

Qualitätssicherung in der universitären Lehrerausbildung

**-Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen-
Theoretische Studien und empirische Befunde**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Universität Duisburg-Essen
Fachbereich Bildungswissenschaften
Institut für Berufs- und Weiterbildung

vorgelegt von

Birgit Kunde Wesel, Geburtsort Flensburg
Julia Zantopp Oberhausen, Geburtsort Oberhausen

Datum der mündlichen Prüfung: 29.02.2008

Erstgutachter: Prof. Dr. W. Habel
Zweitgutachter: Prof. Dr. R. Dobischat

Danksagung

Die Inspiration für die vorliegende Arbeit entstand während unserer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen von Herrn Prof. Dr. Werner Habel. Herr Prof. Habel hat unser Interesse für Fragen der Lehrerbildung und Hochschulorganisation geweckt und den Prozess der Entstehung dieser Arbeit in allen Phasen engagiert und professionell begleitet und unterstützt. Für seine tatkräftige und konstruktive Hilfe, die zu erheblichen Verbesserungen inhaltlicher und struktureller Art beigetragen hat, möchten wir ihm aufrichtig danken.

Herrn Prof. Dr. Rolf Dobischat, stellvertretender Geschäftsführender Direktor des Instituts für Berufs- und Bildungsforschung, danken wir für die Übernahme des Koreferats.

Ebenso gilt unser herzlicher Dank Frau Edna Habel, seinerzeit Leiterin der Geschäftsstelle für Evaluation der Universitäten in Nordrhein-Westfalen, für ihre Unterstützung und Diskussionsbereitschaft zu Fragen der Qualitätssicherung und Evaluation, von deren Einsichten und Perspektiven wir enorm profitiert haben.

In besonderem Maße dankbar sind wir aber den an unserem Evaluationsprojekt beteiligten Studierenden, die mit großer Offenheit und Bereitschaft einen wertvollen Beitrag zur Standortbestimmung der von ihnen studierten Fächer geleistet haben. Ohne ihre Expertise wäre ein solches Evaluationsprojekt, das einen elementaren Teil dieser Arbeit darstellt, undenkbar.

Der größte Dank gebührt unseren Lieben für ihren ungebrochenen Rückhalt und ihre wertvolle Unterstützung. Ihnen widmen wir diese Arbeit.

Birgit Kunde
Wesel, Juli 2007

Julia Zantopp
Oberhausen, Juli 2007

0	Einleitung – Disposition (Kunde/Zantopp)	8
1	Qualitätssicherung im Hochschulbereich (Kunde/Zantopp).....	13
1.1	Exzellenz, ein inputorientierter Qualitätsansatz	17
1.1.1	Exzellenz I, Vortrefflichkeit	17
1.1.2	Exzellenz II, Vortrefflichkeit als Fehlerlosigkeit.....	18
1.2	Qualität als multidimensionales, relatives Konzept	19
1.2.1	Das „value for money“-Konzept.....	21
1.2.2	Qualität als „fitness for purpose.....	25
1.2.3	Qualität, Orientierung am Output	26
1.2.4	Qualität, Erfüllung von Standards.....	28
1.2.5	Kultur der Qualität	29
1.2.6	Fazit	30
1.3	Entwicklung der Evaluationsforschung (Kunde).....	31
1.3.1	Wissenschaftssoziologische Bedingungen (Zantopp).....	33
1.3.2	Handlungsforschung	35
1.3.3	Evaluationsforschung in den USA (Kunde)	39
1.3.4	Evaluationsforschung in der BRD	49
1.4	Zum Begriff „Evaluation“	55
1.4.1	Evaluation zwischen Wissenschaft und Praxis.....	60
2	Evaluation im deutschen Hochschulsystem (Zantopp)	66
2.1	Evaluation der Lehre unter historisch-strukturellen Aspekten	69
2.2	Evaluation der Lehre unter bildungspolitischen Aspekten.....	72
2.3	Veränderte hochschulpolitische Rahmenbedingungen	75
2.4	Instrumente zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich	79
2.4.1	Studentische Lehrevaluation	80
2.4.2	Lehrberichte– ein Instrument zur Studienreform (Kunde).....	87
2.4.3	Lehrberichte im historischen Kontext	88
2.4.4	Ziel der Lehrberichterstattung	92
2.5	Hochschulkonzept NRW 2010	96
2.5.1	Kritik am Hochschulkonzept NRW 2010.....	110
3	Institutionalisierung von Evaluation	111
3.1	Summative und formative Evaluation.....	114
3.2	Interne Evaluation und externe Evaluation.....	117
3.3	Zukunftsperspektive Evaluation	124
4	Akkreditierung als Qualitätssicherungsverfahren (Zantopp).....	129
4.1	Akkreditierungsverfahren in Deutschland.....	130
4.2	Das System der Akkreditierung in Deutschland.....	138

4.3	Akkreditierung im internationalen Kontext.....	142
5	Qualitätssicherung als Prinzip der Hochschulsteuerung (Kunde)	144
5.1	Die Universität als Organisation - Rahmenbedingungen.....	149
5.2	Zum Organisationsbegriff.....	152
5.3	Die institutionellen Anbindung der Lehrerbildung	156
5.4	Die Universität als „Loosely coupled system“	160
5.4.1	Lehrerbildung und Fachlogik	164
5.5	Die Universität als Expertenorganisation	169
5.5.1	Dienstrechtliche Rahmenbedingungen.....	171
5.5.2	Individuelle und institutionelle Autonomie.....	172
5.5.2.1	Individuelle Autonomie und Lehrerbildung.....	177
5.5.3	Systemimmanente und individuelle Widerstände.....	181
5.5.3.1	Professionelle Selbststeuerung	185
5.4	Die Universität als „Professional Bureaucracy“	188
5.5	New Public Management und akademische Selbstverwaltung	191
5.6	Effiziente Entscheidungs- und Leitungsstrukturen	194
5.6.1	Verantwortungsdiffusion in der Lehrerbildung	197
5.7	Die Universität als „Organized Anarchy“	200
5.7.1	Entscheidungen in Organisationsprozessen	203
5.7.2	Organisierte Anarchie: eine symbolische Perspektive	207
5.8	Das Leitbild als Instrument zur Organisationsentwicklung	210
5.8.1	Ein Leitbild für die Lehrerbildung.....	215
5.9	Zielvereinbarungen	217
6	Fazit.....	219
7	Universität und Lehrausbildung (Zantopp).....	222
7.1	Rahmenbedingungen und Normierung	229
7.1.1	Institutionelle Situation	234
7.1.2	Inhaltliche Problemstellungen	240
7.1.3	Gegenwärtige Situation des Lehrerausbildungssystems.....	253
7.2	Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung.....	266
7.2.1	Evaluation als Qualitätssicherungsstrategie.....	269
8	Evaluation der Lehrerausbildung an der GMU Duisburg (Ku/Za)	273
8.1	Die Struktur der schulstufenbezogenen Lehramtsausbildung..	274
8.2	Anlass und Prozessschritte für das Evaluationsvorhaben	282
8.3.1	Studienziele.....	289
8.3.2	Fächerprofile	292
8.3.2.1	Chemie	293
8.3.2.2	Englisch.....	297

8.3.2.4 Deutsch	307
8.3.2.5 Maschinentechnik.....	310
8.3.2.6 Wirtschaftswissenschaft	317
8.4 Ergebnisse der Dokumentenanalyse	321
8.5 Experteninterview	323
8.5.1 Auswertung des Materials	328
8.5.2 Datenschutz und Soziale Erwünschtheit	329
8.6 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse	330
8.6.1 Verbesserungsvorschläge.....	335
8.7 Zusammenfassung der quantitativen Eckdaten	338
8.8 Datenkritik	346
8.9 Betreuung, Beratung und interne Kommunikation	349
8.10 Reflexion auf die defizitäre Evaluationspraxis	354
9 Konsekutive Studiengangsstrukturen - ein Fortschritt? (Zantopp).....	357
9.1 Polyvalenz und Professionalisierung	358
9.2 Lehrerausbildung im Rahmen des Bolognaprozesses	367
9.2.1 Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen	373
9.2.2 Die Situation in Nordrhein-Westfalen	377
9.2.2.1 Das Bielefelder und Bochumer Modell	383
9.3 Ausblick.....	393
10 Literaturverzeichnis (Kunde/Zantopp)	397

Vorwort

Über die im Jahr 2000 vom Dekan des Fachbereichs 2¹ an uns herangetragene Aufgabe, ausgewählte Lehramtstudiengänge der Gerhard-Mercator-Universität (GMU) in Duisburg zu evaluieren, erhielten wir Einblick in die Studienreformatarbeit an deutschen Hochschulen, deren Hauptziel die Sicherung und Weiterentwicklung eines hohen Qualitätsniveaus in Lehre, Studium und Forschung ist.² Eine „gute“ Hochschulbildung bietet den Studierenden ein qualifiziertes Lehrangebot im Rahmen einer auf Studienerfolg ausgerichteten sozialverantwortlichen Studiengestaltung und schafft Bedingungen, welche die Einhaltung der Regelstudienzeit möglich machen.

Unverzichtbar für qualitativ hochwertige Lehr- und Studienprozesse sind effektive organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen, die beispielsweise ein zügiges und überschneidungsfreies Lehrangebot gewährleisten. Dieses gilt umso mehr für Zwei- oder Mehrfachstudiengänge, wie das Lehramtsstudium, das in der Regel aus zwei gleichberechtigten Fächern sowie einem erziehungswissenschaftlichen Studium und Praxisphasen besteht. In diesem Kontext stellt Künzel fest „Besondere organisatorische Anforderungen stellt die Lehrerbildung dar, weil die Kombination der Studienfächer nicht dem Kriterium (inter)disziplinärer Affinität oder berufspraktischer Relevanz folgt, sondern sich aus möglichen Kombinationen schulischer Unterrichtsfächer ergibt.“³

Das Duisburger Evaluationsvorhaben legte, neben quantitativen Daten im Rahmen einer Stärken-Schwächenanalysen, ein besonde-

¹ Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft/Psychologie

² Bereits 1982/83 hatte die ständige Kommission für die Studienreform der Kultusministerkonferenz (KMK) festgestellt, dass es die Aufgabe der Studienreform sei, „Studieninhalte“ daraufhin zu überprüfen, welchen Beitrag sie zur Erreichung des Studienziels leisten, [...] und das die Fachbereiche die Aufgabe hätten, die ‚Studierbarkeit‘ des Lehrangebots sicherzustellen.“ Der Begriff „Studierbarkeit“ impliziert, dass ein Studium in angemessener Zeit studierbar sein muss. Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen 2001, S. 2.

³ Künzel HQSL 1 00 04 06, E 2.2, S. 14

res Gewicht auf gut begründete Einschätzungen verschiedener Akteure und die Einbindung ihrer Expertise. Eine besondere Rolle kam in diesem Prozess den Studierenden zu.

Durch diese Vorgehensweise sollte der formative Anspruch als auch die Interventionsabsicht des zeitlich begrenzten Duisburger Evaluationsvorhabens realisiert werden. Aus dieser Herausforderung erwuchs die Idee, die Evaluation⁴ der Lehramtstudiengänge zum Gegenstand unserer Dissertation zu machen.

⁴ Der Begriff „Evaluation“ wird manchmal mit dem der „Evaluationsforschung“ synonym verwendet.

0 Einleitung – Disposition

In der aktuellen Bildungsdiskussion besteht Konsens über einen erheblichen Reformbedarf der gegenwärtigen Lehrerausbildung, die seit ihren Anfängen im frühen 19. Jahrhundert vehement öffentlich diskutiert und kritisiert wurde. Daran hat sich auch seit der vollständigen Eingliederung der Ausbildung von Lehrer aller Schularten⁵ in den tertiären Ausbildungssektor nichts geändert.

Die Einschätzung, dass es dringend einer Neuordnung der Lehrerbildung bedarf, spiegelt sich auch in der Bewertung des Expertenrats⁶ wider, welcher im Rahmen des zwischen der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (NRW) und den Universitäten und Fachhochschulen des Landes geschlossenen Qualitätspakts, im Sommer 1999 seine Arbeit aufgenommen hat. Das Expertengremium hatte die Aufgabe, sich einen detaillierten und umfassenden Überblick über die Lage der einzelnen Hochschulstandorte und der gesamten Hochschullandschaft Nordrhein-Westfalens zu verschaffen und konkrete Empfehlungen für die Optimierung ihrer Strukturen zu erarbeiten.

Neben den Standort- und Strukturempfehlungen, die Lehrerausbildung auf wenige Standorte zu konzentrieren, die ein starkes Profil im Bereich der Lehrerausbildung aufweisen, sprachen sich die Gutachter dafür aus, die allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg (GMU) einzustellen. Die Berufsschullehrerausbildung hingegen sollte weitergeführt werden. Für die Universität Duisburg bedeutete dies die Aufhebung zahlreicher Lehramtsstudiengänge. Wie befürchtet, wurden auch Aufhebungseingriffe im Bereich der Magister- und Diplomstudiengänge vorgenommen. Um die Kombinationsmöglichkeiten der beruflichen Fächer mit den allgemein bilden-

⁵ mit Ausnahme des Vorschulbereichs

⁶ Dem Expertenrat, der sich aus international renommierten Wissenschaftlern, Hochschulmanagern und Wirtschaftswissenschaftlern zusammensetzte, gehörten keine Repräsentanten der Lehrerausbildung (Fachdidaktiker, Erziehungswissenschaftler, Wissenschaftler aus Bezugsdisziplinen) an. Vgl. Jorzik 2007, S. 62

den Fächern gewährleisten zu können, wurde der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg eine Kooperation mit der Universität Essen⁷ nahe gelegt.

In dieser Situation haben sich Rektorat und Senat im Interesse einer konkurrenzfähigen und nachhaltig attraktiven Entwicklung des Duisburger Universitätsstandortes, gemäß der Empfehlungen des Expertenrats, darauf verständigt, die Studienangebotsstrukturen einschließlich der verbleibenden Lehramtsstudiengänge, in einem mehrphasigen Prozess (von Sommersemester 2001 bis Wintersemester 2002/03), auf konsequente Studienstrukturen umzustellen. Der Vorteil für die Duisburger Hochschule wurde darin gesehen, dass neben möglichen Verlusten an Fächern bzw. Studiengängen Zugewinne in den Lehramtsbereichen zu erzielen seien, denen es gelingen würde, ein unverwechselbares zukunftsfähiges Profil zu entwickeln. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurde vonseiten der Dekane eine Evaluation des Lehramtsstudiums nach den Vorgaben der Landesrektorenkonferenz⁸ vereinbart.

Mit dieser Initiative, die Duisburger Lehramtsstudiengänge auf den Prüfstand zu stellen, griff die Hochschule die von Knab (1994) formulierte Forderung auf, Analysen der Mikrostruktur der Lehrerausbildung durchzuführen.⁹ Schließlich resultiert eines „[...] der großen Probleme bei der Beurteilung der Situation innerhalb der Lehrerausbildung wie auch bei der Erörterung von Reformmaßnahmen [...] aus der Tatsache, dass die Prozesse und Ergebnisse der Lehrerbildung nur sehr unvollkommen und lückenhaft erforscht sind.“¹⁰

Für die Durchführung der Evaluation der Duisburger Lehrerausbildung standen nur begrenzt verfügbare Ressourcen zur Verfügung, so dass eine schlanke Verfahrensweise erforderlich war. Der Blick richtete sich

⁷ Auf die Evaluation im Rahmen des Qualitätspakts ist auch die Empfehlung zur Fusion der beiden Universitäten – Gesamthochschulen Duisburg und Essen zurückzuführen. Nach Einschätzung des Expertenrats würde durch die Fusion der beiden Hochschulen eine neue leistungs- und wettbewerbsfähige Universität geschaffen.

⁸ Interne, externe Evaluation und Follow Up (Diskussion und Umsetzung der Ergebnisse)

⁹ Vgl. Knab 1994, S.76

¹⁰ Terhart 2000 (a), S. 81

deshalb auf eine praktikable Verwirklichung der anvisierten Ziele, bei akzeptablen Kosten und eine Umsetzung des Verfahrens in einem definierten Zeitrahmen von sechs Monaten.¹¹ Die Analyse des Lehrangebots, sowie des gesamten Lehr- und Studienbetriebs, diente primär dem Ziel, die Studierbarkeit der Duisburger Lehramtstudiengänge auf der Grundlage universitärer Curricula, institutioneller Strukturen und der Organisation der Lehramtsausbildung zuverlässig zu spiegeln.

Zu Beginn des Evaluationsprozesses wurde eine umfassende Dokumentenanalyse (Prüfungs- und Studienordnungen, Studienführer, Studienpläne) durchgeführt mit der Zielsetzung, eine breite quantitative Datenbasis zu generieren, die wichtige qualitätsrelevante Erkenntnisse und Informationen für Verbesserungen in Studium und Lehre liefert. Anschließend war eine leitfadengestützte Befragung von Fachvertretern und Studierenden der zu evaluierenden Fächer vorgesehen. Der Einbezug erfahrungsbasierter Einschätzungen unterschiedlicher Statusgruppen sollte wertvolle Anstöße zu fach- und -institutionspolitischen Diskussionen geben. Einen zentralen Stellenwert nahm während des gesamten Prozesses die Entwicklung effizienter Lösungsansätze ein, die eng an innovative und handlungsorientierte Empfehlungen zur Verbesserung der Lehr- und Studiensituation gekoppelt waren.¹²

Insgesamt kann das Evaluationsvorgehen als Versuch interpretiert werden, die Qualität der grundständigen Lehramtsausbildung zu prüfen, um auf der Basis der empirischen Befunde der Duisburger Evaluation, erreichbare, pragmatische Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen zu können.

Die Verlagerung der Lehrerausbildung für alle Unterrichtsfächer an Gymnasien und Gesamtschulen sowie für Grund-, Haupt- und Realschulen vom Campus Duisburg zum Campus Essen kann als „Follow Up“ des Evaluationsverfahrens interpretiert werden.

Um möglichen Widerständen seitens der Verfahrensbeteiligten vorbeugen bzw. angemessen begegnen zu können, wurde die mehrstufige

¹¹ Vgl. Barz 1997, S. 12

¹² Vgl. Kromrey HQSL 1 04 05 03, F 2.2, S. 3. Vgl. Fischer-Bluhm 2000, S. 25

Evaluation¹³ partizipativ angelegt.

Bereits in der Einführungsphase zeigte die Mehrheit der beteiligten Fachvertreter, deren Mitwirken explizit für das Gelingen universitärer Evaluation unverzichtbar ist, äußerste Zurückhaltung gegenüber dem Reformvorhaben. Das über alle Statusgruppen in der Hochschule zu beobachtende Widerstandsverhalten, konnte trotz umfangreicher, professionell vermittelter Informationen¹⁴ zu Standards der internen und externen Evaluation sowie zu verschiedenen Verfahrensschritten und Zielen nicht aufgelöst werden. Veränderungen können aber nur eine hochschulinterne Wirkung entfalten, wenn sie grundsätzlich von den Beteiligten akzeptiert und mitgetragen werden.

Die kritische Haltung der Hochschullehrer gegenüber dem Evaluationsverfahren führte schließlich dazu, dass keine expertenbasierten Befragungen mit Lehrenden durchgeführt und die erste Stufe der internen Evaluation nicht abgeschlossen werden konnte. Damit entfiel auch die externe Evaluation.

Widerstände gegenüber Veränderungen korrespondieren zumeist mit einem geringen Commitment des Managements, einer schlechten Informations- und Kommunikationskultur und einem innovationsfeindlichen Organisationsklima. Das Gelingen von Reformprozessen ist daher besonders auf Aushandlungsprozesse, Verständigung und auf das Wissen um Funktionsprinzipien komplexer Organisationen angewiesen, wie sie insbesondere Universitäten darstellen. Ohne Berücksichtigung ihrer Besonderheiten und Spezifika lassen sich Universitäten, die unbestrittener Maßen soziale Systeme darstellen und über eine hohe Autonomie ihrer Disziplinen und Professuren verfügen,¹⁵ nicht erfolgreich steuern.

Die von uns gesammelten Erfahrungen im Rahmen der Evaluation der Lehrerausbildung haben dazu inspiriert, Überlegungen zur Qualität und Qualitätssicherung als zentrales Element der strategischen Hochschul-

¹³ Interne Evaluation, externe Evaluation, Follow up)

¹⁴ durch die Geschäftsführerin der Geschäftsstelle Evaluation NRW (GEU)

¹⁵ Vgl. Schmidt 2005, S. 39f

steuerung¹⁶ anzustellen und ein Hauptaugenmerk auf Fragen der Universität als besondere Organisation - unter Rückbezug auf die Lehrerbildung- zu richten.

Neben der Untersuchungsrichtung, die sich aufbauend auf den Erfahrungen der Duisburger Evaluation mit der Rolle der Universität als Organisation im Rahmen von Wandlungsprozessen befasst, wird ein weiterer Zugang erschlossen. Dieser stellt die Lehrerbildung in Zusammenhang mit wirksamen Instrumenten der Qualitätssicherung.

Mit der strukturellen Umstellung auf gestufte Strukturen geht eine inhaltliche Reform der Lehramtstudiengänge einher. Speziell für die Lehrerausbildung besteht die Möglichkeit, durch Anwendung von Qualitätssicherungsverfahren, wie Evaluation und Akkreditierung, empirische Grundlagen zu schaffen, um gezielt zukunftsweisende Konzepte entwickeln, verändern und fortschreiben zu können.

Insgesamt wird ein Bogen gespannt von den „traditionellen“ Problemen in der grundständigen Lehrerausbildung bis hin zu den Problemen, die sich aus den gestuften Strukturen ergeben.

Wir bitten um Verständnis, dass wir den Anforderungen an eine Political Correctness in dieser Arbeit nur bedingt Rechnung tragen können. Wir haben uns um geschlechtsneutrale Wortfassungen bemüht oder die männliche Form gewählt, um die Lesbarkeit des Textes nicht zu sehr zu beeinflussen.

¹⁶ Hopbach 2006, S. 13

1 Qualitätssicherung im Hochschulbereich

Vor dem Hintergrund der sich wandelnden gesellschaftlichen Erwartungen und Aufgaben der Hochschule, letztere als Reaktion auf einen immer größer werdenden Wettbewerb bei zunehmenden Finanzdefiziten, ergreifen die Hochschulen mehr und mehr die Initiative zur Modernisierung und räumen der Qualitätssicherung, einen zunehmend großen Stellenwert ein. Der Weg, den sie dabei einschlagen, ist zukunftsweisend und viel versprechend.

Wesentlich für diesen mittlerweile dynamischen Reformprozess ist die zunehmende Verlagerung von Steuerkompetenzen auf die Hochschule. Die Übertragung von mehr Autonomie und Eigenverantwortung zeigt eine deutliche Gewichtsverlagerung zugunsten der Hochschulen, während der Staat sich künftig auf vertraglich flankierte Globalsteuerung und Rechtsaufsicht beschränkt.¹⁷ Diese durch den Bologna-Prozess vorangetriebenen Entwicklungen sind mit großen Herausforderungen und erheblichen Anstrengungen verbunden, wollen die Hochschulen für die Zukunft gerüstet sein.¹⁸ In diesem Kontext stellt Hopbach fest: „Der Erfolg einer Hochschule wird von ihrer Fähigkeit abhängen, die eigenen Leistungen transparent darzustellen und diese kontinuierlich zu steigern.“¹⁹ Die erhöhte Aufmerksamkeit für die Qualitätssicherung an Universitäten und die starke Stellung der Qualitätsbewertung nach außen, bildet sich anhand verschiedener Wortverbindungen und Wortschöpfungen wie Qualitätsprüfung, Qualitätsverbesserung, Qualitätsmanagement,²⁰ Qualitätsstandards, Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung

¹⁷ Landfried 2001, S. 56

¹⁸ Vgl. Hopbach 2005, S. 13ff. Qualitätskontrollen zur Gewährleistung exzellenter Forschungsergebnisse und hochwertiger Leistungen sind nicht neu. Sie zählen seit dem 20. Jahrhundert zu den ureigensten Anliegen der Hochschulen, die immer schon Sinnbild für hochwertige Qualität waren. Das Streben nach Qualität fand seinen Ausdruck in der Begutachtung von Drittmittelprojekten, Publikationen etc. Die Qualitätsverantwortung in der Lehre blieb dagegen bis in die Gegenwart weitgehend beim Staat. Vgl. Erichsen HQL 100 04 06, F 1.1, S. 4

¹⁹ Hopbach 2005, S. 15

²⁰ „Qualitätsmanagement soll zur Qualität von Humandienstleistungen beitragen, indem Qualitätsstandards definiert, ihre Umsetzung kontrolliert, Qualitätskriterien überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Qualitätsmanagement ist damit zugleich

ab. Die inzwischen fast epidemische Bezugsnahme auf derartige Begrifflichkeiten und Konzepte haben ihren semantischen Ursprung nicht in der Bildungsdiskussion²¹ sondern stellen „[...]eine begriffliche Adaption aus dem Bereich der Organisationstheorie, der Arbeitswissenschaften sowie vieler anderer Stratiemodelle aus den anwendungsbezogenen Managementwissenschaften (Arbeitsorganisation, Personalführung, Prozesssteuerung) dar.“²² Der immense Bedeutungszuwachs, den die Qualitätsdiskussion derzeit im innerdeutschen Bildungsbereich erfährt und die Hinwendung zu einer Internationalisierung der Qualitätsentwicklung, stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit Bologna (1999) und ihrer zweiten Nachfolgekonzferenz zum europäischen Hochschulraum Berlin (2003). In diesem Rahmen haben sich über 40 Staaten auf eine Angleichung der Hochschulstrukturen bis 2005 verständigt. Ziel der Konferenz war es, sich auf ein System international anerkannter Verfahrensstandards und Richtlinien der Qualitätssicherung an Hochschulen zu einigen, sowie dessen Akkreditierung²³ und Zertifizierung.²⁴

Vor dem Hintergrund der sich verändernden Aufgabenverteilung zwischen Hochschulen und Staat und des unausweichlichen Wettbewerbs, verdichtet sich die Aufmerksamkeit in und außerhalb der Hochschulen auf Entwicklungsmöglichkeiten, strategische Planungen und die Suche nach Erfolgspotentialen. Universitäten und Hochschulen, die lange Zeit keine Anstrengungen unternommen haben sich zu reformieren, stehen aktuell vor der Herausforderung neue Strategien der Qualitätssicherung und Qualitätsbewertung zu entwickeln. Schließlich lässt sich die ver-

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.“ Heiner 1996 (b), S. 20

²¹ Vgl. Helmke et al. 2000, S. 7

²² Helmke et. al 2000, S. 7

²³ Die Akkreditierung ist ein zentraler Ansatz der Qualitätssicherung im Hochschulsektor. Mittels dieses Verfahrens wird geprüft, ob die Hochschulen bei der Konzipierung neuer Studiengänge die hierfür notwendigen fachlichen Mindeststandards eingehalten bzw. bestimmte Strukturvorgaben erfüllt haben. Vgl. Catenhusen HQSL 1 01 04 08, A 2.3, S. 8

²⁴ Vorschläge für europaweit gültige Standards, Verfahren und Leitlinien werden innerhalb des o.a. Zeitraums von ENQA (European Quality Association) in Zusammenarbeit mit Hochschulverbänden und Studierenden erwartet. Vgl. Catenhusen HQSL 1 01 04 08, A 2.3, S. 7

stärkte Nachfrage nach Qualität und gesteigerten Innovationspotentialen im Hochschulalltag stichhaltig begründen: „Ohne Bedarfserhebung, Leistungs- und Entwicklungsdokumentationen wird es künftig schwierig sein, Gelder ein zu werben bzw. Einsparungen entgegenzutreten.“²⁵ Dass für die Bereitstellung öffentlicher Finanzressourcen und die effiziente Verwendung dieser Mittel der Aspekt der Rechenschaftslegung und die Dokumentation von Qualität unverzichtbar sind, unterstreichen einschlägige Wissenschaftsorganisationen (wie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und der Wissenschaftsrat (WSR)). Seit den ersten Anlaufprozessen von Qualitätssicherung fordern die Spitzenorganisationen der deutschen Wissenschaft mit unterschiedlicher Akzentuierung Evaluation und Akkreditierung als wesentliche Bausteine der Qualitätssicherung an Hochschulen ein. Obwohl „Qualität“ in Industrie und Wirtschaft ein zentraler Faktor ist, um im Markt bestehen zu können und der Terminus „Qualität“ in den hochschulpolitischen Debatten selbstverständlich Verwendung findet, offenbart sich nach Kromrey ein „[...] zentrales theoretisches und methodologisches Problem, die Unbestimmtheit des Begriffs ‚Qualität‘. Je nachdem, auf welchen Aspekt der Dienstleistungserbringung sich der Blick richtet und aus welcher Perspektive der Sachverhalt betrachtet wird, kann Qualität etwas sehr Unterschiedliches bedeuten.“²⁶ Angesichts der Multidimensionalität des Qualitätsbegriffs konstatiert die Hochschulrektorenkonferenz im Jahr 2005: „Wenn die Qualitätsentwicklung als zentrales Steuerungsinstrument der Hochschulentwicklung verstanden werden soll, ist die Verständigung - innerhalb der Hochschule und zwischen den Hochschulen und Geldgebern - über einen gemeinsamen Begriff von Qualität, eine zwar schwer lösbare aber umso dringliche Aufgabe.“²⁷

²⁵ Heiner 1996 (b), S. 22

²⁶ Kromrey 2001, S. 125

²⁷ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2005, S. 2. 1995 verabschiedete das Plenum der HRK die Entschließung „Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“, in welcher grundlegende Prinzipien angemessener Verfahren der Qualitätssicherung im Hochschulbereich beschrieben werden. Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2003, S. 6.

Mit Blick auf die Duisburger Evaluation der Lehramtsausbildung ist es deshalb zunächst einmal unabdingbar, einen breiten, wenngleich keineswegs vollständigen Überblick von der Vielfalt und Bedeutung des Begriffs „Qualität“ im Bildungsbereich zu vermitteln.

Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Perspektiven, Qualitätsvorstellungen und Qualitätskonzepte für das Bezugssystem der Hochschule relevant sind.

Versucht man Balls Frage „Was in aller Welt ist Qualität?“²⁸ zu beantworten, empfiehlt es sich zunächst einmal auf den ursprünglichen Bedeutungsgehalt des letztendlich philosophischen Begriffs zu rekurrieren. Abgeleitet von dem lateinischen Begriff „qualitas“ lässt sich Qualität wertneutral mit Beschaffenheit übersetzen.²⁹ Im deutschen Sprachgebrauch wird der Terminus jedoch häufig subjektiv wertend im Sinne von „Güte“, „Exzellenz“ und „Perfektion“ eines Produkts bzw. einer Dienstleistung verwendet. Dieses traditionelle Verständnis von Qualität, welches die Vorstellung von einem Produkt als das Beste seiner Art³⁰ und Exklusivität impliziert, liefert keine Maßstäbe an denen sich Qualität bemessen lässt. Carstensen und Hofmann, die einen Bezug zwischen der traditionellen Sichtweise von Qualität und dem Hochschulsektor herstellen, konstatieren: „Das Qualitätskonzept der Exzellenz oder Außerordentlichkeit beruht auf Zuschreibungen und fast instinktiven Annahmen über Qualität von besonders hervorgehobenen Universitäten oder besonders hervorgehobenen Wissenschaftler(inne)n: Sie verkörpern Qualität. Diese apodiktische Setzung von Qualität entzieht sich auf dem ersten Blick der Überprüfbarkeit und graduellen Einschätzung. Gleichwohl klingt das Qualitätskonzept der Exzellenz oder Außerordentlichkeit noch in den Hochschulrankings über Forschungsleistungen und Studienangebote mit, nur dass hier mit einem Bündel von klassifizierenden Merkmalen die Exzellenz ermittelt werden soll. Insbesondere aus dem Nebeneinander vom traditionellen Qualitätskonzepts der Ex-

²⁸ Harvey u. Green 2000, S. 18

²⁹ Vgl. Maas 1999, S. 12

³⁰ Vgl. Bieri 2001, S. 31

zellenz und den jüngeren Qualitätskonzepten resultieren Widersprüche und Widerstände in Hochschulen, wenn es um die Thematisierung oder Problematisierung der Qualität geht.“³¹

1.1 Exzellenz, ein inputorientierter Qualitätsansatz

1.1.1 Exzellenz I, Vortrefflichkeit

In der Literatur finden sich zwei Verständnisse von Exzellenz: zum einen die Vorstellung von Vortrefflichkeit aus der Perspektive auf Standards (Exzellenz I) und zum anderen die Vorstellung von Vortrefflichkeit als Fehlerlosigkeit (Exzellenz II).

Der erste Ansatz impliziert das Axiom, dass Qualität etwas Besonderes, Herausgehobenes (Ausnahme) ist, in Anlehnung an das traditionelle Verständnis von Qualität als Exzellenz (im Sinne des Einhaltens hoher Standards), ohne aber an den apodiktischen Charakter des traditionellen Exzellenzkonzepts anzuknüpfen. Dieser Qualitätsansatz lässt sich nicht ausschließlich auf Elite-Hochschulen übertragen, kann aber insofern als elitär betrachtet werden, da das Erreichen der gesetzten Standards von vornherein höchst unwahrscheinlich ist und nur unter sehr spezifischen Bedingungen gelingen kann. Das Verfolgen des Qualitätskonzepts Exzellenz bedeutet, die „besten“ Studierenden (mit hervorragenden Voraussetzungen (Input)) zu werben³² und ihnen vonseiten der Universität eine entsprechende Umwelt zu liefern mit dem Ziel, vortreffliche Ergebnisse (Output) zu erreichen.

Aus dem inputorientierten Exzellenzkonzept leitet sich die Qualität der Leistungen ab,³³ etwa der Studienangebote, die heute im Bemühen um Transparenz regelmäßig in Rangreihen zahlreicher Hochschul-Rankings systematisch bewertet, abgebildet und als Informationsquelle

³¹ Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 6

³² Eine gezielte Auswahl der Studierenden durch die Hochschule selbst, stellt neben der Einführung von Studiengebühren ein entscheidendes Instrument für eine nachhaltige und wirksame Verbesserung der Studiensituation im nationalen und internationalen Wettbewerb dar (Studierendenauswahl als Mittel der Qualitätsentwicklung).

³³ Vgl. Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 6

für Studierende veröffentlicht werden. Mit Hilfe dieser Rankings suchen die Studierenden „ihre“ Hochschule aus, wobei die „Besten“ die universitären Studienangebote wahrnehmen, die in der Rangreihe vorne liegen. Die Qualität der Ergebnisse wird in diesem Konzept als eine Funktion der Qualität der Inputs aufgefasst. Durch die Beurteilung des Absolventenprofils versuchen die Hochschulen Rückschlüsse auf die Ausbildung zu ziehen.³⁴

In US-amerikanischen Hochschulen dominiert dieses Konzept die Qualitätsbestimmung im Hochschulbereich.³⁵ Eine zentrale Rolle bei der Beurteilung von Exzellenz spielt die sich wechselseitig determinierende Reputation der Organisation und ihrer Ausstattung.

1.1.2 Exzellenz II, Vortrefflichkeit als Fehlerlosigkeit

Das zweite hier vorzustellende Konzept konterkariert gewissermaßen die traditionelle Vorstellung von Qualität als Exklusivität.

Exzellenz wird in diesem Konzept nicht als das Überschreiten höchster Standards aufgefasst, sondern mit Konformität zu vordefinierten und messbaren Anforderungen gleichgesetzt. Qualität liegt demnach vor, wenn bestimmte Spezifikationen, die keinesfalls Standards entsprechen oder an externen Standards gemessen werden, erfüllt sind. Demnach zeichnet sich ein Qualitätsprodukt dadurch aus, dass es „[...] exakt konform geht mit seinen Spezifikationen, [...] derjenige ist ein Produzent von Qualität, dessen Produkte kontinuierlich fehlerfrei sind.“³⁶

Dieser Ansatz, welcher der Philosophie der Prävention folgt, fokussiert auf Fehlerlosigkeit und Perfektion und nicht auf abschließende Kontrollen zur Identifizierung von Fehlern. Das Konzept impliziert eine Verlagerung von den Inputs und Outputs zum Prozess selbst und zeigt eine

³⁴ Vgl. Reinhardt 2001, S. 17

³⁵ Vgl. Harvey u. Green 2000, S. 18f

³⁶ Harvey u. Green 2000, S. 22

gewisse Nähe zu der Idee der Qualitätskultur.³⁷

1.2 Qualität als multidimensionales, relatives Konzept

Beleuchtet man den Begriff „Qualität“ hinsichtlich seiner Relativität in der Praxis, wird klar, „[...] dass Qualität - auch wenn sie Alltags sprachlich als Eigenschaft oder als Merkmal eines Beurteilungsgegenstands bezeichnet und aufgefasst wird - keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist.“³⁸ Qualität ist somit ein relatives Konzept, das multidimensional, interpretations- und kontextbestimmt ist. Das Erkennen von Qualität beruht aus dieser Sicht auf definitorischen Prämissen, in Abhängigkeit von Interessen, Konzepten, Funktionen und Zielen.³⁹ Auf ein differenziertes, von interessengeleiteten Ausprägungen abhängiges Qualitätsverständnis, verweist auch Ebel-Gabriel in dem nachfolgenden Zitat: „Auseinandersetzungen um Qualität in Lehre und Studium spielen sich in einem Kräftefeld unterschiedlicher Interessen aus Hochschule und Wissenschaft, Staat und Politik ab.“⁴⁰ Diesem Ansatz liegt das Verständnis zugrunde, dass Qualität bis zu einem gewissen Maß von unterschiedlichen Perspektiven auf das Individuum und auf die Gesellschaft bestimmt und nicht objektiv definierbar ist. Die Frage, was ein gutes Studium auszeichnet, lässt sich vor diesem Hintergrund nicht eindeutig beantworten.⁴¹ „Studierende, Gewerkschaften, Dozenten, Ministerien, Fachverbände oder Arbeitgeber (und noch viele mehr) haben notwendigerweise unterschiedliche Vorstellungen davon, wozu ein Studium befähigen, wie es aufgebaut sein oder wie es finanziert sein soll.“⁴²

³⁷ Vgl. Harvey u. Green 2000, S. 22

³⁸ Heid 2000, S. 41

³⁹ Vgl. Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 1

⁴⁰ Ebel-Gabriel HQSL 1 00 04 06, B 1.1, S. 1

⁴¹ Vgl. Gulbins 2005, S. 32

⁴² Gulbins 2005, S.32

Das Verständnis von „[...] Qualität als Grad der Übereinstimmung zwischen zuvor formulierten Kriterien und der tatsächlich erbrachten Leistung“⁴³, bildet die Basis für Donabedians (1980) dreidimensionales Qualitätskonzept. In dem von ihm entwickelten Ansatz stellt er die Evaluation sozialer Dienstleistungsprozesse in den Mittelpunkt und unterscheidet analytisch zwischen drei Qualitätsbereichen: der Struktur-, der Prozess- und der Ergebnisqualität, welche gemäß der von ihm implizierten Wirkungshypothese linear kausal verknüpft sind.

Im Kontext der Qualitätsbestrebungen an Hochschulen umfasst der Begriff „Strukturqualität“ alle staatlichen und von Hochschulleitungen und Hochschulverwaltungen gesetzten Regelungen und Rahmenbedingungen (etwa Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Bereitstellung von personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen⁴⁴). Carstensen und Hofmann machen darauf aufmerksam, dass die Erfüllung von formalen Richtlinien in Form von Gesetzen und Rahmenvorgaben, die als gültiges Qualitätskriterium insbesondere für Lehre und Studium gelten, im Zuge der Europäisierung des Bildungsraumes auf nationaler Ebene an Einfluss verlieren.⁴⁵

Donabedians Ansatz impliziert, dass eine hohe Strukturqualität eine hohe Prozessqualität und infolgedessen gute Ergebnisse ermöglicht.⁴⁶ Letztere schließt die Gesamtheit aller an der Hochschule stattfindenden Dienstleistungen und Interaktionsbeziehungen zwischen Anbietern und Leistungsnutzern ein, etwa die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Prüfungen. „Studierende als Adressaten von Lehre sind hier als Experten zu werten, die [...] sehr genau und im Übrigen unabhängig von hohen oder niedrigen Leistungsanforderungen Vermittlungsformen, Lehrorganisation und Betreuungsqualität bewerten können.“⁴⁷

⁴³ Donabedian 1980 zitiert nach Kromrey 2001, S. 126

⁴⁴ „Überlegungen zu langfristigen fachlichen Schwerpunktsetzungen und zur Personalstruktur sind voraussetzungsvoll und an fachliche Expertise gebunden [...]“ Schmidt 2005, S. 43-44

⁴⁵ In enger Anlehnung an Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 8

⁴⁶ Vgl. Arnold 2003, S. 4

⁴⁷ Schmidt 2005, S. 44

Über eine hohe Struktur- und Prozessqualität wird die Qualität des Endproduktes gesichert (bezogen auf die Hochschule beispielsweise der Anteil erfolgreich vermittelter Absolventen).⁴⁸

Diesem Konzept liegt ein Verständnis zugrunde, wonach Arbeitsprozesse allzeit gleich und nachvollziehbar ablaufen wie in der Industriegüterabfertigung. „Prozesse und Abläufe im Bereich der Studienreform und Qualitätsentwicklung sind [jedoch, B.K.] in ihrer Situation einmalig und selbst unter genau gleichen Bedingungen nicht genau zu wiederholen.“⁴⁹ Die Konzeption standardisierter Produktionsabläufe lässt sich nicht ohne weiteres auf die hochkomplexen Interaktionsprozesse zwischen Akteuren im Bereich Lehre und Studium übertragen. Arnold führt zu Recht an, dass die Qualität von Lehr- und Lernprozesse nicht ausschließlich von strukturellen Bedingungen bestimmt wird. Qualitätsansprüche im Bildungsbereich hängen maßgeblich von Entscheidungen der Beteiligten, didaktischen Konzepten und der Vielfalt, Bedingungen nutzen zu können, ab. Qualitativ hochwertige Strukturen und Prozesse allein sind kein Garant dafür, dass Studierende gesetzte Lernziele erreichen.⁵⁰

1.2.1 Das „value for money“-Konzept

Ein weiterer Qualitätsansatz, der in der hochschulpolitischen Diskussion aktuell einen wichtigen Stellenwert einnimmt, ist das „value for money“-Konzept. Anders als in den USA spielten Studiengebühren und die Einwerbung von Geldmitteln zur Förderung innovativer Hochschulprojekte und Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung (z.B. Zuwendungen privater und öffentlicher Stiftungen) im deutschen Bildungssektor in der Vergangenheit nur eine geringe Rolle. Angesichts der akuten Finanzierungslücken in den öffentlichen Haushalten sehen sich die Hochschulen

⁴⁸ Dieser Indikator spiegelt zukunftsgerichtete Aspekte wie Berufsbefähigung oder Berufserfolg wider.

⁴⁹ Gulbins 2005, S. 36

⁵⁰ Vgl. Arnold 2003, S. 4

gezwungen sich auf die gesellschaftlichen Veränderungen einzustellen und verstärkt nach neuen Finanzierungsquellen zu suchen. Mit der schrittweisen Einführung neuer Studienbeitrags-Modelle soll die Zukunft des deutschen Bildungswesens gesichert und die nationale und internationale Wettbewerbsfähigkeit auf dem Bildungsmarkt verbessert und gesichert werden. Im wettbewerblichen Gefüge konkurrieren die hochschulischen Bildungseinrichtungen zunehmend um Studierende und nehmen Kundenorientierung⁵¹ und Servicequalität zunehmend als Hochschulaufgaben wahr.

Die Implementierung von Studienbeiträgen im Rahmen grundständiger Studiengänge⁵², „[...] flankiert von sozialverträglichen Rückzahlungsmodellen und Stipendienmöglichkeiten, letztere in der Verantwortung der Hochschulen“,⁵³ führt zu einem neuen Qualitätsdenken und einer Orientierung an Kategorien wie Kundenzufriedenheit⁵⁴ und Kundennutzen. Vor diesem Hintergrund gewinnt Qualität eine neue Dimension.⁵⁵

⁵¹ Die Vorstellung von Lehre als Dienstleistung hat in konsequenter Weise zur Übernahme des Kundenbegriffs in die Qualitätsdiskussion geführt. „Kunden sind in der Sprache der Qualitätsliteratur alle Personen und Institutionen, die sich über die Qualität einer Dienstleistung ein Urteil bilden und die Akzeptanz der Dienstleistung fördern oder beeinträchtigen können.“ Meinhold (1998) zitiert nach Meinhold 2000, S. 78.

Für Weber ist der Kunde ein Idealtypus, definiert durch den dialektischen Prozess von Marktforschung und Werbung. Vgl. Harvey und Green 2000, S. 17

⁵² Bei einem grundständigen Studiengang wird als Zugangsvoraussetzung, außer der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) und etwaigen weiteren Zugangsvoraussetzungen, kein vorhergehendes Studium erwartet.

⁵³ Anz 2004, S. 91

⁵⁴ Der hier implizierte „Kundenansatz“ zur Bestimmung von Qualität ist entwicklungsorientiert. Im Vordergrund steht die Überlegung, dass Kundenerwartungen und Kundenkreise sich verändern können. Bei der Leistungserbringung spielt die Zufriedenheit der Kunden eine wichtige Rolle. Vgl. Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 9

⁵⁵ Weitere Verfahren der Qualitätssicherung im Hochschulbereich sind u.a. Benchmarking bzw. Best-Practice-Beispiele. Dem Benchmarking wird im Qualitätssicherungsprozess eine große Bedeutung beigemessen. Es handelt sich bei dieser Methode um einen zielgerichteten und kontinuierlichen Prozess, der im Kern auf systematische Vergleiche der eigenen Organisation/Hochschule mit erstrangigen Objekten basiert. Ziel ist die Ermittlung von Unterschieden sowie deren Ursachen und Möglichkeiten zur Verbesserung, um (internationale) Wettbewerbsvorteile erzielen zu können. Ein solches Benchmark lässt sich auf jeder Ebene der Organisation durchführen. Benchmarking ist eine herausragende Möglichkeit für eine Organisation, von den Erfahrungen anderer zu lernen und basierend auf Vergleichsdaten realistische Ziele für die eigene Organisation zu definieren. Dieses Verfahren bietet den Fächern, denen die Verantwortung für die Qualität in Lehre und Studium obliegt, die Möglichkeit, sich an herausragenden Hochschulen zu orientieren, durch systematische Vergleiche zu lernen und auf diesem Weg zukünftige Entwicklungen besser abschätzen zu können.

Voraussetzung für die Akzeptanz von Studienbeiträgen ist, dass die Einnahmen den finanziell unterausgestatteten Hochschulen tatsächlich ungekürzt zukommen.⁵⁶ Unter den Akteuren der Qualitätssicherung besteht weitgehend Einigkeit, dass Studienbeiträge nur die gewünschten Effekte erzielen können, wenn die Hochschulen selbst über deren Höhe und ihre Verwendung entscheiden dürfen.

Dem hier vorgestellten „value for money“-Konzept⁵⁷ liegt das Prinzip zugrunde, dass Studierende im zunehmenden Maße von Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Hochschulen Gebrauch machen und einen angemessenen Gegenwert für ihr investiertes Geld und ihre aufgewendete (Lebens-)Zeit einfordern können. In diesem Zusammenhang konstatieren Carstensen und Hofmann: „Die traditionelle Relation zwischen Investition und Qualität im Hochschulbereich ist die der wechselseitigen Steigerung: Bildung soll hochwertig sein und Hochwertigkeit kostet etwas.“⁵⁸ Als geeignete Kriterien für die Auswahl herausragender Bildungseinrichtungen lassen sich beispielsweise die Reputation von Professoren, von Universitäten, die Praxisorientierung von Studiengängen, die Internationalität der Abschlüsse oder eine gute Servicequalität nennen. Gleichzeitig entsteht seitens der „Anbieter“ ein originäres Interesse den Qualitätserwartungen potentieller „Abnehmer“ best möglichst zu entsprechen. Angesichts der sich verändernden Ansprüche an Studium und Lehre werden hochschulinterne Strukturen, Leistungen, Prozesse und Abläufe durch ständige Weiterentwicklung effizient und effektiv zu gestalten gesucht.⁵⁹ „Erfolg entsteht somit durch konsequente Außenorientierung [...]“⁶⁰

Best-Practice-Beispiele können wichtige Impulse zur Qualitätsentwicklung geben und gute Lösungsmöglichkeiten der operativen Aufgaben aufzeigen, so dass das Rad nicht immer wieder neu erfunden werden muss. Vgl. Reissert 2003, S. 42

⁵⁶ Vgl. Pasternack 2005, S. 93

⁵⁷ Eine Besonderheit in diesem Qualitätskonzept ist der Mitgliedschaftsstatus, den die Universitäten ihren Studierenden als „Kunden“ einräumen. Eine solche Kopplung kommt in Unternehmen, ungeachtet aller Kundenbindungsprogramme, nicht vor.

⁵⁸ Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 10

⁵⁹ Vgl. Rieck 1998, S. 83. Hinter diesen Optimierungen steht das Konzept der lernenden Organisation.

⁶⁰ Rieck 1998, S. 83

Im Zusammenhang mit der Doppelfunktion der Studierenden als Leistungsempfänger und gleichzeitig Mitgestalter⁶¹ im Wissensprozess erhebt sich die Frage, ob Studierende Kunden oder das Produkt von Universitätsbildung sind. Einerseits bedient sich diese Statusgruppe einschlägiger Dienstleistungen, andererseits partizipiert sie an wissensgenerierenden Prozessen, um am Ende des Studiums selbst Träger dieses Wissens zu sein. Im erweiterten Sinne können auch Interessengruppen wie Regierung, Gesellschaft, Arbeitgeber und das akademische Personal als Kunden betrachtet werden. Während bei der Qualitätsbeurteilung von Studierenden⁶² und Lehrenden der Prozess der Bildung im Mittelpunkt steht, sind die Qualitätserwartungen der Arbeitgeber auf die Ergebnisse (outcome) ausgerichtet. Industrie und Wirtschaft bemängeln seit Jahren, dass Hochschulen nicht berufsnah ausbilden, die Studienzeiten zu lang und die Absolventen im internationalen Vergleich zu alt sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Verständnis von Qualität (an Hochschulen) in hohem Maße von spezifischen Interessenslagen und Erwartungen verschiedener Nutzergruppen abhängig ist, wobei erhebliche Erwartungsdisparitäten zwischen verschiedenen Personengruppen identifiziert werden können.

Die Aspekte „Dienstleistung“ und „Kundenorientierung“ stehen im engen Zusammenhang mit Effektivitätsmessungen⁶³ auf der Basis standardisierter Leistungsindikatoren.

Die sich fast flächendeckend durchgesetzte leistungsorientierte Mittelvergabe ist so gesehen ein Instrument der hochschulinternen Qualitätssicherung, das die Entwicklung plausibler und quantifizierbarer Quali-

⁶¹ Vgl. Wehr 2006, S. 156

⁶² Studierende sind auch Konsumenten universitärer Bildung, ebenso wie Arbeitgeber, der Öffentliche Dienst, die Privatwirtschaft etc., welche die Produkte von Ausbildung konsumieren, z.B. bei der Einstellung von Absolventen oder der Weiterbildung des Personals.

⁶³ „Effizienz ist ein ökonomischer Maßbegriff. Ein Prozess wird hinsichtlich seines Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet.“ Pasternack 2006, S. 57

tätskriterien zur Messung der Wirksamkeit, Innovation und Reichweite von Lehr- und Forschungsleistungen, zwischen den nur schwer vergleichbaren und unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Fächerkulturen, voraussetzt. Das Konzept der Qualitätssicherung durch leistungsorientierte Mittelvergabe impliziert, dass leistungsstarke Disziplinen, die ihre Aufgaben in Lehre, Studium, Forschung und Weiterbildung optimal erfüllen, im Unterschied zu leistungsschwächeren Einheiten, mehr Ressourcen zugeteilt bekommen. Grimm konstatiert: „Leistungsorientierte Mittelvergabe ist [...] ein Instrument, mit dem sich eine Hochschule die Möglichkeit schafft, ihre Stärken zu profilieren und Anreize für die Überwindung ihrer Schwächen zu schaffen.“⁶⁴

1.2.2 Qualität als „fitness for purpose

Garms-Homolòva erweitert das Verständnis von Qualität um den funktionalen Aspekt der Zweckmäßigkeit eines Produkts. Danach ergibt sich „Qualität [...] aus der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen hinsichtlich einer Leistung und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung.“⁶⁵ Dieser Denkansatz steht in direktem Bezug zu Balls (1985) Konzept Qualität als „fitness for purpose“,⁶⁶ nach dem sich Qualität erst im Hinblick auf die Ziel- und Zweckerfüllung eines Produkts oder einer Dienstleistung entfaltet.

Im Kontext von Hochschulen ist das Bewertungskriterium für Qualität das Ausmaß, in dem die jeweils von der Hochschule selbst gesetzten Ausbildungsziele erreicht werden, die im Rahmen von Planungs- und Entwicklungskontexten in Curricula ex ante formuliert wurden. Der Grad der Zielerfüllung kann in diesem verzögerten Rückmeldesystem erst im Nachhinein gemessen werden. „Die Zulässigkeit des Ziels ergänzt das funktionale Qualitätskonzept der Zielerfüllung um die Sicht auf die Qua-

⁶⁴ Grimm 2007, S. 35

⁶⁵ Garms-Homolòva 1991 zitiert nach Meinhold 2000, S. 78

⁶⁶ Vgl. Harvey und Green 2000, S. 23f

lität der Ziele, worin ein ideelles Verständnis von Qualität zum Tragen kommt. In diesem Sinne ist das Qualitätskonzept ‚fitness of purpose‘ demjenigen des ‚fitness for purpose‘ logisch vorgeordnet und als erster Schritt in das Qualitätskonzept des ‚fitness for purpose‘ integriert.“⁶⁷

Auch für Kohler implizieren die Qualitätskonzepte „Fitness for purpose“ und „Fitness of purpose“ die Ziel- und Zweckbestimmung eines Studiengangs, wobei eine enge Kopplung zwischen Zweck und den zu erzielenden Ergebnissen des Studiengangs besteht.⁶⁸

Der hier dargestellte Ansatz schließt als wesentliches Merkmal die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion ein. Die dabei eingenommene Perspektive ist eine konzeptionell outcome-orientierte und setzt Produkt und Prozessorientierung zueinander in Relation. Ungeklärt bleibt in diesem Qualitätskonzept die Frage, wessen Zweck erreicht werden soll. Sind es die Anforderungen der Konsumenten oder die der Produzenten und wie ist die Funktion Zweckmäßigkeit vor dem Hintergrund, dass sich Zwecke ändern können, einzuschätzen.⁶⁹

1.2.3 Qualität, Orientierung am Output

Während im Bologna-Raum die Erfüllung von formalen Richtlinien („compliance“)⁷⁰ in Form von Gesetzen und Rahmenvorgaben als Qualitätskriterium für Lehre und Studium an Bedeutung verliert, gewinnen Qualitätssicherungsverfahren an Einfluss, die sich am sogenannten „output“ oder „learning outcome“, dem Studienerfolg, orientieren.

In der Forschung gehören outputorientierte Leistungsparameter seit langem zum bevorzugten Instrumentarium der Qualitätsbewertung, während in der Lehre bis vor einigen Jahren hauptsächlich inputorien-

⁶⁷ Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 7

⁶⁸ Vgl. Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 7

⁶⁹ Vgl. Harvey und Green 2000, S. 24

⁷⁰ Dieser Ansatz basiert auf der Annahme, dass normierende Vorgaben und eine formale Strukturierung von Lehre und Studium (z.B. Prüfungsregeln) den Studierenden eine gleichwertige Qualität bietet. Vgl. Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 8

tierte Parameter Berücksichtigung fanden (etwa die Zahl der Studienanfänger und Studierenden, die Anzahl der Stellen oder der Einsatz von EDV-Mitteln). Die Auswahl der im Bereich Studium und Lehre stehenden Qualitätsparameter gestaltet sich angesichts hochkomplexer wissenschaftlicher Prozesse der Wissensvermittlung problematisch und sollte differenziert nach wissenschaftlichen Disziplinen und Fächerkulturen erfolgen. „Es liegt auf der Hand, dass >Leistung< und >Qualität< und damit die Parameter der Leistungsmessung in Studium, Lehre und Forschung sich in geisteswissenschaftlichen Disziplinen [...] erheblich von denen in naturwissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen unterscheiden.“⁷¹

Die im Mittelpunkt des Kontrollinteresses stehenden Kriterien sollen der Reduktion von Komplexität im Prozess der Wissensvermittlung dienen. Eine adäquate Auswahl von validen (Gültigkeit)⁷² und reliablen (Zuverlässigkeit)⁷³ Indikatoren⁷⁴ und Leistungsparametern⁷⁵ ist dabei wichtige Voraussetzung für das Aufstellen nachvollziehbarer und intersubjektiv überprüfbarer Aussagen.

Kontrastiert wird die indikatorenorientierte Methode durch das mittlerweile international etablierte qualitative Peer Review Verfahren (externe Evaluation)⁷⁶, in dessen Zentrum die Begutachtung wissenschaftlicher Leistungen durch ausgewiesene Fachvertreter steht. Dieses Verfahren, dass das älteste der Wissenschaftsevaluation überhaupt ist, basiert auf

⁷¹ Grimm, 2007, S. 34

⁷² „Unter „Validität“ eines Messinstrumentes versteht man das Ausmaß, in dem das Meßinstrument auch tatsächlich misst, was es messen sollte.“ Schnell et al. 1989, S. 150

⁷³ Als „Reliabilität“ oder „Zuverlässigkeit“ kann das Ausmaß bezeichnet werden, in dem wiederholte Messungen eines Objektes mit einem Meßinstrument die gleichen Werte liefern.“ Schnell et al. 1989, S. 147

⁷⁴ Indikatoren sind nach Schenker-Wicki Messgrößen, welche die organisatorischen und prozeduralen Besonderheiten einer Hochschule abbilden können. Sie können qualitativer und quantitativer Art sein und absolute oder relative Größen enthalten. Vgl. Schenker-Wicki 1996, S. 104

⁷⁵ Z.B. Absolventenzahlen im Verhältnis zu den Studienanfängerzahlen, Anzahl der Promotionen, Anzahl der Habilitationen, Anzahl der Publikationen, Abbrecherquoten etc.

⁷⁶ Insbesondere die qualitative Methode geriet aufgrund des hohen Subjektivitätsgrades ihrer Ergebnisse in den zurückliegenden Jahren öfter in Kritik. Vgl. Ebel-Gabriel 2006, S. 166

der Überzeugung, dass Universitätsmitglieder die Veränderungsbedarfe in ihrer Disziplin bzw. Universität sehr genau kennen.⁷⁷ Daniel stellt in diesem Zusammenhang fest: „Die Zukunft gehört dem evidence-based Peer review. [...]. Das evidence-based Peer Review verknüpft die Indikatorisierung von Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung mit der Qualitätsbeurteilung durch Peers [...].⁷⁸

1.2.4 Qualität, Erfüllung von Standards

Das vorgenannte Konzept (Qualität, Erfüllung von Standards) beruht auf der Wahrnehmung von Qualität als etwas Wiederhol- und Steuerbares. Qualität wird im Rahmen dieses Modells als Übereinstimmung mit gesetzten, in der Regel erreichbaren Standards (Kriterien) aufgefasst, die von außen (etwa von affinen Fach- und Berufsverbänden) vorgegeben werden und deren Erreichen sich anhand einer absolut gesetzten Marke oder Schwelle leicht kontrollieren, messen und quantifizieren lässt. Diese Vorgehensweise erlaubt die Vergleichbarkeit mit konkurrierenden Produkten oder Dienstleistungen.⁷⁹

Die Standardorientierung ermöglicht „[...] allen Institutionen [...] nach Qualität zu streben, da für unterschiedliche Arten von Institutionen unterschiedliche Standards⁸⁰ festgelegt werden können.“⁸¹ Das Festlegen von Standards in Studienprogrammen setzt innerhalb der Hochschule kritische Diskussionsprozesse und eine Verständigung über Kriterien und Zielsetzungen voraus. Verändern sich die Bedingungen sollten die im Rahmen von Konsensentscheidungen gesetzten Standards abgelöst und neu verhandelt werden, wobei die gezielte Erhöhung von Standards mit gezielten Qualitätsverbesserungen zu verbinden ist. Die Bindungskraft des Qualitätsbegriffs entwickelt sich dabei jeweils aufs Neue

⁷⁷ Vgl. Zechlin 2006, S. 141

⁷⁸ Daniel 2006, S. 189

⁷⁹ Ein gutes Beispiel hierfür bietet das Vorgehen der Stiftung Warentest. Vgl. Harvey und Green 2000, S. 20

⁸⁰ Mindest- oder Höchstanforderungen

⁸¹ Crawford 1992, zitiert nach Harvey und Green 2000, S. 21

im Diskurs.⁸² Die Einführung relativer Standards wirft jedoch bei der Beurteilung von Institutionen oder Bildungsangeboten das Problem der Vergleichbarkeit auf, da es den Kriterien, die den Standards zugrunde liegen, häufig an Transparenz (nach außen) fehlt.

Das „Tuning-Projekt“ zur Ermittlung von disziplinären Kompetenzen, im Rahmen des Bologna-Prozesses, unterstützt die Ermittlung von Standards und deren Transparenz⁸³

Entspricht ein Produkt (oder eine Dienstleistung) nur durchschnittlichen Standards, kann es nicht als qualitativ hochwertig bewertet werden.

1.2.5 Kultur der Qualität

Wichtigste Voraussetzung auf dem Weg zu einer hochschulinternen Qualitätskultur ist das Herstellen eines institutionellen Qualitätsbewusstseins. Wolff definiert: „Qualitätskultur entsteht erst dann, wenn sowohl die Personen, welche die Verwirklichung von Qualität anstreben, von einem Bewusstsein für Qualität geleitet werden, als auch die Organisation, in der und für die diese Personen handeln, dieses Bewusstsein in ihre Strukturen und Regeln umsetzt.“⁸⁴ Die Verwirklichung einer hochschulinternen Qualitätskultur wird so gesehen von der Rückübertragung der Verantwortlichkeit für Qualität auf die einzelnen Einheiten der Organisation (Fächer bzw. Fachbereiche, Disziplinen) bestimmt, die gewissermaßen einen Knotenpunkt für Qualität bilden. Jede einzelne Einheit hat sicherzustellen, „[...] dass ihre Outputs den angeforderten Inputs für die anschließend aufnehmenden Einheiten entsprechen.“⁸⁵ Jede Einheit ist für die Spezifizierung der Anforderungen an die Inputs verantwortlich. Qualitätssicherung und -entwicklung ist somit Aufgabe jeder Einheit und in jeder Phase der Produktion anzustreben ist.

⁸² Vgl. Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 1

⁸³ Vgl. Carstensen und Hofmann HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 9

⁸⁴ Wolff HQSL 1 00 04 06, C 2.1, S. 1

⁸⁵ Harvey und Green 2000, S. 22

Dieser prozessbetonende Ansatz basiert auf der Prämisse, dass in einer Kultur der Qualität Ergebnisse nicht kontrolliert werden. Die Verantwortung für Qualität im Produktionsprozess soll bei den jeweiligen Einheiten verbleiben und setzt auf eine Demokratisierung der Verantwortung jedes Einzelnen für Qualität. Bei unzureichenden Resultaten wird eine Prozessanalyse durchgeführt, um auftretende Probleme identifizieren und lösen zu können. Im Unterschied zur betrieblichen Produktion, in der die Anforderungen (Spezifikationen) möglichst perfekt, also fehlerlos zu erfüllen sind⁸⁶, steht im Bildungsbereich jedoch die Förderung des analytischen, kritischen Denkens und des Reflektionsvermögens der Studierenden im Zentrum der Ausbildung.

Deshalb kann eine vorschnelle und bürokratische Übertragung von Managementkonzepten aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich den neuen Anforderungen an das deutsche Hochschulsystem, ohne Adaption an die die spezifischen Aufgaben der Hochschulen und ihrer Kultur, nicht gerecht werden. Technokratische und reine top-down-Ansätze sind in akademischen Kontexten wenig effizient.

1.2.6 Fazit

Die oben beschriebenen Definitionen und Konzepte liefern primär eine Bestandsaufnahme ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Sie lassen jedoch den Schluss zu, dass der Begriff „Qualität“ und das Verständnis von „Qualität“ multidimensional und weder eindeutig zu definieren noch unumstritten ist.

Die Förderung eines umfassenden Bewusstseins für Qualität erfordert eine „hochschulgerechte Qualitätspolitik“,⁸⁷ die allen Beteiligten ein hohes Maß an Partizipation und Interaktion erlaubt. Insbesondere dem Aspekt der Beteiligung von Studierenden an Qualitätsverfahren ist in

⁸⁶ „Im Sinne von Exzellenz II ist ein Volkswagen ein Qualitätsauto, weil er bei der Auslieferung durch den Händler keinen Defekt hat.“ Harvey und Green 2000, S. 23

⁸⁷ Rieck 1998, S. 81

diesem Prozess ein wichtiger Stellenwert einzuräumen. Es erscheint daher zweckmäßig, dass „(d)ie Attribute des Begriffs ‚Qualität‘ [...] stringent aus dem Auftrag der jeweiligen Hochschule und den vorgegebenen bzw. selbst gesetzten Zielsetzungen abgeleitet werden.“⁸⁸ Notwendig sind ein Höchstmaß an Transparenz der Zwecke, Zielsetzungen, Kriterien, Konzepte, Verfahren und Adressaten. Auf diese Weise lassen sich auch die spezifischen Verständnisse von Qualität, an denen sich die Interessengruppen bei ihrer Bewertung orientieren, besser einordnen. Zentral ist sicherzustellen, dass Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung als feste Bestandteile institutioneller Abläufe und Entwicklungen implementiert werden. Nur auf diese Weise lässt sich Nachhaltigkeit erlangen. Die Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit über Qualitätsentwicklungsprozesse, die eine Art Schrittmacherfunktion übernimmt, ermöglicht den Hochschulen eine Fülle an Möglichkeiten wie internationale Attraktivität und den Zugang zu einem interessanten Weiterbildungsmarkt. In der Bereitschaft, sich den Aufgaben und Herausforderungen institutioneller Qualitätsverantwortung zu stellen, liegt daher eine große Chance für den Hochschulstandort Deutschland. In diesem Sinne appelliert Richter: „Das Fehlen einer schlüssigen Definition von Qualität darf in keinem Fall ein Alibi dafür sein, sich nicht um Qualitätsevaluation und Qualitätssicherung zu kümmern.“⁸⁹

1.3 Entwicklung der Evaluationsforschung

Die nachfolgenden Ausführungen geben zunächst einen kurzen Überblick über die zeitgeschichtlichen, ökonomischen, sozialen und politischen Entstehungszusammenhänge der amerikanischen und bundesdeutschen Evaluationsforschung sowie zum Stand der Evaluationsforschung in den USA und in Deutschland.

Besonders hervorzuheben sind die bemerkenswerten parallelen Ent-

⁸⁸ Liebig 2001, S. 60

⁸⁹ Richter 1996, S. 167

wicklungen (Reformklima, Reformkrisen, Aufbruchstimmung), die sich in der Bundesrepublik Deutschland analog zu den in den Entwicklungen in den USA, wenn auch mit einer etwa zehnjährigen Verspätung⁹⁰ vollzogen haben, ohne jedoch den Vorsprung der USA bezüglich der pragmatismusorientierten Evaluationsmethodologie und deren interdisziplinären Entwicklung aufholen zu können. Trotz der von den USA ausgehenden historischen und gesellschaftlichen Anstöße hat sich die noch relativ junge Evaluationsforschung in Deutschland bis heute nicht zu einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin herausbilden können.⁹¹ Richtet sich die Darstellung auch nicht schwerpunktmäßig auf die methodologischen Bemühungen der Evaluationsforschung, lassen sich methodologische Aspekte nicht gänzlich aussparen, „[...]denn die Geschichte der Evaluationsforschung kann nicht ohne die historische Entwicklung von Paradigmen und den mit ihnen verbundenen Methoden geschrieben werden.“⁹² Der wissenschaftshistorische Vergleich zwischen den USA und Deutschland bietet sich an, da die Anfänge der deutschen Evaluationsforschung stark von der Rezeption amerikanischer Literatur geprägt wurden.⁹³ Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die amerikanische Evaluationsforschung in ihrer ausdifferenzierten Methodologie weder mit der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik vergleichbar ist, noch aufgrund der kulturgebundenen Praxis dieser Disziplin undifferenziert auf das bundesrepublikanische System übertragen werden kann.⁹⁴ Darüber hinaus erklärt sich die noch ausstehende Professionalisierung der Evaluationsforschung in Deutschland aus dem Einfluss der unterschiedlichen *wissenschaftssoziologischen Bedingungen* und der Stellung, welche die Handlungs- oder Begleitforschung, die sich in den 70er Jahren entwickelte, einnimmt.⁹⁵

⁹⁰ etwa Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre

⁹¹ Vgl. Lames, S. 37. Vgl. hierzu auch Hellstern und Wollmann 1984, S. 33f

⁹² Stockmann 2000, S. 20

⁹³ Vgl. Beywl 1988, S. 2

⁹⁴ Vgl. Beywl 1988, S. 8

⁹⁵ Vgl. Lames 2000, S. 42f. Vgl. Beywl 1988, S. 8

1.3.1 Wissenschaftssoziologische Bedingungen

Zwar ist die Nachfrage nach qualitativer Evaluationsforschung in der BRD seit Mitte der siebziger Jahre deutlich gestiegen, die stark sektorale und disziplinäre Ausrichtung von Evaluation aber verhindert bis heute die Entwicklung von qualitativer Evaluationsforschung als einflussreiches Forschungs- und Theoriebildungskonzept in der deutschen Wissenschaftslandschaft. Maßgeblich dafür ist die professionspolitische Absicherung der Erziehungswissenschaft und Psychologie, der Fächer, die in der Pionierphase am stärksten von der Evaluationsbewegung profitierten. Die Möglichkeit neue Wege in der empirischen Sozialforschung zu gehen, wurde vorrangig in den eigenen Reihen genutzt anstatt fächerübergreifende Strategien zu entwickeln.⁹⁶

Die fächerorientierte Struktur der Universitäten in Deutschland trägt bis heute dazu bei, dass die Evaluationsforschung in den Diskussionen der Einzeldisziplinen verhaftet bleibt. Eine effektive interdisziplinäre Zusammenarbeit wurde nicht forciert, die eine Entwicklung praktikabler Evaluationsmodelle - d. h. disziplinübergreifende Verfahren - bedingt hätte. Die Entwicklung eines interdisziplinären Qualifikationsprofils aber ist für Evaluationsforscherinnen und -forscher ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Aufbau einer Profession. Die disziplinäre Segmentierung und institutionelle Zersplitterung der Evaluationsforschung in Deutschland aber steht dem [noch] entgegen.⁹⁷

Ein weiteres Hemmnis der Entwicklung zu einer eigenständigen Disziplin liegt in dem unterschiedlichen Wissenschaftsverständnis der amerikanischen und europäischen Wissenschaftler begründet. Das amerika-

⁹⁶ Vgl. Wittmann 1985, S.13

⁹⁷ Wichtig zu betonen ist dennoch, dass Evaluationstätigkeiten wie das aus der Industrie stammende Qualitätsmanagement nach DIN-EN-ISO-9000ff im größeren Umfang immer mehr Anwendung finden, aber aufgrund eines fehlenden Anforderungsprofils von Evaluatoren „[...] durch sich anders definierende Berufsgruppen (zum Beispiel Markt- und Meinungsforscher, Mitarbeiter des betrieblichen Bildungswesens, Controller) oder von universitätsnahen Arbeitsgruppen durchgeführt [werden, J.Z.]“ Wottawa und Thierau 1998, S.68

nische anwendungsbezogene Forschungsverständnis hat schon sehr früh zu umfangreichen Test- und Assessmentbewegungen geführt und die anfangs noch vorherrschende quantitative Evaluationsforschung entscheidend determiniert. „Evaluation war - soweit überhaupt vorhanden- output-orientiert auf die Überprüfung von Fortschritten bei der Erhöhung von test-scores. Die methodologische Diskussion beschränkte sich auf Fragen der Testkonstruktion, der statistischen Auswertung großer Datenmengen, neue experimentelle Designs usw.“⁹⁸

Daneben entwickelte sich Anfang des 20igsten Jahrhunderts mit dem symbolischen Interaktionismus eine Forschungsrichtung, die eine enorme Breitenwirkung auf die Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden ausübte.⁹⁹

Im Vergleich zu den USA ist das Erkenntnisinteresse der bundesrepublikanischen Wissenschaftslandschaft vorwiegend von älteren hermeneutischen Traditionen¹⁰⁰ beeinflusst. Innerhalb der Erziehungswissenschaft war die deutsche empirische pädagogische Forschung starken Auseinandersetzungen ausgesetzt. Zum einen standen die Vertreter dieser Forschung vor der Herausforderung die eigene Rolle in der sich erst langsam konstituierenden qualitativen Forschung zu festigen, zum anderen setzte die Orientierung an methodologischen naturwissenschaftlichen Standards die gesamte qualitativ orientierte sozialwissenschaftliche Forschung, in der eine Reputation nur schwer zu erreichen war, unter Rechtfertigungsdruck. Die Hinwendung zu qualitativen Verfahren aber ließ sich auch im deutschsprachigen Raum nicht mehr aufhalten.

Neben dem auf Praxis bezogenem Forschungsverständnis in den amerikanischen Sozialwissenschaften gibt es noch einen weiteren aus-

⁹⁸ Beywl 1988, S. 21

⁹⁹ Die Wiege heutiger qualitativer Evaluationsverfahren liegt in dem amerikanischen Symbolischen Interaktionismus begründet, welcher in der Bundesrepublik Anfang der 70iger Jahre diskutiert und rezeptiert wurde.

¹⁰⁰ „Die hermeneutische Pädagogik sucht als Hermeneutik (griech. „Auslege, Deutungskunst“) der Erziehungswirklichkeit den Sinn und die Grundphänomene von Erziehung und Bildung auszulegen, z. B. durch Interpretation von Texten der historischen Pädagogik und durch Deutung der historisch-politischen Voraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Institutionen.“ Böhm 2000, S. 238

schlaggebenden Grund für die unterschiedliche Entwicklung: Wissenschaftliche amerikanische Forschung ist zu einem Großteil der industriellen, staatlichen oder auch privaten Auftragsforschung verpflichtet und der Verwendungszweck der Ergebnisse steht unmittelbar unter dem Zwang zur praktischen Relevanz. Der kurze Vergleich des amerikanischen und deutschen Forschungsverständnisses lässt den Schluss zu, dass das Spektrum dessen, was Forschung sein kann in der amerikanischen Forschungslandschaft größer ist.¹⁰¹ Amerikanischen Wissenschaftlern steht ein größeres Experimentierfeld zur Verfügung auf dem die verschiedensten Verfahren durchgeführt und die methodologisch auftauchende Kritik interdisziplinär aufgenommen und in praktikable Evaluationskonzepte überführt werden konnte.¹⁰² Als einflussreiche Forschungsansätze können in diesem Zusammenhang die des Action Researchs genannt werden, die auf eine Veränderung von Praxis abzielen und als handlungsleitend für viele Evaluationsmaßnahmen in der Reformphase zu bezeichnen sind.¹⁰³

1.3.2 Handlungsforschung

Das Forschungskonzept der Handlungs- oder Aktionsforschung kann als methodologische Quelle heutiger angewandter begleitender und beratender Evaluationsmodelle genannt werden und spiegelt das neue Selbstverständnis von empirischer Sozialforschung durch die Verbindung von Forschung mit gesellschaftlich-praktischen Problemen wider. Neben allgemeinen Problemen qualitativer Forschungsprojekte sich im regulären Wissenschaftsbetrieb behaupten zu können, kam bei Hand-

¹⁰¹ Heiner 2001, S. 481

¹⁰² Z. B. das Konzept Utilization-Focused-Evaluation von Patton 1978. „Nicht methodische Sauberkeit, sondern Brauchbarkeit der Ergebnisse für die Entscheidungsträger sollen primäres Ziel sein.“ Flick 1995, S.413

¹⁰³ Diese Forschungsrichtung entstand in Amerika und England in den 40er und 50er Jahren vor dem Hintergrund der *interaktionstheoretischen Human-Relations-Bewegung*. Die human-relations-Bewegung fand Anwendung in der industriellen Aktionsforschung, so sollte der Zusammenhang von Arbeitsmotivation und Produktivität aufgezeigt werden. Vgl. Schneider 1980 S.13

lungsforschungsprojekten der Aspekt der starken Politisierung hinzu, da diese Projekte ursprünglich vor einem gesellschaftskritischen Hintergrund zu sehen waren. „Die Forscher [...] handelten parteiisch im Sinne von Koalitionspartnern unterprivilegierter Gruppen und Interessen.“¹⁰⁴

Die methodologischen Ansätze und angewandten Evaluationsstudien, die in Pädagogik und im Bildungswesen verwirklicht wurden, fungierten unter der wissenschaftlichen Bezeichnung pädagogische Begleitforschung.¹⁰⁵ Der 1965 gebildete Bildungsrat und das daraus hervorgehende Schulexperimentalprogramm „Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen“, eröffnete die Diskussion um wissenschaftliche Begleitforschung und wurde als große Herausforderung für die empirische Pädagogik bezeichnet. Die [...] objektiven gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse[n] in der Bildungsreformpolitik“,¹⁰⁶ die sich in der Konzeption von – in Deutschland vorrangig innovativ angelegten und in den USA eher richtungsweisenden Sozialreformprogrammen vollzogen haben, stellen die Weichen für die Entwicklung einer Evaluationsmethodologie dar. Das Konzept der Handlungsforschung ist in einem grundsätzlich anderen praktischen Zusammenhang entstanden als die Begleitforschung im engeren Sinne: der Handlungsforschung geht es ausdrücklich nicht darum, die Effektivität eines bestimmten Modellprojekts zu beurteilen, sie geht bei ihrer Wendung zu einer Forschung mit den und für die Betroffenen von einer kritischen Distanz zu jeder Art von Auftragsforschung aus. Bei der Begleitforschung kann dagegen zwischen unterschiedlichen Vorgehensweisen unterschieden werden: distanziert analytisch, kommunikativ und interaktiv und einer intervenierenden Begleitforschung, letztere weist Übergänge zur Handlungs- bzw. Aktionsforschung auf.¹⁰⁷

Nach Beywl entstand aus der pädagogischen Handlungsforschung der Ansatz der handlungsorientierten Evaluation. Kennzeichnend für die

¹⁰⁴ Kromrey 1995, S.334

¹⁰⁵ Nach Beywl kam der Begriff Evaluation in diesem Anwendungsfeld kaum vor. Beywl 1988, S.2.

¹⁰⁶ Schneider 1980, S.19

¹⁰⁷ Vgl. Wollmann 2005, ohne Seitenangabe

handlungsorientierte Evaluation war die diskursive Verständigung zwischen Wissenschaftlern und den am Programm beteiligten Personen. Diese neue Forschungsperspektive erforderte neue innovative Forschungsdesigns, traditionelle Forschungsdesigns brachten keine verwertbaren Ergebnisse für eine adäquate Begleitung und Bewertung von Modellprojekten. Deshalb schlugen sich die Reformbemühungen in politisch emanzipatorischen Forschungsprojekten nieder, die nicht nur innerhalb vorgegebener institutioneller Bedingungen Verbesserungen erprobten, sondern auch Veränderungen institutioneller Rahmenbedingungen vorbereiten und somit gesellschaftliche Praxis verändern helfen sollten.

Für die Handlungsforschung bedeutete dies eine strikte Abgrenzung von der traditionellen Empirie, deren Orientierung an methodologisch naturwissenschaftlichen Standards bis Mitte der 60er Jahre als Ideal von Wissenschaftlichkeit anerkannt und für die das experimentelle Vorgehen das non plus ultra im konventionellen Forschungsprozess galt. Die quantitative Forschung aber erwies sich aufgrund der strikten methodologischen Vorgaben als Einbahnstraße in der Überprüfung der Wirklichkeit mit all ihren Widersprüchen. Die Probleme von intersubjektiver Überprüfbarkeit und begründeter Relevanz stellten das methodologische Vorgehen vor neue Fragen. Neue kreative und qualitative Wege waren gefordert, um die immer komplexer werdende soziale Wirklichkeit adäquat abbilden zu können.

Auch mit den handlungsorientierten Evaluationsansätzen wurde der Anspruch verbunden, verändernd in die Praxis einzugreifen. Allerdings werden mit der Evaluationsforschung weniger emanzipatorische¹⁰⁸ Absichten wie auch keine umfassende Kritik am herkömmlichen empirischen Wissenschaftsbetrieb verbunden.

Der ideologische Anspruch und die massive Kritik am bestehenden Wissenschaftsbetrieb der Handlungsforschung führten zu einer Polari-

¹⁰⁸ Die totale Indienststellung der Handlungsforschung für die Interessen der Beforschten hat ihr einen karikativen Charakter gegeben, der hemmend auf dem Weg zu einem anerkannten Wissenschaftszweig war.

sierung der an der Diskussion beteiligten Disziplinen und wurden als Indiz genutzt, dieser Forschungsrichtung die Wissenschaftlichkeit abzusprechen.¹⁰⁹ Die der Handlungsforschung zugeschriebenen Defizite wurden auch auf die qualitative Evaluationsforschung übertragen, wodurch diese sowohl in Politik und Wissenschaft diskreditiert wurde¹¹⁰. Die Leistungsfähigkeit prominenter Evaluations- bzw. Begleitstudien, wie der nordrhein-westfälische Kollegsulversuch, wurden nicht nur von Externen in Zweifel gezogen, selbst in den eigenen empirischen Reihen erhob sich Kritik und führte in der anwendungsbezogenen Sozial- und Erziehungswissenschaft zu einer Krise der Evaluationsforschung. Diese spiegelte sich darin wider „Evaluation als eine auf praktische Nützlichkeit verpflichtete Disziplin“¹¹¹ herauszustellen, die gleichzeitig den Mindeststandards empirischer Forschung genügt. Dieses Problem wurden von amerikanischen Wissenschaftlern folgendermaßen gelöst: das in der deutschen empirischen Sozialforschung nicht anzuzweifelnde Kriterium der wissenschaftlichen Objektivität wurde in der amerikanischen Evaluationsforschung zu Gunsten der Brauchbarkeit der Ergebnisse für die Entscheidungsträger zurückgestellt.¹¹² Ein in der deutschen Forschungslandschaft bis dato undenkbarer Schritt. Lames stellt in diesem Zusammenhang heraus: „Aus heutiger Sicht können die weite Verbreitung der Handlungsforschung und ihre vorübergehende Dominanz in der deutschen Evaluationsforschung in ihrer Hochzeit als ein Hemmnis der Entwicklung zu einer eigenständigen Disziplin bezeichnet werden.“¹¹³ Denn die Doppelfunktion mit kritischer Distanz zu beobachten und gleichzeitig zum Gelingen des Projekts praktisch beizutragen, bezeichnete das nicht einzulösende Dilemma der Handlungsforschung.

¹⁰⁹ Heute beansprucht die Handlungsforschung es nicht mehr für sich mit der empirischen quantitativen Sozialforschung zu rivalisieren. Die Synthese von bewährten Methoden und innovativer Forschungsmethodik beschreibt adäquat den Zustand von neueren Handlungsforschungsprojekten.

¹¹⁰ Lames 2000, S.45

¹¹¹ Beywl 1988, S.6

¹¹² „intended use by intended users“ Patton 1997, zit. nach Kromrey 2001/2, S.109

¹¹³ Lames 2000, S.45

1.3.3 Evaluationsforschung in den USA

Zieht man für die Herausbildung und den rasanten Aufschwung der amerikanischen Evaluationsforschung in den USA das Auftreten gesellschaftspolitischer Umbrüche und ökonomischer Krisen heran, lassen sich drei gegenseitig erzeugende prozessurale Hauptursachen identifizieren, die dem methodenorientierten Wissenschaftszweig („evaluation research“) den Weg bereitet haben:

1. die Art und gesellschaftliche Perzeption der Sozialen Programme
2. die Entwicklungen in der amerikanischen Sozialpolitik und –verwaltung (die kontinuierlich fortschreitende Professionalisierung der sozialen Dienstleistungen erforderte Kontrollen).
3. die veränderten Erwartungen der Öffentlichkeit (der Zielgruppen und oberen Entscheidungsträger). Evaluierung diente fortan dem Nachweis des Bedarfs und der Wirksamkeit der Programme.¹¹⁴

Lag der Akzent zunächst auf der nachlassenden Reformbereitschaft, die vor allem auf die Regierungsübernahme durch die Republikaner bzw. auf die unstete amerikanische Politik („Stop-go-Zyklus“) zurückgeführt werden kann, resultieren die gesellschaftspolitischen Entwicklungen vornehmlich aus der zunehmenden Einschränkung der finanziellen Ressourcen, die durch den steilen Anstieg der Sozialausgaben und der Eskalation in Vietnam (Vietnamkrieg) ausgelöst wurden. Nach einer Phase der Euphorie, in welcher man glaubte soziale Notstände und Defizite benachteiligter Bevölkerungsgruppen durch den gezielten Einsatz finanzieller Ressourcen lindern zu können, folgte Mitte der 60er Jahre eine Phase der Ernüchterung. In dieser Zeit „[...] ging das Vertrauen der Verantwortlichen in ihre Fähigkeit, wirksame politische Strategien (gegen Armut und Benachteiligung, B.K.) zu entwerfen,

¹¹⁴ Vgl. Lachenmann 1977, S. 34ff

krass zurück.“¹¹⁵

Die moderne Evaluationsforschung knüpft in ihrer Entwicklung und methodologischen Ausformung zu einer empirischen Sozialwissenschaft (-forschung) an sozialstaatliche Evaluationen von Politiken und Programmen in den 30er Jahren an, welche im „New Deal“ und der weltweit herrschenden wirtschaftlichen Depression ihren Anlass fanden.

Die Vorläufer der Evaluationsforschung fokussierten zu jener Zeit auf die Verbesserung gesellschaftlicher Praxis. Die Basis hierfür bildeten zahlreiche Evaluationsverfahren, welche als integrale Bestandteile von Sozial-, Bildungs- und Gesundheitspolitik zur Verminderung der Arbeitslosigkeit und Verbesserung der sozialen Lebensverhältnisse der Bevölkerung herangezogen wurden. Systematische Ansätze und Beiträge von Evaluation finden sich durch die *Hoover Commission*.

Die im Rahmen des New-Deal¹¹⁶ initiierten und erstmalig groß angelegten Reformprogramme auf nationaler Ebene sowie deren Evaluation eröffneten die einmalige Möglichkeit, Langzeitwirkungen laufender Reformprogramme zu untersuchen, deren Relevanz bis in die Gegenwart reicht.¹¹⁷ In diesem Zusammenhang sind insbesondere umfassende Bestandsaufnahmen der *Work Progress Administration* zu erwähnen.

Mit der Indienststellung und Nutzung von Evaluation erhoffte man sich seinerzeit verbesserte Informationen und Rückmeldungen über Wirkungen und Wirksamkeit laufender Reformprogramme zu gewinnen. Die Forschungen dieser Zeit lassen sich jedoch nur bedingt als Wirkungsanalysen definieren. „Diese meist noch sporadischen, eher deskriptiv verfahrenen Ansätze der Evaluationsforschung erfuhren mit dem II. Weltkrieg und nicht zuletzt der Einrichtung eines *Office of Scientific Research and Development (OSRD)* einen nachhaltigen Auftrieb.“¹¹⁸ Sie ebneten einem entstehenden Forschungspotential und der Entwicklung

¹¹⁵ Lachenmann 1977, S. 38

¹¹⁶ Entstehung des Wohlfahrtsstaates

¹¹⁷ Vgl. Hellstern u. Wollmann 1984, S. 20f. Siehe hierzu auch Stockmann 2000, S. 20

¹¹⁸ Hellstern und Wollmann 1984, S. 21. Vgl. Lachenmann 1977, S. 35

neuer Techniken empirischer Sozialforschung den Weg und waren Auslöser für neue Forschungsperspektiven, die nach dem zweiten Weltkrieg vor allem die Entwicklung der Marketing-, Medien- und Wahlforschung begünstigte.¹¹⁹ Als Marksteine der Geschichte der amerikanischen Evaluationsforschung gelten Lewins wissenschaftliche Feldstudien (1951), die Untersuchungen über demokratische und autoritäre Führungsstile (1993) von Lippitt und White sowie die bekannte Western-Electric-Studie (Hawthorne-Werke) über die psychischen und sozialen Folgen technologischer Innovationen.

Wegbereitend für den Siegeszug der Evaluationsforschung war auch die während des zweiten Weltkriegs von der U.S. Army in Auftrag gegebene Entwicklung valider Instrumente „[...] zur kontinuierlichen Messung der Stimmung in der Truppe und zur Evaluierung bestimmter Maßnahmen im Bereich des Personalwesens und der Propaganda.“¹²⁰

Auch wenn die unmittelbare Nachkriegsphase von der Negierung sozialer Ungleichheit bestimmt war und sozialkompensatorische Programme fehlten, erfuhr die angewandte experimentelle Forschung eine Weiterentwicklung. Fachspezifische Diskussionen waren jedoch weder disziplinübergreifend noch auf nationaler Ebene angesiedelt. Der Bedarf und das wachsende Interesse empirische Sozialforschung in die Perspektive interdisziplinärer Evaluationsforschung zu stellen, äußerte sich schließlich in der Einrichtung zahlreicher, heute zum Teil führender amerikanischer (Evaluations-) Institute.

Der Phase nach dem Zweiten Weltkrieg, von Lachenmann als „Latenzphase der Problemvermeidung“ charakterisiert, folgte eine Phase der politischen Mobilisierung und Reformbereitschaft.¹²¹

Ihren eigentlichen Aufstieg aber erlebte die Evaluationsforschung in den USA der 60er Jahre als Reaktion auf krisenhaft wahrgenommene, einschneidende gesellschaftspolitische Veränderungen. Diese gaben den

¹¹⁹ Vgl. Hellstern und Wollmann, 1984, S. 28

¹²⁰ Vgl. Stockmann 2000, S. 20

¹²¹ Vgl. Lachenmann 1977, S. 30

Anstoß, auf sozialdemokratische interventions- und wohlfahrtsstaatliche Reformpolitik zu setzen, geprägt von der Vorstellung einer geplanten und rationalistischen Politik. Kernstück dieser sozialpolitischen Wendung in Richtung auf einen liberalen Wohlfahrtsstaat, dessen Entwicklung in den 30er Jahren begonnen hatte, war der gezielte Einsatz der Evaluierungsforschung für staatliche Aufgaben und Programme. Sie fanden ihren Höhepunkt im „Feldzug gegen die Armut“ (war on poverty),¹²² welcher durch die demokratischen Präsidenten J. F. Kennedy (1961- 1963) und L. B. Johnson (1963-1969) ausgerufen wurde. Auslöser hierfür war der so genannte Sputnik-Schock Ende der 50er Jahre. Dieses historische Ereignis, das den Amerikanern schlagartig die Schwächen ihres (Bildungs-) Systems ins Bewusstsein rückte, war Ausgangspunkt zahlreicher staatlich initiiertes Programme und sozialpolitischer Modellvorhaben der amerikanischen Bundesbehörden zur Verbesserung der Chancengleichheit¹²³ benachteiligter Bevölkerungsteile.¹²⁴ Die Evaluationspraxis der „Post-Sputnik-Evaluation“ wie Beywl sie in Anlehnung an Cronbach (1980) nennt, war methodisch bescheiden und zeigte nur geringen Einfluss auf administrative Entscheidungen. „Die Evaluationen hatten vorrangig legitimatorischen Charakter und fungierten als zusätzlicher Verwendungsnachweis für die aufgebrauchten öffentlichen Mittel.“¹²⁵

Die zunehmende Politikdichte und Programmkomplexität forcierte einen rasant ansteigenden Informationsbedarf. „Dieses gesteigerte Analyse- und Kontrollinteresse machte sich in den USA darin geltend, dass der US-Kongress die Verabschiedung neuer sozialpolitischer Handlungsprogramme seit Mitte der 60er Jahre durchweg mit dem Erfordernis ih-

¹²² Vgl. Stockmann 2000, S. 21. Die im Kontext des „War and Poverty“ durchgeführten Programme dienten der von der Politik proklamierten Verwirklichung der „Great Society“.

