

Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform¹

Martin Winter

Oftmals sind von studentischer Seite Klagen über zu geringe Einflusschancen und Forderungen nach mehr Mitbestimmungsrechten zu hören. Kaum thematisiert wird hierbei, dass die seit ein paar Jahren eingeführten Evaluations- und Akkreditierungsverfahren den Studierenden neue Möglichkeiten eröffnen, Studienstrukturen und -bedingungen tatsächlich zu verändern. Neue Einflusschancen ergeben sich auch im Rahmen des Umbaus der Studienstrukturen von den alten auf die neuen Abschlüsse Bachelor und Master. Der Beitrag beschäftigt sich mit den studentischen Mitwirkungschancen in all den „neuen“ Verfahren und insbesondere mit der Frage, warum diese Chancen nicht oder nur kaum wahrgenommen werden. Der hauptsächliche Hinderungsgrund für die Studierenden, sich hier zu engagieren, ist das Altruismus-Problem: Beteiligen sich die Studierenden, dann kommen die Früchte ihrer Bemühungen zumeist nicht ihnen selbst, sondern erst den nachfolgenden „Generationen“ zugute.

Verfolgt man die aktuellen Debatten um die Binnensteuerung der Universitäten, dann ist dort viel die Rede von einer Stärkung der Rektoren und Dekane. Seit ein paar Jahren manifestiert sich diese Auffassung auch in den Novellen der Landeshochschulgesetze. Angesichts dieser Hierarchisierung der Entscheidungsstrukturen in den Hochschulen stellt sich die Frage nach der Mitbestimmung und Mitwirkung der verschiedenen Statusgruppen. Seit Mitte der 1990er Jahre haben neue Verfahren in den Hochschulen vermehrt Einzug gehalten: die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studienfächern und die Akkreditierung von neuen Studiengängen. Im folgenden Beitrag werden die Mitwirkungschancen der Hochschulangehörigen, insbesondere der Studierenden, in diesen neuen qualitätssichernden Prozessen diskutiert. Dazu wird in einem ersten Schritt auf die Kernfrage aller qualitätssichernden Verfahren, nämlich die nach der Definition von Qualität eingegangen.

¹ Überarbeiteter Vortrag für die Veranstaltung des freien Zusammenschlusses von StudentInnen-schaften fzs in Zusammenarbeit mit dem Bund demokratischer WissenschaftlerInnen BdWi in Hannover vom 21. bis zum 23. Januar 2005 zu „Sachstand und Perspektiven der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen im Vorfeld der Bergen-Konferenz“.

1 Zur Definition von Qualität

Bevor man etwas messen will, muss man wissen, was man messen will. Auch Qualität ist grundsätzlich messbar, allerdings muss vorab definiert sein, was darunter zu verstehen ist. Und hier fangen die Probleme an: Qualität zu definieren, heißt: Ziele müssen definiert werden. Erst wenn dies geschehen ist, kann darüber nachgedacht werden, wie man das Konzept operationalisieren und damit messen kann: „Erst wenn eine Zielvorstellung definiert ist, lässt sich ein geeigneter Indikator suchen, der über das Maß der Zielerreichung informieren kann“, schreibt Stefan Hornbostel (2004, S. 3). Meistens ist diese Festlegung der Ziele bzw. der Definition keine individuelle Angelegenheit, sondern ein sozialer Prozess; daher ist die Definitionsfrage stets auch eine Machtfrage. Entscheidend ist also, wer (mit welchen Interessen) an der Definition von Qualität beteiligt und wie stark dessen Einfluss auf die Begriffsbestimmung ist. Vieles ist möglich: Ein Qualitätsbegriff kann autokratisch bestimmt und Anderen aufoktroziert oder auch im Konsens aller Betroffenen gefunden werden. Jenseits aller wissenschaftlichen Versuche, Qualität kategorial zu fassen,² bleibt ihr Charakter als soziales Konstrukt offensichtlich. Weil „Qualität“ stets definitionsbedürftig bleibt, ist die Frage der Mitwirkungschancen in qualitätssichernden Verfahren so zentral. Dies gilt insbesondere im Kontext von Wissenschaft und Hochschule – wenn es also um die Frage geht, was gute Lehre und gute Forschung eigentlich ausmacht.

Qualität ist Definitionssache. Das heißt aber nicht, dass diese völlig beliebig wäre. Robert M. Pirsig setzt sich in seinem Buch „Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten“ mit dieser Frage auseinander – und auf Seite 193 klingt der Ich-Erzähler bereits ein wenig verzweifelt:

„Qualität ... man weiß, was es ist, und weiß es doch nicht. Aber das ist ein Widerspruch in sich. Aber manche Dinge sind nun mal besser als andere, das heißt, sie haben mehr Qualität. Will man aber definieren, was Qualität an sich ist, abgesehen von den Dingen, die sie besitzen, dann löst sich alles in Wohlgefallen auf. Es bleibt nichts übrig, worüber man sprechen könnte. Wenn man aber nicht zu sagen weiß, was Qualität ist, woher weiß man dann, was sie ist, oder auch nur, ob es sie überhaupt gibt? Wenn keiner weiß, was sie ist, dann sagt einem der gesunde Menschenverstand, daß es sie gar nicht gibt. Aber der gesunde Menschenverstand sagt einem auch, daß es sie gibt. Worauf gründet sich sonst die Benotung? Warum würde die Leute für manche Dinge Unsummen bezahlen und andere in die Mülltonne werfen? Offensichtlich sind manche Dinge besser als andere ... aber worin besteht dieses

² Vgl. beispielsweise Harvey/Green (1998) oder Pasternack (2001).

„Bessersein'? ... So dreht man sich endlos im Kreise und findet *nirgends einen Anhaltspunkt. Was zum Teufel ist Qualität? Was ist sie?*“ (Pirsig 1976, S. 193).

In der Wissenschaftsgemeinde gibt es natürlich gewisse Vorstellungen von Qualität – mehr noch in der Forschung als in der Lehre. Diese Vorstellungen sind nicht zuletzt eine Frage der wissenschaftlichen Standards, die von den Fachleuten „irgendwie“ geteilt werden. Weil es so etwas gibt, sind auch Peer Reviews eine gern geübte Evaluationspraxis. Denn Peers (also Fachkollegen) wissen, was Qualität ist (und wissen es letztlich doch nicht so recht, wie Pirsig behauptet). Aber nicht nur Peers haben eine ungefähre Vorstellung von Qualität, auch Studierende und „nicht-professorale“ Wissenschaftler.

