

Sabine Fährdrich, Uwe Schmidt (Hrsg.)

**DAS MODELLPROJEKT SYSTEMAKKREDITIERUNG
AN DER JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ**

**Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 15
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)**

Sabine Fährdrich, Uwe Schmidt (Hrsg.)
**Das Modellprojekt Systemakkreditierung
an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz**

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 15
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Mainz 2009

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung

ISBN 3-935461-14-3

978-3-935461-14-6

ISSN 1616-5799

**Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der
Johannes Gutenberg-Universität Mainz**
Abschlussbericht Wintersemester 2008/2009

Vorwort	1
I. Das Modellprojekt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	5
- Sabine Fährdrich -	
1. Bundespolitische Prämissen	5
2. Voraussetzungen und Ziele	16
3. Das Modellprojekt auf der Ebene der Studiengänge und Fachbereiche	23
4. Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Modellprojekt in Mainz: Die vier Testakkreditierungen	30
II. Theoretische Fundierung der Qualitätssicherung	43
- Uwe Schmidt -	
1. Qualitätsverständnis	43
2. Qualitätsmodell	47
3. Aspekte guter Lehre	54

III. Struktur, Grundsätze und Prozesse der Qualitätssicherung an der Johannes Gutenberg-Universität	65
- Sabine Fährdrich, Tanja Grendel, Daniela Heinze, Elisabeth Springer -	
1. Konzepte studiengangsbegleitender Qualitätssicherung	66
2. Prozesse der Qualitätssicherung	74
2.1 Prozess der Einrichtung von Studiengängen im Rahmen des Modellprojekts	75
2.2 Prozess der Entscheidung zur Weiterführung von Studiengängen im Rahmen des Modellprojekts	89
2.3 Die Kopplung qualitätssichernder Verfahren im Rahmen des Modellprojekts	95
IV. Das Modellprojekt aus der Perspektive beteiligter Einrichtungen und Akteure	101
Das Modellprojekt „Systemakkreditierung“ aus Sicht der Abteilung Studium und Lehre	103
- Brigitte Oberle -	
Der Versuch einer Prognose der Kapazitätsentwicklung: Die Systemakkreditierung aus Sicht der Stabsstelle Planung und Controlling	109
- Herbert Gorges -	
Das Pilotprojekt Systemakkreditierung aus der Sicht der Abteilung Internationales	127
- Birgit Weiß -	

Das Zentrum für Lehrerbildung – Akkreditierung der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	133
- Christina Beer -	
Die Systemakkreditierung im Kontext der Studiengangsreform aus der Sicht der Fachbereiche	137
- Jan Kusber -	
Archäologische Restaurierung: Ein dualer Studiengang für die erste Testakkreditierung im Rahmen des Modellversuches – aus der Sicht eines beteiligten Fachvertreters	143
- Christof Clausing -	
Begleitung des Modellprojekts durch das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut ACQUIN e.V.	149
- Christoph Affeld -	
V. Erfahrungen und Perspektiven	155
- Sabine Fähndrich -	
1. Bewertung des bisherigen Prozesses einer Systemakkreditierung	155
2. Empfehlungen auf Basis des Modellprojekts	163
Über die Autoren	167
Literaturverzeichnis	169

Vorwort

Der Bologna-Prozess hat in den vergangenen Jahren zu substanziellen Veränderungen an deutschen Hochschulen geführt. Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge ist hierbei der sichtbare Ausdruck einer umfassenden Reform im Bereich von Lehre und Studium. Der damit verbundene „shift from teaching to learning“, die Modularisierung der Lehre sowie die Orientierung des Curriculums am workload auf Seiten der Studierenden bringen Veränderungen mit sich, welche die universitäre Lehre vor neue Herausforderungen stellt.

Doch Hochschulen erleben zurzeit nicht nur im Hinblick auf die Neugestaltung von Lehre und Studium einen spürbaren Wandel. Auch die Profilschärfung und Schwerpunktbildung in der Forschung, die ihren Niederschlag unter anderem in der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder findet, erzielen eine nachhaltige Wirkung.

Die Johannes Gutenberg-Universität hat sich diesen Aufgaben gestellt und ist in jüngster Vergangenheit wichtige Schritte gegangen, um entsprechende Reformen anzugehen. Mit dem laufenden Semester wurden nahezu alle Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. Gleichzeitig greift ab diesem Jahr die Neustrukturierung der Forschung, die sich in der Konstituierung von fünf Forschungszentren und sieben Forschungsschwerpunkten sowie des Gutenberg Forschungskollegs (GFK) manifestiert. Schließlich ist die Universität Mainz mit dem Aufbau strukturierter Promotionskollegs sowie der Gutenberg-Akademie wichtige Schritte im Bereich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gegangen.

Diese Initiativen sind überdies verbunden mit veränderten Steuerungsformen, die sich umschreiben lassen mit einer Entlassung der Hochschulen in die (Teil-)Selbständigkeit. Der partielle Rückzug der Hoch-

schulpolitik aus der Detailsteuerung gibt den Hochschulen Freiräume, die sie lernen müssen zu nutzen. Hochschulen sind der Gesellschaft gegenüber rechenschaftspflichtig und sie sind gleichzeitig auf gesellschaftliches Vertrauen der Gesellschaft in ihre Handlungsfähigkeit angewiesen.

Neben durchaus ambivalenten Erfahrungen mit dem System der Programmakkreditierung lag hierin eine zentrale Motivation der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vor etwas mehr als zwei Jahren einen Modellversuch zur Systemakkreditierung zu starten, der bundesweit Beachtung gefunden und einen Beitrag zur Weiterentwicklung des deutschen Akkreditierungssystems geleistet hat. Die Verantwortung für eine hohe Qualität in Forschung und Lehre als Selbstverpflichtung der Universität zu verstehen, entbindet nicht der externen Rechenschaftspflicht, doch leistet einen wichtigen Beitrag, die vormalige Detailsteuerung durch Ministerien nicht durch eine solche externer Agenturen zu ersetzen. Die Universität Mainz kann hierbei auf eine lange Tradition der Qualitätssicherung zurückblicken, die jüngst ihre Bestätigung im Rahmen des Wettbewerbs des Stifterverbandes zum Qualitätsmanagement an Hochschulen fand.

Neben den internen Kompetenzen wurde der Modellversuch jedoch auch wesentlich durch externe Expertise unterstützt. Der das Projekt begleitende wissenschaftliche Beirat vereinte Kompetenzen aus den Bereichen der Wissenschaft, Hochschulsteuerung und Hochschulpolitik, der Studierendenvertretung, der Berufspraxis und Vertretern der Qualitätssicherung. An dieser Stelle sei den Mitgliedern des Beirates herzlich für ihre konstruktive und in jeder Phase des Projektes äußerst hilfreiche Unterstützung gedankt.

Zu danken ist auch dem rheinland-pfälzischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft Jugend und Kultur, wie auch allen Akteuren innerhalb der Universität, die bereit waren, neue Wege im Bereich der Akkreditierung zu versuchen und gemeinsam zu gestalten.

Die hier vorliegende Dokumentation soll einen Einblick in die Anlage des Modellversuchs geben und soll die daraus gewonnenen Erfahrungen spiegeln.

Für die Universität Mainz lässt sich bereits heute folgern, dass der in den beiden vergangenen Jahren zurückgelegte Weg hin zur Systemakkreditierung äußerst fruchtbar für die interne Weiterentwicklung in Forschung und Lehre war und Ausdruck der Selbstgestaltungsfähigkeit von Hochschulen ist.

Univ.-Prof. Dr. Georg Krausch, Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

I. Das Modellprojekt an der Johannes Gutenberg-Universität

- Sabine Fährdrich -

Die Etablierung des Mainzer Modellprojekts zur Systemakkreditierung lässt sich hinsichtlich seiner Dimensionen nicht ohne einen Abriss zur Genese der Akkreditierungsverfahren in Deutschland sowie ohne eine kritische Betrachtung einzelner bisheriger Schritte erfassen, was an dieser Stelle in Aspekten erfolgen soll.¹

1. Bundespolitische Prämissen

Das Akkreditierungssystem der BRD

Mit der probeweisen Einführung eines Akkreditierungssystems übertrug die Kultusministerkonferenz (KMK) zum 01.01.2000 die Kompetenzen der fachlich-inhaltlichen Überprüfung neuer Studiengänge auf den **Akkreditierungsrat** sowie die damals noch zu gründenden **Akkreditierungsagenturen**.² Ein besonderer Akzent lag zu diesem Zeitpunkt darauf, die ehemaligen Rahmenprüfungsordnungen abzulösen und Hochschulen den Weg zu mehr Vielfalt bei der Ausgestaltung von Studiengängen zu ebneten, die Einführung von Qualitätssicherungsverfahren zu initiieren wie auch die Transparenz im Bereich Studium und Lehre zu erhöhen (Schmidt, Horstmeyer 2008, S. 40).

¹ In Deutschland wurde ein Weg beschritten, der mit Blick auf das europäische Ausland durchaus als spezifisch bezeichnet werden kann. Jedoch ist auch hinsichtlich der Qualitätssicherungs- bzw. Akkreditierungssysteme in den verschiedenen europäischen Ländern kein einheitliches System etabliert worden, so dass im Hinblick auf die dortigen Genehmigungssysteme für Studiengänge jeweils abweichende Vorgehensweisen zu beobachten sind (s. hierzu Schmidt, Horstmeyer 2008, S. 41).

² Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/5217 vom 04.05.2007.

Mit Beschluss der KMK vom 16.12.2004 fassten die Länder die Aufgaben des Akkreditierungsrates in einer Stiftung zusammen³, so dass das Akkreditierungssiegel für Studiengänge in Deutschland seit Februar 2005 durch diese geführt wird. Zu den Aufgaben der Stiftung zählen seitdem: die Akkreditierung und Reakkreditierung von Akkreditierungsagenturen, die Zusammenfassung der ländergemeinsamen und landesspezifischen Strukturvorgaben zu verbindlichen Vorgaben für die Agenturen, die Regelung von Mindestvoraussetzungen für Akkreditierungsverfahren sowie die Überwachung der Studiengangskkreditierungen, welche durch die Agenturen erfolgen (§ 2 Abs. 1 des Stiftungsgesetzes).

Zu Beginn der Entwicklung alternativer Akkreditierungsansätze steht die wachsende Unzufriedenheit mit den bundesweit durchgeführten **Programmakkreditierungen** durch externe Agenturen: Bereits vor drei Jahren erlässt die KMK einen Beschluss zur „Qualitätssicherung in der Lehre“⁴, in welchem gegenüber dem Deutschen Akkreditierungsrat erste Forderungen erhoben werden, zukunftsweisende Konzepte einer **Systemakkreditierung** zu entwickeln. Anfang 2007 plädiert die KMK erneut dafür, „neben der derzeitigen Programmakkreditierung probeweise eine **System- oder Prozessakkreditierung** einzuführen, die nach externer Begutachtung der hochschulinternen Qualitätssicherungsverfahren zu einer zeitlich begrenzten Akkreditierung des Qualitätssicherungssystems und damit der Studiengänge der Hochschule führt. Diese Möglichkeit soll neben die bestehende Programmakkreditierung treten.“⁵

Seit dieser Zeit dominiert die Frage der künftigen Ausrichtung der Studiengangskkreditierung die hochschulpolitische Debatte.

Zu Beginn der Diskussion besteht in begrifflicher Hinsicht allerdings noch eine gewisse Diversität. In Abgrenzung von der Bezeichnung der

³ Vereinbarung Feb. 2005, Gesetzesbeschluss nordrhein-westfälischer Landtag (Abs. 1). Die Länder haben hierüber hinaus für die durch Beschluss der KMK festgelegten Studien- und Ausbildungsgänge die Wahrnehmung ihrer Aufgaben nach § 9 Abs. 2 HRG auf die Stiftung übertragen (Abs. 2 der Vereinbarung).

⁴ KMK, Beschluss vom 22.09.2005.

⁵ KMK, Beschluss vom 01.02.2007.

bisherigen Verfahren als „Programmakkreditierungen“ treten neben der gelegentlichen Benennung als „Institutionelle Akkreditierung“⁶ später vor allem die Begriffe „Prozessakkreditierung“ wie auch „Systemakkreditierung“ als alternative Terminologien für neue Ansätze auf.

Schließlich setzt sich auf hochschulpolitischer Ebene die Bezeichnung „**Systemakkreditierung**“ durch. Der entsprechende offizielle Rahmen zu den Verfahren einer Systemakkreditierung deutscher Hochschulen wurde über den Akkreditierungsrat jüngst in folgender Weise definiert:

„Gegenstand der Systemakkreditierung ist das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule im Bereich von Studium und Lehre. Die für Lehre und Studium relevanten Strukturen und Prozesse werden darauf überprüft, ob sie das Erreichen der Qualifikationsziele und die hohe Qualität der Studiengänge gewährleisten, wobei die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG), die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kriterien des Akkreditierungsrates Anwendung finden.

Eine positive Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule, dass ihr Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet ist, das Erreichen der Qualifikationsziele und die Qualitätsstandards ihrer Studiengänge zu gewährleisten. Studiengänge, die nach der Systemakkreditierung eingerichtet werden oder bereits Gegenstand der internen Qualitätssicherung nach den Vorgaben des akkreditierten Systems waren, sind somit akkreditiert.“⁷

So ist die allgemeingültige Terminologie „Systemakkreditierung“ für das Verfahren seitdem identisch mit dem Titel des Mainzer Modellprojekts.

⁶ Vor allem in anderen Ländern für die Akkreditierung ganzer Hochschulen gebräuchlich, in Deutschland jedoch nur auf die Akkreditierungsverfahren von Hochschulen privater Trägerschaft bezogen.

⁷ Drs. AR 11/2008 S. 1.

Modellprojekte

Bereits vor dem Start des Mainzer Projekts im Jahre 2006 etablieren sich in der hochschulpolitischen Landschaft erste Projektansätze zu alternativen Akkreditierungsmethoden, wie etwa das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) initiierte sowie von der Akkreditierungsagentur ACQUIN⁸ mitgetragene Modellvorhaben „**Prozessqualität für Lehre und Studium** – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“. Dieses an den Universitäten Bremen und Bayreuth sowie den Fachhochschulen Münster und Erfurt 2004-2006 durchgeführte Projekt war dem Ziel gewidmet, die Entstehung einer „Qualitätskultur“ in den Hochschulen zu fördern und darauf aufbauend ein Verfahren zur Akkreditierung der Qualitätssicherungssysteme zu entwickeln (Hochschulrektorenkonferenz, ACQUIN 2007⁹).

Das Projekt fokussierte zunächst vor allem darauf, jene Prozesse zu strukturieren, mittels derer Hochschulen die Qualität von Studium und Lehre gewährleisten. Hierbei ging man primär von der Voraussetzung aus, dass Prozessqualität die notwendige Programmqualität erzeugt.

In einem Begutachtungsverfahren (inklusive einer Vor-Ort-Begehung durch externe Gutachter/innen) nahm die begleitende Akkreditierungsagentur ACQUIN eine Bewertung bestimmter relevanter Prozesse im Bereich Studium und Lehre vor, die jedoch nicht von der Notwendigkeit befreite, die einzelnen Studiengänge – jenseits der „neuen“ Einrichtungsprozesse – einer regulären Programmakkreditierung zu unterziehen. Rückblickend lässt sich konstatieren, dass die Maßnahmen das Qualitätsbewusstsein der jeweiligen Hochschulen zwar tatsächlich steigern konnten; jedoch scheint ein auf diese Weise angelegtes Projekt nur temporäre Erfolge verbuchen zu können, da eine Bin-

⁸ „Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut e.V.“.

⁹ An zwei der genannten Hochschulen wurde bereits eine hochschulumfassende Entwicklung entsprechender Instrumente initiiert, an einer anderen Hochschule ging es eher um deren Implementierung, und in einem weiteren Fall handelte es sich fachbereichsbezogen um eine Form der Prozessentwicklung.

derung der relevanten Prozesse an eine eigene und unabhängige Institution jenseits der Verwaltung und der Hochschulleitung fehlte.

Insofern ist die bei der Etablierung des **Mainzer Projekts** bewusst gewählte Verwendung des Terminus „Systemakkreditierung“ nicht nur als eine begriffliche Variante zur „Prozessakkreditierung“ zu verstehen, sondern von Beginn an war damit beabsichtigt, auf die veränderten Prämissen der Projekte hinzuweisen: Während die Verfahren zur Prozessakkreditierung prioritär auf Fragen des konkreten Ablaufs der Einrichtung und Qualitätssicherung von Studiengängen lediglich im Bereich Studium und Lehre fokussieren, verfolgt die Mainzer Hochschule mit der Systemakkreditierung von Beginn an das Ziel, auf eine Akkreditierung des **gesamten Qualitätssicherungssystems** hinzuwirken. Dieser Ansatz schließt die intern etablierten Prozesse mit ein, greift in bestimmten Aspekten jedoch weiter als das Vorgängerprojekt, etwa wenn Fragen der Forschung und Organisationsentwicklung neben den Modalitäten der (Verwaltungs-)Prozesse im Bereich Studium und Lehre eine **gleichrangige Rolle** zukommt (s. auch Schmidt, Horstmeyer 2007). Des Weiteren kann mit dem **Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)** auf eine **selbständige fachübergreifende Institution** zurückgegriffen werden, an welche sich über temporäre Projektstrukturen hinaus die Federführung der Verfahren institutionell anbinden lässt (s. Kap. III. 1).

Aktueller hochschulpolitischer Diskussionsstand zur Systemakkreditierung

Noch während des Verlaufs des Mainzer Modellprojekts erarbeitete der Akkreditierungsrat auf Anforderung der KMK **Kriterien und Verfahrensschritte einer Systemakkreditierung**, für die im Februar 2008 die zentralen Beschlüsse veröffentlicht wurden.¹⁰

¹⁰ Vgl. Akkreditierungsrat, Drs. AR 11/2008; AR 12/2008 sowie AR 14/2008. Diesen Ratsdokumenten geht ein Kommentar der KMK, vgl. Beschluss vom 13.12.2007, voraus.

Diese Erlasse fassen sämtliche derzeit verbindlichen Kriterien zusammen, die deutsche Hochschulen auf dem Weg zu einer offiziellen Systemakkreditierung zu erfüllen haben und beinhalten darüber hinaus allgemeine verfahrenstechnische Regelungen.

So geben die aktuellen Ratsbeschlüsse zu generellen „**Voraussetzungen für die Zulassung von Hochschulen**“¹¹ etwa vor, dass Hochschulen, die eine Systemakkreditierung anstreben, bereits über hinreichende Erfahrungen auf der Ebene von Programmakkreditierungen verfügen sollen: Festgelegt ist, dass im Falle einer erstmaligen Zulassung zur Systemakkreditierung für je 2.500 Studierende¹² der Einrichtung die erfolgreiche externe Akkreditierung von **mindestens einem Studiengang** vorliegen muss, eine Forderung, die obgleich sehr hoch angesetzt, an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (im Folgenden kurz JGUM) bereits seit einiger Zeit erfüllt ist.¹³ Für eine Vielzahl von Hochschulen stellt jedoch bereits diese Prämisse ein enormes Hindernis auf dem Weg zu einer Systemakkreditierung dar.

Der Ablauf der Verfahren sieht künftig folgendermaßen aus: Eine beauftragte Akkreditierungsagentur führt mit der zu akkreditierenden Hochschule zunächst ein vorbereitendes Gespräch, an welches sich die Einreichung eines **Antrags** durch die Hochschule anschließt, der in der Regel dem zuständigen Ministerium zur Kenntnis gebracht wird. Innerhalb dieses Antrags sind seitens der Hochschule eine Darstellung der Einrichtung (Leitbild, Profil der Hochschule, ihr Studienangebot) sowie eine Dokumentation der internen Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen (definierte Qualitätsziele, System der internen Qualitätssicherung im Bereich von Studium und Lehre) auszuarbeiten.

Hinzu kommt ein Bericht, in dem die Hochschule Maßnahmen zur Behebung von Qualitätsmängeln darstellt, die sie gegebenenfalls auf-

¹¹ s. Akkreditierungsrat, Drs. 11/2008.

¹² Die im letzten WS immatrikuliert waren.

¹³ Es hat sich gegenüber den älteren Papieren geändert, dass es den Hochschulen freigestellt bleibt, in welchen fachlichen Bereichen diese akkreditierten Studiengänge verortet sind.

grund des Ergebnisses der sog. Halbzeitstichprobe (s.u.) ergriffen hat.¹⁴

In einem nächsten Schritt sind für die betreffende Hochschule zwei Begehungen durch externe Experten/innen¹⁵ mit unterschiedlich akzentuierten Zielsetzungen vorgesehen: Eine **erste Begehung** dient der Gutachtergruppe zur Information über die Hochschule und ihre Steuerungssysteme. Die **zweite Begehung** nimmt eine kritische Analyse der vorgelegten Unterlagen vor und führt eine sog. **Merkmalsstichprobe** durch. Dabei handelt es sich um eine Untersuchung relevanter Merkmale der Studiengangsgestaltung und deren Qualitätssicherung¹⁶ der reformierten Studiengänge. Gegenstand der Stichprobe sind beispielsweise das Modularisierungskonzept der Hochschule, das System der Vergabe von ECTS-Punkten, das Prüfungssystem, die Studienorganisation sowie die Qualifikationsziele.

Darüber hinaus steht eine sog. **Programmstichprobe** aus, d.h. eine vertiefte Begutachtung von **15 % der Studiengänge**, mindestens jedoch von drei Studiengängen. Bei der Auswahl dieser Stichproben berücksichtigt die Agentur neben den Ergebnissen der Systembegutachtung und der Merkmalsstichprobe das gesamte Fächerspektrum der Hochschule nach dem Zufallsprinzip. Im Falle von Lehramtsstudiengängen wird jeweils ein Studiengang von jedem angebotenen Lehramtstyp einbezogen.¹⁷

¹⁴ Der Dokumentation ist eine **Stellungnahme der Studierendenvertretung** der Hochschule beizufügen.

¹⁵ Die Akkreditierungsagentur bestellt hierzu eine wie folgt zusammengesetzte **Gutachtergruppe**: drei Mitglieder mit Erfahrung auf dem Gebiet der Hochschulsteuerung und der hochschulinternen Qualitätssicherung, ein studentisches Mitglied mit Erfahrungen in der Hochschulselbstverwaltung und der Akkreditierung, ein Mitglied aus der Berufspraxis. Jeweils ein Mitglied sollte über Erfahrungen in der Hochschulleitung, der Studiengestaltung und der Qualitätssicherung von Studium und Lehre verfügen wie auch eines einer ausländischen Hochschule angehören sollte.

¹⁶ Sie dient insbesondere dazu, die Einhaltung der Vorgaben der KMK sowie der landesspezifischen Vorgaben und Kriterien des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen in sämtlichen Studiengängen der Hochschule zu überprüfen.

¹⁷ Ist ein Studiengang der Programmstichprobe bereits akkreditiert, kann die Agentur auf eine Begehung verzichten, wenn die Akkreditierung nicht länger als drei Jahre zurückliegt.

Abschließend entscheidet die Akkreditierungsagentur auf der Basis des Gutachterberichts und der Beschlussempfehlung unter Würdigung der Stellungnahme der Hochschule und spricht die Systemakkreditierung aus oder versagt sie.¹⁸ Die Dauer einer **Reakkreditierung** im Rahmen der Systemakkreditierung kann bis zu **acht Jahre** betragen.

Eine jüngst dem Procedere hinzugefügte Maßnahme betrifft zudem die sog. **Halbzeitstichprobe**. Nach der Hälfte der Akkreditierungsfrist beauftragt die Hochschule eine für die Programmakkreditierung zugelassene Agentur mit einer weiteren vertieften Begutachtung von Studiengängen. Diese Stichprobe wird eine Anzahl von Programm-Verfahren beinhalten, deren Höhe sich ebenfalls nach der **Anzahl von Studierenden** der betreffenden Hochschule richtet (ein Studiengang pro 2.500 Studierende) und deren Ergebnis der Hochschule in Berichtsform zur Verfügung gestellt werden wird. Der Bericht enthält gegebenenfalls Empfehlungen zur Behebung von Qualitätsmängeln.

Parallel zu den Beschlüssen erarbeitete der Akkreditierungsrat die **Zulassungskriterien von Agenturen** zu einer Systemakkreditierung.

Zwischenzeitlich reagierte auch die HRK in ihrer Empfehlung des 104. Senates am 12.06.2007 zur „weiteren Entwicklung der Systemakkreditierung“ auf das angezielte Verfahren zur Systemakkreditierung und weist auf folgende **potenzielle Probleme** des neuen Systems hin (Fähndrich 2008):

- Die Standards der Qualitätssicherung könnten durch eine beschleunigte Einführung der Systemakkreditierung in einigen Bundesländern unterlaufen werden
- das System der Akkreditierung durch Agenturen und Akkreditierungsrat ohne staatliche Beteiligung würde möglicherweise geschwächt, wie auch die von der KMK vorgesehene Entwicklung

¹⁸ Eine einmalige Aussetzung des Verfahrens durch die Agentur für in der Regel 12, höchstens 24 Monate ist möglich.

von Akkreditierungskriterien durch den Akkreditierungsrat in Frage gestellt werden könnte

- staatliche Einrichtungen würden u.U. in die Lage versetzt, bei der Genehmigung der Qualität von Studiengängen erneut Einfluss zu nehmen, und es stehe zu befürchten, dass die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und Akkreditierung behindert und auch der Akkreditierungsrat geschwächt werde
- Deutschland würde möglicherweise den Anschluss an die für den Bologna-Prozess konstitutive unabhängige Qualitätssicherung verlieren.

Aus diesen Sachverhalten leitet die HRK Forderungen ab, die insbesondere auf eine weitere Ausarbeitung der Kriterien und des Verfahrens einer Systemakkreditierung zielen.

Weitere kritische Stimmen gegen eine vollständige Ersetzung des Verfahrens der Programmakkreditierung zugunsten einer Systemakkreditierung sind aus den Reihen **studentischer Vertreter/innen** und der **Gewerkschaften** zu vernehmen¹⁹, die befürchten, dass künftig die Ziele und Inhalte eines Studiengangs und der Bezug zur Berufspraxis oder die gesellschaftlichen Anforderungen an die Wissenschaft nicht mehr thematisiert würden, indem Studierende und Berufspraktiker/innen nicht hinreichend in die Begutachtungsverfahren der Studiengänge einbezogen seien.

Diesen Vermutungen ist aus projektinterner Sicht zu entgegnen, dass auch im Rahmen der modifizierten Einrichtungsverfahren von Studiengängen im Kontext der Systemakkreditierung der Universität Mainz, auf die weiter unten (s. auch Kap. III. 2.1) eingegangen wird, beispielsweise Studierende in den internen Gremien (Fachbereichsrat, Senatsausschüsse, Senat) in gleicher Weise wie zuvor eingebunden sind. Hinzu kommt, dass bei sämtlichen Einrichtungsverfahren **externe Experten/innen aus allen relevanten Bereichen (Fachwissenschaft, Praxis, Studierende)** als Gutachter/innen beteiligt werden.

¹⁹ s. Anhang 1 des Dokumentes des Akkreditierungsrates, Drs. AR 38/2007, S. 8.

Lediglich im Rahmen der internen ‚Reakkreditierungen‘ wird externe Expertise nicht in jedem Falle zwingend erforderlich sein und kann durch Kopplung mit anderen Verfahren (etwa Evaluationen) oder Verfahren zur kontinuierlichen Qualitätssicherung ressourcenschonend aufgefangen werden.

Darüber hinaus unterziehen sich systemakkreditierte Hochschulen, so die Planungen des Akkreditierungsrates, regelmäßigen **Reakkreditierungsverfahren**, wie auch im Verlauf einer Akkreditierungsperiode von sechs bis acht Jahren bei diesen Hochschulen die obengenannte Anzahl von **Stichprobenakkreditierungen** in Form von Programmakkreditierungen sowie Merkmalsstichproben von der begleitenden Agentur durchzuführen sein werden.

Zudem nimmt die JGUM an einer Evaluation im Rahmen des Programms der **European University Association (EUA)** teil – ein wesentlicher Schritt zu kontinuierlicher Rückmeldung bezüglich ihres Qualitätssicherungssystems.

Den bereits genannten Desideraten seien hier außerdem jene in der Hochschullandschaft häufig geäußerten **Kritikpunkte an der Programmakkreditierung** gegenübergestellt²⁰: Diese bringen u.a. zum Ausdruck, dass sich die Entscheidungen der einzelnen Akkreditierungsagenturen in vielen Fällen als wenig konsistent erwiesen, was bereits zu einer starken Diversifizierung von Studiengängen geführt habe, die der ursprünglichen Intention des Bolognaprozesses einer Homogenisierung des europäischen Hochschulraums teilweise entgegensteht. Zudem zeigten sich zwischen den Agenturen deutliche Unterschiede im Hinblick auf die erarbeiteten Standards. Die Agenturen könnten des Weiteren dem bestehenden ‚Akkreditierungsstau‘ in den kommenden Jahren nicht genügen, zumal bereits die ersten Reakkreditierungen anstünden. Darüber hinaus wird regelmäßig kritisch erörtert, dass das Gutachterwesen den enormen Aufwand an Verfahren nicht mehr adäquat zu leisten imstande sei. Gelegentlich wird auch auf die immensen Kosten der Programmakkreditierung für die Hochschu-

²⁰ s. auch Schmidt, Horstmeyer 2008, S. 42ff.

len verwiesen. Als weiterer Kritikpunkt kann aufgeführt werden, dass die bisherige Akkreditierungspraxis unter anderem auch dazu beitragen sollte, Impulse für die Entwicklung hochschuleigener Qualitätssicherungssysteme zu geben. Dieses Ziel, nicht nur zu bewerten, sondern auch Qualitätsentwicklung zu fördern, wurde im Einzelfall insofern erreicht, als die Akkreditierung dazu beitrug, über bisherige Lehrgewohnheiten und Lehrorganisation zu reflektieren. Jedoch führte dies nur in wenigen Fällen zum Aufbau hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme als vielmehr zur Adaptation einzelner Evaluationsinstrumente.

Ausblick und Prognosen

Die Beschlüsse des Akkreditierungsrates in Bezug auf die genannten Zulassungsbedingungen zur Systemakkreditierung²¹ und die vorgeschriebenen Anzahl von begleitenden Stichprobenakkreditierungen auf Programmebene²² lösten in Mainz wie auch in anderen bundesdeutschen Hochschulen einen kritischen Diskurs über den **methodischen und politischen Mehrwert** dieser Vorgehensweise aus (s. auch Kap. I. 4).

Insbesondere am Beispiel der Mainzer Universität wird deutlich, dass sich bestimmte Hochschulen auf dem Weg zu einer Systemakkreditierung im Extremfall einer **hohen Anzahl von Programmakkreditierungen** zu unterziehen haben.²³

Bereits 2007 wandten sich nach dem ersten Bekanntwerden der Planungen des Rates fünf deutsche Hochschulen und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in einem offenen Brief an die Wissen-

²¹ Je ein programmakkreditierter Studiengang pro 2.500 Studierende der Hochschule.

²² Vertiefte Begutachtung von 15 % der Studiengänge.

²³ Addiert man die Studiengänge, die im Vorfeld und während einer Systemakkreditierung (d.h. Programmstichprobe und Halbzeitstichprobe) programmakkreditiert werden müssten, betrifft dies - wie im Falle der Mainzer Hochschule - zahlreiche Studiengänge, die bereits sämtlich in Begutachtungsverfahren mit externen Fachwissenschaftlern (teils in Form von Vor-Ort-Terminen, teils im Umlaufverfahren) einbezogen waren (s. auch Kap. I. 4).

schaftsminister der Länder²⁴ und rekurrten darauf, dass die Systemakkreditierung einst als **Alternative** zum Verfahren der Programmakkreditierung geplant worden sei. Es wurde ferner kritisiert, dass es sich um eine „**Verdopplung der Systeme**“ handle. Die Hochschulen müssten somit nicht nur ein umfassendes QM-System umsetzen, sondern seien gezwungen „zusätzlich einen hohen Anteil eines grundlegend anders ausgerichteten Verfahrens“ zu durchlaufen. Hinzu käme, dass die Programmakkreditierung der Absicherung von Mindeststandards diene und damit in ihrem Grundverständnis statisch ausgerichtet sei. Dadurch würden Ressourcen gebunden, die nicht mehr für dynamische Ansätze des Qualitätsmanagements zur Verfügung stünden. Eine Parallelität der Modelle strapazierte zudem die Mitwirkenden in den Hochschulen über Gebühr und erschwere somit die Akzeptanz der gesamten QM-Thematik in den Hochschulen.

Auch die hochschulpolitisch tätigen Mitglieder des Beirates, der das Mainzer Modellprojekt von Beginn an fachinhaltlich begleitete (s. Kap. I. 2), prognostizierten, dass die aktuellen Forderungen die Bemühung der Hochschulen um Schaffung integrativer Konzepte konterkariere und auf diese Weise keinesfalls ein notwendiger Paradigmenwechsel in der bundesdeutschen Akkreditierungslandschaft angestoßen, sondern lediglich eine Ergänzung der bisherigen Verfahren vorgenommen werde.

Angesichts dieser bereits auf sämtlichen Ebenen geführten Diskussion wird deutlich, dass bezüglich dieser Thematik auch in nächster Zeit Klärungsbedarf besteht.

2. Voraussetzungen und Ziele

Einführung

Die JGUM strebt im Rahmen des **zweijährigen Modellprojekts** unter dem Titel „**Systemakkreditierung**“ eine neue Akzentuierung im Bereich der Qualitätssicherung an. In diesem Zusammenhang geht es

²⁴ Offener Brief in: QiW (2007) S. 58f.

der Hochschule zum einen darum, ihr internes Qualitätssicherungssystem weiterzuentwickeln, um künftig alternative Ansätze zur Programmakkreditierung bereitzuhalten. Zum zweiten wird während des Projektverlaufs auf eine Anerkennung des hochschuleigenen Qualitätssicherungssystems als Gesamtkonzept hingearbeitet. Diese Chance gilt es gerade vor dem Hintergrund der aktuellen hochschulpolitischen Beschlusslage zu nutzen.

Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung eines Projekts zur Systemakkreditierung bildet ein **elaboriertes Qualitätssicherungssystem**, wie es an der JGUM seit rund einer Dekade existiert und in Kap. III. ausführlicher vorgestellt wird.

Als Volluniversität mit 11 Fachbereichen, nahezu 35.000 Studierenden und über 3.000 Mitarbeitern/innen im wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Bereich ist die JGUM in maßgeblicher Weise auf definierte Räume von **Qualitätssicherung und Steuerung** von Hochschule angewiesen.

Bezüglich des Mainzer Qualitätssicherungssystems sei hier zunächst in aller Kürze auf die für das Modellprojekt relevanten Dimensionen hingewiesen: Neben dem **Strategiekonzept der JGUM** (abgeleitet aus einer Konkretisierung des Leitbildes mit Hilfe der Balanced Scorecard)²⁵ existieren seit den 1990er Jahren zahlreiche **Instrumente der Qualitätsentwicklung**²⁶ sowie ein Konzept des kontinuierlichen **Qualitätsmonitorings**, welches den Fächern und Fachbereichen während der gesamten Phase der Entwicklung, Einführung und Qualitätssicherung reformierter Studiengänge zur Verfügung steht (s. Kap. III. 1).

²⁵ Hiermit verbunden sind auch Empfehlungen zu einer kontinuierlichen und anhand von Kenngrößen messbaren Qualitätsentwicklung in den Bereichen Studium und Lehre, Forschung und Verwaltung.

²⁶ Bspw.: Verfahren der internen und externen Evaluation von Fächern und Fachbereichen, Beratung bei der Ausarbeitung von Struktur- und Entwicklungsplänen, Lehrveranstaltungs-, Absolventen- und Studieneingangsbefragungen, Initiierung sowie Durchführung von Programmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Zudem verfügt die JGUM mit dem **ZQ** (s. auch Kap. III. 1) über eine eigene fachübergreifende wissenschaftliche Einrichtung, die für den Bereich Forschung, Studium und Lehre Instrumente der Qualitätssicherung entwickelt und ein Monitoring der Leistungen ermöglicht.

Erwähnenswert ist in diesem Kontext außerdem die im Jahre 1999 eingeleitete umfassende **Verwaltungsreform** an der Mainzer Hochschule. Unter dem Stichwort des **Neuen Steuerungsmodells (NSM)** wurden Projekte initiiert, die neben der Fachbereichsneugliederung, der Einrichtung eines Studierendenservicebüros und einer Geschäftsprozessoptimierung²⁷ auch zur Einführung eines kaufmännischen Rechnungswesens in der Zentralverwaltung führten.²⁸

Das Qualitätssicherungssystem an der JGUM lässt sich durch eine Einbettung in einen relativ **autonomen Handlungsrahmen** charakterisieren wie auch in wesentlichen Teilen als **zentral strukturiert** bezeichnen. So verfügt die Hochschule seit geraumer Zeit über ein **Globalbudget**, welches auf der Basis einer indikatorengestützten Mittelvergabe von Seiten des Landes sowohl für den Personal- als auch den Sachmittelbereich zur Verfügung gestellt wird und den Fachbereichen stärkere Autonomie im Bereich ihrer Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen einräumt.

Aktuell arbeitet die Universität nicht nur an der Optimierung der Aufbau- und Ablauforganisation der Zentralen Verwaltung, sondern beabsichtigt vor allem auch, die Prozesse des zentralen Qualitätssicherungssystems zunehmend mit jenen der übrigen Bereiche, wie z.B. der Fachbereichsverantwortung, zu verklammern.

Vor dem Hintergrund einer dergestalt strukturierten Qualitätslandschaft gründet sich im Rahmen einer ersten **konstituierenden Sitzung** des externen Beirats am 21.11.2006 das Modellprojekt zur Systemakkreditierung.

²⁷ Deren Ziel ist es, im Sinne einer Organisationsentwicklung die Kernprozesse der Verwaltung sukzessive zu optimieren.

²⁸ Primäres Ziel war die Modernisierung der Verwaltungsabläufe, die Erhöhung der Wirtschaftlichkeit und Verstärkung der Dienstleistungs- und Kundenorientierung der Verwaltung.

Der **externe Beirat**, der aus zentralen Akteuren mit Kompetenzen im Bereich der Akkreditierung gebildet wurde, übernahm die Aufgabe, das Projekt im Rahmen von insgesamt vier Statussitzen²⁹ hinsichtlich der Klärung relevanter Fragen der grundsätzlichen Projektausrichtung wie auch bei der Einleitung konkreter Maßnahmen zu unterstützen. Neben der kooperierenden Akkreditierungsagentur ACQUIN konnten auch Vertreter des Bereiches Qualitätssicherung an Hochschulen (Präsident der Universität Trier; Rektor der Hochschule Zürich), die Leitungsebene der HRK und des Akkreditierungsrates, Repräsentanten des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, der Deutschen Telekom-Stiftung und des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Rheinland-Pfalz (MBWJK) sowie eine studentische Vertretung des Verbandes „freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)“ für das Vorhaben gewonnen werden. Die Wahl des Vorsitzes fiel auf Univ.-Prof. Dr. Hans Weder, Rektor der Hochschule Zürich.

Der hochschulinterne Projektaufbau zeichnete sich dadurch aus, dass eine Vielzahl von Akteuren und Einrichtungen wie z.B. Senat, Senatsausschüsse, Hochschulleitung, Hochschulrat, Fächer, Fachbereiche, Abteilung Studium und Lehre, Bereich Hochschulstatistik sowie das ZQ auf unterschiedlichen Funktionsebenen der Hochschule eng vernetzt agierte (s. auch Abb. 1).

Von großer Relevanz für eine geeignete inhaltliche Begleitung dieses Modellvorhabens erwies sich die Etablierung einer **internen Arbeitsgruppe** (s. Kap. III. 2), der die Koordination der einzelnen Prozesse der Studiengangsentwicklung und Qualitätssicherung oblag.

Beweggründe

Die Beweggründe zur Etablierung des Modellprojekts an der Mainzer Hochschule liegen auf zwei unterschiedlichen politischen Ebenen:

²⁹ Am 21.11.06, 06.03.2007, 18.09.2007 und abschließend am 12.02.2008.

Ein erster wesentlicher Aspekt stellt die zu diesem Zeitpunkt in verschiedenen Gremien der Hochschulpolitik nicht nachlassende **Kritik** am Verfahren der **Programmakkreditierung** dar, die sich in den vergangenen Jahren bekanntermaßen als Standardverfahren etabliert hat und in diesem Zusammenhang bundesweit deutsche Akkreditierungsagenturen regelmäßig mit der Qualitätssicherung reformierter Studienprogramme an Hochschulen befasst sind (s. Kap. I. 1).

Zum zweiten ist auf den **europäischen Rahmen** zu verweisen. Sowohl die Erklärung der Bildungs- und Wissenschaftsminister/innen im Zuge der Berliner Bologna-Folgekonferenz³⁰ als auch die Verlautbarungen im Londoner Kommuniqué und in den European Standards and Guidelines for Quality Assurance (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005) konfrontieren Hochschulen mit der Aufforderung, künftig selbständig funktionierende Ansätze der Qualitätssicherung zu entwickeln. Hierbei handelt es sich um Tendenzen, die erkennen lassen, dass den hochschulexternen Evaluations- und Akkreditierungsagenturen für die Zukunft in diesen Prozessen eine eher unterstützende Funktion zukommen wird.

