezeit von drei Jahren für den Übergang der jungen Lehrkräfte zum permanenten Mitarbeiterstab; sie erfolgt auf der Grundlage einer Bewertung der zu Beginn der Tätigkeit festgelegten Ziele;
- die Einrichtung eines Pools von jungen, talentierten Forschern zur Rekrutierung künftiger Lehrkräfte; dies geht einher mit der Förderung und Aufwertung der Promotion in einem qualifizierten Forschungsumfeld – in der Katholischen Universität Löwen oder außerhalb der Universität – und ist verbunden mit dem Willen, qualifizierte ausländische Anwärter anzuwerben.

Die nutzbringenden Folgen dieser Politik der »Ablösung« und des »neuen Windes« haben sich bereits in einigen Abteilungen bemerkbar gemacht. Inwieweit sich die neuen Mitarbeiter an die Institution binden, hängt zweifellos von den ihnen gebotenen Aufstiegsmöglichkeiten, aber auch – und vielleicht ist dies noch stärker ausschlaggebend – von der Qualität eines Forschungsumfeldes ab, zu der beizutragen die Katholische Universität Löwen ihnen ein Maximum an Möglichkeiten bieten muß.

## 6. Eine stärker selektiv ausgerichtete Hochschulforschungspolitik

Seit dem Jahre 1968 hat sich die Katholische Universität Löwen mit einem »Fonds für wissenschaftliche Entwicklung« ausgestattet, der Teams oder Einzelpersonen die Möglichkeit geben soll, als erfolgsversprechend eingestufte Forschungsprojekte in Gang zu bringen. Dieses, einen zentralen Handlungsspielraum einräumende Instrument, dem eine Schlüsselrolle zugeordnet ist, hat tatsächlich zur Gründung mehrerer der derzeit bestehenden Forschungszentren der Katholischen Universität Löwen beigetragen.

Zu Beginn wurde der »Fonds für wissenschaftliche Entwicklung« durch einen von den jährlichen Grundzuwendungen abgezogenen Betrag finanziert. Im späteren Verlauf fiel er vorgenommenen Haushaltskürzungen zum Opfer. Dank der Schaffung eines »speziellen Forschungsfonds« durch die staatlichen Instanzen konnte er wieder reaktiviert werden. Die Aufteilung dieses Spezialfonds unter den Universitäten erfolgt nach der Anzahl der vergebenen Diplome. Der strategische Plan 1991-1995 hat den dem »Fonds für wissenschaftliche Entwicklung« zuzuführenden Betrag auf 3 Prozent der aus den jährlichen Grundzuweisungen stammenden Einnahmen festgelegt.

Die Finanzmittel des »speziellen Forschungsfonds« stellen heute nur noch einen kleinen Teil der Beträge dar, die die Katholische Universität Löwen zur Finanzierung der Forschung erhält. Eine Übersicht über die Finanzmittel der Katholischen Universität Löwen im Jahre 1993 zeigt, ausgehend von den Finanzierungsquellen, daß die Grundzuwendungen der Regierung (die Aufteilung richtete sich bisher nach einem von der Studentenzahl abhängenden Schlüssel) derzeit bei weniger als 55 Prozent der Gesamtmittel liegen. Vor zehn Jahren lag dieser Prozentsatz noch bei 67 Prozent. Ebenfalls festzustellen ist, daß 80 Prozent der hauptsächlich zu Forschungszwecken bestimmten Gelder aus öffentlichen Mitteln stammen. Das Verteilungsschema ist hierbei jedoch stärker diversifiziert als in der Vergangenheit.

Was die interne Bereitstellung von Finanzmitteln für Forschungstätigkeiten anbelangt, ist der Prozeß durch drei bestehende Regelkreise gekennzeichnet:

- Der erste Regelkreis beinhaltet die indirekte Beteiligung der Regierung mittels der von ihr geleisteten Grundzuwendungen; finanziert werden durch diese Gelder fast die Gesamtheit des Lehrpersonals, das – zumindest was die Vollzeit beschäftigten Lehrkräfte angeht – einen Teil der Arbeitszeit der Forschung widmen soll, und die Stellen der Assistenten, deren halbe Arbeitszeit – oft im Rahmen einer Promotionsvorbereitung – im Prinzip der Forschung vorbehalten ist; die Politik der Rahmendefinition, die oben beschrieben wurden, spielt hierbei eine wesentliche Rolle.
- Der zweite Regelkreis beruht auf der Dynamik der einzelnen Forscher und Forscherteams; er ist das Ergebnis dessen, was die Projektinitiatoren bei den Verantwortlichen der unterschiedlichen, öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen erreichen; es ist die Aufgabe der Behörden, die von den Projektinitiatoren ergriffenen Maßnahmen zu fördern und zu erleichtern sowie deren Verdienste anzuerkennen.
- Der dritte Regelkreis ist der des Forschungsrates, der damit betraut ist, die Stellungnahmen des akademischen Rates und die Entscheidungen der zentralen Behörden im Hinblick auf die interne Aufteilung einer gewissen Anzahl von Forschungskanälen vorzubereiten: spezielle Forschungsfonds, Tätigkeiten konzertierter Forschung, interuniversitäre Anziehungspunkte, vom Gemeinschaftsfonds für Forschung erteilte, permanente Aufträge. An dieser Stelle setzen die Qualitätskriterien für die unterbreiteten Projekte und die Leistungsbewertung, einschließlich des Rückgriffs auf externe Experten, in aller Deutlichkeit und Verbindlichkeit ein.

Der Anteil dieser drei Regelkreise an der Gesamtheit der Forschungsfinanzierung an der Katholischen Universität Löwen entspricht jeweils ungefähr 30 Prozent, 50 Prozent und 15 Prozent.

Der strategische Plan 1991-1995 hat dieses Aufteilungsverfahren zwar nicht in Frage gestellt, es wurden in dem Plan jedoch ei-

nige Empfehlungen zur Förderung einer qualitativ hochwertigen Forschung zum Ausdruck gebracht, indem insbesondere die Abteilungen dazu aufgefordert wurden, regelmäßig Forschungsrichtlinien festzulegen und Qualitätskriterien zu definieren, die in ein periodisches Bewertungssystem integriert werden können. Der Forschungsrat hat kürzlich ein Dokument verteilt, in dem empfohlen wird, eine Reihe von Grundsätzen bezüglich der Evaluierung von Forschungsprojekten anzunehmen.

Manche vertreten z. Zt. den Standpunkt, daß die Forschungspolitik der Katholischen Universität Löwen, und zwar sowohl bei der Ergebnisbewertung als auch bei der Finanzmittelbereitstellung auf der Hochschulebene, weitaus gezielter sein sollte.

Diese Meinung geht auf folgende Überlegungen zurück:

- In einem Europa offen gegenüberstehenden Universitätssystem definiert eine Universität ihre Identität zunächst mittels der Qualität ihrer Forschung.
- Es ist unmöglich, eine qualitativ hochwertige Forschung von internationalem Niveau in allen Bereichen zu betreiben; hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine Auswahl zu treffen und die verfügbaren Finanzmittel stärker als in der Vergangenheit auf eine bestimmte Anzahl von Spitzenbereichen zu konzentrieren.
- Es ist notwendig, die reduzierten Forschungsmöglichkeiten einiger Abteilungen und Forschungseinheiten durch eine gemeinsame Politik mit belgischen oder ausländischen Partnern bei bestimmten Forschungsprojekten zu kompensieren.

Eine solche gezieltere Politik würde unter dem Gesichtspunkt der Finanzmittelgewährung vor allem voraussetzen, daß die von öffentlicher Seite bereitgestellte Grundfinanzierung auf die Fakultäten nicht nur den Notwendigkeiten der Lehrprogramme entsprechend verteilt werden. Der der Forschung zugedachte Anteil der Zuwendungen (erster Regelkreis) müßte auf der Grundlage konkreter Forschungsprojekte, die in einem von Qualität zeugnenden, wissenschaftlichen Umfeld ablaufen, aufgeteilt werden. Ein solches vertraglich vereinbartes Verfahren zur Finanzmittelbereitstellung müßte eine Evaluierung miteinschließen.

Diese Politik der direkten Ressourcenverteilung nach Forschungskriterien macht es also erforderlich, daß die Verantwortlichkeiten für Lehre und Forschung klarer voneinander getrennt werden als dies in der Vergangenheit der Fall war. Sie setzt ebenfalls die Möglichkeit voraus, im Fall von interdisziplinären Projekten oder Einheiten die Grenzen von Fakultäten und Abteilungen zu überschreiten.

Im größeren Rahmen betrachtet und angesichts der Bedeutung dessen, was für die Universität auf dem Spiel steht, gehen die Überlegungen dahin, den durch den Forschungsrat unterstützten Behörden mehr Verantwortung bei der Koordinierung der Forschungspolitik, die von den Fakultäten und Abteilungen definiert wird, sowie bei der Unterstützung der Spitzenzentren zu übertragen. Das Finden von für die Forschung vielversprechenden Personen und Orten, Hilfestellung beim Aufbringen von notwendigen Mitteln, Förderung von Partnerschaftsabkommen und Netzbeteiligungen, Kontrolle, ob Verfahren zur Evaluierung bestehen, – all dies könnten diese Verantwortung konkretisierende Aufgabenfelder sein.

## 7. Eine kollegiale Leitung der Lehrtätigkeiten

Die Reformverordnung von 1991 sah für die Universitäten des niederländischsprachigen Systems ausdrücklich eine regelmäßige und vergleichende Prüfung der Qualität der Lehre vor. Eine unzureichende Qualität konnte sogar finanzielle Sanktionen zur Folge haben. Die Universitäten verständigten sich über die Einsetzung eines solchen Kontrollsystems, teilweise im Zusammenhang mit niederländischen Universitäten und unter Befolgung derselben Vorschriften.

Im französischsprachigen Bereich sieht die Verordnung über das Universitätsstudium von 1994 keine Qualitätskontrolle vor, die somit von der Initiative der jeweiligen Hochschulen abhängt.

Im Gegensatz hierzu wurde den Universitäten durch diese Verordnung allerdings mehr Verantwortung und Autonomie im Bereich der Studienorganisation übertragen, (in Form von kollektiver Verantwortung im Rahmen des Conseil des recteurs/Rektorenrates) und gleichzeitig eine Ermutigung zur interuniversitären Zusammenarbeit ausgesprochen. Wird diese neue Einstellung das bisher vorherrschende Klima der Konkurrenz mindern? Der Reformplan hinsichtlich der Finanzierung beinhaltet einige Mechanismen, die diese interuniversitäre Zusammenarbeit unterstützen.

An der Katholischen Universität Löwen war die Ausarbeitung der strategischen Planung 1991-1995 Anlaß zu einer internen Evaluation der Studienprogramme. Für das Medizinstudium wurde diese Bewertung auf Initiative der Fakultät verlängert, und zwar unter Hinzuziehung einer Kommission von sechs externen Gutachtern, darunter fünf Ausländer.

Im Hinblick auf die Verwaltung der Lehrtätigkeiten und unter Bezug auf das erklärte Ziel einer größeren Kohärenz der Studienprogramme empfahl die strategische Planung bevorzugt eine Verwaltungsform stärker kollegialen Charakters: Rolle der Gremien und der für ein Jahr bestellten Koordinatoren, Einführung eines »Cahier de charges« (Leistungsverpflichtungen) für jedes der auf dem Programm verzeichneten Unterrichtsfächer, gemeinsame Vorbereitung der Grundlagen des Unterrichts, regelmäßige Befragung der Studenten, mehr Flexibilität bei der Verteilung der Verantwortung..

Die Umsetzung dieser Empfehlungen muß jedoch die Eigenarten der Fakultäten in einem durch das Prinzip der dezentralen Entscheidungen geprägten Bereich respektieren. Die pädagogische Kommission sowie die Arbeitsgruppe »Studienprogramme« wären die zwei geeigneten Organe, um – mit Unterstützung des Conseil académique (Akademischer Rat) – über die Anwendung dieser von der strategischen Planung vorgeschlagenen Handlungslinien zu wachen. Die Studenten bemühen sich ihrerseits, mit Hilfe einiger Lehrender, alternative Praktiken zu finden. Insgesamt gesehen, kann man nicht von einer rigorosen Weiterver-

folgung der strategischen Planung sprechen, sondern allenfalls von einem Nebeneinander unterschiedlicher spezifischer Erfahrungen verschiedener Fakultäten, die sich mehr oder weniger auf die Handlungslinien der strategischen Planung beziehen. Die Rolle der zentralen Behörden und Organe bestände darin, die Verbreitung solcher Erfahrungen innerhalb der Universitäts-gemeinde zu unterstützen in der Hoffnung, daß sie allmählich zahlreicher werden.

Dennoch kann sich die Hochschule in Zukunft nicht der Diskussion einiger im Raume stehender Probleme entziehen, sondern muß hier zweifellos klare Positionen beziehen:

- eine stärker selektive Politik im Bereich des »Troisième cycle« (Aufbaustudium, bzw. Doktorstudium), in Kohärenz zu der bereits weiter oben untersuchten Forschungspolitik und mit der Perspektive, eine Zusammenarbeit mit belgischen oder ausländischen Partnern zu entwickeln,
- ein stärkeres Nachdenken über die Lehrfunktion und ihre Professionalisierung und somit die Frage nach ihren Ausbildungsmodalitäten,
- die Hinzuziehung der Multimedien, sowohl vor Ort als auch über große Distanzen,
- der Stellenwert der ständigen Weiterbildung.

Bei der Umsetzung dieser Vereinbarungen über die interuniversitäre Zusammenarbeit wird die Leitung der Katholischen Universität Löwen zudem eine aktive Rolle übernehmen müssen, initiativ oder auch nur unterstützend, und sei es nur bei der Zuweisung der Finanzmittel, die dieses beinhaltet.

## 8. Und morgen?

Ganz im Gegensatz zu ihren ursprünglichen Absichten hat die Katholische Universität Löwen sich bis jetzt gehütet, eine zweite strategische Planung anzusetzen. In Anbetracht der Tatsache, daß

1995 die wichtigsten Posten der Universitätsleitung neu besetzt wurden (Recteur, Président du Conseil d'administration, Administrateur général), erschien es der im Amt befindlichen Leitung vernünftiger, im September 1993 einer ad hoc für solche Überlegungen gebildeten Gruppe die Aufgabe anzuvertrauen, in völliger Unabhängigkeit strategische Überlegungen über die zukünftige Entwicklung der Katholischen Universität Löwen anzustrengen, über die wichtigsten zu verfolgenden Ziele sowie über die Förderung wichtiger Aktionen. Das Ergebnis dieser Überlegungen wird demnächst dem akademischen Rat sowie dem Verwaltungsrat vorgestellt und könnte somit – nach eingehender Diskussion – das Programm der zukünftigen Universitätsleitung mitbeeinflussen.

Im nachhinein kann man sagen, daß die strategische Planung sicherlich ein positives Ergebnis hatte, nämlich auf der Basis konkreter Erfahrungen das Nachdenken über das System der Entscheidungsstrukturen, das in Zukunft an der Katholischen Universität Löwen Anwendung finden soll, in Gang zu halten, Entscheidungsstrukturen an einer Universität mit großer lokaler wie internationaler Tradition, die einer tiefgehenden und schnellen Veränderung ihrer Umwelt ausgesetzt ist.

Die Qualität einer Universität ist die Resultante aus der Qualität der Lehre und der Qualität der Forschung. Die wichtigste Aufgabe der verschiedenen Entscheidungsebenen – Abteilung, Fakultät und Zentrale – besteht darin, den »Geist des Unternehmens« aufrechtzuerhalten, und zwar in der bestmöglichen Harmonie und im Respekt der von allen gekannten Ziele und Regeln.

Auf der Ebene der Abteilungen ist der Dialog zwischen den einzelnen Mitgliedern unbedingte Voraussetzung; nach innen, um für die gemeinsamen Ziele zu mobilisieren; nach außen, um eben diese Ziele bei den Fakultäten und der Zentrale durchzusetzen.

Die Fakultät als zwingendes Entscheidungszentrum bei der Finanzmittelverteilung spielt eine wesentliche Rolle bei den Verhandlungen mit den zentralen Stellen, und zwar auf vertraglich geregelter Basis, bei der Durchsetzung der Entscheidungen, der zu erreichenden Ziele und des notwendigen Finanzhaushaltes.

Die eher dezentrale Vision der Leitung der Hochschule ermöglicht es auf diese Weise den Organen der zentralen Leitung, ihre Energie auf das Beleben der Einrichtung in ihrer Gesamtheit zu konzentrieren, über die Kohärenz der Strategien zu wachen, ein Zusammenwirken der verschiedenen Kräfte zu entwickeln, Opportunitäten aufzuspüren und auf eine anspruchsvolle Evaluation der Ergebnisse zu achten. Dies alles setzt eine perfekte Kenntnis des »terrains« voraus.

# Wieviel sind amerikanische Erfahrungen bei einer Universitäts-Neugründung wert?

*Hans N. Weiler*

Zunächst drei Vorbemerkungen:

1. Die Unterscheidung zwischen Forschung, Lehre und Administration fällt mir schwer – vor allem, wenn es um »Qualitätssicherung« geht. Verwaltung in Einrichtungen der Wissenschaft ist kein Selbstzweck. Ihre Qualität mißt sich nicht an irgendwelchen abstrakt-immanenten Regeln – etwa von Effizienzmaximierung –, sondern an dem, was sie zur Qualität von Lehre und Forschung beiträgt. Ich sage dies, um zu erläutern, warum ich mich in meinem Referat nur recht unvollkommen an die Grenzen dieser nachmittäglichen Arbeitsteilung in unterschiedliche Arbeitsgruppen werde halten können.

2. Mir ist in der relativ kurzen Zeit, die ich wieder in Deutschland lebe und arbeite, aufgefallen, daß die Bewertung amerikanischer Erfahrungen für Zwecke der deutschen hochschulpolitischen Diskussion zur Pauschalierung neigt:

- Entweder wird am Wesen der amerikanischen Hochschulen die Welt der Wissenschaft allüberall genesen, oder aber
- die hochschulpolitische Landschaft der USA wird als so grundverschieden von der unseren angesehen, daß man daraus für die deutsche Hochschulreform nun wirklich überhaupt nichts lernen kann.

Sie werden sich bei dem, was ich hier zu sagen habe, auf eine etwas differenziertere Beurteilung einlassen müssen. Natürlich weiß ich auch – als jemand, der im deutschen Hochschulsystem aufgewachsen ist und dort nun auch wieder Verantwortung über-

nommen, zwischendrin aber für dreißig Jahre in den USA gelebt, geforscht, gelehrt und auch verwaltet hat – , welche tiefgreifenden Unterschiede zwischen amerikanischen und deutschen Hochschulen und Hochschulverwaltungen bestehen. Gleichzeitig aber finde ich, gerade vor dem Hintergrund der neueren deutschen Hochschuldebatte, so manches an der amerikanischen Hochschulpraxis bemerkenswert und zumindest für heuristische Zwecke hilfreich. Ich halte es deshalb schon für der Mühe wert, darüber nachzudenken, welche Lehren man, bei aller Anerkennung der bestehenden Unterschiede, aus dieser Praxis ziehen kann.

3. Und noch ein drittes: Manches von dem, was ich hier als Merkmale des amerikanischen Hochschulwesens bezeichnen werde, werden Sie möglicherweise an irgendeiner x-beliebigen amerikanischen Hochschule überhaupt nicht finden, oder vielleicht nur in einer bis zur Unkenntlichkeit veränderten Form. Der Einwand ist berechtigt, der Sachverhalt aber unvermeidlich in einem Hochschulsystem, das sich der Standardisierung entzieht wie kein anderes. Für meine Zwecke hier geht es nicht um generalisierbare, sondern ganz pragmatisch um exemplarisch verwertbare Befunde.

Ende der Vorbemerkungen. Ich will das, was ich an amerikanischen Erfahrungen im Kontext der deutschen Hochschulpolitik – und insbesondere im Kontext einer Neugründung wie Frankfurt (Oder) – für überlegenswert halte, in einige thesenartige Feststellungen fassen. Diese Feststellungen betrachte ich als der Diskussion sowohl wert als auch bedürftig; ich werde jeweils anzumerken versuchen, wo ich den Ertrag eines solchen Vergleichs und wo ich seine Grenzen sehe.

Als kurze Vorschau: es geht mir um

1. das relative Gewicht von Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung in der amerikanischen Hochschulpraxis;
2. Unterschiede in der Art des Umgehens mit Ressourcen;
3. eine andere Form von Professionalität in der Hochschulverwaltung;
4. eine etwas andere Art, Studenten als Gegenstand von Verwaltung zu begreifen;

5. das Markieren einiger zusätzlicher Punkte, die ich für wichtig halte, für deren angemessene Erörterung hier jedoch die Zeit fehlt; und schließlich um
6. einige recht allgemeine Überlegungen, was die »Anwendung« dieser Lektionen in der hochschulpolitischen Realität dieser Republik angeht.

## 1. Das relative Gewicht von Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung

Die Feststellung, die es hier zu erörtern gilt, ist wohlgermerkt nicht die, daß das US-amerikanische Hochschulsystem sich gegenüber dem deutschen durch größere Qualität auszeichnet. Das mag sehr wohl sein, hängt aber natürlich stark davon ab, wie man Qualität definiert, und steht im übrigen hier auch nicht zur Debatte.

Für den Fall, daß meine Meinung zu dieser Frage Sie interessiert, fasse ich in Form einer Fußnote zusammen: Ich halte das amerikanische Hochschulsystem für insgesamt eindeutig besser im Bereich der Lehre; Studenten und ihre Ausbildung erfahren, selbst an großen Hochschulen, erheblich mehr und sorgfältigere Aufmerksamkeit als in Deutschland. Im Bereich der Forschung, gemessen an der Bevölkerung und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand des Landes, fällt das Urteil differenzierter aus. Die Quantität der wissenschaftlichen Produktion ist, auf welchen Nenner auch immer bezogen, der deutschen überlegen. Auch in der Qualität gibt es einen Vorsprung, dessen Größe jedoch nach Fachbereichen erheblich variiert, und bei dem in manchen der Bereiche, die ich übersehen kann, in Deutschland eine größere Bereitschaft zu innovativen und unorthodoxen Forschungsansätzen besteht.

Worum es mir hier geht, ist vielmehr die Tatsache, daß das Thema »Qualität« in der hochschulpolitischen Realität der USA

schon sehr viel zentraler und selbstverständlicher ist als hier. Die Bewertung, Messung und Interpretation von Qualität ist ein Dauerbrenner des akademischen Diskurses, ob es sich nun um Studenten und deren Fähigkeiten oder Leistungen, um Professoren und deren wissenschaftliche Produktionen oder um die (möglichst in Rangfolgen zu ermittelnde) Qualität von ganzen Einrichtungen handelt. Das hat natürlich mit der kompetitiven und hierarchischen Natur des amerikanischen Hochschulwesens zu tun. Wo die Einwerbung von Studenten, Professoren, Spenden und Drittmitteln ein Geschäft mit höchst intensivem Wettbewerbscharakter ist, da muß »Qualität« permanent thematisiert und entsprechend erörtert werden.

Diese Fixierung auf die Frage von Qualität hat eine Reihe von besonderen institutionellen Merkmalen und Verfahren hervorgebracht, über deren Nützlichkeit man im einzelnen streiten kann, über die sich aber auch im deutschen Kontext nachzudenken lohnen könnte. Ich nenne hier drei Beispiele:

- (a) die besonders ausgeprägte Fertigkeit zur Selbstevaluierung,
- (b) das Instrument der »Visiting Committees« und
- (c) die öffentliche Anerkennung und Auszeichnung von Qualität.

Zu den aufschlußreichsten Dokumenten des amerikanischen Hochschullebens gehören die periodischen Berichte über die institutionelle Selbsteinschätzung amerikanischer Universitäten und Colleges. Die Untersuchungen, die sich etwa mit dem Namen Hutchinson von der University of Chicago verbinden, oder die zwölfbändige »Study of Education at Stanford« aus den späten 60er Jahren oder die auf Betreiben des damaligen Dean of Humanities and Sciences in Harvard zustandegekommene Analyse des Undergraduate-Studiums zählen zu den Klassikern dieser gleichzeitig empirischen und normativen Gattung von Selbsteinschätzung, die für die jeweiligen Einrichtungen Marksteine ihres institutionellen Werdegangs (und natürlich auch ihrer institutionellen Legitimation) geworden sind.

Ein hierzu in vieler Hinsicht paralleles und komplementäres Instrument sind die Visiting Committees, die gelegentlich zur

Bewertung einer ganzen Hochschule, öfter aber zur Evaluierung einzelner Fachbereiche oder Institute herangezogen werden und sich – von gelegentlichen Persilschein-Exempeln abgesehen – als diagnostisches Instrument außerordentlich gut bewährt haben. Eine Voraussetzung für den Erfolg dieses Instrumentes ist die über Zweifel sowohl der fachlichen Reputation als auch der Unabhängigkeit erhabene Zusammensetzung des evaluierenden Gremiums – eine Voraussetzung, die allerdings nicht in jedem mir bekannten Fall gegeben ist.

Als drittes Beispiel für die institutionelle Fixierung auf Fragen der Qualität führe ich die gelegentlich schon fast zu seltsamen Formen neigende öffentliche Anerkennung besonderer Leistungen in der Hochschul- und breiteren Öffentlichkeit, die insgesamt jedoch einen erheblichen Anteil daran hat, die Frage von Qualität im institutionellen Bewußtsein lebendig zu halten. Die Auszeichnungen für den »Lehrer des Jahres«, den »Studienberater des Jahres«, den »Hochschulverwalter des Jahres« und natürlich auch den »Spendeneinwerber des Jahres« gehören zum festen Repertoire jeder Jahresabschlußfeier einer amerikanischen Universität (»Commencement«) und werden ebenso sorgfältig vorbereitet, wie deren Kandidaten begierig gesucht werden – wobei die von Stiftern als Gegenleistung für die Verbindung ihres Namens mit der Auszeichnung zur Verfügung gestellte Geldprämie nicht unerheblich zur Wertschätzung der Preise beiträgt.

Für mich sind diese Beispiele eine aufschlußreiche Illustration für den Unterschied zwischen Steuerung durch Verhaltensregelung (Festsetzung von Lehrdeputaten, Eintrittsvoraussetzungen in akademische Ämter, Studienordnungen usw.) einerseits und Steuerung durch die Bewertung und Einschätzung von Leistungen und Ergebnissen andererseits (siehe dazu auch die Ausführungen von Herrn Müller-Böling in der Eröffnungssitzung dieser Konferenz). Gerade für die weitere Entwicklung einer alternativen Form der institutionellen Steuerung in Deutschland bietet der Qualitätsdiskurs in der amerikanischen Hochschulpolitik, wie diese Beispiele vielleicht gezeigt haben, einige aufschlußreiche Anhaltspunkte.

## 2. Das Umgehen mit Ressourcen

Ein zweiter Bereich, in dem sich instruktive Unterschiede zwischen dem deutschen und dem US-amerikanischen Hochschulwesen finden, hat mit dem Umgang mit Ressourcen zu tun. Es ist ein Gemeinplatz, daß sich in den USA dieser Umgang – und zwar sowohl im Erwerb als auch in der Zuweisung von Ressourcen – durch ungleich größere Flexibilität auszeichnet – man denke nur an die Spannbreite möglicher Gehaltsverhandlungen. Darum aber geht es mir nicht in erster Linie. Worum es mir geht, ist die ungewöhnliche Fertigkeit, den Umgang mit Ressourcen in den Dienst hochschulpolitischer Zielsetzungen zu stellen. In gewisser Hinsicht tun das natürlich alle Hochschulsysteme. Meine These ist, daß dieses hochschulpolitische Instrument in den USA besonders kreativ und einfallsreich kalibriert ist. Ich nenne wiederum zur Verdeutlichung einige Beispiele.

Das erste bezieht sich auf den breiten Fächer leistungsgebundener Mittelzuweisung – einer Form des Umgangs mit Ressourcen, die sich in Deutschland zwar hier und da durchzusetzen beginnt, aber immer noch mit ganz erheblichen Widerständen zu kämpfen hat – selbst da, wo sich die Leistungsbindung nur auf einen relativ unerheblichen Bruchteil der insgesamt verfügbaren Ressourcen bezieht (10 Prozent etwa an der FU Berlin). Dabei lassen die amerikanischen Erfahrungen keinen Zweifel daran zu, daß es sich hier um ein ausnehmend wirksames Mittel hochschulpolitischer Steuerung handelt (was vermutlich auch den Widerstand dagegen erklärt ...), und zwar sowohl im Hinblick auf Bereiche und Untergliederungen einer Hochschule als auch im Falle einzelner Hochschulangehöriger.

Im ersten Fall – dem der Bereiche und Untergliederungen – gibt es eine interessante Doppelstrategie. Hier wird einerseits die Priorität in der Zuweisung von Mitteln (etwa von Stellen) denjenigen Bereichen gewährt, die ihre Qualität (s. o.) nachvollziehbar unter Beweis gestellt haben, andererseits werden aber auch in besonderer Weise diejenigen Bereiche berücksichtigt, die mehr

oder weniger schuldlos in ein konjunkturelles Tief geraten sind (eine Konzentration von Emeritierungen bedeutender Mitglieder zum Beispiel) und besonderer Hilfe bedürfen, um wieder den Anschluß an die Spitzengruppe zu finden. Diese Art von Strategien findet sich übrigens, wie das meiste, was ich hier beschreibe, an privaten wie auch an öffentlichen Universitäten, wenngleich gelegentlich mit graduellen Unterschieden.

Die Leistungsbindung persönlicher Bezüge und Sachmittel ist allgemein noch besser bekannt und, nach meiner eigenen Erfahrung, nicht weniger wirksam. Bei der Festsetzung der jährlichen Erhöhung der Bezüge von Professoren spielten die wissenschaftliche Produktivität, die Beurteilung der Lehrveranstaltungen und die Drittmittelwerbung entscheidende Rollen. Damit und mit der Berücksichtigung unterschiedlicher Marktlagen in verschiedenen Fachbereichen bei den Besoldungsfestsetzungen kommt genau das zustande, was eigentlich für jedes Hochschulsystem, das deutsche eingeschlossen, wünschenswert wäre: eine Struktur der persönlichen Bezüge, die ganz vorwiegend markt- und leistungsindiziert ist und nicht, wie die gegenwärtige deutsche Situation, im wesentlichen alters- oder senioritätsindiziert.

Hiermit eng zusammen hängen die Rolle von »incentives«, ökonomischen Anreizen, die beispielhaft wünschenswertes Verhalten auch besonders honorieren. Die schon genannten Preise für besondere Leistungen im Bereich der Lehre und Studienberatung gehören hierzu, aber auch Modelle, in denen dem einzelnen Wissenschaftler ein bestimmter Prozentsatz der an sich der Einrichtung zustehenden indirekten Kosten eines extern finanzierten Forschungsprojektes zur freien Verwendung wieder gutgeschrieben wird. In meinem Fachbereich in Stanford, wo der Prozentsatz der indirekten Kosten je nach Jahr und Projektart zwischen 50 und 75 Prozent liegt, betrug dieser »Rabatt« acht Prozent des Gesamtbetrages der indirekten Kostenerstattung, was bei einem Projekt von \$ 500 000 dem Wissenschaftler immerhin ein frei disponierbares Sachmittelguthaben von zwischen \$ 20 000 und \$ 30 000 verschaffte, das für zusätzliche Reisen, Hilfskräfte oder Ausstattungskosten verwendet werden konnte.

In diesem Zusammenhang bewährt sich nach meiner Erfahrung auch das an vielen amerikanischen Hochschulen geübte System, die Zahlung der normalen Bezüge auf nur einen Teil des Jahres zu beschränken – in der Regel auf neun Monate. Selbst da, wo dieses Neun-Monats-Gehalt über zwölf Monate verteilt ausgezahlt wird, entsteht damit ein »kontrollfreier« Spielraum von drei Monaten, während derer der Hochschullehrer das Recht hat, sich entweder der schöpferischen Muße hinzugeben oder aber seine Einkünfte aus Drittmitteln, akademischen Gastspielen oder weiter ausgedehnten Gutachtertätigkeiten aufzubessern. Ich könnte mir vorstellen, daß ein solches System nicht nur die meisten der arg komplizierten und in Wirklichkeit kaum durchsetzbaren Nebentätigkeitsregelungen in deutschen Hochschulverwaltungen sinnvoll ersetzen, sondern auch klarere Verhältnisse im Hinblick darauf schaffen könnte, was man wann von Hochschullehrern erwarten kann.

### 3. Die Professionalität von Hochschulverwaltung

Zur Erhärtung und Illustration meiner These, daß sich im Hinblick auf die Professionalität von Hochschulverwaltung in den USA einige interessante Lektionen finden lassen, konzentriere ich mich auf zwei Feststellungen:

- (a) die Tatsache, daß Hochschulverwaltung in den USA als legitime Domäne von Forschung und Lehre gilt, und
- (b) daß Hochschulverwaltung sich sowohl in akademischen Kreisen als auch in Kreisen des allgemeinen Managements einer beachtlichen Wertschätzung erfreut.

## **Hochschulverwaltung als legitime Domäne von Forschung und Lehre**

Es ist eigentlich seltsam, daß man in diesem Land zwar nachweislich zum Friseur, zum Bäcker oder zum Grubensicherheitsingenieur, nicht aber zum Verwalter einer Hochschule ausgebildet werden kann. Ohne den vielen vorzüglichen Kanzlern, Dezernenten usw. nahetreten zu wollen, die sich rechtschaffen um die Verwaltung deutscher Hochschulen bemühen, könnte man sich doch eine viel stärker focussierte Ausbildung im Management und in der Verwaltung von Hochschulen vorstellen – gerade im Hinblick auf die sich auch im Bereich der Hochschulverwaltung anbahnenden Veränderungen (größere Finanzautonomie, komplexere Planungsabläufe, Mischformen öffentlicher und privater Organisation usw.).