¹²³ Unmittelbar nach dem Erfolg der Sowjets in der Raumfahrt wurden im Rahmen des „National Defense Education Act“ von 1958 eine Reihe mathematisch und naturwissenschaftlich ausgerichtete Bildungsprogramme aufgelegt. Von 1950 bis 1979 verdoppelte sich der Anteil am amerikanischen Bruttosozialprodukt allein für Sozialprogramme. Vgl. Lames 2000, S. 3. Vgl. Beywl 1988, S. 22.

¹²⁴ Vgl. Lames 2000, S. 3, vgl. Beywl 1988, S. 22.

¹²⁵ Beywl 1988, S. 22

rer Evaluation verknüpfte.“¹²⁶ Von Anfang an war die Evaluierung der sozialpolitischen Reformprogramme darauf ausgerichtet, sowohl die Zielerreichung als auch den Wirkungsgrad der Programme, gemäß der zu dieser Zeit vorherrschenden klassischen Forschungstradition und –logik, an quantifizierbaren Indikatoren¹²⁷ zu messen,¹²⁸ sowie Wirkungen staatlicher Politik und politisch administratives Handelns zu erfassen, zu überprüfen und zu bewerten. Die Anbindung der Evaluationsforschung an politische Programme und staatliche Aufgaben stellte die noch junge Disziplin vor eine besondere Herausforderung: „Evaluierungsforschung sollte Zeuge, Rechtfertigungsinstrument und Stimulator für eine Politik werden, durch die erstmalig ein gezielter Angriff auf die Ursachen der Armut unternommen werden sollte.“¹²⁹ Eine Vermengung analytischer Interessen und legitimatorischer Absichten blieb dabei nicht die Ausnahme.¹³⁰ Diese Entwicklung begründete das Zieldilemma der Evaluierungsforschung.¹³¹ Exemplarisch für dieses methodologische Problem ist „Head Start“ zu nennen, ein Programm zur kompensatorischen Vorschulerziehung, das im Rahmen einer sozialen „policy“¹³² entwickelt wurde und in der Geschichte der Evaluationsforschung einen

¹²⁶ Wollmann 2005, ohne Seitenangabe. Von diesem Zeitpunkt an wurde etwa ein Prozent der Fördermittel Evaluationen vorbehalten.

¹²⁷ Als Beispiel für das Messen der Effektivität von Programmen an quantifizierbaren Indikatoren wird von Heiner die Reduzierung der Analphabetenquote angeführt. Vgl. Heiner 2001, S. 5

¹²⁸ Cook und Matt (1990) bezeichnen diese Zeit als Phase der „Dominanz des objektivistischen Evaluationsmodells“. Zitiert nach Heiner 2001, S. 5

¹²⁹ Hellstern und Wollmann 1984, S. 27

¹³⁰ Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 22

¹³¹ Vgl. Lachenmann 1977, S.36. „Ein Zieldilemma rührt daraus, dass die Evaluierung als Mittel einer pluralistischen Politik eingesetzt wird, wo die genaue Spezifizierung von Zielen zu einem gestiegenen Konfliktpotential führt. Einerseits ist die Vagheit der Ziele funktional, andererseits ist die gewünschte Erhöhung der Rationalität durch Evaluierung nur mit Hilfe von expliziten Zielen möglich. Daraus ergibt sich, dass es bei der Evaluierungsforschung immer darauf ankommt, von wessen Standpunkt aus sie durchgeführt und in ihren Ergebnissen durchgesetzt werden kann. Die eigene Rationalität des politischen Prozesses führt dazu, dass sie zu Legitimationszwecken missbraucht werden kann, was wiederum durch das Wissenschaftsverständnis der Forscher erleichtert wird.“ Lachenmann 1977, S. 29

¹³² Nach Cook und Matt erfüllen „policies“ in den USA zwei Hauptfunktionen: „Zum einen bezeichnet man damit Themen, die politisch legitimiert wurden, indem man ihnen hohe Priorität zuerkannte. Zum anderen verweist man damit auch auf allgemeine Maßnahmen und Strategien, mit welchen den aufgeworfenen Problemen entgegenzutreten versucht wird.“ Cook und Matt 1990, S. 15.

zentralen Stellenwert einnimmt. Es spiegelt wie kein anderes Programm die in den sechziger Jahren vorherrschende optimistische Grundstimmung wider, nach der soziale Probleme durch groß angelegte Sozialprogramme und umfassende Investitionen im Bildungsbereich zu lösen seien. Das staatlich initiierte Bildungsprogramm wurde zum populärsten, aber auch umstrittensten Reformprogramm der USA, an dem zwischen 1965 und 1980 7,5 Millionen Kinder teilnahmen und mehr als 50 Evaluationen größeren Ausmaßes durchgeführt wurden. Hintergrund für die Implementierung dieses pädagogischen Programms bildete die auf politischer Ebene getroffene Entscheidung, dass kompensatorische Erziehung Ziel amerikanischer Bildungspolitik sei. Von den in diesem Kontext durchgeführten Evaluationen versprach man sich Korrekturmöglichkeiten und die Legitimation, fehlgeschlagene Programme einstellen zu können. Bereits 1967 wurden mehr als 1.300 Evaluierungsaufträge vergeben, von denen gerade mal ein Drittel wissenschaftlichen Standards standhielt. Sie dienten vorrangig einer offenen Dokumentation über eine effiziente Mittelverteilung. Head Start scheiterte, wie viele andere Reformbemühungen dieser Zeit, nicht nur an Zuständigkeitskonflikten wie Schwierigkeiten zwischen Analysestäben, Behördenleitungen und Programmpersonal, sondern vor allem an informatorischen und methodologischen Forschungsdefiziten und mangelndem Anwendungswissen. Die unbefriedigenden Evaluierungsergebnisse blieben jedoch nicht wirkungslos. Besonders anfechtbare Projekte, deren oft geringfügig beobachtbaren Effekte sich nicht mit Sicherheit auf die untersuchten Handlungsprogramme zurückführen ließen, wurden mit der Zeit eingestellt.¹³³ Mit Head Start verbundene, eher negative Ergebnisse mündeten schließlich in eine intensive sozialwissenschaftliche Methodendiskussion über Evaluierungskriterien und Forschungsstrategien zur Evaluierung staatlicher Programme.¹³⁴ Das bis in die siebziger Jahre vorherrschende Verständnis von Evaluation, Programmeffekte allein

¹³³ Vgl. Lames 2000, S. 4. Vgl. Lachenmann 1977, S. 31ff. Vgl. Beyvl 1988, S. 22f. Vgl. Hellstern u. Wollmann 1984, S. 29ff

¹³⁴ Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 29

mit quantitativen Methoden erfassen zu können, geriet verstärkt in Kritik und forcierte einen grundsätzlich neuen handlungsleitenden Ansatz: die Handlungsforschung. Mit ihr rückten Programmprozesse und Programmkontexte in den Mittelpunkt des Forschungsgeschehens. Nicht zu Unrecht bezeichnet Beywl diese Jahre, in denen zentrale Probleme anhand verschiedener Konzepte und Modelle zu lösen versucht wurden, als die eines methodologischen Neubeginns.¹³⁵ In dieser Zeit wurde der Evaluierungsforschung eine zentrale Erkenntnis- und Lernfunktion für Politik beigemessen, die in einem Schub experimenteller Politik (Reforms as Experiments“) ihren beredten Ausdruck fand. „Die experimentelle Vorgehensweise sollte helfen, Risiken zu vermeiden, der wissenschaftliche Test von Politiken sollte kostspielige Irrtümer verhindern und die Gewähr für rationale und wirksame Programme erbringen.“¹³⁶ Bald schon zeigte sich, dass der naturwissenschaftlich anmutende Denkansatz der experimentellen Politik „[...] die Erkenntnismöglichkeiten in den Testprogrammen stark limitierte“¹³⁷ und die Hinwendung zu kreativeren und qualitativeren Evaluationsformen intensivierte.¹³⁸ Entscheidend zur Etablierung der amerikanischen Evaluationsforschung trug das im Zuge einer Verwaltungsreform eingerichtete Planungs-, Programmgestaltungs- und Haushaltsplanungssystem (Planning, Programming and Budgeting System: PPBS) bei, das vom USA-Verteidigungsministerium übernommen und in den mittleren 60er Jahren auch in den Zivilministerien eingeführt wurde. Ein Großteil dieses Systems wurde jedoch bereits 1971 unter dem republikanischen Präsident Nixon, zwei Jahre nach dem Regierungswechsel, wieder aufgegeben. Diesem Aufbruch zu einer information-, planung- und evaluation-nutzenden Politik folgend, wurde ein ressortübergreifendes Informationssystem zur Koordinierung der Regierungsressorts geschaffen, in dessen Mittelpunkt die institutionelle und prozedurale Sicherung des

¹³⁵ Vgl. Beywl 1988, S. 31f

¹³⁶ Hellstern u. Wollmann 1984, S. 32

¹³⁷ Hellstern u. Wollmann 1984, S. 32

¹³⁸ Vgl. Hellstern u. Wollmann 1984, S. 32f

Informationsflusses über Ablauf und Ergebnisse in einzelnen politisch-administrativen Handlungsfeldern stand. In der zentralstaatlichen Verwaltung bot sich die Möglichkeit Evaluierung als Rückkoppelungsschleife innerhalb eines Planungs- und Entscheidungszyklus zu implementieren. Mit der Institutionalisierung dieses Planungssystem wurde u.a. auch die Einbindung in Entscheidungs- und Vollzugsprozesse des Budget-Verfahrens („Programmbudget“) angestrebt, sowie eine generelle Erhöhung der Effektivität und Rationalität der öffentlichen Verwaltungstätigkeit. Das rasche Vordringen der Evaluierungsforschung und die ansteigende Nachfrage von Politik und Verwaltung nach Evaluationsanalysen als externe Forschungsleistungen (Auftragsforschung) seit den 60er Jahren, forcierte einen rapiden Auf- und Ausbau der mit der Durchführung, Vergabe und Auswertung von Evaluierungen beauftragten Verwaltungen (In-house-Evaluierung), so dass sich Evaluationsforschung von einem expandierenden Auftragsforschungs-Markt zu einer „Wachstumsindustrie“ entwickelte. Im Verhältnis zu universitären Forschungseinrichtungen verzeichneten privatwirtschaftlich operierende Forschungseinrichtungen den größten Marktanteil der Auftragsforschung.¹³⁹ Unterstützend erwies sich in diesem Kontext die Entwicklung leistungsfähiger, innovativer Computertechnologien und Software, die zu einer Optimierung der Datengewinnung und statistischen Analyseverfahren beigetragen hat.

Die knappe Finanzlage bereits vor der Regierungsübernahme der Republikaner 1968 und die daraus hervorgehende sozialpolitische Wende, flankiert durch die vom Vietnamkrieg ausgehenden politischen und finanziellen Zwänge, die das Ende der Programminnovationen und Analysen einläuteten, konnten die Bedeutung der Evaluierungsforschung nicht schmälern. Angesichts der erschwerten staatlichen Wirtschaftssituation verstärkte sich sogar Mitte der 70er Jahre das Interesse an Evaluierungsforschung; „[...] man erhoffte sich von ihr rationale Entscheidungs- und Argumentationshilfe, um über Prioritäten und Posterioritäten

¹³⁹ Vgl. Lachenmann 1977. Vgl. Stockmann 2000, S. 21f. Vgl. Wittmann 1984, S. 23f.

bei notwendigen Auswahlentscheidungen über Subventionen zu bestimmen.“¹⁴⁰ Gesetzlich spiegelte sich diese Schwerpunktverschiebung u.a. in den so genannten Sunset-Gesetzen wider, die bei nicht erbrachtem Nachweis der Wirksamkeit von Programmen eine automatische Einstellung der Programme nach sich zogen. Im Gefolge dieser Entwicklungen entstand ein großer Forschungs- und Wachstumsmarkt,¹⁴¹ dessen Höhepunkt nach einem fast sprunghaften Wachstum, in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, erreicht wurde.¹⁴² Nachdem sich die Haushaltsausgaben für Evaluationsvorhaben bis 1974 noch einmal vervielfacht haben, stagnierten sie und gingen schließlich Ende der 70er Jahre mit der Konsolidierung der öffentlichen Haushalte zurück.

Als methodologisches Hauptproblem dieser Zeit kristallisierte sich das sich bereits in den 60er Jahren angekündigte Nutzendefizit- und Werte-Daten-Dilemma heraus. Die Verwendungsforschung (knowledge utilization research) belegt hinreichend, dass die Beachtung und instrumentelle Übernahme und Verwendung vieler oder sogar der meisten Evaluierungsergebnisse zur Korrektur von politischen (Haushalts-) Entscheidungen, zur Verbesserung von Reformprogrammen sowie für sozialwissenschaftlich generiertes Wissen insgesamt eher die Ausnahme als die Regel blieb.¹⁴³ Patton (1981) konstatiert bilderreich „Dieses Buch begann mit der Feststellung, daß die Evaluation von den Autobahnen der Sozial- und Verhaltenswissenschaften heruntergekommen ist auf die Nebenstraßen der Nichtbeachtung. – Zu viele Evaluationsberichte sind in den Papierkörben gelandet oder drücken sich in den Gäßchen der Nicht- oder Unternutzung herum.“¹⁴⁴

Ein anderes methodologisches Problem der Evaluierungsforschung, das „Werte-Daten-Dilemma“, geriet Anfang der siebziger Jahre in den

¹⁴⁰ Hellstern und Wollmann 1984, S. 23

¹⁴¹ Nach Wittmann wurden 1976 schätzungsweise 600 Millionen Dollar für die Evaluation von sozialen Dienstleistungsprogrammen aufgewendet. Vgl. Stockmann 2000, S. 21f

¹⁴² Dieser Aussage liegen die jährlichen Erhebungen des Informationszentrums für Sozialwissenschaften in Bonn zugrunde, die das Wachstum in diesem Zeitraum zumindest disziplinär nachweisen können. Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 34

¹⁴³ Vgl. Beywl 1988, S. 32ff

¹⁴⁴ Patton 1980, S. 29 zitiert nach Beywl 1988, S. 35

Focus. Während ein Großteil der Methodologen die Relevanz von Werten und Werteeinflüssen nicht anerkannte, fehlten den Vertretern der wertorientierten Position adäquate Verfahren und Instrumente zur Entdeckung von Wert- und Überzeugungssystemen. Die untergeordnete Rolle von Werten („Values“) und Urteilen („judgements“) spiegelt sich in der randständigen Beachtung von Wertfragen in vielen Standardwerken der Evaluationsmethodologie jener Zeit wider. Eine Ausnahme bildeten diesbezüglich erziehungswissenschaftliche Wissenschaftler, die bereits in den 60er Jahren die immense Bedeutung wertorientierter Positionen für den Evaluationsprozess herausgestellt haben. Sowohl das Nutzendefizit als auch das Werte-Daten-Dilemma lösten Mitte der 70er Jahre eine verstärkte Methodendebatte aus, die sich in zahlreichen kritischen Analysen von Evaluationskonzepten und Veröffentlichungen von Methodenstandards widerspiegelt.¹⁴⁵ Während die Evaluationsforschung im Rahmen ihres Entstehungskontextes vorrangig auf die Verbesserung der Wirksamkeit staatlicher Politik zielte, steht seit den 80er Jahren, unter dem Vorzeichen neoliberaler Wohlfahrtsstaatskritik und Haushaltskonsolidierung, deren Kosten-Nutzen-Verhältnis im Vordergrund.¹⁴⁶ Der durch den Rückgang der Reformbereitschaft ausgelöste Evaluationsschub führte schließlich zu einer nachhaltigen Entwicklung und Ausdifferenzierung der Evaluationsforschung, die sich im Laufe der Jahre zu einem methodenorientierten Wissenschaftszweig entwickeln konnte. Zur Etablierung einer Profession mit eigenen Berufsverbänden entscheidend beigetragen hat nicht zuletzt der enorme Handlungsdruck, der in der ersten Hälfte der 80er Jahre auf der Evaluationsforschung lastete. Heute ist dieser Forschungszweig in den USA eine feste Einrichtung bei der Implementierung und Überprüfung der Wirksamkeit neuer, innovativer und politischer Maßnahmen, aber auch bestehender Programme.¹⁴⁷ In diesem Kontext lassen sich zahlreiche Projekte im Rahmen des Gesundheitswesens der USA anführen, welche im

¹⁴⁵ Vgl. Beywl 1988, S. 39f

¹⁴⁶ Siehe hierzu Lachenmann 1977, S. 51ff

¹⁴⁷ Vgl. Stockmann 2000, S. 22

Wesentlichen den Motor der Evaluationsforschung darstellen, etwa Präventionsprogramme für AIDS oder zur HIV-Erziehung.¹⁴⁸

1.3.4 Evaluationsforschung in der BRD

Auch die Entwicklung der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik wurde, vergleichbar mit den Entwicklungen in den USA, von einschneidenden gesellschaftspolitischen Veränderungen forciert. Im Unterschied zu den USA setzte das bundesrepublikanische Interesse an Evaluation etwa zehn Jahre später, Mitte der 60er Jahre ein, im Anschluss an eine zunächst kontinuierliche Entwicklung nach der Rezession. Bis dahin war die Nachfrage von Politik und Verwaltung an Evaluation eher gering geblieben. Als Auslöser für die Entwicklung der deutschen Evaluationsforschung ist eine im Verlauf der 60er Jahre sozialreformerische Aufbruchstimmung zu nennen, welche mit der amerikanischen zu vergleichen ist.¹⁴⁹ Die Notwendigkeit und Forderung, Wirkungen und Zielerreichungsgrade sozialpolitischer Programme im Rahmen deutscher Sozialpolitik evaluativ zu ermitteln, steht in enger Verbindung mit gesellschaftspolitischen Wandelprozessen, die sich zunächst im Bildungsbereich manifestiert und zu einer Rezeption und teilweise operationalen Umsetzung der amerikanischen Evaluationsforschung geführt haben. Der Aufschwung der Evaluationsforschung kann somit als Reaktion auf krisenhaft wahrgenommene sozio-ökonomische Veränderungen aufgefasst werden, die im Deutschland der Nachkriegszeit allgemein als Reformstau registriert wurden. Diese lösten vor allem im Bildungs- und Wirtschaftsbereich („Bildungskatastrophe“) einen enormen Reformdruck auf die Politik aus, welcher nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in anderen Ländern Veranlassung gab, verstärkt auf sozialpolitische Interventionen und neo-keynesianische Wirtschaftspolitik zu setzen. Vor diesem Hintergrund wurden in der Bundesrepublik

¹⁴⁸ Vgl. Lames 2000, S.6

¹⁴⁹ Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 39. Vgl. Lames 2000, S. 37

der späten 60er Jahre, erst unter der christlich-liberalen Regierung, weitergeführt von der Großen Koalition aus CDU/CSU und SPD (1966-1969) und vor allem von der sozial-liberalen Koalition unter Willy Brandt (ab 1969), eine Reihe sozial- und infrastrukturpolitischer Reformprogramme und Maßnahmen auf den Weg gebracht, welche programmatisch eine Politik der inneren Reformen einläuteten. Wie in den USA war die Verabschiedung neuer Programme¹⁵⁰ oder Reformgesetze¹⁵¹ fortan mit Evaluationsaufträgen verbunden.¹⁵² In diesem Kontext entwickelte sich ein Politikkonzept, das „[...] nicht zuletzt auf Schritte einer ‚experimentellen‘ Politik als Verfahren systematischen politischen und gesellschaftlichen Lernens [...]“¹⁵³ setzte, wie es auch im Regierungsapparat der USA Anwendung fand. Ziel der Politik sollte es sein, Sozialexperimente und Begleit- und Evaluierungsforschung als Mittel wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu nutzen, um zur Rationalität der politischen Entscheidungsfindung beizutragen.¹⁵⁴ Die weithin geteilte Reformbereitschaft fand ihren Niederschlag in einem bemerkenswerten Umfang groß angelegter sozialer Experimente oder Modellversuche,¹⁵⁵ insbesondere im Bildungswesen.

Als Wegbereiter dieser aktiven experimentellen Politik fungierte seinerzeit die Bildungskommission, die bereits 1965 aus dem von Bund und Ländern initiierten Deutschen Bildungsrats hervorging und zahlreiche Experimentalprogramme auf den Weg gebracht hat.¹⁵⁶ Nach Nagel und Preussler lässt sich der aus dem Ansatz der experimentellen Politik hervorgehende Aufschwung im Bereich der pädagogischen Forschung

¹⁵⁰ Exemplarisch kann hier das Wohnungskündigungsgesetz von 1971 genannt werden.

¹⁵¹ Exemplarisch kann hier die Städtebauförderung ab 1971 genannt werden.

¹⁵² Vgl. Stockmann 2000, S. 22

¹⁵³ Hellstern und Wollmann 1984, S. 39f

¹⁵⁴ Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 39f, S. 43f. In den späten 60er und frühen 70er Jahren wirkten unzählige Sozialwissenschaftler, reformorientierte Politiker und Verwaltungsbeamten in eigens hierfür gebildeten Reformkoalitionen an Politik- und Verwaltungsreformprojekten mit (z.B. in der Projektgruppe Regierungs- und Verwaltungsreform).

¹⁵⁵ In diesem Zusammenhang lassen sich zwei nennenswerte Sozialexperimente anführen, die Einphasen-Juristenausbildung und die Autobahn-Tempo-Limit-Großversuche. Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 39f. Siehe hierzu u.a. Fend 1992, Aurin, Schwarz u. Thiel 1988)

¹⁵⁶ Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 40

weniger auf wissenschaftsimmanente als auf politische und ökonomische Ursachen zurückführen.¹⁵⁷ Sie konstatieren: „Es handele sich um eine Antwort auf die Krise im Bildungssektor und die Auseinandersetzung schreitet von der ideologischen Ebene zu ökonomischen und technologischen Begründungen fort, um die Kosten der Reformen so gering wie möglich zu halten.“¹⁵⁸ Raschert dagegen betrachtet die im Rahmen des Experimentierprogramms der Bildungskommission durchgeführten Modellversuche (zu nennen ist hier vor allem die Untersuchung zur Effektivität von Gesamtschulen, welche im Vergleich zum traditionellen Schulsystem durchgeführt wurde) als wesentlichen Schritt zu einer experimentellen Politik, dem das Modell einer „rationalen Politik“ zugrunde liegt:¹⁵⁹ „Es handelt sich bei diesem Schulexperimentprogramm um den ersten systematisch unternommenen Versuch, eine grundsätzliche politische Entscheidungsfrage durch soziales Experimentieren mit institutionellen Alternativen zu klären. Die vergleichende Analyse experimenteller Alternativen durch eine als neutrale Autorität verstandene Wissenschaft soll die rationale Begründung einer politischen Problemlösung erbringen.“¹⁶⁰

Viele dieser Reformbemühungen wurden in ihrer Ausführung, trotz des breiten Konsens aller politischer Parteien, in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren, durch offensichtlich werdende gegensätzliche Interessenlagen zwischen den Sozialliberalen und Christdemokraten erschwert, was nicht nur Auswirkungen auf die den Experimentalprogrammen zugrunde liegende Methodologie, sondern auch auf die Stellung und Funktion der Evaluierungsforschung hatte.¹⁶¹

Einen zweiten Anknüpfungspunkt an den Entstehungszusammenhang der Evaluierungsforschung in den USA fand die bundesrepublikanische Evaluationsentwicklung „[...] im Rahmen [der dem PPBS, B.K.] nachempfundenen Verwaltungsreform im Übergang von der Ordnungs- zur

¹⁵⁷ Brandtstädter 1990, S. 215. Vgl. Lachenmann 1977, S. 56

¹⁵⁸ Lachenmann 1977, S. 56

¹⁵⁹ Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 40

¹⁶⁰ Raschert, zitiert nach Hellstern und Wollmann 1984, S. 40

¹⁶¹ Vgl. Hellstern und Wollmann 1984, S. 40

Planungsverwaltung als ‚Erfolgskontrolle‘¹⁶², welche die fiskalische Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeit sichern sollte. Mit der Einführung des modernen Planungs- und Managementsystems versprach sich die Regierung eine umfassende Reorganisation und Modernisierung des Regierungs- und Verwaltungsapparates.

Im Zuge der Haushaltsreform 1970 wurden in den Vorläufern der Verwaltungsvorschriften (VV) zu §7 der Bundeshaushaltsordnung (II BHO) Erfolgskontrollen vorgesehen, um sicher zu stellen, dass die Planungen umgesetzt und die Ziele erreicht werden. Innerhalb weniger Jahre avancierte Evaluation zu einem wichtigen analytischen Instrument der Steuerung und erlebte seine erste Blüte, flankiert von großen Erwartungen. Die Reformbereitschaft erfasste neben der nationalen Ebene auch Länder und Gemeinden. 1972 richtete das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit ein „internes Evaluationsreferat zur Entwicklung der Evaluation in der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit“¹⁶³ ein. Es sollte aber die Ausnahme bleiben, obwohl das Parlament die Durchführung von Evaluationen als Steuerungs- und Kontrollinstrument stark befürwortete. Viele Fachministerien setzten jedoch auf öffentlich ausgeschriebene externe Evaluationen. In der Konsequenz blieben die Evaluationsvorhaben stark sektorbezogen. Evaluierung als Begleit- und Auswertungsforschung sollte nunmehr einem Praxis-, Anwendungs- und Politikberatungsbezug weichen. Wie die USA wurde auch die Bundesrepublik zu jener Zeit von einem Reformfever ergriffen, flankiert von der Verabschiedung neuer Förderprogramme und Reformgesetze, vor allem in Bereichen wie der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, der Universitätsentwicklung, des Gesundheitswesens, der Stadtentwicklung und Stadtsanierung oder der Sozial- und Familienpolitik.¹⁶⁴

Trotz des in den 60er Jahren ausgelösten Booms konnte die Evaluationsforschung in der BRD bis heute nicht an das amerikanische Aus-

¹⁶² Lachenmann 1977, S. 47

¹⁶³ Stockmann 2000, S. 25

¹⁶⁴ Vgl. Stockmann 2000, S. 24

maß der Evaluierungsforschung heranreichen. Die Implementierung eines modernen Planungs- und Managementsystems führte in der Bundesrepublik zu einer Neubestimmung des Interdependenzverhältnisses von Politik, Gesellschaft und Wissenschaft, welches traditionell eher von Distanz und in der Perspektive des Wissenschaftssystems durch Grundlagenforschung bestimmt ist.

Auch wenn die Vergabe von öffentlichen Forschungsaufträgen in der BRD nicht zu einem riesigen kommerziellen Wachstumsmarkt geführt hat, rückte das Aufkommen eines Evaluationsmarktes die Problematik der Auftragsforschung in der Bundesrepublik in den Fokus, ebenso wie in den USA. Ein weiterer Unterschied in der Entwicklung der Evaluierungsforschung ist die im Vergleich zu den USA erst viel später einsetzende wirtschaftliche Rezession, die mit einer Verknappung der finanziellen Mittel durch die weltweiten Auswirkungen der Erdölkrise seit 1973 einher ging und der Blütezeit der Evaluation in Deutschland ein Ende beschied. „Das ‚Reformklima‘, das die frühen 70er Jahre und vor allem das Wahlkampfjahr 1972 bestimmt hatte, wich rasch einer Reformernüchterung, wenn nicht gar eines Reformunwillens.“¹⁶⁵ Begleitet wurde das Ende der Expansion von der Erkenntnis, dass die in Evaluation gesetzten Erwartungen nicht immer erfüllt wurden, Reformenerfolge oftmals nur bescheiden, ihre Ergebnisse widersprüchlich und zu wenig anwendungsorientiert waren.¹⁶⁶

In einer weiteren Evaluationswelle gewannen im Deutschland der 80er Jahre, unter dem Einfluss neoliberaler Wohlfahrtsstaatskritik und Haushaltskonsolidierung, vorausschauende Kosten-Nutzen-Erwägungen und fundierte Folgeabschätzungen an Gewicht. Evaluationen dienten fortan in erster Linie als Instrument der Effizienzmessung¹⁶⁷ und hatten den Zweck, staatliche Programme einer verbesserten Kontrolle und Überprüfung ihrer Wirtschaftlichkeit zu unterziehen. Die späten 80er und

¹⁶⁵ Hellstern und Wollmann 1984, S. 49

¹⁶⁶ Vgl. Stockmann 2000, S. 25

¹⁶⁷ „Effizienz ist ein ökonomischer Maßbegriff. Ein Prozess wird hinsichtlich seines Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet.“ Pasternach 2006, S- 57

frühen 90er Jahre wurden von einer breiten Diskussion geprägt, die mit der Einführung des „New Public Management“ in Gang gekommen war. Im Prinzip handelte es sich dabei weniger um ein kohärentes Konzept, als um Organisations- und Verfahrensprinzipien, „ [...] mit denen vor allem eine Reduzierung der Staatsaufgaben (insbesondere durch Privatisierung), ein Abbau staatlicher Regelungsdichte (Deregulierung), und die Erhöhung administrativer Effizienz (interne Ökonomisierung, value for money) durch binnenstrukturelle Managementreformen sowie durch die Einführung von Wettbewerb erreicht werde.“¹⁶⁸ sollten.

Eine bemerkenswerte Veränderung von ganz anderer Qualität erlebte die Evaluationsforschung im Zuge der Deutschen Einheit in den frühen 90er Jahren. Vor diesem historischen Hintergrund wurde das gesamte Hochschul- und Forschungssystem der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) einer umfassenden Evaluation unterzogen, um über die Weiterentwicklung bzw. Weiterführung ganzer Hochschulen, Institute und Forschungseinrichtungen zu entscheiden.¹⁶⁹

Vielfältige, nicht nur methodisch und forschungsethisch orientierte Diskussionen, die um die Professionalisierung der Evaluationsforschung kreisten, führten schließlich zur Gründung internationaler Evaluationsvereinigungen (etwa 1994: European Evaluation Society) und fanden ihren beredten Ausdruck in nationalen Fachverbänden wie der Deutschen Gesellschaft für Evaluierung (DeGEval) (1998), welche anerkannte Standards für Evaluationen entwickelt und verabschiedet hat. Ein relativ neues Anwendungsfeld mit großen Herausforderungen an Evaluation stellen die europäische Integration und das sich ausdehnende europäische Verwaltungssystem dar.

Gegenwärtig lassen sich folgende Schwerpunkte in der Politik- und Evaluationsforschung identifizieren, welche, wenn auch nicht chronologisch, die Dringlichkeit der Politikfelder widerspiegeln: Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Bildungs-, Erziehungs- und Hochschulpolitik, Gesundheitspolitik, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Familienpolitik, For-

¹⁶⁸ Stockmann 2000, S. 23

¹⁶⁹ Wollmann (Internetdokument)

schungs- und Technologiepolitik, Regionale Wirtschafts- und Strukturpolitik, Agrarpolitik, Verkehrspolitik, Städtebau- und Wohnungspolitik, Entwicklungspolitik, Justizvollzug und Kriminologie sowie die Verwaltungspolitik.

Nach Stockmann ist damit zu rechnen, dass der Bedarf an Evaluationen in der Bundesrepublik unter den Aspekten Rechenschaftslegung und politische Legitimation weiter ansteigen und ihre Durchführung zum Standard wird.¹⁷⁰

1.4 Zum Begriff „Evaluation“

Angestoßen von der öffentlichen Debatte um die Leistungsfähigkeit der Hochschulen hat der Begriff „Evaluation“ seit Anfang der siebziger Jahre, speziell auf dem Humandienstleistungssektor (Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen), Einzug gehalten und avancierte vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen bundesweit zur intensiv diskutierten Schlüsselfrage der Hochschulreform. Gleichzeitig steht das international anerkannte Qualitätssicherungsverfahren in Verbindung mit unzähligen Praxisproblemen. So verwundert es nicht, dass sich hinter dem Sammelbegriff Evaluation diverse Synonyme wie Erfolgskontrolle, Effizienzforschung, Begleitforschung, Wirkungs- oder Qualitätskontrolle etc. herausgebildet haben. Die aus diesen Synonymen hervorgehenden Erwartungen verdeutlichen die vielfältigen Funktionen, die eine Evaluationsmaßnahme in unterschiedlichem Ausmaß erfüllen wie auch die divergenten Formen in die der Begriff gegossen werden kann. So dienen Evaluationen in der Praxis Effizienzmessungen in ökonomischen Kontexten, der Analyse der Funktionsfähigkeit von Organisationen, der Optimierung der Nützlichkeit von Handlungsprogrammen (durch beratende und moderierende Beteiligung im Entwicklungsprozess) oder ermitteln über Umfragen Zufriedenheits- oder Unzufrieden-

¹⁷⁰ Vgl. Stockmann 2000, S. 26 ff

heitsäußerungen von Studierenden zur universitären Lehre, um nur einige Beispiele aus der großen, nur schwer durchschaubaren Bandbreite des Anwendungsfeldes Evaluation zu nennen.¹⁷¹ So vielfältig wie die Aufgaben und Anwendungsgebiete der Evaluation sind auch die Definitionsversuche, welche sich wiederum auf höchst unterschiedliche Ansätze und Modelle beziehen.

Um ein Verständnis für den schillernden Begriff Evaluation zu entwickeln schlägt Bank vor, sich dem wissenschaftshistorisch betrachtet aus dem angelsächsischen Sprachraum stammenden Terminus semantisch zu nähern, wonach „to evaluate“ die Bedeutungen Beurteilung, Bewertung und Auswertung einschließt.¹⁷² Auf diese Funktionen von Evaluation verweist auch Sander, er konstatiert: „Das Bewerten - die Einschätzung oder Klassifizierung einer Sache nach ihrer Nützlichkeit und ihrem allgemeinen Wert - ist die grundlegende Aufgabe jeder Evaluation.“¹⁷³

Heiner empfiehlt, sich dem klärungsbedürftigen Evaluationsbegriff terminologisch und konzeptionell zu nähern. Sie verdeutlicht: „Evaluieren heißt ganz allgemein, auswerten, bewerten und damit auch zugleich empfehlen, beraten und bei der Entscheidungsfindung unterstützen.“¹⁷⁴

Jede praktische Entscheidung, auch im Rahmen von Interventionsprogrammen, impliziert einen bestimmten Wert- und Zielbezug.¹⁷⁵ Als zentraler Wesenskern von Evaluation kann deshalb expliziert werden, dass sie nicht objektiv im Sinne von wertfrei sein kann. In die Ergebnisinterpretation fließen sowohl normative und deskriptive Prämissen, Wertmaßstäbe als auch Überzeugungen von Auftraggebern und den an der Evaluation beteiligten Akteure ein.¹⁷⁶

Der Erfolg von Evaluationsverfahren wird aus Heiners Sicht entscheidend davon bestimmt, inwieweit es gelingt, die am Verfahren Beteiligten (stakeholder) angemessen zu begleiten, zu beraten und sie zur

¹⁷¹ Vgl. Kromrey 2001, S. 106

¹⁷² Vgl. Bank 2000, S. 50

¹⁷³ Sanders 2000, S. 67

¹⁷⁴ Heiner 1996 (b) , S. 20

¹⁷⁵ Vgl. Brandstätter 1990, S. 221

¹⁷⁶ Vgl. Sanders 2000, S. 67

Mitwirkung an Evaluationsverfahren zu motivieren. Auf das Hochschulsystem bezogen, ist Evaluation ein unverzichtbarer Weg zur Selbstvergewisserung und Standortbestimmung der einzelnen Fächer. Evaluation liefert den Leitungsebenen der einzelnen Organisationseinheiten und der Hochschule als Ganze, bei gleicher Systematik des Verfahrens und in Abhängigkeit vom Informationsbedürfnis und der Zielsetzung der institutionellen Ebenen, sachgerechte Informationen und Bewertungen über die Qualität ihrer Leistungen und Aufgabenerfüllung –im Vergleich zu anderen-.¹⁷⁷ Auf der Grundlage erhobener Befunde kann die Hochschulleitung ihre Eigenverantwortung für die strategische Steuerung der Hochschule in einer differenzierten Hochschullandschaft besser wahrnehmen.¹⁷⁸

Wie viele Facetten mit dem in den deutschen Lehrbüchern definitorisch nicht immer eindeutig von „Evaluationsforschung“¹⁷⁹ abgegrenzten Begriff „Evaluation“ verbunden sind, drückt die vielfach zitierte Begriffsbeschreibung von Suchman (1967) aus: „Der Begriff Evaluation umfasst ein weites Feld von Bedeutungen, da unter einem weiten Begriffsverständnis jegliche Art der Bestimmung des Wertes von Produkten, Prozessen oder Programmen unter Evaluation zu subsumieren ist.“¹⁸⁰ Rossi und Freeman (1993) erweitern die semantische Bedeutung um spezifische Aspekte wissenschaftlicher Evaluation. Evaluation ist ihrer Definition entsprechend Teilbereich der angewandten Sozialforschung, die sich im Wesentlichen rationalistischer Untersuchungsmethoden und quantitativer Daten bedient. „Evaluation research is the systematic application of social research procedures for assessing the conceptualization, design, implementation, and utility of social intervention programs.“¹⁸¹

Auch Wottawas und Thieraus Begriffsbestimmung verweist auf - wenn auch allgemeine - Kennzeichen wissenschaftlicher Bewertung. Sie defi-

¹⁷⁷ Vgl. Landfried 2000, S. 7

¹⁷⁸ Vgl. Trotha 2001, S. 17

¹⁷⁹ Wottawa und Thierau (1990) stellen fest, dass die Begriffe Evaluation und Evaluationsforschung (Suchman) in Deutschland häufig synonym verwendet werden.

¹⁸⁰ Suchman 1967, zitiert nach Lames 2000, S. 8

¹⁸¹ Rossi und Freeman 1993, S. 5

nieren: „[...] eine *Evaluation bewertet etwas*, z. B. ein Produkt, einen Prozeß oder ein Programm, sie dient als Entscheidungs- und Planungshilfe, sie zeigt Handlungsalternativen auf und bewertet diese, eine Evaluation ist ziel- und zweckorientiert.“¹⁸²

Eine andere wissenschaftsadäquate, weithin akzeptierte Definition stammt von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval). Sie bezeichnet Evaluation als „[...] die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstands. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen.“¹⁸³

Kromrey nähert sich dem vielschichtigen und komplexen Begriff, der eine eindeutige Präzisierung verbietet, indem er zwischen drei kontextuellen Begriffsebenen differenziert:

1. Evaluation als Alltagshandeln
2. Evaluation als nachprüfbares Verfahren des Bewertens
3. Evaluation als Resultat des Evaluationsprozesses

1. *Alltagsevaluationen* werden tagtäglich in allen Lebenslagen vorgenommen. Jedes Individuum registriert und beurteilt Dinge, sammelt Erfahrungen und zieht daraus Konsequenzen. Dieser Vorgang beruht nicht notwendigerweise auf Systematik und Empirie. In Folge kann derselbe Sachverhalt von verschiedenen Personen unterschiedlich und in einigen Fällen gegensätzlich eingeschätzt und beurteilt werden.¹⁸⁴ Im Unterschied zum alltagssprachlichen Verständnis wird Evaluation im Hochschulkontext *als nachprüfbares Verfahren* des Bewertens definiert, dessen Ziel die wissenschaftliche Begleitung und/oder Erfolgskontrolle und Wirkungsanalyse von Sachverhalten, Programmen, Maßnahmen und Organisationen ist. In diesem Sinne gilt „[...] als Evaluation jede methodisch kontrollierte, verwertungs- und bewertungsorientierte Form

¹⁸² Wottawa und Thierau 1998, S.14

¹⁸³ DeGEval 2002, S. 13

¹⁸⁴ Vgl. Kromrey 2001, S. 106

des Sammelns, Auswertens und Verwertens von Informationen.“¹⁸⁵ Dieser spezifische Typ empirischer Sozialforschung beansprucht intersubjektive Geltung, das heißt, im Gegensatz zu den alltäglichen Bewertungsvorgängen ist das Verfahren zu objektivieren, es muss einer nachprüfbareren Evaluationsmethodik folgen.¹⁸⁶ Schlussendlich umfasst Evaluation auch die *Ergebnisse des Evaluationsprozesses*, die als Wertaussagen in einen Evaluationsbericht oder in ein Gutachten einfließen. Folglich gilt, dass es weder eine „[...] allgemein anerkannte inhaltlich bedeutungsvolle Definition von Evaluation noch eine allgemeine Theorie, welche die verschiedenen Konzepte, Überlegungen und Lösungsvorschläge vollständig erfasst“¹⁸⁷, geben kann.

Nicht zuletzt wird die Bedeutung von Evaluation von unterschiedlichen Kontexten und Faktoren (Zeit/Raum) determiniert, wie das bereits oben angeführte Beispiel der Wiedervereinigung Deutschlands in den frühen neunziger Jahren veranschaulicht. In dieser Zeit erfuhr Evaluation als Selektionsinstrument eine bemerkenswerte Veränderung im Rahmen so genannter „Abwicklungen“, in deren Kontext über den Fortbestand bzw. die Schließung ehemaliger DDR-Institutionen befunden wurde. Auch heute wird die selektive Funktion von Evaluation genutzt, etwa wenn es um Unternehmensentscheidungen geht, wirtschaftlich ineffektiv arbeitende Einrichtungen zu schließen.¹⁸⁸

Eine Veränderung anderer Art erlebte Evaluation mit der weitgehend einheitlichen Übernahme des niederländischen Modells in weiten Teilen Europas (einschließlich Deutschlands). Mit der Implementierung des zweistufigen Modells in den tertiären Sektor entwickelte sich das Verfahren von einer selektionsvorbereitenden Bewertung „[...] zu einem Instrument der mobilisierenden Reorganisation von Einheiten in Organisationen und Institutionen.“¹⁸⁹ Im Mittelpunkt dieser Methode steht die

¹⁸⁵ Kromrey 2001, S. 106

¹⁸⁶ Die Objektivierung schließt eine detaillierte Planung des Evaluationsvorhabens und eine für alle Beteiligten verbindliche Entwicklung eines Evaluationsdesigns ein.

¹⁸⁷ Bank 2000, S. 50

¹⁸⁸ Vgl. Hennen und Häuser 2002, S. 3

¹⁸⁹ Hennen und Häuser 2002, S. 3 Das erprobte niederländische Evaluationsmodell besteht aus zwei aufeinander aufbauenden Verfahrensschritten: der internen Evalua-

Motivation der am Evaluationsprozess beteiligten Akteure.¹⁹⁰

An diesem Verständnis von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung knüpft unmittelbar die Evaluation der Lehramtstudiengänge an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg an. „Evaluation wird dabei definiert als Verfahren, dass die Universitäten eigenverantwortlich und mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung durchführen.“¹⁹¹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Evaluation ein vielschichtiges Konzept ist, dem praktisch ein unbegrenztes Spektrum an Gegenständen, Fragestellungen, Zwecken, Methoden und Designs zugeordnet werden kann. Eine tragfähige Antwort, ob Evaluierungsforschung und somit „[...] die Anwendung wissenschaftlicher Methoden für Zwecke der praktischen Veränderung und die daraus hervorgehenden Einsichten [...]“¹⁹² als spezielle wissenschaftliche Tätigkeit betrachtet werden kann oder nicht, ist perspektivenabhängig und korrespondiert mit dem zugrunde gelegten Begriffsverständnis von Evaluierungsforschung. Auch wenn die Abgrenzung zwischen angewandter Evaluationsforschung und Wissenschaft in den einschlägigen Fachveröffentlichungen durchaus unterschiedlich ausfällt, hat dieser Forschungsbereich mittlerweile einen festen Platz in der bundesrepublikanischen Bildungs- und Forschungslandschaft gefunden.¹⁹³

1.4.1 Evaluation zwischen Wissenschaft und Praxis

Die Verortung von Evaluierungsforschung zwischen Wissenschaft und Praxis bewegt nach wie vor die methodologische Debatte.

tion und der externen Evaluation. Der Erfolg des zweistufigen Verfahrens hängt im wesentlichen davon ab, ob aus den Ergebnissen der internen und externen Analyse angemessene Konsequenzen gezogen werden, z. B. Zielvereinbarungen zwischen der evaluierten Einheit und der Hochschulleitung.

¹⁹⁰ Die Beteiligung der Verantwortungsträger der Fächer an notwendigen Reformmaßnahmen verweist auf eine Verbindung zwischen Evaluation und Organisationsentwicklung. Vgl. Hennen und Häuser 2002, S. 3 ff.

¹⁹¹ Empfehlungen zur Evaluation von Lehre und Studium der Landesrektorenkonferenz (LRK). Zitiert nach: Geschäftsstelle Evaluation NRW (GEU) Februar 2000, S. 4

¹⁹² Hennen und Häuser 2002, S. 11

¹⁹³ Vgl. Brandstätter 1990, S. 216

Um dem Dilemma der Evaluierungsforschung und ihrer Abgrenzung gegenüber der so genannten Grundlagenforschung oder „reinen“ Wissenschaft nachzugehen, liegt es nahe, das Interaktionsverhältnis zwischen beiden Paradigmen näher zu beleuchten und zu explizieren, welches Selbstverständnis den jeweiligen Begriffen zugrunde liegt.¹⁹⁴

Evaluierungsforschung mit all ihren Problemen fokussiert kompromisslos auf die Verbesserung der Praxis und auf die Erzeugung relevanter Entscheidungshilfen, um ein intendiertes Ziel oder eine angestrebte Wirkung zur Lösung konkreter Aufgaben zu erreichen. Ihr vorrangiges Ziel ist nicht Erkenntnisgewinn sondern praktische Nützlichkeit. Im Umkehrschluss firmiert eine nach den Regeln der Wissenschaft verfahrenende Forschung, die „[...] Gesetzmäßigkeiten [...] unabhängig von einer möglichen Verwendung entdecken und verifizieren will“,¹⁹⁵ unter dem Begriff Grundlagenforschung. Damit unterscheidet sich die Grundlagenforschung oder „reine“ Wissenschaft von der handlungsorientierten Evaluierungsforschung durch ihr vorrangiges Ziel, relativ zweckfrei nach theoretischen Erkenntnissen zu streben, bei weitgehender Enthaltung normativer Urteile.¹⁹⁶ Anders als Evaluation, welche die Nutzen- und Anwendungsmaximierung zum Ziel hat, besteht ihr funktionale Wert in der Entwicklung von Hypothesen und Theorien, sowie deren empirische Überprüfung auf Gültigkeit. Auf der Suche nach Wahrheit fühlt sich der unabhängige Forscher nur sich selbst und der Wissenschaft verpflichtet.

Im Unterschied zur praxisenthobenen Grundlagenforschung oder „reinen“ Wissenschaft handelt es sich bei der in einem praktischen Verwendungszusammenhang stehenden Evaluierungsforschung in der Regel um zielgerichtete Auftragsforschung, finanziert von Auftraggebern oder Projektträgern aus den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen.¹⁹⁷ In diesem Zusammenhang ist in unzähligen Fachpublikationen

¹⁹⁴ Vgl. Kromrey 2001, S. 112. Vgl. Widmer 2000, S. 83

¹⁹⁵ Lachenmann 1977, S. 79. Als Beispiel für zu entdeckende und verifizierende Gesetzmäßigkeiten sei hier „soziales Verhaltens“ genannt. Lachenmann 1977, S. 79

¹⁹⁶ Vgl. Stockmann 2000, S. 12

¹⁹⁷ Zu nennen wären hier beispielsweise Ministerien, Behörden und Unternehmen.

wiederholt und zu Recht darauf hingewiesen worden, dass die Auftragsforschung gewissen Entscheidungszwängen unterliegt, die ihr den Vorwurf der Parteilichkeit eingebracht haben. Den Evaluatoren wird unterstellt, wissenschaftlich gesetzte ethische Normen¹⁹⁸ nicht immer einzuhalten, in der Absicht, die eigenen Karrierechancen nicht gefährden und möglichst viele Folgeaufträge erhalten zu wollen. Die Folge sind Schönfärbereien und andere Manipulationen der Evaluationsergebnisse.

Kromrey betrachtet Evaluation als empirisch-wissenschaftliches Verfahren, bei dem es sich um eine besondere Form angewandter Sozialwissenschaft handelt, welche Wissenschaft im Elfenbeinturm ablehnt. Er stellt fest: „Empirische Informationsgewinnung im Kontext von Evaluierung hat – anders als im Kontext von Grundlagenforschung – für konkrete Entscheidungszwecke zielgenaue Befunde zu liefern, die zudem für die Nutzer ‚relevant‘ zu sein haben; das heißt: von ihnen muss ‚etwas abhängen‘. Befunde, die zwar als ‚ganz interessant‘ aufgenommen werden, bei denen es aber für das Entscheidungshandeln keinen Unterschied ausmacht, ob sie so oder anders ausfallen, sind irrelevant, sind Verschwendung von Evaluationsressourcen.“¹⁹⁹

Aus empirisch gewonnenen Informationen abgeleitete Entscheidungen verlangen ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein und Wissenschaftsethik, da jede Schlussfolgerung gravierende, eventuell sogar nachteilige Konsequenzen für einen nicht absehbaren Kreis an Betroffenen nach sich ziehen kann.²⁰⁰

Stockmann expliziert als wesentlichen Unterschied zwischen wissenschaftlichen Evaluationen und Alltagsevaluationen die Anwendung empirischer Forschungsmethoden. Es besteht weitgehend Einigkeit, dass Evaluation Teilgebiet anwendungsbezogener Forschung ist, die sich nur in einigen Aspekten von Grundlagenforschung unterscheidet.²⁰¹ Beide Forschungsrichtungen greifen auf den gleichen Kanon der Me-

Vgl. Wottawa und Thierau 1998, S. 37

¹⁹⁸ Vgl. Bortz 1995, S. 98

¹⁹⁹ Kromrey 2001, S. 109

²⁰⁰ Vgl. Bortz 1995, S. 98

²⁰¹ Vgl. Stockmann 2000, S. 12

thoden und Erkenntnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zurück. Durch diese Konstellation kommt dem Evaluationsverfahren eine Hybridstellung zwischen Theorie und Praxis zu.²⁰² Diese Perspektive nimmt auch Lachenmann ein, sie definiert: „Innerhalb des Wissenschaftssystems ist Evaluierungsforschung aufgrund ihrer Vorgehensweise empirische Sozialforschung [...] und aufgrund ihres Gegenstands und Zwecks anwendungsorientierte Sozialforschung und als solche interdisziplinär. Einerseits verfolgt Evaluierungsforschung wie jede Sozialwissenschaft das Ziel des Erkenntnisgewinns und gehorcht dabei den internen Normen des Wissenschaftssystems, andererseits stellt sie ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis dar“²⁰³ Aus Lachenmanns Sicht verbietet sich eine rein methodenorientierte Betrachtungsweise, da Evaluierungsforschung Teil der soziokulturellen, politisch-ökonomischen und administrativen gesellschaftlichen Bereiche ist, wobei die Eingebundenheit in diese Systeme eine Abhängigkeit erzeugt.

Eine exponierte Haltung zu dieser Thematik nimmt Cronbach ein. Er erhebt Evaluationsforschung zu einer „Kunst des Möglichen“, „[...] die sich pragmatischen Kriterien unterzuordnen habe, wenn sie ihr primäres Ziel erreichen will, dem Auftraggeber bzw. Projektträger verständliche und nützliche Entscheidungsgrundlagen zu beschaffen.“²⁰⁴

Für Beywl ist „Evaluation [...] ein von Forschung partiell zu unterscheidendes, wissenschaftliches Dienstleistungsangebot mit eigener Handlungslogik, eigenen Gütekriterien und eigenen ethischen Maßstäben“.²⁰⁵ Für ihn ist „[...] Evaluation nicht eine Form angewandter Sozialwissenschaft, sondern eine eigenständige Methode wertender Analyse, die sich auf den Balanceakt zwischen Wissenschaft und Politik spezialisiert hat“²⁰⁶ und sich nicht auf Forschung reduzieren lässt.²⁰⁷

²⁰² Vgl. Hennen und Hauser 2002, S. 11

²⁰³ Lachenmann 1977, S. 27, S. 79. Hierzu zählen nach Kromrey insbesondere der Erkenntnisfortschritt als Selbstzweck und die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Resultate. Wesentlicher Bestandteil wissenschaftlicher Legitimation ist das Streben nach reiner Erkenntnis, frei von gesellschaftlichen Verwertungs- und Nützlichkeitsinteressen. Vgl. Kromrey 1999, S. 75

²⁰⁴ Bortz 1995, S. 96

²⁰⁵ Beywl 1991, zitiert nach Heiner 2001, S. 482

²⁰⁶ Beywl 1988, zitiert nach Heiner 2001, S. 482

Lösel und Nowak teilen diese Auffassung, für sie ist Evaluationsforschung kein spezieller Teil einer anwendungsorientierten Disziplin, sondern ein eigenes interdisziplinär organisiertes Gebiet.²⁰⁸

Suchman beschreibt „[...] Evaluierung entweder als Ziel [...], das mit dem Mittel der Evaluierungsforschung angestrebt wird, oder auch als Alltagstätigkeit der Bewertung, die zwar logisch oder rational sein sollte, nicht aber systematisch und objektiv ist.“²⁰⁹

Erschwert wird die Stellung der Evaluationsforschung im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Forschung, weil sie „[...] nicht in der kühlen Welt reiner Analyse', sondern im Strudel politischer und administrativer Komplexitäten' (Cook & Shadish 1986, 197) ansetzt²¹⁰, so dass sie es, „[...] von vornherein schwer [hat, B.K.] dieses Desiderat zu erfüllen“.²¹¹

Zur begrifflichen Klärung und wissenschaftlichen Einordnung von Evaluation und Evaluationsforschung trägt Herrmann bei. Er differenziert zwischen wissenschaftlichen und technologischen Theorien. Wissenschaftliche Theorien sind demnach Gegenstand der Grundlagenforschung und basieren auf selbst definierten Hypothesen, die ein „[...] in sich schlüssiges Annahmengenüge über Ursachen und Wirkungen eines Sachverhaltes oder Phänomens“²¹² beinhalten. Technologische Theorien werden der angewandten Forschung (etwa dem Ingenieurwesen) zugerechnet. Sie implizieren, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, in effiziente und pragmatisch durchführbare Handlungsanweisungen bzw. Entscheidungen transferiert werden, welche die Beteiligten ausrüstet explizite Werturteile zu fällen.²¹³ Die Überprüfung technologischer Theorien kann vorrangig als Evaluation betrachtet werden, welche, obwohl mit Forschung verwandt aber einer anderen Logik folgend, unmittelbar auf die praktische Nützlichkeit ihrer Ergebnisse und weniger auf

²⁰⁷ Vgl. Heiner 2001, S. 482

²⁰⁸ Lösel und Nowak, 1987 S. 59. Diese Auffassung teilen auch Rossi und Freeman 1993, Weiss 1974, Wottawa und Thierau 1990. Bortz 1995, S. 95

²⁰⁹ Suchmann 1967, zitiert nach Lachenmann 1977, S. 77

²¹⁰ Brandstätter 1990, S. 215

²¹¹ Brandstätter 1990, S. 215

²¹² Bortz 1995, S. 99

²¹³ Vgl. Bortz 1995, S. 99f

theoretischen Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist.²¹⁴

Während die angewandte Evaluierungsforschung zur Unterstützung der gesamtgesellschaftlichen Legitimation des Wissenschaftssystems und zur Wissenserweiterung beiträgt, ist sie andererseits auf die Wissenschaft und deren Wissensbestände angewiesen, die auch zu ihrer wissenschaftlichen Reputation beitragen.²¹⁵ „Ohne die ‚reine‘ Wissenschaft würde die Evaluation ihre Daseinsberechtigung als wissenschaftliche Dienstleistung verlieren.“²¹⁶

Weil Evaluationsvorhaben, anders als andere sozial- oder erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, unter dem Primat der Anwendung häufig unter Zeitdruck geraten, sind sie häufig dem Verdacht ausgesetzt, den wissenschaftlichen Anspruch zugunsten von Machbarkeit und rascher Verfügbarkeit der Daten zu reduzieren. Dem kann entgegengehalten werden, dass sich perfekte Designs in der Praxis, angesichts fehlender Ressourcen, oftmals erst gar nicht realisieren lassen.²¹⁷

Methodisch betrachtet findet sich in der Evaluationsforschung ein realistisches, am Objektivitätsanspruch festhaltendes Wissenschaftsverständnis. Evaluierungsforschung bedient sich wissenschaftlicher Verfahren und Erkenntnisse, „[...] um diese für den zu evaluierenden Gegenstand nützlich zu machen.“²¹⁸

In der Fachwelt etabliert sich eine neue Wahrnehmung von Evaluation und ein gewisser Konsens, nach dem eine auf praktische Nützlichkeit verpflichtete Evaluation sowohl den Mindeststandards wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu genügen und deren Gültigkeit und Zuverlässigkeit sich an den Interessen und Bedürfnissen der Beteiligten zu orientieren hat.²¹⁹ „Es geht es nicht mehr um das abstrakte Ideal einer objektiven Bewertung, sondern um eine Balance zwischen der Notwendigkeit zu klaren Entscheidungen beizutragen und dem Bemühen um

²¹⁴ Vgl. Beywl 2001

²¹⁵ Vgl. Widmer 2000, S. 83f

²¹⁶ Widmer 2000, S. 83

²¹⁷ Vgl. Ehrlich 1995, 35f

²¹⁸ Kromrey 2001, S. 113

²¹⁹ Vgl. Wesseler 1994, S. 673f

ein tieferes Verständnis der komplexeren Qualitäten des Programms.²²⁰ Diese Zielsetzung resultiert aus der Einsicht, dass es einen methodischen Königsweg nicht gibt. „Als Spielart angewandter Sozialforschung macht die Evaluationsforschung vom gesamten sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoire Gebrauch. Hierbei spiegelt sie die in den (vor allem US-amerikanischen) Sozialwissenschaften ausgetragenen wissenschaftstheoretischen und methodischen Kontroversen in geradezu exemplarischer Weise wider.“²²¹

2 Evaluation im deutschen Hochschulsystem

Die gegenwärtige Debatte, welche die Universitäten zur Legitimation ihrer Leistungen auffordert, legt nahe, dass die Universitäten sich in der Vergangenheit keine Gedanken über den Einsatz von Instrumenten zur Sicherung ihrer Qualität gemacht hätten.²²² Dem ist nicht so, aber die traditionellen Qualitätsgarantien, die für die Sicherung von Qualität im innerakademischen (Forschungs-) Prozess zu sorgen hatten, reichen nicht mehr aus, fanden darüber hinaus unverbunden statt²²³, und konnten der Kritik an der traditionellen Universität keine Rechnung tragen. In der Geschichte des Abendlandes ist die Universität seit jäh her die Institution, deren tragende Leitmotive Qualität und Qualitätssicherung sind.²²⁴ „Als eines der ältesten Qualitätsprinzipien in der akademischen Welt ist die Personifizierung der Qualität noch in den traditionellen Formen der Selbstkontrolle - Berufungsverfahren, Zitationsindizes, Prüfun-

²²⁰ Wesseler 1994, S. 673

²²¹ Wollmann/Internetdokument

²²² vgl. Müller-Böling 1997, S. 89

²²³ So wurden statistische Auswertungen aus den Verwaltungsdateien und Untersuchungen zum Studien- und Prüfungsverlauf, Untersuchungen und didaktische Konzepte zum Lehr- und Lernprozess (siehe insbesondere die Vorschläge der Hochschuldidaktik und der Lehr- und Lernforschung) und Entwicklungs- und Strukturplanungen sowie Maßnahmen zur Studienreform nicht integriert, um so von verschiedenen Perspektiven Reformen an den Hochschulen starten zu können. Vgl. Barz 1997, S.40

²²⁴ Vgl. Kreckel 2002, S. 16f

gen, Gutachten etc. - gegenwärtig²²⁵ und manifestiert sich in kollegialer Kritik. Der Bereich, in dem seit langem systematisch Evaluation betrieben wurde, ist der Bereich der Forschung. Mit dem Ausbau an institutioneller Autonomie gingen verstärkt Aktivitäten im Drittmittelbereich einher, da die Hochschulen gehalten sind, sich zu einem bestimmten Grad selbst zu finanzieren. Somit wurden immer weitere Bereiche von Forschung extern, durch die Fachkollegen, evaluiert. Diese Vorgehen sorgte in der Bundesrepublik Deutschland für ein etabliertes Forschungsevaluationssystem z. B. durch das Gutachtersystem der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Seit dem nun auch die Notwendigkeit erwächst, Evaluationsverfahren auf Studium und Lehre auszudehnen, stehen diese Ebenen eindeutig im Mittelpunkt des gegenwärtigen bildungs- und hochschulpolitischen Interesses, wie das folgende Zitat von Pellert zeigt. „Neu an der Qualitätsdiskussion der letzten Jahre aber ist, dass sie insbesondere die Lehre betrifft. Während die Forschung in Peer Reviews und ähnlichen Verfahren immer einer verstärkten öffentlichen Qualitätsdiskussion, zumindest innerakademisch, ausgesetzt war, zeichnet Lehre eine gewisse Privatheit aus. Nun wird sie aber aus dieser geholt und in die Qualitätssicherung eingebracht.“²²⁶

Auslöser verstärkt Bestandsaufnahmen zu Studium und Lehre in Form von Qualitätssicherungsaktivitäten zu betreiben, sind im Kontext teilweise bereits genannter gesellschaftlicher Entwicklungen wie die breitere Inanspruchnahme einer Hochschulausbildung²²⁷, der „Entzauberung“, der Wissenschaft, der Umwandlung der kameralistischen Finanzhaushalte, wie auch in sich gravierend verändernder hochschulpolitischer Rahmenbedingungen zu finden. Neue Ansprüche an die auch nach au-

²²⁵ Carstensen und Hofmann 2004, S. 6

²²⁶ Pellert 2002, S. 24

²²⁷ Die Akademisierung der Berufsausbildung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die volkswirtschaftliche Bedeutung von hochqualifizierten Arbeitskräften weiter zunimmt. Auf diese Situation wird von (hochschul-)politischer Seite dadurch reagiert, dass die Zahl der Studierenden gesteigert werden soll. Siehe hierzu: Ziel des Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Der Präsident der HRK beabsichtigt, die Prozentzahl derjenigen eines Jahrgangs, die gegenwärtig ein Studium aufnehmen zu verdoppeln. Aktuell nehmen knapp 20% eines Jahrgangs ein Studium auf, zukünftig sollen es 40% sein. Vgl. HRK-Pressemitteilung 2003

ßen sichtbare Qualitätssicherung im Hochschulbereich werden formuliert und fokussieren sich neben den Bereich der Forschung vermehrt auf die bisher unbeachteten Leistungen in der Lehre und ihren Rahmenbedingungen.

Als Ende der neunziger Jahre die unterschiedlichsten Instrumente und Verfahren zur Qualitätssicherung Konjunktur in der hochschulpolitischen Diskussion hatten, wurde die Gefahr einer inflationären Verwendung des zum Modewort avancierten Begriffs „Evaluation“ gesehen. Häufig wurde der Begriff überfrachtet, die Erwartungen zu hoch geschraubt, so dass der Anschein entstand, dass Verfahren von Evaluation und alternative Maßnahmen zur Qualitätssicherung die Lösung jeglicher Probleme im Hochschulbereich darstellten. Wird gegenwärtig ein Blick zurück in die gut 30jährige Evaluationsentwicklung im deutschen Hochschulbereich geworfen, zeichnet sich die Hinwendung zu einem eigenständigen dynamischen Prozess ab, dessen Kern die Kommunikation über Qualität der Lehr-, Lern- und Angebotsstrukturen in den Hochschulen ist. Was genau Evaluationsverfahren leisten können und zu welchem Zweck ihre Implementierung erfolgt ist, ergibt sich nur aus dem Zusammenhang der sie hervorbringenden (hochschul-)politischen Situation. Deshalb soll hier die Entwicklung von Evaluationsansätzen auf verschiedenen Ebenen nachgezeichnet werden.

Letztendlich sind nationale Vorgehensweisen und Begriffsbestimmungen innerhalb Qualitätssicherungsverfahren nicht von der internationalen Diskussion abzukoppeln, wie die Entwicklung im europäischen Hochschulraum beweist. Somit hat die europäische Qualitätsagenda durch den Bologna-Prozess und die Lissabonner Strategie verstärkt an Fahrt aufgenommen. Diese Entwicklungen lassen sich auf die Bemühungen führender nationaler Wissenschaftsorganisationen herunterbrechen, die großen Einfluss auf die Hochschulsituation vor Ort haben. So hat die Hochschulrektorenkonferenz es sich mit dem über die nationalen Grenzen hinaus anerkannten „Projekt Qualitätssicherung“ zur Aufgabe gemacht, „die systematische Evaluation nach international aner-

kannten Standards und die Fortentwicklung gemeinsamer Standards von Qualitätssicherungsverfahren²²⁸ zu betreiben. Darüber hinaus schärft sie auch die Profil- und Zielrichtung von Evaluationsverfahren dahingehend, dass vor sich verschärfenden finanziellen Rahmenbedingungen die Hochschulen zu unterstützen seien, „Effizienzreserven zu nutzen und dann die Verantwortlichkeit für Grundausstattung bei den Hochschulträgern auch für Qualität von Forschung und Lehre bei den Hochschulen eindeutig zu definieren.“²²⁹ Evaluation als Verfahren zur Qualitätsbewertung bietet die Identifizierung von Ressourcen und die Definition von Verantwortlichkeiten. Damit lässt sich auch das beliebte Argument von Evaluationsgegnern entkräften, dass die sich immer verschärfenden finanziellen Rahmenbedingungen keine gute Grundlage für Verfahren zur Qualitätssicherung darstellen.

Aufbauend auf diesen Bemühungen Qualität zu sichern, lassen sich auf europäischer Ebene europäische und internationale Qualitätsansätze und -verfahren identifizieren, die sich in den European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area der ENQA (2005) vereinen und international bzw. national abstrahieren, auf den europäischen bzw. deutschen Qualifikationsrahmen. Die Kommission des Europäischen Rates hat sich verpflichtet, diesen einzuhalten. Eine Komponente des „europäischen Qualifikationsrahmens“ ist ein rigoros angewendetes und transparentes System der Qualitätssicherung. Deutlich ersichtlich ist, dass die Anforderungen im nationalen und internationalen Qualitätssicherungsbereich gewachsen sind.

2.1 Evaluation der Lehre unter historisch-strukturellen Aspekten

Als Vorläufer der aktuellen Evaluationsdebatte können studentische Vorlesungsrezensionen und -kritiken von Mitte bis Ende der sechziger

²²⁸ Thomas 2003, 21

²²⁹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1995, S. 2 f.

Jahre bezeichnet werden. Die Studenten der 68er-Bewegung politisierten die universitären Lehrinhalte und setzten sie konkret in Beziehung zu ihrer Lebens- und Lernsituation. Um der Studienreform einen Rahmen zu geben, wurden die Hochschuldidaktischen Zentren Anfang der siebziger Jahre gegründet. Hier versprach man sich durch das aus den einzelnen Veranstaltungen gegebene Feed-back der Studierenden einen Beitrag zur inhaltlichen und didaktischen Studienreform leisten zu können. Diese aber geriet in den Hintergrund aufgrund der steigenden Studierendenzahlen. Die Universitäten standen vor einem schier unlösbaren Problem, da diese nur unzureichend personell und materiell ausgestattet waren, um auf einen „Massenansturm“ adäquat reagieren zu können. Die darauf hin ergriffenen Maßnahmen konnten die Defizite nicht ausgleichen, weil zum einen zu geringe Ressourcen für den personellen und materiellen Ausbau bereitgestellt wurden, und zum anderen keine Erforschung der Ursachen für die Dauer der Studienzeiten in den einzelnen Studiengängen stattfand.

Diese Entwicklung, - die Kürzung von Hochschulfinanzierung in den 80er Jahren, die Hochschulexpansion und die relative soziale Öffnung des Hochschulzugangs - machte die strukturelle Krise der Lehre öffentlich. Die Grenze, an der sich Studierende und Hochschullehrer mit der unzureichenden Situation der vielfach beklagten Massenuniversität einzurichten hatten, war überschritten. Die Ursache lag in der Kollision von einer auf Zeit geglaubten und nun andauernden Überfüllung der Universität, sowie in bestehenden Organisationsmängeln wie Personal- und Raummängel, unzureichende Lehr- und Lernmittel, etc.²³⁰. Der Studentenstreik im Wintersemester 1988/89 kehrte die Missstände in Studien- und Lehrorganisation in das öffentliche Leben und eröffnete eine breite Debatte um Qualität in Lehre und Studium. Diese hatte für die bundesrepublikanische Hochschullandschaft bis daher nicht gekannte Auswirkungen. Die Zeitschrift SPIEGEL veröffentlichte 1989 die

²³⁰ Diese Aspekte stellen neben einer größer werden Zahl von in sich höchst heterogenen Studienanfängern feste Größen dar, die sich durch die bloße Anwendung von Qualitätssicherungsverfahren nicht wegevaluieren lassen.

ersten Hochschulrankings und stellte die bis dahin vorausgesetzte Qualität universitärer Leistungen in Frage. Der universitäre Elfenbeinturm war angreifbar geworden. Die neue ungewohnte Situation der Hochschulen war nicht durch das Bewusstsein nach Veränderung geprägt, vielmehr stand aufgrund des Aspekts der Rechenschaftslegung ein Zwang, zur Evaluation universitärer Leistungen, von staatlicher Seite dahinter.

Die Bemühung Transparenz im sich weiter ausdehnenden Wettbewerbsmarkt im tertiären Bildungsbereich zu schaffen, sollte anfangs durch Rankings von Hochschulen, Hochschulfächern und Lehrveranstaltungen mittels studentischer Beurteilungen entsprochen werden.²³¹

Die Studierenden als Experten der Ausbildungssituation der Hochschulen wurden zu ihrer subjektiven Einschätzung zu den Rahmenbedingungen von Studium und Lehre befragt, was zu einem weit verbreiteten Kritikpunkt bezüglich der Methodik der Rankingreihen führte. Kritiker warfen den Medien vor, nicht die Qualität der Lehre zu messen, sondern das studentische Wohlbefinden.²³²

Auch wenn die Meinungen über Sinn und Zweck von Rankings im deutschen Hochschulsystem kontrovers sind, werden die Rangreihen heute als wichtige Informationsquelle für Studienanfänger zur Orientierung, wie auch zur Verbesserung der Transparenz im Hochschulsystem, gesehen.

Um aufzeigen zu können, dass Rankings ihr Ziel im deutschen Hochschulwesen verfehlen, ziehen Kritiker oft den Vergleich zwischen dem deutschen und amerikanischen Hochschulsystem heran, nach dem in den USA studentische Befragungen oft einen existenziellen Hintergrund für die Hochschule und Bleibeverhandlungen von Professoren haben. Da studentische Befragungen bisher in der bundesrepublikanischen Hochschullandschaft nicht mit Konsequenzen verbunden sind, wird

²³¹ Der Wettbewerbsfaktor spielt allerdings im deutschen Hochschulbereich im Gegensatz zum amerikanischen eine untergeordnete Rolle. Pechar (1997) spricht hier von Rankings als Fremdkörper in den staatlich regulierten Systemen des deutschsprachigen Raums. S.157

²³² Pechar 1997, S.171ff

häufig nur der hohe Aufwand thematisiert und der Sinn von Befragungen dieser Art in Frage gestellt. Die mehr als zehnjährige Anwendung von Rangreihen hat dennoch interessante Ergebnisse hervorgebracht. Auch wenn das deutsche Hochschulsystem dem amerikanischen gegenüber (noch)²³³ deutlich homogener strukturiert ist gibt es große Unterschiede hinsichtlich gleicher Fächer an verschiedenen Hochschulen, wie auch unter den Hochschultypen.²³⁴ Aus diesen Divergenzen ergibt sich für die Hochschulen, im Zuge einer wachsenden Hochschulautonomie, die Forderung, attraktive und exzellente Schwerpunkte in Forschung und Lehre zu setzen und diese Profilbildung für die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit offen zu legen.

2.2 Evaluation der Lehre unter bildungspolitischen Aspekten

Bildungspolitisch haben folgende Meilensteine zu der Etablierung und Entwicklung von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren geführt: das Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“, die Studienstrukturreform²³⁵ und der zwischen den Hochschulen und den Ländern geschlossene Qualitätspakt. Diese Entwicklungen mündeten schließlich in gesetzliche Regelungen, welche die Anwendung von Verfahren zur Qualitätssicherung und –entwicklung verpflichtend festschreiben.²³⁶

²³³ „Die Einheit des europäischen Hochschulraums ist in der Prag-Deklaration erneut betont worden, anknüpfend an die grundlegenden Ergebnisse der Sorbonne- und der Bologna-Erklärung. Demnach soll das Hochschulsystem in seiner Ausbildungsfunktion umgestellt werden auf ein zweistufiges Studiensystem –„two main cycles of undergraduate and graduate studies.“ Lange 2002, S.106

²³⁴ So rangierten die Gesamthochschulen an erster Stelle vor den neugegründeten und den alten traditionellen Universitäten, die Technischen Universitäten bildeten das Schlußlicht. Vgl. Pechar 1997, S.169

²³⁵ Im Rahmen der Studienstrukturreform, die Anfang der neunziger Jahre von Bund und Ländern initiiert wurde, bestimmten zunächst Eckwerte wie Regelstudienzeiten, Lehrverpflichtungen, Studienvolumina etc. die öffentliche Diskussion um Strukturprobleme und Rahmenbedingungen der Lehre. Zur Umsetzung der Studienstrukturreform formulierte der Wissenschaftsrat in seinen zehn Thesen zur Hochschulpolitik, dass aufgrund offenkundiger Funktionsmängel in Studium und Lehre die rasche Erarbeitung von systematischen und koordinierten Evaluationsverfahren von Nöten sei.

²³⁶ 1993 Universitätsgesetz NRW, § 91, Abs. 1 Satz 2: Die Erstellung von Lehrberichten durch die Dekane wird vorgeschrieben. 2000 Landes-Hochschulgesetz, § 6, Abs. 1: Evaluation wird verpflichtend vorgeschrieben.

Parallel zu der Kritik von studentischer Seite gab der volkswirtschaftliche Aspekt zu langer Studienzeiten deutscher Studierender der Eröffnung der hochschulpolitischen Debatte um Qualitätssicherung in den Universitäten den Ausschlag, die im Rahmen der Kultusministerkonferenz 1988 geführt wurde. In diesem Zusammenhang sollten Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzzeit ergriffen werden. Dass der Zugang zu einer Verbesserung der Studiensituation über die Studiendauer gewählt wurde, stieß in den Hochschulen auf Ablehnung. Nicht allein die Kürzung der Studienzzeit würde die Hochschulsituation verbessern, der Stellenwert der akademischen Lehre gegenüber der Forschung, der ein klarer Reputationsvorteil zugeschrieben wird, sollte erhöht werden. Dass es der Lehre an „institutioneller und individueller Verantwortung“²³⁷ mangelt, lässt sich daran ablesen, dass bisher allein der Forschungsbereich im Mittelpunkt des Interesses steht. „Forschungsvorhaben, -schwerpunkte, -programme und –einrichtungen werden regelmäßig Evaluationen durch externe Sachverständige unterzogen.“²³⁸

Als Konsequenz entwickelte NRW als erstes Bundesland ein Aktionsprogramm: „Qualität der Lehre“. Der Entwurf des Programms, der 1990 vorgelegt wurde, enthielt 28 Maßnahmen. Mit diesem Programm wurde der Fokus eindeutig auf die Stärkung der akademischen Lehre gelegt.²³⁹ Die hochschuldidaktischen Zentren des Landes trugen dazu bei, dass sich die Reform nicht nur auf den Abbau der langen Studienzeiten beziehen sollte, sondern dass auch strukturelle Maßnahmen zur Aufwertung der Lehre ergriffen werden.²⁴⁰

Dass eine Bestandsaufnahme der universitären Lehre unerlässlich ist, und sich die bundesdeutschen Hochschulen von dem bisherigen My-

²³⁷ Wissenschaftsrat 1996, S.7

²³⁸ Wissenschaftsrat 1996, S.3

²³⁹ Das darauf hin entwickelte Aktionsprogramm Qualität der Lehre gab der Diskussion um daraus hervorgehenden Evaluationsaktivitäten den Rahmen. In Aktionsprogrammen zur Verbesserung der Lehre verschiedener Bundesländer sind solche Evaluationen (flächendeckende, zentralinitiierte Veranstaltungsevaluationen) angestoßen worden und insbesondere auf Initiative des Projekts Pro Lehre (PPL) der FU Berlin dokumentiert worden. Bülow-Schramm 1994, S.12

²⁴⁰ So wurden z.B. Lehrpreise für gute Lehre und die Förderung von hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildungsprojekten beschlossen; allerdings an den wenigsten Hochschulen in die Realität umgesetzt. Vgl. Webler 1992, S.171

thos, der an ihnen haftete - die Ausbildung an den Hochschulen in allen Fachbereichen und Studiengängen sei im Prinzip insgesamt vergleichbar – verabschieden müssen, lässt sich an dem folgenden Zitat festmachen. Die damalige Ministerin für Wissenschaft und Forschung Brunn konstatiert hier im Rahmen des Aktionsprogramms zur Qualität der Lehre, „Immerhin gibt es in identischen Fächern mit gleichen Prüfungsordnungen erhebliche Unterschiede bei Studienzeiten und Absolventenquoten; es gibt gut ausgestattete Studiengänge, in denen die Regelstudienzeit stärker überschritten wird als in hoch ausgelasteten Fächern.“²⁴¹

Im Rahmen der Optimierungsbedürftigkeit der universitären Lehre konstatierten 1993 die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz, dass die Gründe für die überlangen Studienzeiten nicht allein auf Seiten der Studierenden zu suchen sind, sondern auch organisatorische und personale Aspekte, wie die mangelnde Abstimmung im Lehrangebot und die Qualität der didaktischen Befähigung der Lehrenden, eine Rolle spielen. An diesen Punkten soll Evaluation, ohne diese eindeutig zu definieren, als ein von staatlicher Seite gewünschtes Verfahren den Wiedereinstieg in die inhaltliche Studienreform markieren. Somit wurden die für die achtziger Jahre charakteristischen hochschulpolitischen Themen „Überlast“ und „Studienzeitverkürzungen“ im Sinne der Trendwende in der hochschulpolitischen Diskussion zu Anfang der neunziger Jahre von dem Aspekt der Qualitätssicherung in Studium und Lehre abgelöst.²⁴² Die Qualität und Organisation der Hochschullehre selbst stellt so ein Thema wachsenden Interesses dar.²⁴³

Um ein Bewusstsein über die Qualitätssicherung in den Fachbereichs- und Studiengangsebenen zu entwickeln, wurde in der Anfangszeit der Evaluationsbemühungen zunächst die Anregung des Gesprächs zwischen Lehrenden und Studierenden über die Situation der Lehre inten-

²⁴¹ Brunn 1991, S.12

²⁴² Vgl. EvaNet 2000

²⁴³ Vgl. Wissenschaftsrat 1996, S.3

diert.²⁴⁴ Der Austausch über unterschiedliche Interpretationen und Sichtweisen stellt den Kern von formativen Evaluationsverfahren dar. Dass Evaluation als sozialer Prozess verstanden und konzipiert werden muss, ist erst Ende der achtziger Jahre ein Thema in der führenden amerikanischen Evaluationsliteratur. In der deutschen Literatur zur Evaluation im Hochschulbereich wird dieser Aspekt erst ab Mitte der neunziger Jahre behandelt

2.3 Veränderte hochschulpolitische Rahmenbedingungen

Als zu Beginn der neunziger Jahre die ersten systematischen Versuche einer Evaluation der Lehre in Gang kamen²⁴⁵, wurde im Rahmen einer Tagung zur Evaluation der Lehre festgestellt, dass die schon seit etwa 20 Jahren betriebene „Evaluation“²⁴⁶ als selbstverständliches, öffentliches, sich ständig wiederholendes Feedback-Verfahren [...]“²⁴⁷ in Zukunft keine Anwendung in deutschen Hochschulen findet. Diese Feststellung beruht zum einen auf der Tatsache, dass die universitäre Lehre isoliert betrachtet wurde, ohne eine Überprüfung der Rahmenbedingungen unter welchen sie stattfindet. In diesem Zusammenhang ist auch auf das deutsche Charakteristikum des Föderalismus hinzuweisen, welches zum einen die Institutionalisierung von systematischen koordinierten Verfahren zur Qualitätssicherung und –entwicklung erschwert. Aufgrund der föderalen Vielfalt -welche ein „Geflecht der politischen

²⁴⁴ Vgl. Berendt und Stary 1993, Vorwort, ohne Seitenangabe

²⁴⁵ Zu nennen sind das EU-Projekt „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“, das eine groß angelegte Erprobung der zweistufigen Evaluation (interne Selbstbewertung und externe Begutachtung (Peer Review) zum Ziel hatte. Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2003, S. 6. Das „...Modellprojekt der Universität Mannheim zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studenten (1991), die Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten (1994) oder die von der Landeshochschulkonferenz eingerichtete Evaluationsagentur (1994)...“ 2000 (a), S. 17

²⁴⁶ Siehe die Studienreformbemühungen der „68er Bewegung“. Diese Aktivitäten werden als Initialzündung für die Entwicklung der Studienreformdebatte bezeichnet. Vgl. Bülow-Schramm und Reissert 1993, S.158

²⁴⁷ Vgl. Stary 1993, S. 174 ff

Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten²⁴⁸ mit sich bringt, konnte sich zu dieser Zeit noch kein Verfahren zur Evaluation der Lehre auf breiter Basis in den Hochschulen durchsetzen. Zum anderen wurde in Frage gestellt, ob leere Kassen eine gute Bedingung für die Verbesserung der Qualität der Lehre darstellen. Die rigorose Sparpolitik in Bund und Ländern ist aber nicht für alle Probleme an den Hochschulen zur Verantwortung zu ziehen, und bietet keinen Grund, dass sich die Hochschulen aus der Pflicht nehmen, anteilig an der Verbesserung der Situation von Studium und Lehre mitzuarbeiten. Denn es gibt durchaus Defizite, die unter den gegebenen Bedingungen von den unmittelbar Beteiligten an Lehre und Studium praktikabel angegangen werden können.²⁴⁹ Angesichts dieser Erkenntnis werden in Deutschland seit Mitte der 90er Jahre veränderte öffentliche Steuerungskonzepte eingesetzt, die einen Evaluations-Boom auslösten: Schulen, Universitäten und andere öffentlich finanzierte Einrichtungen sind gehalten die Qualität ihrer Prozesse und Leistungen datenbasiert auszuweisen.²⁵⁰

Die Steuerung und Verwaltung der Hochschulen unterlagen bis jetzt einem staatlichem ex-ante System; d. h. vor Arbeitsbeginn wird festgelegten Regeln nach Qualität geprüft. Der Staat sichert durch Mittelzuweisungen, gesetzliche Vorschriften, Ordnungen (z.B. die Genehmigung von Prüfungsordnungen, Studienordnungen etc.) und andere Fixierungen wesentlicher Rahmenbedingungen die Qualität der Hochschule im Voraus. Dabei kommt es nicht selten zu zeitlichen Festlegungen über einen Zeitraum von 30 Jahren und mehr wie etwa bei Berufungen, durch welche die Qualität eines Lehrstuhls über Jahre hinweg bestimmt wird. In der Vergangenheit hat sich dieses Verfahren durchaus bewährt. „Es sicherte auf der Ebene der Hochschule eine große Homogenität in der Qualität, ohne allerdings zwingend hohe Qualität zu

²⁴⁸ Mayer 2000 (a), S. 17

²⁴⁹ Siehe hierzu die Ergebnisse der Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen (Bargel 1993): Die Studierenden versprechen sich Verbesserungen im Bereich Studium und Lehre durch vermehrten Praxisbezug, überschaubare Lerngruppen und eine intensivere Betreuung durch Lehrende.

²⁵⁰ Univation 2001

garantieren.“²⁵¹ Darüber hinaus gewährte es den Hochschullehrenden eine große individuelle Freiheit und sicherte eine Finanzverantwortung des Staates im Hinblick auf die Alimentierung der Hochschulen. Kontinuität und Homogenität sind die Säulen, auf denen dieses Steuerungssystem beruht. Mit den veränderten Anforderungen der Gesellschaft an die Hochschule und den stagnierenden bzw. zurückgehenden Ressourcen stößt die inputorientierte Steuerung²⁵², die durch eine hohe Regulierungsdichte die Universitäten zu kontrollieren sucht, zunehmend an ihre Grenzen. Aus diesem Grund hat weltweit eine Tendenz zur Output orientierten Ex-post Steuerung der Qualität eingesetzt, die den Hochschulen eine größere institutionelle Autonomie einräumt und an den Ergebnissen und Leistungen der Hochschulen ansetzt, d.h. diese erst im Nachhinein kontrolliert.²⁵³ Der Staat als Hauptakteur im Hochschulsystem muss von der Detailsteuerung der Hochschulen abgehen, hin zur Verlagerung der Steuerungskompetenz an die Hochschulen selbst. Ausschlaggebend für die Veränderung hochschulpolitischer Rahmenbedingungen sind wirtschaftliche Gründe. Aufgrund der Krise der staatlichen Haushalte ist die Hochschulfinanzierung nicht mehr gesichert. „So etwa, wenn bei anhaltender Finanzkrise der öffentlichen Kassen auch mit der Globalisierung der Hochschulhaushalte nur stagnierende oder reduzierte Finanzaufweisungen hochschulintern verteilt werden können.“²⁵⁴ Aufgrund der knappen öffentlichen Mittel wird den Universitäten nicht wie gewohnt Qualität unterstellt, sondern sie werden mehr und mehr zum Gegenstand, der dem Fokus einer leistungsgerechten Betrachtung unterliegt. Die politischen Forderungen an die Hochschulen, ihre Aufgaben transparent zu dokumentieren und zu legitimieren, sind vor dem Hintergrund einer internationalisierten und globalisierten Bildungslandschaft zu sehen.

²⁵¹ Müller-Böling 1997, S. 89

²⁵² Kennzeichnend für die inputorientierte Steuerung ist die Verteilung der Sachmittel nach intersubjektiv überprüfbaren Leistungskennzahlen die „Überprüfung der ordnungsgemäßen Verausgabung veranschlagter Sach-, Investitions- und Personaltitel“ Müller-Böling 2000, S. 179

²⁵³ Vgl. Müller-Böling 1997, S. 92

²⁵⁴ Barz et al. 1997, S.15

In dieser gegenwärtigen Situation tragen gesellschaftliche Rahmenbedingungen ihr übriges bei. Nicht nur, dass die Hochschulen ihr Programm attraktiv auf ausländische Studierende zuschneiden müssen, mit allen Konsequenzen für das Curriculum, die Art und Weise in der das Studienprogramm angeboten wird und die Betreuungssituation, auch die inländischen Studierenden stellen Anforderungen an das Hochschulsystem. Zum einen sind Studienanfänger heute äußerst heterogen in ihrer Zusammensetzung hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse, Motivation und Lebenssituation,²⁵⁵ zum anderen beabsichtigen immer weniger Studierende eine wissenschaftliche Laufbahn anzustreben. Die Erwartungshaltung dem Studium gegenüber hat sich verändert, die Sicherung der Existenz hat „[...] die individuelle Entwicklung der Persönlichkeiten[...]“²⁵⁶ abgelöst. Dies fordert eine Reform der Studieninhalte im Hinblick auf die Anpassung an neuste Entwicklungen.²⁵⁷ Die Hochschulen müssen nun verstärkt, neben der geforderten Aufgabe der „wissenschaftlichen Berufsausbildung und Persönlichkeitsbildung“ - Hochschulrahmengesetz- ihre Position im Wettbewerb finden, indem sie marktgerecht (an den studentischen Bedürfnisse respektive denen des Arbeitsmarktes orientiert) sicherstellen, dass öffentliche Mittel zweckorientiert ausgegeben werden

Diesen Anforderungen können die Hochschulen nur entsprechen, wenn sie Verfahren und Instrumente entwickeln, anhand derer sie eine (inner-) institutionelle Selbstregulierung betreiben können. Verfahren zur Qualitätssicherung und –entwicklung sind aufgrund des Paradigmenwech-

²⁵⁵ Die Ruhruniversität Bochum hat eine Befragung zur Studiensituation der Studierenden, ihrem Zeitbudget sowie zur Erwerbssituation durchgeführt, um die unterschiedlichen Lebenslagen und Studienformen speziell Studierender mit familiären und speziell pflegenden Verpflichtungen sowie erwerbstätiger Studierender zu ermitteln und Rahmenbedingungen für Teilzeitstudium entwickeln zu können. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/sowi> (Forschung) 30.09.2003

²⁵⁶ Lischka 2003, S. 84

²⁵⁷ In diesem Zusammenhang ist die Akkreditierung als neuestes wissenschaftspolitisches Instrument zu nennen. Ehemals zur Förderung der internationalen Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland eingeführt, haben sich Akkreditierungsverfahren zu einem Ventil für einen langjährigen Reformstau in den traditionellen Studiengängen entwickelt, Themen wie Anwendungsbezug/Berufsqualifikation, gestufte Ausbildung und das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten spielen bei dieser Diskussion eine entscheidende Rolle. Heimer und Schneider 2000, S. 474

sels von der ex-ante zur ex-post Steuerung zur Begründung des Autonomieanspruchs dringend nötig, „um den Anspruch der Hochschulen auf mehr Eigenverantwortung fachlich zu untermauern.“²⁵⁸ Hier erschließt sich auch der oftmals als nicht vereinbare Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung nach innen und Rechenschaftspflicht nach außen.

Unter diesen Gesichtspunkten konstatiert sich Evaluation als „Steuerungsinstrument im Kontext der Forderung nach stärkerer Wettbewerbsorientierung“²⁵⁹. Bevor sich die Hochschulen dem Wettbewerb stellen können, muss eine wichtige Voraussetzung erfüllt sein. Profilbildung und Leistungstransparenz können von den Hochschulen nur betrieben werden, wenn innerinstitutionell abgesichert ist, dass die Ziele und Strategien einer Hochschule mit denen ihrer Fachbereiche bzw. Fakultäten übereinstimmen (Stichwort Leitbilddiskussion). Evaluation auf dieser Ebene stellt die Skala da, anhand dessen diese Übereinstimmung gemessen werden kann und über den Bewertungsvorgang hinaus gehend, die Fachbereiche zur Verwirklichung ihrer Ziele hinführt. Der Nutzen von Evaluationsverfahren kann in diesem Kontext folgendermaßen definiert werden: Evaluationen im Hochschulbereich bilden das Fundament im Rahmen einer gezielten Informationsbereitstellung und –aufbereitung, um gezielt Veränderungen in Gang zu setzen, an den Stellen wo sich der zu evaluierende Sachverhalt optimierungsbedürftig und –fähig zeigt.²⁶⁰

2.4 Instrumente zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich

Der Begriff von Evaluation hat in der Hochschule in den letzten zehn Jahren eine konstruktive Weiterentwicklung erfahren. „Während sich die Bemühungen zunächst direkt auf Inhalte von Lehre und Studium und

²⁵⁸ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2000, S. 8

²⁵⁹ Vgl. Kromrey 2000, S. 239

²⁶⁰ Vgl. Kromrey 2000, S.241

Didaktik der Lehre richteten, wird Qualitätssicherung in zunehmendem Maße auf die gesamte Organisation von Lehre und Studium einschließlich des Prüfungswesens bezogen.²⁶¹ Evaluation geht in diesem Kontext über die einzelne Lehrveranstaltungsbeurteilung hinaus und findet ihre Anwendung in Form von ganzheitlichen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsaktivitäten, die sich auf alle Strukturen und Prozesse beziehen. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Ansätze bzw. Verfahren im Hochschulbereich im Kontext von Qualitätssicherung bzw. -verbesserung diskutiert und angewendet, die sich grundlegend durch Trägerschaft und Erkenntnisinteresse unterscheiden.

2.4.1 Studentische Lehrevaluation

Evaluationsverfahren sollen dazu führen, dass die bewerteten Gegenstände weiterentwickelt und optimiert werden, „[...] einen Beitrag zur Verbesserung von Qualität zu leisten, hier also: zur Qualität von Studium und Lehre.“²⁶² Es hat sich herausgestellt, dass sich die Qualität von Lehre und Studium aus mehreren Perspektiven zusammensetzt. Studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung²⁶³ leistet einen Beitrag zur Beurteilung von Studium und Lehre und ist ein weit verbreitetes Verfahren. Auf die historische Entwicklung studentischer Lehrveranstaltungsbeurteilung ist bereits eingegangen worden. Als Instrument zur Aufklärung der mit der Massenuniversität verbundenen Probleme²⁶⁴ gewannen studentische Befragungen einen wichtigen Stellenwert in der Einführungsphase erster Evaluationsansätze in deutschen Hochschulen, und haben maßgeblich zur Entwicklung der deutschen Evaluationsdiskussion beigetragen. Gegenwärtig werden immer noch viele Initiativen zur Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolges von studentischer Seite aus, durch Asten oder Fachschaften, organisiert, oder werden mit ver-

²⁶¹ Raes und Unkelbach 1998, S.5

²⁶² Kromrey 2001, S. 241

²⁶³ Anstatt des Begriffes Lehrveranstaltungsbeurteilung, werden synonym auch die Begriffe Lehrveranstaltungsbeurteilung und Lehrveranstaltungskritik verwendet.