Auch dem bereits genannten KMK-Dokument aus dem Jahre 2005³¹ ist zu entnehmen: „Qualitätsentwicklung und -sicherung im Hochschulbereich sind primär Aufgaben der Hochschulen“, ein Sachverhalt, der darauf verweist, dass die damit verbundenen Fragen auch in der bundesdeutschen Hochschullandschaft mit zunehmender **Selbststeuerung** der Einrichtungen an Relevanz gewinnen und entsprechende Antworten gefunden werden müssen.

Für deutsche Hochschulen ist unumgänglich, diesen Fragestellungen in Zukunft die notwendige Bedeutung beizumessen, was sich auch durch einen Blick auf die bisherigen Verfahren aufzeigen lässt: So kann im Zusammenhang mit der aktuellen Akkreditierungsdebatte bereits resümiert werden, dass das ursprüngliche Ziel, auf dem Wege

³⁰ Diese rekurren darauf, „that consistent with the principle of institutional autonomy, the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability of the academic system within the national quality framework.“

³¹ KMK-Beschluss (22.09.2005), Qualitätssicherung in der Lehre, S. 1.

der Durchführung von externen Programmakkreditierungen die Etablierung von **Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen** voranzubringen, nur in seltenen Fällen realisiert werden konnte.

Zielsetzungen / Besonderheiten

Vor diesem Hintergrund hat die Mainzer Hochschule beschlossen, im Rahmen des Modellprojekts wie auch darüber hinaus einen Ansatz bei der Qualitätssicherung von Studiengängen zu wählen, der gegenüber den bisherigen Verfahren **andere Zielsetzungen** verfolgt. Hierbei soll nicht nur durch eine stetige Weiterentwicklung des bereits bestehenden Qualitätssicherungssystems dem zuvor erwähnten Autonomiegedanken von Hochschulen hinreichend Rechnung getragen werden, sondern künftig gilt es vielmehr, bei der Qualitätssicherung von Programmen den Blickwinkel erheblich zu erweitern: An der Mainzer Hochschule werden daher bei der Einrichtung neuer Studiengänge weitaus komplexere Fragestellungen als bisher in die Betrachtungen einbezogen. Diese sind nicht nur auf die Programmebene und damit auf den Bereich Studium und Lehre bezogen, sondern auf **sämtliche Qualitätsebenen** der Einrichtung (s. auch Kap. II.).

Eine der **Besonderheiten** der Mainzer Verfahren besteht infolgedessen darin, Fragen zur Qualitätssicherung von Studienprogrammen eng mit jenen zur **Forschungsausrichtung** des betroffenen Bereichs zu verbinden, denn hervorragende Lehre kann nicht ohne eine entsprechend abgestimmte Forschungsfundierung geleistet werden. Auf einer übergeordneten Ebene kommt die Berücksichtigung allgemeiner Fragestellungen der **Hochschulentwicklung und -planung** hinzu. So kann die Konzeptentwicklung von speziellen Bachelor- und Masterprogrammen nicht losgelöst von Planungen zum universitären Strategiekonzept – etwa im Hinblick auf die angestrebte Einrichtung von Forschungsschwerpunkten und -zentren – in Angriff genommen werden. Zudem soll eruiert werden, wie ein solches Gesamtkonzept als **Steuerungsinstrument** zur Profilbildung der Hochschule im Bereich Lehre und Studium dienen kann. Auf einer weiteren Ebene spielen schließlich Konzepte der **allgemeinen Organisationsentwicklung**

und übergreifende Fragen zur **Funktion der Universität** eine wichtige Rolle (s. auch Kap. II.; zudem: Schmidt 2008, S. 6ff.).

Als eines der ersten relevanten **Ergebnisse des Modellprojekts** auf der Programmebene sei hier beispielhaft darauf verwiesen, dass einst unterschiedliche Instrumente und Verfahren – etwa Konzepte der Evaluation und Akkreditierung – in geeigneter Weise zusammengeführt werden und sich dadurch Synergieeffekte erzielen lassen. Durch **Kopplung der Prozesse** (s. auch Kap. III. 2.3) und den **situationsangemessenen Einsatz von Instrumenten zur Qualitätssicherung** ist die JGUM in die Lage versetzt, zeitlich flexiblere Verfahren anzubieten.

Gegenüber herkömmlichen Akkreditierungsverfahren ist bei dem im Modellprojekt angestrebten System zudem die **veränderte Rolle von Gutachtern/innen** hervorzuheben: Externe Experten/innen, die bei der Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen nach wie vor in beratender Funktion eine entscheidende Rolle spielen werden, können – je nach Bedarf – bereits zu einem früheren Zeitpunkt, nämlich während der Phase der Ausarbeitung der Studiengangskonzepte und entsprechender Modulhandbücher, in das Verfahren integriert werden, so dass kritische Anmerkungen rechtzeitig, d.h. bereits in den Prozess der Ausarbeitung, einfließen.

Am Ende der Projektphase soll ein System der Qualitätssicherung stehen, das darauf ausgerichtet ist, in den kommenden Jahren flexibel auf vielfältige hochschulspezifische Anforderungen zu reagieren und das neben den Bereichen Studium und Lehre auch Fragen der Forschung und Organisationsentwicklung berücksichtigt.

Zum Projektauftritt wurde in einem ersten Arbeitsschritt zunächst ein **Prozesshandbuch zur Qualitätsentwicklung** verfasst, in welchem Abläufe und Zuständigkeiten der beteiligten Einrichtungen geregelt sind. Das Handbuch ist seit Juli 2007 unter http://www.zq.uni-mainz.de/sys_akk/qs sowohl für Hochschulinterne als auch -externe online verfügbar und wird beständig fortgeschrieben.

Von Beginn an begleitete auch das **MBWJK** die Modell-Konzeption, indem es während der Projektphase die Akkreditierungspflicht aussetzte und der Mainzer Hochschule ermöglichte, Bachelor- und Masterstudiengänge nach dem genannten Verfahren einzurichten.

Ein weiterer Bestandteil des Ablaufes sind die von ACQUIN in der Projektphase parallel durchgeführten **Test- bzw. Stichproben-Akkreditierungen** in vier Studiengängen unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung. Auf diese Weise sollen sich zum Abschluss des Modellprojekts die Ergebnisse beider Vorgehensweisen vergleichen lassen und eine Beurteilung der Effizienz des Mainzer Systems ermöglichen (s. Kap. I. 4).

In Kooperation mit der Akkreditierungsagentur ACQUIN ist über den Abschluss des Modellprojekts hinaus geplant, die Chancen zu einer regulären **Systemakkreditierung** des hochschuleigenen Qualitätssicherungssystems der JGUM zu nutzen.

3. Das Modellprojekt auf der Ebene der Studiengänge und Fachbereiche

Ablauf

Die Mainzer Universität präsentiert sich mit einem breiten Spektrum von Studienangeboten welches nahezu vollständig in den Reformierungsprozess einbezogen war.³²

Bereits zu Beginn des Projekts bestand eines der erklärten Ziele darin, sämtliche noch nicht reformierten fachwissenschaftlichen Studiengänge – rund 70³³ an der Zahl – durch ein internes Verfahren der Qualitätssicherung einzurichten und zum **Wintersemester 2008/2009** an den Start zu bringen.

³² Eine Ausnahme bildeten die theologischen, medizinischen und juristischen Studiengänge.

³³ Insgesamt belief sich die Anzahl der Begutachtungen im Projektzeitraum auf 35 Bachelor- und 24 Masterstudiengänge sowie auf acht Beifächer (im Rahmen von Kern-Beifach-Studiengängen). Hinzu kamen sechs ‚Reakkreditierungs‘-Verfahren auf Bachelor- und Masterebene.

Hinsichtlich der Entwicklung neuer Studiengänge bestand seitens der Fächer die Möglichkeit der Wahl zwischen drei Studiengangsmodellen:

- **Einfach-Bachelor mit oder ohne Wahlpflichtfach**

Dieses Modell zielte auf eine geeignete Umsetzung insbesondere für vormalige Diplomstudiengänge, soweit sie über ausreichende Ressourcen, eine hinreichende Studierendennachfrage und Berufsfeldrelevanz verfügen.
- **Kernfach unter Beteiligung eines Beifachs**

Ein Kernfach mit einem weiteren Beifach entspricht in Struktur und Ausrichtung den ehemaligen Magisterstudiengängen. Die Wahl der Beifächer sollte hierbei einen besonderen Akzent im Hinblick auf mögliche Berufsfelder setzen.
- **Integrative Studiengänge unter Beteiligung mehrerer Fächer**

Integrative Studiengänge bieten sich in jenen Fällen an, die primär interdisziplinär ausgerichtet sind und daher besondere fachinhaltliche Ansprüche an die Studiengangsstruktur stellen oder in denen die vorhandenen Lehrkapazitäten nicht für ein Kernfach oder Kern-/Beifach-Modell ausreichen. Eine Vertiefung einzelner Fächer innerhalb des Studiengangs ist möglich.

Während das **ZQ** (s. auch Kap. III. 1) unmittelbar vor dem Start der einzelnen Programme für die Einhaltung der Qualitätskriterien und die Begutachtung der Studiengänge durch externe Experten/innen verantwortlich war, gestalteten sich die einleitenden Arbeitsprozesse auf der Ebene der Verwaltung wie folgt:

Hinsichtlich der Planungen bei Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen waren in erster Linie die Abteilung Studium und Lehre sowie der Bereich Hochschulstatistik und die Abteilung Internationales involviert. Die **Abteilung Studium und Lehre** (s. auch Kap. IV.) zeichnete in diesem Zusammenhang verantwortlich für die Beratung (Bologna-Berater/innen), leistete Unterstützung bei der Entwicklung

neuer Studiengänge und Prüfungsordnungen und trug Sorge für entsprechende Planungen beim Projektmanagement hinsichtlich deren fristgerechter Umsetzung. Die **Stabsstelle Hochschulstatistik** (s. auch Kap. IV.) übernahm die Aufgabe der Beratung bezüglich der kapazitären Realisierbarkeit. In Bezug auf die Frage nach hinreichender Internationalität der einzelnen Programme, insbesondere bei Angelegenheiten geeigneter Auslandskooperationen, stand schließlich die **Abteilung Internationales** zur Verfügung (s. auch Kap. IV.).

Die weitgehend **flächendeckende Reformierung** der Studiengangslandschaft an der JGUM im Rahmen des Modellprojekts wurde unter anderem von einem sehr eng getakteten Zeitplan bestimmt: Während der Abgabetermin für die Einreichung von Konzeptvorschlägen in der Abteilung Studium und Lehre zum 01.12.2006 veranschlagt war, wurde ein einheitlicher Studienbeginn sämtlicher reformierter Programme zum genannten Termin im Wintersemester 2008/2009 forciert.

Gründe für diese Vorgehensweise lagen dabei primär auf der Ebene hochschulinterner Strukturüberlegungen: Durch die nahezu zeitgleiche Umstellung konnten eng verwandte Fächer bei der Entwicklung ihrer Studiengänge **geeignete Modelle und Kooperationen** – etwa auf der Ebene von kombinierten Studienprogrammen – ermitteln und umsetzen. Zudem ergab sich auf diesem Wege ein erleichterter **transdisziplinärer Modulimport und -export** zwischen den einzelnen Programmen, welcher im Vorfeld durch entsprechende Kooperationsvereinbarungen abgesichert wurde, eine Vorgehensweise, die sich insbesondere bei der Verzahnung der geisteswissenschaftlichen Kern-/Beifach-Studiengänge als zielführend erwiesen hat. Jedoch profitierten auch die Einfach-Modelle der meist naturwissenschaftlichen Studiengangskonzeptionen von der weitgehend einheitlichen Umstellungsphase, da auch in diesen Curricula ein Austausch von Modulen im Bereich fachübergreifender Studienanteile Relevanz besitzt.

Ein weiterer Faktor, an einer parallelen Umstellung der Programme sowie an dem genannten Zeitplan festzuhalten, bestand in der zeitgleichen Akkreditierungsphase sämtlicher Mainzer **Lehramtsstudien-**

gänge (s. Kap. IV.). Diese Umstellung wurde zwar außerhalb der Planungen des Modellprojekts von einer externen Agentur im Rahmen einer hochschulübergreifenden Clusterakkreditierung durchgeführt, war inhaltlich jedoch eng mit den Überlegungen zu den fachwissenschaftlichen Konzepten verbunden. Für die beteiligten Akteure war im Verlauf des Prozesses somit gewährleistet, rechtzeitig eine geeignete Abstimmung zwischen fachwissenschaftlichen und Lehramtsstudiengängen vornehmen zu können.

Auch wenn es sich in mancher Hinsicht als Herausforderung erwies, dass der gesamte Prozess zeitweise höchste Anforderungen an die internen Abläufe und die beteiligten Einrichtungen stellte, so konnte das Vorhaben der **Einrichtung nahezu sämtlicher fachwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge** doch unlängst erfolgreich zum Abschluss gebracht werden.

Beteiligte Akteure und Gremien

Wenn auch die zentrale Verantwortung für qualitativ hochwertige Programme bei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Fächer und Fachbereiche selbst liegt, erfordert eine derart komplexe Studienganglandschaft dennoch Unterstützungssysteme, die in wesentlichen Teilen mit Fragen der Qualitätssicherung befasst sind. Zur Veranschaulichung der Struktur der Steuerung und Qualitätssicherung an der JGUM sowie der weiter unten beschriebenen Prozesse werden im Folgenden die relevanten Akteure sowie ihre jeweiligen Funktionen vorgestellt:

Der **Senat** der JGUM ist mit Blick auf Fragen der Qualitätssicherung mit fachbereichsübergreifenden Grundsatzfragen sowie den Entscheidungen über Einrichtung von Studiengängen befasst und rekrutiert sich aus der Gruppe der gewählten Mitglieder.

In beratender Funktion agiert der **Hochschulrat** (fünf hochschulexterne Mitglieder; zudem drei Professoren/innen sowie jeweils ein/e Vertreter/in des akademischen Mittelbaus und der

Studierenden). Dieses Gremium soll insbesondere Erfahrungen aus hochschulexternen Arbeitsbereichen in die Gestaltung und Ausrichtung der internen Qualitätssicherung einbringen und ist federführend für strukturelle Fragen der Hochschule zuständig.

Der **Hochschulleitung** (Präsident, je ein Vizepräsident für Forschung und für Lehre) sowie dem Kanzler obliegen u.a. Entscheidungen über Stellenzuweisungen auf Grundlage von Struktur- und Entwicklungsplänen sowie – in Kooperation mit dem Senat und dem Hochschulrat – die Ausrichtung der Hochschule insgesamt.

Auf Ebene der vom Senat eingesetzten **Senatsausschüsse** sind der Senatsausschuss für Studium und Lehre sowie jener für das ZQ mit Fragen der Qualitätssicherung befasst und haben gegenüber dem Senat und der Hochschulleitung empfehlende Funktion. Der Senatsausschuss **Studium und Lehre** berät bei der Einrichtung und Fortführung von neuen Studiengängen sowie in allen relevanten Fragen im Bereich von Studium und Lehre, jener für das **ZQ** in Grundsatzfragen, die das Aufgabenfeld des ZQ betreffen (Evaluationsverfahren, Instrumente der Qualitätssicherung, Programme zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses). Darüber hinaus befasst sich der ZQ-Ausschuss mit möglichen **Einwänden** im Rahmen der Verfahren zur Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen.

Auf Ebene der Fachbereiche entscheidet der **Fachbereichsrat** in sämtlichen Grundsatzfragen der Qualitätssicherung. Hierunter fallen insbesondere die fachbereichsspezifische Umsetzung von Beschlüssen oder Empfehlungen des Senates sowie die Befassung mit Anträgen zur Einrichtung neuer Studiengänge. Entsprechend dem Senatsausschuss für Studium und Lehre wird der Fachbereichsrat hierbei durch den Ausschuss Studium und Lehre mit empfehlender Funktion unterstützt.

Die **Vertreter/innen der Studierenden** der JGUM sind in das Projekt involviert, indem diese neben der Gremientätigkeit auch in Informationsaustausch mit dem ZQ stehen, so dass be-

reits einige Anregungen zur weiteren Gestaltung des Projekts aufgenommen werden konnten. Auch im Hinblick auf einen künftigen Antrag auf Systemakkreditierung an der JGUM gilt das Interesse der Hochschule den Einschätzungen der Verfahren seitens der Studierenden³⁴, um diese in den Prozess mit einzubeziehen.

³⁴ Etwa in Form einer Stellungnahme durch die Vertreter/innen der Studierenden.

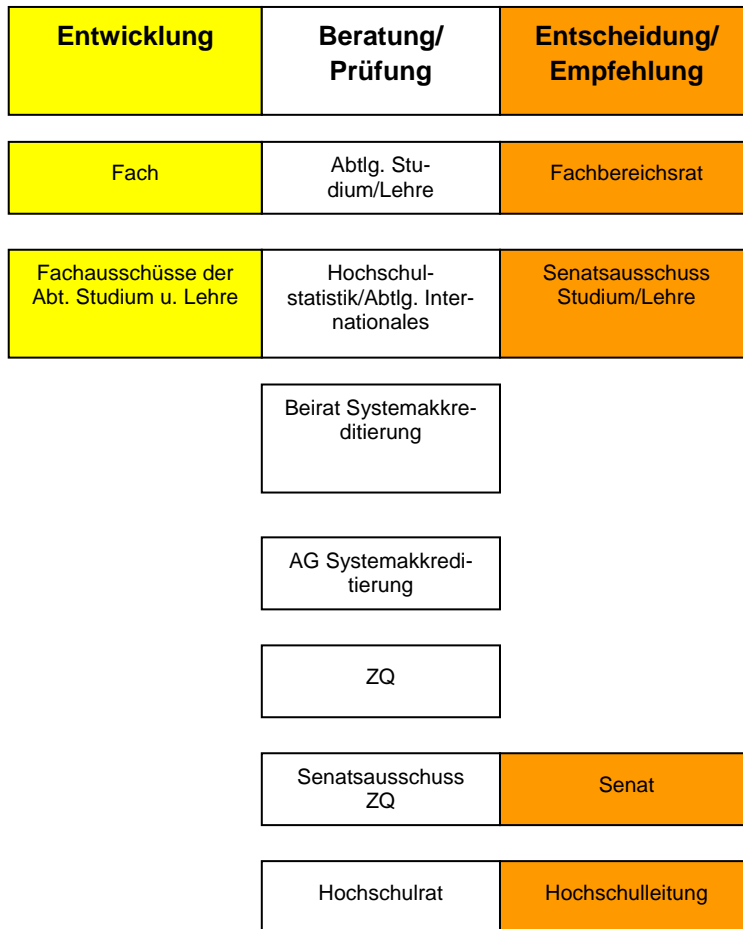


Abb. 1: Funktionen der beteiligten Einrichtungen und Akteure unter dem Gesichtspunkt der Steuerung und Qualitätssicherung

4. Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Modellprojekt in Mainz: Die vier Testakkreditierungen

Einführung

Im Vorfeld des Modellprojekts war gemeinsam mit der begleitenden Agentur über eine Laufzeit von zwei Jahren die Durchführung von insgesamt **vier Test- bzw. Stichprobenakkreditierungen** vereinbart worden: Zunächst ging es darum, mittels dieses Instrumentes zum Projektabschluss geeignete Parameter zur Beurteilung der **Effizienz** des Mainzer Qualitätssicherungssystems zu erarbeiten. Im weiteren Verlauf des Modellprojekts und insbesondere nach dem Bekanntwerden der Beschlüsse des Akkreditierungsrates (s. Kap. I. 1) trat jedoch zunehmend als Aspekt in den Vordergrund, dass durch die Testakkreditierungen bereits Verfahrenselemente der offiziellen Systemakkreditierung im Modellprojekt vorweggenommen und somit Schlussfolgerungen über deren künftige **methodische Angemessenheit** ermöglicht werden.

Angelehnt an die geplante bundespolitische Vorgehensweise bei den künftigen Verfahren zur Systemakkreditierung (s. Kap. I. 1) waren die Testverfahren zunächst sämtlich in Form von klassischen **Programmakkreditierungen** geplant: Die Agentur strebte an, vier ausgewählte Studiengänge, die zuvor die internen Stationen des Mainzer Qualitätssicherungssystems passiert hatten, nach dem üblichen Prozedere zu akkreditieren und auf diese Weise eine Vergleichbarkeit der Vorgehensweisen sicherzustellen.

Bereits nach Abschluss der ersten beiden Testverfahren auf Programmebene zeigte sich – so auch die Auffassung im modellbegleitenden Beirat – die eher geringe Aussagekraft der Verfahren zur Beurteilung des Mainzer Qualitätssicherungssystems. Es bestand Einigkeit darüber, dass durch eine Verdopplung der Verfahren auf Programmebene lediglich die Qualität eines Studiengangs zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten beurteilt werde. Insofern wurde deutlich, dass bei einer Beschränkung der Ausrichtung der Testverfahren allein auf die Programmebene die Funktion dieses Instrumentes nicht ausreicht, sämtliche im Projekt relevanten Dimensionen hinreichend beurteilen

zu können. Aus diesem Grunde wurde im Weiteren beschlossen, die Mainzer Testverfahren dahingehend methodisch zu modifizieren, dass sie eine eindeutige Bewertung vor allem der **unterschiedlichen qualitativen Ebenen des Modellprojekts** gestatten.

In einem nächsten Schritt waren daher hinreichend nuancierte Verfahrensschritte zu entwickeln, die der Agentur erlaubten, über eine externe Einschätzung der **Programmqualität** hinaus auch hochschulinterne Verfahren der Studiengangseinrichtung und -weiterführung – und damit **die Systemebene** – bewerten zu können.

Konzeption der Testakkreditierungen

In Mainz entschloss man sich daher zu einer sukzessiven Erweiterung des Blickwinkels im Rahmen der Stichprobenverfahren:

Die beiden ersten Testverfahren dienten zunächst der Ermittlung, inwieweit das interne Qualitätssicherungssystem der Mainzer Hochschule auf der Ebene von Studiengangskonzeptionen zu einer Programmqualität führt, die mit jener vergleichbar ist, wie sie derzeit im Rahmen von herkömmlichen Verfahren der Programmakkreditierung sichergestellt werden kann.

Auf der nächsten Stufe des Verfahrens bestand die Herausforderung darin, den Blickwinkel der Agentur am Beispiel der internen Einrichtung eines weiteren Studiengangs über die Programmebene hinaus auch auf das Mainzer **System** der Qualitätssicherung zu richten und daher sämtliche relevanten Prozessschritte in die Analyse einzubeziehen. In diesem Zusammenhang entschied man sich, ein Begutachtungsverfahren des ZQ durch Vertreter/innen der Agentur begleiten zu lassen.

Die vierte und letzte Testakkreditierung zielte schließlich darauf, anhand der Genese eines Studiengangs den **gesamten Prozess** der Beratung, Begutachtung und Einrichtung von Studiengängen in den Blick zu nehmen. Dieser findet an der JGUM seinen Anfang in der Einreichung eines ersten Studiengangs-Konzeptentwurfs bei der Ab-

teilung Studium und Lehre und lässt sich vom Verlauf des Beratungsprozesses durch die Bologna-Berater/innen bis zur Begutachtungsphase des Studiengangs durch das ZQ verfolgen. Es schließt sich ferner eine Phase der Abstimmungen über den Studiengang in den Gremiensitzungen des Senatsausschusses Studium und Lehre sowie im Senat an, dessen Entscheid die formale Einrichtung eines Studiengangs beschließt (s. auch Kap. III. 2.1). Endpunkt des Verfahrens bildet die **Zertifizierungsphase** des ZQ, die im Wesentlichen der Urkundenverleihung der Agenturen entspricht.

Bei der **Auswahl** der für eine Testakkreditierung vorgesehenen vier Studiengänge ließ sich die Agentur von bestimmten **Kriterien** leiten: Die Programme sollten zum einen in geeigneter Weise das breite Spektrum der Studiengänge an der Mainzer Hochschule widerspiegeln und daher jeweils ein Konzept aus sämtlichen relevanten Fachgruppen, namentlich den Natur-, Sozial- und Geistes-/Kulturwissenschaften, betreffen. Zum zweiten ging es darum, neben Disziplinen mit hohem Studierendenaufkommen auch mindestens ein Studienprogramm für eine spezifische Zielgruppe in die Betrachtung einzubeziehen.

Erfahrungen

Bevor nun die einzelnen Verfahren in ihrem Ablauf vorgestellt werden, ist an dieser Stelle als Erfahrung im Zusammenhang mit dem Modellprojekt bereits vorwegzunehmen, dass die Akkreditierungen einzelner Programme, wie sie auch im Rahmen der künftigen offiziellen Verfahren zu einer Systemakkreditierung vorgesehen sind³⁵, sich konzeptionell *nicht* eignen, das Qualitätsmanagement einer Hochschule zu bewerten, sondern lediglich auf die Qualität einzelner Studiengänge abstellen, die auch unabhängig vom System der Qualitätssicherung bestehen kann.

³⁵ Etwa im Rahmen der sog. Programmstichprobe (s. Drs. AR 12/2008).

Die Teilnehmer der projektbegleitenden Mainzer Beiratssitzung stimmten auf Basis der Ergebnisse der ersten beiden programmorientierten Testakkreditierungen darüber hinaus sämtlich überein, dass es im Hinblick auf die Überprüfung der Qualität von Qualitätssicherungssystemen ausreiche, eine wesentlich **geringere Anzahl von Stichproben auf Programmebene** zu berücksichtigen, als dies im Rahmen der offiziellen Systemakkreditierung vorgesehen sei.³⁶ Schließlich könne bereits an wenigen Studiengängen, die im Kontext der bestehenden qualitätssichernden Prozesse einer Hochschule zu angemessenen Ergebnissen auf der Programmebene führten, die Funktionsfähigkeit des Qualitätssicherungssystems auch in weiteren Kontexten aufgezeigt werden.

Hinzu kommt ein weiterer Sachverhalt: Im Rahmen der Einrichtung von Studiengängen an der JGUM werden – ähnlich wie bei den Agenturen – bei sämtlichen Verfahren zur Begutachtung der Programme **externe Beraterpools** einbezogen (s. Kap. III. 2.1), so dass jede seitens einer Agentur zusätzlich durchgeführte Programmakkreditierung zu einer **Verdopplung der Begutachtungsphase** führt. Die zwangsläufig in Nuancen voneinander abweichenden Beurteilungen unterschiedlicher Expertenpools werden jedoch weder den betroffenen Fächern noch den zuständigen internen Abteilungen als Mehrwert derartiger Verfahrensschritte erscheinen.

Auf Basis der Erfahrungen mit dem Mainzer Modellprojekt kann als Empfehlung abgeleitet werden, bei künftigen Testverfahren zu einer Systemakkreditierung seitens der Agenturen rechtzeitig Maßnahmen zu installieren, die eine Einschätzung sämtlicher Qualitätsebenen – und damit eine Beurteilung der Systemebene – ermöglichen.

Erste Testakkreditierung

Die erste Testakkreditierung durch ACQUIN betraf den B.A.-Studiengang **Archäologische Restaurierung** im Fachbereich 07,

³⁶ s. Drs. AR 12/2008: „vertiefte Begutachtungen von 15 % der Studiengänge, mindestens aber drei Studiengänge (Programmstichprobe)“.

Geschichts- und Kulturwissenschaften. Dieser Studiengang stellt mit seinem dualen Ansatz einen Sonderfall an der Mainzer Hochschule dar und ist durch seine Kopplung an einen Ausbildungsplatz am Römisch-Germanischen Zentralmuseum in Mainz (RGZM) für wenige, eher speziell interessierte und talentierte Studierende zugänglich.

Bei einer Beurteilung dieses Studiengangs war zu berücksichtigen, dass das durch die Bund-Länder-Kommission geförderte Konzept zur Auflage hatte, den Förderzielen des Programms Rechnung zu tragen, das Fächerspektrum an Universitäten im tertiären Bereich in innovativer Weise zu erweitern und eine Stärkung der berufsfeldbezogenen Ausrichtung des Hochschulstudiums anzuregen.

Zum Zeitpunkt des Einrichtungsverfahrens des genannten Studiengangs innerhalb des Modellprojekts lag das Studiengangskonzept zusammen mit den Stellungnahmen des ZQ, der Abteilung Studium und Lehre sowie der Stabsstelle Hochschulstatistik dem Senatsausschuss und dem Senat der JGUM vor. Die Einreichung sämtlicher Unterlagen bei der Agentur erfolgte Anfang März 2007.

Maßnahmen zur Qualitätssicherung des Programms an der JGUM bestanden vorab neben Beratungsgesprächen in der Abteilung Studium und Lehre u.a. darin, dass im Jahre 2006 seitens des ZQ eine begleitende **Prozessevaluation** zur Konzeption eines dualen Studiengangs Archäologische Restaurierung durchgeführt wurde.³⁷ Die Ergebnisse dieser Evaluation lagen den Fachvertretern/innen in Form eines entsprechenden Berichts vor und flossen in das Studiengangskonzept ein. Zudem wurde das Dokument den Gutachtern/innen von ACQUIN zur Verfügung gestellt.

Die Agentur leitete bereits im Juli 2007 eine **Vor-Ort-Begehung** zum Programm Archäologische Restaurierung mit externen Experten/innen des Fachs, des Bereichs der Berufspraxis sowie einem Studierenden-

³⁷ Zielsetzung des formativen Verfahrens bestand darin, die Gestaltung des Studiengangs sowie den Einführungsprozess und die Umsetzung zu begleiten. Die Evaluation zielte nicht in erster Linie auf die Stringenz des Studienprogramms in Form einer prognostischen Bewertung, sondern sollte Effekte und etwaige Probleme bei der Konzeptionalisierung, Organisation und Vernetzung sichtbar machen.

vertreter ein, deren Ergebnisse in einen Gutachterbericht sowie abschließend in eine offizielle Akkreditierung unter wenigen Auflagen mündeten. Die im Bericht von ACQUIN zum Studiengang angeführten Desiderate entsprechen weitgehend jenen, die durch das ZQ sowie die internen Qualitätssicherungsverfahren der JGUM im Rahmen der Beurteilung ermittelt wurden.

Im Folgenden war der Studiengang Archäologische Restaurierung noch nach seiner Begutachtung durch ACQUIN im Zuge der hochschulinternen Qualitätssicherung eingebunden in das Verfahren einer **Vorbegutachtung** sämtlicher **altertumswissenschaftlicher Disziplinen**³⁸ an der JGUM durch ein **externes Expertengremium**. Die im September 2007 vom ZQ durchgeführte Vor-Ort-Begehung zielte darauf ab, den Fachvertretern/innen im Rahmen des Modellprojekts Hilfestellung an die Hand zu geben, um die bestmögliche Ausrichtung der geplanten altertumswissenschaftlichen B.A.- und M.A.-Studiengänge zu ermitteln.

In diesem Zusammenhang wurde die geeignete Einbettung des B.A.-Studiengangs Archäologische Restaurierung in die altertumswissenschaftliche Studien- und Forschungslandschaft an der JGUM diskutiert sowie eine erste Planung zu einem konsekutiven M.A.-Studiengang begonnen.

Im Anschluss an die formale Einrichtung des Studiengangs fanden seitens des ZQ weitere ausführliche Beratungen mit den Fachvertretern/innen zur zeitnahen Klärung noch offener Fragen statt.

Zweite Testakkreditierung

Im Rahmen einer zweiten Testakkreditierung wurden die Programme des B.Sc.- und M.Sc.-Studiengangs **Geographie** am Fachbereich 09, Chemie, Pharmazie und Geowissenschaften, ausgewählt. Hierbei handelt es sich um einen Bereich mit hoher Studierendenzahl an der

³⁸ Diese umfasste sieben Programme an sieben unterschiedlichen altertumswissenschaftlichen Instituten.

Schnittstelle der Natur- und Geisteswissenschaften. Die Unterlagen konnten der Agentur zum September 2007 zugänglich gemacht werden; eine Vor-Ort-Begehung unter Leitung von ACQUIN schloss sich im Januar 2008 an.

Im Hinblick auf die Qualitätssicherung des B.Sc.-Programms führte das ZQ im Vorfeld des Vor-Ort-Termins ein Begutachtungsverfahren im schriftlichen Umlauf durch. In diesem Kontext konnte zu einem frühen Zeitpunkt die Expertise von zwei externen Fachvertretern, einer Vertreterin der Berufspraxis sowie einer Studierenden noch in die Phase der Konzeptionierung des Studiengangs einfließen. Nach seiner formalen Einrichtung nahm das B.Sc.-Programm bereits im Sommersemester 2008 den Studienbetrieb auf.

Das seitens des ZQ gewählte Begutachtungsverfahren nach Aktenlage stellte in diesem Falle jedoch eine Modifikation der eigentlichen Planungen an der JGUM dar und hing maßgeblich mit dem Status des Programms als Teil einer Testakkreditierung zusammen: Während im Rahmen der AG zur Systemakkreditierung zunächst eine **Begehung** des Fachbereichs Geographie insbesondere vor dem Hintergrund der Fragen der künftigen Forschungsausrichtung des Fachbereichs beschlossen worden war, wurde dieses Vorhaben nach Bekanntwerden des Teststatus der Geographie in ein „reduziertes“ Verfahren auf Aktenbasis umgewandelt. Auf diesem Wege sollte eine aufwändige doppelte Begehung durch zwei unterschiedliche externe Expertengruppen in nur geringem zeitlichen Abstand vermieden und dennoch den Modellprojektvorgaben Rechnung getragen werden.

Hinsichtlich der Beurteilung der Programmebene schloss das Verfahren erneut mit einer hohen Übereinstimmung aus hochschulinternem und -externem Blickwinkel ab, so dass der B.Sc.-Studiengang zwischenzeitlich – unter der Bedingung der Erfüllung zweier Auflagen – erfolgreich durch ACQUIN akkreditiert werden konnte. Das M.Sc.-Programm, dessen Start erst in einigen Jahren geplant ist, befindet sich in den letzten Schritten der Ausarbeitung und kann nach einer Revision der Studiengangsbeschreibung durch das ZQ sowie durch die Agentur ebenfalls das Siegel erhalten.

Dritte Testakkreditierung

Die dritte Testakkreditierung betraf den Studiengang **B.Sc.-Biologie** im Fachbereich 10 der Mainzer Hochschule. Dieses naturwissenschaftliche Programm zeichnet sich durch die Einbettung in folgende Studiengangslandschaft aus:

Parallel zum geplanten B.Sc.-Programm Biologie ist bereits seit dem Wintersemester 2003/2004 ein extern akkreditierter B.Sc.-Studiengang **Molekulare Biologie** eingerichtet, der zur Reakkreditierung ansteht. Im Zuge der Planungen zum B.Sc. Biologie ergab sich, dass letztgenannter molekularbiologisch ausgerichteter Studiengang eine enge strukturelle Anpassung an das neue B.Sc.-Programm erfahren hat.

Darüber hinaus betreibt der Fachbereich 10 in Kooperation mit Elsevier Spektrum Akademischer Verlag unter dem Titel „**Biologie für Biolaboranten und verwandte Berufe**“ einen achtsemestrigen weiterbildenden **Fernstudiengang** (ca. 1.600 Arbeitsstunden) für Laboranten/innen und Technische Assistenten/innen aus den Bereichen Biologie, Chemie, Medizin, Pharmazie oder verwandten Berufen mit mehrjähriger Berufserfahrung. Dieser berufsbegleitende Studiengang schließt in der Regel mit einem Zertifikat ab, erlaubt jedoch auch im 5. Semester einen Quereinstieg in den B.Sc.-Studiengang Molekulare Biologie (Präsenzphase) und ermöglicht den Erwerb eines akademischen Abschlusses.

Zudem galt es, den **Biologie-Lehramtsstudiengang**, der durch eine externe Agentur auf die neue Studiengangsstruktur umgestellt wurde, an die geplanten Strukturen anzupassen.

Des Weiteren finden sich mit dem Studiengang **M.Sc. Biologie** (mit unterschiedlichen Spezialisierungszweigen) und dem **M.Sc. Anthropologie** zwei unterschiedlich ausgerichtete Masterprogramme in der Projektierungsphase, die jedoch nicht vor dem Jahre 2011 an den Start

gehen werden. Darüber hinaus steht ein drittes Masterprogramm, der **M.Sc. Biomedizin**³⁹, vor der Reakkreditierung. Der weitere Verlauf der Verfahrensvorbereitung führte bereits zur Klärung einer ersten offenen Strukturfrage, dass ein zunächst ebenfalls geplanter Studiengang **M.Sc. Biophysik** noch nicht realisiert werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser Studiengangsstruktur beabsichtigt das ZQ, im Verlauf des Wintersemesters 2008/2009 eine **Vor-Ort-Begutachtung** der Studiengänge im Fachbereich 10 mit externen Experten/innen durchzuführen. Um die Systemebene in den Blick zu nehmen, werden sämtliche damit verknüpften Prozesse durch einen Vertreter der Agentur sowie eine von diesem bestimmte **Systemgutachterin** begleitet.

Der Begutachtungs-Termin ist auf folgende Ziele ausgerichtet:

Zum einen auf den Abschluss des in Form einer „Vorbegutachtung“ begonnenen Einrichtungsverfahrens zum B.Sc.-Studiengang Biologie⁴⁰ unter Einbeziehung weiterer externer Expertenmeinungen aus sämtlichen Bereichen (fachliche, studentische sowie berufspraktische Expertise).

Zum zweiten auf die Einleitung eines Verfahrens zur Weiterführung (,Reakkreditierung‘) des Studiengangs B.Sc. Molekulare Biologie, der neben den Vollzeitstudierenden vor Ort gleichermaßen Relevanz für die eingangs genannte Gruppe von fernstudierenden Biolaboranten/innen besitzt. Die Kopplung des Begutachtungsverfahrens dieser beiden Studiengänge bot sich insbesondere wegen der inzwischen hohen strukturellen Übereinstimmung beider Programme an.

Drittens zur Klärung der künftigen strukturellen Ausrichtung des Fachbereichs 10 vor dem Hintergrund der geplanten (und bereits vorhandenen) Studienstruktur insbesondere auf Masterebene, etwa in Bezug auf den projektierten Studiengang M.Sc. Biologie mit unter-

³⁹ Studienbetrieb seit WS 2003/2004.

⁴⁰ Dieser wurde im WS 2007/2008 im Rahmen eines schriftlichen Umlaufverfahrens durch einen **externen Fachvertreter** einer Vorbegutachtung unterzogen und wird planmäßig zum WS 2008/2009 starten.

schiedlichen Spezialisierungszweigen, den M.Sc. Anthropologie sowie den vorhandenen Studiengang M.Sc. Biomedizin.

Im Vorfeld der Begutachtungsphase wurden den gemeinsam mit AC-QUIN ausgewählten externen Experten/innen⁴¹ sämtliche Unterlagen zum B.Sc.-Studiengang Biologie sowie zum B.Sc. Molekulare Biologie⁴² zugänglich gemacht sowie Konzeptskizzen zu den geplanten Masterstudiengängen M.Sc. Biologie, M.Sc. Anthropologie und M.Sc. Biomedizin, darüber hinaus Dokumente, welche bereits im Rahmen der Systemakkreditierung von den einzelnen hausinternen Instanzen zur Beurteilung des B.Sc. Biologie erstellt worden waren.⁴³ Schließlich erhielten die Gutachter/innen Unterlagen mit Hintergrundinformationen, die einen hinreichenden Einblick in die internen Verfahrensabläufe und das Qualitätssicherungssystem an der Mainzer Hochschule gewährten.

Als ersten Arbeitsschritt im Rahmen der ‚Reakkreditierung‘ des Studiengangs Molekulare Biologie fokussierte das ZQ gemäß den Angaben im Leitfaden zur ‚Weiterführung von Studiengängen‘ neben dem fachinternen Bericht die Erhebung folgender **Daten**, die auch bei künftigen Rezertifizierungs-Verfahren im Vordergrund stehen:

- Ergebnisse und Auswertungen aus Hörerbefragungen⁴⁴, Absolventenbefragungen (ZQ-eigene hochschulübergreifende Studie aus

⁴¹ Diese decken das gesamte Fachspektrum der Studiengangslandschaft ab und beziehen einen/eine Gutachter/in aus dem Bereich der Berufspraxis sowie einen/eine Vertreter/in der Studierenden ein.

⁴² Hierzu zählen jeweils **Konzeptbeschreibung, Modulhandbuch und Prüfungsordnung sowie Studienverlaufsplan** (in der jeweils aktuellen Version) bzw. für den B.Sc.-Studiengang Molekulare Biologie zusätzlich u.a. ein **„Antrag auf Weiterführung von Studiengängen“** (ausgearbeitet anhand des ZQ-Leitfadens) sowie der **Bericht zur Erstakkreditierung** aus dem Jahre 2002 von der ZEvA, der die von den externen Experten/innen seinerzeit für das Fach ausgearbeiteten Empfehlungen enthält.

