Dokumentation der Tagung

Standardisierung oder Qualitätsentwicklung?

Sachstand und Perspektiven der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen im Vorfeld der Bergen-Konferenz

freier zusammenschluss von studentInnenschaften
Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

21.–23. Januar 2005, Hannover

Diese Dokumentation geht auf eine Tagung mit gleichnamigem Titel zurück. Die Rechte an den Texten liegen beim fzs und bei den AutorInnen. Der (Teil)Abdruck ist erlaubt und erwünscht, sofern die Quelle angegeben wird. Eine erste Überarbeitung dieser Broschüre ist in Kürze vorgesehen. Die jeweils aktualisierte Broschüre wird auf http://www.fzs-online.org veröffentlicht.

Impressum

Dieses Dokument wurde mit Hilfe von KOMA-Script und LaTeX gesetzt.

Redaktion	Annerose Gulbins (ViSdP), Marco Tullney
Gestaltung & Satz	Annerose Gulbins
Herausgeber	freier zusammenschluss von studentInnenschaften – fzs 2. überarbeitete und erweiterte Aufage, März 2005
Kontakt	freier zusammenschluss von studentInnenschaften ✉ Wöhlertstr. 19, 10115 Berlin @ info@fzs-online.org ☎ 030 - 27 87 40 90 🛈 http://www.fzs-online.org

Diese Publikation kann beim freien zusammenschluss von studentInnenschaften bezogen werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort **4**

2. Tagungsprogramm **5**

3. Tagungsprotokolle **6**
3.1. Die aktuelle Diskussion um Studienreform und Qualitätssicherung im Kontext... 6
3.2. Aktuelle Entwicklungen im deutschen Akkreditierungssystem 9
3.3. Verhältnis Akkreditierung - Evaluation 11
3.4. Rankings als Instrument der Qualitätssicherung 14
3.5. Zielsteuerung als Instrument der Qualitätssicherung 17
3.6. Qualitätssicherung durch Auswahlverfahren? 20
3.7. Ist Qualität überhaupt messbar? – Die Rolle der Qualitätssicherung... 23
3.8. Überblick über den Vorbereitungsstand der Bergen-Konferenz 28
3.9. Anforderungen an die Bergen-Konferenz 30

Anhang **33**
A. Für eine qualitative Studienreform! 33
B. Qualität entwickeln statt Mainstream sichern! 39
C. Eckpunkte für ein demokratisches System der Qualitätsentwicklung an den Hochschulen in Deutschland 44

1. Vorwort

Die hier dokumentierte Tagung „Standardisierung oder Qualitätsentwicklung? – Sachstand und Perspektiven der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen im Vorfeld der Bergen-Konferenz“ fand vom 21.-23. Januar 2005 in Hannover statt. Sie diente den Veranstaltern, Ausschuss Studienreform (des fzs) und Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aus Anlass der Bologna-Folgekonferenz in Bergen im Mai 2005 die Diskussionen um Qualitätssicherung zu resümieren und ein eigenes Qualitätsentwicklungskonzept zu entwickeln.

Auf Einladung der Veranstalter diskutierten rund fünfzig TeilnehmerInnen und ReferentInnen während zweier Tage angeregt über viele Aspekte eines guten Studiums, über Fragen von Lehr- und Forschungsqualität und den aktuellen Qualitätsdiskurs. Dabei standen die gängigen Qualitätsindikatoren oder Rankingmethoden genauso zur Debatte wie Fragen der Hochschulfinanzierung und Hochschulsteuerung. Ob Lehrveranstaltungsbefragungen, Bündelakkreditierungen, Qualitätsmanagementsysteme, Mitbestimmung, „Quality Culture“, Zielvereinbarungen oder Qualifikationsrahmen – nahezu alle alten und neuen Instrumente in der Debatte wurden kritisch begutachtet und kontrovers diskutiert.

Die Tagung hat sich von einer Untersuchuntg der gängigsten Qualitätssicherungsinstrumente über die Frage, ob Qualität überhaupt messbar sei, zur Debatte über Perspektiven und Chancen der Qualitätsentwicklung vorgearbeitet. Da wir hoffen, dass die im Rahmen dieser Tagung aufgeworfenen Fragen und Argumente einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leisten, sind hier die Einstiegsreferate und die Diskussionen dokumentiert.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

2. Tagungsprogramm

Freitag, 21. Januar 2005

19.00 h - 21.00 h **Die aktuelle Diskussion um Studienreform und Qualitätssicherung im Kontext historischer und politischer Kontinuitäten**
Prof. Dr. Wolfgang Nitsch, Uni Oldenburg/BdWi

Samstag, 22. Januar 2005

09.00 h - 10.45 h Forenblock I
Forum 1: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Akkreditierungssystem
Franz Börsch, Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates
Forum 2: Verhältnis Akkreditierung–Evaluation
Dr. Karin Fischer-Bluhm, Nordverbund

11.00 h - 13.00 h Forenblock II
Forum 3: Rankings als Instrument der Qualitätssicherung
Meik Michalke/Oliver Naß, FSR Psychologie Uni Marburg
Torsten Bultmann, BdWi
Forum 4: Zielsteuerung als Instrument der Qualitätssicherung
Barry Linnert, TU Berlin/LAMB
Lars Schewe, fzs/Bologna-Promotor

14.00 h - 15.45 h **Qualitätssicherung durch Auswahlverfahren?**
Dr. Werner Hoffacker, Uni Bremen
Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN/ENQA

16.00 h - 18.00 h **Ist Qualität überhaupt messbar?**
Die Rolle der Qualitätssicherung in der aktuellen Studienreformdebatte
Dr. Martin Winter, HoF Wittenberg
Prof. Dr. Reinhold R. Grimm, Vorsitzender Allg. Fakultätentag
Prof. Dr. Morus Markard, FU Berlin/BdWi
Dr. Achim Hopbach, HRK Projekt Q

19.00 h - 21.00 h **Überblick über den Vorbereitungsstand der Bergen-Konferenz**
Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN/ENQA

Sonntag, 23. Januar 2005

10.00 h - 13.00 h **Anforderungen an die Bergen-Konferenz**
Gerd Köhler, GEW
Dr. Andreas Keller, BdWi

3. Tagungsprotokolle

3.1. Die aktuelle Diskussion um Studienreform und Qualitätssicherung im Kontext historischer und politischer Kontinuitäten

Referent: *Prof. Dr. Wolfgang Nitsch, Universität Oldenburg/BdWi*
Moderation: *Lars Schewe*
Protokoll: *Jens Wernicke*

Wolfgang Nitsch bilanziert seine kritische Auseinandersetzung mit der Einführung der neuen, gestuften Studiengänge folgendermaßen: Die Transformation des Studiensystems wird von unzureichend legitimierten politischen Akteuren von außen und von oben nach unten durchgesetzt und in wenig professioneller Weise gestaltet. Sie ist ein weiterer Schritt in der Ersetzung der Selbstverwaltungsprozesse der Gruppen-Universität durch ein quasi unternehmerisches Management, ohne Mitentscheidungsmöglichkeiten für Studierende und junge WissenschaftlerInnen. Zum Teil aufgrund der schlechten Ausstattungen der Hochschulen, zum Teil aber auch intentional wird in den Bachelor-Studiengängen kaum mehr ein wissenschaftliches Studieren und forschendes Lernen möglich sein. Das Master-Studium, zu dem nur noch eine willkürlich abgegrenzte Minderheit zugelassen werden soll, wird nur noch eine sehr verkürzte wissenschaftliche Studienmöglichkeit bieten oder der Wissensvermittlung in zusätzlichen Fachgebieten dienen. Ein erheblicher Anteil wissenschaftlichen Arbeitens wird somit erst im Promotionsstudium nachgeholt werden müssen, was auf Kosten der Intensität und Qualität dieser Studienphase gehen wird. Durch fehlende Rahmenvorgaben wird die inhaltliche Ausfüllung und Abgrenzung der neuen Studiengänge an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich, undurchsichtig, wechselhaft und schwer vergleichbar ausfallen, was die Mobilität von Studierenden und jungen WissenschaftlerInnen zwischen Hochschulen und Bundesländern und zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen sehr erschweren wird. Auch die Qualitätssicherungsverfahren wie beispielsweise Akkreditierungen fungieren eher als oberflächliche Legitimationsrituale, als verdecktes (oligo-)politisches Steuerungsinstrument privilegierter GutachterInnenkartelle und als institutionaler Abwehrmechanismus gegen die Untersuchung, Offenlegung und Interpretation realer Qualitätsverringerung oder qualitativ einseitiger Ausrichtung von Studiengängen. Die nunmehr explizite und sichtbar werdende Absenkung der Studienqualität in den Bachelor-Studiengängen auf eher fachschulartige Lehr- und Lernformen wird auch zu einer entsprechenden Veränderung des Berufsbildes der Mehrheit der HochschullehrerInnen führen, die überwiegend oder nur im Bachelor-System unterrichten werden.

Nach dieser Einschätzung der aktuellen Lage fragt Wolfgang Nitsch nach den Strukturveränderungen und -faktoren im Beschäftigungs- und Ausbildungssystem, die diese tiefgreifende Transformation des Studiensystems bewirkt haben können. Dazu führt er aus: Die Prozesse der Rationalisierung, Substituierung und Dequalifizierung von qualifizierten Dienstleistungstätigkeiten auch in vielen akademischen Berufen bedrohen massiv weite Teile der Mittelschichten und verstärken deren Orientierung auf Elite-Schulen und Elite-Hochschulbereiche. Diese Elite-Institutionen sind aber in Deutschland bisher weniger eindeutig und sicher etabliert. Mit den Bachelor-Studiengängen wird somit ein bisher fehlendes deutliches Statusabgrenzungssystem zwischen unteren und hohen Mittelschichten verspätet installiert. Damit lässt sich auch vorhersehen, dass sich auch eine kleine Zahl von wissenschaftlichen, elitären Bachelor-Studiengängen herausbilden wird, wenn nicht elitäre private Kollegstufen als Aufstockung privater Gymnasien oder der Besuch ausländischer Elite-Kollegs diese Funktion übernehmen werden.

Für Nitsch ergibt sich eine spezifische deutsche Problematik daraus, dass das bislang wenig hierarchische Studiensystem die z. T. seit der Nazi-Zeit ausgeprägten sozialdarwinisti-

schen Mentalitäten und Begabungsideologien in den Mittelschichten überdeckt und gemäßigt hat. Es ist daher zu befürchten, dass diese sozialrassistische Mentalität sich bald auch an den Hochschulen stärker ausbreiten wird, parallel zu den stärker werdenden Status- und Existenz-Ängsten in vielen Mittelschichtmilieus.

Nach dieser Analyse fragt Wolfgang Nitsch, welche Faktoren in diesen Prozessen zum Aufkommen von Widerstand, Gegenstrategien und Alternativen zum neuen Studiensystem beitragen könnten. Dazu führt er aus: Die aktuellen Transformationsprozesse innerhalb unserer post-fordistischen Wissens- und Informationstechnologie/-ökonomie verlaufen nicht ohne innere Widersprüche und Interessenskonflikte. Insgesamt zeigen sich für Nitsch drei analytisch trennbare Widerspruchsmuster: Der Druck, alle menschlichen Lebensäußerungen intensiv in die kapitalistische Verwertung einzubeziehen, erzeugt bei einem Teil der akademischen Schicht Spannungen und Gegenwehr in Form von informellen Gegenmilieus und Ausstiegstendenzen. Die zunehmende Absenkung, Unsicherheit und Diskontinuität von Einkommen auch bei gut Ausgebildeten erzwingt eine stärkere Interessenorganisation und Gegenwehr innerhalb dieser neuen Massenintelligenz. Die in einer wissenschafts- und kommunikationstechnologieabhängigen kapitalistischen Ökonomie notwendige Innovationspraxis bei gleichzeitigem Druck großer Unternehmen, sich deren Produkte und Methoden anzueignen, muss zu Widerstands- und Alternativpraxen führen, wie sie bereits in der Freie-Software-Bewegung sichtbar werden. Da sich diese drei Widerspruchsmomente auch innerhalb der Hochschulen ausdrücken werden, ist laut Nitsch zu erwarten, dass sich hier informelle und formelle Organisationsformen herausbilden werden. Oberstufen-SchülerInnen, Studierende und prekär Beschäftigte werden versuchen, die Unterrichtssysteme teils zu unterlaufen und sabotieren, teils direkt zu verändern. Sie werden ein Interesse daran entwickeln müssen, einen wichtigen Teil ihrer Lebenszeit dem permanent sich intensivierenden Arbeitskraftverwertungsdruck zu entziehen und in selbstorganisierten Praxen, Beziehungen und Gruppen zu gestalten.

Für Wolfgang Nitsch scheint daher eine Programmatik zur gesonderten, auch überregionalen Interessenorganisation nach Fachrichtungen und Fakultäten und ihren studentischen Fachschaftsverbänden vordringlich, von denen aus unterschiedliche Selbstverwaltungsmodelle, Formen der Beteiligung und Kooperation mit gesellschaftlichen Gruppen, fächerspezifische Evaluations-, Qualitäts- und Akkreditierungsprozesse gefordert und entworfen werden. In diesem Zusammenhang ist es dringlich, in allen Fachrichtungen die Fachschaften und andere fachbezogene Vereinigungen von Studierenden und TutorInnen auch als MitträgerInnen und VeranstalterInnen von ergänzenden kooperativen Studienveranstaltungen, Studienprojekten und Studienberatungsformen zu stärken und dafür Mittel aus den Hochschuletats sowie Drittmittel aus anderen Quellen einzufordern.

Wolfgang Nitsch führt anschließend in einem vierten Schwerpunkt aus, welche Lehren aus der Geschichte der (studentischen) Gegenbewegungen und Eigeninitiativen gezogen werden könnten. In einem kurzen historischen Abriss zeigt er auf, wie bereits seit dem Mittelalter in Umbruch- und Unzufriedenheitssituationen (aus materiellen, akademischen oder Studiengründen) immer wieder radikal-kritische Angriffe und alternative Lebensweisen zum Bestehenden entwickelt wurden. Auch die linken und radikaldemokratischen Studierendenbewegungen in den 60er und 70er Jahren in der BRD und in westeuropäischen Ländern haben in erheblichem Maße Vorbilder und Anregungen aus Nord- und Südamerika rezipiert. Das reichte von der Stärkung autonomer Fachschaften wie in Lateinamerika über Experimente mit einem paritätischen Co-Government von StudentInnenvertretungen und DozentInnenkollegien in einigen radikal-liberalen Colleges bis hin zu den Sit-Ins und Teach-Ins zu Zeiten der antirassistischen Bürgerrechtsbewegung, zur Organisierung von Teaching Assistants, aus denen dann vielfach in vielen Ländern Free Universities oder Gegen-Universitäten mit autonomen Seminaren hervorgegangen sind.

Diskussion

In der Diskussion wird die These in den Raum gestellt, der Ruf nach Elite-Universitäten käme doch ebenso von den Universitäten selbst. So treffen bspw. bereits jetzt die „besten“ technischen Hoch-

schulen im Lande – die so genannten TU-9 – Absprachen, primär sich selbst gegenseitig die Abschlüsse anzuerkennen. Jemand meint, durch das ständige Formalisieren gehe das Verständnis dafür, was Qualität tatsächlich ist, allmählich verloren und entstehe eine Art „Qualitätsillusion“. In Bezug auf die TU-9-Problematik wird festgehalten: Ein Bachelor wird nicht mehr überall dasselbe bedeuten; es wird gute und schlechte Studiengänge geben, die nicht vergleichbar seien. Sollte man, so kritisiert jemand die Thesen von Herrn Nitsch, die Fakultäts- und Fächerebenen stärken, setzten sich die dort vorhandenen Kartellstrukturen noch mehr als ohnehin schon durch. Diese besetzen dann Begriffe und bestimmen über Standards. Ein Mitglied des Ausschusses Studienreform erwidert, dass der Qualitätsbegriff in jedem Studiengang einzeln bestimmt werden müsse. Jemand meint, wenn man schon konstatiere, dass Akkeditierungsverfahren doch vielmehr Form als Inhalte festschrieben und überprüften, müsse mensch auf der anderen Seite auch feststellen, dass dann der inhaltliche Gestaltungsspielraum der Studierenden doch viel größer geworden sei. Jemand fragt, inwiefern mensch in Bezug auf Akkreditierungen denn überhaupt von Qualitätssicherung reden könne. Qualität sei doch nicht ohne materielle Basis zu erreichen; eben diese sicherten die Akkreditierungen seinen Erfahrungen nach aber eben nicht ab. Ganz im Gegenteil: Die vorhandene Unterfinanzierung wird ignoriert und akkreditiert. Jemand fragt, wer eigentlich legitimiert sei, zu bestimmen, was Qualität ist. Mensch erwidert ihm, der Qualitätsbegriff wäre ein politischer und käme nur durch demokratische Aushandlungsprozesse zustande.

Wolfgang Nitsch fasst abschließend zusammen: Die bisherigen Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bildungsbereich seien bestenfalls als Verfahrensnebel zu einer de facto Senkung der Qualität anzusehen. Grund für die aktuelle Qualitätsdiskussion und die Umstellung des Studiensystems sei die mit New Public Management einherkommende zunehmende Privatisierung des öffentlichen Sektors. Qualitätssicherung kann nur funktionieren, wenn man die Mündigkeit und Mitbestimmung „von der Basis her“ stärkt. FachschafterInnen müssten sich weiterbilden und mehr mitreden dürfen. Diese notwendigen Weiterbildungen müssten dann auch gleich als Lernerfolge anerkannt werden.

3.2. Aktuelle Entwicklungen im deutschen Akkreditierungssystem

Referent: *Franz Börsch, Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates*
Moderation: *Colin Tück*
Protokoll: *Ingmar Lippert*

Franz Börsch informiert über die aktuellen Beschlüsse und Veränderungen im Akkreditierungssystem. Durch den KMK-Beschluss im Jahr 2004 sollen Organisationsprobleme behoben werden: Der Akkreditierungsrat erhält in Form einer Stiftung Nordrhein-westfälischen Rechts eine rechtliche Grundlage, die Kompetenzverteilung zwischen Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen wird klarer geregelt, für Bündelakkreditierung wird eine Grundlage geschaffen. Der Akkreditierungsrat soll für letzteres Grenzen definieren. Er soll künftig seltener zusammentreten, was jedoch eventuell die Rückkoppelung zu den Landesministerien schwieriger gestaltet. Agenturen und Akkreditierungsrat soll auf Grundlage einer vertraglichen Vereinbarung der Rechtsweg ermöglicht werden.

Damit die Akkreditierungsagenturen besser über die Diskussionen im Rat informiert werden, sollen diese eine/n „neutrale/n" VertreterIn im Akkreditierungsrat bekommen, welche/r den Agenturen berichtet.

Weiterhin informiert Franz Börsch über die jüngsten Beschlüsse des Akkreditierungsrates zu Doppeldiplomen – wobei nun die Qualitätssicherungsinstrumente internationalen Standards genügen sollen – und zur Re-Akkreditierung: Wenn relativ neue Evaluationsergebnisse vorliegen, kann bei Re-Akkreditierungen ggf. die Vorort-Begehung ausfallen. Die Evaluationen müssen dafür unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Ergebnisse ausgewertet werden; außerdem muss ein „qualifiziertes studentisches Votum" (d. h. von der örtlichen Studierendenvertretung) vorliegen, damit die Vorort-Begehung weggelassen werden kann.

Diskussion

In der Diskussion antwortet Börsch auf Nachfragen, dass Hochschulen Studiengänge auch nach der Akkreditierung verändern dürfen, wenn sie die jeweilige Akkreditierungsagentur über die Änderungen informieren und zur Zulässigkeit nachfragen. In dem Zusammenhang wird angeregt, dass der Akkreditierungsrat über den Umgang mit Änderungen diskutieren soll. Welches z. B. substanzielle Änderungen sind, die gemeldet werden müssen, und welche Instanz in der Agentur die Entscheidung über die Zulässigkeit trifft.