Weil der Qualitätsdiskurs als Aushandlungsprozess zu begreifen ist, erhalten Verfahrensfragen eine zentrale Bedeutung. Daher will ich mich in diesem Beitrag dem Verhältnis von Qualitätssicherung, Studienreform und Partizipationsmöglichkeiten widmen.³ Besonders interessieren mich hierbei die Einflussmöglichkeiten und das Engagement der Studierenden. Den Erfahrungshintergrund für die folgenden Ausführungen bildet meine Tätigkeit an der Universität Halle-Wittenberg im Bereich Lehrevaluation und Studienstrukturreform der vergangenen Jahre. Sie sind nicht gedeckt durch eine systematische empirische Überprüfung. Weitere Forschung dazu wäre sicherlich erhellend.

Zu Beginn hole ich zu einem kleinen Exkurs aus, in dem ich die Geschichte der Qualitätssicherung in der Lehre rekapituliere und dabei die Frage des studentischen Engagements erörtere.

2 Kurze Geschichte der Lehrevaluation in der Bundesrepublik

Bereits in den 1960er Jahren gab es an bundesrepublikanischen Universitäten Versuche, Lehrveranstaltungen zu bewerten und studentische Veranstaltungskritik zu institutionalisieren. Die Initiative dazu ergriffen Studierende – und nicht die Fakultäten oder Hochschulen. An der Universität Göttingen beispielsweise wurden Fragebögen an die Veranstaltungsteilnehmer ausgeteilt. Mehr Furore dagegen machten die so genannten Vorlesungsrezensionen, die von Veranstaltungsteilnehmern in studentischen Infoblättern anonym (um eventuelle

³ Ein Thema, das auch am 10./11. März 2005 auf einer Tagung der Hochschulrektorenkonferenz in Berlin zur Debatte stand. Bereits vor vier Jahren habe ich diese Frage nach der studentischen Beteiligung auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation im Arbeitskreis Hochschulen angesprochen (Winter 2001a).

repressive Folgen für die Rezensenten zu vermeiden) veröffentlicht wurden – so an den Universitäten Berlin, Freiburg, Kiel, München und Tübingen. Der Verband Deutscher Studentenschaften VDS bezeichnete diese schriftlichen Veranstaltungskritiken einzelner Teilnehmer als „erfolgversprechende Versuche, das Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden wieder zu beleben“ (Nitsch 1971, S. 221). Doch oftmals führten die Abhandlungen auch zu Anfeindungen und Beschimpfungen. Von den Studierendenvertretern wurden die Rezensionen als politisches Projekt der studentischen Emanzipation einer hierarchisch-repressiven und paternalistischen Universitätsordnung betrachtet. Der Protagonist der Vorlesungsrezensionen, der heutige Pädagogik-Professor Wolfgang Nitsch, wollte denn auch die Rezensionen „im Zusammenhang einer Strategie demokratischer Hochschulpolitik“ (1971, S. 224) sehen. Obgleich diese Rezensionsprojekte bereits als dezidiert politisch betrachtet wurden, schwand offenbar das Interesse daran im Zuge der nachfolgenden weitergehenden Politisierung der Studentenbewegung. Allgemein politische Themen wie die Notstandsgesetzgebung oder der Vietnam-Krieg lösten hochschulpolitische Themen von der Agenda ab. Die Rezensionsprojekte sind dann wieder eingeschlafen.

Erst in den 1990er Jahren gab es ein erneute Renaissance der Veranstaltungskritik, zwar auch von studentischer Seite ausgelöst, aber unter anderen politischen Vorzeichen und in gänzlich differenten Formen. So avancierten Evaluation und Qualität zu den Schlüsselbegriffen in der Hochschulpolitik. Mit welcher Dynamik und Durchsetzungskraft dies geschah, ist schon sehr erstaunlich. Im Ergebnis hat der Qualitätsdiskurs, der zuvor schon die Privatwirtschaft und die Kommunen erreichte, Anfang der 1990er Jahre auch die deutschen Hochschulen erfasst.

Wie ist es dazu gekommen?⁴ Zum einen gab es hochschulspezifische Entwicklungsfaktoren:

- die Überlastsituation der 1980er Jahre und gleichzeitig das Problem der Unterfinanzierung der Hochschulen – und damit zusammenhängend:
- die überraschend kräftigen Studierendenproteste Ende der 1980er Jahre: genauer die „UNiMUT“-Proteste 1988/89 – ausgelöst insbesondere durch die soeben genannte Überlast und Unterfinanzierung.⁵

⁴ Eine Zusammenfassung dieses Prozesses aus der Feder eines Protagonisten findet sich in dem Aufsatz des ehemaligen Abteilungsleiters im Bundesministeriums für Bildung und Forschung Hans Rainer Friedrich (2004, S. 6 ff.).

⁵ Eines der wenigen Bücher hierüber ist von Kraus und Wildermuth (1989). Vgl. Keller (2000, S. 465 ff.)

- das im Wochenmagazin DER SPIEGEL veröffentlichte Uni-Ranking von 1989/90 (von Friedhelm Neidhardt und Stefan Hornbostel). Die Resonanz war riesig.⁶ Obwohl es schon vorher Rankings in der Bundesrepublik gab (*Hornbostel 1999, S. 189*), brach das SPIEGEL-Ranking offenbar das Tabu, Qualität und Leistung von Hochschulen zu vergleichen, und löste damit eine Flut an Reaktionen und Leserbriefen aus.

Die Hochschulen gerieten mehr und mehr unter Rechtfertigungsdruck gegenüber der (steuerzahlenden) Öffentlichkeit, aber auch gegenüber der verantwortlichen Politik und den staatlichen Einrichtungen. Im Zentrum der Kritik standen Studium und Lehre – und nicht die Forschung. Mehr noch: gefordert wurde, dass die Lehre gegenüber der Forschung mehr Bedeutung erlangen solle.

Infolgedessen werden seit den 1990er Jahren zwei Diskurse geführt:

- zum einen der Qualitätsdiskurs, der mit der Forderung „Studium und Lehre müssen besser werden!“ zusammengefasst werden kann. Insbesondere die Debatte um den massenweise praktizierten Studienabbruch spielt hier eine wesentliche Rolle.
- zum anderen der Effizienzdiskurs: Ziel ist ein Mehr an Output bei gegebenen Input bzw. einen geringeren Input bei gegebenem Output. Dies ist auch das Feld der um sich greifenden Kosten-Nutzen-Analysen. Die bekannten hochschulpolitischen Schlagwörter hierzu lauten: Globalhaushalt, Budgetierung, leistungsbezogene Mittelverteilung und leistungsbezogene Professorenbesoldung.