⁴³ Stellungnahme ZQ (hochschulintern, Stand 13.02.2008); Erwidern des Fachs auf die Stellungnahme des ZQ (Stand 28.02.2008), Stellungnahme Stabsstelle Hochschulstatistik (hochschulintern, Kapazitätsrechnung und Ressourcenverteilung, Stand 11.02.2008), Stellungnahme Abt. Studium und Lehre (hochschulintern, Stand Juni 2008), Gremienvermerk Abt. Studium und Lehre (hochschulintern, f. Senat am 06.07.2008, Stellungnahme Abt. Internationales (hochschulintern, Stand 23.01.2008), Stellungnahme des Beraters (hochschulextern, Stand 11.02.2008).

⁴⁴ Der Fachbereich 10 führt regelmäßig über das ZQ entsprechende Befragungen durch.

dem Jahre 2005), Studieneingangsbefragungen, Studienverlaufsuntersuchungen etc.)

- Befunde zur Prüfungs- und Workloadbelastung etc.
- Rückmeldungen zur Beteiligung an Maßnahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung
- Daten zur Struktur- und Entwicklungsplanung
- Daten aus vorangegangenen Evaluationsverfahren.

Im weiteren Verlauf stellte sich jedoch die gezielte Erhebung dieser Datenbestände aufgrund der aktuell noch wenig differenzierbaren Aggregationsebenen als schwierig heraus.⁴⁵ Da bei den aktuellen Studiengängen eine entsprechende Anpassung der Instrumentarien vorgenommen wird, beschloss man, die Verfahren, die in die derzeitige „Übergangsphase“ im Bereich der Weiterentwicklung des Instrumentariums fallen, entsprechend zu verändern: In die Rezertifizierung des Mainzer Studiengangs sollten alternativ vornehmlich Daten aus **leitfadengestützten Evaluationsgesprächen** einfließen. Das ZQ initiierte daher (Gruppen-)Gespräche mit Studierenden und Absolventen/innen sowie der Studiengangsleitung. In diesem Zusammenhang wurde neben allgemeinen Fragen zur Studienorganisation vor allem auch auf Befunde zum Studienaufbau sowie der Prüfungs- und Workloadbelastung rekurriert.

Des Weiteren konnte in Teilaspekten auf Wissensbestände aus einer internen und externen **ZQ-Evaluation** des Fachbereiches im Jahre 2000 (Zielvereinbarungen 2002) zurückgegriffen werden.

Der Versand der Unterlagen an die externen Berater/innen sowie an ACQUIN durch das ZQ erfolgte im Herbst 2008.

Ein Informationsgespräch unter Beteiligung der relevanten Fachvertreter/innen, der Mitarbeiter/innen des ZQ sowie des Vertreters der

⁴⁵ Betroffen waren insbesondere Daten der Absolventenstudie und die in der Biologie regelmäßig durchgeführten Hörerbefragungen, welche durch die eingeschränkte Differenzierung etwa nach Bachelor- und Diplomstudierenden kaum einen Mehrwert für das Verfahren erbringen konnten.

begleitenden Akkreditierungsagentur (ACQUIN) und der eingangs erwähnten Systemgutachterin im Juni 2008 eröffnete das Verfahren.

Vierte Testakkreditierung

Diese war zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch nicht begonnen worden.

II. Theoretische Fundierung der Qualitätssicherung - Uwe Schmidt -

1. Qualitätsverständnis

Qualitätssicherung an Hochschulen wird nicht nur im deutschen Sprachraum vorrangig im Kontext von einzelnen Verfahren diskutiert, ohne dass der Diskurs um eine inhaltliche Ausgestaltung des Qualitätsverständnisses (hinreichend) geführt würde. Betrachtet man die gegenwärtige Landschaft im Bereich der Qualitätssicherung, so verwundert dies zunächst nicht, sind doch sowohl die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education wie auch die daran anschließenden und hiermit kompatiblen Standards der Akkreditierung in erster Linie Definitionen von Verfahrensgrundsätzen bzw. von so genannten Mindeststandards. Letztere verweisen in ihrem Charakter tendenziell eher darauf, was als Verfehlung, denn darauf, was als gute Qualität zu verstehen ist. Der Ansatz einzelner Agenturen, ein gesondertes Zertifikat anzubieten, das als Nachweis einer über die Akkreditierungskriterien hinausgehenden Qualität gelten soll, ist Indiz für differente Qualitätsbegriffe, die Reissert und Carstensen bereits Ende der 1990er Jahre dazu veranlassten, nicht von Qualität, sondern von „Qualitäten“ bzw. „Qualitätsausprägungen“ (Carstensen, Reissert 1998, S.13) zu sprechen. Mit dieser Einschätzung wird zwar der Komplexität einer Definition von Qualität im Hochschulsystem Rechnung getragen, doch ist sie nicht dazu geeignet, sich einem Qualitätsverständnis substantiell zu nähern.

Betrachtet man die unterschiedlichen Instrumente zur Qualitätsmessung im Hochschulbereich, so spiegelt sich dieses fehlende bzw. zumindest nicht explizierte Qualitätsverständnis. Fragebogen zur Mes-

sung der Lehrveranstaltungsqualität entspringen in der Regel Mutmaßungen über relevante Faktoren, die zur Qualität beitragen. Das Qualitätsverständnis im Sinne einer abhängigen Variablen rekurriert auf die Annahme, dass die Zufriedenheit von Studierenden mit der Lehrveranstaltung der Maßstab für eine hohe Qualität sei. Ein vergleichbares Verständnis liegt den Studierendenbewertungen von Rankings, aber bspw. auch dem an das Total Quality Management anschließenden Ansatz des EFQM (European Foundation for Quality Management) zugrunde.

Diese Kundenperspektive ist im Bereich der Bildung in mehrfacher Hinsicht umstritten. So ist zu konstatieren, dass Studierende neben Arbeitgebern bzw. dem Arbeitsmarkt und der Gesellschaft insgesamt nur eine von mehreren Anspruchsgruppen spiegeln, die als Kunde in Frage kommen. Selbst wenn u.a. in Form von Absolventen- oder Arbeitgeberbefragungen eine weitere Kundenbewertung Berücksichtigung findet, werden diese unterschiedlichen Perspektiven weder auf Modellebene noch im praktischen Umgang mit Befragungsergebnissen zusammengeführt.

Der zweite Kritikpunkt am Ansatz, Studierende als Kunden zu verstehen, bezieht sich auf das komplexe Wechselverhältnis zwischen Lehrleistung und Lernleistung. Der Kundenbegriff ist in diesem Sinne nicht ungebrochen, sondern die Situation von Lehre und Studium impliziert Studierende immer auch als „Produzenten“ von Wissen. Lehre und Lernen sind unter diesem Verständnis sich wechselseitig verstärkende Prozesse und die Vermittlung von Wissen ist stets gekoppelt an die Aneignung von Wissen. Der neben den strukturellen Veränderungen eigentliche Kern des Bologna-Prozesses, der „shift from teaching to learning“, symbolisiert geradezu idealtypisch Lehre und Lernen als sich wechselseitig bedingende Prozesse, die durch einen Kundenbegriff nicht bzw. nur unzureichend abzubilden sind.

Neben den kritischen Einwänden gegen die in vielen Erhebungsinstrumenten implizit unterlegte Kundenperspektive zeigt sich, dass die Mehrzahl der Erhebungen und daran anschließenden Maßnahmen fast ausschließlich nur auf eine Qualitätsperspektive abzielen. Legt man

eine Differenzierung nach unterschiedlichen Qualitätsebenen zugrunde, so ist der Mehrzahl der Erhebungsinstrumente und Qualitätssicherungsverfahren gemeinsam, dass sie nicht auf alle Qualitätsebenen, sondern vorrangig auf diejenigen von Prozessen und Strukturen abstellen. Für den Bereich der Hochschullehre ist festzustellen, dass Messungen auf der Ergebnisebene im Sinne von Wissens- und Kompetenzzuwachs kaum eine Rolle spielen – ganz im Gegensatz zur Forschungsbewertung, die vorwiegend die Ergebnis-, kaum aber die Prozessebene in den Blick nimmt.

Schließlich ist mit Blick auf die gegenwärtig eingesetzten Qualitätssicherungsverfahren an Hochschulen zu konstatieren, dass sie um eine zunehmende Verfeinerung der Messinstrumente bemüht sind, ohne jedoch Erklärungen für spezifische Phänomene im Bereich von Forschung, Lehre und Studium anzubieten. Die fehlende Kopplung evaluativer Verfahren an erklärende Modelle und Ergebnisse der Forschung sowie die insgesamt schwach ausgeprägte Hochschulforschung führten in den vergangenen beiden Jahrzehnten vielfach zu einer Sammlung von Daten, die eine Situationsbeschreibung, jedoch keine Erklärungen bieten konnte. Dies ist nicht zuletzt in Anbetracht der berechtigten Forderung, konkrete Maßnahmen an Evaluationen bzw. Qualitätssicherungsverfahren insgesamt zu knüpfen, misslich, da die gewählten Maßnahmen letztlich nicht auf empirischen Erklärungen, sondern auf Problembeschreibungen fußten und entsprechend zwar häufig plausibel, selten aber wissenschaftlich fundiert waren. Soll aber Qualitätssicherung neben ihrem in der Mehrzahl der Fälle festzustellenden mobilisierenden Charakter auch einen Beitrag zur Versachlichung von Steuerung führen, genügt alleine die Messung von Stärken und Schwächen nicht.

Diese wenigen Einlassungen lassen die Einschätzung zu, dass die Diskussion um eine Präzisierung des Qualitätsbegriffes sowie die Unterlegung mit erklärenden Modellen kein Nebenschauplatz der Qualitätssicherungsbemühungen sein, sondern im Mittelpunkt der künftigen Debatte stehen sollte, um vom Messen zum Verstehen zu gelangen.

Unabhängig davon, in welcher Weise ein Qualitätsbegriff inhaltlich konkretisiert wird, lässt sich grundsätzlich zwischen drei unterschiedlichen Zugängen bzw. Bezugssystemen differenzieren.

Zum einen lässt sich Qualität als relative Größe verstehen und sich durch den Vergleich mit verwandten Projekten, Programmen oder Organisationen messen. Diese vergleichende Perspektive liegt der Mehrzahl der Qualitätssicherungsverfahren an Hochschulen zugrunde. So gewinnen die Ergebnisse von Lehrveranstaltungsbefragungen erst durch Vergleiche bspw. mit allen Befragungen innerhalb eines Fachs oder eines Fachbereichs an Bedeutung. Auch Hochschulrankings spiegeln keine absoluten Qualitätskennzahlen, sondern sind erst im Vergleich zwischen Fächern und Hochschulen angemessen zu gewichten. Schließlich sind auch interne und externe Evaluationen in Forschung und Lehre durch das Element des Peer Review zu einem nicht unerheblichen Teil auf eine vergleichende Perspektive ausgelegt.

Umfangreichere Evaluationsverfahren und Peer Reviews sind allerdings zugleich auch an einem weiteren Qualitätsverständnis orientiert, dem Vergleich zwischen Zielen und deren Erreichung. Qualität wird in diesem Zusammenhang als Maß der Zielerreichung definiert. Dieser Ansatz findet neben internen und externen Evaluationen im Bereich von Lehre und Studium hauptsächlich bei der Bewertung von Forschungsprojekten und bspw. bei Zwischenevaluationen von Sonderforschungsbereichen Anwendung, wenngleich in beiden genannten Verfahren gewöhnlich auch die vergleichende Perspektive von Bedeutung ist. Legt man diesen Qualitätsbegriff für weitere Bereiche von Hochschulen zugrunde, würde dies eine präzisere Operationalisierung universitärer Leitbilder bedeuten als dies bisher der Fall ist. Es ist Meyer und Rüeegger zuzustimmen, wenn sie feststellen, dass jede universitäre Gemeinschaft „vor die Herausforderung gestellt [sei], in Auseinandersetzung mit der Tradition und den aktuellen Verhältnissen zu reflektieren, wie sie sich und ihren aktuellen Auftrag versteht“ (Meyer, Rüeegger 2005, S. 8). Die bisherigen Formen der Leitbild- und Strategieentwicklung sind allerdings aus qualitätssichernder Perspektive insofern nicht hinreichend, als nur in seltenen Fällen konkrete, erreichbare Ziele hieraus abgeleitet werden.

Neben diesen lässt sich zur Ausgestaltung eines Qualitätsverständnisses ein dritter, normativer Zugang nennen. Dieser kann bspw. auf Modelle „guter“ Organisationen oder Institutionen rekurrieren. Qualität lässt sich in diesem Fall unter der Annahme „konstruieren“, dass spezifische Bedingungen zum Gelingen von Hochschulen gelten oder dass eine „Idee der Universität“ tragend ist, die Qualität setzt und nicht im Verhältnis zu anderen Projekten, Programmen oder Organisationen steht (vgl. auch Schmidt 2008, S. 6 ff.).

Von daher bietet sich im Hinblick auf die Qualitätsfrage an Hochschulen – wie in Mainz geschehen – ein Zugang über eine **übergreifende Modellperspektive** an, die sowohl der Komplexität des Qualitätsbegriffes als auch der Dynamik des hochschulpolitischen Wandels begegnen kann.

Qualitätsentwicklung an Hochschulen lässt sich in diesem Sinne als ein Spannungsfeld beschreiben, in welchem ein stetiger kritischer Abgleich der Qualitätssicherungskonzepte mit einem Verständnis von Universität zu erfolgen hat, das zur jeweiligen Zeit im entsprechenden gesellschaftlich-politischen Kontext den Rahmen bildet. An dieser Stelle befindet sich zudem die relevante Schnittstelle zu Fragen der Hochschulsteuerung.

2. Qualitätsmodell

Der an der der JGUM vertretene Ansatz ist um eine Synthese aus den vorherigen Möglichkeiten Qualität zu definieren bzw. einen Bezugsrahmen für die Messung von Qualität herzustellen bemüht. Neben den zuerst genannten, in der Qualitätssicherung an Hochschulen verbreiteten Verfahren wird im Sinne eines übergreifenden Modells zum einen Bezug genommen auf die Differenzierung unterschiedlicher Qualitätsebenen nach Donabedian. Zum anderen knüpft der hier vertretene Ansatz an die Überlegungen von Parsons an, der Voraussetzungen für den Fortbestand sozialer Systeme unter sich wandelnden Bedingungen untersuchte.

Betrachtet man zunächst den Ansatz von Donabedian, so ist zwischen drei Qualitätsebenen zu differenzieren: der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (Donabedian 1966, S. 166ff.). Unterstellt wird hierbei, dass eine gute Struktur- sowie eine gute Prozessqualität auch zu einer guten Ergebnisqualität führen.

Allerdings berücksichtigt Donabedians Modell aus unserer Sicht nicht hinreichend die Frage nach der Qualität der Ziele. Sowohl die Struktur- wie auch die Prozessqualität können grundsätzlich optimal sein, ohne zu relevanten Ergebnissen zu führen, wenn sie nicht an hochwertigen Zielsetzungen ausgerichtet sind. Das Modell Donabedians kann entsprechend erweitert werden, so dass die Ergebnisqualität das Zusammenspiel zwischen Zielen, Strukturen und Prozessen spiegelt.

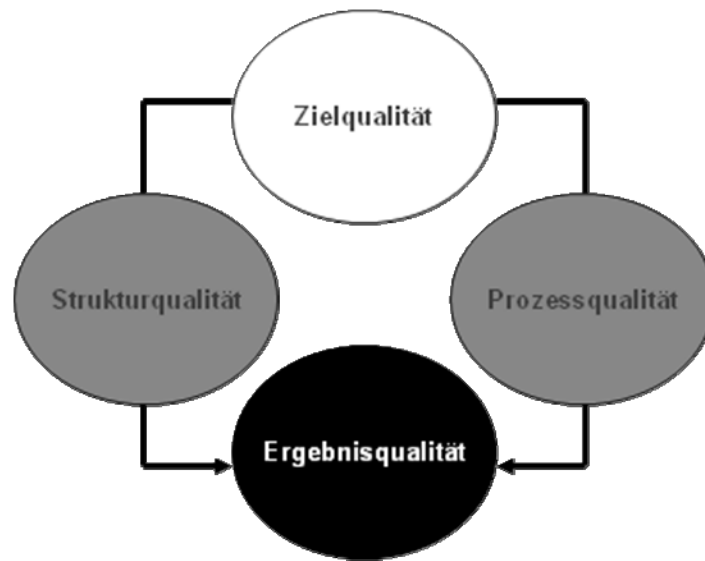


Abb. 2: Qualitätsebenen

Während das Modell Donabedians eine Hierarchie der einzelnen Qualitätsebenen dergestalt unterstellt, dass die Ergebnisqualität den Status einer abhängigen Variable gewinnt, lassen sich nach dem strukturfunktionalistischen Modell von Parsons Qualitätsebenen konstruieren, die grundsätzlich auf gleicher Ebene angesiedelt sind. Der nomologische Kern dieses differenzierungstheoretischen Ansatzes von Parsons ist die Annahme, dass Systeme unter sich verändernden Kontextbedingungen dann stabil sind, wenn es ihnen gelingt, gleichzeitig spezifische Systemprobleme zu lösen. Dies impliziert die These, dass Systeme eines balancierten Verhältnisses zwischen unterschiedlichen Subsystemen bedürfen, worauf im Folgenden noch näher eingegangen wird.

Die Betrachtung von Hochschulen als System liegt nahe, da diese Perspektive im Außenverhältnis die Beschreibung der (relativen) Stellung der Hochschule in der Gesellschaft leistet. „Die Wissenschaft übernimmt [...] Teilfunktionen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in die Eigenregie eines besonderen Sozialsystems, weil sie sich auf der Ebene der Gesellschaft selbst, gebunden an eine einheitliche, funktional-diffuse Rollenstruktur, nicht zu höherer Komplexität entfalten lassen.“ (Luhmann 1991, 247).¹ In den Worten systemtheoretischer Argumentation lassen sich somit Systemgrenzen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen beschreiben und Aufgabenfelder der Hochschule bzw. des Bildungssystems insgesamt ableiten. So wäre bspw. im Zusammenhang mit der Forderung nach der Praxisrelevanz des Studiums zu fragen, ob und wie nahe das Studium an spezifischen Berufsfeldern orientiert sein sollte, ohne gleichzeitig den Anspruch einer breiten wissenschaftlichen Ausbildung aufzugeben. Gleichsam wäre zu fragen, inwiefern und in welcher Tiefe Hochschulen eine Sozialisationsfunktion zukommt.

Der Zugang über den Systembegriff liegt auch deshalb nahe, als er einen integrierten Blick auf die Hochschulwirklichkeit zulässt. Die hochschulpolitische Diskussion der vergangenen Jahre fokussierte immer wieder auf einzelne Problemstellungen – seien es hohe Studienabbruchquoten, die Fachstudiendauer, fehlende Optionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs und die daran anschließende Einführung von Juniorprofessuren, die Förderung der Exzellenz in der Forschung, veränderte Steuerungsstrukturen etc. Kennzeichnend für diese Diskussion war die Konzentration auf spezifische Ausschnitte, die in der Regel nicht oder nur schwach in den Gesamtkontext der Hochschulentwicklung gestellt waren und sind. Der Systemzugang ist grundsätzlich dazu geeignet, diese integrierende Perspektive einzunehmen, indem der Zusammenhang zwischen den einzelnen Phänomenen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird. Hiermit kann

¹ Niklas Luhmann (1991): Selbststeuerung in der Wissenschaft, 247.

insbesondere auch der Analyse nicht intendierter Handlungsfolgen im Sinne einer Wirkungsforschung Rechnung getragen werden.

Die zuvor genannten Systemprobleme lassen sich nach Parsons durch das so genannte AGIL-Schema beschreiben. AGIL steht für die einzelnen Systemfunktionen der Anpassung oder Ressourcengewinnung (**A**daption), der Zielverwirklichung (**G**oal-**A**ttainment), der Systemintegration (**I**ntegration) sowie der Erhaltung latenter Strukturen (**L**atent pattern maintenance).

Adaption beschreibt die Notwendigkeit zur situationsadäquaten Anpassung des Systems an seine Umwelt, was insbesondere die Fähigkeit zur Generalisierung von Anpassungsformen und die Übertragung auf neue, aber vergleichbare Problemstellungen voraussetzt. Anpassung an die Systemumwelt bedeutet nicht zuletzt auch die Gewinnung von Umweltressourcen, so dass im Folgenden die Anpassungsfunktion vor allem unter dieser Perspektive der Gewinnung betrachtet wird.

Zielverwirklichung bzw. Zielerreichung ist ebenfalls zwischen System und Systemumwelt angesiedelt, indem hiermit die Themen und Fragestellungen des Systems beschrieben werden, die Handeln motivieren. Goal-Attainment setzt immer spezifische und erreichbare Zielstellungen voraus, wohingegen diffuse Fragestellungen nicht dazu geeignet sind, Handlungen oder Handlungsprogramme zu entwickeln.

Integration ist funktional in erster Linie systemintern. Integration ist das funktionale Äquivalent zur Ausdifferenzierung von Systemen, um systemimmanente Bindungen herzustellen. In der Sprache der Systemtheorie lässt sich dies als Prozess der Institutionalisierung beschreiben, indem systeminterne Verbindlichkeiten – sei es durch formale Systeme, wie das Rechtswesen, sei es durch informell kodifiziertes Verhalten und gemeinsames Wissen – hergestellt werden.

Latent pattern maintenance, d.h. die Erhaltung latenter Strukturen beschreibt ein übergreifendes Systemverständnis im Sinne einer kulturellen Verortung des Systems und dient der Selbstvergewisserung des Systems sowie der Herstellung eines gemeinsamen Konsens über Grundsätze des Systems. Die grundlegenden Strukturen des Systems

müssen hierbei hinreichend allgemein und weniger spezifisch sein, um eine breite Akzeptanz zu erfahren und Spielräume anzubieten, die eine breite Integration auch mit dem Preis partieller Abweichungen von spezifischen Systemzielen ermöglichen (vgl. u.a. Parsons 1996, 12ff.; Müller 1996, 282ff.; München 1982, 81ff.).²

Überträgt man diese Überlegungen auf das System Hochschule, so lassen sich in Anknüpfung an den vorrangigen Charakter der einzelnen Subsysteme die Bereiche des Selbstverständnisses einer Hochschule, der Organisation und Kooperation bzw. in den Worten Parsons der ‚Akademischen Gemeinschaft‘, der Ergebnisse von Forschung und Lehre in Form von neu generiertem Wissen und der Transformation von Wissensbeständen auf die nachwachsende Generation sowie der Ressourcen für und im Bereich von Forschung und Lehre identifizieren.

² Vgl. u.a. Talcott Parsons (1996): Das System moderner Gesellschaften, 12ff.; Klaus Müller (1996): Allgemeine Systemtheorie, 282ff.; Richard Münch (1982): Theorie des Handelns, 81ff.

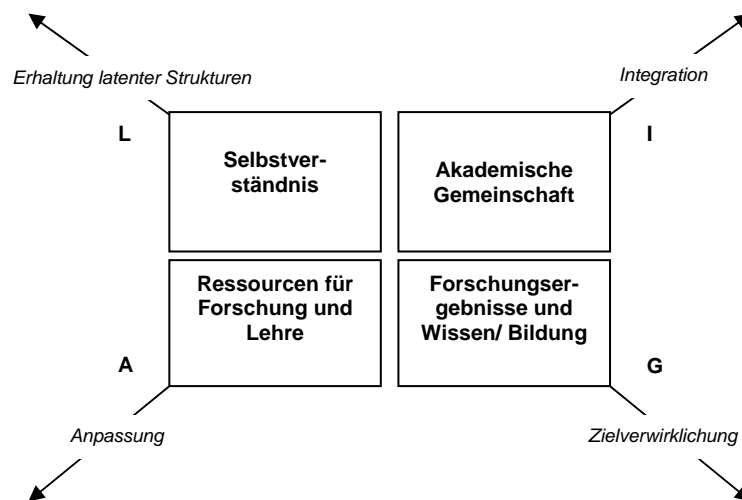


Abb. 3: Systemebenen in Hochschulen

Verknüpft man die zuvor skizzierten Ansätze von Donabedian und Parsons, so ließe sich den einzelnen Subsystemen jeweils eine spezifische Qualität zuordnen, so dass das Selbstverständnis an Hochschulen der Zielqualität, die Prozessqualität der Ebene der Integration, die Ergebnisqualität der Ebene der Zielverwirklichung und die Strukturqualität dem System der Adaption bzw. der Gewinnung von Ressourcen entspricht.

Dieser Ansatz lässt sich nun, differenziert nach unterschiedlichen Leistungsbereichen von Hochschulen, als Grundlage für die Operationalisierung von Erhebungsinstrumenten und Bewertungsverfahren verwenden. Beispielhaft soll eine solche Operationalisierung im Folgenden mit Blick auf Forschung und Lehre angedeutet werden (vgl. hierzu u.a. Schmidt 2008, Schmidt, Dreyer 2007).

Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> - Leitbild (Verständnis zu gesellschaftlichen Funktionen und übergreifenden Zielen) - Programme, Profil (Schwerpunktsetzungen) - Selbstvergewisserung, Reflexion (Evaluation etc.) - Wissenschaftliche Standards (Definition guter Forschung und Lehre und von Leistungsstandards) - Wissenschaftsethik 	<ul style="list-style-type: none"> - Forschungsorganisation (interne und externe Kooperationen, Mittelverwaltung etc.) - Lehrorganisation (Abstimmung von Veranstaltungen und Leistungsstandards etc.) - Kollegialer Austausch - Beratung und Betreuung - Verwaltung (Drittmittelverwaltung, Personalverwaltung etc.) - Interne und externe Kooperationen 	Akademische Gemeinschaft
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Personal/wiss. Nachwuchs (Quantität, Qualifikation, Verfügbarkeit für Forschung, Lehrdeputate, Betreuungsrelation etc.) - Sachmittel (Grundzuweisung, Drittmittel, Geräteausstattung, Bibliothek etc.) - Wissensbestände (Verfügbarkeit von Forschungsergebnissen, organisationales Wissen etc.) - Studierende (Motivation, Leistungsvermögen, Vorwissen etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Forschungsergebnisse (Wissensgenerierung, Publikationen, Vorträge, Wissens- und Technologietransfer etc.) - Wissenstransfer und Bildung (Kompetenzgewinne, Absolventen/innen, Prüfungsleistungen, Praxiseinmündung, Fachstudien-dauer etc.) 	Wissen, Wissenstransfer

Abb. 4: Dimensionen der Bewertung von Forschungs- und Lehrleistungen

3. Aspekte Guter Lehre

Neben dieser modellgeleiteten Fundierung der Qualitätssicherung wurden an der JGUM im Anschluss an das Leitbild und Strategieentwicklung Aspekte guter Lehre entwickelt. Unter dem strategischen Ziel die Qualität von Lehre und Lernbedingungen zu verbessern, sollten hiermit **Qualitätsstandards** definiert werden, die Stärken- und Schwächenanalysen zugrunde liegen.

Die vorliegenden Empfehlungen sind allerdings nicht als Handlungsanleitung, sondern als Orientierungsrahmen zu verstehen.³ Es ist intendiert, dass diese zur Reflexion in den Fächern und Fachbereichen und – auch unter der Perspektive eines effizienten Mitteleinsatzes – zu einem kontinuierlichen Monitoring beitragen.⁴

Die im Folgenden vorgestellten ‚Aspekte guter Lehre‘ beziehen sich auf die Ebene des Fachs bzw. des Fachbereichs als maßgebliche Einheit für die Definition von Zielen und Kriterien für Studium und Lehre. Sie beruhen neben dem zuvor skizzierten Modellbezug insbesondere auf einem Qualitätsverständnis, das die Kompatibilität von Zielen und Lehrpraxis in den Mittelpunkt rückt.

Wesentlich ist der Abgleich der Ziele auf unterschiedlichen Ebenen, so auch im Hinblick auf übergreifende Ziele der Universität. Solche Teilziele können in unterschiedlicher Form bspw. durch Setzung von Prioritäten oder durch Vermittlung der einzelnen Ziele in Übereinstimmung gebracht werden. Hieran sind die folgenden Aspekte guter Lehre ausgerichtet.

1. Lehre ist als **mehrdimensionale Leistung** zu verstehen, die der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher, potenziell gegenläufiger Ansprüche gerecht werden muss. ‚Gute Lehre‘ strebt einen angemessenen und ausgewogenen Umgang mit diesen Anforderungen an.

Die Fächer und Fachbereiche sind damit konfrontiert, dass sie zum Teil gegenläufigen Ansprüchen gerecht werden müssen. So sollen sie sowohl zur wissenschaftlichen Exzellenz beitragen als auch berufsnah bzw. praxisorientiert ausbilden. Sie sollen hinreichende allgemeine Fähigkeiten, so genannte *soft skills*, als auch spezifische Fachkenntnisse vermitteln. Sie sollen einen hohen Forschungsstand nachweisen

³ Dieser soll die Fächer und Fachbereiche einerseits bei ihrer internen Diskussion über Fragen von Studium und Lehre unterstützen, andererseits Hinweise auf die im Rahmen von Evaluationen zugrunde liegenden Dimensionen geben. Dabei beschränken sich diese Empfehlungen auf die *Qualität der Lehre* und der *Lernbedingungen*; Einzelheiten, die die *Evaluation* der Lehre betreffen, werden bewusst nicht angesprochen.

⁴ Ausdrücklich nicht verbunden ist hiermit ein Kriterienkatalog für Fragen der Leistungsanerkennung nach dem Bundesbesoldungsgesetz.

und Studierende und Nachwuchswissenschaftler/innen in Forschungsprozesse einbinden, gleichzeitig aber den Bedürfnissen derjenigen Studierenden gerecht werden, die nicht in erster Linie eine wissenschaftliche Ausbildung anstreben. Eine Vermittlung dieser unterschiedlichen Anforderungen auf Ebene des Fachs herzustellen, ist eine anspruchsvolle und kontinuierliche Aufgabe, die der Entwicklung und Definition eines gemeinsamen Fachverständnisses und der Verständigung über Ziele bedarf.

2. ‚Gute Lehre‘ gründet auf einem **Fachverständnis**, das unter den Lehrenden des Fachs abgestimmt ist. Aus diesem Fachverständnis lassen sich Lernziele für das Studium insgesamt, für einzelne Studienabschnitte sowie für die jeweiligen Lehrveranstaltungen ableiten. Die Definition des Fachverständnisses und der Lernziele sowie ihre stete Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen sind als eine der zentralen Aufgaben der Fachvertreter/innen zu werten.

Lernziele lassen sich nur unter Zugrundelegung eines gemeinsamen Fachverständnisses sinnvoll definieren. Unter Fachverständnis sind hierbei nicht ausschließlich die Übereinkünfte im Hinblick auf wissenschaftliche Fachstandards zu verstehen, sondern gleichsam z.B. persönlichkeitsfördernde Aspekte, das spezifische Profil des Fachs an der JGUM und damit verbunden mögliche Schwerpunktsetzungen sowie Grenzen gegenüber anderen Fächern und mögliche Kooperationen mit anderen Fächern. Mit anderen Worten ist die Frage zu beantworten, was ein Fach unter den gegebenen Rahmenbedingungen leisten kann. Das Fachverständnis sollte übergehen in mittel- und kurzfristige Zielbeschreibungen, die sich im Lehralltag in Lernziele für Studierende übertragen lassen. In Anlehnung an die curricularen Vorgaben ist hierunter insbesondere die Definition von Zielen für das gesamte Studium, für verschiedene Studienabschnitte und schließlich für einzelne Lehrveranstaltungen zu verstehen. Ein gemeinsames Fachverständnis ist allerdings ausdrücklich nicht mit Detailregulierung zu verwechseln, die notwendigen Innovationen in Forschung und Lehre entgegenwirkt. Mithin ist nicht die Äquivalenz des Fachverständnisses, sondern im Sinne der Freiheit von Forschung und Lehre die

Kommunikation von Differenzen im Hinblick auf das Fachverständnis anzustreben.

3. ‚Gute Lehre‘ zeichnet sich dadurch aus, dass **Lernziele** unter Lehrenden bekannt, Gegenstand des Austauschs sind und Studierenden vermittelt werden. Sicherzustellen ist in diesem Sinne die Transparenz und Bedeutung von Lernzielen, Anforderungen und Beurteilungskriterien auf Ebene des Studiums insgesamt sowie im Hinblick auf die einzelne Lehrveranstaltung.

Die Definition von Lernzielen alleine ist kein hinreichendes Kriterium für gute Lehre, wenn diese Ziele nicht kontinuierlich kommuniziert werden. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass Lernziele zum einen allgemeingültig und damit vergleichsweise abstrakt formuliert werden müssen, um unterschiedliche Ansätze und Interpretationen integrieren zu können. Zum anderen weisen Lernziele neben ihrer formellen Regelung in Studien- und Prüfungsordnungen ein hohes Maß an informellen „Regeln“ auf, die an Personen und deren spezifische Interpretationen gebunden sind. Unter der Perspektive einer für Universitäten kennzeichnenden hohen personellen Fluktuation ist daher der kontinuierliche Austausch zwischen den Lehrenden Voraussetzung für die Konkretisierung und Aktualisierung von Lernzielen. Nicht weniger wichtig ist die Vermittlung von Lernzielen sowie des Fachverständnisses an Studierende. Die Erfahrungen zeigen, dass in vielen Fächern die Effekte der bestehenden Informationsangebote überschätzt werden. Die einmalige Vermittlung des Studienaufbaus, der Leistungsanforderungen oder Beurteilungskriterien reicht in der Regel nicht aus. Ergebnisse der Hochschulforschung belegen vielmehr, dass die Kongruenz von übermittelter Information und aufgenommener Information vergleichsweise gering ist. Aus diesem Grund sind Kenntnisse und Informationen, die den Lehrenden als selbstverständliches Wissen erscheinen, vielen Studierenden unbekannt. Zum Tragen kommt hierbei die unterschiedliche Wahrnehmung des Fachs, die sich in der zum Teil widersprüchlichen Art der alltäglichen Wahrnehmung von Lehre und Lernen aus Sicht der Lehrenden und Lernenden widerspiegelt. Von wesentlicher Bedeutung ist schließlich ein Konsens zwischen den Lehrenden über Leistungsanforderungen und

Beurteilungskriterien. So sind partiell erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Anforderungen in mündlichen Prüfungen sowie die Anforderungen für die Anerkennung von Leistungsnachweisen zu beobachten, wenn auch eine völlige Standardisierung dem Charakter universitärer Lehre nicht gerecht wird, so sollte doch hierüber Transparenz für die Studierenden, aber auch die Lehrenden untereinander hergestellt werden.

4. ‚Gute Lehre‘ zeichnet sich durch **Anschlussfähigkeit** aus. Hierunter ist zu verstehen, dass Lehrveranstaltungen und Studienabschnitte aufeinander aufbauen, sich sinnvoll ergänzen und nicht ausschließlich, aber auch auf Prüfungsanforderungen abstellen. Darüber hinaus bedeutet Anschlussfähigkeit auch eine Abstimmung des Studienangebotes mit den erwarteten Anforderungen nach dem Studium.

Die Ergebnisse der Evaluation von Studium und Lehre zeigen, dass in weiten Teilen der universitären Lehre einzelne Lehrveranstaltungen unverbunden bleiben. Zwar ist ein formal, durch die jeweiligen Curricula, zum Teil auch durch Studienpläne geregelter Aufbau der Veranstaltungen gesichert, doch findet dies in vielen Fällen keine inhaltliche Entsprechung. Der Austausch von Lehrenden untereinander über ihre Veranstaltungen, die Abstimmung des Lehrstoffs sowie der Leistungs- und Prüfungsanforderungen sind in vielen Fächern eher die Ausnahme als die Regel. Dies führt unter anderem dazu, dass Leistungsanforderungen nicht transparent oder heterogen sind, was wiederum zu Unsicherheit auf Seiten der Studierenden und zur Verzögerung des Übergangs in die Prüfungsphase führen kann. Die Differenzierung von Wissenschaft erfordert sowohl im Bereich der Forschung als auch in der Lehre einen enormen Aufwand an Koordination und Kooperation, um die Anschlussfähigkeit im zuvor genannten Sinne zu sichern. Darüber hinaus ist in vielen Bereichen Zusatzwissen über die schulischen Vorkenntnisse der Studierenden und Berufswege nach dem Studium erforderlich, um auch außerhalb der universitären Grenzen Anschlussfähigkeit herzustellen. Vor allem die fehlende Anschlussfähigkeit von Schule und Studium generiert hierbei zunehmend Probleme im Rahmen der universitären Ausbildung.

5. ‚Gute Lehre‘ entspricht guter **Betreuung** von Studierenden in Form von angemessener und frühzeitiger Leistungsrückmeldung sowie der Erörterung von Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden. ‚Gute Lehre‘ trägt mithin zur Förderung des Potenzials von Studierenden, gleichzeitig aber auch zur Leistungsdifferenzierung bei. Gute Betreuung im Sinne akademischen Austauschs ist die Grundlage für gegenseitigen Respekt und gegenseitiges Vertrauen, die unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen sind.

Der Begriff der Betreuung wird hochschulpolitisch unspezifisch verwendet. Während die damit einhergehende Konnotation der Förderung von Studierenden weithin geteilt wird, findet man den Gedanken der Differenzierung nur selten. Gute Betreuung aber zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, Studierenden Hilfestellungen bei der frühzeitigen Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens und damit eine angemessene Orientierungshilfe zu geben. Dies spricht dafür, bereits zu Beginn des Studiums die Standards des Fachs zu vermitteln und entsprechende detaillierte Leistungsrückmeldungen anzubieten. Eine angemessene Betreuung differenziert nach dem Betreuungsbedarf der Studierenden, der in der Regel sehr unterschiedlich ist. So finden sich Studierende, die eine vergleichsweise enge persönliche Bindung benötigen als auch solche, die wesentliche Informationen über Kontakte zu Kommilitonen oder den schriftlichen Angeboten des Fachs gewinnen. Gute Betreuung in einem weiteren Sinne zeichnet sich entsprechend durch unterschiedliche Formen und Stufen der Information, Beratung und Rückmeldung sowie durch die Ausbildung gegenseitigen Respekts und Vertrauens aus.

6. ‚Gute Lehre‘ ist an die **Forschungsleistungen** des Fachs gebunden. Kontinuierliche Forschung auf hohem Niveau ist Voraussetzung für Lehre auf hohem Niveau.

Die Kontrastierung von guter Forschung und guter Lehre – so zeigen die Ergebnisse der Hochschulforschung an der Universität – ist nicht haltbar. Gute Lehre wird in der Regel dort generiert, wo anspruchsvolle Forschung geleistet wird. Dies schließt nicht aus, dass Zeitbudgets

für Forschung und Lehre nicht zuletzt bei Nachwuchswissenschaftlern/innen in der Qualifizierungsphase miteinander konkurrieren. Die Anbindung von Lehre an Forschung bedeutet über die inhaltliche Dimension hinaus, Studierende soweit möglich an Forschung partizipieren zu lassen, zumindest aber Studierenden einen frühzeitigen Einblick in den Forschungsstand und Forschungsschwerpunkte des Fachs zu vermitteln.

7. Fertigkeiten für ‚gute Lehre‘ können erworben werden. Mit Bezug auf individuelle Lehrleistungen ist eine kontinuierliche **Weiterbildung** in Fragen von Studium und Lehre, nicht zuletzt im Hinblick auf neue – auch medial gestützte – Lehr- und Lernmethoden geboten. Gleichzeitig erfährt die Vermittelbarkeit von guter Lehre Grenzen in der jeweiligen Persönlichkeit und der persönlichen Interpretation von Lehrmethoden.

Das Erlernen von Lehrkompetenzen erfolgt nach wie vor in vielen Fächern weitgehend autodidaktisch. Auch wenn die Vermittlung von Lehrtätigkeit ihre Grenzen in der Persönlichkeit der einzelnen Lehrenden hat, ist es dennoch förderlich, Lehrmethoden und systematisierte Erfahrungen im Bereich der Lehre weiterzuentwickeln und zu vermitteln. Zu denken ist z.B. an die Einführung elektronischer Medien in der Lehre, die zeitliche Strukturierung von Lehrveranstaltungen, das Wissen um die Leistungsvoraussetzungen der Teilnehmer, um Formen des Lernens und um Möglichkeiten des Feedbacks. Hierbei ist keinesfalls ausschließlich an Lehre im engeren Sinne, sondern bspw. auch an Fragen der Betreuung, der Durchführung von Prüfungen, der Planung von Lehrveranstaltungen und Formen der Leistungsrückmeldung zu denken. Die hiermit angedeuteten unterschiedlichen Facetten der Lehrtätigkeit bedürfen nicht der zufälligen, sondern der organisierten Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten. Dementsprechend ist zu empfehlen, dass Fächer und Fachbereiche in Kooperation mit der Koordinierungsstelle zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses Kriterien und Bedarf für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses formulieren und entsprechende Initiativen unterstützen.