Es wird kritisiert, dass die Agenturen ihre Aufgabenerfüllung als einen „objektiven" oder „neutralen" Prozess sehen und die Forderung nach demokratischeren Prozessen als Antithese wahrgenommen wird. Da viele politische Fragen – Welchen Bedarf gibt es an diesem Studiengang? Welche BewerberInnen soll es geben? Wie ist das Studienangebot in regionalpolitische Überlegungen einzubinden? – nicht in den GutachterInnengruppen einbezogen werden, wird sich gegen die Akkreditierung als Ersatz für das staatliche Genehmigungsverfahren ausgesprochen. Diese Fragen sollten im übrigen eher auf staatlicher Seite geklärt werden. Weiterhin wird Kritik an den Kriterienkatalogen geübt, sie dienten manchmal eher der Verschleierung von Qualität, z. B. wenn nur Quantitäten abgeprüft werden.

Auf die Nachfrage, ob Studierende den Rechtsweg beschreiten können, wenn ein akkreditierter Studiengang nicht studierbar ist, antwortet Börsch, dass sich die Studierenden in gravierenden Fällen an den Akkreditierungsrat wenden könnten. Da der Akkreditierungsrat finanziell und materiell weniger Handlungsmöglichkeiten als die Agenturen hat, wird in einem Diskussionsbeitrag hinterfragt, ob der Akkreditierungsrat in Zukunft real über mehr Kontroll- und Sanktionsmechanismen verfügt, selbst wenn er sie formell bekommt.

Franz Börsch erinnert daran, dass der Akkreditierungsrat ein Kompromiss zwischen staatlicher Kontrolle und Markt ist und unter der Voraussetzung arbeitet, dass keine zusätzlichen Finanzmittel nötig sind.

Es wird angemerkt, dass kaum Transparenz herrsche, ob Studiengänge akkreditiert seien oder nicht, und dass StudienanfängerInnen damit kei-

ne informierte Entscheidung ermöglicht wird. Generell müsse im Akkreditierungssystem mehr Transparenz herrschen. Ein Teilnehmer kritisiert, dass für bestimmte Fächer von bestimmten Agenturen de facto immer dieselben GutachterInnengruppen zusammengestellt würden. Diese würden damit in Deutschland allein die Qualität definieren. Außerdem sind bei Bündelakkreditierungen mit beliebig großen Bündeln ein Problem. Auch in der Prozessakkreditierung werden Probleme gesehen, man wird die Entwicklung kritisch weiterbegleiten.

3.3. Verhältnis Akkreditierung - Evaluation

Referentin: *Dr. Karin Fischer-Bluhm, Verbund norddeutscher Universitäten*
Moderation: *Stefanie Geyer*
Protokoll: *Baldo Sahlmüller*

Leider liegt für diesen Teil der Dokumentation noch keine Authorisierung der ReferentIn vor. Er wird ergänzt, sobald eine Freigabe erteilt wird.

Leider liegt für diesen Teil der Dokumentation noch keine Authorisierung der ReferentIn vor. Er wird ergänzt, sobald eine Freigabe erteilt wird.

Leider liegt für diesen Teil der Dokumentation noch keine Authorisierung der ReferentIn vor. Er wird ergänzt, sobald eine Freigabe erteilt wird.

3.4. Rankings als Instrument der Qualitätssicherung

Referenten: *Torsten Bultmann, BdWi*
Oliver Naß und Meik Michalke, FSR Psychologie der Universität Marburg
Moderation: *Ingmar Lippert*
Protokoll: *Jens Wernicke*

Torsten Bultmann fragt nach, inwiefern Qualitätskriterien in Form formaler Indikatoren erfass- und steuerbar sind. Er steigt dazu mit einer Aussage von Peer Pasternack ein, der einmal die Qualitätssicherungsdiskussion als das Methadon der Hochschulreform bezeichnet hätte. Diese „Ersatzdroge" würde den Hochschulen in dem Maße verabreicht, wie der eigentliche Stoff, den sie brauchten – das Geld – reduziert würde.

Die paradoxe Grundthese ist: Es wird einerseits niemals exakt feststellbar sein, was Qualität eigentlich ist. Daher wird es auch niemals einen akademisch oder gesellschaftlich konsensfähigen Begriff der Qualität geben. Wenn andrerseits zu recht unterstellt werden muss, dass Hochschulen gesellschaftlichen Nutzen fördern und mehren sollen, gibt es keine Alternative dazu, sich über Verfahrensweisen der Qualitätsbewertung zu verständigen! Der gesellschaftliche „Gebrauchswert" von Bildung sei teilweise erst viel später in seiner Wirkung überhaupt sichtbar und nicht mit dem identisch, was am Anfang geplant war.. Er sei vor allem nicht dasselbe wie „Marktrelevanz", welche im besten Fall eine geringfügige Teilmenge davon darstellt. Der gesellschaftliche Gebrauchswert von Bildung sei nicht in Daten abbildbar, womit auch klar die Grenzen eines mit ökonomischen Kennziffern hantierenden Managements benannt seien. „Qualität" sollte demgegenüber als ein genuin politischer Begriff verstanden werden, der auf Interessen sowohl an der Hochschule als auch auf hochschulexterne gesellschaftliche Erwartungen an Bildung und Wissenschaft bezug nimmt. Wenn etwa die IG Metall andere Vorstellungen zur Studienreform in der Ingenieurausbildung hat als die Arbeitgeber der Metallindustrie, dann liege dem keine primär akademische Kontroverse zugrunde. Das läge schlicht an unterschiedlichen Interessen. Die Kapitalseite bewerte Technologieentwicklung eher vom Standpunkt der Einsparung lebendiger Arbeit, Gewerkschaften eher vom Standpunkt etwa der Arbeitsqualität und der Beschäftigungssicherung. Wenn nun die „Marktrelevanz" der Studienangebote zum alleinigen „Qualitätskriterium" erhoben würde, sei dies gleichbedeutend mit einer politischen Parteinahme für den Arbeitgeberstandpunkt, ein Vorgang, der zugleich durch die Scheinneutralität ökonomischer Kennziffern ideologisch verschleiert würde. Man könnte letzteres auch als zentrale Aufgabenbeschreibung des CHE[1] betrachten!

Demgegenüber sollte es gerade die Aufgabe der Hochschulen sein, statt sich auf einen bestimmten Partikularinteressenstandpunkt zu stellen, die verschiedenen – und differierenden – gesellschaftlichen Ansprüche an die jeweiligen Fächer innerhalb des Studiums selbst zu thematisieren und sie dort reflektierbar und kritisierbar zu machen. Darin bestehe im Kern wissenschaftliche Urteils- und Handlungsfähigkeit. In gewisser Weise setze dies kooperative Strukturen voraus.

Torsten Bultmann plädiert daher für eine Schwerpunktverlagerung in der Qualitätssicherungsdiskussion: weg von Vorstellungen quantitativer Messbarkeit, hin zu einer stärkeren Bewertung von Entscheidungsfindungsprozessen. Es gelte, kooperative Strukturen zu stärken bzw. zu entwickeln die a) fehlertolerant und selbsterneuerungsfähig und b) demokratisch legitimiert seien. Partizipation und Mitbestimmung seien daher Grundvoraussetzungen für qualitatives Entscheiden und Handeln. Torsten Bultmann rät zu Skepsis gegenüber den momentan gebräuchlichen Konzepten von „quality culture". Auch hier würden lediglich vorher gesetzte Ziele legitimiert und dann umgesetzt – anstatt sich zuvor gemeinschaftlich über eben diese Ziele zu verständigen. Wenn es z. B. ernst genommenes politische Ziel wäre, die Studienerfolgsquote zu erhöhen, müsste u. a. die Betreuung in der Studieneingangsphase erhöht werden - anstatt antiwissenschaftliche

[1] CHE = Centrum für Hochschulentwicklung

Instrumente wie Langzeitstudiengebühren einzuführen.

Oliver Naß und *Meik Michalke* referieren zum Thema anhand des Elite-Rankings, welches der SPIEGEL im November 2004 veröffentlich hat. Sie fragen, was der SPIEGEL damit eigentlich messen wollte. Ihrer Meinung nach wollte der SPIEGEL messen, wo die Qualität des jeweils vorhandenen Humankapitals an Hochschulen am höchsten war. Die Ergebnisse werden als „gesicherte Erkenntnisse" im SPIEGEL präsentiert.

Hier stellt sich grundsätzlich erst einmal die Frage: Was ist denn eigentlich die Elite, die der SPIEGEL sucht? Der SPIEGEL selbst definiert seinen Elite-Begriff nicht. Woran macht der SPIEGEL die Elite fest? Unter anderem an: Noten, Stipendien, EDV-Kenntnisse, Sprachkenntnisse, Berufserfahrungen, Engagement ausserhalb der Universität etc. Zu den Noten wurde beispielsweise gefragt: „Welche Note erwarten Sie im Examen?" oder „Was wird nach Ihrer realistischen Einschätzung Ihr Notenschnitt sein?" Durch diese Fragen wurde also nichts Konkretes erfragt. Scheinbar ging es mehr um hellseherische Fähigkeiten. Zu den Spachkenntnissen: „Wie gut sind Ihre Sprachkenntnisse?" Wieder wird nur nach einer völlig subjektiven Annahme gefragt, die selbstverständlich je nach Selbstbewusstsein verschieden beantwortet werden wird. Insgesamt ist im Ranking völlig unklar, wie die subjektiven und schwammigen Abfragen in Punkte und somit in Bewertungen verwandelt wurden. Ausserdem wurden nur TeilnehmerInnen berücksichtigt, wenn von Ihrem Fachbereich mindestens 18 Personen an der Umfrage teilgenommen haben und mindestens acht Fakultäten der Universität. Interessant ist, dass, hätte man diese Kriterien nur ein wenig verschoben, ein völlig anderes Ranking herausgekommen und bspw. der „Spitzenreiter", die TU München, komplett herausgefallen wäre. McKinsey erklärte, dass „im Interesse der TeilnehmerInnen keine anonymisierten Datensätze" herausgegeben werden. – Das Ranking ist also alles in allem als a) nicht theoretisch fundiert, b) nicht valide, c) nicht reliabel und d) nicht seriös interpretierbar anzusehen.

Diskussion

In der Diskussion wird als erstes danach gefragt, wie man mit solch unseriösen Aussagen umgehen kann. Im Presserecht gibt es angeblich keine Handhabe, gegen die Erzeugung eigener „Meinungen" vorzugehen. Dem wird entgegnet, dass die Medien damit nur die herrschende Meinung bedienen. All diese Rankings kann mensch sich doch basteln, wie mensch will. In Österreich habe es einmal ein Ranking für Gymnasien gegeben, demzufolge beispielsweise eine kleine Schule eine bessere Ausstattung hatte als eine Privatschule mit eigenem Schwimmbad und Golfplatz.

Demgegenüber wird eingewandt, dass sich StudienanfängerInnen nach der Grösse der Hochschulstadt und Nähe zum eigenen Elternhaus entscheiden. Allerdings entscheiden sich ausländische Studierende sehr wohl nach Rankings; sie haben kaum eine andere Wahl. Es wird jedoch erwartet, dass sich StudienanfängerInnen mehr und mehr an Rankings orientieren werden.

Ein weiterer Redebeitrag gibt zu bedenken, dass auch seriöse Rankings sich nicht wirklich von unseriösen unterscheiden würden, da es immer darum gehe, eine bestimmte Interessenlage zu bedienen und Hochschulen in Wettbewerb zueinander zu stellen. Dabei ist Wettbewerb als Gegenteil von Wissenschaftlichkeit anzusehen, da Wissen dazu da sein sollte, um generalisiert allen behilflich zu sein – anstatt Konkurrenz zu verbreiten und dazu benutzt zu werden, sich gegenseitig auszustechen. Durch jedwede Art von Rankings setzt sich also die bereits vorherrschende Mentalität weiter durch.

Es wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass in einer solchen Debatte zwischen Rankings und fundierten quantitativen Daten unterschieden werden muss. Aus Erhebungen zur Wirkung von Studiengebühren können Erkenntnisse gewonnen werden und darauf aufbauendes, sinnvolles politisches Handeln initiieren. Quantitative Daten per se sind weder gut noch schlecht.

Wettbewerb, die Konkurrenz und auch die gesamte Elitendiskussion werden als Ablenkungsmanöver wider eine sich allgemein verschlechternde Situation der Hochschulen angesehen. Es wird angemerkt, dass Rankings selbsterfüllende Prophezeihungen sind, da die, die am lautesten behaupten, die Besten zu sein, es auch immer wieder werden. Sie werden instrumentalisiert, um bestehende Strukturen zu legitimieren und zu bestärken. Die Spitzenreiter bekom-

men mehr Geld und werden leichter wieder Spitzenreiter. Bestimmte Fächergruppen werden von den bestehenden Fragebögen diskriminiert: Der CHE-Fragebogen frage beispielsweise danach, ob ein Studium „unternehmenstechnisch" einsetzbar ist, wovon einige Fächer klar ausgeschlossen sind. Rankings setzen zwar Standards, doch eher Industrie- als Qualitätsstandards.

Zur Diskussion, was Rankings mit Qualitätssicherung zu tun haben, wird gefragt , ob z. B. die hohe Quote Leipziger Studierender mit Auslandserfahrung ein Qualitätsmerkmal oder vielleicht auch das Gegenteil ist. Die Publikation von Betreuungsverhältnissen, Schwerpunkten und Inhalten wäre hilfreicher als ein Indikator „Auslandserfahrungen". So könnten die StudienanfängerInnen besser entscheiden, wo sie studieren wollen und sich an „interessanten" Hochschulen dafür einsetzen, dass das Betreuungsverhältnis verbessert wird.

3.5. Zielsteuerung als Instrument der Qualitätssicherung

Referenten: *Barry Linnert, LAMB/TU Berlin*
Lars Schewe, fzs/Bologna-Promotor
Moderation: *Colin Tück*
Protokoll: *Annerose Gulbins*

Die Debatte um New Public Management (NPM)[2] ist laut *Lars Schewe* nicht neu und nicht auf die Hochschulen beschränkt. Bereits seit den 1970er Jahren wird über eine Neugestaltung der öffentlichen Verwaltung diskutiert. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass die öffentliche Verwaltung schlecht organisiert sei, während Organisationsformen der freien Wirtschaft in jedem Fall besser seien. Ein klassisches Beispiel für NPM sei, dass im ersten Schritt für alle Bereiche der öffentlichen Verwaltung „Produktdefinitionen" erstellt werden: In einer Meldestelle wird z. B. die Ausweiserstellung als Produkt interpretiert, der Output könne in Ausweise pro Zeiteinheit gemessen werden. Für den Großteil der Verwaltungsbereiche ist das jedoch nicht so einfach festlegbar. Im Gegensatz zu vielen landläufigen Meinungen hält Lars Schewe die Privatisierung von öffentlicher Verwaltung nicht für das vorangige Ziel von NPM. Sie passe aber gut zum Konzept und ist teilweise eine Folge der Umgestaltungen. Eine weitere Konsequenz ist, dass eine politische Steuerung dieser Bereiche kaum noch möglich ist; aber auch, dass die „Bürokratiepathologie" (also überbordend umständliche Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse) vermieden wird, die öffentlicher Verwaltung oft zugeschrieben wird.

Ein Redebeitrag ergänzt die Darstellung damit, dass Organisationsformen der freien Wirtschaft nicht einfach imitiert würden, sondern dass eine von privatwirtschaftlicher Seite betriebene Systemanpassung anderer Verwaltungsbereiche stattfinde. Die Steuerung finde nicht mehr normativ (d. h. über Vorgaben), sondern kontraktuell (d. h. über Verträge) statt. In dem Maße, wie nicht mehr von den parlamentarischer Hochschulgremien über die Ziele entschieden wird, findet eine Entdemokratisierung statt. Dadurch dass über die Steuerungsverträge z. B. von Hochschulleitungen entschieden wird, findet innerhalb der Hochschulen auch eine stärkere Hierarchisierung der Entscheidungsprozesse statt. In den Verträgen bilden sich zudem die Machtverhältnisse der Verhandelnden ab, wobei die Hochschulen eigentlich immer die schwächere Position hätten.

Barry Linnert von der Landesarbeitsgemeinschaft Mittelbau Berlin (LAMB) hat sich mit der Thematik unter der Frage „Sind Zielvereinbarungen als Instrumente der Qualitätssicherung einsetzbar?" befasst und diese unter dem Blickwinkel seiner Erlebnisse mit diesem Instrument an den Berliner Hochschulen bearbeitet. Er unterscheidet dabei zwischen zwei Ebenen: Verträge zwischen dem Staat und den Hochschulen sowie hochschulinterne Verträge zwischen der zentralen Ebene und den einzelnen Bereichen.

Er beschreibt, wie im zweiten Schritt der Einführung von Zielvereinbarungen die Effizienz des Produktionsablaufs stark in den Vordergrund gestellt wird: So soll beispielsweise der Output an Studierenden oder an Forschungsleistungen möglichst effizient hergestellt werden. In Berlin hat sich parallel zur Einführung der neuen Modelle der Staat stark aus den Hochschulen zurückgezogen. So habe es im Berliner Hochschulgesetz eine Erprobungsklausel gegeben, die es den Hochschulen erlaubt, bestimmte Regelungen des Hochschulgesetzes durch eigene Regelungen in ihren Grundordnungen außer Kraft zu setzen. Dies wurde vielfach angewandt um Entscheidungsbefugnisse massiv auf die Hochschulleitung zu konzentrieren und andere Gremien zu entmachten. Die Hochschulleitungen agierten gewissermaßen als Vorstand, wobei die Aufsichts-

[2] Ins Deutsche wird NPM zumeist mit „Neue Steuerungsmodelle (NSM)" übersetzt. Im Text wird die Abkürzung NPM verwendet.

ratfunktion der Kuratorien durch eigene Regeln unterlaufen worden sei und kaum wahrgenommen werde. Man wolle den Staat aus der Uni heraus haben, sei das interne Argument zur Umsetzung gewesen; die hervorgerufenen Umwandlungsprozesse und ihre Folgen seien nicht diskutiert worden. Allerdings sei der „Staat" in Form der Hochschulverträge zurück. Die Auseinandersetzungen finden nun nicht mehr in den HS-Gremien statt, sondern an anderen Stellen. So zeichne sich als Konfliktlinie ab, ob Bereiche der Hochschule präsidiumsnah oder präsidiumsfern seien; es hätten quasi-höfische Verhältnisse Einzug gehalten. Lediglich an einer Fachhochschule sei die Erprobungsklausel genutzt worden, um den Senat und das Konzil zu stärken.

Zudem haben sich die Entwicklungen in die Fakultäten/Fachbereiche fortgesetzt. Unter dem Stichwort der Dezentralisierung wurde die Budgetierung flächendeckend eingeführt und Zielvereinbarungen wurden zum wichtigsten Mittel, um ein Auseinanderdriften der Hochschulbereiche zu vermeiden. Dabei ist – im Gegensatz zu Belohnungssystemen innhalb früherer Förderpläne – zu beobachten, dass Zielvereinbarungen tendenziell nicht mehr offiziell abgestimmt und beschlossen werden, selbst dort, wo sie durch die Gruppen-Gremien gehen sollten: So wird beispielsweise von Einzelpersonen entschieden, dass ein Fachbereich bis zu einem Datum ein neues Curriculum erstellt und im Gegenzug eine halbe Personalstelle für diese Zeit bekommt.

Eine weitere Konsequenz ist der zunehmende Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen der zentralen Ebene und einzelnen HochschullehrerInnen: So wird zusätzliches Personal für das Einwerben einer bestimmten Drittmittelsumme versprochen. Diese Verträge sind vertraulich und jeglicher demokratischen Kontrolle entzogen. Sehr problematisch dabei ist weiterhin, dass die Einwerbung der Mittel zumeist an die MitarbeiterInnen der HochschullehrerInnen delegiert wird, welche damit überlastet werden. Mit diesen Maßnahmen wird der Übergang von der bedarfsorientierten Finanzierung über Strukturpläne u. ä. zu Gunsten einer intransparenten Vergabe von Finanzmitteln – die dann der ursprünglichen Bedarfsdeckung fehlen - aufgegeben.

Barry Linnert wendet sich erneut der Frage zu, ob Zielsteuerung ein Instrument zur Qualitätssicherung sein kann und damit der Frage, wie Qualität in den Hochschulen bestimmt wird. Ein sehr wichtiger Aspekt in der Beantwortung dieser Fragen ist dabei der Zusammenhang zwischen NPM und der in den Hochschulen gerade stattfindenden Hierarchisierung und Entdemokratisierung. In den Hochschulleitungen scheint dies als ein und derselbe Prozess gesehen, was eine Auseinandersetzung mit Zielvereinbarungen für die anderen Akteure schwierig macht. Grundsätzlich lehnt LAMB Zielvereinbarungen nicht ab, sieht ihre Funktion aber auf die Förderung neuer Projekte – als einmaliger Motivationsschub – beschränkt und möchte die beiden Prozesse (NPM, Entdemokratisierung) gern trennen.