Auch hier leuchtet mir die Praxis in den USA ein, wo an vielen Hochschulen Ausbildungsgänge für »higher education administration« mit anerkannten Abschlüssen bestehen, in denen man solche Dinge wie Haushaltsplanung, Personalaufsicht, Kapazitätsberechnung u.v.a.m. für die besonderen Bedingungen einer Hochschule lernen kann. Nicht nur das; die meisten der mittleren und gehobenen Verantwortungsträger in amerikanischen Universitäten – also etwa bis zum Assistant oder Associate Provost – kommen in der Tat aus Ausbildungsprogrammen dieser Art.

Aber es geht nicht nur um die Ausbildung. Zu diesem Fachgebiet gehört auch ein durchaus anerkannter Forschungsbereich, in dem es wie in allen Forschungsdomänen Edelrosen und Sumpfbüthen gibt, der insgesamt aber doch eine respektable wissenschaftliche Literatur über die Organisations- und Verwaltungsprobleme des Hochschulwesens produziert hat (Alexander Astin, Burton Clarke, Martin Trow, Patricia Gumpert, Jill Conway, William Massy).

Es gibt in den USA mit anderen Worten eine »professional community«, die sich in Forschung und Lehre professionell der Fragen von Hochschulverwaltung und -organisation annimmt und in den entsprechenden Bereichen und Ebenen der Hochschul-

verwaltung durchaus legitimiert ist. Es ist nicht einzusehen, warum – angesichts des auch in Deutschland durchaus vorhandenen Grundbestandes an organisationssoziologischer, finanzwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Expertise – eine ähnliche Professionalisierung nicht auch hierzulande möglich sein sollte. (Der hier obligate Hinweis auf die all-round-Qualifikation des gut ausgebildeten Juristen ist nicht irrelevant, aber auch nicht hinreichend. Die juristische Ausbildung in Deutschland ist nach wie vor vornehmlich auf das Berufsbild des Amtsrichters ausgerichtet und vermittelt verwaltungsrechtliche Qualifikationen nur ganz am Rande. Im übrigen gibt es für eine neuzeitliche Hochschulverwaltung wesentliche und zunehmend wichtige Wissensbereiche, die in keinem Jurastudium Platz haben – ich denke an Finanzmanagement, Informationstechnologie, Bauplanung, um nur einige der offenkundigsten zu nennen.)

### **Respektabilität und Austauschbarkeit**

Zum Unterschied von diesem middle-level-management finden sich andere Sozialisierungs- und Aufstiegsmuster bei den Spitzenfunktionen der Hochschulverwaltung in den USA, und auch hier möchte ich gern einige Vergleiche ziehen. Besonders wichtig und fruchtbar scheint mir in den USA das Fehlen einer Unterscheidung, die mir im deutschen System von Hochschulleitung bis heute nicht recht einleuchten will – der Unterscheidung zwischen akademischer und administrativer Verantwortung. Der Prototyp für diese Art der Synthese von Verantwortung ist die Figur des Provost, der (gelegentlich unter anderen Bezeichnungen) an den meisten amerikanischen Universitäten gleichzeitig die oberste akademische Instanz ist und die entscheidende Haushaltsverantwortung innehat. Berufungen, neue Studiengänge, Änderungen in Prüfungsordnungen gehen alle – nach entsprechenden Vorberatungen und -entscheidungen – über den Schreibtisch des Provost, der in aller Regel ein vorzüglich ausgewiesener Wissenschaftler ist. Gleichzeitig liegt in seiner (oder, wie seit neuestem in Stan-

ford, ihrer) Hand die volle Autorität nicht nur dessen, was bei uns der Beauftragte für den Haushalt ist, sondern auch einer weitgehenden Ressourcenentscheidung, die selbstverständlich nur bei beträchtlicher Finanzhoheit der Hochschule möglich ist. Die Verbindung dieser beiden Funktionen stellt wirkliche Macht über das Geschick von Einrichtungen und Personen dar – Macht jedoch, deren Vollzug nach meiner Erfahrung (a) durch die Rechenschaftspflicht gegenüber den Gremien der Universität und (b) durch die immer gegebene Möglichkeit der Entlassung aus dem Amt vor nennenswerter Willkür geschützt bleibt.

Sicher erklärt auch dieses Maß an realem Einfluß, daß es unter Hochschullehrern keineswegs als professionell ehrenrührig oder karriereschädigend gilt, Aufgaben wie die eines Provosts (oder auch des Deans einer Fakultät) wahrzunehmen. Ebenso wenig rümpft man in den Kreisen des oberen Wirtschaftsmanagements die Nase, wenn einer aus ihren Reihen einen der leitenden Posten in der Finanz-, Grundstücks- oder Investitionsverwaltung einer Hochschule übernimmt – vorausgesetzt natürlich, er verschlechtert dadurch nicht seine Einkünfte! Sowohl für akademische als auch für Managementlaufbahnen ist also die Hochschulverwaltung eine durchaus legitime Option – ein Zustand, der sich merkbar abhebt von der deutschen Praxis einer doch oft recht unversöhnlichen Spannung zwischen einer relativ engen, aber nach Expansion trachtenden Hochschulverwaltung und einer eher unwilligen und gelegentlich unbeholfenen, aber statusbewußten professoralen Selbstverwaltung.

#### 4. Studenten als besonders komplexe Aufgabe von Verwaltung

In Deutschland ist man es normalerweise nicht gewohnt, von Studenten als einem Gegenstand von Verwaltung zu sprechen (und wenn, dann allenfalls im Sinne von KapVo und Zulassungsrege-

lungen). Es gibt Dezernate für studentische Angelegenheiten, die neben der Einhaltung all dieser komplizierten Eingangsregelungen auch noch ihr Bestes tun, so etwas wie Studienberatung und andere Orientierungshilfen anzubieten.

Was ich hier über die Überlegenheit der administrativen Betreuung von Studenten an amerikanischen Universitäten zu sagen gedenke, ist keineswegs als Kritik an der unermüdlichen Arbeit der Kolleginnen und Kollegen in deutschen Studentendezernaten (einschließlich derer an meiner eigenen Universität) gedacht. Das Problem – und der Unterschied zwischen den zwei Systemen – ist struktureller Natur. Ich will den Unterschied auf drei kurze Punkte bringen.

(a) Ein akademisches Studium besteht aus einer Mischung von curricularer Steuerung und Freiräumen, Vorgeschriebenem und mehr oder weniger frei Gewähltem. Der Genius des amerikanischen Studiensystems, so scheint mir, liegt in der besonders gelungenen Ausgewogenheit zwischen den beiden Elementen, und hier wiederum besonders in dem Bemühen, den einzelnen Studenten in der Nutzung der vorhandenen curricularen Freiräume ein Höchstmaß von Beratung und Orientierung angedeihen zu lassen. Wie ernst dies genommen wird, zeigt die an den meisten amerikanischen Universitäten selbstverständliche Prämisse, daß die Wahrnehmung einer so konzipierten Studienorientierung nicht einer Verwaltungsstelle überlassen werden kann, sondern integraler Bestandteil professoraler Pflichten ist (deren besonders gute Erledigung dann auch öffentlich belobigt wird, s. o.).

(b) Genauso konsequent ist es dann, eine doppelgleisige Administration für die Betreuung studentischer Belange einzurichten: eine Organisation für die akademische Betreuung, die von der Professorenschaft verantwortet wird, in der Regel unter der Aufsicht eines (professoralen) Dean of Undergraduate oder Graduate Studies, und eine parallele »Sozialbetreuung« der Studenten, die sich auf den gesamten nicht-akademischen Bereich – von Wohnheimen über Stipendien und AIDS-Verhütung bis zu Disziplinarfragen – erstreckt und einem professionellen Team von Studentenbetreuern unter der Leitung eines nicht-professo-

ralen, aber professionell ausgebildeten Dean of Students anvertraut ist.

Als dritten Zweig gibt es dann noch die vom bisher Gesagten wiederum völlig unabhängige Zulassungsmaschinerie, deren Grad an Aufwendigkeit, vor allem an besonders leistungsbetonten Hochschulen, eine direkte Funktion der kompetitiven Zulassungspraxis ist und deshalb hier beiseite gelassen werden kann – es sei denn, wir würden uns das sicher recht unterhaltsame Thema einer möglichen (und in meiner Sicht höchst wünschenswerten) Hochschuleingangsbewertung an deutschen Hochschulen vornehmen!

Mir kommt es hier darauf an, vor dem Hintergrund der amerikanischen Erfahrungen die Unausgewogenheit deutscher Studentenbetreuungssysteme zu charakterisieren und die Herstellung einer vor allem im Hinblick auf die akademische Studienorientierung ausgewogeneren Praxis zu postulieren.

(c) In einer dritten Beziehung halte ich das amerikanische System der studentischen Betreuung für angemessener, und zwar in der Herstellung einer im großen Ganzen recht gut funktionierenden Verbindung zwischen Studium und Arbeitsmarkt durch ein relativ effektives System der universitätseigenen Berufs- und Bewerbungsberatung, normalerweise organisiert in sogenannten Placement Centers, die gleichsam ein Scharnier zwischen Studien- und Arbeitswelt bilden. Im bescheidensten Fall sind hier die Angebote des Arbeitsmarktes für die Studenten zugänglich; in besser funktionierenden Zentren findet sich eine Vielfalt von berufsorientierenden Maßnahmen (von Übungen zu Vorstellungsgesprächen bis zu branchenspezifischen Seminaren). Bei all diesen Maßnahmen ist wichtig, daß sie eben nicht losgelöst von der Hochschule (etwa beim Arbeitsamt), sondern in enger Verbindung mit Studienbetrieb und Studieninhalten stattfinden.

## 5. Politisches Umfeld und normative Mandate

Die Variationen zu vier hochschulpolitischen Themen, die Sie bisher gehört haben, sind natürlich nur ein Teil dessen, was man aus einer kritischen Überprüfung der amerikanischen Hochschulwirklichkeit destillieren kann. Sie haben aber schon mehr Zeit in Anspruch genommen, als mir eigentlich zusteht. Ich will jedoch zumindest in Thesenform andeuten, in welchen anderen Dimensionen des hochschulpolitischen Vergleichs weitere aufschlußreiche Themen zu suchen und zu finden sind.

### **Hochschulverwaltung und das hochschulpolitische Umfeld**

Hier beschränke ich mich auf zwei wichtige und in den USA aufschlußreich zu belegende Feststellungen:

- Das Verhältnis von Staat und Hochschule betreffend: Das (im Verhältnis zu Deutschland) besser ausgewogene Verhältnis von korporativer Autonomie der Hochschule und individueller Autonomie der Hochschullehrer;
- Die Rolle von Stiftungen als Katalysatoren der Hochschulreform betreffend: Hier bieten die letzten zwanzig Jahre eine recht eindrucksvolle Lektion in der Fertigkeit, mit nennenswerten, aber nicht exorbitanten finanziellen Mitteln, einigen guten Leuten und guten Ideen hochschulpolitisch außerordentlich wirksam zu werden. Beispiele: Ford, Carnegie, Hewlett.

### **Konkurrierende normative Mandate als Herausforderung der Hochschulverwaltung**

Ich nenne diesen Punkt, weil er mir noch einmal Gelegenheit gibt, auf die engere Verzahnung zwischen hochschulpolitischen Inhalten und hochschuladministrativen Verfahren in der ameri-

kanischen Praxis hinzuweisen – also auf den m. E. unausweichlichen Tatbestand, daß Hochschulverwaltung nicht konzeptionsneutral sein kann. Zwei Beispiele machen dies besonders augenfällig:

- Erstens, die Auseinandersetzung um das relative Gewicht von Chancengleichheit und Leistungsförderung, die ihren administrativen Niederschlag in einer höchst selektiven, aber weithin herkunftsneutralen Zulassungs- und Förderungspraxis, in verschiedenen Spielarten von »affirmative action« und in besonders einfallsreichen Formen kompensatorischer Studienbetreuung (etwa für die Angehörigen ethnischer Minderheiten) gefunden haben. Im Zusammenhang der deutschen Diskussion über Hochschulzugang, Studiengebühren usw. können diese Erfahrungen wiederum einigen heuristischen Wert beanspruchen.
- Zweitens, die Spannungen zwischen gruppenübergreifender Integration und Pflege von Gruppenidentität – oder die Herausforderungen der Multikulturalität als Problem der Hochschulverwaltung. Selten hat in meiner Erfahrung ein hochschulpolitisches Problem der Leitung und Verwaltung amerikanischer Hochschulen eine so herausfordernde Zerreißprobe beschert wie in der Auseinandersetzung um das relative Gewicht subkultureller Identitäten und gesamtgesellschaftlicher Integration. Selten hat sich aber auch das Zusammenspiel von Professoren und Verwaltung, von inhaltlichem Verständnis und prozeduralen Fertigkeiten so gut bewährt wie in der Lösung dieser in einer multikulturellen Gesellschaft angelegten Probleme.

## 6. Was sind amerikanische Erfahrungen bei einer Universitäts-Neugründung wert?

Mit der Frage hatten wir ja eigentlich angefangen. Sehr viel, um es gleich vorwegzunehmen, läßt sich dazu noch nicht sagen. Auch in Frankfurt (Oder) wird natürlich nur mit Wasser gekocht, und wir sind überdies noch dabei, den Herd zu bauen. Aber die Frage ist trotzdem wert, gestellt zu werden. Das wichtigste bei einer Neugründung, vor allem in einem vergleichsweise eher eintönigen und invariablen Hochschulsystem wie dem deutschen, scheint mir das ständige Bewußtsein zu sein, daß das, was geschieht, auch anders geschehen könnte – daß, mit anderen Worten, unserer Arbeit an der Entwicklung einer neuen Hochschule kein vorgeformtes und unabwendbares Muster zugrundeliegen muß, sondern daß es auch andere, alternative Muster gibt. Wenn man aber dieses Bewußtsein von Kontingenz schaffen und lebendig halten will, dann bedarf es der konkreten Vorstellung von Alternativen. Von den Alternativen, die die Erfahrung des amerikanischen Hochschulsystems nahelegt, ist bislang erst wenig in den Hochschulalltag in Frankfurt (Oder) eingegangen – aus Gründen, die selbst eine eigene Studie wert wären. Aber es ist schon ungemein hilfreich, sich bei Entscheidungen über Studienberatung, Mittelzuweisung oder Prüfungsordnungen zu vergegenwärtigen, daß es auch andere Lösungsmöglichkeiten, andere strukturelle und kulturelle Normen gibt, nach denen Hochschulen sich entwickeln können. Auf dieser grundsätzlichen Offenheit aus guten empirischen Gründen und mit gutem Gewissen zu bestehen, das ist vielleicht die wichtigste Funktion amerikanischer Erfahrungen bei einer deutschen Universitäts-Neugründung.

# Optimierung von Universitätsprozessen

*Ralf Reichwald, Hans Koller*

## I. Ziele und Prämissen des Projektes »Optimierung von Universitätsprozessen«

Die »Optimierung von Universitätsprozessen« – dieses ehrgeizige Projekt geht zurück auf den Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen des Bayerischen Staatsministers für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Es soll helfen, die Bayerischen Universitäten aus folgendem Dilemma herauszuführen: Einerseits wachsen die Aufgaben der Universitäten (Studenten-Überlast, Postgraduiertenstudium, Weiterbildungsangebote für Berufstätige<sup>1</sup>, stärkere Unterstützung der Wirtschaft durch Wissenstransfer), und andererseits stagnieren oder schrumpfen die Ressourcen, die den Universitäten bereitgestellt werden. Der Beirat vertritt die Ansicht, daß die Bewältigung zunehmender Aufgaben mit stagnierenden oder sogar schrumpfenden Ressourcen nur über eine Effizienzsteigerung gelingen kann. Der Minister hat daher auf Empfehlung des Beirats eine Arbeitsgruppe<sup>2</sup>

1 Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1993), Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen, Bonn, Juli 1993.

2 Im einzelnen besteht die Arbeitsgruppe aus den Universitätsprofessoren F. Bodendorf, H.-U. Küpper, W. Oechsler, L. v. Rosenstiel, E. Sinz und dem Autor, sechs Mitarbeitern und einem Koordinator; die zuletzt genannte Funktion wurde im vergangenen Jahr von dem Koautor dieses Beitrages wahrgenommen.

eingesetzt, deren Auftrag der Beirat folgendermaßen formulierte:

Die Arbeitsgruppe soll in enger Zusammenarbeit mit konkreten Universitäten in Bayern »Aufgaben im Bereich der Infrastruktur Bayerischer Universitäten analysieren und Vorschläge zur strukturellen Neugestaltung von Aufgaben, Handlungsabläufen und Kompetenzen erarbeiten, die wirtschaftlich sind und den Erfordernissen von Forschung und Lehre optimal Rechnung tragen.«<sup>3</sup>

Gegenstand des Projektes ist damit die *Organisation der Hauptprozesse* »Forschung« und »Studium/ Lehre« sowie ihre *Unterstützung durch diverse Serviceprozesse*. Dabei muß betont werden, daß diese Prozesse bei weitem nicht nur in der Institution »Verwaltung« stattfinden, sondern auch alle administrativen Tätigkeiten umfassen, die in den Fachbereichen, an den Instituten oder Lehrstühlen ausgeführt werden und nicht inhaltlicher Bestandteil der Kernaufgaben Forschung und Lehre sind.

Jedes zukunftsorientierte Projekt braucht eine Vision! Der zukunftsbezogene Denkansatz dieses Projektes ist die Vorstellung von der Universität als Dienstleistungsbetrieb, der sich einer zunehmenden Konkurrenz um knappe Finanzmittel aus öffentlichen Haushalten und der privaten Wirtschaft gegenüber sieht und deshalb wesentlich mehr als bisher im nationalen wie internationalen Wettbewerb um qualitativ hochwertige Lehr- und Forschungsleistungen bestehen muß.

Im einzelnen werden die künftigen Anforderungen an das Management von Universitäten nach Ansicht der Arbeitsgruppe durch drei Leitbilder geprägt:

3 Die für diese Aufgabe veranschlagte Laufzeit des Projektes erstreckt sich auf die drei Jahre 1994-1996.

## 1. Wettbewerbsorientierung der Universitäten

Die veränderten Rahmenbedingungen, die den Wettbewerb zwischen Universitäten künftig verstärken werden, sind schnell skizziert: Die Knappheit an Finanzmitteln aus öffentlichen Haushalten wird mittelfristig anhalten oder sogar zunehmen. Um alternativ zugängliche Mittel aus Forschungsvereinigungen und der privaten Wirtschaft werden die Hochschulen zunehmend konkurrieren müssen. Die in diesem Rahmen zu erwartende Differenzierung der Studienprogramme an Hochschulen sowie die Umstrukturierung von Berufsfeldern in der privaten Wirtschaft werden bei den Studenten ein bewußteres und anspruchsvolleres Wahlverhalten hervorrufen, das im Endeffekt aus Sicht der Hochschulen auch zu einer Konkurrenz um Studenten führen wird.

Dabei werden die heute etablierten Hochschulen künftig nicht nur untereinander konkurrieren. Im Zuge der EG-Realisierung und des Trends zur Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen werden sich nationale Hochschulen (und Ausbildungssysteme!) zunehmend an der Leistungsfähigkeit der Hochschulen (und Ausbildungssysteme) in anderen Ländern messen lassen müssen. Zusätzlich zeigen internationale Erfahrungen, daß sich die Konkurrenz unter den heute etablierten Hochschulen um private Hochschulen erweitern wird, die in einigen Ländern den staatlichen Hochschulen sogar den Rang abgelaufen haben.

Angesichts dieser Entwicklung der Rahmenbedingungen scheint die Prognose einer zunehmenden Wettbewerbsorientierung unserer Universitäten unausweichlich. Als Konsequenz auf der Ebene der Administration wird es für die Hochschulen mehr denn je darauf ankommen, die knappen Finanzmittel so effektiv wie irgend möglich einzusetzen. Dies erfordert sowohl eine Ausrichtung der hochschulinternen Ressourcenverteilung an den strategischen Zielen der Hochschule als auch eine effiziente Hochschulverwaltung.

## **2. Die Universität als kundenorientierter Dienstleistungsbetrieb**

Die skizzierte Wettbewerbsorientierung der Universitäten läßt sich auch beschreiben als stärkere Ausrichtung der Universitätsleistungen an den Bedürfnissen ihrer »Kunden«. Dies betrifft erstens die Bedürfnisse des Kunden »Student«, der die Ausbildung möglicherweise bezahlt, in jedem Fall aber wertvolle Jahre seines Lebens in diese Ausbildung investiert und eine hochwertige und effektive Ausbildung mehr denn je erwartet.

Es betrifft auch die Bedürfnisse externer Kooperationspartner (Wirtschaft, Verbände, Öffentlichkeit), die Forschungs- oder Ausbildungsprojekte mit Drittmitteln finanzieren und die kooperative Erarbeitung anwendungsbezogener Ergebnisse erwarten.

Darüber hinaus sollten die hochschulinternen Serviceprozesse von der Hochschulverwaltung als Dienst an den »internen Kunden« – den Hochschullehrern und ihren Mitarbeitern – betrachtet werden, die diese bei der Durchführung ihrer Kernaufgaben unterstützen und sie von Verwaltungstätigkeiten entlasten. Auch bezüglich dieser universitätsinternen Leistungsbeziehungen muß die Frage erlaubt sein, wo die Hochschulverwaltung ihren Kunden dient und wo sie die Bedürfnisse ihrer Kunden verwaltet.

## **3. Gesamtwirtschaftliche Bedeutung der Universitätsleistung**

Die Bundesrepublik lebt als Hochtechnologie-Produzent von der Kreativität und Innovationskraft ihrer Arbeitnehmer. Eine effektive Ausbildung stellt diesbezüglich zweifellos einen Schlüsselfaktor dar.

Zudem gewinnt mit wachsender Innovationsdynamik in den Schlüsseltechnologien ein intensivierter Know-how-Transfer zwischen den Universitäten und der privaten Wirtschaft aus gesamtwirtschaftlicher Sicht zunehmend an Bedeutung für die Wettbewerbsposition des Wirtschaftsstandortes Deutschland. Beispiele für die Praktikabilität und die Bedeutung dieser Kooperation

werden uns von amerikanischen und japanischen Universitäten (z. B. Stanford, MITI) vorgeführt.

Unter diesen Bedingungen wird auch der Staat aufgrund seiner Vorsorge für den Standort Deutschland stärker als bisher auf die Qualität universitärer Lehre und auf den Transfer universitärer Forschungsergebnisse bedacht sein müssen und die Ressourcenverteilung stärker als bisher daran orientieren.

## II. Methodisches Vorgehen und inhaltliche Schwerpunkte

Die nachfolgend beschriebene Analyse der Universitäten basiert auf einer *prozeßorientierten Sichtweise*. Im Vordergrund stehen die beiden Hauptprozesse *Forschung* und *Studium/Lehre*. Diese werden unterstützt durch diverse Serviceprozesse (wie z. B. durch die Bereitstellung von Literatur oder von EDV-Anlagen).

Das Aktionsfeld bei der Reorganisation einer Hochschule läßt sich am besten anhand eines Würfels darstellen.

Diese prozeßorientierte Sichtweise ermöglicht erstens eine ganzheitliche Analyse und Gestaltung der Abläufe in Universitäten und rückt zweitens die Koordination der an dem Prozeß Beteiligten in den Vordergrund. Drittens wird mit Hilfe dieser Sichtweise die Ausrichtung der Prozesse an den Bedürfnissen und Zielen der jeweiligen Kunden zur Maxime erhoben. Diese in der öffentlichen Verwaltung bisher nicht selbstverständliche Sichtweise fördert damit die Wettbewerbsorientierung und die Qualität einer Universität in den Bereichen Lehre und Forschung.

Eine zentrale Absicht sowohl des Ministeriums als auch der Arbeitsgruppe besteht darin, dieses Projekt nicht als »theoretisches« Projekt aufzufassen, sondern mit dem Projekt und im Rahmen des Projektes wichtige Veränderungen vorzunehmen. Das Projekt beschränkt sich also nicht auf die Analyse der gegenwärtigen Situation an konkreten Universitäten und auf die

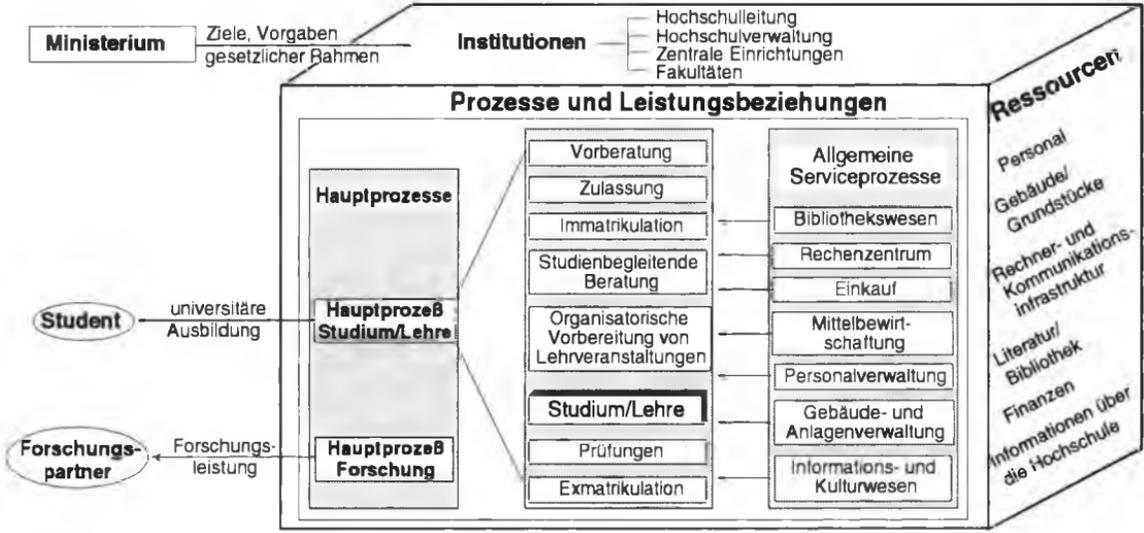


Abb. 16: Prozeßgefüge der Universitäten

Entwicklung von Sollkonzepten für diese Universitäten, sondern es beinhaltet auch die Implementierung neuer Konzepte an den betrachteten Universitäten und gegebenenfalls an den Schnittstellen – z. B. zu Ministerien, zur Staatsoberkasse oder zur Bezugsstelle.

Methodisch verbietet sich daher aus Sicht der Arbeitsgruppe ein rein deduktives Vorgehen, das bekanntlich mit einem vermeintlich idealen Entwurf endet, der den überraschten Mitarbeitern unvermittelt vorgelegt und zu Recht als »Bombenwurf« bezeichnet wird.

Vielmehr empfiehlt sich – und damit haben wir im ersten Jahr ausgesprochen gute Erfahrungen gemacht – ein betont *partizipativer* Ansatz, bei dem die Universitätsangehörigen in die Analyse der Prozesse, in die Erarbeitung der Schwachstellen und in die Entwicklung neuer Konzepte ausdrücklich einbezogen werden. Nur auf diese Weise kann es gelingen, das erforderliche Fachwissen für die Analyse der Abläufe und Schwachstellen sowie für die Entwicklung neuer Konzepte zu integrieren und die Mitarbeiter dauerhaft für neue Konzepte zu gewinnen.<sup>4</sup>

Auch können nur mit Hilfe des partizipativen Vorgehens die Mitarbeiter in die Lage versetzt werden, zukünftig notwendige Anpassungen selbständig zu entwickeln und damit die universitären Prozesse evolutionär weiterzuentwickeln.<sup>5</sup>

Im Rahmen des Projektes werden bewußt Verbesserungsmöglichkeiten unterschiedlicher Tragweite erarbeitet. Einerseits sollen kurz- bis mittelfristig umsetzbare Lösungen rasche Erfolge vermitteln, die sowohl im Interesse des empirischen Feldes als auch im Interesse der politischen Auftraggeber liegen. Anderer-

4 Eine der besonders einprägsamen und bestärkenden Erfahrungen des ersten Projektjahres bestand in dem außerordentlich aufgeschlossenen, kooperativen und kreativen Engagement der Mitarbeiter insbesondere aus den Universitätsverwaltungen, denen an dieser Stelle für ihre Unterstützung ausdrücklich gedankt sei.

5 Vgl. auch die Ausführungen von Reinhard Mohn in diesem Band über die Bedeutung der von den einzelnen Mitarbeitern initiierten innovativen Lösungen.

seits gilt es, den Blick für ideale Lösungen nicht zu verlieren und die Hürden für ihre Realisierung herauszuarbeiten – auch wenn diese heute noch unüberwindbar erscheinen mögen.

*Inhaltlich* hat sich die Arbeitsgruppe bei der Analyse der Universitätsprozesse auf vier Schwerpunkte konzentriert, deren Zusammensetzung sich bereits während des ersten Projektjahres außerordentlich gut bewährt hat:

## **1. Organisatorische Analyse und Gestaltung der Strukturen und Prozesse an der Universität**

Als zentrale Themen der organisatorischen Analyse haben sich im ersten Projektjahr bestätigt:

- Die Gestaltung der Informationsflüsse und der Abbau von Schnittstellen:

Die Information der von einem Prozeß Betroffenen findet in vielen Fällen nicht hinreichend statt. So ist es z. B. bei Änderung einer Studien- oder Prüfungsordnung keineswegs gewährleistet, daß die wesentlichen beratenden Stellen von den geänderten Passagen informiert werden. Eine studienangabezogene Zusammenführung der Informationen über die angebotenen Lehrveranstaltungen zum Zwecke der Überschneidungsminimierung wird nur in wenigen Fakultäten auf organisierte Weise praktiziert.

- Die Zentralisierung bzw. Dezentralisierung zahlreicher Funktionen und Kompetenzen:

Dies betrifft beispielsweise die zentrale oder fakultätsbezogene Organisation von Prüfungen, die zentrale oder dezentrale Verteilung von Ressourcen (von Finanzmitteln bis zu Hörsälen), die zentrale oder dezentrale Bereitstellung von Literatur usw.

Die Qualität der Erfüllung von Aufgaben, die ganz oder teilweise dezentral wahrgenommen werden, hängt wesentlich davon ab, ob sich jemand dauerhaft dieser Aufgabe annimmt. Die Übernahme solcher administrativen Aufgaben durch

Fachbereichsverwalter oder Akademische Räte hat sich in einigen Fakultäten sehr bewährt. Zudem erscheint eine stärkere administrative Unterstützung der Fakultätsleitung durch fakultätsbezogene Verwaltungsstellen auch zur Entlastung des Dekans und zur Gewährleistung einer gewissen Kontinuität als sehr vorteilhaft.<sup>6</sup>

- Eine Diskussion der Leistungstiefe an der Hochschule:  
Die Hochschule nimmt heute einen relativ hohen Anteil der sie betreffenden Aufgaben selbst wahr; ausgelagert sind beispielsweise Reinigungs- und Bewachungsleistungen. Eine Auslagerung oder zumindest kooperative Erstellung wäre jedoch auch bezüglich anderer Leistungen erwägenswert, angefangen von Technischen Diensten über Druckereien, Kopierstellen, die Bereitstellung und Wartung von Präsentationsmedien bis hin zu Teilbereichen der Ausbildung wie z. B. der Sprachausbildung in dem für Sprachwissenschaften propädeutischen Ausmaß.

## **2. Unterstützung der Prozesse durch zweckentsprechende Systeme der Informations- und Kommunikationstechnik**

Die Unterstützung der Prozesse durch EDV-Systeme weist in vielen Hochschulen erhebliche Defizite auf. Sie ist geprägt durch:

- zahlreiche Schnittstellen zwischen Insellösungen:  
Dies betrifft sowohl Informationsströme innerhalb der Verwaltung (z. B. zwischen Immatrikulationsamt und Prüfungsamt) als auch den Informationsstrom zwischen den Lehrstühlen und der Verwaltung (z. B. zwischen der lehrstuhlinternalen Buchhaltung und der Amtskasse) sowie auch den Informationsstrom zwischen der Hochschule und Kooperationspartnern (z. B. zwischen der Drittmittelstelle und der Staatsober-

6 Vgl. Alewell, Karl (1993), Autonomie mit Augenmaß: Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung der Universitäten, Schriftenreihe der Volkswagen-Stiftung, Bd. 25, Göttingen 1993, S. 122.

kasse). Hier ließen sich durch die Nutzung gemeinsamer Datenbanken (z. B. über das Personal, die Räume oder die angebotenen Lehrveranstaltungen) oder auch nur gemeinsamer Datenstrukturen erhebliche Schnittstellen abbauen.

Die Möglichkeit des Zugriffs auf zentrale Datenbanken – versehen mit allen Randbedingungen des Datenschutzes – würde nicht nur allen Beteiligten den Zugriff auf aktuelle Informationen erleichtern, sondern ließe sich auch verknüpfen mit der Überantwortung mancher Prozesse auf die Studenten und Mitarbeiter in Form von »Selbstbedienungsoptionen« bzw. »Self-Service-PC's« (z. B. Bescheinigungen, Anmeldung zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen etc.). Die Individualisierung des Zugriffs könnte über die Identifikation mittels eines multifunktionalen Studenten- bzw. Mitarbeiterausweises erfolgen.

Dieser multifunktionale maschinenlesbare Studenten- bzw. Mitarbeiterausweis (z. B. auf der Basis einer Chipkarte) bietet ohnehin eine interessante Grundlage für die Automatisierung zahlreicher Prozesse – angefangen von der Zugangskontrolle über die Identifikation bei der Nutzung bestimmter Ressourcen (Rechner, Bibliothek etc.) bis hin zur bargeldlosen Zahlung in der Mensa, an Kopierern etc. Hier dürfte auch für die Anbieter von Chipkarten und der damit zusammenhängenden Dienstleistungen ein strategisches Geschäftsfeld liegen, das von jenen bislang viel zuwenig beachtet worden ist.