8. Das **Verständnis** von ‚guter Lehre‘ differiert zwischen **Fächern, Fächergruppen und Studiengängen**. Unter diesem Verständnis können auch Kriterien für den Erfolg von Lehre eine sehr unterschiedliche Gewichtung erfahren.

Wie im Bereich der Forschung sind auch im Hinblick auf die Lehre zum Teil sehr unterschiedliche Fächerkulturen zu beobachten. Anforderungen an Studierende und Formen des Unterrichts, die zwischen vortragsorientierten und interaktiven Lehrveranstaltungen variieren, sollen hierfür nur beispielhaft genannt werden. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass die Gültigkeit von Kriterien für erfolgreiche Lehre auch vom Profil der Studiengänge und den daran anschließenden Berufsmöglichkeiten abhängt. So ist für Studiengänge, die mit einem Staatsexamen abschließen, in der Regel davon auszugehen, dass hiermit ein vergleichsweise klar umrissenes Berufsbild verbunden ist und entsprechend die Berufschancen eng an den Studienabschluss geknüpft sind. Dies bedeutet, dass in den entsprechenden Studiengängen das Curriculum zumeist weniger Spielräume zulässt als in anderen Studiengängen. Dem entgegen ist insbesondere für Magisterstudiengänge festzustellen, dass die Berufsbilder weniger eindeutig sind und das Studium oftmals zur beruflichen Orientierung genutzt wird. Praktika oder Jobs im angestrebten Berufsfeld können in diesen Fällen bereits während des Studiums für den weiteren beruflichen Werdegang von großer Bedeutung sein, auch wenn dies zu Lasten kurzer Studienzeiten gehen sollte. Während demnach in Studiengängen, die auf ein vergleichsweise klar umrissenes Berufsfeld abzielen (wie bspw. Medizin, Pharmazie und Lehramtsstudiengänge), die Fachstudierendauer ein relevantes Maß für den Lernerfolg und die Berufsanbindung darstellt, ist dies nicht ohne Weiteres auf alle Studiengänge zu übertragen. Inwieweit die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen mit ihrem beabsichtigten stärkeren Berufsfeldbezug zu einer Angleichung dieser Fachkulturen führt, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abzusehen.

9. Dennoch sind die Effekte ‚guter Lehre‘ mit Bezug auf das jeweilige Fachverständnis und die damit verbundenen Zielsetzungen messbar. Entsprechende **Indikatoren** bedürfen damit der fachnahen Interpreta-

tion. Als wesentliche Kriterien guter Lehre sind ein erfolgreicher Studienabschluss und daran anschließend die fachnahe Berufseinmündung zu werten. Welche Aspekte hierzu beitragen – wie bspw. eine kurze Studiendauer oder eine studienbegleitende Berufseinmündung – variiert fachspezifisch. Die Entwicklung solcher fachspezifischer Kriterien hinsichtlich erfolgreicher Lehre und die wiederkehrende Erörterung im Fach sind als ‚Aspekte guter Lehre‘ im Sinne eines reflektierten Umgangs mit entsprechenden Fragestellungen zu werten.

Die Bewertung ‚guter Lehre‘ anhand von messbaren, quantifizierbaren Kriterien ist zunächst ein sinnvoller Zugang, um eine vergleichende Orientierung im Hinblick auf die Lehrleistungen eines Fachs zu erhalten. So bieten Fachstudiendauer, Daten zum Studienverlauf und Prüfungsergebnisse einen guten Überblick bezüglich der Lehr- und Lerneffekte. Allerdings sind solche Daten im Hinblick auf ihre Relevanz für den Übergang in den Beruf sowie unter Berücksichtigung intervenierender Variablen zu interpretieren. Als zentrale intervenierende Variablen, die nicht in der Verantwortung der Fächer liegen, sind das Leistungsvermögen der Studierenden sowie die Situation auf dem Arbeitsmarkt zu nennen. Anzustreben ist die Definition von fachspezifischen Erfolgskriterien, die im Zeitvergleich Rückschlüsse auf die Lehrleistungen des Fachs zulassen. In die Bewertung ‚guter Lehre‘ ist die Einschätzung der Studierenden einzubeziehen.

Die zuvor beschriebenen ‚Aspekte guter Lehre‘ lassen sich unter folgenden Stichpunkten zusammenfassen:

- Bewusster und angemessener Umgang mit ambivalenten Anforderungen
- Entwicklung und kontinuierliche Kommunikation eines Fachverständnisses
- Definition von Lernzielen
- Transparenz von Lernzielen
- Anschlussfähigkeit von Lehrveranstaltungsinhalten, Studieninhalten und Studienabschnitten sowie der Übergang vom Studium in den Beruf

- Betreuung im Sinne von Leistungsförderung und Leistungsdifferenzierung sowie als Voraussetzung für gegenseitigen Respekt und Vertrauen
- Gute Forschung als Basis guter Lehre
- Systematische Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Entwicklung von fachspezifischen Kriterien und Indikatoren guter Lehre.

III. Struktur, Grundsätze und Prozesse der Qualitätssicherung an der Johannes Gutenberg-Universität

- Sabine Fährdrich, Tanja Grendel, Daniela Heinze, Elisabeth Springer -

Das seit einigen Jahren bestehende Qualitätssicherungssystem der JGUM umfasst weitreichende Konzepte und Maßnahmen, die sich auf die gesamte Organisation (bzw. Organisationseinheiten) beziehen und deren Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen steuern (s. auch Schmidt 2008, S. 10ff.).

Verfahren zur weiteren qualitativen Entwicklung im Bereich von Forschung, Studium und Lehre sind auf Kooperation mit den beteiligten Akteuren verschiedener Statusgruppen und unterschiedlicher funktionaler Einbindung in die Universität angewiesen – eine Perspektive, die dem Verständnis entspricht, dass es sich bei Hochschulen nicht um technische, sondern um **soziale Systeme** handelt, die aufgrund ihrer Autonomie auf Seiten der Akteure insbesondere auf den Erhalt intrinsischer Motivation angewiesen sind. Verfahren der Qualitätssicherung müssen dementsprechend kritisch hinterfragt werden, inwieweit sie gewinnbringende Effekte zeitigen und in welchen Bereichen sie einer ‚bürokratischen Routine‘ gleichen. Vor allem sollten Mehrfachbelastungen durch Dopplungen von Anforderungen in unterschiedlichen Verfahren vermieden werden.

Um diesen Anforderungen noch besser gerecht zu werden, strebt die JGUM im Rahmen des Modellprojekts an, innerhalb des bestehenden Qualitätssicherungssystems stärker als bisher **Synergieeffekte** durch eine flexible Verzahnung der Verfahren und Instrumente zu nutzen

sowie eine Zusammenführung der Kompetenzen vorzunehmen, welche in unterschiedlichen Bereichen der Universität vorhanden sind.

1. Konzepte studiengangsbegleitender Qualitätssicherung

Betrachtet man das Modellprojekt an der JGUM vor dem Hintergrund des universitären Qualitätssicherungssystems, sind hier jene zur Durchführung der Verfahren relevanten drei Ebenen vorzustellen:

- die strategische Ausrichtung der Hochschule
- Instrumente der Qualitätsentwicklung
- ein kontinuierliches Qualitätsmonitoring sowie konkrete Beratungs- und Unterstützungsangebote, die von Fächern und Fachbereichen während der gesamten Phase der Entwicklung und Einführung neuer Studiengänge in Anspruch genommen werden können.

Strategische Ausrichtung der Hochschule

Beginnend mit der strategischen Ausrichtung der Hochschule, ist es gerade im Zusammenhang mit dem Reformprozess und dem Modellprojekt erwähnenswert, dass das universitätsinterne Strategiekonzept¹, abgeleitet aus der Konkretisierung des Leitbildes² als dem übergreifenden universitären Orientierungsrahmen unter anderem auch Standards formuliert, welche für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge maßgebend sind. So subsumiert das Strategiekonzept neben eher allgemeinen Zielen, wie einer verstärkten Schwerpunktbildung in Forschung und Lehre, einer Intensivierung der internationalen Ausrichtung und der Frauenförderung, dem Ausbau des wissenschaftlichen Weiterbildungs- und Dienstleistungsangebotes insbesondere auch die **Reformierung der Studienstruktur**.

¹ s. unter: <http://www.uni-mainz.de/downloads/Strategiepapier031215.pdf>.

² s. unter: http://www.uni-mainz.de/downloads/leitbild_gesuni_030517.pdf.

In diesem Zusammenhang wurden unterschiedliche Projekte bzw. strategische Maßnahmen definiert, wie beispielsweise eine Intensivierung der allgemeinen Studienberatung, Entwicklung eines Konzeptes für E-Learning, Verstärkung des Angebots von Lehrveranstaltungen, die Fragestellung, Methodik und Ergebnisse aktueller Forschung zum Inhalt haben, mittelfristige Einführung eines Regelauslandssemesters, Durchführung einer Stärken- und Schwächenanalyse je Fachbereich und Erarbeitung eines Maßnahmenplans, Stärkung der hochschuldidaktischen Begleitung der Wissenschaftler/innen, Ausbau der qualifizierten Studienfachberatung, Intensivierung von Tutorenprogrammen, Entwicklung von Programmen für Begabtenförderung sowie Einführung von Vorbereitungskursen für Studienanfänger/innen.

Darüber hinaus werden im Strategiekonzept konkrete Handlungsempfehlungen zu einer kontinuierlichen und anhand von Kenngrößen messbaren Qualitätsentwicklung in den Bereichen Studium, Lehre und Forschung ausgesprochen. Auf der Basis von Stärken- und Schwächenanalysen sollen zu diesem Zweck in den unterschiedlichen Bereichen der Hochschule³ spezifische Qualitätsmerkmale entwickelt werden.

Als weitere Entwicklungslinie ist in diesem Zusammenhang erneut auf die unter dem **NSM** zusammengefassten Projekte zu verweisen (s. auch Kap. I. 2). Neben der eingangs bereits genannten Fachbereichsneugliederung und der Einführung des kaufmännischen Rechnungswesens wurde im Anschluss an die Prozessanalysen auch eine Geschäftsprozessoptimierung in der Zentralverwaltung durchgeführt, nicht zuletzt, um im Sinne einer Organisationsentwicklung die Kernprozesse der Verwaltung sukzessive zu optimieren.

Im Folgenden sei hier noch auf die Instrumente der Qualitätsentwicklung und das begleitende Monitoring für Fächer und Fachbereiche eingegangen:

³ Das Netz der hierin festgelegten Zielvereinbarungen mit den einzelnen Institutionen leitet hin zu einem Hochschulentwicklungsplan, wie er nach dem neuen Hochschulgesetz erstellt werden soll.

Instrumente der Qualitätsentwicklung

Zentrale Säule des Qualitätsmanagementsystems der JGUM bildet das **ZQ**. In Abgrenzung zur internen Organisationsentwicklung im Verwaltungsbereich zeichnet diese Einrichtung verantwortlich für qualitätssichernde Maßnahmen im Bereich Forschung und Lehre sowie im Hinblick auf relevante Informations- und Beratungsangebote für Studierende. In diesem Zusammenhang setzt das ZQ u.a. die im Folgenden beschriebenen **Instrumente und Verfahren zur Qualitätssicherung** sowie die interne **Zertifizierung von Studiengängen** im Rahmen des Modellversuchs „Systemakkreditierung“ ein.⁴

Interne und externe Evaluationen von Fächern und Fachbereichen werden an der JGUM bereits seit Mitte der 1990er Jahre durchgeführt und berücksichtigen sowohl Fragen der Forschung als auch der Lehre einschließlich deren Organisation. Das Verfahren ist modellbasiert und legt einen systemischen Ansatz zugrunde, der davon ausgeht, dass Qualitätsentwicklung an einer Balance unterschiedlicher Handlungsanforderungen ausgerichtet sein sollte. Hierbei werden auf analytischer Ebene die Dimensionen der Ressourcen, des Grades der Zielerreichung, der Integration und Organisation sowie der Kultur eines Fachs im Sinne übergreifender Leitideen und des jeweiligen Selbstverständnisses zugrunde gelegt. Entsprechend werden Qualitätsaspekte im Hinblick auf Ziele, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse untersucht. Das Evaluationsverfahren an der Universität Mainz folgt dem Konzept der internen und externen Evaluation (Peer-Review-Verfahren) mit anschließender **Zielvereinbarung**. Das sogenannte Mainzer Modell der Evaluation weist hierbei neben dem Einbezug der Forschungsleistungen als

⁴ Seit das ZQ ab dem Jahre 2003 zugleich die Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes bildet, steht dieses Angebot auch den insgesamt 14 Mitgliedshochschulen in Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland zur Verfügung.

Besonderheit die vom ZQ durchgeführte Stärken- und Schwächenanalyse im Rahmen der internen Evaluation⁵ auf.

Struktur- und Entwicklungspläne werden in der Regel im Rahmen des Verfahrens zur Wiederzuweisung von Professuren erstellt und dienen der Hochschulleitung als Entscheidungsgrundlage für Fragen der Strukturplanung im Zusammenhang mit der Denomination von Professuren und Dauerstellen. Gegenstand sind die mittelfristigen Planungen der Fächer sowohl im Hinblick auf die Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Forschung als auch auf die Entwicklung bzw. Weiterführung von Studiengängen. Zugrunde gelegt werden die bisherige Entwicklung und Leistungen in Forschung und Lehre der vergangenen fünf Jahre mit dem Ziel, Perspektiven für die kommenden fünf bis zehn Jahre aufzuzeigen.

Lehrveranstaltungsbefragungen stellen Feedback-Instrumente für die Lehrenden sowie für Fächer und Fachbereiche dar. Sie werden in der Regel in einem dreisemestrigen Zyklus durchgeführt. Die Ergebnisse der Befragungen sollen in Maßnahmen der Beratung und didaktischen Weiterqualifizierung münden. Die JGUM greift hierbei auf das automatische Datenerfassungs- und -auswertungssystem EVASYS zurück, welches die zeitnahe Verarbeitung einer Vielzahl von Veranstaltungsbefragungen noch im laufenden Semester erlaubt. Die Erhebungsinstrumente entspringen einem Entwicklungsprozess, in dem zum einen auf geprüfte Instrumente – wie beispielsweise das Heidelberger Inventar – sowie auf eigene Pretests zurückgegriffen wird, zum anderen in Kooperation mit Fachver-

⁵ Interne Evaluation: Darstellung der Stärken und Schwächen des Fachs in Form eines internen Berichtes (Berücksichtigung quantitativer Daten, Darstellung der Struktur des Fachs sowie Verwendung qualitativer Analysen, die an ein Verfahren aufeinander aufbauender Gespräche mit den einzelnen Statusgruppen anschließen). Externe Evaluation: Begutachtung durch externe Fachkollegen oder außeruniversitäre Institutionen.

tretern/innen eine fach- und veranstaltungsspezifische Anpassung vorgenommen wurde.⁶

Zentrale Ziele von **Absolventenbefragungen** sind zum einen die Informationsgewinnung über den Berufsverbleib der Absolventen/innen der JGUM, zum anderen die retrospektive Bewertung des Studiums unter Fokussierung auf den Abgleich der im Studium erlangten Kompetenzen mit den im Beruf gestellten Anforderungen. Schließlich sollen diese Befragungen Aufschluss über die Praxis und Wünsche der Ehemaligen im Hinblick auf die Bindung an die Universität und etwaige Weiterbildungserfordernisse geben. Absolventenbefragungen wurden an der JGUM für die Abschlussjahrgänge 2002, 2005 und 2006 durchgeführt. Für den Jahrgang 2005 findet sich ferner eine Re-Befragung in Planung.

Zudem werden Fragebögen bereitgehalten, die eigens für Studiengänge mit nur geringen Studierendenzahlen konzipiert wurden und die geeignete Rückmeldungen hinsichtlich des Verbleibs von Studierenden auf der Ebene der einzelnen Fächer gestatten.

Die JGUM hält ferner unterschiedliche Angebote zur **Personalentwicklung** des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals vor. Je nach Zielgruppe werden die Programme durch die Personalfortbildung, das Frauenbüro und das ZQ angeboten.⁷

⁶ Hinsichtlich der Veranstaltungsart sind die Fragebögen differenziert nach Vorlesungen, Seminaren und Praktika. Darüber hinaus variieren sie nach den Fächergruppen Natur-, Geistes-, Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Kunst und Musik. Unterschieden wird nach den Zielgruppen ‚Dozenten‘, ‚Studierende‘ und nach den ‚Rahmenbedingungen‘, die als Struktur- und Prozessvariablen in interdependenter Beziehung zueinander stehen und den Lernerfolg (Produktvariable) beeinflussen. Der Kernfragebogen bildet die genannten Einzelkomponenten über verschiedene Skalen ab: Organisation, Reflexion des Stoffes, Verhalten der Lehrenden sowie Didaktik usw.

⁷ Bspw. Kommunikation, PC-Kenntnisse etc.; Fortbildungen zur Einführung neuer Verwaltungssoftware; Programme für das Leitungspersonal der Universität; Programme für Professoren/innen, Juniorprofessoren/innen, Habilitanden/innen, Doktoranden/innen.

Der Senat hat darüber hinaus Empfehlungen zur **Evaluation von Juniorprofessuren** nach einer Beschäftigungszeit von drei Jahren beschlossen, die in der überwiegenden Zahl der Fachbereiche in Verfahrensordnungen für die Evaluation der Juniorprofessoren/innen umgesetzt wurden.

Wesentlich für die Projektkonzeption und die weitere Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems an der JGUM ist insbesondere die relative **Autonomie** des ZQ. Neben der fachübergreifenden Stellung in Form einer wissenschaftlichen Einrichtung wurde jüngst im Rahmen der Organisationsregelung verankert, dass das ZQ eine von Hochschulleitung, Fächern und universitären Gremien unabhängige Entscheidungsposition im Hinblick auf Fragen der internen ‚Akkreditierung‘ und ‚Reakkreditierung‘ von Studiengängen wahrnimmt.

Insofern stellt das ZQ eine zentrale Schnittstelle im Spannungsverhältnis von **Hochschulsteuerung** und **Qualitätsentwicklung** dar.

Kontinuierliches Monitoring

Das Angebot eines **kontinuierlichen Monitoring** für Fächer und Fachbereiche während der Phase der Entwicklung und Einführung neuer Studiengänge setzt zunächst mit der Beratung durch die **Abteilung Studium und Lehre** (hochschulweit insgesamt drei fachgruppenspezifische Bologna-Berater/innen) und die **Stabsstelle für Hochschulstatistik** auf der strukturellen Ebene an (s. auch Kap. I. 2). Darüber hinaus wird zur Erstellung der Akkreditierungsanträge ein **umfassendes Serviceangebot** bereitgestellt, welches neben der Einrichtung eines Servicebüros für Studierende, dem sukzessiven Auf- und Ausbau des Data-Warehouses auch die Etablierung einer hochschulweiten Prüfungssoftware beinhaltet.

Im Hinblick auf die Einführung neuer Studiengänge einerseits und deren nachhaltige Qualitätssicherung und -entwicklung andererseits stehen dabei jeweils **unterschiedliche Instrumente** im Vordergrund. Während der Phase der Konzeptentwicklung ist insbesondere auf den Stellenwert der Verfahren der internen und externen Evaluation zu

verweisen, anhand derer eine Stärken- und Schwächenanalyse der Studien-, Lehr- und Forschungsorganisation geleistet werden kann. Im Zuge der internen ‚Reakkreditierung‘ gewinnen darüber hinaus in der Regel Lehrveranstaltungs- und Absolventenbefragungen sowie externe Datenquellen (Auswertung von Rankings etc.) an Bedeutung, die ein kontinuierliches Monitoring der Studien- und Lehrsituation ermöglichen.

Im Rahmen des Modellprojekts „Systemakkreditierung“ werden die genannten Qualitätssicherungsmaßnahmen schließlich zusammengeführt und im bereits genannten **Prozesshandbuch** (s. auch Kap. I. 2) abgebildet.

Wenn auch die JGUM damit auf ein seit Mitte der 1990er Jahre etabliertes Spektrum vorhandener Qualitätssicherungsinstrumente zurückgreifen kann, sind in den kommenden Jahren weitere Maßnahmen geplant, um insbesondere im Sinne einer geeigneten Abstimmung von **Qualitätssicherung** und **Steuerung** auf unterschiedlichen Ebenen der Hochschule über ein umfassendes und in allen zentralen Bereichen aufeinander abgestimmtes **Qualitätsmanagement** zu verfügen (s. auch Schmidt 2008, S. 4ff.).⁸

Hierbei zeichnet sich für die kommenden Jahre als Herausforderung ab, die Aufgaben des **zentral** implementierten Qualitätssicherungssystems an der Universität Mainz verstärkt mit jenen der **dezentralen** Fachbereichsverantwortung zu verklammern wie auch perspektivisch die **Schnittstellen der Qualitätssicherung** zu optimieren.

Diesem Themenkomplex widmet sich die Hochschule für zwei Jahre im Rahmen eines vom **Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft** finanzierten Projekts zum Thema „Qualitätsmanagement: Spannungsfeld zwischen Hochschulsteuerung und Qualitätssicherung.“

⁸ Qualitätsmanagement wird hierbei verstanden als stets neu auszutarierender Prozess zwischen Qualitätssicherung und Hochschulsteuerung.

Konzept für ein umfassendes Qualitätsmanagement an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz“.⁹

Die angestrebte **Modifizierung der Steuerungsstrukturen** der Mainzer Hochschule betrifft zum einen die künftig erweiterten Handlungsspielräume auf Ebene der Dekanate wie auch die Gründung des Gutenberg Forschungskollegs mit seiner Aufgabe, die Strategiebildung der JGUM durch die Initiierung nachhaltiger Strukturmaßnahmen im Bereich Forschung zu unterstützen.

Steuerungsinstrumente, die in diesem Kontext eine Rolle spielen, sind beispielsweise die bereits genannte Budgetierung, die Zielvereinbarungen im Rahmen von Evaluationsverfahren sowie im Kontext mit Berufungs- und Budgetverhandlungen mit dem MBWJK (hierzu ausführlich Grendel, Schmidt, Springer 2006, S. 119ff.).

Im Hinblick auf die Definition von **Schnittstellen** geht es zum einen darum, die bereits für die zentrale Verwaltung entwickelten Managementinstrumente auf die Fachbereichsverwaltungen zu übertragen. Zum anderen sollen die Perspektiven der Organisationsentwicklung innerhalb der Verwaltung noch effizienter mit der Qualitätssicherung in Forschung und Lehre abgestimmt werden.

Die Grundidee der künftigen Weiterentwicklung an der JGUM liegt daher nicht etwa in der Initiierung weiterer Teilprojekte im Bereich der Qualitätssicherung in den unterschiedlichen hochschulinternen

⁹ Die Erfahrungen an der JGUM zeigen in Übereinstimmung mit Wirtschaftsunternehmen, dass ein gelingendes Qualitätsmanagement darauf angewiesen ist, das komplexe Verhältnis zwischen **Steuerung und Qualitätssicherung** angemessen zu definieren und strukturell zu verankern. Häufig ist jedoch das System der Qualitätssicherung (mit seinen unterschiedlichen Instrumenten) vom Fragenkomplex der Hochschulsteuerung und -entwicklung unabhängig.

Zu berücksichtigen ist, dass Qualitätssicherung einerseits über eine relative Unabhängigkeit innerhalb der Organisation verfügen und zugleich Einblicke in die Steuerung der Hochschule gewinnen sollte, um eine Abstimmung von Steuerung und Qualitäts- und Organisationsentwicklungsprozessen zu ermöglichen. Gleichzeitig dürfen Qualitätssicherungssysteme nicht zum Steuerungsersatz werden, sondern sie unterstützen Entscheidungsprozesse, entwickeln angemessene Methoden zur Diagnose von Stärken und Schwächen und haben daher einen beratenden, jedoch keinen steuernden Charakter (Hierzu ausführlich Grendel, Schmidt, Springer 2006, 119ff.).

Sektoren als vielmehr in der Abstimmung und Optimierung bestehender Arbeitsbereiche und Instrumentarien an deren Schnittstellen.

Um die Prozesse der Qualitätssicherung wie auch die Verfahren der Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen maximal transparent zu gestalten, verpflichtet sich die Hochschule, den Stand jederzeit zugänglich zu machen. Dies geschieht einerseits mittels des bereits genannten online zur Verfügung stehenden **Prozesshandbuchs** (inklusive einer knappen Visualisierung der einzelnen relevanten Prozessschritte in Form von Ablaufdiagrammen). Andererseits unterrichten künftig **Online-Masken** über den Stand der Einrichtung und Zertifizierung der einzelnen Studiengänge. Diese Masken sollen Interessierte nicht nur über den Zeitpunkt der Zertifizierung bzw. Rezertifizierung informieren, sondern gewähren Einblick in den Bewertungsbericht des ZQ, der auf den Gutachtermeinungen basiert und über die ergangenen Empfehlungen und Auflagen zu dem Verfahren unterrichtet. Mit diesen Maßnahmen unternimmt die Universität Mainz im Hinblick auf die Transparenz der Bewertungsverfahren einen großen Schritt nach vorne und geht über etablierte Vorgehensweisen hinaus.

2. Prozesse der Qualitätssicherung

Um die Prozesse der Studiengangsentwicklung und Qualitätssicherung im Rahmen des Modellprojekts übergreifend zu koordinieren und insbesondere zur besseren Abstimmung zwischen den beteiligten Einrichtungen und Akteuren beitragen zu können, wurde zu Beginn der Laufzeit eine **interne Arbeitsgruppe** eingerichtet. Diese aus einem Vertreter der Hochschulleitung, zwei Fachvertretern, den Leitern/innen der beteiligten Verwaltungsabteilungen (Studium und Lehre, Hochschulstatistik sowie dem Zentrum für Lehrerbildung), einem Bologna-Berater, einer Vertreterin des zuständigen Ministeriums und Mitarbeitern/innen des ZQ gebildete Gruppe führte regelmäßig Arbeitssitzungen durch.

2.1 Prozess der Einrichtung von Studiengängen im Rahmen des Modellprojekts

Ablauf

Zur Einrichtung der Studiengänge im Rahmen des Projekts der Systemakkreditierung wurde ein zweistufiges Verfahren entwickelt (Abb. 5). Unterstützt durch die bereits genannten Bologna-Beauftragten der JGUM konzipieren die Fächer Studiengangskonzepte als Kurzversionen zum späteren „Antrag auf Einrichtung eines Studiengangs“, welche Einblick in Idee und Ziele eines Studiengangs, einen ersten Überblick über den Studienverlauf, eine grobe Modulübersicht und den Ressourcenverbrauch gewähren. Im Hinblick darauf hält das ZQ einen Leitfaden bereit, anhand dessen die Fächer die ca. 10-20-seitigen Konzeptpapiere ausarbeiten.¹⁰

Die Studiengangskonzepte werden innerhalb des Fachbereichs im Ausschuss Studium und Lehre sowie im Fachbereichsrat erörtert und über den Dekan an die Hochschulleitung weitergeleitet. Anschließend wird interne Expertise aus dem Bereich der Entwicklung von Studiengängen, der Hochschulstatistik und der Qualitätssicherung hinzugezogen. Zur Qualitätsbewertung werden neben dem skizzierten Studiengang auch dem ZQ bereits vorliegende Struktur- und Entwicklungspläne und/oder Berichte, die im Rahmen von internen und externen Evaluationen gefertigt wurden, zugrunde gelegt, basierend auf der bereits erwähnten Prämisse, dass Studiengangskonzepte in Prozesse der Struktur- und Qualitätsentwicklung sowohl auf Ebene des Fachs

¹⁰ Das Studiengangskonzept sollte insbesondere informieren über die Studiengangsidee sowie die intendierte Gesamtperspektive des Fachbereichs, die angestrebten Lernziele, die Einbettung in die mittel- und langfristige Entwicklungsperspektive des Fachs und des Fachbereichs sowie die Relevanz des Konzeptes für bestehende und zu entwickelnde Forschungsschwerpunkte und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, das wissenschaftliche Potenzial, die Platzierung des Studiengangs in der Region (insbesondere im Hinblick auf verwandte Studiengänge an benachbarten Hochschulen), die zu erwartende Nachfrage durch Studierende, die vermutete Relevanz der Konzepte für die berufliche Praxis (insbesondere die prospektiven Arbeitsmarktchancen von Absolventen/innen), universitätsinterne und -externe Kooperationspotenziale, die zur Verfügung stehenden Ressourcen, die zu erwartende Entwicklung der Anzahl der Studierenden und jährlichen Studienabschlüsse. Beizufügen sind ferner ein Konzept des Modulhandbuchs und eine Skizze zum geplanten Studienverlauf.

und des Fachbereichs als auch auf Ebene der Gesamtuniversität eingebunden sein sollten.

In einem nächsten Schritt befindet die Hochschulleitung darüber, in welcher Weise der Entwicklungsprozess des konzipierten Studiengangs fortgesetzt werden soll, wie auch der Hochschulrat in das Verfahren einbezogen wird, sofern grundlegende strukturelle Fragen relevant sind.

Folgende **Verfahrensschritte** sind möglich:

a) Das Fach wird auf Grundlage des Studiengangskonzeptes, bereits vorliegender Struktur- und Entwicklungspläne oder interner und externer Evaluationen gebeten, das eingereichte Konzept weiterzuentwickeln und die für die Einrichtung des Studiengangs notwendigen Dokumente (Modulhandbuch, Studien- und Prüfungsordnung, ggf. über das Studiengangskonzept hinausreichende Beschreibung des Studiengangs) zu erstellen. Eine Begutachtung durch externe Experten/innen findet in diesem Falle in der zweiten Phase des Einrichtungsverfahrens statt (s.u.).

b) Die Hochschulleitung beschließt, dass bereits in dieser Phase die Einbeziehung externer Expertise zur Bewertung des Studiengangskonzeptes erforderlich ist. Grundlage hierfür ist beispielsweise das Vorliegen eines Struktur- und Entwicklungsplans und/oder eines internen Evaluationsberichtes.

c) Die Hochschulleitung gelangt zu der Auffassung, dass vor einer Weiterentwicklung des Studiengangs eine interne und externe Evaluation mit einer umfassenden Stärken- und Schwächenanalyse durchgeführt werden sollte.

Bei der Begutachtung durch Externe wird Wert darauf gelegt, dass die **Beraterpanels** jeweils aus mehreren Experten/innen der Fachrichtungen sowie der Berufspraxis und aus Studierenden gebildet werden.¹¹ Auswahl und Einladung der Fachwissenschaftler/innen obliegen dem

¹¹ Lediglich im Falle der Begutachtung von Beifachangeboten wurde ein reduziertes Begutachtungsverfahren mit meist nur einem/einer Fachvertreter/in gestartet.

ZQ und können durch Vorschläge des jeweiligen Fachs ergänzt werden.

Begutachtungsverfahren sind dabei in zwei Formen durchführbar:

a) auf Basis der Akten in einem schriftlichen Verfahren

Diese Verfahrensart hat sich bei Studiengängen bewährt, deren Einrichtung weitgehend losgelöst von Strukturfragen der Umgebung des Studiengangs (Einbettung des Studiengangs, Abstimmung auf Forschungsschwerpunkte) vorzunehmen war. Vorteile dieses Procedere bestehen vor allem in der effizienten zeitlichen und personellen Abwicklung. Auf diesem Wege können in einem einzigen Arbeitsschritt zugleich mehrere Studiengänge einer Begutachtung zugeführt werden. Ergebnisse für eine abschließende Stellungnahme liegen bereits nach wenigen Wochen vor.

b) im Rahmen einer ein- bis zweitägigen Vor-Ort-Begehung

Diese Verfahren können dem Wunsch der Hochschulleitung und der Fachbereiche Rechnung tragen, bereits in einer frühen Konzeptionsphase dieser komplexen Studiengangscluster und in Zusammenarbeit mit den Mainzer Fachvertretern/innen optimale Konstellationen bestimmter Studiengänge auszuloten bzw. *vor* deren Einrichtung komplexe Strukturfragen zu klären. Gleichzeitig lässt sich auf diese Weise eine Abstimmung auf die geplante Forschungsausrichtung sowie die universitätsinternen Schwerpunkte diskutieren.

Rückblickend hat sich im Verlauf des Modellprojekts herausgestellt, dass Berater/innen *vor Ort* eine höhere Bereitschaft erkennen ließen, **übergreifende Fragestellungen zu thematisieren**, als jene, die auf dem Aktenwege damit befasst waren.¹² Als abweichend von den bisherigen Akkreditierungsverfahren ist nicht nur der Sachverhalt zu werten, dass die Fachleute bereits in dieser frühen Phase projektierter Studiengänge in die Abläufe involviert sind, sondern ist auch deren veränderte Rolle bei der Mitwirkung hervorzuheben: Externe Fach-

¹² Als Ursache für eine Zurückhaltung im Aktenverfahren ist denkbar, dass im Begehungstermin der unmittelbare Diskurs mit den Fachvertretern/innen vor Ort möglich ist.

wissenschaftler/innen fungieren in diesem Kontext weniger als Gutachter/innen, sondern eher als **Berater/innen**, die komplexe Prozesse begleiten.

Kriterien für die **Auswahl von Beratern/innen** aus dem Wissenschaftsbereich sind neben hoher fachlicher Reputation und Kenntnissen der Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses auch Erfahrungen als Gutachter/innen (prioritär DFG-Gutachtertätigkeiten); wünschenswert sind des Weiteren Erfahrungen in leitender Funktion (bspw. Institutsleitung, Vorsitz in relevanten fachlichen Vereinigungen usw.), so dass die notwendigen Kompetenzen im Bereich der Hochschulentwicklung und hochschulrelevantes Strukturwissen zur Verfügung stehen. Ein weiteres Kriterium der Auswahl von Gutachtern/innen liegt auf dem Genderaspekt, der hinreichende Einbeziehung weiblicher Repräsentation sicherstellen soll. Die Mehrzahl der genannten Aspekte lässt sich bereits aus der Vita der Berater/innen erschließen. Zudem baut das ZQ sukzessive einen **Beraterpool** aus Experten/innen aus, die bereits an früheren ZQ-Begutachtungen oder anderen Verfahren (etwa Evaluationen des ZQ) erfolgreich teilgenommen haben.

Als **Ausschlusskriterien** für eine Nominierung haben zu gelten: Professoren/innen aus dem eigenen Bundesland; jene, die in ein Berufungsverfahren an der zu begutachtenden Hochschule involviert sind bzw. in den letzten fünf Jahren waren; jene, die schwerpunktmäßig gemeinsam mit Kollegen/innen der JGUM veröffentlichen; Professoren/innen, die an der Begutachtung des jeweils anderen Fachbereichs mitgewirkt (Überkreuzbegutachtung) und nach Möglichkeit jene, die in den letzten fünf Jahren eine Lehrtätigkeit an der JGUM ausgeübt haben.

Studentische Gutachter/innen der internen Verfahren rekrutieren sich in der Regel aus dem „Studentischen Akkreditierungspool“¹³, während die Beteiligten aus dem Bereich der **Berufspraxis** durch das ZQ individuell oder über entsprechende von Fach- oder Berufsver-

¹³ s.: <http://www.studentischer-pool.de>.

bänden bereitgehaltene Gutachterlisten recherchiert und in einen Beraterpool aufgenommen werden.

In der **zweiten Phase des Einrichtungsverfahrens** werden die nach einer Begutachtung vollständig ausgearbeiteten Studiengangsdokumente, die nun auch die Prüfungsordnung und das ergänzte Modulhandbuch umfassen, abschließend bezüglich formaler Kriterien und der Einhaltung der durch den Akkreditierungsrat im Grundsatz beschlossenen Qualitätsstandards geprüft. Zu diesem Zwecke sind die Unterlagen je nach dem Ergebnis externer Expertise, wie bereits in Phase 1 beschrieben, über den Fachbereichsrat und den Dekan der Hochschulleitung zuzuleiten. Die formale Prüfung erfolgt im Hinblick auf entsprechende Rahmenvorgaben der Prüfungs- und Studienordnungen zunächst durch die Abteilung Studium und Lehre (mittels eines Kriterienrasters) wie auch durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz, während sich die Stabsstelle Hochschulstatistik in einer empfehlenden oder kritischen Einlassung zu kapazitären Fragen äußert (s. auch Kap. IV.).

Die Einhaltung der Qualitätsstandards gewährleistet schließlich das ZQ durch seine **Stellungnahmen**. Diese ca. 10-15-seitigen Dokumente erörtern relevante Aspekte des Studiengangskonzeptes anhand von Qualitätskriterien und vor dem Hintergrund der Bolognavorgaben. Dabei werden die wesentlichen Anregungen und Meinungen aus den Berichten der externen Berater/innen einbezogen. Am Schluss einer jeden Stellungnahme findet sich eine Zusammenfassung jener Auflagen und Empfehlungen, welche die zuständigen Fachvertreter/innen vor dem Start des Studiengangs umzusetzen haben. Die Fächer erhalten die Möglichkeit, sich vorab schriftlich zu offenen Fragen in der Stellungnahme des ZQ zu äußern.

Anschließend werden sämtliche Unterlagen (Studiengangskonzepte, Modulhandbücher, Prüfungsordnungen und schriftliche Stellungnahmen des ZQ sowie der Verwaltungsabteilungen) dem **Senatsausschuss Studium und Lehre** zugeleitet. Im Rahmen dieser Gremiensitzungen, deren Mitglieder sich je nach Sachlage auch in Form von fachspezifischen Untergruppen formieren, werden prüfungsbedingte

Modalitäten der Studiengänge diskutiert, die in entsprechende Empfehlungen und Auflagen (schriftlich fixiert in Form von Vermerken für den Senat) münden. Der Senatsausschuss legt sodann den sog. „Antrag auf Einrichtung des Studiengangs“ dem **Senat** zur abschließenden Entscheidung vor, und im Falle eines positiven Votums gilt dieser als eingerichtet.

Allerdings können ggf. auch *nach* dem Einrichtungsprozess noch relevante Sachaspekte aus dem Blickwinkel der Qualitätssicherung zur Klärung anstehen, so dass das ZQ den Fächern erst zum Abschluss des gesamten Prozesses ein **Zertifikat** für ihren Studiengang entsprechend einer Akkreditierungsurkunde ausstellt. Dieses interne Siegel bescheinigt, dass ein Studiengang die Anforderungen der Qualitätssicherung im Rahmen der Einrichtung von Studiengängen erfüllt, und gilt für eine Laufzeit von fünf Jahren nach Aufnahme des Studienbetriebs. Erst damit gilt das Verfahren auch auf der Ebene der Qualitätssicherung als abgeschlossen.

Sollten während der Dauer oder nach Abschluss eines Verfahrens seitens der Fächer oder Fachbereiche **Einwände** hinsichtlich des Begutachtungsprocedere vorgebracht werden, so sind diese im Senatsausschuss des ZQ zu behandeln¹⁴. Derzeit liegen jedoch noch keine Erfahrungen mit Einsprüchen vor.

Inzwischen konnten nahezu sämtliche vor dem Start des Modellprojekts noch nicht reformierte Mainzer Studiengänge nach dem neuen Procedere begutachtet und eingerichtet werden. Als Verfahren kamen in erster Linie schriftliche Begutachtungen der Studiengänge durch Externe zum Einsatz. Ergänzt wurden diese durch insgesamt sieben ein- bis zweitägige Vor-Ort-Begehungen, bei denen Fachwissenschaftler/innen, Vertreter/innen der Berufspraxis und Studierende zu Gast in Mainz waren.

¹⁴ Quasi ähnlich einer Fachkommission einer Akkreditierungsagentur.

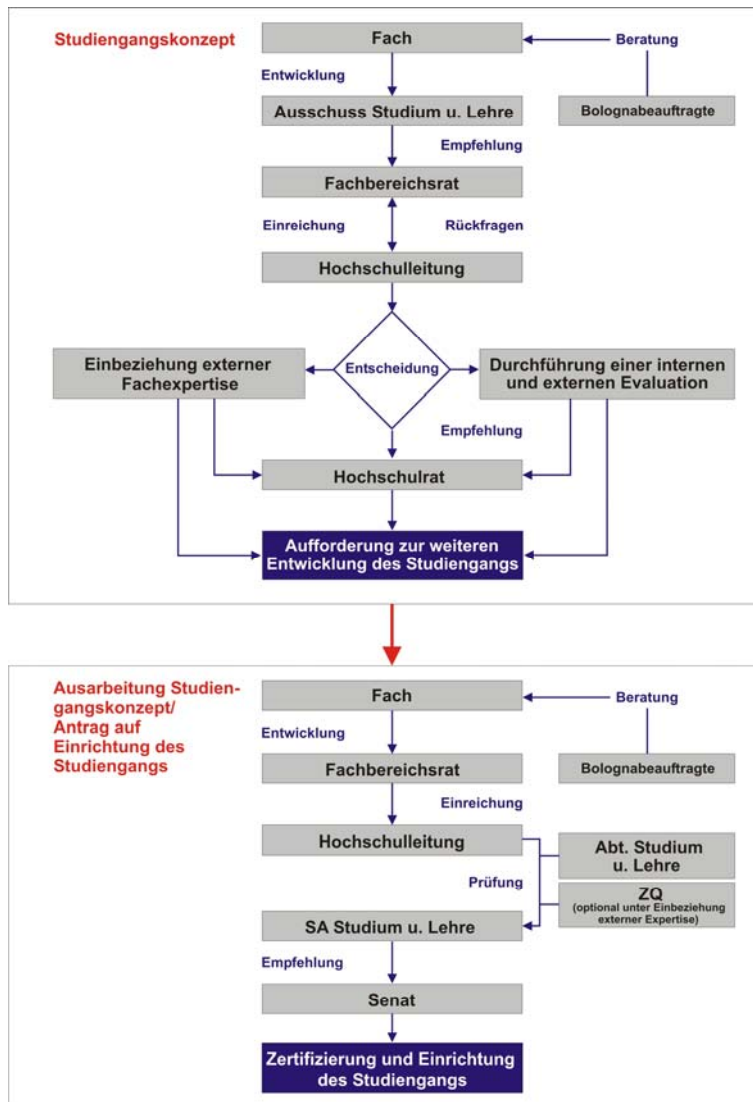


Abb. 5: Verfahrensablauf im Rahmen der Systemakkreditierung an der JGUM

Verfahrensbeispiele

Es steht noch eine Aussage dazu aus, inwieweit sich die internen Strukturen bei der Einrichtung von Studiengängen auch in Bezug auf von der Mehrheit der Verfahren **abweichende Fälle** bewährt haben bzw. welche **Vorteile** des neuen Ansatzes gegenüber den herkömmlichen Programmakkreditierungen auf konkreter Ebene erkennbar werden.