Der Effizienzdiskurs wird gerne unter dem Etikett des Qualitätsdiskurses geführt: Effizienz ist eigentlich gemeint, wenn Qualität gesagt wird. So spricht Ulrich Teichler (2005, S. 6) denn auch von einem etwas plumpen Versuch der Politik, über den Qualitätsbegriff „Kriterien von Effizienz und Relevanz in die Glaubensvorstellungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu implantieren“.

Wie beide Diskurse politisch ineinander greifen können, zeigt beispielsweise der „Qualitätspakt“ in Nordrhein-Westfalen, der Haushaltskürzungen und Stellenstreichungen (zur vermeintlichen Effizienzsteigerung) mit Mittelzuweisungen verknüpfte.⁷ Auch die seit Jahren intensiv diskutierte Problematik der Studiengebühren berührt sowohl die Qualitätsfrage (Studierende als Konsumenten, die für ihr Geld eine entsprechende Studienqualität

⁶ Hierzu siehe auch Hornbostel (1999).

⁷ Vgl. Expertenrat (2001).

einfordern) als auch die Effizienzfrage (die Studierenden müssen ihre Ausbildung (als Output) selbst finanzieren (Studiengebühren als Input)).

Rückblickend kann also festgestellt werden: Es waren auch die Studierendenproteste gegen Überlast und Unterfinanzierung der Lehre und die Medienresonanz, die – von den Akteuren beabsichtigt oder nicht – die hochschulpolitische „Großwetterlage“ verändert und den Themen „Qualität“ und „Evaluation an Hochschulen“ einen Auftrieb gegeben haben, wie schon lange keinem hochschulpolitischen Issue mehr.

Ein erstes sichtbares Resultat dieser sich verändernden „Großwetterlage“ war das von Bund und Ländern aufgelegte Hochschulsonderprogramm.⁸ Insbesondere die dritte Auflage des Programms (HSP III, 1996–2000) forcierte – dank relativ großzügiger finanzieller Unterstützung – diesen „Q-Prozess“. So wurde in das Programm die „Qualitätsverbesserung durch Evaluation der Lehre“ als eigener Punkt aufgenommen.⁹

Mit der Änderung der hochschulpolitischen „Großwetterlage“, die sicherlich nicht unabhängig von der politischen Entwicklung der Republik gesehen werden kann, änderten sich – mit einigen Jahren Verzögerung – auch die gesetzliche Rahmenbedingungen: Viele Landeshochschulgesetze und das Hochschulrahmengesetz (von 1998) verpflichteten die Hochschulen dazu, Evaluationen durchzuführen, Lehrberichte zu schreiben und Befragungen zu organisieren.

Es gab zwar Empfehlungen zur Lehrevaluation von Hochschulrektorenkonferenz (1995) und Wissenschaftsrat (1996), aber insgesamt ließen die landesgesetzlichen Regelungen und das HSP III den Hochschulen absichtlich sehr viel Spielraum. Begründet werden konnte diese bewusste inhaltliche Zurückhaltung der Politik auch mit der allseits proklamierten Autonomie bzw. „Autonomisierung“ der Hochschulen. Das Ergebnis dieser Art Förderung waren sehr hochschulspezifische Lösungen, dazu gehören vor allem die vielen Modellversuche und Einzelinitiativen,¹⁰ aber auch größere Projekte wie der Verbund Norddeutscher Universitäten, die Zentrale Evaluationsagentur Niedersachsen oder auch die Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Halle-Wittenberg, Leipzig, Jena (LEU).

⁸ Das Vorgängerprogramm HSP I (1989–1995) und seine Ergänzung 1990–1995 HSP II sind im Übrigen auch ein Resultat der Studierendenproteste 1988/89 und auch der Politik des damaligen Bundesbildungsministers Jürgen Möllemann.

⁹ Siehe: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001: *passim*).

¹⁰ Eine gute Quelle sind die Internetseiten EvaNet vom Hochschulsystem Hannover (HIS) und der Hochschulrektorenkonferenz: <http://evanet.his.de> (Zugriff am 15.3.2005).

Erst nach einer ersten „Freiversuchsphase“ wurde – insbesondere von der Hochschulrektorenkonferenz und ihrem Projekt Q (Q steht für Qualität) – der Vorstellungsraum, wie Qualitätssicherung an den Hochschulen zu betreiben sei, immer enger definiert: Im Endeffekt wurde die zweistufige (die externe Evaluation folgt der internen), auf Qualitätsverbesserung ausgerichtete Studienfachevaluation zum Mainstream. Deshalb meint man mit dem Begriff „Evaluation“ in der Regel auch dieses eine Verfahrensmuster.

Studentische Lehrveranstaltungsbefragungen standen allenfalls Anfang der 1990er im Zentrum der Diskussion¹¹ (im Übrigen auch durch eine studentische Initiative forciert: die „Prüf-den-Prof“-Befragungen des Rings Christlich-Demokratischer Studierender RCDS). Seit Mitte der 1990er Jahre hatten indes die Studienfachevaluationen die zentrale Bedeutung in der Qualitätsdiskussion eingenommen. Dennoch sind die studentischen Lehrveranstaltungsbefragungen mittlerweile an den Hochschulen gut eingeführt – ebenso wie die Studienfachevaluation.

An dieser Stelle ist nach den Einflussmöglichkeiten der Studierenden zu fragen: Eine gestiegene Bedeutung der Studierenden bedingt durch die Lehrveranstaltungsevaluation ist durchaus zu konstatieren: Studierende werden hier nach ihrer Einschätzung zur Lehrqualität gefragt; es handelt sich zwar nicht um eine Mitbestimmungsmöglichkeit im formalen Sinne, aber mit den Befragungen wächst der studentische Einfluss auf die Lehre. Das hängt natürlich immer davon ab, wie mit den Fragebogen-Ergebnissen umgegangen wird. An der Universität Halle-Wittenberg beispielsweise werden die Ergebnisse in der jeweiligen Veranstaltung besprochen – moderiert vom Evaluationsbüro des Prorektorats für Studium und Lehre.¹² Bemerkenswert ist, dass die meisten studentischen Vertretungen, die Fachschaftsräte und der Studierendenrat der Universität (die Sachsen-Anhaltinische Variante des Allgemeinen Studierendenausschusses), sich daran nicht sonderlich interessiert zeigen und sich nicht für diese Befragungen einsetzen. Auch die befragten Studierenden selbst sind nicht immer begeistert, wenn sie Fragebögen ausfüllen können. Hier gibt es auch (verständliche) Abnützungerscheinungen, wenn die Studierenden zu viele Befragungen pro Semester über sich ergehen lassen müssen.