- Problematik der in Hochschulverwaltungen eingesetzten Anwendungssoftware:

Die in der Hochschulverwaltung eingesetzte Anwendungssoftware besteht weitgehend aus Programmen der HIS-GmbH oder aus Eigenentwicklungen.<sup>7</sup> Die HIS-Programme scheinen in Verbindung mit der vorhandenen Hardware die Be-

<sup>7</sup> Die Ursache für diesen Umstand liegt nicht zuletzt in der kostenlosen Bereitstellung dieser Programme in Verbindung mit einem sehr geringen Etat, der der Verwaltung für die Beschaffung von Software zur Verfügung steht.

dürfnisse der Anwender teilweise nur bedingt abzudecken.<sup>8</sup> Diesbezüglich stellt sich im Zuge der Diskussion um eine Konzentration auf Kernkompetenzen und eine Verringerung der Leistungstiefe die Frage, ob die Kernkompetenzen der HIS GmbH nicht eher in dem Know-how über die spezifischen Bedürfnisse der Hochschulverwaltungen und über die Möglichkeiten zu ihrer EDV-technischen Umsetzung liegen als in der Eigenentwicklung von Programmen. In diesem Fall nämlich wäre es aus theoretischer Sicht für die DV-Unterstützung in den Universitäten effizienter, wenn die HIS GmbH nur die hochgradig spezifische Software in Eigenregie erstellen und ansonsten ihre Kernkompetenz nutzen würde, um in enger Kooperation mit den Anbietern kommerzieller Anwendungssoftware die Anpassung dieser Anwendungssoftware an die spezifischen Bedürfnisse der Universitätsprozesse zu erwirken.

- Verbesserungsfähige Betreuung der Anwender in der Verwaltung:

Nicht überall stehen Mitarbeiter aus der Verwaltung für Probleme bei der Implementierung oder beim Betrieb neuer Programme beratend zur Verfügung. Empfiehlt man den Mitarbeitern aus der Verwaltung bei Problemen eine Kontaktaufnahme mit den Informatikern im Rechenzentrum, dann verkennt man die hier häufig bestehenden Kommunikationsbarrieren.

Darüber hinaus ließen sich auch zahlreiche Kommunikationsprozesse durch die institutionalisierte Nutzung von Telekommunikationstechniken wie E-Mail, Voice-Mail oder Fax besser unterstützen.

<sup>8</sup> So scheinen bspw. die Schnittstellen zwischen verschiedenen Programmen der Anwendungssoftware (z. B. DIASTUD-HISPOS, HISSVA-HISSBS) sowie zwischen der Anwendungssoftware und typischen Anwendungen der Standardsoftware (insbesondere Textverarbeitung) als teilweise problembehaftet; ferner wurden in den von uns betrachteten Universitäten unerfüllte Wünsche bezüglich des Bedienerkomforts laut; schließlich scheinen auch hier die bekannten Probleme der Aktualisierung von Anwendungsprogrammen («Anwendungsstau») aufzutreten.

zen – z. B. die Kommunikation des Dekans mit Mitgliedern des Fachbereiches, die zu erreichen teilweise relativ zeitaufwendig ist.

### **3. Entwicklung geeigneter Controllingsysteme, über welche die Entscheidungsträger mit den notwendigen Informationen und Steuerungsgrößen versorgt werden**

Von großer Bedeutung für die strategische Ausrichtung der Universitäten sowie für die Effizienz der Verwaltungsabläufe ist die Art der Entscheidungsfindung. Dabei muß erstens gewährleistet sein, daß wichtige Planungs-, Steuerungs- und Kontrollprozesse institutionalisiert und daß zweitens die für eine Entscheidungsfindung erforderlichen Informationen bereitgestellt werden.

Bezüglich der Institutionalisierung von Planungs-, Steuerungs- und Kontrollprozessen fällt insbesondere ein Defizit auf der Ebene der Fachbereiche auf. Gerade die strategische Planung böte dem einzelnen Fachbereich eine Chance zur Bündelung von Kompetenzen auf innovative Felder in Forschung und Lehre und damit eine wichtige Basis im Wettbewerb um Erfolge und Ressourcen. Auch die taktische Planung, z. B. zur gemeinsamen zeitlichen und inhaltlichen Abstimmung der Lehrveranstaltungen findet nicht in allen Fachbereichen in gleichem Umfang statt.

Damit hängt auch das von vielen Hochschulangehörigen beklagte Problem des Fehlens einer kontinuierlichen und engagierten Fakultätsführung zusammen.<sup>9</sup> – erwägenswert, um dem Dekan auch weiterhin Zeit für die Arbeit in seinem eigenen Fach zu lassen. Diskutiert wird auch die Möglichkeit, Bewerber zu wählen, die keine Hochschullehrer sein müssen.

Hinsichtlich der für die Planung, Steuerung und Kontrolle verwendeten Informationsgrundlagen sind heute erhebliche Defizite

<sup>9</sup> Vgl. Alewell (1993), Autonomie mit Augenmaß (a. a. o.), der auch zahlreiche breit fundierte Vorschläge zur Verbesserung der Führungsstrukturen auf den Ebenen der Universitätsleitung und der Fachbereichs- bzw. Fakultätsleitung unterbreitet.

festzustellen. In den von uns betrachteten Universitäten liegen kaum Informationen darüber vor, welcher Student welche Dienstleistungen in Anspruch nimmt, obwohl diese Information z. B. für die Stundenplanung und die Hörsaalverteilung große Bedeutung besäße. Teilweise ist aus den Statistiken noch nicht einmal erkennbar, in welchem Studienabschnitt sich ein Student befindet.

Die Generierung relevanter Informationen mit Hilfe geeigneter Controlling-Instrumente sowie ihre Unterstützung durch entsprechende DV-Leistungen würden sowohl die Entscheidungsqualität deutlich verbessern als auch die jeweils eingesetzten Ressourcen und die damit erzielten Leistungen für alle Beteiligten transparenter gestalten. Derartige Controllinginstrumente bilden damit auch die Grundlage zur besseren Steuerung und Koordination universitärer Prozesse.<sup>10</sup> Sie werden zur Abstimmung der organisatorischen Einheiten einer Universität um so mehr benötigt, je eigenverantwortlicher diese Einheiten werden und je mehr man dem Trend zur Dezentralisierung von Aufgaben folgt.<sup>11</sup>

Bezüglich des Hauptprozesses Studium/Lehre spielt in diesem Zusammenhang ein zentrales Informationssystem über das Angebot (Prüfungsordnung, Studienordnung, Lehrveranstaltungen) und über die Nachfrage (Nachfrage nach einzelnen Lehrveranstaltungen/Wahlfächern, Studienverläufen etc.) eine wesentliche Rolle.

#### **4. Maßnahmen zur Personalplanung und Personalentwicklung**

Damit Verbesserungen, die sich im Rahmen eines solchen Projektes erreichen lassen, kein Strohfeuer bilden, müssen die Universität und ihre Mitarbeiter in die Lage versetzt werden, die auch in Zukunft notwendigen Anpassungen an sich verändernde

10 Vgl. auch den Beitrag von Hans-Uwe Erichsen in diesem Band, in dem er die Transparenz der eigenen Prozesse als Voraussetzung für den Wettbewerb bezeichnet.

11 Vgl. auch Alewell, Autonomie mit Augenmaß (a. a. o.), S. 38.

Kontextbedingungen als »Lernende Organisation« selbständig zu leisten. Zu diesem Zweck sollen im Rahmen des Projektes Konzepte für eine kontinuierliche Personalentwicklung erarbeitet werden. Dies erscheint um so notwendiger, als die Weiterqualifizierung des Verwaltungspersonals in deutschen Universitäten bisher kaum stattfindet.<sup>12</sup>

Zudem erfordert das verfolgte Konzept der Reorganisation durch partizipative Organisationsentwicklung auch eine Qualifizierung des Personals für diese Maßnahmen.

Organisatorische Maßnahmen, eine aufgabenadäquate Unterstützung durch die EDV, die Bereitstellung der erforderlichen Informationen und die skizzierten personalwirtschaftlichen Maßnahmen beinhalten nach Auffassung der Arbeitsgruppe erhebliche Potentiale zur Effektivitäts- und Effizienzsteigerung der universitären Haupt- und Serviceprozesse.

### III. Ausgewählte Zwischenergebnisse des Projektes

Nach Darstellung der Grundideen, der wesentlichen Bestandteile und der Vorgehensweise des Projektes »Optimierung von Universitätsprozessen« sollen nun einige Zwischenergebnisse präsentiert werden. Gemäß der Schwerpunktlegung in der ersten Phase des Projektes konzentrieren sich diese Zwischenergebnisse auf den Hauptprozeß »Studium/Lehre«. Dabei muß ausdrücklich betont werden, daß sich die nachfolgenden Darlegungen auf ausgewählte Problembereiche und auf Arbeitshypothesen für Verbesserungsvorschläge beschränken; die vielen positiven Eindrücke aus den betrachteten Universitäten darzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

12 Den von uns betrachteten Universitäten stand für die Weiterqualifizierung des gesamten Verwaltungspersonals ein Etat ca. DM 4 000-6 000 pro Jahr (!) zur Verfügung.

## 1. Kernprozeß »Studium/Lehre«

Im Rahmen des Projektes kristallisierte sich sehr schnell die Überzeugung heraus, daß echte Verbesserungen der Universitätsprozesse nur erreichbar sind, wenn sie an den wichtigsten Bestandteilen der Hauptprozesse ansetzen. Aus diesem Grund wird hier zuerst die Durchführung des »Kernprozesses« Studium/Lehre selbst behandelt. Dabei bieten sich diverse Ansatzpunkte für Verbesserungen:

- Möglichkeiten zur effizienteren Organisation des Studiums
  - bessere Abstimmung der Inhalte von Lehrveranstaltungen eines Studiengangs,
  - gemeinsame Präzisierung des prüfungsrelevanten Stoffes in den Hauptfächern eines Studiengangs;

In vielen Studiengängen war die faktische Pflichtstundenzahl bisher zu hoch, um die Regelstudienzeit einhalten zu können. Die mit der Novellierung der Studienordnungen vielerorts erfolgte Reduzierung der Pflichtstundenzahl geschah häufig ohne entsprechenden Konsens über die einhergehende Verringerung des Pflichtstoffes, so daß sich zwar eine formelle, aber keine materielle Reduzierung der Studieninhalte ergab. Dies zieht eine Verlagerung des nach wie vor geforderten Lehrstoffes auf Wahlveranstaltungen oder eine stärkere Betonung der Autodidaktik nach sich.

Die konsequente Herbeiführung eines Konsenses über den in einem Studiengang als notwendig erachteten Stoff unter der Nebenbedingung einer gegebenen Regel- oder Wunschstudienzeit findet selten statt.<sup>13</sup>

- Gemeinsame Präzisierung des Umfangs und der Inhalte von

13 Hierbei müßten auch die berichtigten »grauen Scheine« berücksichtigt werden, die lehrstuhlintern als Zulassungsvoraussetzung für bestimmte Lehrveranstaltungen (z. B. Aufnahme ins Seminar, Praktikum) oder für die Vergabe eines Diplomarbeitsthemas gefordert werden.

Servicefächern (z. B. Mathematik) und von Nebenfächern (z. B. BWL).

Es mag Hochschullehrer geben, die diese Abstimmung bezüglich der Lehrinhalte mit dem Argument der Freiheit von Forschung und Lehre ablehnen. Abgesehen davon, daß die Freiheit der Forschung und die Freiheit spezieller Lehrveranstaltungen hiervon gar nicht betroffen sind, ist dem folgendes zu entgegnen:

Gerade das »Autonomieprinzip« – die weitgehend unabhängige Festlegung der inhaltlichen Schwerpunkte eines Betriebes – gilt als Wesensmerkmal der Privatwirtschaft im Gegensatz zu öffentlichen Betrieben.<sup>14</sup> Aber auch ein erwerbswirtschaftliches Unternehmen läßt sich nur dann erfolgreich führen, wenn sich alle Beteiligten explizit auf die gleichen inhaltlichen Schwerpunkte verständigen. Nichts anderes wird hier von den an einem Studiengang beteiligten Hochschullehrern gefordert.

Diese gemeinsame Präzisierung der Lehr- und Prüfungsinhalte in den Hauptfächern muß zu einem selbstverständlichen Bestandteil der strategischen Planung einer Fakultät werden. Die Leitung eines jeden Unternehmens und eines jeden Unternehmensbereiches verwendet sehr viel Energie auf die strategische Planung – auf die Definition strategischer Ziele, auf die Beschreibung strategischer Geschäftsfelder und auf die Formulierung von Maßnahmen zur Umsetzung der Strategien. In Universitäten gibt es für diese Zwecke auf höchster Ebene den Senat und diverse Senatskommissionen. Auf der Ebene der Fakultäten findet eine solche Diskussion im Fachbereichsrat jedoch nur selten und allenfalls ansatzweise statt. Wie für Unternehmen in einer Marktwirtschaft stellt die strategische Planung jedoch eine wichtige Basis für die im Wettbewerb um Erfolge und Ressourcen befindlichen Universitäten dar.

– Konkretisierung des für einen Studiengang erforderlichen Basiswissens, das aus der Schule mitgebracht werden sollte, in

14 Vgl. Gutenberg, E., Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1: Die Produktion, 24. Aufl., Berlin u. a. 1983, S. 457 ff.

Verbindung mit dem Angebot kenntnisabhängiger Propädeutik-Veranstaltungen.

- Konsequente Aktualisierung von Prüfungsordnung, Studienordnung und Studienführer, um eine einheitliche und dokumentierte Richtschnur vorgeben zu können.<sup>15</sup>
- Konsequente Stundenplanung durch die verantwortliche Fakultät zur Minimierung der Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, was heute insbesondere bei der Abstimmung zwischen Veranstaltungen im Hauptstudium und im Nebenfachstudium aber auch innerhalb des Hauptstudiums selbst mit erheblichen Problemen behaftet ist.
- Flexibilisierung der Möglichkeiten zur Ablegung von Leistungsnachweisen: Diese Optionen sollten mindestens zweimal pro Jahr angeboten werden, d. h. jedes Semester oder als Nachholklausur in der vorlesungsfreien Zeit.

- Verbesserung des Anreizsystems zur Durchführung einer hochwertigen und engagierten Lehre

Bis heute hängt das Fortkommen eines Hochschullehrers überwiegend von seinen Forschungsergebnissen ab. Die Qualität der Lehre wird kaum honoriert. Demzufolge ist es nur rational, wenn ein Hochschullehrer seine Energie in die Forschung steckt<sup>16</sup> – außer bei intrinsischem Antrieb zur Lehrtätigkeit. Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung des Anreizsystems für die Lehre sind:

- Begutachtung der Lehrqualität (Evaluation)<sup>17</sup> und die Verknüpfung der Lehrqualität mit der Ressourcenverteilung und/oder mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten des Hochschullehrers – z. B. durch Berücksichtigung der doku-

15 Ein Negativbeispiel bezüglich der Klarheit und der Aktualität von Prüfungs- und Studienordnung kommt häufig aus dem Kultusministerium selbst in Form der LPO.

16 Vgl. z. B. auch Neuweiler, Gerhard (1993), Thesen zur Hochschulpolitik, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Heft 6 (Dez.)/1993, S. 8-10, S. 8.

17 Vgl. hierzu die zahlreichen Vorschläge in den Beiträgen dieses Bandes.

mentierten Evaluationsergebnisse in Habilitationsverfahren sowie bei Berufungs- und Bleibeverhandlungen.<sup>18</sup>

– Verankerung der zentralen Verantwortung für die Lehrqualität auf der Ebene der Fakultätsleitung Dekan, Studiendekan oder eine vergleichbare Person.

● Verbesserung der Informationen über die studentische Nachfrage nach einzelnen Lehrveranstaltungen und über Studienverläufe zum Zwecke einer effektiveren Planung der Lehrveranstaltungen und ihrer zeitlichen Anordnung.

● Schaffung von Anreizen für eine intensiviertere Durchführung des Studiums, z. B. durch:

– Angebot eines organisierten Auslandsstudiums für eine bestimmte Gruppe guter Studenten – ein Modell, das uns in einer Bayerischen Universität besonders beeindruckt hat –,

– Gewichtung der Examensnote mit einem Bonusfaktor bei Unterschreitung bestimmter Studienzeiten keine Malusfaktoren bei Überschreitung best. Studienzeiten, da unterschiedlichste Gründe möglich, die der Student nicht zu vertreten hat, oder eine Freischußregelung.

## 2. »Vorberatung«

● Verbesserung des Informationsstandes potentieller Studenten  
Die ersten Erhebungen deuten darauf hin, daß der Informationsstand von Studienanfängern über die Inhalte konkreter Studiengänge und die sich aus einzelnen Studiengängen ergebenden Berufsaussichten relativ schlecht ist. Sollte sich dieser Eindruck im Laufe der Untersuchung bestätigen, könnte hier eine Ursache für die hohe Anzahl an Studienwechslern und -abbrechern liegen.

Es scheint so, als ob die institutionalisierte Berufsberatung an

18 Vgl. das »Eckwertepapier« der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des vorgesehenen bildungspolitischen Spitzengesprächs 1993, S. 9 f.

den Arbeitsämtern allein mit der Aufgabe »Beratung von Studieninteressenten« überfordert wäre. Die Universitäten ihrerseits bieten Informationsmaterialien, Informationsveranstaltungen, Schnupperstudium etc. an.<sup>19</sup> Das Defizit scheint vielmehr in der gewissenhaften Wahrnehmung dieser Informationsaufgabe an den Gymnasien zu liegen (Studienfahrten zu Informationstagen während der Unterrichtszeit) sowie an einer verbesserungsfähigen Zusammenarbeit zwischen Gymnasien, Universitäten und Arbeitsämtern. Hier ist auch das Kultusministerium gefordert, das Zuständigkeiten für die Information der Abiturienten über Studienmöglichkeiten festlegen sollte.

- Aufwertung der Zentralen Studienberatung; regelmäßiger Informationsaustausch mit Studienfachberatungen

Die Zentrale Studienberatung übernimmt für die Information der potentiellen Studenten eine zentrale Rolle, die als solche an manchen Universitäten nicht immer in gebührender Weise anerkannt und mit der erforderlichen Kapazität versehen ist.<sup>20</sup>

Um die Zentrale Studienberatung stets über wichtige Entwicklungen in den einzelnen Studienfächern auf dem Laufenden zu halten, erscheint eine stärkere Institutionalisierung des Informationsflusses zwischen den Studienfachberatern und Zentraler Studienberatung erforderlich.

- Auf die besondere Bedeutung einer Institutionalisierung des Informationsaustausches zwischen der Allgemeinen Studienberatung und den Hochschulgremien (Senat, Fakultätsleitungen etc.)

19 Um eine konsequente Durchführung dieser Einführungsveranstaltungen zu sichern und die Aktualität der Informationsmaterialien zu gewährleisten, wäre nach heutigen Erkenntnissen lediglich zu empfehlen, jeweils einen Verantwortlichen für diese Aufgaben in der Zentralen Studienberatung und der Studienfachberatung zu benennen.

20 Vgl. die Situationsbeschreibung durch die Hochschulrektorenkonferenz (1994), Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Entschließung des 173. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 4. 7. 1994, Bonn 1994.

weist die Hochschulrektorenkonferenz bereits mit Nachdruck hin.<sup>21</sup>

- Die Aufnahme ausländischer Studenten ließe sich für alle Beteiligten durch die Einführung eines einheitlichen Sprachtests erleichtern, z. B. nach dem Vorbild des sogenannten »TOEFL-Tests«, der dann auch im jeweiligen Heimatland (z. B. am Goethe-Institut) abgenommen werden könnte.

### **3. »Zulassung – Immatrikulation – Rückmeldung«**

- Im Rahmen der Zulassung finden einige auffällig bürokratische und aufwendige Prozesse statt, deren Notwendigkeit zu überprüfen ist. Dies betrifft z. B. die aufwendige Kapazitätsberechnung über den »Curricularen Normwert« CNW, der für viele Situationen wenig überzeugende Prämissen setzt.<sup>22</sup> Auch die durch Mehrfachbewerbungen verursachte Zusatzarbeit wäre möglicherweise stark reduzierbar, wenn es etwa gelänge, Mehrfachbewerbungen über eine zentrale Datenbank (z. B. bei der ZVS) zu identifizieren und durch eine Abfrage des Wunschstudienortes Mehrfachzusagen zu vermeiden.

- Der Informationsfluß von der Bewerbung (ZVS oder Direktbewerbung) über die Zulassung und die Immatrikulation bis in das studienbegleitende Informationssystem der Hochschule ist heute vielfach durch diverse Schnittstellen und Medienbrüche geprägt; hier wäre eine durchgängige DV-Unterstützung dringend erforderlich.

- Standardisierte Anmeldeprozeduren ließen sich durch die Nutzung von Self-Service-PC in stärkerem Maße unterstützen.

21 Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1994), Studienberatung (a.a.o.), S. 9.

22 Vgl. zur Kritik an der Kapazitätsverordnung auch den Beitrag von Detlef Müller-Böling in diesem Band.

Die Formulare für standardisierte Anmeldeprozeduren, wie

- die Immatrikulation,
- die Rückmeldung,
- die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen, Scheinklausuren oder auch zu Prüfungen

könnten über PC, die für Studenten zugänglich sind (z. B. CIP-Pool), bereitgestellt werden. Auf diese Weise ließe sich nicht nur eine Unabhängigkeit von Öffnungszeiten realisieren, sondern auch ein erleichtertes Ausfüllen der Formulare durch Rückgriff auf gespeicherte Daten sowie durch das Angebot von Hilfsfunktionen. Die eingegebenen Daten könnten unmittelbar einer Plausibilitätsprüfung unterzogen werden, und vor allem könnten die eingegebenen Daten direkt für die Weiterverarbeitung verfügbar gemacht werden.

• Die Universität erbringt heute im Rahmen der Immatrikulation und Rückmeldung Serviceleistungen für Dritte, deren Durchführung durch die Universität hinterfragt werden kann:

So ist bezüglich der semesterweisen Meldung gesetzlich versicherter Studenten an die jeweilige Krankenkasse zu fragen, ob diese semesterweise Rückkopplung nicht sowohl bei den Krankenkassen als auch in den Universitäten einen unverhältnismäßig hohen Aufwand auslöst.

Möglicherweise könnte die Überprüfung der studentischen Krankenversicherung ebensogut durch erstmaligen Nachweis der Krankenversicherung bei der Immatrikulation und durch Meldung von Änderungen seitens der Krankenkasse (bei Kündigung der Krankenkasse) oder seitens der Universität (bei Unterbrechung oder Beendigung des Studiums) erfolgen. In jedem Fall erscheint eine Automatisierung dieses standardisierten Informationsaustausches angebracht.

Das Immatrikulationsamt überprüft bei Immatrikulation und Rückmeldung die Beitragszahlung der Studenten an das Studentenwerk. Gerade für diesen Zahlungsvorgang müßten sich im Zeitalter des bargeldlosen Zahlungsverkehrs andere Wege finden lassen, wie z. B.

- Überweisung oder Bareinzahlung auf ein bestimmtes Konto in Verbindung mit einem Datenträgeraustausch mit der Bank,
- Erteilung einer Einzugsermächtigung zugunsten des Studentenwerks bei der Immatrikulation (die heute zugunsten eines jeden kleinen Vereins ausgestellt wird),
- Zahlung durch Abbuchung vom Girokonto mittels eines EC-Automaten,
- Zahlung durch Abbuchung von einem multifunktionalen Studentenausweis.

Die Überprüfung der Zahlung müßte in jedem Fall automatisch erfolgen können. Auch das Studentenwerk würde zumindest insofern von den genannten Lösungen profitieren, als die Beiträge dann wesentlich schneller zur Verfügung stehen würden.

- Schließlich ist auch der relativ aufwendige Prozeß der Rückmeldung selbst, den jeder immatrikulierte Student in jedem Semester absolvieren muß, hinsichtlich seiner Funktionalität zu hinterfragen. Inwieweit trägt die Rückmeldung tatsächlich zu einem effizienten Erreichen der damit beabsichtigten Ziele bei?

Die wohl primäre Intention der Überprüfung eines ordnungsgemäßen Studiums ließe sich effektiver durch die Überprüfung der tatsächlich erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen erreichen als durch den einmaligen, formalen Akt der Rückmeldung. Eine derartige automatische Überprüfung der Studienleistungen ließe sich mit Hilfe des bereits mehrfach erwähnten studienbegleitenden Informationssystems relativ leicht realisieren.

Als Gegenargument könnte die Frage auftreten, was einen Studenten dazu veranlassen soll, sich realistisch zu Lehrveranstaltungen anzumelden. Ein gewisser Anreiz für eine Anmeldung könnte z. B. das Angebot der elektronischen Versendung von Lehrmaterial an die elektronischen Briefkästen der angemeldeten Studenten bewirken. Dies spart auch den Dozenten gegenüber der heutigen Papierflut Kosten und Zeit. Um einer Inflation der Anmeldungen vorzubeugen, könnten die Anmeldungen als Hintergrundinformation für die Beurteilung von Prüfungsleistungen herangezogen werden. Falls aber eine Rückmeldung für er-

forderlich gehalten wird, dann sollte diese durch den Studenten per Self-Service-PC vorgenommen werden – ggf. in Verbindung mit einer Anmeldung zu den geplanten Lehrveranstaltungen.

Gelänge es, die Standardmeldungen der Rückmeldung, der Krankenversicherung oder der Zahlung des Studentenwerkbeitrages auf die beschriebene Weise zu automatisieren, dann müßte die Hochschulverwaltung nicht mehr die aktive Rückmeldung/Krankenversicherungs- oder Zahlungsmeldung eines jeden Studenten entgegennehmen, sondern lediglich diejenigen Studenten informieren, die die genannten Aktivitäten nicht von sich aus betreiben. Diese gesonderte Leistung der Hochschulverwaltung könnte dem säumigen Studenten durchaus in Rechnung gestellt werden.

#### **4. Organisatorische Vorbereitung von Lehrveranstaltungen; Bereitstellung von Hörsälen**

- Die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen ließe sich durch einen Überblick über die Teilnehmer deutlich erleichtern. Sobald sich die Studenten über Self-Service-PC zu Übungen, Praktika, Scheinklausuren etc. anmelden, resultieren daraus:
  - Entlastung der Lehrstühle für ohnehin erforderliche Anmeldeprozeduren,
  - Information der Lehrstühle über die Art und Anzahl der zu erwartenden Hörer,
  - Möglichkeiten zur elektronischen Versendung von Lehr- und Informationsmaterialien an die elektronischen Briefkästen der angemeldeten Studenten;
  - der zentralen Hochschulverwaltung und der Fakultätsplanung würden diese Anmeldungen wichtige Informationen über die Studienverläufe und die »Nachfrage ihrer Kunden« liefern.
  
- Besonders belastend und studienzeitverlängernd wirken für die Studenten Überschneidungen im Stundenplan. Um derartige Überschneidungen weitgehend zu vermeiden und eine vernünfti-

ge Basis für die Verteilung von Hörsälen zu liefern, erscheint die Benennung einer verantwortlichen Koordinationsinstanz für die Stundenplanung eines Studiengangs als außerordentlich bedeutsam.<sup>23</sup> Dieser Koordinator muß auch die Kompetenz besitzen, Lehrveranstaltungen in Absprache mit dem Dozenten zu terminieren.

- Bereitstellung von Hörsälen in enger Abstimmung mit den Koordinatoren für die Stundenplanung. Gerade die wichtige Abstimmung zwischen der Hörsaalbelegung und der Stundenplanung wird heute in vielen Fällen nur rudimentär durchgeführt.

Die Verfügungsgewalt über die knappe Ressource »Hörsaalkapazität« ist heute unterschiedlich geregelt. Teilweise ist die Verfügungsgewalt stark zentralisiert, teilweise findet auch eine dezentrale Belegung durch bestimmte Nutzer statt. In jedem Fall erscheint es wichtig, daß auch nach einem dezentralen Vorbelegungsrecht die frei gebliebene Hörsaalkapazität in die Verfügungsgewalt der zentralen Hörsaalverteilung übergeht. Gerade der zentrale Überblick über die stundenweise Nutzung aller Hörsäle ist für Änderungen während des Semesters und für die Unterbringung einmaliger Veranstaltungen essentiell.

Insbesondere die Verwaltung der verfügbaren Hörsaalkapazität ließe sich durch ein geeignetes EDV-System effizient unterstützen. Auch die Verteilung der knappen Hörsaalkapazität erscheint durch ein EDV-System unterstützbar, jedoch aufgrund der zahlreichen Besonderheiten einzelner Anforderungen kaum automatisierbar. Wichtige Anhaltspunkte für eine automatisch erreichbare erste Näherung der Hörsaalverteilung stellen die Vorjahresbelegung sowie die Anmeldezahlen notfalls auch des Vorsemesters – oder die Zahl der immatrikulierten Studenten in dem betreffenden Semester dar.

Mit zunehmender Knappheit der Hörsaalkapazität und zu-

23 Vgl. auch Hochschulrektorenkonferenz (1994), Studienstrukturreform in Anglistik und Betriebswirtschaftslehre, Dokumente zur Hochschulreform 92/1994, Bonn, März 1994, S. 40.

nehmenden Schwierigkeiten bei der Beschaffung von Räumen für kurzfristige anberaumte Lehrveranstaltungen fällt auf, daß heute ein Teil der reservierten Hörsäle gar nicht genutzt wird und ein weiterer Teil deutlich unterbelegt ist. Ersten Erhebungen zufolge trägt dieser Umstand in erheblichem Maße zur Knappheit der Hörsaalkapazität bei. Diesbezüglich erscheint eine Sensibilisierung der Dozenten bei der Nutzung knapper Hörsaalkapazität dringend erforderlich – z. B. durch eine Gegenüberstellung der studentischen Anmeldungen zu bestimmten Lehrveranstaltungen einerseits und des beantragten bzw. belegten Hörsaales andererseits in Verbindung mit einer gezielten, stichprobenartige Überprüfung der Hörsaalnutzung.

- Schließlich erscheint die Ankündigung von Lehrveranstaltungen, die heute durch mehrere, häufig voneinander abweichende Aushänge geprägt ist, durch aktuelle Übersichten in dem Informationssystem erheblich effektiver gestaltbar.

## **5. »Studienbegleitende Beratung«**

Ebenso wie die zentrale Studienberatung erfüllt auch die fachbezogene Studienberatung (Studienfachberatung) eine bedeutende Funktion für die Orientierung der Studenten im Studium, die in den Fakultäten nicht immer die gebührende Beachtung findet.<sup>24</sup>

Die z. Zt. mancherorts beobachtbaren Mißstände äußern sich in:

- der lehrstuhlweisen Benennung von Studienfachberatern, die jeweils nur ihr eigenes Fachgebiet überblicken,
- der häufig wechselnden Übertragung dieser Aufgabe an junge Mitarbeiter,
- der scheinbar geringen Bedeutung, die der Angabe und Einhaltung von Sprechstunden beigemessen wird.

Wichtig wäre stattdessen eine längerfristige Übertragung dieser Aufgabe an einen erfahrenen Mitarbeiter oder Hochschullehrer.

24 Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1994), Studienberatung (a.a.o.), S. 7.

- Benennung eines zentralen Studienfachberaters pro Studiengang

Die lehrstuhlweise Benennung von Studienfachberatern führt dazu, daß die Studenten zur Beantwortung allgemeiner Fragen zum Studiengang mehrere Studienfachberater kontaktieren müssen, von denen möglicherweise niemand einen umfassenden Überblick über den gesamten Studiengang hat. Hilfreich wäre statt dessen die Institutionalisierung eines »zentralen Studienfachberaters«, der für den gesamten Studiengang zuständig ist und bei Detailfragen zum Fachgebiet einzelner Lehrstühle kompetent weiterverweisen kann. Dieser Studiengangberater könnte auch für die Organisation und Durchführung zentraler Veranstaltungen verantwortlich sein, wie Einführungsveranstaltungen, Orientierungsphase o. ä. Da eine solche Studiengangberatung jedoch einen erheblichen Zeiteinsatz erfordert, müßte die entsprechende Person von anderen Aufgaben der Forschung und Lehre deutlich entlastet werden. Zugleich erreicht man mit der Institutionalisierung eines Studiengangberaters eine Reduzierung der Belastung aller Studienfachberater an den Lehrstühlen, die sich nunmehr auf eine Beratung über die vom jeweiligen Lehrstuhl angebotenen Studieninhalte konzentrieren können.

- Informationsveranstaltungen in kritischen Phasen des Studiums  
Zahlreiche Unklarheiten über den Verlauf des Studiums erscheinen vermeidbar, wenn man in den kritischen Phasen des Studiums gehaltvolle zentrale Informationsveranstaltungen anbietet. Dies betrifft:<sup>25</sup>

- eine Orientierungsphase zu Beginn des Studiums, die sich an verschiedenen Fakultäten sehr gut bewährt hat. Diese Orientierungsphase beinhaltet z. B.
  - Plenumsveranstaltungen, die über den Aufbau des Grund- und Hauptstudiums sowie über die Prüfungsordnung informieren, sowie

25 Vgl. z. B. Hochschulrektorenkonferenz (1994), Studienberatung (a.a.o.), S. 10. Teilweise wird sogar eine obligatorische Fachstudienberatung gefordert; vgl. z. B. Hochschulrektorenkonferenz (1993), Studienstrukturreform (a.a.o.), S. 3f.