Diskussion

In der anschließenden Diskussion wird als erstes eine empirische Überprüfung angeregt, inwiefern und unter welchen Machtverhältnissen eine Qualitätsverbesserung durch Zielvereinbarungen gefördert wird. Außerdem sollten die (internen und auf Hochschulen bezogenen) Qualitätsmanagementkonzepte derjenigen privaten Akteure untersucht werden, welche durch Zielvereinbarungen und Drittmittelverträge Eingriff in die Hochschulen erhalten.

Zum Verhältnis von Entdemokratisierung und Zielvereinbarungen wird festgestellt, dass durch die Entparlamentarisierung der Verfügung über das Geld – was letztlich über die Realisierung von Beschlüssen und Politik entscheidet – eine Entdemokratisierung im System angelegt ist. Ohne Budgetrecht ist der Parlamentarismus machtlos.

Zum Verhältnis von Zielvereinbarungen und Qualitätssicherung/-entwicklung wird diskutiert, dass Zielvereinbarungen nicht automatisch zur Qualitätsverbesserung beitragen. Bei gedeckelten Budgets und einer Umstellung von bedarfsgerechten zur leistungsfördernden Finanzierung muss irgendwo Geld weggenommen werden. Das passiert erstens bei präsidiumsfernen Bereichen und zweitens bei Bereichen, die nicht so gut nach außen strahlen, z. B. Grundlagenforschung und Lehre. Es sind also hier wieder andere abfedernde Mechanismen nötig. Dazu wird kurz über Akkreditierung und deren Einfluss auf Qualitätsentwicklung diskutiert. Zum Anstoß von Projekten/Verfahren der Qualitätssicherung

könnten Zielvereinbarungen geeignet sein: z. B. „Evaluation ist durchzuführen." Allerdings kann die Umsetzung von Qualitätsverbesserungsvorschlägen nicht durch Zielvereinbarungen gefördert werden. Die Frage ist hier, ob es überhaupt haltbare Kriterien für Qualitätsparameter gibt.

Dazu wird debattiert, ob durch Zielvereinbarungsdiskussionen (unter der Voraussetzung einer ausreichenden Finanzierung) nicht Impulse in die trägen und tendenziell konservativen Hochschulen getragen werden, die einem Stillstand vorbeugen und schon allein dadurch die Qualität verbessern. Dazu bräuchte man vielleicht noch einen Korridor von Indikatoren, um die Debatte zu einem gewissen Grad zu rationalisieren. Allerdings wird dem widersprochen: Man sollte die Themen, für die die Entscheidungen auf einer anderen Ebene als mit den Betroffen getroffen werden müssen (z. B. Hochschulzugang) genauer festlegen. Auch Mittelverteilungsfragen können und sollten dagegen mit den Betroffenen geklärt werden. Da können Zielvereinbarungen durch die Hierarchisierung der Diskussion kontraproduktiv sein und Diskurse eher behindern.

Es wird resümiert, dass Zielvereinbarungen kein Instrument zur Qualitätssicherung sind. Sie können dazu dienen, Anstöße zu geben, Risiken einzugehen und eine Anfangsmotivation für Neues, Innovatives zu geben. In diesem Sinne sind sie nur zur Projektförderung/Innovationsförderung gedacht. Die Kernbereiche sollten davon ausgenommen sein.

3.6. Qualitätssicherung durch Auswahlverfahren?

ReferentInnen: *Dr. Werner Hoffacker, Uni Bremen*
Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN/ENQA
Moderation: *Denis Petri*
Protokoll: *Andreas Sorge*

Denis Petri dankt Stefanie Hofmann herzlich dafür, dass sie sich bereit erklärt hat, spontan als Co-Referentin einzuspringen, da der eingeladene Referent wegen Krankheit absagen musste.

Werner Hoffacker widerspricht in seinem Referat der These, dass Studierendenauswahlverfahren durch die Hochschulen ein effektives und effizientes Mittel zur Qualitätssicherung darstellen.

Die Auswahl wird von ihren BefürworterInnen als notwendig zur Etablierung marktförmigen Wettbewerbs angesehen, der in jedem Fall zu einer Qualitätssteigerung führe. Der Referent ist demgegenüber der Auffassung, dass marktförmig wettbewerbliche Verfahren sich durchaus als unzweckmäßig erweisen können, weil sie die Koordinations- und Verteilungsprobleme unbefriedigend lösen und die „Betriebskosten" den möglichen Nutzen übersteigen. Im Folgenden betrachtet W. Hoffacker die positiven und negativen Effekte von Hochschuleingangsprüfungen, bezogen auf einzelne Problemfelder und auf die Leistungsfähigkeit des gesamten Hochschulsystems.

Zur These, dass durch Auswahlverfahren die Feststellung der Studierfähigkeit verbessert werden können, führt Hoffacker aus, dass trotz aller Klagen das bestehende System (d. h., dass die Schulen die Hochschulreife zertifizieren) seit 1832 insofern gut zu funktionieren scheint, als dass die Abiturnote noch immer sehr stark mit den Noten der Abschlussexamina korreliert. Qualitätsgewinne ließen sich effektiver und effizienter durch weitere Verbesserungen im Schulsystem erzielen. Es läge im wohl verstandenen Interesse der Hochschulen, die Schulen nicht aus ihrer Verantwortung zu entlassen, auf das Studium vorzubereiten. In Auswahlverfahren können allenfalls Qualifikationsdefizite festgestellt, aber nicht behoben werden.

Zur These, dass durch Auswahlverfahren die Qualität der Hochschulabsolventen verbessert werden müsse, bemerkt Hoffacker, dass es um die Qualität der Absolventinnen und Absolventen so schlecht nicht stehen kann, wenn z. B. in den USA über 5.000 deutsche Postgraduierte als NachwuchswissenschaftlerInnen tätig sind.

Auch die These, dass Auswahlverfahren zur Profilbildung der Hochschulen geboten seien, wird in Frage gestellt. Würde die Profilbildung zu einem durchgängigen Strukturmerkmal, müsste es in Deutschland 250 unvergleichbare Hochschulen mit über 9000 verschiedenen Studiengangsprofilen und dementsprechend divergenten Auswahlkriterien geben. Zu erwarten ist vielmehr, dass im Rahmen der Umstrukturierung in ein zweistufiges System, im Bezug auf die Bachelor-Studiengänge eher eine Nivellierung der Qualifikationseingangsvoraussetzungen eintreten wird.

Auch die Koordination von Angebot und Nachfrage würde durch Auswahlverfahren nicht wesentlich verändert. Studien zur Hochschulwahl belegen, dass annähernd 80 % der Studierenden eine Hochschule in der Nähe zum Elternhaus oder (Familien) Wohnort, an der das Fach, das sie studieren wollen, vertreten ist, wählen. Es ist nicht zu erwarten, dass sich das Verhalten auf der Nachfrageseite durch Profile und Auswahlverfahren der Hochschulen wesentlich ändern wird. Die Hochschulen werden, wie dies sehr wahrscheinlich schon seit dem ausgehenden Mittelalter der Fall ist, im Wesentlichen „Regionalhochschulen" bleiben.

Auch die These, dass Auswahlverfahren die Studiendauer verkürzten, müsse kritisch hinterfragt werden. Das „hohe Alter" deutscher Absolventen und Absolventinnen werde u.a. dadurch verursacht, dass die Studienaufnahme in Deutschland (im internationalen Vergleich) relativ spät erfolge und die Studienabschlüsse an den Universitäten bisher nur auf dem Qualifikationsniveau des Masters möglich sei.

Der These, dass Auswahlverfahren die Studiendauer verkürzten, begegnet Hoffacker mit dem Argument, dass die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs – z. B. laut Studien des HIS[3] – besonders bei bildungsfernen bzw. einkommensschwachen Schichten sehr hoch ist. Eine Besserung wäre hier in Sicht, wenn das Risiko eines Studiums für diese Menschen gemindert wird, was Auswahlverfahren nicht tun.

Ein zentrales und vernachlässigtes Effizienzproblem sieht Hoffacker in den Kosten, die durch Auswahlverfahren entstehen könnten., Pro Jahr bewerben sich ca. 400.000 Menschen an den Hochschulen. Unter der Annahme von durchschnittlich drei Bewerbungen kann von 1,2 Mio Bewerbungsverfahren ausgegangen werden. Bei ca. 200 € Kosten auf Seiten der Hochschule und ca. 200 € Kosten auf BewerberInnenseite (Fahrtkosten, Übernachtung etc.) ist von ca. 0,5 Milliarden € an gesamtwirtschaftlichen Kosten auszugehen. Würden wie in England sechs Bewerbungen zugelassen, stiege der Betrag auf über eine Milliarde. Das entspräche dem Haushaltsvolumen von acht mittelgroßen Universitäten bzw. der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Durch – wie z. B. in den USA übliche Vorbereitungskurse auf die Bewerbungsverfahren – könnten weitere 800 bis 900 € Kosten bei den Bewerberinnen und Bewerbern entstehen.

Dennoch kann es Systeme mit Auswahlverfahren geben, bei denen trotz der Kosten (Effizienz-) Gewinne entstehen können: Das betrifft aber Bildungssysteme, in denen es anders als in Deutschland keine Abstimmung zwischen Schul- und Hochschulsystem gibt und individuelle Auswahlverfahren mit hohem Aufwand die einzige Möglichkeit darstellen, die Synchronisationslücke zu schließen.

Hoffacker warnt zudem vor den Auswirkungen von Auswahlverfahren auf das Studienplatzangebot. Da Auswahlverfahren nur funktionieren, wenn die Anzahl der zu vergebenden Plätze geringer als die Zahl der sich Bewerbenden ist, wird die Etablierung von Auswahlverfahren tendenziell zur Verknappung des bestehenden Studienplatzangebotes führen. Außerdem besteht auf Grund von Mehrfachbewerbungen das hohe Risiko, dass Studienplätze unbesetzt bleiben, was der Forderung des Bundesverfassungsgerichts in seinen NC-Urteilen widerspricht, die Ausbildungskapazitäten erschöpfend zu nutzen. Auch unbesetzte Studienplätze müssen als Kosten des Auswahlsystems betrachtet werden.

Werner Hoffacker fordert statt dessen ein den Anforderungen der „Wissensgesellschaft“ adäquates Umdenken: Nicht die Studienplätze, sondern die Qualifikationspotenziale der Gesellschaft, also die ausbildungsfähigen Menschen, sollten als knappe Ressource betrachtet werden. Er zieht das Fazit, dass Auswahlverfahren kein gegenwärtig relevantes Steuerungsproblem im Hochschulsystem effektiv und effizient lösen. Das Aufstellen weiterer selektiver Hürden widerspräche auch der ökonomischen Rationalität in einer „Wissensgesellschaft“, möglichst viele Menschen möglichst hoch zu qualifizieren. Die vorhandenen Ressourcen sollten dazu genutzt werden, die Qualität der Ausbildung durch Verbesserung der Ausbildungsprozesse zu sichern.

In Kritik zu Werner Hoffacker hebt *Stefanie Hofmann* in ihrem Beitrag die Möglichkeiten hervor, die Auswahlverfahren ihrer Zielgruppe bieten, sich auf das sie erwartende Studienprogramm vorzubereiten.

Auf Stefanie Hofmanns Beitrag wird entgegnet, dass dies auch durch bessere und mehr Beratungsangebote zu erreichen sei.

Diskussion

In der Diskussion, ob Auswahlverfahren das Abitur ersetzen könnten, merkt Werner Hoffacker an, dass Auswahlverfahren sinnvoll sein könnten um die „klassische“ Population (AbiturientInnen) zu erweitern. Jedoch kritisiert ein weiterer Redebeitrag, dass auch dies eher Pseudochancen seien, da es dennoch für alle die gleiche Prüfung gebe, welche für Menschen mit einem anderen als dem klassischen Bildungsweg nicht geeignet sei.

Es wird weiterhin beobachtet, dass die Reformdiskussionen in Deutschland die Studierenden generell unter Verdacht stellen, nicht studiergeeignet oder -willig zu sein. In den Niederlanden habe es z. B. eine integrierte Reform von gymnasialer Oberstufe und Hochschulsystem gege-

[3] HIS - Hochschulinformationssystem GmbH

ben. Außerdem seien die Anforderungen an die Studierenden auch im deutschen System kontinuierlich gestiegen, heutige Magister oder Diplomarbeiten haben den Umfang früherer Dissertationen.

Ein Redebeitrag wendet ein, dass die Diskussion um Auswahlverfahren oftmals nicht auf der rationalen Ebene, wie Hoffacker möchte, diskutiert werden könne. In der Praxis, an der TU München, zeige sich, dass durch Auswahlverfahren unter anderem ein Zugehörigkeitsgefühl von HochschullehrerInnen und Studierenden geschaffen werden solle. Außerdem ist es wirklich wahrscheinlich, dass die Abbruchquoten sinken, da die Hochschulen ja nicht eingestehen könnten, mit den Auswahlverfahren nicht die „Richtigen“ gewählt zu haben. Darunter wird letztlich die Qualität leiden, nicht steigen. Als besonders absurd wird in einem weiteren Beitrag die Folgerung angesehen, dass BewerberInnen, die für ihr Auswahlverfahren Gebühren entrichten, an die jeweilige Hochschule gebunden werden, da sie dann bereits „etwas investiert“ haben.

Weiterhin wird festgestellt, dass die grundsätzliche Voraussetzung von Auswahlverfahren sei, dass die Studierenden bzw. BewerberInnen der Fächer ihr „Talent“ bereits kennen, was z. B. für Zahnmedizin nicht so klar festgelegt ist. Dass sich Menschen im Studium weiterentwickeln, wird gar nicht berücksichtigt.

Ein Redebeitrag plädiert für Verfahren, bei denen der jeweilige Studienplatz zugesichert sei und die BewerberInnen quasi ihre Hochschule auswählten.

Am Schluss resümiert Hoffacker, dass Auswahlverfahren im wesentlichen Ritualcharakter annehmen werden. Es steht dann die Frage „passt die/der zu uns?“ im Vordergrund – und eben nicht die Qualität.

3.7. Ist Qualität überhaupt messbar? – Die Rolle der Qualitätssicherung in der aktuellen Studienreformdebatte

Referenten/Diskussionsgäste:	*Dr. Martin Winter (HoF Wittenberg)*
	Prof. Dr. Reinhold R. Grimm (Vors. Allgemeiner Fakultätentag)
	Prof. Dr. Morus Markard (FU Berlin/BdWi)
	Dr. Achim Hopbach (HRK Projekt Q)
Moderation:	*Ulf Banscherus*
Protokoll:	*Denis Petri, Baldo Sahlmüller und Ingmar Lippert*

Die Frage, ob Qualität messbar sei, beantwortet *Martin Winter* mit einem 'Ja'. Er schränkt allerdings ein, dass Qualität zuerst definiert werden müsse. Die Festlegung auf eine Definition sei ein Aushandlungsprozess; die Definitionsfrage folglich stets auch eine Machtfrage. Erst nachdem die Frage geklärt sei, was unter Qualität zu verstehen sei, könnten Indikatoren gefunden werden, die das Konzept „Qualität" operationalisierten und damit die Zielerreichung messbar machten.

Ein Entstehungsmoment der Qualitätsdebatte in den neunziger Jahren ist laut Martin Winter die Studierendenproteste von 1988/89 – die so genannten UniMut-Proteste –, welche durch eine massive Überlast der Hochschulen bei gleichzeitiger Unterfinanzierung ausgelöst wurden. Im Gefolge der Proteste sei der Stellenwert der Lehre, und damit deren Qualität, zum Thema gemacht worden. Es wurden Lehrveranstaltungsbefragungen eingeführt und institutionalisiert. Nach Meinung von Martin Winter haben Studierende grundsätzlich durch die Lehrveranstaltungsevaluation an Einfluss auf Studium und Lehre gewonnen. Das hinge natürlich immer davon ab, wie mit den Fragebogen-Ergebnissen konkret an den jeweiligen Hochschulen umgegangen werde.

Auch in der auf Qualitätsverbesserung ausgerichteten Studienfachevaluation (Studienfächer sind z.B. Physik oder Germanistik) haben Studierende relativ weitreichende Mitwirkungsmöglichkeiten: Im Verbund Halle-Leipzig-Jena beispielsweise sind sie in diversen Gremien vertreten, die während des Evaluationsprozesses eine Rolle spielen; sie sind auch in den GutachterInnengruppen vertreten. In der Studienfachevaluation haben Studierende die Möglichkeit, ihre Meinung und ihre Vorschläge einzubringen. Oftmals werden diese Möglichkeiten nur wenig genutzt. Im Widerspruch dazu stehe, dass die Studierenden (z. B. in der aktuellen Grundordnungsdiskussion an der Universität Halle) mehr Mitwirkungsrechte einforderten – wohingegen sie diese in Evaluationsverfahren kaum wahrnähmen.

Martin Winter unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Mitwirkungsrechten und -chancen. Auf Rechte könne man bestehen und sie einklagen, der Begriff der Mitwirkung weise eher auf einen informelleren Charakter der Einflussnahme hin. Aber im Rahmen der Mitwirkung könne durchaus mehr als im Rahmen der Mitbestimmung verändert werden – müsse aber nicht: Gespräche in den Evaluationsverfahren mit Studierenden und Mittelbau führten nicht selten zu „Enthüllungen" von schön gefärbten Selbstberichten. Auch in den Qualitätsprüfverfahren der neuen Studiengänge Bachelor und Master – also Akkreditierung und Re-Akkreditierung – hätten Studierende gewisse Mitwirkungsmöglichkeiten, insbesondere als Mitglieder der Gutachtergruppe.

Dennoch könnte der tatsächliche Einfluss der Studierenden größer sein. So stelle auch Falk Bretschneider, von 1999 bis 2004 studentisches Mitglied im Akkreditierungsrat, Desinteresse und mangelnde Mitwirkung bei den Studierenden fest. Er erkläre dies damit, dass manche Studierendenvertretungen oft Interesse an den „großen Fragen" hätten, jedoch nicht „an politischem Kleinkram, der konkrete Auswirkungen auf die Studienrealität" hätten.[4] So wirkten, auch nach Martin Winters Erfahrung, Studieren-

[4] Bretschneider, Falk 2003: Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außengeleiteter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung. S. 174-186 in: die hochschule, Vol. 12, Heft 1

de kaum bei der Umstellung der Studiengänge auf die neuen Abschlüsse Bachelor und Master mit; auch auf Institutsebene mangele es an studentischem Engagement. Verantwortlich hierfür könnten eine (in Studien der AG Hochschulforschung Konstanz festgestellte[5]) neue Studienmentalität (arbeitsmarkt-, praxis- und berufsorientierter, schlicht pragmatischer) und eine abklingende Identifikation mit der eigenen Hochschule sein. Für viele Studierende stelle die Hochschule nicht mehr den Lebensmittelpunkt dar. Das generelle Problem aber sei: Studentische Mitwirkung sei immer potenziell altruistisch. Studierende müssten zunächst über ihren „egoistischen Schatten" springen, um sich in der Hochschule zu engagieren: Ob bei der Studienfachevaluation, bei der Akkreditierung oder bei der Gestaltung der neuen Studiengängen – überall trete das Altruismusproblem auf: Da von den Veränderungen die engagierten Studierenden selbst kaum, sondern erst die kommende „Studierenden-Generation" profitierten, sei das studentische Engagement im Kern altruistisch. Es sei schon erstaunlich, resümierte Martin Winter, welche tiefgreifenden Veränderungen in den letzten 10 Jahren im Hochschulwesen geschehen seien, zum einen im Bereich von Qualität und Evaluierung und nun auch in der Studienstrukturreform. Wie in Umbruchsituationen üblich, sei die Neuordnung der Studiengänge mit Chancen und Risiken für alle Beteiligten verbunden. Letztendlich hänge es auch vom Engagement der Beteiligten ab, was daraus gemacht werde.