²⁶⁴ Wie z. B. der unterschiedliche Stellenwert von Lehre und Forschung bezogen auf die Reputation von Hochschullehrern und die Qualität der Lehre als solche.

schiedenen Schwerpunkten durch zentrale Einrichtungen koordiniert und getragen.²⁶⁵ Wurde in der Anfangsphase der Institutionalisierung studentischer Bewertungen noch über den Sinn debattiert, unter Einbezug des Aspekts, dass dieses anglo-amerikanische Instrument zur Messung der Qualität in Lehre und Studium gar nicht mit der Struktur des deutschen Hochschulwesens vereinbar sei²⁶⁶, ist gegenwärtig die studentische Veranstaltungsbewertung anerkanntes und gesetzlich verankertes Instrument für die Qualitätssicherung in Lehre und Studium.²⁶⁷ Trotz alledem steht im Hochschulalltag die Frage im Vordergrund, „[...] ob studentische Veranstaltungskritik überhaupt als ein adäquates Maß zur Beschreibung von Lehrqualität herangezogen werden kann.“²⁶⁸ Der Streitpunkt, ob studentische Lehrveranstaltungsbewertungen Evaluation sind oder nicht, liegt darin begründet, dass es konträre Auffassungen darüber gibt, ob die Adressaten von Lehre, die Studierenden, die Leistung objektiv beurteilen können. Kromrey vertritt den Standpunkt, dass Studierende ihre subjektive Einschätzung zu der von ihnen besuchten Veranstaltung abgeben, die keinerlei Rückschlüsse über die tatsächliche Qualität hinsichtlich Aufbau, Didaktik und Durchführung von Lehrveranstaltungen zulässt, da diese von vielen externen Faktoren verzerrt ist.²⁶⁹ Rindermann kommt allerdings über den Ver-

²⁶⁵ An der Universität Bonn wird im Rahmen der Studienreform 2000plus, die sich an den gesetzlichen Vorgaben zur Hochschulreform orientiert, durch eine Evaluation geprüft, ob die Ziele des Studiums (Berufsqualifizierung, Heranführung an wissenschaftliches Arbeiten, Vermittlung von relevantem Wissen, Fähigkeiten und Kenntnisse und Befähigung zum fächerübergreifenden Problemlösen) erreicht werden.

http://www.uni-bonn.de/Einrichtungen/Universitätsverwaltung/Organisationsplan/Dezernat_7/Studienreform_2000plus.html An der Universität Aachen beteiligt sich das Lehrerbildungszentrum an den Bestrebungen die Qualität von Lehre und Studium zu verbessern durch die Evaluation der Lehramtsausbildung. <http://www.lbw.rwth-aachen.de/LBZ/Seite8.htm>

²⁶⁶ Vgl. Rindermann 2001, S.30

²⁶⁷ „Die Erfüllung der Aufgaben nach §3 und §7 insbesondere in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Gleichstellung von Männern und Frauen wird zum Zweck der Sicherung und Verbesserung ihrer Qualität regelmäßig bewertet. Alle Mitglieder und Hochschulangehörigen haben die Pflicht dabei mitzuwirken. Inbesondere die Studierenden werden zu ihrer Einschätzung der Lehrveranstaltungen befragt. Auch hochschulauswärtige Sachverständige sollen an der Bewertung beteiligt werden.“ (§ 6 Absatz 1 Satz 1 Hochschulgesetz (Herv. durch J.Z.)

²⁶⁸ Rindermann 1997, S.180

²⁶⁹ z. B. die Heterogenität der Urteile oder mangelnde Vergleichbarkeit von Veranstal-

gleich nationaler und internationaler Forschungsergebnisse zu dem Schluss, dass unter Einbezug spezifischer Anforderungen an die Qualität der zu erhebenden Daten hinsichtlich Reliabilität und Validität, Studentische Veranstaltungskritik als angemessenes Instrument zur Bestimmung von Akzeptanz und Qualität einer Lehrveranstaltung bezeichnet werden kann.²⁷⁰ Darauf hin können konkrete Aussage über die Qualität der Lehre auf Veranstaltungsebene getroffen werden; und Studierende als Experten für gute bzw. schlechte Lehre bezeichnet werden. Sollen darüber hinaus weitergehende Ziele erfüllt werden, die über einzelne Lehr- und Lernprozesse hinausgehen, erhöhen sich die Anforderungen an die Qualität der zu erhebenden Daten.

Dennoch sind Lehrevaluationen in Form studentischer Lehrveranstaltungsbeurteilung nicht unumstritten. Wie bei allen Evaluationsverfahren herrschen unterschiedliche Auffassungen über die Funktion studentischer Lehrveranstaltungsbeurteilung und steuern die jeweilige Durchführung einzelner Verfahren. So weist die Hochschulrektorenkonferenz in dem Wegweiser durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium darauf hin, dass „[...] teilweise erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Breite des gewählten Ansatzes, der Reichweite und Nachhaltigkeit der angestrebten Ziele [...]“ zu verzeichnen sind. „Neben Fachbereichen, die ihr Lehrangebot systematisch auf den Prüfstand stellen, finden sich vereinfachte, auf die Bewertung von Einzelveranstaltungen gestützte Professorenrankings. Teilweise bleibt offen, inwieweit die Ergebnisse zu positiver Rückkopplung und nachhaltiger Verbesserung der Organisation von Lehre und Studium führen.“²⁷¹ Die Variationsbreite der eingesetzten Instrumente, ihrer Verwendung und Anwendung ihrer Ergebnisse ergibt sich daraus, dass studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen Kern und Ausgangspunkt vieler Verfahren zur Evaluation im Hochschulbereich sind. Daraus folgt, dass von vorneherein deutlich

tungen mit verschiedenen Themen und Validität der studentischen Urteile die Zusammensetzung der Studierenden, entsprechend Wissen und Motivation, oder ob es sich um eine Pflicht- oder Wahlveranstaltung handelt, etc.

²⁷⁰ Vgl. Rindermann 1997, S.182, siehe auch Bargel und el Hage 2000, S.218

²⁷¹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2003, S. 7

sein muss wie und wozu die Ergebnisse studentischer Lehrevaluation verwendet werden.

So können studentische Lehrevaluationen:

- als Rückmeldung für Lehrende auf einzelne Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsreihen dienen, damit Änderungen bzw. eine Optimierung hinsichtlich der didaktischen und methodischen Gestaltung vorgenommen werden können.
- zur Ermittlung der Lehr- und Studienqualität eines Fachbereiches bzw. Studiengangs eingesetzt werden,²⁷² und als eine Grundlage für die Erstellung eines Lehrberichts dienen sowie im Rahmen einer Peer-Review verortet sein,
- als Grundlage für Rankings verwendet werden, auf deren Basis Unterschiede von Fächern bzw. Hochschulen kommuniziert werden,
- oder auch als „Mittel für politische Steuerungsverfahren (z. B. für Gehalt und Karriere der Lehrenden, Mittelvergabe an die Fachbereiche)“²⁷³ eingesetzt werden.

Es gilt also zwischen Lehrevaluationen zu unterscheiden, die nur als feedback für den oder die Lehrende gedacht sind und die selten systematisch und kontinuierlich durchgeführt werden, und jenen, welche die Lehr- und Studienbedingungen umfassend an einem Fachbereich erfassen. In diesem Fall wird der Begriff Lehrevaluation verwendet, welcher veranstaltungs- und dozentenübergreifend ist und sich auf Rahmenbedingungen der Lehre²⁷⁴ insgesamt bezieht. Die gängigste Form, die gegenwärtig im Hochschulalltag verwendet wird, betrifft die Evaluation einzelner Vorlesungen und Seminaren, unter dem Begriff Lehrveranstaltungsevaluation, in der Regel mittels Fragebögen.²⁷⁵

²⁷² „Dazu zählen die Abstimmung der Veranstaltungen und der Aufbau der Veranstaltungsfolgen, der Forschungs- und Praxisbezug im Studium, das soziale Klima im Fachbereich sowie der Aufbau und die Durchführung von Prüfungen – Themen übrigens, die Studierenden oftmals wichtiger sind als die mehr oder weniger gelungene Veranstaltung einzelner Dozenten.“ Bargel und el Hage 2000, S.208

²⁷³ Bargel und el Hage 2000, S.216, Siehe auch: Streeck, Wolfgang: Die Festsetzung von Professorengehältern in den USA In: Soziologie 3/1998, S.23-30

²⁷⁴ (inklusive Veranstaltungen, Ausbildungsinhalte, Bibliotheksausstattung, Studienzeiten, Absolventenchancen u.ä.) Rindermann 2001, S.23

²⁷⁵ Unterstützung erfährt dieses Vorgehen durch den vermehrten Einsatz computerge-

Allerdings stehen studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen an deutschen öffentlichen Hochschulen vor einem großen Problem. Oftmals werden diese mit großen Aufwand und Engagement durchgeführt, zeigen aber nur geringe Auswirkungen auf die Verbesserung von Lehrleistungen, denn „(d)as Hauptproblem bisheriger Evaluationen stelle die „totale Konsequenzenlosigkeit“ dar.“²⁷⁶ Ob die Ergebnisse für einen Austausch oder Handlungsmodifikationen genutzt werden, hängt von der jeweiligen Akzeptanz ab, welche die Lehrenden den Erhebungen entgegenbringen. Zu einem großen Teil resultiert die Umstrittenheit dieser Art von Befragungen in deutschen Hochschulen aus der bisherigen Hochschulkultur, die in der Regel nicht beinhaltete, dass Lehrende und Studierende (bis auf institutionalisierte Prüfungsergebnisse in der Mitte und am Ende des Studiums) gegenseitig strukturiert Rückmeldung während des Studienverlaufs über den Lehr- und Lernprozess erhalten, um Lehre und Studium im Sinne der Beteiligten verbessern bzw. gute Lehre honorieren zu können.²⁷⁷ Aus diesem Grund müssen diejenigen Verantwortlichen, die diese Befragungen initiieren bzw. durchführen, einzelne Fachbereiche umfassend darüber informieren, was studentische Lehrveranstaltungsbewertungen leisten und was sie nicht leisten können. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass immer nur Teilaspekte erfasst werden können, und nie der Gegenstand in seiner Gesamtheit. Rindermann weist darauf hin, dass gute Lehre nicht allein von der didaktischen Gestaltung abhängt, sondern darüber hinaus von der inhaltlichen Adäquatheit und dem Grad der Strukturiertheit des Gesamtcurriculums sowie von institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.²⁷⁸ Darüber hinaus macht Rindermann auf einen ausschlaggebenden Aspekt aufmerksam, der nicht unbeachtet bleiben sollte, wenn Instrumente der studentischen Lehrevaluation ihre Anwendung

stützter Evaluationssoftware.

²⁷⁶ Rindermann 1996, 139 zit. nach Sohr 1993

²⁷⁷ Dies ändert sich seit Anfang des Jahres 2000. Als Zeichen des wachsenden inner- und außeruniversitären Interesses an der Qualität der Lehre verleihen viele Hochschulen Lehrpreise an besonders engagierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um herausragende Leistungen in der Lehre zu fördern und zu honorieren.

²⁷⁸ Rindermann, 2003, S.2

in der Hochschulforschung Anwendung finden sollen. Eine isolierte Anwendung von Lehrveranstaltungsbewertungen, d. h. ohne die Bereitstellung einer hochschuldidaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstruktur bzw. eine fehlende Motivierung zur Nutzung dieser und unveränderte sächliche und personelle Rahmenbedingungen, führen „[...] häufig nicht zu einer Verbesserung der Lehre [...].“²⁷⁹

Der Aspekt, dass viele Lehrende Unbehagen vor einer schlechten Rückmeldung bzw. Beurteilung ihrer Lehrleistung durch die Studierenden haben, kann durch bis dato durchgeführte anglo-amerikanische und deutsche Studien entkräftet werden, die zu dem Schluss kommen, „[...] dass die Studierenden mit der Mehrzahl der von ihnen besuchten Veranstaltungen zufrieden sind.“²⁸⁰ Nun stellt sich die Frage wozu denn dann evaluiert werden soll, wenn die Studierenden im Großen und Ganzen zufrieden sind. Daniel und Münch weisen darauf hin, dass kein übertriebener Grund zur Selbstzufriedenheit bestehen kann. Punktueller Lehrevaluationen, die den Zweck erfüllen, umgehendes feedback an die Lehrenden zurückzumelden und etwaige Probleme in der Lehre offen zu machen, werden nach Kromrey als Zufriedenheits- oder Unzufriedenheitsäußerungen bzw. Akzeptanzaussagen²⁸¹ bezeichnet, die nur bedingt aussagekräftig sind. Insbesondere bei hochschulweiten Projekten werden keine Hoffnungen mehr dran geknüpft, Rückschlüsse auf die Qualität der Veranstaltung oder des Lehrenden aus dem Vergleich der Bewertung ziehen zu können.²⁸² So ist eine genaue Differenzierung bei der Anwendung mehrerer erprobter Instrumente nötig, welche hilft zu einer besseren Einschätzung studentischer Befragungen zu kommen.²⁸³ Um eventuelle Widerstände von Lehrenden gegenüber

²⁷⁹ Rindermann 2003, S.1

²⁸⁰ Daniel und Münch 2000, S.13

²⁸¹ „Akzeptanzurteile sind Aussagen über die auskunftgebende Person, nicht über den zu beurteilenden Sachverhalt“ Kromrey 1996, S.172

²⁸² Vgl. <http://evanet.his.de/evanet/knowhow/kh.grund/kh.evalarten.html#EaArt-Lehrveranstaltungsbeurteilungen> Zugriff 15.09.2003

²⁸³ „Bei Zufriedenheitsbefragungen besteht im Allgemeinen eine starke Tendenz zu sehr positiven Antworten (vg. Aust 1994)

Zufriedenheit ist in hohem Maße vom individuellen Anspruchsniveau abhängig. Aus diesem Grunde kann Zufriedenheit auch dann geäußert werden, wenn die Bedingun-

studentischen Befragungen lösen zu können, ist es wichtig herauszustellen, dass diese nicht zu einer inhaltlichen Bewertung der jeweiligen Veranstaltung herangezogen werden.²⁸⁴ Lehrevaluation ist ein Instrument, das den Lehr- und Lernprozess bezogen auf eine Veranstaltung verbessern kann, wenn die Ergebnisse thematisiert und Konsequenzen gezogen werden. Die folgende Definition macht deutlich, dass Lehrevaluation in der Form studentischer Befragungen nur zweckdienlich sein kann, wenn sie übergreifend in andere regelmäßig angewendete Verfahren der Qualitätssicherung und –entwicklung eingebunden ist. „Lehrevaluation meint generell die systematische und kontinuierliche Bewertung von Lehre und Studium, die neben anderen Verfahren, z. B. der externen Evaluation oder der Akkreditierung, der Qualitätssicherung dient. Sie zielt ab auf die Bedingungen, die Effizienz und die Qualität der Lehre sowie auf inhärente Entwicklungspotenziale.“²⁸⁵ Sollen Bewertungen dieser Art kein Selbstzweck sein, ist es elementar vor ihrer Anwendung den jeweiligen Zweck herauszustellen. Hier schließt sich die Frage nach der Methodik an, wer wird wie und zu welchem Zweck evaluiert. Nur wenn diese Fragen vorab geklärt werden, ist eine Befragung sinnvoll. Werden die Befragungen seitens der Studierenden durchgeführt, lässt sich sicherlich ein anderer Akzent finden, als wenn diese von einem zentralen Evaluationsbüro durch das Prorektorat vor den strategischen Zielen der Hochschule durchgeführt werden. Ideal wäre es, wenn die Gesamtperspektive von Studierenden und Lehrenden auf Studium und Lehre abgebildet wird. Deshalb sollten auch Lehrende in die Befragung mit einbezogen werden. Allerdings sind die finanziellen und personellen Ressourcen nicht zu unterschätzen. Eine andere Alternative, die sich aber nur in überschaubaren Teilnehmer-

gen objektiv schlecht sind (der Dozent beispielsweise im Seminar „überhaupt nicht sagt“ oder von einem „vergilbten Manuskript“ abliest).

Ferner schließt eine positive Antwort auf die Frage: „Wie zufrieden sind Sie mit der Lehrveranstaltung insgesamt?“ erhebliche Detailkritik (etwa an der mangelnden Transparenz der Prüfungsanforderungen) nicht aus.“ Daniel und Münch 2000, S.113

²⁸⁴ In diesem Rahmen sind neben Selbst- auch Fachkollegen-Beurteilungen und ggf. quantitative Indikatoren zu berücksichtigen. Vgl. Rindermann 2003, S.2

²⁸⁵ Eismann 2003, S. 5

kreisen anwenden lässt, stellt die „Dialogische Evaluation“ dar.²⁸⁶ Da es mehrere erprobte Verfahren zur Erhebung der Lehrqualität aus Sicht der Studierenden und Lehrenden gibt, reicht es nicht, sich nach der Durchführung von oben verordneten studentischen Befragungen zufrieden zurückzulehnen. Erst wenn die Ergebnisse in einem institutionalisierten Rückmeldesystem²⁸⁷ verankert sind und somit die Basis für Kommunikations- und Reflexionsprozesse bilden, erfüllt dieses Instrument seinen Zweck als Impuls für die Qualitätssicherung.²⁸⁸

2.4.2 Lehrberichte– ein Instrument zur Studienreform

Nicht zuletzt aufgrund der begrenzten Aussagekraft, insbesondere hinsichtlich der Validität der Ergebnisse, geriet das Konzept studentischer Lehrevaluation in die öffentliche Kritik. Infolge der lauter werdenden Forderung nach universitärer Qualitätssicherung von Studium und Lehre wurde die Lehrberichterstattung im Jahr 1993 in das nordrhein-westfälische Universitätsgesetz § 91 aufgenommen und verpflichtend vorgeschrieben. Politisches Ziel war die Institutionalisierung des Lehrberichtsverfahrens auf Studiengangs-, Fachbereichs- bzw. Fakultäts-ebene zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Von den zu einem großen Teil auf statistischen Angaben beruhenden Lehrberichten versprach sich die Regierung, einen Reflexionsprozess innerhalb der Disziplinen in Gang setzen und den für die Berichterstattung verantwortlichen Dekanen qualitätsrelevante Informationen zur Standortbestimmung an die Hand geben zu können, für eine auf Qualitätsverbesserung hin zukunftsgerichtete Hochschulplanung.

²⁸⁶ Studentische Evaluatoren besuchen die Veranstaltungen und teilen Fragebögen aus. In Kleingruppen werden Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten zusammengetragen und dann zwischen den Kursteilnehmern und Lehrenden diskutiert. Bargel und el Hage 2000, S.209

²⁸⁷ Z. B. lehrinheitsbezogen in der Form eines regelmäßig stattfindenden Gesprächskreises.

²⁸⁸ Eismann 2003, S.5

2.4.3 Lehrberichte im historischen Kontext

Angesichts des öffentlichen Vertrauensverlusts in die Qualität der Hochschulausbildung und des öffentlichen Legitimationsdrucks entstand, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der angespannten Haushaltsituation, die Notwendigkeit einer Qualitätsbewertung im deutschen Hochschulbereich. Im Zentrum stand die Entwicklung entsprechender Verfahren zur detaillierten öffentlichen Rechenschaftslegung (accountability), welche u.a. die Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes zum Kriterium hatte.²⁸⁹ Einen großen Stellenwert nahm zudem das Erfordernis ein, die von den Hochschulen erbrachten Leistungen und deren Qualität zu überprüfen und neue Formen zur Herstellung von Transparenz und Offenlegung des Studien- und Lehrbetriebs gegenüber dem Staat und dem Steuerzahler zu entwickeln.²⁹⁰ Mit der Entwicklung und Implementierung eines systematischen Berichtswesens sollte ein Lösungsansatz gefunden werden, dass der öffentlichen Kritik an der Qualität und dem Leistungsvermögen der Hochschulen eine angemessene leistungs- und qualitätsfördernde Selbstbeschreibung entgegengesetzt. Gleichzeitig sollte die Eigenverantwortlichkeit der Fachbereiche bzw. Fakultäten für ihre wissenschaftliche Aufgabe verstärkt in den Mittelpunkt gerückt werden. Unterstützung fand das Vorhaben durch die Initiative der Länder, welche die Hochschulen zur Qualitätssicherung in der Lehre durch Landesgesetze verpflichtete und eine regelmäßige Lehrberichtserstattung unter Einbezug der Studierenden gesetzlich fest schrieb. Die Ministerialbürokratie verlangte auf diesem Weg die Erfüllung gesetzlicher, teilweise standardisierter Vorgaben, einschließlich einer turnusmäßig alle zwei Jahre vorgesehenen Berichtserstellung. Lehrberichte (internal reviews) und ihre legitimierende Funktion im

²⁸⁹ Ziel der Rechenschaftslegung ist der Nachweis eines effizienten Einsatzes von Ressourcen, die Beschreibung der Lehr- und Studiensituation (eine Bestandsaufnahme der Stärken und Schwächen in der Ausbildung). Dabei werden vor allem quantitativ-statistische Daten zum Studien- und Prüfungsverlauf gefordert. Aber erst eine Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Daten (Expertenbefragungen) liefert ein umfassendes Bild zur Qualität in Lehre und Studium.

²⁹⁰ Vgl. Barz et.al. 1997, S. 17

deutschen Hochschulsystem sind im Grunde nichts Neues. Es gibt zahlreiche Äquivalente und Vorläuferverfahren im Wissenschafts- und akademischen Bereich. Als Bahnbrecher im weitesten Sinne lassen sich Begleitforschungsberichte über die Evaluation größerer Modellversuche identifizieren, wie Untersuchungen zur Effektivität und Effizienz von Lehre und Studium in Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen oder die Erprobung der einstufigen Lehrer- bzw. Juristenausbildung. Auch frühere Berichtsformen können unter diesem Begriff subsumiert werden, bei denen es sich mehr oder weniger um detaillierte statistische Reporte handelt, die viele Hochschulen und Fächer bereits seit Jahren veröffentlichen. Dazu zählen u.a. auch fach- und hochschulbezogene Untersuchungen zur Studiendauer.

Der Begriff „Lehrbericht“²⁹¹ tauchte zu Beginn der 90er Jahre in den bildungspolitischen Debatten aller westlichen Industriestaaten auf, nachdem sich seit Ende der 80er Jahre das Interesse von Politik und Öffentlichkeit über Maßnahmen zur Verkürzung der Studiendauern zunehmend auf die Qualitätssicherung der Lehre konzentrierte.²⁹² „Bereits 1988 hatten Experten festgestellt, dass die Erprobung von Konzepten zur Leistungsberichterstattung im Hochschulbereich im internationalen Vergleich überfällig sei, und dass sich die Massenmedien des Themas annehmen würden, wenn nicht die Universitäten selbst mit wissenschaftlich fundierten Methoden zur Leistungstransparenz beitragen würden.“²⁹³

²⁹¹ Problematisch erweist sich die Überlagerung der gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte mit Evaluation, die in der Vergangenheit zu begrifflichen Verwirrungen zwischen den gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichten und den in Eigeninitiative der Fachbereiche erstellten Berichten zur Selbstevaluation geführt haben. Letztere wurden auch als Lehrberichte bezeichnet. Erst im Zuge der Weiterentwicklung des Evaluationsmodells zum zweistufigen Modell der internen und externen Evaluation, gelang eine begriffliche Trennung, die in der Praxis jedoch auch Unschärfen zeigt, wie die nachfolgenden Bezeichnungen für ein und dasselbe Objekt verdeutlichen: „Selbstreport“ (Hochschulinformationssystem GmbH (HIS), Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA)), „Selbstbeschreibung“ (Verbund norddeutscher Hochschulen) oder „Evaluationsbericht“ (dieser Begriff impliziert im niedersächsischen Verfahren ein auf Selbstreport und Gutachten basierenden Gesamtbericht auf Landesebene). Vgl. Barz, Andreas: 1997, S. 20

²⁹² Vgl. Barz et.al. 1997, S. 17, S. 39

²⁹³ Daniel 2002, S. 2

Die überwiegend in Form studentischer Lehrveranstaltungs-kritik²⁹⁴ stattfindende und kontrovers diskutierte Lehrevaluation hatte zum Ziel, die mit der Massenuniversität einhergehenden Probleme im Lehr- und Lernprozess transparent zu machen und als Orientierungshilfe für Studienplanung zu fungieren.²⁹⁵ Es kristallisierte sich jedoch bald heraus, dass die Konzentration auf einzelne Lehrveranstaltungen und die studentische Beurteilung der Lehrqualität als Rückmeldung an die Lehrenden nicht ausreichte, um größere, nachhaltige Veränderungen auf Studiengang- bzw. Fachbereichsebene zu initiieren. Der Grund hierfür wurde im fehlenden systematischen Bezug zu den institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen gesehen, unter denen Lehre stattfindet. Die begrenzte Aussagekraft der Lehrveranstaltungsbeurteilung und die Einsicht, dass in einem komplexen System wie der Hochschule viele Faktoren auf unterschiedlichen Handlungsebenen ineinander greifen, welche die Qualität der Lehre determinieren,²⁹⁶ führte unvermeidlich zu einer Ausweitung der Evaluation auf das Lehrberichtsverfahren.

Maßgeblich zu dieser Entwicklung beigetragen hat der Wissenschaftsrat (1993) mit seiner Forderung nach einer stärkeren institutionellen Verantwortung der Fachbereiche bzw. Fakultäten²⁹⁷ für die Lehre. Zum anderen nahm die Wissenschaftsorganisation die Zurückhaltung der Fächer bei den Bemühungen um Studienreform zum Anlass, die Einführung der Lehrberichte zu forcieren. Durch die landesgesetzliche Verankerung der Lehrberichterstattung in die Hochschulgesetze,²⁹⁸ ab Mitte der 90er Jahre, gewann das Lehrberichtsverfahren²⁹⁹ schließlich

²⁹⁴ Wichtige Anstöße für die Lehrveranstaltungsbeurteilung lieferten u.a. die TU Berlin, die Universität Mannheim und das "Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“ in NRW.

²⁹⁵ Vgl. Heimer und Schneider 2000, S. 471

²⁹⁶ Bülow-Schramm und Reissert 1993, S. 161

²⁹⁷ Wenn von Fakultäten im Text die Rede ist, beziehen sich die Ausführungen auch auf organisatorische Einheiten wie Fachbereiche, und Studiengänge.

²⁹⁸ Nach der derzeitigen Gesetzeslage ist eine formalisierte Lehrberichterstattung in 13 von 16 Hochschulgesetzen der Bundesländer (Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Bayern, Baden-Württemberg, Saarland, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Mecklenburg) gesetzlich verankert. Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2001, S. 7-42

²⁹⁹ § 91 HG NRW schreibt die wesentlichen inhaltlichen Bezugspunkte zur Lehrbe-

normativen Charakter. Seitens der Ministerien galten die Berichte als probates Mittel zur Beurteilung der Lehr- und Studiensituation von Studiengängen, Fachbereichen oder Fakultäten.³⁰⁰

Angestoßen wurde das bereits 1992 in Baden-Württemberg erprobte Lehrberichtsverfahren in Nordrhein-Westfalen durch das Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“.³⁰¹ Einen wesentlichen Schritt in Richtung Qualitätssicherung kündigten auch die Empfehlungen der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz zur Studienstrukturreform im Jahr 1992 an,³⁰² die zum einen eine Verbesserung der Orientierung in der Studieneingangsphase durch ein breites Spektrum von Orientierungs-, Beratungs- und Kontaktangeboten für Studierende vorsah. Zum anderen zielten die Vorschläge auf die Optimierung der Qualität der Lehre und auf die Stärkung von Maßnahmen der Selbstkontrolle und Transparenz im Studien- und Prüfungsgeschehen.³⁰³

1993 förderte das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF) eine Pilotstudie des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik an der Universität Bielefeld (IZHD), deren Forschungsvorhaben zunächst die Entwicklung eines detaillierten Leitfadens für die Dokumentation von Lehrberichten³⁰⁴ vorsah. In den darauf folgenden Jahren wurde das Lehrberichtskonzept in Richtung Organisationsberatung weiterentwickelt. Das Institut der Universität Bielefeld hob seinerzeit die Bedeutung der Lehrberichte als eigenständiges Instrument der Qualitätssicherung besonders hervor, deren Konzeption in der Hand der jeweiligen Hochschule verbleiben sollte. Für weitere Entwick-

richterstattung vor.

„Die Dekanin oder der Dekan erstellt regelmäßig alle zwei Jahre einen Lehrbericht. Er enthält für alle Studiengänge insbesondere Aussagen zu Inhalt und Struktur des Lehrangebots, zur Lehr- und Prüfungsorganisation sowie zur Beratung und Betreuung der Studierenden; die Ergebnisse der studentischen Befragungen gemäß § 6 Abs. 1 Satz 3; eine Bewertung der Stärken und Schwächen sowie Maßnahmen zur Verbesserung“ (Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen [Hochschulgesetz – HG) vom 23. Februar 2000.

³⁰⁰ Vgl. Wissenschaftsrat 1996, S. 38f

³⁰¹ Bis 1994 lagen dem Ministerium ca. 350 Lehrberichte der baden-württembergischen Universitäten vor. Vgl. Barz et al. 1997, S. 17

³⁰² Barz et al. 1997, S. 28

³⁰³ Vgl. Barz et al 1997, S. 28

³⁰⁴ Siehe hierzu das „Bielefelder Modell“ zur Erstellung von Lehrberichten, Webler et al. 1993

lungen des Qualitätssicherungsinstruments spielte das im Frühjahr 1994/95 gestartete Projekt zur Erprobung von Lehrberichten an hessischen Fachhochschulen eine wichtige Rolle. Im Dezember 1994 lief das Projekt „Erprobung und Einführung von Lehrberichten“ an den Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen an, das bis September 1995 abgeschlossen sein sollte. Weitere Projekte, die hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden, folgten.³⁰⁵

Mit der gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichterstattung wurde den Fachbereichen bzw. Fakultäten ein adäquates Instrument gegenüber Landesregierung und Hochschulleitung an die Hand gegeben, dass sie in die Lage versetzen sollte, ihre Performance zu analysieren und aus den Ergebnissen Handlungsanleitungen zur Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium abzuleiten. In diesem Sinne sind Lehrberichte „[...] aus staatlicher Sicht ein Versuch, von außen die Effizienz und Effektivität des Hochschulsystems mit einem aus dem Inneren der Hochschule herauskommenden Kontrollinstrument zu sichern.“³⁰⁶

2.4.4 Ziel der Lehrberichterstattung

Im Idealfall bietet das obligatorische Berichtswesen übersichtliche Bestandsaufnahmen der Lehr- und Studiensituation (Ist-Zustand³⁰⁷) sowie detaillierte Beschreibungen der Rahmenbedingungen, in welchen Lehre und Studium stattfinden.

Im Zentrum der realistischen Darstellung des eigenen Leistungsstands steht ein aufschlussreiches Abbild der vorhandenen Stärken und Schwachstellen, wobei sich die systematische Aufzeichnung der Quali-

³⁰⁵ Vgl. Barz et al 1997, S. 26ff

³⁰⁶ Müller-Böling 1997, S.93f

³⁰⁷ Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) fordert 2000 in ihrem Sachstandsbericht zur Evaluation der Lehre, Lehrberichte möglichst kurz zu fassen und Informationen in übersichtlicher Form zu präsentieren. Die erforderlichen Grunddaten, Erläuterungen und Bewertungen sollten in standardisierter Form dargestellt werden, klar gegliedert und leicht zugänglich sein. Von umfangreichen Beschreibungen rät die HRK ab. Der Umfang sollte 15 Seiten nicht überschreiten.

tätsmängel vornehmlich an vorhandenen Ist-Soll-Diskrepanzen orientiert. Die in die Berichte einfließenden Ergebnisse, die als Kritik an der Situation des Studienfachs angelegt sein sollen, erlauben einen tieferen Einblick in die Leistungsfähigkeit der Fächer und bilden idealiter Weise die analytische Grundlage für wissenschaftspolitische Entscheidungsfindungen, das Erkennen notwendiger Veränderungsbedarfe und erfolgsversprechender Zukunftspotentiale. Die Bearbeitung relevanter Themenfelder im Lehrbericht wird ergänzt durch die Auswertung so genannter Grund- und Strukturdaten. In diesem Kontext gewinnen, unter dem Aspekt der Aufwandsreduzierung des Verfahrens, hochschulinterne Datenbanken sowie entsprechende Auswertungsroutinen an Relevanz. Die Fächer sollte auf einen Grunddatenkanon mit vergleichbaren Daten, die kontinuierlich fortgeschrieben und für verschiedene Verwendungszwecke bereitgehalten werden, zurückgreifen können. Der entscheidende Aspekt des Lehrberichtsverfahrens aber ist, dass aus den gewonnenen Ergebnissen realistische handlungsleitende Empfehlungen für die Fächer abgeleitet werden können, welche in einen durchgreifenden Maßnahmenkatalog münden, der das kritische Potential des Studiengangs zum Ausdruck bringt.³⁰⁸

Von einem einheitlichen Instrument der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen kann aufgrund der hochschulgesetzlichen Regelungen zur Qualitätssicherung auf Landesebene, die im Detail deutlich voneinander abweichen und eine Vergleichbarkeit kaum zu lassen, nicht die Rede sein. Bei aller Heterogenität der Landesvorgaben stellt die studentische Veranstaltungskritik einen gewichtigen Teil der Lehrberichterstattung dar. „Die Lehrveranstaltungskritik als Instrument zur Organisation eines Diskurses zwischen Lehrenden und Studierenden [...]“³⁰⁹ ermöglicht eine Verständigung zwischen den Beteiligten über die Zielsetzung der Ausbildung, die Gestaltung des Curriculums etc. Die Studierenden erhalten die Chance partizipatorisch und selbstreflexiv an hochschulischen Entscheidungsprozessen teilzuhaben, indem sie ihre

³⁰⁸ Vgl. Künzel 2004, S. 48ff

³⁰⁹ Künzel 2004, S. 50

Perspektive als Experten der Lehr- und Studienbedingungen einbringen und ihre Qualitätsansprüche an die Studiengänge definieren. Habel und Kromrey untermauern die hier vorgestellten Gedanken: „Obwohl durch Landesgesetze vorgeschrieben und ihrem Wesen nach nicht Evaluation, sondern Dokumentation, können Lehrberichte dennoch über ihre öffentliche Transparenzschaffungsfunktion hinaus auch hochschulintern von Nutzen sein, als ‚Instrument des Controlling‘ und als ‚Mittel einer von der Hochschule selbst gesteuerten Studienreformatarbeit‘ (Habel 1995, 12); und sie können natürlich auch Evaluationen *enthalten*: Selbstbeurteilungen der Fachbereiche und Institute, Ergebnisse studentischer Befragungen.“³¹⁰ Insofern erfüllt die teilweise sehr unterschiedliche Ausgestaltungsformen aufweisende Lehrberichterstattung eine nach innen gerichtete Funktion, welche auf eine kritische fachbereichs- bzw. studiengangsbezogenen Selbstinformation und -bewertung von Studium und Lehre (Monitoring³¹¹) fokussiert. Auch wenn die fachlichen Ausführungen zu den Lehrberichten (bezüglich der Vorgaben³¹² und Mindestkriterien für die Selbstbeschreibung der Fächer) in den Hochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer offenkundige Unterschiede aufweisen, kann die gesetzliche Verpflichtung der Hochschulen zur regelmäßigen Rechenschaftslegung über ihre Leistungen als qualitativer Sprung³¹³ gewertet werden. Die uneinheitliche Situation der Gesetzeslage resultiert aus der föderalen Struktur der Bundesrepublik, die eine unterschiedliche Regelungsdichte zur Folge hat.³¹⁴ Gleichwohl bietet

³¹⁰ Kromrey 2000, S. 9

³¹¹ Monitoring impliziert die Dauerbeobachtung eines bestimmten Systems. Das Verfahren wird zunehmend zur analytischen Überwachung von Prozessen angewendet, wobei die Zielerreichung turnusmäßig kontrolliert, die Ziele u.U. neu ausgerichtet und die Teilergebnisse zwecks Konturierung in den Prozess rückgekoppelt werden.

³¹² In einigen Ländern beinhaltet die Gesetzeslage lediglich Angaben zu den Einheiten, auf die sich die Berichtspflicht bezieht und zu der Person, die für die Wahrnehmung der Berichtspflicht zuständig sein soll.

„Die Vorgaben der Länder unterscheiden sich (.)im Hinblick auf: den Umfang der zu erhebenden quantitativen Daten und Indikatoren, die Aggregationsebene des Berichtes (ob z. B. jedes Fach, jeder Fachbereich einen Bericht erstellen soll oder ob ein Gesamtbericht pro Hochschule ausreicht) die Häufigkeit der Erstellung (eine Spannweite von 1 bis 3 Jahren ist ausreichend), die Vorschriften zu Veröffentlichung und Beteiligung des zuständigen Ministeriums.“ EvaNet 2005

³¹³ Barz et al. 1997, S. 21

³¹⁴ Vgl. Barz et. al 1997, S. 20

diese Konstellation den Hochschulen die Option, über allgemein gültige Anforderungen an die Lehrberichterstattung auf hochschul- und fachspezifische Besonderheiten einzugehen (Vor-Ort-Lösungen) und das Verfahren entsprechend auszugestalten.³¹⁵

Kursorisch dargelegte Erfahrungen mit Lehrberichten hinterlassen aber nicht selten den Eindruck, dass die Berichterstattungspflicht in den einzelnen dezentralen Einheiten vor allem mit unverhältnismäßigen Kosten und Aufwand assoziiert werden und massive Defensivhaltungen bei den Beteiligten auslösen. Häufig ist gerade bei Professoren massive Überzeugungsarbeit zu leisten, um eine höhere Akzeptanz zu schaffen und die Erfolgsaussichten der Lehrberichterstattung zu verbessern. Die Bekanntmachung des Verfahrens und das Wissen um Sinn und Zweck der Lehrberichtserstattung erfüllen einen erkennbaren Beitrag, skeptische Haltungen aufzulösen.³¹⁶ Um eine unzumutbare Mehrbelastung der Fachvertreter in den dezentralen Einheiten zu vermeiden, sollte das Zusammenspiel teilstandardisierter Lehrberichte und Evaluation explizit so gestaltet sein, dass bereits vorhandene Berichtsstrukturen genutzt und Lehrberichte und Evaluation sinnvoll miteinander kombiniert werden. Ein weiterer entscheidender Aspekt, der mit der Einführung des in Rede stehenden Qualitätssicherungsinstruments hochschulpolitisch intensiv debattiert wurde, betrifft die Forderung, dass sich die (kontrollierende Funktion) des Lehrberichtsverfahrens nicht in negativen Konsequenzen für das Fach widerspiegeln darf³¹⁷ (beispielsweise dürfen aus den Ergebnissen keine Ressourcenkürzungen für die betroffenen Disziplinen hervorgehen). In diesem Kontext konstatiert Winter kritisch: „Wenn der Selbstevaluations-Report als Lehrbericht an das Ministerium adressiert wird, sind von den Studienfächern nur strategische Äußerungen zu erwarten. Schlussendlich lautet dann der Tenor der Lehrberichte: Die Punkte, die positiv zu verbuchen sind, sind selbstverantwortet,

³¹⁵ Vgl. Künzel 2004, S. 49

³¹⁶ Rhinow 2000, S. 29

³¹⁷ Wichtig für die Akzeptanz des Instruments der Lehrberichte ist, dass die Ergebnisse keinen Einfluss auf die hochschulinterne Mittelverteilung oder auf Strukturentscheidungen haben.

die negativen Punkte sind fremdverschuldet. Generell besteht also eine funktionale Inkompatibilität von Lehrberichten, die als Rechenschaftsberichte gegenüber dem Kultusministerium fungieren und den Selbstberichten, die - mehr oder weniger selbstkritisch der Selbstanalyse und damit der selbstorganisierten Qualitätsverbesserung dienen.³¹⁸ Künzel hält Lehrberichte für äußerst problematisch. Er sieht die Gefahr, dass diese zur Routine werden und zur Pflichtübung verkommen.³¹⁹

Die begrenzte Wirkung des in der Verantwortung der Hochschule liegenden klassischen Lehrberichtsverfahrens wurde durch eine Befragung der für die Berichterstattung verantwortlichen Dekane in Nordrhein-Westfalen (MWF 1998) bestätigt.³²⁰ Der vielleicht wichtigste Beitrag der (kritischen) Selbsteinschätzung³²¹ ist aber unzweifelhaft die nachhaltige Entwicklung oder Belebung aktiver Kommunikations- und Kooperationsprozesse unter den Lehrenden und Studierenden. Über angestoßene Kommunikations- und Diskursprozesse lassen sich tragfähige Übereinstimmungen über inhaltliche Ziele, Strategien und organisatorische Veränderungen herstellen.

2.5 Hochschulkonzept NRW 2010

Neben den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) trägt die nordrhein-westfälische Landesregierung Verantwortung für die Qualität ihrer Studiengänge und eine qualitativ hochwertige Ausbildung der jungen Generation. Die Rahmenbedingungen unter denen die akademischen Leistungen zu erbringen sind, sollen den Studierenden, deren Potential für die Zukunftsfähigkeit des Landes eine entscheidende Rolle spielt, ein effizientes Studium in angemessener Zeit erlauben.

Trotz des sich wandelnden Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen, welches im Rückzug aus der herkömmlichen staatlichen Detail-

³¹⁸ Winter 2002, S. 112

³¹⁹ Vgl. Künzel 2004, S. 50

³²⁰ Vgl. Bargel und El Haage 2000, S. 212

³²¹ Ebel-Gabriel HQSL 1 00 04 06, B 1.1, S. 7

steuerung und einer Entwicklung in Richtung Autonomie der Hochschulen zum Ausdruck kommt, bleibt der Staat „[...] der Gewährsträger und Hauptfinanzier der Hochschulen.“³²² Vor diesem Hintergrund und angesichts der prekären Haushaltslage hat sich das Ministerium für Wissenschaft und Forschung (MWF)³²³ für eine erhöhte Qualitäts- und Leistungsorientierung der Hochschulen ausgesprochen und im Sommer 2003 das im Wissenschaftsministerium entwickelte „Hochschulkonzept 2010 NRW“ vorgestellt. Aus landesplanerischer Sicht verfolgte die Landesregierung mit dem Konzept die Absicht, „[...] die Bedingungen ‚vor Ort‘ im Kontext der Hochschulplanung des Landes zum Gegenstand“³²⁴ zu machen und auf der Grundlage der Resultate eine bedarfsgerechte, leistungsorientierte Mittelverteilung für Lehre und Forschung an den nordrhein-westfälischen Hochschulen vorzunehmen. Darüber hinaus sollte das Hochschulkonzept 2010 als ein Beitrag zur öffentlichen Rechenschaftslegung des alimentierten Systems Hochschule verstanden werden. Gleichzeitig greift das Ministerium die Verantwortung für ein ausgewogenes Lehrangebot auf, in der das Land NRW steht.

Das leistungsdifferenzierende Gesamtreformpaket sollte dazu beitragen, „[...] die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschafts- und Forschungslandes [...]“³²⁵ zu sichern und auszubauen. Auch wenn die Hochschulen in NRW entgegen einem oft zu hörenden Vorurteil gute und zum Teil sogar Spitzenleistungen³²⁶ aufweisen, zwingt die gegenwärtige Situation zu Veränderungen. Grundlage für die künftige Hochschulplanung und Hochschulentwicklung des Landes sind die vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung (MWF) zum Hochschulkonzept NRW 2010 herausgegebenen Erlasse und landesplanerischen Zielvorgaben (Erlass - 29-07-03; Erlass – 18-08-03; Erlass

³²² Fangmann 2005, S. 1

³²³ Vorgängereinrichtung des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (MIWFT)

³²⁴ Hornborstel 2006, S. 219

³²⁵ Kraft 2003, S. 1

³²⁶ Die nordrhein-westfälischen Hochschulen haben in den letzten Jahren bei seriösen Rankings gut abgeschnitten, zahlreiche Studiengänge wurden reformiert, neue zukunftsgerichtete Studiengänge eingerichtet und von bundesweit 266 Sonderforschungsbereichen sind 55 in NRW angesiedelt. Vgl. Behler 1999, S. 7

16-09-03; Erlass 15.10.03 und Erlass 29.06.04).

Das den Hochschulen verordnete Hochschulkonzept NRW 2010 basiert auf dem im Juni 1999 mit einer Laufzeit von zehn Jahren (1999-2009) zwischen Landesregierung und 27 Hochschulen geschlossenen Qualitätspakt. Mit dem Programm wurden seinerzeit eine grundlegende Reform des Hochwesens und ein zukunftsweisender Innovationsprozess auf den Weg gebracht. Ausgangspunkt für den teilweise im tertiären Sektor stark kritisierten Pakt sind seit langem bekannte, aber nur selten offen diskutierte Ungleichgewichte innerhalb und zwischen den einzelnen Hochschulen. Diese spiegeln sich aufgrund fehlender Landesplanung in stark unterschiedlichen Auslastungen der Studiengänge an den bundesdeutschen Hochschulen wider. Während die Hochschullandschaft einerseits von überfüllten Hochschulen und Studiengängen mit einem großen Bewerberüberhang (Überkapazitäten) gekennzeichnet ist, lassen sich auf der anderen Seite weniger attraktive und weniger nachgefragte Ausbildungsangebote und Standorte ausmachen. Diese binden auf Dauer wesentliche Ressourcen, welche an anderer Stelle fehlen. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Studienanfänger- und Studierendenzahlen steigen.

Parallel dazu ist die Situation an den Hochschulen dadurch gekennzeichnet, dass in den nächsten Jahren überdurchschnittlich viele Hochschullehrer in den Ruhestand gehen. In dem bevorstehenden Generationswechsel der Professorenschaft sieht die Landesregierung die Chance, Lehr- und Forschungsgebiete zu reformieren. Weniger attraktive und leistungsschwächere Studiengänge und Forschungseinrichtungen sollen umstrukturiert, verkleinert oder - im äußersten Fall - zu Gunsten stark nachgefragter Studiengänge und hoch qualifizierter Forschungsrichtungen aufgehoben werden.

Seitens des Qualitätspakts wurde den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen vom Jahr 2000 ein vertraglich vereinbartes hohes Maß an finanzieller Planungssicherheit im Bereich Haushalt und Finanzierung (auf der Basis des Haushalts 1999) garantiert, um die Nachhaltigkeit der Reform zu stärken. Die Zielsetzung, die das Land mit dieser Initiative verfolgt, fokussierte darauf, die Fachhochschulen und Universitäten

des Landes für einen Zeitraum von mindestens fünf Jahren von hauswirtschaftlichen Einschränkungen, wie globalen Minderausgaben und Stellenbesetzungssperren, auszunehmen. Im Gegenzug erklärten sich die nordrhein-westfälischen Hochschulen bereit, innerhalb von zehn Jahren rund 2000 ihrer etwa 60.000 Stellen abzubauen, von denen 1.626 so genannte kw-Stellen³²⁷ sind, „[...] die buchhalterisch praktisch als abgeschrieben gelten.“³²⁸ Als Anreiz für die Teilnahme am Qualitätspakt sicherte das Ministerium den Hochschulen einen Gegenwert für die jährlich rund 1.000 zu streichenden Stellen zu, welcher in einen Innovationsfonds zur Finanzierung neuer zukunftssträchtiger Vorhaben in Lehre und Forschung flossen und innerhalb der nächsten zehn Jahre auf 50 Millionen € pro Jahr anwachsen soll. Im Gegenzug verpflichteten sich die Hochschulen, „[...] ihr Studienangebot kritisch zu überprüfen und stärker an die studentische Nachfrage und gesellschaftlichen Bedürfnisse anzupassen.“³²⁹

Die Teilnahme am Qualitätspakt blieb den Hochschulen des Landes freigestellt, auch wenn in den Hochschulen teilweise der Eindruck entstanden ist, dass es sich bei dem inzwischen bis einschließlich des Haushaltsjahres 2006 verlängerten Abkommen, um ein staatlich oktroyiertes Sparprogramm und nicht wie vom MWF propagiert, um ein „flexibles Profilbildungskonzept“³³⁰ handelt.

Im Februar 2001 legte der von der Landesregierung NRW im Rahmen des Qualitätspakts durch Beschluss vom 19.01.1999 eingerichtete unabhängige Expertenrat einen rund 650 Seiten umfassenden Bericht über den Stand und die Entwicklung der Hochschulen in NRW vor. Die Expertengruppe hatte die Aufgabe, unter dem Vorsitz des ehemaligen Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz und der Confederation of

³²⁷ Das Kürzel kw steht für „künftig wegfallend“

³²⁸ Vgl. Fangmann 2005, S. 1

³²⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW 2000, S. 1ff

³³⁰ Kraft 2003, S. 1. Wenn sich eine Hochschule gegen den Qualitätspakt entschieden hätte, sollte diese weiter wie bisher unter den jeweils jährlich geltenden Haushaltsbedingungen arbeiten können. Im Gegensatz zu Bayern, Hessen, Niedersachsen oder Berlin haben die Hochschulen in NRW signalisiert, dass die Hochschulen den Strukturreformprozess des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung mittragen.

European Union Rectors' Conferences, dass Studien- und Forschungsangebot aller Hochschulen des Landes in einem Verfahren der Peer Evaluation zu begutachten und einer umfassenden Qualitätsüberprüfung³³¹ zu unterziehen. Die Ergebnisse fanden Eingang in eine differenzierte Querschnittsanalyse und mündeten schließlich in Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der 27 staatlichen Hochschulstandorte. Das nicht durchgehend aufgaben- und detailscharfe, externe Gutachten bildete die Grundlage für wichtige Strukturentscheidungen von Kabinett und Landtag, welche Kapazitätsreduktionen und die Einstellung von landesweit mehr als 100 Studiengängen nach sich zog.³³² Das Verfahren, das den Hochschulen Kriterien für Profilbildung und Positionierung an die Hand gegeben hat, führte schließlich zu hochschulübergreifenden Kooperationen und forcierte u.a. die Fusion der Universitäten Duisburg und Essen.³³³

Die langjährige Erfahrung der Landesregierung, dass ungeachtet des Einsatzes zusätzlicher Mittel im tertiären Bildungsbereich keine messbaren effizienten Ergebnisse hervorgebracht wurden, hatte zur Konsequenz, dass die Landesregierung den zukunftsweisenden Reformprozess des Qualitätspakts, mit einem eigens dafür konstruierten Instrument zur staatlichen Hochschulsteuerung, dem so genannten Hochschulkonzept NRW 2010, konsequent fortsetzte.

Als zentrale Bestandteile des strategischen Hochschulkonzepts NRW 2010 lassen sich vier abgestimmte Entwicklungslinien³³⁴ nennen:

1. Profilbildung der Hochschulen
(durch Umschichtung von Ressourcen, 1. Stufe: innerhalb der Hochschulen, 2. Stufe zwischen Hochschulen)

³³¹ Habel weist in ihrem Werkstattbericht *Evaluation an den nordrhein-westfälischen Universitäten* darauf hin, dass der Begriff Evaluation nicht klar definiert ist und fälschlicherweise auch staatlich induzierte Qualitätsüberprüfungen der Hochschulen (im Rahmen des Qualitätspakts) als Evaluation bezeichnet werden. Vgl. Habel 2000, S. 117

³³² Vgl. aktuelles – Reden im Landtag .2003, S. 2

³³³ Fangmann 2005, S. 7

³³⁴ In enger Anlehnung an das Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW 2004

- Stärken-Schwächen-Analyse
- Rahmenvorgaben zur Strukturentwicklung
- Zielvereinbarungen II bis Ende 2006
- Clusterbildung in der Forschung

2. zukunftsfähige Strukturen

- Bologna-Prozess BA/MA/ECTS
- Optimierung des Managements
- Flächendeckende Budgetierung
- Kosten-Leistungsrechnung

3. mehr Anreize

- Leistungsorientierte Mittelvergabe
- Dienstrechtreform/Leistungszulage
- Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses, (z.B. Graduate Schools)

4. Qualitätssicherung

- Akkreditierung
- Evaluation von Studium und Lehre
- Evaluation durch Studierende
- Forschungsevaluation

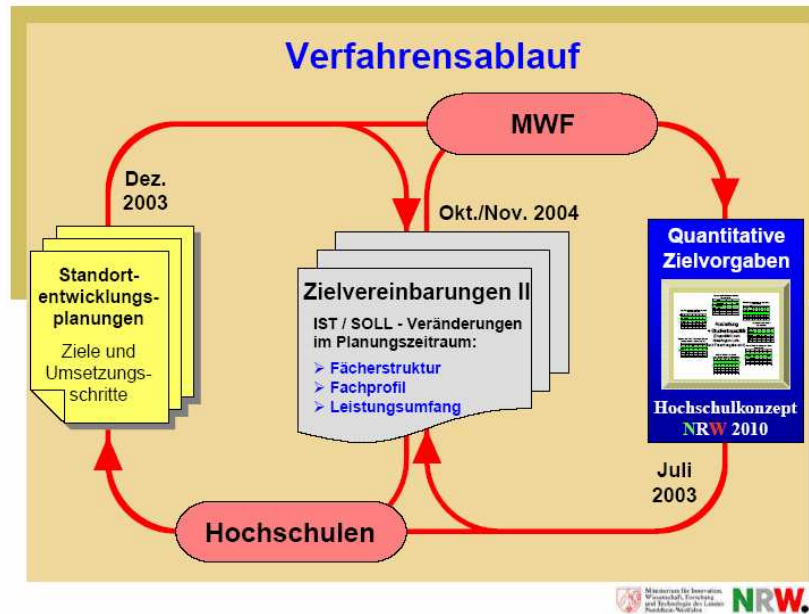
Auch wenn von ministerieller Seite bezüglich der Controlling-Aktivitäten und des hochschulbezogenen Leistungs- und Erfolgsvergleichs eine klare Präferenz auf „harte Fakten“ gelegt wurde,³³⁵ unterstützt das MWF ausdrücklich institutionelle Profilbildungsprozesse. Hierfür stellte man den Hochschulen des Landes fächerspezifische und standortbezogen aufbereitete Informationen (Entwicklungsrahmen) und Vergleichsdaten für eine umfassende Selbstdarstellung zur Verfügung. Gemäß Planungserlass erwartete das Ministerium von den einzelnen

³³⁵ Vgl. Heise 2003, S. 17

Hochschulen bis Ende 2003 begründete Strukturvorstellungen und Entwicklungsperspektiven. Diese sollten auf einer intensiven wissenschaftsadäquaten Analyse der eigenen Situation (Stärken-Schwächen-Analyse) aufbauen und Prozesse der Entscheidungsfindung in Richtung Weiterentwicklung (Standortentwicklungspläne) initiieren, angepasst an die Ziele des Landes NRW. Den Bildungseinrichtungen wurde während des laufenden Prozesses - mittels regelmäßiger Evaluationen - ein Spiegel vorgehalten mit dem erklärten Ziel Lehre und Studium zu optimieren. Das Augenmerk galt dabei der systematischen Dokumentation der einzelnen Schritte zur Qualitätsentwicklung der Hochschulleistungen sowie der operativen Umsetzungsschritte. Während des Prozessverlaufs wurde der Zielerreichungsgrad der jeweiligen Maßnahmen regelmäßig überprüft, um falschen Entwicklungen mittels notwendiger Modifizierungen entgegenzutreten. Die Auswertung und der Abgleich der Standortkonzepte mit den landesplanerischen Zielen war bis Ende 2004 geplant. Anschließend sollten Abstimmungsgespräche stattfinden, deren Ergebnisse in die jeweiligen Zielvereinbarungen (Oktober/November 2004) zwischen den einzelnen Hochschulen und der Ministerialbehörde einmünden sollten. Die Hochschulen waren aufgefordert, bis Ende des Jahres 2006 Vorschläge zur Umschichtung von Ressourcen als Grundlage für die zweiten Runde der Zielvereinbarungen³³⁶ vorzulegen. 2006 war geplant Bilanz zu ziehen und die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen zu überprüfen. Sollte der Abgleich der Planungen nicht mit den Vorstellungen des Ministeriums übereinstimmen, wurden ministerielle Eingriffe in Aussicht gestellt. Bereits im Jahr 2004 war vorgesehen, die Mittel der Hochschulen in einem erheblich größeren Umfang nach Auslastungs- und Leistungsparametern zu verteilen als bisher.

³³⁶ Um landesweit die Koordination des Studienangebots gewährleisten zu können, sollen künftig über Zielvereinbarungen zwischen Ministerium (Staat) und jeder einzelnen Hochschule Perspektiven vereinbart werden. Vgl. Ministeriums für Wissenschaft und Forschung NRW 2001

Abbildung 1: Ablauf des Verfahrens



Im Rahmen des Hochschulkonzepts NRW 2010 stellte das Ministerium folgende Kriterien zur Überprüfung und Neujustierung der Fächer in den Focus, die:

- Überprüfung und Anpassung der (Ausbildungs-) Kapazitäten in relevanten Lehr- und Forschungsbereichen (LFB)
- Förderung der Aufgabenentwicklung und Profilbildung - Innovation durch Umschichtung.
- Bewertung der Lehr- und Forschungsbereiche auf der Grundlage von Leistungsindikatoren, für die ausgewiesene Referenzwerte vorliegen, wie:
 - die Auslastung einzelner Fächer nach der Kapazitätsverordnung (KapVO) (Studierendennachfrage/Lehrangebot),

- der Studienerfolg, gemessen am Verhältnis zwischen Absolventen je Wissenschaftlerstelle, sowie
- der Lehr- und Forschungserfolg, gemessen an den Drittmitteln je Wissenschaftlerstelle.³³⁷

Während einerseits seit Jahren bekannte Überkapazitäten wirkungsvoll zurückgefahren wurden, sollten die Kapazitäten³³⁸ für diejenigen Lehr- und Forschungsbereiche überprüft und maßvoll an den tatsächlichen Bedarf angepasst werden, deren Auslastung³³⁹ nach Kapazitätsverordnung (KapVO) über mehrere Jahre unter 80 Prozent lag, ohne die Leistungsfähigkeit dieser Fächer, etwa in der Forschung zu gefährden. An den Universitäten betraf das seit Jahren thematisierte Effizienzproblem die Lehr- und Forschungsbereiche Maschinenbau, Elektrotechnik, Architektur, Bauingenieurwesen, Bergbau und Hüttenwesen, Vermessungswesen, Chemie, Physik/Astronomie und Slavistik, welche neben dem Auslastungsproblem einen vergleichsweise hohen Bedarf an Ressourcen haben und für die vom Ministerium Kapazitätsziele formuliert wurden. Die Gründe für diese Entwicklungen sind in erster Linie auf zu hohe Abbrecherquoten zurückzuführen.

An den Fachhochschulen waren die Lehr- und Forschungsbereiche Maschinenbau, Architektur, Vermessungswesen und Chemie von dem entsprechenden ministeriellen Erlass³⁴⁰ betroffen.

Das Instrument der Hochschulpolitik erschöpfte sich aber nicht allein in rein quantitativen Betrachtungen von Effizienz und bloßen Auslastungs-

³³⁷ MWF NRW 2010 - 2003

³³⁸ Die Leistungskennzahl „Kapazität“ wird gemessen in „Normstudienplätzen“. Vgl. MWF NRW 2010 – 2003, S. 2

³³⁹ Die Leistungskennzahl „Auslastung“ wird gemessen in Lehrangebot/ Studienendnachfrage und bezieht sich auf die „...Auslastung als Durchschnitt aus den Wintersemestern 1999/00 bis 2001/02 - und die Anzahl der Normstudienplätze im Wintersemester 2001/02 für sämtliche Lehr- und Forschungsbereiche in NRW (40 an Universitäten –ohne Medizin – 19 an Fachhochschulen).“ MWF NRW 2003, S. 2

³⁴⁰ Erlass des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW vom 15.10.2003, Hochschulkonzept 2010 NRW

kategorien. Auch gut ausgelastete Lehr- und Forschungsbereiche (für das MWF liegt eine akzeptable Auslastung zwischen 80 und 120 Prozent) mit negativen Bedarfsprognosen am Arbeitsmarkt gerieten in den Focus der Landesregierung und sollten überprüft und neu justiert werden.³⁴¹ Ein Beispiel hierfür stellte der in der Regel hoch ausgelastete Studiengang Architektur dar, dessen Absolventen aufgrund der hohen Architektendichte in Deutschland erhebliche Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben. In dem oben genannten Beispiel wäre es denkbar, die Architektur-Studienplätze über einen Numerus clausus (Nc) zu reduzieren.

Abbildung 1: Auslastung und Kapazitäten



Erst in einem zweiten Schritt waren die Hochschulen angehalten, auch diejenigen Lehr- und Forschungsbereiche aufzuführen, die nicht unterausgelastet sind und für die vonseiten des Ministeriums keine Änderungen im Planungszeitraum bis 2010 vorgesehen waren. In den Zielvereinbarungen II sollte der vorgesehene Aufgabenumfang (Kapazitäten) in allen Leistungsbereichen festgelegt werden.

³⁴¹ Die prognostizierte Nachfrageentwicklung war so konzipiert, dass unvorhergesehene Entwicklungen in der Nachfrage berücksichtigt wurden. Vgl. Ministerium für Innovation, Forschung Wissenschaft und Technik (MIFWT) 2006, S.1

Mit dem Hochschulkonzept 2010 erhielten die Hochschulen die Chance, bestehende Überkapazitäten abzubauen und durch Rückbau freierwerdende Kapazitäten in innovative, gut ausgelastete Studiengänge oder in neue Studiengänge umzuschichten, um sich in der Hochschul-landschaft besser positionieren zu können.

Die Auslastung nach Kapazitätsverordnung (Quotient aus Studierendennachfrage und Lehrangebot) wird bereits seit Jahren für jeden Studiengang an den nordrhein-westfälischen Hochschulen berechnet.

Die Größe „Normstudienplätze“ (NSP) als Maß für die Studienkapazität aber wurde eigens für das Planungsinstrument Hochschulkonzept 2010 konzipiert: Der Wert errechnet sich wie folgt:

$$\text{Referenz 80\% Auslastung} : \frac{\text{Auslastung aktuell}}{\text{Auslastung Ziel (= 80\%)}} \bullet \text{NSP aktuell}$$

Der Wert gewährleistet, (1.) „[...] dass die Personalkapazitäten eines Lehr- und Forschungsbereichs als zentrale Planungsgröße über den Faktor Lehrangebot Berücksichtigung finden und zwar unabhängig von der lokalen Lehrverflechtung, (2.) dass die variierende Betreuungsin-tensität verschiedener Fächer durch den Curricularen Normwert des zugeordneten Diplom-Studiengangs eingeht und (3.) dass eine den realen Studienplätzen korrespondierende Größenordnung durch den Fak-tor Regelstudienzeit erreicht wird. Für landesweit nicht ausgelastete Lehr- und Forschungsbereiche sieht das Hochschulkonzept NRW 2010 Kürzungen vor. Die Bildung der gewünschten Forschungs- und Lehr-strukturen soll zukünftig durch Mittel- und Stellenzuweisungen gesteuert werden.“³⁴²

Besonderes Anliegen des Ministeriums war die Ermittlung der Positio-nierung der nordrhein-westfälischen Hochschulen auf der Basis quanti-tativer Parameter. Die hierfür erstellten zweidimensionalen Diagramme sollen Anlass geben, innerhalb der Hochschule und zwischen Hoch-

³⁴² Vgl. Fangmann 2006, S. 8f; Heise 2003, S. 15f

schule und Ministerialbehörde wichtige Kommunikations- und Kooperationsprozesse in Gang zu setzen. Schließlich lassen sich Hochschulentwicklungsprozesse nicht per Erlasse umsetzen.

Abbildung 2: Fächerübersicht Auslastung/Kapazitäten für die Naturwissenschaften an Universitäten

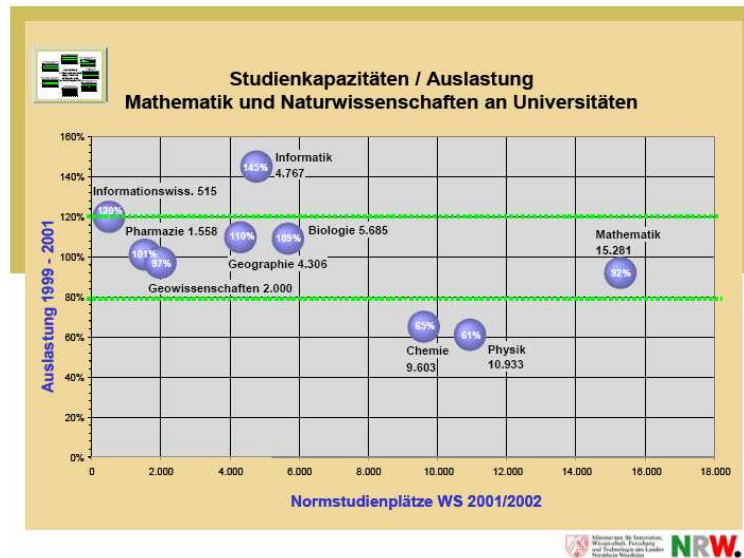


Abbildung 3: Auslastung nach Standorten (Beispiel Chemie)

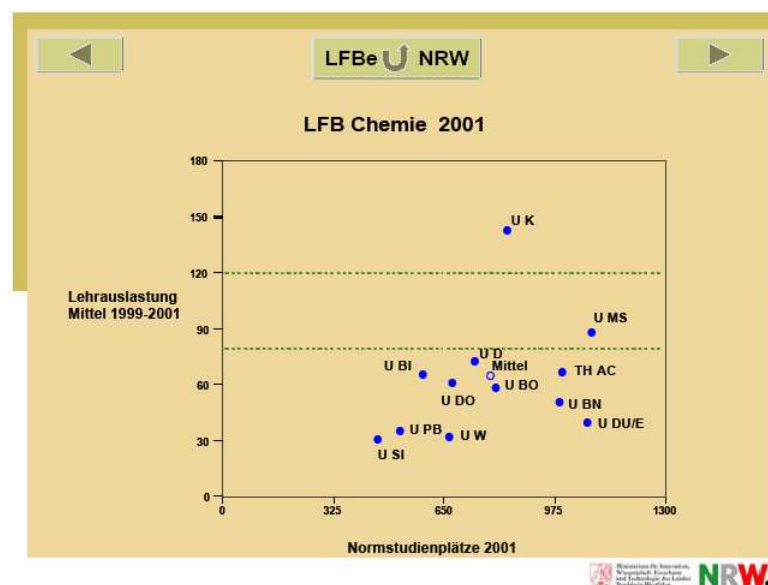
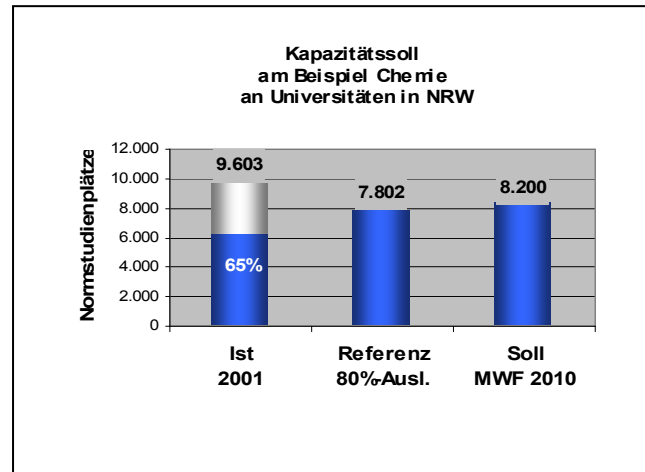


Abbildung 4: Kapazitätsziel bis zum Jahr 2010 für den Lehr- und Forschungsbereich Chemie

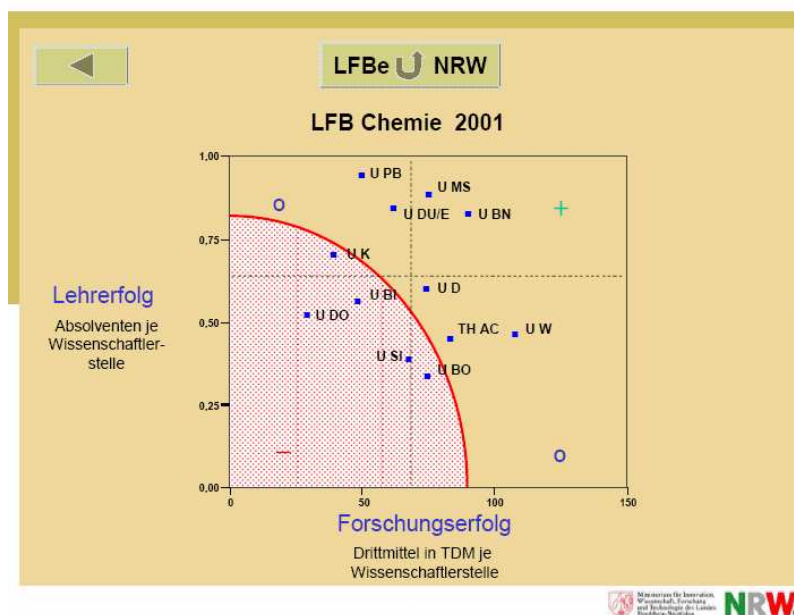


Die linke Säule bildet die Gesamtzahl der Normstudienplätze (9603 Studienplätze) am Beispiel des Lehr- und Forschungsbereichs Chemie an den Universitäten in NRW (aktuelle Auslastung 65% / durchschnittliche Auslastung von WS 1999/00 bis 2001/02). Die rechte Säule dokumentiert das vom MWF festgelegte Kapazitätsziel (8200 Studienplätze) für das Jahr 2010. Die mittlere Säule repräsentiert den Wert (7802 Studienplätze), auf den die Normstudienplätze zu reduzieren sind, um bei der aktuellen Studierendennachfrage im Schnitt auf eine 80%tige Auslastung zu gelangen.

Im nachfolgenden Leistungsportfolio werden der Lehrerfolg (gemessen in Absolventen je Wissenschaftlerstelle) und der Forschungserfolg (gemessen in Drittmittel je Wissenschaftlerstelle) eines einzelnen Lehr- und Forschungsbereichs (im fachlichen Bezugssystem: hier Chemie) im Vergleich aller Hochschulen gegenübergestellt. Der Vergleich von Lehr- und Forschungserfolg gibt Auskunft über die relative Position des Faches (Chemie) auf Landesebene.

Für das Fach Chemie ergibt sich folgende Vierfeldertabelle.

Abbildung 5:



Je nachdem wie schlüssig die von den einzelnen Fächern abgegebenen Stellungnahmen sind, fallen die nach Leistungsindikatoren verteilten Mittel und Reduzierungen aus. Dabei sieht das Ministerium landesweite prozentuale Kürzungen zwischen 15 und 30 Prozent je nach Fachbereich vor. Bei Hochschulen, die nicht auf dem richtigen Weg sind, schließt das Ministerium auch Umschichtungen von Ressourcen zwischen verschiedenen Hochschulen nicht aus, etwa Verlagerungen von Studiengängen oder ganzer Fachbereiche an andere Hochschulstandorte oder sogar die Schließung von nachweislich schwachen Lehr- und Forschungsbereichen mit wenig Profilbezug.

Das Ministerium betont: „Um es klar zu sagen: Beim Hochschulkonzept 2010 geht es um weit mehr als um die Verschiebung von einigen Professorenstellen hier oder da. Es geht um ein neues Klima der Veränderung, um eine Aufbruchstimmung an der Alma Mater: mehr Wettbewerb, mehr Exzellenz, mehr Eigenverantwortung, um den Hochschulstandort NRW insgesamt zu noch mehr Glanz zu führen.“³⁴³

³⁴³ Kraft 2003, S. 1ff

2.5.1 Kritik am Hochschulkonzept NRW 2010

Vor diesem Hintergrund und vor allem angesichts der befürchteten weit reichenden Konsequenzen, die vonseiten des Ministeriums aus den Ergebnissen gezogen werden, ist es verständlich, dass das Hochschulkonzept NRW 2010 bei vielen Studierenden und Hochschulprofessoren auf Unmut stößt. Mancherorts ist der Verdacht aufgekommen, dass das Interesse der staatlichen Stellen ausschließlich darauf beruht, Daten zu gewinnen mittels derer die Zusammenlegung von Fächern, die Schließung ganzer Standorte oder bestimmter Lehr- und Forschungsbereiche legitimiert werden kann, unbehelligt der sich aus diesen Maßnahmen ergebenden Nachteile und Belastungen für die Studierenden. Auch wenn sich die Entscheidungsträger durch die Bündelung von Kapazitäten mehr Wettbewerbsfähigkeit - bei geringerem Einsatz von finanziellen Ressourcen- versprechen, liegt es auf der Hand, dass negative Umverteilungen oder Ressourceneinsparungen bei den Betroffenen Widerstände gegenüber dem in Rede stehenden Reformpaket auslösen. Diese Vermutung wird durch die starke Konzentration auf quantitative Parameter untermauert, die vor allem für kleinere Fächer (etwa in den Geisteswissenschaften,³⁴⁴ so genannte Orchideenfächer) nachteilig sein kann.³⁴⁵

Mit dem Hochschulkonzept 2010 unterstützt das Land Nordrhein-Westfalen uneingeschränkt das Ziel der Bundesregierung, die Quote der Studierenden eines Jahrgangs auf mindestens 40 Prozent zu erhöhen und damit die Lücke zwischen der durchschnittlichen Studienanfängerquote der OECD-Staaten (die OECD konnte im Jahr 2001 auf eine Studienanfängerquote von durchschnittlich 46,8 Prozent verweisen) und Deutschlands zu schließen.

³⁴⁴ Kritik wird an den Geisteswissenschaften vor allem wegen ihrer zersplitterten Struktur geübt, die sie international betrachtet nicht wettbewerbsfähig erscheinen lässt.

³⁴⁵ Um die Fortführung einzelner (Orchideen-) Fächer überhaupt zu gewährleisten, wurden an einzelnen Hochschulen kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Zentren gebildet.

Ohne Qualitätseinbußen lassen sich solche politischen Vorhaben nur realisieren, wenn gleichzeitig eine entsprechende Anpassung der (finanziellen) Rahmenbedingungen erfolgt.³⁴⁶

Problematisch erscheint die Vorgehensweise, die Prognose der Ausbildungskapazitäten an der Nachfrage des Arbeitsmarkts auszurichten, nicht zuletzt, weil für viele akademische Qualifikationen keine eindeutigen Berufsbilder vorliegen. Darüber hinaus sind kurzfristigen Bedarfschwankungen langfristige Auf- und Abbauprozesse in den Hochschulen entgegenzusetzen.³⁴⁷

Trotz aller Kritik darf jedoch nicht vergessen werden, dass Bildung staatlicher, im Grundgesetz verankerter Auftrag ist. Vor diesem Hintergrund stehen die deutschen Hochschulen in der gesellschaftlichen Verantwortung für die Qualität ihrer Ausbildung. Auch wenn die Rahmenbedingungen für das bundesrepublikanische Hochschulwesen derzeit nicht optimal sind, Profilbildung verhindern sie nicht.

Dem Staat sollte die Bereitschaft der Bildungseinrichtungen zu Modernisierungsmaßnahmen und Strukturreformen jedoch ein Zeichen sein, dass der Bildungsbereich zum Dialog bereit ist. Das labile Gleichgewichtsverhältnis zwischen Hochschulen und staatlicher Ministerialbehörde sollte deshalb nicht einseitig in ein Ausbeutungsverhältnis umgewandelt³⁴⁸ werden, indem das Land seine Hochschulen finanziell austrocknet. Bereits heute klaffen angesichts fehlender notwendiger öffentlicher Ressourcen Anspruch und Wirklichkeit auseinander.³⁴⁹ Darauf verweisen die Ergebnisse zahlreicher Evaluationsmaßnahmen.

3 Institutionalisierung von Evaluation

Die Etablierung von Evaluation in der angewandten Sozialforschung war zugleich entscheidende Voraussetzung für eine dynamische Ent-

³⁴⁶ Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW, 2003, S. 1

³⁴⁷ Vgl. aktuelles – Reden im Landtag 2003, S. 1ff

³⁴⁸ Laske und Hammer 1992, S. 74

³⁴⁹ Vgl. Thomas 2003, S. 21

wicklung der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulbereich. Hochschulpolitische Erfahrungen haben gezeigt, dass eine effektive Qualitätssicherung und -entwicklung eine umfassende Kenntnis und sachgerechte Bewertung der eigenen Institution erfordert, um qualitätsorientierte strategische und organisatorische Konzepte in der Hochschulpraxis effizient umsetzen zu können. Der Schlüssel für eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung sind Prozesse der Selbsterkenntnis, welche ohne gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Akzeptanz der am Verfahren Beteiligten nicht vorstellbar sind. Die systematische Sicherung der Qualität nach hochschulspezifischen Verfahrensprinzipien schafft eine weitgehende Transparenz in den Hochschulabläufen und bewirkt, dass Hochschulleitungen das Mehr an Eigenverantwortung für die Sicherung der eigenen Leistungen auch tatsächlich wahrnehmen. Diese hochschulpolitische Perspektive trägt wesentlich zur Rechtfertigung der immer größeren institutionellen Autonomie des Wissenschaftsbetriebs Hochschule bei.³⁵⁰

Für ein erfolgreiches Wissenschaftsmanagement ist deshalb relevant, dass wirksame Qualitätssicherungsverfahren in strategische Hochschulsteuerung eingebunden und in optimaler Weise mit neueren anerkannten Verfahren, etwa der Ziel- und Leistungsvereinbarung verknüpft werden. Das in den letzten Jahren zu registrierende dominante Interesse der Hochschulen bzw. ihrer Führungskräfte an internen und externen Qualitätssicherungsprozessen manifestiert sich u.a. darin, dass Hochschulinstitutionen verstärkt die professionelle Unterstützung externer Qualitätssicherungsagenturen und Netzwerke³⁵¹ nutzen. Auf diese Weise werden internationale Perspektiven, die kennzeichnend für den Bologna-Prozess sind, in den Qualitätssicherungsprozess eingebracht. Bereits seit den frühen neunziger Jahren (1994/95) lässt sich eine bis heute wachsende Zahl (regionaler) Evaluationsagenturen oder auch

³⁵⁰ Ruppert 2005, S. 27

³⁵¹ Z.B. das Hochschulinformations-System GmbH (HIS), das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) oder das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) in Bielefeld. Diese Einrichtungen werden im Auftrag des jeweiligen Ministeriums oder Hochschule tätig.

länderübergreifender Hochschulnetzwerke und -verbände verzeichnen.³⁵² Speziell für den tertiären Bildungsbereich bildete sich eine Infrastruktur an Evaluationseinrichtungen heraus, die in Form verschiedener Konzepte und Modelle Qualitätssicherungsverfahren durchführen:

- „Verbund Norddeutscher Universitäten als Zusammenschluss der Universitäten Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock („Nordverbund“, seit 1994),
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA, seit 1995),
- Geschäftsstelle für Evaluation an Universitäten in Nordrhein-Westfalen (seit 1996; Tätigkeit Ende 2001 eingestellt)
- Geschäftsstelle für Evaluation an Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (seit 1997),
- Evaluationsverbund der Technischen Universitäten Darmstadt, Kaiserslautern, Karlsruhe in Verbindung mit der ETH Zürich (seit 1999),
- Lehrevaluation im Universitätsverbund (LEU) der Universitäten Halle, Jena und Leipzig (seit 2000),
- Evaluationsnetzwerk Wissenschaft (Enwiss) mit derzeit 18 Mitgliedshochschulen aus Hessen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen (seit 2001),
- Evaluationsagentur Baden-Württemberg (Evalag tätig seit 2001) Hochschulevaluierungsverbund Südwest (HESW, gegründet im Juli 2003)³⁵³

Die Arbeit der in der Regel hochschulartenübergreifenden Qualitätsagenturen bietet den staatlichen Hochschulen³⁵⁴ mehr Anerkennung und Glaubwürdigkeit, gleichzeitig eröffnet sich den akademischen Einrichtungen die Chance sich am Hochschul- und Wissenschaftsstandort

³⁵² Hochschulrektorenkonferenz-Service Stelle Bologna 2004, S. 182-183

³⁵³ „Gründungsmitglieder sind 12 Hochschulen aus Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland. Die Geschäftsstelle des Verbundes soll am Zentrum für Qualitätssicherung und

-entwicklung (ZQ der Universität Mainz) angesiedelt werden.

³⁵⁴ Diese Betrachtung konzentriert sich explizit deutsche Hochschulen in staatlicher Trägerschaft.

Deutschland sowie im europäischen Hochschulraum besser profilieren und positionieren zu können. Eine immer zentralere Bedeutung für eine strategische Planung der Hochschulausbildung sowie deren Strukturen, Prozesse und Ergebnisse nimmt das von der Hochschulrektorenkonferenz und vom Wissenschaftsrat empfohlene Verfahren der mehrstufigen Evaluation ein, deren erste und zweite Stufe³⁵⁵ die interne und externe Evaluation darstellen. Auf hochschulpolitischer Ebene ist das mehrstufige Evaluationsverfahren gegenwärtig das zentrale Qualitätssicherungsinstrument³⁵⁶, das Hochschulen und wissenschaftliche Einrichtungen im Bereich der Studiengangsentwicklung und Qualitätsbewertung unterstützt.

3.1 Summative und formative Evaluation

Die sicherlich gängigste und folgenreichste Unterscheidung des Evaluationsprozesses ist die klassische Einteilung in summative und formative Evaluation, welche auf Scriven (1967) zurückgeht. Diese spezifische Strukturierung zur Organisation des Evaluationsprozesses leitet sich von den jeweiligen Zielen und der Ausgestaltung des Evaluationsverfahrens ab und hat primär das temporale Vorgehen zum Kriterium.

Als Instrument der eigenverantwortlichen Qualitätsbewertung greift die formative Evaluation durch ihren begleitenden Charakter rückkoppelnd in den zu evaluierenden Prozess ein und beeinflusst und steuert diesen fortlaufend. Die prozessorientierte Absicht des formativen Vorgehens spiegelt sich in der von Wottawa und Thierau formulierten Definition: „Die formative Evaluation stellt vor allem Informationen für noch in der Vorbereitungs- oder Implementierungsphase befindliche oder laufende

³⁵⁵ Die dritte Stufe ist das so genannte Follow up. Für die Durchführung des Follow up sind Verantwortliche klar zu benennen. Diese Stufe der Evaluation verbindet Maßnahmenprogramme mit einer zeitlichen Perspektive. Vgl. Reuke 2000, S. 60

³⁵⁶ Neben dem Evaluationsverfahren hat sich das aus den USA stammende Akkreditierungsverfahren als Steuerungsinstrument im deutschen Hochschulwesen etablieren und durchsetzen können.

Programme bereit, die optimiert werden sollen.³⁵⁷ Charakteristisch für diese besonders praxisrelevante Form der Evaluation, deren Anfangs- und Endpunkt methodisch nicht immer eindeutig definiert werden kann,³⁵⁸ ist neben der gezielten Informationsbereitstellung und Informationsaufbereitung das prozessoptimierende und programmgestaltende Feedback, das die Basis für eine intensive Selbstreflexion im Fachbereich bildet. Um bestehende Defizite und mögliche Fehlentwicklungen in Studium und Lehre herauszuarbeiten und etwaige Korrekturen noch während der laufenden Programme oder Maßnahmen zu ermöglichen, gilt es die abprüfbaren Evaluationsergebnisse mit den selbst gesetzten Zielen des evaluierten Studiengangs bzw. Fachs abzugleichen. Obwohl das formative Evaluationsverfahren die Interpretation der Ergebnisse im Sinne einer Erfolgs- und Wirkungsanalyse durch die permanente Rückkoppelung der Ergebnisse in den laufenden Prozess erschwert, nimmt diese der pädagogischen Begleitforschung nahe stehende Methode eine exponierte Stellung als hochschul- und fachbereichsinternes Instrument der Qualitätssicherung ein.³⁵⁹ Hierzu trägt sicherlich die Möglichkeit bei, über Evaluation Leistungstransparenz herstellen zu können und die Selbstkontrollmechanismen der Disziplinen zu stärken, wobei die Einbeziehung aller Statusgruppen in eine breite Diskussion unverzichtbar ist. Evaluation und Leistungstransparenz erzeugen in den Hochschulen und ihren Organisationseinheiten indirekt Ansporn zur Leistungssteigerung.³⁶⁰ Zum anderen erfüllt das Verfahren die Funktion der Rechenschaftspflicht der Hochschulen gegenüber dem sie alimentierenden Staat und der Gesellschaft. Kernelement der formativen Evaluation ist deshalb unzweifelhaft die Verbesserung der innerwissenschaftlichen disziplinären Kommunikations- und Kooperationsprozesse und idealer Weise zwischen den verschiedenen Ebenen der Universität. Die Kommunikation gerade auch zwischen Lehrenden und Studierenden intensiviert das formative Verfahren und lässt es zu einem tragfähi-

³⁵⁷ Wottawa und Thierau 1998, S. 63

³⁵⁸ Kromrey 2001, S. 118

³⁵⁹ Siehe hierzu das Kapitel „Handlungsforschung“.

³⁶⁰ Vgl. Keller 2005, S. 4

gen Dialoginstrument werden.

Im Unterschied zur formativen Evaluation wird die klassische Variante der Evaluation, das summative Vorgehen (Ex-post), erst nach Abschluss eines Programms oder einer Maßnahme durchgeführt. Die explizit auf projektformende Effekte verzichtende Methode liefert erst im Nachhinein zusammenfassende Resultate und aussagekräftige Daten, welche in handlungsleitende (Ressourcen-) Entscheidungsfindungen und schlussendlich zur Prozessoptimierung in Veränderungskataloge münden. Das rückwärtsgewandte Verfahren kann deshalb als zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert interpretiert werden.³⁶¹ Prinzipiell können beide Evaluationsperspektiven, die formative und die summative, eingenommen werden.

Im Gegensatz zur formativen Vorgehensweise lässt sich der Anfangs- und Endpunkt der summativen Evaluation eindeutig methodisch bestimmen. Der Übergang zwischen beiden Evaluationsformen, die sich in der Praxis nicht klar voneinander trennen lassen, verläuft in der Regel fließend. Oftmals initiieren die Ergebnisse eines summativ durchgeführten Verfahrens eine formative Evaluation. In diesem Kontext erklärt Webler, dass sich die in Deutschland angewandten Evaluationsverfahren in den Anfangsjahren „[...] auf einem Kontinuum zwischen summativer und formativer Evaluation“³⁶² eingependelt haben. Die Tatsache, dass Peers als Wissenschaftler und Fachexperten mit ihrem Erfahrungshintergrund erstaunlich schnell beurteilen können, „[...] welches Maß an wissenschaftlichem Entwicklungspotential in den jeweiligen Studiengängen innewohnt“³⁶³, hat Einigkeit in der Fachwelt erzielt, dass interne und externe Evaluationsverfahren miteinander zu verknüpfen und externe Begutachter für Qualitätssicherungsverfahren unverzichtbar sind.

³⁶¹ Vgl. Stockmann 2000, S. 14

³⁶² Webler 1999, S.143

³⁶³ Ruppert 2005, S. 33

3.2 Interne Evaluation und externe Evaluation

Mittlerweile spiegelt das von der Hochschulrektorenkonferenz (1995) und dem Wissenschaftsrat (1996) empfohlene und an das niederländische Modell adaptierte Evaluationsvorgehen den Status Quo an bundesdeutschen Hochschulen. Auf dem Hintergrund, dass das nach international anerkannten Standards, mit den Begriffen interne, externe Evaluation und Follow up³⁶⁴ umschriebene mehrstufige Verfahren in der Praxis aufeinander aufbaut,³⁶⁵ lassen sich die interne und externe Evaluation als integrativer Prozess auffassen. Die Qualität der internen Evaluation bestimmt dabei wesentlich die Qualität der externen Evaluation.

Im Vordergrund des strukturierten Verfahren steht der Aspekt der Qualitätssicherung bzw. Qualitätsverbesserung, verbunden mit dem bereits erwähnten Anspruch der Rechenschaftslegung der Hochschulen gegenüber dem Staat und der die hochschulischen Leistungen kritisch hinterfragenden Öffentlichkeit. Am Anfang jeder selbstkritischen inter-

³⁶⁴ Evaluation kann nicht unabhängig von dem konkreten Bedingungsgefüge der Hochschule bzw. des Fachbereichs und des Lehrgebiets betrachtet werden. Die praxisrelevante Unterscheidung zwischen interner und externer Evaluation wird entscheidend von der personalen Entscheidung bestimmt, wem die Evaluationsaufgabe übertragen wird. So macht es einen Unterschied, ob das Evaluationsverfahren von internen Hochschulakteuren durchgeführt wird. Interne Akteure kennen die inneruniversitären Strukturen und die Organisation und können ihre Erfahrungen und Netzwerke nutzen, um konstruktiv zur Lösung anstehender Probleme und der Beseitigung von Mängeln beizutragen, oder ob das Verfahren von externen unabhängigen Experten durchgeführt wird. Sie haben in der Regel einen einfacheren Zugang zu allen wichtigen Informationen, wie zu hochschulstatistischen Daten und fachinternen Statistiken einzelner Lehrstühle. Ein weiterer Vorteil schlägt dadurch zu Buche, dass sie während des gesamten Evaluationsprozesses vor Ort sein und auf wichtige Ressourcen wie Hilfskräfte, Räume oder Computerausstattungen zugreifen können. Problematisch erweist sich dagegen häufig die mangelnde Professionalität der internen Hochschulakteure, die zwar auf ihrem Gebiet Fachmann bzw. Fachfrau sein können, aber mit der Methodologie und den Methoden der empirischen Sozialforschung nicht immer hinreichend oder gar nicht vertraut sind, so dass die Objektivität der Ergebnisse in Gefahr gerät (Vgl. Kromrey 2001, S. 118). Easterby-Smith 1986 verweist in seinem Zitat: „It is a moot point whether such self-assessment be trusted.“ (zit. nach Bank 2000, S. 5) auf Ergebnisse, die in Richtung Selbstüberschätzung in Bezug auf den eigenen Leistungsstand und zum eingetretenen Lernzuwachs tendieren. Vgl. Bank 2000, S. 56

³⁶⁵ Nach einer Umfrage der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2003 zum Stand der Qualitätssicherung werden an bundesdeutschen Universitäten mittlerweile 41,9% und an Fachhochschulen 22,4% aller Evaluationen mehrstufig durchgeführt. 58,1% der Universitäten und 77,6% der Fachhochschulen führen ausschließlich eine interne Evaluation durch. Vgl. Bornemann, Mittag, Mutz und Daniel 2004, S. 2

nen Evaluation steht eine von den Fachbereichen verantwortete kritische Selbstbewertung in Form einer detaillierten, ehrlichen Stärken-Schwächenanalyse. Diese hat die Spiegelung der Binnenperspektive zum Gegenstand und soll über den Check der Bedingungen von Studium und Lehre hinaus nachhaltig Leitungsentscheidungen unterstützen, die der Strategie und Planung auf Studiengangs- bzw. Fachbereichsebene dienen. Die bei entsprechender Methodik sachgerechten und validen Ergebnisse der Evaluation stellen die Grundlage für eine effiziente Einbindung in Entscheidungsprozesse der Fachbereichs- bzw. Hochschulplanung und -entwicklung dar und bilden die Plattform, von der aus sich die jeweiligen Disziplinen weiter entwickeln können. Die Einbindung des qualitativen und prozessorientierten Evaluationsverfahrens in Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung, das um quantitative bereits interpretierte Daten und standortspezifische Charakteristika ergänzt wird, erhöht die Verbindlichkeit des Qualitätssicherungsprozesses.

Angesichts dessen, dass die Reduktion der komplexen Ausbildungsabläufe und -prozesse auf relevante Kennzahlen und einzelne quantitative Leistungsindikatoren (performance indicators),³⁶⁶ die auf Validität und Reliabilität³⁶⁷ zu prüfen sind, nicht ausreicht, werden innerhalb der internen Evaluation zusätzlich qualitative Informationen eingeholt, die über die Selbstbeschreibung des Fachs hinausgehen.³⁶⁸

Unverzichtbar sind (auch nach den gesetzlichen Vorgaben) qualitative Verfahren, die in der Regel von Peer Reviews, unter Einbezug der Perspektive der entsprechenden Akteure der Hochschule (Lehrende, Dekane, Studierende, Fachschaften), vorgenommen werden. Besondere Relevanz kommt auf der ersten Stufe des Qualitätsbeurteilungsprozesses

³⁶⁶ Input: z.B. Studierendenzahlen, Drittmittel; Output: z.B. Absolventenzahlen, Studiensemester, Promotionen, Publikationen

³⁶⁷ Die Einhaltung der Kriterien Validität und Reliabilität ist in der Praxis ein nicht immer einfach.