¹¹ In der Broschüre des BMBF fasst Natalija El Hage (1996) die Diskussion zur Lehrveranstaltungsevaluation sowie die vom Staat geförderten Projekte zusammen. Ferner gibt sie eine Anleitung zur Durchführung der Befragungen und listet einige Beispielfragebögen auf.

¹² Zum Konzept siehe Winter (2000).

3 Studienfachevaluation und Mitwirkung

Im Vergleich zu den Lehrveranstaltungsbefragungen bietet die Studienfachevaluation (in der zweistufigen Form aus internem Selbstbericht und externer Begutachtung) für die Studierenden noch weitgehendere Einflussmöglichkeiten; sie partizipieren sowohl in der internen als auch in der externen Evaluationsstufe. Auch hier variieren die Mitwirkungschancen; abhängig vom jeweiligen Evaluationsdesign sind mehr oder weniger Möglichkeiten gegeben. Im Verfahren der Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Halle-Wittenberg, Leipzig, Jena können die Studierenden in vielerlei Hinsicht mitarbeiten:¹³

- Studierende sind Mitglieder in der Arbeitsgruppe, die den Selbstreport für die Gutachter entwirft und die interne Selbstevaluation steuert.
- Den Studierenden wird zusätzlich die Möglichkeit eingeräumt, im Selbstreport eine Stellungnahme abzugeben, falls sie in der Arbeitsgruppe nicht mitgearbeitet haben.
- Die Studierenden werden in schriftlichen Umfragen über die Qualität des Studiums befragt (in der internen Evaluation); die Ergebnisse werden im Selbstreport festgehalten.
- Studierende nehmen an moderierten Gruppendiskussionen teil, deren Protokolle ebenfalls in den Selbstreport einfließen (in der internen Evaluation).
- Studierende aus anderen Universitäten arbeiten in der Gutachtergruppe mit (in der externen Evaluation).
- Die Studierenden des evaluierten Fachs werden von den externen Gutachtern befragt.¹⁴
- An der „Auswertenden Konferenz“ (hier sprechen die beteiligten Fächer, die Hochschulleitungen und die Gutachter über die Gutachten und die Umsetzung der Empfehlungen) können auch Studierende teilnehmen – und zwar Studierende der evaluierten Fächer sowie die studentischen Gutachter.¹⁵

¹³ Siehe auch Winter (2001a); zum Konzept der LEU siehe: Winter (2001b).

¹⁴ Hier war ich selbst erstaunt, wie wichtig diese Gespräche von den (professoralen) Gutachtern genommen werden. Da kommt es durchaus vor, dass die Gespräche mit den Studierenden und Mittelbau-Angehörigen plötzlich den schönen Schein der Selbstberichte und Selbstdarstellungen der Fächer entlarven.

¹⁵ An der Universität Bremen sind die Studierenden sogar an den Zielvereinbarungen zwischen Rektorat und Fach am Ende des Evaluationsverfahrens beteiligt. Die Kontrakte werden nur dann unterschrieben, wenn auch die Vertreter der Studierenden zustimmen (Müller/Voegelin 2002, S. 4).

Die Auswahl der Studierenden – ob nun als Mitglieder in der Arbeitsgruppe, als Teilnehmer an den Gruppendiskussionen oder in den Gutachtergruppen etc. – läuft über die jeweiligen Fachschaften der Universität (sofern diese existent sind).

In diesem Verfahren haben die beteiligten Studierenden tatsächlich eine Chance, ihre Vorstellungen einzubringen, gegen Missstände anzugehen und konkret ihre Studienbedingungen zu verbessern – aber es passiert leider nicht bzw. nicht in dem Maße, in dem es möglich wäre. Dies ist erstaunlich; hört man von studentischer Seite doch ständig die Forderung nach „Demokratisierung der Hochschulen“, nach Viertelparität oder integriertem Wahlmodell. Einerseits werden stets mehr formale Mitbestimmungsrechte eingefordert, andererseits werden die tatsächlichen Mitwirkungschancen schlicht nicht genutzt, geschweige denn „politisch“ unterstützt. Als ich selbst an der Universität Halle-Wittenberg die Lehrevaluation konzipierte und organisierte, habe ich immer wieder versucht, auch die Studierendenvertreter hierfür zu gewinnen. Der Erfolg war mäßig.

Aus der Universität Bremen berichten Wilfried Müller und Ludwig Voegelin (2002), dass die Rektorate und zum Teil auch die Dekanate stark an der Bewertung der Studienbedingungen und der Lehrqualität durch Studierende interessiert seien. Sie erhofften sich „Hinweise auf Maßnahmen zur Steigerung der Studienortattraktivität“. Doch auch Müller und Voegelin bezeichnen die Bereitschaft der Studierenden, sich an solchen Maßnahmen selbst aktiv zu beteiligen, als „eher gering“:

„Vielmehr ist in vielen Universitäten zu beobachten, dass die studentische Beteiligung an der akademischen Selbstverwaltung und an der Gestaltung der Studienbedingungen auf Gremienebene zurückgeht“ (Müller/Voegelin 2002, S. 1 f.)

Meiner Ansicht nach stellt diese Passivität auch die Legitimität der Forderung nach mehr Partizipationsrechten in Frage. Wer die bestehenden Möglichkeiten nicht nutzt, der kann kaum glaubwürdig mehr Einfluss fordern. In diesem Zusammenhang möchte ich Mitwirkungschancen von Mitbestimmungsrechten differenzieren. Dies ist ein nicht unbedeutender Unterschied. Auf Rechte kann man pochen und sie einklagen; der Begriff der Mitwirkung weist eher auf einen informelleren Charakter der Einflussnahme hin. Aber im Rahmen der Mitwirkung kann durchaus mehr als im Rahmen der Mitbestimmung verändert werden – muss aber nicht. So hängt beispielsweise der Einfluss einzelner Personen in einer Gutachtergruppe sicherlich nicht nur von der Anzahl der eigenen Statusangehörigen ab, sondern auch von der persönlichen Kompetenz, Engagement und Durchsetzungsfähigkeit des jeweiligen Gruppenmitglieds. Beim Peer Review hat sich indes als

sinnvoll erwiesen, mindestens zwei Studierende in die Gruppe aufzunehmen (so meine Erfahrungen im Evaluationsverbund Halle-Jena-Leipzig). Im Vergleich zu den Stimmenanteilen in den traditionellen Gremien der akademischen Selbstverwaltung (Akademischer Senat, Senatskommissionen, Fachbereichsräten) sind die Studierenden in den Evaluationsverfahren zumeist besser vertreten.