Reinhold R. Grimm, Vorsitzender des Allgemeinen Fakultätentages, beginnt sein Referat mit zwei Anekdoten: Die philosophische Fakultät der Uni Jena hat beschlossen, „das Grundstudium zu modularisieren, damit man das Studium nicht stufen muss." Das zeige, dass es an den Hochschulen Prozesse gibt, um den Bologna-Prozess zu umgehen. Eine zweite Anekdote soll das Verhältnis zur Qualitätssicherung illustrieren: Die Uni Jena wurde im Verbund Halle-Leipzig-Jena evaluiert. Daraus ergab sich ein großes Dokument, das der Unileitung vorgestellt wurde – und damit hat der Diskussionsprozess geendet.

Für Reinhold R. Grimm stellt sich die Frage, ob die flächendeckende Einführung von gestuften Studiengängen zu einem Qualitätsverlust an deutschen Hochschulen führt. Bis vor kurzem sei dies noch mit einem klaren 'Ja' beantwortet worden. Jetzt ist die Antwort je nach Fächerkulturen differenzierter, die gesamte Stufung wird nur noch in Medizin und Jura klar abgelehnt. Er macht unterschiedliche Tempi je nach den Gegebenheiten aus: Wenn z. B. in Theologie drei Fremdsprachen gelernt werden müssen, könne das nicht alles im Bachelor geschehen. Schwierigkeiten gäbe es auch in Fächern, die eine Mindeststudiendauer von fünf Jahren haben. Die fachspezifische Ausgestaltung der neuen Studiengänge geschehe ebenfalls nicht reibungslos; Grimm lehnt die einfache „Umtaufung" alter Studiengänge ab. Einer der umstrittensten Aspekte ist die Gestaltung des Hochschulzugangs sowie des Übergangs vom Bachelor zum Master. Einige Fächer wollen den Übergang restriktiv gestalten, einige gingen davon aus, dass alle Studierenden weiterstudieren. Außerdem werden Einschnitte bei Personal und Finanzen befürchtet, wenn der Übergang zu restriktiv gehandhabt wird. Für Reinhold R. Grimm sieht es so aus, dass allgemein ein einfacherer Studienzugang gewollt ist, die „Studierfähigkeit" nach einem Jahr jedoch erneut überprüft wird.

Weiterhin sind in manchen Fächern schon fast alle Studiengänge akkreditiert, während andere Fächerkulturen die Akkreditierung ablehnen. Für die Fächer ist in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Unterschied zwischen FH- und Uni-Studiengängen interessant, da ja zukünftig beide die gleichen Abschlüsse vergeben sollen. Auch die Unterscheidung zwischen forschungs- und anwendungsorientierten Studienprogrammen bereite noch Ärger. Allerdings werde die Diskussion zunehmend um Inhalte geführt und die Meinung herrsche vor, dass der Bologna Prozess nach Fächergruppen und Fächern differenziert umgesetzt werden muss.

Reinhold R. Grimm beantwortet die von ihm eingangs gestellte Frage mit 'Nein' und plädiert dafür zu bedenken, welche Qualität vorher an den Hochschulen herrschte. Man sollte seiner

[5] Bargel, Tino / Ramm, Michael / Multrus, Frank 2004: Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF

Meinung nach Wert darauf legen, dass die Akkreditierung ein besseres System der Qualitätssicherung wird als das, was die Ministerien zuvor gemacht haben. Er persönlich sieht die Einführung gestufter Studiengänge als Chance für einen Neugewinn von Qualität. Es ist bereits ein Qualitätsgewinn, wenn man sich nun über Vermittlungsmethoden Gedanken mache. Die Akkreditierung bleibe jedoch zum Teil noch ohne Folgen.

Morus Markard beantwortet die Eingangsfrage, ob Qualität überhaupt messbar sei, zunächst mit 'Ja'. So könne man beispielsweise messen, dass der mamorne „David" von Michelangelo schwerer und größer sei als der bronzene „Denker" von Rodin. Für den Wert der Kunstwerke könne man in diesem Fall die Versicherungssumme heranziehen. Wenn man sich aber auf diese Quantifizierung von Qualität einließe, ginge es nur darum, in der Hoffnung, die Qualität ëingefangenßu haben, möglichst viel zu messen: „Egal was – die Masse macht's."

In der Qualitätssicherung müsse sicherlich die Erfüllung der Anforderungen der Gesellschaft an die Hochschulen betrachtet werden, jedoch sei es auch Aufgabe der Hochschulen, gesellschaftliche Anforderungen zu erforschen und zu kritisieren. Das passiere jedoch aktuell kaum und gesellschaftliche Verhältnisse seien nicht das Ziel von Kritik.

Die Forderung nach Praxisrelevanz von Hochschulbildung ist vor diesem Hintergrund im höchsten Maße strittig und daher auch nicht eindimensional quantifizierbar: So könne „soziale Handlungskompetenz" nicht bedeuten, dass in der Psychologieausbildung lediglich studiert, wird wie „Frau Müller sich selbst organisiere, um die ihr gestellten Aufgaben am effizientesten und erfolgreichsten zu erledigen" ohne die Fremdbestimmtheit dieses Lebensbeispiels zu hinterfragen. Hier wird aus Qualität wieder eine rein quantitative Frage. Diese Quantifizierung wiederrum impliziere eine Interpretationshoheit derjenigen, die quantifizierten – als Reaktion darauf plädiert Morus Markard für ein Mehr an qualitativer Forschung, welche nicht nur die Erfassung von über quantifizierbare Daten hinausgehende Sinnhorizonte zu verstehen suche, sondern auch die Betroffenen als MitforscherInnen in die Erkenntnisgewinnung einbeziehe. Mitbestimmung sei wichtig, statt Miet-Forschertum, welches die Rolle von Diskursivität und demokratischer Praxis in der Entwicklung oder Sicherung qualitativ hochwertiger Forschung und Lehre ignoriere. Das allerdings sei in einer Hochschule, wo die ProfessorInnengruppe sich – schon aus strukturellen Gründen - nicht um die Auffassung der anderen Gruppen kümmern muss, kaum möglich. Doch trotz der gegenteiligen Behauptungen ist für Morus Markard eine demokratische Hochschule von Qualitätsentwicklung nicht zu trennen; Effizienz/Qualität und Demokratie sind für ihn keine Gegensatzpaare.

Morus Markard fordert schließlich einen Paradigmenwandel: Statt des Irrglaubens an eine „Objektivität" von Qualitätskriterien und -indikatoren, muss ein demokratischer Diskurs über eben diese am Anfang eines Prozesses von Qualitätsentwicklung stehen – und beispielsweise die Frage gestellt werden dürfen, wieso eigentlich Wettbewerb - Ausstechen und Ruinieren des Anderen – in den Mittelpunkt von Qualitätsentwicklung gestellt wird, statt wissenschaftliche Pluralität zum Nutzen aller. Der aktuelle Drang zu quantifizierender Standardisierung führe letztendlich jedoch zu HochschulabsolventInnen, die eher „benutzbare Maschinen" oder „wohl abgerichtete Hunde" als sozial handlungsfähigen Menschen glichen.[6]

Für *Achim Hopbach* stellt sich eher die Frage, wie die bestehenden Instrumente Evaluation und Akkreditierung verändert werden müssen, um Qualitätsentwicklung statt Qualitätssicherung an den Hochschulen zu ermöglichen. Als erstes müsse qualitätsgeleitete Hochschulsteuerung die Qualitätssicherung ersetzen. Zweitens müsse der Gegenstand der Verfahren nicht Studiengänge, sondern Institutionen und Prozesse sein. Die Methoden und Instrumente, wie interne Stärken-Schwächen-Analysen, Quantitative Verfahren oder externe Gutachten könnten jedoch grundsätzlich beibehalten werden.

Für Achim Hopbach stehen Wettbewerb, Au-

[6] Morus Markard verweist bei diesen Vergleich auf Albert Einstein, von dem er sich die Worte geborgt hätte.

tonomie und strategische Steuerung im Mittelpunkt. Durch die indikatorengesteuerte Hochschulfinanzierung stünden Hochschulen nun im Wettbewerb und müssten um die „besten Köpfe“, um Reputation und finanzielle Mittel konkurrieren. Für ein Agieren in diesem Kontext sei eine ständige Qualitätsverbesserung notwendig. Der Wettbewerb wird durch das neue Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat vorangetrieben: Zunehmend bekommen Hochschulen Autonomie mit Rechenschaftspflicht gegenüber den Geldgebern. Durch die Verantwortung für die Steuerung müssen die Hochschulen dieses neue Aufgabengebiet und dessen Auswirkungen in Lehre, Studium und Weitberbildung übernehmen, wofür früher der Staat zuständig war. Die Qualitätssicherung wird damit vor neue Anforderungen gestellt und die Hochschulen sollten die Verfahren zur Qualitätssicherung nutzen können um ihrer Rechenschaftspflicht gegenüber dem Staat und dem Transparenzgebot gegenüber der Gesellschaft nachkommen zu können.

Achim Hopbach meint, dass bekannte Verfahren den neuen Anforderungen nicht gerecht werden. Da sie zu sehr auf die Lehre fixiert seien, seien keine Wechselwirkungen zu anderen Bereichen der Hochschule vorhanden, worauf es aber nun ankomme. Um den Übergang von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung zu schaffen, müssten diese Verknüpfungen mit der Hochschulsteuerung jedoch hergestellt werden. Die Ergebnisse der Qualitätsentwicklungsverfahren müssten direkt in Entscheidungsprozesse eingespeist werden, da der Aufwand ansonsten für zu geringe Effekte viel zu groß sei. Im Kern ginge es darum, von einem isolierten Begriff der Qualitätssicherung in einem einzelnen abgetrennten Sektor der Hochschule zu einem Qualitätssicherungs-/Qualitätsentwicklungsprozess zu kommen, der im Zentrum der Hochschulentwicklung steht.

Qualitätsentwicklungskompetenz muss für Achim Hopbach sehr eng mit der Kompetenz der Hochschulsteuerung verknüpft werden und Qualitätsfragen primär an der Hochschulsteuerung statt an partizipativen Verfahren hängen. Letztere Verfahren haben jedoch noch andere Aufgaben als die reine Qualitätsentwicklung. Abschließend hebt Herr Hopbach hervor, dass er sich darauf beschränkt habe zu erläutern, wie die Verfahren mit Blick auf eine qualitätsgeleitete Hochschulsteuerung hin verändert werden müssten. Dies bedeute nicht, dass das Ziel der Qualitätssicherung im Studium im Sinne eines „Verbraucherschutzes“ weniger wichtig sei. Letztlich muss man beiden Zielen gerecht werden.

Diskussion

In der Diskussion wird zunächst auf die studentische Beteiligung bei der Qualitätssicherung eingegangen. Von mehreren TeilnehmerInnen wird hinterfragt, wie groß der Einfluss der Studierenden – auch angesichts der ständigen professoralen absoluten Mehrheit – wirklich ist. Das lohne die Mitwirkung für Studierende oft nicht. Außerdem werden – gerade auch durch die Studienreform – viele Freiräume der Studierenden, in denen sie sich z. B. in der Selbstverwaltung engagieren konnten, beseitigt. Neben einem Studium voller Pflichtlektüre bleibe wenig Zeit. Studierende könnten sich auch kaum als gleichberechtigte HochschulteilnehmerInnen verstehen, wenn sie – durch die Studienreform noch verstärkt – ständig ihre Eignung oder andere vorgesetzte Prüfungen nachweisen müssten. Studierende seien auch strukturell benachteiligt, da sie z. B. keine MitarbeiterInnen hätten. Weiterhin wird klargestellt, dass es nicht um irgendeine Mitarbeit gehen kann, sondern nur um eine repräsentative Partizipation der Studierenden. Da solle nicht von einem Altruismusproblem geredet werden. Vielen sei unterbewusst klar, welche Möglichkeiten sie hätten, und sie setzten ihre Ressourcen entsprechend ein. Ein weiteres Problem ist, dass Studierende den Verfahren, an denen sie sich beteiligen möchten, erst zustimmen müssten. Kritik am Verfahren sei nach der Beteiligung kaum noch möglich. Ein Teilnehmer meint, dass die Problematik letztlich gesellschaftspolitisch zu sehen sei. Wenn sich Studierende so wenig engagieren, weil sie über die Ergebnisse keinen Einfluss hätten, wäre die geringe Beteiligung nicht einmal schlimm. Warum sollten sich Menschen engagieren, wenn ihnen die Ergebnisse entzogen werden? Reale Einflussmöglichkeiten der Studierenden können nur in einer Demokratisierung der Hochschulen geschaffen werden. In diesem Sinne sei der studentische Akkreditierungspool ein

Versuch, die repräsentative studentische Beteiligung zu unterstützen. Es wird erwidert, dass Akkreditierungsverfahren dagegen in hohem Maße von Studierenden mitgestaltet würden. Dort fehle vielleicht nur die Institutionalisierung. Die mangelnde Partizipation im übrigen in der professoralen Gruppe vielleicht noch größer sei. Die Ressourcenlage der Studierenden dürfe jedoch außerhalb Bayerns und Baden-Württembergs nicht so schlecht sein.

Mehrere Redebeiträge thematisieren die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor und Master. Hierbei betrachtet ein Redebeitrag es als Aufgabe der Studierenden, den Zusammenhang zwischen Schulqualität und LehrerInnenbildung zu thematisieren. Weiterhin wird die LehrerInnenbildung als ein gutes Beispiel für die beschränkte Qualitätsdebatte angeführt: Über die Möglichkeiten, den Defiziten im Schulsystem durch eine veränderte LehrerInnenbildung abzuhelfen, wird nie debattiert und nur ein eindimensionaler Praxisbezug berücksichtigt. Im übrigen werde das Lehramtsstudium nur umgestellt, um Umstellungssachzwänge in den Hochschulen zu schaffen, da das Lehramtsstudium fast alle Fakultäten betreffe.

Es wird weiterhin darüber debattiert, dass in manchen Fächern bereits die Zwischenprüfung in einem gewissen Maße „berufsqualifizierend" sei, wie die guten Verbleibraten von AbbrecherInnen zeigten. Es wird diskutiert, dass Qualität auch ein historischer Prozess sei, wie man z. B. im Kunstbereich gut erkennen könne. Oft wird Qualität erst einige Zeit nach der Erkenntnis erkannt. Das ganze Qualitätsgeschäft ist damit im höchsten Maß spekulativ und TÜV-ähnliche Verfahren problematisch, da man nicht weiß, was in zehn oder zwanzig Jahren für ein „gutes" Leben hilfreich ist.

Ein Teilnehmer findet es wichtig, dass die Lehrevaluation als integraler Bestandteil der gesamten Hochschulsteuerung betrachtet werden muss. Die Lehrqualität sehe in einem autoritären Hochschulsteuerungssystem anders aus als in einem demokratischen System. Jedoch werde in der Akkreditierung, z. B. bei Bündelakkreditierung zunehmend nach „seherischen Fähigkeiten" akkreditiert, wobei die Gruppenuniversität nicht mehr benötigt wird. Es wird die Frage gestellt, ob hier nicht der Gesetzgeber eingreifen und diesen Prozess stoppen müsse. Außerdem wird in den Raum gestellt, dass sich die Hochschulen dennoch immer weniger selbst steuern würden. Eine Steuerung von außen kann jedoch keine Qualitätssteuerung leisten. Da Qualität nicht objektiv bestimmbar ist, kann Qualität nur unter Beteiligung Aller definiert werden. Somit sollte statt der Hochschulssteuerung die Mitbestimmung gestärkt werden, da Hochschulssteuerung (unter Ausschluss der Betroffenen) keine Qualitätsentwicklung ermöglicht. Momentan gibt es eher die Tendenz, dass die Qualitätssicherung intransparenter wird. Auch die Akteure der Qualitätssicherungsdebatten sind in Hierarchien eingebettet, was ihre Positionen beeinflusst. Ein weiterer Redebeitrag unterstreicht, dass der Qualitätsbegriff ausgehandelt werden muss: So werden Lehrende auch an der Auswahl der Fragen zur Lehrevaluation beteiligt um ihren Qualitätsbegriff einzubringen. Das diskursive Element ist dort wichtig. Insbesondere in der Forschungsevaluation wird jedoch die Drittmittelfrage als wichtiger Indikator betrachtet. Neben der Quantität wird die Forschungsqualität nicht betrachtet, was problematisch sei. Neben rein quantitativen Verfahren seien auch qualitative Verfahren nötig. Es wird kritisiert, dass die Zahlen eher dazu dienen, sich von anderen Fragen der Qualität abzuschirmen. Es wird daher geraten, dass sich die Hochschulen nicht zu sehr an indikatorgestützter Qualitätssicherung orientieren – sie können im schlimmsten Falle Qualität auch senken: Absolventenquoten könnten z. B. erhöht werden, indem das Erreichen des Studienziels durch Qualitätssenkung erleichtert wird. Dennoch, so resümiert ein Teilnehmer, solle die Definitionsmacht von Qualität nicht in Ministerien, sondern in der „Scientific Community" liegen.

3.8. Überblick über den Vorbereitungsstand der Bergen-Konferenz

Referentin: *Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN/ENQA*
Moderation: *Ulf Banscherus*
Protokoll: *Andreas Sorge*

Zunächst berichtet *Stefanie Hofmann*, dass mit Abschluss der nächsten Konferenz in Bergen dann mittlerweile 45 Staaten am Bologna Prozess beteiligt sein werden. Zu dem Thema Qualitätssicherung habe es in der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 zunächst nur wenig Anhaltspunkte gegeben. Allerdings wurde auf der Nachfolgekonferenz in Berlin 2003 Qualitätssicherung als zentrales Element der Hochschulentwicklung identifiziert und beschlossen, dass der Aufbau von Qualitätssicherungsverfahren national wie auf europäischer Ebene unterstützt werden soll. Dazu gehöre auch die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungen, was sich nicht zuletzt auf die Mobilität im europäischen Hochschulraum auswirke. So haben sich z. B. die im European Consortium for Accreditation[7] vertretenen zwölf Akkreditierungsagenturen zum Ziel gesetzt, bereits bis 2007 die wechselseitige Anerkennung der Akkreditierungsergebnisse zu erreichen.

Die Verantwortung für Qualitätssicherung liege primär in der Hochschule; auf der Bergen-Konferenz sollen die genauen Zuständigkeiten dafür festgelegt werden. In dem mehrstufigen Verfahren der Qualitätssicherung soll – in der Selbst- und externen Evaluation – die Beteiligung der Studierenden gesichert werden.

ENQA[8], ESIB[9], EURASHE[10] und EUA[11] haben von den europäischen Bildungsministern den Auftrag erhalten, einen Vorschlag zu erarbeiten, wie die europäischen Agenturen regelmäßig selbst die Qualität ihrer Arbeit überprüfen lassen („external review"). Der an die Bologna-Follow-up-Group adressierte Bericht von ENQA wird bis Ende Februar 2005 erarbeitet. Die Studierendenbeteiligung in Deutschland sei relativ einzigartig, da dies je nach den Kulturen und Umständen in den anderen Ländern sehr differiere (z. B. seien in Russland die Studierenden viel jünger).

Die EU-Kommission hat Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Qualitätssicherungssysteme in Europa in einem Vorschlag formuliert. Dazu gehören

- die Hochschulen sollen ein internes Qualitätssicherungssystem aufbauen
- es soll ein vereinheitlichtes System von Normen und Verfahren geben
- es soll ein europäisches Zentralregister der Akkreditierungsagenturen aufgebaut werden
- die Hochschule ist unabhängig in der Wahl der Agentur.

Die spannende Frage ist natürlich, wer über das Register entscheidet, oder wie z. B. mit Agenturen aus Übersee verfahren wird.

Weiterhin soll ein Referenzrahmen zur Erhöhung der Transparenz entwickelt werden, ohne jedoch die Systeme zu vereinheitlichen. Ein Handbuch verschiedener Qualitätssicherungsverfahren soll erstellt werden. In dieser Entwicklung sind auch die Anstrengungen zur Verabschiedung von Qualitätskriterien für die Qualitätssicherungsagenturen zu sehen. ECA hat bereits einen „Code of Good Practice" verabschiedet, ENQA hat entsprechende Mitgliedschaftskriterien definiert. Die einzelnen Hochschulen sollen ihre eigene Akkreditierungsstrategie entwickeln, die Wahl der zur Hochschule passenden Agentur soll zur Profilbildung beitragen. Zu einer solchen Strategie kann z. B. ein Label gehören.