- Kleingruppenveranstaltungen, die über bedeutsame Einrichtungen der Universität, über die Bibliotheksbenutzung, über einzelne Lehrstühle usw. informieren und im Rahmen derer wichtige soziale Kontakte geschaffen werden.
- Informationsveranstaltungen zu Beginn des Hauptstudiums mit detaillierten Informationen über die Lehrinhalte von Pflicht-, Wahlpflicht- und Nebenfächer sowie über die Forschungsschwerpunkte einzelner Lehrstühle etc.
- Um den für die Beratungsarbeit wichtigen Informationsaustausch zwischen allen mit Beratungsaufgaben befaßten Personen zu institutionalisieren, werden übereinstimmend regelmäßige Treffen für wichtig erachtet. Dies betrifft in erster Linie die zentrale Studienberatung und die Studiengangberater, aber auch die Studienfachberater. Aus aktuellem Anlaß und/oder in gewissen Zeitabständen sollten auch Mitglieder aus der Fachschaft und Mitarbeiter der Studentenzentrale und des Prüfungsamtes in den Informationsaustausch einbezogen werden.

## 6. »Prüfungen«

Bezüglich der Prüfungen erscheint in erster Linie eine Diskussion über die Substitution der umfassenden Blockprüfung am Ende des Studiums durch die semesterweise Ablegung von Prüfungsleistungen erforderlich. Dies erhöht zumindest die Flexibilität der Wiederholung von Prüfungen und bewahrt vor einer studienzeitverlängernden Prüfungsangst.

Angesichts der unterschiedlichen Übung an den Universitäten stellt sich die Frage nach der Zentralisierung oder Dezentralisierung der Organisation von Prüfungen (incl. der Koordination von Prüfungsterminen, Aufsichten etc.). Aufgrund der standardisierten Abläufe scheint sehr viel für ein zentrales Prüfungsamt zu sprechen, das die Organisation erforderlichenfalls in Abstimmung mit der Fachbereichsverwaltung bzw. dem Schriftführer des Prüfungsausschusses vornimmt. Auch hier bilden die Schnittstellen

im Informationsfluß ein erhebliches Problem. Dies betrifft den gesamten Informationsfluß von der Immatrikulation über das studienbegleitende Informationssystem bis zu den Prüfungen. Dazu gehört auch, daß die Leistungsnachweise von jedem Lehrstuhl automatisch in eine zentrale Datei übermittelt werden, auf die das Prüfungsamt zugreift.

Aus Sicht der Studenten wäre zu prüfen, ob ein derartiges DV-System dem Studenten die Möglichkeit bieten könnte, sich per Self-Service über seine individuell erbrachten Leistungen im Spiegel der Studien- und Prüfungsordnung (Zulassungsvoraussetzungen, Prüfungsleistungen etc.) zu informieren, d. h. über die bereits erbrachten und die noch zu erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen.

Schließlich wird hinsichtlich des Informationsflusses bemängelt, daß die Informationen über die Änderung einer Prüfungs- oder Studienordnung heute bei weitem nicht an alle beratenden und betroffenen Stellen in der Universität weitergegeben werden. Abhilfe könnte eine einfache Informationsveranstaltung oder auch die elektronische Versendung der Informationen über die Änderung an alle betroffenen Stellen sein. Gegebenenfalls könnte man auch die immatrikulierten Studenten über eine derartige Aktion sehr leicht informieren.

Viele der hier vorgestellten Probleme und Verbesserungsansätze sind bekannt. Dennoch ist ihre Darstellung an dieser Stelle aus zwei Gründen bedeutsam. Erstens werden diese »bekannten« Problembereiche in der öffentlich zugänglichen Literatur noch zu wenig diskutiert. Zweitens kommt den dargestellten Aspekten insofern eine besondere Bedeutung zu, als sie gemeinsam mit erfahrenen Mitarbeitern aus den betrachteten Universitäten erarbeitet worden sind.<sup>26</sup> Im Zuge der gewählten Methodik der Organisationsentwicklung bildet diese gemeinsame Erarbeitung von Schwachstellen und Verbesserungsvorschlägen eine unverzicht-

26 Auf eine Darstellung der dabei ebenfalls zutage getretenen Detailprobleme der einzelnen Universitäten wurde in diesem Beitrag bewußt verzichtet.

bare Basis für die Implementierung neuer Strukturen und Prozesse. Anhand der folgenden zusammenfassenden These sei abschließend nochmals die Dringlichkeit von Reformen betont:

These: In dem zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerb der Fakultäten und damit der Universitäten um Spitzenleistungen in Forschung und Lehre werden nur die mithalten können, die sich rechtzeitig – und das heißt: in den nächsten Jahren – um eine zielgerichtete und effiziente Gestaltung ihrer Strukturen und Prozesse bemühen. Dies erfordert ein Umdenken auf allen Ebenen, insbesondere auf der Ebene der Fakultäten.

**Leistungsbewertung –  
Zweck oder Selbstzweck?  
Erfahrungen aus Großbritannien  
und den Niederlanden**



# Leistungsbewertung – Zweck oder Selbstzweck? Erfahrungen aus Großbritannien und den Niederlanden

*Klaus Landfried, Burkhard Kölsch*

Leistungsbewertungen im Bereich der Lehre gehören in Großbritannien und besonders in den Niederlanden schon deutlich länger zum Hochschulalltag, als dies in Deutschland der Fall ist. Hierzulande rückt die Diskussion um Leistungsbewertungen nun ebenfalls ins Rampenlicht. Was liegt daher näher, als unter Berücksichtigung der ausländischen Erfahrungen kritisch zu hinterfragen, welche Gründe für Leistungsbewertungen sprechen und vor allen Dingen, welche Konsequenzen sich daraus ergeben? Die folgenden vier Beiträge gewähren – jeweils einmal aus der Perspektive des Staates und einmal aus der einer Hochschule – einen Einblick in die Situation Großbritanniens und der Niederlande. Sicherlich können die Beiträge – auch weil sie nicht den Anspruch erheben, die Meinungs- und Erfahrungsvielfalt beider Staaten repräsentativ abzubilden – keine abschließende Antwort auf die Frage »Zweck oder Selbstzweck?« geben. Sie sind aber sehr wohl in der Lage, wesentliche Aspekte aufzuzeigen, die im Zusammenhang mit dem Phänomen »Leistungsbewertung« eine Rolle spielen.

## Erfahrungen aus Großbritannien

*Paul M. Clark*, Direktor der Abteilung für Qualitätsbewertung des »Higher Education Funding Council for England« (HEFCE), beschreibt in seinem Beitrag die Voraussetzungen, den Prozeß sowie zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten der Qualitätsprüfung in der Hochschullehre. Neben der Verbesserung der Bildungsqualität sowie der Versorgung mit aussagekräftigen, frei zugänglichen Informationen über diese Qualität ist wesentliches Ziel des Programms, der Rechenschaftspflicht gegenüber der Öffentlichkeit nachzukommen. Insbesondere das letztgenannte Ziel impliziert laut *Clark*, daß die Qualitätsprüfung durch eine externe Institution unterstützt wird. Das Programm sieht vor, einzelne Fächer zu überprüfen und zu bewerten. Der Ablauf gliedert sich in drei Stufen: Selbsteinschätzung eines Fachbereiches, Überprüfung dieser Selbsteinschätzung durch Prüfer des HEFCE sowie gegebenenfalls abschließende Beurteilung durch eine aus akademischen Fachleuten bestehende Prüfungskommission. Dieser Prozeß führt zu einer immensen zeitlichen Belastung der betroffenen Personen innerhalb der Fachbereiche, aber auch der externen Prüfer – erst recht, nachdem an dem Prozeß einige methodische Reformen vorgenommen wurden und seither alle, und nicht wie vorher nur bestimmte, Anbieter eines Faches von der Prüfungskommission besucht und bewertet werden. Den Abschluß des Prozesses bildet die Benotung derjenigen Aspekte, die das (Lehr-)Angebot eines Faches ausmachen und die in der Selbsteinschätzung aufgeführt sind. Die Prüfer vergeben Noten von »eins« bis »vier«, wobei »eins« die schlechteste Bewertung ist und zur Folge hat, daß vom Anbieter Reformen verlangt werden. Über den mit diesem gesamten Qualitätsprüfungsprozeß erreichten Erfolg läßt sich allerdings aufgrund der zur Zeit fehlenden Erfahrungen mit den Konsequenzen noch nichts sagen.

In seinem Beitrag geht *Colin Brooks*, Pro-Vicechancellor der University of Sussex, zunächst auf die von drei unterschiedlichen Institutionen mit jeweils auch unterschiedlichen inhaltlichen Aus-

richtungen durchgeführten Verfahren der Qualitätsprüfungen in England ein. Mit einer relativ ausführlichen, aus seiner Perspektive geprägten Beschreibung über das »Warum« der gesamten Qualitätssicherungsmaßnahmen gewährt *Brooks* einen hilfreichen Einblick in die Hintergründe. Das weiter oben schon von Clark beschriebene Verfahren der Lehrevaluation bezeichnet er als in jedem Fall mit hohem finanziellen und personellen Aufwand verbunden. Damit sich das Verfahren nicht kontraproduktiv auswirkt, im Extremfall also z. B. Lehrveranstaltungen ausfallen, weil der Dozent die Zeit für seine Begutachtungstätigkeit braucht, fordert er unbedingt eine Rationalisierung des Verfahrens – hier sieht er gute Chancen durch eine Professionalisierung. Weitere Bedenken äußert *Brooks*, weil das Qualitätsprüfungssystem bei den betroffenen Personen und Institutionen auf unterschiedliche Akzeptanz trafe. Ansatzpunkte zur Kritik sieht er außerdem in einem möglichen und teilweise auch beobachtbaren Fehlverhalten der fachlichen Prüfer, indem diese bei den Prüfungen eher auf eine Art »Ideenklau« zugunsten ihres eigenen Instituts aus sind oder indem sie sich bei den Bewertungen zu sehr an den Maßstäben des eigenen Instituts orientieren und nicht – wie vorgesehen – an den Zielen des zu untersuchenden. Hieraus entstehen möglicherweise auch die von *Brooks* erwähnten Befürchtungen einiger Personen bzw. Institute, »ausspioniert« zu werden. Er selbst sieht in der Überprüfung durch Fachkollegen allerdings eher die Möglichkeit, Kollegialität sowie ein gemeinsames Verständnis füreinander und damit sicherlich auch für das Fach zu fördern.

Bezüglich der mit der Benotung der Institutionen verbundenen Konsequenzen meint *Brooks*, daß das System noch zu neu sei, um tatsächliche Auswirkungen der Benotungsunterschiede aufzeigen zu können.

Die Ungewißheit der Entwicklung spiegelt sich in einer von *Brooks'* Aussagen wider: »My conclusion is that individual faculty members, departments and universities have much to gain from the assessment of their teaching quality and the audit of their procedures. They have, though, also, much to lose.«

## Erfahrungen aus den Niederlanden

Daß sich das niederländische System der Lehrbewertung in vielen Aspekten nicht sehr stark vom britischen System unterscheidet, wird deutlich in den Ausführungen von *Ferdinand J. H. Mertens*, Stellvertretender Generalsekretär des niederländischen Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (Ministerium für Erziehung und Wissenschaften). Er erläutert zunächst die Hintergründe des Mitte der 80er Jahre entworfenen Qualitätssicherungssystems, das sich schlagwortartig mit der Aussage »Autonomie für Qualität« charakterisieren läßt. *Mertens* erörtert die zwei wesentlichen Aspekte, welche die Hochschulen veranlassen sollen, die ihnen zugestandene Autonomie für eine hohe (Aus-)Bildungsqualität zu nutzen:

Erstens besteht die verfassungsmäßige Gesamtverantwortung des (Wissenschafts-) Ministers für die Qualität der vom Staat finanzierten Bildung, die dazu führt, daß sich der Minister vorbehält, die Finanzierung solcher Ausbildungsgänge, deren Qualität mehrfach negativ beurteilt wird, zu kürzen oder ganz zu streichen.

Zweitens wirkt der indirekte Druck durch die Studenten. Die Argumentationskette lautet hier: Wegen des hohen – und noch steigenden – finanziellen Eigenbeitrages der Studenten zu ihrer Ausbildung können sie es sich nicht leisten zu scheitern, deshalb verlangen sie von den Hochschulen eine hohe Ausbildungsqualität. Also müssen Informationsquellen geschaffen werden, die Auskunft über die Qualität der einzelnen Ausbildungsgänge an den jeweiligen Institutionen geben. Diese Funktion haben die veröffentlichten Evaluationsberichte. Die entscheidende Annahme hinter der Argumentationskette ist die Überzeugung, vielleicht auch nur die Hoffnung, daß sich die Studenten rational im Sinne dieser Argumentation verhalten, also sich am ehesten an Hochschulen einschreiben, die eine qualitativ hochwertige Ausbildung bieten. Da die Finanzierung der Hochschulen hauptsächlich nach den Studenten- und Absolventenzahlen vorgenommen

wird, entsteht auf diese Weise ein unmittelbares finanzielles Druckmittel für hohe Qualität.

*Mertens* beschreibt die drei Stufen des niederländischen Qualitätssicherungssystems: Selbstevaluierung der Hochschule, externe Evaluierung durch eine unabhängige Sachverständigenkommission, Metaevaluierung durch die staatliche Aufsichtsbehörde für das Hochschulwesen. Die von *Mertens* in seinem Beitrag vorgenommene Definition der Rolle des Staates zeigt, daß den Hochschulen ein hohes Maß an Verantwortung für die Ergebnisse zukommt.

Als schon jetzt absehbare, positive Konsequenz des Qualitätssicherungssystems bezeichnet *Mertens* die höhere und besser strukturierte Aufmerksamkeit, die der Qualitätsdiskussion mittlerweile entgegengebracht wird. Allerdings schränkt *Mertens* ein, daß noch keine unmittelbaren Auswirkungen der Evaluationsergebnisse auf die Durchführung konkreter Veränderungen in der Lehre feststellbar sind. Die seiner Meinung nach größten Gefahren für die Wirkungsweise des Systems bestehen einerseits darin, daß mit den Evaluationsergebnissen nicht sachgerecht umgegangen wird – hier muß der Staat in seiner finanziellen Verantwortung den Hochschulen gegenüber behutsam vorgehen, um das Vertrauen der Hochschulen zu behalten bzw. zu gewinnen. Andererseits könnten die von den externen Sachverständigen benutzten Checklisten der Qualitätsaspekte aufgrund ihres quasinormativen Charakters zu einer Vereinheitlichung der Bildung führen – das aber ist gerade nicht erwünscht.

Der Präsident der Freien Universität Amsterdam, *Harry G. Brinkman*, skizziert in seinem Beitrag ebenfalls zunächst das niederländische System der Qualitätsprüfung. Er sieht in einer regelmäßigen und sorgfältigen Qualitätsprüfung eine gute Basis, um Veränderungs- und Innovationsprozesse zu fördern und gemeinsam Ziele und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. *Brinkman* hält den Staat für unqualifiziert, was die Durchführung und Bewertung der Qualitätsprüfung betrifft; deshalb begrüßt er auch das Verfahren der Selbsteinschätzung wie auch das der externen Begutachtung durch Peers, die seiner Meinung nach die

notwendigen Informationsgrundlagen für eine Beurteilung der Lehrqualität haben. Er befürchtet allerdings eine kontraproduktive Wirkung für die Entwicklung und Erhaltung hoher Qualitätsstandards, falls eine Verquickung von »Stärkung der Rechenschaftspflicht« und »Verbesserung der Qualitätsprüfung« vorgenommen wird.

Abschließend läßt sich sagen, daß die in den beiden Staaten vorgenommenen Leistungsbewertungen aus der persönlichen Sicht der vier Autoren eher nicht als Selbstzweck bezeichnet werden können – so jedenfalls der Tenor der vier Beiträge. Dem gegenüber steht allerdings eine deutlich spürbare, fast beliebig große Skepsis der Hochschulen bezüglich der Aufwands-Ertrags-Relation derartiger Verfahren. Zwar deuten die dargestellten Ziele wie auch die kritische Auseinandersetzung mit den Methoden darauf hin, daß sich das Instrumentarium am Zweck der Qualitätssicherung ausrichten soll. Ob und in welchem Ausmaß die angestrebten Ziele innerhalb der jeweiligen Qualitätssicherungssysteme erreicht werden, kann aber – auch nach den insbesondere von seiten der beiden staatlichen Vertreter eher auf intuitiver Basis geäußerten Einschätzungen – noch nicht beurteilt werden, sondern muß sich in den zukünftigen Handlungen erweisen, nicht zuletzt durch die Entscheidungen der Studenten. Für das deutsche Hochschulsystem ist eine Prognose der Wirkungen solcher Verfahren daher zur Zeit praktisch unmöglich.

# Qualitätsbewertung im englischen Hochschulwesen: Grundsätze, gegenwärtiger Stand und Zukunftsperspektiven

*Paul M. Clark*

## 1. Einführung

Die externe Bewertung der Qualität von Lehre und Studium in der Hochschulbildung ist eine komplexe und herausfordernde Aufgabe. Die Prüfungsprinzipien und die Entwicklung der zur Durchführung erforderlichen Organisation stellen die Regierung, die Finanzierungsräte und die Universitäten vor neue Probleme. Dieser Beitrag faßt die Entwicklung der Qualitätsbewertung in England während der letzten drei Jahre zusammen und konzentriert sich dabei auf die folgenden drei Punkte:

- einige grundlegende Vorentscheidungen, die zu Beginn eines solchen Programms getroffen werden müssen, sowie die Konsequenzen dieser Vorentscheidungen;
- eine kurze Zusammenfassung der Erfahrungen mit Qualitätsbewertung in England aus der Perspektive der Organisation, die diese Prüfung durchführt;
- ein Ausblick auf mögliche Zukunftsperspektiven für die Qualitätsbewertung in England.

Es gibt eine ganze Reihe von Blickwinkeln, aus denen die Probleme und die Entwicklung der Qualitätsbewertung in den Hochschulen betrachtet werden können: als Erforscher eines solchen Prüfungssystem oder als sein Entwickler, als teilnehmender Prüfer oder als Mitglied der geprüften Institution. Nach meiner Er-

fahrung als Leiter des englischen Qualitätsbewertungssystems gilt für alle diese Perspektiven, daß im Vorfeld investierte Zeit sich später mehr als bezahlt macht, da Meinungsverschiedenheiten und Mißverständnisse so leichter vermieden werden können. Zu Beginn der Planungsphase ist es zum Beispiel angebracht, den Zweck eines solchen Programms zu bestimmen und für die Grundlagenentscheidung, die das zu errichtende System formen werden, möglichst großes Verständnis zu schaffen.

## 2. Ziele und Absichten

Der erste Punkt, über den Einverständnis, wenn nicht sogar Zustimmung erzielt werden muß, betrifft die Ziele, die mit dem Qualitätsbewertungsprogramm angestrebt werden. Wie bei jedem Qualitätsprüfungsprogramm, gibt es zwei Hauptbereiche von Zielen, für die es entwickelt werden kann: solche, die der Bewertung oder Beurteilung dienen (die kritische Zielrichtung) und solche, die der Entwicklung oder Verbesserung dienen (die gestaltende Zielrichtung). Jedes Prüfungsprogramm hat Merkmale, die beiden Zielbereiche dienen können; die Frage ist nur, wie ein Gleichgewicht zwischen beiden erreicht werden kann. Jedoch hat die Entscheidung für die Einbeziehung eines evaluativen Elementes – besonders, wenn es die Rechenschaftspflicht der Hochschulen gegenüber breiten Gesellschaftsschichten demonstrieren soll – meiner Ansicht nach eine wichtige Konsequenz: Es muß in dem Qualitätsbewertungssystem eine wirkungsvolle externe Instanz geben. Selbstverwaltung ist für diesen Zweck ungeeignet. Wie bei so manch anderem Bereich öffentlicher Dienstleistungen bedeutet Rechenschaftspflicht vor der Öffentlichkeit die Bewertung durch eine externe Instanz. In meinen Augen zeichnet es sich bisher nicht ab, daß diese Forderung der Regierung von allen Institutionen des Hochschulsystems im Vereinigten Königreich akzeptiert wird. Die weiterhin bestehenden Meinungsverschie-

denheiten über die Zielsetzungen regen deshalb die Debatte über die Mittel – also über die Frage, welches Qualitätsprüfungssystem eingesetzt werden soll – laufend neu an.

Zur Zielsetzung der Qualitätsbewertung hat die Regierung des Vereinigten Königreiches die Aufnahme einer kritischen Komponente in das System beschlossen, gleichzeitig aber auch die Bedeutung entwicklungsfördernder Aspekte solcher Programme anerkannt. Die Ziele sind innerhalb der letzten zwei Jahre bei mehreren Gelegenheiten öffentlich gemacht worden, zuletzt im Dezember 1994 vom Bildungsminister in einer Rede vor dem *Committee of Vice-Chancellors and Principals*. Sie sind außerdem im *Circular 39/94*<sup>1</sup>, das vor kurzem vom *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) zur Darlegung der revidierten Prüfungsmethode veröffentlicht wurde, unter drei Hauptpunkten erläutert worden:

- Sicherstellung des bestimmungsgemäßen Einsatzes öffentlicher Mittel und Demonstration der öffentlichen Rechenschaftspflicht;
- Förderung von Verbesserungen der Qualität in Lehre und Studium;
- Bereitstellung effektiver und frei zugänglicher Information über die Qualität von Lehre und Studium, die vom HEFCE finanziell gefördert wird.

Das erste dieser Ziele hat eindeutig kritischen Charakter, soweit es das Hochschulsystem betrifft, und leitet mit seiner Forderung nach detaillierter Rechenschaftspflicht eine neue Phase in der Beziehung zu den älteren Universitäten im Vereinigten Königreich ein. Das zweite Ziel ist ein gestaltendes, gibt aber keinen Hinweis darauf, wie eine solche Gestaltung stattfinden soll, oder wie Kritik und Gestaltung in dem einzurichtenden System ausbalanciert werden könnten. Das dritte Ziel vereinigt beide Elemente: Die Information der Öffentlichkeit über die Qualität der Hochschulbildung erlaubt einer größeren Gruppe interessierter

1 Higher Education Funding Council for England: »The Quality Assessment Method from April 1995«. Circular 39/94, Dezember 1994.

Parteien ein besser fundiertes Urteil, und dies gehört ausdrücklich zur Intention der Regierung. Es ist auch verständlich, daß das starke Vertrauen der Regierung in die entwicklungsfördernden Kräfte der Marktwirtschaft diesem dritten Punkt aus ihrer Sicht ebenfalls gestaltenden Charakter gibt.

Der Minister hat einige weitere Forderungen an die Qualitätssicherung im allgemeinen gestellt, zu der auch die Qualitätsbewertung gehört:

- Sie soll die Hochschulautonomie respektieren, jedoch auch ein externes Element haben,
- sie soll auf die Vielfalt und Freiheit von Forschung und Lehre Rücksicht nehmen, und
- sie soll wirtschaftlich arbeiten und unzumutbare Belastungen der Institutionen vermeiden.

Im Verlauf der vergangenen drei Jahre hat es Experimente, Beratungsprozesse, Entwicklungen und Umsetzungen in die Praxis gegeben. In diesem Zeitraum haben die Erläuterungen der Zielsetzungen und Erfordernisse sowie die ausdrücklichen Empfehlungen von Einrichtungen der Hochschulbildung zur Durchführung einer Qualitätsprüfungsmethode geführt, die auf drei Grundprinzipien aufbaut:

- Bewertung der Einzelfächer,
- Bewertung unter Berücksichtigung der Zielsetzungen der einzelnen Anbieter,
- Prüfung durch Fachkollegen (»Peer-review«).

Diese Prinzipien sind nicht die einzig möglichen. Theoretisch wäre die Aufstellung eines standardisierten Curriculums und eines Lehr- und Lernprogramms für jedes einzelne Fach denkbar, dessen Umsetzung geprüft werden soll, anstatt die individuellen Zielsetzungen der Fakultäten und Institute als Bewertungsmaßstab für die Einschätzung ihrer Lehrangebote heranzuziehen. Es ist natürlich auch möglich, eine Kommission speziell ausgebildeter Prüfer oder Inspektoren zur Durchführung des Bewertungsprogramms zu bilden, anstatt die im jeweiligen Fach unterrichtenden Lehrenden zu Mitgliedern der Bewertungsausschüsse zu machen. Die Entscheidungen, die in unserem Land getroffen

wurden, respektieren jedoch Wissenschaftsfreiheit und die Vielfalt des Angebotes innerhalb eines Faches. Die Grundentscheidungen sind denen anderer Länder, die ein Qualitätsbewertungssystem für die Hochschulen entwickelt haben, sehr ähnlich, stellen aber gegenüber der Verfahrensweise von *Her Majesty's Inspectorate* [dem Königlichen Inspektorat] im ehemaligen englischen Fachhochschulsektor (den heutigen »Neuen Universitäten«) einen Stimmungswandel dar.

Es hat sich herausgestellt, daß die Implikationen und Konsequenzen dieser Leitprinzipien komplexer und mehrdeutiger waren, als man sich anfangs vielleicht vorgestellt hatte. Die Auswirkungen dieser Konsequenzen haben sich während der Durchführung der Qualitätsbewertung immer deutlicher gezeigt, und sie haben zu Debatten innerhalb des Sektors und innerhalb des HEFCE geführt, die weiterhin andauern.

Betrachten wir zwei der Grundprinzipien – die Prüfung am Maßstab der eigenen Zielsetzungen und die Prüfung durch Fachkollegen –, um einige der Aspekte, die Diskussion und Unruhe provoziert haben, herauszugreifen. Wenn eine Qualitätsprüfungsmethode auf der Prüfung am Maßstab der eigenen Zielsetzungen beruht – hat das dann zur Folge, daß eine Institution, die sich durchschnittliche Ziele setzt und diese in beispielhafter Weise verwirklicht, eine bessere Bewertung erzielt als eine, die sich sehr anspruchsvolle Ziele setzt, die sie bei weitem nicht erfüllen kann? Ich glaube, dies ist der Fall. Prüfung am Maßstab der eigenen Zielsetzungen bedeutet doch, wenn es überhaupt etwas bedeutet, daß die Bewertung der Leistungen nicht auf der Grundlage der Zielsetzungen irgend eines anderen Anbieters erfolgt. Daraus ergeben sich mindestens zwei große Fragen: eine prinzipielle und eine praktische. Die prinzipielle Frage lautet: Von wem werden die annehmbaren Zielsetzungen der Hochschulen definiert, und woran erkennt man Zielsetzungen, die diese Grenzen überschritten haben? Ich glaube, diese Frage ist unmittelbar verbunden mit der Frage einer Aufstellung vergleichbarer Standards in und zwischen den Hochschulen, die im Vereinigten Königreich immer stärker diskutiert wird. Die praktische Frage lautet: Wie gut ge-

eignet ist ein Bewertungssystem, das auf individuellen Zielsetzungen beruht?

Mit letztgenannter Frage ist unmittelbar das zweite Grundprinzip in all seiner Komplexität verbunden: die Prüfung durch Fachkollegen. Was sind die Charakteristika dieser Methode, und wie läßt sie sich mit der Methode der Prüfung am Maßstab individueller Zielsetzungen vereinbaren? Aus meiner Sicht ist das wichtigste Merkmal der Peer-reviews das Urteil eines Kollegen, von dem nicht erwartet wird, daß er sich an ein strenges Regelwerk hält, sondern daß er bei der Beurteilung seine Intelligenz und seine Erfahrung einsetzt. Dies setzt der Einheitlichkeit, die man von einem Peer-review-System erwarten kann, gewisse Grenzen, denn verschiedene Kollegen werden zu etwas unterschiedlichen Urteilen kommen, wie meiner Ansicht nach durch das System der Forschungsgutachten und auf anderen Gebieten des wissenschaftlichen Lebens, wo man mit Peer-review arbeitet, deutlich wird. Die gegenwärtige Qualitätsbewertungsmethode verlangt noch Anspruchsvolleres von den beurteilenden Fachkollegen – daß sie ihre eigenen Zielsetzungen für die Lehre ihrer Fächer beiseite lassen und mit denen einer anderen Fakultät zurechtkommen, und gleichzeitig ihre Intelligenz und ihr Wissen für ein Urteil darüber einsetzen, wie gut diese Zielsetzungen verwirklicht werden. Unsere Qualitätsbewertungsmethode strebt nach größtmöglicher Einheitlichkeit durch den Einsatz von Training, Anleitung und kontinuierlicher Überwachung der Prüfungsabläufe, und ich glaube, daß einige der in *Circular 39/94* enthaltenen Reformen der Methodik den Grad der Einheitlichkeit bei der Sammlung und Präsentation des Materials und der Urteilsabgabe erhöhen werden. Bei jeder Peer-review gibt es jedoch einen Punkt, an dem die Einhaltung einer Methode endet und der Appell an wissenschaftliches Urteil und Erfahrung beginnt.

Ich habe diese Prinzipien so ausführlich diskutiert, um die folgenden Punkte herauszuarbeiten: Zunächst ist die Entwicklung und Durchführung eines Qualitätsbewertungssystems, das auf der Prüfung am Maßstab individueller Zielsetzungen durch Fachkollegen basiert, sowohl prinzipiell als auch praktisch problematisch.

Die methodischen Reformen, die der HEFCE vor kurzem eingeführt hat – und die im *Circular 39/94* beschrieben werden – sind zwar ein bedeutender Teil, aber doch nur *ein* Teil eines Entwicklungsprozesses, der vor drei Jahren begonnen hat und noch einige Jahre anhalten wird. Der zweite Punkt ist, daß die Hochschule bei ihrer Bewertung des Pilotprojektes und der Übungstests auf der Einbeziehung dieser beiden Merkmale bestand und davon in keiner Empfehlung, die sie dem *Council* während der Beratungen vorgelegt hat, je abgewichen ist. Der *Council* akzeptiert die Auffassung der Hochschuleseite von der Bedeutung dieser Bestandteile – unabhängig von ihren Begleitproblemen – für eine Qualitätsbewertungsmethode, welche die institutionelle Autonomie und Vielfalt respektiert.

### 3. Aktuelle Praxis

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Hauptelemente der Qualitätsbewertungsmethode gegeben, die im Laufe der vergangenen drei Jahre entwickelt und durchgeführt worden ist. Diese Methode wird im HEFCE-*Circular 3/92*<sup>2</sup> genau beschrieben. Jede Einrichtung soll in einem bestimmten Fach nach ihren fachlichen Zielsetzungen und im Kontext ihrer Fakultätsphilosophie bewertet werden. Deshalb beginnt der Bewertungsprozeß damit, daß jede Einrichtung, die für die Lehre in einem bestimmten Fachgebiet vom HEFCE gefördert wird, zur Erstellung einer Selbsteinschätzung von zehn Seiten aufgefordert wird, in der sie die Zielsetzung und Lernziele ihres Lehrprogramms, die Art und Weise ihrer Umsetzung und eine kritische Analyse der Stärken und Schwächen des Studiengangs darstellen soll. Ist die Fakultät der Ansicht, daß ihr Angebot hervorragende Ausbildungsqualität

2 Higher Education Funding Council for England: »Assessment of the Quality of Education.« *Circular 3/93*, Februar 1993.

liefert, so kann sie auf zwei Seiten einen »Anspruch auf das Urteil Hervorragend« formulieren. Dem einzelnen Anbieter wird eine gewisse Freiheit in der Strukturierung dieser Selbsteinschätzung eingeräumt. Diese Freiheit ist nicht überall auf positive Resonanz gestoßen; ich werde darauf später noch einmal zurückkommen. Die Selbsteinschätzung und ein eventueller Anspruch auf das Urteil »hervorragend« werden anschließend von Prüfern der *Quality Assessment Division* (QAD) des HEFCE analysiert und vorläufig als »unzureichend«, »zufriedenstellend« oder dem ersten Anschein nach »hervorragend« eingestuft. Anhand dieser Analyse wird entschieden, ob der Prüfungsprozeß an diesem Punkt mit einer Beurteilung, die auf der Basis der Selbsteinschätzung zu erfolgen hat, abgeschlossen wird, oder ob eine Prüfungskommission die Institution besuchen soll, um eine genauere Beurteilung vorzunehmen. Wird das vorläufige Urteil »hervorragend« ausgesprochen, so kommt es zu einem Besuch in der Hochschule, um dieses Urteil zu bestätigen. Das gleiche gilt, wenn die Vermutung geäußert wird, das Urteil sei »unzureichend«. Wird ein offenbar zufriedenstellendes Angebot als solches bestätigt, oder wird der Anspruch auf das Urteil »hervorragend« nicht bestätigt, sondern von den Prüfern nur als »zufriedenstellend« bewertet, so findet kein Besuch statt, und der Prüfungsvorgang ist mit diesem Urteil abgeschlossen.

Bei den Anbietern, die besucht werden, wird eine dreitägige Begehung von einer Kommission akademischer Fachleute durchgeführt, die von einem Gutachter des HEFCE geleitet wird. Diese Kommission inspiziert alle Aspekte des Lehrprozesses und alle Facetten des Lernerlebnisses der Studierenden, einschließlich ihrer seelsorgerischen Betreuung und der Studien- und Berufsberatung. England und Schottland gehören zu den wenigen Ländern, in denen die Lehre im Unterrichtsraum und im Vorlesungssaal, im Seminar- oder Tutorienraum und in allen anderen Situationen, die die Fakultät als für die Lehre relevant bezeichnet, einbezogen wird. Auf der Grundlage dieser dreitägigen Begehung und Diskussion erstellt die Kommission einen vorläufigen Bericht und beteiligt sich an einer Sitzung, in der die Einrichtung

von dem Urteil (hervorragend, zufriedenstellend, unzureichend) in Kenntnis gesetzt wird. Nach diesem Besuch werden Einzelberichte geschrieben, die einen Überblick über die Ergebnisse geben, und der *Council* veröffentlicht über jeden durchgeführten Besuch einen Abschlußbericht.