³⁶⁸ Vgl. Bornmann et al. HQSJ 1 00 04 06, E 7.1, S. 14. Entscheidend für die Aussagekraft empirischer Erhebungen, die sich einer Vielzahl von Methoden, Verfahren und Instrumenten bedienen, sind Fragen der methodischen Fundierung, die Intention mit der Evaluation durchgeführt und die Konsequenzen, die aus den Ergebnissen abgeleitet werden. Vgl. Barz und Küchler 1998, S. 13

ses der Befragung der Studierenden³⁶⁹ zu ihrer Studienzufriedenheit zu, deren Reichweite über die Lehre hinausgeht. Gaethgens konstatiert in diesem Kontext, dass die Fokussierung auf Studium und Lehre nicht ausreicht, „[...] um einen Entwicklungsprozess der Hochschule als Gesamteinstitution in Gang zu setzen.“³⁷⁰ Entscheidende Voraussetzung für eine umfassendere hochschulautonome Evaluation ist die Ausweitung des Evaluationsgegenstands auf weitere hochschulische Felder wie Forschung, Nachwuchsförderung, Betreuungs-, Beratungs- und Dienstleistungseinrichtungen.

Der Einstieg in die externe Evaluation (zweite Stufe des Verfahrens) erfolgt nach der Begutachtung des Selbstreports durch ein Vorbereitungsgespräch zwischen der Gutachterkommission und den Beteiligten, an dem alle Statusgruppen partizipieren. Der gemeinsame Diskurs über die Qualität in Studium und Lehre dient der allgemeinen Information und Erörterung der Evaluationsziele. Um eine auf die Optimierung der Qualität von Studieninhalten und Organisation zielende Qualitätssicherung anzustoßen, ist für das entwicklungs- und feedbackorientierte Verfahren die Rückbindung verdichteter Evaluationsergebnisse an eine diskursive Situation sicherzustellen, diese in einen Kontext einzubinden und in autonome Entscheidungsprozesse zu überführen.³⁷¹ Für den Erfolg von Evaluation entscheidend ist, dass das Verfahren nicht konsequenzenlos bleibt, sondern Ausgangspunkt für gemeinsam getragene konkrete Qualitätssicherungsmaßnahmen und Organisationsentwicklungsprozesse auf Fächer- und Hochschulebene wird. In diesem Sinne ist Hochschulsteuerung nicht bloßes technisches Vorgehen, sondern ein sozialer Prozess³⁷², der unverzichtbar auf einer Kultur des „feedbacks“ basiert. Gerade für Studierenden ist es wichtig, hinreichend in Feedbackprozesse, insbesondere in Follow-up-Schritte, eingebunden

³⁶⁹ Zu Unrecht wurde die Urteilsfähigkeit der Studierenden zur Lehr- und Ausbildungssituation in den zurückliegenden Jahren immer wieder neu in Frage gestellt. Mittlerweile ist das öfter zu hörende Vorurteil, dass Studierende als real Betroffene nicht unparteiische und unabhängige Urteile fällen können, jedoch weitgehend entkräftet.

³⁷⁰ Gaethgens 2006, S. 16

³⁷¹ Vgl. Pellert 2002, S. 28

³⁷² Vgl. Laske und Hammer 1997, S. 43

zu werden. Damit die Studierenden nicht ihre Motivation verlieren und weiterhin an Studienreformprozessen partizipieren, müssen sie erfahren, dass ihr Feedback ernst genommen wird.³⁷³

Im Verlauf der Vor-Ort Begehung, in deren Rahmen idealer Weise ein intensiver Dialog mit Fachvertretern, Vertretern des wissenschaftlichen Mittelbaus, Studierenden und Absolventen stattfindet, bilden sich die Peersein Urteil über die Qualität der operativen Strukturen und Organisation des begutachteten Studiengangs bzw. Studienfachs.³⁷⁴ Bei der Auswahl der Peers handelt es sich in der Regel um externe Hochschulprofessoren mit Reputation, Fach- und Sachkompetenz sowie um anerkannte kompetente und fachlich qualifizierte Personen aus der Berufspraxis (Industrie, Wirtschaft oder des öffentlichen Dienstes), welche die für diese Aufgabe notwendige Professionalität gewährleisten.³⁷⁵ Den evaluierten Einheiten bleibt ein Vorschlagsrecht bei der Benennung der Peers vorbehalten, welches dazu beiträgt, dass Vertrauen der Beteiligten in das Verfahren zu stärken. „Nach Auffassung des Wissenschaftsrates gehört es zu den originären Aufgaben der Kommission, bei der Begutachtung die Selbstdarstellung des Fachbereichs kritisch zu bewerten und auf Inkonsistenzen im Lehrbetrieb bzw. in dessen Darstellung, sowie auf strategisches Verhalten bei der Selbstevaluation hinzuweisen.“³⁷⁶ Auf der Grundlage der Ergebnisse beider Verfahrensstufen verfassen die Peers ein Gutachten, einschließlich fundierter Empfehlungen zur Sicherung und Verbesserung der Studienqualität. Am Ende des Prozesses (Follow up) steht idealtypisch ein präzise definiertes Handlungsprogramm, dass auf die Entwicklung des Studiengangs bzw. Faches³⁷⁷ fokussiert.³⁷⁸

³⁷³ Vgl. Remdisch und Brehl 2006, S. 36-45

³⁷⁴ Dies geschieht (wie bereits erwähnt) unter Rückriff auf den Selbstbericht.

³⁷⁵ Die wichtigsten Teilgebiete des evaluierten Fachs sollten sich in der Gutachtergruppe widerspiegeln, die den Stand der disziplinären Entwicklung repräsentieren. Vgl. Bornmann et al. HQL 1 00 04 06, E 7.1, S. 20

³⁷⁶ Wissenschaftsrat 1996, S. 26

³⁷⁷ Es kann auch zweckmäßig sein, zumal im späteren Verlauf der Evaluation, spezifische Ausschnitte genauer zu inspizieren, die für die strategische Weiterentwicklung des Faches von besonderer Bedeutung sind.

³⁷⁸ Vgl. Kromrey 2004, S. 49

Zur Umsetzung der unabhängigen und unbefangenen Gutachterempfehlungen institutionalisiert jede Hochschule eine entsprechende Methode und stellt sicher, dass funktionale Qualitätssicherungssysteme vorhanden sind.

Aktuell - im Kontext eines umfassenden gesellschaftlichen Wandels - gewinnen verstärkt universitätsinterne Zielvereinbarungen, abgeschlossen zwischen Fachbereichen und Universitätsleitung, als qualitätsorientiertes strategisches Steuerungsinstrument an Bedeutung, welche rückgekoppelt auf die Fachbereichsebene eng an die Resultate von Evaluation geknüpft sind. Der Einsatz dieses neueren Qualitätssicherungsinstruments bedarf einer ständigen Reflexion der Reaktionen auf die Implementierung (Monitoring), damit gegebenenfalls notwendige Modifizierungen an diesem Instrument vorgenommen werden können.³⁷⁹ Gleichberechtigte Partner für die Aushandlung dieser prägnanten Kontrakte, welche nicht nur Innovationsvorhaben des Fachbereichs widerspiegeln, sondern grundsätzlich auch zur Förderung der Entwicklung der Gesamtuniversität beitragen können, sind Fachbereiche (Dekane) und Universitätsleitungen.

Das unbedingt auf Transparenz auszurichtende Verfahren liegt in der Verantwortung des evaluierten Fachs und ist von diesem in eigener Regie durchzuführen. Im Mittelpunkt der Bewertung steht eine differenzierte, kritische Reflexion der Zielerreichung, gemessen an den von den Fächern selbst erklärten und festgelegten Qualitätszielen der akademischen Ausbildung.³⁸⁰ Die Kombination von Selbstevaluation, die am Anfang eines jeden sinnvollen Evaluationsverfahrens steht,³⁸¹ und Peer-Review resultiert aus dem Bemühen, der Komplexität der Qualität im Hochschulkontext Rechnung zu tragen, indem die Innensicht des Fachs durch den distanzierten Blick (international) erfahrener Gutachterinnen und Gutachter (Peers) von außen ergänzt wird. In diesem Kontext erläutert Reuke: „Wenn die interne Evaluation nicht zu einem

³⁷⁹ Vgl. Bülow-Schramm 2002, S. 45

³⁸⁰ Vgl. Winter und Reil 2002, S. 13. Vgl. Reissert und Carstensen 1998, S. 6, 17.

³⁸¹ Vgl. Pellert 2002, S. 28

selbstkritischen, reflexiven Umgang mit der Situation in Lehre und Studium geführt hat, profitiert ein solcher Fachbereich von der externen Evaluation relativ wenig. Denn enthält man den Gutachtern die eigene Situation vor, so erschwert man ihnen zugleich die detaillierte und konstruktive Auseinandersetzung mit den Verhältnissen in Lehre und Studium.³⁸² Der kritische diskursive Prozess der Innen- und Außensicht dient u.a. dazu, der Fülle der Fachkulturen Rechnung zu tragen und die Vielfalt und Innovation in Studium und Lehre nicht zu behindern. Von größter Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang die Klärung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Disziplinen für das Evaluationsverfahren und für ein effektives Follow up. Kern jeder erfolgreichen Evaluation aber ist die Einbindung aller Akteure in einen interaktiven Prozess, der den Aufbau einer Kommunikationskultur anstößt bzw. auf einer bestehenden Kommunikationskultur aufbaut. Kommunikation und Lernprozesse, unter Einbeziehung aller Statusgruppen, spielen aber nicht nur innerhalb des Studiengangs bzw. des Fachs sondern auch zwischen den verschiedenen Ebenen der Universität eine wichtige Rolle. In diesem Kontext formulieren Reissert und Carstensen in ihrem „Handbuch zum Verfahren – Praxis der internen und externen Evaluation“ 1997 „In diesem diskursiven und dynamischen Prozess schärft sich das Qualitätsprofil und das Fach erkennt mehr und mehr die eigenen Fähigkeiten sowie Gestaltungsmöglichkeiten, um Lehre und Lernen zu verbessern.“

383

Insgesamt zielt der Selbstvergewisserungsprozess auf eine Schärfung des Bewusstseins aller Beteiligten für Qualitätssicherung und Effizienzsteigerung. Wichtigstes Qualitätsanliegen ist die Integration exzellenter Studien-, Lehr- und Forschungsleistungen in die Organisationsstrukturen und -abläufe der jeweiligen Institution.³⁸⁴

Mittlerweile hat das gesetzlich vorgeschriebene Evaluationsverfahren eine gewisse Routine erfahren, so das Reibungsverluste und Akzep-

³⁸² Reuke 2000, S. 59

³⁸³ Reissert und Carstensen 1998, S. 8

³⁸⁴ Vgl. Winter und Reil 2002, S. 13

tanzprobleme geringer ausfallen als in der Vergangenheit. Die Bereitschaft, von anderen und mit anderen Kollegen zu lernen, nimmt stetig zu. Evaluationsverfahren bewegen sich aber nach wie vor im Spannungsfeld zwischen notwendigem Vertrauen und Kontrolle und daraus resultierenden Konsequenzen,³⁸⁵ wie beispielsweise Widerstände angesichts möglicher (vor allem externer) Interventionen deutlich machen. Während die Hochschulrektorenkonferenz eine Verknüpfung von Mittelzuweisung und Evaluationsergebnissen³⁸⁶ in den ersten Evaluationsrunden grundsätzlich ausgeschlossen hat, um geschönte Ergebnisse zu vermeiden und den Fächern eine Chance zur Verbesserung der festgestellten Mängel einzuräumen, zeichnet sich vor dem Hintergrund der Einführung von Globalhaushalten und der Verwettbewerblichung der Hochschulen eine Kehrtwende ab.³⁸⁷ Aufgrund der Veränderungsprozesse im Hochschulbereich setzt sich aktuell das Prinzip der Verknüpfung von Qualitätsbewertung mit dem Zweck einer zielgenaueren Allokation von Ressourcen, auf der „[...] Grundlage eines Leistungsvergleichs der Hochschulen bzw. ihrer Fachbereiche untereinander [...]“³⁸⁸, durch. Bereits 1996 hat der Wissenschaftsrat die Hochschulen aufgefordert, abprüfbare Ergebnisse von Evaluationsverfahren als Basis für einen Leistungsvergleich und zur leistungsbezogenen Mittelverteilung heranzuziehen. Im Rahmen der dezentralen Budgetierung akzeptieren die funktionalen Einheiten diese Entwicklung weitgehend.³⁸⁹ Fächer und Hochschulen sind angehalten, entsprechend klare Indikatoren für einen effizienten Umgang mit den Ressourcen vorzugeben und optimierende

³⁸⁵ Vgl. Erdmann 2004, S. 31

³⁸⁶ Siehe hierzu Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2000, S. 16, vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 20

³⁸⁷ Vgl. Reissert 2003, S. 231. Auch Thune (siehe Thune 1997, S. 99f, vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 20) und Vroeijenstijn (siehe Vroeijenstijn 1995, S. 28f und S. 37, vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 20) votierten Mitte/Ende der 90er Jahre entschieden gegen eine Verkopplung von Evaluationsergebnissen und unmittelbar wirksamen Finanzentscheidungen.³⁸⁷ Der Staat sollte ihrer Ansicht nach keine direkten (monetären) Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen ziehen und das Follow up in der Verantwortung der Hochschule verbleiben. Vgl. Bornmann, et al. HQL 1 00 04 06, E 7.1, S. 20

³⁸⁸ Lange 2005, S. 17

³⁸⁹ Die leistungsbezogene Mittelvergabe für die Durchführung von (Orientierungs-) Tutorien ist ein bewährtes Mittel in den Hochschulen die Qualität in Studium und Lehre zu steigern.

Lösungs- bzw. Anreizsysteme für die Motivation der Fachvertreter zu entwickeln, um die universitären Leistungen effektiv und effizient zu steigern.

Entsprechend dem prozessualen Charakter des obligatorischen Verfahrens wird in der zweiten Runde, nach ca. 6 Jahren, eine Folgeevaluation nachgeschaltet, die im Vergleich zum vorangegangenen Verfahren aber deutlich schlanker ausfällt und den Fokus eher auf Veränderungen und Entwicklungsperspektiven des Fachs legt: „Nicht mehr die komplexe Bandbreite der Prozesse in Studium und Lehre, sondern die Studienerfolgsquote, das Konzept für angestrebte Kompetenzen einschließlich deren Nachweisformen (Learning Outcome) und der Plan zur Sicherung der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Curriculums (Qualitätsmanagement) rücken in den Mittelpunkt.“³⁹⁰ Generell leistet die nach innen gerichtete Qualitätssicherung, mit ihrer Funktion der Rechenschaftslegung nach außen, einen wichtigen Beitrag, dass Interesse der Hochschule und ihrer Organisationseinheiten an einer hochschulinternen Qualitätskultur zu stärken. „Evaluationen als Qualitätssicherungsinstrumente können in diesem Kontext als der Versuch eingeordnet werden, verloren gegangenes Vertrauen in das Produkt Studium und Lehre wieder zu gewinnen.“³⁹¹

3.3 Zukunftsperspektive Evaluation

Kernstück der Qualitätssicherung, auf dem Weg zu einem attraktiven europäischen Hochschulraum, sind neben der von der Kultusministerkonferenz Ende 1998 beschlossenen Einführung eines neuen, innovationsfördernden Akkreditierungswesens für gestufte Studiengänge, die traditionellen Konzepte der Evaluation. Dabei ist - wie bereits erwähnt - eine Modellpräferenz für das international akzeptierte Evaluationsverfahren nach niederländischem Vorbild festzustellen. Mehrstufige syste-

³⁹⁰ Fischer-Bluhm 2005, S. 88

³⁹¹ Hener 2004, S. 1

matische Evaluationsverfahren, zusammenfügt aus einer Kombination von Selbstbericht, Peer-Review und Follow-Up, haben sich nach einer Pionierphase im deutschen Hochschulsystem flächendeckend durchgesetzt und bewährt. Zusätzliche Bedeutung erhielt Evaluation mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998. Das Gesetz schreibt Qualitätssicherung in Lehre und Forschung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Gleichstellung gemäß § 6 ausdrücklich als Aufgabe der Hochschulen fest (vgl. HRK 2000). Das Hochschulrahmengesetz war Ausgangspunkt für die Implementierung der entsprechenden Landesgesetze.³⁹²

Effiziente Systeme der Qualitätsbewertung und Qualitätskontrolle sind auch auf europäischer Ebene unerlässlich geworden, um vergleichbare Qualifikationen und international³⁹³ kompatible Bildungsabschlüsse innerhalb der Signatarstaaten des Bologna-Prozesses zu gewährleisten. Gemeinsame Prinzipien, Strukturen und ein gemeinsamer Referenzrahmen für Qualität innerhalb eines europäischen Hochschulsystems, welches Evaluation und Akkreditierung gleichermaßen umfasst,³⁹⁴ ermöglicht größere Mobilität und Austausch, ohne dass die diversifizierten Nationalsysteme und die Vielfalt ihrer Kulturen negativ berührt werden. Jahn plädiert unbedingt dafür, die Unterschiede und Vielfalt der Kulturen transparent zu machen.³⁹⁵ Ambitioniertes Ziel des Bologna Prozesses ist die Relevanz der Qualitätsförderung im Bildungsbereich durch Evaluation, unter Berücksichtigung europäischer Kriterien, sogenannter „Points of Reference“, realisieren zu wollen, welche von Bildungsexperten im Rahmen des internationalen Projekts „Tuning Educational Structures in Europe“ und der Joint Quality Initiative (Dublin Descriptors) definiert wurden.³⁹⁶

³⁹² Vgl. Reil 2002, S. 65

³⁹³ Ein wichtiger Schritt in Richtung Internationalisierung wurde 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von 29 europäischen Bildungs- und Wissenschaftsministern zur Errichtung eines europäischen Hochschulraums getan. Vgl. Kehm 2001, S. 183

³⁹⁴ Vgl. Thomas 2003, S. 22

³⁹⁵ Vgl. Jahn 2002, S. 58

³⁹⁶ Vgl. Thomas 2003, S. 33

Perspektivisch wird die in ihren Anfängen hochschulpolitisch kontrovers diskutierte Evaluation immer stärker auch von ihrer Einbindung in interne Entscheidungsstrukturen und ihrer logischen Verknüpfung mit anderen zentralen Prozessen und Instrumenten des Leistungsvergleichs zu beurteilen sein, etwa der Selbstauswahl der Studierenden, der hochschulinternen Budgetierungsverfahren zur Verteilung von Mittel auf Fachbereiche/Fakultäten, Zielvereinbarungen oder Akkreditierungsverfahren.³⁹⁷ Dementsprechend hat die Hochschulrektorenkonferenz ihre Position zur Qualitätssicherung weiterentwickelt und die Ziele und Konsequenzen der Qualitätssicherungsmaßnahmen an die veränderten hochschulpolitischen Bedingungen adaptiert³⁹⁸ „Ziel der Evaluation muss sein, die Leistungen der Fachbereiche umfassend zu dokumentieren, Aufschluss über die Mittelverwendung zu geben, Maßstäbe für die aufgabenbezogene Bewertung der Qualität und Verfahren zur Qualitätssicherung auf Fachbereichs- und Hochschulebene zu entwickeln.“³⁹⁹ Ausgehend von der Prämisse, dass die Qualität von Studium und Lehre untrennbar mit der Qualität der Strukturen und Prozesse der Institution verbunden ist, gewinnt die Ausgestaltung institutioneller Ansätze für Qualitätssicherung zunehmend an Relevanz. Reuke definiert: „Evaluation des institutionellen Qualitätsmanagements dient dem Ziel festzustellen, ob eine qualitätsorientierte Steuerung auf allen relevanten Ebenen – Hochschulleitung, Fakultäten, Fachbereiche und Institute – betrieben wird.“⁴⁰⁰ In diesem Zusammenhang kann Evaluation auch als Schnittstelle zum Hochschulcontrolling, der hochschulweiten Personalentwicklung etc. verstanden werden.

Mit der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes Ende 1998 erhielt, die eine ähnliche dreiteilige Struktur wie Evaluation aufweisende Akkreditierung als Qualitätsbewertungsinstrument einen gewaltigen Schub und zog die hochschulpolitische Aufmerksamkeit zunehmend auf sich. Das im Unterschied zur Evaluation unterschiedliche Zwecke ver-

³⁹⁷ Vgl. Hener 2004; S. 1

³⁹⁸ Vgl. Reil 2002, S. 65

³⁹⁹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1995 zitiert nach Reil 2002, S. 64

⁴⁰⁰ Reuke 2006, S. 157

folgende und nach inkompatibler Logik funktionierende Akkreditierungsverfahren scheint gegenwärtig in Konkurrenz zu dem bisher populären Verfahren der Evaluation zu stehen.⁴⁰¹ Akkreditierung übernimmt aber eine andere wichtige Funktion der Qualitätsfeststellung als Evaluation: die Überprüfung und Sicherung von Qualitätsstandards hochschulischer Studiengänge und deren Ausbildungsangebote, abgeprüft durch externe, in der Regel hochschulübergreifende nicht-staatliche Akkreditierungsagenturen. Schreier konturiert die Schnittstellen und Unterschiede von Evaluation und Akkreditierung wie folgt: „Beide Verfahren lassen sich unter dem Oberbegriff Qualitätssicherung zusammenfassen, ähneln sich in mancher Hinsicht in der Verfahrensdurchführung, verfolgen aber unterschiedliche Ziele und haben sich in der EU bzw. in Deutschland historisch nacheinander entwickelt.“⁴⁰²

Seit der Einführung neuer Elemente der Hochschulentwicklung insbesondere der Studiengangsakkreditierung lässt sich die zukünftige methodologische Entwicklung von Evaluation nicht mehr losgelöst von Akkreditierung als international gebräuchliches Verfahren denken, zudem Akkreditierungsverfahren zunehmend die Entwicklung der Qualitätssicherung in den europäischen Staaten dominieren.

Vor diesem Hintergrund müssen Stellenwert, Funktion, Einordnung und Zielsetzung der herkömmlichen Studienfachevaluation neu bestimmt werden. Der zentrale Aspekt in diesem Kontext ist eine logische Abgrenzung des Evaluationsverfahrens gegenüber der stärker ex-ante ausgelegten Akkreditierung, insbesondere der Reakkreditierung (die eher ex-post ausgerichtet ist), die trotz der Überprüfung der Studiengänge auf Erfüllung von so genannten Mindeststandards, stark den Ex-post-Evaluationen gleicht.⁴⁰³ Da es sich idealtypisch bei Evaluation und der nur temporäre Geltung habenden Akkreditierung⁴⁰⁴ um zwei verschiedene Verfahren, mit unterschiedlichen Zielen aber vielfältigen Schnittmengen (Selbstreport, Peers) handelt, die zu unterschiedlichen

⁴⁰¹ Vgl. Winter 2002, S. 110

⁴⁰² Schreier 2002, S. 32

⁴⁰³ Vgl. Winter 2002, S. 110

⁴⁰⁴ Vgl. Winter 2002, S. 111

Konsequenzen führen, hat sich der Akkreditierungsrat dafür ausgesprochen, die Verfahren zur Beurteilung der Qualität von Lehre und Studium grundsätzlich zu trennen. Dem Beschluss der Kultusministerkonferenz folgend, sollen Synergieeffekte zwischen den beiden Verfahren genutzt werden, um einen unverhältnismäßigen Verfahrensaufwand möglichst reduzieren zu können, indem zeitnah zustande gekommene Ergebnisse der gesetzlich vorgeschriebenen Evaluation, insbesondere bei einer Reakkreditierung, berücksichtigt werden. Eine strikte Trennung der gleichberechtigten und in mancherlei Hinsicht kongruenten Verfahren der Qualitätssicherung⁴⁰⁵ lässt sich auf längere Sicht aus betriebswirtschaftlichen Gründen (begrenzte Zeit- und Finanzbudgets) und angesichts der Doppelbelastungen auf der operativen Ebene der Hochschulen nicht aufrechterhalten. Mit einer methodischen Annäherung beider Verfahren ist angesichts der Häufung von Akkreditierungsverfahren und der sich daraus ergebenden Schwierigkeit, geeignete Gutachter zu finden, in Zukunft zu rechnen. Der Aspekt des Auf- und Ausbaus eines zukunftsfähigen und entwicklungsoffenen hochschulinternen Qualitätssicherungssystems und Qualitätsmanagements gewinnt vor diesem Hintergrund vermehrt an Gewicht.

Die bildungspolitische Maßnahme der systematischen Qualitätssicherung im Hochschulbereich und die notwendige Ausweitung zu einem Qualitätssicherungssystem ist wichtige Voraussetzung dafür, dass Deutschland den bundespolitisch bedeutsamen Anschluss an die internationale Entwicklung der Qualitätssicherung im tertiären Bereich nicht verpasst.⁴⁰⁶

⁴⁰⁵ Vgl. Erichsen 2005, S. 66

⁴⁰⁶ Vgl. Reil 2002, S. 65, 69, 70. Vgl. Friedrich 2002, S. 75

4 Akkreditierung als Qualitätssicherungsverfahren

Die Nachzeichnung der Entwicklung von Evaluation hat deutlich gemacht, dass Evaluation originär als Verfahren zur Qualitätsbewertung nun als Steuerungsinstrument mehr Bedeutung gewinnt, und integral zu verorten ist. Hochschulpolitisch zeichnet sich hier die Abkehr von ministeriell festgelegten Obergrenzen ab, deren Erreichen durch ein administratives Kontrollnetzwerk geprüft wurde, hin zum Grundsatz der Steuerung über Mindeststandards, die von allen zu erfüllen sind.⁴⁰⁷ Generell lässt sich auf europäischer Ebene in Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren die Abkehr von den erklärten Zielen der jeweiligen Einrichtung hin zur Verwendung objektiverer externer Kriterien und Standards verzeichnen. Diese können, neben einzuhaltenden Mindeststandards, Durchschnittstandards oder auf Exzellenz ausgerichtete höhere Standards sein. Der Staat unterstützt in diesem Zusammenhang Maßnahmen des „New Public Management“ und setzt vermehrt auf eine strategische Steuerung die helfen soll, einen schlanken Staat zu steuern. Die Autonomie von Einrichtungen in curricularen, (organisations-) strukturellen wie administrativen Belangen wird deutlich erhöht, der Staat prüft dann auf der Grundlage länderübergreifender und länderspezifischer Regelungen das Ergebnis ab. Akkreditierung ist das maßgebliche Verfahren unter den neuen Steuerungsinstrumenten.

Bezogen auf Akkreditierungsverfahren steht die Einhaltung fachlich-inhaltlicher Gewährleistung von Mindeststandards, wie auch die Überprüfung der Berufsrelevanz von Studienprogrammen im Fokus. Mit der Einführung neuer Qualitätssicherungsverfahren wie der Akkreditierung von Studiengängen, stellt sich angesichts des auf die Hochschulen und ihre funktionalen Einheiten zukommenden Kostenaufwands die Frage, wie alle Maßnahmen Evaluation von Lehre und Studium, Lehrberichterstattung, Akkreditierung von Studienprogrammen, Evaluation von For-

⁴⁰⁷ Vgl. Lange 2002, S.105

schung - in ein mittelfristig erreichbares, sinnvolles und integrales Qualitätsmanagement eingebunden werden können. Damit sich die verschiedenen Verfahren nicht konterkarieren, ist eine Positionsbestimmung der gängigen Qualitätssicherungsverfahren notwendig. Da das Instrument der Akkreditierung auf dem Weg zu einer nationalen und internationalen Qualitätssicherungskultur eine bedeutende Rolle spielt⁴⁰⁸, soll analog zur Entwicklung von Evaluation die Entwicklung von Akkreditierung nachgezeichnet werden.

4.1 Akkreditierungsverfahren in Deutschland

Die Steigerung der internationalen Attraktivität der deutschen Hochschulen, wie auch die optimierte Vergleichbarkeit deutscher Abschlüsse für die Aufnahme eines Studiums bzw. einer Berufstätigkeit im Ausland, stellen wichtige Ziele im Rahmen des Bologna Prozesses dar.⁴⁰⁹ Im Zuge der Internationalisierungs- und Globalisierungsbemühungen im Hochschulsystem lag die Begründung und Einführung von Akkreditierungsverfahren zunächst in der Herstellung von allgemeiner gesellschaftlicher und politischer Akzeptanz für die neuen gestuften Studiengänge, deren Absolventen sich auf dem (inter-) nationalen Arbeitsmarkt erst bewähren mussten.

Der Gedanke der internationalen Anerkennung der neuen gestuften Studiengänge und die damit verbundenen Wettbewerbsmomente stellen den Motor für die Einführung von Akkreditierung dar. Dass darüber hinaus der Aspekt der internationalen Anerkennung bei der Einführung von gestuften Studiengängen von einer kontinuierlich laufenden Qualitätssicherung und –entwicklung abgelöst werden muss, geht aus den Zielen des Bologna-Prozesses hervor, die nur erreicht werden können,

⁴⁰⁸ Die europäischen Hochschulminister treten für die Schaffung von Qualitätssicherungssystemen ein, die ausdrücklich Akkreditierung oder gleichartige Verfahren umfassen. Vgl. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen u. –minister. 2003

⁴⁰⁹ Bereits 1997 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) auf diesen Aspekt hingewiesen.

wenn vergleichbare Qualitätsmaßstäbe für die Hochschulausbildung in allen europäischen Staaten gelten.⁴¹⁰ Der Grundstein für eine kontinuierliche Qualitätssicherung ist zum einen dadurch gelegt, dass die Hochschulen motiviert werden, ihre institutionelle Autonomie wahrzunehmen, da sie auf bestimmte Zielgruppen und auf ihr Profil abgestimmte Studienprogramme vorhalten müssen.⁴¹¹ Zum anderen wird der Anspruch einer nachhaltigen Qualitätssicherung dadurch erfüllt, dass die Akkreditierung nur auf Zeit ausgesprochen wird (i.d. R. für 5 Jahre). Die Grundlage für die Folgeakkreditierung (Reakkreditierung) der Studienangebote sind regelmäßige Evaluationen, anhand derer das Maß des Qualitätsbewusstseins in den Studiengängen und Fächern abgelesen werden kann. Schließlich signalisieren Art und Weise durchgeführter Evaluationsverfahren wie hoch das Engagement der an den Studienprogrammen Beteiligten ist, die Bedürfnisse der Studierenden ernst zu nehmen, Stärken und Schwächen der Studienangebote gegenüberzustellen und Optimierungen vorzunehmen.

Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung und –kontrolle liefert hierzu die Legitimation, dass die entsprechenden Studiengänge diese Ansprüche erfüllen. Das zur Erprobung eingeführte Akkreditierungssystem wurde durch das am 24.05.2002 beschlossene Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren von der Kultusministerkonferenz fest in der Hochschullandschaft etabliert⁴¹² und löste die bisherige Vorgehensweise der Koordinierung von Studium und Prüfungen nach §9 HRG (System der Rahmenprüfungsordnungen) ab. Mit der Einrichtung eines nationalen Akkreditierungsrates durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz⁴¹³ wurde das Verfahren der Akk-

⁴¹⁰ Hopbach 2002, S.10

⁴¹¹ „Dazu zählt unter anderem auch die Auswahl der Studienbewerber in eigener Verantwortung ; dies ist im übrigen ein zentrales Qualitätssicherungsinstrument, ohne das die Hochschulen kaum in der Lage sein werden, selbst exzellente Studienangebote erfolgreich am Markt zu platzieren.“ Anz 2002, S. 68

⁴¹² Die Legitimation hierzu war durch die vorhergehende Überprüfung der Arbeit des Akkreditierungsrates durch eine international besetzte Gutachtergruppe möglich.

⁴¹³ Die gegenwärtige Grundlage für die Akkreditierung der Bachelor- und Masterstudiengänge durch den Akkreditierungsrat bzw. die Agenturen, wie auch zur Orientierung für die Hochschulen stellt der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

reditierung institutionalisiert.

Akkreditierungs- und Genehmigungsverfahren bei der Einführung der neuen gestuften Studienprogramme laufen parallel. Die staatliche Verantwortung für die Einrichtung von Studiengängen kann nicht durch die Akkreditierung ersetzt werden. Auch bei den neuen Bachelor- /Master-Studiengängen bezieht sich die staatliche Genehmigung auf die Gewährleistung der Ressourcenbasis des einzurichtenden Studiengangs, die Einbindung des Studiengangs in die Hochschulplanung des jeweiligen Landes sowie auf die Einhaltung von Strukturvorgaben. Akkreditierung ist deshalb, selbst für Bachelor- und Master-Programme, keine bundesweite Bedingung für staatliche Genehmigung (d.h. u.a. für die Finanzierung und die Anerkennung der Diplome) die jeweiligen Bundesländer können jedoch derartige Bestimmungen setzen (z. B. NRW).⁴¹⁴ Mit der Einführung von Akkreditierungsverfahren wird von hochschulpolitischer Seite aus der Anspruch verbunden, gemäß der institutionellen Autonomie der Hochschulen, diese zur Entwicklung eines institutionellen Qualitätsmanagements in die Pflicht zu nehmen. D. h. die Verantwortung für die Konzeption der Studienprogramme liegt auf der Hochschuleseite, die Qualitätssicherung in Form der fachlich-inhaltlichen Überprüfung neuer Studienkonzepte erfolgt im wesentlichen über peer-review über akkreditierte Agenturen, die befristet das Sigel des Akkreditierungsrates⁴¹⁵ tragen. Durch diese Zertifizierung ist die Vergleichbarkeit der Akkreditierungen gesichert.

Soll die Arbeitsteilung zwischen dem Staat, der die politische und Finanzverantwortung trägt, und der Hochschule, welche die Qualitätsverantwortung auf der wissenschaftlichen Seite und gegenüber der Berufspraxis wahrnimmt,⁴¹⁶ auch ihren Zweck erfüllen, muss von vorneherein an der Entwicklung und Stärkung des Qualitätssicherungsbewusstseins in den Studiengängen und Fächern selbst angesetzt wer-

10.10.2003 dar. (i.d.F. vom 22.09.2005).

⁴¹⁴ Vgl. im KMK-Beschluss vom März 2002

⁴¹⁵ Der Akkreditierungsrat hat seit Ende 1998 die Aufgabe die bundesweite Anerkennung der neuen Programme zu koordinieren, indem Agenturen begutachtet werden, die wiederum die Studienprogramme vor Ort akkreditieren.

⁴¹⁶ Vgl. Lange 2002, S.108

den. Diese Verantwortungsteilung stellt ein Novum in der Qualitätssicherung im Bildungswesen dar, da der Staat als bisher alleinige Instanz die Qualitätssicherung durch verschiedene Verfahren auf verschlungenen Wegen betrieben hat. „Die aus dem Grundgesetz abgeleitete Qualitätsverantwortung des Staats dokumentiert sich in den Lehrplänen der Schulen, in den Staatsprüfungen an Hochschulen für diejenigen, die der Staat als Arbeitgeber aufnimmt, sowie nicht zuletzt in den Rahmenprüfungsordnungen für diejenigen Bereiche, in denen ein Studium mit Hochschulprüfungen und nicht mit Staatsexamina abgeschlossen wird.“⁴¹⁷ Da die Hochschulen gefordert sind mehr Selbständigkeit zu zeigen und mehr Autonomie und Eigenverantwortung wahrzunehmen, reicht das komplexe und langwierige System der Qualitätskontrolle qua Rahmenprüfungsordnungen vor den gegenwärtigen hochschulpolitischen Ansprüchen an die Hochschulen nicht mehr aus. Der hohe Zeitaufwand, den es erfordert eine Rahmenprüfungsordnung zu erstellen, durch die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz verabschieden zu lassen, bis hin zur Anpassung der örtlichen Prüfungsordnungen an die Rahmenprüfungsordnungen stellt keine geeignete Rahmenbedingung dar, um in den Hochschulen adäquat auf die Wettbewerbssituation in der (inter-)nationalen Hochschullandschaft reagieren zu können. Schließlich bedingt die Ausrichtung eines europäischen Hochschulraumes mit vergleichbaren Studienstrukturen und –abschlüssen auch eine Harmonisierung der Qualitätssicherungssysteme. Seitdem reiht sich das deutsche Hochschulwesen in das notwendig gewordene System einer umfassenderen Qualitätssicherung ein.

An die Einführung der gestuften Studiengänge werden hohe Erwartungen geknüpft, und im Zuge dessen auch an Akkreditierungsverfahren, die die Einrichtung der Studiengänge auf fachlich-inhaltlicher Basis legitimieren sollen. Hierzu sind Fragen nach der Erfüllung bestimmter Standards in den Kriterien wie Berufsqualifizierung, Studierbarkeit, Institutionalisierung und die Anwendung von qualitätssichernder Maßnah-

⁴¹⁷ Lange 2002, S.102

men eines Studienkonzepts auf der Grundlage von Standards und Strukturvorgaben überregional zu beantworten.

Eine erfolgreiche Akkreditierung wird nur ausgesprochen, wenn bestimmte Standards erreicht sind. Durch das daraus hervorgehende „Ja“ bzw. „Nein“ der Gutachter wird die Entscheidung gefällt, ob das jeweilige Studienprogramm eingerichtet wird oder nicht. Gegenwärtig kann konstatiert werden, dass Akkreditierungsverfahren bei bildungspolitischen Entscheidungsträgern eine besonders hohe Glaubwürdigkeit erlangt haben⁴¹⁸, da ihre Form als „[...] Ja-/Nein-Entscheidung eine transparente und zugleich kompakte Form der Qualitätsinformation darstellt.“⁴¹⁹

Allerdings ist es falsch, dass sich gegenwärtig alle Bemühungen auf eine erfolgreiche Akkreditierung richten und die im deutschen Hochschulsystem so mühsam aufgebaute Evaluationskultur zu untergraben scheint. Nicht ohne Grund findet man in der gängigen Literatur zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich den Hinweis, dass Akkreditierung Evaluation zu verdrängen scheint und darüber hinaus, beide Verfahren parallel nicht durchzuführen seien. Dieser Schluss ist falsch, denn laufende Evaluationsverfahren bzw. das Ziehen von Konsequenzen, stellen die Grundlage für erfolgreiche Akkreditierungen und Re-Akkreditierungen dar. Es ist gängige Praxis, um dem Anspruch einer systematisch sich weiter entwickelnden Qualitätssicherung und –verbesserung nachzukommen, die Akkreditierung zeitlich befristet auszusprechen. Nach Ablauf einer Frist, wird das Studienprogramm dann auf die gesetzten Ziele in Anlehnung an die fachlichen Standards überprüft, dies kann nur auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen entschieden werden. Die Anwendung von qualitätssichernden Maßnahmen stellt somit ein wichtiges ausschlaggebendes Kriterium bei der erfolgreichen Einrichtung neuer Studiengangskonzepte dar. Somit hat die Eva-

⁴¹⁸ Der Vorteil von Akkreditierungsverfahren gegenüber den gesetzlich vorgeschriebenen Evaluationsverfahren besteht darin, dass „ (...) für die Akkreditierung ein klar geregeltes Verfahren und speziell hierfür geschaffene Institutionen bzw. eigens benannte Personen“ definiert und benannt wurden. DGfE 1999, S.17

⁴¹⁹ Lasnigg 2003, S.283

luation ihren anfänglichen Nachteil, dass Hochschulen bei Nichtdurchführung von Evaluationsverfahren keine Konsequenzen zu erwarten hatten, ausgemerzt. Nun haben Hochschulen sehr Wohl Konsequenzen zu erwarten, wenn keine studiengangsspezifischen bzw. hochschulweiten Verfahren zur Qualitätssicherung installiert sind. Somit kann es nicht darum gehen, dass Akkreditierung Evaluation verdrängt, oder in Frage stellt, vielmehr sind diese beiden Verfahren, die ursprünglich mit einer originär unterschiedlichen Zielsetzung eingeführt worden sind, verstärkt aufeinander zu beziehen. Zunächst sollen die Unterschiede zwischen den beiden Verfahren deutlich gemacht werden.

Der bedeutendste strukturelle Unterschied zwischen Evaluation und Akkreditierung besteht darin, dass die Akkreditierung auf Antrag der Hochschule erfolgt. Je nach landesrechtlicher Regelung hinsichtlich der Einrichtung von Studiengängen und der Hochschulfinanzierung, wird der Antrag entweder der jeweiligen Akkreditierungskommission über das Landesministerium oder parallel der Akkreditierungskommission und dem zuständigen Landesministerium zugeleitet.⁴²⁰

Dadurch, dass die Hochschulen sich selbst um eine Akkreditierung bemühen müssen, erhält dieses Verfahren ein anderes Gewicht, als z. B. Evaluationsverfahren, deren Durchführung in der Verantwortung der Hochschule liegt. Bei der Akkreditierung sind Unterlagen einzureichen (Akkreditierungsantrag, Prüfungsordnung, Modulhandbuch, Diploma Supplement), die seitens der jeweiligen Agentur auf Vollständigkeit und formale Korrektheit geprüft werden, und dann an die einzelne Gutachtergruppe weitergegeben werden. Diese überprüfen das Konzept dann im Rahmen einer Vor-Ort-Begehung. In verschiedenen Gesprächsrunden mit der Hochschulleitung, den Lehrenden und Studierenden des einzurichtenden Studiengangs werden Fragen zur Strukturplanung der Fakultät und der Hochschule, zum Curriculum und zur Studierbarkeit behandelt.

Ein weiterer Unterschied lässt sich in der unterschiedlichen Zielrichtung

⁴²⁰ Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1999, S.57

der Verfahren feststellen. Durch Akkreditierung soll Transparenz in den Studienprogrammen geschaffen werden und durch die Zertifizierung, nach außen hin dokumentiert werden, dass bestimmte Mindeststandards im Lehrangebot und in der Betreuung von Lernenden eingehalten werden. Evaluation dagegen soll in Form einer Stärken-Schwächen Analyse der hochschulinternen Entwicklung dienen. In beiden Verfahren werden allerdings die gleichen Instrumente: Selbstbericht und Peer Review und Follow up angewendet.

Die Zielrichtungen bedingen, dass die Selbstdokumentation in den Verfahren unterschiedlich gefüllt wird. Soll Evaluation den Zweck erfüllen, zur hochschulinternen Entwicklung beizutragen, muss die Selbstbeschreibung relativ ehrlich und selbstkritisch vorgenommen werden. Im Rahmen des Akkreditierungsprozesses muss die Selbstdokumentation zwangsläufig positiv ausfallen, da die Gutachterkommissionen von der Qualität und Konzeption des Studiengangs zu überzeugen sind.⁴²¹ Die Selbstbeschreibung erfolgt daher nicht selten „[...] unter dem Gesichtspunkt des äußeren Scheins bzw. der eigenen Interessen in der anstehenden Entscheidung und nicht nach der Maßgabe ehrlicher Stärken-Schwächen-Analyse [...]“⁴²² So zieht denn auch Winter in Bezug auf die Selbstdokumentation in Akkreditierungsverfahren den Vergleich mit brillanten Werbebroschüren.

Eine Parallelszenario, d.h. ein separiertes Betreiben beider Verfahren, Evaluation und Akkreditierung, führt im Ergebnis nicht nur zu einer kostenträchtigen Doppelung der internen Selbstdokumentation und der externen Begutachtung, sondern impliziert gleichzeitig eine Evaluations- und Akkreditierungsüberlast in den ohnehin belasteten Fächern. „[...] Teichler warnt denn auch vor einem ‚System der Übersteuerung‘.“⁴²³

Um diesem vorzubeugen, wurde gleich zu Beginn der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen folgender Grundsatz beschlossen: „Das Akkreditierungsverfahren bezieht sich in der Projektlaufzeit zu-

⁴²¹ Vgl. Winter 2002, S. 119ff

⁴²² Müller-Böling et al. HQSL1 00 04 06, C 1.2, S. 22

⁴²³ Teichler 2002, S. 39 zitiert nach Winter 2002, S. 114

nächst ausschließlich auf neue Bachelor- und Master-Programme/-Studiengänge und führt bei positivem Ergebnis zu einer Akkreditierung. Nach Ablauf von etwa fünf bis sieben Jahren wird eine Evaluierung des betreffenden Studiengangs folgen, auf deren Grundlage über Aufrechterhaltung oder Entzug der Akkreditierung entschieden wird. Dazu werden die Ergebnisse regionaler Evaluationsagenturen oder externer institutioneller Evaluation herangezogen.⁴²⁴

Ende der neunziger Jahre wurde darauf gesetzt, dass zukünftig flächendeckend regionale Evaluationsagenturen existieren, bzw. das Verfahren der institutionellen Evaluation schnell entwickelt sein wird. Das Zusammenspiel von Evaluation und Akkreditierung ist gerade in einer Landesagentur institutionalisiert, und das Verfahren der institutionellen Evaluation wird erst noch von wenigen Hochschulen erprobt.

Ein möglicher Ansatz dieses Dilemma zu lösen und ein mögliches Verdrängungsszenario von Evaluation durch Akkreditierung zu vermeiden, kann eine intelligente methodische Verknüpfung beider Verfahren sein, die einerseits Synergieeffekte nutzt und Doppelarbeit vermeidet, wie die Erhebung von Verwaltungsdaten. Um jedoch die im Aufbau so ähnlichen Verfahren, Akkreditierung und hochschulinterne Qualitätssicherung gleichzeitig und möglichst störungsfrei zu betreiben, bietet sich die Weiterentwicklung der Evaluation an. Möglich wäre eine Modifizierung des Evaluationsdesigns, das die Konzentration auf die interne Evaluation vorsieht, bei gleichzeitigem Wegfall der externen Evaluation (wobei auf externen Sachverstand nicht zwingend verzichtet werden muss) und eine Priorisierung der Attribute „Vertraulichkeit, Offenheit, Diskursivität“ innerhalb der Fachbereiche und Institute. Der konzeptionelle Ausbau der Stärken des Evaluationsverfahrens auf der ersten Stufe bietet sich an, da der interne Charakter des Verfahrens dem hohen Grad an intrinsischer Motivation der Hochschulprofessoren entgegenkommt und die Selbstbindung und Selbstverpflichtung der Experten und ihre Verantwortung und Eigeninitiative zur Qualitätssicherung und Qualitätsstei-

⁴²⁴ Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1999, S.59

gerung befördert⁴²⁵, nach dem Motto „Qualität lässt sich nicht delegieren, sie muss von innen heraus kommen.“⁴²⁶

Die interne Evaluation könnte einen gewichtigen Schritt weg von einer bloßen Bestandsaufnahme, über die Problemlösung hin zum Initiator von Reformprojekten machen, so dass „[...] Ex-Post-Elemente der Evaluation nicht mehr Kern, sondern lediglich Ausgangspunkt des Prozesses“⁴²⁷ sind. Der Verzicht auf die externe Stufe der Evaluation basiert auf dem Erhalt des externen Elements im Akkreditierungsverfahren, wodurch die obligatorische Begutachtung durch Peers auch nicht für das Evaluationsverfahren entfällt. „Mit dieser ‚verfahrenstechnischen‘ Trennung bzw. ‚Abkoppelung‘ von prüfender Akkreditierung und selbstorganisierter qualitätsverbessernder Evaluation wird der Weg auch frei, für eine weitergehende Verbesserung des Evaluationsverfahrens“⁴²⁸ in Richtung eines flexibleren und variableren Prozesses. Auf bisherige starre Muster und Standardisierungen, zum Beispiel in Form genauer Vorgaben bei der Zusammensetzung der Gutachtergruppe und des Verfahrensablaufs, kann somit verzichtet werden.

4.2 Das System der Akkreditierung in Deutschland

Thierfelder weist darauf hin, dass das in Deutschland entwickelte System dezentraler Akkreditierung durch unterschiedliche Agenturen bei Gewährleistung des Zusammenhalts durch eine zentrale Akkreditierungseinrichtung einen auch international beachteten Baustein darstellt.⁴²⁹ Der Akkreditierungsrat⁴³⁰ gibt zur Anerkennung von Akkreditie-

⁴²⁵ Verfahrensmethodisch könnte der Einsatz eines professionellen, externen Moderators und Organisations- und Qualitätsexperten hilfreich sein, der den Fachbereichsangehörigen die Ernsthaftigkeit des Selbstevaluationsprozesses und die Wichtigkeit des Rückbeziehens der Prozesse auf die Universität als Ganze zu vermitteln weiß, sowie interne Kommunikationsprozesse moderiert und inhaltlich speist.

⁴²⁶ Cook 1999, S. 144 zitiert nach Winter 2002, S. 119

⁴²⁷ Winter 2002, S. 120

⁴²⁸ Winter 2002, S. 122

⁴²⁹ Vgl. Thierfelder 2003, S.45

⁴³⁰ Der Akkreditierungsrat ist zwischenzeitlich in eine Stiftung zur Akkreditierung von

rungsagenturen organisatorisch-methodische Mindeststandards und Kriterien (Unabhängigkeit der Agentur, Transparenz des Verfahrens usw.) vor und fasst die ländergemeinsamen und länderspezifischen Strukturvorgaben zu verbindlichen Vorgaben für die Agenturen zusammen, auf deren Grundlage dann die Akkreditierung von Studienprogrammen vorgenommen wird. Die Akkreditierung von Studiengängen wird auf der Grundlage eines „entwicklungsoffenen Referenzrahmen“ vorgenommen, der jeweils fachspezifisch im Verfahren durch die Gutachter abgeprüft wird.

In Deutschland befassen sich sechs Agenturen mit der Akkreditierung von Studienprogrammen, drei davon akkreditieren über alle Programme hinweg: das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN), Bayreuth, die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS), Bonn, die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA), Hannover. Die restlichen drei Agenturen haben sich auf fachspezifische Programmakkreditierung spezialisiert: die Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit (AHPGS), Freiburg, die Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN), Düsseldorf, und die Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), Bonn.

Die Arbeit der Agenturen wird durch Vorstände und Beiräte unterstützt, in denen Vertreter der Hochschulen, Ministerien und Personen des öffentlichen Lebens vertreten sind. Es besteht die Möglichkeit, dass die Agenturen Vertreter einer anderen Agentur in den Beirat aufnehmen. Ein Zusammenschluss der Agenturen in internationale Dachorganisationen soll gewährleisten, dass die Akkreditierungsstandards im europäischen und internationalen Rahmen eingehalten werden.⁴³¹

Studiengängen in Deutschland überführt worden.

⁴³¹ Die Akkreditierungsräte und –agenturen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz haben ein deutschsprachiges Netzwerk gegründet, welches sich die gegenseitige Anerkennung zum Ziel gesetzt hat. Darüber hinaus besteht europaweit seitens des überführten Akkreditierungsrates in eine Stiftung Zusammenarbeit mit dem „Euro-

Der erhöhte Bedarf an Akkreditierung und Qualitätssicherung erfordert einen adäquaten Anbietermarkt, der die gesetzten Erwartungen in das Geschäft auch erfüllt. Somit stellt sich die Frage nach der Qualität der eingesetzten Peers im Rahmen der Akkreditierung. Da sich nach einer gut zehnjährigen Erfahrung im Hochschulbereich mit Evaluation nach dem Niederländischen Modell jetzt erst erste Metaevaluationen abzeichnen wird dieser Weg im Akkreditierungsgeschäft nicht anders verlaufen. Durch das Übereinanderlegen verschiedener Sichtweisen „[...] können bestimmte intern erhobene Resultate auf den Prüfstand gestellt und im Sinne einer „Best Practice“ mit dem Weg, wie die „besten“ Organisationen ähnliche Ziele verfolgen, verglichen werden.“⁴³²

Bisher ist das europäische Vorgehen von Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses auf die Ebene der Studienprogramme bzw. –abschlüsse fokussiert, und stellt auch in Deutschland einen Schwerpunkt in der Qualitätssicherung dar. Allerdings wird diese kleinschrittige Qualitätssicherung, die viele Ressourcen bindet, keine Zukunft auf dem sprunghaft wachsenden Hochschulmarkt haben.⁴³³ Experten weisen vermehrt auf den „Akkreditierungsstau“ hin, der bei dem Vorhandensein von gegenwärtig sechs Akkreditierungsagenturen und einem knappen 1/6 der zur Zeit angebotenen akkreditierten Studiengängen (417) ein logische Entwicklung bedeutet.⁴³⁴

Der Akkreditierungsrat hat bereits im Jahr 2003 mögliche Übergangslösungen dieser Überlastsituation formuliert, z. B. durch die „Entwicklung eines Konzepts der gestuften Akkreditierung; Umfang des Akkreditierungsvolumens (Weiterentwicklung schlanker Verfahren etc.); Akkreditierung ausländischer Agenturen; Entwicklung grenzüberschreitender Akkreditierungsverfahren; Weiterentwicklung der gegenseitigen Aner-

pean Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA), und „European Association for Quality Assurance in Higher Education“ (ENQA).

⁴³² Stamm 1999, S. 25

⁴³³ Nicht nur der sprunghafte Einführung der neuen gestuften Studiengänge stellt die Akkreditierungsagenturen vor Kapazitätsprobleme, auch die Ausdifferenzierung des Hochschulregelangebots in Zusatz- und Weiterbildungsstudiengänge macht ein anderes Vorgehen bei der Qualitätssicherung nötig.

⁴³⁴ Vgl. HRK 2004, S. 6

kennung von Akkreditierungsbescheiden.“⁴³⁵ Nötig sind aber Maßnahmen, die langfristig Konsequenzen für eine kontinuierliche, effektive und fest installierte Qualitätssicherung haben.

In diesen vom Akkreditierungsrat definierten Herausforderungen wird darüber hinaus die strikte Trennung von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren deutlich, der nur in wenigen Ländern eine derartige Ausprägung zugeschrieben wird.⁴³⁶ Die fehlende Verbindung führt dazu, dass weder der im Sinne einer mit Evaluation verknüpften Organisationsentwicklung, welche die Grundlage für ein strategisches Qualitätsmanagement darstellt, Rechnung getragen wird, noch wird der Aufwand für die Institution und Fächer bei dem Durchlaufen beider Verfahren in ein Verhältnis gebracht.

Aus diesen Erfahrungen ziehen erste europäische Länder Konsequenzen und schwenken den Kurs von der Programm- auf die institutionelle Qualitätssicherung um (siehe Österreich). Im Zuge des knappen Zeitfensters, in dem die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur bis 2010 vorgenommen werden soll, beschäftigt sich die Kultusministerkonferenz gegenwärtig mit Überlegungen zur Weiterentwicklung des deutschen Akkreditierungssystems. Diese Überlegungen zielen, dem europäischen Trend folgend auf eine institutionelle Akkreditierung der Studienprogramme. „Um das zu erwartende Antragsvolumen bewältigen zu können, sollen künftig die Akkreditierungsverfahren von Hochschulen oder einzelner Fachbereiche/Fakultäten gebündelt werden können. Dabei müssten die institutionellen Voraussetzungen des Studienangebots nur einmalig geprüft werden.“⁴³⁷

In Deutschland wird dieses Instrument bereits in Bezug auf die Begutachtung nicht-staatlicher Hochschuleinrichtungen durch den Wissenschaftsrat angewendet. Es wird sich in der Praxis zeigen, ob dieses

⁴³⁵ Schade, 2003, S.18f

⁴³⁶ Die adäquaten Verknüpfungsformen von Akkreditierung und Evaluierung sind ein letztlich in allen Ländern ein bislang nicht wirklich gelöstes Problem, wenngleich die Verknüpfung in der Schweiz und in Finnland unter Umständen besser gelöst ist als etwa in Deutschland, wo diese beiden Stränge am stärksten voneinander getrennt sind. Lassnigg, 2003, S. 289

⁴³⁷ Kultusministerkonferenz 2004(a)

Verfahren die Programmakkreditierung an staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen ablösen kann.

4.3 Akkreditierung im internationalen Kontext

Blickt man über die nationalen Grenzen in der Qualitätssicherung hinaus, lässt sich feststellen, dass sich mittlerweile vielfältige Arten von Evaluierung und Akkreditierung verzeichnen lassen, und Evaluation und Akkreditierung als gleichberechtigte Verfahren in einem Atemzug genannt werden. Insgesamt lassen sich acht Evaluierungs- und Akkreditierungsarten unterscheiden: thematische Evaluierung, Programmevaluierung, institutionelle Evaluierung, institutionelle Akkreditierung, institutionelles Audit (interner Qualitätssicherungsmechanismen), thematisches Benchmarking und Programmbenchmarking. An dieser Bandbreite lässt sich ablesen, dass die jetzige Trennung von Evaluation und Akkreditierung in Deutschland nicht lange Bestand haben wird. Die Erfahrungen, die in diesen Verfahren gemacht werden, werden mittelfristig in die deutschen Qualitätssicherungsverfahren eingebunden werden. Die unterschiedliche internationale Entwicklung von Qualitätssicherungsverfahren ist in den jeweiligen nationalen Wurzeln begründet.

„Beispielhaft verwiesen sei hier auf das schon seit langer Zeit bestehende, auf freiwilligen Zusammenschlüssen von Hochschulen oder Berufsvereinigungen beruhende System der Akkreditierung in den USA , auf die im Fünf-Jahres-Turnus stattfindende (Re-)Akkreditierung von Grandes Ecoles und Hochschulen in Frankreich sowie die Arbeit des durch Gesetz errichteten Hungarian Accreditation Committee in Ungarn.“⁴³⁸

Speziell das anglo-amerikanische Bildungswesen weist Strukturen auf, wodurch Verfahren von Qualitätssicherung begünstigt werden. Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung ist dort seit langem ein

⁴³⁸ Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1999, S.52

fester und gewachsener Bestandteil in der Anerkennung von Hochschulen und Hochschulprogrammen. Aufgrund des hohen Einflusses der Berufsverbände bei der Zulassung zu Berufsfeldern wird hier aber eine andere Ausrichtung verfolgt, als in Akkreditierungsverfahren im deutschen Hochschulbereich. Außerdem beruhen anglo-amerikanische Qualitätssicherungsverfahren stark auf dem Eigeninteresse der Hochschulen.⁴³⁹ Auch in anderen Ländern sind Akkreditierungsverfahren bewährte Instrumente für die Qualitätssicherung, die je nach hochschulpolitischen Rahmenbedingungen höchst unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen und unterschiedlich benannt werden. Die internationale Anerkennung von Studienprogrammen ist somit nicht immer der Grund der Durchführung von Akkreditierungsverfahren: Akkreditierung, Lizenzierung, Zertifizierung oder Validierung.⁴⁴⁰

Die zukünftige organisatorische und finanzielle Abstimmung von Qualitätssicherungsverfahren stellt einen ausschlaggebenden Aspekt für die Akzeptanz in den Universitäten und die adäquate Bewältigung dieser Verfahren dar. Die gesetzlich vorgeschriebenen Evaluationen müssen ihren Platz in den anerkannten Akkreditierungsverfahren haben, um Ressourcen effektiv und effizient einsetzen zu können.

⁴³⁹ Schnitzer macht in diesem Zusammenhang auf die großen Unterschiede zwischen den Bewertungssystemen der USA und in Großbritannien aufmerksam, die darüber hinaus eine Übertragung auf andere Länder schwierig machen, aber dennoch interessante Hinweise auf die Entwicklung von Qualitätssicherungsverfahren an deutschen Hochschulen geben. Schnitzer 1999, S.8

⁴⁴⁰ Neben Deutschland spielt die internationale Anerkennung von Studienprogrammen auch in den Niederlanden eine ausschlaggebende Rolle Vgl. Schnitzer 1999, S.15

5 Qualitätssicherung als Prinzip der Hochschulsteuerung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts befindet sich das deutsche Hochschulsystem, vor dem Hintergrund sich rasant verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, inmitten eines tief greifenden Umstrukturierungsprozesses.⁴⁴¹ In diesem Kontext gewinnen Themen wie Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, eines der drei für vorrangig erklärten Ziele von zehn Hauptzielen im Kommunikative⁴⁴² der Bologna-Konferenz⁴⁴³ einen immer größeren Stellenwert. Es gibt in jüngster Zeit kaum ein Thema, das bildungspolitisch so intensiv diskutiert wird, wie die Einführung eines bundesweiten Qualitätssicherungssystems als fundierte Grundlage für eine strategische, inhaltliche und operative Hochschulsteuerung (oder klassisch für Organisationsentwicklung).

Die erhöhte Aufmerksamkeit für Organisations- und Steuerungsprozesse im Bereich der höheren Bildung ist in erster Linie eine auf hochschulpolitische Veränderungen⁴⁴⁴ zurückzuführende Konsequenz.⁴⁴⁵ Der grundlegende Wandelprozess, der die deutsche Hochschullandschaft in den letzten Jahren erfasst und gravierende Veränderungen in Gang gesetzt hat, wird weitgehend als extern veranlasst wahrgenommen. Hochschulautonomie, Wettbewerb, Internationalisierung, Profilbildung und Exzellenzentwicklung sind nur einige zentrale Stichworte für diesen Prozess.

Als wohl einschneidendste Veränderung im Wissenschaftssystem ist

⁴⁴¹ Hardy et al konstatieren, dass tief greifende und die Universitäten in ihrer Gesamtheit betreffende Erneuerungen in der Regel eines Reformdrucks bedürfen. Vgl. Hardy et al. 1988, S. 658

⁴⁴² Siehe hierzu Stastna und Bergan HQSL 1 04 05 03, B 3.1, S. 1-12

⁴⁴³ Vgl. Friedrich HQSL 1 00 04 06, A 2.1, S. 13

⁴⁴⁴ Die wesentlichen Ursachen der gegenwärtigen Reformdebatte sind Hochschulsysteme, die sich zu Massenuniversitäten entwickelt haben, bei gleich bleibenden bzw. reduziertem Finanzvolumen; die Entwicklung zur Wissensgesellschaft und die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens, der nationale und internationale Wettbewerb, der Vertrauensverlust der Öffentlichkeit in die Leistungsfähigkeit der Hochschulen, ein steigender Rechenschaftsbedarf angesichts knapper werdender Kassen, neue Gestaltungsfreiräume und Selbstverantwortung für Hochschulen durch mehr Autonomie im Rahmen der Einführung des New Public Management etc.

⁴⁴⁵ Vgl. Ebel-Gabriel 2005, S. 9

die quantitative Entwicklung der deutschen Hochschulsysteme von kleinen Eliteeinrichtungen früherer Jahrzehnte zu überfüllten Massensystemen zu nennen. Mit der in den 70er Jahren dramatisch ansteigenden Nachfrage nach höherer Bildung vervielfachen sich die Studierendenzahlen dramatisch. Auf hochschulpolitischer Ebene setzte sich die Erkenntnis durch, dass Massenuniversitäten aufgrund ihrer hohen Komplexität nicht mehr mit den althergebrachten innerakademischen Qualitätsmechanismen der klassischen Universität zu steuern sind. Die daraus resultierende wissenschaftskritische Haltung ersetzte nach und nach den Wissenschaftsoptimismus des frühen 20. Jahrhunderts und führte die Wissenschaftsorganisation geradewegs in eine Legitimationskrise.⁴⁴⁶ In diesem Kontext konstatieren Müller-Böling und Schreiterer: „Die gewaltigen Herausforderungen an das Hochschulsystem, vom quantitativen Wachstum über neue, vielfältig differenzierte Leistungsanforderungen bis hin zu stagnierenden oder sinkenden Haushalten, haben Grenzen und Unzulänglichkeiten der herkömmlichen Steuerungsmechanismen und Organisationsstrukturen im staatlichen deutschen Hochschulwesen immer deutlicher werden lassen. Sowohl die staatlichen als auch die hochschulinternen Steuerungsmechanismen und -strukturen können nicht länger sicherstellen, daß die Hochschulen ihre vielfältigen Aufgaben in der Generierung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse angesichts dieses massiven, auch international zu beobachtenden Veränderungsdruckes möglichst effektiv, effizient und zudem auch noch innovativ erfüllen können. Diese Einsicht gehört heute schon fast zu den hochschulpolitischen Gemeinplätzen“⁴⁴⁷

Eine zentrale Rolle nimmt in diesem Rahmen das neue, veränderte Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen ein. Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 wurde die normative Grundlage zur Ablösung des Modells der staatlichen Kontrolle durch das der staatlichen Aufsicht geschaffen. Mit der (sukzessiven) Ablösung der staatlichen Planung und Detailsteuerung wird den Hochschulen eine (größe-

⁴⁴⁶ Vgl. Pellert 2002, S. 21f

⁴⁴⁷ Böling und Schreiterer 1997, S. 9

re) institutionelle Autonomie, unter Berücksichtigung prinzipieller Eigenverantwortung, eingeräumt.⁴⁴⁸ Diese ist verknüpft mit einer (in absehbarer Zeit) über alle Bundesländer hinweg einzuführenden Budgetverantwortung im Rahmen vertraglich flankierter Globalsteuerung und Rechtsaufsicht durch den Staat. Die institutionelle Autonomie ist dabei eng an die Verlagerung von Steuerungs- und Gestaltungskompetenzen in die Hochschulen gekoppelt. Sie impliziert nicht grenzenlose Freiheit, sondern Selbstverantwortung, kombiniert mit der Verantwortung zur transparenten Rechenschaftspflicht über einen effizienten Mitteleinsatz gegenüber dem Staat und der steuerzahlenden Öffentlichkeit.⁴⁴⁹ Auch wenn sich der Staat aus der operativen Ebene zurückzieht, verbleibt er in der „[...] Rolle des Garanten für die Funktionsfähigkeit eines Systems, das in der heutigen ‚Wissensgesellschaft‘ von existentieller Bedeutung ist.“⁴⁵⁰ Seine Aufgabe bleibt es, die Kernverantwortung für die Entwicklung des Hochschulsystems als Ganzes und für die notwendigen Rahmenbedingungen zu übernehmen.⁴⁵¹ Der Übergang von staatlicher Detailsteuerung wird von der Einführung einer zumindest in Teilen erfolgsabhängigen Hochschulfinanzierung, bei gleichzeitiger Stärkung der Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit vor allem der Fachbereiche bzw. Fakultäten, begleitet. Zu den wesentlichen Erfolgskriterien

⁴⁴⁸ Vgl. Hopbach 2005, S. 14

⁴⁴⁹ Vgl. Reil und Winter 2002, S. 7

⁴⁵⁰ Herberger 2001, S. 171f

⁴⁵¹ Trotz staatlicher Deregulierung kann unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten nicht auf eine staatliche Einflussnahme und Verantwortung für den Hochschulbereich verzichtet werden. Aus dem Artikel 5 des Grundgesetzes leitete sich die Verpflichtung des Staates ab, Wissenschaftseinrichtungen zu schaffen und dauerhaft zu unterhalten, um ein freies Forschen und Lehren im Staat zu ermöglichen. Vgl. Catenhusen HQSL 1 01 04 08, A 2.3, S. 4. Nach wie vor verbleibt die Steuerungsverantwortung für die Hochschulen beim Staat bzw. bei den hierfür zuständigen Ministerien. Die Politik trägt die Verantwortung für eine wirkungsorientierte Steuerung und die Formulierung politischer Aufgaben und Ziele für den Hochschulsektor. Die erweiterte Autonomie wird den Hochschulen nicht bedingungslos gewährt. Die staatliche Kontrolle verschiebt sich durch die neuen Formen der institutionellen Rechenschaftslegung (Evaluation und Zielvereinbarungen) von der Input- und Prozesskontrolle auf die Outputkontrolle. Zugleich werden Input und Prozess sukzessiv einem professionalisierten Management unterstellt. Die Veränderungen zielen auf eine strategisch planende Hochschule, die Einkommen generieren und flexiblere Organisations- und Verwaltungsabläufe vorweisen kann. Pasternack und Kehm gehen davon aus, dass das neue Verhältnis zwischen Staat und Hochschule Auswirkungen auf das Kollegialprinzip und das Prinzip der Gruppenuniversität haben wird. Vgl. Pasternack und Kehm 2001, S. 16

zählt ebenso die Schaffung und Implementierung neuer qualitätszentrierter Instrumente zur Steuerung von Hochschulprozessen.

Angesichts der Verlagerung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten vom Staat auf die die Hochschulen sehen sich die wissenschaftlichen Einrichtungen des tertiären Sektors vor die Herausforderung gestellt, die einzelnen Disziplinen für die Bewältigung ihrer operativen Aufgaben zukünftig stärker zu professionalisieren. In der Fachwelt besteht weitgehende Einigkeit, dass für operative Organisationsstrukturen und die optimale Gestaltung von Hochschulprozessen neue Leitungs-, Entscheidungs- und Organisationsformen zu entwickeln und zu implementieren sind. Nur den Bildungseinrichtungen, denen es gelingt, ein professionelles Qualitätsmanagement aufzubauen und ihre organisatorischen Einheiten zur Übernahme von dezentraler Ergebnisverantwortung zu motivieren, können ihre neu gewonnenen Freiräume, Entwicklungspotentiale und Chancen nutzen und ihre Qualität in allen Arbeitsbereichen steigern. Angesichts dieser Entwicklungen stehen die Hochschulen vor der schwierigen Aufgabe, sich für die Zukunft und für neue Aufgabenfelder zu rüsten, um künftige Anforderungen und Verantwortlichkeiten auf unterschiedlichen Handlungsebenen zu bewältigen, von denen einige ehemals in ministerieller Zuständigkeit lagen, z.B. im Kontext der Einrichtung neuer Studiengänge.⁴⁵²

Das Kernanliegen der nachfolgenden Ausführungen ist es zunächst, die Universität als Institution und Organisation auf der Grundlage organisationstheoretischer Konzepte zu thematisieren. Die grundlegenden Überlegungen zur Steuerung von Hochschulen richten sich dabei explizit auf die Problematik der universitären Lehrerbildung sowie der Fragestellung, inwieweit organisatorische und formale Strukturen Einfluss auf universitäre Kernprozesse von Studium und Lehre nehmen, bzw. normativ gewendet, welche universitären Strukturen Forschung und Lehre befördern können.

⁴⁵² Vgl. Schmidt 2005, S. 39

Es ist kein Geheimnis, dass die in den Universitäten⁴⁵³ konservierten Strukturen und Organisationsformen den Anforderungen der Lehrerausbildung nicht (mehr) gerecht werden und es an Reformanlässen nicht mangelt. Zeigten sich die deutschen Universitäten über Jahrzehnte hinweg weitgehend reformresistent, ist gegenwärtig ein geradezu rasanter Wettkampf, in dem Bemühen Qualitätssicherung und -entwicklung zu einem zentralen Element der strategischen Hochschulentwicklung werden zu lassen, entbrannt. In diesem Kontext ist auch die wachsende Bedeutung der Hochschulforschung und das zunehmende Interesse an wissenschaftlich gesicherten und systematisierten Informationen über die Funktionsweise der Universität als komplexe Organisation und ihre institutionellen, strukturellen und interaktionellen Bedingungen zu sehen.

Auch wenn die innere Steuerung⁴⁵⁴ der Universität nicht isoliert von Aspekten der Rechtsförmigkeit und externen Steuerung zu betrachten ist, stellen die nachfolgenden Ausführungen in erster Linie auf die Innensicht staatlicher Universitäten ab.

⁴⁵³ „Der Terminus ‚Universität‘ geht auf die Überlieferung des römischen Rechts zurück, in denen korporative Einheiten als ‚universitas‘ bezeichnet wurden. Im Hinblick auf den im 11. und 12. Jahrhundert zunächst in Italien und dann in Spanien, Frankreich und England entstehenden europäischen Typus der ‚Hohen Schule‘ (.), aus dem die heutigen Universitäten und Hochschulen hervorgegangen sind, lässt sich der Begriff der ‚Universität‘ in mehrfacher Weise interpretieren. Zunächst stellen die Hochschulen Stätten der korporativen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden dar (‚universitas magistrorum et scholarium‘; ‚universitas docentium ac studentium‘). Sodann stand der Begriff der ‚Universität‘ für eine Stätte, wo universales Wissen gelehrt wird (‚studium generale‘). Schließlich kam den entstehenden institutionellen Gebilden – allen voran der 1231 in Paris gegründeten Hochschule – der Name ‚universität‘ zu, da sie die Gesamtheit der - kirchlich anerkannten - Wissenschaften vereinten (‚universitas litteraria‘).“ Engels 2001, S. 9.

⁴⁵⁴ Der Begriff Steuerung intendiert „[...] die zielgerichtete Einflussnahme auf das Verhalten von Mitgliedern einer Organisation.“ Engels 2001, S. 3.

In der organisationstheoretischen Literatur wird der Begriff „Steuerung“ nur selten thematisiert. In einer Vielzahl von wirtschaftswissenschaftlichen Publikationen nimmt der Terminus „Management“ eine zentrale Stellung ein, ohne explizit auf den steuerungstheoretischen Hintergrund Bezug zu nehmen. Managementtheorie und Steuerungstheorie lassen sich jedoch nicht unbedingt gleichsetzen. Letztlich lassen sich aber beide Begriffe, Management und Steuerung, auf den ihnen gemeinsam obliegenden Führungsaspekt zurückführen. Im vorliegenden Zusammenhang ist Steuerung daher gleichzusetzen mit Management. Vgl. Heintz 1996, S. 424

5.1 Die Universität als Organisation - Rahmenbedingungen

Der erste Teil des Beitrags wendet sich einleitend der allgemeinen Organisationstheorie und ihrem Anliegen zu, einen verständlichen Hintergrund für den in seinen Sichtweisen vielfältigen Begriff *Organisation* zu schaffen. Der nachfolgende organisationstheoretische Überblick erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er konzentriert die Aufmerksamkeit lediglich auf die Beschreibung signifikanter Aspekte und organisationstheoretischer Betrachtungsweisen, um den Zugang zu Organisationen und deren Deutung zu erweitern und zu erhellen.

Das grundlegende Anliegen der Organisationstheorie ist es Organisationen⁴⁵⁵ im Allgemeinen und im Besonderen zu erklären und zu verstehen.⁴⁵⁶

Die Organisationstheorie ist, wie kaum eine andere Wissenschaft, im Überschneidungsbereich differierender Disziplinen (z.B. Ingenieurwissenschaften, Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Arbeitswissenschaft, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Psychologie) angesiedelt.⁴⁵⁷ In der Konsequenz gibt es, je nach Wissenschaftsverständnis und fachlicher Richtung, vielfältige (konkurrierende) Theoriengebäude und Forschungsperspektiven, die zur Entwicklung dieser Wissenschaftsdisziplin beigetragen haben. Allein zu den sogenannten „Images“ oder „Metaphern“ der Organisation reicht die Bandbreite von „Machines“, „Organisms“, „Brains“, „Cultures“, „Political Systems“, „Instrument of Domination“, „Flux and Transformation“, „Psychic Prisons“ bis hin zu den Bildern

⁴⁵⁵ Trotz der Definitionsvielfalt des Organisationsbegriffs gibt es ein Grundverständnis von Organisation. Kieser/Kubicek, Kosiol und Grochla verweisen beispielsweise darauf, das sich bei aller Verschiedenheit ihrer Definitionen drei gemeinsame Merkmale von Organisationen selektieren lassen: 1. Organisationen sind zielgerichtet, 2. Organisationen sind soziale Systeme und 3. Organisationen weisen eine formale Struktur auf.

⁴⁵⁶ Vgl. Vahs 1999, S. 21

⁴⁵⁷ „Im Zuge sich immer schneller verändernder Wissenschaftsdisziplinen werden Forschungsvorhaben zunehmend quer zu den traditionellen Disziplinen durchgeführt. Auch die Lehre orientiert sich immer weniger an traditionellen Einheiten und mehr an sich diversifizierenden Berufsfeldern. Diese Entwicklung trifft auf hochschulinterne Organisationsformen, die sich noch weitgehend an traditionellen wissenschaftlichen Disziplinen orientieren. Hochschulen müssen strukturell in der Lage sein, die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen wesentlich mitzubestimmen und in der Lehre nachzuvollziehen.“ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004, S. 1

von Organisationen als „Loosely Coupled Systems“ und „Garbage Cans“.⁴⁵⁸

Der Einfluss der konstruktivistischen Erkenntnistheorie Mitte der achtziger Jahre, nach der Wirklichkeit ein subjektives Konstrukt ist, weil eine objektive Wirklichkeit nicht existiert, führte innerhalb der wissenschaftlichen Sphäre dazu, dass verschiedene akademische Fachrichtungen begannen, assoziative Brücken zwischen den bis dato unverbundenen Wissensgebieten zu bauen und eingefahrene Grenzen zu überschreiten. Die trilaterale Verknüpfung von Interdisziplinarität, Transdisziplinarität und Multidisziplinarität trug entscheidend zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der Organisationstheorie bei.⁴⁵⁹

Organisationstheorien ermöglichen es, mittels empirischer Korrelationen Wirkungen und die Effektivität von Organisationsprozessen einzuschätzen. Präzise Gestaltungsempfehlungen für konkrete Situationen, im Sinne pauschaler Erfolgsrezepte, vermögen sie aber nicht zu geben.⁴⁶⁰ Dennoch leisten unterschiedliche organisationstheoretische Sichtweisen einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der zu untersuchenden Organisation, insbesondere wenn verschiedene disziplinäre Perspektiven im Hinblick auf bestimmte Frage- oder Themenstellungen (etwa zur Lehrerbildung) eingenommen werden.⁴⁶¹

Aufgrund der Schwierigkeit, die vielfältigen organisationstheoretischen Auffassungen und Ansätze zu systematisieren und auf wenige Kriterien zu einer Theorie herunter zu brechen, finden sich in der Literatur zahlreiche Ordnungsschemata⁴⁶². In diesem Zusammenhang betont Türk

⁴⁵⁸ Vgl. Heintz 1996, S. 18. Vgl. hierzu auch die von Morgan entwickelten Metaphern (1986)

⁴⁵⁹ Vgl. Pellert 1999, S. 81, Augsburger Lehrstuhl für Europäische Kulturgeschichte, 2001, S. 1

⁴⁶⁰ Der Vorgang des Organisierens erfordert Diagnosefähigkeit, Innovationsfähigkeit, bzw. gestalterische Phantasie und ein professionelles Management, das in der Lage ist Veränderungen durchzuführen. Organisieren wird heute nicht mehr als Entwurf eines „festen Gehäuses“ verstanden, sondern als eine kontinuierliche Optimierung des Leistungsprozesses aus unterschiedlichen Perspektiven. Vgl. Schreyögg 1996, S. 19

⁴⁶¹ Vgl. Pellert 1999, S. 82. Auf die Praxisrelevanz der Organisationstheorie verweist das Beispiel des Konflikts um die Präsidentin einer Hamburger Hochschule. Siehe hierzu auch Vollmer et al. 1995

⁴⁶² Zur Systematisierung der Organisationstheorie siehe exemplarisch Grochla 1975,

(1989), dass die diesem Forschungsgebiet zuzuordnende Theorienlandschaft mittlerweile selbst einer typologisierenden Klassifikation bedarf.⁴⁶³ So verwundert es nicht, dass dieses Wissenschaftsgebiet bis in die Gegenwart nicht als homogene Disziplin betrachtet werden kann und kein geschlossenes, allseits akzeptiertes Paradigma mit einem einheitlichen Begriffssystem entstehen konnte, welches die Forschung und praktische Gestaltung gleichsinnig leitet.⁴⁶⁴ In der gängigen Fachliteratur finden sich lediglich eine Reihe unterschiedlicher, nicht inkommensurabler Ansätze, die auf differierende Annahmefüüge basieren. Organisatorische Gestaltung⁴⁶⁵, welche auf einem mehrdimensionalen Prozess basiert, zielt in der Regel nicht auf den Entwurf völlig neuer Systemstrukturen,⁴⁶⁶ sondern rekuriert in der Regel auf Reorganisationsprozesse, beispielsweise von Hochschulen im Rahmen von Studienreformen. Demnach wird Organisieren nicht als punktuelles Geschehen aufgefasst. Es handelt sich vielmehr um einen stetigen Prozess innerhalb eines Organisationssystems, dessen Ergebnisse sich, häufig aufgrund fehlender oder unzureichender Kommunikations- und Interaktionsstrukturen innerhalb der Organisation oder des Unternehmens, als revisionsbedürftig erweisen.⁴⁶⁷

S. 5ff. Die differierenden Ansätze werden u.a. geordnet nach: Freese 1992, S. 1706 (betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten); Schreyögg 1999, S. 30 (Hauptströmungen der moderne Organisationstheorie), Scott 1961, S. 9ff (historischen Entwicklungen), Burrell und Morgan 1979, S. 22 (der ihnen zugrunde liegenden Methodologie (präskriptiv/kausalanalytisch/interpretiv), um nur einige Beispiele aufzuzählen. Vgl. Vahs 1996, S. 30

⁴⁶³ Vgl. Heini 1996, S. 68f

⁴⁶⁴ In enger Anlehnung an Schreyögg 1996, S. 29

⁴⁶⁵ Die organisatorischen Strukturen und Prozesse werden mit der Bearbeitung von fünf Basis-Problemen entschieden: (1.) der Strukturierung von Aufgaben; (2.) Integration von Individuum und Organisation; (3.) Organisation und Umwelt; (4.) Emergente Phänomene in Organisationen und (5.) Organisatorischer Wandel. Schreyögg 1996, S. 20ff

⁴⁶⁶ „Sollte eine Revision der Organisation als Ganze anstehen, bezieht sich diese in der Regel auf den Gesamtrahmen und nicht auf organisatorische Detailregelungen.“ Schreyögg 1996, S. 19

⁴⁶⁷ Vgl. Schreyögg 1996, S. 19

5.2 Zum Organisationsbegriff

Um einen Einblick in die Besonderheiten der Universität im Hinblick auf ihre strukturellen organisatorischen Merkmale und ihr Veränderungspotential zu erhalten, erfolgt nach dem vorangestellten Überblick über die Organisationstheorie als Wissenschaftsdisziplin eine kurze Klärung des Begriffs *Organisation*.⁴⁶⁸

Der *Organisationsbegriff*, der sowohl in der Alltagssprache als auch in der Wissenschaft mit einer kaum begrenzbaren Vielfalt und Komplexität in Verbindung gebracht wird und in mehr oder weniger abgegrenzten Bedeutungen vorzufinden ist, lässt es nicht selten an inhaltlicher Schärfe fehlen.⁴⁶⁹ Es existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen, disziplinierten Organisationsbegriffen, hinter denen sich mannigfache Konzeptionen und Auffassungen verbergen. Diese finden *auch als* Oberbegriff für Institutionen⁴⁷⁰ Verwendung, wodurch jeweils andere Konnotationen erzeugt werden. Grundsätzlich aber lässt sich der Begriff, je nach Gegenstand und Auffassung, wie folgt charakterisieren:

- die Universität (die Unternehmung) *hat* eine Organisation und
- die Universität (die Unternehmung) *ist* eine Organisation.

Während in der *Soziologie* und in der *Sozialpsychologie* der Organisationsbegriff vorwiegend im *institutionellen* Sinne Anwendung findet, dominiert in *betriebswirtschaftlichen Konzepten* und in der *Unterneh-*

⁴⁶⁸ „Der moderne Begriff der Organisation und des Organisierens geht auf die französische Revolution zurück, in deren Zuge die staatlichen Institutionen Frankreichs, die *Staatsorgane* [hervorgehoben im Text, B.K], verändert und neu eingerichtet werden sollten.“ Vgl. Heintz 1996, S. 60

⁴⁶⁹ Vgl. Heintz 1996, S. 60

⁴⁷⁰ Beide Begriffe *Organisation* und *Institution* werden häufig synonym verwendet. In dieser Arbeit wird die Perspektive des institutionellen Organisationsverständnisses im institutionellen Sinne verwendet, die einen breiten und weiteren Zugang zu dem hier behandelten Gegenstandsbereich erlaubt.

menspraxis eine *funktionale* oder *instrumentale* Organisationsbetrachtung.

In der ersteren von Gutenberg vertretenen *institutionellen* Sichtweise werden *Organisationen* als soziale Systeme, im Sinne von Institutionen, verstanden, welche durch die Merkmale Arbeitsteilung, Zielgerichtetheit und Dauerhaftigkeit⁴⁷¹ gekennzeichnet sind. Aus diesen Implikationen leiten sich vielfache Erwartungen und Anforderungen an das Verhalten der Organisationsmitglieder ab. „Der institutionelle Organisationsbegriff gibt nicht nur den Blick frei für die organisatorische Strukturierung, die formale Ordnung, sondern für das ganze soziale Gebilde, die geplante Ordnung und die ungeplanten Prozesse, die Funktionen aber auch die Dysfunktionen organisierter Arbeitsabläufe, die Entstehung und die Veränderung von Strukturen, die Ziele und ihre Widersprüche.“⁴⁷²

Diese Auffassung findet ihren substantiellen Ausdruck in Kirchen, Unternehmen, Schulen, Gewerkschaften, Behörden, Vereinen, Krankenhäusern, aber auch in Universitäten.⁴⁷³ In die neuere Betriebswirtschaftslehre wird zunehmend auch die institutionelle Begriffsfassung integriert. Demgegenüber steht der *funktionale*⁴⁷⁴ oder *instrumentale Organisationsbegriff*, der die dauerhaft wirksame organisatorische *Regelung, das Organisieren*, in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und Organisation als Ergebnis eines Gestaltungsprozesses betrachtet. Gleichsam wird Organisation als eine Funktion der (Unternehmens-) Führung verstanden, welche die Zweckerfüllung der Organisation oder Unternehmung sicherzustellen hat. In dieser funktionsbezogenen Perspektive der klassischen Managementlehre wird Organisation als reines

⁴⁷¹ Zielgerichtetheit: Organisationen sind auf spezifische Zwecke ausgerichtet. Die Ziele von Organisation und Organisationsmitgliedern sind nicht immer identisch.

Geregelte Arbeitsteilung: Die Aufgaben der Organisationsmitglieder werden einer bestimmten Ordnung entsprechend aufgeteilt und koordiniert.

Dauerhaftigkeit: Zwischen der Organisation und ihrer Umwelt besteht eine auf Dauer (oder längere Sicht) angelegte Grenze, die ein gewisses Maß an Stabilität aufweist.

⁴⁷² Schreyögg, 1999, S. 11

⁴⁷³ Vgl. Schreyögg, 1998, S. 4

⁴⁷⁴ In Gegenüberstellung der Organisation zur Gruppe betont der funktionale Aspekt der Organisation die sachliche Dimension gegenüber der emotionalen. Da diese häufig im Widerspruch stehen, ist zur Leistungserstellung und effizienten Arbeit („den für die Organisation wesentlichen Normen“ Pellert 2000, S. 79) teilweise Zwang durch die Organisation nötig. Vgl. Pellert 2000, S. 79

Umsetzungsinstrument betrachtet, das neben Funktionen wie Planung und Kontrolle tritt .

Eine profilierte Gegenposition markiert der primär mit *Koisol assoziierte konfigurative Organisationsbegriff*, der Organisation als „[...] dauerhafte, allen anderen dispositiven Maßnahmen vorgelagerte Strukturierung von Arbeitsprozessen“⁴⁷⁵ betrachtet. „Durch die Struktur erhält die Unternehmung aufgrund eines bestimmten Bauplanes ihre besondere Gestalt, im wörtlichen Sinne wird sie geprägte Form, übergreifende Einheit organische Ganzheit.“⁴⁷⁶

Hat die Organisationslehre in der Vergangenheit Veränderungen einer Organisation im Wesentlichen als *planerisches Problem* behandelt und den Menschen in der Theoriebildung weitgehend ausgeklammert, besinnt sie sich heute verstärkt auf soziologische und sozialpsychologische Erkenntnisse, in deren Vordergrund der motivierte, initiative und lernfähige Mensch steht, der entscheidend am Erfolg *seiner* Organisation oder Unternehmung partizipiert.⁴⁷⁷ Dieses Verständnis impliziert Erwartungen und Anforderungen im Hinblick auf das Verhalten und die Leistungen der Organisationsmitglieder, aber auch im Hinblick auf den Aufbau und die Unterteilung der Institution in verschiedene Subsysteme. Zweck dieser Organisationsstruktur ist die Arbeitsteilung und die Koordination der Subsysteme zu einem zielgerichteten Ganzen, um bei Aufgabenlösungen die Möglichkeiten der einzelnen Elemente (des Individuums) zu überschreiten. „Nach Freese lassen sich Organisationen mithin als zielgerichtete Handlungssysteme mit interpersoneller Arbeitsteilung definieren. Organisationsstrukturen, als Ergebnis organisatorischer Gestaltung, stellen dann Systeme von Regelungen dar, die das Verhalten der Organisationsmitglieder auf das Ziel der Organisation ausrichten sollen.“⁴⁷⁸

⁴⁷⁵ Engels 2001, S. 31

⁴⁷⁶ Koisol 1976, S. 20 zitiert nach Schreyögg 1998, S. 8

⁴⁷⁷ Vgl. Frey 2001, S.1

⁴⁷⁸ Engels 2001, S. 31

Kaum ein Thema wird gegenwärtig bildungspolitisch so intensiv diskutiert, wie die Reorganisation⁴⁷⁹ universitärer Strukturen, in dem Bemühen die Leistungs- und Innovationskraft der deutschen Hochschulen zu steigern. Systematische Verfahren zur Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung werden nun mehr seit etwa 30 Jahren in vielen westeuropäischen Ländern entwickelt und erprobt und haben sich inzwischen fest als Verfahren der Qualitätsförderung etablieren können.

Eine systematische Qualitätsentwicklung ist heute in nahezu allen deutschen Bundesländern obligatorischer Bestandteil der Hochschulsteuerung. Im Zuge von Hochschulstrukturreformen werden neue Steuerungssysteme eingeführt und die Anforderungsprofile verändern sich.

Gleichwohl ist die Situation in den meisten Ländern, trotz erheblicher Anstrengungen und umfassender Qualitätssicherungsmaßnahmen, noch weit von einer tragfähigen Qualitätskultur entfernt. Entscheidend für die in den zurückliegenden Jahren sichtbar zunehmende Weiterentwicklung der Qualitätssicherungssysteme ist nach Einschätzung von Kreckel der Bologna-Prozess, welcher „[...] als wichtigste und weitreichendste Reform der Hochschulbildung in Europa [...]“⁴⁸⁰ neue Schubkraft verliehen hat. Getragen wird dieser Prozess von der Vision, über gemeinsame Hochschulreformen einen europäischen Bildungsraum mit globaler Bedeutung zu verwirklichen. Zu den wichtigsten Zielen gehört die Reorganisation des Studiums in zweistufige Systeme und die Einführung eines ECTS-Systems in allen Teilnehmerstaaten bis 2010.

Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterprogramme ist nur ein Baustein in einem umfassenden Veränderungsprozess, dessen besondere Aufmerksamkeit der Konzeption und Realisierung eines angemessenen hochschulweiten Qualitätssicherungssystems gilt. Universitäten sollen „[...] außer einer Selbstverpflichtung auf Qualität auch

⁴⁷⁹ Hardy et al. konstatieren, dass tiefgreifende Erneuerungen, welche die Universitäten in ihrer Gesamtheit betreffen, in der Regel eines Reformdrucks bedürfen. Vgl. Hardy et al. 1988, S. 658

⁴⁸⁰ Siehe hierzu Vera Stastna und Sjur Bergan. Der Bologna Prozess – ein Blick aus Sicht des Europarates. Handbuch Qualität in Studium und Lehre? B3

eine Strategie zur fortgesetzten Qualitätsentwicklung einführen.“⁴⁸¹ In diesen zukunftsweisenden Prozess werden in absehbarer Zeit auch die zum Lehramt führenden Studiengänge einbezogen.

Dieser Reformprozess eröffnet den Hochschulen die einmalige Chance zu einer inhaltlichen Revision der Lehramtsstudiengänge und zu einer Überprüfung der pädagogischen Konzepte⁴⁸² mit dem Ziel, eine zukunftsfähige, entwicklungsoffene Lehrerausbildung zu etablieren.

Bei allen anstehenden bildungspolitischen Konsequenzen, die vor dem Hintergrund der Umstrukturierung der Hochschulen und der Reform der universitären Lehramtsausbildung zu treffen sind, sollte Qualitätsentwicklung als handlungsleitendes Prinzip⁴⁸³ und die Berücksichtigung der Universität als ein besonderer Organisationstypus im Zentrum der Veränderungen stehen, ohne die es keine überzeugenden Lösungen geben kann.