[7] European Consortium for Accreditation – ECA. Mehr Informationen dazu gibt es unter www.ecaconsortium.net
[8] ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education. Mehr Informationen dazu auf: www.enqa.net.
[9] ESIB – The National Unions of Students in Europe, Europäischer Studierendendachverband. Mehr Informationen dazu auf: www.esib.org.
[10] EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education. Mehr Informationen dazu auf: www.eurashe.be
[11] EUA – European University Association. Mehr Informationen dazu auf: www.eua.be.

Diskussion

In der Diskussion wird die Frage nach den zugrunde liegenden Interessen der Akkreditierungsagenturen und ihrer europäischen Verbände aufgeworfen. Außerdem wird nach dem Ziel eines solchen Prozesses auf europäischer Ebene gefragt. Für die Anerkennung der Studienabschlüsse gebe es bereits andere Mechanismen, wie z. B. die Lissabon Convention.

Ein Teilnehmer merkt an, dass die EU-Kommission in dieser Sache offensichtlich das Interesse hat, ihren eigenen Kompetenzbereich zu erweitern und die nationalen Berufsregelungen z. B. für Mediziner und Ingenieure über Akkreditierungsstandards durch europäische zu ersetzen. Das lässt sich mit Rahmenprüfungsordnungen auf europäischer Ebene vergleichen; der Prozess hätte dann eine „Harmonisierung" der „Kerncurricula" zur Folge. Außerdem könnte angesichts der massiven Unterschiede in den Qualitätssicherungssystemen Europas eine Einigung auf EU-Ebene nur ziemlich banal sein und damit verzichtbar. Zudem wird durch so ein europäisches Register der deutsche Akkreditierungsrat seiner Funktion beraubt.

Nicht zuletzt – so wird angemerkt – führe die Entstaatlichung in diesem Bereich auch zu mehr Bürokratie. Besonders fragwürdig ist, dass letztendlich die „Anbieter" auf dem sogenannten „Akkreditierungsmarkt" – nämlich die Akkreditierungsagenturen in Form ihres Zusammenschlusses ENQA – über den „Markt"-Zugang anderer „Anbieter" entscheiden sollen. Von einem freien Wettbewerb könne also keine Rede sein, eher von einem Oligopol.

Stefanie Hofmann stellt klar, dass internationale Anerkennung von Qualifikationen durch internationale Annerkennung der Akkreditierungsergebnissen der Agenturen erreicht werden soll. Ziel sei es, dass die im Register aufgeführten Agenturen grundsätzlich in allen beteiligten Staaten akkreditieren dürfen. Für den Akkreditierungsrat würden es neben der weiterhin bestehenden Regelungsaufgabe in Deutschland, dann womöglich neue Aufgabe geben. Weiterhin sei der Vorschlag der EU-Kommission im Sinne eines europäischen Zertifikatssystems zu lesen. Demzufolge sei ein „Verbraucherschutz" für die Hochschulen durch entsprechende Siegel und das europäische Register möglich. Für die wechselseitige Anerkennung der Qualfikationen würden derzeit ein europäischer sowie nationale Qualifkationsrahmen entwickelt und diskutiert. Es soll sich auch auf sog. „generic skills" geeinigt werden, die auf Bachelor- bzw. Masterebene vorhanden sein sollen. Die Akkreditierung ersetze im deutschen Hochschulsystem auch die nunmehr abgeschafften Rahmenprüfungsordnungen.

Kritisch wird von den TeilnehmerInnen auch gesehen, dass es gar nicht darum gehe, ein international ausgewogenes System von Akkreditierungsagenturen zu schaffen, sondern vielmehr ein Netzwerk gut aufgestellter, bereits jetzt international agierender Agenturen anderen Ländern aufzuzwingen. Das widerspreche jedoch dem EU-Ansatz, die Vielfalt der Kulturen zu wahren und sei ein einseitiger Kulturexport.

Es wird bezweifelt, dass ein sinnvolles Monitoring des Registers angesichts der Vielzahl an Agenturen möglich sei. Die Referenzrahmen – in ihrer derzeitigen Konzeption – führten zur Abschottung des Hochschulsystems, da nur der Hochschulhintergrund berücksichtigt werde und keine QuereinsteigerInnen. Im Gegensatz zu Ländern wie Großbritannien oder Irland, wo Referenzrahmen sinnvoll sind, gebe es in Deutschland ganz andere Voraussetzungen, da hier ein hochentwickeltes Qualifikationssystem vorhanden ist. Hier werden sie nur Formsache und sind damit verzichtbar.

Die Diskussion endet mit dem Plädoyer dafür, eine wahre Anerkennung der unterschiedlichen Hochschulsysteme in den einzelnen Ländern zu erzielen, anstatt Siegel und Standards der auf dem Akkreditierungsmarkt dominierenden Länder und damit das jeweilige Hochschulsystem zu exportieren.

3.9. Anforderungen an die Bergen-Konferenz

Referenten: *Gerd Köhler, GEW*
Dr. Andreas Keller, BdWi
Moderation: *Sonja Staack*
Protokoll: *Baldo Sahlmüller und Denis Petri*

Gerd Köhler stellt heraus, dass man den Bologna Prozess ambivalent betrachten müsse. Neben den großen politischen Zielen sähe die Realität anders aus, wenn die politischen Kräfteverhältnisse die Durchsetzung der Vorhaben erschweren.

Er trägt die Forderungen der GEW an den Bergen-Gipfel vor. In dem 10-Punkte-Papier wird unter anderem gefordert, dass der Zugang zu den Hochschulen weiter ausgebaut werden müsse. Zunehmende Zugangsbeschränkungen widersprächen dem Konzept einer wissensbasierten Gesellschaft. Bildungsteilhabe sei genauso erforderlich wie die Forderung, dass die EU-BürgerInnen mehr Teilhabe am politischen und kulturellen Leben bekommen. Bildungsausgaben müssten in diesem Sinne als investive, nicht als konsumptive Haushaltsausgaben betrachtet werden.

Die Einführung der konsekutiven Studienstruktur steht laut Gerd Köhler im Mittelpunkt des Bologna Prozesses. Die Gewerkschaften sind zur Unterstützung in diesem Prozess bereit, wenn die Durchlässigkeit zwischen den Studienabschnitten gewährt wird. Das Uni-FH-System müsse überwunden werden. Statt der bisherigen technokratischen Implementierung soll eine sanfte Einführung geschehen. Die Studierenden müssten selbst entscheiden dürfen, wann sie die Hochschulen verlassen wollten. Daher müsse auch das Bafög bis zum Master gewährleistet werden. Für Bergen wird eine regelmäßige Berichtspflicht gefordert. Ein „sozialer Dialog“ über den Prozess ist erforderlich. Da durch die neuen Studiengänge auch die Frage nach dem Verhältnis von Studium und Beruf neu gestellt wird und Begriffe wie „employability“ oder Berufsfähigkeit sehr vage sind, fordert die GEW eine intensivere öffentliche und politische Debatte um dieses Verhältnis.

Im Rahmen der Binnenmarktliberalisierung, der Einbindung des Bologna Prozess in den Lissabon Prozess und Dienstleistungsabkommen fordert die GEW, dass die UNESCO als Alternative zu den Handelsministerien (in der Welthandelsorganisation) darüber entscheidet, wie die internationale Kooperation im Bildungsbereich vorangetrieben werden kann. Bildung soll nicht als handelbare Dienstleistung begriffen werden. Allerdings seien internationale Vereinbarungen wichtig, um internationale Ausgewogenheit zu sichern und die Dominanz eines bestimmten Ansatzes zu verhindern.

Auch *Andreas Keller* betrachtet den Bologna Prozess als ambivalent. Allein für das Ziel einer größeren akademischen Mobilität lohne er sich. In der Qualitätsdebatte sieht er die Chancen auf mehr Selbstbestimmung und Partizipation, eine Verbesserung der Studienqualität sowie auf mehr Anerkennung und Mobilität. Dem widerspreche jedoch der Gedanke des „Qualitätsmanagements“ insofern, als dieser ursprünglich aus der Betriebswirtschaftslehre komme und dort als Ziel vor allem das Aufdecken von Einsparungspotentialen habe. Zudem werde die Evaluation häufig auf ihre summative Funktion (Kontrolle und Beurteilung) verengt, statt ihre formativen Aspekte wie Legitimation und Dialog von Qualitätsentwicklung mit zu betrachten. Die bevorzugten Leistungsindikatoren und die Konzentration auf private Akteure (Agenturen) bei der Qualitätssicherung im Rahmen von Akkreditierungsverfahren steuere den o. g. Zielen weiter entgegen.

Als erste Anforderung an den Bergen-Gipfel betrachtet er daher die Erweiterung des Qualitätsbegriffes. So müssen die soziale Absicherung der neuen Studiengänge, ihre Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, die Durchlässigkeit zum und im Hochschulsystem, die Partizipation und studentischen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehr-

/Lernprozesse als Indikatoren für eine qualitative Entwicklung einbezogen werden. Transparenz und Vergleichbarkeit, nicht Harmonisierung der Hochschulsysteme müsse das Ziel sein. Dem liefen jedoch die Pläne für europaweite Qualifikations- oder Referenzrahmen oder die Tuningprojekte für einzelne Studiengänge zuwider, die auf die Identifikation von einheitlichen Kerncurricula hinausliefen. In diesem Zusammenhang plädiert Andreas Keller auch für eine reflektierte und in begründeten Fällen verlangsamte Einführung des Bologna Prozesses an Stelle des Zwanges, bis 2010 um jeden Preis alle Studiengänge auf die zweigliedrigen Bachelor- und Masterstrukturen umstellen zu wollen.

Die Reform der Hochschulen müsse zudem gesellschaftlich begleitet und diskutiert werden. Reine Qualitätsdiskussion unter sog. „ExpertInnen" und privaten Akteuren, wie es die Akkreditierungsagenturen sein können, sind keine gesellschaftlichen Diskurse. Zwar spräche nichts gegen eine nichtstaatliche Ebene in der Akkreditierung, solange studentische, berufliche und gesellschaftliche Interessen dort eine starke Verankerung fänden. Das Akkreditierungsverfahren gewährleiste das jedoch nach dem bisherigen Diskussionsstand nicht und sollte daher auch die staatlichen Genehmigungsverfahren nicht ersetzen. Jedoch sei das Akkreditierungssystem speziell in Deutschland insofern zu positiv zu würdigen, als in ihm nicht nur die akademische Oligarchie, sondern beispielsweise auch Gewerkschaften und Studierende (obwohl etwas fragwürdig durch die HRK-Ernennung legitimiert) partizipieren können. Zudem müsse ein Pluralismus unterschiedlicher Qualitätssicherungsmethoden (wie ja auch postuliert) gewährleistet bleiben. Andreas Keller schlägt in diesem Zusammenhang die Gründung einer alternativen Akkreditierungsagentur z. B. von Studierenden (fzs), Gewerkschaften (GEW) und kritischen WissenschaftlerInnen (BdWi) vor. Er resümiert: Die Offenheit des Bologna Prozesses sei gleichzeitig seine Chance. Er plädiert dafür, auch in Bergen diese Offenheit im Sinne von unterschiedlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten in den Bologna-Staaten zu erhalten.

Diskussion

In der Fragerunde präzisiert Andreas Keller, dass es im Bologna Prozess Raum für Ausnahmen gäbe und dass man auch in Deutschland die Courage aufbringen solle, Bereiche, in denen eine komplette Umstellung auf die neuen gestuften Studiengänge zurzeit keine Perspektive habe, auch auszunehmen. Eine komplette Umstellung sei erst dann zu verantworten, wenn es eine ausreichende studentische Nachfrage nach den neuen Studienangeboten gäbe und die Akzeptanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt nachgewiesen sei.

Ein Redebeitrag kritisiert, dass es im Bologna Prozess, v. a. angesichts von zunehmenden Standardisierungsmaßnahmen zu einer Vereinheitlichung komme. Wenn man überall das gleiche studieren könne, lohne sich eine erhöhte Mobilität gar nicht mehr. Auch jetzt gibt es bereits Zahlen, die belegen, dass bei Bachelor-StudentInnen die Mobilität zurückginge. Das Ziel des Bologna Prozesses sei da nicht erreicht. Dies wird von einem weiteren Redebeitrag zugespitzt, der meint, dass der Bologna Prozess – da er ja einer verbesserten Wettbewerbsfähigkeit dienen solle – immer zu mehr Standardisierung führen müsse. Wettbewerb führe immer zu Konzentration von Stärkeren (auf Kosten der Schwächeren) und wirke somit der Erhaltung von Vielfalt entgegen. Zum Überleben müssten sich alle Agenturen gewissen Standards unterordnen.

Gerd Köhler vergleicht das europäische Qualitätssystem mit einem Restaurantführer: Die „Sterne" würden etwas über die Qualität des Essens aussagen, auch über die Preise, allerdings legen sie nicht fest, was es zu Essen gibt. Er ist für eine internationale Regelung, da dies nicht allein im nationalen Rahmen verhandelbar sein. Sonst entwickelten sich ABET oder der „Washington Accord" ohne jegliche Kontrolle. Er sieht die Notwendigkeit, den Akkreditierungsprozess für die lehrerbildenden Studiengänge genauso zu beobachten: die Professionalisierung der Lehrerbildung darf formalen Studienstrukturen nicht geopfert werden. Er bietet die Kooperation der GEW an, die hier seit Jahren Vorarbeit geleistet habe.

Ein Redebeitrag kritisiert, dass eine alternative Agentur dennoch nicht zum Ziel führen könnte. Der ganze Grundgedanke des Akkreditierungssystems sei anti-partizipativ. Ziel sei ein ExpertInnenblickwinkel, nicht demokratische Partizipati-

on. Der Methodenpluralismus sei noch nie da gewesen. Eine Teilnehmerin stellt dar, dass die Tendenzen in der Akkreditierung gerade zwischen einer Atomisierung, d. h. eines Unterteilens von Studiengänge in möglichst kleine Einheiten und einer Standardisierung schwanken, welches beides abzulehnen ist. Sie verweist im Übrigen darauf, dass die Abwesenheit von formalen Regelungen nicht automatisch zu mehr Freiheit führe, wie die implizite Standardisierung in der deutschen Akkreditierung zeige.

Anhang

A. Für eine qualitative Studienreform!

Positionspapier des fzs, beschlossen auf der 25. Mitgliederversammlung im Mai 2004 in Passau

Wissenschaftliche Bildung und Ausbildung an den Hochschulen in Deutschland entsprechen nicht den gesellschaftlichen Erfordernissen. Die aktuelle Debatte um die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, um Modularisierung und Kreditpunktsysteme sowie um „Qualitätssicherungsinstrumente“ wie Evaluation und Akkreditierung scheint sich dennoch auf eine rein technische Strukturdebatte zu beschränken. Eine transparente öffentliche Debatte um Ziele und Inhalte der Hochschulbildung findet nicht statt. Der fzs fordert diese Debatte mit diesem Postitionspapier ein. Er wird für eine qualitative Studienreform wirken, die sich an den folgenden Eckpunkten orientiert:

Demokratische Studienreformdebatte statt Expertenklüngel. Was die Qualität eines Studiums ausmacht, ist nicht objektiv bestimmbar. Im Gegenteil: Lernziele werden von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen notwendigerweise widersprüchlich definiert. Die AbsolventInnen können nicht gleichzeitig sowohl reibungslos funktionierende Rädchen im Produktionsprozess als auch Sand im Getriebe sein. Eine Internationalisierung von Studiengängen kann nicht gleichzeitig eine Qualifizierung für die Standortkonkurrenz als auch internationale Verständigung und Solidarität zum Ziel haben. Ebenso herrschen unterschiedliche Vorstellungen von „guten“ Studienbedingungen, Lehr- und Lernformen. Die Definition von Studienzielen, Inhalten und Methoden kann also nur das Ergebnis einer bildungspolitischen Auseinandersetzung sein. Die Foren, in denen diese Debatte geführt wird, sind daher vor allem daran zu messen, inwieweit sie eine Partizipation aller beteiligten Gruppen, die demokratische Legitimierung ihrer jeweiligen VertreterInnen sowie die Transparenz der Debatte gegenüber der Öffentlichkeit gewährleisten.

Die Diskussion um Lernziele kann nie abgeschlossen sein, sondern muss sich in sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen ständig fortentwickeln. Lehrende und Lernende vor Ort müssen daher über Lerninhalte und -ziele ständig in Dialog bleiben. Der fzs setzt sich für eine Lehr- und Lernkultur ein, für die forschendes Lernen und eine gemeinsame Bestimmung der Lernziele durch Lehrende und Lernende in allen Lehrveranstaltungen selbstverständlich sind. In jedem Studiengang muss es außerdem Gremien geben, in denen Lehrende und Lernende gleichberechtigt über die Fortentwicklung des Studienganges beraten.

Hierüber hinaus brauchen wir auch auf zentraler Ebene einen ständigen Dialog von Hochschule und Gesellschaft über die Ziele, Inhalte und Methoden von Bildung und Wissenschaft. Die Fortentwicklung eines Faches kann dabei weder allein der Diskussion innerhalb der wissenschaftlichen Fachverbände, noch der beliebigen Profilierung einzelner Fachbereiche oder einem direkten politischen Durchgriff der Arbeitgeber überlassen werden. Stattdessen fordert der fzs die Einbindung von gesellschaftlichen Gruppen wie beispielsweise von Gewerkschaften und Umweltverbänden in die Auseinandersetzung um eine Fortentwicklung der Hochschulbildung.

Solidarisches Lernen statt Ellenbogen. Der fzs konstatiert, dass dem Wettbewerb unter den StudentInnen als Regulierungsmechanismus in den Hochschulen eine wachsende Bedeutung zukommt. Dieser wird unter anderem durch neue Barrieren im Bildungssystem forciert, beispielsweise durch die Einführung eines selektiven Bachelor-/Mastersystems sowie durch hochschulinterne Auswahlverfahren für Studienanfänger und für Masterstudiengänge, aber auch durch die geplante Einführung von Ranking-Noten im Rahmen des ECTS. All diese Umstrukturierungen setzen die StudentInnen unter Druck, sich von ihren MitstudentInnen abzugrenzen. Der fzs erteilt diesem Leitbild eine klare Absage. Wir wollen nicht gegeneinander, son-

dern miteinander studieren. Wissen ist ohne den Austauch mit anderen weder herstellbar, noch zu rechtfertigen oder weiterzuentwickeln. Wenn StudentInnen ein strukturelles Interesse daran haben, dass alle anderen möglichst wenig wissen, wird dieser Austausch mit anderen systematisch behindert. Ein produktiver Lernprozess kann dagegen nur durch ein gemeinsames Erkenntnisinteresse befördert werden.

Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung statt Elfenbeinturm. Die Orientierung von Lehre und Studium auf die berufliche und gesamtgesellschaftliche Praxis ist eine notwendige Voraussetzung für kritische Bildung. Hochschulen sind als Institutionen von Bildung, Forschung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung zwangsläufig in gesellschaftliche Entwicklungen und Konflikte eingebunden. Eine Hochschule, die sich als Freiraum außerhalb der Gesellschaft definiert und ihre Arbeit als zweckfrei bezeichnet, nimmt sich jegliche Möglichkeit, die an sie herantretenden Anforderungen in Frage zu stellen und liefert ihre Ergebnisse damit jeglichem Zweck aus.

Kritischer Praxisbezug statt Arbeitsmarktorientierung. Hochschulen müssen ein Ort sein, an dem Lösungen für gesellschaftliche Probleme erarbeitet und Grundlagen für gesellschaftlichen Fortschritt entwickelt werden. Es kann daher nicht einziges Ziel eines Studiums sein, StudentInnen für die bestehende Arbeitswelt zu qualifizieren. Neben einem soliden Fachwissen muss ein Studium auch Kenntnisse und Fähigkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Mitwirkung vermitteln. Es ist ein zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Ausbildung, bestehende Strukturen zu hinterfragen, Alternativen zu entwickeln und entsprechende Impulse in die Praxis zu geben. Ein praxisorientiertes Studium muss also auch zum Ziel haben, am späteren Arbeitsplatz soziale und ökologische Reformen durchsetzen zu können sowie neue Tätigkeitsfelder zu erschließen. Aber auch über den eigenen Arbeitsplatz hinaus müssen AbsolventInnen in der Lage sein, in gesellschaftliche Entwicklungen aktiv einzugreifen. Der fzs setzt sich daher dafür ein, dass gerade das kritische Betrachten der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis den Kern einer Praxisorientierung bildet, die mehr ist als „training on the job"' und dabei tatsächlich zu einer dauerhaften Berufsfähigkeit der AbsolventInnen, aber auch zu gesellschaftlichem Fortschritt beiträgt.