#### 4. Aktuelle Erfolge

Nach zwei Jahren der Anwendung, der internen und externen Bewertung und der Konsultation der Hochschuleseite, hat der HEFCE eine revidierte Version der oben beschriebenen Methode veröffentlicht. Diese revidierte Methode, die im HEFCE-*Circular* 39/94 genau beschrieben wird, soll im Frühjahr 1995 eingeführt werden. Bevor wir uns jedoch damit befassen, ist es wichtig, sich die Erfolge der gegenwärtigen Methode und besonders die Dimensionen des Programms vor Augen zu führen. Der Umfang des Programms hat nämlich entscheidenden Einfluß auf verschiedene methodische Aspekte, unter anderem auf Möglichkeiten zur Sicherung der Einheitlichkeit. In den ersten 21 Monaten hat das QAD 921 Selbsteinschätzungen aus fünfzehn verschiedenen Fachgebieten erhalten und analysiert. Als Folge dieser Analysen haben 400 Prüfungsbesuche bereits stattgefunden, weitere 90 sind für das Frühjahr geplant. Jede Begehung setzt die Aufstellung, die Ausbildung und die organisatorische Unterstützung einer Kommission von durchschnittlich vier akademischen Fachleuten und einem Gruppenleiter voraus. Die Kommissionen müssen außerdem in ihrer Zusammensetzung der besonderen Struktur und dem Inhalt des Angebotes der zu prüfenden Institution angepaßt sein. Zur Bildung dieser Kommissionen hat das QAD in den ersten eineinhalb Jahren 800 Prüfer für spezielle Fächer ausgebildet und organisiert gegenwärtig die Ausbildung von weiteren 300 Spezialisten für die nächste Fächergruppe, die im akademischen Jahr 1995/96 geprüft werden soll. Der *Council*

veröffentlicht für jedes besuchte Institut einen Bericht über das Bewertungsergebnis, und in den ersten einundzwanzig Monaten sind 275 solcher Berichte sowie Überblicksberichte für die ersten vier Fächer veröffentlicht worden. Es handelt sich also um ein sehr umfangreiches und anspruchsvolles Programm.

Von einer Anzahl von Quellen sind Rückmeldungen zum Programm erfolgt, sowohl interne an den QAD als auch externe an den *Council*. Die Ergebnisse, wie sie sich uns im Moment darstellen, werde ich im folgenden zusammenfassen. Eine formelle, externe Rückmeldung erfolgte durch eine bewertende Studie, die eine Kommission vom *Centre for Higher Education Studies* (CHES) des *Institute of Education* in London veröffentlicht wurde.<sup>3</sup> Ihre Schlußfolgerungen waren, daß die prinzipielle Notwendigkeit der Qualitätsbewertung von den Hochschulen akzeptiert worden ist, daß der gegenwärtige Bewertungsprozeß den Fakultäten bereits Vorteile bringt, und, natürlich, daß es Bereiche des Prozesses gibt, die verbessert werden können.<sup>4</sup> Der *Council* akzeptiert diese Schlußfolgerungen und setzt sie in die Tat um. Informelle Rückmeldungen lauten, daß der Bewertungsprozeß viele nützliche Informationen hervorbringt, und daß durch ihn viele Veränderungen induziert werden. Mehr und mehr Universitäten haben außerdem während der letzten zwei Jahre interne Qualitätsbewertungsprogramme auf Fakultätsebene eingeführt. Manche von ihnen schließen auch externe *Peer-reviews* ein, die dem HEFCE-Qualitätsprüfungsprozeß ähneln. All diese Entwicklungen zeigen, daß der Qualitätsbewertungsprozeß wichtige entwicklungsfördernde Auswirkungen auf das Denken und die Methoden der englischen Wissenschaft hat.

Das Programm wirkt sich auch auf anderen Gebieten aus, über die man im Moment nur spekulieren kann. Auf diesen Gebieten eröffnet die Qualitätsprüfung weitreichende Forschungsmöglich-

3 Barnett, Parry, Cox, Loder und Williams: »Assessment of the Quality of Higher Education: A Review and Evaluation«. Higher Education Funding Council for England, April 1944.

4 Ebd., Abschnitt 15.3.

keiten für das nächste Jahrzehnt. Eine eindeutig feststellbare Konsequenz des Qualitätsbewertungsprogramms ist die Tatsache, daß eine beträchtliche Anzahl von Wissenschaftlern (bis jetzt 1 100) die Gelegenheit nutzen, sich von ihren eigenen Instituten und ihren gewohnten Denkweisen über die Lehre ihres Faches abzuwenden. Sie widmen sich der Aufgabe, Verständnis dafür zu entwickeln, wie andere Fakultäten an die Lehre herangehen und welche Ziele sie dabei verfolgen. Ist seine Tätigkeit als Bewertungsspezialist beendet, so geht der jeweilige Wissenschaftler in seine Einrichtung zurück. Über den Einfluß seiner Erfahrungen auf seine Praxis und die Lehre seiner Institution kann man nur Vermutungen anstellen, aber wir können guten Gewissens annehmen, daß der Prozeß die Verbreitung guter und innovativer Ideen in der Lehre zur Folge hat. Die internen Prüfungsprozesse unter Beteiligung externer Fachkollegen tragen ebenfalls zu diesem Vorgang der Verbreitung guter Methoden bei. Es steht fest, daß als Nebenprodukt des Qualitätsbewertungsprogramms der Dialog zwischen Fakultäten verschiedener Hochschulen über die Lernerfahrung der Studierenden intensiver wird als er sich je selbständig hätte entwickeln können. Schließlich ist in vielen Einrichtungen durch die einfache Tatsache, daß einige Institute den Bewertungsprozeß einschließlich der Erstellung einer Selbsteinschätzung bereits hinter sich haben, während andere gerade am Beginn dieses Prozesses stehen, ein ähnlicher Dialog über Lehre und Lernen entstanden, der sich andernfalls nicht entwickelt hätte. Manchmal wird dieser Austausch von der Universitätsleitung organisiert, manchmal entsteht er spontan. In fünf bis zehn Jahren werden Fachleute und die wissenschaftliche Gemeinschaft allgemein die Gesamtheit der Auswirkungen all dieser informellen Kontakte und Gespräche mit beträchtlichem Interesse reflektieren und sich dazu äußern.

## 5. Zukünftige Entwicklungen

Ich möchte mich nun den wichtigsten Merkmalen der überarbeiteten Prüfungsmethode zuwenden, die in *Circular 93/94* beschrieben wird. Ich gebe einen Überblick über die wichtigsten methodischen Reformen, die zur Steigerung der Einheitlichkeit von Programmdurchführung und seiner fachlichen Beurteilung beitragen sollen. Diese Reformen betreffen die folgenden Bereiche:

- die Erstellung der Selbsteinschätzung,
- die Anzahl der Beurteilungsränge,
- den Prozeß der Urteilsfindung über die Qualität des Angebotes,
- den Umfang des Begehungsprogramms.

Durch die Reformen wird folgendes eingeführt:

- die Festsetzung zentraler Angebotsmerkmale, um die Selbsteinschätzungen, Begehungen, Beurteilungen und Berichte stärker zu strukturieren;
- die Vorgabe einer Struktur für die Selbsteinschätzung: Zielsetzung und Lernziele;
- die Aufstellung eines benoteten Angebotsprofils und einer Formel für die Gesamtbewertung;
- die Definition von Bewertungskriterien für die Zielsetzungen und Lernziele der Anbieter;
- der Grundsatz, *alle* Anbieter eines bestimmten Faches zu besuchen («Besuchsgrundsatz«).

### 5.1 Neustrukturierung der Selbsteinschätzungen

Die Entwicklung zentraler Angebotsmerkmale zur Bereitstellung einer einheitlichen Struktur für alle Selbsteinschätzungen – das heißt, einer Aufstellung allgemeiner Kategorien, innerhalb derer jeder Anbieter sein Bildungsprogramm und die Lernerfahrung seiner Studierenden beschreiben soll – zwingt uns zu einer Grat-

wanderung zwischen der Rücksichtnahme auf die akademische Freiheit und Vielfalt einerseits und andererseits dem Versuch, die Einheitlichkeit und Nachvollziehbarkeit des Beurteilungsprozesses zu erhöhen. Der Vorschlag, solche zentralen Merkmale einzubeziehen, wurde während des Beratungsprozesses von 94 Prozent der Einrichtungen sehr begrüßt.<sup>5</sup> Nach Bearbeitung der Stellungnahmen zu den einzelnen Vorschlägen hat sich der *Council* auf die folgende Liste von acht Merkmalen geeinigt:

- Entwurf, Organisation und Inhalt des Lehrplanes,
- Lehre, Studium und Bewertung,
- Unterstützung und Beratung der Studierenden,
- Mittelausstattung für die Lehre,
- Qualitätssicherung und -verbesserung.

Unter jedem dieser Merkmale können die Anbieter auf einer weiteren, stärker detaillierten Ebene zwischen wichtigen Merkmalen und Leistungen wählen, die sie für ihre Selbsteinschätzung für relevant halten. Die Liste wichtiger Merkmale und Leistungen, die unter dem Aspekt »Lehre, Studium und Bewertung« vorgegeben ist, befindet sich im Anhang. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist nicht präskriptiv. Die Fakultäten können unter diesen Merkmalen und Leistungen wählen oder auch andere hinzufügen, die sie zur Beschreibung dieser Seite ihres Angebotes für erforderlich halten.

Es gibt noch eine weitere Neuerung bei der Selbsteinschätzung. Die Institute werden gebeten, als Teil ihrer Selbsteinschätzung eine Erklärung von 500 Worten Länge abzugeben, in der sie die Zielsetzung ihres Angebotes in dem zu prüfenden Fach beschreiben. Diese Erklärung wird als erster Abschnitt des Qualitätsbewertungsberichtes veröffentlicht, und die Bewertung der Angebotsqualität, die der Rest des Berichtes enthält, ist vor dem Hintergrund der Selbstaussage der betreffenden Institution über ihre Zielsetzung und Lernziele zu lesen. Mit »Zielsetzung« mei-

5 Higher Education Funding Council for England: »Further Development of the Method for the Assessment of the Quality of Education«, Consultation 2/94, Juni 1994.

nen wir die allgemeine Absicht der Anbieter, in der sie ihr Lehrangebot innerhalb eines bestimmten Faches präsentieren. Beispiele für solche allgemeinen Absichten können sein:

- Vorbereitung der Studierenden auf Forschungsarbeit,
- Vorbereitung auf die Arbeitswelt, einschließlich der Erfüllung von Anforderungen von Fachorganisationen,
- soziale Ziele, wie die Ausweitung des Zugangs zur Hochschulbildung oder die Steigerung studentischer Kontrolle über die Wahl ihrer Fächer oder die Struktur ihres Studiums.

Der Ausdruck »Lernziele« bezieht sich auf die angestrebten Lernerfahrungen und Leistungen der Studierenden, die am Ende eines erfolgreichen Studienabschlusses stehen sollen.

Diese Unterscheidung zwischen allgemeiner Zielsetzung und den Kriterien für den erfolgreichen Abschluß eines Studienprogramms führt zu zwei Leitfragen:

- Sind die angestrebten Lernziele mit diesem Lehrprogramm erreichbar?
- Sind die Lernziele so gesetzt, daß die allgemeine Zielsetzung erreicht werden kann?

Die Antworten auf diese Fragen bilden die Basis der Qualitätsbewertung.

## 5.2 Anzahl der Beurteilungsränge

Die beiden oben beschriebenen Arten der Bewertung müssen in Beziehung zu jedem der sechs Angebotsaspekte gesetzt werden. Jeder Aspekt wird auf einer Skala von eins bis vier beurteilt, wodurch ein benotetes Profil entsteht, das die Qualität des Bildungsangebotes in angemessener Genauigkeit beschreibt. Von diesem Profil wird dann eine Gesamtbewertung der Angebotsqualität abgeleitet, die mit Hilfe folgender Formel errechnet wird: Erhält ein beliebiger Aspekt des Angebotes die Bewertung 1, so wird das Angebot nicht empfohlen, und der *Council* verlangt Reformen vom Anbieter. Werden alle Aspekte mit 2 oder höher bewertet, so spricht der *Council* eine Empfehlung aus.

### 5.3 Der Prozeß der Urteilsfindung

Die Bewertungskommission muß das gesammelte Material bearbeiten und zu einem Urteil über den Anteil jedes Angebotsmerkmals an der Verwirklichung der Zielsetzungen und Lernziele des Anbieters kommen. Dieser Bewertungsprozeß ist ausführlicher und genauer als die gegenwärtige Methode, in der nur das globale Urteil »hervorragend«, »zufriedenstellend« oder »unzureichend« vergeben wird. Die Notenvergabe reflektiert das gemeinsame Urteil der Prüfer darüber, inwieweit die Umsetzung der in der Selbsteinschätzung dargestellten Zielsetzung und Lernziele erfolgreich war. Die Prüfer müssen sich das Material, auf dem ihre Benotung basiert (unter der Beteiligung eines Kommissionsleiters mit beträchtlicher Erfahrung auf dem Gebiet der Anleitung bei einem solchen Entscheidungsprozeß) gegenseitig präsentieren und ihre Einzelurteile begründen. An diesem Punkt endet auch die Einhaltung methodischer Regeln, und ein fundiertes wissenschaftliches Urteil ist gefordert. Dies ist auch der Zeitpunkt, an dem das Gleichgewicht zwischen Einheitlichkeit und dem Respekt für die Vielfalt der Zielsetzungen und Lernziele gefunden werden muß. Für den Erfolg dieses Vorhabens sind Erfahrung und Urteilskraft der Fachkollegen und Kommissionsleiter von entscheidender Bedeutung.

## 6. Schlußfolgerungen

Einundzwanzig Monate Erfahrung mit Qualitätsbewertung in England erlauben uns die folgenden Schlußfolgerungen:

- 1) Die Qualitätsprüfung im englischen Hochschulsystem ist in einem sehr großen und komplexen Bildungsbereich von Fachleuten sehr schnell entwickelt worden und wird professionell durchgeführt. In den achtzehn Monaten seines Bestehens hat es sich bereits sehr viel weiter entwickelt und wird, mit weite-

ren Veränderungen und Anpassungen, dies auch in Zukunft tun.

- 2) Die Einrichtung und fortgesetzte Entwicklung der Qualitätsbewertung vollzieht sich in einem Erwartungsrahmen, für den sowohl die Regierung als auch die Hochschulen eine wichtige Rolle spielen. Die Regierung spielt eine besonders wichtige Rolle bei der Bestimmung der von der Qualitätsprüfung zu erfüllenden Ziele – sowohl aus ihrer Sicht als auch aus der Sicht der Interessengruppen, die der Staat vertreten soll.
- 3) Eine notwendige Voraussetzung für die Vermeidung von Meinungsverschiedenheiten über Einzelheiten der zu verwendenden Prüfungsmethoden ist, daß die Hochschulen die Forderungen der verschiedensten Interessengruppen an die Qualitätsbewertung anerkennen.
- 4) Die Gesamtheit der Auswirkungen der Qualitätsbewertung auf die Institutionen und die von ihnen angebotenen Studiengänge reichen weiter, als formale Bewertungen nahelegen, und es wird noch einige Jahre dauern, bis alle von der Qualitätsprüfung hervorgerufenen Veränderungen ausgewertet sind.
- 5) Die Qualitätsprüfung eines Anbieters an seinen eigenen Zielsetzungen und Lernzielen sowie die Prüfung durch Fachkollegen machen in ihrer Kombination die Qualitätsbewertung von Lehre und Studium besonders schwierig. Es ist daher unabdingbar, die Grenzen eines Regelsystems oder offizieller Anleitungen zu erkennen, damit das wissenschaftliche Urteil und die Erfahrung von prüfenden Fachkollegen dem Prozeß uneingeschränkt zugute kommen können.
- 6) Eine gut entwickelte Qualitätsbewertungsmethode steigert die Durchsichtigkeit der Ziele, der Prozesse und der Bewertung von Lehre und Studium. Dies ist sowohl für die Anbieter aus den Hochschulen von Vorteil als auch für die Menschen, denen die Hochschulbildung dienen soll. Die öffentliche Rechenschaftspflicht wird zu einem immer bedeutenderen Faktor aller Bereiche öffentlicher Dienstleistungen und sollte daher der Entwicklung einer Kultur kontinuierlicher Qualitätsanpassung dienen, die durch externe Bewertung glaubwürdig

wird. Sie wird die Stellung der Hochschulbildung in ihrem Anspruch auf erhebliche Anteile öffentlicher Mittel stärken.

- 7) Bei der Vielzahl von Reformen, die umgesetzt werden müssen, und bei der gegenwärtigen Expansion des Begehungsprogramms wird deutlich, daß das Qualitätsprüfungsprogramm der HEFCE weiterhin ein ehrgeiziges und anspruchsvolles Projekt bleibt. In den nächsten fünf Jahren, bis der erste vollständige Zyklus von Fachprüfungen abgeschlossen wird, gibt es für uns noch viel zu lernen.

## **Anhang**

### **Bestandteile des Angebotsmerkmals**

#### **»Lehre, Studium und Bewertung«**

Hauptmerkmale:

- Strategien und Methoden für Lehre, Studium, und Bewertung
- Struktur und Bandbreite des Programms für Lehre und Studium
- Gelegenheiten für und Bewertung von: Weiterentwicklung von Kenntnissen, Weiterentwicklung des Verständnisses und anderer intellektueller Fähigkeiten, Weiterentwicklung fachspezifischer Fertigkeiten, Weiterentwicklung allgemeiner/übertragbarer Fertigkeiten, Weiterentwicklung unabhängiger Lernfähigkeit, Weiterentwicklung von Werten, Motivationen oder Einstellungen zum Lernen.

Beziehungen zu:

- fachlichen Zielsetzungen und Lernzielen,
- Curriculum,
- Zusammensetzung der Studierenden,
- Personal und Personalentwicklungsprogrammen,
- außerpersonellen Ressourcen,
- Qualitätssicherung,
- studentischen Leistungen,
- Forschung, Stipendien und Beratungstätigkeiten des wissenschaftlichen Personals.

# Qualitätsbewertung und -beurteilung im englischen Hochschulwesen

*Colin Brooks*

Es ist mir eine große Ehre und auch ein Vergnügen, daß ich heute zu Ihnen sprechen kann. Meine Universität unterhält vielfältige Beziehungen zu Schwesterinstituten in Deutschland, und ich denke sagen zu können, daß wir alle dasselbe Ziel verfolgen, nämlich daß wir unseren Studenten die bestmögliche Ausbildung vermitteln möchten und bei unseren Forschungen in allen Disziplinen hartnäckig den grundlegenden Fragen nachgehen. Ungeachtet der internationalen Verbindungen, über die ich mich freue, muß ich jedoch ausdrücklich darauf hinweisen, daß ich in meinem heutigen Vortrag meinen eigenen Standpunkt und nicht den der Universität von Sussex vertrete. Natürlich hat mir meine Tätigkeit in Sussex Erfahrungen eingebracht, durch die die Betrachtungen, die ich Ihnen näherbringen will, erst geformt wurden; aber, wie ich immer sage, jemand, der sich für die Hochschulbildung interessiert, wird andere persönliche Ansichten haben als jemand, der ein eingefleischter, politisch denkender Historiker ist!

Englische Universitäten werden derzeit vielfältigen, von außen gesteuerten Überprüfungen und Beurteilungen unterzogen.

Die erste dieser Maßnahmen, die vor etwa zehn Jahren begann, war das Verfahren zur Forschungsbewertung, ein Verfahren, das von der Regierung in Gang gesetzt und zunächst durch die Universitäts-Drittmittelausschüsse (University Grants Committee) und dann durch deren Nachfolger durchgeführt wurde.

Bisher wurden drei Untersuchungsrounden abgeschlossen, eine vierte ist für 1996 geplant. Zu diesem Zweck werden Gruppen von Fachkollegen zusammengestellt, die die Qualität der Forschung in einer bestimmten Disziplin bewerten sollen; ihre Beurteilungen haben unmittelbare finanzielle Auswirkungen, da die Geldmittel entsprechend der so ermittelten Rangfolge der einzelnen Fachbereiche verteilt werden.

Es bleibt jedoch den Universitäten überlassen, ob sie diese Geldmittel auf ganz »transparente« Weise weiterreichen oder ob sie sie aufteilen oder stückeln (zum Beispiel, um die Voraussetzungen für die Verbesserung der Forschungsarbeit von weniger erfolgreichen Gruppen herzustellen oder um neue Projekte zu beginnen).

Zweitens hat das neu gegründete Higher Education Quality Council (eine Schöpfung des Committee of Vice-Chancellors and Principals, also der unmittelbaren Vertreter der Universitäten selbst) ein Qualitätsprüfungsverfahren in den Hochschulen eingeleitet. Teams von freiwilligen (aber fachkundigen) Prüfern aus den Hochschulen besuchen dabei andere Universitäten und untersuchen deren Arbeitsweisen. Ihre Berichte werden veröffentlicht. Es gibt keine finanziellen Sanktionen oder Belohnungen, aber die Universitäten sind verpflichtet, Auskunft darüber zu erteilen, welche Maßnahmen man aufgrund der Befunde und Kommentare der Prüfer eingeleitet hat. Und diese Berichte der Qualitätsprüfer werden ebenfalls publiziert und sind öffentlich zugänglich.

Drittens begann der ebenfalls neu gegründete Rat für die Finanzierung der Hochschulen in England (Higher Education Funding Council for England), um es vorsichtig zu sagen, mit dem Segen der Regierung Ihrer Majestät, unter strenger Befolgung des Statuts die Qualität der Lehrinrichtungen an den Universitäten des Landes zu bewerten. Solche Bewertungen wurden auch in Wales und Schottland durchgeführt, wobei die Verfahrensweisen und die Ergebnisse recht unterschiedlich waren.

Die Qualitätsbewertung der Lehre läuft auf Hochtouren. Nun haben wir gerade erst die Hälfte der ersten Bewertungsrunde ge-

schaft (und viele wichtige Disziplinen sind noch nicht bewertet worden, darunter z. B. Biologie, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik, Physik, Politikwissenschaften und Psychologie). Die Verfahrensweisen selbst wurden bereits einer formellen Untersuchung unterzogen (durchgeführt von Dr. Ronald Barnett vom London Institute of Education) und aufgrund der Ergebnisse weitreichend verändert. Es gab zwei besonders wichtige Änderungen: Ursprünglich wollte man nur diejenigen Hochschulen besuchen, die bereits dem ersten Anschein nach erstklassige Leistungen erbrachten, und dort lediglich Stichproben durchführen. Nun hat man beschlossen, alle Institute aufzusuchen. Zweitens wurden die anfänglichen Bewertungsnoten Hervorragend, Zufriedenstellend und Ungenügend durch ein Schwellenurteil («Qualitätsanforderungen erfüllt») und eine ausführlichere Bewertung der Leistungen auf sechs verschiedenen Leistungsgebieten (wobei vier Noten zur Verfügung stehen) ersetzt. Ich möchte die Einzelheiten der Überprüfung, die Verhandlungen und Änderungen nicht weiter kommentieren, ich möchte lediglich noch sagen, daß ich sie begrüßenswert finde (würden wir jedoch das System bereits nach der ersten Runde ändern, hätten wir keinen fachgebietsübergreifenden Maßstab). Ein Ergebnis liegt allerdings schon auf der Hand: Die Handhabung des Systems wird mit hohen Kosten verbunden sein, nicht zuletzt deshalb, weil eine entsprechende Anzahl von benötigten Prüfern unterwiesen und von ihren sonstigen Pflichten an den Universitäten freigestellt werden muß.

Die »Times Higher Education Supplement« hat unlängst über die Ergebnisse einer Leserumfrage aus dem Jahr 1993 berichtet. Ebenso wie im Jahr 1992 wurden die Leser nach ihrer Meinung zu der Behauptung befragt, daß »Qualitätsüberprüfungen und -bewertungen nützliche Leitlinien zum Fortschritt darstellen«. 1992 haben 57,6 Prozent der Leser, die darauf antworteten, dieser Behauptung zugestimmt; 1993 fiel der Prozentsatz auf 41,9 Prozent; der Prozentsatz derjenigen Leser, die diese Behauptung nicht richtig fanden oder sie entschlossen ablehnten, lag 1992 bei 19,2 Prozent und 1993 bei 35,6 Prozent. Ähnlich überraschend ist,

daß das System bei verschiedenen Hochschulen und auch innerhalb der Hochschulen sehr unterschiedliche Reaktionen hervorrief. Die Verwaltungsangestellten standen dem System positiver gegenüber als die Wissenschaftler (54,7 Prozent – 20,5 Prozent); neue Universitäten waren eher aufgeschlossen als alte, und die Wirtschaftswissenschaftler und Mediziner eher als die Kunst- und Sozialwissenschaftler. Bei den Naturwissenschaftlern war das Verhältnis ebenfalls gespalten. Das gibt Anlaß zu der Befürchtung, daß es aufgrund solcher unterschiedlichen Meinungen zu Streitigkeiten zwischen den Universitäten und ihren Mitarbeitern kommen könnte. Die Rektoren scheinen durch diese Vorstellung beunruhigt zu sein und äußerten ihre Bedenken und Befürchtungen in der letzten Ausgabe der »Times Higher Education Supplement«. Ich sehe in diesen Aussagen klare Urteile, aber sie sollten Hand in Hand mit der allmählichen Entwicklung einhergehen; diese Entwicklung erfordert, daß Kollegialität und die Verfechtung gemeinsamer Ziele gefördert werden. Der Barnett-Bericht hat geholfen, die Lage zu klären, aber über dem System hängen weiterhin dunkle Wolken.

Soviel zu den derzeit aktuellen Maßnahmen. Warum wurden sie eigentlich in den letzten beiden Jahrzehnten in England eingeführt?

Die zwangsweise Einführung von Bewertungs- und Beurteilungssystemen, die Forderung an die Universitäten, Rechenschaft abzulegen, kann aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachtet werden – und ich glaube, zukünftige Historiker werden das auch tun:

1. Sie sind Teil eines Angriffs der Regierung auf die Mitarbeiter, die Prinzipien und die Praktiken des Expertentums sowie die bequemen Selbstregulierungspraktiken, die für diese Berufszweige charakteristisch sind. Es wurde unlängst berichtet, ein Rektor habe gefordert, daß »die Regierung mehr darauf vertrauen solle, daß die Institute in der Lage sind, ihr eigenes Haus selbst in Ordnung zu halten«. Genau das ist der springende Punkt.

2. Sie sind eine Folge der Bewegung weg von der Elite- und hin zur Massenausbildung an den Hochschulen in England; dieses

System würde ein lebenslanges Lernen der Studenten beinhalten, und es würde bedeuten, daß eine Universität nur noch eine unter vielen gleichwertigen Ausbildungsstätten wäre. Die Folge: Viele der Aufgaben, die derzeit von anderen Ausbildungsstätten wahrgenommen werden (vor allem von den Schulen) könnten auf die Universitäten übertragen werden. Die Bewertung der Mitarbeiter und ein gewisses Maß an Überwachung rücken hier in den Mittelpunkt.

3. Sie sind Teil der Einführung der freien Marktwirtschaft: Ebenso wie die Fahrgäste der britischen Bahn werden nun auch die Studenten als Kunden betrachtet.

4. Sie sind Teil einer Modeerscheinung, die mehrere Mitglieder der Regierung begeistert verfechten und wonach neue Privilegien geschaffen werden sollen; genauso wie die Kunden und die Bürger haben auch die Studenten bestimmte Rechte und Ansprüche.

5. Oder ganz anders: Sie sind Teil einer Politik, die nach einer größeren Transparenz der staatlichen Einrichtungen strebt. Universitäten müssen in der Lage sein, ihre Tätigkeit in der Öffentlichkeit zu rechtfertigen und zu erläutern, und zwar sowohl in bezug auf die allgemeinen Aufgaben als auch in bezug auf Einzelfälle (zum Beispiel müssen sie erklären können, warum ein bestimmter Studiengang auf eine bestimmte Weise durchgeführt wird, oder warum die Studienarbeit eines Studenten als unbefriedigend bewertet wurde). Man hat allerdings manchmal das Gefühl, daß die Regierung selbst in dieser Hinsicht nur widerwillig dem Kurs folgt, von dem sie wünscht, daß andere Institutionen ihn einschlagen mögen.

6. Sie sind Teil des Wunsches der Regierung Ihrer Majestät nach einer Begrenzung der Kosten, und wir müssen der Tatsache schon Glauben schenken, daß diejenigen, die diesen Wunsch in die Tat umsetzen, versuchen wollen, die öffentlichen Ausgaben zu senken. Eine solche Begrenzung der Kosten kann freilich sowohl in der Forschung als auch in der Lehre am besten in Verbindung mit Forderungen nach konkreten Zielsetzungen und hervorragenden Leistungen erreicht werden.

7. Sie sind Teil einer defensiven Reaktion der etablierten Bildungsstätten, die

- versuchen zu beweisen, daß sie für ihr Geld wertvolle Leistungen erbringen (und daß hinsichtlich ihrer Haushaltsführung oder ihrer sonstigen Arbeit keine Gefahr von Skandalen besteht, wie sie etwa in den Vereinigten Staaten aufgetreten sind, siehe insbesondere den Fall im Zusammenhang mit den Forschungsausgaben der Universität Stanford);
- durch die Akzeptanz der Überprüfung durch Fachkollegen die Implementierung externer Aufsichtsorgane verhindern wollen.

Ich denke, das genügt, um die allgemeinen Zusammenhänge des Verfahrens zu verdeutlichen. Nun würde ich gern einen Kommentar zum Verfahren selbst, zu der eigentlichen Bewertung, anfügen. Die Qualitätsbewertung und -beurteilung ist Teil eines Versuches, etwas einzuführen, was in anderen Bereichen schon lange Brauch ist. Bei dem Verfahren hält man sich an das Versprechen, daß man die Zielsetzungen der einzelnen Universitäten respektieren werde (und es gibt tatsächlich Tendenzen, in den einzelnen Hochschulen ähnliche interne Verfahren einzuführen, obwohl die Anforderungen der einzelnen Disziplinen, Abteilungen und Studenten auch im Innenverhältnis und zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich sind). In der Praxis geschieht es aber auch, daß sich die Prüfer engagiert und aufgeschlossen an dem Prozeß des »Leistungs-Striptease« beteiligen und dann alles, was ihnen an der besuchten Universität gefallen hat, mitnehmen und zum Vorteil ihrer eigenen Hochschule zu nutzen versuchen. Diese Piraterie ist aber immer noch besser als die Gewohnheit mancher Prüfer, bei der Prüfung die Gebräuche ihres eigenen Institutes als Maßstab zu verwenden, eine Praxis, die von seiten des Funding Council ausdrücklich verboten ist, von der jedoch einige Prüfer nicht ablassen können. Nützlicher und stimulierender ist es auf jeden Fall, einem Fakultätsmitglied folgende Fragen zu stellen: »Sie gehen in Ihrer Disziplin diesen Weg. Was sind Ihrer Ansicht nach die Vor- und Nachteile dieser Vorgehensweise gegenüber anderen Methoden? Welche anderen haben Sie in Betracht gezogen und für ungeeignet befunden, und warum?« Wenn

die Fakultät mit solchen Fragen konfrontiert wird, ist sie gezwungen, ihre Vorgehensweisen ausführlich und rational zu erläutern, und das ist meiner Meinung nach eine hervorragende Sache.

Neben der erklärten Achtung gegenüber der Aufgabe der jeweiligen Institution proklamiert das Funding Council bei seinen Qualitätsprüfungsschulungen, auch die Gesamtheit der individuellen Studiererfahrungen zu beachten. Dieses lobenswerte Ziel wird in der Praxis jedoch nicht realisiert. Viele Aspekte des Erfahrungsschatzes bleiben unberücksichtigt – nicht zuletzt deswegen, weil die Bewertung sich nur auf eine einzige Disziplin konzentriert, obwohl wir in einer Zeit leben, in der nur noch ein äußerst geringer Prozentsatz der Studenten seinen Kenntniserwerb auf nur ein einziges Studienfach ausrichtet. Und es scheint, daß z. B. auch Studiererfahrungen im Ausland keine Beachtung finden.

Ich muß allerdings hinzufügen, daß die Betonung der Studiererfahrungen weitere problematische Fragen aufwirft. Die Bewertung tendiert dazu, das wachsende Wissen des Studenten auf den Inhalt des Faches, in dem er seinen Abschluß macht, einzuschränken, ohne Rücksicht auf die studentenorientierten Lehrmethoden und die Einführung fächerübergreifender, modular aufgebauter Bildungssysteme. Eine analoge Tendenz finden wir beim Qualitätsprüfungsverfahren des Higher Education Quality Council, bei dem es manchmal den Anschein hat, daß die Prüfer mit allem zufrieden sind, was ihnen ein Student erzählt. Wenn der Student etwas falsch macht, so wird dies als ein Fehler der Hochschule ausgelegt, die nicht ausreichend spezifisch, eindeutig, repetitiv, geduldig usw. ausbildet.

Es mag sein, daß etliche der Vorwürfe ungerechtfertigt sind. Ebenso gibt es viele Argumente gegen die zur Zeit proklamierte Methode des selbständigen Lernens. Es ist schwierig genug, diese Methode in einer Gesellschaft durchzusetzen, in der es den Anschein hat, daß Studenten nur den Wunsch verfolgen, irgendwie durch die Prüfungen zu kommen, und erschauern, wenn sie daran denken, daß sie auswählen und selbständig handeln sollen. Sollen akademische Grade denn nur noch an diejenigen Studenten ver-

geben werden, die eine einzige Disziplin beherrschen? Wissen Studenten denn, was gut für sie ist? Die Wissenschaftler befinden sich in einer schwierigen Lage. Viele denken, sie wissen besser als die Studenten selbst, was für diese gut ist. Sie erfreuen sich an der intellektuellen Variabilität von Studiengängen, aber sie sind nicht mehr bereit, für ihre Studenten die Erzieherrolle zu übernehmen, wie es lange Zeit Brauch war. Diese Denkweisen sind seit den 60er Jahren überholt und werden sicherlich nicht wiederkommen. Wenn aber die Studenten sicher sind zu wissen, was das Beste für sie ist, kann man ihnen dann die Freiheit absprechen, ihre eigenen Wünsche zu definieren? Kann man ihren Wunsch ignorieren, zu erfahren, was sie tun müssen, um einen Studienabschluß zu bekommen (das wäre das genaue Gegenteil zur These der intellektuellen Variabilität der Studiengänge)? Wissenschaftler haben die Tendenz, demokratische Wahlmöglichkeiten gutzuheißen, wenn sie jedoch auf ihrem eigenen Territorium mit ihrer Anwendung konfrontiert werden, reagieren sie sehr zurückhaltend.