5.3 Die institutionellen Anbindung der Lehrerbildung

Vorrangiges Interesse von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft ist es, den nachwachsenden Generationen das gesellschaftlich akkumulierte Wissen weiterzugeben, um den gesellschaftlichen Weiterbestand auf hohem Wissensniveau zu sichern. Um so mehr verwundert es, dass es keinen allgemeinen Konsens für eine wissenschaftliche Anbindung⁴⁸⁴ der Lehramtsausbildung an die Universität gibt, wie sie ganz selbstverständlich für die Ausbildung in den klassischen Professionen mit ihren Berufswissenschaften Medizin und Rechtswissenschaften zu sein scheint.⁴⁸⁵

In den aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Debatten besteht weitgehende Einigkeit, dass die traditionelle Lehrerbildung zu ei-

⁴⁸¹ Kohler 2005, S. 19

⁴⁸² Hendriks 2005, S. 16

⁴⁸³ Vgl. Soellner, Braun und Gusy 2005, S. 79

⁴⁸⁴ „Erst der Ausbau der Erziehungswissenschaft hat die Idee der wissenschaftlichen Lehrerbildung nahe gelegt.“ Oelkers 1999, S. 73 zitiert nach Blömke 2002, S. 130

⁴⁸⁵ Vgl. Schrittmesser 2005, S.1

nem der großen strukturellen Probleme deutscher Universitäten zählt. Dementsprechend nimmt die Intensität zu, mit der immer wieder Reformen der bisherigen Lehrerausbildung auf der nationalen Ebene gefordert werden. Ähnliche bildungspolitische Debatten zur Neuordnung der Lehramtsbildung und Defizitanalysen mit vergleichbaren Befunden lassen sich im gesamteuropäischen Raum ausmachen. Dass die traditionell in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Hochschulen liegende stufenübergreifende Lehrerausbildung bis heute ein neuralgischer Punkt der universitären Bildung geblieben ist, spiegelt sich in der vielfach marginalisierten Stellung der universitären Lehramtsstudiengänge wider, die der eminenten gesellschafts- und bildungspolitischen Bedeutung des Lehrberufs, trotz vielfacher Anstrengungen in den Universitäten (wie der Einrichtung von Lehrerbildungszentren) nicht gerecht wird. In diesem Kontext steht auch die in jüngerer Zeit wieder verstärkt erwogene Verlagerung eines Teils der Lehrerausbildung (insbesondere des Lehramts für die Grundschule) aus der Hochschule in die Fachhochschulen hinein.⁴⁸⁶ Diese Alternative wird von Habel⁴⁸⁷ ausdrücklich ausgeschlossen, solange die Fachhochschulen den Anforderungen an eine wissenschaftsbasierte Lehrerbildung nicht gerecht werden,⁴⁸⁸ ungeachtet der verstärkten Annäherungen der beiden Hochschultypen in der Lehre und der (bevorstehenden) Einführung gestufter Bachelor- und Masterstudiengänge. Eine derart theoriegeleitete Lehramtsausbildung, wie sie derzeit an deutschen Universitäten praktiziert wird, muss an Fachhochschulen partiell erst entwickelt werden. Habel verweist in diesem Kontext explizit auf den reflexiven Charakter des pädagogischen Berufswissens und auf die berufs-

⁴⁸⁶ Nach Habel ist die institutionelle Verlagerung der Lehrerausbildung von der Universität an die Fachhochschule erst dann diskutabel, wenn neben einem Fächerspektrum, das den Kanon an allgemeinbildenden Unterrichtsfächern (teilweise) deckt, auch fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsangebote auf hohem Niveau ausgewiesen werden. Andernfalls teilt er mit anderen Experten die Befürchtung, dass hinter einer stärkeren Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehrerausbildung vor allem Fragen des Status, der Besoldung und des Prestiges, verbunden mit Gehaltsverlusten der zukünftigen Lehrkräfte, eine nicht ungewichtige Rolle spielen. Vgl. Habel 2000, S. 318

⁴⁸⁷ Vgl. Habel 2000, S. 316f.

⁴⁸⁸ Vgl. Bayrhuber 1998, S. 26

ethische Selbstbindung, welche zentrale Momente der Professionalisierung der Lehrerbildung⁴⁸⁹ sind.

Eine auf Forschung basierende wissenschaftliche Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit ist, vor dem Hintergrund, dass unverkennbar alle Lehrer zu der Berufsgruppe gehören, deren Vertreter höchst folgenreiche und Schicksal beeinflussende Eingriffe in das Leben und die Integrität von Menschen vornehmen, unabdingbar.⁴⁹⁰ Professionalisierung im angedeuteten Verhältnis impliziert Beurteilungs- und Reflexionskompetenz im Sinne einer selbstreflexiven Auseinandersetzung und Deutung des pädagogischen Handelns. Eine verantwortungsbewusste, professionelle Lehrerbildung erfordert ausdrücklich, dass zukünftige Pädagogen in die Lage versetzt werden, weitgehend willkürliche oder auf der Basis von Vorurteilen getroffene Bildungsentscheidungen zu vermeiden.⁴⁹¹ Die Vermittlung und der Erwerb von Reflexionswissen zählen daher absolut zum „[...] originären Feld der universitären Lehrerbildung“⁴⁹², die den Studierenden das für ein professionelles Handeln erforderliche Wissen vermitteln soll. Hedtke betont „Wie differenziert und reflektiert die professionelle Praxis sein kann, hängt von diesem Wissen ab.“⁴⁹³

Mit der Verlagerung der staatlich überregulierten Lehramtsausbildung in an das allgemeine Wissenschaftssystem wurden bereits in den siebziger Jahren, im Zuge der Studienreformen, eine Reihe von Reorganisationsvorschlägen zur Optimierung der Ausbildung für Lehrer in Umlauf

⁴⁸⁹ In diesem Kontext spricht man von *people processing professions* zu denen neben den klassischen Professionen, zu denen Ärzte und Juristen zählen, auch Lehrerinnen und Lehrer gehören. Neuerdings werden auch Psychotherapeuten und Sozialpädagogen u.a. zu dieser Berufsgruppe gezählt. Vgl. Radtke 1999, S. 13

⁴⁹⁰ Radtke konstatiert: „Es sind im bundesdeutschen, gegliederten und dreistufigen Schulsystem gerade *Grundschullehrerinnen*, in deren Zuständigkeit alle wichtigen Entscheidungen über die Bildungskarrieren von Schülern fallen. Das fängt an bei der Einschulung und der Möglichkeit, jemanden als nicht schulfähig zu etikettieren, das setzt sich fort über die Möglichkeit des Sitzenlassens bzw., wie man heute bevorzugt zu sagen, der 'freiwilligen Wiederholung'; das betrifft die Möglichkeit der Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte ohne realistische Chance auf Rückkehr; und es endet mit den Empfehlungen für eine weiterführende Schule, gegen die trotz einer Stärkung des Elternwillens kaum anzukommen und die im späteren Verlauf der Schullaufbahn nur sehr bedingt zu korrigieren sind.“ Radtke 2000, S.1

⁴⁹¹ Vgl. Becker 2000, S. 3

⁴⁹² Hedtke 2000, S. 9

⁴⁹³ Vgl. Hedtke 2000, S. 8 (Zusammenfassung der Ausführungen von Radtke, S. 17-19)

gebracht, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen wenig effizient sind.

Vor dem Hintergrund, aus Reformprozessen entstehende Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen und aufkommende Spannungen und Widerstände produktiv aufzulösen zu wollen, die solche Veränderungsprozesse in Universitäten mit sich bringen, rücken in den letzten Jahren zunehmend soziologische Theorien im Schnittpunkt von Organisations- und Hochschulforschung in den Fokus. Idealtypische Vorstellungsmuster und organisationstheoretische Modelle erlauben informationsreiche Einblicke in die hochkomplexen Prozesszusammenhänge und Funktionsprinzipien der als äußerst resistent geltenden Hochschule.

Grundsätzlich dürfen aber von Organisationstheorien keine unmittelbaren handlungsleitenden Implikationen erwartet werden.⁴⁹⁴

Prominente Versuche, vielschichtige Organisationen in modernen Gesellschaften mit Hilfe von Typologien und Modellen zu analysieren und zu beschreiben⁴⁹⁵ sind Weicks „*Loosely Coupled System*“, March, Cohen und Olsens entscheidungstheoretisch organisiertes Modell „*Organized Anarchy*“ und Mintzbergs strategische Organisationsanalyse der Universität als „*Professional Bureaucracy*“. Der Diskurs streift dabei auch den Charakter der Universität⁴⁹⁶ als soziales System.

Der nachfolgende Beitrag zeichnet die Universität als Prototyp eines Loosely Coupled Systems aus organisationstheoretischer Perspektive.

⁴⁹⁴ Vgl. Engels 2004, S. 12, S. 23

⁴⁹⁵ Vgl. Busch 1996, S. 14f

⁴⁹⁶ Die organisationstheoretischen Modelle lassen sich in Teilen auch auf andere Organisationen übertragen, da es in Organisationen wie beispielsweise Krankenhäuser und Schulen, vergleichbare Problemlagen gibt, die auf ähnliche innere organisationale Strukturen und Prozesse zurückgeführt werden können. Vgl. Grossmann, Pellert und Gotwald 2005, S. 1

5.4 Die Universität als „Loosely coupled system“

Mit seinem 1976 veröffentlichten Beitrag „Educational Organizations as Loosely Coupled System“ begründete Weick⁴⁹⁷ eine bis in die Gegenwart besonders beachtete organisatorische Perspektive der Universität. Diese bildet die Grundlage für eine Vielzahl neuerer Studien, die sich organisationstheoretisch mit der Natur lose gekoppelter Systeme befassen⁴⁹⁸ und insbesondere den Aspekt der losen Kopplung als spezifischen Bestimmungsfaktor sozialer Systeme untersuchen. Analog zu dem Modell „Organized Anarchy“ spiegeln sich in der Konzeptualisierung der Universität als lose gekoppeltes System, die für die Institutionen des Bildungswesens charakteristischen Merkmale Unsicherheit und Ambiguität wider.

Auf der Grundlage der am dialektisch orientierten Wissenschaftsziel ausgerichteten Untersuchung des Bildungssystems gelangte Weick zu der Erkenntnis, dass die Universität ein eigenartiges Gebilde aus einzelnen lose gekoppelten Disziplinen darstellt.⁴⁹⁹ Diese stehen in geringer Wechselwirkung zueinander und zeichnen sich durch eine beträchtliche Selbstständigkeit und Flexibilität in Bezug auf die Umwelt aus. Eine daran anknüpfende organisationssoziologische Beschreibung für die gerade genannten Sachverhalte liefert Engels: „Lose Kopplung liegt demnach dann vor, wenn Elemente eines Systems aufeinander reagieren, das heißt sich gegenseitig beeinflussen, dabei aber immer ihre ei-

⁴⁹⁷ Bereits bevor Weicks Konzept der Universität als Loosely Coupled System in Fachkreisen prominent wurde, gab es Organisationstheoretiker, die ein Bild der Universität als lose gekoppeltes System gezeichnet haben, z.B. Thompson, welcher nach Weick der erste Wissenschaftler war, der sich mit dem Phänomen der losen Kopplung befasste. Weitere Beiträge lieferten zum Beispiel Glassmann 1973 und Clark 1977. Cohen, March und Olsen griffen die Thematik des Loosely Coupled Systems bereits in ihrem Modell der Organized Anarchy auf. Vgl. Engels 2001, S. 47

⁴⁹⁸ Vgl. Engels 2001, S. 47. Die empirische Überprüfung des Konzepts fand vorwiegend an amerikanischen Schulen statt, so dass sich die Überlegungen ausdrücklich auf Universitäten übertragen lassen.

⁴⁹⁹ Vgl. Kern 2000, S. 27

genen Identität und ein gewisses Maß an physischer und logischer Unabhängigkeit bewahren.“⁵⁰⁰

Diese Organisationsstruktur, die auch die Arbeits- und Hierarchieebenen der Organisation erfasst, brachte den in diesen Bezugsrahmen unmittelbar eingebetteten Wissenschaften in der Vergangenheit immense kognitive Fortschritte, die aus einer flachen Hierarchie und starken dezentralen Einheiten, bei einer gleichzeitig schwachen Gesamtorganisation, resultieren. Die aus der Konstellation lose gekoppelter teilautonomer Einheiten hervorgehenden geringen internen Steuerungsmöglichkeiten der Universität und ihre große Responsivität nach außen hat zur Folge, dass sich die in den Universitäten versammelten Disziplinen weder zentral steuern noch konsequent in das Gesamtsystem integrieren.⁵⁰¹ Auch wenn die Struktur der losen Kopplung der Verpflichtung auf eine gemeinsame Zielsetzung und Organisationsideologie der Universität als Ganze im Weg steht und die Implementierung strategischer Managementstrukturen erschweren oder sogar verhindern kann,⁵⁰² lässt sich dieser Ansatz nicht allein auf eine Defizitdiagnose reduzieren. Aus der losen Kopplung gehen nicht zu unterschätzende Vorteile für das Funktionieren der Gesamtorganisation hervor. Lose Kopplung ermöglicht den einzelnen an der institutionellen Infrastruktur partizipierenden Disziplinen, die Entwicklung eigener Wertsysteme, unterschiedlicher Normen⁵⁰³ und die Möglichkeit eigene Rationalitätskriterien innerhalb des Gesamtsystems nebeneinander bestehen zu lassen. So wichtig die Perspektive der Gesamtorganisation ist, die modulare Struktur und ihre Fähigkeit sich gegenüber verändernden Umweltbedingungen flexibel und stabilisierend zu verhalten, brachte für die Universitäten den enormen Vorteil hervor, auf das System einwirkende Kräfte zu erfassen und abzufedern. In der Konsequenz kann eine Degenerierung einzelner Subsysteme weder das Gesamtsystem erreichen noch destabilisie-

⁵⁰⁰ Vgl. Engels 2001, S. 48

⁵⁰¹ Vgl. Kern 2000, S. 28ff

⁵⁰² Vgl. Pellert 1999, S. 40

⁵⁰³ Erwünschte Verhaltensnormen sind konkrete Werte innerhalb einer Organisation/eines Unternehmens, die über Anreizsystemen belohnt werden.

ren.⁵⁰⁴ Die Simultanität „[...] von Geschlossenheit und Offenheit, von Rationalität und Ungewissheit, von Planung und Spontanität [...]“⁵⁰⁵ bewirkt, dass die Universität es wie kaum eine andere Organisation verstanden hat, „[...] über Jahrhunderte hinweg die Notwendigkeit ihrer Existenz nach innen und außen zu legitimieren [und, B.K.] unbeschadet der Zeitläufe in Wesen und Struktur eine außergewöhnliche Konstanz [...] zu bewahren.“⁵⁰⁶ Eine Eigenschaft, die für die Überlebensfähigkeit der Universität erheblichen Nutzen brachte und deren Vorzug sich von der Fähigkeit der Teilsysteme zur Selbstentfaltung und Selbststeuerung ableiten lässt.⁵⁰⁷ Demzufolge ist lose Kopplung aus systemischer Perspektive vorteilhafter als enge Kopplung, solange es nicht der Notwendigkeit enger Abstimmungen und Kontrollen bedarf,⁵⁰⁸ wie sie in den Lehrer ausbildenden Studiengängen unabdingbar sind. Versagt die im Kern auf den Aspekt der losen Kopplung zurückgehende Selbststeuerung und werden Interventionen notwendig, verkehrt sich der Vorteil der modularen Struktur des Gesamtsystems – wie die Abpufferung von Systemkomponenten - ins Gegenteil. Die einzelnen quasi-autarken Einheiten schotten sich zunehmend nach außen ab und differenzieren nach innen. In Folge weist das Gesamtsystem eine dysfunktionale Unbeweglichkeit auf.⁵⁰⁹

Für Weick, Cohen, March und Olsen besteht ein Zusammenhang zwischen dem Kopplungsmechanismus und dem Charakteristikum der Unsicherheit, welches die Universität in hohem Maße prägt. Der dem Paradigma der Universität als Loosely Coupled System zugrunde liegende dialektisch orientierte Denkansatz ist deshalb dahingehend zu präzisie-

⁵⁰⁴ Die lose Kopplung zwischen den teilautonomen Einheiten bewirkt beispielsweise, dass sinkende Studierendenzahlen in einem Fach keine Bedrohung für die Gesamtorganisation Universität darstellen. Im Unterschied zu der eher trägen Organisation sind die kleineren Basiseinheiten besser in der Lage, sich den veränderten Bedingungen anzupassen und autonom eigenständige Lösungen zu entwickeln. Vgl. Franke et al. 2002, S. 94

⁵⁰⁵ Engels 2001, S. 47

⁵⁰⁶ Engels 2004, S. 12

⁵⁰⁷ Vgl. Terhart 1986, S.211

⁵⁰⁸ Nach eng gekoppelten Systemkomponenten verlangt unbedingt ein kontinuierlicher Produktionsablauf mit exakt bestimmten Abfolgen.

⁵⁰⁹ Vgl. Kern 2000, S. 32ff

ren, dass Institutionen des Bildungswesens, neben dem hohen Ausmaß loser Kopplung ausgleichend eng gekoppelter Systemkomponenten bedürfen, da weder aufgabeninduzierte Beziehungen noch formale Autoritätssysteme integrative Kräfte innerhalb der Universität entfalten und den Systemerhalt sicherstellen können.

Der Mangel an strukturellen Mechanismen der Abstimmung und Kontrolle wird praktisch durch professionelle Normen substituiert, so dass im Prozess der fachspezifischen Sozialisation erworbene Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, die sich bei den Experten als Habitus wieder finden, die Integration der Universität als Loosely Coupled System leisten.⁵¹⁰

Die disziplinäre Organisationsform eröffnete der Universität in der Vergangenheit weitere nicht zu unterschätzende Vorteile. Von großem Nutzen erweist sich bis heute die interpersonelle Arbeitsteilung⁵¹¹ und Spezialisierung, die durch das Zusammentreffen individueller Begabungen und unterschiedlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der kooperierenden Akteure, ein über die Summe der Einzelbeiträge hinausgehenden Mehrwert schafft.⁵¹²

Dennoch können die eminenten Probleme der Lehramtsausbildung in Deutschland u.a. als eine ableitbare Konsequenz der Universität als lose gekoppeltes System gedeutet werden.

⁵¹⁰ Vgl. Engels 2001, S. 49f

⁵¹¹ Arbeitsteiliges kooperatives Vorgehen ermöglicht die Bewältigung von Entscheidungsaufgaben in Organisationen. Resultat der arbeitsteiligen Lösungen ist ein enormes Anwachsen des individuellen Wissenstands der Organisationsmitglieder, das gleichzeitig eine Kumulation des kollektiven, organisatorischen Wissens bewirkt. In diesem Zusammenhang lässt sich der wissenschaftliche Begriff des „Lernens“ auf Organisationen übertragen. Siehe zum Phänomen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung Smith 1789/1974, S.12ff. Engels 2001, S. 81

⁵¹² Vgl. Schreyögg 1996, S. 21

5.4.1 Lehrerbildung und Fachlogik

Der Ausbau und die Eingliederung der Lehrerbildung in das Wissenschaftsspektrum der Universität, Ende der sechziger und in den siebziger Jahren, brachte in Deutschland nicht wie erhofft eine integrierte praxisorientierte Ausbildung sondern ein extrem organisatorisch und inhaltlich zersplittertes Lehramtstudium hervor.

In der bildungspolitischen Öffentlichkeit herrscht denn auch weitgehend Konsens, dass die Ausbildung für den Lehrberuf einen erheblichen Reformenbedarf erzeugt.⁵¹³ „Die Defizite sind nicht neu, aber verstärkt sichtbar, seitdem Leistungsmessungen und Evaluationen zu Instrumenten der Schulentwicklung geworden sind.“⁵¹⁴ Als wesentliche Ursache für die strukturelle Misere der Lehramtsausbildung ist neben vielfältigen Defiziten, ihr fehlender institutioneller Anschluss an das Wissenschaftssystem zu nennen. Prominent ist auch die Dominanz und weit verbreitete Resistenz der Fächer, sich den eklatanten Problemen der Lehramtsausbildung zu stellen, welche vornehmlich ihre Ursache in dem losen Verbund der ihrer jeweiligen Fachlogik folgenden Disziplinen findet. Daraus abgeleitet, orientieren sich die mit der Lehramtsausbildung beauftragten Universitätsdisziplinen nicht hinreichend an den spezifischen Ausbildungsbedürfnissen und -erfordernissen angehender Lehrer, so dass der Eindruck entsteht, dass Profession und die für das Berufsfeld erforderliche Kompetenzentwicklung im Qualifizierungsprozess der Lehramtstudierenden eher nach geordnete Größen sind. Strukturell ist die konsequente Berücksichtigung der Spezifik der Lehramtsausbildung, bei der es sich trotz hoher formaler Reglementierung um eine nicht triviale Entwicklungsaufgabe handelt, auch nicht vorgesehen oder abverlangt.⁵¹⁵ Nach wie vor sind die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile der

⁵¹³ Diagnostiziert werden vor allem die Zersplitterung des Studiums, die Unstudierbarkeit, die Überregulierung und Irrelevanz. Vgl. Radtke 1999, S. 6

⁵¹⁴ Oelkers 2002, S. 1

⁵¹⁵ Vgl. Oelkers 2004, S. 16

Lehramtsausbildung nur wenig aufeinander bezogen, ohne dass Transfereffekte angestrebt werden. Mit dieser Problematik korrespondiert eine geringe curriculare Konsistenz, die zu der vielfach mit augenfälliger Leidenschaft beklagten konzeptionslosen Willkür und zu einer Beliebigkeit der Inhalte des Studiums führt, vor allem mit Blick auf die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen.⁵¹⁶

Als wirksame Mittel der Veränderung des Systems Lehrerbildung können zweifellos die gemeinsame Formulierung verbindlicher Zielsetzungen, die Entwicklung gesonderter curricularer Standards (unterschieden nach Leistungsniveaus) für Bildungswege und Bildungsabschlüsse genannt werden, deren Referenzpunkt nicht Disziplinen sondern berufliche Kompetenzen sind und eine kontinuierliche interne und externe Evaluation, welche konkret die Ausbildungskultur der verschiedenen Disziplinen berücksichtigt.⁵¹⁷ Nach der in den voran gegangenen Aussagen implizierten Kritik ist die konventionelle Lehramtsausbildung organisatorisch unzeitgemäß und ohne überprüfbaren Praxisbezug. In diesem Kontext konstatiert Oelkers: „Die Lehrerbildung ist im Kern strukturkonservativ, mindestens an Universitäten ist sie als doch erklärtermaßen große Aufgabe eine marginalisierte Erscheinung, und Visionen, wie man das ändern könnte, sind zwar vorhanden, aber bislang ohne wirklichen Einfluss.“⁵¹⁸

Soll die meist ohne besonderes Profil an der Universität angebotene Lehrerausbildung durch Umsteuerung auf Outcomes effizienter gestaltet werden, ist es unabdingbar, die Ausbildung über die erste Phase⁵¹⁹ hinaus in den Blick zu nehmen, zu reflektieren und ihre Organisation von der Idee des Gesamtauftrags der Lehrerbildung her zu bewerkstel-

⁵¹⁶ Vgl. Oelkers 2004, S. 2f. Empirische Untersuchungen belegen, dass die Beliebigkeit der Inhalte insbesondere von Lehramtsstudierenden in den Erziehungswissenschaften beklagt werden.

⁵¹⁷ Vgl. Oelkers 2004, S. 6. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei Befragungen von Lehramtsstudierenden und Absolventen ein.

⁵¹⁸ Oelkers 2004, S. 1

⁵¹⁹ Zu den spezifischen Aufgaben der zweiten Phase der Lehrerausbildung gehört der Vorbereitungsdienst. Die anschließende dritte Phase impliziert den Prozess der Kompetenzvertiefung und -verbreitung im Beruf und im Schulalltag. Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2006, S. 4

ligen.⁵²⁰ Hochschulleitungen müssen erhebliche Anstrengungen unternehmen, um die Stellung der Lehrerausbildung innerhalb ihrer Universität, im Interesse der Gesamtorganisation sowie ihrer Außenwahrnehmung, als Kerngeschäft herauszustellen und hervorzuheben. Um die vielfach strukturell gegebene Verantwortungslosigkeit in der den Universitäten anvertrauten Lehramtsausbildung aufzuheben, sollten Hochschulleitungen neue Wege gehen und den besonderen Anforderungen der Lehrerbildung entsprechend moderne funktionierende Formen der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements entwickeln.

Neue überzeugende Instrumente der Steuerung sind nötig, die im internationalen Diskussionsstand und in der gängigen Praxis längst bildungspolitische Realität sind. In diesem Kontext gewinnen outputorientierte Evaluationsforschung, Akkreditierung, Controlling und Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Steuerungsinstrumente besondere Bedeutung für eine fortlaufende Überprüfung und Beurteilung der erreichten Qualität in der Lehrerausbildung.⁵²¹

Für die Dringlichkeit auch zwischen den kulturell differierenden und nur in geringer Wechselwirkung zueinander stehenden Disziplinen, trotz aller domänenspezifischen Interessengegensätze Kooperationen herzustellen, sprechen sowohl die Praxis als auch die vorliegenden Ergebnisse der Duisburger Evaluation der Lehramtsausbildung.

Als unverzichtbares Qualitätsmerkmal in Universitäten, die heute diversifizierte Großinstitutionen⁵²² darstellen, stellen sich effiziente Koordinations- und Abstimmungsprozesse zwischen Hochschulleitungen und den Fächern, die an der Lehramtsausbildung beteiligt sind, heraus. Durch konsequente Funktions- und Kooperationsverflechtungen kann gewährleistet werden, dass die Entwicklungsplanung der Uni-

⁵²⁰ Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Professionalisierungsprozess weder in der zweiten (Vorbereitungsdienst) noch in der dritten Phase, die als Fort- und Weiterbildung beschrieben werden kann, abgeschlossen wird. Es gilt vielmehr das Profil der einzelnen Phasen zu schärfen und die Anschlussfähigkeit zwischen den Phasen herzustellen. Hierfür muss ein institutioneller Rahmen gefunden werden, in dem die hierfür ohne Zweifel notwendigen Kooperations- und Kommunikationsprozesse gesteuert werden.

⁵²¹ Vgl. Oelkers 2004, S. 2, S. 8

⁵²² Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (a), S. 2

versität und Lehramtsausbildung im Interesse der Steigerung des wissenschaftlichen Potentials und der Profilbildung der Gesamtorganisation eng miteinander abgestimmt und verbunden wird.⁵²³

Bei diesem Verständnis kann die seit ihrer Eingliederung in die Universität stark randomisierte Lehrerbildung ein für die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der gesamten Universität wichtiger Gegenstand strategischer Positionierung werden, für den es angesichts der verschiedenen Lehrämter und beruflichen Tätigkeiten generell keine einheitlichen Lösungen geben kann.⁵²⁴ Folglich sind zugunsten eines auf die gesamte Universität zugeschnittenen Profils eingefahrene und etablierte Grenzen zwischen den akademischen Fachdisziplinen zu überwinden⁵²⁵ und der disziplinäre Partikularismus zurückzuschrauben, ohne den einzelnen Einheiten Gewicht nehmen zu wollen. Eine über die gewohnten Fächer- bzw. Fakultätsgrenzen überschreitende Forschung und Entwicklungsplanung ist, angesichts einer fortschreitenden Dominanz des internationalen Wettbewerbs, auf längere Sicht unverzichtbar. Die gegenwärtigen Reformvorstellungen weisen, wenn auch unterschiedlich akzentuiert, neue bereits konkretisierte Wege zu einer zeitgemäßen professionsorientierten Lehramtsausbildung auf.

Mit der Umstellung auf Bachelor-/Masterstrukturen und einer Ausrichtung an sich stärker diversifizierenden Berufsfeldern orientieren sich die neuen Studiengänge stärker an den Qualifikationsprofilen ihrer Absolventen als an traditionellen Fachdisziplinen. Zudem zwingt die Lehre in gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen zunehmend dazu, erfolgreiche Verantwortungs-, Kooperation- und Kommunikationsstrukturen zu schaffen. Dieser dynamische Umstrukturierungsprozess von Diplom- und Magisterstudiengängen auf Bachelor- und Masterstrukturen führt unabdingbar zu einer unausgesetzten Entkopplung von disziplinären

⁵²³ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2005, S. 6

⁵²⁴ Oelkers verweist in diesem Kontext darauf, dass es keinen Sinn macht, angehende GrundschullehrerInnen die gleichen, wenn auch weniger, Lehrveranstaltungen anzubieten wie angehenden GymnasiallehrerInnen. Vgl. Oelkers 2004, S. 9

⁵²⁵ Vgl. Universität Augsburg (Pressedienst) 2001

Einheiten und akademischer Ausbildung.⁵²⁶ Neue Disziplinen entstehen, während sich andere Einheiten im traditionellen Fächerkanon in Auflösung befinden.

Auch in der auf viele Fächer verteilten Lehramtsausbildung wird die Lehre zunehmend quer zu den sich rasant verändernden Wissenschaftsdisziplinen durchgeführt und leistet einer Entkopplung von Disziplinen und akademischer Ausbildung Vorschub.⁵²⁷ „Erkenntnistransfer quer zu den Einzeldisziplinen und Integrationskompetenz sind heute mehr gefragt - und dies exakt ist es, woran es den Universitäten in ihrer klassischen Verfassung mangelt.“⁵²⁸ Nur eine beide Seiten gerecht werdende Regelung, die sowohl die Lehramtsausbildung als auch die auf sie bezogenen Disziplinen betrifft, kann eine optimale Kooperation - unter Nutzung aller vorhandenen Potenziale - im Interesse interdisziplinärer Forschung, Lehre und Nachwuchsbildung sichern. Die Notwendigkeit einer integrativen Gesamtentwicklungsplanung und ein aktives Qualitätsmanagement sind deshalb bewusster als bisher von den Hochschulen mit Lehramtsausbildung als Auftrag zu verstehen und geeignete Strukturentscheidungen zu beschleunigen. Angesichts dieser Entwicklungen stehen die akademischen Lehranstalten als Institution vor einem Paradigmenwechsel: Universitäten sollen zukünftig nicht länger ein loser Zusammenschluss einzelner Disziplinen und Wissenschaftler ohne gemeinsame Ideologie sein, sondern sich künftig als Organisation begreifen lernen.⁵²⁹ Für die Universität ist deshalb eine auf die Gesamtentwicklung der Universität ausgerichtete Perspektive und Organisationsphilosophie anzustreben, nach der das Ganze mehr ist, als die Summe ihrer Teile. Die Entwicklung der akademischen Disziplinen ist dabei unter den Kriterien der Effizienz und Effektivität zu betreiben, ohne die Lehrerbildung und ihren akademischen Auftrag der Dominanz der Disziplinen unterzuordnen. Wenn diese Überlegungen zumindest in weiten Teilen realisiert werden, trägt die angestrebte Wei-

⁵²⁶ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2004 (a) (HRK), S. 3

⁵²⁷ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2004 (a) (HRK), S. 3

⁵²⁸ Kern 2000, S. 30

⁵²⁹ Vgl. Nickel 2004, S. 91f

terentwicklung der universitären Lehrerbildung zur Stärkung der institutionellen Handlungsfähigkeit und zur Reputation der so genannten Expertenorganisation bei.

Autonomiebegünstigte Expertenorganisationen mit Kulturauftrag,⁵³⁰ wie Universitäten sie darstellen, setzen explizit auf eine erfolgreiche normative Inpflichtnahme ihrer Organisationsmitglieder durch Profession.

5.5 Die Universität als Expertenorganisation

Zwischen Disziplinarität und Organisationsgleichgültigkeit

Qualitätssicherung an Hochschulen ist außerordentlich facettenreich und muss angesichts sich wandelnder rechtlicher und gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen einem vielfältigen Aufgabenspektrum gerecht werden. „Zu den klassischen Aufgaben Forschung, Lehre und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind die Weiterbildung, diverse Dienstleistungen in der Region, der Wissenstransfer und die internationale Kooperation getreten,⁵³¹ bei einer in den letzten Jahrzehnten nur mäßig gestiegenen Zahl der Stellen für wissenschaftliches Personal und einem geradezu inflationär anmutenden Rückgang der staatlichen Aufwendungen pro Studierenden. Dieser immense Produktivitätsanstieg macht die Qualitätsfrage umso dringlicher.⁵³²

Der Auf- und Ausbau wirksamer und kohärenter Qualitätssicherungssysteme soll die Hochschulen in die Lage versetzen, nachhaltig ein hohes Qualitätsniveau ihrer gesamten universitären Leistungen zu garantieren, gemessen an internationalen Maßstäben. Durch die Ausweitung der Qualitätsentwicklung über die Lehre hinaus auf andere hochschulinterne Prozesse, entwickelt sich das bestehende Verfahren der Qualitätssicherung mehr und mehr zu einem zentralen Element der Organi-

⁵³⁰ Pasternack 2004, S. 31

⁵³¹ Weiss 2000, S. 9

⁵³² 1960 wollten 5 Prozent eines Jahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen. 2000 waren es bereits 35 Prozent. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der Stellen um nur 10 Prozent, die staatlichen Aufwendungen pro Studierenden gingen seit 1980 um 30 Prozent zurück. Vgl. Weiss 2000, S. 9

sationsentwicklung. Eine hohe Qualität der Hochschulausbildung ist unverzichtbares Kriterium einer autonomen, selbst verantworteten Hochschulsteuerung.⁵³³ Der viel zitierte Wettbewerb wird dabei zur Triebfeder der Modernisierung.⁵³⁴

Die zunehmend nach innen gerichtete Funktion der Qualitätssicherung resultiert primär aus dem Erfordernis eines optimalen Ressourceneinsatzes angesichts einer stetigen Verknappung öffentlicher Finanzen und findet ihren beredten Ausdruck aktuell in der leistungsbezogenen Mittelverteilung. Diese Form der Qualitätssicherung ist nicht unbedingt idealtypisch für die Akteure der operativen Ebene, bildet aber verstärkt die Grundlage für strategisches und operatives Entscheidungshandeln sowie für Ressourcenallokation. Die Hochschulrektorenkonferenz (2004) konstatiert in diesem Kontext: „Qualitätssicherung und -entwicklung gehen damit über möglicherweise eher intrinsische Motive oder aus dem Ethos der Wissenschaftler resultierende Motive hinaus [...]“⁵³⁵ Wissenschaftler orientieren sich in der Regel an inhärenten Normen der Scientific Community. Im Wissenschafts- und akademischen Bereich ist die Teilhabe am wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt der Referenzpunkt für Qualität,⁵³⁶ welcher eng mit dem zentralen Merkmal der individuellen Autonomie verbunden ist. Mit diesem korrespondiert auch ein anderes herausragendes Strukturmerkmal der Wissenschaftsorganisation, der dienstrechtlich verankerte (Sonder-) Status der Wissenschaftler.

⁵³³ Vgl. Weiss 2000, S. 7

⁵³⁴ Vgl. Meyer 2000, S. 24

⁵³⁵ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (b), S. 1

⁵³⁶ Vgl. Ebel-Gabriel HQSL 1 00 04 06, B 1.1, S. 7

5.5.1 Dienstrechtliche Rahmenbedingungen

Das hohe Maß an individueller Autonomie eröffnet der Professorenschaft große Handlungsspielräume, schützt sie vor inhaltlichen Einmischungen und vor staatlichen Weisungen im Dienst, so dass die Wissenschaftler weitgehend unbeeinflusst forschen und lehren können. Ihre Rechte und Pflichten erwachsen aus dem dienstrechtlich⁵³⁷ verankerten (Sonder-) Status gemäß § 50 „Dienstrechtliche Sonderregelungen“ des Hochschulrahmengesetzes. Folglich kennen Professoren keine Weisungsgebundenheit⁵³⁸ und sind ausdrücklich von bestimmten Regelungen zur Arbeitszeit, wie der Vorschrift zur Anwesenheitspflicht über das festgelegte Lehrdeputat hinaus, ausgenommen. Durch die Befreiung von festen Dienstzeiten fällt die Festlegung der Arbeitszeit allein in den Kompetenzbereich der einzelnen Hochschullehrer⁵³⁹, entbindet sie aber nicht von der Einhaltung ihrer Dienststunden. Neben diesen Ausklammerungen nimmt die Professorenschaft eine Sonderstellung in Bezug auf die Regelungen des beamtenrechtlichen Laufbahnprinzips ein. Sie sind die einzigen Beamten, die bei Erfüllung der Einstellungsvoraussetzungen unmittelbar in die höchste Besoldungsstufe (C 4) eingestuft werden können. Eine Abordnung bzw. Versetzung ist ausgeschlossen, da die Professoren mit ihrer Ernennung die Zusiche-

⁵³⁷ Gemäß Artikel 33 IV GG. Vgl. Engels 2001, S. 331

⁵³⁸ Professorinnen und Professoren haben lediglich einen Dienstvorgesetzten (in der Regel den zuständigen Landesminister), der beispielsweise über ihre Ernennung, Gewährung von Freisemestern, Genehmigung von Nebentätigkeiten etc. entscheiden kann. Vgl. Engels 2001, S. 334

⁵³⁹ „Dabei sind die Begriffe ‚Profession‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionals‘ sowie ihr jeweiliges Verhältnis zu den Begriffen ‚Arbeit‘ und ‚Beruf‘ in der Literatur nicht einheitlich gefasst. So wird die Profession sowohl als Antithese zum Beruf als auch als eine besondere Art von Beruf interpretiert, deren Eigenarten sich von denen anderer Berufe so merklich abheben, dass diese Berufsklasse mit dem eigenen Namen der Profession belegt und insoweit von den übrigen Berufen abgegrenzt wird. Im Rahmen der letztgenannten - gebräuchlicheren - Version besteht wiederum keine Einigkeit darüber, inwieweit alle hochqualifizierten, akademischen Berufe zu den Professionen zu zählen sind. Obgleich die theoretische Analyse der Professions in der Soziologie eine lange Tradition aufweist, hat sich eine allgemein akzeptierte Antwort auf die Frage: ‚What, if anything, is professionalism?‘ nicht herauskristallisiert.“ Engels 2001, S. 143

rung für ein konkretes Amt erhalten. Die Einstellungsvoraussetzungen und der Zugang zum Beruf sind gesetzlich normiert. Berufungsentscheidungen basieren ausschließlich auf wissenschaftsbezogenen Kriterien, gestützt auf professionelle Normen und Werte, um nur solche Kandidaten als Hochschulprofessoren zu berufen, die ein Höchstmaß an innerer Steuerung erwarten lassen.

Mit der Universitätserneuerung im 19. Jahrhundert wurde neben der Einheit von Forschung und Lehre die weitgehende Autonomie der staatlichen Universitäten und die im Grundgesetz gesicherte Selbstverwaltung durch die Lehrstuhlinhaber induziert, die heute auch unter dem Stichwort „Wissenschaftsfreiheit“ firmiert. Dieser eng mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbundene Freiheitsraum ist für die Wissenschaftler des höheren Bildungswesens eine entscheidende Voraussetzung Wissenschaft betreiben zu können.⁵⁴⁰

5.5.2 Individuelle und institutionelle Autonomie

Kulturrelevante Institutionen⁵⁴¹ wie Universitäten und Schulen, aber auch Krankenhäuser oder Wirtschaftsprüfungsgesellschaften lassen sich als typische Beispiele für Professional Bureaucracies oder auch so genannte Expertenorganisationen⁵⁴² anführen. Kehm und Pasternack postulieren die Universität als eine radikalisierte Variante der Expertenorganisation⁵⁴³, deren originäre Funktion darin besteht, Wissen zu er-

⁵⁴⁰ Vgl. Friedrich 2001, S. 60 Art. 5 Abs. 3 im Grundgesetz garantiert einerseits, dass wissenschaftliche Einrichtungen (Hochschulen) den Anspruch auf Selbstverwaltung und Sicherung ihrer Arbeit durch den Staat beanspruchen dürfen und andererseits dem einzelnen Wissenschaftler ein subjektives Recht auf Nichteinmischung des Staates in seine wissenschaftliche Tätigkeit.

⁵⁴¹ Der Staatszugriff auf staatsunmittelbar verwaltete Bereiche ist durchgehend intensiver als auf Einrichtungen wie Universitäten sie darstellen (Wissenschaft/Bildung), in denen die „kulturelle Reproduktion der Gesellschaft“ geleistet wird. Die Zurückhaltung des Staates gegenüber kulturellen Politikfeldern resultiert aus der Wahrnehmung des Kulturauftrags, der institutionell zu sichern ist und die kulturellen Akteure⁵⁴¹ bei Umsetzung mit Autonomiebedarf bedient. Vgl. Pasternack 2004, S. 30

⁵⁴² Das Konzept der Expertenorganisation entspricht im Wesentlichen dem Konzept der Professional Bureaucracies von Mintzberg. Vgl. Pellert 2000, S. 41

⁵⁴³ Kehm und Pasternack 2001, S. 209

zeugen, zu vermitteln und zu bewahren.⁵⁴⁴ Das Spezifische dieser Einrichtungen sind ihre traditionell gewachsenen Strukturen und die herausgehobene Stellung und Bedeutung der in ihr agierenden Experten. Organisationstheoretisch sind Expertenorganisationen notwendigerweise lose gekoppelte Systeme, die sich aus vielerlei Gründen nicht „per ordre de mufti“ führen lassen.⁵⁴⁵ Eine zentrale Rolle spielt dabei das Eigenleben der Fachdisziplinen und die mangelnde Unverbundenheit der Disziplinen mit der Gesamtorganisation.

Die Leistungsfähigkeit und der hohe Grad an fachwissenschaftlicher Expertise und Ethos, die in einem langjährigen Sozialisations- und Ausbildungsprozess in einem Fach erworben wurden, verleihen den Professionals ihre exponierte Stellung sowohl in der Gesellschaft als auch in der Universität.⁵⁴⁶ Die Grundlage ihrer exzellenten Ausbildung und der daraus resultierenden Grundlegung beruflichen Handelns, als Legitimation professioneller Autonomie, ist die Basis für die Selektion bzw. sorgfältige Auswahl (Berufungsentscheidung) der Experten, die über das wichtigste Produktionsmittel der Organisation, das Wissen verfügen.⁵⁴⁷ Die Wissensdimension der Professionals ist für die Organisation von konstitutiver Bedeutung.

Autonomiebegünstigte Einrichtungen mit Kulturauftrag⁵⁴⁸ setzen auf eine erfolgreiche normative Inpflichtnahme ihrer Organisationsmitglieder durch die Profession. Innerhalb des traditionellen Hochschulsystems ist die wissenschaftliche Disziplin der Ort, der den in das Fach hinein sozialisierten universitären Würdenträgern eine stabile Referenzfolie bietet und an dem die eigene Expertise angewendet werden kann. Die orientierungsstiftende Kraft der kulturellen Muster und die Verpflichtung auf gemeinsame Werte schaffen eine kollektive Identität und eine große emotionale Bereitschaft und Motivation, sich für die „eigene“ Dis-

⁵⁴⁴ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (a), S. 2

⁵⁴⁵ Vgl. Kappler et al., Jahr 2001, S. 2

⁵⁴⁶ Vgl. Pellert 2001, S. 25

⁵⁴⁷ Vgl. Hanft 2000, S. 42, vgl. Engels 2001, S. 119

⁵⁴⁸ Pasternack 2004, S. 31

ziplin zu engagieren.⁵⁴⁹ Rekrutierung, Reputation, Gratifikationsmechanismen und wissenschaftliches Ansehen gelten innerhalb der disziplinspezifischen Peergroup als wichtigste Währung, die in der Regel über exzellente Forschungsergebnisse und Weiterentwicklung der Fachexpertise erzielt werden.⁵⁵⁰ Diese bemessen sich an der Zahl wissenschaftlicher Publikationen, den Erkenntnisfortschritten innerhalb der jeweiligen Disziplinen und dem weltweiten Stand der Wissenschaft.⁵⁵¹ Demgemäß erfahren die Experten die Weihen ihrer Leistungen explizit durch die disziplinäre Berufsgemeinschaft. Stock konstatiert in diesem Kontext: „Denn die entscheidende Motivationsgröße ist [...] Reputation, und die wird außerhalb der Organisation vergeben und zwar nach Kriterien, die in der ‚Scientific Community‘ gelten.“⁵⁵²

Auf die Organisation als solche, die der Professorenschaft im Rahmen der Wissenschaftsfreiheit große Entscheidungs- und Handlungsspielräume belässt, wirkt die disziplinäre Kulturbildung eher desintegrierend. So nimmt es nicht Wunder, dass das Kriterium formaler Organisationsloyalität im Vergleich zur disziplinären Binnenreputation der Professionals eine eher nachgeordnete Größe darstellt. Dienstleitungen für die Gesamtorganisation werden deshalb eher widerwillig und meist nur sporadisch erbracht.⁵⁵³ Dieses systemimmanente Problem hängt maßgeblich damit zusammen, dass Reputation und Universitätskarrieren überwiegend über die Forschung erfolgen und die Lehrtätigkeit in der Regel mehr zu den lästigen Pflichten als zu den Rechten der Experten gezählt wird. Für Forschung und Lehre gelten unterschiedliche Normen, die sich auch in der institutionellen Belohnungsstruktur widerspiegeln. Da die Lehre im Verhältnis zur Forschung geringer geschätzt wird, lohnt

⁵⁴⁹ Vgl. Schreyögg 1996, S. 453

⁵⁵⁰ Vgl. Engels 2001, S. 305, vgl. Hanft 2000, S. 43. „Die Reputation spiegelt sich wieder [Fehler im Original, B.K.] in dem Grad, in dem die wissenschaftlichen Ergebnisse eines Professors honoriert und rezipiert werden. Indikatoren der Reputation sind neben [...] Rufen beispielsweise Veröffentlichungen in Fachzeitschriften mit Begutachtungsverfahren, Zitationen von Veröffentlichungen, Verleihungen von akademischen Ehren oder Preisen und Vortrageeinladungen. Engels 2001, S. 389

⁵⁵¹ Vgl. Engels 2001, S. 356f

⁵⁵² Stock 2004, S. 43

⁵⁵³ Vgl. Kern 2000, S. 31

es sich für die Experten weniger in sie zu investieren.⁵⁵⁴

Eine entscheidende Rolle für Profilbildung in dem traditionell auf Individualleistungen orientierten System, spielt der Wettbewerb um wissenschaftliche Reputation zwischen den auf unterschiedlichen Fachgebieten ausgewiesenen Leistungsträgern.⁵⁵⁵ Gleichzeitig wirkt die institutionelle Reputation auf alle Hochschullehrer. Im Rahmen der an bestimmten Berufsidealen⁵⁵⁶ ausgerichteten Ausbildung verfügen Professionals⁵⁵⁷ über ein großes Maß an funktionsfähiger professioneller Selbstkontrolle. Diese bestimmt die Qualität ihrer Arbeitsleistung in hohem Maße und schützt sie vor unprofessionellen Eingriffen der Politik.⁵⁵⁸ „Das prägnanteste Beispiel für die ‚Logik des Vertrauens‘ stellt für Meyer und Rowan (1978) der im Bildungswesen gepflegte Gedanke der Professionalisierung dar. Ihrer Ansicht nach handelt es sich dabei um eine Fiktion, die aufrecht gehalten wird, um in die akademischen Mitarbeiter zu legitimieren“⁵⁵⁹, enge Kontrollen auf der operativen Ebene zu meiden und zugleich das Bewusstsein der Professionals für ihre hohe gesellschaftliche Verantwortung und Verpflichtung zu schärfen. Die Steuerungsinstanz wird gewissermaßen „[...] ins Innere, in die Profession selbst verlagert [...]. In dem Maße, wie eine interne Kontrolle gelingt, ist eine externe Steuerung überflüssig und die traditionelle Instanz der sozietaalen Kontrolle der Politik, kann sich dieser Aufgabe entlasten - die sie sowieso nicht leisten könnte.“⁵⁶⁰ „Wenn sich Leistungen einer

⁵⁵⁴ Spiel 2004, S. 56

⁵⁵⁵ Vgl. Hanft 2000, S. 39ff, vgl. Kehm und Pasternack 2002, S. 207

⁵⁵⁶ Der Begriff „Berufsideale“ impliziert den Erwerb ausgeprägter berufsethischer Werte und Normen der Scientific Communities.

⁵⁵⁷ „Dabei sind die Begriffe ‚Profession‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionals‘ sowie ihr jeweiliges Verhältnis zu den Begriffen ‚Arbeit und ‚Beruf‘ in der Literatur nicht einheitlich gefasst. So wird die Profession sowohl als Antithese zum Beruf als auch als eine besondere Art von Beruf interpretiert, deren Eigenarten sich von denen anderer Berufe so merklich abheben, dass diese Berufsklasse mit dem eigenen Namen der Profession belegt und insoweit von den übrigen Berufen abgegrenzt wird. Im Rahmen der letztgenannten -gebräuchlicheren- Version besteht wiederum keine Einigkeit darüber, inwieweit alle hoch qualifizierten, akademischen Berufe zu den Professionen zu zählen sind. Obgleich die theoretische Analyse der Professions in der Soziologie eine lange Tradition aufweist, hat sich eine allgemein akzeptierte Antwort auf die Frage: ‚What, if anything, is professionalism?‘ nicht herauskristallisiert.“ Engels 2001, S. 143

⁵⁵⁸ Vgl. Engels 2001, S. 313

⁵⁵⁹ Engels 2001, S. 59

⁵⁶⁰ Engels 2001, S. 313

unmittelbaren Überprüfung und Beurteilung entziehen – mithin das Instrument der ‚inspection‘ nicht greift – soll das Moment der ‚certification‘ als Garant einer hohen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Organisationsmitglieder erhalten.⁵⁶¹ Steuerung ist demnach das Ergebnis reflektierter Steuerungsentscheidungen⁵⁶² und eines verbindlich erklärten Regelverhaltens bzw. Ausdruck eines spezifischen, sich in der Praxis herausgebildeten und zu keiner Zeit bewusst geplanten (rational begründeten) Interaktionsmusters. Diese sich im Laufe der Zeit verfestigte Routine findet sich in der Berufskultur der Professionals als Habitus wieder.⁵⁶³

Im Zuge der expandierenden Fachspezialisierung⁵⁶⁴ verliert die Bedeutung wissenschaftlicher Kooperationen innerhalb der einzelnen Hochschulen an Gewicht. Die Kontakte der akademischen Aufgabenträger konzentrieren sich immer häufiger auf Fachkollegen an Hochschulen im In- und Ausland. Die Wissenschaftler und Forscher versprechen sich von Kooperationen mit Fachfremden mehr Reputation als von der Zusammenarbeit mit ihren Fachkollegen im Inneren der eigenen Hochschule. In diesem Sinne konstatiert Clark: „[...] those who handle the materials of microbiology and those who deal in medieval history do not need one another to get on with the work, either in teaching or research or service.“⁵⁶⁵ Unterstützung finden diese Tendenzen durch die rasante

⁵⁶¹ Engels 2001, S. 312

⁵⁶² Steuerungsentscheidungen implizieren die Auswahl und Modellierung von Steuerungsinstrumenten.

⁵⁶³ Vgl. Engels 2001, S. 311, S. 50. Vgl. Meyer und Rowan “Structure “1978 S. 102ff

⁵⁶⁴ Der Grad der Spezialisierung des Wissens der Hochschullehrer lässt sich daran bemessen, dass der Deutsche Hochschulverband derzeit ca. 4000 Fächer zählt. In diesem Kontext beklagt Mittelstraß die Atomisierung der Fächer. „Mittelstraß sieht in der Ausdifferenzierung der Fächer eine Folge der ‚Unfähigkeit in Disziplinaritäten zu denken. [...] Die Unüberschaubarkeit der Wissenschaft, die in Forschungsbedingungen ihre produktive Unendlichkeit ausmacht, setzt sich völlig unnötigerweise in ihren organisatorischen und institutionellen Formen fort.“ Mittelstraß 1994, S.14 zitiert nach Engels 2001, S. 357.

In Bezug auf die sich etablierten Ein-Fach-Fakultäten spricht Mittelstraß von den ‚McDonalds der neuen Hochschulstruktur.‘ Vgl. Engels 2001, S. 357

Zöller führt diese Entwicklung auf die Konzentration auf Forschungsleistungen als ausschlaggebendes Bewertungskriterium der akademischen Leistungen zurück, infolge derer eine Ausdifferenzierung immer neuer Disziplinen vorangetrieben wird. Vgl. Engels 2001, S. 356f

⁵⁶⁵ Clark 1983, S. 14 zitiert nach Engels 2001, S. 357

Entwicklung der Kommunikationstechnologien, die den globalen Informations- und Wissensaustausch und den Aufbau weltweiter disziplinärer Netzwerke und Kooperationen erst möglich machen.⁵⁶⁶

5.5.2.1 Individuelle Autonomie und Lehrerbildung

Verfahren der internen und externen Qualitätssicherung können nur dann hochschulinterne Wirkung entfalten, wenn sie bei den beteiligten Akteuren Akzeptanz finden. Der Erfolg von Veränderungs- und Reformprozessen hängt nicht nur von hierfür erforderlichen organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen ab, sondern unmittelbar von der breiten Beteiligung handelnder Personen,⁵⁶⁷ ihrer Einstellung und der Effektivität ihres Zusammenwirkens⁵⁶⁸, auch zwischen den einzelnen wissenschaftlichen Substrukturen, Instituten und der Hochschulleitung.⁵⁶⁹ „In keinem anderen Funktionsbereich stehen institutionelle und individuelle Verantwortung in vergleichbar enger Wechselwirkung wie in der Lehre und im Studium.“⁵⁷⁰

Wenn alle an der Lehramtsausbildung einschlägig beteiligten Hochschulexperten die Lehrerbildung konsequent als genuine Entwicklungsaufgabe der Hochschule wahrnehmen und für eine uneingeschränkte Verwirklichung neuer Ausbildungsstrukturen eintreten, können sich bedeutende Chancen und Möglichkeiten für eine institutionelle Planung ergeben. Klare Führungs- und Verantwortungsstrukturen und die Etablierung neuer Steuerungsinstrumente für die Entwicklung der Lehrerbildung schaffen dafür die notwendige Grundlage
Unverkennbar bedarf die sich in den siebziger Jahren⁵⁷¹ etablierende

⁵⁶⁶ Vgl. Teichler 2002, S. 29

⁵⁶⁷ Vgl. Blömke 1998, S. 9

⁵⁶⁸ Vgl. Reuke 2006, S. 38,

⁵⁶⁹ Vgl. Hopbach 2006, S. 12

⁵⁷⁰ Reuke 2006, S. 40. Hilligus/Rinkens konstatieren in diesem Kontext, „[...] dass sich in Universitäten nichts ändert, wenn handelnde Personen – Lehrende wie Lernende – nicht mitwirken.“ Vgl. Blömke 1998, S. 15, S. 51

⁵⁷¹ „Mit der Bildungsreform der siebziger Jahre einher ging die nachhaltiger Forderung nach mehr Wissenschaftlichkeit in der Lehrerausbildung, die durch die Ansiedlung der

und den verschiedenen Fachbereichen und dort institutionalisierten Wissenschaftsdisziplinen zugeordnete Lehrerbildung notwendiger Reformen, die sich an den Ausbildungsbedürfnissen von Profession und Berufsfeld orientieren. Die Reformdiskussion, wie Lehrerbildung erfolgversprechend modelliert werden kann, ist dabei keineswegs eindeutig. Unterschiedliche Auffassungen bestehen über Form und Ausmaß möglicher Strukturierungsmaßnahmen. Während beispielsweise bei Hilligus und Rinkens Einigkeit besteht, die Lehramtsausbildung nicht von einschneidenden Strukturveränderungen abhängig zu machen, sondern im Rahmen der bestehenden Strukturen zu reformieren, vertreten Baurmann, Thomann und Wolff die Ansicht, dass Lehrerbildung als Entwicklungsprojekt verstanden und neue Organisationsformen und Strukturen geschaffen und implementiert werden müssen, weil die bestehenden Strukturen nicht auf Entwicklung eingestellt sind.⁵⁷²

Ein wesentlicher Aspekt der zugrunde liegenden Problematik der Lehrerbildung ist aber unverkennbar die institutionelle Handlungsfähigkeit der Universität, die in einem immanenten Spannungsverhältnis zur individuellen Autonomie der Professorenschaft steht,⁵⁷³ „[...] deren individuelle Interessenlagen nicht ohne weiteres mit den institutionellen Interessen der Hochschule zusammenfallen.“⁵⁷⁴

Die Handlungsfähigkeit der Hochschule als Gesamtorganisation kann nur gewährleistet werden, wenn die Organisationsgestaltung nicht weiterhin vernachlässigt wird. Angesichts dieser Tatsache sieht Pasternack eine der großen Herausforderungen der Universität darin, die dort versammelten Individualisten auf gemeinsame Hochschulziele hin zu ko-

Lehrerausbildung an die Universitäten und damit einhergehend mit einer Annäherung der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge erzielt wurde. [...] Diese Gliederung des Studiums zeigt zwar deutlich den Versuch einer Integration von fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Elementen; die Dominanz der fachwissenschaftlichen Elemente vor allem in der Gymnasial- bzw. in der Sekundarstufen II-Lehrerausbildung ist jedoch evident – allein schon wenn man das Augenmerk auf die Stundenvolumina richtet.“ Blömeke 1998, S. 86

⁵⁷² Vgl. Blömeke 1998, S. 9, S. 15, S. 51

⁵⁷³ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (a), S. 4

⁵⁷⁴ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (a), S. 4

ordinieren.⁵⁷⁵ Eine erfolgreiche strategische Gestaltung der Strukturen muss „[...] auf Steuerung und Leitung, statt auf Aggregation von Einzelinteressen und deren Repräsentation nach außen, ausgerichtet sein [...]“⁵⁷⁶ An die Stelle bisheriger ministerialbürokratischer Reglements sollen verbesserte, leistungsfähigere Steuerungsverfahren und Organisationsstrukturen treten.⁵⁷⁷

In den „überwiegend staatlich getragenen Forschungsuniversitäten Humboldtscher Prägung“⁵⁷⁸ sehen sich die autonomiebegünstigten Fachvertreter zunehmend mit der Situation konfrontiert, dass das „bislang privilegierte Professorat zur Disposition“⁵⁷⁹ steht. Dieser Paradigmenwechsel zielt im Kern auf Motivation und darauf, individuelle und disziplinäre Ziele und Interessen stärker mit institutionellen Zweckbestimmungen und Erfordernissen der Gesamtuniversität abzustimmen. Pasternack empfiehlt als „[...] vorzügliche Technik des Ausgleichs von Steuerungsproblemen, die aus diesen Umständen und insbesondere aus dem Widerspruch zwischen Professionsorientierung und Organisationsgleichgültigkeit entstehen, [...] eine strikte Qualitätsorientierung.“⁵⁸⁰ Eine wichtige Aufgabe des institutionellen Qualitätsmanagements sollte die Vermittlung zwischen institutionellen und individuellen Zielen, Interessen und Erwartungen sein.

Trotz der vorgenannten Polarität zwischen individueller und institutioneller Autonomie und der aus dem Status der Disziplinen resultierenden Organisationsgleichgültigkeit besteht in Fachkreisen weitgehend Konsens, dass die grundgesetzlich gesicherte Wissenschaftsfreiheit als unverkennbares Merkmal des professoralen Berufsstandes keinesfalls angetastet werden darf. Sie soll aber auch nicht als Begründung dafür herhalten, individuelle Ziele, Interessenslagen und Befindlichkeiten vor eine effiziente Hochschulentwicklung zu stellen.

⁵⁷⁵ Vgl. Pasternack 2003, S. 136

⁵⁷⁶ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (a), S. 6

⁵⁷⁷ Vgl. Hertel 2000, S. 32

⁵⁷⁸ Hertel 2000, S. 27

⁵⁷⁹ Fischer 2004, S. 3

⁵⁸⁰ Pasternack 2001, S. 32

Die Bewahrung des Humboldtschen Freiheitsprinzips von Forschung und Lehre, das zentrale Leitmotiv der deutschen Universität, hat erhebliche Auswirkungen auf die intrinsische Motivation der Experten, ihre Freiwilligkeit und Selbstorganisation.⁵⁸¹

„In der intellektuell befruchtenden Begegnung von Lehrenden und Lernenden, in der Freiheit des wissenschaftlichen Diskurses liegt das Wesen der Hochschule begründet. Die Freiheit zur Gestaltung der Prozesse in den Hochschulen ist daher Voraussetzung für die Erfüllung des Auftrags.“⁵⁸²

Bedauernswerter Weise wird allzu oft „Unter dem ‚Mantel der ‚Freiheit von Studium und Lehre‘ [...] alles angeboten [...], was den Dozenten der Lehrerbildung teuer ist, ohne auch nur Kriterien der Wissenschaftlichkeit beachten zu müssen.“⁵⁸³ Infolge ist die Ausbildung bei hoher formaler Regelungsdichte weitgehend beliebig. Es fehlt an dringend notwendigen Abstimmungs- und Strukturierungsprozessen in der Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Studienseminaren und Schulen, an gesonderten Curricula, spezifischen Angeboten für Lehramtstudierende und institutionellen Verbindungen zur Praxis. Von dieser Misere sind besonders die Studierenden betroffen, die sich folglich auch nur bedingt für den Einsatz in der schulischen Praxis qualifiziert fühlen.

Die Anforderungen an die Lehrpläne ergeben sich vorrangig aus der Systematik und den Erkenntnissen der stark auf sich selbst bezogenen Fachdisziplinen, erst in zweiter Linie aus den Bildungsansprüchen von Schule und Hochschule,⁵⁸⁴ die aber selten erfüllt werden. „Die inhaltliche Funktion von Pädagogik, Schulpädagogik oder Fachdidaktik ist der Organisation oder Nichtorganisation von Universitätsdisziplinen überlassen, die auf die Anforderungen der Lehrerbildung mit Beliebigkeit reagieren.“⁵⁸⁵ Finanzielle Ressourcen fließen in die Töpfe der Disziplinen, die nicht in die Pflicht genommen werden, den Nachweis für eine

⁵⁸¹ In Anlehnung an Oelkers 2003, S. 6

⁵⁸² Hochschulrektorenkonferenz 2004 (a), S. 2

⁵⁸³ Oelkers 2003, S. 4

⁵⁸⁴ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2006, S. 13

⁵⁸⁵ Oelkers 2003, S.1

qualifizierte Lehrerbildung zu erbringen. In dem hochgradig individualisierten System bleibt die Ausbildung sich weitgehend selbst überlassen. Organisatorische, institutionelle und individuelle Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen sind nicht festgelegt, konkrete Leitungsverantwortung übernimmt in diesem System niemand. Bis heute stellen Studiendekane semesterweise das Lehrangebot zusammen, ohne auch nur den geringsten Einfluss auf Studieninhalte und Studienorganisation (z.B. Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen) zu nehmen.⁵⁸⁶

Angesichts dieser Situation ist klar, eine leistungsfähige Lehramtsausbildung ist dezidiert mit einer Gesamtverantwortung der Hochschule verbunden.⁵⁸⁷ Sie verlangt nach Systemwandel, Veränderungen der Struktur und eine Anpassung der Organisation an moderne Formen des strategischen und operativen Managements. „Die neuen Mittel der Veränderung des Systems sind international eindeutig, nämlich Zielsteuerung, Entwicklung von Standards und regelmäßige interne sowie externe Evaluationen. Hinzu kommen der Wettbewerb zwischen den Ausbildungsinstitutionen sowie die Beteiligung der Abnehmer und Absolventen. Die Ausbildungsinstitutionen müssen an den Feedbacks ihrer Kunden lernen. Letztlich geht es um die Umstellung der Ausbildungskultur auf die Orientierung am Ergebnis.“⁵⁸⁸

5.5.3 Systemimmanente und individuelle Widerstände

Reformen und Veränderungsprozesse im Organisationsgefüge deutscher Universitäten rufen häufig Widersacher auf den Plan, gerade auch innerhalb der akademischen Klientel, die sich aufgrund des oben geschilderten Privilegs der Autonomiebegünstigung nicht gerne führen lässt.

⁵⁸⁶ Vgl. Oelkers 2003, S. 8

⁵⁸⁷ Vgl. Oelkers 2004, S.20

⁵⁸⁸ Oelkers 2003, S. 5

Ausgeprägte partikuläre Interessengegensätze, bestehende disziplinäre Egoismen und ein ausgeprägtes Besitzstandsdenken führen oftmals zu schwer überwindbaren Blockaden und Abwehrhaltungen. Zu diesen gesellt sich oft eine Verklärung des bestehenden Zustands.⁵⁸⁹ Hintergrund und Motive für das Festhalten an alten Routinen und hartnäckigen Defensivhaltungen können psychologische Aspekte wie Ungewissheit, Unwillen und Angst vor überhöhten Erwartungen sein, vor allem, wenn Kontextveränderungen mit angestammten Privilegien, Macht- und Ressourcenverteilungen kollidieren. Gewissermaßen steht das „Prinzip wohl erworbener Rechte dem universitärer Flexibilität“⁵⁹⁰ gegenüber.

In stabilen, traditionsbewussten und sozialen Systemen wie der Universität, in dem die agierenden Experten eher dem Prinzip der Autonomie als gesamtuniversitären Zielen und Interessen folgen, nehmen Blockade- und Subversionspotentiale eine bedeutsame Funktion ein. Als Teil des politischen Entscheidungsmodells in den Gremien schafft Widerstand die Möglichkeit Position einzunehmen und sich gegen etwas zu verwahren, um es schließlich zu verhandeln.⁵⁹¹

Neben individuellen Widerständen, Kritik und offenen Ablehnungen finden sich in Organisationen defensive Abwehrroutinen und verdeckte Handlungsmuster. Während Protest und Widerstand offene Reaktionsmuster sind, hinter denen die Intention steht Stellung zu beziehen und bedrohlich erscheinende Veränderungen abzuwehren⁵⁹², stellen defensive Abwehrroutinen verdeckte Verhaltensmuster der Organisation dar, unabhängig von Personen. „Defensive Routinen sind ein sozialpsychologisches Phänomen, das als Problem in sozialen Prozessen existiert. Sie können mit Methoden der Aktionsforschung (action re-

⁵⁸⁹ In den letzten Jahren sind auf individueller und institutioneller Ebene vielfache Reform- und Evaluationsinitiativen auszumachen, die auf eine erstaunliche intrauniversitäre Akzeptanz stoßen, die neben einer positiven Informationspolitik auch darauf zurückzuführen sind, externe Einmischungen und umfassendere staatliche Interventionen zu vermeiden, welche im Hinblick auf negative Sanktionen weniger bedrohlich empfunden werden. Vgl. Pasternack und Kehm 2001, S. 21

⁵⁹⁰ Laske und Hammer 1997, S. 31

⁵⁹¹ Vgl. Carstensen 2004, S. 55

⁵⁹² Beispielsweise die Abwehr eines höheren Engagements in der nur wenig Reputation verheißenden Lehrerbildung

search) dann sichtbar gemacht werden, wenn die Datenerhebung selbst Teil des Sozialen Prozesses wird.⁵⁹³ Eine organisatorische Abwehroutine ist ‚jegliche Handlung oder Politik, die Menschen vor negativen Überraschungen, Gesichtsverlust oder Bedrohung bewahrt und gleichzeitig die Organisation darin hindert, die Ursachen der Überraschungen, Gesichtsverluste und Bedrohungen zu reduzieren oder zu beseitigen. Organisationsbezogene Abwehroutinen sind lernwidrig und (übermäßig) protektionistisch‘ (Argyris 1999a: 132). Sowohl die Motive des Handelns in defensiven Routinen als auch das Handeln selbst erscheinen auf den ersten Blick menschlich nachvollziehbar. Bei gravierenden und vor allem beschleunigten Veränderungsprozessen rufen sie allerdings Lernblockaden hervor und können mithin zum Scheitern führen⁵⁹⁴ Das Durchbrechen defensiver Routinen erfordert gesteuerte Prozesse organisationalen Lernens im Rahmen von Organisationsentwicklung (Double-Loop-Lernen⁵⁹⁵) und das Erkennen und Offenlegen verdeckter handlungsleitender Theorien bzw. Annahmen.⁵⁹⁶ Solche Veränderungsprozesse zu initiieren und zu moderieren ist eine zentrale Strategie- bzw. Führungsaufgabe und bedarf einer professionellen Moderation.

Sollen organisatorische Strategieprozesse gelingen, müssen individuelle Widerstände und Ängste, die selbstverständliche Begleiterscheinungen von Veränderungsprozessen in Räumen wie der Hochschule sind, positiv in ein kreatives Engagement der Leistungsträger transformiert werden. Die Überwindung ablehnender Haltungen in „Institutionen mit gesellschaftlichem Status und Wertekodex“⁵⁹⁷ erfordert eine ausgeprägte Dialogorientierung und Konfliktkultur, wenn Veränderungen nicht bloße Lippenbekenntnisse bleiben sollen. Eine aktive Einbindung der

⁵⁹³ „Argyris weist auf annähernd 5000 Fälle hin, in denen Daten gesammelt wurden, mit dem Ergebnis, dass nahezu alle Befragten konsistent nach der defensiven Routine ihrer Organisation handelten, obwohl eine große Diversität im Hinblick auf soziodemographische Faktoren vorlag. Insofern ist es kein an Einzelpersonen gebundenes psychologisches Phänomen (1996: 286).“ Carstensen 2004, S. 56

⁵⁹⁴ Carstensen 2004, S. 56

⁵⁹⁵ Siehe hierzu Carstensen 2004

⁵⁹⁶ Carstensen 2004, S.60

⁵⁹⁷ Carstensen 2004, S. 53

beteiligten Personen in ein vertrauensvolles Kommunikations- und Arbeitsklima ist der zentrale Hebel für eine erfolgreiche Bewältigung von Abwehrhaltungen. Kommunikations- und Klärungsprozesse zur gemeinsamen Entscheidungsfindung schärfen den Blick für die Binnenprobleme der Hochschule und mögliche Lösungen. Frühe Informationen über Ziele und Ursachen von Veränderungsprozessen helfen Blockaden überwinden, während intransparente Strategieprozesse zu erheblichen Reibungs- und Motivationsverlusten führen.

Den involvierten Beteiligten ist die Furcht vor neuen Aufgaben und Veränderungen des scheinbar stabilen Zustandes zu nehmen, sowie die Sorge Verantwortung zu verlieren.⁵⁹⁸ Gegenwärtig stehen bei Universitätsreformen partizipative Entscheidungsstrukturen, effiziente und durchsetzungsfähige Entscheidungsorgane, ein weit reichendes Commitment der Mitarbeiter und ein transparenter und offener Austausch von Informationen sowie iterative Strategieentwicklungsprozesse ganz oben auf der Agenda.⁵⁹⁹

Fähigkeiten zu verändernder Selbststeuerung prägen sich aber nicht im Selbstlauf aus.⁶⁰⁰ Die Schaffung von Akzeptanz für eine institutionelle Organisationsentwicklung⁶⁰¹ und die Identifizierung möglicher Ursachen von Obstruktionen sind genuine Aufgabe des Prozessmanagements. Das Steuerungsinstrument hierfür ist Verständigung. „Aber genau dies gehört in der auf individuelle Wissenschaftlerpersönlichkeiten ausgerichteten Expertenorganisation nicht zu den über Jahrzehnte ausgeprägten Wesensmerkmalen.“⁶⁰²

⁵⁹⁸ Vgl. Ebel, Hans-Richard 1995, S.6

⁵⁹⁹ Vgl. Carstensen 2004, S. 52

⁶⁰⁰ Vgl. Buck-Bechler und Lewin 2002, S. 136f. Wirkungsvoll sind auch nicht unbedingt rein administrative Maßnahmen wie z.B. Mittelzuweisung, weil diese die Gefahr der Übersteuerung implizieren.

⁶⁰¹ „OE geht davon aus, dass Menschen über organisationsinterne Zusammenhänge lernen, indem sie ihre diesbezüglichen Erfahrungen machen und diese Erfahrungen reflektieren.“ Pellert 2006, E 2.1 S. 10

⁶⁰² Buck-Bechler und Lewin 2002, S. 120

5.5.3.1 Professionelle Selbststeuerung

Auf einer „Logik des Vertrauens“ bauend wurde Jahrhunderte lang selbstverständlich vorausgesetzt, dass Hochschulprofessoren als zentrale universitäre Aufgabenträger ihre Obliegenheiten selbstverantwortlich und nach besten Möglichkeiten erfüllen. Für Karl Jaspers (1946) beruht denn auch das Vertrauen in die Universität am Ende nur auf dem Vertrauen zu den in ihr wirkenden Persönlichkeiten.⁶⁰³ Das explizit von der Fremdsteuerung zu unterscheidende Konzept der professionellen Selbststeuerung⁶⁰⁴ ist folglich nicht nur Organisationsprinzip, sondern auch Ausdruck der Idee der Universität.

Obwohl in Universitäten viele verdienstvolle Hochschullehrer versammelt sind und die Mehrheit Beachtliches in Forschung und Lehre leisten, gibt es wenige, die in der Lehre nur ihr Pflichtprogramm absolvieren und sich einer „[...] selbtherrlichen Überdehnung der individuellen Wissensfreiheit ergeben.“⁶⁰⁵

Traditionell werden soziale Kontrollen in kulturauftragsrelevanten Institutionen des Bildungssystems über Mechanismen wie der Verleihung bzw. dem Entzug der Reputation ausgeübt. Diese erfolgt ausschließlich über die Beurteilung von Fachkollegen bzw. organisationsexternen Bezugsgruppen, etwa der Berufsgemeinschaft und nicht durch die Institution, an der Experten lehren. Indes ist die Berufsgemeinschaft nur beschränkt in der Lage soziale Kontrollaufgaben und die Einleitung von Folgemaßnahmen wahrzunehmen. Angesichts des hochkomplexen Wissenschaftshandelns bleibt der Bezugsgruppe in der Regel eine unmittelbare Verhaltensbeobachtung der Experten verwehrt.

⁶⁰³ Siehe zur Idee der Universität Jaspers, Karl „Die Idee der Universität. Reprint der Ausgabe Berlin 1946, Berlin /Heidelberg/New York

⁶⁰⁴ Während Selbststeuerung als Sache aller Organisationsmitglieder verstanden wird, ist Fremdsteuerung dadurch gekennzeichnet, dass die Steuerungsaufgaben von wenigen ausgewählten und kompetenten Personen übernommen und gelöst werden, die als Träger der Steuerungsentscheidungen für die Formulierung der für alle Organisationsmitglieder verbindlichen Kompetenz- und Kontrollregelungen zuständig sind. Beide Steuerungsformen weisen Vor- und Nachteile auf. Vgl. Engels 2001, S. 257

⁶⁰⁵ Weiss 2000, S. 47

Oft sind professionelle Berufsgemeinschaften aus kollegialer Rücksichtnahme auch nicht gewillt, bei Verletzungen der von den Berufsorganisationen entwickelten sozialen Normen für die Berufsausübung bzw. bei wissenschaftlichem Fehlverhalten oder Verstößen gegen den Berufskodex, ihre Kontrollaufgaben wahrzunehmen. Dass der Berufsgemeinschaft zur Umsteuerung zur Verfügung stehende Sanktionspotential reicht von einer Nicht-Gewährung positiver Anreize über negative Sanktionen bis hin zum Ausschluss aus der Berufsgemeinschaft. Für den Entzug der professionellen Certification muss jedoch ein äußerst schwerwiegendes Fehlverhalten vorliegen.

Aufgrund ihres professionellen Hintergrunds sind am ehesten Berufskollegen zur Durchführung von sozialen Kontrollen befähigt. Aber auch ihre Urteilsfähigkeit ist angesichts der komplexen innovativen Aufgaben der Professionals begrenzt.⁶⁰⁶

Innerhalb der hochgradig individualisierten Lehrerbildung ist der Qualitätsschwund in der Ausbildung nicht selten mit der Massierung von Eigeninteressen der Lehrenden verbunden. So wird die überreglementierte Lehramtsausbildung an den Universitäten vielfach als „[...] fremdbestimmter Bereich [erlebt, B.K.] [...], in dem der Staat hineinregiert und die individuelle Entscheidungskompetenz einschränkt.“⁶⁰⁷ Dies kann zur Folge haben, dass Professoren sich für diesen Teilbereich ihrer Tätigkeit weniger verantwortlich fühlen und stattdessen mehr den eigenen Belangen und persönlichen Präferenzen nachgehen. So verwundert es nicht, wenn Studiengänge die fachlichen Spezialinteressen von Hochschulprofessoren widerspiegeln und weniger die Anforderungen an ein spezifisches Lehramtstudium.⁶⁰⁸ Wenn aber bildungspolitische Belange individuellen Prioritäten unterliegen, geraten erstere möglicherweise ins Hintertreffen. In Folge dessen ist die Lehramtsausbildung in Deutschland häufig nicht auf den Ausbildungszweck ausgerichtet, wie Oelkers Zitat trefflich beschreibt: „Die Lehrerbildung hat keine Zweckbestim-

⁶⁰⁶ Vgl. Engels 2001, S. 318

⁶⁰⁷ Hofmann und Schneider 2002, S. 32

⁶⁰⁸ Vgl. Mayer 2000 (c), S. 18

mung, verfolgt keine Qualitätsziele und operiert in einer diffusen, hochgradig intransparenten Organisation, die sich unbeschadet jeder Kritik fortsetzen kann, weil nichts verhindert, dass sie sich einzig nur auf sich selbst bezieht. Soll das anders werden, muss zunächst der Wille zur Veränderung sichtbar werden. Die Universitäten müssen dann die Ausbildung von Lehrkräften zu ihrem Kerngeschäft zählen [...].⁶⁰⁹ Verschärft werden die Konfliktpotentiale durch fehlende Zuständigkeits- und Verantwortungsstrukturen für die Belange der Lehrerbildung, die eher vage bestimmt sind und für die keine Gesamtverantwortung besteht. Unzweifelhaft verlangen veränderte Rahmenbedingungen nach Systemveränderung und die Einführung moderner Formen des Managements, damit die Universität „fit for purpose“ ist.

Dazu gehört die verantwortliche Festlegung personeller und institutioneller Zuständigkeiten für Prozessabläufe und Ergebnisse, damit Entscheidungen in Handlungen übergehen und nicht auf der „talk-Ebene“ leer laufen.⁶¹⁰

Der nachfolgende Beitrag zeichnet die Universität aus der Perspektive einer „Professional Bureaucracy“, die systematische Einblicke in die verschiedenen Handlungsebenen der Universität erlaubt.

⁶⁰⁹ Oelkers 2003, S. 9

⁶¹⁰ Vgl. Winckler 2007, S. 16

5.4 Die Universität als „Professional Bureaucracy“

Ein weiterer hier zu reflektierender Ansatz widmet sich der von Mintzberg entwickelten mehrdimensionalen Organisationstypologie.⁶¹¹ Dieses Modell zählt zu einem der prominentesten organisationssoziologischen Betrachtungen, innerhalb derer sich die spezifische Organisation Universität als Prototyp einer Professional Bureaucracy repräsentiert⁶¹². Mintzbergs Ansatz zu inter- und intraorganisationalen Machtsystemen lässt sich primär als eine qualitative Heuristik zur Analyse und Entwicklung von vielfältigen, sehr komplexen Organisationen auffassen. Seine Organisationstypologie erlaubt eine logische Kategorisierung von Organisationen⁶¹³ auf der Grundlage von fünf Konfigurationstypen. Entscheidend ist die Vorstellung, dass jede Organisation fünf Grundelemente aufweist, von denen jedes einzelne auf unterschiedliche Weise zur Zielerreichung der Organisation beiträgt.⁶¹⁴ Zu den von Mintzberg vorgestellten funktionalen Organisationsbausteinen (bzw. dominierenden Einflussgruppen in der Hochschule) zählen: die strategische Spitze, der operative Kern, das mittlere Management, die Technostruktur und die Support-Mitarbeiter.

Der *strategischen Spitze (Strategic Core)* oder der Hochschulleitung (Rektor, Kanzler) obliegt die Gesamtverantwortung für die Organisation. Sie hat sicherzustellen, dass die Ziele und zentralen Aufgaben der Organisation klar sind und auf allen Ebenen in effektiver Weise erfüllt werden. Die Hochschulleitung ist verantwortlich für die strategische

⁶¹¹ Der Ansatz gründet auf der Hypothese, „dass ein hohes Maß an Effektivität von Organisationsstrukturen nur dann zu erzielen sei, wenn die strukturellen Gestaltungsmuster einerseits interne Stimmigkeit und Harmonie („configuration hypothesis“) und andererseits eine grundlegende Konsistenz mit situativen Bestimmungsfaktoren („congruence hypothesis“) aufweisen. Engels 2004, S. 13

⁶¹² „Der Sinn von Organisationstypologien besteht aber vielleicht ganz allgemein weniger darin, bestehende Realitäten zu beschreiben, als darin, in und für Organisationen Tätige für theoretisch oder praktisch *möglicherweise* bedeutsame Sachverhalte zu *sensibilisieren*.“ Busch 1996, S. 23

⁶¹³ Z.B. Machine Bureaucracy (Maschinenbürokratie), Professional Bureaucracy (Profioorganisation), Adhocracy (Adhokratie), Simple Structure (Einfachstruktur), Divisionalized Form (Spartenstruktur).

⁶¹⁴ Vgl. Engels 2004, S. 13f

Lenkung (Strategieformulierung), die Entwicklung grundlegender Strategien zur Bewältigung externer Probleme und Umweltbeziehungen sowie ein erfolgreiches hochschulinternes (Qualitäts-)Management.

Der operative *Kern (Operative Core)* stellt den wichtigsten und größten Organisationsteil dar. Die dezentral in den Kernbereichen Forschung und Lehre stattfindende Wissensproduktion geschieht durch das wissenschaftliche Personal und durch die an der Leistungserstellung direkt beteiligten Hochschulprofessoren, den Experten, deren weit gehende Autonomie und relativ starke Stellung aus Sicht der Gesamtorganisation häufig zu einem nicht immer auf das Gesamtziel ausgerichteten Verhalten führt.

Das *mittlere Management (Middle Line)* bildet die Verbindung zwischen strategischer Spitze und operativem Kern durch die Dekane.⁶¹⁵ Die Verlagerung von Verantwortung und Einflussmöglichkeiten auf die Dekanatebene ist angesichts der Einbindung der Dekane in das Kollegensystem relativ beschränkt. Vor allem mangelt es an hinreichenden Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten sowie an effizienten Anreiz- und Belohnungsinstrumenten. Die Dekane unterstützen die Organisationspitze bei der Lenkung der Wissenschaftler in den Fachbereichen und sind für die Umsetzung der strategischen Vorgaben in operative Unterziele und konkrete Handlungsprogramme zuständig.

Das mittlere Management fällt relativ begrenzt aus, da die professionalisierten Organisationsmitglieder die Koordination und Kontrolle ihrer

⁶¹⁵ Auf der mittleren Ebene der universitären Aufgabenhierarchie üben die Dekane als im Fachbereichsrat vertretene Professoren, gemäß dem Deligiertenprinzip, ihr Amt aus. Sie werden aus der Gruppe der im Fachbereichsrat vertretenen Professoren bestimmt und verfügen über Entscheidungskompetenzen, welche im Kern die Erfüllung der Lehraufgaben und Geschäfte im Fachbereich sowie den Vollzug der Beschlüsse im Fachbereichsrat umfassen. In vielen Ländern besteht zwischen den Dekanen als Träger von Entscheidungskompetenzen auf mittlerer Ebene und den Rektoren als Leiter der Universität, die als ordentliche Professoren der jeweiligen Universität durch ein Kollegialorgan gewählt werden, stark ausgeprägte organisatorische Beziehungen bis hin zu Ernennungs- und Weisungsbefugnissen. In Deutschland dagegen bestehen keine formellen organisatorischen Verbindungen zwischen diesen beiden wichtigen Leitungsorganen, bis auf den an der Hochschule einzuhaltenden Dienstweg (bei Anschreiben an das Ministerium). An den meisten deutschen Hochschulen wurden daher zwecks einer besseren Funktionalität informelle Organisationsstrukturen in Form von Dekanekonferenzen bzw. Dienstbesprechungen eingerichtet. Vgl. Müller-Böling 1995 S. 2

Arbeit durch ein hohes Maß an Selbststeuerung im Wesentlichen selbst tätigen. Über die Forschungs- und Lehrtätigkeit hinaus gehört ein großer Teil administrativer Tätigkeiten zum Aufgabenfeld des mittleren Managements.⁶¹⁶

Effiziente Unterstützung erfahren diese Einheiten im Arbeitsalltag durch die *Technostruktur*, welche für die Planung, Gestaltung, Qualitätsmanagement, Finanzen und Controlling, das Personal und deren Weiterbildung verantwortlich ist.

So genannte Support-Mitarbeiter (*Support Staff*) unterstützen die Organisation außerhalb des organisationalen Ablaufs (Bibliothek, Mensa, Studierendenbetreuung, Öffentlichkeitsarbeit, Justizariat, Hausverwaltung, Poststelle Cafeteria, etc.).⁶¹⁷

Entscheidend für Mintzbergs Modell sind vielfältige Vor- und Rückkopplungsprozesse, die sich zwischen den vorangestellten fünf organisatorischen Ebenen vollziehen. Im Vergleich zu anderen Organisationstypen fallen der ausgeprägte operative Kern, die flachen Hierarchien zwischen strategischer Spitze und operativer Ebene, die verhältnismäßig unbedeutende Technostruktur und vor allem die wenig ausgeprägte mittlere Ebene und die strategische Spitze innerhalb der Universität auf. Die auf eine lange Tradition verweisende akademische Selbstverwaltung ist auf der operativen Ebene einzuordnen. Diese reklamiert für sich, dass zentrale Entscheidungsinstanzen aufgrund der komplexen Aufgaben und Abläufe innerhalb der Expertentätigkeit keine hinreichende Problemnähe besitzen und nur über unzureichende Einsichten in die Binnenstrukturen der Universität verfügen.

Mit der viel zitierten Verlagerung der Detailsteuerung vom Staat auf die Hochschulen gewinnen die staatlichen Bildungseinrichtungen (zunehmend) an institutioneller Autonomie und Eigenverantwortung für eine selbst bestimmte Organisationsgestaltung, während sich der Staat auf vertraglich flankierte Globalsteuerung und Rechtsaufsicht beschränkt.

⁶¹⁶ Vgl. Engels 2000, S. 38, vgl. Busch 1996, S.23f

⁶¹⁷ Vgl. Engels 2001, S. 36. Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Organisationselemente findet sich bei Mintzberg 1983, S. 9ff., Engels 2004, S. 14, Kieser 1999, S. 193ff

Der daraus resultierende Zugewinn an Gestaltungsspielraum stellt die Hochschulen vor die Aufgabe, ein effizientes professionelles Management aufzubauen⁶¹⁸ und „[...] über die tradierte individuelle Autonomie hinaus – ein Selbstverständnis von korporativer Autonomie [zu, B.K.] entwickeln. Universitäten müssen künftig unter der Bedingung relativ knapper Budgets eigene Steuerungs- und Alimentierungsverfahren konzipieren und im Hochschulalltag umsetzen.“⁶¹⁹

Diese Entwicklungen treffen auf Strukturen, die nicht selten als Ursache und Ergebnis des vielfach beklagten Status quo der Universitäten aufgefasst werden: die akademische Selbstverwaltung.

5.5 New Public Management und akademische Selbstverwaltung

Bis in die Gegenwart gilt das Gebot der Wissenschaftsautonomie als normative Konstante innerhalb des Hochschulsystems, das vielfältigen Entwicklungs- und Modernisierungsprozessen trotzen konnte⁶²⁰ Strukturell lässt sich dieses Privileg auf Humboldts Universitätsidee von „Einsamkeit und Freiheit“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts zurückzuführen.⁶²¹ „Kernpunkte seiner Universitätskonzeption waren neben der Einheit von Forschung und Lehre vor allem die weitgehende innere Autonomie der staatlich getragenen Universitäten und ihre Selbstverwaltung durch die Lehrstuhlinhaber.“⁶²²

Garant für das öffentliche Vertrauen in die Autonomiefähigkeit der Universitäten und deren hohes Prestige waren über lange Zeit Spitzenleistungen in Forschung und Lehre. Solange die akademischen Anstalten kleine Kohorten wissenschaftlicher Eliten ausbildeten, denen exorbitante Spitzenstellungen in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft offen standen, erwiesen sich die überschaubaren traditionellen Hochschul-

⁶¹⁸ Vgl. Zechlin 2003, S. 8f

⁶¹⁹ Laske und Hammer 1997, S. 58

⁶²⁰ Olberts 2004, S. 9

⁶²¹ Vgl. Schimack 2000, S. 24f

⁶²² Friedrich 2001, S. 60

strukturen hochgradig funktional und leisteten „[...] einen erheblichen Beitrag zur Erfolgsgeschichte deutscher Hochschulen im 20. Jahrhundert [...].⁶²³ Durch die „akademische Breitenbildung“⁶²⁴ Anfang der siebziger Jahre⁶²⁵, die mit einer sich verschärfenden Finanzkrise des Versorgungsstaates einherging, veränderten sich die optimalen Rahmenbedingungen der Universität außerordentlich. Es entstand ein Hochschulsystem, das fortan die Ausbildung von Massen zu bewältigen hatte und dennoch eine differenzierte Struktur entwickeln konnte, innerhalb derer exzellente Forschungsleistungen erbracht werden.⁶²⁶

Heute sind die Hochschulen zu Einrichtungen der Massenausbildung geworden und bilden nicht mehr nur Führungskräfte für den Wirtschaftssektor und Nachwuchswissenschaftler aus, sondern sind auch für die Ausbildung eines Großteils der Berufstätigen zuständig.⁶²⁷ Flankiert wird diese Entwicklung von einer signifikanten Verbreiterung des Aufgabenspektrums der Universitäten⁶²⁸ und einer in den siebziger Jahren als repressiv wahrgenommenen Verdichtung der staatlichen Regulierung des Hochschulsystems.⁶²⁹

Die veränderten Rahmenbedingungen treffen auf hochschulinterne Organisationsprinzipien, die unter den Bedingungen moderner Massenuniversitäten mit traditionellen Steuerungsmechanismen nicht mehr zu bewältigen sind.⁶³⁰ Die Lösung wird in einer weitgehenden Entstaatlichung und Entschlackung im Bereich der öffentlichen Aufgaben gesehen, die als Privatisierung oder Dezentralisierung vollzogen wird und

⁶²³ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (a), S. 4

⁶²⁴ Ebel-Gabriel HQSL 1 00 04 06, B 1.1, S.3.

⁶²⁵ „In Deutschland stieg der Anteil der Studierenden an einem Geburtsjahr von etwa fünf Prozent zu Beginn der Sechzigerjahre auf rund 30 Prozent Ende der Neunzigerjahre und führte somit zu einer Verzehnfachung der Studierendenzahlen. Ein weiteres Ansteigen ist zu erwarten. Wenngleich ein proportionales Wachstum der Stellen im wissenschaftlichen, künstlerischen und Verwaltungsbereich nicht stattfand und daraus vor allem erhebliche Defizite in der Lehre resultieren, entwickeln sich die Hochschulen insgesamt zu diversifizierten Großinstitutionen.“ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004 (a), S. 2

⁶²⁶ Pellert 2002, S. 47

⁶²⁷ Pellert HQSL 1 02 04 10, E 2.2, S. 2, vgl. Weiss 2000, S. 9

⁶²⁸ Vgl. Weiss 2000, S. 9

⁶²⁹ Keller 2004, S. 2

⁶³⁰ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2006, S. 4; vgl. HRK 2004 (a), S. 2

staatliche Steuerungseinbußen indiziert.⁶³¹

Als funktionales Äquivalent für „Steuerungseinbußen, Leistungsverdichtungen und Einschränkungen quantitativer Entwicklungspotentiale“⁶³², wurde Ende der neunziger Jahre das New Public Management-inspirierte Neue Steuerungsmodell eingeführt, das die Erneuerung öffentlicher Institutionen fokussiert. „D.h. Vorrang von Eigenverantwortung, Subsidiarität und dezentraler Organisation gegenüber den klassischen ‚bürokratischen‘ Formen administrativer Lenkung. Die Kontrolle der steuernden Instanz, also des Staates, konzentriert sich auf die Überprüfung von Ergebnissen, Qualität und Erfolg (d.h. Outputs) und auf eine wohldosierte Mitwirkung bei der Zieldefinition.“⁶³³ Die Grundlage hierfür bildet die (erweiterte) Autonomie der Hochschulen, die auch eine (größere) Eigenständigkeit in Wirtschafts- und Haushaltsangelegenheiten impliziert. Befürworter des Neuen Steuerungsmodells stellen als explizite Vorteile heraus: es „[...] halte in der Privatwirtschaft erprobte, für den öffentlichen Verwaltungssektor adaptierte (Selbst-)Steuerungsmechanismen bereit, diese führten zu Leistungsreserven, und statt extensiver Expansionsorientierung integriere es die Qualitätsorientierung.“⁶³⁴ Veränderungen sollen Effektivitäts- und Effizienzsteigerungen erzielen, indem externe Steuerung vermindert und gegen ergebnisorientierte interne Steuerung substituiert wird. Mit dem neuen Steuerungsmodell sollen „Entbürokratisierung, Konzentration auf Kernaufgaben, Klienten- und Mitarbeiterorientierung, Leistungsqualität, Kostendisziplin und Wettbewerb“⁶³⁵ Einzug in die Hochschulen halten. Auch wenn Dezentralisierung die institutionelle Entscheidungsautonomie erweitert und Budgetierung die „ungeliebte“ kameralistische Alimentierung ablöst, Entstaatlichung, Aufgabenentschlackung und Mittelverknappung wirken „in durch Autonomiebegünstigung ausgezeichneten Feldern“⁶³⁶, wie sie Hochschulen darstellen, äußerst ambivalent. Wurden Vertei-

⁶³¹ Vgl. Pasternack 2004, S. 29

⁶³² Pasternack 2004, S. 29

⁶³³ Hertel 2000, S. 36

⁶³⁴ Pasternack 2004, S. 29

⁶³⁵ Pasternack 2004, S. 29

⁶³⁶ Pasternack 2004, S. 30

lungskonflikte bislang politisch ausgetragen, verlagern sie sich jetzt von der Ministerialbürokratie in die Institutionen und in die dort vorherrschenden Machtkoalitionen.