Drei Beispiele beleuchten an dieser Stelle das Zusammenwirken der Mainzer Akteure bei der Einrichtung von Studiengängen und lassen die **veränderten Ansatzweisen** deutlich werden.

Informatik

Das erste Verfahrensbeispiel betrifft die Begehung im Bereich des Mainzer **Instituts für Informatik** (Fachbereich 08) im Mai 2007 mit dem Ziel, im Rahmen des Modellprojekts durch Einbeziehung externer Expertise Antworten auf **offene Strukturfragen** zur geplanten Neuausrichtung dieses Instituts im Bereich der **Forschung** (insbesondere im Hinblick auf einen Schwerpunktantrag „Modellbildung / Computersimulationen in den Naturwissenschaften“) zu erhalten sowie gleichzeitig über die damit verknüpfte Frage einer ‚Reakkreditierung‘ des laufenden B.Sc.-Studiengangs Informatik zu beraten; diese Aspekte hatten durch eine personelle Unterbesetzung des Instituts an Brisanz gewonnen.

Die aktuelle Studienstruktur an der Mainzer Universität stellte sich im Bereich Informatik (und dem Nachbarfach Mathematik) folgendermaßen dar: Seit 2001 ist der von der Agentur ZEvA akkreditierte B.Sc.-Studiengang Informatik in Betrieb. Mit dem B.Sc. und M.Sc. Mathematik, dem M.Sc. Mathematik mit Schwerpunkt Informatik und dem M.Sc. Rechnergestützte Naturwissenschaften / Computational Sciences existieren seit 2004 drei akkreditierte mathematische Studiengänge.

Die Begehung führte nach dem Gutachtertutum zu dem Ergebnis, dass die Mainzer Hochschule das Fach Informatik nicht entbehren kann. Nicht zuletzt, um unnötige Schwächungen anderer inneruniversitärer Bereiche und eine ungewollte Konkurrenzsituation zu Nachbarhochschulen zu vermeiden, empfahlen die Berater daher eine Ausrichtung der Mainzer Informatik auf den Bereich der Naturwissenschaften, die in Mainz traditionell stark entwickelt sind. In diesem Zusammenhang regten sie an, auf den vor Ort durch unterschiedliche Professuren hinreichend etablierten Bereich der Computational Science zurückzugreifen, eine Vorgehensweise, mit der aus Sicht der Berater das Profil der Mainzer Informatik in einem Gebiet prononciert werde, in welchem noch Bedarfe bestünden. Darüber hinaus legten die Externen nahe, künftig auch einen Master mit der Spezialisierung im Bereich der geplanten Forschungen zu etablieren, der essenziell für die Existenz des geplanten Forschungszentrums sei. Diese Sachlage führte im Nachgang der Begehung zu einer weitreichenden **Strukturentscheidung in der Hochschulleitung**, den Bereich künftig mit einer weiteren Professur zu unterstützen. Zudem konnte das Verfahren der ‚Reakkreditierung‘ zeitgleich abgeschlossen werden.

Altertumswissenschaften

Das zweite Beispiel skizziert das Verfahren zur Vorbegutachtung eines Studiengangsentwurfs „Antike Welt/Classics“ der **Altertumswissenschaften** des Fachbereichs 07, Geschichts- und Kulturwissenschaften.

Eine dort angesetzte Begehung im September 2007 zielte durch Einbeziehung externer Expertise auf die Beantwortung offener Fragen zur strukturellen Ausrichtung der altertumswissenschaftlichen Fächergruppe der JGUM sowie zu den vorliegenden Studiengangskonzepten der beteiligten Fächer. Zu dieser Fächergruppe zählen folgende Einrichtungen des Fachbereichs 07: Seminar für Klassische Philologie, Institut für Ägyptologie und Altorientalistik, Institut für Alte Geschichte, Institut für Klassische Archäologie, Institut für Kunstgeschichte, Institut für Vor- und Frühgeschichte sowie aus dem Fachbe-

reich 01 die Biblische Archäologie am Institut für Evangelische Theologie.

Neben unterschiedlichen Bachelor- und Masterstudiengangskonzepten¹⁵, bei denen es darum ging, mit Hilfe der Berater/innen zu einem frühen Zeitpunkt in der Erstellung der Studiengangsdokumente **geeignete Kooperationsmöglichkeiten** der einzelnen Institutionen auszuloten, widmete sich das Verfahren u.a. auch der Frage der Etablierung eines integrierten M.A.-Programms „**Antike Welt/Classics**“, das zum damaligen Zeitpunkt vor allem von den Altphilologien getragen werden sollte. Ein entsprechender Konzeptentwurf des Studiengangs war den Gutachtern/innen zusammen mit den übrigen Unterlagen im Vorfeld zugegangen.

Hieraus resultierte das eindeutige Urteil der Gutachter/innen, vor weiteren Planungen zu diesem Studienprogramm zunächst die notwendigen strukturellen Voraussetzungen für den Studiengang zu klären. So wurde als Desiderat eine mangelnde Integration bestimmter Fächer und ihrer Module erkannt (Einbeziehung der Klassischen Archäologie und der Alten Geschichte). Zudem konnte ermittelt werden, dass die bisher angestrebte Zielgruppe der Absolventen/innen eines Bachelorlehramtsstudiengangs „Latein“ oder „Griechisch“, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, als Klientel zahlenmäßig nicht ausreichen würde. So wurde argumentiert, die hohen fachsprachlichen Voraussetzungen für den Studiengang in der Weise anzupassen, dass der Studierendenkreis vergrößert werden könne (etwa: Integration der Spracherwerbsphase in das Curriculum). Auf diesem Wege konnte eine Fehlentwicklung in einer frühen konzeptionellen Phase verhindert werden.

Psychologie

Das dritte Beispiel stammt aus dem Fachbereich 02 (Sozialwissenschaften, Medien und Sport) und betrifft das Einrichtungsverfahren

¹⁵ B.A. Ägypten und der Alte Orient, B.A. Archäologie, B.A. Kunstgeschichte und Archäologie, B.A. Latein sowie B.A. Griechisch; M.A. Ägypten und der Alte Orient (Skizze), M.A. Archäologie und M.A. Kunstgeschichte.

des B.Sc.-Studiengangs **Psychologie**. Dieser wurde im Rahmen einer externen Begutachtung auf Aktenbasis positiv beurteilt mit Ausnahme einiger Kritikpunkte im Hinblick auf das dichte veranstaltungsbegleitende Prüfungsprocedere. Auch die Abteilung Studium und Lehre sowie das ZQ stuften in den jeweiligen schriftlichen Stellungnahmen zum Studiengang die Prüfungsbelastung (insbesondere im Hinblick auf die beträchtliche Anzahl von benoteten Studienleistungen zu jeder einzelnen Lehrveranstaltung) als insgesamt hoch ein. Nach Auffassung der Mainzer Fachvertreter leite sich diese Prüfungsstruktur jedoch zum Teil aus der bundesdeutschen Fachkultur ab, zu der sie sich verpflichtet sähen. Zum Zwecke der Klärung der Sachlage wurde ein gemeinsames Gespräch mit den Fachvertretern/innen anberaunt mit dem Ergebnis, dass eine für sämtliche Seiten zufriedenstellende Lösung des Sachverhaltes zum genannten Zeitpunkt nicht zu ermitteln war und die Einrichtung des Studiengangs vorerst vertagt wurde.

Qualitätskriterien Studiengänge

Qualitätskriterien, die der Bewertung von Studiengängen zugrunde liegen, betreffen sämtliche Analyseebenen und fokussieren insofern auf Ziel-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.¹⁶

Neben Kriterien, die auf der Ebene der Strukturvorgaben des Bolognaprozesses liegen, sind im Rahmen des Modellprojekts vor allem folgende Fragen relevant:

- Sind die mit der Einrichtung des Studiengangs verbundenen Ziele hinreichend beschrieben und nachvollziehbar?
- Ist die vorgesehene inhaltliche Ausrichtung des Studiengangs unter Berücksichtigung nationaler und internationaler Fachstandards auf einem angemessenen aktuellen Stand?

¹⁶ s. hierzu auch Prozesshandbuch zur Qualitätssicherung und -entwicklung der JGUM; http://www.zq.uni-mainz.de/sys_akk/qs.

- Ist eine ausreichende Anbindung an Gesamtstrategien und vorhandene Schwerpunkte des Fachs, des Fachbereichs sowie angrenzender Fächer bzw. Fachbereiche vorgesehen?
- Wie ist – vor allem bei Masterstudiengängen – das Forschungspotenzial des Fachs einzuschätzen und damit die Möglichkeit für fortgeschrittene Studierende, an Forschung zu partizipieren?
- Welche Kompetenzen werden den Studierenden bzw. Absolventen/innen über die fachwissenschaftlichen Inhalte hinaus vermittelt?
- Wie ist die regionale Verortung des Studiengangs mit Blick auf vergleichbare Angebote an angrenzenden Hochschulen einzuschätzen?
- Von welchem Bedarf an Absolventen/innen des Studiengangs ist für einzelne Berufsfelder auszugehen?
- Welche Studienanfängerzahlen werden mit Blick auf die bisherigen Erfahrungen vergleichbarer Studiengänge prognostiziert?
- Wie hoch wird die Zahl der voraussichtlichen Absolventen/innen unter Zugrundelegung bisheriger Erfahrungen veranschlagt?
- Sind ausreichende personelle und sächliche Ressourcen zur Umsetzung des Studiengangs vorhanden?
- Ist die Arbeitsbelastung der Studierenden (Workload) angemessen und realistisch eingeschätzt?

Qualitätskriterien Modulhandbücher

Der Bewertung eines Modulhandbuchs liegen an der JGUM folgende Qualitätskriterien zugrunde:

- Welche Inhalte bzw. Kompetenzen erwerben die Studierenden in dem Modul und mit welchem Ziel? Wie umfangreich sind die Inhalte und in welcher Relation stehen sie zu den übrigen Inhalten des Fachs?
- Sind die Lehrformen des Moduls für die Vermittlung der Inhalte und Qualifikationsziele geeignet?

- Sind die Voraussetzungen für die Teilnahme an dem Modul angemessen und stehen in entsprechendem Verhältnis zum Curriculum?
- Ist die Anzahl der Leistungspunkte für die in dem Modul vermittelten Inhalte angemessen?
- Ist die Art der Prüfung/Art der Noten den im Modul vermittelten Inhalten entsprechend?
- Ist die Verwendbarkeit des Moduls in anderen Studiengängen adäquat?
- Entspricht die Häufigkeit des Angebots des Moduls den zu vermittelnden Inhalten?
- Ist der Arbeitsaufwand der Studierenden (Workload) angemessen und realistisch eingeschätzt?
- Ist die Dauer der Module angemessen und realistisch bewertet?

Qualitätskriterien Prüfungsordnungen

Die Qualität einer Prüfungsordnung ist zum einen geprägt von der Vollständigkeit der Regelungen, die das Verfahren zum erfolgreichen Abschluss des Studiengangs im Wesentlichen bestimmen sowie ihrer Transparenz gegenüber den am Gesamtprozess Beteiligten; zum anderen von ihrer formalen Richtigkeit bei der sachangemessenen Umsetzung sämtlicher für eine Genehmigung maßgeblichen rechtlichen Vorgaben. Dementsprechend ergeben sich folgende Leitfragen:

- Basiert die Prüfungsordnung auf der Musterprüfungsordnung der JGUM? In welchem Umfang? Sind ggf. erforderliche fachspezifische Bedingungen hinsichtlich der Studienaufnahme, des Studiums und sämtlicher Prüfungsleistungen eindeutig und abschließend geregelt? Sind eventuelle Abweichungen von der Musterordnung markiert und in jedem Fall nachvollziehbar begründet?
- Regelt die Ordnung das Studium einschließlich der Prüfungen vollständig und abschließend? Entspricht sie den rechtlichen Vorgaben? Beschränkt sie sich auf das zwingend Erforderliche und regelt hierbei den Grundsatz

(nicht das Detail)? Werden Redundanzen genauso vermieden wie Entscheidungslücken?

- Werden Handlungs- und Entscheidungsspielräume eröffnet, um im Einzelfall besonderen Studien- und Prüfungssituationen entsprechen zu können? Sind Entscheidungsverantwortliche und Entscheidungskriterien benannt bzw. stehen diese anderweitig fest?
- Ist die in der Prüfungsordnung beschriebene Organisation des Prüfungswesens effizient und ohne Brüche umsetzbar? Sind die Grundlagen für eine möglichst weitgehende (optimale) DV-Unterstützung gegeben?
- Sind die Regelungen und die sich daraus ergebenden Anforderungen für Studierende, Lehrende und Prüfende sowie alle weiteren am Studien- und Prüfungsprozess Beteiligten eindeutig verständlich und ohne weitere Erläuterungen nachvollziehbar?
- Sind die in der Prüfungsordnung geregelten Abläufe effizient umsetzbar? Sind sie so gestaltet, dass die einzelnen Teilschritte innerhalb der vorgesehenen Fristen umgesetzt werden können und der Studienabschluss innerhalb der Regelstudienzeit sichergestellt ist?
- Ist insbesondere sichergestellt, dass erforderlich werdende Wiederholungen von Prüfungs- und Studienleistungen so zeitnah durchgeführt werden können, dass sich nach Möglichkeit keine oder nur eine geringe Verzögerung der Studienzeit ergibt?
- Sind sämtliche zu belegende Pflicht- und Wahlpflichtmodule einschließlich der dazu gehörigen Veranstaltungen, der eventuellen Zulassungsvoraussetzungen sowie der Bestehensvoraussetzungen vollständig und abschließend beschrieben?
- Haben die gesetzlich vorgesehenen Gremien der Ordnung zugestimmt? Wie waren die Abstimmungsergebnisse? Waren die Fachausschüsse für Studium und Lehre gemäß § 18 Abs. 2 Nr. 2 HochSchG beteiligt?
- Liegen die schriftlichen Einverständniserklärungen kooperierender Einrichtungen zu dem Studiengangskonzept sowie der Prüfungsordnung vor?

- Ist das erforderliche Lehr- und Prüfungsangebot im Fachbereich sowie in den kooperierenden Einrichtungen dauerhaft sichergestellt? Liegen entsprechende schriftliche Versicherungen vor?
- Liegt der Festlegung der Leistungspunkte für die Pflicht- und Wahlpflichtmodule eine transparente und nachvollziehbare Workload-Berechnung zugrunde?¹⁷

2.2 Prozess der Entscheidung zur Weiterführung von Studiengängen im Rahmen des Modellprojekts

Im Gegensatz zu dem Verfahren der Einrichtung von Studiengängen, welches die Qualität von Studiengangskonzepten auf der Bachelor- und Masterebene in den Blick nimmt, richtet sich der Entscheidungsprozess über die Weiterführung von Studiengängen (Rezertifizierung) auf die **Qualitätsüberprüfung eines bereits realisierten Studiengangs** nach in der Regel fünf Jahren Laufzeit.

An der Universität Mainz konnten bisher neben den Verfahren, die überwiegend zur Ersteinrichtung von Studiengängen durchgeführt wurden, **sechs Programme einer internen Rezertifizierung** unterzogen werden (B.Sc. Informatik, B.Sc. Molekulare Biologie, B.A. Archäologie, B.Mus. Jazz und populäre Musik, der LL.M. Medienrecht sowie der M.A. Deutsch als Fremdsprache). Bei allen handelte es sich um solche Studienprogramme, die bereits vor Beginn des Mo-

¹⁷ Ergänzend: **Qualitätskriterien für einen Studienplan** (gemäß § 20 HochSchG): Ist der Studienplan widerspruchsfrei zur korrespondierenden Prüfungsordnung? Ist sichergestellt, dass er keine die Prüfungsordnung verschärfende Regelungen enthält? Unterrichtet der Studienplan über den Aufbau, den Umfang, die Inhalte, die Schwerpunkte und die Anforderungen im Studium? Sind die verpflichtend vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen sowie die zu erwerbenden Teilnahme- und Leistungsnachweise aufgeführt? Enthält der Studienplan eine verständliche und eindeutig nachvollziehbare grafische oder tabellarische Darstellung für einen empfohlenen Studienverlauf (ggf. getrennt nach Beginn im WS oder SS)? Sind orientierende und beratende Veranstaltungen zu Beginn des Studiums vorgesehen? Sind die verschiedenen Möglichkeiten der Beratung während des Studiums explizit aufgeführt? Ist explizit darauf hingewiesen, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums die Gelegenheit haben zur selbständigen Vorbereitung und Vertiefung des Stoffes und zur Teilnahme an zusätzlichen, insbesondere fachübergreifenden Lehrveranstaltungen nach eigener Wahl?

dellversuchs an der Mainzer Hochschule durch eine externe Agentur akkreditiert wurden. Auch in den kommenden Jahren ist nur mit einer relativ kleinen Anzahl von Rezertifizierungs-Verfahren zu rechnen, da der überwiegende Teil der Mainzer Studienprogramme erst mit Beginn des Wintersemesters 2008/09 startet und die Vielzahl der Rezertifizierungen voraussichtlich in den Herbst des Jahres 2013 fallen wird.

Gleichsam der Einrichtung von Studienprogrammen an der Universität Mainz ist auch die Weiterführung an die Qualität eines Studiengangs auf den vier zu betrachtenden Ebenen der Ziele, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse gebunden (vgl. Kap. II.). Weiterhin entspricht sie den durch den Akkreditierungsrat beschlossenen „Grundsätzen für die Reakkreditierung von Studiengängen“.¹⁸ Für die Weiterführung von Studiengängen an der Universität Mainz sind die in den Grundsätzen dargelegten Verfahrensfragen auch insofern leitend, als die Möglichkeit der **Auswahl und Kombination unterschiedlicher Verfahrensmodi** genutzt werden soll. Potenziell differierenden Problemstellungen von Studiengängen kann mit dieser Möglichkeit an flexiblen Verfahrensmodalitäten Rechnung getragen werden, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird.

Als ein erster relevanter Unterschied zwischen dem Einrichtungsverfahren und der Weiterführung von Studienprogrammen an der Universität Mainz lässt sich festhalten, dass das Rezertifizierungs-Procedere **keine prinzipielle Einbindung der universitären Gremien** (Senatsausschuss Studium und Lehre und Senat) vorsieht, solange keine strukturellen Fragestellungen zur Klärung anstehen, die eine Änderung der Prüfungsordnung nach sich ziehen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt in der Entscheidung, die **Einschätzung externer Berater/innen** anders als im Einrichtungsverfahren nicht mehr grundsätzlich, sondern nur dann einzubeziehen, wenn es die vorgenommenen Veränderungen im Studienprogramm erforderlich erscheinen lassen.

¹⁸ 41. Sitzung des Akkreditierungsrates, 09.12.2004.

Ablauf

Analog zu der Einrichtung von Studiengängen an der Universität Mainz hält das ZQ einen Leitfaden für die **Ausarbeitung des Antrags** auf Weiterführung von Bachelor- und Masterstudiengängen bereit, der den Fächern die Strukturierung des Antrags erleichtern soll und Auskunft über die für das Rezertifizierungs-Verfahren bereitzustellenden Dokumente und Informationen gibt.¹⁹ In dem Antrag sind dabei auch die aufgrund der studienbegleitenden Qualitätssicherungsverfahren erzielten Ergebnisse darzulegen, wobei insbesondere Bezug genommen werden sollte auf die Qualitätsbewertungen von Lehrveranstaltungen, zentrale Ergebnisse aus Studieneingangs- und Absolventenbefragungen sowie Erfahrungen im Hinblick auf die studentische Arbeitsbelastung. Darüber hinaus werden vor allem Maßnahmen in die Betrachtung einbezogen, die bislang eingeleitet wurden oder geplant sind (Weiterbildungen, Veränderungen in der Studienstruktur usw.). Ein besonderes Gewicht wird zudem auf die im Rahmen der Erstakkreditierung ausgesprochenen Empfehlungen und deren Umsetzung gelegt.

Nach der Einreichung des Antrags umfasst das Verfahren gewöhnlich folgende Schritte, wobei entsprechend den vorherigen Ausführungen spezifische Gewichtungen einzelner Verfahrensteile möglich sind:

In einem ersten Schritt findet die **Prüfung des Antrags** sowie der ergänzenden Unterlagen durch das ZQ statt, das mit dem Fach das weitere Verfahren abstimmt.

¹⁹ Hierzu gehören im Wesentlichen die Beschreibung des Studiengangs bzgl. der grundlegenden Ziele, der Arbeitsmarktrelevanz, der Kooperation und inhaltlichen Verzahnung mit anderen Fächern sowie der regionalen und internationalen Verortung, die Ausstattung des Studiengangs, das aktuelle Curriculum, Modulhandbuch und die Prüfungsordnung sowie die Darstellung der Studienorganisation, insbesondere auch im Hinblick auf Aspekte, die sich im Vergleich zur letzten Akkreditierung verändert haben. Darüber hinaus werden vor allem Maßnahmen in die Betrachtung einbezogen, die bislang eingeleitet wurden oder geplant sind (Weiterbildungen, Veränderungen in der Studienstruktur usw.). Ein besonderes Gewicht wird zudem auf die im Rahmen der Erstakkreditierung ausgesprochenen Empfehlungen und deren Umsetzung gelegt.

Auf Grundlage der Ausführungen im Antrag und der darin enthaltenen Ergebnisse der kontinuierlichen Qualitätssicherungsverfahren (Studieneingangs-, Hörer-, Workload- und Absolventenbefragungen) kommen in einem nächsten Schritt in Absprache mit den Fachvertretern/innen **leitfadengestützte Evaluationsgespräche** zum Tragen, die durch das ZQ geführt und nach den verschiedenen Statusgruppen vor Ort unterschieden werden. Maßgebliches Interesse ist hierbei die Erhebung von Einschätzungen und Beurteilungen in Bezug auf fokussierte Fragestellungen, die sich nach der Prüfung des Antrags ergeben haben. Dabei handelt es sich bspw. um Fragen, die die inhaltlichen und/oder organisatorischen Stärken und Schwächen des Studiengangs betreffen oder auf eine Identifikation etwaiger Verbesserungsbedarfe zielen.

Das ZQ leitet im Anschluss ggf. eine **externe Begutachtung** des Studiengangs entweder in Form einer Vor-Ort-Begehung oder im Umlaufverfahren ein.

Optional werden darüber hinaus weitere **Empfehlungen aus den Fachabteilungen** der Hochschule (Abteilung Studium und Lehre, Abteilung Internationales, Stabsstelle Hochschulstatistik) einbezogen.

Daraufhin findet eine Einbindung der Ergebnisse aus den Evaluationsgesprächen und den Empfehlungen der Berater/innen in die **Stellungnahme des ZQ** statt, welche dem Fach zugeleitet wird sowie dem Präsidenten zur Kenntnis zugeht. Für die Fachvertreter/innen besteht im Anschluss die Möglichkeit einer Erwiderung zu den durch das ZQ formulierten Auflagen und Empfehlungen.²⁰

Nach der Überarbeitung der Unterlagen zum Studienprogramm durch das Fach stellt das ZQ zum Abschluss der Rezertifizierung eine **Urkunde** aus, die für eine Laufzeit von fünf Jahren Gültigkeit besitzt.

²⁰ Im Falle von zu veranlassenden Änderungen, die die Prüfungsordnung betreffen, werden die Unterlagen analog zu dem Einrichtungsprozess dem Senatsausschuss Studium und Lehre und dem Senat zugeleitet (vgl. Kap. III. 2.1).

Weiterentwicklung des Instrumentensets

Die Universität Mainz verfolgt mit dem skizzierten Verfahren der Weiterführung von Studiengängen das Ziel, über eine zeitlich fixierte Erfolgskontrolle und Qualitätsbewertung hinaus einen systematischen Prozess von qualitätssichernden Maßnahmen ab dem Start der Mainzer Studienprogramme zu etablieren. Damit einhergehen soll zukünftig insbesondere eine noch **stärkere Handlungsorientierung** der qualitätssichernden Verfahren. Diese sieht eine engere Kopplung der Lehrveranstaltungsbefragungen mit unterschiedlichen Angeboten der hochschuldidaktischen Beratung in Form von Ergebnismoderationen und Coachings vor.

Um in Zukunft ein Erhebungsverfahren zur kontinuierlichen Abbildung von Studienverläufen bereithalten zu können, werden die derzeit am ZQ bereits etablierten Erhebungsinstrumente optimiert bzw. um weitere Instrumentarien ergänzt und stärker aufeinander abgestimmt. Angestrebt wird ein **Repertoire aus Qualitätssicherungs- und Entwicklungsverfahren**, das sich aus möglichst wenigen, aber mehrfach nutzbaren Instrumenten zusammensetzt sowie eine variable Einsatzkombination ermöglicht, um auf Seiten des ZQ ressourcenschonend agieren zu können und auf Seiten der Lehrenden und Studierenden einer ‚Evaluationsmüdigkeit‘ vorzubeugen.

Nachstehend findet sich in Abb. 6 eine kurze Skizzierung der geplanten Maßnahmen:

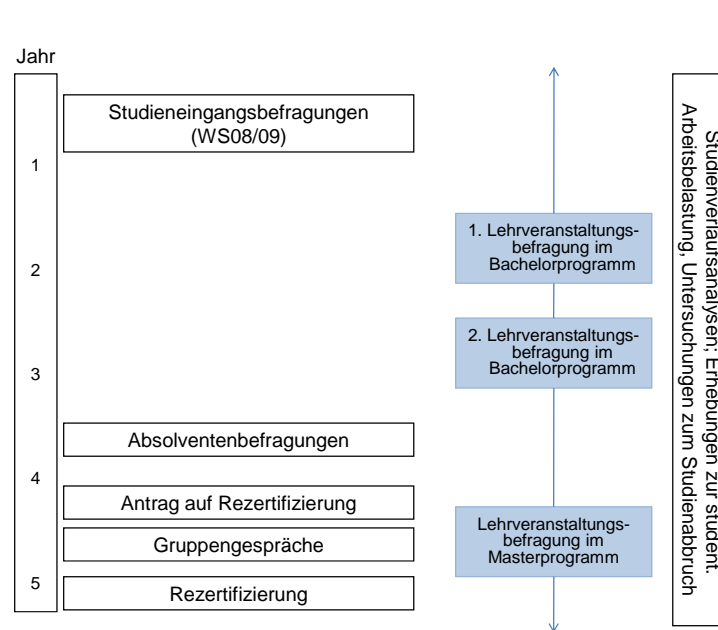


Abb. 6: Zeitlicher Einsatz von QS-Verfahren im Rahmen zukünftiger Rezertifizierungen

In allen elf Fachbereichen ist zum Start des Wintersemesters 2008/09 zunächst eine **Studieneingangsbefragung** vorgesehen. Die Befragung soll dem Erhalt von Informationen über den bisherigen Werdegang der Studierenden, die Gründe für ein Studium an der JGUM und für die Studienfachwahl dienen sowie Aufschluss über deren Erwartungen an den Studienverlauf und zukünftige Studienplanungen geben. Die Ergebnisse der Erhebung eignen sich einerseits für die Weiterentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge und bilden andererseits die Ausgangsbasis für weiterführende Studienverlaufsanalysen an der Hochschule.

Die bereits etablierten **Lehrveranstaltungsbefragungen** werden derzeit den veränderten Ansprüchen der neuen Bachelor- und Masterstrukturen angepasst und um Fragestellungen ergänzt, die der **Erhebung der studentischen Arbeitsbelastung** auf der Ebene einzelner Module dienen sollen. Geplant ist, das Erhebungsinstrument alle drei Semester alternierend zwischen den Fachbereichen einzusetzen, so dass zwei Semester eines jeden Bachelorstudiengangs und ein Semester eines jeden Masterstudiengangs betrachtet werden können.

Die in den durch das ZQ durchgeführten **Absolventenbefragungen** betrachteten Abschlussjahrgänge 2002, 2005 und 2006 können aufgrund der erst gerade vollzogenen Umstellung derzeit noch keinen Aufschluss über den Verbleib der zukünftigen Bachelor- und Masterabsolventen/innen geben. In Ergänzung zu diesem Instrument, das sich auch zukünftig in erster Linie für die Befragung großer Adressatengruppen eignet, wurde ein Fragebogen für Studiengänge mit vergleichsweise kleinen Studierendenzahlen und entsprechend wenigen Absolventen je Jahrgang etabliert. Zeitgleich kann mit diesem Erhebungsinstrument den derzeit noch kleinen Absolventengruppen von in der Rezertifizierung begriffenen Studiengängen Rechnung getragen werden.

Wie aus der Abb. 6 ersichtlich wird, sind während der gesamten Laufzeit der Studienprogramme weiterhin ergänzende Erhebungen geplant, die bspw. die studentische Arbeitsbelastung und das Studienabbruchverhalten in ausgewählten Fachbereichen betreffen. Diese sind jedoch im Einzelnen noch zu konkretisieren.

2.3 Die Kopplung qualitätssichernder Verfahren im Rahmen des Modellprojekts

Kennzeichnend für das Qualitätsmanagement der JGUM sind die Verknüpfung bzw. die Kombination von unterschiedlichen Instrumenten der Qualitätssicherung. Ausgehend von einer kritischen Reflexion des Erkenntnisinteresses werden verschiedene Verfahren (Studieneingangs-, Hörer-, Workload- und Absolventenbefragungen, Verfahren

der internen/externen Evaluation sowie Struktur-/Entwicklungspläne) gegenstandsadäquat kombiniert und aufeinander bezogen.

Im Hinblick auf eine zukunftsweisende, qualitätsorientierte Organisationsentwicklung sind damit im Wesentlichen zwei Zielsetzungen verbunden:

- a) Die Vermeidung bzw. Reduktion der Mehrfachbelastung der Fächer und Fachbereiche durch ein inhaltlich wie zeitlich abgestimmtes Modell der Verfahrenstaktung sowie
- b) die transparente Unterstützung der Fächer und Fachbereiche und die Schaffung einer solideren (Daten-)Basis für Steuerungsentscheidungen durch die Kumulation von Ergebnissen.

Deutlich wird die Integration verschiedener Aspekte der Qualitätssicherung insbesondere auch im Rahmen des Modellprojekts Systemakkreditierung. So stellen u.a. die Ergebnisse von Hörer-, Workload- und Absolventenbefragungen wichtige Indikatoren der Bewertung von Studienprogrammen dar. Angesichts der aktuell häufig noch geringen Studierendenzahlen und dementsprechend einer geringen Datenbasis sowie im Hinblick auf übergreifende Fragen wird darüber hinaus häufig auf Verfahren der internen/externen Evaluation zurückgegriffen (vgl. Kap. III. 1). Deren Fokus geht über die Ebene einzelner Lehrveranstaltungen hinaus und berücksichtigt den Aufbau, die Ausrichtung sowie die Lehr- und Prüfungsbelastung von Studienprogrammen insgesamt. Die Anwendung dieses Verfahrens empfiehlt sich somit insbesondere, wenn neben der Einführung der neuen Studiengänge Strukturentscheidungen wie beispielsweise eine inhaltliche Profilbildung in Forschung und Lehre zu treffen sind. Da Verfahren der internen/externen Evaluation ebenso wie die (Re-)Zertifizierung von Studiengängen die Hinzuziehung von externer Expertise vorsehen, sind gleichsam Synergien nutzbar, wie beispielsweise eine kombinierte Begutachtung von Fragestellungen der Evaluation sowie der (Re-)Zertifizierung.

In gleicher Weise zeigt sich, dass die Zusammenführung von Evaluationsverfahren, Begutachtungen im Rahmen von Akkreditierungen sowie von Forschungsschwerpunkten zu einem zu deutlichen Entlastungen auf Seiten der Fächer und Fachbereiche führt, zum anderen eine sinnvolle inhaltliche Bindung von Strukturentscheidungen und Qualitätsbewertung mit sich bringt.

Als beispielhaft ist in diesem Kontext ein Verfahren am Musikwissenschaftlichen Institut (Fachbereich 07) anzuführen: Hier konnte eine **Evaluationsmaßnahme** (interne und externe Evaluation) mit dem **Akkreditierungsverfahren** des musikwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs zusammengeführt werden.

Im Vorfeld der externen Begehung wurde im Rahmen der **internen Evaluation** ein Bericht erarbeitet, der neben einer Selbstdarstellung des Musikwissenschaftlichen Instituts eine Auswertung der seitens des ZQ im Rahmen von internen Evaluationen üblicherweise durchgeführten Evaluationsgespräche mit sämtlichen Statusgruppen beinhaltete (Studierende, Mitarbeiter/innen, Professoren/innen, Fachbereichsleitung und Hochschulleitung).

Dieses in Mainz erweiterte Evaluationsverfahren nimmt sowohl die Struktur- als auch die Prozess-, Ergebnis- und Zielebene der Studiengänge sowie die Verortung innerhalb des jeweiligen Fachbereiches in den Blick. Somit fokussiert diese über die Programmebene hinausreichende Form der Evaluation auf Fragen der Organisations- und Hochschulentwicklung.

Im Rahmen allgemeiner Struktur- und Entwicklungsplanung war zudem eine Begehung des Musikwissenschaftlichen Instituts durch fünf externe Fachgutachter/innen anberaumt. Der Fokus dieser **externen Evaluation** lag zum einen darauf, offene Fragen nach der Denomination der aktuell vakanten W-3-Professur sowie nach der zukünftigen Ausrichtung des Instituts im Bereich von Forschung und Lehre zu klären; zum anderen ging es darum, die Konzeption des geplanten Bachelorstudiengangs durch externe Fachexpertise begutachten zu lassen mit dem Ziel, im Anschluss an das Verfahren die interne Einrichtung des Studiengangs vorzunehmen.

Neben einer Begehung der Räumlichkeiten des Musikwissenschaftlichen Instituts (u.a. Bibliothek, Veranstaltungsräume, Übungsräume, Tonstudio, Abteilung Musikinformatik) umfasste die externe Evaluation Einzel- und Gruppengespräche mit Vertretern/innen der Hochschul- und Fachbereichsleitung sowie mit dem kommissarischen Leiter, den Mitarbeitern/innen, Lehrenden und Studierenden des Instituts. Mit einer Präsentation der vorläufigen Evaluationsergebnisse sowie Empfehlungen zur Konzeption des Studiengangs durch die externe Gutachtergruppe wurde die Begehung vor Ort abgeschlossen.

Die Fachgutachtergruppe – eine Vertreterin der Berufspraxis aus dem Bereich des Musikverlagswesens, eine Studierende sowie drei professorale Gutachter aus unterschiedlichen Bundesländern – konnte auf Grundlage der externen Evaluation und des internen Evaluationsberichtes einen umfassenden Überblick gewinnen. Gleichwohl wurden Informationsbedarfe hinsichtlich der noch ausstehenden Konzeptionierung des Masterstudiengangs sowie der seitens der Musikwissenschaft einzukalkulierenden Belange an der Schnittstelle der Musikwissenschaft zum Lehramtsstudiengang Musik festgestellt.

Während die Ergebnisse der externen Evaluation in einem entsprechenden **Fachgutachten** dokumentiert wurden, flossen die Resultate der Studiengangsbegutachtungen in eine **ZQ-Stellungnahme** (vgl. auch Kap. III. 2.1) mit Auflagen und Empfehlungen an das Musikwissenschaftliche Institut ein.

Diese Erfolg versprechenden Ansätze ermutigen, künftig in diese Richtung weiter zu arbeiten und Verfahren der Qualitätssicherung sowie Steuerungsprozesse noch enger aufeinander abzustimmen.

Anhand der in Kap. III. ausführlich dargelegten Verfahren und Maßnahmen wird deutlich, dass sich bei einer Betrachtung der Prozesse der Qualitätssicherung an der JGUM enge Bezüge zu den **sechs Kriterien** aufzeigen lassen, auf welche der **Akkreditierungsrat** in sei-

nem Dokument zur Systemakkreditierung deutscher Hochschulen vom Oktober 2007 abstellt.²¹

An dieser Stelle sollen die einzelnen Kriterien stichwortartig mit den entsprechenden Verfahrenselementen und Maßnahmen in Beziehung gesetzt werden. Unter dem ersten Kriterium, den „**Qualifikationszielen**“, subsumiert der Rat, inwieweit „die Hochschule für sich als Institution wie auch für ihre Studiengänge ein Ausbildungsprofil als Teil eines strategischen Entwicklungskonzeptes definiert [hat]“ und stellt die Frage, ob „kontinuierliche Verfahren zur Überprüfung der Qualifikationsziele ihrer Studiengänge“ existieren. Im Hinblick auf den erstgenannten Sachverhalt ist zu bemerken, dass die Mainzer Hochschule aktuell noch nicht über eine hinreichend elaborierte Lehrstrategie in den einzelnen Fächern verfügt, die weiterführende Ausarbeitung der bisherigen Überlegungen jedoch in den nächsten Arbeitsschritten in Angriff genommen wird. Die Überprüfung der Qualifikationsziele der Studiengänge wird aber bei jedem einzelnen Verfahren zur Einrichtung durch die Einbeziehung externer Experten gewährleistet.

In Bezug auf das zweite Kriterium verfügt die Hochschule „im Bereich Studium und Lehre über ein „**kontinuierliches Steuerungssystem**“ sowie über das „in ein Gesamtkonzept eingebettetes **Verfahren der Qualitätssicherung** (Kriterium) in Studium und Lehre“, welches „den Anforderungen der European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education genügt“.

Ein internes und externes „**Berichtssystem**“ existiert über das eingangs genannte online-Prozesshandbuch und gewährleistet die unter Punkt vier geforderte Transparenz hinsichtlich der Prozesse und Strukturen in der Entwicklung und Durchführung von Studiengängen und der Maßnahmen der Qualitätssicherung insgesamt, wie es auch die unter Punkt fünf geforderte Klärung der Zuständigkeiten regelt. Zudem verpflichtet sich die Hochschule, den Stand der Verfahren zur Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen jederzeit zugänglich zu machen (vgl. Punkt sechs: „**Dokumentation**“)²².

²¹ Drs. AR 11/2008.

²² Hier ist u.a. eine bereits genannte online-Maske zum Stand der Verfahren in Planung.

IV. Das Modellprojekt aus der Perspektive beteiligter Einrichtungen und Akteure

Das Modellprojekt „Systemakkreditierung“ aus Sicht der Abteilung Studium und Lehre

- Brigitte Oberle -

Die Abteilung Studium und Lehre als Akteur in der Mainzer Umsetzung des Bologna-Prozesses

Die Universität Mainz hat sich schon früh im Bologna-Prozess engagiert: Der erste Bachelorstudiengang (Bachelor Musik) nahm bereits im WS 2000/01 den Studienbetrieb auf. Hierbei maß die Hochschule der schnellen Akkreditierung der neuen Studienangebote einen hohen Stellenwert in ihrer Strategie zur Qualitätssicherung in der Lehre bei. Das Land Rheinland-Pfalz stärkte diese Position, indem es die Akkreditierung eines Studiengangs zur notwendigen Voraussetzung für die Genehmigung der Prüfungsordnung und den Start des Studienbetriebs erklärte. Als zuständige Fachabteilung war die Abteilung Studium und Lehre (SL) von Anfang an in die Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Universität Mainz involviert. Dies umfasst die allgemeine Information der Hochschulangehörigen (u.a. Aufbau einer umfangreichen Internetpräsenz, Abhalten von Informationsveranstaltungen) ebenso wie die konkrete Beratung und Begleitung der Fächer bei der Konzeption der neuen Studiengänge und während des Einrichtungsverfahrens. Bei Programmakkreditierungen (mit Ausnahme der Lehramtsstudiengänge) fungierte die Abteilung als Ansprechpartner der jeweiligen Akkreditierungsagentur. Parallel zu dieser primär die Fächer unterstützenden Tätigkeit gehört zu den Aufgaben der Abteilung auch die Geschäftsführung für den Senatsausschuss Studium und Lehre. Hier werden Empfehlungen zu den vorgelegten Einrichtungsanträgen und Prüfungsordnungen erarbeitet, die der Senat bei der

Entscheidung über die Einrichtung neuer Studiengänge zugrundelegt. Die Abteilung konnte dabei vielfältige Erfahrungen mit den unterschiedlichen Verfahren sammeln: einerseits in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akkreditierungsagenturen, andererseits seit 2007 mit der Systemakkreditierung im Rahmen des beim Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) angesiedelten Modellprojekts.