Nun verläßt man sich – vielleicht allzu leichtfertig – auf Geschriebenes, auf die schriftlichen Instruktionen zu diesen Themen. Zweifellos ist die Schriftform zur Klärung der Sachlage wichtig. Bei unseren Forschungsarbeiten gehen wir gewöhnlich auch von Schriftstücken aus und entnehmen daraus Zitate, damit auch andere unseren Spuren folgen können; und wir gehen davon aus, daß unsere Experimente für andere nachvollziehbar sind. Ich finde, das gleiche sollten wir mit unserem Lehrstoff tun. Und ich glaube, Niederschriften helfen uns auch zu klären, was wir von uns selbst und von unserern Studenten erwarten. Aber während die alte Geheimnistuerei in der Praxis oft mit Verantwortungslosigkeit einherging, besteht die Gefahr – oder scheint zumindest die Gefahr vorhanden zu sein –, daß uns die Fixierung auf formelle Niederschriften viel von der Spontaneität des Lehrens und des Lernens rauben wird.

Die Überwachung der Lehre steht offensichtlich im Mittelpunkt der Qualitätsbewertung. Sie muß von den Prüfern behutsam vorbereitet werden. Es macht zum Beispiel einen großen Unterschied aus, ob eine Vorlesung in der dritten Woche des

Wintersemesters oder in der siebenten Woche überprüft wird. Aber ebenso wichtig für den Bewertungsprozeß ist es, daß tatsächlich das geschieht, was man erwartet, nämlich daß die Lehre von Fachkollegen überprüft wird – und wenn es nicht zwangsweise vorgeschrieben wird, so soll es zumindest als sehr wünschenswert gelten. Zweifellos wird es Leute geben, die einer solchen Innovation sehr mißtrauisch gegenüberstehen, die das Gefühl haben, ausspioniert zu werden. Ich persönlich finde eher, daß eine solche Entwicklung den Sinn einer Fakultät für Kollegialität und für ihr Selbstverständnis stärken kann und sollte. Es ist auch so – und das ist ein weiterer Grund, diese Entwicklung zu begrüßen, daß sowohl gestandene Professoren als auch junge Lektoren und Kollegen, die in der Mitte ihrer Karriereleiter stehen, nach denselben Maßstäben beurteilt werden. Das alles dient einem guten Zweck, und es verträgt sich mit dem System der Bewertung, das nun standardmäßig an englischen Universitäten durchgeführt wird und eine durch und durch wünschenswerte Neuerung darstellt. Eines unserer schwerstwiegenden Probleme in England besteht darin, daß es uns mit zunehmendem Alter unserer Fakultäten zunehmend auch schwerer fällt, uns vor Augen zu halten, daß, während wir eine Vorlesung – sagen wir – fünfzehn Jahre lang halten, unsere Studenten sie zum ersten und einzigen Mal in ihrem Leben hören.

Meine Schlußfolgerung ist, daß die einzelnen Mitglieder der Fakultäten, der Institute und die Universitäten in ihrer Gesamtheit aus der Bewertung ihrer Lehrqualität und der Beurteilung ihrer Methoden großen Nutzen ziehen können. Sie haben aber auch viel zu verlieren. Die Bewertungs- und Beurteilungsmaßnahmen sind in ihrer aktuellen Form außerordentlich zeitraubend und kostenintensiv. Ich war unlängst selbst als auswärtiger Teilnehmer bei der Beurteilung einer benachbarten Universität im Einsatz. Ihre Qualitätssicherungsmaßnahmen waren vorbildlich: Das Feedback von seiten der Studenten wurde peinlich genau registriert, es wurde mit Wohlwollen und unter Rücksichtnahme auf den konkreten Einzelfall darüber beraten und darauf reagiert. Auffallend jedoch war folgendes: Das, was sich die

Studenten von der Fakultät am meisten wünschten, waren mehr Unterrichtsstunden, mehr Tutorien – und genau das war zurückgestellt und beschnitten worden, um in der Fakultät zeitliche Kapazitäten für die Durchführung der Beurteilung freizusetzen. Eine Rationalisierung der Verfahren ist unbedingt notwendig – das System ist gegenwärtig zu stark belastend. Wir dürfen nicht zuviel des Guten tun. Man muß zumindest zu einer Einigung hinsichtlich der Rollen der auswärtigen Prüfer und Qualitätsbewerter finden; und wir dürfen nicht ignorieren, daß die englischen Universitäten auch umfassende intern organisierte Verfahren durchführen (beachtenswert sind insbesondere die jährlichen Überprüfungen und die regelmäßigen Kontrollen der Kurse und die Gutachten, die von auswärtigen Prüfern eingeholt werden, bevor ein neuer, zu einem Abschluß führender Studiengang eingerichtet wird). Ich glaube auch nicht, daß es notwendig ist, eine so starke Unterscheidung zwischen der Qualitätsbeurteilung und der Bewertung der Lehrqualität zu machen, wie es zur Zeit der Fall ist; und das Committee of Vice-Chancellors and Principals wird wahrscheinlich befürworten, daß diese beiden Verfahren zusammengefügt werden.

Ich muß sagen, ich bin nicht ganz davon überzeugt, daß die Bewertung ausschließlich durch Fachkollegen erfolgen muß oder sollte. Das ist vielleicht bei der Bewertung der Forschung erforderlich, aber die Erfahrungen, die man mit nicht-universitären Prüfern gemacht hat, waren sehr gut. Ich glaube, es gibt gute Gründe für die Gründung einer professionellen Institution, die die Besuche zum Zweck der Bewertung und Beurteilung organisieren und sich die akademischen Prüfer aus der unmittelbaren Umgebung holen und sie unterweisen sollte. Ihre Professionalität würde meiner Meinung nach dazu beitragen, die Glaubwürdigkeit des Systems zu verbessern und zu erhalten.

Die englischen Universitäten und die Fachhochschulen (Polytechnics) wurden vor einigen Jahren gleichgestellt; man ging davon aus, daß sie sich auf gleichem Niveau bewegen. Durch die Bewertung der Forschung und Lehre erfolgt wieder eine Differenzierung. Diejenigen, die Forschung finanzieren, und diejeni-

gen Studenten, die sich der postgradualen Forschung widmen möchten, kennen das Niveau der Fakultäten ganz genau: In dieser Hinsicht hat die Strategie der Differenzierung bereits eingesetzt. Andererseits weiß ich von keiner Untersuchung darüber, wie weit das Urteil der Prüfer von ihrer vorherigen informellen Meinung über die Disziplin und die Institutionen abweicht. In bezug auf die Lehre haben die Hochschulen beispielsweise für ihre Öffentlichkeitsarbeit zum Zweck der Anwerbung von Studenten auffallend viele Beurteilungen mit der Note »Hervorragend« erhalten. Das System ist aber zu neu, um erkennen zu können, welche Auswirkungen das tatsächlich hatte (und nun wurde der kleine Unterschied durch das »hervorragende« Urteil einfach hinweggefegt). Ich bezweifle, daß die Öffentlichkeit diffizilen Beurteilungen in Zukunft besondere Aufmerksamkeit schenken wird. Mich beunruhigt immer noch, daß die Untersuchung der Forschung in Gang gesetzt wurde und dadurch Geldmittel geflossen sind, noch bevor die Bewertung der Lehre begonnen hatte – und daß keine Geldmittel unmittelbar für die Bewertung der Lehre verwendet wurden. Das bedeutete ein sehr unglückliches Signal an die Fakultäten, nämlich daß die Forschung für wichtiger erachtet wird als die Lehre. Es wird einige Zeit und einige Mühe benötigen, um Forschung und Lehre wieder zu vereinen, wie es sich gehört, denn die gänzliche Teilung der englischen Universitäten in Forschungs- und Lehrinstitute hat meiner Ansicht nach keine Aussicht auf Erfolg. Sogar die vornehmsten Forschungsuniversitäten werden eine ausreichend große Gruppe von Studenten der höheren Semester und lernwilligen Doktoranden haben müssen. Unter den sich schnell verändernden kulturellen und technischen Bedingungen der Jahrtausendwende wird die Lehre überall die wichtigste Aufgabe aller Universitätsdozenten bleiben.

# Hintergründe des neuen Qualitätssicherungssystems in den Niederlanden

*Ferdinand J. H. Mertens*

## 1. Hintergründe des neuen Qualitätssicherungssystems in den Niederlanden

Das niederländische und das deutsche Hochschulsystem sind in einigen Punkten gut miteinander vergleichbar. Beide lassen sich als binäre Systeme charakterisieren, bestehend aus den traditionellen Universitäten einerseits und den auf das Berufsleben orientierten Fachhochschulen andererseits. An den Universitäten, die sich im Grunde noch auf das pädagogische Ideal Humboldts berufen, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung.

Das niederländische und das deutsche Hochschulwesen haben bis Mitte der 80er Jahre eine mehr oder weniger vergleichbare Entwicklung durchlaufen. Beide Systeme werden in der Überzeugung – die sich seit den 60er Jahren durchgesetzt hat – verwaltet, daß es vorrangig zu den Aufgaben des Staates gehört, den Zugang zum Hochschulsystem und die Teilnahme daran zu gewährleisten.

Diese Auffassung ist im umfassenderen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen, der sowohl für die niederländische als auch für die deutsche Situation kennzeichnend ist. In beiden Ländern herrschte ein politisch-soziales Klima vor, in dem dem Staat eine wichtige Rolle bei der Gewährleistung der Chancengleichheit im

gesellschaftlichen Kontext zufällt. Dieser Verantwortung entlehnte der Staat die Legitimität für sein starkes Engagement in allerlei gesellschaftlichen Bereichen. Beim Hochschulwesen bedeutete dies: Der Staat hatte vor allem dafür zu sorgen, daß Einkommensunterschiede kein Hindernis mehr darstellen für den Besuch einer Universität oder Fachhochschule. Dies hat zu einem System geführt, bei dem die Hochschulen vom Staat finanziert werden; die Studierenden können sie besuchen, ohne allzu hohe Kosten tragen zu müssen.

Ein Vergleich der Studentenzahlen im Hochschulwesen beider Länder weist aus, daß es unter dem Einfluß dieses politischen Zieles seit den 60er Jahren zu einem beträchtlichen Wachstum gekommen ist. Dabei fällt auf, daß dieses Wachstum in den Niederlanden in erster Linie die Ausbildungsgänge des Berufsbildenden Hochschulwesens betrifft. Während in Deutschland im Jahre 1991/92 etwa 75 Prozent aller Studierenden die Universitäten besuchten, lag dieser Prozentsatz in den Niederlanden erheblich niedriger, nämlich bei 45 Prozent; 55 Prozent besuchten hier die Fachhochschulen.

### **Das neue Lenkungskonzept**

Seit Mitte der 80er Jahre kam es im niederländischen Hochschulwesen zu einem Umschwung; dies führte dazu, daß wir in den Niederlanden im Vergleich zu Deutschland eine etwas andere Richtung eingeschlagen haben. Der Anlaß hierfür war die wirtschaftliche Krise, zu der es Anfang der 80er Jahre kam und mit der alle westeuropäischen Länder zu kämpfen hatten.

Infolge der Wirtschaftskrise und der damit einhergehenden Operationen zur Dämpfung der Staatsausgaben geriet in den Niederlanden das politische Ziel der Regierung, die Studentenzahlen zu erhöhen, unter Druck. Man blieb zwar bei dieser Zielsetzung, gleichzeitig setzte sich aber die Erkenntnis durch, daß der Staat die Teilnahme an der Bildung nicht unbegrenzt finanzieren konnte. Zu dieser Erkenntnis trug auch noch der Umstand

bei, daß insbesondere die Universitäten mit langen Studienzeiten und geringen Lernerfolgen der Studenten konfrontiert waren. Infolge dieser Ineffizienz war der Bildungshaushalt zusätzlichen Belastungen ausgesetzt.

Außer mit den zunehmenden wirtschaftlichen Problemen hatte die Regierung in bezug auf die von ihr angewandten Lenkungsmechanismen in wachsendem Maße auch mit dem Problem der Legitimierung staatlichen Handelns zu kämpfen. Das Engagement, das aufgrund des Gleichheitsgedankens von der Regierung erwartet wurde, hat eine allzu starke Regulierung und Deflexibilisierung in zahlreichen Bereichen der Gesellschaft zur Folge gehabt. Im Hochschulwesen führte dies dazu, daß der Handlungsspielraum der Universitäten und Fachhochschulen auf dem Gebiet der Verwaltung nicht ausreichte, um adäquat auf Anforderungen der sich verändernden Umwelt reagieren zu können.

Diese Anforderungen wurden sowohl auf der Angebots- als auch auf der Nachfrageseite des Bildungssystems gestellt. Aufgrund des politischen Zieles, die Teilnahme am Hochschulwesen zu erhöhen, bekamen es die Universitäten und Fachhochschulen im übrigen mit sehr unterschiedlichen Studenten zu tun. Daher bedurfte es einer besseren Abstimmung der Lehre und des Studiums mit der stark differenzierten Studentenpopulation. Andererseits zeigte sich auch bei der Unterbringung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, daß die zunehmende Dynamik der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu wachsendem Bedarf an einem differenzierten Unterrichtsangebot führte, einem Unterrichtsangebot, das die Fachhochschulabsolventen und künftigen Arbeitnehmer nach Art und Inhalt dafür qualifizierte, adäquat auf die sich ändernden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt zu reagieren. Unterschiedliche Entwicklungen im sozialen Umfeld der Hochschulen verlangten also von den Einrichtungen ein qualitativ hochwertiges, vielseitiges Bildungsangebot.

Unter dem Einfluß dieser Entwicklungen war man denn auch mehr und mehr bemüht, das Hochschulsystem effektiver zu gestalten. Ziel war ein Bildungssystem, das die Studenten anregt, schneller und effizienter zu studieren; dabei sollten die Hoch-

schulen einerseits mehr für die gelieferte Qualität und für die Studienleistungen verantwortlich gemacht werden und andererseits über genügend Flexibilität verfügen können, rasch auf sich ändernde Umstände in ihrem Umfeld zu reagieren. Es war deutlich, daß sich die Lenkungsmechanismen nicht mehr dazu eigneten, diese Veränderungen herbeizuführen.

Man suchte daher die Lösung der Probleme in der Einführung eines neuen Lenkungsconzeptes, das auf eine Dezentralisierung, eine Verlagerung der Zuständigkeiten hin zu den Hochschulen abzielt. Der Leitgedanke ist der, daß der Staat sich nicht länger um interne Prozesse kümmert, welche die Einrichtungen besser selbst lenken und regeln können. Dies bedeutete zugleich, daß an der Gestaltung eines neuen Verhältnisses von Staat und Hochschulen auf dem Gebiet der Verwaltung gearbeitet werden mußte. Der Staat mußte stärker in den Hintergrund treten; im Vordergrund sollte die Autonomie der Hochschulen stehen. Für die Steuerungspraxis bedeutete dies de facto, daß der Staat sich jetzt weniger auf eine Regelung vorab durch festgesetzte Regeln und Verfahrensvorschriften für interne Prozesse konzentrierte als vielmehr auf die Lenkung auf der Grundlage von Rechenschaftsberichten der Einrichtungen über die Ergebnisse.

## **Verantwortung für die Qualität**

Die Ausgangspunkte des neuen Lenkungsconzeptes enthält der 1985 unter den Auspizien des damaligen Ministers für Bildung und Wissenschaft, Deetman, veröffentlichte Bericht »Hochschule: Autonomie und Qualität«, der sogenannte HOAK-Bericht. Der Leitgedanke in dem Bericht war der, daß die Erweiterung des Handlungsspielraums der Hochschulen eine notwendige Bedingung für die Verwirklichung der gewünschten Vielfalt und Qualität im Bildungssystem war. Als Gegenleistung für die Gewährung größerer Freiheit auf dem Gebiet der Verwaltung sollten die Hochschulen nachweisen, daß sie in der Lage sind, Qualitätsunterricht zu liefern und Rechenschaft darüber abzulegen.

Auf der Grundlage dieses Berichtes entschloß man sich in den darauffolgenden Jahren, die Veränderungen bezüglich der Verteilung der Zuständigkeiten schrittweise einzuführen.

Inzwischen haben die Hochschulen weitgehende finanzielle Zuständigkeiten auf einigen Gebieten. Zur Stärkung ihrer autonomen Stellung erhalten die Hochschulen ihre finanziellen Mittel in Form eines Globalhaushaltes. Die Beträge, die die einzelnen Hochschulen bekommen, richten sich hauptsächlich nach den Studenten- und Absolventenzahlen. Für teure Ausbildungen, zum Beispiel in den Naturwissenschaften und in Medizin und Technik, wird ein höherer, für die in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften ein niedrigerer Betrag gezahlt. Außer einem Globalhaushalt erhalten die Hochschulen Mittel aus Studiengebühren; auch können sie sich mit Hilfe von Auftragsarbeiten, durch sogenannte Drittmittelforschung, zusätzliche Gelder verschaffen. In der Verwendung ihrer Mittel sind die Hochschulen frei. Diese Entscheidungsfreiheit wirkt sich vor allem in Bereichen wie Personalpolitik und Investitionen aus, in denen sie mehr Befugnisse erhalten haben.

Wahrscheinlich werden die Hochschulen dank dieser Autonomie eher in der Lage sein, Regelungen selbst zu treffen und sich stärker zu profilieren, indem sie in Konkurrenz miteinander treten. Die Marktkräfte könnten ihnen Anreize geben, die Qualität der Lehre kritisch zu evaluieren und zu überwachen.

Im HOAK-Bericht wurde daher der Vorschlag gemacht, den Hochschulen die Erstverantwortlichkeit für die Qualität zu übertragen. Daß man dies tat, beruhte im wesentlichen auf der Unzufriedenheit mit den damals verfügbaren Instrumenten zur Qualitätssicherung, die auf administrativen und juristischen Verfahren und Vorschriften basierten. In der Praxis führte dies aber dazu, daß es den Hochschulen an Aufmerksamkeit für die Qualität der Bildungsprozesse selbst und für ihre Resultate mangelte.

Diese neue Verantwortung der Hochschulen sollte sich vor allem darin äußern, daß den Prozessen und Ergebnissen von Forschung und Lehre ständig größte Aufmerksamkeit gewidmet wird. Der Leitgedanke beim Aufbau des neuen Systems der Qua-

litätssicherung im Hochschulwesen war denn auch, daß die Hochschulen für die regelmäßige Evaluierung ihrer Lehre und für die Durchführung der erforderlichen Erneuerungen und Verbesserungen verantwortlich sind. Außerdem müssen sie der Öffentlichkeit über diese Aktionen Rechenschaft ablegen. Auch die Ergebnisse der Kontrollbesuche sind daher öffentlich. Das neue Qualitätssicherungssystem hat somit eine doppelte Funktion: Es geht darum, Verbesserungen herbeizuführen und Rechenschaft abzulegen.

Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit heißt vor allem, dem Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft Rechenschaft abzulegen. Die Hochschulen sind künftig zwar erstverantwortlich, der Staat behält jedoch seine verfassungsmäßige Gesamtverantwortung für die Qualität der von ihm finanzierten Bildung. Daher ist er auch befugt, Rechenschaft von den Hochschulen zu verlangen. Im Lichte der veränderten Beziehungen zu den Hochschulen auf dem Gebiet der Verwaltung hatte der Staat Bedarf an Evaluierungen durch Kommissionen, denen unabhängige Fachleute angehören. Diese Kommissionen sollten die Lehre in ständig wechselnder Zusammensetzung regelmäßig in objektiver Weise evaluieren. Da die Hochschulen dem Staat und der Gesellschaft gegenüber stärker zur Verantwortung gezogen werden sollten, mußte der Staat die Möglichkeit erhalten, bei negativen Beurteilungen Sanktionen zu verordnen und im äußersten Fall die Finanzierung der betreffenden Ausbildung zu stoppen.

### **Die Rolle der Studenten**

Neben der Rechenschaftspflicht der Hochschulen gegenüber dem Minister spielen die Studenten bei der Verstärkung des Marktmechanismus innerhalb des Systems des Hochschulwesens eine wichtige Rolle. Mit der Änderung des Steuerungssystems zwischen Staat und Hochschulen kam es auch in den Auffassungen über die Position der Studenten zu einer Wende. Diese wurde in den letzten Jahren immer stärker im Sinne einer Festlegung von

Rechten und Pflichten definiert. Es setzte sich die Auffassung durch, daß der Besuch des Hochschulwesens als persönliche Investition der Studenten betrachtet werden muß, die einen höheren Eigenbeitrag rechtfertigt. Aufgrund dieses Investitionsgedankens können die Studenten auch eine bestimmte Leistung seitens der Hochschule erwarten. Im letzten Jahrzehnt hat man sich daher auch um die Schaffung von Anreizen bemüht, mit denen man die Studenten dazu bringen kann, effizienter zu studieren und sich dem Bildungswesen gegenüber als kritische Verbraucher zu verhalten. Sie werden dann angesichts der höheren Investitionen, die sie tätigen müssen, mehr darauf achten, daß die Hochschulen Ausbildungsqualität liefern.

In den vergangenen Jahren sind Maßnahmen getroffen worden, die auf eine Einschränkung der Rechte der Studenten hinauslaufen. So wurde das Recht auf mehrere Jahre Studienförderung und niedrige Studiengebühren über die Festlegung der sogenannten Immatrikulationsdauer im Laufe der Jahre beschnitten. Die formelle Studiendauer wurde 1987 mit der Einführung des Gesetzes über die Zweiphasenstruktur für den gesamten Hochschulwesen der ersten Phase auf vier Jahre festgesetzt. Seit Anfang der 90er Jahre hat man ferner an der Einführung der sogenannten Studienfortgangskontrolle gearbeitet; dabei müssen die Studenten nachweisen, daß sie in ihrem Studium innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausreichende Ergebnisse erzielt haben. Außerdem wurden die Studiengebühren beträchtlich erhöht: von 750 Gulden zu Anfang der 80er Jahre auf 2 250 Gulden im Studienjahr 1994/95. Die aktuelle politische Diskussion dreht sich zur Zeit um die Frage, ob dieser Betrag im Rahmen der Einsparungen, die das heutige Kabinett im Hochschulwesen plant, noch einmal beträchtlich erhöht werden muß.

Eines steht fest: Die Studenten haben aufgrund der Tatsache, daß striktere finanzielle Bedingungen und Verpflichtungen für sie gelten, in zunehmendem Maße einen Eigenbeitrag zu den Kosten ihres Studiums leisten müssen. Dies bedeutete, daß sie sich ein Scheitern im Studium kaum noch leisten können und folglich von den Hochschulen eine Gegenleistung erwarten, die stärker dem

Prinzip »value for money« entspricht. Ihre Forderungen an das Studium müßten dann insbesondere in qualitativ hochwertigen praxisbezogenen Studienplänen resultieren. Wenn man davon ausgeht, daß die Hochschulen für die Qualität der Lehre zuständig sind und über die entsprechenden verwaltungstechnischen Möglichkeiten verfügen, werden die Studenten sie diesbezüglich beurteilen können und sich bei der Studienwahl von der gebotenen Qualität leiten lassen. Da das Finanzierungssystem der Hochschulen weitgehend von der Zahl der immatrikulierten Studenten pro Einrichtung abhängt, kann man davon ausgehen, daß die Hochschulen das Verhalten der Studenten bei der Studienwahl berücksichtigen und um sie werben werden, indem sie für ein attraktives, qualitativ hochwertiges Bildungsangebot sorgen.

Damit die Studenten ihre Wahl kritisch treffen können, müssen sie allerdings gut über die Qualität der Bildung informiert werden. Daher ist es ein wichtiger Ausgangspunkt im Rahmen des neuen Systems der Qualitätssicherung, daß die Ergebnisse der Evaluierung durch unabhängige Kommissionen öffentlich sind und daß auch die Meinungen der Studierenden angemessen berücksichtigt werden. Außerdem müssen die Studenten in der Lage sein, sich Aufschluß über die Unterschiede hinsichtlich der Qualität und des Profils von Ausbildungen zu verschaffen. Zu ihrer Information können sie unter anderem von einem Führer – dem »Keuzegids Hoger Onderwijs« – Gebrauch machen, der seit Oktober 1991 in einem unabhängigen Verlag erscheint und einen Überblick über Profil und Qualität der Ausbildungen im niederländischen Hochschulwesen gibt. Auf der Grundlage dieser Informationen können angehende Studenten eine sinnvolle Studienwahl treffen.

## 2. Das System der Qualitätssicherung im niederländischen Hochschulwesen

Zur konkreten Ausgestaltung der neu abgegrenzten Zuständigkeiten der Hochschulen und des Staates in bezug auf die Qualität der Lehre haben die Regierung, die Hochschulen selbst und die Aufsichtsbehörde des Hochschulwesens in der zweiten Hälfte der 80er Jahre gemeinsam am Aufbau eines neuen Qualitätssicherungssystems gearbeitet. Im folgenden wird eine Beschreibung dieses Systems gegeben. Unter Punkt drei folgt eine Beschreibung des Qualitätssicherungssystems im Forschungsbereich.

Vorab muß festgestellt werden, daß Methoden der Qualitätskontrolle nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden können und immer im Kontext der Hochschulstruktur eines Landes gesehen werden müssen. In einer Studie, die das Committee for Higher Education in the European Community CHEEC in Zusammenarbeit mit dem Studienzentrum des Hochschulwesens CSHOB im Jahre 1993 erstellt hat, werden gemeinsame Elemente neuer Methoden der Qualitätssicherung im europäischen Hochschulwesen herausgearbeitet. Man konstatiert allerdings auch, daß dieser Aspekt nicht losgelöst von der je Land unterschiedlichen Steuerungsstruktur betrachtet werden kann, in dem die Systeme zur Qualitätskontrolle auf die nationalen Verhältnisse und Bedürfnisse zugeschnitten sind. Bei einem Vergleich der Systeme muß dieser Aspekt sicherlich berücksichtigt werden.

Wie bereits dargelegt, ist die Durchführung regelmäßiger inhaltlicher Evaluierungen der Ausbildungsprozesse und -resultate Kern des neuen Qualitätssicherungssystems im Hochschulwesen. Grundgedanke ist hierbei, daß die Kontrolle der Qualität des Ausbildungsprozesses fester Bestandteil der regulären Aktivitäten der Hochschulen sein sollte und sie zu diesem Zweck über ein System der Qualitätsbewertung verfügen müssen. Bei der Schaffung des neuen Qualitätssicherungssystems entschied man sich daher für eine Struktur, in deren Rahmen das Qualitätsbewußtsein der Hochschulen durch externe Anreize gesteigert werden soll.

Man ging davon aus, ein System mit Kontrollbesuchen durch externe unabhängige Fachkollegen für die Hochschulen könnte ein wichtiger Impuls sein, dafür zu sorgen, daß die Qualität ihrer Lehre einen hohen Standard aufweist. Man nimmt an, Hochschulen werden in dem Bewußtsein, daß sie von externen Fachleuten beurteilt werden und daß der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft daraus zu gegebener Zeit Konsequenzen ziehen könnte, dazu angeregt, Maßnahmen zu treffen, die zur Verbesserung der Lehre und zur Gewährleistung seiner Qualität erforderlich sind.

Aufgrund der Erstverantwortlichkeit der Hochschulen für die Qualität hat man sich bei den Beratungen in der Aufbauphase schließlich dafür entschieden, die Zuständigkeit für das Konzept und für die Verwirklichung dieses neuen Systems den Dachorganisationen der Hochschulen zu übertragen, dem Kooperationsverband der Universitäten VSNU<sup>1</sup> und dem Rat für den Fachhochschulen, kurz HBO<sup>2</sup>-Rat.

Im universitären Bereich wurde das neue System 1988 unter der Verantwortung des VSNU eingeführt. Im Fachhochschulbereich hat man wegen des in jener Zeit ablaufenden Prozesses des Zusammenschlusses einzelner kleiner Hochschulen erst später damit begonnen. Unter der Verantwortung des HBO-Rates fand 1991 der erste Kontrollbesuch statt. Inzwischen wurden die Prinzipien des neuen Systems im Gesetz festgelegt. Dieses Gesetz ist in 1993 in Kraft getreten.

Die Kontrollsysteme des VSNU und des HBO-Rates stimmen in großen Zügen überein. Beide sehen drei Stufen vor: Selbstevaluierung der Hochschule, externe Evaluierung durch eine unabhängige Sachverständigenkommission und Metaevaluierung durch die Staatliche Aufsichtsbehörde für das Hochschulwesen.

Es gibt aber auch Unterschiede. Das Qualitätssicherungssystem für die Fachhochschulen sieht außer den hochschulspezifischen Stellungnahmen eine gemeinsame Stellungnahme der Vor-

1 Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten.

2 Hoger Beroepsonderwijs.

stände der beteiligten Hochschulen vor. Auf diese Weise wird auch auf der Ebene der Hochschulleitung deutlich, welche Konsequenzen aus den Berichten der Prüfungskommissionen gezogen werden müssen.

Im universitären Bereich wird eine solche Regelung im Rahmen der externen Qualitätskontrolle, die vom VSNU organisiert wird, nicht vorgesehen; die Reaktion wird völlig den Rektoraten der einzelnen Universitäten überlassen.

Bei der Zusammenstellung der Evaluierungskommissionen wird im Fachhochschulbereich mehr Wert auf die Beteiligung von Vertretern der Berufspraxis gelegt. Im universitären Bereich liegt der Schwerpunkt mehr auf der Beteiligung namhafter Wissenschaftler.

## **Die Selbstevaluierung**

Die Hochschulen sind gesetzlich verpflichtet, die Qualität ihrer Lehre in den verschiedenen Studiengängen regelmäßig zu beurteilen. In der Praxis heißt dies, pro Studiengang wird ein Selbstevaluierungsbericht erstellt, der als Vorbereitung auf den Besuch einer externen fachspezifischen Prüfungskommission dient. In diesem Selbstevaluierungsbericht müssen die einzelnen Studienfächer eine adäquate Prüfung der Situation und der Qualität ihres Unterrichts vornehmen. Bei der Evaluierung muß auch die Erfahrung und die Meinung der Studenten berücksichtigt werden.

Die Hochschulen erhalten vom HBO-Rat und vom VSNU eine Checkliste mit Punkten, die für eine adäquate Prüfung und Beurteilung der Lehre wichtig sind. Diese Punkte beziehen sich sowohl auf den Bildungsinhalt und den Bildungsprozeß – zum Beispiel Lehr- und Lernziele, Curriculum, Betreuung der Studenten, Studienpraxis, Studienerfolg und Praxisnähe – als auch auf die Organisation der Lehre – zum Beispiel Personalpolitik, Qualität der Dozentenausbildung, Infrastruktur, Organisationsstruktur, internes Qualitätssicherungssystem.

## Die Inspektionsbesuche

Die Selbstevaluierungsberichte der Einrichtungen dienen der Vorbereitung des Besuches der Prüfungskommission. Im Rahmen des neuen Qualitätssicherungssystems sollen die Fakultäten regelmäßig von externen Sachverständigen inspiziert und beurteilt werden. Im universitären Bereich geschieht dies in einem Zyklus von etwa sechs Jahren. Wegen der größeren Zahl der Hochschulen, die beurteilt werden müssen, finden die Besuche im Fachhochschulbereich in einem Siebenjahreszyklus statt.

Der VSNU und der HBO-Rat sind für eine adäquate Zusammensetzung der Prüfungskommission verantwortlich. In der Regel gehören ihr Experten des Fachgebietes an, zu dem die zu inspizierenden Studiengänge gehören. Es soll gewährleistet sein, daß die betreffenden Fachkollegen unparteiisch sind.

Pro Fakultät wird eine Prüfungskommission zusammengestellt. Sie besucht alle Hochschulen, die den betreffenden Studiengang anbieten. Der Besuch der Kommission in einer Hochschule dauert ein bis zwei Tage. Eine wichtige Informationsquelle für sie ist der Selbstevaluierungsbericht, der von der Hochschule erstellt worden ist. Aufgrund des Inhaltes dieses Berichtes spricht die Kommission mit verschiedenen Vertretern der betreffenden Disziplin und bittet sie um ergänzende Informationen. Die Kommission hält während ihres Besuches in der Regel eine sogenannte offene Sprechstunde ab; Personen, die dies wünschen, können die Kommission dann sprechen.

VSNU und HBO-Rat geben der Kommission einen Leitfaden mit, in dem die wichtigsten Fragen für den Kontrollbesuch aufgeführt sind. Es geht dabei um eine Vielzahl von Hinweisen: von der Art und Weise, in der sich der Besuch organisieren läßt, bis hin zur Methode, nach der die Kommission eine adäquate Beurteilung der Qualität vornehmen kann. Für diesen letzten Punkt ist es wichtig, daß die Kommission den Rahmen für ihre Tätigkeit klar und deutlich absteckt. Dabei richtet sie sich weitgehend nach dem Punktekatalog, den der VSNU und der HBO-Rat ihren

Hochschulen zwecks Durchführung der Selbstevaluierung an die Hand gegeben haben.