Im Zuge des auf der politischen Ebene eingeleiteten, sich seit Beginn der 90er Jahre sukzessiv durchgesetzten Paradigmenwechsels im Verhältnis von Staat und Hochschulen, verändert sich das bundesrepublikanische Bildungssystem fundamental. Die Implementierung hochschulinterner Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und der Ruf nach starken Hochschulleitungen (Rektoren und Dekanen), die persönliche Verantwortung übernehmen, wird durch den nachweislichen Funktionsverlust der Gremien begründet. Den in ihrer Struktur schwerfälligen und ineffizienten Selbstverwaltungsgremien wird gewissermaßen ein Haftungsdefizit vorgehalten.⁶³⁷

5.6 Effiziente Entscheidungs- und Leitungsstrukturen

Die faktische Umsetzung von Entscheidungen, die tief in akademische Belange eingreifen, bedarf unverkennbar klarer zurechenbarer Verantwortungsstrukturen und professioneller Führungs- und Managementkompetenzen, um die Universität in vergleichender Perspektive nach vorne zu bringen. Neben einer „[...] Kultur der Kommunikation und Entscheidungsfindung [..], in der die persönliche Verantwortung, Respekt vor dem rationalen Argument und die Verbundenheit mit übergreifenden Interessen und Anliegen der Institution für das Geschehen in allen Bereichen der Universität ausschlaggebend sind“⁶³⁸, sollte unverkennbar

⁶³⁷ Vgl. Nullmeier 2000, S. 1ff. Im Rahmen des Hochschulfreiheitsgesetzes ist die Einführung eines neuen Organs, des sogenannten Hochschulrats, vorgesehen. Der Hochschulrat ist überwiegend extern besetzt und mit deutlich stärkeren Kompetenzen bei Haushalt, Entwicklungsplanung, der Wahl des zentralen Leitungsorgans etc. ausgestattet. In der bildungspolitischen Öffentlichkeit gerät der Hochschulrat, der nicht dem Charakter eines Selbstverwaltungsorgans entspricht, in die Kritik die Hochschulautonomie einzuschränken und die Selbstverwaltung zu entmachten. Vgl. Stellungnahme des Senats der Universität Duisburg-Essen zum Hochschulfreiheitsgesetz (HfG) S. 1f

⁶³⁸ Sahm 2000, S. 45

der Auf- und Ausbau eines professionellen, wissenschaftsorientierten Managements stehen.

Effiziente Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse sind maßgeblich für die Qualität der Hochschulleistungen und eine wichtige Voraussetzung für selbstgesteuerte Profil- und Zielbildungsprozesse. Ohne klare Verantwortungsstrukturen, entsprechende finanzielle Ressourcen und die dafür erforderlichen Lenkungs- und Anreizsysteme (leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM), Ziel- und Leistungsvereinbarungen/Kontraktmanagement u.a.) sind diese Ziele unerreichbar.

Grundsätzlich braucht die Hochschule als Wissenschaftssystem, für eine effiziente Organisation, funktionale Leitungs- und Entscheidungsstrukturen, um neben den eigenen, auch hochschulpolitischen Zielsetzungen aus Sicht des Bundes erfüllen zu können.

Die konkrete Ausgestaltung der Leitungsstrukturen korrespondiert mit der politischen Kultur der Hochschule, die in Wechselwirkung mit institutionellen Regelungen steht. Entscheidend ist eine Lösung, die angesichts des globalen Wettbewerbs in der Wissenschaft unverkennbar dazu beiträgt, die disziplinäre Zersplitterung aufzuheben und autonom agierende Hochschulexperten auf gemeinsame Ziele und Interessen der Gesamtorganisation zu verpflichten, um Kräfte zu bündeln. Soll Qualitätssicherung wirksam werden, müssen Selbststeuerungsprobleme, die ihre Ursachen in der losen Kopplung von Bildungsorganisationen und in den Ambiguitäten der Entscheidungsstrukturen haben, gelöst werden. Diese Aufgabe stellt „[...] hohe Anforderungen an die handelnden Wissenschaftler/innen in den Führungsebenen der Universitäten und Hochschulen.“⁶³⁹

Erfolgreiche Hochschulen werden erfahrungsgemäß sowohl top down als auch bottom up gesteuert. Diese systemische Verbindung, die in der einschlägigen Fachliteratur als Gegenstromverfahren bezeichnet wird, erweist sich als hochgradig funktional und bedarf einer dezentralen Programmierung. Eine ausschließlich von der zentralen Ebene top down

⁶³⁹ Mehrtens 2006, S. 251

gesteuerte Hochschule, welche auf die Einholung der Expertise ihrer Experten bei wichtigen Entscheidungen verzichtet, läuft Gefahr dysfunktional zu sein. Die Leistungsfähigkeit von Wissensorganisationen und ihre Steuerung ist existentiell von der Leistungsbereitschaft, Fachkompetenz und der institutionell abgesicherten Möglichkeit, die Expertise ihrer Angehörigen in zentrale Entscheidungen einzubeziehen, abhängig. Hoch qualifizierte Hochschulexperten sind eine wichtige Ressource für die Qualität der Steuerungsprozesse des Wissenschaftsbetriebs.

Aus der Autonomie der Hochschulen hervorgehende Erfordernisse bedürfen einer Trennung von politisch-strategischer und operativer Verantwortung, wobei Aufgaben- und Ressourcenverantwortung sowie viele Entscheidungen zunehmend auf die dezentrale Ebene, in Fachbereiche und Dekanate, delegiert werden. Die Verbesserung bestehender hochschulinterner Strukturen bedarf daher einer Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen und Verantwortung auf die dezentrale Ebene von Fachbereichen und Studiengängen, damit eine wirksame Hochschulsteuerung möglich wird, die konsequent einen Beitrag zur Effizienz der strategischen Entwicklung der Hochschule leistet.

Effiziente hochschulinterne Leitungsstrukturen, sollten so beschaffen sein, dass eindeutige Entscheidungszuweisungen möglich sind und Aufgaben in abschließender Verantwortung liegen.

Die operative Leitung im Rahmen der strategischen Zielsetzungen ist somit eine zentrale Aufgabe der Prozessverantwortlichen.⁶⁴⁰

„In der Dynamik dieser Entwicklung ist demzufolge nicht eine einmalige, scheinbar dauerhafte Umstellung der Hochschulen auf die neuen gesellschaftlichen Bedürfnisse die Lösung der Probleme, sondern eine flexible Anpassung der Hochschulen an die fortwährende Neuordnung der Verhältnisse und Anforderungen“.⁶⁴¹

⁶⁴⁰ Müller-Böling und Kuchler 2000, S. 21

⁶⁴¹ Grubitsch 2000, S. 96

5.6.1 Verantwortungsdiffusion in der Lehrerbildung

Es ist nicht zu verkennen, dass das Erfordernis abschließender Verantwortung unbedingt auch auf die Struktur und Gestalt der Lehrerbildung zutrifft, die es mit erheblichen Entscheidungs- und Verantwortungsdiffusionen auf verschiedenen Ebenen der Universität zu tun hat.⁶⁴² Diese resultieren aus der institutionellen Realität der Hochschule, ihren organisatorischen Strukturen und Prozessen.

Die Lehramtsausbildung wird seit ihrer Eingliederung in die staatliche Universität durch die Dominanz der Disziplinen, der Autonomiebegünstigung des Expertentums und ihre hohe Fragmentierung, aus denen die Zersplitterung des Studiums resultiert, überschattet. Herkömmliche universitäre Leitungsstrukturen, Entscheidungsprozesse und Steuerungsmechanismen geraten angesichts der Herausforderungen und der besonderen Situation der Lehrerbildung schnell an ihre Grenzen. Als dysfunktional werden insbesondere die Kollegialstrukturen in der akademischen Selbstverwaltung reklamiert, deren festgefahrene Strukturen und tradierte Verhaltensmuster notwendige Veränderungsprozesse in der Universität behindern.⁶⁴³ Becker konstatiert: „Sieht man von einigen Reformhochschulen ab, dann haben wir heute ein fachlich und sozial zersplittertes ‚Nebenfachstudium‘, ohne integrierenden Kern. [...] Stattdessen verlangt [...] man den Lehramtstudenten in einem solchen System organisierter Unverantwortlichkeit eine individuelle Integrationsleistung ab, welche die Institution Universität noch nicht einmal organisatorisch erbringen [...] kann.“⁶⁴⁴ Gerade die Multidisziplinarität der drei bzw. vier Studienbereiche⁶⁴⁵ verbindenden Lehramtsausbildung bedarf eines hohen Maßes an kommunikativen und kooperativen Integra-

⁶⁴² Vgl. Lemmermöhle

⁶⁴³ Vgl. Mehrrens 2006, S. 252

⁶⁴⁴ Becker 2000, S. 6f

⁶⁴⁵ Dazu gehören: das fachwissenschaftliche Studium, das fachdidaktische Studium, das erziehungswissenschaftliche Studium und die schulpraktischen Studien.

tionsleistungen,⁶⁴⁶ wenn die Qualität des Lehramtstudiums insgesamt optimiert werden soll.

Eine kompetenzorientierte Lehrerbildung setzt handlungsfähige institutionelle Strukturen innerhalb der Hochschule voraus. Die universitäre Lehrerbildung ist deshalb konsequenter als bisher als gemeinsame Aufgabe der Universität zu betrachten und schlüssig in die Kompetenzstruktur der Hochschule zu integrieren.⁶⁴⁷ Hierzu bedarf es starker durchsetzungsfähiger Leitungsfiguren mit klaren Entscheidungsbefugnissen, die Verantwortlichkeiten nicht nur zuteilen, sondern auch eingelöst wissen wollen. „Eine integrative Lehrerbildung benötigt inhaltliche Standards und eine darauf abgestellte Koordination zwischen den Institutionen, Fachbereichen und Phasen.“⁶⁴⁸

Eine hohe innere Koordination und Absprache zwischen den einzelnen Fachwissenschaften ist jedoch mit Blick auf fehlende angemessene Organisationsformen und Leitungsstrukturen schwierig. Oelkers plädiert dafür, die Lehramtsausbildung in dem hochgradig individualisierten System als integrale Aufgabe wahrzunehmen und im Interesse der Ausbildung mit der Gesamtverantwortung der Hochschule zu verbinden.

Eine entscheidende Weichenstellung für eine Konzeption universitärer Lehrerbildung könnte von der Idee der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses ausgehen. Die Möglichkeit Bachelor- und Masterabschlüsse mit einer modularen Studienstruktur einzuführen, bietet der Universität die Chance tiefgreifende konzeptionelle Veränderungen vorzunehmen, in deren Rahmen zu erwerbende Teilkompetenzen zu spezifischen Profilen kombiniert werden, mit dem Effekt, die eigene Positionierung gegenüber anderen Universitäten zu stärken. Eine positive Wirkung der Umstellung des Lehramts-

⁶⁴⁶ Mittelstraß plädiert dafür, über die Interdisziplinarität hinauszugehen: „In interdisziplinären (.) Kontexten rücken Disziplinen lediglich auf Zeit zusammen; sie bleiben wie sie sind, zumal es auch keine interdisziplinären Kompetenzen gibt, die disziplinäre Kompetenzen ersetzen könnten. Anders im Falle der Transdisziplinarität. Mit ihr bezeichnet (.) (Mittelstraß, B.K.) Forschung, die sich aus disziplinären Grenzen und ihre Probleme disziplinunabhängig löst. Vgl. Escher 2000, S. 252f

⁶⁴⁷ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2006, S. 17

⁶⁴⁸ Oelkers 2004, S. 22

studiums auf gestufte Strukturen betrifft unverkennbar die begrenzten kapazitären Ressourcen der Hochschule. Standards und Kerncurricula lassen sich in den Fachwissenschaften modular so strukturieren, dass synergetische Effekte genutzt werden können, um sowohl den unterschiedlichen Qualitätszielen⁶⁴⁹ und Ansprüchen der Studierenden als auch der kapazitären Perspektive Genüge zu leisten.

Für die Einbindung der Lehrerausbildung in die neuen gestuften Bachelor- und Masterstrukturen ist es unabdingbar, alle an der Lehrerbildung beteiligten Experten in eine fächerübergreifende Debatte einzubinden, an der sich auch die Kultusministerien und die Landesregierungen beteiligen. Alle lehramtsausbildenden Akteure sind aufgefordert, kooperativ Zielvorstellungen und Reformansätze zu entwickeln und dafür Sorge zu tragen, dass den Bildungsansprüchen und legitimen Qualitätsanforderungen des Staates an die Lehramtsausbildung – im Sinne einer Fürsorgepflicht für die Studierenden - Rechnung getragen wird. Die Lehrerbildung in Bachelor- und Masterstrukturen verlangt verstärkt phasenübergreifende Kooperationen in Planung und Lehre und erfordert nicht nur die Motivation der Hochschullehrenden, sondern darüber hinaus Strukturen und Mechanismen⁶⁵⁰, welche die skizzierten Entwicklungen initiieren, in Gang halten und langfristig das Selbstverständnis des universitären Systems wesentlich verändern. In diesem Kontext konstatiert Radtke: „Module scheinen in besonderer Weise geeignet zu sein, die Zersplitterung und Fragmentierung von Studiengängen, die derzeit nach Semesterwochenstunden eingeteilt sind, durch sachbezogenen und gegenstandsbezogene Organisationsformen zu ersetzen und die Studierbarkeit zu erhöhen aber auch Interdisziplinarität und damit einen verstärkten Gegenstandsbezug zu ermöglichen. Das gilt in ganz besonderer Weise für die immer wieder als "ortlos" beschriebene, über die verschiedensten Fachbereiche verteilte, an ganz unterschiedlichen Wissenskulturen orientierte Lehrerbildung. Module sind zudem

⁶⁴⁹ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 13

⁶⁵⁰ Z.B. auf die strategische Gestaltung ausgerichtete Motivations-, Anreiz- und Entscheidungsstrukturen, effiziente Leitungs- und Entscheidungsprozesse, Evaluation, Zielvereinbarungen.

operative Einheiten, die die beteiligten Lehrenden jenseits leerlaufender Koordinationsgremien zu Kooperation und gegebenenfalls auch zu gemeinsamer Weiterentwicklung des Lehrangebotes ermuntern. Sie stellen insofern ein Instrument der inhaltlich gebundenen, projektförmigen Reorganisation und Verbesserung der Lehre dar.⁶⁵¹

Der nachfolgende Beitrag befasst sich mit Entscheidungsprozessen und Entscheidungsfindungen in Universitäten, unter Rückgriff auf das Erklärungsangebot der „organisierten Anarchie“, deren Prototyp die Universität darstellt: „The American college or university is a prototypic organized anarchy. It does not know what it is doing. Its goal are either vague or in dispute. Its technology is familiar but not understood. Its major participants wander in and out of the Organization.“⁶⁵²

5.7 Die Universität als „Organized Anarchy“

In den siebziger Jahren haben sich vor allem amerikanische Wissenschaftler mit sozialwissenschaftlichen Fragen zur funktionalen Organisiertheit der Universität, ihrer Steuerungsfähigkeit und der Dynamik von Reformprozessen auseinandergesetzt.⁶⁵³ Vor diesem Zeitrahmen entstanden auch die in Fachkreisen viel beachteten Arbeiten von *Cohen, March* und *Olsen* (1972), welche in ihrem entscheidungstheoretisch orientierten Aufsatz „*A garbage can model of organizational choice*“⁶⁵⁴ Universitäten als „*Organized Anarchies*“⁶⁵⁵ modellieren.⁶⁵⁶ Grundprä-

⁶⁵¹ Radtke 2000, S.7

⁶⁵² Cohen und March 1974, S. 3 und S. 195ff

⁶⁵³ Vgl. Neusel 1998, S. 101

⁶⁵⁴ Cohen, March und Olsen 1972, March und Olsen 1986, March 1994

⁶⁵⁵ Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Theorie Etziones, der das soziale Phänomen der inversiven Symbiose beschreibt. „Danach können zwei grundlegende Formationen -z.B. Autonomie und Ordnung- eine sich gegenseitig befruchtende Symbiose eingehen, wenn sie im Gleichgewicht bleiben. Sobald aber eines der beiden Elemente über einen bestimmten Punkt hinauswächst, beginnt es das andere Element zu mindern. Anarchie entsteht, wenn ein exzessiver Individualismus die Ordnung zurückdrängt. In diesem Sinne werden Universitäten organisationswissenschaftlich auch als „organisierte Anarchien“ bezeichnet“ Etzioni 1997 zitiert von Nickel 2001,

misse der in der Tradition der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie von *Barnard* und *Simon* stehenden Wissenschaftler ist das Konzept der begrenzten Rationalität⁶⁵⁷ (bounded rationality)⁶⁵⁸, dessen Bezugspunkt die Erkenntnis ist, dass das tatsächliche Entscheidungsverhalten in der Regel von dem Idealbild objektiver Rationalität abweicht und Menschen nur begrenzt rational (bounded rationality) handeln. Zudem bezieht die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie Merkmale des Entscheidungsprozesses unter Berücksichtigung des organisatorischen Rahmens, innerhalb dessen Entscheidungen getroffen werden, in ihre Betrachtung ein.⁶⁵⁹

Cohen, March und *Olsens* theoretisch konstruiertes Modell der Entscheidungslogik basiert stark auf in amerikanischen und skandinavischen Universitätsghremien durchgeführten empirischen Untersuchungen von Entscheidungsprozessen. Ihre Erkenntnisse lassen sich daher explizit auf Universitäten beziehen.⁶⁶⁰

Innerhalb des methodisch und theoretisch komplexen Theoriengebäudes der „*Organized Anarchy*“ haben sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Strömungen entwickelt, die jeweils unterschiedliche Aspekte der organisatorischen Dynamik beleuchten. Entsprechend der klassischen rationalistischen Gestaltungslogik, die auf eine klare Präferenz des a-

S. 175

⁶⁵⁶ Bei diesem Modell greifen die Forscher methodisch sowohl auf ethnographische Fallstudien als auch auf Computersimulationen zurück. Die Methodenproblematik bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt.

⁶⁵⁷ Siehe hierzu *March*, 1978. Unter begrenzter Rationalität werden stark verkürzt dargestellt, kognitive Grenzen der Informationsaufnahme und -verarbeitung (unvollständiges Wissen) subsumiert.

⁶⁵⁸ Vgl. *Berger* und *Bernhard-Mehlich* 1995, S. 123ff, 131

⁶⁵⁹ Vgl. *Engels* 2004, S. 16.

Brunsson (1985), einer der bedeutendsten Vertreter der Organisationstheorie, setzte sich mit der Frage auseinander, „[...] ob – scheinbar irrationalem Verhalten nicht doch eine gewisse Rationalität anhaftet“ (*Hanft* 2000, S. 9) bzw. „[...] was für Organisationen wichtiger sei, die richtigen Entscheidungen zu treffen („Doing the right things“) oder Entscheidungen in Handeln zu überführen („Getting the things done).“ (*Hanft* 2000, S.9). Nach *Brunsson* müssen Organisationen handlungsfähig sein, um ihre Existenz nicht zu gefährden. (*Hanft* 2000, S. 9)

⁶⁶⁰ Der hier interessierende Ansatz stellt einen von insgesamt drei Prozessansätzen dar, die sich mit der Theorie emergenter Entscheidungen und der Struktur komplexer Entscheidungen beschäftigen. Obwohl auch den beiden anderen Modellen („Organisatorische Differenzierung“, „Entscheidung als Ergebnis politischer Prozesse“) in der Fachwelt viel Beachtung gezollt wird, bleiben diese zwei Theorieansätze in diesem Beitrag unberücksichtigt, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

bendländischen Menschen für rationale Lösungen verweist⁶⁶¹, wird organisatorisches Verhalten als Ergebnis des Zusammenwirkens intendierter Gestaltungsentscheidungen, organisatorischer Beziehungen und daraus resultierenden Maßnahmen definiert. Das auf empirische Erkenntnisse über das menschliche Entscheidungsverhalten basierende Konzept der organisierten Anarchie dagegen verlässt im Großen und Ganzen das rationalistische Vorstellungsmuster und greift spezifische Merkmale des Entscheidungsprozesses auf. Im Focus stehen dabei vor allem mehrdeutige, durch Ambiguität gekennzeichnete und für Universitäten charakteristische Entscheidungssituationen. Aus der Perspektive der organisierten Anarchie werden Ergebnisse „[...] nicht mehr (notwendig) als Wirkung eines wie auch immer vorgefundenen Plans und der daraus fließenden Maßnahmen begriffen, sondern als Produkt von Prozessen eigener organisatorischer Dynamik.“⁶⁶² Es handelt sich also um Handlungsweisen, Praktiken und Routinen (habituelles Verhalten), die sich im organisatorischen Alltag herausgebildet haben und die zusammen mit intendierten organisatorischen Gestaltungsakten Ergebnisse hervorbringen, die für das Verhalten der Organisationsmitglieder und die Funktionsfähigkeit der Organisation (Existenzsicherung) von großer Bedeutung sind. Mitunter wird den Ergebnissen, die *nicht* das Resultat einer planmäßigen Entscheidung darstellen, sogar eine größere Bedeutung für den Erfolg der Organisation beigemessen als den geplanten Entscheidungen. In diesem Kontext sprechen Krohn und Küppers (1991) von impliziten oder emergenten Prozessen und Strukturen, die nicht bewusst für einen bestimmten Zweck geschaffen wurden und nicht auf Absichten basieren, aber starken Einfluss auf die organisatorischen Prozesse und das Verhalten der Prozessteilnehmer nehmen.⁶⁶³ „Mit anderen Worten, (...) die Organisationsmitglieder entscheiden nicht autonom, sie sind Teil des organisatorischen Prozesses, d.h. sie werden in ihren Entscheidungen und den dazu notwendigen Vorbereitun-

⁶⁶¹ Vgl. Terhart 1986, S. 213

⁶⁶² Schreyögg 1996, S. 410

⁶⁶³ Vgl. Schreyögg 1996, S. 405ff

gen in mannigfacher Weise von der Organisation und der ihr eigenen Dynamik beeinflusst.“⁶⁶⁴

5.7.1 Entscheidungen in Organisationsprozessen

Folgt man dem Modell emergenter organisatorischer Entscheidungen, finden in Universitäten zumeist Entscheidungsprozesse unter den Bedingungen von Unsicherheit und Ambiguität⁶⁶⁵ statt, die anarchische Züge in Lern- und Entscheidungsprozessen bedingen und die Rationalität der Entscheidungsfindung selbst in Frage stellen. In Folge fehlt der feste Zusammenhang zwischen verschiedenen Elementen⁶⁶⁶ des Entscheidungsprozesses, so dass ein zweckrationales, konsistent zielorientiertes Handeln⁶⁶⁷ der Individuen in Organisationen nicht generell unterstellt werden kann. Der daraus hervorgehende Zustand „organisierter Anarchie“ charakterisiert die systematischen Merkmale und Verlaufsformen der *kontext-* und *zeitabhängigen* Prozesse in Organisationen, für welche die Autoren *Cohen, March* und *Olsen* die Metapher des Papierkorbs („*Garbage Can*“) gewählt haben.⁶⁶⁸

Das Bild des „Papierkorbs“ kennzeichnet Organisationen in denen reale organisatorische Entscheidungs- und Lernprozesse durch relativ zufällige zeitliche Zusammentreffen von (1) *Entscheidungsgelegenheiten*, (2) *Teilnehmern* (flukturierende Partizipation), (3) *Problemen* und (4) *Lösungen* bestimmt sind⁶⁶⁹, gleichsam den Blättern, die zufällig, aber nicht völlig regellos in einem Papierkorb aufeinander treffen.

⁶⁶⁴ Schreyögg 1996, S. 407

⁶⁶⁵ Siehe hierzu March und Olsen 1979

⁶⁶⁶ Elemente eines Entscheidungsprozesses sind: Klarheit über den Entscheidungsverlauf, über die Probleme, Lösungen und Zuständigkeiten.

⁶⁶⁷ Orientieren sich Organisationsglieder innerhalb einer Organisation in ihrem Verhalten an übergeordneten Zielsetzungen, handelt es sich um ein zielgerichtetes Handeln. Das interpersonelle Handeln wird hierarchischen Regeln unterworfen, um die Zielorientierung sicherzustellen. Vgl. Simon 1965, S. 64ff

⁶⁶⁸ „Für Becker, Küpper und Ortmann wurde mit dem ‚Garbage Can‘-Modell eine Revision der Rationalität vorgenommen, die das Konzept der ‚bounded rationality‘ ‚beträchtlich radikalisiert‘ hat.“ Engels 2001, S. 43

⁶⁶⁹ Vgl. Schreyögg 1996, S. 405ff, Hanft 2000, S. 6f, Engels 2001, S. 39ff

In anarchischen Organisation sind die Prozesse der Entscheidungsfindung teilweise durch nicht operationalisierte inkonsistente und instabile, sich in unvorhersehbarer Weise verändernde Zielsetzungen, bestimmt. Organisationsabläufe sind zumindest in Teilen unklar, das Entscheidungswissen beschränkt, die Technologien unvollkommen und die Mitgliederpartizipation schwankend.⁶⁷⁰ Der Entscheidungsprozess wird in dieser Konzeption von der Vorstellung eines ungeordneten Zusammenkommens von vier unabhängig voneinander fließenden Strömen⁶⁷¹ geprägt, (s.o. 1-4) deren Zusammenfluss stark situationsabhängig und deshalb auch nur schwer vorhersagbar und keineswegs eindeutig ist.

„Die Eigenschaft der ‚losen Kopplung‘ ist somit ein charakteristisches Merkmal der organisierten Anarchie und damit auch der Universität als ‚loosely coupled, ambiguous organization.‘⁶⁷²

Angesichts der Undurchsichtigkeit von organisationalen Entscheidungsprozessen in mehrdeutigen Situationen (ambiguity) können die Organisationsmitglieder weder einschätzen, welche Verfahren und Technologien einen Beitrag zur Zielerreichung leisten, noch eine eindeutige Zurechnung von Maßnahmen und ex-post Ergebnissen vornehmen.⁶⁷³ Ihr Problemlösungsverhalten ist „[...] eher durch Irrationalität als durch Rationalität gekennzeichnet: Lösungsvorschläge erfolgen ohne vorherige Problemanalyse oder Problemanalysen bleiben folgenlos, (.) kohärente Zielsysteme bestehen nicht und [...] [werden, B.K.] auch nicht entwickelt.“⁶⁷⁴ Die Intensität mit der sich Akteure an (Selbst-) Verwaltungs- und Problemlösungsaufgaben beteiligen, schwankt in Abhängigkeit zu persönlichem Involvement und zur Verfügung stehenden Zeitkontingenten. Viele Hochschulprofessoren nehmen gleichzeitig an

⁶⁷⁰ In anarchischen Organisationen gibt es keine Klarheit über die Zusammenhänge der Elemente des Entscheidungsprozesses. Die Zusammenhänge der Elemente sind abhängig von den Faktoren *Kontext* und *Zeit*.

⁶⁷¹ Der Lauf dieser Ströme lässt sich bis zu einem gewissen Grad von der Organisationsstruktur und eingespielten Praktiken, wie der Zuweisung von Entscheidungskompetenzen und bestimmten institutionalisierten Verknüpfungen zwischen Strömungen (z.B. Matrix-Management, Regelungen über die Teilnahme an Entscheidungsprozessen) und Handlungszwängen (z.B. Berichtspflicht)⁶⁷¹ kanalisieren.

⁶⁷² Engels 2001, S. 47

⁶⁷³ Vgl. Engels 2001, S. 42

⁶⁷⁴ Hanft 2000, S. 7

mehreren Entscheidungsprozessen teil, denen sie unterschiedlich viel Zeit und Aufmerksamkeit widmen. Am Ende eines solchen Prozesses stehen oftmals Ergebnisse, die von niemandem angestrebt wurden und die sich nicht auf gezielte Absichten der Interaktionsbeteiligten zurückführen lassen, selbst wenn die Beteiligten in den Prozess hineingegangen sind, um die Verläufe gemäß ihren Intentionen, Ideen oder Vorstellungen zu steuern. Organisationsinterne Managementprozesse sind aufgrund von Wahlperioden, Ausschussmitgliedschaften, befristeten Beschäftigungen, eine hohe Fluktuation und sich ständig verändernden Beteiligungen gekennzeichnet und bedingen variierende Zuständigkeiten: Hanft konstatiert: „Dekane kommen und gehen, ihre Interessen wandeln sich.“⁶⁷⁵

In zahlreichen Sitzungen kommen Entscheidungen oftmals unter der geringen Beteiligung zentraler Entscheidungsträger zustande und werden erst im Nachhinein (explorativ interpretierend) legitimiert, indem ihnen rückwirkend Ziele zugeschrieben werden („Ex post-Rationalität“).⁶⁷⁶ Viele Entscheidungssituationen bieten den Beteiligten, die sich ihres teilweise irrationalen Handelns durchaus bewusst sind, die Gelegenheit, Macht- und Statusfragen aufzuwerfen, Vertrauensverhältnisse auf die Probe zu stellen und früher eingegangene Verpflichtungen zu erfüllen.⁶⁷⁷ Das Ergebnis der Entscheidungsprozesse wird letztlich in hohem Maße durch situative Faktoren beeinflusst. Aus den Zielen, Präferenzen, Informationen oder Entscheidungsregeln lässt sich nicht auf das Ergebnis der Entscheidungen schließen, so dass viele Wissenschaftler letztlich die Auffassung vertreten, dass Entscheidungen in „*Organized Anarchies* keine echten Problemlösungen darstellen.“⁶⁷⁸

⁶⁷⁵ Hanft 2000, S. 7. In diesem Kontext wird klar, dass Hochschulen nicht länger lose verbundene Teilsysteme (Fakultäten bzw. Fachbereiche) sein können, denen gewählte Rektoren und Dekane vorsitzen, die gerade mal zwei Jahre ihr Amt innehaben. Vgl. Friedrich 2004, A 2.1 S. 4

⁶⁷⁶ Vgl. Pellert 2002, S. 48

⁶⁷⁷ In Anlehnung an Schreyögg 1996, S. 405ff

⁶⁷⁸ Vgl. Engels 2001, S. 43

Garbage Can-Entscheidungen werden nach *Cohen, March* und *Olsen* meist durch *Übersehen* und durch *Flucht* getroffen. Um konflikträchtigen Problemlösungen auszuweichen, werden anstehende Themen und Entscheidungsüberlegungen in bestimmten Entscheidungsprozessen nicht aufgeworfen, ausgeklammert oder verschleppt. „[...] mit zunehmender Dringlichkeit des Problems sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass tatsächlich Entschlüsse gefasst werden.“⁶⁷⁹

„Obwohl die Wissenschaftler die Metapher des Papierkorbs anwenden, zeigen sie auf, dass die organisierte Anarchie nicht das reine Chaos, also nicht so unstrukturiert ist, wie es zunächst erscheint.“⁶⁸⁰ Gerade in Universitäten erweist sich das Anarchische als unbedingt funktionsnotwendig, wenn es um originär akademische Leistungen geht, wie das Entdecken und Entwickeln neuer und origineller Problemlösungen, also um das Finden einer Methode der Steuerung durch die Ambiguitäten hindurch.⁶⁸¹ Der tiefere Sinn einer organisierten Anarchie lässt sich damit erklären „[...] eine natürliche kluge Reaktion auf die Unsicherheiten in der Umwelt, der Entscheidungssituation/der Organisation [...] (Eisenberg 1984) zu sein.“⁶⁸² Abweichungen von administrativer Rationalität werden somit nicht als eine solche erklärt, sondern notwendig als Normalfall.⁶⁸³ Insgesamt wird im Rahmen des entscheidungstheoretischen Modells „*Organized Anarchy*“ ein Verständnis von Organisationen gezeichnet, dass Situationsgebundenheit, hohe Flexibilität bei der Einstellung auf neue Umweltbedingungen, unregelmäßige Zuständigkeiten, Undurchschaubarkeit, Verschleppungen und Verhinderungen bei auftretenden Problemen in den Mittelpunkt rückt. Nur Organisationen, die diese Mechanismen der Selektion beherrschen, können bestehen.⁶⁸⁴ Die zu Ambiguitäten, im Sinne von inkompatiblen Rollenerwartungen führende Offenheit und Ungerichtetheit anarchischer Organisationen,⁶⁸⁵

⁶⁷⁹ Engels 2001, S. 44

⁶⁸⁰ Terhart 1986, S. 213

⁶⁸¹ Vgl. Kern 2005, S. 2

⁶⁸² Terhart 1986, S. 213

⁶⁸³ Vgl. Terhart 1986, S. 213

⁶⁸⁴ Vgl. Schreyögg 1996, S. 412

⁶⁸⁵ Kern 2004, S. 1

wird problematisch, wenn die Unterschiedlichkeit von Interessen in Universitäten auf fehlende institutionelle Vorkehrungen oder prozessurale Selbststeuerungsmechanismen trifft, „[...]die - immer wieder neu! - die Integration der Heterogenität leisten und zugleich den Respekt der Unterschiedlichkeit sichern können. Die hierzu eingerichteten Gremien - z.B. Akademischer Senat oder Fakultätskollegien – können dies [...] nur in sehr engen Grenzen gewährleisten.“⁶⁸⁶

5.7.2 Organisierte Anarchie: eine symbolische Perspektive

Die symbolische Perspektive stellt eine Chance dar, Ambivalenz und Unsicherheit von Universitätsprozessen zu überwinden. Symbole⁶⁸⁷, Sinnbilder und Zeichen übernehmen dabei eine Ordnungs- und Orientierungsfunktion und können Hochschulleitungen helfen, sensibel mit institutionellen Widerständen und Konflikten umzugehen. Der den sozial konstruierten Charakter organisatorischer Phänomene⁶⁸⁸ unterstreichende Ansatz verweist auf kollektiv geprägte, unverwechselbare Sinn-, Wert-,⁶⁸⁹ und Orientierungsmuster (ungeschriebene Regeln), die nur im historischen Entstehungskontext der jeweiligen Organisation zu verstehen sind. Gerade in sozialen Systemen spielen Normen und Werte für die Wahrnehmung und das alltägliche Handeln ihrer Organisationsmitglieder und eine wesentliche Rolle.

Wurden bis Ende der 60er Jahre in den Ordinariuniversitäten noch eine Fülle von alten symbolischen Handlungen, Traditionen und Initiationsriten (zur Wert- und Sinnvermittlung) gepflegt, die als Teil eines symbolvermittelnden Ganzen zur Orientierung von Organisationsmit-

⁶⁸⁶ Altrichter, Schratz und Pechar 1997, S. 29f. „Die Arbeit in ihnen verkümmert häufig zu bürokratischen, formal –und scheindemokratischen Exekution gesetzlicher Mindestanforderungen.“ Altrichter, Schratz und Pechar 1997, S. 29f

⁶⁸⁷ Sichtbare Elemente von Organisationskulturen sind z.B. die Architektur, Firmenzeichen, Universitätslogos, die Kleidung.

⁶⁸⁸ Vgl. Schreyögg 1996, S. 439

⁶⁸⁹ Organisationen/Unternehmen legen ihre Werte zur Orientierung ihrer Mitglieder häufig in Leitsätzen fest.

gliedern beigetragen haben, kam es im Zuge politischer Umbrüche, die als ‚Studentenrevolution‘ Bekanntheit erlangten und mit dem Übergang zur Gruppenuniversität zu einem Wandel. Öffentliche, die Kultur und das universitäre Leben repräsentierende Ereignisse, die lange Zeit das universitäre Bild prägten, wie Feiern, Zeremonien, Ehrungen, Rituale und Gebräuche (einschließlich äußerer Symbole⁶⁹⁰ etwa Barett und Talare⁶⁹¹) wurden von einer immer breiter werdenden Gesellschaftsschicht abgelehnt und verloren im Laufe der Zeit ihren Glanz.⁶⁹² Paradoxer Weise mutierte nach 1968 die von großen Gesellschaftsgruppen praktizierte „[...] Verweigerung jeden Rituals auf widersinnige Weise selbst zum Ritual [...]“,⁶⁹³ dessen schleichender Verlust seine Ursache in der Erstarrung und den daraus resultierenden verpflichtenden Ritualisierungen fand und jegliche Identitätsfindung konterkarierte. Auch wenn die Institutionensymbolik sicherlich nicht mehr den historischen Stellenwert erreichen wird, den sie in der Vergangenheit hatte⁶⁹⁴ und an deutschen Universitäten derzeit kaum noch „[...] ausgeprägte, institutionell verankerte symbolische Akte vollzogen werden, die den parzellierenden und segmentierenden Tendenzen der starken Fachorientierungen durch ganzeinheitliche Sozialisationseinflüsse entgegenwirken könnten“,⁶⁹⁵ zeichnet sich in den letzten Jahren eine Tendenz zur Umkehr ab. Symbolische Handlungen und akademische Initiationsriten gewinnen als institutionelle Aufgabe in einem mehr und mehr autonom agierenden und wettbewerblich organisierten Bildungsmarkt an Bedeutung. Erstsemesterbegrüßungen, feierliche gesamtuniversitäre Examen- und Abschiedsfeiern⁶⁹⁶ oder Alumni-Vereinigungen nach US-

⁶⁹⁰ „Symbole unterscheiden sich von Zeichen dadurch, dass ihnen über ihre offenkundige Bedeutung hinaus, ein nur für eine spezielle Gruppe oder Gemeinschaft kennzeichnender Sinn beigemessen wird.“ Schreyögg 1998, S. 87

⁶⁹¹ Ein anderes, übrig gebliebenes und bis in die Gegenwart gültiges Artefact ist das hochschuleigene Zeitverständnis, das in der akademischen Viertelstunde ihren Ausdruck findet. Vgl. Hanft 2000, S. 124

⁶⁹² Vgl. Engels 2001, S. 385f

⁶⁹³ von Lüde 1999, S. 2 zitiert nach Hanft 2000, S. 124

⁶⁹⁴ Vgl. Hanft 2000, S. 124

⁶⁹⁵ Klüver 1984, S. 49f

⁶⁹⁶ Auch wenn bei diesen feierlichen Anlässen meist Personen geehrt werden, feiert sich die Universität im Grunde selbst. Vgl. Pellert 2000, S. 52

amerikanischem Vorbild dienen als Brückenschlag der Universität nach außen. In der Hoffnung auf öffentlichen Sympathiegewinn würdigen die Universitäten ihre Absolventen feierlich und versuchen sie an ihre frühere Bildungsstätte zu binden. Hinter diesen Strategien verbirgt sich der Gedanke, längerfristig materielle und ideelle Unterstützung, im Sinne des amerikanischen „Fundraising“ durch „Friendraising“ zu erhalten und gleichzeitig die Identität und (finanzielle) Handlungsfähigkeit der Hochschule als Gesamtorganisation zu stärken.⁶⁹⁷ Angesichts dieser Entwicklungen scheint sich Mittelstraß Feststellung, es „[...] gehört wohl eine gute Portion Naivität dazu, heute noch (oder wieder) von Wissenschaft als Lebensform zu sprechen“⁶⁹⁸, wenn auch nur langsam, zu relativieren.⁶⁹⁹

In diesem Kontext erfüllen Evaluationen eine nicht zu unterschätzende symbolische Funktion. Über die Durchführung von selbst- und peergesteuerter Evaluation, im Kontrast zu fremdgesteuerten Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, signalisieren die Hochschulen, dass sie ihre Eigenverantwortung wahrnehmen und einen Beitrag zur strategischen Entwicklung und Profilierung der Hochschule leisten wollen. Eine so verstandene Evaluation zielt im Prinzip auf rationale Verfahren der Leistungsmessung und Qualitätsbewertung, die eingebettet sind in einen Zyklus von Entwickeln und Innovieren.⁷⁰⁰ Das daraus erwachsende Erfordernis der Entwicklungsplanung sollte genügend Raum für Kreativität und Zukunftsversionen lassen.

In diesem Kontext gewinnen auch Leitbilder an Bedeutung, in denen das Selbstverständnis der Universität als Institution zum Ausdruck kommt. Ein Leitbild stellt nicht bloß eine Vision dar, sondern es verbindet spezifische Zielvorstellungen zur zukünftigen Entwicklung der Universität. Angesichts des internationalen Wandels, der Globalisierung, veränderter politischer Rahmenbedingungen und eines an Intensität

⁶⁹⁷ Vgl. Escher 2000, S. 253

⁶⁹⁸ Mittelstraß 1982, S. 11

⁶⁹⁹ Vgl. Engels 2004, S. 385f

⁷⁰⁰ Vgl. Pellert, 1999, S. 291

zunehmenden Wettbewerbs der Universitäten untereinander, orientiert das Leitbild die zukünftigen Planungen.

Vor diesem Hintergrund verändern sich die öffentlichen Bildungsinstitutionen und nehmen zum Teil erhebliche Reformanstrengungen auf sich, mit dem Ziel der Beförderung der Qualitätssicherung durch hochschulinterne Steuerung.

5.8 Das Leitbild als Instrument zur Organisationsentwicklung

Angesichts begrenzter Ressourcen, fortschreitender Spezialisierung, der hohen Fragmentierung der Hochschule und steigendem Bedarf an inter- und transdisziplinärer Forschung, gewinnt die institutionelle Entwicklungsplanung an Relevanz. Zur Bewältigung offenkundiger Effizienzdefizite und um den hohen gesellschaftlichen Erwartungen an eine universitäre Bildung zu genügen, setzen Hochschulen zunehmend Profile und Schwerpunkte und nehmen Anpassungen ihrer Lehr- und Forschungsstrukturen vor, um die „institutionelle Dimension von Qualität“⁷⁰¹ nachhaltig zu stützen.

Im Zuge der sich in den letzten Jahren durchsetzenden Betrachtungsweise der Universität als Organisation, setzen sich seit einigen Jahren aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich stammende und an den Hochschulsektor adaptierte Leitbilder zur Sicherung der institutionellen Handlungs- und Steuerungsfähigkeit durch. Überhaupt scheint die Reformdebatte, auf dem Wettbewerb fördernden Markt, in den letzten Jahren zunehmend von einer ökonomisierten Perspektive geprägt zu sein.⁷⁰³

Leitbilder dienen als Gestaltungsinstrumente sowohl der Profilbildung als auch der Innen- und Außendarstellung. Ihre primäre Funktion ist, der Hochschule ein unverwechselbares, klar konturiertes Profil und ei-

⁷⁰¹ Pellert HQSL 1 00 04 06, E 2.1, S. 9

⁷⁰³ Vgl. Kehm und Pasternack 2001, S. 210

nen langfristigen Orientierungsrahmen zu geben, der Aussagen zu konkreten und anzustrebenden Zielen enthält. Leitbilder sind im Prinzip nichts anderes als eine aufgabenspezifische Beschreibung, die der Hochschule nach innen und außen signalisiert, welchen Weg sie künftig einschlagen wird. Im Kern geht es um die Bedeutung der Hochschule und ihre Stellung in der künftigen Wissens- und Informationsgesellschaft, sowie ihre Wettbewerbsfähigkeit im regionalen Umfeld und auf dem internationalen Ausbildungs- und Forschungsmarkt. Leitbilder geben nicht nur Anstöße für Wandelprozesse, sie bündeln auch frei werdende Energien für strategische Entwicklungen in der Hochschule.⁷⁰⁴

Wie bereits skizziert, spiegeln Leitbilder, wenn sie sorgfältig konzipiert werden, Entwicklungsschwerpunkte und das Selbstverständnis einer Hochschuleinrichtung (eines Fachbereichs bzw. eines Fachs.) oder einer ganzen Universität wider, begleitet von vielfältigen Erwartungen. In der Synopse aller Ideen und Vorstellungen der Hochschulmitglieder tragen sie als Planungsinstrument zur Transparenz und Beförderung weiterer Entwicklungen bei. Kursänderungen bedürfen eines partizipativ, auf einen Konsens für einen erhaltenswürdigen und entwicklungsfähigen Identitätskern der Hochschule, ausgerichteten Prozesses.

Weiss konstatiert: „Das Leitbild einer Institution ist Ausdruck ihres korporativen Selbstverständnisses und selbst gewählte Zielperspektive, sozusagen die übergreifende Vision einer Institution, der sie sich in pragmatischen Schritten zu nähern gedenkt. Das Leitbild einer Hochschule ist der Maßstab, an dem sie ihr Handeln selbst messen kann bzw. von außen messen lassen will. Ohne Orientierung auf ein selbst gesetztes, wohldefiniertes Ziel ist sowohl Qualitätsentwicklung, als auch Qualitätsbewertung nur schwer vorstellbar.“⁷⁰⁵ In diesem Sinne haben Leitbilder eine zielunterstützende und steuernde Funktion.⁷⁰⁶

Ein zukunftsgerichtetes Leitbildkonzept berücksichtigt sowohl traditionelle Stärken als auch sorgfältig durchdachte innovative Angebote, die der

⁷⁰⁴ Meyer 2000, S. 20

⁷⁰⁵ Weiss 2000, S. 7

⁷⁰⁶ Vgl. Mayer 2000, S. 29

Hochschule klare Wettbewerbsvorteile eröffnen können. Leitbilder sollten veränderungs- und entwicklungsfähig sein und müssen gegebenenfalls, entsprechend dem aktuellen Auftrag der Hochschule, nachjustiert werden zu können.

Die Konzeptentwicklung verlangt nach einem gemeinsamen Reformprozess, der alle Handlungsbereiche der Hochschule erfasst. Allerdings ist es nicht einfach, die teilweise sehr unterschiedlichen normativen Systeme und fachkulturellen Unterschiede der akademischen Fächer⁷⁰⁷ in ein gemeinsames Leitbild für die Universität zu integrieren.

Die Leitbildentwicklung ist eine hochschulinterne Angelegenheit und erfordert eine institutionsübergreifende Diskussion und Kohärenz der Zusammenarbeit sowie die Einbindung in einen Prozess der Entscheidungsfindung und strategischen Reflexion.

Für Carstensen stellt die „[...] Leitbildentwicklung [...] den Versuch dar, die strukturellen Widersprüche der Organisation und Inkonsistenzen ihrer offenen handlungsleitenden Theorien durch Abstimmungs- und Einigungsprozesse aufzulösen.“⁷⁰⁸ Identitätsbildungsprozesse erzeugen häufig Spannungen zwischen Identifikation und subjektiver Autonomie, die es auf kommunikativen Wegen aufzulösen gilt. Allerdings gibt es vielfältige Kommunikationsprobleme innerhalb der Universität.

Die Leitbildentwicklung verlangt nach einem gemeinsamen Bezugsrahmen, der auf Grundsatzentscheidungen basiert, die für die Universität und ihre Organisationseinheiten leitend sein sollen. Um Legitimität für einzuleitende Reformprozesse zu erlangen, müssen einzelne Reformziele transparent und Reformwege akzeptanzfördernd gestaltet werden. In Zusammenhang mit Problemen, die sich aus der Soziabilität

⁷⁰⁷ „Fachkulturen sind [...] Milieus, in denen sich ein gruppenspezifischer Habitus als generative Grammatik fachspezifischer Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster herausbildet. Dabei handelt es sich keineswegs um Monokulturen, Fachkulturen sind häufig als in sich differenzierte Felder beschreibbar, in denen konträre Positionen (z.B. theoretische versus experimentelle Physiker) einander gegenüber stehen, die sich freilich in ihrer Beziehung zueinander wechselseitig bedingen und in homologer Beziehung zu anderen Handlungsfeldern im sozialen Raum stehen.“ Wildt 2001, S. 231f

⁷⁰⁸ Carstensen 2004, S. 53f

des Systems Hochschule ergeben, sind Bemühungen einzuordnen, die sich mit der Entwicklung einer Corporate Identity befassen.⁷⁰⁹

„Identitätsbildungsprozesse zu initiieren ist ein Versuch, organisationsinterne Widerstände mit Hilfe positiver immatrieller Anreize zu demobilisieren.“⁷¹⁰ Im Zentrum der Leitbildentwicklung stehen Fragen der institutionellen Selbstwahrnehmung, der strategischen Planung und gezielte Bemühungen, die Mobilisierung der Akteure, die Verbesserung und Intensivierung der intrainstitutionellen Kommunikation sowie die Kooperation und Zuweisung von Verantwortlichkeiten, zu forcieren. Hochschulleitungen können sich bei der Durchsetzung gesamtuniversitärer Interessen auf die im Leitbild festgeschriebenen Ziele berufen. Gleichzeitig dienen Leitbilder dem in Deutschland bisher wenig Beachtung gefundenen Hochschulmarketing und der Differenzierung des bislang relativ homogenen Hochschulsystems. Neben den Selbstverwaltungsstrukturen im tertiären Sektor wird daher immer lauter über effektivere Leitungs- und Entscheidungsstrukturen nachgedacht. Widerstände in den Selbstverwaltungsgremien sind dabei nicht auszuschließen. Vor dem Hintergrund, dass der Bologna-Prozess einen Internationalisierungsschub im tertiären Sektor ausgelöst hat, nehmen Leitbildkonzepte zukünftig auch eine immer gewichtigere Rolle im Rahmen von Kooperationen mit zunehmend international vernetzten Hochschulen und anderen Partnern ein.

Anders als Unternehmen unterliegen Universitäten, gemäß Hochschulrahmengesetz § 1 *Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung* akademischen Auftrags- und gesetzten Verwaltungsvorschriften, die ihre Handlungsräume begrenzen. In diesem Zusammenhang verweist Hanft auf einen hochschulübergreifenden Vergleich von Leitbildern. Demnach gelingt es gerade mal kleineren Hochschulen, sich durch fachliche Spe-

⁷⁰⁹ Vgl. Pasternack und Kehm 2001, S. 22

⁷¹⁰ Pasternack und Kehm 2001, S. 22. Angesichts dessen, dass Institutionen kreative Mitglieder brauchen, die Entscheidungsräume ausfüllen und damit bestimmten Risiken unterliegen, räumen tragfähige Identitätsbildungsstrategien Individuen subjektive Entscheidungsspielräume ein und akzeptieren und fangen Verhaltensrisiken institutionell auf. Vgl. Pasternack und Kehm 2001, S. 22

zialisierungen und Schwerpunktsetzungen⁷¹¹ ein eigenes unverwechselbares Profil zu geben bzw. eine Corporate Identity zu entwickeln. An größeren Bildungseinrichtungen reduziert sich der Gestaltungsprozess der Leitbildentwicklung oftmals auf einen Minimalkonsens⁷¹², allgemein gehaltene Formeln oder auf „vorgeblich klare Aussagen auf hohem Aggregationsniveau“⁷¹³, die praktisch unbrauchbar sind. Die Kernaussagen der einzelnen Hochschulen unterscheiden sich nur wenig voneinander.⁷¹⁴

Eingebunden in ein symbolisches Management können Leitbilder eine bestehende Institutionenkultur stärken, indem sie abstrakteren Zielorientierungen⁷¹⁵ und Zielversionen (purposes) Raum geben, ungenutzte Energien in der Organisation zu entfesseln und in einem kollektiven, interaktiven Prozess Leitideen, Sinn-Modelle oder modern ausgedrückt Visionen zu entfalten helfen.⁷¹⁶ Die Funktion von Leitbildern kann in diesem Sinne, als „[...] sinnstiftendes Element einer immer identitätsloseren Großorganisation Hochschule“⁷¹⁷ verstanden werden.

Dass Leitbilder nicht immer die erwartete Wirkung und den erhofften Wettbewerbsvorteil erzielen, ist auf die organisatorische Aufsplitterung der Universität in Fachdisziplinen, Institute und Abteilungen zurückzuführen, infolge derer sich die spezialisierten Einheiten voneinander entfernen und nur wenig miteinander kooperieren.⁷¹⁸ Angesichts der unter-

⁷¹¹ Als Beispiel hierfür seien naturwissenschaftlich oder geisteswissenschaftlich ausgerichtete Hochschulen genannt, die in der Öffentlichkeit durch herausragende Forschungs- und Lehrleistungen bekannt sind, die ihren Disziplinen ihr spezifisches Profil verleihen.

⁷¹² Konsens bedeutet, aus den Informationen und den Erfahrungen, die alle Seiten beitragen, ein gemeinsames Handeln zu entwickeln, das über Einzellösungen hinausgeht. Konsensfähigkeit ist ein allgemeiner Lernprozess. Jeder Einzelne/bringt Ideen, Lösungen, Informationen, Erfahrungen und Offenheit in den Konsensprozess ein, der von Achtung und Wertschätzung, Vermeidung von Überschätzung, Unzulässigkeit von geheimen Zielsetzungen und Streben nach gemeinsamer Zielorientierung und Zielsetzung geprägt sein sollte. Ein stabiler Konsensprozess legt Werte und Normen fest, die für einen Qualitätsprozess notwendig sind. Vgl. Wolf 2004, S. 5

⁷¹³ Kronthaler HSQL 1 00 04 06 E 4.1, S.

⁷¹⁴ Hanft 2000, S. 129

⁷¹⁵ Abstraktere Zieldefinitionen erlauben eine stetige Anpassung der Zielsetzungen, in dem ältere durch neuere Ziele ersetzt werden. Vgl. Busch 1996, S. 239

⁷¹⁶ Vgl. Busch 1996, S. 199, vgl. Künzel, Nickel und Lothar Zechlin 1999, S. 105

⁷¹⁷ Hanft 2000, S. 121

⁷¹⁸ Franke et al. 2002, S. 94

schiedlichen Genese von Fakultäten, Instituten und erworbenen Machtpositionen besitzen die koexistierenden sozialen Statusgruppen keine gemeinsame Identität. Folglich finden Leitbilder nicht immer institutionenübergreifende Verbreitung. Verstärkt wird diese Unverbundenheit durch das individualisierte Expertentum, das unterschiedliche Interessen, Zwecke und Ziele verfolgt. Laske und Hammer konstatieren: „Die ‚chinesische Mauer‘ der Institutions- und Fakultätsgrenzen erweist sich oft als schwer zu überwinden, und das Bild der Universität als ‚Elfenbeinturm‘ müsste längst von dem einer ‚Elfenbeinturmversammlung‘ abgelöst worden sein: Institutions-, fakultäts- oder hochschulübergreifende Kooperationen sind – allen Appellen zur Teamarbeit zum Trotz – eher Mangelware und bilden sich meist nur auf der Basis bereits bestehender persönlicher Beziehungen; technische Verkabelung allein reicht für den Diskurs nicht aus.“⁷¹⁹

Eingebunden in strategische Managementstrukturen und eine akademische Kultur, erfüllen Leitbilder eine legitimatorische Funktion.

5.8.1 Ein Leitbild für die Lehrerbildung

Die Definition von zukunftsfähigen Profilen und Schwerpunktsetzungen im Rahmen einer strategischen Entwicklungsplanung für die gesamte Universität, in welche die Lehrerbildung mit einer Vision sichtbar verankert ist und einem Leitbild folgt, wird zunehmend unverzichtbar.⁷²⁰

Zahlreiche Probleme in der Lehramtsausbildung erklären sich aus der vielfach beklagten Konzeptlosigkeit, die dafür ursächlich ist, dass die Dimensionen der Professionalität und ein kohärentes Leitbild für den Lehrberuf nur unzureichend geklärt sind.⁷²¹ Diese Aussage bestätigt die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer Empfehlung zur Lehrerbildung

⁷¹⁹ Laske und Hammer 1979, S. 30f

⁷²⁰ Vgl. Oelkers 2004, S. 15

⁷²¹ Vgl. Oelkers 2004, S. 1

2006.⁷²²

Der Lehrerbildung fehlt es an für ihre Aufgaben klaren Zweckbestimmungen, normativen Ansprüchen und überprüfbaren Zielen, um strategisch und operativ tätig zu werden.⁷²³ Hinter der Lehramtsausbildung steht keine transparente Philosophie, „[...] die den Sinn und die Entwicklung der jeweiligen Handlungseinheiten erklärt.“⁷²⁴ Hierfür nötige Standards und die Bereitschaft der jeweiligen Fachdisziplinen sich als strategische Organisationseinheiten auf einen leitbildentwickelnden Prozess und eigene Visionen einzulassen, der die Lehrerbildung folgt, sind bislang ohne wirklichen Einfluss.⁷²⁵

Profil- und Leitbildentwicklungsprozess bedürfen als Schubkraft für die Qualitätsverbesserung des interdisziplinären kommunikativen Austauschs und der systematischen Reflexion, aus denen gegebenenfalls gemeinsame Vorschläge und Empfehlungen für den Optimierungsprozess erwachsen.⁷²⁶

Hochschulleitungen die sich zur Aufgabe stellen, die Lehramtsausbildung zu einer universitären Gesamtaufgabe zu machen, sollten zugunsten eines auf die Universität zugeschnittenen Profils (Leitbilds) auf eine universitäre Wissenskultur setzen und mit der Lehrerbildung als profilbildenden Standortfaktor werben. Kompetenzabbildende Profil- und Zielformulierungen in Leitbildern werden erst zu wirksamen systemischen Steuerungsinstrumenten, „[...] wenn sie sinnvoll mit anderen Steuerungsinstrumenten verbunden werden und über ihre sinnstiftende Ebene hinaus einen Bezug zur Handlungsebene gewinnen,⁷²⁷ so dass mit einer Einlösung der Vorgaben gerechnet werden kann. Werden diese Forderungen nicht erfüllt, wird sich an der Feststellung von Oelkers nichts ändern. Er konstatiert: „Bis heute ist die Lehrerbildung [...] innerhalb der Universität [...] [nur, B.K.] eine kapazitätsgünstige Rander-

⁷²² Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2006, S. 6

⁷²³ Vgl. Oelkers 2003, S. 9

⁷²⁴ Oelkers 2004, S. 15

⁷²⁵ Vgl. Oelkers 2004, S. 15

⁷²⁶ Vgl. Richter 1997, S. 119

⁷²⁷ Vgl. Hackl et al. 1997, S. 151

scheinung, die in den Leitbildern keine Rolle spielt.“⁷²⁸

Als effiziente und kostenneutrale Maßnahme, die in der Lehrerbildung tätigen Professoren auf die Ausbildungszwecke der Lehramtsausbildung einzustellen, empfiehlt Oelkers Zielvereinbarungen mit der Universitätsleitung, die ein überaus wirkungsvolles Instrument darstellen.

5.9 Zielvereinbarungen

Die in den Gesetzesnovellierungen der jüngsten Zeit zum Ausdruck kommende Entstaatlichung des Hochschulwesens, deren Wegmarken Dezentralisierung und Deregulierung sind, zielt darauf, die Hochschulen in die Lage zu versetzen, ihre neu gewonnene Autonomie im Rahmen der gesellschaftspolitischen Vorgaben zu nutzen und profilierende Weichenstellungen vorzunehmen. Beide Pfade, Dezentralisierung und Deregulierung, erlauben hochschulinterne fachliche und interlektuelle Potentiale der Hochschulexperten einfallsreich und vorausschauend zu mobilisieren.⁷²⁹ Während Freiwilligkeit als Aktivierungsmodus erfahrungsgemäß akademischen Hedonismus und (gesetzlicher) Zwang Obstruktionspotentiale hervorbringt, liegt der Königsweg so Pasternack „[...] in der freiwilligen Unterwerfung unter einen befristeten Zwang, wobei Gratifikationen die Einsicht in den Sinn der Sache befördern. An den Hochschulen wird mehrheitlich die Position geteilt, dass die Detailsteuerung von Hochschulen nicht Kernaufgabe des Staates ist. Der Staat solle sich explizit auf eine Kontextsteuerung beschränken.“⁷³⁰ „Diese normative Position trifft einerseits auf eine Situation unzulänglicher Ausstattung bei gleichzeitig wachsenden Leistungsanforderungen der Hochschulen.“⁷³¹ Der Ausweg liegt in vertragsförmigen Vereinbarun-

⁷²⁸ Oelkers 2002, S.1

⁷²⁹ Vgl. Teichler et al. 2000, S. 14, vgl. Nipperdey 2000, S. 11, vgl. Mayer 2000 (b), S.

2

⁷²⁹ Pasternack 2003, S. 136

⁷³⁰ Vgl. Pasternack 2006, S. 57

⁷³¹ Pasternack 2006, S. 57

gen⁷³², zu deren Umsetzung sich die Fächer in neuerer Zeit zunehmend verpflichten und die einen gewichtigen Beitrag für eine strategische, innovations- und leistungsorientierte Entwicklung leisten, etwa über die Formalisierung der Kooperationsprozesse zwischen der Hochschule, den einzelnen Disziplinen und (Fach-)Vertretern (auch der Lehramtsausbildung).

Gemäß Zielvereinbarungen, die als Voraussetzung für Strategiebildung als Steuerungsinstrument der Hochschule verankern werden müssen,⁷³³ werden Ressourcen nicht mehr nur pauschal zugewiesen. Es gibt eine Sicherung der Ausstattung nach Leistung.

Vertragsförmig gestaltete Vereinbarungen, die bereits eine gewisse Verankerung im Hochschulbereich haben, sind auf die Stärkung existierender und die Festlegung zukünftig zu erreichender wissenschaftlicher Schwerpunkte ausgerichtet. Vorbehalten werden die Kontrakte zur Unterstützung der Leitungsebene zwischen hierarchischen Partnern, in der Regel zwischen Rektorat und organisatorischen Einheiten. Mit Hilfe dieses Steuerungsmodus werden die dezentralen Einheiten auf gemeinsame Ziele hin koordiniert, die der Fachbereich in den nächsten Jahren zu erreichen sucht und die sich in das jeweilige Handlungskonzept der Subeinheiten integrieren lassen.⁷³⁴ Gleichzeitig verpflichten sich die autonomen und eigenverantwortlichen Fachbereiche den Nachweis zu erbringen, die ausgehandelten Zielvereinbarungen zu erfüllen und die Qualität der Leistungen den Absprachen entsprechend zu erbringen.

„Die Selbstverpflichtung kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Entscheidungskompetenz. Voraussetzung ist, dass die Wege der Zielerreichung tatsächlich ins Belieben des Fachbereichs gestellt werden.“⁷³⁵

Sollten die an der Lehramtsausbildung beteiligten Fächer oder Professoren die vertragsförmig vereinbarten Leistungen nicht erbringen oder

⁷³² Pasternack 2003, S. 136

⁷³³ Pasternack 2006, S. 57

⁷³⁴ Pasternack 2003, S. 136

⁷³⁵ Pasternack et al. 2003, S. 136

auf Dauer hinter den Qualitätserwartungen zurückbleiben, drohen als Mittel der Verhaltensbeeinflussung, gegebenenfalls Sanktionen.

Komplementär zur Autonomiesteigerung werden zur Überprüfung der Erfüllung von Zielvereinbarungen und des Leistungsauftrags der Hochschule verstärkt diverse Varianten an Berichtssystemen und anderen Maßnahmen an der Hochschule installiert (Controlling, Selbstreport als Bestandteil regelmäßiger Evaluationen, Wissensbilanz), die „[...] den Abbau direkter Interventionsmöglichkeiten des Staates auszugleichen“⁷³⁶ sollen.

Bei allem Reformeifer ist nach Meinung von Nickel und Eskamp (2003)⁷³⁷ das Kooperationsproblem zwischen Hochschulleitung und Disziplinen weder durch eine bloße Stärkung der Organisationsspitze noch über den Einsatz von Steuerungsinstrumenten wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder Leistungskennzahlen zu lösen. Ihrer Einschätzung nach, ist es nach wie vor erfolgsversprechender auf die Kraft der Überzeugung zu setzen.

6 Fazit

Mit dem quantitativen Ausbau der Hochschulen zu profillosen und unterfinanzierten Massenuniversitäten in den siebziger Jahren, entstand eine Bildungsmisere in der deutschen Universitätslandschaft. Seitdem haben sich die Studierendenzahlen annähernd verdoppelt, während die Ausstattungsbedingungen und der Stellensockel der Universitäten im Wesentlichen konstant geblieben sind. Das einst gerühmte deutsche Bildungswesen Humboldscher Prägung geriet in eine tiefe Krise. Im internationalen Vergleich ist die Bundesrepublik Deutschland weit abgeschlagen und liegt im Schlussfeld. Bildungsexperten warnen, es gibt zu viele Studienabbrecher, die Studienzeiten sind zu lang, die Hoch-

⁷³⁶ Pasternack 2006, S. 124

⁷³⁷ Hierauf verweist ihre jüngere Untersuchung im Qualitätsbericht 2003. Sozialökonomischer Text Nr. 102, Hamburg.

schulabsolventen sind im internationalen Vergleich zu alt und es gibt zu wenige Akademiker. Vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern gehen die Zahlen der Studienanfänger und Absolventen seit Jahren zurück.

So verwundert es nicht, dass sich in der gegenwärtigen Situation der Druck auf die Hochschulen verstärkt, ihre Leistungen in Studium und Lehre unter den Bedingungen knapper Staatsfinanzen zu optimieren.

Offenbar werden [...] die Weichen für eine »nachhaltige Organisationsreform« (Hans-Jürgen Ewers) gestellt, welche die traditionellen technokratischen Steuerungsmechanismen der Wissenschaftsplanung, wie sie als Zusammenwirken von Staat, Wirtschaft, Hochschulgremien und Landesverbänden im wesentlichen als juristisch gewonnene Kompromisse aus den Konflikten der 70er Jahre entstanden sind, schrittweise durch neue Elemente wettbewerbsförmiger Regulierung wissenschaftlicher Arbeitsabläufe ersetzt.⁷³⁸

Aus dieser Standorterfassung lassen sich folgende Konsequenzen ziehen:⁷³⁹

1. Das den bundesrepublikanischen Hochschulen diagnostizierte Managementdefizit muss aufgehoben und ein effektives Hochschulmanagement eingeführt werden.
2. Die Hochschulen müssen mehr Autonomie erhalten und die Lösung ihrer Probleme selbst in die Hand nehmen. Dazu bedarf es einer konsequenten Verlagerung von Entscheidungskompetenzen vom Staat auf die Hochschulen.
3. Die Hochschulen brauchen moderne, effektive Organisations- und Entscheidungsstrukturen, die wissenschaftskulturelle Besonderheiten im Hochschulbereich berücksichtigen.
4. Mit der zielgerichteten Deregulierung muss eine Stärkung der Hochschulleitungsstrukturen auf der Ebene von Rektoren/Präsidenten und Dekanen einhergehen.
5. Um die Leistungsfähigkeit von Wissenschaft und Forschung auf dem wettbewerblich organisierten Markt zu erhöhen, müssen die

⁷³⁸ Bultmann 1997. Internetdokument

⁷³⁹ Die hier vorgestellte Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

staatlichen Investitionen im Bildungsbereich gesteigert werden.

6. Die Finanzierung im Hochschulsystem sollte auf einer Bewertung von Leistungen und einer entsprechenden leistungsgesteuerten Ressourcenverteilung (Wissenschaftsrat 1993, S, 18) basieren (Übergang von einer Input-Finanzierung zu einer Finanzierung, die sich an Leistungsindikatoren des Outputs bemisst).
7. Die höheren Bildungseinrichtungen sollten sich für Profilbildung und Wettbewerb mehr öffnen als bisher.
8. Den Hochschulen haben die Aufgabe, Visionen für eine Hochschule der Zukunft (Leitbilder) zu entwickeln.
8. Die Standesprivilegien der Professorenschaft als Strukturmerkmal dürfen einer effektiven Steuerungswirksamkeit für wissenschaftliche Abläufe nicht im Wege stehen.
9. Interdisziplinarität (wie auch die verwandten Kennzeichnungen der Trans- und Multidisziplinarität) ist/sind heute mehr denn je gefragt. Die Leistungsfähigkeit der wissenschaftlichen Disziplinen für die Bearbeitung komplexer Problemfelder über die Grenzen der Disziplinen hinaus sollte die unterschiedlichen Sichtweisen und Wissensbestände der einzelnen Disziplinen effektiv nutzen.
10. Die Hochschule als Produzent von Dienstleistungen im Bereich von Forschung und Lehre, von Transfer, Wirtschaftsförderung und Kultur erfordert eine Optimierung der Input-Output-Relation.
11. Qualitätssicherung und -entwicklung sollte über strategische Elemente wie Evaluation, Akkreditierung, Leistungsorientierte Mittelverteilung und Ziel- und Leistungsvereinbarungen realisiert werden

Diese Veränderungen eröffnen den Hochschulen eine Vielfalt von Möglichkeiten und Chancen und stellen sie gleichzeitig vor große Herausforderungen und Risiken. Vor diesem Hintergrund müssen Qualitätssicherung und -entwicklung zu einem zentralen Element der strategischen Hochschulsteuerung weiterentwickelt werden.

7 Universität und Lehrausbildung

Zieht man bundesrepublikanische wissenschaftliche Expertise heran, ergibt sich ein relativ einheitliches Bild über den Zustand der bisherigen Lehrerbildung. Die Irrelevanz der Ausbildung ist länderübergreifend aufgezeigt, denn es ist empirisch (wenn auch nicht hinreichend⁷⁴⁰) aufgearbeitet, dass die universitäre Lehrerbildung in konzeptioneller und institutioneller Art und Weise nur ungenügend auf den Beruf vorbereitet.⁷⁴¹ Zwar sind die Elemente der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer unbestritten: Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie Psychologie und Praxisbezogene Studien, allerdings auch die damit zusammenhängenden Defizite der Ausbildung: die Binnenorganisation der ersten Ausbildungsphase mit den kritikbeladenen lehrerbildenden Fachgebieten Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik, die mangelnde institutionelle Koordination des Ausbildungsangebots, wie auch mangelnde Forschungsleistungen in den lehrerbildenden Fachgebieten.⁷⁴² Nicht zu vergessen die, in der Regel, fehlende Anbindung zur zweiten Ausbildungsphase (Referendariat), die in der Regel isoliert neben dem universitären Ausbildungsprogramm steht.

Moderne empirische Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung von Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern weisen in Richtung einer kompetenzorientierten Lehrerbildung, die einen Paradigmawechsel in der Lehrerbildung⁷⁴³ einläuten. „Bislang herrscht das statische Verständnis vor, dass mit Abschluss des Referendariats die Absolventen

⁷⁴⁰ „Jedoch ist zu berichten, daß zu den konzeptionellen Kernfragen und Brennpunkten der Lehrerbildungsreform keine systematische, theoriebezogene und experimentielle Forschung durchgeführt wurde. (...) Allerdings gab es auf unterschiedlichem, methodischen Niveau und mit unterschiedlichen Fragestellungen etliche empirische Einzeluntersuchungen.“ Schlee 1992, S.559

⁷⁴¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2003

⁷⁴² Vgl. May, 2002, S. 20 ff

⁷⁴³ Mit dem Begriff „Lehrerbildung“ wird der Zusammenhang aller drei Phasen (Lernen in der Ausbildung und im Beruf) beschrieben. Vgl. Terhart 2000 (b), S.60

hinreichend und dauerhaft für das Berufsleben qualifiziert sind“⁷⁴⁴ Dieses bisher geltende Leitverständnis zur herkömmlichen Struktur der Lehrerausbildung wird durch Erkenntnisse der professionsbezogenen Lehrerforschung (Lehrerbildung als berufsbiographisches Projekt) abgelöst, wonach Lehrerinnen und Lehrer nach der erfolgreichen Absolvierung des Zweiten Staatsexamens „kompetente Berufseinsteiger sind, die über Basiskompetenzen verfügen, um sich in der Praxis professionelles Wissen und Können anzueignen.“⁷⁴⁵ Diese „Basiskompetenzen“ gilt es zunächst einmal zu operationalisieren, in der Ausbildung anzulegen und, im weiteren Berufsleben zu fördern und weiter zu entwickeln. Dieses Verständnis von Lehrerbildung wird durch gesellschaftspolitische Umwälzungen auf dem Arbeitsmarkt gestützt, die sich auf alle Berufsfelder beziehen und sich in dem Stichwort Lebenslanges Lernen ausdrücken: „(...) die ursprüngliche Qualifizierung für die berufliche Tätigkeit reicht nicht aus für eine qualitativ anspruchsvolle Berufsausübung bis zur Pensionierung.“⁷⁴⁶ Dieser Anspruch bedeutet auch für die Lehrerausbildung das Lösen von tradierten Formen der Ausbildung und der Ausbau von Fort- und Weiterbildung. Gemessen an heutigen bildungs- und professionstheoretischen wie auch hochschuldidaktischen Gesichtspunkten kann die bisherige unverbundene Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraktische Studien) als „Lösung der siebziger Jahre“⁷⁴⁷ bezeichnet werden, die in ihrer Komplexität als grundständige Ausbildung in den gegenwärtigen strukturellen universitären Möglichkeiten nicht aufgeht.

Als flankierende Rahmenbedingungen für eine Veränderung in der Lehrerausbildung sind des Weiteren die Reform des öffentlichen Dienstes, die Situation der öffentlichen Haushalte und nicht zuletzt die, durch die

⁷⁴⁴ WSR 2001, S31

⁷⁴⁵ Bauer et al 1996, S.236

⁷⁴⁶ Wenzel 1999, S.12

⁷⁴⁷ Vgl. Becker, 1999 Jahr S.60 „Heute müssen wie die `integrierte Lehrerbildung`, wie sie an der Universität stattfindet, als ein Resultat lang andauernder bildungspolitischer Kämpfe und Kompromisse neu bewerten. Sie ist nicht mehr an Planungsidealen zu messen, sondern an ihrer organisatorischen Realität.“

großen internationalen und nationalen Schulleistungsvergleiche resultierende, Schulreformdiskussion zu sehen.⁷⁴⁸ So wird von verschiedensten Richtungen aus, der Anspruch an die herkömmliche Lehramtsausbildung herangetragen, effektiver und effizienter zu werden. Bislang war der hochschul- und bildungspolitische Hintergrund für inhaltliche und strukturelle Veränderungen in der von vielen Partialinteressen bestimmten Lehrerausbildung allerdings wenig förderlich, es fehlte der zentrale Anreiz.

Dies ändert sich, seit Mitte der neunziger Jahre die Qualität der Leistungen von Hochschulen insgesamt auf dem (finanziellen) Prüfstand steht und im Kontext des Bologna-Prozesses ein intensiver Hochschulreformprozess eingesetzt hat, der mit den Schlagworten Internationalisierung, Modernisierung und europaweite Zusammenarbeit der Hochschulen umschrieben werden kann. Das übergreifende Ziel stellt die Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes dar. Diese Aspekte sind vor dem Hintergrund längst überfälliger Studien- und Hochschulreformen zu sehen, denn seit den Zeiten des Hochschulausbaus stehen universitäre Ausbildungsgänge insgesamt in der Kritik, ihnen werden Praxisferne, Theorielastigkeit, Undurchschaubarkeit, die fehlende Vermittlung von Schlüsselqualifikationen⁷⁴⁹, etc. vorgeworfen. Da sich gegenwärtig alle Fächer bzw. Disziplinen einer Reform unterziehen müssen, kommt dieser Umstellungsprozess der Lehrerausbildung in besonderem Maße zu Gute, denn aufgrund der weit verzweigten Struktur des Lehramtsstudiums mit vielen Universitätsdisziplinen kann eine Reform der Lehramtsstudiengänge nur vollzogen werden, wenn eine grundlegende Reform der an der Ausbildung beteiligten Fächer vollzogen wird. Dieser Aspekt konnte und wurde in der Vergangenheit nicht genügend berücksichtigt. Häufig wurden punktuelle Reformmaßnahmen ergriffen, die kaum zur Verbesserung der Gesamtsituation der Lehrer-

⁷⁴⁸ Terhart 2000 (b), S.30

⁷⁴⁹ Unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen werden im Zusammenhang mit der Hochschulausbildung, die Kompetenzen verstanden, die neben den herkömmlichen Fachqualifikationen grundlegend zur Berufseinmündung sind. Z. B. Qualifikationen, die Kooperation und Kommunikation ermöglichen. Vgl. Schaeper und Briedis 2004, S.5

bildung an den Universitäten führten.

Die intensiv geführte hochschulpolitische Qualitätsdiskussion, ist dabei auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass immer weniger Geld für einen erhöhten Reformbedarf bzw. überhaupt für den universitären Regelbetrieb durch die deutschlandweiten Kürzungen der Hochschulausgaben zur Verfügung steht⁷⁵⁰, mündet in den folgenden Konsens: Profilbildung, Leistungsorientierung und Flexibilität stellen die Voraussetzungen dar, damit die Hochschulen unter verschärften Rahmenbedingungen weiter bestehen können. Seitdem sind die Hochschulen angehalten sich zu verändern, und dies tun sie auch.

Da die Hochschulen vermehrt in die Eigenverantwortung genommen werden, wird darüber hinaus vielfach auf den verantwortlichen Umgang mit der Lebenszeit der Studierenden hingewiesen, lange Studienzeiten und hohe Drop-Out Quoten vor allem in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen, die den Großteil an Lehramtsstudierenden ausbilden, sind vielfach empirisch belegt und lassen sich schwerpunktmäßig durch folgende Bereiche identifizieren: schwer verständliche Prüfungsordnungen, fehlende Abstimmung und mangelnde Koordination des Lehrangebots, unzureichende Fachstudienberatung (die auf die Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden in dem jeweiligen Hauptfach abgestimmt ist), Ballung von Prüfungsterminen, fehlende Freiversuchsregelungen, etc.⁷⁵¹ Diese Aspekte lassen sich zukünftig nicht mehr mit den Anforderungen an eine moderne europäische Hochschulausbildung in Einklang bringen.

Mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, welche die traditionellen Diplom-, Magister- und Staatsexamenstudiengänge ablösen, wird die Hoffnung verbunden, diese Defizite ausgleichen zu können. Denn der Kern dieses Umstellungsprozesses beruht nicht nur

⁷⁵⁰ In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass sich nach Angaben des Statistischen Bundesamtes, die Zahl der Studienanfängerinnen und –anfänger, von 1993-2003 von 25,5 % auf 39,6 % erhöht hat, die Rahmenbedingungen vor Ort sich aber nicht quantitativ verbessern, sondern in der Gefahr einer qualitativen Verschlechterung stehen.

⁷⁵¹ All diese Punkte ließen sich auch in der Duisburger Befragung der Lehramtsstudierenden finden.

auf einer strukturellen Umstellung auf ein zweistufiges Studiensystem, sondern es erwachsen auch Ansprüche an neue zeitgemäßere Inhalte und Lehr- und Lernformen in den Curricula (von der Input- zur Outputorientierung), die Einbindung von internationalen und interdisziplinären Aspekten und letztendlich die flächendeckende Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen, um eine nationale und internationale Vergleichbarkeit akademischer Ausbildung zu sichern. Schließlich ist auch der Begriff „employability“ zu nennen, denn die neuen gestuften Studiengänge sind mit Blick auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zu konzipieren. Die Erreichung dieses letzten Zieles betrifft die grundständige Lehrerausbildung im Besonderen, denn diese war und ist noch wenig auf das Berufsfeld bezogen.⁷⁵²

Die Reorganisation von Studium und Lehre trägt im Rahmen der Lehrerausbildung, nicht nur strukturell den Ansprüchen an eine zeitgemäßere Konzeption von universitärer Bildung Rechnung, sondern auch inhaltlich der professionsbezogenen Linie in der Lehrerbildungsdiskussion, die eine Fokussierung der Inhalte auf das Berufsfeld und die Einführung eines strukturierten Theorie-/Praxisbezugs nicht erst seit gestern fordert.

Nun lässt sich bundes- und landesweit eine ausführliche Diskussion festmachen, in der die traditionellen Probleme in der Lehrerausbildung mit neu einzuführenden Strukturen zu lösen versucht werden bzw. Reformvorschläge gemacht werden zur Verbesserung der grundständigen Lehrerausbildung. Denn anders als für akademische Ausbildungsgänge sollte die staatlich geregelte Lehrerausbildung anderen Regelungen im Umstellungsprozess unterliegen. Die Lehrerbildenden Standorte stehen vor der Herausforderung im Sinne der Profilbildung standortsspezifische Lösungen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern anzubieten, die gleichzeitig der staatlichen Anerkennung der Hochschulabschlüsse unterliegen. Dabei erhält der Veränderungsprozess inhaltliche Rückendeckung von den Ergebnissen der PISA-Studie, welche die Un-

⁷⁵² Vgl. Terhart 2000 (b), S.68

zulänglichkeit der deutschen Schul- und Lehrerausbildung medienwirksam in die Öffentlichkeit rückte. In diesem Zusammenhang wurden Standards und Kerncurricula zentral erarbeitet, um den strukturellen Veränderungsprozess inhaltlich flankieren zu können.

Da es keine Erfahrungswerte darüber gibt, welches Konzept am ehesten eine effektive Lehrerausbildung gewährleistet, wurden in Nordrhein-Westfalen einige Universitäten ausgewählt, die das gestufte Lehramtsstudium in Form eines Modellversuchs anbieten (zunächst Bochum und Bielefeld, in einer zweiten Ausschreibungsrunde: Dortmund und Münster⁷⁵³). Die jeweiligen Ausbildungskonzepte werden einer externen Evaluation unterzogen⁷⁵⁴, um endlich der Forderung nach ländervergleichender externer Evaluation nachzukommen, die seit der Einsetzung einer Expertenkommission, zu den Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland, seitens der Kultusministerkonferenz gefordert wird. So sollen in der Konsequenz die tatsächlichen Probleme und Defizite adäquat angegangen werden. Schließlich mangelt es an empirisch abgesicherten Aussagen über den Zustand der Lehrerausbildung über alle Standorte hinweg in Deutschland. So lässt sich einzig der Evaluationsbericht der Universität Paderborn heranziehen, um einen Gesamtschnitt der Lehrerbildung an einem Standort darzustellen. Das Paderborner Evaluationsvorhaben hat als einziger Standort lehramtsbezogene Kernfächer in Kombination mit dem erziehungswissenschaftlichen Bereich mit ihren Anteilfächern in die Untersuchung einbezogen.⁷⁵⁵

Von diesem standortspezifischen Bericht zu unterscheiden, sind exemplarisch einige Evaluationen zu nennen, die sich allerdings nur auf Teilbereiche der Lehrerausbildung beziehen, „Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung“ Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2001), „Evaluation der Lehre in der Lehrerbildung“, Zentrale Evaluationsagentur (2002), „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen (2001).

⁷⁵³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004

⁷⁵⁴ Das Hochschulinformationssystem HIS Hannover evaluiert begleitend die Modellversuche.

⁷⁵⁵ Vgl. Filaretow, Köster 2002

Somit ist das hier vorgestellte Duisburger Evaluationsverfahren aus heutiger Sicht als ein Beispiel zu sehen, gezielt Informationen über die Situation ausgewählter Lehramtsstudiengänge vor Ort zu sammeln um der Hochschulleitung gebündelt einen Überblick über den multidisziplinären Lehramtsbereich bieten zu können, vor der Maßgabe, zu einer Profilierung der Lehramtsausbildung beitragen zu können.

Betrachtet man die aktuellen Anforderungen, die sich an eine gestufte Struktur stellen, wird deutlich, dass über dem System der Lehrerbildung eine zweiseitige Flagge gehisst wird, auf der einen Seite soll vermehrt professionsbezogen ausgebildet werden, auf der anderen Seite durch konsekutive Studiengänge vermehrt polyvalent, d. h. auf ein breites, aber definiertes, Berufsfeld, um für die Einsetzbarkeit auch außerhalb des Schuldienstes vorbereiten zu können.⁷⁵⁶ In der Konsequenz stellt sich der Anspruch an ein Curriculum, welches auf ein breites Berufsfeld für Vermittlungsberufe⁷⁵⁷ hin vorbereitet, und in Kooperation zwischen Studienseminar und Universität zu entwickeln ist.⁷⁵⁸ Mit diesem Systemwechsel verbunden ist das Instrument der Akkreditierung zu nennen, welches im Rahmen der Qualitätssicherung fachlich-inhaltliche Mindeststandards überprüft und bei der Einführung von neuen Bachelor- und Masterstudiengängen bzw. bei der Umstellung laufender Studiengänge auf gestufte Strukturen gesetzlich vorgeschrieben ist. Eine wichtige Frage, die sich aus Akkreditierungsverfahren für die Lehrerbildung insgesamt ergibt, ist die Stellung des Staatsexamens im Rahmen des Bologna Prozesses.

Charakteristisch für die Situation gestufter Ausbildungskonzepte für das Lehramt in Nordrhein-Westfalen ist, dass die in Form eines Modellver-

⁷⁵⁶ Vor dem Hintergrund der hohen Lehrerarbeitslosigkeit in den achtziger Jahren wurde das Modell einer konsekutiven Lehrerbildung bereits diskutiert, fand aber in der Hochschulbausbildung keine Anwendung. Vgl. Stoss 1982, Wildt 1986

⁷⁵⁷ Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehramter, Düsseldorf, 15. März 2004

⁷⁵⁸ In der Realität wird aber deutlich, dass nur wenige Hochschulen (Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz) die Verantwortung für die Schulpraktischen Studien an die dafür zuständigen Studienseminare geben, so dass mindestens an dieser Schnittstelle Kooperationsbemühungen erkennbar sind.

suchs laufenden Programme für die Lehrerbildung erst im Nachhinein einer Akkreditierung unterzogen werden und nicht vorher.⁷⁵⁹

Somit ist die Diskussion um Qualitätssicherung in der gestuften Lehrerbildung vorrangig eine theoretisch geführte, die erst, nachdem die ersten Absolventinnen und Absolventen in das Berufsleben entlassen werden, um empirische Daten und Fakten angereichert werden kann. Bevor ein Überblick über die institutionelle Situation der Lehramtsausbildung in den Universitäten gegeben wird sowie über die inhaltlichen Problemstellungen, soll kurz skizziert werden, wie die Lehramtsausbildung in Deutschland organisiert ist.

7.1 Rahmenbedingungen und Normierung

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich in zwei Phasen, die institutionell und personell voneinander getrennt konzipiert sind. Die Ausbildung erfolgt durch ein Hochschulstudium mit anschließender Erster Staatsprüfung sowie durch eine schulpraktische Phase in Form des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) von z. Z. 24 Monaten. Die Ausbildung während des Referendariats findet außerhalb der Universität in Studienseminaren und Ausbildungsschulen statt. Die vorberufliche Ausbildung wird durch eine erfolgreiche Zweite Staatsprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes mit der Erteilung der Befähigung zu einem Lehramt für eine Schulstufe bzw. Schulform abgeschlossen, auch der Erwerb zur Befähigung zu mehreren Lehramtern ist möglich.⁷⁶⁰ Die so genannte Zweiphasigkeit, die universitäre Pha-

⁷⁵⁹ Eine Ausnahme stellt z. B. das Land Rheinland-Pfalz dar.

⁷⁶⁰ Das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) LABG (Neufassung vom 02.07.2002) regelt die Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst mit dem Ziel, ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbständig ausüben zu können. Die Lehramtsprüfungsordnung enthält Vorschriften zum Lehramtsstudium und zur Ersten Staatsprüfung (27.03.2003). Darüber hinaus gibt es – entsprechend der Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes: Ablösung der bisherigen Stufenlehrämter Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II - Fächerspezifische Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge (für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule, für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und für

se⁷⁶¹ und die Staatsexamina sind (noch) charakteristische Merkmale der deutschen Lehrerbildung.

Neben diesen grundlegenden Strukturmerkmalen weist das deutsche Lehrerausbildungssystem an jedem Standort vier Studienbereiche auf. Das Lehramtsstudium setzt sich aus einem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischem Studium in jeweils mindestens zwei Fächern, dem erziehungswissenschaftlichen Studium und Praxisphasen zusammen.

In den Lehramtsstudiengängen findet nach einem Grundstudium eine Zwischenprüfung statt. Das Grundstudium vermittelt das Grundlagen- und Orientierungswissen und bereitet auf die exemplarische Vertiefung in ausgewählten Bereichen des Hauptstudiums vor.

Die Regelstudienzeit für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR) sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule beträgt sieben Semester, für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und für das Lehramt an Berufskollegs und Lehramt für Sonderpädagogik jeweils neun Semester.

das Lehramt an Berufskollegs und Lehramt für Sonderpädagogik). Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst an Studienseminaren und Ausbildungsschulen und die Organisation der Zweiten Staatsprüfung wird durch die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP vom 11.11.2003) geregelt.

⁷⁶¹ Bis auf Baden-Württemberg, dort erfolgt die Ausbildung für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer an der Pädagogischen Hochschule, erfolgt die erste Phase der Lehrerausbildung an einer wissenschaftlichen oder künstlerischen Hochschule.

**Tabelle: Regelstudienzeit/Prüfungszeit/Vorbereitungsdienst/
Semesterwochenstundenvolumen (SWS)**

	GHR ⁷⁶²	Gym./GS ⁷⁶³	BK ⁷⁶⁴	SP ⁷⁶⁵
Regelstudienzeit	7 Semester	9 Semester	9 Semester	9 Semester
Prüfungszeit	1 Semester	1 Semester	1 Semester	1 Semester
Vorbereitungsdienst	24 Monate	24 Monate	24 Monate	24 Monate
1. Fach / 2. Fach	Je 40 SWS inkl. 8 SWS Fachdi- daktik pro Fach	Je 65 SWS ⁷⁶⁶ Inkl. 8 SWS Fachdidaktik pro Fach	Je 60 SWS ⁷⁶⁷ Inkl. 8 SWS Fachdidaktik pro Fach	40 SWS/ 20 SWS Inkl. 8 SWS Fachdidaktik pro Fach
Sonderpädagogische Fachrichtungen				Mindestens 70 SWS
EW	25-30 SWS	25-30 SWS	25-30 SWS	25-30 SWS
Berufspädagogik			6-10 SWS	
Didaktisches Grund- lagenstudium	20 SWS			
Summe SWS	125-130	160-165	155-160	155-160

„Die angegebenen Semesterwochenstunden sind keine für jeden Studiengang exakt geltenden Begrenzungen. Sie sind vielmehr ein Mittelwert und können je nach der Struktur des Studiengangs unter- oder überschritten werden.“⁷⁶⁸

In den Praxisphasen werden theoretische Studien und schulpraktische Erfahrungen in den verschiedenen Schulformen systematisch miteinander

⁷⁶² Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule

⁷⁶³ Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen

⁷⁶⁴ Lehramt an Berufskollegs

⁷⁶⁵ Lehramt für Sonderpädagogik

⁷⁶⁶ An Stelle von zwei Unterrichtsfächern kann auch nur das Unterrichtsfach Kunst oder nur das Unterrichtsfach Musik studiert werden (mindestens 130 SWS).

⁷⁶⁷ Bei der Kombination der beruflichen Fachrichtung entfallen auf Wirtschaftswissenschaft 80, auf die spezielle berufliche Fachrichtung 40 SWS.

⁷⁶⁸ Ebenda

der verknüpft (§ 2 Abs. 4 LABG). Die Praxisphasen werden laut LPO (März 2003) in folgenden Formen durchgeführt:

Form/Begleitung/Umfang	Studienabschnitt	Ziel
Orientierungspraktikum/ Erziehungswissenschaftlich/ mind. vier Wochen	Erstes Studienjahr	Erkundung des Arbeitsfeldes Schule/Überprüfung der Berufs- entscheidung
Weitere Praktika/ Erziehungswissenschaftlich oder fachdidaktisch unter fach- wissenschaftlicher Beteiligung/ mind. zehn Wochen	Hauptstudium	Analyse und Reflexion grund- legender Aufgaben der Schu- le/Einblick in außerschulischen Kinder- und Jugendbe- reich/Schnittstellen zur Schule

Die Praxisphasen sollen vorrangig mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Umfang von insgesamt zwölf Semesterwochenstunden verbunden werden und haben einen Gesamtumfang von 14 Wochen.