Eine erste Bewertung des Modellprojekts "Systemakkreditierung" soll daher in Form eines Vergleichs beider Verfahren erfolgen. Dieser Vergleich wird einerseits hinsichtlich des konkreten Vorgehens, andererseits im Hinblick auf den universitären Kontext der Akkreditierung vorgenommen. Ein kurzes Fazit schließt den Artikel ab.

Unterschiede im Verfahren zwischen Programm- und Systemakkreditierung

Jede Akkreditierung bewegt sich zwischen zwei Polen: Zum einen sind übergreifende Standards einzuhalten, zum anderen soll der jeweiligen inhaltlichen Profilierung und den Spezifika des Faches und des Studiengangs Rechnung getragen werden. Bei ersterem hat die Agentur angesichts in gewissen Grenzen interpretierbarer Rahmenvorgaben Definitionsmacht, bei letzterem verfügt die Agentur selbst über keine fachliche Expertise, sondern ist auf das Votum der Gutachter angewiesen. Dass die Durchsetzung von Regelungen in übermäßigen Formalismus münden kann, der u.U. regelrechte Vermittlungs- und Übersetzungsbemühungen der Fachabteilung zwischen Agentur und Fach nötig werden ließ, musste in der Zusammenarbeit mit externen Agenturen leider beobachtet werden. Als weiteres Problem erwies sich in einigen Fällen, dass Gutachter auch Empfehlungen zu formalen und prüfungsrechtlichen Fragen abgaben und dabei Unterschiede der Landesgesetzgebung und der spezifischen universitären Rahmenvorgaben außer acht ließen. Mit solchen Voten war ein sensibler Umgang gefragt, um dem Fach nichts abzuverlangen, was es im Rahmen der für es geltenden rechtlichen Bestimmungen nicht leisten konnte. Dies wurde von externen Agenturen angesichts der mangelnden Vertraut-

heit mit den Rheinland-Pfälzer und Mainzer Bedingungen nicht immer hinreichend beachtet.

Demgegenüber hat sich die Systemakkreditierung bewährt, indem hier eine Arbeitsteilung zwischen dem ZQ und der Abteilung SL vorgenommen wurde: Die vom ZQ befragten Gutachter sollten sich vornehmlich zu inhaltlichen Fragen des neuen Studiengangs äußern, während die Einhaltung der formalen Vorgaben des Bologna-Prozesses (z.B. Modularisierung, Leistungspunktvergabe, Modifikationen der universitären Musterprüfungsordnungen) von SL und im universitären Genehmigungsverfahren geprüft wurde. Dies funktionierte reibungslos, da die Vertreter beider Abteilungen in stetem Kontakt standen und sich in hohem Maße abstimmten. So konnten die oben skizzierten Schwierigkeiten vermieden werden.

Die Ortsnähe des ZQ, die systemimmanente Konzentration auf die Mainzer Studiengänge und die enge Zusammenarbeit mit den Fächern und der beratenden Fachabteilung resultierten auch in einer hohen zeitlichen Flexibilität in der Durchführung und einer hohen Arbeitskapazität hinsichtlich der Menge der in einem sehr engen Zeitfenster zu bewältigenden Akkreditierungsverfahren. Sie erwiesen sich als unverzichtbare Bedingungen für das Gelingen des Großprojekts der Umstellung fast aller grundständigen Studiengänge der Universität zum WS 2008/09. Der für die Fächer unmittelbar spürbare Vorteil bestand in dem gegenüber Programmakkreditierungen geringeren zeitlichen Aufwand, insbesondere bei der Erstellung der Akkreditierungsunterlagen, und der damit einhergehenden Schnelligkeit bei der Verfahrensabwicklung.

Unterschiede im Kontext der Akkreditierung

Als bedeutendster Unterschied zwischen der Programm- und der Systemakkreditierung ist die geänderte Rolle der Akkreditierung im universitären Genehmigungsverfahren zu nennen. Während im zuerst angewandten Verfahren der Senatsbeschluss zur Einrichtung eines Studiengangs dem Akkreditierungsverfahren vorausging, wurde mit

der Einführung der Systemakkreditierung die Reihenfolge umgekehrt: Die Stellungnahme des ZQ ist dem Senat als notwendige Entscheidungsgrundlage für den Einrichtungsbeschluss vorzulegen. Dies hat zur Folge, dass der Senat nicht mehr als „Kunde“ der jeweiligen Agentur auftritt, die quasi die letzte Entscheidung fällt. Vielmehr wird der Senat, indem er Ergebnisse der Systemakkreditierung für seine Entscheidung heranzieht, in seiner Rolle als zentrales Gremium der Hochschule mit der Verantwortung für ihr Profil in Studium und Lehre gestärkt.

Die Integration der Akkreditierung in das Einrichtungsverfahren ermöglicht auch die schon oben angesprochene enge Verzahnung der Beratung durch SL mit der Tätigkeit des ZQ.

Weiterhin ermöglicht die Systemakkreditierung eine weitere Perspektive auf den institutionellen Kontext der Studiengänge: Während eine Akkreditierungsagentur in der Regel den Fokus auf das einzelne Programm legt, kann die Systemakkreditierung viel stärker auch das fachliche und institutionelle Umfeld eines Studiengangs in den Blick nehmen. Dies erwies sich in mehreren explorativen Clusterverfahren, die das Studienangebot jeweils ganzer Fachgruppen mit starker disziplinärer Verschränkung in den Blick nehmen sollten, als sehr hilfreich und zielführend. Angesichts der Notwendigkeit, das neue Verfahren zu etablieren und die grundständigen Studiengänge in einem engen Zeitfenster umzustellen, konnten die Möglichkeiten des neuen Verfahrens im Hinblick auf die Entwicklung neuer Studienangebote über die bisherigen Fächergrenzen hinaus jedoch noch nicht ausgeschöpft werden. Dies wäre eine herausfordernde Aufgabe im Rahmen der Reakkreditierung der neuen Studienangebote. Zudem hat die Systemakkreditierung das Potenzial zur strategischen Entwicklung der Universität Mainz. Nachdem das – technisch-instrumentelle – Verfahren der Systemakkreditierung in den vergangenen Jahren erprobt und etabliert werden konnte, könnte dieses Instrument im nächsten Schritt auch für eine Steuerung der Hochschule und die strategische Entwicklung des Studiengangprofils genutzt werden.

Der Modellcharakter des Projekts lässt auch eine Weiterentwicklung in Richtung auf ein integriertes Qualitätsmanagement als wünschenswert erscheinen. Hier könnte die Universität Mainz Vorreiterfunktion einnehmen: Während der „Beschluss des Akkreditierungsrats zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung“ vom 05. Dezember 2003 noch eine Unvereinbarkeit von Evaluation und Akkreditierung dahingehend festlegt, dass nicht im Rahmen einer Evaluation eine „Akkreditierung light“ erfolgen darf, zeigt sich in Mainz am konkreten Beispiel, dass aus den Planungen zur Akkreditierung eines neuen Studienangebots auch strukturelle Innovationen in den Blick genommen werden können, deren Potenzial durch institutionelle Evaluation ausgeleuchtet werden kann.

Fazit

Abschließend bleibt die kritische Frage: Sind die aufgezeigten Vorteile ausschließlich positiv zu werten? Oder verliert die Systemakkreditierung durch ihre enge Verflechtung mit der Hochschule die notwendige Distanz? Kann sie ihrem Qualitätsauftrag noch gerecht werden? Zunächst ist die Frage der Qualität und Professionalität eine der Einhaltung definierter Standards. Hierfür ist das Modellprojekt seinem externen Beirat und der Akkreditierungsagentur für das Projekt, die selbst mehrere Testakkreditierungen durchführt, verantwortlich. Eine umfangreiche Dokumentation sichert die Transparenz des Verfahrens. Aber auch die Universität selbst, vertreten durch Fachbereiche, Hochschulleitung und Senat, hat großes Interesse an der Einhaltung der definierten Vorgaben für universitäre neue Studiengänge und an der Entwicklung eines qualitativ hochwertigen Studienangebots. Konzepte und Einrichtungsanträge, die – trotz intensiver Beratung im Vorfeld – diesen Vorgaben widersprachen, wurden im Einrichtungsverfahren zurückgewiesen.

Zuletzt sei angemerkt, dass die Rückmeldungen der Fächer über das Verfahren der Systemakkreditierung durchgehend positiv sind, insbesondere hinsichtlich der intensiven Information des ZQ im Vorfeld, der hohen Transparenz der Verfahren und der Professionalität ihrer

Durchführung. Die Systemakkreditierung wird inneruniversitär breit akzeptiert und leistet so einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre an der Universität Mainz.

Der Versuch einer Prognose der Kapazitätsentwicklung: Die Systemakkreditierung aus Sicht der Stabsstelle Planung und Controlling
- Herbert Gorges -

„Eine Prognose ist immer problematisch, vor allem dann, wenn sie in die Zukunft gerichtet ist.“ Dieses Zitat von Mark Twain beschreibt zutreffend die Situation, vor die die Stabsstelle Planung und Controlling im Rahmen der Systemakkreditierung gestellt wurde.

Im Folgenden sollen kurz die Aufgaben und die dazu entwickelten Lösungsansätze der Stabsstelle Planung und Controlling im Rahmen der Systemakkreditierung beleuchtet werden. Diese sind keine direkten Beratungsaufgaben wie sie im Rahmen der Bologna-Beratung durch die Abteilung Studium und Lehre vorgenommen werden, sondern die Beratung seitens Planung und Controlling setzt erst in dem Moment ein, in dem der Studiengang schon fast fertig durch die Institute/Lehreinheiten in Kooperation mit den Bologna-Beratern konzipiert worden ist. Hier setzen die Beratungsaufgaben von Planung und Controlling ein, nach der Berechnung der Curricularanteil-Werte (im Folgenden kurz CA-Werte) für die neuen Studiengänge. Dabei wird im dialogischen Prozess zwischen dem Fach und der Stabsstelle Planung und Controlling das Finetuning an den Studiengängen vorgenommen. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass Planung und Controlling nicht in allen Phasen des Prozesses für alle daran Beteiligten als Ansprechpartner zur Verfügung stand.

Bevor im Folgenden die von Planung und Controlling entwickelten Strategien der Abschätzung beschrieben werden, soll kurz die Stabsstelle vorgestellt werden.

1. Die Stabsstellen Planung und Controlling

Die Stabsstelle Planung und Controlling besteht in dieser Form an der JGUM erst seit Mai 2008. Sie ging aus der Vereinigung der beiden Stabsstellen Controlling und Hochschulplanung/-statistik im Kanzlerbüro hervor. Den größten Teil des Modellverfahrens hat der ehemalige Teil Hochschulplanung/-statistik betreut, daher ist immer diese gemeint, wenn von der Stabsstelle gesprochen wird.

Personell war die Stabsstelle im Zeitfenster des Modellversuchs mit 2,25 VZÄ besetzt, die sich auf drei Mitarbeiter (1,0 VZÄ, 0,75 VZÄ und 0,5 VZÄ) verteilen. Neben den Aufgaben im Bereich der Systemakkreditierung ist die Stabsstelle primär für die Versorgung der Hochschulleitung und der Fachbereiche mit konsolidierten Zahlen zuständig. Gleichfalls werden durch die Stabsstelle alle Pflichtstatistiken und Berichte, so bspw. auch der Zahlenteil des Berichts des Präsidenten, erstellt. Die Ressourcenverteilungsmodelle werden durch die Stabsstelle berechnet und weiterentwickelt. In den Modellversuch der Systemakkreditierung wurde die Stabsstelle einbezogen, da in dieser auch sämtliche im Rahmen der Kapazitätsberechnung und der gerichtlichen Durchsetzung der Zulassungszahlen notwendigen Arbeitsvorgänge angesiedelt sind. Somit konnte durch die Einbindung der Stabsstelle das gesamte Know-how im Bereich der Kapazitätsermittlung an der Universität Mainz in die Projektgruppe eingebunden werden. Die 0,5 VZÄ-Stelle ist eine verstetigte Projektmitarbeiterstelle, die zur inhaltlichen und formalen Weiterentwicklung und Pflege des an der JGUM eingeführten Data-Warehouses auf der Basis der Business Intelligence Software der Firma COGNOS, heute IBM COGNOS, eingesetzt wird.

Im Zusammenhang mit der BAMA-Umstellung erfuhr die Stabsstelle keine personelle Aufstockung, so dass der größte Teil der Begleitung auf den Schultern des Leiters der Stabsstelle, der für die Bearbeitung der Kapazitätsangelegenheiten zuständig war und ist, lag. Erst im September 2007 konnte eine zeitlich befristete Hilfskraftstelle ausgeschrieben und zum April 2008 besetzt werden. Die Aufgaben dieser Stelle liegen in der Entwicklung einer Datenbank auf Basis von

MS ACCESS zur Ermittlung und Verwaltung der Curricularwerte (im Folgenden kurz: CW). Die JGUM erhofft sich von dieser Investition in eine Datenbanklösung eine deutliche Vereinfachung, nicht von der inhaltlichen, so doch von der formalen Abwicklung der Berechnung der CW. Erklärtes Ziel dieses Projektes ist aber auch die Erstellung einer Datenbank, aus der die Verflechtung der einzelnen Studiengänge auf Ebene der Universität ermittelt werden kann. Diese Dienstleistungsmatrix hat nicht nur eine wichtige Rolle bei der Berechnung der Kapazitäten der einzelnen Lehreinheiten, sondern findet auch innerhalb der Ressourcenverteilungsmodelle und zukünftig der Kosten-Leistungs-Rechnung Verwendung.

Nach dieser tour-d'horizont durch die Stabsstelle Hochschulstatistik/-planung sollen nun im folgenden Abschnitt die Aufgaben und Prämissen zur Aufgabenerfüllung kurz dargelegt werden.

2. Die Aufgaben der Stabsstelle innerhalb des Projekts

Im Rahmen der Systemakkreditierung lag die Aufgabe der Stabsstelle primär auf zwei Gebieten, der Ermittlung der neuen CW und der Beratung der Lehreinheiten im Rahmen des Finetunings der Studiengänge.

2.1 Prämissen

Eine der Prämissen bei der Berechnung der CW für die neuen Studiengänge ist, dass sich für die Studierenden die Situation in den Lehrveranstaltungen grundsätzlich deutlich verbessern soll. Dies bedeutet insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine Optimierung der Betreuungsrelation in den einzelnen Veranstaltungen. Diese Forderung kollidiert automatisch mit den bisher im Rahmen der Curricularnormwert¹-Berechnung eingesetzten Gruppengrößen. Es muss an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass für die Berechnung der CW, in der Regel seitens der Stabsstelle im Gegensatz zu den Planungen der Lehreinheiten/Institute nicht didaktische Motivationen leitend sind. Für die Stabsstelle ist in

¹ Im Folgenden kurz: CNW.

allen diesen Prozessen ausschlaggebend, was derzeit durch den Gesetzgeber verabschiedet ist bzw. die Verwaltungsgerichte oder Oberverwaltungsgerichte akzeptieren oder das Ministerium bereit ist mitzutragen.

In diesem Aushandlungsprozess wird seitens der Universitätsverwaltung derzeit der Standpunkt vertreten, dass die alte Kapazitätsverordnung zwar deutlich überarbeitet und den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden muss, doch auch die alte KapVO bei großzügiger Auslegung sehr viel Spielraum bietet. Dies beschreibt die zweite Prämisse bei der CW-Ermittlung, die darin eingesetzten Grundgrößen müssen auf einer weitestgehenden in der geltenden Rechtslage gegründeten und somit gerichtsfesten Basis stehen.

Die dritte Prämisse ist, dass sämtliche Veranstaltungen den modernen hochschuldidaktischen Anforderungen an eine hervorragende Hochschulausbildung genügen müssen. Dies bedeutet beispielsweise, dass Proseminare, die eine aktive Beteiligung der Studierenden erfordern bzw. grundlegende Methodenausbildung leisten sollen, nicht mit Gruppengrößen von 60 Personen, wie in der alten KapVO vorgesehen, durchgeführt werden können. Für die Einhaltung dieser Prämisse zeichnet jedoch nicht die Stabsstelle, sondern die einzelnen Lehreinheiten bei der Konzeption des Studiengangs verantwortlich.

Unter dem Schlagwort Transparenz kann die vierte Prämisse des Verfahrens zusammengefasst werden. Transparenz und Nachvollziehbarkeit sind die Grundlagen des gesamten Verfahrens. So soll sichergestellt werden, dass die Lehreinheiten/Institute nicht vom „Zahlenhokuspokus“ der Stabsstelle sprechen müssen, sondern es wird seitens der Stabsstelle versucht, die Berechnungsmodalitäten so transparent aufzuarbeiten und zu erläutern, dass diese in der Regel auch von Nichtfachleuten verstanden und bewertet werden können.

2.2 Ermittlung des CW

Eine der wichtigsten Aufgabenstellung im Rahmen der Aktivitäten der Stabsstelle ist die Ermittlung der CW für die neuen Studiengänge. Dieser ist in der aktuellen Situation noch immer der Dreh- und

Angelpunkt für sämtliche weiteren Verfahren: die Kapazitätsrechnung und in Rheinland-Pfalz die auf Landesebene und an der JGUM in angepasster Form eingesetzten Ressourcenmodelle Personalbemessungskonzept (PBK) und Mittelbemessungsmodell (MBM).

2.3 Überprüfung der Kapazitätssituation

Als zweiter Schritt schließt sich nach der Ermittlung des CW für den neuen Studiengang automatisch die Berechnung der möglichen Kapazität an. Hiermit soll gewährleistet werden, dass mit den berechneten Werten die Durchführung des neukonzipierten Studiengangs an der JGUM durch die vorschlagende Lehrereinheit/Institut auch tatsächlich gesichert ist. Das Ziel dieser engen Verzahnung von Ermittlung des CW und der Kapazitätsberechnung soll eine frühzeitige Erkennung von Fehlentwicklungen sicherstellen. In diesem Schritt wird, insbesondere in der Rückkopplung mit der Ermittlung des CW, die Problematik von sinkenden Studierendenzahlen durch die Einführung der neuen Studiengänge mit ggf. besseren Betreuungssituationen und höheren Kontaktzeiten, somit höherem Betreuungsaufwand, in Antagonismus zum Hochschulpakt 2010 deutlich. Auf diese Problematik soll später noch eingegangen werden.

2.4 Extrapolation der Ressourcenmodelle

Für die JGUM und hier insbesondere die einzelnen Lehrereinheiten ist dieser Punkt von besonderer Wichtigkeit. Durch diesen Versuch einer Extrapolation soll sichergestellt werden, dass die Veränderungen der Studiengangsstruktur nicht zu gravierenden Problemen innerhalb der Ressourcenmodelle führt. Im schlimmsten Fall könnten durch die Veränderungen die Ressourcenmodelle so stark betroffen werden, dass in den einzelnen Fächern Überkapazitäten im Personalbereich auftreten, welche dann durch konsequente Anwendung der Modelle sukzessive abgebaut würden, was die Durchführung des Studiengangs im geplanten Umfang gefährden könnte.

Hier muss auf die Tatsache hingewiesen werden, dass in Rheinland-Pfalz im Bereich der Ressourcenverteilung ein striktes Subsidiaritätsprinzip Anwendung findet. Für die Universität Mainz bedeutet dies,

dass sämtliche Ressourcen nicht auf die einzelnen Institute oder Lehrinstitute verteilt werden, sondern die jährliche Berechnung auf Ebene der Fachbereiche erfolgt. Für die Verteilung der Ressourcen innerhalb der Fachbereiche trägt gemäß dem rheinland-pfälzischen Hochschulgesetz der Dekan die Verantwortung, er „verteilt die dem Fachbereich zugewiesenen Stellen und Mittel im Rahmen der allgemeinen Grundsätze des Fachbereichs auf die Fachbereichseinrichtungen“ (HochSchG vom 19.12.2006, §§ 88 (2)).

In diesem Verfahrensschritt kann jedoch nur das PBK betrachtet werden, da es sich bei diesem um ein Bedarfsmodell handelt, der Bedarf somit unter der Beibehaltung der restlichen Parameter in relativ guter Qualität extrapoliert werden kann. Das MBM erlaubt einen solchen Schritt nicht, da dieses Modell ein Verteilungsmodell ist, welches einen festen Geldbetrag auf Basis der Anteile der einzelnen Fachbereiche an definierten Parametern auf diese verteilt. Eine Veränderung in einem Fachbereich hat daher unweigerlich Änderungen in sämtlichen elf Fachbereichen zur Folge – ein einzelner Fachbereich kann daher nicht sinnhaft betrachtet werden.

3. Verfahren/Tätigkeiten

3.1 Ermittlung des CW

Die Ermittlung des CW geschieht, wie oben schon geschildert, mangels aktueller rechtlicher Grundlagen auf Basis der alten KapVO von 1972. In dieser ist schon eine Verfahrensweise vorgegeben, die für die Einführung neuer Studiengänge Anwendung finden kann. Bei Nichtvorliegen eines CNW wird das Verfahren in der aktuellen KapVO in §13 (3) geregelt.

„Ist für einen Studiengang ein Curricularnormwert in Anlage 2 nicht aufgeführt, wird [...] ein Curricularnormwert festgelegt, der dem Ausbildungsaufwand für diesen Studiengang entspricht. Liegen Curricularnormwerte vergleichbarer Studiengänge vor, sind sie zu berücksichtigen.“

Im Rahmen der Umstellung der Studiengänge auf das „Bologna-System“ muss an dieser Stelle ganz deutlich zwischen dem Ausbildungsaufwand und dem Arbeitsaufwand (workload) der Studierenden unterschieden werden. Regelt der Ausbildungsaufwand nach KapVO sämtliche Kontaktzeiten des Lehrkörpers, ist der workload die Arbeitszeit der Studierenden – somit in der Regel höher zu veranschlagen. Im Zuge der Ressourcenbetrachtung spielt jedoch der workload keine Rolle, da die Durchführbarkeit eines Studiengangs primär von der Ressource Personal abhängt und vom workload unabhängig ist. Durchführbarkeit meint in diesem Zusammenhang lediglich die reine technische Durchführbarkeit, über die Studierbarkeit des Studiengangs wird dabei keine Aussage gemacht.² Der Ausbildungsaufwand wird nach dem bisher üblichen Verfahren der Addition aller CA-Werte der einzelnen Veranstaltungen gemäß der Studienordnung des Studiengangs berechnet.³ Man kann somit von einer deduktiven Ermittlung des CW sprechen. Das dazu notwendige mathematische Rüstzeug liefert ebenfalls die alte KapVO in Anhang 2:

$$CW = \sum_k^n \frac{SWS_k * f_k}{g_k}$$

Dabei ist n die Anzahl aller Veranstaltungen, SWS_k die Anzahl der SWS der Veranstaltung, f_k der Anrechnungsfaktor und g_k die Gruppengröße.

Durch die große Flexibilität im Rahmen der Möglichkeit der Integration von Wahlmöglichkeiten in die neuen Studiengänge manifestiert sich das Problem, wie diese Wahlmöglichkeiten sich in diesem neuen System abbilden lassen können. Dies wird dahingehend gelöst, dass bei Wahlveranstaltungen in einem ersten Schritt in Absprache mit den Fächern das voraussichtliche Wahlverhalten der

² Zur künftigen Überprüfung der Studierbarkeit vgl. Kap. III. 2.2.

³ Es ist auch eine summarische Berechnung möglich. Dabei werden die Veranstaltungen eines Veranstaltungstyps gemeinsam betrachtet (vgl. die Berechnungsbeispiele in Tenczek 2008, S. 17 f.).

Studierenden zu prognostizieren versucht wird. In der Regel gehen wir jedoch zum aktuellen Zeitpunkt jeweils von einer gleichmäßigen Verteilung auf die einzelnen Wahlmöglichkeiten aus. Die Zukunft wird zeigen, wie die reale Entwicklung aussehen wird.

Auch für die in Mainz gepflegten Ressourcenmodelle wird das reale Wahlverhalten zugrunde gelegt, um die Dienstleistungen abbilden zu können. Gleiches gilt auch für die zukünftigen Kapazitätsrechnungen. Hier hoffen wir auf die Auswertungsmöglichkeiten aus der Kombination unserer CW-Datenbank und dem neuen integrierten Campus Management System CampusNet der Firma Datenlotsen, das zum Wintersemester 2008/2009 produktiv gehen wird.

In Zusammenarbeit mit den Fächern wird derzeit an der CW-Berechnung so lange gearbeitet, bis dieser im Bereich der KMK-Empfehlung⁴ von 75%, der für den Master bei 37,5% des alten CNW liegt.

3.2 Überprüfung der kapazitiven Situation

Hier muss von zwei grundsätzlich verschiedenen Ausgangssituationen gestartet werden: a) den Fächern, die derzeit schon zulassungsbeschränkt sind, gleich ob über die ZVS oder hochschulintern und b) zulassungsfreien Fächern. Wieso muss man hier unterscheiden? Vom Verfahren her im Prinzip nicht, jedoch vom Arbeitsaufwand und der Genauigkeit der Basisdaten.

Der erste Schritt der Überprüfung der kapazitiven Situation ist die Feststellung des IST-Zustandes. Dieser Schritt entfällt für alle zulassungsbeschränkten Studiengänge. Für diese Studiengänge wird auf die letzte vorliegende Kapazitätsrechnung zurückgegriffen. Bei den zulassungsfreien Studiengängen wird eine grobe Abschätzung der Kapazität gemacht, d.h. es werden hier aus Gründen der

⁴ KMK, Okt. 2003, S. 3. Diese Variante beschreibt die ressourcenneutrale Einführungsmöglichkeit der neuen Studiengänge *ohne* Verbesserung der Betreuung der Studierenden. Im Rahmen des Papiers wird auch die Möglichkeit der Einführung mit Verbesserung der Betreuung der Studierenden aufgezeigt. Hier wären dann die Aufteilungen BA 100% und MA 50% des CNW des Diplomstudiengangs. (S. 5).

Vereinfachung nicht sämtliche Details mit den Fächern abgestimmt bzw. überhaupt mit einbezogen.⁵ Auch hier mussten schon Überraschungen verzeichnet werden. So war z.B. die Lehrinheit Altorientalistik/Ägyptologie nach der allgemeinen Meinung an der Hochschule hervorragend aus-, wenn nicht gar überausgestattet. Es wurde hinter der oft bemühten vorgehaltenen Hand von „Prinzenausbildung“ gesprochen. Die Kapazitätsabschätzung brachte das Gegenteil zu Tage und verursachte eine weitergehende Untersuchung der Ausstattung. Diese Untersuchung läuft derzeit noch, das voraussichtliche Ergebnis wird wohl die Zuweisung einer weiteren Stelle in diesen Bereich sein. Diese IST-Kapazitätzahl dient im weiteren Verfahren als Vergleichszahl.

Anschließend wird die SOLL-Zahl, d.h. die nach der Einführung der neuen Studiengänge wohl zu erwartende Zahl an Studierenden berechnet. Die Grundlagen liefert erneut die alte KapVO im Zusammenspiel mit den berechneten CW. Werden diese in die Berechnung der Kapazität eingesetzt und die Dienstleistungen, die jetzt nachvollziehbar werden, berücksichtigt, kann nach den geltenden Vorschriften eine zu erwartende Kapazität berechnet werden.

Diese Berechnung ist jedoch mit einer wesentlichen Problematik versehen, die eine Abschätzung mit einem sicherlich nicht zu vernachlässigendem Fehler versieht – der Schwund. Gemäß der HIS-Studie nimmt der Schwund deutlich zu.⁶ Dies widerspricht eindeutig einem der Teilziele der Studiengangumstellung: Verbesserte Betreuung, die zu höheren Studierendenverbleibzahlen, kürzeren Studiendauern und zu höheren Abschlusszahlen führt.⁷ Ein dezidiertes Verfahren für die Berechnung des Schwundes ist aus der KapVO nicht abzuleiten. Hier heißt es in §16:

„Die Studienanfängerzahl ist zu erhöhen, wenn zu erwarten ist, dass wegen Aufgabe des Studiums oder Fachwechsel oder

⁵ Beispielsweise wird auf die Anrechnung von Deputatsreduktionen nach HLehrVO verzichtet.

⁶ Heublein et al. 2008.

⁷ HRK, Beschluss vom 14.06.2005.

Hochschulwechsel die Zahl der Abgänge an Studentinnen und Studenten in höheren Fachsemestern größer ist als die Zahl der Zugänge (Schwundquote).“

Daher setzen wir für die Abschätzungen in diesem Verfahren auf die alten, gerichtlich überprüften Instrumente, wir setzten anfangs den Schwund der aktuellen Studiengänge ein. Zur Verbesserung der Abschätzung des Schwundes wurde in den späteren Abschätzungen das „Hamburger Modell“⁸ etwas modifiziert, ohne dabei dessen Impetus zu verändern. Im Interpretationsbeschluss des Verwaltungsausschusses der ZVS vom 11.03.1976 wird empfohlen, die Studierendenbestandszahlen bis zum frühestmöglichen Abschlusssemester auszuwerten.⁹ Ist dies in den aktuellen Diplom- und Magisterstudiengängen in der Regel das achte Fachsemester, wird dies im Rahmen der Berechnung für den Bachelor auf das sechste Fachsemester beschränkt. Die Betrachtung der vorangegangenen sechs Semester ist dabei beibehalten worden. Analog zu diesem Verfahren wird bei der Berechnung im Bereich des Masters verfahren. Hier wird auf vier Semester, nämlich die derzeitigen Fachsemester sieben bis zehn zurückgegriffen.

Problematisch wird die Abschätzung, wenn nicht sämtliche Studiengänge der Lehreinheit schon im Konzept vorliegen. Da dies, wenigstens zu Anfang, fast der Regelfall bei der Abschätzung war, musste ein Verfahren gefunden werden, wie für eine partielle Nachfrage die Kapazität berechnet werden konnte. Bei der Partitionierung der Lehrkapazität für die einzelnen Studiengänge und Studienabschnitte einer Lehreinheit wurde von den derzeit vorliegenden Verhältnissen auf die Zukunft geschlossen. Dabei wurden die Annahmen gemacht, dass a) heutige Studierende im Hauptfach sich wieder für ein Hauptfach entschlossen und somit in Zweifach-Bachelorn das Kernfach wählen würden, b) für Nebenfach-Studierende das Gleiche analog für das Beifach gälte, c) die Studierenden sich auch in Zukunft in etwa so auf die Semester

⁸ Vgl. Trenzcek 2008, S. 26 ff.

⁹ Trenzcek 2008, S. 26.

verteilen, wie dies heute der Fall ist und d) dass der Deputateinsatz einer Lehreinheit mit den Studierendenzahlen der eingeschriebenen Studierenden streng positiv korreliert. Dies bedeutet, dass in vier zentralen Bereichen der Berechnung abgeschätzt werden musste. Die Abschätzung und Setzung der Parameter basierte auf der Erfahrung der Kapazitätsbeauftragten der einzelnen Lehreinheiten und der Stabsstelle Hochschulplanung/-statistik.

3.3 Extrapolation der Ressourcenmodelle

Einer der schwierigsten Schritte in diesem Verfahren ist die Extrapolation der Ressourcenmodelle. Eine annäherungsweise Extrapolation ist hier, bedingt durch die unterschiedlichen Charaktere der Modelle (s.u.), nur im Rahmen des PBK möglich.

Personalmessungskonzept

In Rheinland-Pfalz wird auf Landesebene seit 1999 das Personalmessungskonzept (PBK) zur leistungs- und belastungsorientierten Bemessung¹⁰ der Personalressourcen an den Hochschulen genutzt. Dabei werden alle staatlichen Fachhochschulen und Universitäten im selben Modell betrachtet und treten in Konkurrenz zueinander. Bis zum Jahr 2008 war dies auch ein offenes Modell, d.h. der Bedarf wurde nicht an einer bestimmten Schwelle gedeckelt. Dies wurde im Jahr 2008 geändert. Seit der Berechnung für das Jahr 2008 ist der Bedarf im Bereich des CNW-Bedarfs (primär Studierende in Regelstudienzeit) auf den Zahlen von 2006 festgeschrieben worden, lediglich der kleinere Teil des Zusatzbedarfs (z.B. Prüfungen, Drittmittel) wird noch unbeschränkt im Modell betrachtet.¹¹

An der JGUM wird ein an das Landesmodell angelehntes Verteilungsmodell der Ressource Personal eingesetzt. Im großen Ganzen entsprechen sich Parameter und Berechnungsweisen. Hierbei wird schon seit 2004 ein gedeckeltes Modell praktiziert, welches

¹⁰ Au et al. 2005.

¹¹ Au et al. 2005. Die Publikation ist auch im Internetauftritt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur als PDF-Datei zum download.

durch den PBK-Ausstattungsfaktor auf die im Landes-PBK zugewiesenen SWS linear renormiert wird.

Mittelbemessungsmodell

Im Gegensatz zum PBK ist das seit 1994 auf Landesebene eingesetzte Mittelbemessungsmodell (MBM) kein Bedarfsbemessungskonzept, sondern ein Verteilungsmodell. Dies bedeutet für das Modell, dass eine vorhandene Ressourcenmenge zwischen den Empfängern verteilt werden muss. Diese Ressourcenmenge steht schon vor dem Berechnungsstart des Modells fest und wird durch die Berechnungsergebnisse nicht verändert.

Auch zu diesem Modell wird an der Universität Mainz ein vergleichbares Ressourcenverteilungsmodell gepflegt, welches mit geringfügigen Abweichungen innerhalb der Gewichtung der Parameter dem Landesmodell entspricht.

Praktische Umsetzung

Bedingt durch die systematischen Unterschiede zwischen den beiden Ressourcenverteilungsmodellen ist eine auch nur annäherungsweise korrekte Abschätzung der Situation innerhalb der jeweiligen Fachbereiche bzw. innerhalb der Gesamtuniversität im Rahmen des MBM nicht möglich. Die Veränderung eines Parameters in einem Fachbereich hat Auswirkungen auf sämtliche anderen Fachbereiche.

Hier ist das PBK deutlich „veränderungsstabiler“. Veränderungen in dritten Fachbereichen haben keine so gravierenden Auswirkungen auf den im Rahmen der Abschätzung gerade betrachteten Fachbereich. Einzig der Ausstattungsfaktor, der jedoch für sämtliche Fachbereiche eine gleichmäßige lineare Renormierung herbeiführt, verändert sich. Diese Abschätzung wird wohlwissend unter der Annahme gemacht, dass sämtliche weiteren Parameter im Fachbereich konstant bleiben, d.h. im Rahmen der Abschätzung der Veränderungen des CNW-Bedarfs, wird nicht davon ausgegangen, dass sämtliche Studiengänge eines Fachbereichs schon umgestellt werden, sondern immer nur die der jeweils betrachteten Lehreinheit zugeordneten. Berücksichtigt werden allerdings sämtliche bis zum Berechnungszeitpunkt schon

berechneten neuen Studiengänge. Dies hat zur Folge, dass die Berechnungen mit der Anzahl der vorliegenden Bewertungen der Studiengänge immer besser werden. Auch bleiben mögliche Veränderungen im Rahmen der Prüfungen ohne Berücksichtigung.

Die Berechnungsergebnisse des tatsächlichen PBKs und der Hochrechnung werden gegenübergestellt, es wird hier, analog der Kapazitätsabschätzung ein Soll-Ist-Vergleich vorgenommen. Die Ergebnisse sollten nicht zu weit divergieren, da ansonsten die Auswirkungen in der Ressourcenverteilung zu gravierend sein würden.

4. Stellungnahme

Das Ergebnis sämtlicher Berechnungen und Abschätzungen findet Eingang in eine ausführliche Stellungnahme der Stabsstelle. In dieser Stellungnahme, die allen am Verfahren Beteiligten, d.h. den Vertretern der Lehreinheit, den zuständigen Bologna-Beratern und dem ZQ elektronisch zur Verfügung gestellt wird, sind sämtliche der Berechnung zugrunde liegenden Annahmen und Daten beigefügt.

Wie das gesamte Verfahren seitens der Stabsstelle immer auf Basis eines Soll-Ist-Vergleiches abläuft, besteht die Stellungnahme auch aus drei grundsätzlichen Partitionen: Der Beschreibung der Planungssituation, des Ist-Zustandes und des Soll-Zustandes. Schon hier muss darauf hingewiesen werden, dass der Ist-Zustand teilweise zu heftigen Diskussionen mit den Fachvertretern geführt hat.

4.1 Planungsstand

Im Rahmen der Beschreibung der Planungssituation wird ganz kurz zusammengefasst, wie der Planungsstand sich aus Sicht der Stabsstelle darstellt und welche generellen Randbedingungen gelten. So wird im Rahmen der Beschreibung der Planungssituation auch auf noch fehlende Planungsunterlagen zu Studiengängen hingewiesen bzw. auch Limitierungen der Stellungnahme aufgeführt (bspw. „Über den Planungsstand im Bereich der Umstellung des Studiengangs ... (Bachelor of Education) machen die vorliegenden Konzepte keine Aussagen.“).

4.2 Ausgangssituation

Im Bereich der Analyse der Ausgangssituation werden die der Lehreinheit zugeordneten Studiengänge, ggf. deren aktuelle Zulassungsbeschränkungen, die zugehörigen CNW und die daraus abgeleitete Zulassungszahl (Kapazität) beschrieben.

4.3 Situation nach der Umstellung

Hier werden als erstes die Neuberechneten CW für die neuen Studiengänge und die Berechnungsweisen, die zu ihnen führten, vorgestellt. Danach erfolgt eine Einschätzung dieser Werte im Vergleich mit den aus der KMK-Empfehlung¹² abgeleiteten CW.

Auch hierbei wird eine Wertung der Umstellung vorgenommen. Dabei wird rein auf die zu prüfenden Gesichtspunkte abgehoben: Kapazität und Ressourcenmodelle. Es wird keine Position in Bezug auf die Sinnhaftigkeit von Veranstaltungsarten und -inhalten, und Gruppengrößen bezogen. Bezüglich der Veranstaltungsarten muss jedoch immer wieder auf die derzeit gültigen Gruppengrößen nach KapVO hingewiesen werden. Dies insbesondere dann, wenn die durch die Lehreinheit vorgeschlagenen Veranstaltungsarten und Gruppengrößen eklatant von den KapVO-Vorgaben abweichen.

Abschließend wird im Rahmen der Stellungnahme noch auf die vermutliche Entwicklung des PBKs hingewiesen.

Ein aus Sicht der Stabsstelle für die Lehreinheiten wichtiger Punkt ist das Aufzeigen von Handlungsfeldern, die aus der Perspektive der Stabsstelle zeitnah bearbeitet werden sollten, um den Studiengang durch die Hochschulgremien zustimmungsfähig zu bekommen. So wurde anfangs häufig in Lehreinheiten mit Lehramtsstudiengängen das Fehlen der Konzeption dieser angemahnt. Ein ebenfalls häufig hier aufgeführter Punkt ist, dass bei der Planung ein Großteil der Institute zuerst die Bachelor-Studiengänge konzipierte und dann mit Zeitversatz die Master, diese somit an dieser Stelle „angemahnt“ wurden.

¹² Kultusministerkonferenz Oktober 2003.

4.4 Fazit

Der für die Institute wohl wichtigste Abschnitt ist der letzte Abschnitt des Textteils, in dem durch den Leiter der Stabsstelle sozusagen das „Urteil“ über die Veränderungen gefällt wird. Die vergangenen Jahre haben gezeigt, dass das Fazit von „ist unter kapazitativen Gesichtspunkten nicht empfehlenswert“ über „Auflagen“ bis hin zu „keine Einwände“ reichte.

4.5 Anhang

Die Stellungnahme wird durch einen umfangreichen Datenanhang abgerundet. Hier finden sich neben den Kapazitätsrechnungen (Ist und Soll), den Berechnungen zu den Ressourcenmodellen (Ist und Soll) auch sämtliche Angaben zu den rechtlichen Grundlagen.

5. Stärken und Schwächen dieses Verfahrens

Abschließend sollen jetzt noch aus Sicht der Stabsstelle Planung und Controlling die Stärken und Schwächen der in Mainz praktizierten Verfahrensweise dargestellt werden.

5.1 Schwächen

Aus Sicht der Stabsstelle Planung und Controlling ist eine der größten Schwächen des Verfahrens der Aufwand, der betrieben werden muss, um die Ziele der Stabsstelle in diesem Verfahren auch zur Zufriedenheit aller Beteiligten zu erreichen. Insbesondere vor der Folie der stark angespannten personellen Situation der Stabsstelle und dem ambitionierten Zeitplan der Einführung erfolgt die Erstellung der Stellungnahmen meistens „just-in-time“ zu den Sitzungen der universitären Gremien.