Die Kommission gibt nach Abschluß ihrer Besuche ein Gesamturteil über die Qualität des Ausbildungsgangs ab. Sie veröffentlicht ihre Ergebnisse in einem Bericht, in dem sie auf die spezifische Situation in den einzelnen Einrichtungen eingeht. Vor der Veröffentlichung des Berichtes erstattet sie den inspizierten Ausbildungsgängen selbst Bericht; dabei erläutert sie ihre Ergebnisse im einzelnen. Wegen der Vertraulichkeit des Gespräches neigt die Kommission dann im allgemeinen dazu, in ihrem Urteil kritischer zu sein als dies dem öffentlichen Bericht zu entnehmen ist.

### **Die Metaevaluierung**

Die Staatliche Aufsichtsbehörde für den Hochschulbereich spielt in diesem Abschnitt der inhaltlichen Beurteilung der Qualität der Lehre keine Rolle. Ihre Aufgabe ist die Metaevaluierung in dem Sinne, auf Metaniveau zu untersuchen, ob das Kontrollsystem ordentlich funktioniert. Insbesondere prüft sie, ob die Besuche sorgfältig durchgeführt worden sind und ob das System seine beiden Hauptfunktionen in puncto Qualitätsverbesserung und Rechenschaftspflicht der Hochschulen erfüllt. In der Regel bedeutet dies, daß die Staatliche Aufsichtsbehörde nach Erscheinen des Kontrollberichtes einen Metaevaluierungsbericht erstellt, in dem sie beurteilt, ob dieser Kontrollbesuch sorgfältig durchgeführt wurde. Auch dieser Metaevaluierungsbericht ist öffentlich.

### **Die Durchführung**

Bis zum Jahre 1993 sind alle Studiengänge im wissenschaftlichen Bereich inspiziert worden. Von 1988 bis 1993 hatten 28 Kommissionen 328 Disziplinen begutachtet. Die Kosten der Besuche bei den Universitäten betragen in diesem Zeitraum 5 770 000 Gulden, im Durchschnitt also 960 000 Gulden pro Jahr. Pro Besuch

betragen die von VSNU in Rechnung gestellten Kosten etwa 35 000 Gulden. In diesem Betrag sind die Kosten der Hochschulen für die Selbstevaluierung noch nicht inbegriffen. Die Studiengänge an den Universitäten werden einmal in sechs Jahren einer Kontrolle unterzogen. Im Fachhochschulbereich sind die relativ hohen Kosten für das Qualitätssicherungssystem vor allem auf die große Zahl der Einrichtungen und auf die Art der Zusammensetzung der Aufsichtskommissionen zurückzuführen. Die Qualitätssicherung im Fachhochschulbereich kostet insgesamt etwa 3,5 Millionen Gulden jährlich.

### **Die Rolle des Staates**

Der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft behält seine Gesamtverantwortung für die Qualität der von ihm finanzierten Ausbildung; er verfügt kraft Gesetzes über die Möglichkeit, die Finanzierung eines Ausbildungsgangs zu stoppen, wenn dessen Qualität mehrere Jahre lang ungenügend gewesen ist.

Das Engagement des Staates zeigt sich insbesondere in der Phase nach Erscheinen des Kontrollberichtes, der Qualitätsurteile und Empfehlungen enthält, die eine Reaktion der Hochschulen erfordern. Im März 1993 sind im Einvernehmen mit der Staatliche Aufsichtsbehörde für den Hochschulbereich zwischen dem Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft und den Hochschulen Vereinbarungen darüber getroffen worden, nach welchem Verfahren die Einrichtungen den Empfehlungen der Kommissionen Folge leisten sollen.

Man geht davon aus, daß die Hochschulen die Urteile der Kommission ernst nehmen und auf der Grundlage der Empfehlungen die notwendigen Veränderungen und Erneuerungen in der Lehre in die Wege leiten. Von den Hochschulen, die bei der Inspektion negativ beurteilt worden sind, wird daher auch erwartet, daß sie innerhalb von sechs bis acht Monaten nach Erscheinen des Kontrollberichtes einen Verbesserungsplan vorlegen, in dem sie angeben, welche Maßnahmen sie getroffen haben oder

treffen werden, um die aufgezeigten Mängel zu beheben. Die Staatliche Aufsichtsbehörde für den Hochschulbereich hat die Aufgabe zu prüfen, ob die vorgeschlagenen Maßnahmen in absehbarer Zeit zu einer wirklichen Qualitätsverbesserung führen werden. Zu diesem Zweck kann sie bei den Hochschulen nähere Informationen anfordern. Über ihre Ergebnisse informiert sie den Minister.

Der Minister fällt ein abschließendes Urteil und stellt anhand der Ergebnisse der Kommission und des Gutachtens der Staatlichen Aufsichtsbehörde fest, bei welchen Ausbildungsgängen die Situation seines Erachtens besorgniserregend ist. Er kann dann mit den betreffenden einzelnen Hochschulen nähere Vereinbarungen über einzuleitende Verbesserungsmaßnahmen treffen. Wenn sich nach einer Reihe von Jahren herausstellt, daß die Aktivitäten dieser Hochschulen nicht zu der gewünschten Qualitätsverbesserung führen, kann der Minister zu Sanktionen greifen; im äußersten Fall kann er die Finanzierung des betreffenden Studienganges stoppen.

## **Die Rolle der Studenten im Kontrollsystem**

Die Studenten haben bei den Diskussionen über den Aufbau des Kontrollsystems dafür plädiert, daß auch sie in den Prüfungskommissionen vertreten sein sollten. Man hat sich schließlich dafür entschieden, die Studenten nicht zu beteiligen, weil man der Auffassung war, ihr Engagement für die Qualitätssicherung bei den Hochschulen sei durch ihre Mitarbeit in den Verwaltungs- und Mitspracheorganen, durch ihre Beteiligung an der Selbstevaluierung und auch dadurch gewährleistet, daß sie Gelegenheit genug haben, die Kommission zu sprechen. VSNU und HBO – Rat setzen sich dafür ein, daß Studenten als Mitglied hinzugezogen werden können.

Wie schon im vorangegangenen Kapitel gesagt, spielen die Studenten eine wichtige Rolle bei der Förderung der Autonomie der Hochschulen und der Einführung des Marktmechanismus im

Bildungssystem. Man will eine Situation herstellen, in der das Bildungssystem sich weniger am Angebot als an der Nachfrage orientiert. Die Hochschulen müssen die Studenten daher mehr als Kunden sehen, die ihnen Qualität abverlangen. So können sie ihr Angebot besser auf die Nachfrage abstimmen.

### 3. Qualitätssicherung in der Forschung

Dem Beispiel des Kontrollsystems in der Lehre folgend, hat der Dachverband der Universitäten, der VSNU, im Jahre 1993 mit dem Aufbau eines vergleichbaren Systems für den Forschungssektor begonnen. Weil bei der Forschung anderes zu beurteilen ist als in der Lehre, hat man sich zunächst dafür entschieden, die Kontrollbesuche in Lehre und Forschung voneinander zu trennen.

Bevor das Kontrollsystem für die Forschung tatsächlich eingeführt wird, will man noch Erfahrungen sammeln. Darum hat man zunächst mit Versuchsbeurteilungen in vier verschiedenen Disziplinen begonnen: Werkzeugbau, Geschichtswissenschaften, Biologie und Psychologie. Die bei diesen Versuchsbeurteilungen gesammelten Erfahrungen wurden inzwischen ausgewertet; dies hat zu kleinen Anpassungen bei der Durchführung der Kontrollen in der Forschung geführt. Das Beurteilungsverfahren wurde schriftlich festgelegt.

Das Kontrollsystem für die Forschung ist auf den relativ niedrigen Aggregationsgrad des Forschungsprogramms abgestimmt, das von den Universitäten durchgeführt wird. Die Fakultäten liefern pro Programm eine Beschreibung der in den letzten fünf Jahren erzielten Ergebnisse. Gleichzeitig skizzieren sie die künftigen Entwicklungen. Zusammen mit bestimmten quantitativen Angaben zum Einsatz des Personals und mit Informationen über die Publikationen ist dies das Basismaterial, aufgrund dessen die Prüfungskommissionen ihr erstes Urteil abgeben. Die Kommis-

sionen bilden sich ein abschließendes Urteil, nachdem sie mit den Leitern der Forschungsprogramme Gespräche geführt haben.

Da die Beurteilung von unabhängigen Fachleuten aus mehreren Ländern vorgenommen wird, ist die Arbeitssprache bei den Kontrollbesuchen vor Ort Englisch. Die Kommissionen haben in der Regel fünf bis sieben Mitglieder. Der Vorsitzende ist Niederländer. Die Kommission muß – aus einer internationalen Perspektive – gesonderte Urteile über die einzelnen Programme abgeben. Dabei gelten die folgenden drei Kriterien: Qualität und Quantität der wissenschaftlichen Produktion, wissenschaftliche Perspektive und Relevanz des Forschungsprogramms für Wissenschaft und Gesellschaft.

Die gesamte Forschungsarbeit in einer Disziplin wird gleichzeitig von ein und derselben Kommission beurteilt; damit ist ein Vergleich innerhalb der Disziplin möglich. Aufgabe der Kommissionen ist es übrigens auch, Betrachtungen über die Disziplin insgesamt und über den Forschungsstand in allen beteiligten Fakultäten oder Fachbereichen anzustellen. Die Kommission veröffentlicht die Ergebnisse in einem Bericht.

Die Beurteilungsergebnisse sind ein wichtiges Instrument für die auf der Ebene der Fakultät oder der Universität zu verfolgende Politik. Außerdem wird auf diese Weise Rechenschaft über die Verwendung der staatlichen Mittel abgelegt, die für die Forschung bereitgestellt werden; die Informationen können berücksichtigt werden, wenn es darum geht festzulegen, wie die Wissenschaftspolitik in den Niederlanden gestaltet werden soll.

#### 4. Aktuelle Diskussionen

Die erste Runde von Kontrollbesuchen an den Universitäten wurde 1993 abgeschlossen. Die erste Runde im Fachhochschulbereich wird voraussichtlich 1997 abgeschlossen sein. Dank des neuen Systems liegt allerdings heute schon eine Fülle von Infor-

mationen über die Qualität der Hochschulen vor. Damit ist der Zeitpunkt gekommen, zu dem die Auswirkungen des neuen Systems evaluiert werden können und zu dem man untersuchen kann, welche Probleme dabei auftreten.

### **Auswirkungen des Qualitätssicherungssystems auf den Hochschulbereich**

Im Jahre 1993 hat das Studienzentrum für den Hochschulbereich CSHOB<sup>3</sup> in Enschede eine Untersuchung der Auswirkungen des neuen Qualitätssicherungssystems auf die Qualität des Unterrichts veröffentlicht. Zu den positiven Ergebnissen dieser Studie gehört die Feststellung, daß an den Universitäten und Hochschulen der Qualität der Ausbildung dank des neuen Systems auf eine besser strukturierte, explizitere Art und Weise Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies äußert sich vor allem darin, daß anstelle informeller Ad-hoc-Evaluierungen innerhalb der Ausbildungen regelmäßige formelle Evaluierungen getreten sind. Das Qualitätsbewußtsein hat auch in dem Sinn zugenommen, daß mehrere Qualitätsaspekte in Augenschein genommen werden. Galten früher ausschließlich Inhalt des Unterrichts und Didaktik als entscheidend für die Qualität, so kümmern sich die Hochschulen heute auch um Aspekte wie Studienorganisation, Infrastruktur und das Verhältnis Studiengang-Arbeitsmarkt.

Die Wissenschaftler des CSHOB haben weiterhin festgestellt: Die Auswirkungen des neuen Qualitätssicherungssystems sind noch nicht so, daß man von unmittelbaren Auswirkungen der Ergebnisse der Evaluierung – nach Kontrollbesuchen und Selbstevaluierungen – auf die Durchführung konkret zu bezeichnender Veränderungen in der Lehre sprechen könnte. Wobei allerdings anzumerken ist, daß sich die Studie des CSHOB auf einen Zeitraum bezieht, in dem sich das neue System noch in der Aufbau-

3 In Deutschland unter der englischen Bezeichnung »Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)« bekannt.

phase befand. Gleichwohl kann man feststellen: Das neue System müßte längerfristig nicht nur eine Schärfung und Systematisierung des Qualitätsbewußtseins bewirken, sondern auch dazu führen, daß bei den Hochschulen die richtigen Innovationen und Verbesserungen in Angriff genommen werden.

### **Der Umgang mit den Ergebnissen der Evaluierung**

Die Art und Weise, in der die Hochschulen und die Regierung in den nächsten Jahren mit den Ergebnissen der Evaluierung umgehen werden, wird daher letztlich für die Effektivität des Systems ausschlaggebend sein. Die Konsequenzen, die der Staat angesichts schlechter Evaluierungsergebnisse möglicherweise zieht, werden hierauf zunehmend Einfluß ausüben.

Das Gesetz enthält die Bestimmung, daß Konsequenzen für die Finanzierung erst gezogen werden dürfen, wenn die Qualität eines Studiengangs mehrere Jahre lang nachweislich mangelhaft gewesen ist. Damit wird der Druck auf Studiengänge, die auch in der ersten Runde schon schlechte Ergebnisse erzielt hatten, in einer zweiten Kontrollrunde noch verstärkt. Es ist die Frage, wie sich die verschiedenen Akteure in dieser zweiten Runde verhalten werden. Studiengänge, die in der ersten Runde negativ beurteilt worden sind, werden ihre Lehre in der zweiten Runde vielleicht weniger kritisch evaluieren und der Prüfungskommission gegenüber weniger offen sein. Andererseits ist die Kommission im Licht eventueller Konsequenzen für die Finanzierung, die aus ihren Ergebnissen gezogen werden, in ihrem Urteil möglicherweise dann weniger kritisch.

In diesem Zusammenhang wird man überdies ständig mit dem Problem konfrontiert, daß Qualitätsurteilen immer ein gewisses Maß an Subjektivität innewohnt und diese deshalb nicht von allen Beteiligten in gleicher Weise interpretiert werden. Dies gilt sowohl für die Ergebnisse der Inspektionsbesuche als auch für die Empfehlungen zu den Verbesserungsplänen der Hochschulen, die die Staatliche Aufsichtsbehörde erteilt. Ein häufig vorgebrachter

Einwand: Die daraus resultierenden Qualitätsurteile sind nur eine Momentaufnahme; sie beleuchten die Entwicklung, in der sich ein Studiengang befindet, nur unzureichend. Und wenn aufgrund dieser Urteile finanzielle Konsequenzen für Hochschulen gezogen werden, werden sie immer eine Diskussion in der Gesellschaft entfesseln und auf Protest stoßen, insbesondere dem der Hochschulen selbst.

Der Staat seinerseits wird innerhalb dieses Spannungsfeldes eine möglichst glaubwürdige Position beziehen müssen. Einerseits können zu harte Drohungen mit finanziellen Konsequenzen seitens der Regierung zum Versagen des Systems führen, weil wichtigen Akteuren die Bereitschaft fehlt, die Lage innerhalb der Hochschulen kritisch zu beurteilen und sich öffentlich dazu zu äußern. Andererseits verliert das Qualitätssicherungssystem an Glaubwürdigkeit, wenn man auf der Grundlage der Qualitätsurteile die Hochschulen nicht dazu zwingen kann, dort konkrete Verbesserungen vorzunehmen, wo die Qualität ernstlich gefährdet ist.

### **Die vereinheitlichende Wirkung des Systems**

Ein ganz anderes Problem ist die Frage, ob das neue Qualitätssicherungssystem einen Beitrag zu der von der Gesellschaft so sehr gewünschten Vielfalt und Differenziertheit des Bildungswesens leistet. Trotz der im HOAK-Bericht vertretenen Prinzipien gibt es in den heutigen Gesetzen und Vorschriften zum Hochschulbereich immer noch Elemente, die eine Vereinheitlichung dieses Bereiches bewirken. So ist in den Niederlanden eine heftige Diskussion über die Frage der Beibehaltung der heute geltenden gesetzlich festgelegten Studiendauer für alle Ausbildungsgänge im Fachhochschulbereich und im universitären Bereich entbrannt.

Es stellt sich also die Frage, ob das heutige Qualitätssicherungssystem zu einer gewissen Vereinheitlichung der Ausbildung führt. Während diese Gefahr in der ersten Runde zunächst nicht so groß ist, weil es sich in vielen Fällen noch um eine Anlauf-

phase handelt, ist sie in einer zweiten Runde, wenn routinemäßig verfahren und routinemäßig evaluiert wird, sehr viel eher real.

Eine vereinheitlichende Wirkung könnte zum Beispiel von den Beurteilungskriterien der Prüfungskommission ausgehen. Der Objektivität halber und im Interesse der Vergleichbarkeit der verschiedenen Studiengänge untereinander muß eine Kommission ihre Beurteilungskriterien vorweg klar und deutlich nennen. Das bedeutet zugleich, daß sie bei ihren Kontrollbesuchen nach einer Checkliste mit Qualitätsaspekten verfährt.

In der Regel empfehlen der VSNU und der HBO-Rat den Hochschulen und den Prüfungskommissionen die Verwendung solcher Listen. Dies kann aber dazu führen, daß sich die Hochschulen bei ihren Selbstevaluierungen vor allem auf die Aspekte konzentrieren, von denen sie wissen, daß die Kommissionen auf sie achten, und in diesen Punkten Verbesserungen vornehmen. Die Folge wird sein, daß die Hochschulen einander immer ähnlicher werden, weil sie sich zunehmend auf denselben Gebieten profilieren. Es ist klar, daß dies letztlich auf Kosten der Vielfalt im Hochschulbereich gehen wird.

### **Schlußbemerkung**

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, in welche Richtung die Entwicklung in den angesprochenen Fragen gehen wird. Erfreulicherweise gibt es genügend Indizien dafür, daß sich die Hochschulen ernsthaft mit dem neuen Qualitätssicherungssystem auseinandersetzen und mit seiner Hilfe an konkreten Neuerungen in der Bildung arbeiten. Gleichwohl gibt es noch eine Vielzahl von Problemen, die künftig noch eine Reform des Systems erforderlich machen könnten. Dabei wird vieles davon abhängen, welche Lösungen für diese Fragen künftig gefunden werden können. Längerfristig wird sich dann zeigen müssen, ob das heutige Qualitätssicherungssystem für den Hochschulbereich in den Niederlanden funktionell ist und in seinen Auswirkungen den ursprünglichen Erwartungen entspricht.

## Literatur

- RICHTER, R. (1994): Improving Teaching Quality in German Higher Education. In: Higher Education Management 6,2.
- VROELIJENSTIJN, A. I. (1994): Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis. London, Jessica Kingsley Publishers.
- VUGHT, F. A. VAN, und WESTERHEIJDEN, D. F. (1993): Kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking in het Europese hoger onderwijs (Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle im europäischen Tertiärunterricht). In: Studies Nr. 1 van onderwijs opleiding jeugdzaken van de Commissie van de Europese Gemeenschappen.

# Methoden und Zielsetzungen der Qualitätsprüfung an niederländischen Universitäten

*Harry G. Brinkman*

## 1. Einleitung

Verpflichtung zu Qualität ist an Universitäten selbstverständlich. Aber was Qualität ist, hängt so sehr vom Zeitgeist ab, daß jemand, der an der Universität arbeitet, diesbezüglich seine Zweifel hat. Meiner Ansicht nach gibt es vor allem drei Faktoren, die dem Qualitätsproblem einen hohen Rang auf der Prioritätenliste moderner Universitätsführung einräumen.

Erstens sind wir uns in unserer Kultur und Gesellschaft der Unsicherheit unseres Wissens und der Unkontrollierbarkeit des Menschen bewußt geworden. Wir leben im Post-Rationalismus. Folglich ist es nicht mehr offensichtlich oder selbstverständlich, was wir im Wirtschaftsleben und in der Kultur, in Staat und Gesellschaft tun sollen und wie wir dies tun sollen. Wir werden wieder und wieder mit den gleichen Fragen konfrontiert: Handeln wir richtig, und machen wir das Richtige auch gut?

Zweitens wird immer mehr Arbeit in unserer Gesellschaft professionalisiert. In jedem professionalisierten Arbeitsbereich gilt ein gewisser professioneller Standard. Fachliche Qualität entspricht diesem professionellen Standard. An den Universitäten kennen wir dies aus wissenschaftlicher Forschung, die eine hoch entwickelte Tätigkeit darstellt. Derselbe Standard gilt für die beiden anderen Arbeitsgebiete an der Universität: die Lehre und die

Verwaltung. Sie sind jedoch im Vergleich zur Forschung sehr vernachlässigt worden.

Der dritte Faktor ist: Viele Länder haben die erste Phase der Anpassung der Universitäten an die Auswirkungen der Bildungsexpansion, einer Anpassung, die vor allem quantitative Dimensionen hatte, bereits hinter sich. Heute haben wir es mit der zweiten Anpassungsphase zu tun, einer Anpassung an die Bildungsexpansion bezüglich der Qualität der Bildung. Dies trifft wiederum besonders auf die Bereiche der Lehre und der Verwaltung zu.

Heute ist die Verpflichtung zur Qualität an den Universitäten also vielleicht wichtiger als jemals zuvor. Deshalb ist sorgfältige Qualitätsprüfung in den und durch die Universitäten unbedingt erforderlich.

## 2. Qualitätsprüfung in den Niederlanden

Ich kann unsere Erfahrungen hier nur kurz zusammenfassen. Aufgrund dieser Erfahrungen ziehe ich die neutralen Ausdrücke »Prüfung« oder »Qualitätsprüfung« vor. Ich vermeide die Verwendung des Begriffs »Qualitätskontrolle«, weil ein Anspruch auf Qualitätskontrolle bei Universitäten großwahnsinnig wirken würde. Das Wort »Evaluation« gefällt mir ebensowenig, denn Normen, Werte und Standards sind genauso der Prüfung oder Qualitätsprüfung ausgesetzt wie Arbeitsweisen.

Beim Blick auf die niederländischen Erfahrungen ist zu bedenken, daß vor der Einführung der Qualitätsprüfung die Regierungsgewalt über die Universitäten, aber auch die Autonomie der Wissenschaftler erheblich reduziert worden war. Bis zum Jahre 1971 hatte das niederländische Universitätssystem seine Wurzeln in der deutschen Tradition mit deren typischem Ausgleich zwischen akademischer Freiheit und ministerieller Verwaltungssteuerung.

Die externe Qualitätsprüfung wurde 1982 eingeführt. Man war sich einig, daß alle Universitäten die Verwendung von etwa 80 Prozent der ihnen zugewiesenen staatlichen Forschungsgelder in allen Disziplinen nachweisen sollten, indem sie die betreffenden Forschungsprogramme formell beschrieben und sie den nationalen akademischen Fachausschüssen vorlegten. Es war Aufgabe dieser Ausschüsse, die Universitäten darauf hinzuweisen, welche Programme qualitative Mängel hatten und verbessert oder ersetzt werden mußten. Dieses Verfahren war sehr wirksam, weil es eine größere Selektivität der Forschungsprogramme und ihrer Finanzierung in allen Fakultäten ermöglichte. Es führte außerdem dazu, daß sich die Universitäten an externe Prüfung durch Fachkollegen von großer persönlicher und wissenschaftlicher Autorität gewöhnten.

Ab 1987 wurde vereinbart, daß die Lehre (Curricula, Prüfungsanforderungen, Lehrveranstaltungen und Ausstattung) in allen Disziplinen und allen Universitäten des Landes alle fünf Jahre von einem Begehungsausschuß ranghoher Experten (einschließlich ausländischer Wissenschaftler) geprüft werden sollte. Diese Begehungen wurden von der niederländischen Rektorenkonferenz organisiert. Die Ausschüsse prüfen die schriftliche Selbsteinschätzung der Fakultät, führen eine Begehung durch, führen Gespräche und legen ihre Ergebnisse und Empfehlungen der Fakultät vor. Die Ausschlußberichte informieren über den landesweiten Stand der Ausbildung im jeweiligen Fach. Sie werden veröffentlicht und dem Bildungsministerium zur Verfügung gestellt.

Mittlerweile hat sich die Kombination von formeller Selbsteinschätzung und externer Prüfung durch Begehung in den Niederlanden gut eingespielt. Das Verfahren wurde 1993 in einem ersten Durchlauf in vier Disziplinen auch auf die Forschung angewandt und soll auf andere Disziplinen ausgedehnt werden.

An meiner Universität wurde 1992 eine erste Prüfung des Managements und der Verwaltung durchgeführt, eine zweite im Jahre 1994. Die geprüften Bereiche waren im ersten Durchgang: Verfahrensweisen und Bestimmungen der finanziellen und per-

sonellen Verwaltung sowie Dienstleistungen für Studierende. Im zweiten Durchgang folgten Informationsmanagement, Lehrmanagement und Umweltmanagement in den Naturwissenschaften. Für jedes Fach hat sich eine spezielle Arbeitsgruppe durch Fragebögen und Diskussionen einen Überblick verschafft, einen Workshop durchgeführt, um Ergebnisse und Empfehlungen zu entwerfen, und einen Bericht verfaßt. Alle Berichte wurden anschließend einem externen Begehungsausschuß aus erfahrenen Verwaltungsbeamten vorgelegt. Daraus resultierende Konsequenzen und Entscheidungen wurden von der Universitätsverwaltung getroffen.

Wenn auch die Erfahrung mit diesem Experiment in der Prüfung des Managements begrenzt war, so hatte sie doch ausgesprochen anregende Wirkung. Die Beteiligung an der Universität war überall sehr rege. Wir werden das Verfahren mit Sicherheit weiterführen. Andere Universitäten in den Niederlanden sind dabei, vergleichbare Initiativen zu entwickeln.

### 3. »Professionelle Standards« in der Qualitätsprüfung

Lassen Sie mich nun unsere Erfahrungen in der Qualitätsprüfung bezüglich ihrer Verfahrensweisen und Funktionen und im Hinblick auf ihre Zukunft und ihr Fortbestehen als neuer Teil der universitären Arbeit, Tradition und Kultur kurz skizzieren.

Qualitätsprüfung ist im wesentlichen eine Prüfung, die den vollen Umfang eines Fachbereiches abdeckt (Ziele, Bestimmungen, Werte, Arbeitsweisen und Fakten) und die Meinungen und Erfahrungen vieler Angehörigen der Organisation (einschließlich der Studierenden) nutzt. Die erste Phase der Prüfung ist intern und zielt auf eine allgemeine Selbsteinschätzung ab. Um aussagekräftige und zutreffende Daten zu erhalten, müssen vorher genaue Verfahrensregeln bezüglich der zu prüfenden Themen und Fächer, der Sammlung von Informationen, offener Diskussionen,

sorgfältiger Analysen, Ausgewogenheit der Berichte etc. festgelegt werden. Die Prüfung selbst ist, von der Selbsteinschätzung an, eine akademische Aufgabe.

Ergebnis der Selbsteinschätzung ist ein formeller Bericht mit Schlußfolgerungen, Empfehlungen und Anregungen für Reformen und Verbesserungen, die als notwendig und durchführbar angesehen werden. Dieser Bericht wird dem externen Begehungsausschuß vorgelegt, woraufhin eine Begehung erfolgt. Der Ausschuß prüft insbesondere, ob die Selbstprüfung sorgfältig ausgeführt wurde, und äußert sich zu den vorgelegten Schlußfolgerungen und Empfehlungen. Ohne die Teilnahme eines solchen externen Ausschusses an der Prüfung ist eine sinnvolle Durchführung nicht gewährleistet.

Veränderungen und Innovationen in professionellen Tätigkeiten wie Forschung, Lehre und Management sind ohne ausreichende Teilnahme der verantwortlichen Wissenschaftler und Nichtwissenschaftler unmöglich. Eine regelmäßige und sorgfältige Qualitätsprüfung trägt zu diesem Prozeß tatsächlicher Veränderung und Innovation bei, indem Menschen motiviert und realistische Möglichkeiten des Wandels verdeutlicht werden. Sie stärkt außerdem die Kooperation durch die Definition, Bestätigung und Revision gemeinsamer Ziele und Normen. Die alltäglichen Vorgänge an einer Universität sind bei der großen Vielfalt der Beteiligten und der Aktivitäten vielfach chaotisch und turbulent. Es ist wichtig, daß diesem Alltag immer wieder neu Sinn gegeben wird, um Ziele formulieren und Perspektiven für die Zukunft entwickeln zu können. Die Erfahrungen in unserem Land haben mich überzeugt, daß eine korrekt durchgeführte Qualitätsprüfung unter großer Beteiligung von Universitätsangehörigen solche Funktionen für die universitäre Kultur erfüllt.

Es versteht sich von selbst, daß mein Vertrauen in die Funktionen der Qualitätsprüfung eng mit meiner Sicht der Universität als Organisation zusammenhängt, die ich jedoch in diesem Zusammenhang nicht diskutieren kann.

## 4. Hierarchie und Leistung

Akademische Organisationen wie Fakultäten sind bekannt für ihre Schwächen auf den Gebieten des rechtzeitigen Wandels und der Innovation, der Normenrevision, der Fehlerbeseitigung, der Kohärenz und der Kooperation. Nach der klassischen Organisationstheorie ist es die Aufgabe der Hierarchie und das, was ihren Mehrwert ausmacht, daß sie diese Funktionen erfüllt. Diese Theorie ist jedoch – aufgrund der ihr zugrunde liegenden klassischen ökonomischen Theorie – in bezug auf die Verlässlichkeit hierarchischer Beziehungen und der Transaktionskosten nicht realistisch.

In der modernen ökonomischen Theorie wird betont, daß Information auf dem Markt ein Problem darstellt, weil sie zu nicht zu vernachlässigenden Informations- oder Transaktionskosten führt. Weiterhin heißt es dort, daß beim Schließen von Verträgen Rationalität durch Unsicherheit, eingeschränktes Wissen, Anreizpluralität usw. begrenzt wird. Auch in Organisationen sind diese Probleme nicht zu vermeiden. Die Probleme sind dann besonders groß, wenn eine starke Informationsasymmetrie zwischen Chef und Arbeiternehmer besteht, zwischen demjenigen, der zahlt und delegiert, und dem, der über das Wissen verfügt und die Arbeit ausführt.

Wird versucht, diese Asymmetrie zu verringern, fallen sehr hohe Transaktionskosten für Information und Überwachung an. Wird die Asymmetrie jedoch ignoriert, indem blind an den Ausführenden delegiert wird, oder wird mit einem Leistungsindikator gearbeitet, woher kann dann der Leitende wissen, daß der Ausführende seine Aufgabe erfüllt und die Mittel korrekt einsetzt?

Forschung und Lehre sind hochspezialisierte Tätigkeiten, die von hochqualifizierten Mitarbeitern ausgeführt werden. Folglich ist die Informationsasymmetrie zwischen Staat und Universität sehr groß, was jedoch auch für Universitätsverwaltung und Fakultät und sogar für Fakultätsmanagement und Fakultät gilt. Dies erklärt, warum Hierarchien in bezug auf akademische Kernfunk-

tionen und die Verbesserung ihrer Qualität so macht- und hilflos sind.

Bei dem von mir beschriebenen Prüfungsverfahren ist Information viel symmetrischer verteilt, denn das Verfahren findet sowohl bei der Selbsteinschätzung als auch bei der externen Qualitätsprüfung unter Kollegen statt. Daher kann die Qualitätsprüfung der Leistung der Ausführenden durch unabhängige, externe, akademische Gleichrangige [»peers«] als Ergänzung und Gegengewicht der Hierarchie zwischen Ausführende und Leitenden aufgefaßt werden. Transaktionen innerhalb der Hierarchie sollten an der Haupttätigkeit der Leitungsinstitution (also an der Finanzierung) orientiert sein.

Mir scheint, daß die moderne, neo-institutionelle ökonomische Theorie und ein modernes Verständnis komplexer Organisationen und strategischen Managements für eine Diskussion der Qualitätssicherung an Universitäten sehr fruchtbar sind.

## 5. Universitäten als Organisationen

Das mittelalterliche Wort »universitas« ist »ein Begriff, der ursprünglich keine wissenschaftlichen oder pädagogischen Konnotationen hatte, sondern einfach einen Zusammenschluß von Menschen mit gemeinsamen Zielen bezeichnete« (David C. Lindberg, *The Beginnings of Western Science*, University of Chicago Press 1992, S. 208). Heutzutage nennen wir dies eine Organisation, soweit diese Vollzeitarbeit auf professioneller Basis einschließt.

Auf dem europäischen Festland hat die traditionelle Auffassung von der Universität als Organisation erheblichen Schaden erlitten, als die Macht der staatlichen Gewalt über die Universität eingeführt und ein Gegengewicht dadurch geschaffen wurde, daß man den Universitätsprofessoren individuelle Autonomie gewährte. Diese Tatsache erklärt, warum das Management auf Fakul-

täts- und Institutionsebene organisatorisch und professionell so schwach ist, wie wir bei der Konfrontation mit der Bildungsexpansion feststellen mußten.

Der Druck, den der Massenbetrieb auf die Universitäten ausübt, ist enorm: weit größerer Umfang des Angebotes, Hinterhinken der staatlichen Finanzierung hinter dem Zuwachs an Studierendenzahlen, größere Selektivität und Differenzierung beim Einsatz der Gelder, bei den Einrichtungen und Programmen, viel höhere Komplexität usw. Die einzige Möglichkeit, das Phänomen der Massenuniversitäten als unabänderliche Begleiterscheinung in Gegenwart und Zukunft zu bewältigen, ist die Stärkung der Universität als Organisation. Das heißt auch, das Management muß weit besser sein, als dies traditionell der Fall ist.