Die Teilnahme an den Praxisstudien ist bei der Anmeldung zur Ersten Staatsprüfung nachzuweisen.

Insgesamt ergibt sich für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR) sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule ein Ausbildungsprofil von etwa 125-130 SWS und für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ein Profil von 160-165 SWS, für das Lehramt an Berufskollegs und das Lehramt für Sonderpädagogik ein Profil von 155-160 SWS. Diese Ausgestaltung gilt für das Lehramt in Nordrhein-Westfalen⁷⁶⁹. Insgesamt obliegt die konzeptionelle Rahmung der Lehrerbildung den Kultusministerien der einzelnen Länder. Somit existieren Konzeptionen, die schulformbezogene Schwerpunktsetzungen oder stufenbezogene Ausbildungen beinhalten, darüber hinaus werden auch schulform- wie stufenübergreifende Ausbildungskonzepte vorgehalten. Um dennoch eine berufliche Mobilität wie einen Studienortwechsel innerhalb Deutschlands gewährleisten zu können, hat

⁷⁶⁹ Durch die Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes werden Lehramtsstudierende in Nord-Rheinwestfalen ab dem Wintersemester 2003/04 nicht mehr stufenbezogen, sondern schulformbezogen in vier Bereiche ausgebildet: Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR) und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Lehramt an Berufskollegs, Lehramt für Sonderpädagogik.

die Kultusministerkonferenz 1999 eine gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen verabschiedet (Husumer Beschlüsse 1999)⁷⁷⁰.

Nachdem die Berufsbefähigung erteilt wurde, beginnt die Phase der Berufstätigkeit, die von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen eingerahmt wird (die sogenannte dritte Phase).

Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen haben unterschiedliche Aufgaben. „Die Lehrerfortbildung dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrer. Sie trägt dazu bei, dass die Lehrer den aktuellen Anforderungen ihres Lehramts entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen können. Durch die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wird das für die Berufsausübung erforderliche Wissen und Können der Lehrer im pädagogischen, psychologischen und didaktischen und fachwissenschaftlichen Bereich vertieft und erweitert.“⁷⁷¹

„Die Lehrerweiterbildung soll die Lehrer befähigen, ihr Lehramt in einem weiteren Unterrichtsfach oder in einer zusätzlichen Fachrichtung auszuüben. Sie bietet außerdem die Möglichkeit, die Befähigung für ein weiteres Lehramt zu erwerben.“⁷⁷² Dadurch, dass die Lehrkräfte selbst entscheiden, ob sie an den Angeboten teilnehmen oder nicht, ist die tatsächliche Teilnahme von der empfundenen Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung gesteuert und diese war bislang nicht besonders ausgeprägt.⁷⁷³ In allen Bundesländern besteht durch die Kultusverwaltungen und Schulbehörden die Empfehlung zur Fortbildung, eine Pflicht zur Teilnahme besteht allerdings nur für spezielle Funktionsträger (Schulleiterinnen und Schulleiter). Aufgrund der Heterogenität der Trä-

⁷⁷⁰ Siehe hierzu das Kapitel „Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen.“

⁷⁷¹ The Information Database on Teacher Education in Europe (kurz Eurydice) 2002/03

⁷⁷² The Information Database on Teacher Education in Europe (kurz Eurydice) 2002/03

⁷⁷³ Cloer et al weisen darauf hin, „(...) dass wenn jeder Lehrer mindestens einmal im Jahr an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnimmt (Müller-Rolli 1998, S.407 zitiert nach Cloer et al. 2000, S.21), eben faktisch doch eine nicht genau bezifferbare Anzahl von LehrerInnen dieses Angebot nicht annimmt bzw. gar keine Verpflichtung zur Weiterbildung empfindet.“

ger von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gibt es keine aktuellen umfassenden Statistiken, die genauer Auskunft über Qualität des Angebots und Quantität der Teilnahme geben.

7.1.1 Institutionelle Situation

Auch wenn die Zweiphasigkeit der Lehramtsausbildung in der Bundesrepublik fest etabliert ist, unterliegt die universitäre Phase (Grundausbildung) in jedem Bundesland der Kritik.⁷⁷⁴ Das Kernproblem der ersten Phase der Lehrerausbildung erwächst aus dem strukturellen Hintergrund einer zweiphasig organisierten Lehramtsausbildung⁷⁷⁵ mit verschiedenen Institutionen und mit unterschiedlichen personellen Zuständigkeiten.

„Viele Modelle der LehrerInnenbildung können durch eine Zersplitterung ihrer Lernorte gekennzeichnet werden. LehrerInnenbildung scheint ein „place“ zu fehlen, das heisst ein identitätsstiftender und kohärenter Ort mit klaren Verantwortlichkeitsstrukturen.“⁷⁷⁶

Die staatliche Zugehörigkeit der Lehrerausbildung, „[...] unter hoher institutioneller, inhaltlicher und personeller Beteiligung des Wissenschaftssystems [...]“⁷⁷⁷ führt zu der vielfach konstatierten Verantwort-

⁷⁷⁴ Schaefers 2002, S.67 Es finden sich auch genügend Kritikpunkte für die zweite Phase der Lehrerausbildung, allerdings treten diese in der Diskussion nicht in dem Maße in Erscheinung wie die Kritik an der ersten Phase. Die zweite Phase wird aufgrund ihrer außeruniversitären Verortung als „vernachlässigte Phase der Lehrerausbildung“ (Terhart 2000 (b), S.17) bezeichnet. Qualitative Studien zeigen verstärkt Handlungsbedarf auf, diese Phase ebenfalls den gleichen intensiven Bemühungen zu unterziehen wie die erste Phase. Auffallend ist, dass in den gegenwärtigen Reformkonzepten die Institutionen der zweiten Phase weiterhin wenig Berücksichtigung finden und kaum in die Überlegungen integriert werden. Vgl. Wenzel 1999, S.13f

⁷⁷⁵ „Integrative Ausbildungsszenarien, die unter institutioneller, personeller und inhaltlicher Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes die enge Verzahnung von theoretischen und praktischen Studien realisieren, wurden in den 70er Jahren im Rahmen von Modellversuchen an den Universitäten Bremen, Osnabrück und Oldenburg erprobt, von der Bildungspolitik aber letztendlich verworfen.“ Habel 2002, S.149

⁷⁷⁶ Buchberger 2002 S.12

⁷⁷⁷ Terhart 2000 (b), S.10

tungsdiffusion. Dadurch, dass die weitgehende Bestimmung der Studieninhalte und Prüfungsordnungen des Lehramtsstudiums staatlichen Vorgaben unterliegen sowie unter die Zuständigkeit von zwei Ministerien fallen, sind die Rahmenbedingungen fest vorgegeben. Allerdings entspricht diesem Regelungskorsett keine funktionierende Infrastruktur in der Praxis, d.h. in den Hochschulen fehlt eine klar definierte Zuständigkeit vor Ort, welche die Ausgestaltung der Ausbildung regelt.

Diese institutionellen Marginalisierung⁷⁷⁸ der Lehrerausbildung an den Hochschulen wirkt sich auf alle Beteiligte aus, Studierende und Lehrende. Lehramtsstudierende stehen in der Regel vor einer zweifachen Herausforderung. Zum einen sind zeitliche und inhaltliche Abstimmung von Lehrveranstaltungen zu meistern - auch wenn Studierende einer Fakultät ähnliche organisatorische Probleme wie Lehramtsstudierende bewältigen, sind sie dennoch Studierende eines Faches und in der Regel einer Fakultät zugeordnet.⁷⁷⁹ Zum anderen ist ein zusammenhängendes Curriculum selbst zusammenzustellen. „Das gegenwärtige Lehramtsstudium ist für die unmittelbar betroffenen Studenten eine erhebliche Belastung, weil sie den fehlenden Zusammenhang, den offensichtlich Hochschullehrer und Studienordnung nicht imstande sind zu stiften, 'selbst im eigenen Kopf erzeugen' sollen.“⁷⁸⁰

In diesem Zusammenhang spielen innerinstitutionelle Reputationsaspekte eine Rolle, die maßgeblich steuern, wie Lehrerausbildung an einem Standort wahrgenommen wird. Die Lehramtsausbildung umfasst die ganze Universität, eine Vielzahl von Universitätsdisziplinen ist an dem Mehrfachstudium beteiligt. Trotz alledem wird der Lehramtsausbildung in vielen Disziplinen eine eher geringe Lobby zugeschrieben, und in der Regel von den Lehrenden als sekundäre Dienstleistung angesehen.⁷⁸¹ Für viele Disziplinen gilt darüber hinaus das Vorurteil, dass Stu-

⁷⁷⁸ Vgl. Habel 2002, S.151

⁷⁷⁹ Hilligus, 2003, S.157

⁷⁸⁰ Wittenbruch 1997, S.260, zit. nach Blömeke 2001 (a), S.147

⁷⁸¹ Dass der Lehrerbildung an den sie bisher betreibenden Universitäten kein großer Stellenwert beigemessen wurde, ist nichts neues, wurde aber im Rahmen der Begehungen des Expertenrats des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2001 herausgestellt.

dierende, die nicht ausreichend für ein rein fachwissenschaftliches Studium qualifiziert sind, den Weg wählen das Fach auf Lehramt zu studieren.⁷⁸²

Um die Schwierigkeiten in der Lehramtsausbildung gezielt angehen zu können, wurde Anfang der neunziger Jahre in Nordrhein-Westfalen eine Bestandsaufnahme des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung zur Lehrerausbildung an den Hochschulen durchgeführt. Fazit der von den Hochschulen selbst zu benennenden Schwierigkeiten: „Insgesamt verfügen die Lehramtsstudiengänge nicht über ein hinreichend eigenständiges und transparentes Profil. Insbesondere mangelt es an einer Sequentialisierung des Studienverlaufs.“⁷⁸³

Die von den Hochschulen genannten Probleme lassen sich durch Ergebnisse unterfüttern, die seit den siebziger Jahren im Rahmen des Forschungsinteresses zur Strukturqualität der Lehrerausbildung gewonnen wurden. Die curriculare und strukturelle Unverbundenheit der „Substrukturen der lehre ausbildenden Einrichtungen“⁷⁸⁴ stellt ein oft monierter Kritikpunkt dar. Um die Situation der Lehrerbildung in die Institution Universität zu verbessern, „[wurden, J.Z.] Strukturen erprobt [...], deren Zweck darin besteht, die für die Lehrerausbildung relevanten Institutionen, Personen, Elemente usw. so aneinander zu knüpfen, dass gegenseitiges Lernen stattfinden kann.“⁷⁸⁵

Als prominentestes deutsches Beispiel für institutionalisierte koordinierende Strukturen lassen sich die Zentren für Lehrerausbildung⁷⁸⁶ nennen, die 1995 im Rahmen eines nordrhein-westfälischen Modellversuchs, zunächst auf fünf Jahre befristet, an zunächst vier Hochschulen (Dortmund, Münster, Paderborn und Wuppertal) gegründet wurden.

⁷⁸² Daraus ließe sich der Schluss ziehen, dass Lehramtsstudierende oft sich selbst kein anderes Studium zutrauen. Befragungen die in diesem Zusammenhang durchgeführt wurden, zeigen, dass dies nur für einen geringen Anteil der Befragten zutrifft. In der Gesamtheit der Lehrämter wird dieses Motiv jedoch überproportional von Primarstufenstudierenden genannt. Vgl. Schaefers 2002, S.68

⁷⁸³ http://plaz.de/wir_ueber_uns/zfl (11.03.2004)

⁷⁸⁴ Fried 2003, S.11

⁷⁸⁵ Fried 2003, S.13

⁷⁸⁶ Gegenwärtig existieren bundesweit ca. 15 Standorte, die meisten in Nordrhein-Westfalen. Vgl. Blömeke 2001 (a), S.131

Die Zentren sollten als quer zu den Strukturen angesiedelte wissenschaftliche Einrichtungen die Koordinierung und Integration der Lehramtsstudiengänge in die Hochschulstrukturen übernehmen, und die Stärkung der Zusammenarbeit der Angebotsstrukturen innerhalb der Universität und darüber hinaus mit außerhalb der Hochschule sich befindenden Orten der Lehrerausbildung voranzutreiben, mit dem Ziel die Defizite an empirischer Forschung in den berufsfeldbezogenen Disziplinen, in den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft auszugleichen und somit auf der Forschungsebene zur Professionalisierung des Lehrerberufs beizutragen, schließlich stellte auch die Evaluation des Lehrangebots eine Dienstleistungsfunktion der Zentren dar, die im Landtag NRW 1999 festgelegt wurden.

Durch die Einführung der Lehramtsprüfungsordnung vom 27. März 2003 wurden diese Funktionen gestärkt. „Die Hochschulen stellen mit Unterstützung der Zentren für Lehrerbildung gemäß § 87 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) in Verbindung mit § 31 Abs. 2 HG die fachbereichsübergreifende Koordination des Lehrangebots zu den erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien und für die Praxisphasen innerhalb eines Lehramtsstudiengangs nach Gegenstand, Zeit und Ort sicher.“⁷⁸⁷

Aufschluss über die bisher geleistete Arbeit an den Zentren geben die jeweiligen Rechenschaftsberichte bzw. Evaluationsberichte⁷⁸⁸, die ein differenziertes Bild von dem Wirken der Zentren zeichnen und darüber hinaus deutlich machen, dass bestimmte Voraussetzungen geklärt sein müssen, ehe die Zentren ihre koordinierende Funktion effektiv in der Hochschule erfüllen können.

⁷⁸⁷ Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) vom 27. März 2003, § 6.

⁷⁸⁸ Da die meisten Berichte aus dem Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) hervorgehen, können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden, sondern geben nur standortbezogen Auskunft über die Arbeit des dort ansässigen Zentrums. Vgl. Schaefers 2002, S. 73

So ist die Aufgabenerfüllung innerhalb der Hochschule zu einem großen Teil abhängig von den Grundeinstellungen der Lehrenden in den beteiligten Disziplinen, die sich in Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz niederschlagen. Ein Beispiel aus Paderborn zeigt, dass das Zentrum nach mehrjähriger Arbeit noch kritisch von den Lehrenden, besonders von den Fachdidaktikern, gesehen wird.⁷⁸⁹ Dies ist umso verwunderlicher, da die vorrangige Aufgabe u. a. darin besteht die Situation der Fachdidaktiken zu stärken. Dies führt zu dem Schluss, dass die Zentren für Lehrerbildung innerhalb der Hochschulstrukturen Lobbyarbeit für sich selbst zu leisten haben bzw. für ihr Selbstverständnis, ehe sie konkret zu einer Verbesserung der Situation der Lehrerausbildung an einem Standort beitragen können.

Mit der Installierung der wissenschaftlichen Einrichtungen (Zentren) wurde die Hoffnung verbunden, Struktur- und Organisationsprobleme zu lösen, die der Integration der Lehrerausbildung an den Universitäten im Weg stehen. Diese Hoffnung hat sich nur teilweise erfüllt, dennoch lassen sich Anhaltspunkte identifizieren, die Aufschluss darüber geben, dass die Zentren wichtige Funktionen für die Lehrerausbildung an Universitäten erfüllen.⁷⁹⁰ Gegenwärtig wird in den Empfehlungen der Länder-Kommissionen die flächendeckende Einrichtung eigenständiger Institutionen der Lehrerbildung (Hessische Kommission) weiterhin kontrovers diskutiert. Die Befürworter versprechen sich eine bessere Koordination der Ausbildungsanteile. Die Gegenseite rät, aufgrund der gemachten Erfahrungen mit den herkömmlichen Zentren, von der Einrichtung organisatorisch eigenständiger Institutionen der Lehrerbildung ab. "Stattdessen sollten inneruniversitäre Instanzen zur Koordination der Lehramtsausbildung etabliert werden, die die Einzelbeiträge der Fächer zu dieser Ausbildung bündeln. Solche Gremien sollten mit außeruniversitären Instanzen der Lehrerbildung kooperieren bzw. diese einbezie-

⁷⁸⁹ Fried 2003, S. 14

⁷⁹⁰ Fried 2003, S.13f

hen; gedacht ist hier an die Ausbildung in der sog. zweiten Phase, aber auch die berufsbegleitende Weiterbildung.⁷⁹¹

Ein Beispiel, wie eine bessere Anbindung eines Zentrums für Lehrerbildung erreicht werden kann, und gleichzeitig die institutionalisierten koordinierenden Strukturen besser in das Bewusstsein der Beteiligten in der Hochschule gehoben werden können, liefert die Universität Göttingen. Hier wurde eine verantwortliche Instanz geschaffen, mit klar definierten Zuständigkeiten, Mitgliedern und Aufgaben.

So wurde ein Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) gegründet, mit der Verantwortlichkeit für die Lehrerbildung. Durch drei fachbezogene Arbeitsgruppen (AG Fachdidaktik Sprach- und Literaturwissenschaften, AG Historisch-sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken und AG Fachdidaktiken in den Naturwissenschaften), die im ZeUS verortet sind, erfolgte die Integration der Fachdidaktik in die Fachwissenschaften sowie in die verantwortliche Institution.

Um operativ einen Austausch gewährleisten zu können, wurde eine Studienkommission (Vorsitz Studiendekan Lehrerbildung), die aus den jeweiligen AGs je eine/n Vertreter/in rekrutiert, sowie aus dem ZeUS ein Vorstandsmitglied sowie 4 Studierende. Die Aufgaben der Studienkommission bestehen in der fächerübergreifenden Lehrplanung, der Abstimmung zwischen Fach- und Grundwissenschaften sowie der Weiterentwicklung der Lehrerbildung generell. ZeUS entsendet den Studiendekan Lehrerbildung als gleichrangiges Mitglied für das Studiendekanekoncil Lehramt mit dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre als Vorsitzendem für das strategische Geschäft.⁷⁹² Last but not least ist die Koordinationsstelle Lehrerbildung zu nennen, deren Aufgaben in der Koordination von schulpraktischen Studien und Praktika liegen, der Kooperation mit Schulen und Studienseminaren und der Begleitung der Evaluations- und Akkreditierungsverfahren von Studium und Lehre.

⁷⁹¹ Gogolin 2001, S.37

⁷⁹² Lemmermöhle und Jahreis 2003, S.231

Das Göttinger Beispiel einer Querstruktur zeigt, wie komplex die Struktur selbst sein muss, um die Lehrerbildung innerhalb der universitären Hierarchie aufzuwerten.

Unabhängig von der vertretenden Position (institutionelle Einrichtung oder inneruniversitäre Kommission) ist ein empirischer Fakt zu nennen, der grundlegend für die Bemühungen zur Reform der Lehrerbildung ist. Die Lehrangebotsplanung im Rahmen der Kapazitätsberechnung richtet sich in der Regel an den Bedürfnissen der Diplomstudiengänge aus. So konkurrieren das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium des Lehramtsstudiums kapazitär mit Lehrangeboten des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. Da die Lehrerausbildung keiner Fakultät zugeordnet ist, und beide Angebotsprofile bei voller inhaltlicher Berücksichtigung der Lehramtsstudierenden nicht fortgeführt werden können, hat die Lehrerausbildung, trotz ihrer großen Zahl an Studierenden, in der Regel das Nachsehen. In den fachwissenschaftlichen Studienangeboten wirkt das andere Extrem. Speziell in den Naturwissenschaften und in den Studiengängen, in denen Unterrichtsfächer für berufsbildende Schulen studiert werden können (z. B. Ingenieurwissenschaften), werden die Lehramtsstudierenden aufgrund ihrer geringen Anzahl kaum inhaltlich im Lehrangebot berücksichtigt.⁷⁹³ Aufgrund dieses Strukturproblems stellt sich die Frage, inwieweit es möglich ist positive steuernde Effekte für die Lehrerausbildung an der Universität zu erzielen.⁷⁹⁴

7.1.2 Inhaltliche Problemstellungen

Die bis heute fehlende Kohärenz eines integrierten Ausbildungskonzepts ist strukturell dem „historischen Zusammenführungsprozess der akademischen Philologenausbildung und der seminaristischen Grund-

⁷⁹³ Dies ist durch das an der GMU durchgeführte Evaluationsprojekt anhand des Beispiels der Berufsschullehrerausbildung im Maschinenbau deutlich geworden.

⁷⁹⁴ Vgl. Habel 2002, S.151f

und Hauptschullehrerausbildung mit all seinen Verwerfungen⁷⁹⁵ geschuldet. Die vorherige starke Trennung von den „niedereren“ Schulämtern und den „höheren“ sollte dadurch aufgehoben werden, indem eine gemeinsame akademische Lehrerausbildung an den Universitäten konzipiert wurde. Durch die Verlagerung der Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern in die Hochschulen erhofften sich die Verantwortlichen eine mehr an Wissenschaft orientierte Ausbildung und für die Gymnasiallehrerausbildung ein Plus an Pädagogik in dem vormals rein fachwissenschaftlichem Studium.

Insgesamt erfolgte eine wissenschaftliche fach- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrämter, allerdings ohne sich auf ein obligatorisch vorgegebenen Inhaltskatalog erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsbereiche zu einigen.⁷⁹⁶

Das damit verfolgte Projekt der Professionalisierung⁷⁹⁷ ließ sich unter dem Gesichtspunkt „einer einsinnigen Rezeption klassifikatorisch-normativer berufssoziologischer Professionalisierungsmodelle geschuldet“⁷⁹⁸ durch das Kriterium wissenschaftliche Ausbildung eingrenzen. Lange Zeit gründete sich das Verständnis einer professionellen Lehrerbildung auf dem Kriterium der Verwissenschaftlichung.

Das pädagogische Professionalität bislang unter der wissenschaftlichen Qualifizierung subsumiert wurden, liegt daran, dass Fachwissenschaften die Grundlage für die schulischen Fächer bildeten; allerdings ohne aber den Berufsfeldbezug herzustellen. .D. h. die Studierenden behandeln theoretische Fragestellungen z. B. in der Anglistik, die Studienergebnisse selbst aber werden nicht in Beziehung gesetzt für die Anwendung in der Unterrichtswirklichkeit. Dieser Aspekt war lange Zeit kein

⁷⁹⁵ Habel 2000, S.105

⁷⁹⁶ Dieses Problem gilt für den gesamten europäischen Bereich in den letzten 30 Jahren. Zwar hat die Lehrerausbildung insgesamt eine hohe strukturelle Qualität erreicht (erhöhte Zugangsvoraussetzungen, Verlängerung der Ausbildungsdauer), aber inhaltlich folgt das Curriculum eher nationalen Interessen als empirisch abgesicherten Wissensbeständen für das Berufsfeld Lehrer.

⁷⁹⁷ Buchberger, und Buchberger 2003

⁷⁹⁸ Habel 2000 (b), S.318

Diskussionspunkt in der Lehrerbildungsdiskussion, da die Qualität der fachwissenschaftlichen Ausbildung an der Universität kaum angezweifelt wurde.⁷⁹⁹ Der Grund hierfür liegt in der Entstehungsgeschichte der klassischen Wissenschaftsdisziplinen. „Diese Wissenschaftsbereiche verstanden sich als systematisch aufgebaut und historisch gewachsen. Die Inhalte waren im Wesentlichen aufeinander bezogen, die Struktur des Faches definiert und die Methodologie eindeutig. Professionalität war damit die bessere Beherrschung des Faches nach dem Motto: Der bessere Chemiker ist auch der bessere Chemielehrer. Diese Strategien boten natürlich vielfältige Vorteile, etwa durch den Zuwachs an Sicherheit: Einmal durch den damit verbundenen Prestigeerwerb und zugleich durch die Übernahme der Selbstverständlichkeiten der studierten wissenschaftlichen Disziplinen.“⁸⁰⁰ Der Nachteil für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer besteht allerdings darin, dass sie inhaltlich keinen Bezug zwischen dem studierten Fach und den Anforderungen, die der Schulunterricht an sie stellt, herstellen können. Nach Czerwenka ergibt sich aus der Disparität zwischen Profession und Disziplin die Grundspannung, die einer erfolgreichen Professionalisierung für den Lehrerberuf entgegensteht.⁸⁰¹ Der fehlende Berufsfeldbezug kann als Charakteristika der modernen Lehrerbildung gelten. Dies liegt zu einem großen Teil in dem Selbstverständnis der Sozialisationsinstanz Hochschule bzw. der Disziplinen (Unterrichtsfächer) begründet, deren Aufgabe nicht primär in der Vorbereitung auf einen speziellen Beruf liegt. Darüber hinaus wird das fehlende Konzept der Erziehungswissenschaften für die Lehramtsausbildung beklagt. Dies ist der Grund für die fehlende lehramtsspezifische Ausrichtung der fachwissenschaftlichen und auch erziehungswissenschaftlichen Studienanteile selbst.⁸⁰² Die universitäre Ausbildungsphase insgesamt ist durch ein hohes fachwissenschaftliche Niveau geprägt, welches von vielen anglo-amerikanischen und europäischen Lehrerbildnern als Plus der deutschen Ausbildung gesehen wird,

⁷⁹⁹ Blömeke 2002, S.63

⁸⁰⁰ Czerwenka und Nölle 2001, S.113

⁸⁰¹ Vgl. Czerwenka und Nölle 2001, S.114

⁸⁰² Vgl. Fried 2003, S.12

empirische Studien aber zeichnen ein differenzierteres Bild von den Fachwissenschaften.⁸⁰³

Dokumentenanalysen der Studienordnungen an der damaligen Gerhard-Mercator-Universität Duisburg belegen diesen Kritikpunkt. Die gemeinsame Grundlage der Studienordnungen für die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen ist das Lehrerausbildungsgesetz und die Lehrerprüfungsordnung. Dadurch soll gewährleistet sein, dass es zwischen den einzelnen Universitäten keine großen Unterschiede in den Rahmenbedingungen gibt. Wie es um die inhaltliche Ausgestaltung steht, zeigt ein Blick in die Studienordnungen, deren Vorhandensein keineswegs selbstverständlich ist.⁸⁰⁴ Häufig gehen die Formulierungen in den Studienordnungen nicht über die Angaben der Lehrerprüfungsordnung hinaus. Daraus resultiert, dass sechs von zehn betrachteten Studiengängen ein eigenes Profil fehlt. Die Zielsetzung der Studiengänge beinhaltet vorrangig den Erwerb von fachwissenschaftlichen Kompetenzen und Fähigkeiten, die Integration von erziehungswissenschaftlichen Anteilen wird nicht erwähnt. Dieser Aspekt führt zu dem bereits empirisch nachgewiesenen Befund, dass sich Lehramtsstudierende durch die Hervorhebung durch die fachbezogenen Ausbildungselemente in den einzelnen Fächern eher als Fachwissenschaftler denn als Pädagogin/Pädagoge sehen. Die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile werden dann in die Lücken um die fachwissenschaftlichen Anteile in den Stundenplan je nach zeitlicher Präferenz verortet. Die Studierenden messen den erziehungswissenschaftlichen Anteilen keine hohe Bedeutung für den Berufsfeldbezug zu, so bleibt die pädagogische Seite in der intendiert integrierten Ausbildung eine Randerscheinung. Dieser Umstand wird dadurch verstärkt, dass überhaupt nur wenige lehramtsspezifische Veranstaltungen angeboten werden, die Lehramtsstudierenden sitzen mit Diplom- und Magisterstudie-

⁸⁰³ Siehe Terhart 2000 (b), S.67 f Internationale Vergleichsstudien attestieren deutschem Schulunterricht hohe fachliche Qualität, die allerdings nicht automatisch zum Lehr- und Lernerfolg führt. Hier sind die Integration von erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologische Kompetenzen gefordert.

⁸⁰⁴ Bei der Dokumentenanalyse wurde offensichtlich, dass von insgesamt zehn Studiengängen nur fünf über eine Studienordnung verfügen.

renden zusammen. Auch hier ist empirisch bestätigt worden, dass heterogen zusammengesetzte Veranstaltungen eher demotivierend als motivierend auf Lehramtsstudierende wirken. In den Studienordnungen werden oft andere Anforderungen an die Lehramtsstudierenden gestellt als in der Studienrealität, in der sich die Lehrenden oft an den Bedürfnissen der Diplomstudierenden ausrichten. Überforderung und Vernachlässigung tritt in diesem Zusammenhang oft bei Studierenden für die beruflichen Fachrichtungen auf, die ein auf sie abgestimmtes Lehrangebot vermissen. Diskrepanzen zwischen in den Studienordnungen enthaltenen Stundenplanempfehlungen und tatsächlich angebotenen Lehrangebot sind nicht selten

Übereinstimmend wird von den Absolventinnen und Absolventen, Studierenden, Lehrenden und berufstätigen Lehrern Kritik an diesem Curriculum geübt, die erst nach und nach eine empirische Fundierung bezüglich der einzelnen Studienanteile erfährt.

Das erziehungswissenschaftliche Studium wird allgemein, auch von den Studierenden, als Erziehungswissenschaftliches *Begleitstudium* bezeichnet⁸⁰⁵. Viele Experten weisen darauf hin, dass durch diese Bezeichnung die marginalisierte und isolierte Situation der erziehungswissenschaftlichen Elemente im Gesamtcurriculum ausgedrückt wird. In diesem Teilbereich reihen sich pädagogische, psychologische, soziologische, philosophische, andere sozialwissenschaftliche Anteile aneinander, die von den Studierenden je nach zeitlicher und inhaltlicher Präferenz zusammengestellt werden. Es gibt keinen verbindlichen Rahmen für die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums, der standortübergreifend gilt.

Befragungen von Studierenden weisen in der Regel darauf hin, dass aufgrund der Diffusität und Beliebigkeit erziehungswissenschaftlicher Studienanteile kein systematischer Aufbau von Grundlagenwissen mög-

⁸⁰⁵ In Göttingen wird dieser Ausbildungsanteil „Grundwissenschaften“, in Niedersachsen „Berufswissenschaften“ und im Rheinland-Pfälzischen Konzept „Bildungswissenschaften“ genannt.

lich ist. Somit ist weder ein stringenter Berufsfeldbezug gegeben, noch wird der zur Etablierung der Disziplin Erziehungswissenschaft geforderte Forschungsbezug zur Schul- und Unterrichtsforschung gewährleistet.

Die quantitative Ausgestaltung durch Semesterwochenstunden unterliegt von Bundesland zu Bundesland einer großen Bandbreite, so werden in Bayern 12 Semesterwochenstunden (SWS) und in Hamburg 40 Semesterwochenstunden für das erziehungswissenschaftliche Studium (inklusive Fachdidaktik) für Lehrämter für die Sekundarstufe II angesetzt. Nicht nur innerhalb der Lehramtstypen gibt es große Unterschiede, auch zwischen diesen lassen sich Differenzen feststellen. Bis auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen gilt die Regel, dass mit steigender Klassenstufe bzw. „höherer“ Schulform der Anteil an erziehungswissenschaftlichen Studienelementen abnimmt, bzw. gleich bleibt.

Da in vielen Bundesländern nur geringe Anforderungen in den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen gestellt werden und wenig lehramtsspezifisch ausgerichtet sind, nehmen diese Anteile bei den Studierenden und Lehrenden eher eine randständige Position ein.⁸⁰⁶

Das Studium rankt sich vorrangig um die fachwissenschaftlichen Anteile. Das neue Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen schafft hier eine Aufwertung des erziehungswissenschaftlichen Studienvolumens, in dem in diesem Bereich das Anfertigen der Examensarbeit möglich sein soll. Somit wird der Grundstein für eine schul- und unterrichtsbezogene Forschung gelegt, die sich bislang nicht entwickeln konnte, deren Erkenntnisse aber unumgänglich für eine Ausdifferenzierung der Lehrerprofessionalisierungsforschung sind.

Dass Bezüge zu schulbezogenen Themen kaum gegeben sind, ist ein vielfach monierter Kritikpunkt. Studien, die diesen Aspekt empirisch un-

⁸⁰⁶ Dieses Phänomen lässt sich im Ausland beobachten, in Frankreich befürchteten Hochschullehrer eine Abwertung des fachwissenschaftlichen Studiums, wenn pädagogische Anteile integriert werden. Die gegenwärtige Lösung liegt in einem Kompromiss. Die Studierenden werden in einem konsekutiven Modell ausgebildet, haben aber die Möglichkeit während des Fachstudiums Kurse mit lehramtsspezifischen Inhalten zu belegen.

terfüttern gibt es nur wenige. Eine Untersuchung, die in diesem Zusammenhang oft erwähnt wird, ist die Studie von Plöger und Anhalt (1999), welche die Überprüfung der tatsächlichen Ausgestaltung des erziehungswissenschaftlichen Curriculums für die Lehrerbildung zum Ziel hatte. Anhand einer Analyse der Vorlesungsverzeichnisse zweier Universitäten (Frankfurt a. M./Köln) konnte nachgewiesen werden, dass sich zum einen der Kanon der Pädagogik in dem Untersuchungszeitraum von 45 Jahren kaum verändert hat und darüber hinaus nur wenige schulbezogene Veranstaltungen angeboten wurden (der Anteil lehramtsbezogener Veranstaltungen am erziehungswissenschaftlichen Angebot lag im Durchschnitt bei ca. 12,5%), eine Einführung in die Schulpädagogik wurde nicht angeboten.

Mit der Einführung von gestuften Studiengängen im Lehramt ist die bildungstheoretische und –politische Forderung verbunden, die universitäre Ausbildungsphase als berufliche Sozialisationsphase zu begreifen, speziell der Erziehungswissenschaft kommt die Aufgabe zu, grundlegende Qualifikationen für die Professionalität von Lehrkräften aufzubauen.⁸⁰⁷ Dass die Beliebigkeit erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte auch in den neuen Konzepten zur Lehrerbildung der Hochschulen weiterhin ein Problem darstellt, zeigt das Gutachten von Thierack, die zur Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen im Lehramt verschiedene nordrhein-westfälische Konzeptvorschläge analysiert hat, und feststellt, dass in den analysierten lehramtsspezifischen Masterstudienkonzepten kein einheitliches Kerncurriculum abzuleiten sei.⁸⁰⁸ Aber nicht nur strukturelle Rahmenbedingungen tragen dazu bei, dass den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen eine Außenseiterposition zukommt.

⁸⁰⁷ Vgl. KMK 1999 In der Forschung ist allerdings umstritten, inwieweit die erste Phase tatsächlich einen Beitrag zur Verknüpfung von in der Hochschule vermitteltem wissenschaftlichen Wissen und in der Schule gefordertem Handlungswissen leisten kann. Hier stehen sich Anhänger der Differenztheorie (keine Synergien zwischen der Erziehungswissenschaft als Disziplin und dem Lehrerberuf als Profession) und der Integrationstheorie (pädagogische Handlungskompetenzen können bereits während des Studiums angebahnt bzw. ausgeformt werden) Vgl. Czerwenka und Nölle 2001

⁸⁰⁸ Thierack 2002, S.

Auch die studentischen Erwartungen und Einstellungen dem Curriculum gegenüber steuern die Vermittlungswirksamkeit von Curriculumsanteilen. So verspricht sich der überwiegende Teil der Lehramtsstudierenden anfänglich durch die Vermittlung von erziehungswissenschaftlichen Anteilen die Lösung oder Erklärung von Praxisproblemen.⁸⁰⁹ Hier ist die Ausbildungsinstitution in der Pflicht, den Studierenden deutlich zu machen, was die Ausbildungsphase leiten kann und was nicht. Unabdingbar in diesem Zusammenhang ist die Entwicklung eines Leitbildes zur Lehramtsausbildung, in dem sich die Verantwortlichen für diesen Bereich festlegen, was die Ziele der Ausbildung sind und wie diese zu erreichen sind.

Die Qualität der Aneignung theoretischen Wissens hängt zu einem großen Teil auch von hochschuldidaktischen Faktoren ab. In den herkömmlichen Strukturen werden vornehmlich traditionelle Vermittlungsverfahren (Vorlesungen, Seminare) angewendet, in denen die Studierenden passiv bleiben und die Inhalte oberflächlich, meist kurz vor den Prüfungen, durchgearbeitet werden. Die Anhäufung von trägem Wissen ist symptomatisch für die Lehrerausbildung in den bestehenden Strukturen. Damit theoretische Ansätze eine handlungsleitende Funktion für die Praxis erfüllen können, müssen diese erst von den Lernenden verinnerlicht werden. Ansätze, die die Persönlichkeit der Studierenden mit einbeziehen, wurden bisher nicht über Projektformen hinaus im Hochschulalltag verwirklicht, gewinnen aber durch die Aktualität neuer „alter“ Konzepte (Fallarbeit in der Lehrerbildung und forschendes Lernen) an Bedeutung.

Die fachdidaktischen Studienanteile unterliegen, wie der Erziehungswissenschaft, in der Regel keiner großen Anerkennung in der Lehramtsausbildung. Dabei wird ihnen die wichtige integrative Aufgabe zugewiesen, neben den erziehungswissenschaftlichen, eine Scharnierfunktion zu den fachwissenschaftlichen Anteilen erfüllen. In der Regel

⁸⁰⁹ Das wissenschaftliche Theorien keine Rezeptwissen für die Handlungssituation liefern können, ist das Thema der Wissensverwertungsforschung.

ist die Fachdidaktik aufgrund der Fach-zu-Fach Zuordnung in den Fachwissenschaften verordnet.⁸¹⁰ Die Fach-zu-Fach Zuordnung sollte eine bessere strukturelle und organisatorische Eingliederung in die Universitäten gewährleisten, hat aber aufgrund der oft aufgabenunscharfen Zuweisung von Fachdidaktikern in die Fächer dazu geführt, dass eher fachwissenschaftliche Lehrinhalte als fachdidaktische Inhalte vermittelt werden oder ein entsprechendes Lehrangebot überhaupt nicht angeboten wird.

Da schon die Bereitstellung eines adäquaten Lehrangebots in den Fachdidaktiken große Probleme bereitet, gibt es auch große Lücken in der empirischen fachdidaktischen Forschung. Die Empfehlungen zur Lehrerausbildung weisen auf die Notwendigkeit einer stärkeren Forschungsorientierung in den Fachdidaktiken hin, allerdings bleibt diese Empfehlung inhaltsleer ohne die Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen.⁸¹¹ In dem neuen nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz sind für jeden Lehramtstyp acht Semesterwochenstunden Fachdidaktik vorgesehen. Damit liegt Nordrhein-Westfalen mit dem Saarland am unteren Ende der vorgegebenen Semesterwochenstunden für diesen Bereich.

Die Ausbildung in den fachwissenschaftlichen Unterrichtsfächern erfolgt für die Lehrämter für allgemeinbildende Schulen in zwei Fächern und für Lehrkräfte an Primarschulen bzw. übergreifenden Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schulformen der Sekundarstufe I in zwei Unterrichtsfächern mit schulformbezogener Schwerpunktbildung plus dem didaktischen Grundlagenstudium in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik.⁸¹²

⁸¹⁰ Nur an der Universität Hamburg ist die Fachdidaktik in dem Fachbereich Erziehungswissenschaft eingebunden. Dagegen wird in einigen Reformkonzepten für eine Lehramtsausbildung in gestuften Strukturen deutlich, dass die für die Lehramtsausbildung Verantwortlichen auch weiterhin die Verantwortung für fachdidaktische Studieninhalte in den Fachwissenschaften sehen, so z. B. an der Universität Bielefeld.

⁸¹¹ Zentren für Lehrerbildung sind mit der Aufgabe betraut die Forschung in den Fachdidaktiken zu stärken, dass die Arbeit der Zentren auch von Fachdidaktikern skeptisch beurteilt wird, wurde bereits dargestellt.

⁸¹² „Für den Primarstufenbereich bzw. für die Grundschule sind aufgrund des Klassen-

Den fachwissenschaftlichen Studien wird eine hohe Priorität zugestanden, das zeigt sich darin, dass eine hohe Dominanz der Semesterwochenstunden gegenüber den anderen Teilbereichen besteht (z. B. NRW: Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Stufen der Gesamtschulen: 25-30 SWS in der Erziehungswissenschaft, mindestens 40 SWS pro Fach plus 20 SWS für das didaktische Grundlagenstudium in Deutsch oder Mathematik, für die Fachdidaktik sind pro Fach acht SWS vorgesehen.) Da Lehrer einen allgemeinbildenden Fachunterricht in der Schule abhalten müssen, liegt die Aufgabe der universitären Lehrerbildung in der Vermittlung des disziplinären Wissens für die fachliche Tätigkeit. Die fachwissenschaftlichen Studien bedeuten den Kern der universitären Ausbildung, aber gerade in diesem Teilbereich stellt sich das Grundproblem in Form des prekären Verhältnisses von Disziplin und Fach dar. Hier steht die Frage nach dem Zusammenhang von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Können im Mittelpunkt. Die Auswahl der fachlichen Inhalte orientiert sich häufig nicht an den Anforderungen des Berufsfelds Schule, sondern folgt den Interessen der Disziplin. Die Kluft zwischen dem Ausbildungsort Hochschule und dem Arbeitsplatz Schule wird durch die stark versäulte disziplinorientierte Struktur der Universität befördert. Das wissenschaftliche Wissen ist den Erfordernissen der Fachsystematik codiert, die nicht primär zur Aufgabe hat das Gegenstandsfeld von der bildungswissenschaftlichen Seite her zu beleuchten. Gogolin führt in diesem Zusammenhang an, dass es für angehende Lehrerinnen und Lehrer eben nicht ausreichend ist erklären zu können, wie ein mathematisches Gesetz funktioniert. Neben der fachlichen Expertise steht die Vermittlung des Wissens an die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die fachwissenschaftlichen Studien oft nicht die Qualität im unterrichtlichen Han-

lehrerprinzips die fachwissenschaftlichen Studien in den Fächern Deutsch und/oder Mathematik verpflichtend.“ Bellenberg 2003, S.29

deln aufweisen, die ihnen so oft unterstellt werden.⁸¹³ Darüber hinaus erschwert die starke fachwissenschaftliche Ausrichtung des Lehramtsstudiums eine adäquate Konzipierung eines allgemeinbildenden Unterrichts. Studien zeigen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer häufig die Schülerorientierung bei der Unterrichtsplanung häufig nicht ausreichend berücksichtigen.⁸¹⁴ Hier spiegelt sich das Verständnis der Ausbildungs- und Sozialisationsinstanz Hochschule, die von den Grundorientierungen der Lehrenden getragen wird. Ob und welche Verbindung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug angestrebt wird hängt auch von der Perspektive der Dozentinnen und Dozenten auf die Lehrerausbildung ab.⁸¹⁵ Diese Forschungsrichtung erleuchtet eine wichtige Position in dem Dreieck, welches sich aus den Seiten: Hochschule, Lehrende und Studierende zusammensetzt. Allerdings liegen nur wenige Untersuchungen in Form von Expertenbefragungen vor.

Zur Verbindung von Theorie und Praxis sieht das Lehrerbildungscurriculum Praxisphasen (vormals Schulpraktischen Studien) vor, die obligatorisch für alle Lehramtsstudiengänge in der Bundesrepublik angeboten werden.⁸¹⁶ Die früheren Schulpraktischen Studien in der Lehrerausbildung wurden als *Einführungs- und Orientierungspraktika*, als *Allgemeine Schulpraktika*, *Fachpraktika*, *Sonderpädagogische Praktika* und *Auslandspraktika* (in der Fremdsprachenausbildung) angeboten und erfüllten je nach Form, auch Hospitationen und Fallarbeit fallen darunter, eine unterschiedliche Funktion. So besteht z. B. die Funktion von Einführungs- und Orientierungstutorien darin, den Kontakt zum Berufsfeld herzustellen und „[...] den Studierenden [zu, J.Z.] helfen, den Perspektivwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle anzubahnen.“⁸¹⁷

Allerdings wurde von der Institution Universität, in deren Verantwortung die Praxisanteile angeboten werden (unter Beteiligung der Fachberei-

⁸¹³ Vgl. Fried 2003, S.12

⁸¹⁴ Dieses Ergebnis ist durch eine Evaluation des Modellversuchs Sinus – Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts – (Bund-Länder-Kommission) belegt. Vgl. Bellenberg 2003, S.93

⁸¹⁵ Vgl. Schaefers 2002, S.72

⁸¹⁶ Glumpler und Wildt. 1999, S.19

⁸¹⁷ Thierack 2002, S.78

che und der Zentren für Lehrerbildung), nicht deutlich genug kommuniziert, was die einzelnen Veranstaltungen für einen professionellen Kompetenzaufbau leisten können und was nicht. Evaluationen Schulpraktischer Studien haben gezeigt, dass die Studierenden gezielt die Vermittlung von Handlungskompetenzen wünschen, die sie in der Praxis beobachtet haben, d. h. durch die Praxisanteile wird eine unmittelbare Verbindung zwischen Schule und Universität hergestellt. Auch wenn diese Verbindung generell für die Lehrerausbildung gewünscht wird, kann dieser Forderung im Rahmen der ersten Phase nicht Rechnung getragen werden. Hierin konkretisiert sich deutlich die Disparität der akademischen Lehrerausbildung die sich in dem scheinbar unvereinbaren Verhältnis zwischen Berufsfeldbezug und Wissenschaftsorientierung ausdrückt

Die Aufgabe der ersten Phase besteht demnach in der Einsozialisierung in wissenschaftliches Denken, „das ein Denken in Alternativen, Reflexionen anhand von Problemen aus der Lebenspraxis und Fragen nach der Funktion und Grenzen von Wissenschaft umfasst [...]“.⁸¹⁸ Somit besteht der Sinn von wissenschaftlicher Ausbildung nicht darin, Wissen nach Praxisrelevanz zu vermitteln. Professionstheoretisch wird darauf hingewiesen, dass die Differenz zwischen Theorie und Praxis durch die Schulpraktischen Studien aufrecht gehalten werden muss und keine Überlagerung des Theoriewissens durch die Praxiskomponenten stattfinden soll. Wird den Studierenden nicht vermittelt, was die theoretischen Veranstaltungen in der ersten Phase leisten können, kann es dazu kommen, dass diejenigen Ausbildungsanteile, die „auf den ersten Blick“ kein Rezeptwissen vermitteln, als defizitär und bedeutungslos angesehen werden.⁸¹⁹

Studierendenbefragungen machen deutlich, dass die Schulpraktischen Studien in ihrer Praxisbezogenheit von den Studierenden als äußerst

⁸¹⁸ Blömeke 2002, S.155

⁸¹⁹ Diesem Schicksal unterliegen in der Regel die pädagogischen aber auch allgemein-didaktischen Anteile. Aufgrund des fehlenden inhaltlichen Berufsbezuges können die Studierenden nicht den Sinn und Zweck für die Ausbildung insgesamt herstellen.

wichtig eingestuft werden. Die praktische Ausbildung wird aber auch kritisiert von den Studierenden hinsichtlich des geringen Umfangs und der fehlenden Anbindung an theoretische Angebote an der Universität, welche die Vorbereitung, die Begleitung und die Nachbereitung der schulpraktischen Erfahrungen ermöglichen.

Im extremsten Fall finden die schulpraktischen Studien gar nicht oder auf eine Zielgruppe bezogen statt, die nicht der Ausbildungsstufe entspricht. Die an der GMU befragten Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe II/I in einem geisteswissenschaftlichen Studiengang teilten mit, dass die Schulpraktischen Studien in einem Fach gar nicht im Lehrangebot enthalten seien und in einem anderen Fach in einer Grundschule abgehalten werden. Auch wenn die Studierenden das Lernfeld Grundschule zu Übungszwecken sehr schätzen, sei dies eben nicht die Zielgruppe, auf die hin ausgebildet werden sollte.

Schaefers verweist in ihrer Expertise zum Stand der empirischen Forschung der Lehrerbildungsdiskussion darauf, dass der Zusammenhang zwischen entsprechenden universitären Angeboten und die Effizienz und Qualität schulpraktischer Studien (gemessen durch das studentische Feedback und die inhaltsanalytische Auswertung von Praktikumsberichten) empirisch nachgewiesen werden kann.⁸²⁰ Da an den meisten lehrerausbildenden Universitäten bislang eine Integration von Praxiselementen in das Curriculum in der Regel nicht gegeben ist, werden die Schulpraktischen Studien aufgrund ihrer Isoliertheit von den Studierenden als „Fremdkörper“⁸²¹ bezeichnet. Dass die Berufsorientierung nicht mehr aus der heutigen Hochschulausbildung wegzudenken ist, beweist das etablierte und seit den neunziger Jahren stetig gewachsene Segment an institutionalisierten Praxisangeboten im Hochschulalltag.⁸²² Bisher standen diese Angebote und die gemachten Erfahrungen allerdings unverbunden neben dem theoretischen Curriculum. Durch die Einführung der neuen gestuften Studiengangsstrukturen erwächst der

⁸²⁰ Schaefers 2002, S.70f

⁸²¹ Jäger und Behrens 1994, S.199

⁸²² Vgl. Ehlert und Welbers 2004, S. 340

Anspruch die Praxis- und Berufserfahrungen systematisch in den Lehr- und Lernprozess einzubinden.

Die empirisch gewonnenen Ergebnisse zu dem Lehrerbildungscurriculum lassen unterschiedliche Aspekte erkennen, anhand derer das Lehramtsstudium eine Verbesserung erfahren soll, in Richtung: mehr Verbindlichkeit, verbesserter Berufsfeldbezug und der Einbezug bzw. Erhöhung lehramtsspezifischer Inhalte. Die Herausforderung besteht nun darin, alle Aspekte gleichermaßen einzubeziehen, um eine gesicherte wissenschaftliche Basis für angehende Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, die sich auf eine Stärkung der Vermittlungskompetenz bezieht und einen besseren Berufsfeldbezug aufweist.

Neben den Erkenntnissen aus der Lehrerbildungsforschung ist auch das Selbstverständnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer im Rahmen der Lehrerbildung zu berücksichtigen. Auch wenn das Hochschulgesetz die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten als eine Aufgabe der Hochschule zuweist, fühlen sich nicht alle Lehrenden dieser Funktionsbestimmung verpflichtet. Speziell in dem Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, in dem die meisten Lehramtsstudierenden ausgebildet werden, spielte die berufliche Orientierung bislang weniger einer Rolle. Durch die Einführung der neuen Abschlüsse aber werden Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nicht mehr um die Stärkung des Berufsfeldbezuges des wissenschaftlichen Studiums herumkommen.

7.1.3 Gegenwärtige Situation des Lehrerausbildungssystems

Die bundesrepublikanische Lehrerbildungslandschaft ist aktuell durch Empfehlungen geprägt, die sich zum einen für ein konsekutives Studium (Hochschulrektorenkonferenz 1998, Wissenschaftsrat 2001) bzw. zum anderen für ein paralleles Studium in den traditionellen Strukturen (Kultusministerkonferenz-Abschlussbericht 1999) aussprechen. So geht es darum entweder neue Strukturen in Form der gestuften Abschlüsse einzuführen, oder das bisherige Modell der grundständigen Lehrerbil-

dung zu verbessern.⁸²³

Dabei sind die Standorte, die auch weiterhin grundständig ausbilden, - und sich auch deutlich gegen gestufte Strukturen in der Lehrerausbildung aussprechen – Bayern, Hessen, Saarland und Sachsen⁸²⁴ - deutlich in der Minderzahl. Die Tendenz, die sich in der Mehrheit der Bundesländer abzeichnet, führt zu einer strukturellen Umstrukturierung der Lehrerausbildung.⁸²⁵

Gegenwärtig haben sich dreizehn von sechzehn Bundesländern für konsekutive Lehramtsstudiengänge ausgesprochen.⁸²⁶ Hierbei muss zwischen durch Landesvorgaben geregelte (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen), und von Landesvorgaben freien Studiengängen (z. B. Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern) unterschieden werden.⁸²⁷ Empirisch abgesicherte Argumente für und wider des grundständigen bzw. konsekutiven Modells lassen sich nicht anführen. Somit verbietet es sich von vorneherein ein Modell dem anderen vorzuziehen, auch wenn die Lehrer bildenden Standorte in der Überzahl sind, die gestuft ausbilden wollen. „Denn folgendes muss offen ausgesprochen werden: Sowohl die Anhänger der grundständigen Lehrerbildung wie auch die Verfechter einer gestuften Lehrerbildung können keine umfassenden empirischen Befunde mobilisieren, um ihre Auffassung abzustützen.“⁸²⁸

Die Verfechter der neuen gestuften Strukturen lassen sich in zwei Lager teilen. Zum einen diejenigen, die für ein integriertes Studium in den neuen Strukturen votieren (anstatt einen reinen fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang anzubieten, besteht nach diesem Modell bereits in der Bachelorphase die Möglichkeit erziehungswissenschaftliche An-

⁸²³ Als Vertreter für ein entstaatlichtes Modell der Lehramtsausbildung können z. B. die HRK 1999 und Habel 2000 gelten, als Gegner bzw. Kritiker dieses Organisationsmodell ist die Hamburger Kommission 2001 zu nennen. Vgl. Rotermund 2001, S.584

⁸²⁴ Bellenberg und Thierack 2004, S.30

⁸²⁵ Bellenberg 2003, S.66

⁸²⁶ Thierack 2006

⁸²⁷ Thierack 2004

⁸²⁸ Baumgart und Terhart 2001, S.341

teile zu studieren) und jene, die für ein rein konsekutives Modell (breite Berufsbefähigung und berufsfeldspezifische Qualifizierung in der Masterphase bzw. im Referendariat) plädieren. Hier lassen sich Vorschläge der Arbeitgeberseite verorten, die durch die Aufteilung der Lehrerausbildung in ein grundständiges Studium mit universitärem Abschluss und eine anschließende berufspraktische Ausbildung die Erfordernisse einer professionsorientierten Lehrerausbildung nicht berücksichtigen. Diese Seite sieht eine Verbesserung der Lehrerausbildung durch praxisorientierte Master-Abschlüsse und Traineeprogramme. Diese Sichtweise beinhaltet das traditionelle Verständnis vom Schule halten und bezieht aktuelle Entwicklungen in der Gesellschaft und im Bereich der Schulentwicklung weniger mit ein. Die Lehrerausbildung soll demnach im Sinne einer Meister-Schüler-Lehre durchgeführt werden. Diese Sichtweise, die auf den ursprünglichen Empfehlungen des Expertenrats und des Wissenschaftsrats beruht, hat sich in der Lehrerbildungslandschaft in der Form nicht durchsetzen können.

Im Gegensatz zu diesem strukturellen Reformvorgehen, steht der Revisionsanspruch der von der Deutschen Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“. Die Kommission selbst vertritt dabei die Sichtweise zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in den bestehenden Phasen. „Der zur Verfügung stehende formale und institutionelle Rahmen der Lehrerausbildung muss in seinen Elementen weiterentwickelt werden, bedarf aber keiner grundsätzlichen Revision.“⁸²⁹

Diese Kommission bestand aus Vertretern von Hochschulen und der Bildungsadministration. Die Aufgabe der Kommission bestand darin, ein umfassendes Grundsatzpapier über Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lehrerbildung in Deutschland zu verfassen.⁸³⁰ Neben der Schaffung bundesweiter Rahmenbedingungen zur Qualitätssicherung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, sollte, mit Blick auf län-

⁸²⁹ Terhart 2000 (b), S.32

⁸³⁰ Thonhauser 2001, S.11

derspezifische Reformbestrebungen, Raum für alternative Gestaltungsstrukturen in der Lehrerausbildung geöffnet werden.⁸³¹

Die Kommission bezieht sich zur Beibehaltung der traditionellen Zweiphasenstruktur argumentativ u. a. auf europäische Vergleichsstudien, die besagen: „Die Rahmenstrukturen der Lehrerausbildung in Deutschland erlauben eigentlich eine inhaltlich anspruchsvolle und qualifizierte Lehrerausbildung – das Potenzial dieses Rahmens wird jedoch nur unzureichend genutzt.“⁸³² So bescheinigen europäische Vergleichsstudien der deutschen Lehrerausbildung ein hohes fachliches Niveau, das allerdings nicht den gewünschten Erfolg bringt, da es hinter den Möglichkeiten bleibt. Deutsche Lehramtsanwärter sind oft nicht in der Lage die bestehenden vielfältigen didaktischen Ansätze situationsbezogen einzusetzen und Lehr- und Lernprozesse in kognitions- und motivationspsychologischen Kontexten einzubetten und jahrgangs- und fächerübergreifend anzuwenden.⁸³³ Für die Kommission bedeutet in diesem Kontext eine professionsorientierte Lehrerausbildung die Verknüpfung der an der Ausbildung beteiligten Studienelemente.

Dieser Auffassung liegt der Grundsatz zugrunde, dass Lehrerausbildung als berufsbiographischer Prozess gesehen werden muss, gemäß den Ergebnissen der aktuellen Lehrerprofessionsforschung, dass die Ausbildung nicht mit dem Eintritt in den Beruf endet. Vor diesem Leitgedanken sind die Optimierung und das Nutzbarmachen der Potentiale innerhalb der universitären Ausbildungsphase wie Kooperationen mit den Institutionen außerhalb der Universität zu sehen.

Im Fokus hierbei stehen die Vernetzung der ersten und zweiten Phase, wie auch stärker auf das Berufsfeld abgestimmte Ausbildungsinhalte.

Im Rahmen der phasenübergreifenden Reformbestrebungen, werden Überlegungen angestellt, wie eine Verknüpfung der ersten beiden Aus-

⁸³¹ „Hinsichtlich der Umstellung der Studienstruktur insgesamt wie auch und besonders hinsichtlich der Frage der Kompatibilität zur Lehrerausbildung ist -national wie international- noch vieles im Fluss.(...) Die Länder sind aufgefordert, hierzu Modellversuche einzurichten, um Erfahrungen mit solchen Studienmodellen zu sammeln.“ Terhart 2000 (b), S.95

⁸³² Terhart 2000, S.33

⁸³³ Terhart 2000, S.68

bildungsphasen gestaltet werden kann. Diese zielen u. a. auf einen „Personalaustausch zwischen den beiden Phasen, so dass gegenseitige Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden.“⁸³⁴ Diese Möglichkeiten sollen z. B. durch die gemeinsame Planung von Veranstaltungen, Delegationen einzelner Lehrende der ersten Phase bzw. Ausbilder der zweiten Phase in die jeweils andere Institution verwirklicht werden. Hierbei soll die Stärkung des Berufsfeldbezuges erzielt werden, indem in Kooperation Themen fachwissenschaftlicher Inhalte und ihre Didaktik, wie auch erziehungswissenschaftliche Anteile auf ihre Schulrelevanz hin überprüft und erarbeitet werden.

Ein wichtiges Verbindungsstück in der Vernetzung der ersten beiden Ausbildungsphasen stellen Kerncurricula für alle am Lehramtsstudium beteiligten Disziplinen dar, welche als Basiswissen für spätere individuelle Schwerpunktsetzungen im Studium dienen sollen.

Auch wenn es scheint, dass die Diskussion um die Einführung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaften ein neues Erfordernis im Kontext des Bologna-Prozesses darstellt, so werden seit den sechziger Jahren verstärkt Versuche und Diskussionen zur Verständigung über verbindliche Wissensbestände im erziehungswissenschaftlichen Studium angestellt.⁸³⁵ Ein Konsens wurde nicht erzielt, u. a. durch die Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen und der Legitimationskrise des akademischen Status der Erziehungswissenschaft. Durch die Einführung modularisierter Studieninhalte in den gestuften Studiengangmodellen, die im Sinne von Standardisierung und Transfer, für die gesamte akademische Ausbildung und für die Lehramtsausbildung besonders, eine Verbindlichkeit von Studieninhalten mit sich bringen, gewinnen die Bemühungen um ein Kerncurriculum nun wieder neue hochschuldidaktische Aktualität. Denn im Hinblick auf die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist ein „den Regeln der

⁸³⁴ Bellenberg 2003, S.64

⁸³⁵ Siehe „Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogische Ausbildungsgänge. Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 14 (1968) S. 386-390 Für die heutige Diskussion Zeitschrift für Pädagogik Jg. 45 (1999) S. 732-767

Zunft entsprechendes Lehrangebot“⁸³⁶ Voraussetzung.

An die Entwicklung des Instruments Kerncurriculum stellen sich Anforderungen auf dreierlei Ebenen, zum einen soll es aus der Leitdisziplin Erziehungswissenschaft grundlegende Inhalte für die noch unterschiedlichen Abschlussrichtungen (Magister, Diplom, BA/MA⁸³⁷, Pädagogik als Unterrichtsfach in der Sek. II bzw. am Gymnasium) zu einem gemeinsamen Grundbestand zusammenführen, unter Beachtung standortspezifischer Profilbildung an den Hochschulen und schließlich der studentischen individuellen Schwerpunktbildung Rechnung tragen.

Der Formulierung eines Kerncurriculum⁸³⁸ Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung gehen Überlegungen voraus, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer brauchen um ihren Beruf erfolgreich bewältigen zu können. Die Ursache für die Konzipierung einer bisher wenig überzeugenden Lehrerausbildung liegt zu einem großen Teil in der fehlenden Verständigung über Kompetenzen und Standards in der Lehrerausbildung.⁸³⁹ Eine neue Entwicklung in der Lehrerbildungsforschung stellen Untersuchungen dar, die sich damit befassen, welche Standards in der Lehrerbildung zur Ausbildung von Kompetenzen benötigt werden.⁸⁴⁰ Dies vor dem Hintergrund „dass Lehrerinnen und Lehrer über das Unterrichten im engeren Sinne hinaus in ihrer pädagogischen und sozialintegrativen Verantwortung neu gefordert sind.“⁸⁴¹

Die durch die Kultusministerkonferenz eingesetzte so genannte Terhart-Kommission hat die zentralen Kompetenzen für ein modernes Lehrer-

⁸³⁶ Austermann 2004, S.40

⁸³⁷ In der Literatur wird der Einfachheit halber nur die Abkürzung des Bachelorschlusses BA verwendet, auch wenn hinter diesem Grad unterschiedliche Bezeichnungen subsumiert werden: Bachelor of Arts bzw. Bachelor of Science. Dies gilt auch für den Grad des Masters. Vgl. Winter 2004, S.15

⁸³⁸ Das Kerncurriculum ist von einem Bildungskanon zu unterscheiden. In einem Kerncurriculum sollen Grundqualifikationen abgebildet werden, die mit der Tätigkeit des Lehrens in hohem Maße verknüpft sind; Methodenwissens und Vermittlungskompetenzen. Vgl. Thierack 2003, S.38

⁸³⁹ Die DGfE machte in diesem Zusammenhang mit ihren Empfehlungen für ein Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System darauf aufmerksam, wie die curricularen Defizite im Fach Erziehungswissenschaft durch die neue Struktur zu beheben sind. DGfE 2004

⁸⁴⁰ Bauer 1996

⁸⁴¹ Schlömerkemper 2004, S. 25

berufsbild benannt⁸⁴², diese sind politisch aufgenommen worden, und finden sich in der aktuellen Lehrprüfungsordnung wider. „Das Studium orientiert sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung und Diagnostik sowie Evaluation und Qualitätssicherung. Dabei ist die Befähigung zum Umgang mit Verschiedenheit besonders zu berücksichtigen. [...] Das Studium ist so zu gestalten, dass die erworbenen Kompetenzen auch für Berufsfelder befähigen, die dem Lehrerberuf verwandt sind (§2 Abs. 6 LABG).⁸⁴³

„Mit dem Begriff „Kompetenz“ bezeichnet die Kommission das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten.“ Es wird von drei „Grundlagen der Lehrkompetenz“ ausgegangen: „Sie beruht auf wissenschaftlich fundiertem Wissen, auf situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert.“⁸⁴⁴ Damit diese Kompetenzen erworben werden können, ist ein hinreichendes Wissen in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft notwendig. Die Hochschulen stehen in der Verantwortung die Inhalte in Form von Kerncurricula zu beschreiben. Nach den Rahmenvorgaben des MSJK NRW für die Erstellung von Kerncurricula liegt die Zielsetzung des grundlegenden fächerübergreifenden professionsbezogenen Kompetenzerwerbs in den folgenden Bereichen:

„Die Studierenden soll mit dem Wissenserwerb professionsbezogen lernen,

- Wissen angemessen darzustellen und zu reflektieren (Darstellungs- und Reflexionsfähigkeit)

⁸⁴² Terhart 2000, S.54

⁸⁴³ Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO-) vom 27. März 2003

⁸⁴⁴ Terhart 2000, S.55f

- Wissenschaftliche und berufsrelevante Problemlagen zu erkennen, Fragestellungen zu entwickeln, wissenschaftliche Methoden und Theorien anzuwenden und für die eigene Problemlösung zu nutzen (Anwende- und Problemlösefähigkeit)
- Verschiedene Ansätze und Handlungsmöglichkeiten sowie praktische Fälle zu analysieren, zu beurteilen und zu diskutieren (Analyse- und Kommunikationsfähigkeit)
- Eigene Umsetzungen in Zusammenarbeit mit anderen zu entwickeln und einzuschätzen (Kooperations- und Gestaltungsfähigkeit)
- Fachwissenschaftliche und pädagogische Sachverhalte zu beurteilen, pädagogische Entscheidungen zu treffen, zu erproben und zu evaluieren (Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit)⁸⁴⁵

Damit angehende Lehrerinnen und Lehrer in dem komplexen Handlungsfeld Schule ein adäquates Handlungsrepertoire entwickeln können, gehört Routinebildung dazu. „Der Aufbau und die Modifikation von Routinen müssen im beruflichen Handeln entwickelt werden. Dazu müssen Lehrkräfte Problemlösungen generieren, erproben reflektieren und einschleifen.“⁸⁴⁶ Abschließend weist die Kommission darauf hin, dass auch die Persönlichkeit von Lehrkräften – der personelle Faktor – eine entscheidende Rolle spielt. „Die Berufstätigkeit von Lehrkräften setzt schließlich nicht nur wissenschaftlich begründetes Wissen und erfahrene Routinen bei der Gestaltung von Lernsituationen voraus. Der verantwortliche Umgang mit Heranwachsenden erfordert den Einsatz der Lehrerpersönlichkeit, verlangt unter anderem soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Engagement, Empathie, Geduld und Zuversicht, Aufgeschlossenheit und Frustrationstoleranz. Daneben gibt es Minimalstandards eines menschlichen und freundli-

⁸⁴⁵ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben Mai 2004, S.3 Darüber hinaus hat das MSJK NRW Standards für Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Praxisphasen vorgelegt.

⁸⁴⁶ Terhart 2000, S.56

chen Umgangs, unabhängig von Sympathie und Tageslaune. Das Berufsethos, das von Lehrkräften erwartet wird, trifft Persönlichkeitsmerkmale, die relativ stabil sind. Bestimmte persönliche Voraussetzungen, die vielleicht ein Grund sind für die Berufswahl, erleichtern die Ausprägung einer entsprechenden pädagogischen Haltung, die pädagogisches Handeln leitet.“⁸⁴⁷ Der KMK-Kommission nach sind somit die wichtigsten Kompetenzen, die in Form von Standards in Kerncurricula abgebildet werden sollen, beschrieben. „Standards werden also als für den Lehrerberuf notwendige professionelle Kompetenzen verstanden, die die Lehrperson zu einem Experten machen, der sich in seinen Handlungen und Reflexionen deutlich vom Laien als Nicht-Experten unterscheidet.“⁸⁴⁸

In dieser Konsequenz soll auch die dritte Phase, Fort- und Weiterbildung, mehr in die Bestrebungen die Lehramtsbildung zu verbessern einbezogen werden. „Im Blick auf Lehrerbildung wird darüber hinaus grundsätzlich deutlich, dass – neben den verstärkt notwendigen Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung in der ersten und zweiten Phase – die Bemühungen um eine Steigerung der Qualität der gegenwärtig und zukünftig zu leistenden Lehrerausbildung insgesamt sehr viel stärker als bisher das *Lernen im Beruf* (J.Z.) als der dritten Phase einbeziehen müssen.“⁸⁴⁹ Die KMK-Kommission empfiehlt insbesondere eine Verstärkung von Initiativen schulinterner Lehrerfortbildung, formuliert aber auch die Forderung, dass die Universitäten ihre Aufgabe in der Fortbildung von Lehrern stärker wahrnehmen sollen.⁸⁵⁰ Auch von dem Grundsatz einer wissenschaftlich basierten Ausbildung für alle Lehrämter soll nicht abgewichen werden, d.h. die Lehrerbildung soll weiterhin an Universitäten stattfinden. Die Kommission fordert das bestehende parallele Studium weiter anzubieten, mit dem Unterschied, dass ein stärker auf das Berufsfeld abgestimmtes Lehrangebot konzipiert wird durch die Erhöhung der erziehungswissenschaftlichen und

⁸⁴⁷ Terhart 2000, S.56

⁸⁴⁸ Jansen 2003, S.6

⁸⁴⁹ Terhart 2000, S.43

⁸⁵⁰ Terhart 2000, S.61

fachdidaktischen Studienanteile. Die Studienstruktur soll durch Modularisierung und durch ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaften und der Fächer/Fachdidaktiken einen besseren Berufsfeldbezug aufweisen und die bisherige Beliebigkeit der Studieninhalte soweit wie möglich eingrenzen. Um den gestiegenen Anforderungen an soziale und erzieherische Kompetenzen im Lehreralldag Rechnung zu tragen, werden neben den originären Schulpraktischen Studien auch Praktika im Sozial- und Betriebsbereich gefordert.

Ausgehend von den Empfehlungen der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, lässt sich bundesländerübergreifend Übereinstimmung in den Reformbestrebungen für die deutsche Lehrerbildung feststellen. Bei der Konzeption von Reform- bzw. Revisionsprogrammen in der Lehrerbildung sollen zwei von der Kommission herausgestellte Perspektiven handlungsleitend sein,

- a) die Studienelemente sollen einen besseren inhaltlichen Bezug untereinander aufweisen
- b) ein stärkerer Berufsfeldbezug soll erkennbar sein.⁸⁵¹

Diese Perspektiven lassen sich vier Jahre später in den „Rahmenvorgaben zur Entwicklung von Kerncurricula“ als länderübergreifende qualitätsorientierte Zielsetzung wieder finden: „Die Lehrerbildung soll berufsbezogener und praxisorientierter werden. Im Zentrum der Reform steht dabei der Paradigmenwechsel von inhaltlichen Vorgaben zu professionsbezogenen Kompetenzen.“⁸⁵²

Die Revisionisten, die die Lehrerbildung durch die Einführung neuer Strukturen verbessern wollen, werden sich daran messen lassen müssen, wie die Studienreformaspekte im Sinne von Bologna (Modularisierung und Orientierung an Standards, neue Lehr- und Lernformen, neue

⁸⁵¹ Terhart 2000, S.83

⁸⁵² Entwicklung von Rahmenvorgaben. Rahmenvorgaben. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. 28.05.2004, S.2

Formen des Prüfens und der Kompetenzerfassung) in Kombination mit den Erfordernissen aus der Profession (Vermehrter Praxisbezug und curriculare Einbindung in das Studium, Stärkung der Forschungsorientierung in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken, phasenübergreifende Kooperation, Zentren für Lehrerbildung) in Einklang zu bringen sind. Die Reform des bisherigen Modells der Lehramtsausbildung muss sich daran messen lassen, ob es gelingt, praktische Ausbildungsanteile im Curriculum zu verankern, um so zu einem systematischen Theorie- Praxis-Transfer beitragen zu können. Der Schlüssel für eine grundlegende Reform der Lehrerausbildung liegt in der Stärkung der Professionalität der Ausbildung, die praxisnäher und mehr am Berufsfeldbezug ausgerichtet sein soll.

In der Summe lässt sich demnach eine klare Richtung erkennen, nach der der Lehrerbildung ausgerichtet werden soll, nun stellt sich nur die Frage wie. Denn für inhaltliche die Umsetzung sind die Hochschulen selbst verantwortlich.

Einen Einblick in die Lehrerprüfungsordnungen vor Ort bietet die Studie zur Bestandsaufnahme zum Stand und zu Reformtendenzen im Rahmen der Lehrerausbildung in Deutschland, die Gabriele Bellenberg 2002 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt hat. Demnach lassen sich folgende Maßnahmen zur Um- bzw. Neustrukturierung der ersten Phase in der Lehrerausbildung identifizieren: Neustrukturierung des Studiums mit eventuell das Staatsexamen ersetzenden Abschlüssen, Aufwertung des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils, Stärkung der Fachdidaktik, Aufwertung und Neustrukturierung der Schulpraktika, Einführung studienbegleitender Leistungsnachweise, Einführung veränderter Lehramtsprofile und die Einführung eines Habitus des forschenden Lernens.⁸⁵³ Die Reformbestrebungen der einzelnen Bundesländer umfassen aber selten alle genannten Maßnahmen, sondern beziehen sich in der Regel auf das lehramtsspezifische Ausbildungscurriculum. So erfolgt z. B. eine

⁸⁵³ Bellenberg 2003, S.63

Präzisierung der Anteile für die fachdidaktischen Studien, die schulpraktischen Studien werden hinsichtlich ihrer Zielsetzung, Umfang und Inhalte überprüft und die erziehungswissenschaftlichen Anteile hinsichtlich der Anzahl der Semesterwochenstunden aufgewertet. Speziell für die Lehrämter der Sekundarstufe II wird ein stärkerer Berufsfeldbezug durch eine Erhöhung erziehungswissenschaftlicher Studienanteile zu erzielen versucht.⁸⁵⁴ Dass der Berufsfeldbezug beziehungsweise der Grad der Professionalität in Beziehung zur Höhe der Semesterwochenstunden gesetzt wird, lässt sich auch für die 2. Phase feststellen. Bellenberg konstatiert auch hier, durch einen Blick in die Ausbildungsverordnungen, dass sich die Reformschritte häufig nur auf eine „Erhöhung im Volumen des eigenverantwortlichen Unterrichts“⁸⁵⁵ niederschlagen, Bestrebungen zur Vernetzung und Verknüpfung der Ausbildungsphasen aber kaum umgesetzt werden. Auch Seidel und Lehmann stellen fest: „Eine Koordination zwischen Universität und Institutionen der zweiten Studienphase ist kaum geregelt.“⁸⁵⁶

Die fehlende Koordination lässt sich auf die dritte Phase der Lehrerausbildung, die Fort- und Weiterbildung beziehen. Im Sinne des lebenslangen Lernens und um den Anspruch an die Lehrerausbildung als berufsbegleitenden Entwicklungsprozess einzulösen, gilt es auch, die dritte Phase der Lehrerbildung (Fort- und Weiterbildung) stärker in den Blick zu nehmen. Für diese Phase ergibt sich die unbefriedigende Situation daraus, dass alle Lehrerinnen und Lehrer zwar durch das Kultusministerium zur Fortbildung gesetzlich verpflichtet sind, jedoch besteht keine Pflicht zur Teilnahme an speziellen Fortbildungsangeboten (Schulleite-

⁸⁵⁴ Bellenberg hat Anfang 2002 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Studie zur Bestandsaufnahme zum Stand und zu Reformtendenzen im Rahmen der LehrerInnenausbildung in Deutschland durchgeführt. Die nachfolgenden Äußerungen sind der Expertise entnommen, S.14-15

⁸⁵⁵ Bellenberg 2003, S.14

⁸⁵⁶ Seidel 2003, S.89 Der § 49 der Lehramtsprüfungsordnung vom März 2003 bildet in diesem Zusammenhang den gesetzlichen Rahmen. „Um Professionalität im Lehrerberuf systematisch und kontinuierlich aufzubauen, sind Kooperationsmodelle zwischen den Hochschulen und den Studienseminaren zu entwickeln und zu erproben. Das Ministerium kann Formen der Zertifizierung (Portfolio, Diploma Supplement) genehmigen, die zu Sicherung des Nachweises hierbei erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen ausgestellt werden.“

rinnen und Schulleiter bilden als spezifische Lehrerinnen bzw. Lehrergruppe eine Ausnahme). Einen kleinen Einblick erlaubt die qualitative Bestandsaufnahme der OECD-Untersuchung zur Lehrerbildung. Speziell zu dem Punkt Berufsbegleitendes Lernen vermerkt die internationale Vergleichsstudie, dass für diesen Bereich in Deutschland gute (finanzielle) Strukturen bestehen und eine Aufbruchstimmung für diese Phase vermeldet werden kann. Im Gegensatz zur bisherigen Situation sind sich die an der Lehrerbildung Beteiligten bewusst, dass eine qualitative Verbesserung nur durch den Einbezug aller Phasen erreicht werden kann. Bislang besteht allerdings für viele Veranstaltungen inhaltlicher Nachholbedarf zur Abstimmung, eine Systematik im Sinne der Schulentwicklung lässt sich nicht erkennen. Die Eigenverantwortung der Schulen in der Organisation von Fortbildungsveranstaltungen kann aufgrund der schlechten Haushaltslage oft nicht wahrgenommen werden und Synergieeffekte durch eine kooperative Zusammenarbeit von Schulen nicht genutzt werden.

Bellenberg konstatiert in ihrer Expertise zu Reformansätzen in der deutschen Lehrerbildung ein „weit verbreitetes Unbehagen bezüglich der gegenwärtigen Ausgestaltung der integrierten Lehrerausbildung.“⁸⁵⁷ Es lässt sich konstatieren, dass die Hochschulen bereits Schritte zur Verbesserung der Lehrerausbildung gemacht haben, es aber noch an einem ganzheitlichen Ansatz mangelt. Vor allem stehen Verbesserungen auf quantitativer Ebene (Erhöhung der Semesterwochenstunden im erziehungswissenschaftlichen Bereich) im Vordergrund, weniger qualitative Ansätze. Eine Erhöhung der Ausbildungsanteile trägt noch nicht zu einer Verbesserung bei, vorrangig müssen die Inhalte besser auf berufsfeldbezogene Kompetenzen und Qualifikationen abgestimmt sein, darüber hinaus sind Standards zu entwickeln, anhand derer Lehrerbildung standortübergreifend vorzuhalten ist.

⁸⁵⁷ Bellenberg 2003, S.19

7.2 Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung

Im Mittelpunkt der Diskussion um eine europäische Hochschulreform steht die Frage nach Profilen und Qualitätskriterien gestufter Studiengänge, deren zentrales Ziel die berufliche Qualifizierung ist. Durch den Bologna Prozess ist die Hauptrichtung vorgegeben, in der sich der Bias, anhand dessen Qualität in der Lehrerausbildung zu messen ist, ausdrückt. Durch die Einführung neuer Strukturen steht ein funktionales Qualitätsverständnis im Vordergrund. Hierzu sind Verfahren nötig, die eine Bewertung der funktionalen Qualität der Ausbildung abbilden. Somit kann konstatiert werden, dass Bemühungen Qualitätssicherung in der Lehrerbildung zu betreiben, Anforderungen nach sich ziehen, die sich auf die Entwicklung von Verfahren beziehen, diese Qualität adäquat abbilden zu können. Die durch den Bologna-Prozess angestrebte bessere Vergleichbarkeit von Studienstrukturen macht neue Verfahren zur Qualitätssicherung von Lehre, Studium und Forschung notwendig. Lehrerbildung ist bislang in der Fachdiskussion vornehmlich durch die nationale Perspektive betrachtet worden und hat sich jahrzehntelang um „traditionelle Problemthemen“⁸⁵⁸ in der ersten Phase der akademischen Lehrerausbildung gedreht, darüber hinaus gaben sich die Kritiker mit allgemeinen Aussagen zufrieden, die keine empirische Grundlage hatten.⁸⁵⁹ Dabei war das Forschungsinteresse zur Wirksamkeit unterschiedlicher Formen der Lehrerausbildung auch in internationaler Perspektive eher gering bzw. generell unterentwickelt.⁸⁶⁰ Dass die kaum ausgeprägte Lehrerbildungsforschung kein speziell deutsches Phänomen ist, zeigt sich in der Bilanz des SIGMA-Projekts angesichts der Situation empirischer Forschung zur Lehrerbildung: „Leider reicht der vorhandene Bestand an zugänglichem Informationsmaterial nicht aus,

⁸⁵⁸ Rotermund, 2001, S.577

⁸⁵⁹ Rotermund 2001, S. 581 weist in Anlehnung an Glumpler (1997) darauf hin, dass durch eine pauschalisierte Kritik an der akademischen Lehrerbildung „länder- und schulstufen- bzw. schulformspezifische Ausbildungsunterschiede“ nicht berücksichtigt werden.

⁸⁶⁰ Fried 2003, S.8

um die Probleme und Herausforderungen, die in den einzelnen Lehrerbildungssystemen bestehen, exakt definieren zu können.⁸⁶¹

Neue Anforderungen an Kompetenzen und Fertigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern werden durch die für das Schulwesen obersten Landesbehörden vorgegebenen Standards immer konkreter. Durch neue Entwicklungen und Instrumente im Hochschulsteuerungsprozess wie z. B. Kerncurricula, Modularisierung, institutionelle Abstimmungen durch Zielvereinbarungen und studienbegleitende Prüfungen, soll es künftig möglich sein, standortübergreifend ein Qualitätskonzept von Lehrerausbildung beschreiben und auf die bekannten Defizite reagieren zu können.⁸⁶² Allerdings sind auch wichtige Fragen ungeklärt, welche die Anwendbarkeit der Grundsätze aus dem Bologna-Prozess speziell in der Lehrerausbildung vor besondere Herausforderungen stellen:

„[...] 1. ob der Bachelor-Abschluss zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation führen wird und ob 2. die Einführung eines Bachelor-Abschlusses die Option offen halten sollte, in einem zweiten Abschnitt unterschiedliche Studienabschlüsse in Ausrichtung auf die verschiedenen Schularten zu wählen.“⁸⁶³

Die bisherige Situation in der Lehrerbildungsforschung ist durch fehlende empirische Daten gekennzeichnet. Dies liegt zum einen an dem föderativen Prinzip und der Kultus- und Finanzautonomie der Länder. Aufgrund einer fehlenden einheitlichen und verbindlichen Konzeption der universitären LehrerInnenbildung, ließ sich auch kein kollektives Qualitäts- und Strukturproblem und kein kollektiver Bedarf an curricula- oder strukturellen Eingriffen in die universitäre LehrerInnenbildung nachweisen.⁸⁶⁴ Die Situation ist nun eine andere, die hochschulpolitische Situation erfordert einen kollektiven Bedarf an curricula- und strukturellen Veränderungen, unabhängig davon, in welchen Strukturen

⁸⁶¹ TNTEE-Archive SIGMA-Projekt: Lehrerbildung in Europa-Evaluation und Perspektiven Zusammenfassender Bericht an die Europäische Kommission. (http://tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_en.html) Zugriff 14.04.2003

⁸⁶² Vgl. Keuffer und Oelkers 2001, S.103

⁸⁶³ Halász, Gábor 2004 S.34 Die Beantwortung der Fragen wird im Zusammenhang der laufenden Modellversuche in Nordrhein-Westfalen vorgenommen.

⁸⁶⁴ Glumper, Edith 1997, S.35 ff.

die Lehramtsausbildung stattfindet, somit wird ein breiter struktureller Korridor eröffnet. „Hinsichtlich der Umstellung der Studienstruktur insgesamt wie auch und besonders hinsichtlich der Frage der Kompatibilität zur Lehrerausbildung ist -national wie international- noch vieles im Fluss. [...] die Länder sind aufgefordert, hierzu Modellversuche einzurichten, um Erfahrungen mit solchen Studienmodellen zu sammeln.“⁸⁶⁵ In Nordrhein-Westfalen wird vor dem Hintergrund der bundesweiten Entwicklung auf politischer Ebene beabsichtigt, berufsbiographische und arbeitsmarktpolitische Aspekte und Erkenntnisse der Lehrerverberufsforschung im Rahmen einer integrierten Studienstrukturreform zu vereinen und zu einer Qualitätssicherung in der Lehrerbildung beizutragen. In den laufenden Modellversuchen sollen Qualitätsverbesserungen vor allem durch zwei Parameter gemessen werden. Zum einen durch eine Verkürzung der Gesamtausbildungsdauer durch ein modularisiertes Studienprogramm mit studienbegleitenden Prüfungen und zum anderen durch eine Stärkung des Berufsfeldbezuges durch Kerncurricula und Zentren für Lehrerbildung.⁸⁶⁶ Allerdings werden die angestrebten Veränderungen durch eine nachlaufende Qualitätssicherung abgesichert. Die angelaufenen Modellversuche in Bielefeld und Bochum sind noch nicht akkreditiert. Die empirische Basis, die den Hintergrund für eine konzeptionelle und inhaltliche Stringenz im Curriculum liefert, fehlt.⁸⁶⁷ Dass nur wenige empirische Originalarbeiten über den Zustand der deutschen Lehrerbildung vorliegen, lässt sich allerdings nicht allein an dem förderativem Prinzip und der Kultus- und Finanzautonomie der Länder festmachen. Um den Status der empirischen Lehrerbildungsdiskussion besser einordnen zu können, müssen die methodologischen Defizite bzw. das defizitäre Vorhandensein von Untersuchungen, die

⁸⁶⁵ Terhart 2000, S.95

⁸⁶⁶ Vgl. MSWF, 2001 Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter, S.2 Die Qualitätssteigerung im Hinblick auf das Berufsziel ist dringend notwendig. „An deutschen Universitäten fand und findet nur ausnahmsweise eine berufsbezogene Lehrerausbildung statt.“ Herrmann 2002, S.254

⁸⁶⁷ So ist kaum untersucht: wie die Lehrerbildung erfahren wird, wie die Qualität der Lehrerbildung im Hinblick auf Wissenschafts- / Berufspraxisorientierung erfahren wird, wohin die Reformen der Lehrerbildung führen sollen. Fried 1997, S.22

direkt die Lehrerausbildung betreffen und jenen der einschlägigen Evaluationsforschung im Hochschulbereich in Beziehung gesetzt werden.⁸⁶⁸ Durch die Diskussion um Qualität im Hochschulbereich werden erst nach und nach Forschungsprogramme gefordert und entwickelt, die die Qualität der Hochschulbildung möglichst nachvollziehbar, reliabel und valide, abbilden.

7.2.1 Evaluation als Qualitätssicherungsstrategie

Moderne Evaluationsforschung spielt seit den siebziger Jahren in der (internationalen) Lehrerbildung eine Rolle. Aufgrund des kurzen Zeitraums bildet sich erst in jüngster Zeit eine Metaübersicht über die bisher geleistete Forschung. Fried hat die bislang geleisteten Untersuchungen zur Lehrerbildung in verschiedene Ebenen und in die jeweiligen Zeiträume eingeordnet. Demnach stand in den siebziger Jahren die Strukturqualität der lehrerbildenden Einrichtungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, in den achtziger Jahren wurden vermehrt Fragen zum Orientierungswissen von Lehramtsstudierenden behandelt, d. h. auf welche Inhalte hin das Lehramtsstudium abzubilden sei und schließlich in den neunziger Jahren Aspekte zu den (hochschuldidaktischen) Prozessen in der Lehrerbildung, und derjenigen, die in der Lehrerbildung tätig sind.⁸⁶⁹ Diese Forschungsrichtungen geben Aufschluss über die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen zur Lehrerbildung, häufig allerdings nur an einem Standort und in einem nationalen Rahmen.

In der Regel gelten für Evaluationen in der Lehrerausbildung die generellen Anforderungen, wie sie an die Hochschulbildung allgemein gestellt werden. Befragungen von Dozentinnen und Dozenten und Studierenden, wie auch die Auswertung von Daten zur Studiensituation stellen die meist verwendeten Maßnahmen in Evaluationsverfahren auch in der

⁸⁶⁸ Fried 2003, S.8

⁸⁶⁹ Fried 2003, S.24

Lehramtsausbildung dar bzw. sind gesetzlich vorgeschrieben. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Wirksamkeit der Ausbildung bislang anhand der Zufriedenheit von Studierenden, Absolventinnen und Absolventen, sowie Lehrerinnen und Lehrern, gemessen wird, da es bislang keinen Bias gab, durch den sich die Qualität von Lehrerausbildung messen ließ. Die Befragungen werden von den Erwartungen der Studierenden und Referendare gespeist, die in der Realität nicht eingelöst werden konnten. Diese Art der Datengewinnung kann als „methodische Variation(en) des sogenannten Praxischocks“⁸⁷⁰ bezeichnet werden.

Die Bedingung, zukünftig systematisch Evaluation in der Lehrerbildung zu betreiben und damit zur Entwicklung von Mindeststandards beizutragen, wird von ministerieller Seite aus, in den „Eckpunkten zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter“⁸⁷¹ vorgeschrieben. So müssen „[...] die erforderlichen organisatorischen Einrichtungen zur Koordination der Lehrveranstaltungen, zur Beratung der Studierenden, sowie zur Entwicklung und Evaluation der Angebots- und Organisationsstrukturen geschaffen und aufrecht erhalten werden (Zentren für Lehrerbildung, für die Lehrerbildung zuständige Selbstverwaltungsgremien).“ Zum einen wird durch diese Forderung ein grundlegendes Manko in der universitären Lehrerausbildung abgestellt, indem „aufgabenbezogene Querstrukturen über Fakultätsgrenzen hinweg“⁸⁷² zu schaffen sind, können die Belange der Lehrerausbildung zentral vertreten werden.

Des Weiteren soll „Evaluation“ ein grundlegendes Organisationsprinzip in der zukünftigen Lehrerausbildung darstellen. „Die Entwicklung gestufter Studiengänge im Bereich der Lehrerbildung ist an die Bereitschaft und Verpflichtung zu begleitender interner und abschließender externer Evaluation mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung und dem Aufbau

⁸⁷⁰ Cloer et al. 2000, S.14

⁸⁷¹ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf März 2004

⁸⁷² Terhart 2000, S.79

struktureller und inhaltlicher Standards geknüpft.“⁸⁷³ Zum anderen begegnet diese Forderung der bisherigen Richtungslosigkeit in der Lehramtsausbildung. Das Gutachten zur Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung, welches 2002 von Ewald Terhart für die Kultusministerkonferenz vorgelegt wurde, weist auf eine länderübergreifende Standardorientierung in der Lehramtsausbildung.⁸⁷⁴

Strukturelle Anforderungen, die an eine Evaluation der Lehrerausbildung zu stellen sind, beziehen sich neben der Situation in der ersten Ausbildungsphase auf die Gestaltung und Betreuung der Unterrichtspraktika und der Kooperation mit Partnerschulen beziehungsweise mit Institutionen der zweiten und dritten Phase. Evaluationsbemühungen, die alle genannten Bereiche umfassen, gibt es nicht. Evaluationsstudien, die sich auf die zweite und dritte Phase beziehen, sind nur vereinzelt zu verzeichnen.

Die grundlegenden inhaltlichen Handlungsfelder in der Lehrerausbildung sind durch die Empfehlungen der KMK-Kommission abgedeckt. Zur Umsetzung gibt es mehrere Wege, dies zeigt die Expertise von Belenber, die deutlich macht, dass die Bundesländer in vielfältigen Einzelinitiativen und –ansätzen daran gehen, die Lehrerausbildung zu verbessern. Um Synergieeffekte aus dem Vorgehen der einzelnen Länder zu ziehen, ist die Initiierung einer zentralen wissenschaftlichen Begleitung von Nöten. Mittels Akkreditierung werden zukünftig die Bedingungen für eine Lehramtsausbildung an den Hochschulen geprüft werden, Dies könnte dazu führen, dass an einigen Hochschulen zukünftig keine Lehramtsausbildung mehr angeboten wird, da die Voraussetzungen fehlen.

Evaluation als Qualitätssicherungsverfahren bedarf eine Gesprächskultur des „feedbacks“, die voraussetzt, dass ein offener Austausch unter allen Beteiligten stattfindet. Da sich Qualität aus unterschiedlichen Pa-

⁸⁷³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf März 2004

⁸⁷⁴ Es gibt auch Kritik an der Entwicklung von Standards in der Lehrerausbildung, die „von oben“ vorgegeben werden. Damit Standards für das professionelle Handeln übernommen werden, sind diejenigen, die sich umsetzen sollen, auch einzubeziehen.

rametern zusammensetzt, kann ein ganzheitliches Verständnis einer qualitativ guten Ausbildung erst entwickeln, wenn alle Dimensionen an einem Standort für die Lehrerausbildung mit einbezogen werden. Hierzu zählt auch, ob alle in der Lehrerausbildung Tätigen in den Fakultäten: Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler, die gleiche Auffassung vertreten, was eine Lehrerausbildung an dem jeweiligen Standort ausmachen sollte bzw. ob es Strategien gibt, mit Differenzen umzugehen. Die Atmosphäre, in der Lehrerausbildung entwickelt und umgesetzt wird, ist grundlegend für den Ausbildungserfolg an einem Standort, der sich unter anderem in Studienerfolgsquoten, Regelstudienzeiten, Studienabbruch- und Schwundquoten messen lassen kann, und sich in letztlich durch Evaluationsverfahren abgefragt werden kann. Erst in einem förderlichen Klima können Rahmenvorgaben, Standards, professionstheoretische Erkenntnisse und hochschuldidaktische Anforderungen umgesetzt werden. In den Hochschulen lassen sich nur Verbesserungen in den Lehramtskonzepten erzielen, wenn Zuständigkeiten festgelegt und Verantwortungsstrukturen aufgebaut werden mit deutlichen Zielvorstellungen, wie an dem jeweiligen Standort die Lehramtsausbildung verbessert werden kann. Für die universitäre Lehrerausbildung ergibt sich somit eine gänzlich neue Situation, nur die Universitäten, die ihren Auftrag zur Lehrerbildung ernst nehmen, werden in der Lage sein diese zukünftig vorhalten zu können⁸⁷⁵.