Eine so verstandene Praxisorientierung kann nicht durch eine Entwissenschaftlichung „berufsorientierter" Studiengänge erreicht werden, sondern steht im Gegenteil in direkter Relation zum wissenschaftlichen Niveau des Studiums. Das Leitbild des forschenden Lernens muss daher weiterhin für alle Studiengänge gelten. Die wissenschaftliche und fachpolitische Auseinandersetzung mit der Geschichte und gesellschaftlichen Rolle des eigenen Faches muss ein zentraler Bestandteil jeden Studienganges sein. Technologieentwicklung und Technologiefolgenabschätzung müssen als untrennbare Bestandteile einer verantwortungsbewussten Wissenschaft stets im Zusammenhang gelehrt und gelernt werden.

Bachelor-/Masterstudiensysteme: Keine neue Idee. Die Einführung gestufter Studiengänge wird in Deutschland seit den 60er Jahren debattiert. Auch damals wurde der wesentlich vom Wissenschaftsrat getragene Vorschlag mit der wachsenden Studierendenzahl und dem allgemeinen Ziel einer Studienzeitverkürzung begründet. Mit der 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahre 1998 fand die Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen Eingang in die deutsche Gesetzgebung. Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 wurde zudem ein Instrument geschaffen, um die Umstellung der Hochschulabschlüsse auf Bachelor und Master in Deutschland erheblich zu forcieren. Kein anderes Element des Bologna-Prozesses wurde auf europäischer Ebene von deutscher Seite so vehement eingefordert und findet hier so große Beachtung. Mit den im Oktober 2003 durch die Kultusministerkonferenz beschlossenen „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen", wurden nun grundlegende Richtlinien geschaffen, die unter anderem vorsehen, dass der Bachelor der erste berufsqualifizierende und zugleich Regelabschluss eines Hochschulstudiums ist, sowie dass der Zugang zum Masterstudium von „weiteren besonderen

Zugangsvoraussetzungen“ abhängig sein soll.

Der fzs stellt fest, dass es sich bei der Einführung des Bachelor-/Masterstudiensystems im Kern um eine relativ alte Idee handelt, die unter dem Deckmantel der Internationalisierung offensichtlich im wesentlichen auf eine Verkürzung der Regelstudienzeiten und damit auf einen massiven Bildungsabbau abzielt. Außerdem ist vorgesehen, die „herkömmlichen“ Studiengänge innerhalb der nächsten Jahre vollständig durch Bachelor-/Masterstudiengänge zu ersetzen. Das neue Studiensystem soll den Studierenden also nicht mehr als attraktive Alternative, sondern als alternativlose neue Studienstruktur vorgesetzt werden.

Keine Reduzierung von Studienplätzen und freier Zugang zum Master. Die Einführung eines zweistufigen Studiensystems kann bei entsprechender Ausgestaltung sinnvoll sein, um zu einer Erhöhung der Bildungsbeteiligung beizutragen, vor allem durch eine Erhöhung des Zugangs von Menschen ohne allgemeine Hochschulreife. In einem zweistufigen System könnte die Zugangsschwelle zu einem ersten und daraufhin auch einem zweiten Abschluss deutlich gesenkt werden.

Dies ist aber nicht das Ziel der aktuellen Einführung: Die bestehende Unterfinanzierung der Hochschulen soll offensichtlich durch eine schärfere Beschränkung des Hochschulzugangs gelindert werden. Bessere Betreuungsrelationen sind notwendig, dürfen aber nicht auf Kosten von Studienplätzen durchgesetzt werden. Durch zusätzliche Selektionshürden im Bildungssystem werden die Potentiale neuer Bildungswege durch ein zweistufiges Studiensystem konterkariert. Der fzs fordert daher einen unbeschränkten Zugang zum Master für alle Studierwilligen.

Neukonzeption und qualitative Studienreform statt vermeintliche Kopie anderer Systeme. Die Behauptung, es gäbe ein international anerkanntes und vergleichbares zweistufiges Studiensystem, ist falsch. Vielmehr existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Systeme, die allein gemeinsam haben, dass auf das Bachelor- das Masterstudium folgt. In den Köpfen der entscheidenden AkteurInnen hat sich dennoch ein Wunschbild eines homogenen und leistungsfähigen angloamerikanischen Studiensystems verfestigt, das mit der Realität insbesondere der Mehrheit der US-amerikanischen Hochschulen nur sehr wenig zu tun hat. Dieser verklärte Wunschtraum einer wettbewerbsfähigen Elitehochschule mit vergleichbaren, weil identisch organisierten, Bachelor- und Masterprogrammen wird in der deutschen hochschulpolitischen Debatte zum neuen Leitbild erklärt, dem es nachzueifern gelte. Dieses Leitbild leistet aber längst überwunden geglaubten Diskursen Vorschub, die an die Tradition der Ordinarienuniversität anknüpfen und mit progressiver Studienreform nichts zu tun haben. Die Antwort auf die realen Probleme der Hochschulen in Deutschland kann deshalb nur eine Neukonzeption der Studiengänge sein, die eine inhaltliche, die Erfordernisse der Fächer berücksichtigende Überarbeitung der bestehenden Studiengänge zur Grundlage hat. Die formale Festlegung eines starren Zeitschemas nach dem Prinzip von 3+2 oder 4+1 Studienjahren ist daher nicht sinnvoll und hat mit einer qualitativen Studienreform nichts zu tun.

Interdisziplinarität statt Kanonisierung. Zu den politischen Absichtserklärungen zur Einführung des Bachelor-/Masterstudiensystems gehörte die Ermöglichung neuer interdisziplinärer Studienwege, die verstärkt individuelle Bildungswege möglich machen sollten. Die Trennung konsekutiver und nicht-konsekutiver Masterstudiengänge, wie sie durch die im Oktober 2003 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Strukturvorgaben festgeschrieben wurde, schließt aber eben diese Studienwege aus dem konsekutiven Studiensystem aus und verwehrt im Zusammenhang mit den BAföG- und Studiengebührenregelungen einem Großteil der StudentInnen damit den Zugang zum interdisziplinären Master. Dieses wird noch dadurch verschärft, dass im Zuge der Umstellung auf das Bachelor-/Masterstudiensystem vielerorts interdisziplinäre Studienanteile mit Hinweis auf den möglichen Fachwechsel nach dem Bachelor abgeschafft oder zumindest stark eingeschränkt werden. Quasi ganz nebenbei können die Fachdisziplinen so auch den häufig von den Fächern ungeliebten, von den Studierenden aber geschätzten

Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten ein unrühmliches Ende bereiten. Ein radikales Umsteuern ist in dieser Hinsicht längst überfällig.

Anerkennung verbessern statt falscher Mobilitätsversprechen. Unter Berücksichtigung der Diversität der europäischen Hochschulsysteme kann die Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge und damit eine rein formale Angleichung der Titel nicht ohne weitergehende Aspekte zu einer Vergleichbarkeit und damit zu einer wesentlich gesteigerten Mobilität im europäischen Hochschulraum führen. Diese Einschätzung wird durch bisherige Erfahrungen bestätigt. Vielmehr ist es notwendig, die tatsächliche Anerkennung von einzelnen Lehrveranstaltungen, Studienabschnitten und -abschlüssen vor Ort zu verbessern. Dazu kann die Einführung des ECTS im Sinne einer Orientierung am tatsächlichen studentischen Arbeitsaufwand hilfreich sein. In erster Linie muss auf zentraler Ebene die Ratifizierung sowie die ernsthafte Umsetzung der Lissabonner Anerkennungs-Konvention vorangetrieben werden.

Studiengebührenfreiheit und Ausbildungsförderung für alle Studiengänge. Die Studiengebührenfreiheit muss grundsätzlich für alle Studiengänge gewährleistet werden. Ebenso ist die Ausbildungsförderung nach BAföG für alle Studiengänge sicherzustellen. Eine Unterscheidung von konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen, die im Übrigen häufig nicht sachlich begründet, sondern eine willkürliche Entscheidung von Landesministerium und Hochschule ist, darf keinerlei Auswirkungen auf die Studienfinanzierung haben. Überdies lehnt der fzs die Auslagerung von MA-Studiengängen in privatrechtlich organisierte Weiterbildungsinstitutionen ausdrücklich ab. Kostenpflichtige MA Studiengänge erhöhen die soziale Selektivität und führen letztlich zu einer Manifestierung finanzieller und sozialer Ungleichheit.

Gleichberechtigung der Abschlüsse. Ausgehend von den oben gefassten Anforderungen an eine Praxisorientierung der Hochschulausbildung ist die Unterscheidung nach forschungsbezogenen und anwendungsbezogenen (berufsorientierten) Masterstudiengängen irreführend und zurückzuweisen. Eine dauerhafte Berufsbefähigung kann nicht durch eine Entwissenschaftlichung der Studiengänge erreicht werden, ebenso wie „Forschungsorientierung“ nicht ohne Anbindung an die Praxis geschehen darf. Die Abschlüsse an Fachhochschulen und Universitäten sind grundsätzlich gleichzustellen. Dies heißt auch, dass das Promotionsrecht auch für AbsolventInnen von FHs zu garantieren ist.

Modularisierung: Lernziele diskutieren, neue Möglichkeiten der Studiengestaltung eröffnen. Die Modularisierung von Studiengängen stellt die Planenden vor die Herausforderung, über die Lernziele bestimmter Studienabschnitte zu diskutieren und diese in den Gesamtzusammenhang des betreffenden Studienganges einzuordnen. In diese Debatte müssen Lehrende und Lernende als gleichberechtigte DiskussionspartnerInnen einbezogen werden. Der Diskussionsprozess um Lernziele muss kontinuierlich fortgeführt werden, da Lernziele in sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und angesichts wissenschaftlichen Fortschritts immer wieder neu bestimmt werden müssen.

An den Hochschulen ist dagegen derzeit zu beobachten, dass im wesentlichen bestehende Lehrveranstaltungen neu gemischt und damit organisatorische Gegebenheiten in die neue Struktur gegossen werden. Eine Diskussion über eine inhaltliche Studienreform findet nicht statt. Häufig eröffnet die Struktur keinerlei neue Freiheiten in der Studiengestaltung, sondern geht im Gegenteil mit einer Zunahme des Anteils von Pflichtveranstaltungen einher und schränkt die StudentInnen in ihren Möglichkeiten der eigenständigen fächerübergreifenden Kombination und Schwerpunktbildung deutlich ein. Der fzs tritt für eine Modularisierung von Studiengängen ein, die nicht nur Studienstrukturen transparenter macht, sondern auch zusätzliche interdisziplinäre und individuelle Studienwege eröffnet und gleichzeitig eine umfassende Debatte über die Ziele bestimmter Studienbestandteile neu eröffnet.

ECTS: Mobilität statt Prüfungsorientierung. Damit die Einführung des European Credit

Transfer Systems (ECTS) tatsächlich zur Mobilität von StudentInnen im europäischen Hochschulraum beitragen kann, müssen die ECTS-Punkte, welche einzelnen Lehrveranstaltungen zugeordnet werden, Auskunft über den erwartbaren Arbeitsaufwand der betreffenden Veranstaltung und damit über deren Gewicht im Gesamtkontext des Studienganges geben. Das ECTS kann somit zur Transparenz der Studienorganisation beitragen, sofern es tatsächlich auf der Grundlage einer Debatte um den studentischen Arbeitsaufwand für die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie für eigenständiges Studieren definiert wird. Die derzeit zu beobachtende „Reform" von Studienplänen mit Hilfe eines festen Umrechnungsfaktors von Semesterwochenstunden in ECTS-Punkte kann hierzu keinerlei Beitrag leisten. Sinnvolle Richtgrößen für den Arbeitsaufwand bestimmter Lehrveranstaltungen sind nur durch die Befragung der StudentInnen zu ermitteln.

Die Orientierung von Studienaufwand und -organisation an VollzeitstudentInnen geht dabei an der Wirklichkeit vorbei: VollzeitstudentInnen sind längst nicht mehr die Regel, sondern die Ausnahme. Die von der Kultusministerkonferenz angesetzten 1800 Stunden pro Jahr entsprechen 45 Arbeitswochen a 40 Stunden. Dies verdeutlicht, dass hier die Zeit der StudentInnen vollständig für das Studium verplant wird. Wenn man also die Orientierung an VollzeitstudentInnen konsequent zu Ende denkt, heißt dies, dass die Mehrzahl der StudentInnen auch weiter deutlich länger studieren muss, als es sich BildungsplanerInnen erhoffen. Und da ein „Überziehen" der Regelstudienzeit inzwischen massiv geahndet wird, führt dies nicht zu einer Verbesserung, sondern zu einer Verschlechterung der Situation Teilzeitstudierender. Das ECTS bietet keine Lösung für TeilzeitstudentInnen, macht aber nochmals deutlich, dass dieses Problem dringend angegangen werden muss.

Der fzs nimmt mit großer Beunruhigung wahr, dass unter dem Deckmantel des ECTS vielerorts die Einführung von zahlreichen neuen Prüfungen und eine reine Prüfungsorientierung des Lernens vorangetrieben werden. Der fzs wehrt sich gegen die Vorstellung, dass nur explizit abgeprüftes Wissen als Studienleistung anerkannt werden könne. Rankingnoten, wie sie derzeit im Rahmen des ECTS diskutiert werden, lehnt der fzs ab.

Statt der beobachtbaren Prüfungsinflation gehört die Ablösung klassischer durch neue Prüfungsformen auf die hochschulpolitische Tagesordnung. Hierbei sind insbesondere solche Prüfungsformen zu entwickeln, die nicht das Ergebnis des Lernprozesses schematisch abprüfen, sondern den Lernprozess selbst begleiten und forschendes Lernen befördern.

Demokratisierung des Akkreditierungssystems statt Markt und Mode. Für die Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge, so die politische Ankündigung, sollten die Planenden vor Ort mehr Freiräume erhalten als bei den „herkömmlichen" Studiengängen. Rahmenprüfungsordnungen für die neuen Studiengänge wurden nicht erarbeitet. Stattdessen wurde die fachlich-inhaltliche Begutachtung neuer Studiengänge an das Akkreditierungssystem und damit in die Hände von Akkreditierungsagenturen und GutachterInnen abgegeben. Der fzs stellt fest, dass das Akkreditierungssystem bislang keine neuen Gestaltungsspielräume eröffnen konnte. Im Gegenteil: Die Orientierung der Akkreditierungsverfahren auf einzelne GutachterInnen erzeugt auf die antragstellenden Fachbereiche einen enormen Konformitätsdruck. Denn wer als GutachterIn kommen wird und nach welchen Kriterien diese Einzelpersonen urteilen, ist für die Fachbereiche kaum vorhersehbar. Der Mut, vom Mainstream abweichende Studienprogramme zu entwickeln, fällt entsprechend gering aus. Ein zweites Verfahren nach einer abgelehnten Akkreditierung würde neben dem Prestige-Verlust die Mehrzahl der Fachbereiche auch vor einschneidende finanzielle Probleme stellen. Hierüber hinaus existieren Vorgaben einzelner Agenturen, die in ihrer Detailliertheit den Umfang der herkömmlichen Rahmenprüfungsordnungen deutlich überschreiten.

Institutionell wurde die fachlich-inhaltliche Überprüfung neuer Studiengänge von den Ministerien auf privatrechtlich organisierte Akkreditierungsagenturen übertragen und damit auf Institutionen, die sich demokratischer Kontrolle weitgehend entziehen. Verbindliche Standards für die Einbeziehung aller betroffenen Gruppen auf al-

len Ebenen stehen nach wie vor aus. Die Partizipation unterschiedlicher Gruppen in den Gremien des Akkrediterungssystems wird darüber hinaus nicht als politische Interessenvertretung anerkannt, sondern als Beratung durch ExpertInnen verstanden. So sind StudentInnen nicht als VertreterInnen der Verfassten Studierendenschaft, sondern als „ExpertInnen der eigenen Studienbedingungen" eingebunden. Es verwundert vor diesem Hintergrund wenig, dass die Akkreditierungsagenturen im Allgemeinen wenig Anlass sehen, die StudentInnen selbst entscheiden zu lassen, von wem sie in Akkreditierungsverfahren und -gremien vertreten werden wollen. Der fzs betont, dass die Legitimation der jeweiligen VertreterInnen durch ihre Basis unverzichtbarer Bestandteil eines demokratisch verfassten Gremiensystems ist. Er wird den Studentischen Akkreditierungspool daher weiterhin unterstützen.

Die Schaffung des Akkreditierungssystems sieht eine Regulierung durch Marktmechanismen vor: Die Agenturen sollen untereinander in Wettbewerb treten. Es ist zu beobachten, dass auf diesem Markt die inhaltlichen Standards vor allem von denjenigen gesetzt werden, die bereits vorher eine stabile Machtposition in der Bildungspolitik bzw. im jeweiligen Fach besessen haben. Tatsächliche Reformen der Studiengänge werden somit eher behindert als befördert. Marktmechanismen sind ungeeignet, nachhaltige Studienreformprozesse zu initiieren. Es ist widersinnig, die Aufgabe einer kontinuierlichen Studienreform durch eine Orientierung an Markt und Mode erfüllen zu wollen. Für eine ständige, lebendige und demokratische Debatte um eine qualitative Studienreform dürfen die StudentInnen nicht zu KundInnen degradiert, sondern müssen zu gleichberechtigten Diskussionspartnern der Lehrenden werden.

B. Qualität entwickeln statt Mainstream sichern!

Positionspapier des fzs, verabschiedet auf der 26. Mitgliederversammlung im Oktober 2004 in Bonn

Das bestehende System der „Qualitätssicherung“ in Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland kann die Anforderungen an eine permanente qualitative Studienreform aus studentischer Perspektive nicht erfüllen. Der fzs hat dies bereits im Mai 2004 in seinem Beschluss „Für eine qualitative Studienreform“ formuliert und begründet. Die aktuell vorangetriebenen „Qualitätssicherungsinstrumente“ – hier sind vor allem externe und interne Evaluation sowie Akkreditierung zu nennen - sind in mancherlei Hinsicht unzureichend, in mancherlei Hinsicht sogar kontraproduktiv und in aller Regel auch nicht aufeinander abgestimmt. In den einzelnen Bundesländern werden sehr unterschiedliche Konzepte der „Qualitätssicherung“ und ihrer Instrumente mit je unterschiedlichen Konsequenzen für die Hochschulen verfolgt. Auch an den Hochschulen selbst herrscht zumeist ein babylonisches Begriffsgewirr in dieser Frage, was insbesondere auf die Unschärfe des Begriffs „Evaluation“ und deren ungeklärtes Verhältnis zur Akkreditierung zurückzuführen ist. Übergreifende Qualitätsentwicklungskonzepte innerhalb einer Hochschule oder eines Fachbereichs existieren in aller Regel nicht. Die Unübersichtlichkeit der unterschiedlichen Instrumente, Strukturvorgaben und Bewertungskriterien trägt im Zusammenhang mit drohenden Sanktionsmaßnahmen und finanziellen Engpässen zu einer formalisierten Implementierung von Studienstrukturreformen bei, die die Debatten um eine inhaltliche Studienreform in den Hintergrund treten lässt.