Wie bei jedem verteilten System ist ein großer Teil der Arbeit und den damit verbundenen Friktionsverlusten durch die Abstimmung der Subsysteme verursacht. Der hohe Abstimmungsbedarf im Mainzer System spielte sich mit der Zeit ein. So konnte die Friktion verkleinert, jedoch nicht gänzlich vermieden werden.

Ein Damokles-Schwert, welches die größte Zeit der Berechnungen über dem Verfahren schwebte, war und ist der Hochschulpakt 2010. Die Umstellung der Studiengänge hat „[...] neben vielen anderen Zielen auch eine Intensivierung der Ausbildung intendiert, die zu geringeren Abbrecherquoten und kürzeren Studienzeiten führen soll. Eine solche Intensivierung kann nicht mit den gleichen hohen Teilnehmerzahlen bisheriger Studiengänge erreicht werden. [...] kleinere Gruppengrößen [sind] zwingend nötig.“ (Heublein et al. Februar 2008, S. 27). Bei nahezu konstantem Personal und somit konstanter Lehrkapazität führt dies unweigerlich zu einem Rückgang der Studierendenzahlen aus zwei Gründen: (1) durch die Veränderung der Gruppengrößen können weniger Studierende ein Studium aufnehmen und (2) die Veränderung der Abbrecherquoten hat eine Verbesserung des Schwundes zur Folge, welcher auch die Studierendenzahlen absenkt. Hochschulpakt und HRK-Forderung sind Antagonisten. Es muss seitens der Hochschule ein Mittelweg gefunden werden, der beiden Anforderungen Rechnung trägt.

Ein weiteres Problem verbirgt sich in der etappenweisen Arbeitsweise der Lehreinheiten: „erst einmal den wissenschaftlichen Bachelor, dann den Lehramts-Bachelor und für den Master haben wir ja noch drei Jahre Zeit.“ Diese Ansicht, die in vielen Lehreinheiten anzutreffen war, macht die ersten Abschätzungen oftmals hochproblematisch, da ggf. der größte Anteil der Studierenden eines Fachs in den Lehramtsstudiengängen eingeschrieben ist und somit nicht berücksichtigt werden konnte. Im iterativen Prozess wurden die Ergebnisse immer besser, doch wäre eine „Auf-einen-Schlag“-Lösung aus Sicht von Planung und Controlling die bessere Umstellungsvariante gewesen. Dies nicht nur aus Gründen der Arbeitersparnis.

Im Bereich der Dienstleistungen stellte sich als problematisch heraus, dass bei den ersten Berechnungen die Dienstleistungen nur zu Bruchteilen abschätzbar waren. In einer Lehreinheit hat der hohe Anteil an Dienstleistungen, die diese für andere Lehreinheiten erbrachte, die ursprünglichen Berechnungen fast pervertiert.

Wie jede Medaille hat auch dieses Verfahren zwei Seiten. Eine der Stärken des Verfahrens, die Transparenz und Nachvollziehbarkeit, impliziert auch einen der größten Schwachpunkte: Die Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Diese führte zu sehr hohem Beratungsbedarf, da es plötzlich überall in den Lehreinheiten Experten für die rechtlichen Implikationen der Kapazitätsberechnung gab und die Berechnungen der Stabsstelle bei Abweichungen gegenüber denen der Lehreinheit, was die Regel war, sehr ausgeprägte Beratungs-, Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit nach sich zogen.

5.2 Stärken

Wie im vorigen Absatz schon angesprochen, hat das „Mainzer Modell“ als eine der besonderen Stärken die hohe Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Neben den schon beschriebenen Effekten konnte auch festgestellt werden, dass mit den Fächern auf „Augenhöhe“ verhandelt werden konnte. Die Stabsstelle Planung und Controlling war nicht der „Guru“ und die Fächer mussten folgen, sondern in einem dialogischen Aushandlungsverfahren wurden in sehr enger Zusammenarbeit zwischen der Stabsstelle und den Fächern die Berechnungen durchgeführt. So waren die Fächer immer über die aktuellen Auswirkungen von – auch nur geringfügigen – Änderungen informiert und konnten diese nachvollziehen. Der positive Effekt war, dass die Berechnungen der Stabsstelle dadurch durch keines der Fächer nach dem Abschluss der Bearbeitung in Frage gestellt wurden und eine in vielen Fällen optimale Lösung für die Probleme der Lehreinheit gefunden werden konnte.

Aus Sicht der Stabsstelle Planung und Controlling ist von großem Vorteil in diesem Verfahren, dass sämtliche Studiengänge im Hinblick auf die Dienstleistungen abgeklärt werden mussten. Damit können diese, bis dato den Ressourcenverteilungen nicht zur Verfügung stehenden Daten, erhoben werden und stehen in Zukunft für diese Aufgaben zur Optimierung der Verfahren zur Verfügung.

6. Ausblick

Auch wenn das beschriebene Verfahren für die Stabsstelle Planung und Controlling sehr arbeitsaufwändig ist, sollte das Verfahren weiter so betrieben werden. Ein Controlling der sich aufzeigenden Entwicklungen ist unseres Erachtens notwendig, um die gemachten Annahmen und Vorhersagen ggf. nachjustieren zu können. Eine genaue Betrachtung der Annahmen und Vorhersagen sollte auch dazu führen, dass die „learned lessons“ in weiteren Verfahren zur Anwendung kommen und hier die Prognosequalität im Rahmen eines Hermeneutischen Zirkels kontinuierlich verbessert werden können.

Dringend geboten ist es, die gewonnene Erfahrung auch in die Reakkreditierung proaktiv mit einzubringen und diese auch seitens Planung und Controlling aktiv zu betreuen. Hierbei ist in Zusammenarbeit mit den anderen beteiligten Abteilungen (insbesondere ZQ und Studium und Lehre) eine Datensatzbeschreibung zu erarbeiten, nach der standardmäßig die Daten erhoben werden können, um den Erfolg oder auch Misserfolg der neuen Studiengänge frühzeitig dokumentieren zu können und ggf. eine gezielte Nachjustierung bzw. Korrektur zu initialisieren. Auch sollte durch frühzeitige Überlegungen der Arbeitsaufwand im Rahmen der Reakkreditierungen bei allen Beteiligten auf ein Minimum beschränkt werden.

Aktuelle Tendenzen, so bspw. die Abkehr von den KapVO-Parametern im Bereich der Dienstleistungsverrechnung, müssen kritisch und aufmerksam verfolgt werden, damit man deren Potential frühzeitig zur Verbesserung der an der JGUM gepflegten Verfahrensweisen nutzen kann.

Hat dieser Beitrag mit einem Zitat begonnen, so soll er auch mit einem sehr freien Zitat nach Sepp Herberger schließen: „Nach der Akkreditierung ist vor der Reakkreditierung“.

Das Pilotprojekt Systemakkreditierung aus der Sicht der Abteilung Internationales

- Birgit Weiß -

Rahmenbedingungen der internationalen Mobilität

Der Internationalisierung von Forschung, Studium und Lehre kommt an der JGUM große Bedeutung zu. Im Leitbild (2002) heißt es: „Durch eine konsequente Internationalisierung von Studium und Lehre bereitet die Universität Mainz die Studierenden auf eine Wahrnehmung von Aufgaben im internationalen Kontext vor.“ Auch das 2003 verabschiedete Strategiekonzept der JGUM sieht in der „Verbesserung internationaler Kooperationen für Forschung, Lehre und Weiterbildung“ ein wichtiges Ziel. Die strategische Entwicklung zielt darauf, „Aktivitäten von WissenschaftlerInnen und Studierenden im Ausland [zu] verstärken und speziell die Studierendenmobilität in beiden Richtungen [zu] erhöhen. Für Studierende soll mittelfristig ein Regelauslandssemester eingeführt werden.“

Das Ziel einer erhöhten Auslandsmobilität der JGUM-Studierenden steht im Einklang mit nationalen und europäischen Plänen. Auf nationaler Ebene ist hier neben dem kürzlich präsentierten Aktionsprogramm des DAAD ‚Qualität durch Internationalität‘ vor allem dessen bereits 2005 angelaufenes ‚Programm zur Förderung der Internationalisierung an deutschen Hochschulen‘ (PROFIS) zu nennen. Auf europäischer Ebene erregte vor allem das 2002 von der EU verkündete Ziel Aufsehen, die Zahl der ERASMUS-Studierenden bis 2011 verdreifachen zu wollen.

Doch nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des ERASMUS-Studiums soll in der ersten Dekade des neuen Jahrtausends signifikant gesteigert werden. Das ‚Lifelong Learning Programme‘ (LLP) der Europäischen Union für die Jahre 2007-2013 legt fest, dass

Hochschulen nur dann an ERASMUS teilnehmen dürfen, wenn sie spezifische Qualitätsstandards erfüllen. Zur Erfüllung dieser Standards ist unter anderem die Etablierung einer transparenten, objektiven und flexiblen Anerkennung ausländischer Studienleistungen sowie die Implementierung einschlägiger Instrumente der Qualitätssicherung erforderlich.

Neben dieser ‚brave new world‘ des LLP existiert mit der Bologna-Reform jedoch eine Parallelwelt, die die Ziele des LLP zu konterkarieren scheint. Vor allem deutsche Universitäten empfinden die Bologna-Reform oft als eine zu rigide Straffung und Verschulung ihrer Curricula. Insbesondere im Hinblick auf die mehrheitlich dreijährigen Bachelor-Programme wurde und wird häufig die Befürchtung geäußert, sie ließen keinen Raum für längere Auslandsaufenthalte. Der Bologna-Prozess, so die Schlussfolgerung, zielt zwar programmatisch auf eine Steigerung der Mobilität, führe aber faktisch das Ende der Mobilität herbei.

Die Bologna-Reform an der JGUM

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses und die Implementierung der damit verbundenen Studienreform drohte zunächst tatsächlich, die internationale Mobilität der Mainzer Studierenden zu erschweren; die Umsetzung der in Leitbild und Strategiekonzept betonten Internationalität des Studiums schien in weite Ferne gerückt. Zwar wurde ein gestuftes Studiensystem umgesetzt, Studiengänge wurden modularisiert und mit ECTS-Punkten versehen, doch die mögliche Integration von Auslandsaufenthalten und die Anerkennung ausländischer Studienleistungen wurden bei der Gestaltung der Curricula nur selten berücksichtigt. Zentrale Rahmenvorgaben zur Internationalisierung der neuen Studiengänge fehlten in den einschlägigen Handreichungen und Arbeitshilfen ebenso wie Instrumente einer zentralen Qualitätssicherung für optionale oder obligatorische Auslandsphasen. Die Situation an der JGUM war damit typisch für viele andere deutsche Universitäten zu Beginn der Bologna-Reform, die es mehrheitlich versäumten, diese Reform von Anfang an systematisch und konsequent

mit der Entwicklung von strategischen Maßnahmen zur quantitativen und qualitativen Steigerung der Internationalität im allgemeinen und der Auslandsmobilität ihrer Studierenden im besonderen zu verknüpfen.

Die Abteilung Internationales hatte frühzeitig die potentiell negativen Auswirkungen der Studienreform auf die Mobilität der Mainzer Studierenden erkannt und mit der Entwicklung von Lösungsansätzen begonnen. Die Möglichkeit einer Mobilitätssteigerung vor dem Hintergrund der Studienreform war Gegenstand einer vom DAAD im Rahmen seines PROFIS-Programms finanzierten Machbarkeitsstudie, die die Abteilung 2005-2007 durchführte. Die Studie zeigt, dass die neuen Studiengänge nicht notwendigerweise ein Hindernis, sondern eventuell sogar eine Chance für eine quantitative und qualitative Steigerung der studentischen Mobilität bedeuten könnten, vorausgesetzt es gelingt, die richtigen curricularen Rahmenbedingungen zu schaffen und pragmatische Standards für Modulgestaltung, Mobilitätsfenster und Anerkennungsverfahren festzulegen.

Im Juli 2005 führte die Abteilung Internationales eine erste hochschulweite Infoveranstaltung zur Integration optionaler und obligatorischer Auslandsaufenthalte in Bachelor- und Masterstudiengänge durch. Im September 2006 wurden im Rahmen einer zweitägigen Konferenz unter internationaler Beteiligung erste Ergebnisse der Machbarkeitsstudie vorgestellt und mögliche Ansätze zur Integration und Qualitätssicherung von Auslandsaufenthalten diskutiert. Als ein weiteres Ergebnis des Projekts wurde 2007 das Papier „Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bachelor- und Masterstudiengängen: Empfehlungen und Arbeitshilfen der Abteilung Internationales“ veröffentlicht (http://www.uni-mainz.de/studlehr/dateien/Empfehlungen_Arbeitshilfen_Profis.pdf).

Die von der Abteilung Internationales wiederholt angebotenen Informations- und Diskussionsveranstaltungen erreichten jedoch die intendierte Zielgruppe nicht im erwünschten Maß. Sie wurden in erster Linie von ERASMUS- oder anderen Auslandskoordinatoren der ein-

zelenen Fächer besucht, die wiederum nur zufällig und relativ selten in den fachspezifischen BA/MA-Gremien vertreten waren. Zudem erfolgte die Akkreditierung der ersten Mainzer Bachelor-Studiengänge anfangs durch unterschiedliche externe Agenturen, die das Kriterium der Internationalisierung oder der internationalen Ausrichtung eines Studiengangs unterschiedlich gewichteten und häufig komplett ausklammerten.

Mit dem Pilotprojekt ‚Systemakkreditierung‘ ging die JGUM ab 2006 einen neuen Weg, der erstmals die Möglichkeit eröffnete, für ihr gesamtes Fächerspektrum ein zentrales Akkreditierungsverfahren und verbindliche (Re)Akkreditierungskriterien zu entwickeln. Die Einbindung der Abteilung Internationales in das Pilotprojekt erfolgte jedoch erst relativ spät, etwa zur Hälfte seiner Laufzeit, so dass sie nur zu einem kleinen Teil der neuen Studiengänge Stellung nehmen konnte. Aber selbst diese wenigen Fälle zeigten klar, dass die Systemakkreditierung ein ideales Instrument zur strukturellen Verankerung von Auslandsaufenthalten in den neuen Studiengängen sein kann. War es im Rahmen der Programmakkreditierung den Fächern freigestellt gewesen, bei der Entwicklung der Reformstudiengänge Fragen der Internationalität oder der Internationalisierung auszuklammern, wurden sie mit Beginn des Pilotprojekts ‚Systemakkreditierung‘ mit diesen Fragen bereits in der konzeptionellen Phase konfrontiert. Die im nächsten Schritt auszuarbeitenden Studiengangsbeschreibungen inklusive Studienverlaufsplan und Modulhandbuch wurden dann von der Abteilung Internationales unter der Fragestellung begutachtet, ob die im Konzept dargestellte internationale Ausrichtung auch tatsächlich umgesetzt werden kann. Insbesondere wurde geprüft, ob Mobilitätsfenster und Modulstruktur den Studierenden die Möglichkeit geben, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, der im vollen Umfang auf das Studium in Mainz angerechnet werden kann. Die aus studentischer Sicht zentrale Frage nach Fördermöglichkeiten wurde ebenfalls gestellt; es wurde geprüft, ob die vom Fach vorgeschlagene Dauer und Art der Auslandsmobilität mit existierenden Stipendienprogrammen vereinbar ist. Auch eine Prüfung der vorgesehenen Instrumente und Verfahren zur Anrechnung ausländischer Studien- und Prüfungsleistungen wäre

aus Sicht der Abteilung Internationales wünschenswert gewesen. Da jedoch die bisher vorgelegten Studiengänge noch keine näheren Angaben zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen enthalten, wird eine entsprechende Stellungnahme erst im Zuge der Reakkreditierung möglich sein.

Zukünftige Perspektiven

Die Systemakkreditierung als zentrales Steuerungsinstrument kann nicht nur zur Akkreditierung neuer Studiengänge, sondern auch zur strategischen Entwicklung der internationalen Studierendenmobilität eingesetzt werden. Sie ermöglicht eine universitätsweite Weichenstellung durch die Vorgabe profildbildender und qualitätssichernder Rahmenvorgaben für Modulgestaltung, Mobilitätsfenster und Anerkennungsverfahren, auf deren Basis jedes Fach dann die Internationalisierung seiner Studiengänge individuell gestalten kann.

Überdurchschnittlich erfolgreiche Studierende sind auch überdurchschnittlich mobil. Diesen Schluss legt zumindest eine kurze Statistik der anlässlich des Dies academicus 2008 ausgezeichneten Abschlussarbeiten nahe: von 24 Preisträgern haben 11 einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt. Die durchschnittliche Auslandsmobilität der Mainzer Studierenden insgesamt liegt dagegen bei ca. 15%.

Ein Auslandsstudium ist für eine stetig wachsende Zahl der Studienbewerber mittlerweile ein selbstverständlicher Teil ihrer Erwartungen an das Studium. Integrierte oder integrierbare Auslandsaufenthalte sind vor allem für viele exzellente Studienanfänger ein wichtiges Kriterium der Hochschulwahl. Mit ihrer führenden Rolle im ERASMUS-Studierendenaustausch – jeweils bundesweit Platz eins in den letzten beiden Jahren, davor lange Jahre in den Top Five – und ihren zahlreichen anderen Austauschprogrammen besitzt die JGUM ein sichtbares Attraktivitätselement und eine hervorragende Ausgangsposition für die entsprechende Profilierung ihres Bachelor- und Masterangebots. Im Zuge der (Re)Akkreditierung von Studiengängen durch das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) sollte

deshalb versucht werden, durch eine entsprechende Gestaltung der Studiengänge allen motivierten und qualifizierten Studierenden der JGUM die Chance zu eröffnen, einen qualitativ hochwertigen und deshalb vollständig anerkehbaren Auslandsaufenthalt zu absolvieren, ohne dafür eine Verlängerung ihrer Studienzeit in Kauf nehmen zu müssen. Die Abteilung Internationales ist gerne bereit, das ZQ bei dieser Aufgabe zu unterstützen.

Das Zentrum für Lehrerbildung – Akkreditierung der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

- Christina Beer -

Im Zuge der Reform der Lehrerbildung beschloss die Regierung des Landes Rheinland-Pfalz, dass an allen Universitäten des Landes, welche für das Lehramt ausbilden, Zentren für Lehrerbildung zu errichten seien (§92 Hochschulgesetz). In diesen Zentren sind sämtliche an der Lehramtsausbildung beteiligten Institutionen (Universität, Schulen, Studienseminare) sowie das zuständige Ministerium vertreten. Im Januar 2005 wurde dementsprechend ein Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz konstituiert.

Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung sind die Zentren direkt der bzw. dem Präsidentin/Präsidenten unterstellt und bestehen aus folgenden Organen: Mitgliederversammlung, Kollegiale Leitung (als oberstes Leitungsgremium) sowie einer Geschäftsführung, welche für das operative Tagesgeschäft zuständig ist. Der Geschäftsführung unterstellt ist die Geschäftsstelle, die an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz derzeit mit 2,5 Stellen ausgestattet ist und darüber hinaus momentan einen weiteren befristeten Mitarbeiter beschäftigt.

Als Hauptaufgaben sieht § 92 des Hochschulgesetzes Folgendes vor:

- Wahrnehmung der Verantwortung für die fachbereichsübergreifenden Lehramtsstudiengänge und deren Verbindung mit der berufspraktischen Ausbildung
- Erarbeitung von Vorschlägen zur Studienstruktur und Studienreform

- Mitwirkung bei Studienplänen und Prüfungsordnungen
- Mitwirkung bei der Organisation des Lehrbetriebs
- Mitwirkung bei der fachlichen Studienberatung
- Beratung von und Mitwirkung bei Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich der Lehrerausbildung.

Einen integralen Bestandteil der rheinland-pfälzischen Reform der Lehrerbildung bildete im Zuge des Bologna-Prozesses die Umstellung der ersten Ausbildungsphase auf die gestufte Studiengangsstruktur. Selbstverständlich müssen diese lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert werden. Das Mainzer Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur hat unter Beteiligung der Universitäten die Akkreditierungsagentur AQAS mit der landesweiten Akkreditierung besagter Studiengänge beauftragt.

Dieser Prozess überschneidet sich an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zeitlich mit der Einrichtung der fachwissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen des Modellprojektes zur Systemakkreditierung. Diese Sondersituation bedingte, dass an der Mainzer Hochschule zwei Akkreditierungsverfahren mit unterschiedlicher Akzentuierung parallel durchgeführt wurden und infolgedessen aufeinander abzustimmen waren.

Die Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge zeichnete sich dadurch aus, dass die Studienprogramme der rheinland-pfälzischen Hochschulen Mainz, Kaiserslautern, Trier und Koblenz-Landau universitätsübergreifend zu Clustern zusammengefasst wurden. Auf diese Weise konnten beispielsweise die naturwissenschaftlichen Fächer der Universitäten Mainz und Trier von einer einzigen Gutachtergruppe beurteilt werden. Durch diese Zusammenfassung zu „Gruppen“ wurden die Studiengänge nicht nur mit den übrigen Programmen innerhalb eines Clusters der eigenen Universität „in Beziehung gesetzt“, sondern es fand auch ein universitätsübergreifender „Vergleich“ statt. Bei der Einteilung in möglichst homogene Cluster standen die Organisatoren

insbesondere vor der Herausforderung, die vor Ort vorhandenen Gegebenheiten zu berücksichtigen.¹

Ein Fokus der Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge lag auf der Umsetzung und Einhaltung der sog. Curricularen Standards, welche bestimmte Module sowie Qualifikationsziele definieren. Diese Standards besitzen in verschiedener Hinsicht besondere Relevanz: Z. B. wird die Umstellung der Lehramtsausbildung auf die gestufte Studiengangstruktur in Rheinland-Pfalz künftig dazu führen, dass die Lehramtsstudierenden in den ersten vier Semestern schulartübergreifend ausgebildet werden. Erst im fünften Semester wählen sie ihren schulartspezifischen Schwerpunkt (z.B. Gymnasium) und nach Abschluss des Bachelor of Education den entsprechenden Masterstudiengang. Da nicht alle schulartspezifischen Schwerpunkte bzw. die entsprechenden Master an sämtlichen rheinland-pfälzischen Universitäten angeboten werden, bedeutet dies für Studierende, dass sie u.U. nach dem vierten Semester die Hochschule wechseln müssen, um den von ihnen angestrebten schulartspezifischen Schwerpunkt studieren zu können. Ohne größere Probleme ist dies für die Studierenden nur möglich, wenn die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge an den verschiedenen Hochschulen in den ersten vier Semestern möglichst gleich gestaltet sind.

Im Unterschied zu der beschriebenen Clusterakkreditierung durchliefen die nicht-lehramtsrelevanten Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen des Modellprojekts Systemakkreditierung ein internes Qualitätssicherungsverfahren. In diesem Zuge bestand die Herausforderung darin, eine universitätsinterne Abstimmung mit dem Cluster-Verfahren vorzunehmen: zum einen innerhalb der Fächer, zum andern aber auch zwischen den verschiedenen an den unterschiedlichen Ver-

¹ Beispielsweise sei darauf verwiesen, dass die Universität Koblenz-Landau als einzige in Rheinland-Pfalz für das Lehramt an Grundschulen sowie Förderschulen ausbildet. Die hierbei zu beachtenden Besonderheiten ließen eine Zusammenfassung mit z.B. der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, welche nur den gymnasialen Schwerpunkt bzw. einen Master für das gymnasiale Lehramt anbietet, als wenig sinnvoll erscheinen. Die Hochschule Koblenz-Landau bildete letztendlich in dem vordem genannten Bereich ein eigenständiges Cluster.

fahren beteiligten Einrichtungen bzw. Abteilungen. Insbesondere zwischen dem ZQ, der Abteilung Studium und Lehre sowie der Geschäftsstelle des ZfL bedurfte es einer intensiven Kommunikation, welche z.B. durch die Beteiligung des ZfL an Sitzungen der internen Arbeitsgruppe zur Systemakkreditierung, regelmäßige Treffen mit den Abteilungen, aber auch direkten Austausch von Informationen gewährleistet wurde.

Abschließend sei hier ein Sachverhalt erwähnt, der sich im Verlauf der Koordination der beiden unterschiedlichen Einrichtungs- und Akkreditierungsprozesse der Studienprogramme herausstellte: Insgesamt erforderte die Ressourcenlage, bestimmte Module bzw. Modulelemente polyvalent anzubieten, d.h. eine Verwendbarkeit im Rahmen von Lehramts- und fachwissenschaftlichen Studiengangstypen gleichermaßen zu gewährleisten, was eine genaue Abstimmung der Inhalte erforderlich machte. Dies führte dazu, dass trotz der eigentlich freien Gestaltungsmöglichkeiten bei der Konzeption fachwissenschaftlicher Studiengänge die Curricularen Lehramtsstandards auch auf diese Studiengänge normierenden Einfluss nahmen.

Ohne eine frühzeitige und intensive Kooperation der o.g. hochschulinternen Einrichtungen wären die Akkreditierungsverfahren der lehramtsbezogenen sowie nicht-lehramtsbezogenen Studiengänge wahrscheinlich weitaus weniger erfolgreich verlaufen als dies tatsächlich der Fall war.

Die Systemakkreditierung im Kontext der Studiengangsreform aus der Sicht der Fachbereiche

- Jan Kusber -

Der Bolognaprozess mit der Einführung von gestuften modularisierten Studiengängen ist, wie nicht nur aus Flurgesprächen innerhalb der Universität, sondern durch Fachorgane und Medien allgemein bekannt, ein schwieriges Geschäft. Während an einigen Universitäten die Folgen der Umstellung mit der ersten Generation der Bachelor-Absolventen zu besichtigen sind, ist die Johannes Gutenberg-Universität mit der Reform ihrer Studiengänge vergleichsweise spät dran. Zum Wintersemester 2008/2009 wird das Gros der Studiengänge umgestellt und dabei ein Prozess vorläufig zum Abschluss gebracht, der von wechselnden Rahmenbedingungen außer- und inneruniversitärer Art begleitet war. Für den Fachbereich „Geschichts- und Kulturwissenschaften“ begann der Prozess unter schwierigen, herausfordernden Voraussetzungen, die Risiko und Chance zugleich waren: Der Fachbereich existierte seit April 2005, hervorgegangen aus Teilen dreier Vorgängerfachbereiche, mit einer personell unzureichend besetzten Geschäftsführung, die auf- und ausgebaut wurde. Bis zum April 2008 hatte ich als Dekan des Fachbereichs Gelegenheit, den Modellversuch zu begleiten. Unter dem Dach der „Geschichts- und Kulturwissenschaften“ finden sich neben großen Fächern wie etwa der Geschichtswissenschaft auch eine ganze Reihe von Disziplinen, die der Wissenschaftsrat in seiner Definition als so genannte kleine Fä-

cher (etwa im Bereich der in Mainz gut aufgestellten Altertumswissenschaften) bezeichnet hat.¹

Die Aufgabe des neuen Fachbereichs bestand also in der Schaffung von Lehr- und Forschungsschwerpunkten, die in Wechselwirkung mit der konkreten Arbeit an den Studiengängen standen. In diesem Prozess wurde der Fachbereich institutionell begleitet von der Abteilung Studium und Lehre der Johannes Gutenberg-Universität in Person der so genannten Bologna-Beauftragten und dem Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Neben der inhaltlichen Konzeption, die zwischen dem disziplinär Wünschenswertem, dem durch das wissenschaftliche Personal Möglichen und den Vorgaben des Landes, insbesondere der Reform des Lehramtsstudiums, erarbeitet wurde, war das Problem der Akkreditierung eines, das den Akteuren in den Fachbereichen zunächst nicht als ein solches vor Augen stand.

Beim Start der Reform und Studiengangskonzeptionen gingen die Vertreter der Fächer und ich noch davon aus, jeden neuen Studiengang in einer Einzel- oder bestenfalls Clusterakkreditierung mit den sattsam bekannten Kosten akkreditieren zu müssen. Während alsbald eine Clusterakkreditierung in Rede stand, forcierte das ZQ eine Systemakkreditierung als Modellprojekt. Für mich lagen die Vorteile auf der Hand:

Wenn es gelänge, ein Qualität sicherndes System auszubilden, in dem im Sinne klar definierter Schritte Studiengänge auf ihre Studierbarkeit und ihren wissenschaftlichen Gehalt würden überprüft werden können, wäre dies eine erhebliche Arbeitserleichterung für die Fachbereiche und die einzelnen Fächer: Inhaltlich sinnvoll ineinander verschränkte Studienprogramme konnten gebündelt in eine Begutachtung gegeben werden. Je nach Vorarbeit, Ressourcen und auch Kooperati-

¹ Siehe u.a.: Empfehlungen zu den Regionalstudien (area studies) in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Juli 2006; Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland, Januar 2006. Siehe nun auch die Pressemitteilung des BMBF, 27.11.2007 [Pressemitteilung 239/2007]: Schavan: "Kleine Fächer benötigen Allianzen in den Hochschulen". Bundesforschungsministerium und Hochschulrektorenkonferenz präsentieren Bestandsaufnahme der Kleinen Fächer / Bilanz zum Wissenschaftsjahr 2007.

onspotenzial der Fachvertreter und -vertreterinnen könnten Verfahren zur Begutachtung verschlankt oder differenziert werden. Insbesondere die Möglichkeit, externen Sachverstand bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt von Studiengangspannungen mit einzubeziehen, schien verlockend. Als Dekan Fachvertretern zu raten, den Studiengang in eine bestimmte Richtung zu profilieren und sich dabei gegebenenfalls von Gewohnheiten, die nur der Tradition geschuldet waren zu lösen, schien verlockend.

In der ersten Phase des Modellversuchs „Systemakkreditierung“ war für die Vertreter der Fächer, wiewohl die grundsätzlich verschiedenen Herangehensweisen der Einzelstudiengangsakkreditierung und der Systemakkreditierung evident waren, der Unterschied zum herkömmlichen Akkreditierungsverfahren nicht leicht erkennbar. Dies lag jedoch im Wesentlichen daran, dass Studiengänge des Fachbereichs „Geschichts- und Kulturwissenschaften“, beispielsweise im Bereich „Altertum“, Gegenstand einer Testakkreditierung waren, die nach bekanntem Muster ablief. Der deutliche Unterschied lag indes in der nachgeordneten Rolle der Akkreditierungsagenturen, an deren Kompetenz mit Blick auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort und die Schnelligkeit der Rückäußerung auf Monita nicht wenige Fachvertreter berechtigter Zweifel äußerten, inklusive derer, die, wie ich selbst, bereits an entsprechenden Evaluationen teilgenommen haben.

Ein weiteres Problem stellte aus der Perspektive des Fachbereichs die zu Beginn nicht ganz klare Rollenverteilung zwischen der Abteilung Studium und Lehre und dem ZQ dar. Beide universitären Organisationseinheiten wurden als willkommene Berater im Beratungsprozess wahrgenommen – mit durchaus unterschiedlichen Beratungszielen: Während die Abteilung Studium und Lehre aus der Perspektive der Fachbereiche für die Machbarkeit formulierter Studiengangsziele in Abgleich zu den Ressourcen stand, wurde das ZQ als die Institution wahrgenommen, welche die Stimmigkeit und Perspektiven für das Fach, den Fachbereich und die Universität insgesamt zu erwägen half. Insofern war es für die Akteure ungewohnt, als das ZQ mit dem Beginn der Systemakkreditierung „die Rolle wechselte“. In dem Moment, in dem es im Rahmen des Modellprojektes als Qualität sichern-

de Institution federführend für die Akkreditierung der fachwissenschaftlichen Studiengänge wurde, trat der Beratungscharakter in den Hintergrund, da es die Einholung von Gutachten, eventuell die Begehung und schließlich eine qualitätsgeleitete Empfehlung zu organisieren hatte. Dieser Rollenwechsel im Rahmen des Modellprojektes wurde zunächst von den Beteiligten nicht klar genug wahrgenommen, sicherlich nicht zuletzt deshalb, weil er von den Dekanen nicht klar genug kommuniziert wurde. Schließlich ergab sich auch im Rahmen des Systemakkreditierungsprozesses manche Verzögerung durch Überlastung aller Beteiligten: Während eine Begehung vor Ort bei einer Einzelakkreditierung zwischen der Agentur, dem Fachbereich und dem Fach organisiert wird, fiel ein großer Teil dieser Aufgaben dem ZQ zu. Dies stellte auch aus der Perspektive der Fachbereiche eine Herausforderung dar, die nur unter immensem Aufwand der Mitarbeiter gemeistert werden konnte. Für den neu gegründeten Fachbereich 07, aus dessen Perspektive ich hier sprechen kann, war es ein aufwendiger Kommunikationsprozess ein Studienangebot zu profilieren, in dem statt der bisherigen 17 Magister-Hauptfach-Studiengänge acht BA-Programme (sieben Kernfächer, ein Einfach-BA) enthalten sind. Der Arbeitsaufwand im Bereich der Beratung durch die Abteilung „Studium und Lehre“ sowie für das ZQ infolge der Durchführung der Akkreditierung verhielt sich entsprechend.

Während sich der Erfolg der neuen Studiengänge im Management und vor allem der inhaltlichen Ausgestaltung und Akzeptanz durch die Studierenden ab dem Wintersemester 2008/09 noch weisen wird, bin ich der Auffassung, dass sich der Erfolg der Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität bereits gezeigt hat: Fächer im altertumswissenschaftlichen Bereich wurden bei der Erstellung ihrer Programme bereits frühzeitig beraten, so dass durch die Gutachter nicht das fertige Programm bewertet wurde, sondern Entwicklungsperspektiven aufgezeigt wurden, die bei der Erarbeitung berücksichtigt wurden. Für den neuen BA Geschichte hingegen waren die Vorstellungen bereits so ausgefeilt, dass dort eine schriftliche Begutachtung ausreichte. In jedem Fall lag ein deutlicher Vorteil in den kurzen Wegen der Kommunikation. Eine derart flexible Herangehensweise

hat sich insgesamt sehr bewährt. Die im Rahmen der Systemakkreditierung erarbeiteten Instrumentarien scheinen mir mit Blick auf die Fortentwicklung und Reakkreditierung der Studiengänge, die unterdessen vom Senat eingerichtet wurden, sehr geeignet und flexibel.

Für das Studienangebot der Johannes Gutenberg-Universität halte ich es daher künftig für sinnvoll, auch die Lehramtsstudiengänge im Rahmen der Systemakkreditierung zu reakkreditieren. Dies vermeidet den zusätzlichen Aufwand, der durch die parallele Akkreditierung im Cluster bzw. im Modellprojekt „Systemakkreditierung“ entsteht. Wiederum ist das Beispiel des Fachs Geschichte instruktiv: Der lehramtsbezogene und der fachwissenschaftliche Studiengang sind eng miteinander verzahnt und Auflagen in dem einen möglicherweise nicht einzulösen ohne den anderen zu verändern. Eine Gesamtbetrachtung wäre hier vonnöten. Kurzum: Der Modellversuch „Systemakkreditierung“ ist ein Erfolg, der verstetigt, ausgebaut und auch von anderen Universitäten der Größe der Johannes Gutenberg-Universität genutzt werden sollte.

Archäologische Restaurierung: Ein dualer Studiengang für die erste Testakkreditierung im Rahmen des Modellversuches – aus der Sicht eines beteiligten Fachvertreters

- Christof Clausing -

Zum Projekt

Im Rahmen eines BLK-Modellversuchsprogrammes zur Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich bewarben sich das Institut für Vor- und Frühgeschichte der Johannes Gutenberg-Universität und das Römisch-Germanische Zentralmuseum um die Förderung eines gemeinsamen Projektes. Dieses, dann bis zum 31. Dezember 2007 bewilligte Modellvorhaben hatte die fachlich-inhaltliche, organisatorische und formelle Entwicklung eines umsetzbaren Konzepts für einen dualen Bachelor-Studiengang *Archäologische Restaurierung* einschließlich der formellen Einrichtung durch den Senat und die Akkreditierung durch eine autorisierte Agentur zum Ziel. Im Rahmen dieses Studienganges, in dem die Studierenden gleichzeitig in einem tariflich vergüteten Ausbildungsverhältnis stünden, würden die Absolventinnen und Absolventen eine qualifizierte Berufsausbildung sowie einen Hochschulabschluss erlangen, der sie für zusätzliche Berufsfelder qualifiziert. Zugleich wurde im Rahmen des Projektes die Konzeption und Einrichtung eines konsekutiven Masterstudienganges *Archäologische Restaurierung / Konservierungswissenschaft* angestrebt, der zum einen die wissenschaftliche Vertiefung und zum anderen eine weiter gehende Spezialisierung auf dem Studienggebiet ermöglichen sollte. Im Rahmen der zweieinhalbjährigen Projektphase waren die Studiengangskonzepte mit einer integrierten

Modulstruktur (einschließlich Leistungspunktesystem nach ECTS) zu entwickeln, ferner die erforderlichen Prüfungsordnungen sowie Studienpläne aufzustellen und den Gremien zur Beschlussfassung vorzulegen. Schließlich waren die Akkreditierungsunterlagen zu erarbeiten und das Verfahren einzuleiten.

Eine ganz wesentliche Grundvoraussetzung allerdings, unter der das Projekt bewilligt wurde war, dass das Studienprogramm für die Universität kostenneutral sein und folglich auf Synergien basieren musste.

Prozessevaluation als ein Aspekt der Qualitätssicherung

Bereits in der Antragsphase waren dem ZQ eine beratende sowie für die Durchführung des Programmes eine begleitende Aufgabe zugefallen. Festgehalten wurde zunächst die Prozessevaluation, mit welcher die Studiengangsentwicklung optimiert werden sollte – und konnte. Klare Zielvereinbarungen zwischen dem ZQ und dem Programmverantwortlichen sowie deren Erfüllung führten zu einer deutlichen Effizienzsteigerung auch in der Kommunikation mit den übrigen Akteuren.

Einen nachhaltigen An Schub erfuhr das Projekt in diesem Zusammenhang dadurch, dass mit der durch das ZQ durchgeführten Prozessevaluation ein wichtiges internes Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung professionell angewandt wurde, um den geplanten Studiengang hinsichtlich seiner Inhalte und Transparenz zu optimieren. Die in einem schriftlichen Bericht festgehaltenen Ergebnisse dieser Evaluation verpflichteten die an der Studiengangsentwicklung Beteiligten dazu, dieselben bei der weiteren Ausarbeitung des Konzeptes zu berücksichtigen und entsprechende Umsetzungen einzuarbeiten.¹

Ab dem Start des Projektes mit der Einstellung des Programmkoordinators wurde die Kompetenz der Abteilung Studium und Lehre der Johannes Gutenberg-Universität in mehreren Besprechungen und

¹ Oesterling, Carina/Smirnow, Viktoria: Interner Evaluationsbericht der Prozessevaluation "Entwicklung eines dualen Bachelor-Studienganges Archäologische Restaurierung" an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und dem Römisch-Germanischen Zentralmuseum Mainz, Mainz 2006 [interner Bericht].

einer ganzen Reihe von Anfragen dazu genutzt, im geplanten Studiengang *Archäologische Restaurierung* ein universitäres Studium mit einer tarifvertraglich geregelten Ausbildung gemäß den Rahmenvorgaben im Bologna-Prozess zu vereinen. Dabei gelang es sowohl die Vorstellungen der beiden beteiligten Institutionen, als auch die Vorgaben der Bund-Länder-Kommission voll zu erfüllen.

Als diese Phase abgeschlossen war und sowohl die Projektverantwortlichen des Instituts für Vor- und Frühgeschichte und des Römisch-Germanischen Zentralmuseums als auch die Abteilung für Studium und Lehre der Johannes Gutenberg-Universität sowie der zuständige Fachbereichsrat ihre Zustimmung für die Studiengangskonzepte erteilt hatten, wählte das ZQ den dualen Bachelor-Studiengang Archäologische Restaurierung zur Testakkreditierung im Rahmen seines Modellprojektes aus.

Nach den erforderlichen Absprachen zwischen den Beteiligten und dem Einvernehmen über die potenzielle Eignung des Programmes wurden gleichzeitig die Verfahren der Programmakkreditierung durch ACQUIN und die Testakkreditierung durch das ZQ eingeleitet.

Eine große Bereitwilligkeit der unmittelbar beteiligten Akteure, konstruktiv und zielführend an den Verfahren mitzuwirken, kennzeichnete auch hier wiederum den Fortgang des Vorhabens.

Interne Testakkreditierung und externe Programmakkreditierung

Während der Programmkoordinator für den dualen Bachelor-Studiengang *Archäologische Restaurierung* Vorgespräche mit ACQUIN aufnahm, wurden die für die Begutachtung vorgesehenen Dokumente (Prüfungsordnung, Ausbildungsordnung, Studiengangskonzept, Modulhandbuch und Stellungnahme des Kapazitätsbeauftragten) zunächst an das ZQ übermittelt, wo die Testakkreditierung durchgeführt wurde.

Im Ergebnis zeigte sich, dass der Entwurf – einschließlich derjenigen Punkte, welche im Rahmen des vom ZQ entworfenen Handbuches der

Qualitätssicherung und -entwicklung eingehend zu prüfen sind – diesen Kriterien weitestgehend entsprechen.