Solange die Mitwirkung nicht rechtlich fixiert ist, hängt es stark von den beteiligten Personen ab, wie stark die Studierenden tatsächlich eingebunden und ernst genommen werden. Die Mitwirkung in Qualitätsverfahren muss indes nicht nur informellen Charakter haben. Im Zuge der Einführung von Evaluationsstatuten (wie in Sachsen-Anhalt seit 2004 hochschulgesetzlich vorgeschrieben) wird die studentische Mitwirkung in den Evaluationsverfahren formalisiert. Diese Verrechtlichung wiederum garantiert aber nicht, dass die Studierenden von den Professoren tatsächlich ernst genommen werden und „mitentscheidend“ sind – nach wie vor sind die beteiligten Personen, ihre Machtpotentiale, Einstellungen und Handlungsstrategien maßgeblich.

4 Akkreditierung und Mitwirkung

Ende der 1990er Jahre wurde der so genannte Bologna-Prozess in Gang gesetzt; Anfang des neuen Jahrhunderts ist daraus eine bemerkenswerte Dynamik erwachsen, ähnlich erstaunlich wie der Evaluationsboom fünf Jahre zuvor: In fast allen Hochschulen der Republik werden Studiengänge modularisiert und in zwei Stufen (Bachelor und Master) eingeteilt. Nach der entsprechenden Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 2001 wurden und werden in den Landeshochschulgesetzen die alten durch die neuen Abschlüsse ersetzt, so auch in Sachsen-Anhalt (2004) und damit auch an der Universität Halle-Wittenberg.

Mit der Einrichtung der neuen Studiengänge ist ein weiteres qualitätssicherndes Verfahren eingeführt worden: die Akkreditierung, also die Zulassung und Wiederzulassung der neuen Studiengänge durch para-staatliche Agenturen, die wiederum selbst als solche (vom Akkreditierungsrat) akkreditiert sein müssen. Die Grundstruktur des Verfahrens ist der Studienfachevaluation sehr ähnlich; in der ersten Phase entsteht eine Selbstdokumentation des Fachbereichs bzw. Instituts, die an externe Gutachter geht; diese besuchen die Hochschule und geben dann eine Empfehlung für die – mit oder ohne Auflagen verbundene – Zulassung oder Ablehnung des Studiengangs; hierüber entscheidet dann schließlich die Akkreditierungskommission der Agentur. Die Struktur des Verfahrens ähnelt also dem der Studienfachevaluation; es unterscheiden sich allerdings die Ziele: Qualitätsverbesserung durch Studienfachevaluation, Zertifizierung der Programmqualität

durch Akkreditierung. Man mag über Sinn und Unsinn, Struktur und Verfahren des Akkreditierungssystems streiten, aber auch hier ist festzustellen: die Akkreditierung ist mittlerweile Realität.

Vieles, was ich bereits zu den Beteiligungsmöglichkeiten der Studierenden im Evaluationsverfahren gesagt habe, gilt – allerdings nur in eingeschränkter Form – auch für die Akkreditierung. Im Vergleich zur Akkreditierung bietet die Studienfachevaluation insbesondere in der ersten Phase mehr Mitwirkungschancen für die Studierenden. Das liegt an der grundsätzlichen Zweckausrichtung des Verfahrens: Es soll die Fachbereiche bzw. Institute in die Lage versetzen, die Studienqualität zu verbessern. Und was als Studienqualität definiert werden soll, liegt auch in der Hand der evaluierenden respektive evaluierten Fächer. Aus diesem Grund ist die Studienfachevaluation stärker diskursiv als die Akkreditierung angelegt. Dies gilt insbesondere für die Phase der Selbstevaluation. Bei der Erst-Akkreditierung eines Studiengangs dagegen werden die Studierenden im Rahmen der Selbstdokumentation zumeist nicht beteiligt. Hier ist auch nicht eine Stärken-Schwächen-Analyse wie bei der Studienfachevaluation gefragt, sondern eine möglichst konsistente und überzeugende Selbstdarstellung des Fachs und seines Studiengangs.¹⁶ Es sind außerdem die Kriterien der Kultusministerkonferenz¹⁷ und des Akkreditierungsrates¹⁸ zu erfüllen; die eigene Zieldefinition (also die Frage, was versteht das jeweilige Fach unter Studienqualität?) rückt damit in den Hintergrund.

Ferner können bei der Erst-Akkreditierung die Studierenden auch gar nicht per Fragebogen zum Studiengang befragt werden, da er ja erst eingerichtet werden muss, also noch gar keine Erfahrungen vorliegen. Die Re-Akkreditierung dagegen entspricht in vielen Verfahrenselementen (nicht aber in der Zweckausrichtung, siehe oben) eher der Studienfachevaluation; so werden im Zuge der Überprüfung der Studiensituation auch Studierende und Absolventen befragt.

Im Vergleich zu den Einflusspotentialen der Studierenden sind die Mitwirkungsmöglichkeiten des „wissenschaftlichen Mittelbaus“ sowohl bei der Studienfachevaluation als auch bei der Akkreditierung geringer. Angehörige des Mittelbaus gehören so gut wie nie Gutachtergruppen an – sowohl in Evaluations- als auch in Akkreditierungsverfahren. Wo sie

¹⁶ Zum Vergleich von Akkreditierung und Studienfachevaluation siehe Winter (2002).

¹⁷ Siehe: <http://www.kmk.org/hschule/home.htm?pub> (Zugriff am 15.3.2005).

¹⁸ Siehe: <http://www.akkreditierungsrat.de/beschluesse.htm> (Zugriff am 15.3.2005).

allerdings häufig stark involviert sind, ist bei der Erstellung der Selbstberichte im Evaluationsverfahren oder bei der Zusammenstellung der Akkreditierungsunterlagen (also in der ersten Phase). Das ist sicherlich mit gewissen Einflussmöglichkeiten, aber vor allem auch mit Arbeit verbunden.¹⁹ Beispielsweise kommt es vor, dass Mitarbeiter Entwurfspassagen für den Bericht schreiben und die Professoren nur noch die Endredaktion übernehmen.