Evaluation Im Bereich der Evaluation wird im Allgemeinen zwischen internen und externen Evaluationsverfahren unterschieden. Interne Evaluationsverfahren von Hochschulen, Fachbereichen oder einzelnen Studiengängen können in einem Entwicklungsprozess vor Ort Strategien zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Studiengänge entwickeln. Werden Lehrende und Lernende in diesen Prozess gleichberechtigt eingebunden, trägt Evaluation zur Demokratisierung der Studienreformdebatte bei. Sie kann Probleme und Handlungsbedarf feststellen, nicht aber selbst beheben bzw. umsetzen, und ist daher auf eine Weiterführung der angestoßenen Debatten innerhalb der Akademischen Selbstverwaltung angewiesen. Ihr progressives Potential kann sie entsprechend nur entfalten, wenn sie auf eine Demokratisierung der kontinuierlichen Studienreformdebatte abzielt. Hierzu gehört nicht nur eine gleichberechtigte Beteiligung von Lehrenden und Lernenden in der Akademischen Selbstverwaltung, sondern auch eine Lehr- und Lernkultur, für die forschendes Lernen und eine gemeinsame Bestimmung der Lernziele durch Lehrende und Lernende in allen Lehrveranstaltungen selbstverständlich sind. Studentische Lehrveranstaltungsevaluationen beschränken sich dagegen häufig auf eine Bewertung der pädagogischen Vermittlung des Lehrstoffes sowie die Einbindung der Lehrveranstaltungen in den Studiengang. Studieninhalte und -ziele werden dagegen ausgeblendet. Diese Verfahren können folglich nur auf der technischen bzw. pädagogischen Ebene Verbesserungen anstoßen und bleiben darüber hinaus folgenlos. Kennzeichen einer produktiven internen Evaluation sind ihr prozesshafter Charakter, transparente demokratische Verfahren, die längerfristige Bereitschaft zur Kooperation aller Beteiligten – also DozentInnen, StudentInnen, VerwaltungsmitarbeiterInnen, technischem Personal und ihrer GremienvertreterInnen – und der notwendige Freiraum, bestehende Stärken und Schwächen konsequent offenzulegen sowie schrittweise Entwicklungsziele zu formulieren und auch umzusetzen. An allen genannten Voraussetzungen einer erfolgreichen Qualitätsverbesserung durch interne Evaluation fehlt es derzeit an den Hochschulen in Deutschland. Zu erklären ist dies einerseits durch die mangelnde Bereitschaft einzelner AkteurInnen zur Zusammenarbeit, andererseits aber auch durch die drohenden finanziellen Sanktionen bei einer Offenlegung von Schwächen im Kontext eines immer schärfer werdenden Verdrängungswettbewerbs um knappe öffentliche Mittel.

Externe Evaluationen können einen Beitrag

zur Kommunikation von Hochschule und Gesellschaft leisten und damit zu einer Studienreform in gesellschaftlicher Verantwortung beitragen, wenn sie darauf angelegt sind, einen streitbaren Dialog aller Beteiligten anzuregen und zu fördern. Da die „gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung und Wissenschaft" nicht objektiv bestimmbar sind, können sie von externen GutachterInnen niemals abschließend definiert werden, sondern müssen Gegenstand einer bildungspolitischen Auseinandersetzung sein, die auch den Hochschulen ein kritisches Hinterfragen formulierter Anforderungen erlaubt. Auch hier sieht die Praxis anders aus. Mit der Durchführung externer Evaluationen werden in einigen Bundesländern Unternehmensberatungen beauftragt und die gesellschaftliche Perspektive somit de facto auf die Unternehmensperspektive reduziert. Häufig werden die Hochschulen von ihrem jeweiligen Landesministerium zur Durchführung von externen Evaluationen – teils in Form eines „Benchmarking" einzelner Fächer – genötigt, damit die Landesverwaltungen eine legitimatorische Grundlage für Mittelumschichtungen und -kürzungen gewinnen. Ähnlich gerichtete „Rankings" sind nicht nur in aller Regel methodisch ungenügend, sie schaffen an den Hochschulen auch das Klima eines Wettbewerbs, in dem die kontextabhängigen und vielschichtigen Unterschiede zwischen den Hochschulen in eine abzählbare, scheinbar nach wohl erwogenen Kriterien durchgeführte Reihenfolge analog zum Ergebnis von Sportwettkämpfen übersetzt werden. Die publizierten Rangfolgen sind aber nur vorgeblich ein Beitrag zur objektiven Information und somit zu Transparenz und Vergleichbarkeit von lokalen Qualitäten. Dahinter steht in Wirklichkeit eine von hochschulpolitischen AkteurInnen mit je spezifischen Interessen und nach subjektiven Kriterien durchgeführte Bewertung von Fachbereichen und Studiengängen. Diese Bewertungen sagen in der Regel mehr über die Zielvorstellungen der bewertenden Institution aus als über die reale Qualität von Studiengängen. Da Rankings unzulässig vereinfachen und real feststellbare negative Folgen für das Verhältnis unterschiedlicher Fachbereiche zueinander haben, sind diese als Spezialform externer Evaluation aus studentischer Perspektive abzulehnen.

Akkreditierung Ziel der Akkreditierung ist die fachlich-inhaltliche Prüfung der Qualität von Studienprogrammen durch die Überprüfung der Einhaltung von „Mindeststandards". Hauptprobleme des Instruments der Akkreditierung sind aus Sicht des fzs die mangelnde Transparenz der Verfahren, insbesondere des zentralen Instruments der Peer Reviews, sowie die fragwürdige Legitimation sowohl der von den Agenturen angelegten Standards und Kriterien als auch der von den Agenturen beauftragten Peers. Fraglich ist ferner, ob ein freier Markt privatwirtschaftlicher und halbstaatlicher Agenturen, die in Konkurrenz zueinander stehen, zu einer tätsächlichen qualitativen Weiterentwicklung führen kann. Das in Deutschland praktizierte Konzept der weitgehend autonomen Begutachtung der angebotenen Studiengänge durch von den Agenturen bestellte HochschullehrerInnen, die so genannte Peer Review, führt in Verbindung mit unspezifischen Mindeststandards, die für alle Fächer an allen Hochschulen gelten sollen, zu einem großen Ermessensspielraum der einzelnen GutachterInnen, wie auch der Agenturen. Die Entwicklung weitergehender fachbezogener Standards wäre nur scheinbar eine Lösung dieses Problems: Das Anlegen jedweder Form von Standards kann der Situation der Studiengänge, die in die spezifischen, komplexen Rahmenbedingungen vor Ort eingebunden sind, nie abschließend gerecht werden. Die vielfältige Eingebundenheit in den hochschulischen Kontext kann mit festgelegten Standards und noch so umfangreichen Gutachten nicht präzise beschrieben werden, so dass Akkreditierung zwangsläufig fragmentarisch bleiben muss. So wie die alten Rahmenprüfungsordnungen kritisiert wurden, weil sie einen zu engen Rahmen vorgaben, der lokale Prozesse hemmte, so entfalten die Akkreditierungsstandards die gleiche Wirkung – wenn auch durch Nachahmung und nicht explizit durch die Festlegung klarer Vorgaben.

Diese Problematik wird noch weiter verstärkt durch die Reduzierung der Begutachtung auf einen Studiengang. Die Auswirkungen der Einrichtung des Studiengangs auf andere Studiengänge einer Hochschule werden nicht hinterfragt. Wenn also z. B. eine Hochschule einen neuen, interdisziplinären Bachelor-Studiengang einrich-

tet, der Ressourcen aus 3 Fachbereichen beansprucht, ist zu fragen, inwieweit sich die Ausstattung der anderen Studiengänge in diesen Bereichen verändert. Dies geschieht im Akkreditierungsverfahren jedoch nicht. Gleiches gilt für die Auswirkungen auf die weiterhin bestehenden Diplom- und Magisterstudiengänge. Unter dem Deckmantel der Einführung gestufter Studiengänge werden in der Praxis häufig Zulassungsordnungen festgelegt, die auf geringere Kapazitäten hin ausgelegt sind. Dies führt an vielen Hochschulen dazu, dass mit der Umstellung der Abschlüsse auf Bachelor und Master weniger Studienplätze eingerichtet werden als sie vorher in Diplom- und Magisterstudiengängen bestanden. Begründet wird ein verschärftes Auswahlverfahren in vielen Fällen auch noch mit der Notwendigkeit zur Qualitätssicherung. Nur StudienanfängerInnen, die für das Fach besonders qualifiziert seien, könnten es auch qualifiziert abschließen. Diese Sichtweise blendet die Bildungsfunktion des Studiums und die Verantwortung der Hochschulen für deren Gewährleistung komplett aus und ist deshalb leicht durchschaubar: Mit dem Argument der Qualitätssicherung werden schlicht Studienplätze abgebaut. Dies ist aus studentischer Sicht nicht hinnehmbar.

Die Akkreditierung reduziert den Begriff der Qualität von Studiengängen auf eine relativ einfache Entweder-Oder-Entscheidung durch GutachterInnen und Agenturen. Wegen dieses punktuellen Charakters kann Akkreditierung kein Beitrag zu dem für eine Qualitätsentwicklung notwendigen Prozess sein. Im Gegenteil motiviert das Akkreditierungsverfahren die Fächer dazu, ihre Stärken zu betonen und ihre Schwächen nach Möglichkeit zu verbergen. Dieses Problem wird durch das Fehlen eines konsequenten „Nachbereitungs-Prozesses“ noch verstärkt. Der Verweis auf ein Re-Akkreditierungsverfahren nach fünf Jahren reicht hier bei weitem nicht aus, wenn sowohl die Erfüllung von Auflagen als auch die Re-Akkreditierung selbst lediglich nach Aktenlage durchgeführt werden.

Wegen der aktuell stark ansteigenden Zahl von Akkreditierungsverfahren werden an vielen Hochschulen mehrere Studiengänge „gebündelt“ begutachtet, um Aufwand und Kosten zu begrenzen. Die GutachterInnen können in so einem Verfahren aber in der Regel nicht mehr die Einzelheiten jedes zu prüfenden Studiengangs erfassen und angemessen bewerten. Es muss zwangsläufig zu einer Vermischung der zahlreichen Informationen kommen, die am Ende dazu führen, dass nicht die einzelnen Studiengänge deteilliert begutachtet werden, sondern nur ein Gesamteindruck akkreditiert wird. Dies gilt umso mehr wenn fachlich nicht direkt verwandte Studiengänge von einer einzigen GutachterInnengruppe bewertet werden, in der dann teilweise pro Fach nur einE GutachterIn vertreten ist. Dabei bleiben insbesondere Fragen der Studierbarkeit, der Wahlmöglichekiten und andere studentische Interessen auf der Strecke, da hier in den mehrheitlich von Professoren besetzten Hochschulgremien bei der Erarbeitung der Studienordnungen die meisten Defizite zu finden sind. Aus diesen Gründen lehnt der fzs die Zusammenfassung fachlich nicht verwandter Studiengänge strikt ab. Bei der Zusammenfassung fachlich eng verwandter Studiengänge sollen in jedem Fall für jedes zu bewertende Fach mehrere GutachterInnen beteiligt werden. Entsprechend ist auch die Zahl der studentischen GutachterInnen zu erhöhen.

Auch werden die zur Begutachtung eingeladenen HochschullehrerInnen häufig nicht besonders auf ihre Aufgabe vorbereitet; die Kompetenz zur Qualitätssicherung wird ihnen qua beruflicher Position unterstellt. Gleiches gilt für die VetreterInnen der „Berufspraxis“. Durch den mit dem Begutachtungswesen verbundenen Arbeitsaufwand, den nicht alle zu leisten bereit sind, bildet sich eine professionelle „Akkreditierungskaste“ heraus, was der fachlichen Vielfalt abträglich ist.

Die VerteterInnen der Studierenden haben sich schon sehr früh für einen anderen Weg der Bestellung studentischer GutachterInnen entschieden, indem sie im Jahr 2000 richtungsübergreifend den studentischen Akkreditierungspool gegründet haben. In den Pool können die durch repräsentative demokratische Verfahren legitimierten studentischen Organisationen, insbesondere die Bundesfachschaftentagungen, die regionalen Zusammenschlüsse der StudentInnenschaften und der fzs als studentischer Dachverband, qualifizierte studentische VertreterInnen entsenden, die durch den Pool in einem transparenten Verfahren

in die GutachterInnengruppen entsandt werden. Dieses Verfahren hat sich trotz organisatorischer Mängel in der Vergangenheit bewährt.

Die weit verbreitete Unkenntnis des Ablaufs und der möglichen Konsequenzen eines Akkreditierungsverfahrens erklärt die an vielen Hochschulen geübte Praxis, Studiengänge möglichst an impliziten fachlichen Standards – einem unterstellten fachlichen Minimalkonsens – auszurichten. Genauso ist in heterogen zusammengesetzten GutachterInnengruppen häufig nur eine Verständigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner möglich. Nach der Einführung des Instruments der Akkreditierung als Prüfung der fachlich-inhaltlichen Qualität eines Studiengangs ist deshalb eine Tendenz zur Orientierung der wissenschaftlichen Praxis an einem wahrgenommenen Mainstream zu beobachten. Progressive Studienkonzepte haben durch das latente Risiko der Nichtakkreditierung in der Regel keine Realisierungschance mehr. An dieser Bewertung ändert auch die häufig zu beobachtende Einführung von stark spezialisierten Studiengängen und vorgeblich interdisziplinären Angeboten wenig. Die häufig überspezialisierten Studiengänge orientieren sich in der Regel an der aktuellen Mode der wissenschaftlichen Diskussionen und folgen somit einer temporären Konvention, während es sich bei den als interdisziplinär bezeichneten Studiengängen häufig um die Abbildung des öffentlichen Diskussionsstands in Bezug auf den Praxisbezug zum Zeitpunkt der Einrichtung des Studiengangs handelt – also auch um fachliche bzw. hochschulpolitische Mainstreamorientierung. Dieser Konformitätsdruck sollte durch die Einführung eines flexiblen Begutachtungsstatt eines starren Genehmigungsverfahrens eigentlich in ein Klima progressiver Innovation umgewandelt werden, das Gegenteil ist jedoch der Fall. An den Hochschulen besteht im Bereich der Entwicklung von Studienprogrammen mit den Abschlüssen Bachelor und Master durch die intransparenten Verfahren und die mangelnde Legitimation der GutachterInnen deshalb die Gefahr einer impliziten Standardisierung. Dies ist kein Fortschritt gegenüber der expliziten Standardisierung durch die Rahmenprüfungsordnungen und deshalb aus studentischer Perspektive abzulehnen.

Qualitätsentwicklung Dem untauglichen Konzept der „Qualitätssicherung“ stellen wir deshalb erste Ideen eines weitergehenden Konzeptes der Qualitätsentwicklung entgegen, das konsequenterweise kontextgebunden ist. Zentral für das Gelingen einer solchen Strategie ist die Sicherung der notwendigen Rahmenbedingungen, denn eine qualitative Studienreform ist nur möglich, wenn die Institute und Fachbereiche über ausreichend Personal und Mittel verfügen, um qualitativ gute Forschung und Lehre betreiben zu können. Wenn durch die Sicherstellung einer hinreichenden Ausstattung ein „angstfreier Raum“ geschaffen wurde, kann durch die verschiedenen Instrumente erst wirklich progressive Qualitätsentwicklung betrieben werden.

Für die Qualitätsentwicklung in den Hochschulen, Fachbereichen und Instituten ist weiterhin ein prozessfördernder Kontext zentral. Nur wenn sich die verschiedenen Ebenen gegenseitig bei der Entwicklung eines schlüssigen Konzepts des Qualitätsmanagements unterstützen, kann Qualitätsentwicklung gelingen. Dazu bedarf es auf allen Ebenen aber auch der Zustimmung aller beteiligten Gruppen in einem demokratischen und partizipativen Diskussions- und Abstimmungsprozess. Auf den jeweiligen Ebenen müssen konsistente Ziele entwickelt werden, an denen das gemeinschaftliche Handeln aller ausgerichtet ist und die sowohl zu überprüfen als als auch weiterzuentwickeln sind. Dazu sind in den demokratischen Gremien Kompromisse zu vereinbaren, bei denen auch die Interessen der Minderheit angemessen berücksichtigt werden. Die Formulierung von Zielen einer Hochschule, eines Fachbereichs und eines Instituts sind wie jeder politische Kompromiss naturgemäß vorläufig und deshalb auch dynamisch. Nur so kann dem kontinuierlichen und prozesshaften Charakter der Qualitätsentwicklung entsprochen werden. An die Formulierung allgemeiner Ziele schließt sich unmittelbar das gemeinsame Agieren aller an einem konkreten Studiengang Beteiligten in einer beständigen Abfolge des Formulierens, Implementierens, Evaluierens und Variierens von Konzepten und Teilkonzepten an, der vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Prozesse notwendigerweise vorläufig und

unvollkommen ist. Das Bewusstsein dieser Dynamik ist die eigentliche Herausforderung des Prozesses einer qualitativen Studienreform, denn nur verstanden als dauerhafte Aufgabe kann sie gelingen.

Erst wenn die genannten Rahmenbedingungen gewährleistet sind, kann die Tauglichkeit konkreter Instrumente der Qualitätsüberprüfung bewertet werden, wobei die Evaluation mit ihren unterschiedlichen Akzentuierungen hier eine besondere Rolle spielt. Erst die Verzahnung der unterschiedlichen Instrumente und ihr gezielter Einsatz im Rahmen einer schlüssigen Reformstrategie, die von demokratischen Gremien im Rahmen eines transparenten Verfahrens entwickelt wurde, kann wirklich dazu beitragen Qualität zu entwickeln.

C. Eckpunkte für ein demokratisches System der Qualitätsentwicklung an den Hochschulen in Deutschland

Positionspapier des fzs, verabschiedet auf der 27. Mitgliederversammlung im März 2005 in Essen

Das bestehende System der 'Qualitätssicherung' in Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland kann die Anforderungen an eine permanente qualitative Studienreform aus studentischer Perspektive nicht erfüllen. Der fzs hat dies in den Beschlüssen der Mitgliederversammlung im Mai 2004 in Passau und im Oktober 2004 in Bonn, „Für eine qualitative Studienreform" und „Qualität entwickeln statt Mainstream sichern!" formuliert und begründet.

Die aktuell vorangetriebenen 'Qualitätssicherungsinstrumente' sind unzureichend, in mancherlei Hinsicht sogar kontraproduktiv und in aller Regel auch nicht aufeinander abgestimmt. Sie konzentrieren sich im Wesentlichen darauf, Kontrolle auszuüben und können so nicht zu einer inhaltlichen Verbesserung beizutragen. Mit der Stärkung der Akkreditierung gegenüber der Evaluation, die ebenfalls häufig als Grundlage für hochschulplanerische Maßnahmen mißbraucht wird, geht die Verantwortung für die Qualität von Studiengängen in die Hände von nicht ausreichend legitimierten Organisationen, die Akkreditierungsagenturen, über. Diesen Agenturen, die auch minimalen demokratischen Ansprüchen nicht genügen und auch handfeste Eigeninteressen verfolgen, werden weitreichende Kontrollrechte eingeräumt, während es innerhalb vieler Hochschulen und Fachbereiche an konsistenten und übergreifenden Qualitätsentwicklungskonzepten mangelt.

Die dadurch entstehende Unsicherheit und die Unübersichtlichkeit der unterschiedlichen Instrumente, Strukturvorgaben und Bewertungskriterien trägt im Zusammenhang mit drohenden Sanktionsmaßnahmen und finanziellen Engpässen zu einer sehr formalen Implementierung von Studienstrukturreformen bei, die die Debatten um eine inhaltliche Studienreform in den Hintergrund treten lässt. Erst die Verzahnung der unterschiedlichen Instrumente und ihr gezielter Einsatz im Rahmen einer schlüssigen Reformstrategie, die von demokratischen Gremien im Rahmen eines transparenten Verfahrens entwickelt wurde, kann aber wirklich dazu beitragen, Qualität zu entwickeln. Zentral für das Gelingen einer solchen Strategie ist die Sicherung der notwendigen Rahmenbedingungen, denn eine qualitative Studienreform ist nur möglich, wenn die Institute und Fachbereiche über ausreichend Personal und Mittel verfügen, um qualitativ gute Forschung und Lehre betreiben zu können. Wenn durch die Sicherstellung einer hinreichenden Ausstattung ein „angstfreier Raum" geschaffen wurde, kann durch die verschiedenen Instrumente erst wirklich progressive Qualitätsentwicklung betrieben werden. Der fzs schlägt deshalb ein alternatives Qualitätsentwicklungskonzept vor, in dem die demokratische Ausgestaltung der Qualitätsentwicklungskonzepte das Hauptziel ist. Daher haben in diesem Modell Akkreditierungsagenturen keinen Platz. Hingegen versuchen wir, das Instrument der Evaluation zu stärken, um über die 'Qualitätssicherung' hinauszukommen und eine wirkliche Qualitätsentwicklung zu erreichen.