Nach dem positiven Beschluss durch Kommission und Senat wurden die genannten Unterlagen der Akkreditierungsagentur zugestellt und die Vor-Ort-Begehung durch eine externe Gutachtergruppe eingeleitet.

Diese führte im Schluss zu einer Akkreditierung unter wenigen Auflagen, wobei diese im Wesentlichen denjenigen Desideraten entsprachen, welche auch durch das ZQ aufgezeigt worden waren.

Einen weiteren, zusätzlichen Schritt der Qualitätssicherung im Rahmen des universitären Modellprojektes der Systemakkreditierung unternahm das ZQ, indem es eine Vorbegutachtung der Altertumswissenschaften insgesamt durch externe Expertinnen und Experten veranlasste. Auch in dieses Verfahren wurde der duale Studiengang *Archäologische Restaurierung* eingebunden, nicht nur, weil bei den in- und externen Fachvertreterinnen und -vertretern Ausbildungsinhalte und -ziele, sondern auch das angestrebte Berufsfeld als bekannt und somit beurteilbar vorausgesetzt werden konnte. Über die für Studierende der altertumswissenschaftlichen Disziplinen neu entwickelten Module, welche fachnahe und berufsfeldorientierte Kompetenzen vermitteln und deren Wert für die universitäre Ausbildung herrschte seitens aller Beteiligten positives Einvernehmen genauso, wie über den innovativen Charakter des Studienganges und seinen Beitrag zur Bereicherung der Studienmöglichkeiten an der Johannes Gutenberg-Universität.

Pünktlich zum geplanten Start des Studienganges lagen sowohl die vom ZQ erteilte Zertifizierung als auch das Akkreditierungsergebnis vor.

Die Auflagen sind inzwischen erfüllt und der duale Bachelor-Studiengang *Archäologische Restaurierung* ist gemäß den Richtlinien für die Akkreditierung von Studiengängen bis 2012 akkreditiert.

Kurze Beurteilung der Systemakkreditierung

Für den Externen zeigt sich in der Zusammenschau, dass die Johannes Gutenberg-Universität mit dem ZQ über eine Einrichtung zur Qualitätssicherung und -entwicklung verfügt, welche den Aufgaben von Akkreditierungsagenturen voll gerecht wird. Es bietet aber mit seinen internen Verfahren deutliche Vorteile gegenüber den Agenturen insofern, als – nicht zuletzt durch die räumliche Nähe und die damit verbundenen kurzen Kommunikationswege – weit besser auf spezielle Problemstellungen und besondere Anforderungen, auch in höherer Frequenz, reagiert werden kann, als dies externen Agenturen möglich ist.

Sicherlich kann in Details immer nachgesteuert und verbessert werden. Dies zu verfolgen liegt nicht nur im Interesse des ZQ, sondern trifft im Rahmen der eigenen Qualitätssicherungssysteme auch für die Akkreditierungsagenturen zu.²

² Kontakt: Dr. Christof Clausing, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Ref. 2.1: Qualitätssicherung in Studium und Lehre, Sanderring 2, D - 97070 Würzburg, Tel.: +49 (0) 931 31-3103, Fax: +49 (0) 931 31-2102, E-Mail: christof.clausing@zv.uni-wuerzburg.de.

Begleitung des Modellprojekts durch das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut ACQUIN e.V.

- Christoph Affeld -

Kontext

Unter dem Begriff *Bologna-Prozess* avancieren hochschulpolitische Reforminitiativen spätestens seit 1999 in Europa zu einem bisher beispiellosen Unternehmen. Gleichwohl sind es weniger die beteiligten nationalen und europäischen Akteure, sondern die Hochschulen selbst, die die Errichtung eines über die Grenzen der Europäischen Union reichenden gemeinsamen europäischen Hochschulraumes schaffen können. Dieser ist aktuell gekennzeichnet von der Einrichtung einer europaweit gleichwertigen dreistufigen Studienstruktur, der Etablierung von hochschuleigenen Qualitätssicherungssystemen sowie der Akkreditierung von Studiengängen etc.

Was auf der globalen Hochschulagenda ganz oben angesiedelt ist, manifestiert sich analog in den Dokumenten des Bologna-Prozesses. Qualitätssicherung ist nicht nur eines der drei Hauptziele nach Bergen (2005) und London (2007), sondern Voraussetzung der erfolgreichen Einführung eines europaweiten funktionierenden Studiensystems, unter anderem aus Modularisierung und ECTS, dreistufiger Studienstruktur, internationalen Anerkennungsregelungen etc. Mit anderen Worten, Qualitätssicherung meint sowohl ein dauerhaftes politisches Ziel der kontinuierlichen Verbesserung als auch ein funktionierendes System für das, was Hochschulen leisten. Qualitätssicherung ist somit konstitutiv für den europäischen Hochschulraum.

„Dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt, und dass dies die Grundlage für eine tatsächliche Verantwortlichkeit der Hochschulen im nationalen Qualitätssystem bildet“¹ markiert eine wesentliche Wende bezüglich der Qualitätssicherung auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Dies zeigt außerdem, dass der Aufbau von hochschuleigenen Qualitätssystemen keine allein deutsche Erfindung ist. Vor diesem Hintergrund hat Deutschland aktuell nach einem faktischen Umstellungserfolg über die Programmakkreditierung mit einem Anteil von 66,6 Prozent² der Bachelor- und Masterstudiengänge an allen Studiengängen eine Erweiterung der Qualitätssicherungsinstrumente über die Systemakkreditierung begonnen. Diese folgt auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum der Forderung nach Stärkung der hochschulischen Autonomie, aber auch Verantwortung für die Qualität von Studium und Lehre. Ziel der Systemakkreditierung ist die Einrichtung von hochschulinternen Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystemen, Methoden und Prozessen, die es einer Hochschule erlauben, die Qualität ihrer Studiengänge in Eigenregie zu steuern, was sonst über die Agenturen mithilfe der Programmakkreditierung erfolgte.

Gegenstand

Die Systemakkreditierung stellt keinesfalls die Geburtsstunde von diesen internen Qualitätssicherungssystemen dar. Vor dem Hintergrund der hochschulpolitischen Agenda in Europa hat ACQUIN gemeinsam mit gut einem halben Dutzend Hochschulen auf Pilotprojektbasis den Aufbau unterschiedlicher hochschuleigener Qualitätssicherungssysteme seit einigen Jahren begleitet.

¹ Berlin Communiqué, s. http://www.bologna-berlin2003.de/de/communique_minister/haupt.htm.

² Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2008. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2008“, Seite 7. Als Download abrufbar unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Statistik_SoSe_2008_komplett.pdf, zuletzt gesehen am 30. November 2008.

In diesem sowohl europäischen wie nationalen Zusammenhang hat die JGUM einen innovativen Weg beschritten. Mit dem ZQ hat sie zudem einen starken internen Hochschulakteur geschaffen, der den Aufbau eines prozessorientierten und umfassenden Qualitätsmanagements systematisch mit allen Betroffenen schon lange vor der Einführung der Systemakkreditierung in Eigenregie betreibt.

Aufbau und Struktur des Modellprojekts

Die Hochschule hat Ende der 90er Jahre angefangen, ein System der Qualitätssicherung und -entwicklung aufzubauen, welches alle relevanten Bereiche (Forschung, Lehre, Studium und Dienstleistung) umfasst. Auf eine von drei Säulen (Evaluationsarbeit des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung, NSM, Prozess-/Systemqualität) setzt die im März 2007 vertraglich fixierte Kooperation zwischen der JGUM und ACQUIN mit dem Ziel, die Systemqualität anhand von Programm- und Systembegutachtungen zu überprüfen. Damit verbunden werden drei wesentliche Interessen verfolgt:

- Projektgegenstand ist die Qualitätsüberprüfung der durch das ZQ hauptsächlich verantworteten System-/Prozessqualität bezogen auf die Qualität von Studium und Lehre. Das heißt, dass die vom ZQ geführten internen Prozesse und Mechanismen der Qualitätssicherung und -entwicklung begutachtet und deren Funktionieren anhand der erreichten bzw. zu erreichenden Programmqualität überprüft werden.
- Die Hochschule verfolgt dieses Vorhaben, um sich auf eine mögliche Systemakkreditierung vorzubereiten.
- ACQUIN fördert im Sinne des *Bologna-Prozesses* die Entwicklung alternativer Formen der Qualitätssicherung zur Stärkung der Autonomie der Hochschulen. Auf Deutschland bezogen sieht ACQUIN im Modellprojekt eine Möglichkeit, der im hochschulpolitischen Diskurs immer lauter gewordenen Forderung nachzukommen, neue Wege zwischen Programmakkreditierung und externer Evaluation zu gehen, bürokratischen und finanziellen Aufwand in

der Akkreditierung für die Hochschulen zu verringern und umfassendere Mechanismen und Formen der Qualitätssicherung zu entwickeln. Das Projekt versteht sich somit als ein Beitrag zur Hochschulentwicklung.

ACQUIN hat die Aufgabe, die fachliche Expertise durch Gutachter, Fachausschüsse und Akkreditierungskommission einzubringen³, sowie seitens der Geschäftsstelle zusammen mit dem ZQ Projektkoordination und Abstimmungen zu übernehmen. Darunter fallen neben der Durchführung von vier so genannten Überprüfungen zur Programmqualität auch die Unterstützung bei der Analyse, Dokumentation und Optimierung der Prozessqualität und eine Begutachtung des Prozessqualitäts-Handbuchs (Review) mit einem abschließenden Vorort-Besuch.

Zwischenstand

Zunächst ist markant, dass die Qualitätssicherungs- und -entwicklungsprozesse von einer **zentralen wissenschaftlichen Einrichtung**, dem ZQ, begleitet und koordiniert werden – also nicht und nur zum Teil von der Hochschulleitungsebene. Anders als bei der Programmakkreditierung stellt das Mainzer Modell dar, dass Entwicklung und Einführung bis zur Zertifizierung über ein komplexes internes Interaktionssystem mit definierten Checks und Balances ablaufen, in welchem bereits zu Beginn der Studiengangsentwicklung **Gutachterexpertise einbezogen** wird. Fehlentwicklungen können somit vor Einführung des Studiengangs frühzeitig verhindert werden. Dadurch ist eine ex ante Steuerung von Qualität möglich, welche auch nach Angaben der JGMU den Aufwand um ein Vielfaches verringern kann als es i.d.R. eine ex post Steuerung (Akkreditierung) erlaubt. Darüber hinaus ist eine **hohe Beteiligung der intern Betroffenen und Verantwortlichen** bereits in allen relevanten Prozessen vorzufinden. Dies erhöht die Autonomie, aber auch die Eigenverantwortung der Hoch-

³ Zur Organisationsstruktur von ACQUIN s. <http://www.acquin.org/de/agentur/organisation.php>.

schulmitglieder. Ähnlich wie durch die Kriterien des Akkreditierungsrates für Agenturen und deren Leitfaden wird **geltenden Standards Rechnung getragen** (ESG, DeGEval, durch den Senat definierte „Aspekte guter Lehre“, eigener Leitfaden durch das ZQ etc.). Die Studiengangsentwicklung und -implementierung wird durch **Qualitätsmanagementmechanismen/-instrumente** gestützt und deren Ergebnisse gehen in die Optimierung des Studiengangs ein.

Ausblick

Endgültige Aussagen mit einer Stärken- und Schwächen-Analyse werden mit Abschluss des Projektes im kommenden Jahr möglich sein. Derzeit befindet sich das Projekt in der dritten von vier Testphasen. So weit ließen die ersten beiden Programmbegutachtungen keine Anzeichen erkennen, welche auf essentielle Defizite der Prozess-/Systemqualität schließen lassen. Daher werden bei der dritten Testphase Programm- und Systemebene miteinander für eine genauere Analyse verzahnt, unter anderem durch Einbezug einer externen Systemgutachterin.

Angesichts der bisherigen aktuellen Entwicklung kann aus Sicht von ACQUIN zunächst aber als Zwischenbilanz im Hinblick auf das Qualitätsmanagement der JGUM von einem positiven Beispiel gesprochen werden, die derzeit übliche Akkreditierung einzelner Studiengänge durch Verfahren entbehrlich zu machen, welche umfassender als die bisherige Programmakkreditierung sind und welche die Autonomie, aber auch Eigenverantwortung der Hochschulen für Qualitätssicherung und -entwicklung stärken. Damit darf nicht missverstanden werden, dass solche und ähnliche Modelle, aber auch die Systemakkreditierung selbst, das Heilmittel aller Probleme sind. Vielmehr wird am Beispiel der JGUM wie auch anhand anderer innovativer Hochschulen deutlich, dass ein bloßer Diskurs über hochschuleigenes Qualitätsmanagement ohne eine ideelle, finanzielle, aber auch personelle Investition ins Leere läuft und es sich lohnt, die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung selbst in die Hand zu nehmen.

V. Erfahrungen und Perspektiven

- Sabine Fährdrich -

1. Bewertung des bisherigen Prozesses einer Systemakkreditierung

An dieser Stelle soll eine Bewertung des bisherigen Prozesses der Qualitätssicherung und -entwicklung an der Hochschule Mainz Platz finden. Hierbei gilt es, **Stärken** auf Basis der Erfahrungen aufzuzeigen und Defizite dahingehend zu interpretieren, ob diese auf **systemische Fehlentwicklungen** oder auf **nur temporäre Mängel** zurückzuführen sind.

Die Untersuchung setzt in Bezug auf die Institution der Mainzer Hochschule insgesamt wie auch hinsichtlich der einzelnen Programme auf sämtlichen Analyseebenen der Qualitätssicherung an – der Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene – und behält dabei gleichermaßen die Zielebene einer Hochschulorganisation im Blick.

Theoretische Prämissen

Wie bereits in Kap. II. dargelegt, wird auch in diesem Zusammenhang von den systemtheoretischen Annahmen Parsons' ausgegangen, dass die Erfüllung von vier Funktionen – der Anpassung (Adaption), der Zielerreichung (Goal-Attainment), der Integration (Integration) sowie der Bewahrung latenter Strukturen (Latent pattern maintenance) – grundlegend ist, die Stabilität von Systemen unter Bedingungen von Wandel zu ermöglichen. Nach Parsons können sich Systeme nur dann erhalten, wenn die Erfüllung der einzelnen Funktionen in einem balancierten Verhältnis zueinander steht. Dieses Analyseschema bietet

nicht nur einen geeigneten modellhaften Zugang zu Prozessen der Differenzierung von Hochschulen im Allgemeinen, sondern kann an dieser Stelle auch als Ansatz der **Systematisierung typischer Probleme in Handlungssystemen** einer Stärken- und Schwächenanalyse des Modellprojekts „Systemakkreditierung“ zugrunde gelegt werden.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass das Systemproblem der Anpassung vor allem die **Ressourcenfragen** einer Hochschule betrifft, das Systemproblem der Zielerreichung den Bereich **Wissenstransfer und Forschungsoutput**, das Systemproblem der Integration die **Akademische Gemeinschaft an sich** mit den Bereichen Forschungs- und Lehrorganisation und das Systemproblem der Bewahrung latenter Strukturen schließlich auf das **Selbstverständnis der Einrichtung** Bezug nimmt.

Stärken und Schwächen der internen Verfahren

Zunächst lässt sich aus Sicht sämtlicher beteiligter Akteure an der JGUM eine unter dem Strich **positive Resonanz** im Hinblick auf den beschrittenen Weg bei der Einrichtung und Qualitätssicherung von Studiengängen sowie konkret auf die intern durchgeführten Verfahren konstatieren.

Als zielführend erwies sich hier in der Regel der verfolgte Ansatz, Fragen der Studiengangskonzeption nicht losgelöst von solchen zur geplanten Forschungsausrichtung und allgemeinen Strukturaspekten der betroffenen Institute zu behandeln, ein Sachverhalt, der auch bei den beteiligten Fachvertretern/innen auf Zustimmung stieß. Gerade diese auf sämtliche Qualitätsebenen ausgelegte Herangehensweise wurde als Mehrwert gegenüber den häufig in dieser Hinsicht als eingeschränkt empfundenen Agenturverfahren eingestuft. Auch aus Sicht der Hochschulleitung, die mit Steuerungsfragen der JGUM befasst ist und vor allem die Zielebene im Blick zu behalten hat, konnte eine positive Resonanz verzeichnet werden. Auf diese Weise kann die wechselseitige **Durchdringung von Einflüssen auf der Ziel- und Prozessebene** des hochschulinternen Systems erfasst und system-

atisch angegangen werden. Konkret geht es hierbei um Rückkopplungen auf der Ebene der Konzeption von Studiengängen (Prozessebene) innerhalb der Fachbereiche in Bezug auf Fragen des universitären Leitbilds und Profils (Zielebene) et vice versa.

Ein anderer Gesichtspunkt betrifft die Strukturebene: Häufig betrachteten Fachvertreter/innen es als hilfreich, wenn bei Überlegungen zur Konzeption von Studiengängen frühzeitig auf **neutrale Beraterexpertise** zurückgegriffen werden konnte, um festgefahrene Diskussionsprozesse voranzubringen und sich insbesondere in solchen Fällen bewährt hat, in denen institutsinterne Differenzen zu bestimmten weiterreichenden Strukturfragen wie auch hinsichtlich abweichender Einschätzungen von Sachverhalten durch die Hochschulleitung und den betroffenen Fachbereich bestanden.

So sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass gerade die externe Beurteilung der Studiengänge in einer **frühen Konzeptphase** von sämtlichen am Projekt beteiligten Akteuren als Mehrwert empfunden wurde. Seitens der Hochschule erwuchs auf dieser Basis frühzeitig ein enormes Steuerungswissen bezüglich Fragen der künftigen Ausrichtung der Hochschule und ihrer Fachbereiche (Zielebene), wie auch die Fachvertreter/innen rechtzeitig Gutachterempfehlungen in die Weiterentwicklung der Konzepte integrieren konnten (Prozessebene).

Darüber hinaus ließen sich vor allem durch die Binnenperspektive der ZQ-Mitarbeiter/innen, welche die internen Begutachtungen federführend begleiteten, einzelne Verfahren auf die **spezifischen Bedürfnisse der Mainzer Hochschule** abstimmen. Zudem war es durch die langjährige Verankerung der Tätigkeit des ZQ an der JGUM möglich, bei den Verfahren auf zahlreiche interne Dokumente zurückzugreifen: Hierbei erwiesen sich insbesondere die in den vergangenen Jahren am ZQ erstellten internen und externen Evaluationsberichte und Zielvereinbarungen von Mainzer Instituten und Fachbereichen sowie Dokumente zur Struktur- und Entwicklungsplanung als zentrale Datenquellen bei der Einschätzung bestimmter Sachlagen. Als vorteilhaft stellte sich ferner heraus, dass aufgrund der bereits abgewickelten Verfahren der letzten zehn Jahre an der Mehrheit der Institute ein ausgeprägtes

Bewusstsein für Vorgänge bei der Qualitätssicherung geschaffen wurde und eine Vertrauensbasis für die Tätigkeiten des ZQ entstanden war.

Des Weiteren fiel auf der Prozessebene die häufig **zeitlich rasche Durchführung** der internen Verfahren positiv ins Gewicht: Die Beteiligten an der JGUM waren bei der Einreichung und Einleitung der einzelnen Verfahren nicht auf die agenturüblichen an Kommissionstermine gebundenen Einreichungstermine für Konzepte angewiesen, sondern eine hohe Anzahl von „Anträgen auf Einrichtung von Studiengängen“ konnte parallel behandelt und innerhalb weniger Wochen einer Begutachtung zugeführt werden. Notwendige Absprachen mit den Fachvertretern/innen erfolgten außerdem weniger im Rahmen eines aufwändigen Schriftverkehrs, sondern begleitend zu den Verfahren telefonisch oder während Vor-Ort-Terminen.

Allerdings lassen sich rückblickend auf die zahlreichen abgewickelten Einrichtungs- und Rezertifizierungs-Verfahren auch einige **nachteilige Aspekte** anführen.

Grundsätzlich ist im Hinblick auf die Prozess- und Strukturebene festzuhalten, dass die **hohe Anzahl der parallel durchgeführten Verfahren** dazu führte, dass im Einzelnen weniger modellentsprechend gearbeitet werden konnte, als zu Beginn des Projekts erwartet. Aus den ursprünglich vorgesehenen ca. 20 Verfahren, die im Rahmen der zwei Jahre des Modellversuchs durch die beteiligten Institutionen abgewickelt werden sollten, wurde realiter eine mehr als dreifache Anzahl (s. Kap. I. 3). Dieser Sachverhalt ließ aus der Perspektive der beteiligten Fächer sowohl im Bereich der Beratung und Kapazitätsberechnung als auch bei der Begutachtung eine zeitweise **personelle Unterbesetzung** deutlich werden.

Aus diesem durch die Hochschule initiierten und auf das Maximum kapazitärer Ressourcenauslastung angelegten Umstellungsprozess unter hohem Zeitdruck (geplanter Einrichtungstermin sämtlicher Studiengänge: Wintersemester 2008/2009) resultierte schließlich die

Mehrzahl der hier zu erörternden Schwachstellen, so dass von der Vermutung ausgegangen werden kann, dass diese bei einem niedrigeren Takt der Verfahren weniger Gewicht erhalten.

Im Zuge des eng getakteten Einrichtungsprozesses vermissten Fachvertreter/innen zeitweise **ausführlichere Beratungen**. Aus der Binnenperspektive sind hier folgende Sachverhalte zu nennen, die beispielhaft für den Beratungsbedarf der Fächer stehen: Zunächst war es notwendig, Fachvertreter/innen zu überzeugen, Studiengänge bereits in der Konzeptphase für eine Begutachtung durch externe Experten/innen freizugeben. Zahlreiche Fachvertreter/innen waren anfangs verunsichert, Dokumente in einer Phase nach außen zu geben, in welcher häufig institutsintern noch nicht sämtliche Fragen geklärt waren. Gerade diese Herangehensweise erwies sich nach den Erläuterungen der den Prozess begleitenden Mitarbeiter/innen später jedoch als sehr nützlich bei der weiteren Ausarbeitung der Konzepte.

Hinzu kam, dass der **Beratungsprozess** seitens der Bologna-Berater/innen und die **Einleitung der Begutachtung** durch das ZQ häufig zeitgleich durchgeführt wurden, ein Sachverhalt, der bei einigen Fächern zu Irritationen in der Anfangsphase führte.

Einige Unklarheiten – möglicherweise bedingt durch ein internes Informationsdefizit – bestanden zeitweise in Bezug auf die **Verantwortlichkeiten** der am Prozess beteiligten internen Institutionen (ZQ, Abteilung Studium und Lehre, Stabsstelle Hochschulstatistik, Fächer und Fachbereiche) hinsichtlich der Verfahrensschritte.

Als kritische Aspekte auf der Ergebnisebene erwiesen sich in der Anfangsphase des Projekts die häufig nicht eindeutig klaren **Hierarchien der beteiligten Institutionen** sowie die **Empfehlungen** und „**Auflagen**“, die an den jeweiligen Studiengang bzw. an die Koordinatoren herangetragen wurden. So wurden Fächer zunächst mit Anregungen und Vorgaben aus dem Bereich der Abteilung Studium Lehre konfrontiert. Hinzu kamen Verbesserungsvorschläge aus dem Blickwinkel der Hochschulstatistik, und schließlich nahm das ZQ eine abschließende Bewertung der Qualität eines Studiengangs vor, so dass mit Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven der Einrichtungen

partiell Abweichungen zwischen den jeweiligen Empfehlungen zu beobachten waren.

In demselben Kontext schien es, dass für die Fachvertreter/innen bei der Erfüllung von Auflagen zeitweise vor allem jene der hochschulinternen Gremien, wie des Senatsausschusses und des Senates, im Vordergrund standen. Anfangs blieb für viele beteiligte Fächer unklar, dass ein Studienprogramm zwar zunächst als eine wesentliche Station die erfolgreiche Einrichtung durch die **Gremien** zu passieren hatte, im Weiteren jedoch *zusätzlich* den **Kriterien des ZQ** entsprechen sollte. Im Vergleich mit dem hohen Stellenwert der etablierten Gremien wurde somit zu Beginn die Bedeutung der Zertifizierungsphase des ZQ unterschätzt. Den Fachvertretern/innen erschloss sich häufig sehr spät, dass erst nach der Vergabe des **internen Siegels** durch das ZQ – unabhängig von Gremienentscheidungen – ein Programm gestartet werden kann.

Ebenfalls dem engen Zeitplan geschuldet war die von Beginn an eng eingebundene, jedoch im Detail nicht immer erwartungsgemäß verlaufene Abstimmung der **fachwissenschaftlichen Studiengänge** mit den **Konzepten der Lehramtsstudiengänge**. Zu einem hohen Anteil lagen die Gründe hierfür jedoch nicht in Abstimmungsproblemen der internen Einrichtungen, sondern in unterschiedlichen Zuständigkeiten, da die Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge landesweit durch eine externe Agentur erfolgte und die Ausgestaltung der Studiengänge zudem eng an ein hochschulübergreifendes Konzept gebunden war.

Auf Seiten der beteiligten Einrichtungen wurde ein organisatorischer Aspekt auf der Prozessebene unterschätzt: Da nach der Beratungsphase durch die Abteilung Studium und Lehre und die Begutachtungsphase der Studiengangskonzepte durch das ZQ der Prozess der Qualitätssicherung häufig noch nicht abgeschlossen war, folgten **vielfach überarbeitete Unterlagen**. Diese beinhalteten z.T. weitreichende fachliche oder strukturelle Änderungen, beispielsweise, wenn diese durch externe Gutachter/innen angeregt und von den Mainzer Fachvertretern/innen aufgegriffen worden waren. Hieraus resultierte, dass geänderte Unterlagen stets von sämtlichen internen Einrichtungen neu

zu überprüfen waren, woraus sich zusätzlicher Arbeitsaufwand ergab, der zu Beginn des Projekts nicht einkalkuliert worden war. Diese Maßnahmen betrafen nicht nur die häufig notwendige wiederholte Beurteilung der Einhaltung von Bologna-standards und Qualitätskriterien, sondern gleichermaßen kapazitäts- und berechnungsbezogene Berechnungen, welche über die veränderten Textversionen hinweg an neue Parameter angeglichen werden mussten.

Aktuelle Positionen zur Systemakkreditierung

Jenseits der konkreten Erfahrungen aus dem Mainzer Modellprojekt wird der Ansatz zur Systemakkreditierung an den deutschen Hochschulen derzeit sehr unterschiedlich beurteilt.

Zahlreiche Vertreter/innen der Hochschulen sehen einen erheblichen **Mehrwert** in einem Paradigmenwechsel von der Programm- zu einer Systemakkreditierung. Sie führen in der Regel folgende zumeist mit der Stärkung der Autonomie der Hochschule verbundene Aspekte als vorteilhaft an (s. auch Kap. I. 1): Chancen zu kontinuierlichem Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen an den Hochschulen selbst, Möglichkeiten des Verbleibs von Wissens- und Finanzmitteln in der Einrichtung, Erhöhung der internen Steuerungsmöglichkeiten sowie Gewährleistung einer Konsistenz von Beratungs- und Akkreditierungskriterien.

Allerdings sind allenthalben auch **Kritikpunkte** an dem bildungspolitisch eingeschlagenen Weg zu einer Systemakkreditierung zu vernehmen und betreffen – unabhängig von den Mainzer Verfahren – unterschiedliche Aspekte.

Einige der in diesem Kontext relevanten kritischen Gesichtspunkte wurden bereits in Kap. I. 1 referiert. Hierunter fällt etwa der häufige Einwand, insbesondere aus den Reihen der Studierenden sowie der Berufspraxis, dass bei der hochschulinternen Einrichtung von Studiengängen an systemakkreditierten Hochschulen künftig **keine hinreichende Beteiligung von Externen** aus relevanten Bereichen (Fachexperten/innen, Berufspraktiker/innen, Studierende) gewährleis-

tet sein könnte, ein Sachverhalt, der für die Prozesse an der Mainzer Hochschule nicht zutrifft.

Als weiteres Problemfeld wird von vielen Kritikern identifiziert, dass bei den geplanten Einrichtungsverfahren an systemakkreditierten Hochschulen intern u.U. **nicht derselbe notwendige Verpflichtungscharakter** gegeben sei, den Agenturen bei der Durchsetzung von Auflagen erreichten, da jene als externe Einrichtungen möglicherweise ein stärkeres Commitment erzielten. Diesen Bedenken stehen jedoch die in Mainz gemachten Erfahrungen entgegen, welche belegen, dass die beteiligten Instanzen in der Lage waren, sämtliche notwendigen Maßnahmen umzusetzen. In diesem Zusammenhang ist beispielhaft auf die Verfahren zu verweisen, bei denen Konzepte zurückgestellt und zur Überarbeitung zurückgegeben wurden (vgl. Kap. III. 2.1).

In eine ähnliche Richtung weist die häufig geäußerte Befürchtung, inwieweit die „lediglich“ intern zertifizierten Studiengänge systemakkreditierter Hochschulen künftig **international wettbewerbsfähig** bleiben. Dies betrifft vor allem jene Gruppe von wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, die bereits unter starkem nationalem oder internationalem Wettbewerbsdruck stehen und bestimmte Agentur- und z.T. international bekannte Qualitätszertifikate als **Gütesiegel** im Rahmen ihrer Außenrepräsentation nutzen.

Unabhängig von den oben ausgeführten Argumenten wird befürchtet, dass eine weitere Schwierigkeit bei den angestrebten **offiziellen Verfahren einer Systemakkreditierung** von Hochschulen die Agenturen in ihrer Rolle betrifft, **Gutachter/innen** zu bestimmen, die in der Lage sind, jenseits ihrer fachspezifischen Kompetenz vielschichtige Fragestellungen im Bereich der Hochschulen und deren unterschiedliche Qualitätssicherungssysteme zu beurteilen. So wird die Auswahl und Einweisung der Gutachtergruppen, in denen insbesondere Mitglieder mit Erfahrung aus dem Bereich der Hochschulleitung vertreten sein sollen und die letztendlich für die Bewertung der Erfüllung bzw. Nichterfüllung der Akkreditierungskriterien zuständig sind, als ein

zentrales Problemfeld bei den künftigen Verfahren zur Systemakkreditierung gesehen.¹

2. Empfehlungen auf Basis des Modellprojekts

Zusammenfassend lassen sich erfahrungsgestützt aus dem Modellprojekt folgende **Empfehlungen** für Hochschulen ableiten, die den Weg zur Systemakkreditierung anstreben:

Allgemeine Maßnahmen zur Qualitätssicherung:

- Anbindung der Federführung der Verfahren (insbesondere zur Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen) an eine **fachübergreifende und (relativ) unabhängige universitäre Institution** in vermittelnder Position zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen (s. Kap. III. 1)
- hinreichende Begründung der den Verfahren zugrunde liegenden **Qualitätskriterien** im hochschulinternen Bereich (s. Kap. II.)
- Anbindung des Qualitätssicherungssystems an ein **Verständnis von Qualität**, das sich in der Regel durch ein **erklärendes Modell** herstellen lässt und sich insbesondere auch mit dem Wandel sozialer Systeme und Organisationen befasst (s. Kap. II.)
- Transparente Definition und hinreichende Abstimmung des Verhältnisses von **Qualitätssicherung und Hochschulsteuerung** im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements (s. Kap. I. 2; III. 1)
- Konzeption von Qualitätssicherungsverfahren, die im Hinblick auf allgemeine Fragen der Hochschule als Organisation wie auch bezogen auf die Verfahren zur Einrichtung von Studiengängen **sämtliche Analyseebenen der Qualitätssicherung** in die Betrachtung

¹ Informationstag zur Systemakkreditierung. Grundlagen – Verfahren – Kriterien (19.05.2008, Köln, Maternushaus). s. unter:

http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/125_4171.php.

einbeziehen (d.h. Ziel-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene) (s. Kap. II.)

- systematische Untersuchung der **Zusammenhänge** zwischen einzelnen Analyseebenen von Qualitätssicherung, um durch die Messung zur Erklärung qualitätsrelevanter Zusammenhänge zu gelangen; in diesem Zusammenhang ist eine Kopplung an Ergebnisse der Hochschulforschung nachdrücklich zu empfehlen (s. Kap. II.)

Maßnahmen zur Ausgestaltung der internen Verfahren bei der Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen:

- Begleitung des Modellversuchs durch eine **hochschulinterne Arbeitsgruppe** als Bindeglied zwischen den relevanten Akteuren (s. Kap. III. 2)
- Schaffung einer verbindlichen Arbeitsgrundlage durch ein **Prozesshandbuch** (insbesondere zur Festlegung der Verantwortlichkeiten der am Prozess beteiligten internen Institutionen) (s. Kap. I. 2)
- Etablierung eines **Berichts- und Dokumentationssystems**, welches Transparenz hinsichtlich der Prozesse und Strukturen in der Entwicklung und Durchführung von Studiengängen und der Maßnahmen der Qualitätssicherung insgesamt gewährleistet (s. Kap. III.)
- Einbindung **externer Berater/innen** bei der Begutachtung von Studiengangskonzepten zu einem frühen Zeitpunkt (s. Kap. I. 2; III. 2.1)
- **Einbeziehung der Studierenden:** a) bei der Entwicklung der Studiengangcurricula und b) bei der Begleitung der Prozesse einer Systemakkreditierung/Gremienmitarbeit (s. Kap. I. 3; III. 2.1)
- Etablierung eines hochschulinternen Gremiums als **Interventionsinstanz** für die Fächer bezüglich möglicher Kritikpunkte an den internen Verfahrensabläufen bei der Einrichtung und ‚Reakkreditierung‘ von Studiengängen (s. Kap. I. 3)

- Da der Mehrwert zusätzlicher Programmakkreditierungen für das Qualitätssicherungssystem einer Hochschule aus methodischer Sicht im Verlaufe des Modellprojekts nicht erkennbar geworden ist sowie wegen fehlender Eignung als Instrument zur Bewertung des Qualitätsmanagements einer Hochschule²: weitgehende Vermeidung der durch die Beschlüsse des Akkreditierungsrates u.U. zustande kommenden **Verdopplung von Verfahren**³ und eine deutliche Reduktion der vorgesehenen Stichprobenakkreditierungen (s. Kap. I. 4); stattdessen sollten Verfahren weiterentwickelt werden, die Stichproben in Form begleitender Verfahren implementieren und in der Lage sind, die Qualität auf Programmebene an jene des Qualitätssicherungssystems rückzukoppeln.

² Stattdessen führt die Verdopplung der Verfahren eher zu einer Gefährdung der Akzeptanz der QM-Thematik an Hochschulen insgesamt sowie zu einer Hemmung des notwendigen Paradigmenwechsels in der bundesdeutschen Akkreditierungslandschaft.

³ Verfahren zur Systemakkreditierung und zusätzlich vorgesehene Programmakkreditierungen von Studiengängen.

Über die Autoren

Christoph Affeld, Referent der modellbegleitenden Agentur AC-QUIN

Christina Beer, M.A., Geschäftsführende Beauftragte des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Mitglied der hochschulinternen Arbeitsgruppe Systemakkreditierung

Christof Clausing, Dr., zur Zeit des Modellprojektes: Wiss. Mitarbeiter am Institut für Vor- und Frühgeschichte der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Aktuell: Wiss. Mitarbeiter im Referat 2.1 Qualitätssicherung in Studium und Lehre der Universität Würzburg

Sabine Fährndrich, Dr., Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Mitglied der hochschulinternen Arbeitsgruppe Systemakkreditierung

Herbert Gorges, M.A., Stabsstelle Planung und Controlling und Mitglied der hochschulinternen Arbeitsgruppe Systemakkreditierung

Tanja Grendel, Dipl.-Soz., Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Daniela Heinze, M.Sc., Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Jan Kusber, Univ.-Prof. Dr., Historisches Seminar, Abt. Osteuropäische Geschichte; Mitglied des Hochschulrates; zur Zeit des Modellprojektes: Dekan des Fachbereichs 07 Geschichts- und Kulturwissenschaften und Mitglied der hochschulinternen Arbeitsgruppe Systemakkreditierung

Brigitte Oberle, M.A., zur Zeit des Modellprojektes: Wiss. Mitarbeiterin der Abteilung Studium und Lehre der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Mitglied der hochschulinternen Arbeitsgruppe Systemakkreditierung

Elisabeth Springer, M.A., Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Birgit Weiß, Dr., Wiss. Mitarbeiterin der Abteilung Internationales der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Literaturverzeichnis

Au, Michael; Efinger, Manfred; Kühl, Carsten (2005): Mittelbemessungsmodell und Personalbemessungskonzept. Mehr Finanzverantwortung für die Hochschulen - der rheinland-pfälzische Weg. Vollständig aktualisierte Auflage 2005. Herausgegeben vom Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur. Mainz.

Donabedian, Avedis (1966): Evaluating the quality of medical care. In: *Milbank Memorial Fund Quarterly*, Vol. XLIV, Heft 2, S. 166-206.

Fähndrich, Sabine (2008): Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität – Stand des Modellprojektes. In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, Heft 1, S. 3-7.

Grendel, Tanja; Schmidt, Uwe; Springer, Elisabeth (2006): Steuerung und Steuerungswissen im Hochschulsystem. In: Franz Hamburger, Stefan Hradil, Uwe Schmidt (Hg.): *Steuerungswissen im Bildungssystem*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Bd. 10, Mainz, S. 119ff.

Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs ab Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS GmbH. Hannover.

Luhmann, Niklas (1991): Selbststeuerung der Wissenschaft. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 1*, Opladen, S.232-252.

Meyer, Conrad; Rüeegger, Hans-Ulrich (2005): Idee und Zukunft der Universität. In: Hans-Ulrich Rüeegger (Hg.): *Kritische Beiträge zur Idee und Zukunft der Universität*. Heft 1, S. 2-18. (http://www.fnf.uzh.ch/quovadis/QVU_1.pdf).

Müller, Klaus (1996): *Allgemeine Systemtheorie. Geschichte, Methodologie und sozialwissenschaftliche Heuristik eines Wissenschaftsprogramms*. Opladen.

Münch, Richard (1982): *Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber*. Frankfurt a.M.

Parsons, Talcott (1996): *Das System moderner Gesellschaften*, 4. Aufl., München.

Parsons, Talcott; Platt, Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Frankfurt a.M.

Reissert, Reiner; Carstensen, Doris (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren (HIS-Kurzinformationen). Hannover.

Schmid, Michael (1998): Soziales Handeln und strukturelle Selektion. Opladen.

Schmidt, Uwe (2008): Aufbau, Funktionsweisen, Effekte und Wirkungsgrenzen einer systematischen hochschuleigenen Qualitätssicherung. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Systemqualität am Beispiel der Universität Mainz. Stuttgart.

Schmidt, Uwe; Horstmeyer, Jette (2008): Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 30. Jg., Heft 1, S. 40-59.

Schmidt, Uwe; Dreyer, Mechthild (2007): Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen. In: Qualität in der Wissenschaft 1, S. 88-94.

Schmidt, Uwe (2005): Zwischen Messen und Verstehen – Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation. http://www.hrk.de/de/download/dateien/05-2005__Theoriedefizit_in_der_deutschen_Hochschulevaluation_Schmidt.pdf.

Trenczek, Matthias (2008): Hochschulzulassungsrecht nach der Bachelor- und Mastereinführung. Erläuterungen zur neuen Berechnung und zum neuen Zulassungsverfahren. 3. Auflage. Unter Mitarbeit von Michael Plöse. Bundesvereinigung Öffentliches Recht e.V. Berlin.

Beschlüsse und Leitlinien

AR

Akkreditierungsrat, Drs. AR 14/2008: Regeln zur Zusammenstellung der Merkmalsstichprobe.

Akkreditierungsrat, Drs. AR 12/2008: Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung.

Akkreditierungsrat, Drs. AR 11/2008: Kriterien für die Systemakkreditierung.

Akkreditierungsrat, Drs. AR 38/2007: Empfehlung für die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems.

Akkreditierungsrat, Drs. 04/2004: Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen (41. Sitzung, 09.12.2004).

HRK

HRK, Empfehlung des 104. Senates am 12.06.2007.

HRK, Beschluss vom 14.06.2005: Zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen.

KMK

KMK, Beschluss vom 13.12.2007 (NS 320): Weiterentwicklung eines Akkreditierungssystems.

KMK, Beschluss vom 01.02.2007.

KMK, Beschluss vom 22.09.2005: Qualitätssicherung in der Lehre.

KMK, Beschluss vom 16.12.2004: Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland.

KMK, Okt. 2003: Bericht des Hochschulausschusses an das Plenum der Kultusministerkonferenz: Auswirkungen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf die Ausbildungskapazität. Von der KMK z. K. genommen am 10.10.2003.

Andere

Berlin Communiqué vom 19.09. 2003: Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conferences of Ministers responsible for Higher Education in Berlin.

Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/5217 vom 04.05.2007.

European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki.

Hochschulrektorenkonferenz, ACQUIN 2007: Pilotprojekt Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung (policy paper). Bonn.

Offener Brief (2003). In: Qualität in der Wissenschaft (QiW). Heft 3, S. 58f.

Rheinland-Pfälzischer Landtag (01.09.2003): Hochschulgesetz (HochSchG) vom 19.12.2006.