Leider liegt keine systematische Untersuchung der Einflussmöglichkeiten von Nicht-Professoren in all diesen qualitätssichernden Verfahren vor. Falk Bretschneider, von 1999 bis 2004 studentisches Mitglied im Akkreditierungsrat, zieht in der Zeitschrift „die hochschule“ Bilanz seiner Erfahrungen zur studentischen Beteiligung an den Akkreditierungsverfahren. In dem Artikel berichtet er über den studentischen „Pool“ zur Akkreditierung, also über die Liste der Studierenden, die sich bereit erklärt haben, als studentische Gutachter in Akkreditierungsverfahren mitzuwirken. Auch Falk Bretschneider kritisiert das studentische Desinteresse und das mangelnde Engagement seiner Mitstudierenden:

„Die Politik vieler Studierendenvertretungen hat ein Interesse an ‚großen‘ Fragen, nicht an politischem Kleinkram, der konkrete Auswirkungen auf die Studienrealität ihrer Klientel hat“ (Bretschneider 2003, S. 178).

Neben dem Typ des „politischen Studentenvertreters“ gibt es aber auch die Studierenden, die sich in Fachschaftsräten und Allgemeinen Studierendenausschüssen als Dienstleister für ihre Kommilitonen verstehen, um ihnen mit Skriptenverkauf, Praktikumsbörsen etc. das Studium zu erleichtern. Auch hier stellt sich die Frage, warum diese Studierendenvertreter die Verfahren eigentlich nicht mehr nutzen, die direkt die Qualität von Studium und Lehre verbessern helfen können, also beispielsweise die Abfolge der Lehrveranstaltungen optimieren, die Studienberatung besser organisieren, bestimmte Studieninhalte in das Veranstaltungsprogramm auf- oder herausnehmen, die Prüfungsmodalitäten erträglicher gestalten etc.

Doch betrifft meine Frage nach dem Engagement in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren nicht nur die Studierendenvertreter; vielmehr verwundert es schon, warum Studierende generell, also nicht nur ihre Vertreter, nicht stärker ihre Mitwirkungschancen realisieren und dort Veränderungen anstrengen, die den Kernbereich ihrer Interessen berührt: nämlich die Qualität von Studium und Lehre.

¹⁹ Dies ist auch deshalb problematisch, weil hier viel Zeit, Nerv und Kraft investiert werden, die eigentlich in die Selbst-Qualifizierung (also in die Dissertation oder Habilitation) gesteckt werden sollten.

5 Studienstrukturreform und Mitwirkung

Studienfachevaluation und Akkreditierung von Studiengängen eröffnen den Studierenden dauerhaft gewisse Mitwirkungschancen. Eine einmalige, aber fundamentale Gelegenheit, Veränderungen durchzusetzen, bietet sich hingegen durch die Umstellung der Studiengänge im Rahmen des so genannten Bologna-Prozesses. Wie die Diskussion um die Einführung von Studienfachevaluation und Akkreditierung schon längst abgeschlossen ist, so muss auch der grundsätzliche Streit um die neuen Studiengänge Bachelor und Master seit in paar Jahren als entschieden gelten; egal wie man zu dem Ergebnissen steht, nun könnte man meinen, es käme für alle Beteiligten wohl darauf an, das Beste daraus zu machen und die eigenen Interessen und Erfahrungen hier einzubringen. Die Studienstrukturreform erzeugt eine Umbruchsituation, in der Vieles durchgeschüttelt wird und anschließend wieder neu geordnet werden muss. Dabei wären ein paar Strukturprinzipien zu beachten, die man so oder so bewerten kann (Modularisierung, Leistungspunktesystem, studienbegleitende Prüfungen, Stufung der Abschlüsse). Diese Neuordnung ist, wie in Umbruchsituationen üblich, mit Chancen und Risiken für alle Beteiligten verbunden. Das Ergebnis kann Verbesserungen, aber auch „Verschlimmbesserungen“ mit sich bringen. Die konzeptionelle Ausgestaltung der neuen Studiengänge hängt entscheidend von den Machtverhältnissen in der Gremienuniversität, sprich den unterschiedlichen Stimmengewichten der Statusgruppen ab, aber auch vom Engagement der beteiligten Akteure – und dazu gehören auch Wissenschaftler und Studierende.

Doch auch hier ist die Realität ernüchternd. Für die Mitwirkung bei der Studienstrukturreform, also der Umstellung der alten Studiengänge Magister, Diplom und eventuell Staatsexamen auf die gestuften Studiengänge Bachelor und Master gilt, was schon zu Qualitätssicherung gesagt wurde: Vielerorts tun sich hier erstaunlich weitreichende Einflussmöglichkeiten auf. Nur genutzt werden sie kaum – so mein Eindruck. Ähnlich wie bei Studienfachevaluation sind diese Einflussmöglichkeiten eher informeller Natur. Denn meistens werden die neuen Studiengänge auf Institutsebene entworfen. Die Mitarbeit der Studierenden ist dort nicht so klar verrechtlicht wie in den Fachbereichsräten; in den Instituten werden einfach informelle Arbeitsgruppen jenseits des akademischen Ständeporzesses gebildet. Wenn die Diskussion über den neuen Studiengang im Fachbereichsrat erfolgt, dann ist das Vorhaben schon weitgehend gediehen. Auch wenn die studentische Mitwirkung nicht formalisiert ist, heißt dies nicht, dass die Institute auf die Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden in der Regel verzichten wollen. Nur hängen die Mitwirkungsmöglichkeiten stärker vom Gutdünken der Professoren ab.

6 Ursachen für die Passivität

Wenn Einflussmöglichkeiten vorhanden, aber nicht genutzt werden, stellt sich die Frage, warum die Studierenden ihre Chancen nicht wahrnehmen. Die Konstanzer AG Hochschulforschung um Tino Bargel (2004) stellt in ihren repräsentativen Studierendenbefragungen seit ein paar Jahren eine neue Studienmentalität fest: arbeitsmarkt-, praxis- und berufsorientierter, schlicht pragmatischer. Die Universität ist für viele Studierende nicht mehr der Lebensmittelpunkt; die Identifikation mit der Hochschule schwindet usw. Angesichts des fundamentalen Wandel im Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschulen spricht Roland Bloch von einer Generation der „flexiblen Studierenden“ (2004), die Markterfordernisse antizipieren und ihr Studium danach ausrichten.