Dies erfordert einen heiklen Ausgleich zwischen der Reduzierung sowohl professoraler Autonomie als auch staatlicher Verwaltungsmacht und der Stärkung der innerfakultären und inneruniversitären Hierarchie ohne gleichzeitigen Anstieg der Transaktionskosten zwischen verwaltenden und akademischen Teilen der Organisation Universität (also zwischen Leitenden und Ausführenden). Es bedeutet auch, daß in der Universität soweit wie möglich eine Organisationskultur aufgebaut und als wichtiges Kontrollinstrument gepflegt werden muß. Bestimmungen und Finanzierung geben zwar die Rahmenbedingungen vor, aber nur die Kultur schafft Einsatzwillen und Verantwortungsbewußtsein.

Letztlich kann erst vor diesem Hintergrund die Rolle und Funktion von Qualitätsprüfungen in Forschung, Lehre und Management richtig eingeschätzt werden. Qualitätsprüfung ist ein unentbehrliches Führungsinstrument in und für die professionelle Organisation Universität. Die Entwicklung professioneller Standards in der Qualitätsprüfung hängt eng mit der Modernisierung der Universitäten als funktionsfähige Organisationen zusammen, die die Auswirkungen der Bildungsexpansion dann bewältigen können und besonders in den Bereichen Lehre und Management verbessert werden.

Natürlich sind Prüfungen keine Garantie für Qualität, aber für

Hierarchien gilt dies noch weniger. Meine Empfehlung wäre eine intelligente Kombination von Hierarchie und externer Prüfung.

## 6. Qualitätsprüfung und Rechenschaftspflicht

Jeder für die Finanzierung der Universitäten Verantwortliche hat das Recht, einen Nachweis der ausgegebenen Gelder zu fordern. Schließlich ist, wer anderer Leute Geld ausgibt, zur Rechenschaft über seine Ausgaben verpflichtet. Dies gilt unabhängig von allen Diskussionen über Qualitätssicherung.

Selbstverständlich können Prüfungen zu einem solchen Nachweis beitragen und ihn sogar sehr fördern, was mögliche Verbindungen zwischen Prüfungen und Rechenschaftspflicht erklären würde. Zudem schließen externe Qualitätsprüfungen durch Fachkollegen eine Rechenschaftspflicht gegenüber diesen Kollegen ein.

Die Erfahrung mit sogenannten Leistungsindikatoren zeigt jedoch, daß das Problem der Informationsasymmetrie nicht durch den Einsatz solcher Indikatoren in bezug auf die Ableistung hochspezialisierter Arbeit durch sorgfältig ausgewählte und gut ausgebildete Universitätsbedienstete gelöst werden kann. Der Staat ist für die Prüfung der Qualität von Lehre und Forschung am wenigsten qualifiziert, aus dem einfachen Grunde, weil Lehre und Forschung keine Aufgaben des Staates sind.

Ich persönlich befürchte, daß Bemühungen der staatlichen und universitären Hierarchien, die Kontrolle über Qualitätsprüfungen zu erlangen, für die Entwicklung und Erhaltung professioneller Standards kontraproduktiv sein werden. Die Stärkung der Rechenschaftspflicht und die Verbesserung der Qualitätsprüfung sollten nicht kombiniert werden. Dies könnte wieder einmal dazu führen, daß Staat und Verwaltung ihre Finanzierungsmacht im Namen der Qualitätssicherung einsetzen, in Wirklichkeit jedoch damit der Qualität im Wege stehen.

Trotzdem müssen wir vielleicht die Hoffnung auf vernünftige Verhandlungen zwischen Regierungen und Universitäten bezüglich ihrer Verpflichtungen nicht aufgeben, wenn wir voraussetzen, daß sich Universitäten tatsächlich der Qualität ihrer Forschung, ihrer Lehre und ihres Managements verpflichtet fühlen.

Schlußwort



# Tagungserkenntnisse und zukünftige Arbeit des CHE Centrum für Hochschulentwicklung

*Detlef Müller-Boling*

## 1. Kernarbeitsbereiche des CHE

Die Auftaktveranstaltung hatte für das CHE zwei wichtige Funktionen: Einmal sollte der bundesdeutschen Hochschulöffentlichkeit ein Forum zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems gegeben und das CHE als Ansprechpartner vorgestellt werden. Zum zweiten aber wollten auch wir Anregungen für unsere zukünftige Arbeit erhalten. Wenn ich nunmehr ein Resümee der Veranstaltung ziehe, dann handelt es sich um einen zugegebenermaßen sehr subjektiven Eindruck, der nicht den Anspruch erhebt, für alle Teilnehmer zu gelten, sondern mehr unter dem Gesichtspunkt steht, gleichzeitig einen Ausblick auf unsere zukünftige Arbeit zu geben.

Was haben die zwei Tage, was haben die Überlegungen, Modelle und Muster der insgesamt neunzehn Referenten aus dem In- und Ausland also für die Arbeit des CHE gebracht?

Vorab für alle diejenigen, die zu hohe Erwartungen hatten: Auch während dieser Tagung ist es nicht gelungen, Qualität von Hochschulen befriedigend und abschließend zu definieren. Dennoch will ich einen Beschreibungsversuch, den ich in einer Arbeitsgruppe hörte, der breiteren Öffentlichkeit nicht vorenthalten. Dort wurde gesagt, Qualität sei vergleichbar mit der Liebe: nicht faßbar, aber doch vorhanden; erlebbar, aber nicht quantifi-

zierbar, stets flüchtig, so daß man sich immer erneut und dauerhaft um sie bemühen müsse.

Allerdings hat *Mertens* auch eine Unterscheidung in die horizontale und die vertikale Qualität von Hochschulen eingeführt, die mir bei einer weiteren Differenzierung des deutschen Hochschulsystems außerordentlich sinnvoll zu sein scheint.

Horizontale Qualitätsdifferenzierung meint dann die Profilbildung der Hochschulen in Richtung auf ein jeweils hochschulspezifisches Leistungsangebot, während die vertikale Qualitätsdifferenzierung unterschiedliche Leistungsvermögen definiert, die sich auch in Rankings niederschlagen können. Beide – horizontale wie vertikale Qualitätsdifferenzierung – setzen die Aufgabe der Fiktion von Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit der Hochschulen in Deutschland voraus, eine Notwendigkeit, die ich in meinem Eingangsreferat angemahnt habe. Denn eine solche Differenzierung ist in einer wettbewerblichen Hochschullandschaft im Dienste einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft unbedingt erforderlich.

Welche Konsequenzen ziehen wir im CHE nun aus diesen Erkenntnissen? Wir haben in den vergangenen Monaten fünf Arbeitsbereiche definiert, in denen wir aktiv werden wollen.

Unter dem Stichwort *Leitbild* wollen wir Eigenschaften und Merkmale der Hochschule der Zukunft herausarbeiten, wie ich es in meinem Eingangsvortrag versucht habe.

Unter dem Stichwort *Führungs- und Organisationsstruktur* wollen wir die Entscheidungsprozesse, Kompetenzen von Organen und Leitungsgremien, Aufgabenteilung zwischen Staat und Hochschule so strukturieren, daß die Autonomie durch Dezentralisierung bei gleichzeitiger Rechenschaftslegung gegenüber der Gesellschaft gestärkt wird.

Bei der *Leistungstransparenz* mit den Instrumenten Berichtssysteme, Evaluation, Hochschulvergleiche geht es einmal um diese Rechenschaftspflichtigkeit, aber im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung gerade auch um die Stimulierung des Wettbewerbs.

Unter dem Stichwort *Wirtschaftlichkeit* mit den Themen

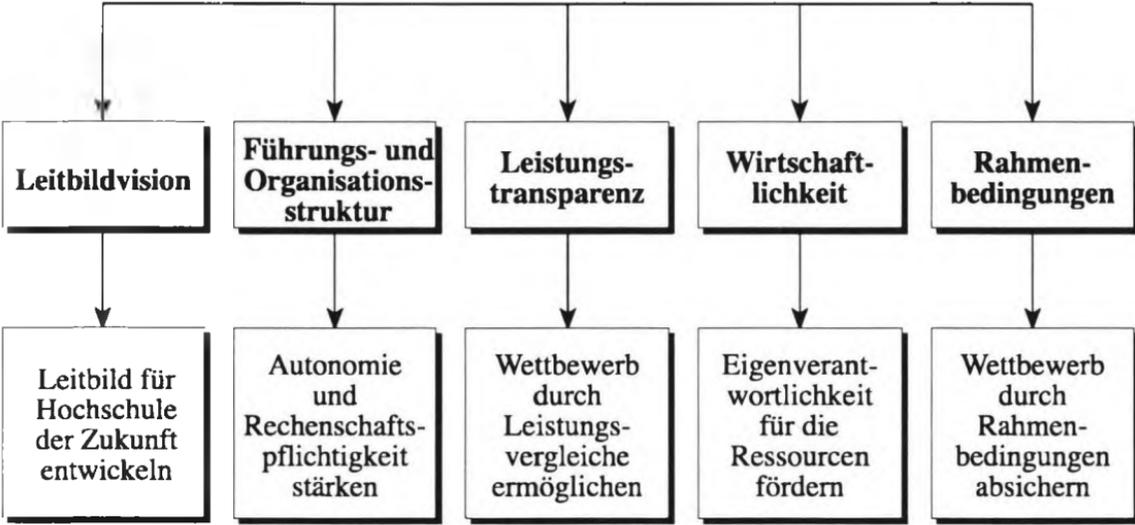


Abb. 17: Ziele und Arbeitsbereiche des CHE

Abb. 18: Projekt »Leitbildvision«



Kostenrechnung, Globalhaushalt und Finanzierung heißt es, den eigenverantwortlichen Umgang mit Ressourcen zu fördern.

Und bei den *Rahmenbedingungen* fragen wir uns, wie durch anderen Hochschulzugang leistungsorientierte Entlohnung und gegebenenfalls Studiengebühren der Wettbewerb zwischen den Hochschulen abgesichert werden kann.

## 2. Leitbild

Unter dem Stichwort Leitbild herrscht mittlerweile ein allgemeiner Konsens, der auch auf dieser Tagung deutlich wurde: Wir wollen die wettbewerbliche Hochschule bzw. den Wettbewerb zwischen den Hochschulen. Das bedeutet aber auch zwangsläufig eine Qualitätssicherung, die durch ein System der nachträglichen

Bewertung, d. h. der Ex-post-Steuerung gekennzeichnet ist. Dies kann nur funktionieren, wenn die Verantwortlichkeit über die leistungsbestimmenden Parameter an die Hochschulen gegeben werden. Dies ist nur mit einer wirklich autonomen Hochschule zu verwirklichen.

Diese Ideen sind weiterzuentwickeln. Zusammen mit dem Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz haben wir daher einen Arbeitskreis internationaler Experten zu diesem Thema gebildet.

### 3. Führungs- und Organisationsstruktur

*Weiler* hat etliche Hinweise auf neue Organisationsstrukturen und Anreizsysteme aus dem amerikanischen Bereich vermittelt, die durchaus anwendbar sind. Die öffentliche Anerkennung, Mittelverteilung, leistungsorientierte Entlohnung, Studentenbetreuung und die Professionalisierung der Hochschulverwaltung sind Instrumente, die auch für unser System leitend sein könnten. Was die Professionalisierung der Hochschulverwaltung anbetrifft, so geht es – wie ich kürzlich vor den Kanzlern der Universitäten vorgetragen habe<sup>1</sup> – um eine erhebliche Erweiterung des Aufgabenspektrums von der Verwaltung, bei der Prozesse regelgerecht abgewickelt werden, über das Management, bei dem Prozesse zielgerecht zu einem Ergebnis geführt werden, bis hin zur Führung, die Ziele entwickelt, Werte setzt und Mitarbeiter motiviert.

Am Beispiel der Katholischen Universität Leiden wurde durch *Hecquet* eindrucksvoll demonstriert, welche Wirkungen eine strategische Planung mit einer Ausrichtung auf die Entscheidungs-

1 Vgl. Müller-Boling, Detlef: Die neue deutsche Hochschule. Herausforderung an die Universitätsadministration. Vortrag bei der Tagung der Universitätskanzler am 29. September 1994, Arbeitspapier Nr. 5 des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, September 1994, 9 Seiten.

strukturen, Personalpolitik, Forschungspolitik und Politik in der Lehre hat. Zielvereinbarungen sind dafür nicht nur zwischen Hochschule und Staat, wie von *Staropoli* für Frankreich berichtet, sondern auch innerhalb der Hochschule notwendig. Diese Zielvereinbarungen sind ein Instrumentarium im Bereich der Koordinationsinstrumente, die Organisationen grundsätzlich zur Verfügung stehen. Andere sind insbesondere:<sup>2</sup>

- Koordination durch Standardisierung von Rollen (Professionalisierung),
- Koordination durch Organisationskultur (Ethos),
- Koordination durch Selbstabstimmung,
- Koordination durch schriftliche Regelungen (Gesetze; Erlasse, Vorschriften),
- Koordination durch persönliche Weisung und
- Koordination durch interne Märkte.

Für die Hochschulen in weiten Bereichen tragend ist die Koordination durch eine spezielle Organisationskultur. *Brinkman* hat hierauf besonders hingewiesen. Im Zusammenhang mit einem Projekt der gemeinsamen Identifikation von Hochschulangehörigen mit der Fachhochschule Hamburg werden wir diesen Aspekt analysieren und Vorschläge für eine Stärkung der Identifikation erarbeiten.

Andiskutiert wurde auf der Veranstaltung die Institution eines Hochschulrates, der externen Sachverständigen sowie die Möglichkeit einer stärkeren Abkopplung der Hochschulen vom jeweiligen Landesministerium als vorgeschalteter Behörde ermöglicht.

Wir schlagen für Deutschland ebenfalls einen Hochschulrat an jeder Hochschule vor, der einerseits Aufgaben des Ministeriums, andererseits Aufgaben der strategischen Zielabsprache und -kontrolle übernimmt, die bisher von niemandem erfüllt werden. Das gilt im übrigen auch für die Evaluation der Arbeit der Rektorate, wie von *Staropoli* erörtert. *Zöllner* hat sich ebenfalls für eine derartige Institution ausgesprochen. Ich begrüße das außerordentlich

2 Siehe stellvertretend für die organisationswissenschaftliche Literatur Alfred Kieser und Herbert Kubicek: *Organisation*, 3. Aufl., Stuttgart 1992.



Abb. 19: Projekte »Führungs- und Organisationsstruktur«

und fordere alle diejenigen auf, die Aufgaben und personelle Zusammensetzung eines solchen Hochschulrates in einer gesamtgesellschaftlichen Organisationsstruktur erproben oder mitgestalten wollen, mit uns in Kooperation zu treten.

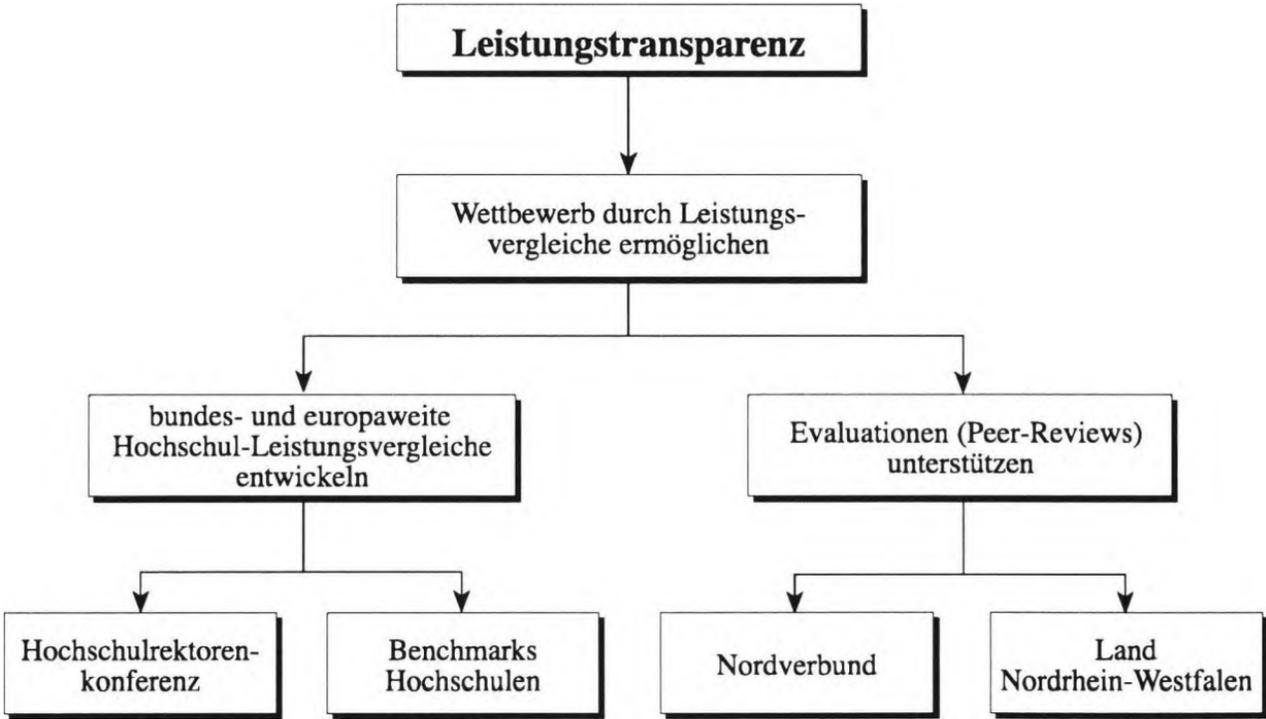
#### 4. Leistungstransparenz

Transparenz – das haben insbesondere die Beiträge am Schluß noch einmal belegt (*Clark, Mertens, Brinkman*) – hat zwei Funktionen: einmal den der Rechenschaftslegung, zum anderen den der Qualitätsverbesserung. Dabei wird von den meisten hervorgehoben, daß eine Selbstregulierung – intern in den Hochschulen, dann auch noch hierarchiefrei – nicht funktionieren kann. Ich meine auch, daß die Selbstkontrolle allein in den Hochschulen nicht erfolgreich sein wird. Insofern müssen in jedem Fall externe Elemente oder zumindest fachbereichsexterne, dann aber hochschulinterne Elemente einbezogen werden. *Brinkman* hat es so auf den Punkt gebracht: Weder externe Reviews noch Hierarchie allein garantieren Qualität, wohl aber ihre Kombination.

Das CHE wird die Leistungstransparenz in zwei Richtungen weiter vorantreiben:

Einmal, indem wir quantitative Aufbereitungen vornehmen werden, auf der anderen Seite, indem wir eher qualitative Bewertungen unterstützen. Beide, zahlenorientierte Leistungsindikatoren ebenso wie Evaluationen oder Peer-reviews sind notwendig. Sie müssen darüber hinaus aufeinander bezogen werden; denn die Zahlen sind ohne intelligente Interpretation und Bewertung unbrauchbar, während die Peers auch um harte Zahlen wie beispielsweise bibliometrische Messungen, auf die *Meyer, van Raan* sowie *Weingart* eingegangen sind, nicht herumkommen.

Einmal wollen wir daher das Pilotprojekt Profilbildung der Hochschulrektorenkonferenz in der Richtung weiterentwickeln, daß wir die Daten gemeinsam mit den Hochschulen zielgruppen-



spezifischer aufbauen, d. h. beispielsweise für Studierende bzw. Abiturienten, damit sie eine vernünftige Studienortentscheidung treffen können oder auf der anderen Seite für Hochschulleitungen, damit sie entsprechende Strukturentscheidungen treffen können. Es ist klar, daß sich die Daten, die Aufmachung und die Öffentlichkeitswirkung bei beiden Zielgruppen deutlich unterscheiden müssen.

Zum anderen werden wir uns an Evaluationen beteiligen. *Van Raan* hat Evaluationen mit der Demokratie verglichen, zurückgehend auf Churchill, der gesagt hat, die Demokratie sei eine eher mangelhafte Staatsform, aber die beste, die wir haben. Und *van Raan* meint, so sei es auch mit den Evaluationen durch Peer-reviews.

Wir stehen vor dem Anfang einer riesigen Evaluationswelle in Deutschland. *Meyer* hat dies drastisch ausgedrückt, wenn sie formuliert, Evaluationen hätten Hochkonjunktur. Die große Gefahr ist die, daß wir den Weg als Ziel betrachten. Wir müssen uns jedoch stets fragen, zu welchem Zweck werden Evaluationen durchgeführt oder was folgt aus ihnen. Nichts wäre schlimmer, als wenn wir uns nach einer Evaluationsrunde ermattet zurückfallen lassen würden, um auf die nächste Evaluation in fünf Jahren zu warten. D. h. nicht mehr und nicht weniger, als daß wir auch den Prozeß der Veränderung nach der Evaluation planen und organisieren müssen. Wir werden versuchen, diesen Aspekt bei den Gesprächen mit den Hochschulen des Verbundes norddeutscher Universitäten und bei den Evaluationen in Nordrhein-Westfalen, die wir gegebenenfalls begleiten werden, intensiv mit einzubringen.

Das alles zeigt nur, daß wir uns auch mit Transparenz wissenschaftlich auseinandersetzen müssen. *Weingart*, *van Raan*, und *Daniel* haben gezeigt, wie das möglich ist. *Weiler* hat auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen des Hochschulmanagements in den USA hingewiesen. Das CHE wird sich gerade auch in die internationale Forschung auf diesem Gebiet einbinden.

## 5. Wirtschaftlichkeit

Unter dem Stichwort der Wirtschaftlichkeit hat *Weiler* darauf hingewiesen, daß der Umgang mit Ressourcen in den Dienst hochschulpolitischer Zielsetzungen zu stellen ist. Genau das sind nach meiner Auffassung die Probleme bei der Flexibilisierung der Haushalte. Als Vorsitzender und in der Geschäftsführung des Modellversuches über die Finanzautonomie in Niedersachsen werde ich darauf achten, daß die Ressourcen in den Dienst der Hochschulziele gestellt werden. Dazu muß es aber erst einmal explizierte Ziele geben.

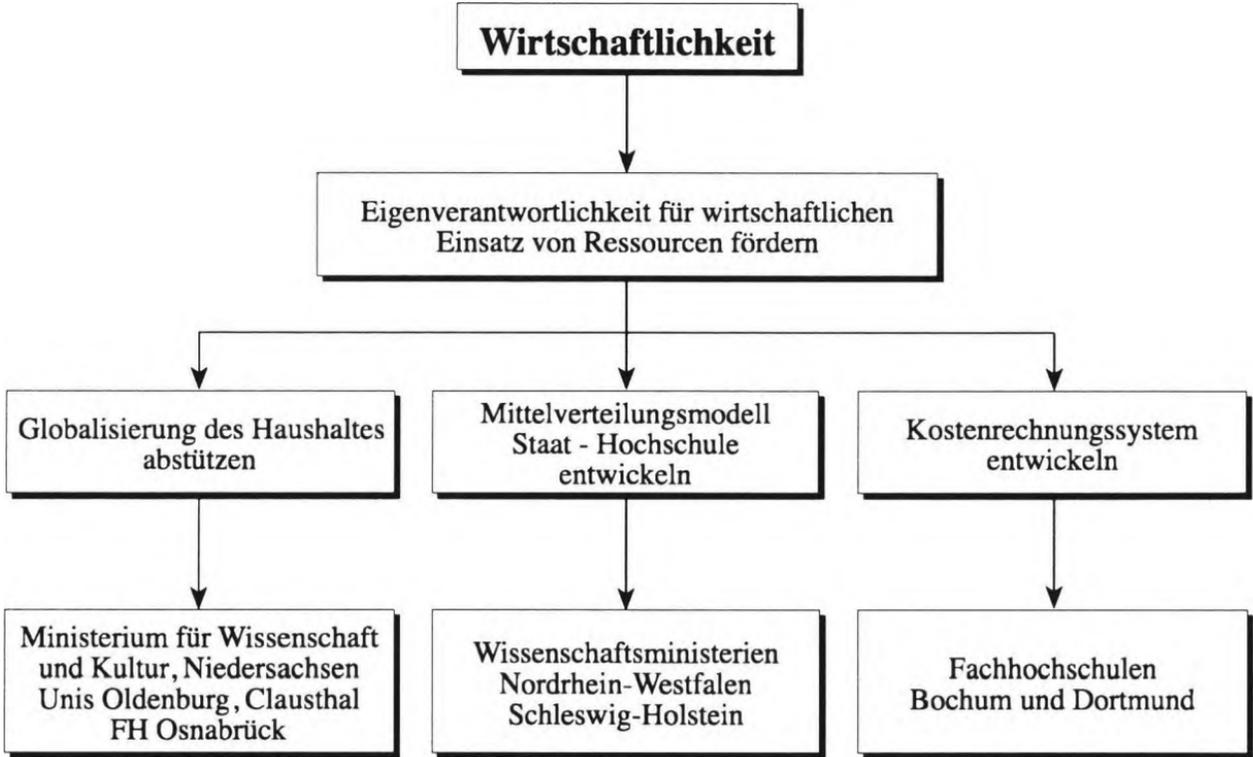
*Brooks* hat Kosten/Nutzen-Analyse für die Evaluationen eingefordert, denn Qualitätssicherung ist nicht zum Nulltarif zu haben, und die Frage, welche Qualitätsverbesserung für welchen Preis erzielt wird, ist vollkommen berechtigt.

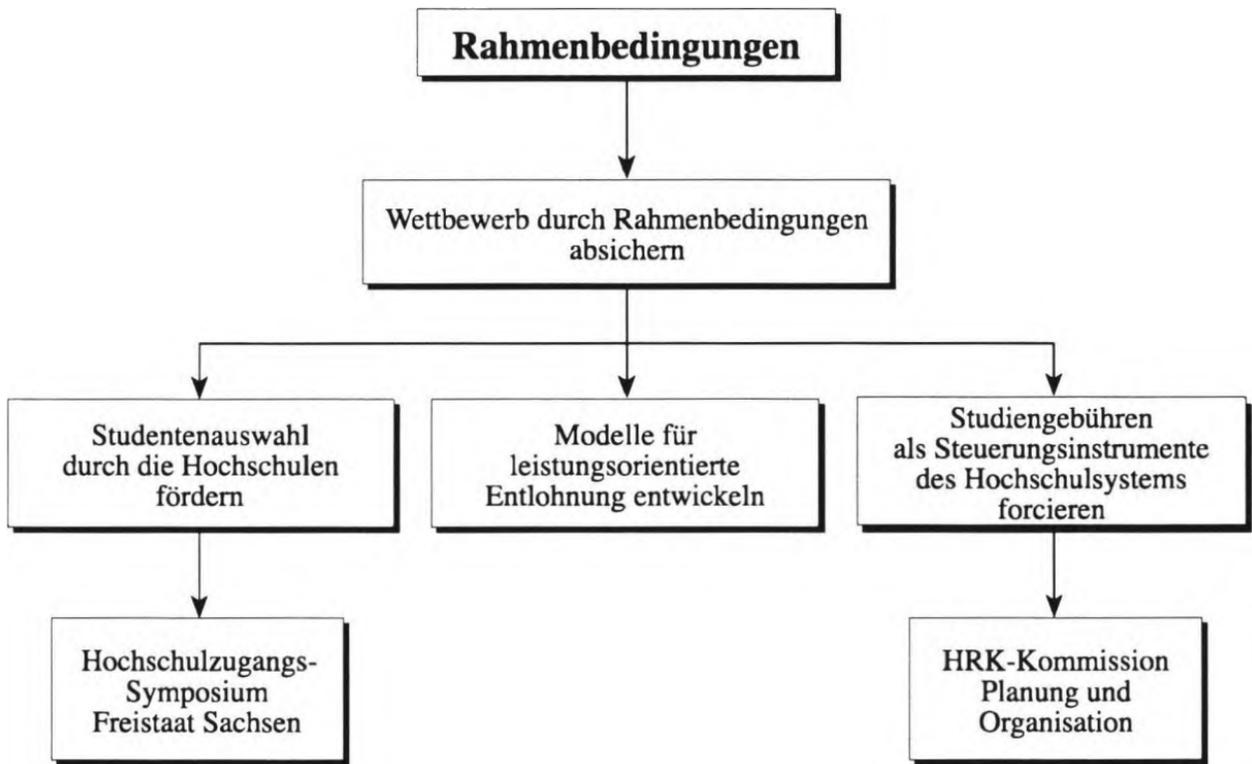
Um die Kosten abschätzen zu können, bedarf es jedoch erst einmal einer Kostenrechnung. Die liegt an deutschen Universitäten nicht vor. Das CHE erarbeitet zusammen mit den Fachhochschulen Bochum und Dortmund eine entscheidungsorientierte Kostenrechnung, wobei zunächst geprüft wird, ob der Ausbau der bisherigen Kameralistik für die Entscheidungserfordernisse ausreicht, oder ob diese grundlegend überwunden werden muß.

## 6. Rahmenbedingung

Die Tagung hat meines Erachtens sehr eindrucksvoll gezeigt, daß die Art und Weise, wie wir in Deutschland Hochschule betreiben, nicht die einzig mögliche und schon gar nicht die einzig richtige ist. Hochmut aufgrund der Erfolge unseres Hochschulsystems in früheren Jahrzehnten ist daher völlig fehl am Platze.

Insofern hat mich auch der Vortrag von *Karczewski* sehr beeindruckt: Vom Punkte Null ist in Polen ein sehr konsequentes Rang-





ordnungsverfahren eingeführt worden, das erhebliche wettbewerbliche Wirkungen zeigt, gerade auch im Leistungsverhalten der einzelnen Wissenschaftler. Aber viele andere Instrumente sind genannt worden, die bei uns zuerst einmal auf völlige Ablehnung stoßen würden: Ich nenne nur die Visitation von Lehrveranstaltungen (*Brooks*) oder die Leistungsentlohnung für Professoren (*Weiler*). Die Rahmenbedingungen müssen viel größere Variationsbreite, Handlungsspielräume in den Organisationsstrukturen, beim Hochschulzugang, im Personalrecht usw. ermöglichen.

Hierzu wird das CHE konkrete Vorschläge machen und sie mit den Ministerien, gegebenenfalls in Modellversuchen, erproben.

## Autoren

*Prof. Dr. Helmut Altner*, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn; Rektor der Universität Regensburg

*Dr. Andreas Barz*, Referent im CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

*drs. Harry G. Brinkman*, President, Vrije Universiteit Amsterdam, Niederlande

*Dr. Colin Brooks*, Pro-Vicechancellor, University of Sussex, Brighton, England

*Prof. Dr. Mårten Carlsson*, Chairman of the Council for the Renewal of Undergraduate Education, Stockholm, Schweden

*Dr. Paul M. Clark*, Director of Quality Assessment Division, Higher Education Funding Council for England, Bristol

*PD Dr. Hans-Dieter Daniel*, Projekt »Evaluation der Lehre«, Rektorat der Universität Mannheim

*Marcus Eitler*, Abteilung Statistik und Berichtswesen, Universität Stuttgart

*Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen*, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn

- Dr. Jutta Fedrowitz*, Referentin im CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
- Prof. Dr. Ignace Hequet*, Directeur du Service d'Etude, Rectorat, Université Catholique de Louvain la Neuve, Belgien
- Prof. Dr. Karl-Heinz Hoffmann*, Vorsitzender des Wissenschaftsrats, Köln
- Prof. Dr. Rupert Huth*, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn; Rektor der Fachhochschule Pforzheim
- Prof. Witold Karczewski*, M.D., Ph.D., D.Sc., Chairman of the State Committee for Scientific Research, Warschau, Polen
- Prof. Clemens Klockner*, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn; Rektor der Fachhochschule Wiesbaden
- Burkhard Kölsch*, Referent im CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
- Dr. Hans Koller*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine und Industrielle Betriebswirtschaftslehre, Technische Universität München
- Prof. Dr. Klaus Landfried*, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn; Präsident der Universität Kaiserslautern
- Dr. Jürgen Lüthje*, Präsident der Universität Hamburg
- Dr. Ferdinand J. H. Mertens*, Stellvertretender Generalsekretär und Mitglied des Verwaltungsrates im Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Zoetermeer, Niederlande
- Prof. Dr. Verena Meyer*, Präsidentin des Schweizerischen Wissenschaftsrats, Zürich, Schweiz
- Reinhard Mohn*, Vorstandsvorsitzender der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Prof. Dr. Detlef Müller-Böling*, Leiter des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

- Dirk Nakott*, Abteilung Statistik und Berichtswesen, Universität Stuttgart
- Klaus Neuvians*, Referent im CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
- Walter Nohlen*, Dezernent Studentische Angelegenheiten, Universität Stuttgart
- Prof. Dr. Anthony F. J. van Raan*, Direktor des CWTS Center for Science and Technologie Studies, Rijksuniversiteit Leiden, Niederlande
- Prof. Dr. Dr. h.c. Ralf Reichwald*, Lehrstuhl für Allgemeine und Industrielle Betriebswirtschaftslehre, Technische Universität München
- Prof. Dr. Andreas Reuter*, Prorektor der Universität Stuttgart
- André Staropoli*, Secrétaire Général des CNE Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, Paris, Frankreich
- Prof. Dr. Joachim Treusch*, Vorstandsvorsitzender des Forschungszentrums Jülich
- Prof. Dr. Hans Weiler*, Rektor der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt an der Oder
- Prof. Dr. Peter Weingart*, Vorstand im Institut für Wissenschafts- und Technikforschung IWT, Universität Bielefeld
- Prof. Dr. Jürgen Zöllner*, Staatsminister für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, Mainz



Centrum für Hochschulentwicklung

Das vorliegende Buch dokumentiert die Vorträge der Eröffnungsveranstaltung der neu gegründeten Centrus für Hochschulentwicklung und liefert gleichzeitig eine Standortbestimmung im Wettbewerb der europäischen Hochschulsysteme: Modelle der Qualitätssicherung unserer europäischen Nachbarn aus Polen, Schweden, Belgien, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und der Schweiz werden von führenden Politikern, Wissenschaftlern und Hochschulforschern vorgestellt.



Verlag Bertelsmann Stiftung

ISBN 3-89204-184-9