Was die Qualität eines Studiums ausmacht, ist nicht objektiv bestimmbar. Im Gegenteil: Lernziele werden von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen notwendigerweise widersprüchlich definiert. Ebenso herrschen unterschiedliche Vorstellungen von 'guten' Studienbedingungen oder Lehr- und Lernformen. Die Definition von Studienzielen, Inhalten und Methoden kann deshalb nur das Ergebnis einer bildungspolitischen Auseinandersetzung sein. Da politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Anforderungen und Rahmenbedingungen einer ständigen Weiterentwicklung unterworfen sind, können auch Studienprogramme nicht statisch sein, sondern müssen zwangsläufig ebenfalls einer ständigen Weiterentwicklung unterliegen. Lehrende und Lernende vor Ort müssen daher über Lerninhalte und -ziele ständig im Dialog bleiben. Neben den fachinternen Gegebenheiten ist auch die Eingebundenheit des Faches in den Fachbereich, die Hochschule und den gesellschaftlichen Rahmen angemessen zu berücksichtigen. Für die Qualitätsentwicklung in den Hochschulen, Fachbereichen und Instituten ist weiterhin ein prozessfördernder Kontext zentral. Nur wenn sich die

verschiedenen Ebenen gegenseitig bei der Entwicklung eines schlüssigen Konzepts des Qualitätsmanagements unterstützen, kann Qualitätsentwicklung gelingen. Dazu bedarf es auf allen Ebenen aber auch der demokratischen Zustimmung aller beteiligten Gruppen in einem gleichberechtigten, transparenten und partizipativen Diskussions- und Abstimmungsprozess. Auf den jeweiligen Ebenen müssen konsistente Ziele entwickelt werden, an denen das gemeinschaftliche Handeln aller ausgerichtet ist. Die Zielerreichung ist dabei zu evaluieren, was die Grundlage für die Weiterentwicklung von Zielen und Konzepten bildet. Dazu sind in den demokratischen Gremien Kompromisse zu verhandeln, bei denen auch die Interessen der Minderheit angemessen berücksichtigt werden. An die Formulierung von Zielen schließt unmittelbar das gemeinsame Agieren aller an einem konkreten Studiengang beteiligten Gruppen in einer beständigen Abfolge des Formulierens, Implementierens, Evaluierens und Variierens von Konzepten und Teilkonzepten an, der vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Prozesse notwendigerweise immer vorläufig und unvollkommen ist. Das Bewusstsein dieser Dynamik ist die eigentliche Herausforderung des Prozesses einer qualitativen Studienreform, denn nur verstanden als dauerhafte Aufgabe kann sie gelingen.

Grundlage für wirkliche Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre ist die Etablierung und kontinuierliche Absicherung eines diskursiven Verständigungsprozesses innerhalb des jeweiligen Faches, der über reine Gremienentscheidungen hinausgehen muss. Dieser Diskurs ist nur denkbar in einer demokratisch verfassten Hochschule, in der alle beteiligten Gruppen gleichberechtigt an der Willensbildung teilhaben. Ein Qualitätsmanagementkonzept darf deshalb nicht von einem Ansatz ausgehen, in dem Qualitätsprozesse durch eine starke Exekutive geleitet werden und „ManagerInnen“ an Lehrenden und Lernenden vorbei Qualitätsprozesse optimieren. Stattdessen ist es notwendig, dass alle Beteiligten zusammen die gewünschten Qualitäten des Studiums definieren, diese entwickeln und sich selbst und ihre Ergebnisse evaluieren, um dann über Veränderungen der Studienprogramme und Lernkonzepte zu entscheiden. Nur die echte Partizipation aller AkteurInnen an der Zielformulierung und ihrer Umsetzung kann im Fach eine wirkliche „Qualitätskultur“ entstehen lassen; eine notwendige Voraussetzung für den Prozess der Qualitätsentwicklung. Über die Mitbestimmung aller Mitgliedergruppen hinaus ist es aber auch notwendig, die (Weiter-) Entwicklung von Studiengängen und Lernkonzepten mit einem kritischen Blick auf gesellschaftliche Prozesse zu reflektieren. Der lokale Qualitätsdiskurs braucht deshalb zum Gelingen regelmäßiges Feedback von externen AkteurInnen. Dazu kann ein mehrstufiges Modell der Evaluation einen wichtigen Beitrag leisten.

Interne Evaluationsverfahren von Hochschulen, Fachbereichen oder einzelnen Studiengängen können in einem Entwicklungsprozess vor Ort Strategien zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Studiengänge entwickeln. Hierzu stehen eine Reihe von Instrumenten zur Verfügung, die weit über die bekannten Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation hinausgehen müssen. Werden Lehrende und Lernende in diesen Prozess gleichberechtigt eingebunden, trägt Evaluation zur Demokratisierung der Studienreformdebatte bei. Sie kann Probleme und Handlungsbedarf feststellen, nicht aber selbst beheben bzw. umsetzen, und ist daher auf eine Weiterführung der angestoßenen Debatten innerhalb der Akademischen Selbstverwaltung angewiesen. Externe Evaluationen können einen Beitrag zur Kommunikation von Hochschule und Gesellschaft leisten und damit zu einer Studienreform in gesellschaftlicher Verantwortung beitragen, wenn sie darauf angelegt sind, einen streitbaren Dialog aller Beteiligten anzuregen und zu fördern.

Der lokale Prozess der Qualitätsentwicklung und die weitgehende Delegation der Entscheidungskompetenz auf die paritätisch besetzten Gremien vor Ort brauchen aber immer auch einen politischen und rechtlichen Rahmen, um die Vergleichbarkeit von Studienleistungen und -abschlüssen zu gewährleisten und so auch die Mobilität der Studierenden zu sichern. Hierzu ist zusätzlich zur Evaluation ein System der Qualitätssicherung notwendig, das die Einhaltung von fachlichen Mindeststandards absichert. Da-

bei ist aber darauf zu achten, dass der zu setzende Rahmen offen und flexibel genug bleibt, um die Qualitätsentwicklung in den Fächern nicht unzulässig einzuschränken und innovatives Potenzial und progressive Konzeptionen nicht im Keim zu ersticken. Zur Entscheidung, ob die festgelegten Mindeststandards eingehalten werden, erscheint ein System der Akkreditierung als sinnvoll, das allerdings öffentlich verantwortet wird. Eine marktorientierte Organisation mit unterschiedlichen Agenturen, die untereinander in Wettbewerb stehen, ist dazu nicht geeignet. Vielmehr bedarf es einer allgemeinen Regelung durch den Gesetzgeber, die die besondere Verantwortung von Hochschulen und Bundesländern angemessen berücksichtigt. Bei der Besetzung der Qualitätssicherungsinstitutionen ist sowohl die gleichberechtigte Beteiligung aller Hochschulangehörigen und darüber hinausgehend auch die substantielle Partizipation von gesellschaftlichen AkteurInnen zu gewährleisten. Nur so kann ein demokratisches und somit umfassend legitimiertes Akkreditierungssystem geschaffen werden.

Qualitätsentwicklung in der Verantwortung der Hochschulen Die Qualitätsentwicklung wird mit Analysen und Anstößen durch das Instrument der Evaluation unterstützt. Dabei findet eine ständige interne Evaluation von Zielen und Ergebnissen der Qualitätsentwicklungsdiskurse statt. Neben den fachinternen Gegebenheiten sind auch die Spezifika von Fachbereich, Hochschule und dem außerhochschulischen Kontext angemessen zu berücksichtigen. Während die Entscheidungen immer auf Fach- und Fachbereichsebene getroffen werden müssen, sollen v.a. in die Analyseinstrumente VertreterInnen des außerhochschulischen Kontextes demokratisch eingebunden sein. Diese interne Evaluation wird durch eine umfangreiche externe Evaluation ergänzt. Damit soll der Einbezug von über das Fach/den Fachbereich hinausgehenden Anforderungen an hochschulische Bildung garantiert werden.

Für die Evaluierung schließen sich einige gleiche oder ähnliche Fächer in Evaluationsverbünden zusammen. So soll eine befruchtender Austausch und eine gemeinsame Qualitätsentwicklung gewährleistet und eine zu sehr individualisierte Entwicklung innerhalb eines Faches verhindert werden. Diese Verbünden sollten aus drei bis sechs Mitgliedern bestehen, wobei Fächer aus Hochschulen unterschiedlicher Bundesländer beteiligt werden sollen.

Um den Zweck der Evaluation als Instrument des Diskurses zwischen und innerhalb der Hochschulen über Qualität von Studien und Lehre im jeweiligen Fach sicherzustellen, dürfen mit der Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse keine Sanktionen verbunden sein. Um Einflüsse der Konkurrenz von Hochschulen um finanzielle Mittel zu minimieren, sollten die verschiedenen Fächer von Hochschulen verschiedener Bundesländer stammen. Damit es auch wirklich zu einer Bereicherung der Ansichten kommt, sollen die Hochschulen durchaus verschiedenartig sein. So gibt es keinen Anlass zu schönfärberischen Situationsdarstellungen und es wird eine Umgebung geschaffen, in der die tatsächlichen Probleme geäußert werden und gegenseitiges Lernen stattfinden kann. Die Evaluation ist als ein zyklischer Prozess im Fünfjahresrhythmus zu verstehen: Von den beteiligten Mitgliedern eines Verbundes werden die Ziele sowohl innerhalb ihres Faches als auch innerhalb des Verbundes in einem demokratischen Verfahren definiert. Aufbauend auf der Zielsetzung werden Indikatoren und Verfahren für die Evaluation bestimmt und entwickelt. Dabei sind auch diese Fragen nicht wie bisher aus einem rein technischen Blickwinkel, sondern auch nach demokratischen und partizipativen Gesichtspunkten zu entscheiden.

Der Evaluationsprozess wird durch externe GutachterInnengruppen bereichert, welche Gutachten über Selbstbericht, Ziele, Methoden und Indikatoren sowie über die Zielerreichung anhand der Indikatoren für den Verbund erstellen. Die Gutachten dienen der Rückmeldung von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bewertungen der Qualitätsentwicklung an den Verbund. Die GutachterInnen vertreten die Interessen aller Gruppen aus Gesellschaft und Wissenschaft - also z. B. Politik, NGOs, Gewerkschaften, ArbeitgeberInnen, Studierende, wissenschaftliche und technische MitarbeiterInnen - gleichberechtigt und transparent.

Mit der Rückmeldung über die Gutachten wird der Evaluierungsprozess innerhalb des Ver-

bundes ausgewertet und interpretiert. Dabei entscheiden aber die Fächer eigenständig darüber, welche Konsequenzen sie aus der Selbstreflexion und Interpretation der Evaluationsergebnisse ziehen. Der Verbund ist der angstfreie Diskursraum, entschieden wird auf Fachebene. Auf die Ergebnisse wird mit der Anpassung oder Neuformulierung von Zielen, Inhalten und Formen des Studiums reagiert. Mit diesen Funktionen und Verfahren können interne und externe Evaluation hilfreiche, ja unverzichtbare, Instrumente für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre sein. Unabdingbar ist dabei eine gleichberechtigte Mitbestimmung aller beteiligter Gruppen in demokratisch legitimierten Verfahren. Nur so können fruchtbare Diskurse und Wechselwirkungen zwischen Fächern, Hochschulen und Gesellschaft und innerhalb dieser durch Evaluation gefördert werden. Einzig unter diesen Kriterien entsprechenden Rahmenbedingungen ist eine progressive und qualitätsverbessernde Studienreform möglich.

Qualitätssicherung als gesellschaftliche Aufgabe Im Rahmen des Systems zur Entwicklung und Sicherstellung von Qualität an den Hochschulen in Deutschland muss der Staat einen politischen und rechtlichen Rahmen setzen, durch den Vergleichbarkeit sichergestellt wird und studiengangsbedingte Mobilitätshindernisse so zu minimieren, sowie Fehlentwicklungen zu verhindern.

Im Gegensatz zur heutigen Praxis wird die Akkreditierung nicht als 'ex ante' Betrachtung von Studienprogrammen durchgeführt. Es handelt sich vielmehr um regelmäßige Überprüfung laufender Studienprogramme in einem großzügig bemessenen Zyklus, der mindestens zwei Evaluationszyklen umfasst. So steht die nötige Zeit für umfangreiche interne und externe Evaluations- und Evolutionsprozesse in den einzelnen Studiengängen und Evaluationsverbünden zur Verfügung. Dies ist nötig und möglich, da diesen Elementen der Qualitätsentwicklung aufgrund ihrer demokratischen und pluralen Struktur großes Vertrauen entgegengebracht werden kann und muss. Ebenfalls abweichend von der heutigen Praxis wird neben einzelnen Studienprogrammen auch das institutionelle Umfeld des Studienganges in die Akkreditierung einbezogen; so soll vermieden werden es dass durch neue Programme, die oft nur eine eingeschränkte Zielgruppe haben, Ressourcen von bestehenden Programmen abgezogen werden, deren Qualität und Konzeption dadurch in Mitleidenschaft gezogen werden.

Die Akkreditierung wird in Form einer 'peer review' mit einer Ortsbegehung und intensiven Gesprächen mit allen beteiligten Gruppen und umfangreicher Selbstdokumentation durchgeführt. Um den organisatorischen Aufwand zu minimieren und den Blick für den organisatorischen und institutionellen Rahmen zu schärfen, erscheint es als ratsam, die Akkreditierung mehrerer verwandter Studienprogramme innerhalb eines Fachbereiches einer Hochschule gemeinsam durchzuführen.

Im derzeitigen Akkreditierungssystem fehlen entweder häufig Maßstäbe für die betroffenen Fachbereiche gänzlich, was zu einem Konformitätsdruck hin zum impliziten aber stets unscharfen fachlichen Konsens führt, oder sind andererseits durch bestimmte Agenturen Regelungen getroffen, deren Detailiertheit teils weit über die früheren und als zu starr empfundenen Rahmenprüfungsordnungen hinausgehen. Beides hat der fzs in seinen bisherigen Beschlüssen scharf kritisiert und ist mit einer qualitativen Studienreform unvereinbar. Um seiner Aufgabe gerecht zu werden, muss das Akkreditierungssystem ein Mindestmaß an Standards sicherstellen. Es soll sowohl allgemeine Standards geben, die zur Sicherstellung von Mobilität und Verfahrensklarheit dienen, als auch fachspezifische Leitlinien, die dafür sorgen sollen, dass ein Mindestmaß an fachlicher Übereinstimmung gewährleistet wird.

Da die Akkreditierung im Gegensatz zur Qualitätsentwicklung keinen prozesshaften Charakter aufweist, steht am Ende eines Verfahrens immer eine 'Ja-oder-Nein' Entscheidung. Ein negativer Bescheid muss jedoch nicht zwangsläufig das Ende eines Studienganges bedeuten. Zum einen ist für Studierende, die ein Studienprogramm absolvieren Vertrauensschutz zu gewährleisten, zum anderen sollen den betroffenen Fachbereichen großzügige Fristen eingeräumt werden, um innerhalb eines verkürzten Reakkreditierungszyklus mittels der internen und externen Evalua-

tionsprozesse zu Nachbesserungen oder einer Neukonzeption zu gelangen. Nichtsdestotrotz stellt die Akkreditierungsentscheidung dasjenige Element des Qualitätsentwicklungssystems dar, auf welchem hochschulplanerische Entscheidungen der staatlichen Ebene letztendlich basieren können.

Akkreditierungsinstitutionen - ein Spiegel von Hochschule und Gesellschaft Die Erarbeitung der allgemeinen Standards fällt ebenso in den Aufgebenbereich des Akkreditierungsrates wie die Akkreditierungsentscheidung. Da allgemeine Anforderungen an Studiengänge und das Hochschulsystem von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen verschieden und teils widersprüchlich definiert werden, müssen in diesem Gremium auch alle diese Gruppen gleichberechtigt vertreten sein. Diese plurale Struktur gewährleistet neben einem Interessenausgleich auch, dass die die allgemeinen Standards nicht für alle Ewigkeit festgeschrieben sind sondern durch die Impulse aus den verschiedenen Mitgliedergruppen einer stetigen Weiterentwicklung und Anpassung an sich wandelnde gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Anforderungen und Rahmenbedingungen unterworfen sind. Um die gleichberechtigte Vertretung verschiedener gesellschaftlicher Interessengruppen zu gewährleisten darf die Besetzung dieses Gremiums nicht wie heute unter der Regie einiger weniger Interessengruppen stehen sondern muss in einem transparenten parlamentarischen Verfahren erfolgen.

Neben den allgeimeinen Standards wird die Akkreditierung auf Basis von fachspezifischen Rahmen durchgeführt werden. Diese zu erarbeiten soll Fachkommissionen unterliegen, in denen jeweils mehrere verwandte Fächer zusammengefasst werden. Die Mitglieder der Kommissionen werden vom Akkreditierungsrat gewählt; sie sind ebenfalls pluralistisch mit VertreterInnen verschiedener gesellschaftlicher und hochschulischer Interessengruppen zu besetzen. Bei der Erarbeitung der fachspezifischen Leitlinien ist darauf zu achten, dass es sich dabei nicht um eine Neuauflage von Rahmenprüfungsordnungen handelt, sondern dass die lokale Gestaltungsmöglichkeit nur wenig eingeschränkt wird; es soll sich um einen weitgesteckten, flexiblen Rahmen handeln. Falls hier die Fachkommissionen ihren eingeschränkten Gestaltungsrahmen zu sprengen suchen, so ist es Aufgabe des Akkreditierungsrates korrigierend einzugreifen. Neben der Entwicklung und der Weiterentwicklung der fachlichen Leitlinien haben die Fachkommissionen die Aufgabe die GutachterInnengruppen zusammenzustellen, deren Gutachten zu sichten und auf deren Basis Empfehlungen an den Akkrediterungsrat auszusprechen.

Die GutachterInnengruppen werden von den Fachkommissionen zusammengestellt. Es ist auch hier auf eine gleichberechtigte Vertretung verschiedener Interessengruppen zu achten. Sie haben die Aufgabe, auf Basis von Selbsdokumentation, Ortsbegehung und intensiven Gesprächen vor Ort die allgemeinen Standards im Kontext des Faches zu interpretieren und die fachspezifischen Leitlinien in ihre Überlegungen einzubeziehen und ihre Einschätzung in einem abschließenden Gutachten zusammenzufassen, wobei Sondervoten möglich sein müssen. Die GutachterInnen sollen von den sie entsendenden Interssengruppen geschult, legitimiert und den Fachkommissionen vorgeschlagen werden. Der studentische Akkrediterungspool kann hier eine erste Orientierung zur Organisation liefern.

Qualitätsentwicklung - Voraussetzung für eine qualitative Studienreform Die vorliegenden 'Eckpunkte für ein demokratisches System der Qualitätsentwicklung an den Hochschulen in Deutschland' stellen den vorläufigen Abschluss einer langjährigen Debatte dar. Bereits 1997 - lange vor dem Beginn des Bologna-Prozesses - bezog der fzs u.a. gemeinsam mit dem Bund demokratischer WissenschaftlerInnen und GewerkschaftsvertreterInnen in den „Eckpunkten für eine qualitative Studienreform“ deutlich Position für eine demokratische und qualitative Studienreform von unten, deren inhaltliche Ziele heute nichts von ihrer Gültigkeit eingebüßt haben. Die bestehenden Instrumente der Qualitätssicherung - insbesondere der Akkreditierung - wurden in den folgenden Jahren in mehreren Beschlüssen immer wieder kritisiert, dabei die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung und -sicherung aber nie in Frage gestellt, sondern im Gegenteil

vehement eingefordert. So zum Beispiel im Beschluss „Von Bologna nach Berlin“ der 21. MV im Sommersemester 2002. Dabei umfasste der Qualitätsbegriff stets mehr als reine „Beschäftigungsfähigkeit“. Der vorliegende Entwurf für ein Qualitätsentwicklungssystem ist vor diesem Hintergrund als aktiver studentischer Beitrag im Vorfeld der Bergen-Konferenz im Mai 2005 zu verstehen, der die Positionierung des fzs in diesem Bereich erweitert und konkretisiert. Damit soll ein Beitrag geliefert werden, der weiter zunehmenden Entdemokratisierung, Zentralisierung und - jedenfalls nicht auszuschließenden - Kommerzialisierung eines einzig auf Akkrediterung vertrauenden europäischen Qualiätssicherungssystems, eine inhaltlich fundierte und demokratisch ausgerichtete Alternative entgegenzusetzen.