Dies mag alles stimmen, das strukturelle Problem – jenseits von Mentalitätswandel und Individualisierungsprozessen – ist aber: Studentische Mitwirkung ist immer potentiell altruistisch. Bevor sich ein Student engagiert, muss er also schon über seinen egoistischen Schatten gesprungen sein und sich für seine Statusgruppe oder gar für seine Hochschule einsetzen. Gewiss gibt es weitere indirekte (eigennützige) Motive für Studierende, sich zu engagieren, wie soziale Anerkennung und Kontakte, Kompetenzerwerb etc. Und natürlich wägt der gemeine Student nicht erst wie ein kühl kalkulierender, Nutzen maximierender homo oeconomicus die Vor- und Nachteile ab, bevor er sich für eine Handlungsstrategie entscheidet.

Doch es bleibt das Altruismus-Problem. Dies gilt erstens für die Studienfachevaluation. Denn von den erzielten Verbesserungen werden die an der Evaluation mitwirkenden Studierenden gar nicht oder nur kurz oder in nur wenigen Bereichen profitieren. Wenn beispielsweise im Ergebnis der Evaluation die Studieneingangsphase neu organisiert wird, dann hilft dies dem mitwirkenden Studierenden im fortgeschrittenen Semester persönlich sicherlich nicht weiter.

Zweitens stellt sich dieses Altruismus-Problem auch bei der Akkreditierung von Studiengängen. So können die zukünftigen Absolventen eines Studiengangs davon profitieren, wenn dieser ein Gütesiegel einer renommierten Akkreditierungsagentur erhält und dies vielleicht den Marktwert des jeweiligen Abschlusses erhöht. Insbesondere aber studentische Gutachter können kaum direkte Vorteile von ihrem eigenen Engagement erhoffen. Sicherlich machen sie wertvolle Erfahrungen und können hilfreiche Kontakte knüpfen; nicht zu vergessen: die soziale Anerkennung, die ihnen im Begutachtungsprozess zuteil wird. Schließlich erhalten sie ein gewisses Honorar für ihre Tätigkeit. Aber es ist nicht

ihr Studiengang, den sie begutachten und der in seiner Qualität von der Akkreditierung Nutzen ziehen könnte.

Dieses strukturelle Altruismus-Problem mag ein Grund sein, warum Studierende sich kaum für derartige Verfahren gewinnen lassen. Das Problem, dass Studierende selbst nicht mehr von den Früchten des eigenen Engagements profitieren, kann indes auch beim „traditionellen“ studentischen Engagement in den akademischen Gremien konstatiert werden.

Drittens ist dieses Altruismus-Problem bei der Konzeption der neuen Studiengänge akut. Hier haben die Studierenden ebenfalls nichts von ihrem eigenen Engagement – außer sie würden mit einem Übertritt in das neue Studiensystem liebäugeln.

Mit dem Altruismus-Problem haben auch die befristet angestellten Mittelbau-Angehörigen zu kämpfen. Wenn tatsächlich Verbesserungen eingeführt werden, dann ziehen zumeist nur die kommenden Generationen von Nachwuchswissenschaftlern – angesichts des relativ kurzen Universitätsverbleibs von Doktoranden und Habilitanden – ihren Vorteil daraus.²⁰ Und wenn sich ein Mittelbau-Angehöriger schon mal aufgegriffen hat: Bisweilen ist es ein mühseliger Weg, Verbesserungen durchzusetzen – in den Qualitätssicherungsverfahren, aber vor allem in den akademischen Gremien. Dieses Argument gilt folgerichtig auch für die Studierenden.

Trotzdem stelle ich an der Universität Halle-Wittenberg fest, dass die Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus sehr stark in dem Prozess der Gestaltung der neuen Studiengänge einbezogen werden. In einigen Fächern läuft die Studienstrukturreform über den Mittelbau; Professoren begleiten diesen Prozess und führen die „Oberaufsicht“.

Im Endeffekt haben Angehörige des wissenschaftlichen Mittelbaus vielleicht noch nie so viel an den Hochschulen bewegen können wie heute. Zum Teil tun sie das aus eigener Motivation, zum Teil müssen sie das tun. Eigentlich verpflichtet, sich hier zu engagieren, sind allerdings die Professoren. An einigen Instituten und Fachbereichen überlässt aber die Statusgruppe, die qua Beamtenstatus potentiell am längsten an der Universität verweilt bzw. verweilen kann, die Strukturreform, die das „Kerngeschäft“ der Universität,

²⁰ Es könnte indes vermutet werden, dass die Nachwuchswissenschaftler, weil sie sich für eine akademische Laufbahn entschieden haben, generell an einer positiven Entwicklung von Hochschul- und Studienstrukturen interessiert sind und sich deshalb auch engagieren.

Studium und Lehre, in Zukunft tiefgreifend ummodelliert wird, ihren Untergebenen. Das zeugt entweder von einem hervorragenden Vertrauensverhältnis zwischen Professorenschaft und Mittelbau oder dem außerordentlichen professoralen Mut zur Delegation oder von einer Ignoranz und Indifferenz der Professoren gegenüber Fragen von Studium und Lehre. Oder die Professoren erkennen nur nicht die Tragweite der Studienstrukturreform, sondern nehmen die Umstellung auf die neuen Abschlüsse als bloße Umetikettierung wahr und bleiben deshalb passiv?

7 Resümee und Ausblick

Angesichts dieser Erfahrungen fällt das Resümee pessimistisch aus: Insgesamt engagiert sich die Studierendenschaft (aber auch andere Statusgruppen) nur mäßig für die Belange ihrer Hochschulen. Gewiss ist dieses Urteil zu pauschal formuliert; gewiss gibt es auch aktive Studierende und Professoren, aber dieses weit verbreitete „Passivitäts-Phänomen“ lässt einen schon an hehren Vorstellungen von der Selbstorganisation der Wissenschaften oder auch am Sinn der Gruppenuniversität zweifeln. Dies entbehrt nicht einer gewissen Paradoxie: Wie oben gezeigt wurde, waren es die Studierenden, die Ende der 1980er Jahre gegen die Missstände in Studium und Lehre protestiert und damit – ob nun direkt beabsichtigt oder doch eher unintendiert – diese Reformen angestoßen haben!

Nimmt man diese Passivität als gegeben hin, lassen sich zwei grundsätzliche Modelle jenseits des noch (?) herrschenden, ständisch verfassten Mitbestimmungsmodells erahnen: Das erste – wahrscheinlichere – ist: In Zukunft werden hauptamtliche, professionelle Leitungsfiguren der Hochschule die Verantwortung übernehmen. Das ist das hierarchische Management-Modell. Es gibt in der Hochschulreformdebatte, in der Hochschulpolitik, aber auch in der Hochschulforschung viele Stimmen, die sich für dieses Modell der starken, professionalisierten Hochschulleitungen aussprechen. Das zweite, wohl ziemlich unrealistische Modell bezeichnet den Weg zurück zur „Staatshochschule“. Das Parlament und sein gewählter Regierungschef plus ressortzuständiger Minister übernehmen die Steuerung aller Belange der Hochschule, wie zu vergangenen kameralistischen Tagen, als ein Kurator des Ministers für die Angelegenheiten der Universität zuständig war.²¹ Dies entspräche im Übrigen einer echten (wenn auch etatistischen) Demokratisierung der Hochschulen. Denn das Parlament (direkt) und die Regierung (indirekt) sind vom Volk

²¹ Ein Modell, für das der Staatsrechtler und frühere Verfassungsrichter Ernst-Wolfgang Böckenförde (1992) Sympathien hegt.

gewählt – nicht aber die Hochschulangehörigen.²² Demgegenüber können Hochschulautonomie und akademische Selbstverwaltung mit dem Grundrecht auf Freiheit von Forschung und Lehre begründet werden, aus dem sich – so die herrschende Meinung – auf Organisationsebene auch die Freiheit zur Selbstverwaltung der Wissenschaft ableitet. Und Selbstverwaltung impliziert auch die Mitbestimmung der Hochschulangehörigen. Mangelndes Engagement in Prozessen der Hochschul- und Wissenschaftsorganisation delegitimiert aber letztendlich das Prinzip der akademischen Selbstverwaltung.

Literatur

Bargel, T.; Ramm, M.; Multrus, F. (2004): Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF.

Bloch, R. (2004): Flexible Studierende. In: *die hochschule*, Vol. 13, Heft 2, S. 50–63.

Böckenförde, E.-W. (1992): Erinnerung an die Kurator-Verfassung. In: Dress, A. u. a. (Hrsg.): *Die humane Universität*. Bielefeld 1969–1992. Festschrift für Karl Peter Grotemeyer, Bielefeld: Westfalen Verlag, S. 151–159.

Bretschneider, F. (2003): Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außergeleiteter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung. In: *die hochschule*, Vol. 12, Heft 1, S. 174–186.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001): Gemeinsames Hochschulsonderprogramm III. Abschlussbericht zum Gemeinsamen Hochschulsonderprogramm III des Bundes und der Länder. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 95) <http://www.blk-bonn.de/papers/heft95.pdf> (Zugriff am 14.3.2005).

El Hage, N. (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik: Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts (2001): Qualitätssicherung im Lichte des Qualitätspakts. http://www.mwf.nrw.de/Ministerium/Wissenschafts_Forschungspolitik/Qualitaetspakt/Ab-schlussbericht/ (Zugriff am 14.3.2005).

²² Radikalisiert man diese Auffassung, dann würden sich letzten Endes Mitbestimmung der Hochschulangehörigen und Demokratisierung, das heißt Entscheidungen des Parlaments und der Regierung, widersprechen. Zwischen beiden Positionen gibt es freilich einen Kompromiss, der auch die Realität beschreibt: Legislative und Exekutive geben einen Rahmen vor, innerhalb dessen die Hochschulen agieren können. Die politische Frage ist nun, wie viel Handlungsspielraum dieser Rahmen ermöglichen soll.

Friedrich, H. R. (2004): Nationale und internationale Grundlagen der Qualitätssicherung an Hochschulen. In: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. 1–18.

Harvey, L.; Green, D. (1998): Defining Quality. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 18, Heft 1, S. 9–34.

Hochschulrektorenkonferenz (1995): Entschließung des 176. Plenums vom 3. Juli 1995. Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_563.php?datum=176.+Plenum+am+3.+Juli+1995+ (Zugriff am 14.3.2005).

Hornbostel, S. (1999): Das SPIEGEL-Ranking deutscher Hochschulen und die Folgen: Interaktionsprozesse zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft. In: Gerhards, J.; Hitzler, R. (Hrsg.): Die Eigenwilligkeit sozialer Prozesse. Friedhelm Neidhardt zum 65. Geburtstag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.174–205.

Hornbostel, S. (2004): Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente – ein Methodenvergleich. http://www.kanzlerfortbildung.unibe.ch/Referate/3%20Hornbostel%2026.2.04%2016_00%20Text.doc (Zugriff am 14.3.2005).

Keller, A. (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte. Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuniversität, der Gruppenuniversität und der Hochschule des 21. Jahrhunderts. Marburg: BdWi.

Kraus, F.; Wildermuth, M. (1989): UNiMUT. StudentInnen in Bewegung. Berlin: Rotbuch.

Müller, W.; Voegelin, L. (2002): Studierende als Mitgestalter/innen der Hochschulentwicklung? Bremen: Universität http://evanet.his.de/old_evanet/forum/muellervoegelinPosition.pdf (Zugriff am 14.3.2005).

Nitsch, W. (1971): Vorlesungsrezensionen als Hochschulkritik. In: Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 220–245.

Pasternack, Peer (2001): Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform. In: Kehm, Barbara; Pasternack, Peer: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 145–169.

Pirsig, R. M. (1976): Zen und die Kunst, ein Motorrad zu warten. Frankfurt/Main: Fischer.

Teichler, U. (2005): Was ist Qualität? Vortrag auf der Tagung der Hochschulrektorenkonferenz „Qualitätsparameter und Leistungsindikatoren als Instrumente der Hochschulent-

wicklung", München, 24./25.1.2005 <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Teichler.pdf> (Zugriff am 14.3.2005).

Winter, M. (2000): Quantitative und qualitative Methoden der Lehrveranstaltungsevaluation. In: Handbuch Hochschullehre. Bonn: Raabe, S. 1–20 (D 2.4).

Winter, M. (2001a): Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Jena, Halle-Wittenberg und Leipzig. In: Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.): Evaluation – Reformmotor oder Reformbremse. Köln: DEGEVAL, S. 68–72.

Winter, M. (unter Mitarbeit von Solvejg Rhinow, Thorsten Schomann und Susanne Volkmar) (2001b): In drei Stufen zur Studienqualität: Das Konzept der Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft (LEU) Leipzig – Halle-Wittenberg – Jena. In: Handbuch Hochschullehre. Bonn: Raabe, S. 1–30 (D 2.6).

Winter, M. (2002): Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien. In: Reil, T.; Winter, M. (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag, S. 110–124.

Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre an den Hochschulen durch Evaluation. Bonn.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Martin Winter
HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung
an der Universität Halle-Wittenberg
Collegienstraße 62
06886 Wittenberg
E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de