⁸⁷⁵ Durch diese Entwicklung wird sich die Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung perspektivisch internationalen Gegebenheiten anpassen, indem der Schwerpunkt auf die Prüfung von Eingangsqualifikationen gelegt wird.

8 Evaluation der Lehrerausbildung an der GMU Duisburg

Das Evaluationsvorhaben am Standort Duisburg ist vor dem Hintergrund der Arbeit des von der Landesregierung eingesetzten Expertenrats zur Überprüfung der nordrhein-westfälischen Hochschulen zu sehen. Dieser stellt in seinem am 20. Februar 2001 veröffentlichten Gutachten fest, dass der Lehrerbildung an den sie betreibenden Universitäten bisher in der Regel nicht der ihr zukommende Stellenwert eingeräumt wurde. Zum Aufbau neuer innovativer Potentiale empfiehlt der Expertenrat daher, weniger leistungsfähige Studiengänge zu schließen, darunter auch die Lehrerausbildung für allgemeinbildende Schulen in Duisburg, und die Lehrerausbildung auf wenige Standorte zu konzentrieren; d. h. an Standorten an denen alle Stufen der Lehramtsausbildung angeboten werden.

Der damalige Lehrerbildungsstandort Gerhard-Mercator-Universität Duisburg (GMU) hat bereits einen Beitrag zur Konzentration der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen durch Aufhebung der Primarstufenausbildung und weiterer unterrichtsfachbezogener Studiengänge geleistet. Die verbleibende Struktur ist die Sekundarstufenlehrer/innenausbildung (SII/SI) mit begrenztem Fächerspektrum: 11 SI- und 26 SII-Studienangebote davon entfallen 17 auf allgemeinbildende Unterrichtsfächer und 9 auf berufliche Fachrichtungen. Hinzu kommt der Studiengang Diplom-Wirtschaftspädagogik.

Die Perspektive einer profilierten Lehramtsausbildung an der GMU wird im Ausbau des SII-Bereichs mit den beruflichen Fachrichtungen gesehen. Im Interesse einer qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung hat die Evaluation den durch die Hochschule formulierten Auftrag, mögliche Stärken und Schwächen der Lehramtsstudiengänge zu analysieren, zu bewerten und zu überprüfen.

Im folgenden Abschnitt werden die Bedingungen, Zielsetzungen und Vorgaben, nach denen die Lehrerausbildung konzipiert ist dargestellt.

8.1 Die Struktur der schulstufenbezogenen Lehramtsausbildung

„Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist in NRW durch das Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz-LABG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. September 1998 (GV. NW. S.564), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. Juni 1999 (GV. NW. S. 386) und der Lehramtsprüfungsordnung (LPO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. August 1994, (GV.NW.S.754, 1995 S.166) geändert durch Verordnung vom 19. November 1996 (GV.NW.S. 524), geregelt.“⁸⁷⁶

Die Lehrerausbildung gliedert sich in zwei Phasen. Die Ausbildung erfolgt durch ein Hochschulstudium mit anschließender Erster Staatsprüfung sowie durch einen Vorbereitungsdienst von z. Z. 24 Monaten. Sie wird durch eine erfolgreiche Zweite Staatsprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes mit der Erteilung der Befähigung zu einem Lehramt für eine Schulstufe abgeschlossen, auch der Erwerb zur Befähigung zu mehreren Lehrämtern ist möglich.

Das Lehramtsstudium setzt sich aus fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Anteilen zusammen. In das erziehungswissenschaftliche Studium sind gesellschaftswissenschaftliche Studien, in das fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Studium sind fachdidaktische und schulpraktische Studien einzubeziehen.

Die Schulpraktischen Studien sind verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums. Sie sollen insbesondere die Begegnung mit Schule und Unterricht (Praktikum) ermöglichen.

Die Schulpraktischen Studien werden in folgenden Formen durchge-

⁸⁷⁶ Die hier dargestellten Stufenlehrämter Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II wurden zwischenzeitlich durch die Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) (Neufassung vom 02.07.2002) abgelöst.

führt:

Schulpraktische Studien I:	Blockpraktikum mit Vorbereitung in Erziehungswissenschaft,
Schulpraktische Studien II	Fachdidaktische, in der Regel semesterbegleitende Tagespraktika in jedem Unterrichtsfach und in jeder beruflichen Fachrichtung.

Die Teilnahme an den Schulpraktischen Studien ist bei der Anmeldung zur Ersten Staatsprüfung nachzuweisen. In den Lehramtsstudiengängen findet nach einem Grundstudium von vier Semestern eine Zwischenprüfung statt. Das Grundstudium vermittelt das Grundlagen- und Orientierungswissen und bereitet auf eine weitere selbständige wissenschaftliche Arbeit vor.

Daran schließt sich ein Hauptstudium von zwei (Sek. I) bzw. vier (Sek. II) Semestern an. Das Hauptstudium baut auf der in der Zwischenprüfung nachgewiesenen Beherrschung der Grundlagen des Fachs auf und führt in auszuwählenden Bereichen zu einer wissenschaftlichen Vertiefung.

Die Regelstudienzeit für die Sekundarstufe I beträgt sechs Semester, für die Sekundarstufe II acht Semester. Hinzu kommt jeweils ein Semester für das Abschlussexamen.

„Unter Regelstudiendauer ist die Studiendauer, in der in der Regel – eine entsprechende Gestaltung der Studienordnungen und des Lehrangebots vorausgesetzt- die für die Meldung zum Examen geforderten Leistungen erbracht werden können. Somit bezeichnet die Regelstudiendauer weder die Maximal- noch die Minimalstudiendauer; sie kann über- und unterschritten werden. Die Studienordnungen der einzelnen Fächer sollen jedoch gewährleisten, dass das Studium in der Regelstudiendauer durchgeführt werden kann. Die Regelstudienzeit umfasst die

Studiendauer und im Anschluss daran ein Prüfungssemester.“⁸⁷⁷

Tabelle 1: Regelstudienzeit SI/SII

		Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Regelstudienzeit	Regelstudien- dauer	6 Semester	8 Semester
	Prüfungszeit ⁸⁷⁸	1 Semester	1 Semester
Vorbereitungs- dienst		24 Monate	24 Monate

Tabelle 2: Semesterwochenstundenvolumen

Semesterwochenstundenvolumen								
	für die Sekundarstufe I etwa		für die Sekundarstufe II etwa					
	1. Fach	2. Fach	1. Fach	2. Fach	Fach	berufl. Fachricht.	berufl. Fachricht.	spez. Fachricht.
	42	42	60	60	60	80	80	40
Erzie- hungs- wissen- schaft- liches Studium	28		30		30		30	
Summe in der Regel	112		150		170		150	

⁸⁷⁷ Lehrerausbildungsgesetz-LABG in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. September 1998 (GV. NW. S.564), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. Juni 1999 (GV. NW. S. 386) und Lehramtsprüfungsordnung (LPO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. August 1994, (GV.NW.S.754, 1995 S.166) geändert durch Verordnung vom 19. November 1996 (GV.NW.S. 524)

⁸⁷⁸ Vom Ende der Regelstudienzeitdauer gerechnet.

„Die angegebenen Semesterwochenstunden sind keine für jeden Studiengang exakt geltenden Begrenzungen. Sie sind vielmehr ein Mittelwert und können je nach der Struktur des Studiengangs unter- oder überschritten werden.“⁸⁷⁹ Insgesamt ergibt sich für die S I ein Ausbildungsprofil von etwa 112 SWS und für die S II von 150-170 SWS.

Das Studium für das Lehramt für die *Sekundarstufe I* umfasst:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium und
2. das Studium von zwei Unterrichtsfächern.

Das Studium für das Lehramt für die *Sekundarstufe II* umfasst:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium und
2. das Studium von zwei Unterrichtsfächern oder
das Studium von zwei beruflichen Fachrichtungen oder
das Studium eines Unterrichtsfaches und einer beruflichen Fachrichtung.

„Die Hochschulen legen in eigener Verantwortung die Inhalte des Grundstudiums fest. Sie sind in der Weise festzulegen, dass die Studierenden nach erfolgreichem Abschluss des Grundstudiums den Anforderungen des Hauptstudiums entsprechen können.“⁸⁸⁰

Freiversuch: Erfolgen der Zulassungsantrag und die Ergänzung des Zulassungsantrags innerhalb der genannten Regelstudiendauer von acht Semestern, dann:

- gilt eine nicht bestanden Prüfung als nicht unternommen,
- kann bei bestandener Erster Staatsprüfung zur Verbesserung

⁸⁷⁹ Lehrerausbildungsgesetz-LABG in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. September 1998 (GV. NW. S.564), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. Juni 1999 (GV. NW. S. 386) und Lehramtsprüfungsordnung (LPO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. August 1994, (GV.NW.S.754, 1995 S.166) geändert durch Verordnung vom 19. November 1996 (GV.NW.S. 524)

⁸⁸⁰ Ebenda LABG und LPO

der Gesamtnote die Prüfung einmal zum nächstmöglichen Prüfungstermin wiederholt werden. Näheres regelt die LPO.

Die Gerhard-Mercator-Universität Duisburg bot zum Zeitpunkt der Betrachtung Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufe I (Lehrbefähigung für die Jahrgangsstufen 5-10 an Hauptschulen, Realschule, Gymnasien und Gesamtschulen) sowie für die Sekundarstufe II (Lehrbefähigung für die Jahrgangsstufen 11-13 an Gymnasien, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen) an.

Tabelle 3: Fächer und Fächerkombinationen Lehramt S I und II
(x=kombinierbar) / Quelle: Vorlesungsverzeichnis WS 2000/01⁸⁸¹

Unterrichtsfächer	Chemie	Deutsch	Englisch	Französisch	Geographie	Geschichte	Informatik	Italienisch	Mathematik	Pädagogik	Philosophie	Physik	Psychologie	Religionslehre, ev.	Sozialwissenschaften	Spanisch	Technik
Chemie*	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Deutsch*	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
Englisch*	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
Französisch*	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
Geographie*	x	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
Geschichte*	x	x	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
Informatik	x	x	x	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
Italienisch	x	x	x	x	x	x	x	0	x	0	0	x	0	x	x	0	0
Mathematik*	x	x	x	x	x	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x
Pädagogik	x	x	x	x	x	x	x	0	x	0	0	x	0	x	x	0	0
Philosophie	x	x	x	x	x	x	x	0	x	0	0	x	0	x	x	0	0
Physik*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0	x	x	x	x	x
Psychologie	x	x	x	x	x	x	x	0	x	0	0	x	0	x	x	0	0
Religionslehre ev.*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	x	x	0
Sozialwissenschaften* ⁸⁸²	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	x	0
Spanisch	x	x	x	x	x	x	x	0	x	0	0	x	0	x	x	0	0
Technik*	x	0	0	0	0	0	0	0	x	0	0	x	0	0	0	0	0

⁸⁸¹ *Bei diesen Unterrichtsfächern sind zusätzliche auf das Lehramt für die Sekundarstufe I bezogene Studien möglich.

⁸⁸² Sozialwissenschaften: Politikwissenschaften, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften

Tabelle 4: Fächer und Fächerkombinationen Lehramt Sekundarstufe II
berufliche Fachrichtungen und Unterrichtsfächer /
Quelle: Vorlesungsverzeichnis: WS 2000/01

	Elektrotechnik	Maschinentchnik	Wirtschaftswiss.
Energietechnik	X		
Fertigungstechnik		X	
Technische Informatik	X	X	
Nachrichtentechnik	X		
Spez. Wirtschaftslehre ⁸⁸³ mit den Teildisziplinen			X
Absatz und Marketing			
Banken			
Betriebswirtschaftliche Finanzierungslehre			
Betriebswirtschaftliche Steuerlehre			
Handel			
Industrie			
Organisation und Bürokommunikation			
Unternehmensrechnung			
Wirtschaftsgeographie			
Chemie	X	X	
Deutsch	X	X	X
Englisch	X	X	X
Französisch			X
Mathematik	X	X	X
Physik	X	X	
Religionslehre, ev.	X	X	X
Spanisch			X

Die Studiengänge Wirtschaftslehre/Politik; Politik (Politikwissenschaft/Soziologie) sind zurzeit nicht eingerichtet. Ihre Einrichtung muss im Ministerium durchgesetzt werden.

⁸⁸³ In der Speziellen Wirtschaftslehre sind jeweils zwei Teildisziplinen zu studieren, die mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft zu kombinieren sind.

Die Übersichten zeigen ein relativ breites Fächerspektrum mit vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten. Eine Aufhebung der Lehrerbildung für allgemeinbildende Schulen an der GMU würde das Spektrum an Kombinationsmöglichkeiten in der verbleibenden Lehramtsbildung für berufsbildende Schulen auf die speziellen beruflichen Fachrichtungen reduzieren. Ein Erhalt bzw. Ausbau der allgemeinbildenden unterrichtsfachbezogenen Studiengänge würde die bereits eingeschränkten Studienmöglichkeiten erweitern und ein berufsfeldnahes Ausbildungsangebot sicher stellen, da ohnehin nur drei von elf beruflichen Fachrichtungen an der Universität zu studieren sind.

Voraussetzung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums an der GMU ist das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife oder der Nachweis eines gleichwertigen staatlich anerkannten Zeugnis bzw. für die integrierten Studiengänge Chemie, Elektro- und Maschinentechnik und Wirtschaftswissenschaft die fachgebundene Hochschulreife.

Der Zugang für Inhaber der fachgebundenen Hochschulreife zum Lehramtsstudium wird dann frei, wenn in dem integrierten Studiengang Brückenkurse in drei Fächern erfolgreich abgeschlossen und die Diplom-Vorprüfung bestanden werden.

Für die Studiengänge Elektro- und Maschinentechnik ist nach der LPO vor der Einstellung in den Vorbereitungsdienst (zweite Phase der Lehrerausbildung) eine fachpraktische Ausbildung von zwölf Monaten nachzuweisen.

Davon sind mindestens sechs Monate vor der Zulassung zur Ersten Staatsprüfung nachzuweisen. Um einen Einblick in die Berufswelt der Auszubildenden sowie deren späteren Einsatz und Entwicklungsmöglichkeiten zu bekommen, wird empfohlen, einen großen Teil der zwölfmonatigen fachpraktischen Ausbildung bereits vor Beginn des Studiums zu absolvieren.

Das Studium in den Lehramtsstudiengängen kann sowohl im Sommer als auch im Wintersemester aufgenommen werden. Eine Ausnahme bilden hier die Fächer Chemie, Elektro- und Maschinentechnik und Wirtschaftswissenschaften, in denen das Studium ausschließlich im Wintersemester aufgenommen werden kann.

Diese Regelung führt zu einer Reihe von organisatorischen Schwierigkeiten, die einen reibungslosen Studienverlauf erschweren können. So kommt es immer wieder vor, dass Pflichtveranstaltungen im Sommersemester nicht oder nur unzureichend angeboten werden. Erschwerend kommt hinzu, dass Lehramtsstudierende in zwei oder mehr Fachbereichen studieren wodurch sich die Koordinationsprobleme bei der Studienplanung -durch zeitliche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen- verschärfen. Ein weiteres Problem, das zur Verlängerung der Studienzeit beiträgt, ist die fehlende Wiederholungsmöglichkeit von Klausuren, so dass u.U. ein Semester verloren gehen kann. Um studienzeitverlängernde Effekte zu vermeiden, müssen Pflichtveranstaltungen und Prüfungen unbedingt im Semesterturnus angeboten werden bzw. abzuleisten sein.

Die Regelstudienzeit in den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe I beträgt sechs Semester und für die Sekundarstufe II acht Semester. Hinzu kommt jeweils ein Semester für das Abschlussexamen. Gemessen an den normativen Vorgaben der Regelstudienzeit ist die reale Studiendauer häufig deutlich länger. Eine Studiendauer, die weit aus länger ist als die Regelstudienzeit vorsieht, kann unterschiedliche Gründe⁸⁸⁴ haben und ist nicht grundsätzlich als negativ zu betrachten. Wenn ein zügiger Studienfortschritt jedoch durch Belastungsfaktoren wie Orientierungsprobleme im Studium und Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Studiums gehemmt wird, muss über eine effiziente Hilfe von Seiten der Hochschule nachgedacht werden.

⁸⁸⁴ Z.B. Fachwechsel, Auslandsaufenthalte, Praktika, Studienpausen, etc.

Eine Steigerung der Attraktivität der Studienangebote in der beruflichen Bildung im allgemeinen und an der Universität Duisburg im Besonderen ist notwendig, da es zu wenige Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen gibt⁸⁸⁵. Eine Profilschärfung (Sicherung eines hinreichend breiten Spektrums an allgemeinbildenden Fächern) in der Berufsschullehrerausbildung gewährleistet eine hohe und adäquate Ausbildungsqualität, durch die eine zusätzliche Bewerbergruppe erschlossen werden könnte.

Aachener Modell in der Sekundarstufen II-Ausbildung
für berufsbildende Schulen:

Die „großen“ beruflichen Fachrichtungen:

Wirtschaftswissenschaft, Elektrotechnik und Maschinentechnik in Kombination mit den „kleinen“ Fachrichtungen:

Spezielle Wirtschaftslehre, Nachrichtentechnik, Energietechnik, Technische Informatik und Fertigungstechnik oder

den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern:

Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Mathematik, Chemie, Physik, Ev. Religionslehre⁸⁸⁶ und Philosophie⁹.

8.2 Anlass und Prozessschritte für das Evaluationsvorhaben

Die Initiative für das im Dezember 2000 begonnene Evaluationsprojekt reicht zurück bis März 2000. Die Gerhard-Mercator-Universität (GMU) reagierte zu diesem Zeitpunkt auf die Empfehlungen des Expertenrats

⁸⁸⁵ Bezogen auf die Studienverlaufszahlen der Lehramtsstudierenden über alle betrachteten Wintersemester (WS95/96-WS 00/01) ist ein besonders drastischer Rückgang unter den Studierenden für die S II berufliche Fachrichtungen zu verzeichnen. Waren im WS 95/96 noch 492 für dieses Lehramt eingeschrieben, so waren es im WS 00/01 nur noch 237; ein Rückgang von 50%.

⁸⁸⁶ Gefährdete Studiengänge in Duisburg. Ihr Erhalt muss im Ministerium (Standortgarantie) durchgesetzt werden.

in Umsetzung des im Juni 1999 zwischen Landesregierung und Hochschulen geschlossenen „Qualitätspakts“ zur Neustrukturierung der Hochschullandschaft und den einzelnen Universitäten.

Dieser hatte unter anderem die Konzentration der Lehrerausbildung auf wenige, eine qualitativ hochwertige Ausbildung garantierende, Standorte in NRW zum Ziel und sah neben der Aufhebung zahlreicher Lehramts- und Magisterstudiengänge auch Aufhebungseingriffe im Bereich der Diplomstudiengänge vor.

Nach den Standort- und Strukturempfehlungen der Expertenkommission sollten die Lehramtsstudiengänge an der GMU eingestellt werden, mit Ausnahme der Berufsschullehrerausbildung nach Maßgabe des sogenannten Aachener Modells.

Im Rahmen intensiver Verhandlungen zwischen Hochschule und Ministerium kristallisierte sich schließlich die Option heraus, neben Erhalt und Sicherung der traditionellen Strukturen der Lehrerausbildung, die Studienangebotsstrukturen in einem mehrphasigen Prozess insgesamt auf konsekutive Studienstrukturen umzustellen.

Vor dem Hintergrund, dass die Lehrerausbildung für den Standort ein unverzichtbares qualitatives Element darstellt und „als Bindeglied zur Region und zur Verstärkung der Interdisziplinarität“ eine wichtige Rolle spielt, haben Rektorat und Senat der Hochschule ein Gesamtkonzept für die Evaluation des Lehramtsstudiums über verschiedene Studiengänge hinweg in einem definierten Zeitrahmen von sechs Monaten beschlossen.

Der Verlauf des Evaluationsverfahrens umfasst folgende Schritte:

März bis Juli 2000 In der Vorlaufphase erfolgte eine hochschulinterne Diskussion zu den Empfehlungen und Auswirkungen des Qualitätspaktes auf die Lehrerausbildung an der GMU.

August 2000

Sitzung der Dekane zur Erörterung der Lehrerausbildung

Die Dekane der Hochschule sind in Wahrnehmung ihrer Aufgabe nach § 27, Abs. 1, HG NRW vom 01.04.2000, zu dem Entschluss gekommen, alle Lehramtsstudiengänge der Universität Duisburg in einem zweistufigen Verfahren zeitgleich zu evaluieren. Dieser Beschluss erfolgte einvernehmlich mit dem Vorsitzenden der SK und Leiter des Lehrerbildungszentrums, beraten durch Frau Habel, Leiterin der Geschäftsstelle Evaluation (GEU) Landesrektorenkonferenz (LRK) der Universitäten in NRW⁸⁸⁷.

Die Dekane erhielten den Auftrag die jeweiligen Fachbereiche über das Vorhaben zu informieren und Arbeitsgruppen zu konstituieren um die Evaluation fachbereichsintern mitzugestalten. Die Beteiligung von Studierenden in diesen Arbeitsgruppen wurde von der Leiterin der Geschäftsstelle Evaluation als unverzichtbares Kriterium herausgestellt.

Dezember 2000

Startveranstaltung Evaluation der Lehramtsstudiengänge

Die Startveranstaltung sollte den Auftakt der ersten Evaluationsrunde an der Hochschule Duisburg markieren, an der die Vertreter der lehrausbildenden Fachbereiche und Fächer zur Einführung in das Verfahren teilnahmen. Dabei wurde noch einmal eindringlich auf die Situation der Lehrerausbil-

⁸⁸⁷ Die Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW ist eine Serviceeinrichtung für die Universitäten des Landes. Sie „...unterstützt die nordrhein-westfälischen Universitäten bei der Entwicklung von Evaluationsverfahren als Instrument zur selbstgesteuerten Qualitätssicherung und -verbesserung.“ Foliensatz, Geschäftsstelle Evaluation NRW

derung im Zusammenhang mit der Standortfrage der Gerhard-Mercator-Universität eingegangen sowie die Durchführung der Evaluation von der GEU vorgestellt.

Im Verlauf der Veranstaltung ergab sich jedoch aufgrund fachbereichsinterner Informationsdefizite eine Akzentverschiebung von einem als Startveranstaltung zur Evaluation der Lehramtsstudiengänge geplanten Auftakt zu einer Informationsveranstaltung über Sinn und Zweck des Verfahrens. Mehrere Vertreter befürchteten die Kontraproduktivität der Evaluation in der damaligen hochschulpolitischen Situation. Trotz einer intensiven Diskussion mit der Leiterin der GEU blieb die Grundeinstellung zur Evaluation kontrovers.

*Januar bis
April 2001*

*Informationssammlung und
Expertenbefragungen mit Studierenden / Dokumentenanalyse und Quantitative Daten*

Den Hauptakzent des hochschulinternen Evaluationsprojekts bildete zunächst eine Befragung der Lehramtsstudierenden mittels moderierter Gruppeninterviews zu Studien- und Lehrbedingungen, Studienwirklichkeit und Studierverhalten aus studentischer Perspektive. Parallel dazu wurde eine sorgfältige Dokumentenanalyse (Studien- und Prüfungsordnungen, Vorlesungsverzeichnisse, etc.) durchgeführt sowie die Analyse quantitativer Grunddaten, um einen umfassenden Einblick in verschiedene Aspekte des Studien- und Prüfungsverlaufs zu erhalten.

Ab Juni 2001

Rückmeldung der Ergebnisse an die Studierenden

Die aus den Gruppeninterviews erarbeiteten Berichte sind den befragten Studierenden mit der Bitte um Prüfung der sachlichen Richtigkeit zugegangen. Die inhaltliche Stellungnahme der Studenten ist in die anschließende Ausarbeitung studiengangsbezogener Kurzprofile⁸⁸⁸ eingeflossen.

Seit 2000 liegt ein Referentenentwurf für das Hochschulgesetz NRW vor. Nach § 4 dieses Entwurfs besteht die Verpflichtung der Hochschulen zur regelmäßigen Bewertung ihrer Leistungen; dabei sind sie bei der Durchführung der Evaluation nicht an ein bestimmtes Verfahren gebunden.

Die Gerhard-Mercator Universität Duisburg hat sich für ein Vorgehen gemäß den Empfehlungen zur Evaluation von Studium und Lehre der Landesrektorenkonferenz (LRK) entschieden. „Evaluation wird dabei definiert als ein Verfahren, das die Universitäten eigenverantwortlich und mit dem Ziel der Qualitätssicherung und –verbesserung durchführen.“⁸⁸⁹

Der Ansatz des Evaluationsverfahrens der LRK ist durch folgende zentrale Merkmale charakterisiert⁸⁹⁰:

- Zuständigkeit: Eigenverantwortung der Universität
- Verfahren: Peer-Review + Follow up
- Ziel: Qualitätssicherung und –verbesserung
- Bewertung: Nach Maßgabe der vom Fach selbst gesetzten Ziele
- Konsequenzen: Selbstverpflichtung des Fachs zum Follow up

⁸⁸⁸ Die Kurzprofile der einzelnen Fächer sind in dem Band „Anlagen“ enthalten.

⁸⁸⁹ GEU, Februar 2000, S. 4

⁸⁹⁰ Foliensatz, Geschäftsstelle Evaluation NRW

Der Qualitätsmaßstab der Evaluation sind die von den Fachbereichen selbst gesetzten Ziele. Die Ergebnisse des Evaluationsverfahrens sind daher für ein allgemeines Ranking nicht geeignet. Diesem Konzept liegt ein partizipativer Ansatz zugrunde, bei dem die Lehrenden und Studierenden der Hochschule gleichberechtigt in das Projekt eingebunden werden.

Als Gegenstand der Evaluation werden die Studiengänge als kleinste Einheiten, in denen Studium und Lehre organisiert sind, ihre Struktur, ihre Organisation und Umsetzung in die Praxis betrachtet. „Der Studiengang und der Fachbereich sind die unmittelbaren Erfahrungsfelder der Studierenden an den Hochschulen. Für ihr Zurechtkommen an der Hochschule ist es daher von größter Bedeutung, welche Anforderungen sie in ihrem Fach erfahren. Dazu gehört auch das soziale Klima und die Beziehungen, die sie im Studienalltag erleben.“⁸⁹¹

Primäres Ziel der studiengangbezogenen Evaluation ist die Analyse und Deskription des *Ist-Zustandes* der Lehrerausbildung, d.h. der tatsächlichen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, wobei sowohl *Positiva* als auch *Negativa* systematisch erfasst werden sollen. An einem Soll-Ist-Vergleich kann der Fachbereich erkennen, wo er auf dem Weg zur Realisierung seiner Ziele steht. Die Ergebnisse des Vergleichs können Anlass für die Einleitung von Entwicklungsprozessen sein, d.h. statt einer Momentaufnahme eine Dynamisierung der Darstellung bieten.⁸⁹² Erhoben werden vor allem Veränderungsbedarfe und –möglichkeiten die von der Universität selbst -ohne großen Mitteleinsatz- angegangen werden können.

Die Evaluationsziele lassen sich wie folgt bestimmen:

⁸⁹¹ Bargel, Tino: Bonn 1993, S. 19

⁸⁹² Vgl. Webler, Wolff-Dietrich et al.: Bonn 1993, S. 57

- Transparenz über den Studienverlauf und die Leistung der jeweiligen Studiengänge in Studium und Lehre,
- Analyse der Stärken und Schwächen von Studiengängen in Lehre und Studium,
- Überprüfung der Studienziele und Studieninhalte,
- Profilierung und Weiterbildung des Studienangebots.

Die „Studierbarkeit“ von Studiengängen bzw. des Lehramtsstudiums sollte durch folgende Bedingungen erfüllt sein: „-Transparenz des Studienverlaufs für die Studierenden; Eindeutige Bezüge zwischen Prüfungsordnung, Studienordnung und Lehrangebot; Organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen; Mechanismen für die Rückkopplung ihres Leistungsstandes für die Studierenden.“⁸⁹³

Die erste Stufe der internen Evaluation stützt sich auf folgende Maßnahmen:

- Dokumentenanalyse
- Expertenbefragung von Studierenden
- Interpretation quantitativer Daten

Der Methodenmix ermöglicht ein umfassendes, strukturanalytisches Bild der Situation der Studiengänge filtert konkrete Ansatzpunkte und Potentiale für Verbesserungen heraus.

Die interne Evaluation hat eine systematische Bestandsaufnahme und Analyse der Organisation von Lehre und Studium in Eigenregie der Fachbereiche auf der Ebene der ihnen zugeordneten Studiengänge zum Ziel. Ein elementarer Baustein in der Selbstanalyse ist die Erhebung und Zusammenstellung von qualitativen und quantitativen Daten. Im Rahmen der Evaluation war es daher ein besonderes Anliegen, neben der Ermittlung quantitativer Daten auch eigene qualitative Beurtei-

⁸⁹³ Habel 1995, S. 874f

lungen der Studien- und Lehrsituation zu erhalten. Um zuverlässige und aussagekräftige Informationen über die Situation von Lehre und Studium zu gewinnen ist eine Kombination unterschiedlicher Methoden erforderlich.

8.3 Dokumentenanalyse

Im Interesse einer standortspezifischen Profilbildung werden die Studiengänge einer Überprüfung unterzogen. Diese orientiert sich an den formalen und inhaltlichen Rahmenvorgaben, die in den Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt sind. Es gilt also den Soll-Zustand, die Vorgaben des Studienplanes sowie der Studien- und Prüfungsordnungen mit dem Ist-Zustand, dem tatsächlichen Studien- und Prüfungsverlauf zu vergleichen, um studiengangspezifische Studienhürden und Studienbremsen lokalisieren zu können.

8.3.1 Studienziele

Die Ausbildungsziele in den Lehrämtern sind in den staatlichen Prüfungsordnungen und daraus hervorgehend in den Studienordnungen der Fächer spezifiziert. Um Aufschluss über die von den Fachbereichen selbst gesetzten Ziele in der Lehramtsausbildung zu erhalten, erfolgte eine Analyse von Prüfungs- und Studienordnungen, Studienverlaufsplänen, Vorlesungsverzeichnissen und Kommentierten Vorlesungsverzeichnissen.

Bei der Dokumentenanalyse wurde offensichtlich, dass es in vielen Lehramtsstudiengängen derzeit keine formal gültige Studienordnung gibt. Aus dieser Situation entstehen für die Studierenden Unklarheiten, die ihren Studienalltag unnötig belasten.

Von insgesamt zehn Studiengängen verfügte gerade mal die Hälfte über eine gültige Studienordnung (Chemie, Deutsch, Wirtschaftswissenschaften, Maschinenteknik und Englisch). Für die andere Hälfte der Lehramtsstudiengänge (Mathematik, Physik, Elektrotechnik, Spanisch und Französisch) liegen gegenwärtig keine Studienordnungen vor. In

den romanischen Studiengängen können die Studierenden lediglich auf so genannte Studienverlaufspläne⁸⁹⁴ zurückgreifen.

In den Studienordnungen ist die für alle Lehramtsstudiengänge allgemeingültige Zielsetzung gemäß der LPO formuliert, nach welcher das Studium auf das jeweilige Lehramt für die Sekundarstufe II und gegebenenfalls für die Sekundarstufe I wissenschaftlich vorbereiten soll. Die Orientierung erfolgt dabei an den Aufgaben der künftigen Lehrerinnen und Lehrer, wobei Fachdidaktische und Schulpraktische Studien in das Studium einzubeziehen sind.

Der folgenden Abschnitt soll einen Überblick über die Studienziele für die Lehramtsstudiengänge Chemie, Deutsch, Wirtschaftswissenschaften und Maschinentchnik geben und Angaben machen, ob sich diese Ziele und Studienanforderungen im tatsächlichen Lehrangebot widerspiegeln.

Chemie: Der engen Verknüpfung zwischen Forschung, Lehre und deren praktischer Anwendung folgend, orientiert sich das Studium in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht an den jeweils aktuellen Erkenntnissen des Faches. Eine wichtige Aufgabe des Chemieunterrichtes ist es, Schülerinnen und Schüler zu eigenen kritischen Fragen über Sachverhalte aus dem Bereich Chemie anzuregen und sie zur Planung und erfolgreichen Durchführung von Lösungsansätzen anzuleiten. Deshalb müssen die Studierenden des Lehramts die wesentlichen Gesetze wissenschaftlicher Denkmethode und experimenteller Arbeitsweisen der Chemie und deren praktischer Bedeutung unter heuristischen Gesichtspunkten verstehen und darstellen können.

Maschinentchnik: Das Studienangebot im Lehramtsstudiengang Maschinentchnik ist von den Zielsetzungen getragen, Kenntnisse im Bereich der Technikwissenschaften speziell auf dem Gebiet des Maschinenbaus zu erwerben. Es soll die Studierenden befähigen, sich Theorien und Methoden zur Beschreibung, Analyse und Lösung von Aufgaben und Problemen des Maschi-

⁸⁹⁴ Studienverlaufspläne enthalten Empfehlungen, in welchem Semester welche Lehrveranstaltungen belegt und welche Scheine gemacht werden sollten. Angeboten werden auch Musterstundenpläne, die Hilfestellung bei einer sinnvollen Planung der einzelnen Semester geben.

nenbaus sowie zu deren Erklärung und didaktischen Vermittlung im Unterricht anzueignen. Darüber hinaus sollen sie sich aufgrund der inhaltlichen Kenntnisse sowie der theoretischen und methodischen Einsichten im Hinblick auf Unterrichtsaufgaben selbständig in neue Problemstellungen einarbeiten und Lösungen finden.

Deutsch: In der derzeit gültigen Studienordnung werden für die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte folgende Lernziele festgesetzt:

Linguistik: Die Studierenden sollen sich Überblickskenntnisse in der deutschen Sprache sowie vertiefte Kenntnisse in eine ihrer älteren Sprachstufen und ihrer synchronen und diachronen Beschreibung der deutschen Sprache aneignen. Außerdem sollen sie vertiefte Spezialkenntnisse in Beschreibung und Erklärung sozialer und regionaler Aspekte des Deutschen erwerben.

Literaturwissenschaft: Die Studierenden sollen sich Überblickskenntnisse in der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart sowie vertiefte Kenntnisse einer größeren Auswahl von literarischen Werken verschiedener Gattungen und Epochen aneignen. Sie sollen lernen, soziale, geistesgeschichtliche und ästhetische Bedingungen der Produktion und Rezeption von Literatur zu erkennen. Sie sollen befähigt werden, Texte der deutschen Literatur auch in ihren europäischen Zusammenhängen zu verstehen. Die wichtigsten Methoden der literaturwissenschaftlichen Textanalyse und –Interpretation– sollen im Zusammenhang mit dem Studium der Texte vermittelt und angeeignet werden.

Fachdidaktik: Die Studierenden sollen historische und systematische Überblickskenntnisse in der Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch für die Sekundarstufe II erwerben und in exemplarischen Studien vertiefen.

Wirtschaftswissenschaft: Durch das Studium sollen die Studierenden insbesondere befähigt werden, sich mit der Fragestellung der Fächer sowie ihren wissenschaftstheoretischen und methodischen Voraussetzungen und Implikationen auseinander zu setzen, wirtschaftliche Strukturen, Prozesse, Funktionen und Gegenstände zu analysieren und zu hinterfragen. Sie sollen in die Lage versetzt werden fachspezifische Probleme der Wirtschaftswissenschaft und der Speziellen Wirtschaftslehre selbständig anzugehen, ihre Untersuchung methodisch zu planen und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Darüber hinaus sollen sie die Interdependenz von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft reflektieren und wirtschaftliche Problemkreise interdisziplinär thematisieren

können. Zu den Ausbildungszielen gehört die Fähigkeit fachspezifische Inhalte auf ihre schulische Relevanz überprüfen und in schulischen Lernprozessen auf der Grundlage pädagogischer und fachdidaktischer Theorien anwenden zu können.

Es fällt auf, dass die Zielsetzung der verschiedenen Studiengänge vorrangig auf die Vermittlung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen ausgerichtet ist. Eine Integration von erziehungswissenschaftlichen Anteilen in das Studium wird in den Zielbeschreibungen häufig nicht oder eher beiläufig erwähnt. Die erziehungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtstudium verbleiben daher in der intendiert integrierten Ausbildung oft am Rande. Ähnlich verhält es sich mit der Förderung und Vermittlung von fächerübergreifenden Qualifikationen. Lediglich die Standardaussage, dass die Studierenden bis zum Beginn des Hauptstudiums mit den grundlegenden Anwendungen der Informations- und Kommunikationstechnologien vertraut sein sollen, ist in allen Studienordnungen zu finden.

Der Bedarf an Schlüsselqualifikationen aber gewinnt auch für den Lehrerberuf immer mehr an Bedeutung, insbesondere mit Blick auf die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt, die Anforderungen neuer Medien und das fächerübergreifende Arbeiten. Um eine aktuelle berufsfeldbezogene Ausbildung nicht zu vernachlässigen, müssen die Ausbildungsziele diese neuen Anforderungen klar akzentuieren.

8.3.2 Fächerprofile

Der nachfolgende Abschnitt gibt Auskunft über Studienumfang und Studieninhalte der einzelnen Fächer.

8.3.2.1 Chemie

Der Studiumumfang im Unterrichtsfach Chemie im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II beträgt ca. 60 Semesterwochenstunden (SWS). Praktika werden hierbei mit der Hälfte ihres Zeitbudgets angerechnet. Die Reihenfolge der Praktika ist verbindlich vorgeschrieben.

Im viersemestrigen Grundstudium mit insgesamt 34 SWS werden die Grundlagen des Faches vermittelt. Die erste Studienphase schließt mit der Zwischenprüfung ab, die unmittelbar nach dem vierten Fachsemester stattfinden soll. Die Prüfungen erfolgen grundsätzlich studienbegleitend. Die zentralen Studieninhalte und Prüfungsfächer sind die Anorganische Chemie, Organische Chemie und die Physikalische Chemie.

Die Studierenden empfinden die Leistungsanforderungen im Fach Chemie als hoch. Sie werden aber mit Blick auf den hohen Strukturierungsgrad des Studiums, insbesondere des Grundstudiums, akzeptiert und meist als zu bewältigen erlebt, da den Studierenden der Studienverlauf transparent und die Prüfungsanforderungen meist klar sind.

Hinzu kommen die in der Regel aufgrund der kleinen Zahl von Lehramtsstudierenden guten Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden, die über formale auch informelle Betreuungsmöglichkeiten anbieten. Im Grundstudium ist die Zusammensetzung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen heterogen. Lehramtsstudierende studieren mit Diplomstudierenden zusammen, mit Studierenden die sich in unterschiedlichen Studienphasen befinden und über einen unterschiedlichen Wissensstand verfügen. Die Lehramtsstudierenden fühlen sich gegenüber den Diplomstudierenden häufig als Studenten zweiter Klasse (speziell im Fach Anorganik), sie haben häufig das Gefühl der Überforderung und Vernachlässigung, da sich die Lehrenden für sie weniger zuständig fühlen und kein hinreichendes lehramtspezifisches Studienangebot vorliegt.

Als ein großes Problem wird das Ausmaß an Laborpraktika gesehen, die einen großen Zeitumfang beanspruchen, vor allem weil sie nicht wie im Diplomstudiengang in das Lehramtsstudium integriert sind und die Labore nicht über ausreichende Arbeitsplätze verfügen.

Tabelle 5: Studieninhalte des Unterrichtsfachs Chemie (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Studieninhalte	SWS			Nachweis	
		V	Ü	P	TB	LNW
1	Allgemeine Chemie	4	2		1	
	Chemisches Praktikum Teilbereich A, Teil I:Analytik			6	1	
2	Grundlagen der Anorganische Chemie	3	1			
	Chemisches Praktikum I Teilbereich A, Teil II:Anorganische Chemie			6		1
3	Organische Chemie I	3	1		1	
	Chemisches Praktikum I Teilbereich B, Organische Chemie			6		1
	Experimentierübungen für den Chemieunterricht			4		
	Schulorientiertes Experimentieren I, Allg. Chemie			4		
4	Grundlagen der Physikalischen Chemie	3	1		1	
	Chemisches Praktikum I Teilbereich C, Physikalische Chemie			6		1
Summe anzurechnen		13	5	32		
		13	5	16		
Insgesamt		34				

Im viersemestrigen Hauptstudium sind bis zum Examen insgesamt 26 SWS zu belegen. Der zweite Studienabschnitt gliedert sich in Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen, die sich in folgende Bereiche und Teilgebiete aufteilen:

Bereich	Teilgebiet
A	Anorganische Chemie: Chemie der Metalle / II. Chemie der Nicht-Metalle
B	Organische Chemie I. Reaktionsmechanismen / Synthesen
C	Physikalische Chemie I. Thermodynamik und Kinetik / Aufbau der Materie
D	Andere Gebiete der Chemie I. Stoffflüsse in Natur und Technik / Instrumentelle Analytik / Bindungsmodelle im Chemieunterricht
E	Didaktik der Chemie I. Voraussetzungen, Ziele, Methoden und Medien des Chemieunterrichts

Für ein ordnungsgemäßes Hauptstudium sind Studien in je einem Teilgebiet der fünf Bereiche A-E nachzuweisen. Ein Teilgebiet aus den Bereichen A-C oder E ist vertieft zu studieren.

Studierende, die zusätzlich das Lehramt für die Sekundarstufe I studieren, müssen darüber hinaus fachdidaktische Studien im Umfang von sechs SWS ableisten.

Nach Angaben der Studierenden sind aber die im Rahmen des Zusatzstudiums für die S I geforderten SWS nur schwer abzuleisten, da das Lehrangebot (Anorganik/ Organik) quantitativ unzureichend ist.

Tabelle 6: Studieninhalte des Unterrichtsfachs Chemie (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Studieninhalte	SWS			Nachweis	
		V	S	P	QSN	LNW
5	Teilgebiet in Physikalische Chemie	2		4		
	Schulorientiertes Experimentieren II Organische Chemie (Teilgebiet E I)			4		
6	Teilgebiet in Organische Chemie	2		4	1	
	Vertiefte Studien im Teilgebiet		2			1
	Grundlagen der Didaktik der Chemie (Teilgebiet E)	2				
	Schriftliche Hausarbeit in Chemie oder in weiterem Unterrichtsfach oder in der berufl. Fachrichtung Im Teilgebiet mit den vertieften Studien					
7	Erstellung und Präsentation einer experimentorien- tierten Unterrichtssequenz für die S II			4		1
	Teilgebiet in Andere Gebiete der Chemie	2		4	1	
	Schulpraktische Studien (TB)		2			
8	Teilgebiet in Anorganische Chemie	2		4		1
Summe anzurechnen		10	4	24		
		10	4	12		
Insgesamt			26			

Das Hauptstudium ist lehramtspezifisch ausgerichtet und bietet eine gewisse Studienfreiheit, die ein interessengeleitetes Studium möglich macht, jedoch aufgrund der hohen Leistungsanforderungen und zeit-
aufwendigen Laborpraktika häufig nicht genutzt werden kann.

Das erfolgreiche Studium wird mit der Ersten Staatsprüfung abgeschlossen, die sich aus einer Hausarbeit in einem der beiden Unterrichts-
fächer bzw. in einer beruflichen Fachrichtung und schriftlichen Prüfungen in Erziehungswissenschaft und in den beiden Unterrichtsfächern zusammensetzt.

Die Studierenden kritisieren mit Nachdruck die offizielle dreimonatige Bearbeitungsdauer der Examensarbeit als zu kurz.

Nicht wenige nehmen eine inoffizielle Vorlaufzeit für sich in Anspruch und melden die Diplomarbeit erst kurz vor ihrer Beendigung an. Diese Vorgehensweise führt häufig zu einer Verlängerung der Studienzzeit.

8.3.2.2 Englisch

Zum Zeitpunkt der Evaluation war eine neue Studienordnung in Vorbereitung.

„Innerhalb des Fachbereichs 3 -Sprach- und Literaturwissenschaft- besteht das Doppelfach Anglistik/Amerikanistik aus Gemeinsamkeiten, zugleich aber auch aus dem Studium unterschiedlicher Nationalkulturen, d.h. der Schwerpunkt kann auf eines der beiden Fächer gelegt werden. Die Teilbereiche von Anglistik und Amerikanistik gliedern sich in Literaturwissenschaft und Kultur GB oder der USA und Sprach- und Literaturwissenschaften.“⁸⁹⁵

Als Voraussetzung für das Studium sind bis zur Meldung zur Zwischenprüfung Sprachkenntnisse in zwei Fremdsprachen nachzuweisen, darunter Latein. Ein besonderes Lehrangebot bietet der Fachbereich Anglistik mit dem breiten Angebot von Sprachkursen in Verbindung mit Placement-Tests für Studienanfänger. Die Breite der sprachpraktischen Ausbildung ist ein spezifisches Merkmal der Anglistik an der Hochschule, das viele Studierende bei ihrer Entscheidung für Duisburg beeinflusst hat.

⁸⁹⁵ Studienverlaufsplan Anglistik/Amerikanistik.

Der Studenumfang im Unterrichtsfach Englisch im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II beträgt ca. 60 Semesterwochenstunden (SWS). Die Studienordnung sieht für das Grundstudium 30 SWS vor. Das Grundstudium setzt sich sowohl aus Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen als auch Wahlveranstaltungen zusammen. Die Ausbildung im Grundstudium erfolgt in den Bereichen Linguistik, Literaturwissenschaft, Fachdidaktik, Sprachpraxis und Landeskunde. Das Grundstudium wird mit der bestandenen Zwischenprüfung abgeschlossen, die in der Regel nach dem vierten Fachsemester stattfindet und die Voraussetzung für die Aufnahme des Hauptstudiums. Die Zwischenprüfung setzt sich zusammen aus einer vierstündigen schriftlichen Klausurarbeit und einer 40-minütigen mündlichen Prüfung in Linguistik und Literaturwissenschaft/ Kulturwissenschaft mit Berücksichtigung der Mediävistik oder Landeskunde und Sprachpraxis Englisch.

Tabelle 7: Studieninhalte des Unterrichtsfachs Englisch (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Studieninhalte	SWS im Semester				
	1.	2.	3.	4.	Umfang der SWS insgesamt
Grundkurs Linguistik	2				
Vorlesung: Englisch oder Amerikanische Literatur im Überblick	4				
Aural/Oral Skills	2				
Grundkurs Historische Linguistik		2			
Grundkurs: Einführung in die Analyse und Interpretation literarischer Texte oder Workshop Amerikanistik		2			
Einführung in die Didaktik des Englischen		2			
Writing Skills		2			
Proseminar: Linguistik (mit Leistungsnachweis)			2		
Reading Skills			1		
Proseminar: Landeskunde Großbritannien oder USA oder Proseminar Mediävistik (mit Leistungsnachweis)			2		
Wahlveranstaltung			2		
Phonetic				2	
Proseminar Literaturwissenschaft/Kulturwissenschaft Großbritannien oder Literaturwissenschaft Kulturwissenschaft USA (mit Leistungsnachweis)				2	
Practical Grammar				1	
Wahlveranstaltung				2	
					30

Das Hauptstudium im Unterrichtsfach Englisch umfasst 30 SWS. Die Studierenden sollen im Hauptstudium ihre Kenntnisse in auszuwählende Bereiche vertiefen. Im Hauptstudium erfolgt eine Schwerpunktentscheidung zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft.

Tabelle 8: Studieninhalte des Unterrichtsfachs Englisch (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Studieninhalte	SWS im Semester				
	5.	6.	7.	8.	Umfang der SWS insgesamt
Studium im Teilgebiet I	4				
Studium im Teilgebiet II (mit qualifiziertem Studiennachweis)	4				
Vertiefte Studien im Teilgebiet I (mit Leistungsnachweis)		4			
Sprachpraxis: Advanced Writing Skills		2			
Schriftliche Hausarbeit in Englisch oder im anderen Unterrichtsfach bzw. in der berufl. Fachrichtung					
Schulpraktische Studien			2		
Studium im Teilgebiet III (mit Leistungsnachweis)			4		
Studium im Teilgebiet IV (mit qualifiziertem Studiennachweis)				4	
Studium im Teilgebiet V (mit Leistungsnachweis)				4	
Sprachpraxis (Translation II)				2	
					30
Schriftliche und mündliche Prüfungen im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sekundarstufe II					

Das Hauptstudium des Unterrichtsfachs Englisch gliedert sich in folgende Bereiche und Teilgebiete:

bis zu 14 SWS (Französisch) und haben die Aufgabe elementare Bereiche der spanischen/französischen Grammatik und des Wortschatzes aufzuarbeiten. Am Ende der Sprachkurse erfolgt eine erneute Beratung, ebenso im Anschluss an die sprachpraktischen Übungen. Der Studienumfang in den Unterrichtsfächern Spanisch und Französisch im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II beträgt ca. 60 Semesterwochenstunden (SWS). Der Studienverlaufsplan gibt für das Grundstudium in den Unterrichtsfächern etwa 32 SWS an.

Tabelle 9: Studieninhalte der Unterrichtsfächer Spanisch und Französisch (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester 1.-4-	Studieninhalte	Umfang SWS insges.
	Bereich A Sprachwissenschaft	
	Grundlagenvorlesung Sprachwissenschaft	2
	Einführung in die Sprachwissenschaft	2
	Proseminar (LN)	2
	Überblicksvorlesung zur Sprachwissenschaft	2
	Proseminar oder Übung Sprachwissenschaft	2
	Bereich B Literaturwissenschaft	
	Grundlagenvorlesung Literaturwissenschaft	2
	Einführung in die Literaturwissenschaft	2
	Proseminar (LN)	2
	Überblicksvorlesung zur Literaturwissenschaft	2
	Proseminar oder Übung Literaturwissenschaft	2
	Bereich C Fachdidaktik	
	Einführung in die Fachdidaktik	2
	Bereich D Sprachpraxis	
	Französische Phonetik	2
	Mündliche Sprachpraxis I	2
	Schriftliche Sprachpraxis (Ia Spanisch) (I Franz. LN)	2
	Schriftliche Sprachpraxis (Ib Spanisch)	2
	Übersetzung deutsch-französisch/spanisch I	2
	Bereich E Landeskunde	
	Wahlmöglichkeit zwischen	
	Vorlesung, Proseminar oder Übung Landeskunde	2
Summe		32

Darüber hinaus wird der Besuch von weiteren Veranstaltungen (Übungen, Vorlesungen und Proseminaren) empfohlen.

Die Studierenden kritisieren, dass der Erwerb des Latinums im Rahmen des komplexen Lehramtsstudiums äußerst schwierig ist und ein Studienhemmnis darstellt. Dieser Aspekt ist kein spezifisches Problem der Universität Duisburg.⁸⁹⁶

Zum Nachweis des Latinums finden sich im Studienverlaufsplan keine Angaben.

Das Grundstudium wird durch die Zwischenprüfung abgeschlossen. Die erfolgreich absolvierte Zwischenprüfung ist Voraussetzung für den Erwerb von Leistungsnachweisen im Hauptstudium.

Die Zwischenprüfung wird von vielen Studierenden so lange wie es geht aufgeschoben, weil die Studierenden sich durch das Studium nicht ausreichend auf die Prüfungsanforderungen vorbereitet fühlen. So wird häufig die Form, in der die Prüfungsleistung erbracht werden muss, während des Studiums nicht eingeübt.

Auch die Zwischenprüfung selbst stellt keine hinreichende Vorbereitung auf das Examen dar, da die Prüfungsleistungen im Gegensatz zum Examen deutschsprachig zu erbringen sind und nicht in der jeweiligen Fremdsprache.

Die Studierenden beklagen darüber hinaus, dass für die Zwischenprüfung aufgrund der zeitlichen Verortung (Anfang der vorlesungsfreien Zeit) nicht ausreichend Zeit für eine adäquate Vorbereitung gegeben ist. Eine Verlagerung des Prüfungstermins (Ende der vorlesungsfreien Zeit) würde dieses Problem angemessen lösen.

⁸⁹⁶ ZEvA: 2004 (b)

Das Hauptstudium umfasst die in der Tabelle aufgeführten Veranstaltungen.

Tabelle 10: Studieninhalte der Unterrichtsfächer Spanisch und Französisch (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Studieninhalte	Umfang SWS insges.
5-8-	Bereich A Sprachwissenschaft	
	Hauptseminar (LN)	2
	Hauptseminar (QSN)	2
	Vorlesung	2
	Eine weitere Veranstaltung	2
	Bereich B Literaturwissenschaft	
	Hauptseminar (LN)	2
	Hauptseminar (QSN)	2
	Vorlesung	2
	Eine weitere Veranstaltung	2
	Bereich A oder B (Sprach- oder Literaturwissenschaft)	
	Vorlesung oder Hauptseminar im Teilgebiet der Vertiefung	2
	Bereich C Fachdidaktik	
	Hauptseminar (LN)	2
	Schulpraktische Studien	2
	Bereich D Sprachpraxis	
	Übersetzung deutsch-französisch/spanisch II	2
	Schriftliche Sprachpraxis II	2
	Bereich E Landeskunde	
	Wahlmöglichkeit zwischen	
	Vorlesung, Hauptseminar, Proseminar oder Übung	2
Summe		28

Darüber hinaus wird der Besuch von weiteren Veranstaltungen (Übungen, Vorlesungen, Hauptseminaren und Kolloquien) vom Fachbereich empfohlen.

In diesem Zusammenhang ist auf das eingeschränkte Lehrangebot im

Hauptstudium und die Abstimmungsprobleme im Fach Spanisch hinzuweisen. Das Lehrangebot im Pflicht- und Wahlpflichtbereich ist zeitlich nicht immer überschneidungsfrei, dies gilt beispielsweise für die Bereiche Spanische Linguistik und Spanische Literatur. Diese Schwierigkeiten tragen u.U. zu deutlichen Verzögerungen im Studium bei.

Ein weiterer Kritikpunkt stellt die schlechte Abstimmung von Pflichtveranstaltungen und Vorlesungsverzeichnis dar. So lassen sich die Lehrveranstaltungen häufig nur schwer den Titeln im Vorleseverzeichnis bzw. den Studieninhalten der Bereiche A-E zuordnen.

Kritik fanden auch die Schulpraktischen Studien, die integrale Bestandteile des Lehramtstudiums sind und insbesondere die Begegnung mit Schule und Unterricht ermöglichen sollen. Die Praxisstudien stellen ein zentral wichtiges Studienelement dar. Sie sind fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich zu verknüpfen und auf das jeweilige Berufsfeld, für das das Studium qualifizieren soll, zu beziehen. Wenn aber, wie im Fach Französisch geschehen, das Praktikum nicht dem von den Studierenden angestrebten Lehramt entspricht, sondern inadäquater Weise an einer Grundschule stattfindet oder wie im Fach Spanisch gar nicht angeboten wird, fehlt den Studierenden ein elementarer Baustein in ihrer Lehramtsausbildung. Das Eigenstudium bildet die notwendige Ergänzung der vom Fach angebotenen Lehrveranstaltungen. Die Studierenden sollen möglichst viele Werke der Literatur Spaniens/Frankreichs und hispano-/frankophoner Länder lesen und sich mit Texten (der geschriebenen und gesprochenen Sprache) beschäftigen. Aufgrund der Studienbelastung des Lehramtsstudiums bleibt den Studierenden jedoch -nach eigenen Angaben- eher weniger Zeit für ein interessen geleitetes Literaturstudium.

Ein fester Bestandteil im Rahmen des Lehrangebots in der Romanistik sind die Auslandsaufenthalte. Da Exkursionen innerhalb des Lehrangebots nur in beschränktem Maße durchführbar sind, weist der Fachbereich hier auf die Eigeninitiative der Studierenden hin. Ein oder mehrere Aufenthalte im Ausland stellen eine wichtige und notwendige Ergänzung zum Lehrangebot dar. Die Organisation der Auslandsaufenthalte

wird von den Studierenden als sehr gut beschrieben.

8.3.2.4 Deutsch

Der Studienumfang im Unterrichtsfach Deutsch⁸⁹⁷ im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II beträgt ca. 60 Semesterwochenstunden (SWS). Für das Grundstudium im Unterrichtsfach Deutsch sind in der Studienordnung 32 SWS vorgesehen. Bei Antrag auf die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung sind zwei Fremdsprachen, darunter Latein, nachzuweisen. Das geisteswissenschaftliche Fach Germanistik ist das mit den meisten Studierenden.

Der Aufbau des Grundstudiums, ist so gegliedert, dass es keine größeren organisatorischen und strukturellen Schwierigkeiten gibt, die Prüfungsanforderungen sind transparent. Die Lehrveranstaltungen sind weitgehend so organisiert, dass es so gut wie keine zeitlichen Überschneidungen von Vorlesungen und Seminaren gibt. Die Pflichtveranstaltungen werden mehrmals die Woche angeboten, was die Integration der Lehrveranstaltung in den Stundenplan erleichtert.

In Mediävistik und Mittelhochdeutsch werden nur begrenzt Lehrveranstaltungen angeboten. Zur Realisierung der Lehraufgaben in Mediävistik gibt es an der Hochschule, nach Aussagen der Studierenden, zu wenig Lehrpersonal. Dennoch kann ein fundiertes Grundlagen und Überblickswissen aufgebaut werden.

Eine Schwierigkeit in der Anfangsphase des Studiums stellen die Studieninhalte der Pflichtveranstaltungen Mediävistik und Linguistik dar. Von den Studierenden werden deshalb Grammatik- und Orthografie-Tutorien eingefordert. Solche Crash-Kurse gehören an anderen Standorten der Germanistik bereits zum festen Lehrangebot.

⁸⁹⁷ Zum Zeitpunkt der Befragung liegt eine geänderte Fassung der Studienordnung für den Studiengang Deutsch mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe vom 22. November 2000 vor. Die Angaben der befragten Studenten beziehen sich auf die vorherige Studienordnung.

Den Studierenden bereitet es aufgrund des sehr zeit- und arbeitsintensiven Germanistikstudiums Probleme, die in der Studienordnung vorgegebenen Semesterwochenstunden (SWS) abzuleisten.

Kritik wird -wie auch von Studierenden anderer Studiengänge- an der schlechten Abstimmung von Pflichtveranstaltungen und Vorlesungsverzeichnis geübt. Die Lehrveranstaltungen lassen sich häufig nur schwer den Titeln im Vorleseverzeichnis bzw. den Studieninhalten der alphabetisch gekennzeichneten Bereiche zuordnen.

Mit der Rückmeldung der Ergebnisse von Leistungsnachweisen sind die Studierenden zufrieden.

Tabelle 11: Studieninhalte des Unterrichtsfachs Deutsch (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Studieninhalte	Umfang SWS insges.
1.-4-		
	Pflichtveranstaltungen	
	Einführung in die Linguistik	2
	Einführung in die Literaturwissenschaft	2
	Einführung in das Mittelhochdeutsche	2
	Wahlpflichtveranstaltungen	
	Zwei Vorlesungen in Linguistik oder Fachdidaktik Deutsch	4
	Zwei Vorlesungen in Literaturwissenschaft oder Fachdidaktik Deutsch	4
	Zwei Vorlesungen in Mediävistik	4
	Zwei Proseminare in Linguistik	4
	Zwei Proseminare in Literaturwissenschaft	4
	Zwei Proseminare in Mediävistik	4
	Wahlveranstaltung	2
Summe		32

Die Zwischenprüfung wird als 60-minütige mündliche Prüfung durchgeführt. Sie setzt sich nach Wahl des Kandidaten aus zwei der drei Gebiete:

- Linguistik, Mediävistik und Literaturwissenschaft zusammen.

Die erfolgreich bestandene Zwischenprüfung bildet den Abschluss des Grundstudiums und ist die Voraussetzung für die Aufnahme des Hauptstudiums. Sie findet in der Regel nach dem vierten Fachsemester statt. Das Hauptstudium⁸⁹⁸ im Unterrichtsfach Deutsch umfasst 28 SWS. Es setzt sich aus folgenden Bereichen und Teilgebieten zusammen:

Bereich A	Sprachwissenschaft
Bereich B	Literaturwissenschaft
Bereich C	Fachdidaktik
Bereich D	Sprachpraxis

Aus den Bereichen A-C werden folgende Teilgebiete angeboten:

Teilgebiete des Bereichs A Sprachwissenschaft

A 2	Beschreibungsebenen der deutschen Sprache
A 3	Anwendungsbereiche u. interdisziplinäre Beschreibungsaspekte
A 4	Historische Aspekte der deutschen Sprache (Wahlfach)
A 5	Regionale und soziale Aspekte der deutschen Sprache

Teilgebiete des Bereichs B Literaturwissenschaft

B 2	Gattungen und Formen
B 3	Deutsche Literatur von den Anfängen bis etwa 1500 (Wahlfach)
B 4	Deutsche Literatur von etwa 1500 bis etwa 1800
B 5	Deutsche Literatur von etwa 1800 bis zur Gegenwart
B 6	Autorinnen und Autoren und Werke

Teilgebiete des Bereichs C Fachdidaktik

C 1	Theorien, Modelle, Methoden (verbindlich zu studieren)
-----	--

Der Bereich C Sprachpraxis ist nicht untergliedert.

Die Teilgebiete A 4 und B 3 können nicht zusammen gewählt werden.

Je ein Teilgebiet ist aus dem Bereich A Sprachwissenschaft und aus dem Bereich B Literaturwissenschaft zu wählen

Ein Teilgebiet ist aus dem Bereich A Sprachwissenschaft *oder* aus dem Bereich B Literaturwissenschaft zu wählen

Das Teilgebiet mit den vertieften Studien ist aus folgendem Teilgebietenkatalog zu wählen:

A 2	Beschreibungsebenen der deutschen Sprache
-----	---

⁸⁹⁸ Zum Zeitpunkt der Befragung befand sich keiner der befragten Studierenden im Hauptstudium.

A 4	Historische Aspekte der deutschen Sprache
A 5	Regionale und soziale Aspekte der deutschen Sprache
B 3	Deutsche Literatur von den Anfängen bis etwa 1500
B 4	Deutsche Literatur von etwa 1500 bis etwa 1800
B 5	Deutsche Literatur von etwa 1800 bis zur Gegenwart
C 1	Theorien, Modelle, Methoden

Tabelle 12: Studieninhalte des Unterrichtsfachs Deutsch (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Studieninhalte	Umfang SWS insges.
	Studium im Teilgebiet I	4
	Studium im Teilgebiet II (QSN)	4
	Vertiefte Studien im Teilgebiet I (LN)	4
	Lehrveranstaltung aus dem Bereich D: Sprachpraxis	2
	Schriftliche Hausarbeit in Deutsch oder im anderen Unterrichtsfach	
7.	Schulpraktische Studien	2
8.	Studium im Teilgebiet III (LN)	4
	Studium im Teilgebiet IV (QSN)	4
	Studium im Teilgebiet V (LN)	4
Summe		28

8.3.2.5 Maschinenteknik

Der Studienumfang in der beruflichen Fachrichtung Maschinenteknik⁸⁹⁹ beträgt ca. 80 Semesterwochenstunden (SWS) und in der beruflichen Fachrichtung Technischen Informatik 40 SWS.

Das Grundstudium in der beruflichen Fachrichtung Maschinenteknik umfasst in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Technischen Informatik 51 SWS. Das Grundstudium in der beruflichen Fachrichtung Technischen Informatik umfasst 14 SWS.

⁸⁹⁹ Die befragten Studierenden haben ausschließlich Maschinenteknik in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Technischer Informatik studiert.

Im Grundstudium ist die Zusammensetzung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen heterogen. Wie in anderen naturwissenschaftlichen Fächern, studieren Lehramtsstudierende mit Diplomstudierenden, die sich in den verschiedensten Studienphasen befinden und über einen differenzierten Wissensstand verfügen, zusammen.

Bei den Lehramtsstudierenden tritt daher oft das Gefühl der Überforderung und Vernachlässigung gegenüber den Diplomstudierenden auf. Von den Lehramtsstudierenden werden zwar in der Studienordnung geringere Leistungen gefordert, in der Praxis verlangen die Dozenten aber häufig vergleichbare Leistungen wie im Diplomstudiengang, da dass das Lehrangebot in den Hauptfachstudiengängen inhaltlich wenig lehramtspezifisch ist. Für die Studierenden steht nur eine Teilmenge der Hauptfachangebote zur Verfügung. Es verwundert daher nicht, dass für die Lehramtsstudierenden des Studiengangs Maschinenbau ein als sehr hoch eingeschätzter Leistungsdruck charakteristisch ist.

Die hohen Leistungsanforderungen wären zu bewältigen, wenn nicht die organisatorischen Schwierigkeiten ein ordnungsgemäßes Studieren zusätzlich erschweren würden. Die Koordinations- und Abstimmungsprobleme im und zwischen den Fachbereichen gehören zu den gravierendsten Problemen, die sich auf die Studiendauer auswirken können. Die Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit einem allgemeinbildenden Fach ist nach Aussagen der Studierenden fast nicht zu realisieren. So macht die Desorganisation zwischen den Fachbereichen (Überschneidungen wichtiger Pflichtveranstaltungen) das Studium bestimmter Fächerkombinationen (z. B. Maschinentchnik/Physik) fast unmöglich.

Die Studienrealität ist häufig dadurch bestimmt, dass es Unvereinbarkeiten zwischen Lehrangebot und den in den Studienordnungen enthaltenen Studienplanempfehlungen gibt. So kommt es vor, dass Lehrveranstaltungen nicht angeboten werden. Teilweise bedarf es großer Anstrengung von Seiten der Studierenden die Leistungsnachweise im Rahmen der Studienverlaufspläne zu erwerben, wodurch der reibungslose Studienverlauf erschwert wird.

Das Grundstudium weist einen relativ hohen Strukturierungsgrad auf, dennoch sind die Studien- und Prüfungsanforderungen durch die Differenz von Studienrealität und Studienanforderungen für die Lehramtsstudierenden wenig transparent.

Tabelle 13: Studieninhalte in der beruflichen Fachrichtung Maschinentechnik in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Studieninhalte	SWS			Summe
		V	Ü	L	
1	Höhere Mathematik I und II	4	2		21
	Physik	4			
	Chemie	3			
	Technisches Zeichnen		2		
	Grundlagen der Elektrotechnik I und II	4	2		
2	Höhere Mathematik I und II	4	2		21
	Physik			1	
	Grundlagen der Technischen Informatik I und II	2	1		
	Grundlagen der Werkstofftechnik I und II	2			
	Grundlagen der Elektrotechnik I und II	4	2		
	Messtechnik	2		1	
3	Grundlagen der Technischen Informatik I und II	2	1	2	18
	Grundlagen der Werkstofftechnik I und II	2		1	
	Grundlagen der Technische Mechanik I und II	3	2		
	Steuer- und Regelungstechnik	3	2		
4	Technische Mechanik I und II	3	2		5
Summe					65

Die erfolgreich bestandene Zwischenprüfung bildet den Abschluss des Grundstudiums und ist die Voraussetzung für die Aufnahme des Hauptstudiums. Sie findet studienbegleitend in der Regel bis spätestens nach dem vierten Fachsemester statt.

Die Studierenden beklagen, dass die Fachprüfungen zeitlich zu eng beieinander liegen und daher nicht ausreichend Zeit für eine adäquate Vorbereitung gegeben ist. Hier wäre eine Entzerrung angebracht. Ein weiteres gravierendes Problem stellen fehlende Wiederholungsmöglichkeiten der Prüfungen im selben Semester dar. Eine Änderung dieser

Regelung wäre, nach Aussagen der Studierenden, die beste Möglichkeit die Studiendauer verkürzen zu können.

In diesem Kontext stehen auch die unzureichenden Leistungsrückmeldungen Studienverlauf. So ist für die Studierenden die Notenverteilung nicht immer nachzuvollziehen. Eine optimale Vorbereitung auf folgende Klausuren und Prüfungen wird somit erschwert. Es gibt aber einen Wissensprogress vom Grund- zum Hauptstudium.

Die Zwischenprüfung erfolgt in Form von Klausurarbeiten in den Fächern:

- Höhere Mathematik I und II	4 Zeitstunden
- Technische Mechanik I und II	3 Zeitstunden
- Chemie / Grundlagen der Werkstofftechnik I und II	4 Zeitstunden
- Technische Informatik I und II	2 Zeitstunden
- Grundlagen der Elektrotechnik A1 und A2	4 Zeitstunden
- Steuer- und Regelungstechnik	3 Zeitstunden

Der Umstand, dass Studienanforderungen und Studienrealität oft nicht übereinstimmen, verschärft sich im Hauptstudium. Bei der Gestaltung des Hauptstudiums haben die Studierenden zwar mehr Möglichkeiten interessengeleitet zu studieren, aber es ist oft nicht klar welche Veranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums belegt werden können und welche nicht.

Darüber hinaus ist das Lehrangebot im Studiengang Maschinentechnik eng gefächert und lässt einen optimalen Studienverlauf nur bedingt zu.

Das Hauptstudium gliedert sich in folgenden Bereiche und Teilgebiete:

In der beruflichen Fachrichtung Maschinentechnik:

Bereich A

Teilgebiet I	Mechanik III
Teilgebiet II	Thermodynamik

Bereich B

Teilgebiet I	Werkstoffkunde III
Teilgebiet II	Maschinen- und Konstruktionselemente

Bereich C

Teilgebiet I	Arbeitswissenschaft / Betriebsorganisation
Teilgebiet II	Produktionssystematik

Bereich D Fachdidaktik

Teilgebiet I	Didaktik der Maschinentechnik
--------------	-------------------------------

Und in der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik:

Bereich A Organisation und Betrieb von Rechnersystemen

<i>Teilgebiet</i>	Architektur von Rechnersystemen, Betriebssysteme, Prozessdatenverarbeitung
-------------------	--

Bereich B Fachbezogene Anwendungen der Informatik:

<i>Teilgebiet</i>	Rechnereinsatz in der Konstruktion
<i>Teilgebiet</i>	Rechnereinsatz in der Produktion

Bereich C Spezielle Aspekte von Rechnersystemen und ihre Programmierung

<i>Teilgebiet</i>	Mikroprozessorsysteme
<i>Teilgebiet</i>	Rechnernetze
<i>Teilgebiet</i>	Software-Engineering
<i>Teilgebiet</i>	Sicherheit von IT-Systemen
<i>Teilgebiet</i>	Methoden und Anwendungen der digitalen Simulation

Bereich D Fachdidaktik

<i>Teilgebiet</i>	Didaktisch-methodische Aspekte der Informatik
-------------------	---

Das Hauptstudium in der beruflichen Fachrichtung Maschinentechnik beträgt, wenn sie in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik studiert wird 31 SWS. Das Hauptstudium in der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik beträgt 24 SWS. Für das Studium der fünf Teilgebiete in der beruflichen Fachrichtung Maschinentechnik gilt:

Pflichtteilgebiete sind:

- A 2 Thermodynamik
- B 2 Maschinen- und Konstruktionselemente
- C 2 Produktionssystematik
- D Didaktik der Maschinentechnik

Als Wahlpflichtteilgebiet ist zu wählen:

- A 1 Mechanik III oder
- B1 Werkstoffkunde III oder
- C1 Arbeitswissenschaft/Betriebsorganisation

Für das Studium der fünf Teilgebiete in der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik gilt:

Pflichtteilgebiete sind:

- Architektur von Rechnersystemen, Betriebssysteme, Prozessdatenverarbeitung
- Didaktisch-methodische Aspekte der Informatik

Die übrigen drei Teilgebiete sind aus den Bereichen B und C zu wählen. Vertiefte Studien im Teilgebiet Didaktisch-methodische Aspekte der Informatik sind nicht möglich.

In drei der fünf Teilgebiete, darunter in der Regel im Teilgebiet mit den vertieften Studien, ist jeweils ein unbenoteter Leistungsnachweis zu erwerben, in jeweils den beiden anderen Teilgebieten ist jeweils ein unbenoteter qualifizierter Studiennachweis zu erwerben. Die Lehrveranstaltungen für die vertieften Studien sollten nach Rücksprache mit den zuständigen Professoren aus dem aktuellen Lehrangebot gewählt werden

Tabelle 14: Studieninhalte in der beruflichen Fachrichtung Maschinentechnik (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Teilgebiete	SWS			Summe
		V	Ü	L	
5. WS	Mechanik III oder Werkstoffkunde III oder Arbeitswissenschaft/Betriebsorganisation	5			5
6. SS	Thermodynamik	3	2		9
	Vertiefte Studien in einem dieser Teilgebiete	4			
7. WS	Maschinen- und Konstruktionselemente	2			7
	Produktionssystematik	2	1		
	Didaktik der Maschinentechnik	2			
8. SS	Maschinen- und Konstruktionselemente	2	2		10
	Produktionssystematik	2			
	Didaktik der Maschinentechnik		2		
	Schulpraktische Studien		2		
Summe					31

Tabelle 15: Studieninhalte in der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Semester	Teilgebiete	SWS			Summe
		V	Ü	L	
5. WS.	Architektur von Rechnersystemen, Betriebssysteme, Prozessdatenverarbeitung	2	2		4
6. SS 7. WS 8. SS	Drei wählbare Teilgebiete aus:	2	2		12
	- Rechnereinsatz in der Konstruktion				
	- Rechnereinsatz in der Produktion				
	- Mikroprozessorsysteme				
	- Rechnernetze				
	- Software-Engineering				
	- Sicherheit von IT-Systemen				
	- Methoden und Anwendungen der digitalen lation				
6. SS	Vertiefte Studien in einem dieser Teilgebiete	4			4
7. WS	Didaktisch-methodische Aspekte der Informatik	1	1		2
	Schulpraktische Studien		2		2
Summe					24

8.3.2.6 Wirtschaftswissenschaft

Der Studiumumfang im Unterrichtsfach Wirtschaftswissenschaft im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II in Verbindung mit einem Unterrichtsfach beträgt 80 Semesterwochenstunden (SWS) und in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Spezielle Wirtschaftslehre 86 SWS. Das Grundstudium in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft umfasst in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Spezielle Wirtschaftslehre 52 SWS und in Verbindung mit einem Unterrichtsfach 46 SWS.

Tabelle 16: Studieninhalte des Unterrichtsfachs Wirtschaftswissenschaft (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden

Studieninhalte	Semester			
	1..	2.	3.	4.
Buchhaltung und Abschluss	2			
Mathematik für Ökonomen I und II	2	2		
Beschreibende Statistik				2
Einführung in die EDV	4			
Investition und Finanzierung		2		
Jahresabschluss				2
Kosten und Leistungsrechnung			2	
Einführung in die betriebswirtschaftliche Steuerlehre	2			
Beschaffung und Produktion	2			
Absatz			2	
Planung und Organisation/Personalwirtschaft			2	
Methodenlehre BWL				2
Mikroökonomie I und II		2	2	
Makroökonomie I, II und III		2	2	2
Wirtschaftspolitik I und II			2	2
Methodenlehre VWL			2	
Zivilrecht I und II		2	2	
Konzeptionen der Wirtschaftsdidaktik oder Ziel- und Inhaltskomponenten des Wirtschaftslehreunterricht	2			
Methoden und Medieneinsatz im Wirtschaftslehreunterricht	2			
Summe	16	10	16	16

Die Studierenden beurteilen das Grundstudium als hinreichend gut gegliedert. Sie beurteilen den Studienaufbau als positiv, trotz der relativ hohen Leistungsanforderungen, die sie aber nicht für die Überziehung der Regelstudienzeit verantwortlich machen. Das Grundproblem für die Studierenden liegt in defizitären organisatorischen Regelungen, aufgrund derer häufig mindestens ein Semester verloren geht.

Als wesentliche organisatorisch-strukturelle Gründe für die Verlängerung der Regelstudienzeit werden die Grundvorlesungen genannt, die nur im Jahresturnus stattfinden und die en bloc abzulegenden Klausuren, für die es keine Wiederholungsmöglichkeiten im gleichen Semester gibt. Der Zwischenprüfung wird eine selektierende Wirkung und eine große Belastung zugeschrieben. Die Studierenden beurteilen den Leistungsdruck, aufgrund der besonders hohen Durchfallquote, als hoch. Prüfungen werden oft so lange wie es geht hinausgeschoben. Aufgrund der Stoffmasse wird häufig eine strategische Auswahl der Prüfungsgebiete betrieben. Eine inhaltliche ad-hoc Vorbereitung erschwert die Internalisierung des Wissens.

Die Zwischenprüfung erfolgt durch Klausurarbeiten in:

- Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre (240 Minuten)
- Grundzüge der Volkswirtschaftslehre (240 Minuten)
- Grundlagen des Wirtschaftsrechts (120 Minuten)

Die erfolgreich bestandene Zwischenprüfung bildet den Abschluss des Grundstudiums und ist die Voraussetzung für die Aufnahme des Hauptstudiums. Sie findet in der Regel nach dem vierten Fachsemester statt. Das Hauptstudium der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft umfasst sowohl in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Spezielle Wirtschaftslehre als auch in Verbindung mit einem Unterrichtsfach 34 SWS.

Das Grundproblem für die Studierenden im Hauptstudium stellen zeitli-

che Überschneidungen von wichtigen Lehrveranstaltungen dar, sowie der Jahresrhythmus von wichtigen Lehrveranstaltungen und Prüfungen.

Das Studium der fünf Teilgebiete umfasst folgende Lehrveranstaltungen:

Bereich A Allgemeine Betriebswirtschaftslehre

Teilgebiet 1: Theorie betrieblicher Funktionen und Prozesse

- Produktionstheorie 2 SWS
- Absatztheorie 2 SWS
- Investitionstheorie 2 SWS

Teilgebiet 2 Gestaltung und Steuerung betrieblicher Institutionen und Prozesse

- externe Rechnungslegung 2 SWS
- interne Rechnungslegung 2 SWS
- Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Steuer 2 SWS

Bereich B Allgemeine Volkswirtschaftslehre

Teilgebiet 1 Hauptelemente der Ordnungs- und Prozesstheorie

Konjunktur und Wachstum 2 SWS

Geld, Währung und Inflation 2 SWS

Arbeitsmarkt und Verteilung 2 SWS

Teilgebiet 2 Hauptelemente der Ordnungs- und Prozesstheorie

Markt und Wettbewerb 2 SWS

Wirtschaftspolitische Konzepte: Ordnungs- und Prozesspolitik 2 SWS

Europäische Wirtschaftspolitik 2 SWS

Bereich C Fachdidaktik

Teilgebiet 1 Allgemeine und spezielle Didaktik der Wirtschaftswissenschaft

Fachdidaktisches Seminar mit volkswirtschaftlichem Schwerpunkt 2 SWS

Fachdidaktisches Seminar mit betriebswirtschaftlichem Schwerpunkt 2 SWS

Das vertiefte Studium in einem dieser Teilgebiete umfasst 4 SWS

Es beinhaltet:

im Bereich A: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre das

Teilgebiet 1 Theorie betrieblicher Funktionen und Prozesse

mit Organisations- und planungs und theoretischen Grundlagen 2 SWS

Seminar zur Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre (nach Maßgabe des Lehrangebots) 2 SWS

schen Studien entfallen 2 SWS. Zusätzlich ist ein Teilgebiet einer Teildisziplin, für das eine Vertiefung angeboten wird, vertieft zu studieren.

Folgende Teildisziplinen werden angeboten:

- Absatz und Marketing
- Banken
- Betriebswirtschaftliche Finanzierungslehre
- Betriebswirtschaftliche Steuerlehre
- Handel
- Industrie
- Organisation und Bürokommunikation
- Unternehmensrechnung
- Verkehr
- Wirtschaftsgeographie

Die Studierenden geben an, dass die Teildisziplin Banken auf zu hohem fachwissenschaftlichem Niveau angeboten wird. Die Lehramtsstudierenden studieren eine Teilmenge Diplom unter den gleichen Voraussetzungen wie die Hauptfachstudierenden. Die Inhalte sind in keiner Weise auf lehramtsspezifische Bedürfnisse abgestimmt.

In drei der fünf Teilgebiete, darunter in der Regel im Teilgebiet mit den vertieften Studien, ist jeweils ein Leistungsnachweis zu erwerben, davon je einer aus den beiden gewählten Teildisziplinen und einer aus dem Bereich der Fachdidaktik. In den beiden anderen Teilgebieten ist jeweils ein qualifizierter Studiennachweis zu erwerben. Im Studium der beruflichen Fachrichtung Spezielle Wirtschaftslehre kann das Teilgebiet aus dem Bereich der Fachdidaktik nicht vertieft studiert werden.

8.4 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Aus der Dokumentenanalyse der vorliegenden Studienordnungen in Kombination mit den Befragungsergebnissen aus den Experteninterviews ergab sich, dass eine Differenz zwischen Studienanforderungen

und Studienrealität nicht unüblich ist. Aus der Analyse der Studienordnungen ergeben sich eine Reihe organisatorisch-formaler Studienhemmnisse, die einen reibungslosen Studienverlauf erschweren.

Ein wichtiger struktureller Grund der speziell die Studierenden der beruflichen Fachrichtungen, Elektro- und Maschinentechnik, betrifft, stellt *das Nicht-Anbieten vorgeschriebener Veranstaltungen* dar. Die Studierenden müssen dann größte Anstrengungen unternehmen den Leistungsnachweis im Rahmen einer anderen Veranstaltung zu erwerben, die ursprünglich nicht dafür vorgesehen war. Diese „flexible“ Handhabungsweise bei dem Erwerb von Leistungsnachweisen wurde auch von den Studierenden in der Romanistik berichtet. So ist es Ihnen möglich, das Studium einigermaßen im Rahmen der Studienverlaufspläne zu absolvieren. Die Studiengestaltung verschlingt so wichtige Energien, was zu Lasten des inhaltlichen Studierens geht.

Die Studierbarkeit in den, vorrangig natur-, ingenieurs- und wirtschaftswissenschaftlichen, Lehramtsstudiengängen wird zusätzlich durch ein *fehlendes inhaltliches Angebot für Lehramtsstudierende* erschwert.

Elemente, die zur Studienzeitverkürzung beitragen sollen, wie *studienbegleitende Prüfungen*, können von den Studierenden oft nicht wahrgenommen werden. Speziell im Fachbereich Maschinenbau liegen die Klausuren zeitlich zu eng beieinander, so dass eine adäquate Vorbereitung für die Studierenden im Rahmen des komplexen Lehramtsstudium nicht gegeben ist. Prüfungen werden so weiter heraus geschoben.

Eine fehlende Übereinstimmung von *Prüfungsmodus und den tatsächlich erlernten Formen der Leistungserbringung* trägt ebenso dazu bei, dass Prüfungen so weit es geht weg geschoben werden.

Fehlende Studienordnungen enthalten den Studierenden wichtige Hinweise für eine sinnvolle Studiengestaltung vor. Daraus müsste resultieren, dass den betroffenen Studierenden das Studium wenig transparent erscheint. Das trifft aber nicht auf die Unterrichtsfächer Mathematik und Physik zu. Aufgrund des großen Engagements der Lehrenden und der relativ kleinen Anzahl von Lehramtsstudierenden in den Fachbereichen läuft die Studiengestaltung ohne größeren organisatorischen Aufwand für die Studierenden ab. Ein Nachteil entsteht für diejenigen, die keinen

Kontakt zu den Lehrenden finden, auf die sie zur Studiengestaltung angewiesen sind.

Ein großes Problem aber ergibt sich für die Lehramtsstudierenden des Fachs Physik in der Abstimmung mit den jeweiligen Prüfungsämtern. Da es keinen für das Prüfungsamt relevanten Entwurf der Studienordnung gibt, wie in Mathematik, müssen Studierende oft zwischen Prüfungsamt und Lehrenden hin und her pendeln um Formalia abzuklären. Für Lehramtsstudierende des Fachs Elektrotechnik verschärft sich der Umstand noch durch das Einzelkämpfertum. Oft befindet sich nur ein Studierender für die berufliche Fachrichtung in dem Diplomstudiengang, der kein hinreichendes Lehrangebot und keinen Ansprechpartner vorfindet.

8.5 Experteninterview

Daten zu den befragten Studierenden:

26. Januar 2001: Maschinentechnik/
Technische Informatik S II bF:
3 Studenten (4., 5. und 7. Semester)
Elektrotechnik/Technische Informatik S II bF:
1 Student (3. Semester).

Alle Befragten befinden sich im Grundstudium, studieren aber teilweise im Hauptstudium. Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 25,5 Jahren.

09. Februar 2001 Wirtschaftswissenschaft/
Spezielle Wirtschaftslehre S II bF:
1 Student (9. Semester)
Wirtschaftswissenschaft/Deutsch S II bF:
1 Student (11. Semester)

Beide Studenten befinden sich im Hauptstudium. Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 27,5 Jahren.

15. Mai 2001 Mathematik/Wirtschaftswissenschaft: S II bF:
 2 Studenten (6. Semester)
 Mathematik/Informatik S II/I:
 1 Student (6. Semester)
- Alle Studenten befinden sich zur Zeit im Hauptstudium. Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 23 Jahren.
17. Mai 2001 Englisch/Philosophie S II:
 1 Studentin (2. Semester)
 Englisch/Französisch S II/I:
 1 Studentin (2. Semester)
 Englisch/Italienisch S II/I:
 1 Studentin (4. Semester)
 Englisch/Sozialwissenschaften S II/I:
 1 Student (6. Semester)
 Englisch/Deutsch S II/I:
 1 Student (8. Semester)
- Alle Studentinnen befinden sich im Grundstudium, ein Student befindet sich im Hauptstudium und einer sowohl im Grundstudium (Englisch) als auch im Hauptstudium (Deutsch). Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 21,6 Jahren.
21. Mai 2001 Chemie/Geographie S II/I:
 1 Studentin (10./12. Semester)
 Chemie/Technik S II/I:
 1 Studentin (14./9. Semester)
- Beide befinden sich im Hauptstudium. Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 30 Jahren.

28. Mai 2001 Deutsch/Sozialwissenschaften S II/I:
1 Student (5. Semester)
Deutsch/Geografie S I
1 Student (7. Semester)

Beide Studenten befinden sich im Grundstudium. Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 30 Jahren.

29. Mai 2001 Französisch/Englisch/Psychologie S II/I:
1 Studentin (7. Semester)
Französisch/Mathematik S II/I:
1 Studentin (7. Semester)
Französisch/Spanisch S II/I:
1 Studentin (10. Semester)
Französisch/Englisch/Spanisch S II/I:
1 Student (7. Semester)

Alle Studenten befinden sich im Hauptstudium. Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 24,2 Jahren.

05. Juni 2001 Physik/Mathematik: S II/I:
1 Studentin (6. Semester)
Physik/Informatik S II:
1 Student (14. Semester)
Physik und Technik S II/I:
1 Student (11. Semester)

Alle Studenten befinden sich im Hauptstudium. Das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden liegt bei 25 Jahren.

Nur die Studierenden selbst sind in der Lage, gezielt Auskunft über ihre Studiensituation im Gesamtzusammenhang des als sehr komplex zu bezeichnenden Lehramtsstudiums zu geben. Ihr Wissen und ihre Kritik stellen eine unverfälschte Rückmeldung dar, die Gelegenheit und Anlass geben sollte, ins Gespräch zu kommen. Die Ergebnisse der Gruppeninterviews wurden in Berichtsform festgehalten und sind in konzentriert in sogenannte „Kurzprofile“ der Fächer eingeflossen.

Aus hochschulpolitischer Sicht ist die studentische Bewertung von Studium und Lehre auf der Ebene der Studiengänge als Rückmeldung an die Fachbereiche und Fächer unverzichtbar. Eine grundlegende Ver-

besserung muss (über einzelne Veranstaltungskritiken hinaus) die generelle Situation von Lehre und Studium erfassen. Als Konsequenz aus der Situationsanalyse sollen Schlussfolgerungen über die Akzeptanz und Qualität von Studium, Studienbedingungen und Lehre und gezogen werden.

Als Methode der Gesprächsführung mit den Studierenden wurde das sogenannte „Experteninterview“ in leicht modifizierter Form gewählt, da es in besonderer Weise geeignet ist, komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren. Das Experteninterview als qualitatives Verfahren der empirischen Sozialforschung ist ein wenig strukturiertes Erhebungsinstrument, das zu explorativen Zwecken eingesetzt und auf der Basis eines flexibel zu handhabenden Leitfadens⁹⁰⁰ geführt wird.

Nach SCHÜTZ ist unter Expertenwissen ein begrenztes, in seiner Begrenzung dem Experten klar und deutlich verfügbares Wissen, zu verstehen. „Seine Ansichten gründen sich auf sichere Behauptungen, seine Urteile sind keine bloße Raterei oder unverbindliche Annahmen.“⁹⁰¹

Das Leitfadeninterview setzt ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstands bei den Interviewern voraus, um als kompetente Gesprächspartner ernst genommen zu werden und das Wissen der „Experten“ umfassend zu erheben.

Als Entlastung für die Interviewer und zwecks einer gewissen Standardisierung der Interviews wurden den Themenkomplexen einige Fragen untergeordnet. Gemäß einer offenen und flexiblen Interviewführung war die zuvor festgelegte Reihenfolge der Leitfragen jedoch nicht strikt einzuhalten. Die Leitfragen dienten lediglich als Gerüst, „...wobei die offenen Themenkomplexe die Befragten durchaus zur freien Erzählweise aufforderten ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen (...) und Beispielen darzustellen.“⁹⁰² D.h. den befragten Studierenden wurde ausreichend Raum für eigene Themen gelassen und die Entfaltung ihrer Relevanzstrukturen.

⁹⁰⁰ Der verwendete Leitfaden ist dem 2. Band „Anlagen“ beigelegt.

⁹⁰¹ Meuser, Michael und Ulrike Nagel 1997, S. 484

⁹⁰² Friebertshäuser, Barbara, 1997, S. 376

Die Gespräche wurden mit der Intention geführt, Stärken und Schwächen, Belastungen und Leistungen der Studiengänge aus der Sicht der befragten Studierenden⁹⁰³ in Erfahrung zu bringen sowie Hinweise auf Ursachen für Studienzeiterlängerungen, -abbrüche etc. zu gewinnen. Die Ergebnisse sollen als Informationsgrundlage und als Ausgangspunkt von konkreten Maßnahmen zur Optimierung der Verhältnisse für die Arbeitsplanung im Fach dienen.

Aufgrund des knapp bemessenen Zeitrahmens für die Evaluation und der bevorstehenden vorlesungsfreien Zeit war es schwierig, Studierende unterschiedlicher Semester und Altersgruppen für die Gespräche über Studium und Lehre zu gewinnen. In diesem Zusammenhang ist besonders den Fachschaften zu danken, die sich problembewusst für die Gruppeninterviews zur Verfügung gestellt haben, so dass gleichzeitig die Sichtweise der organisierten Studierendenvertretung der Fachbereiche mit in die Ergebnisse einfließt.

Eine Repräsentativitätsschluss kann aufgrund der fehlenden Zufallsauswahl und geringen Grundgesamtheit (Anzahl der befragten Studierenden: n=25) nicht gezogen werden. Dennoch ist mit „Zweifeln an der Validität des studentischen Urteils ist das Ausweichen vor der Kritik nicht zu kaschieren. Es soll ja gerade nicht um repräsentative Erhebungen, sondern um die Grundlage für einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden gehen.“⁹⁰⁴

⁹⁰³ Die befragten Studierenden wurden angehalten, ihre Beurteilungen nur zu den angesprochenen Sachverhalten abzugeben, mit denen sie persönlich in Berührung gekommen sind und Erfahrungen gemacht haben. Aufgrund der recht homogenen Zusammensetzung der Studierenden in den Interviews, sind die Urteile über die faktisch identischen Sachverhalte relativ eindeutig ausgefallen.

⁹⁰⁴ Brunn 1995, S. 806

8.5.1 Auswertung des Materials

Die Vorbereitung für die Auswertung des Materials bestand darin, auf der Basis der Tonaufzeichnungen Protokolle anzufertigen, um alle Gesprächsverläufe wortwörtlich zu dokumentieren und für die spätere Auswertung festzuhalten. Gleichzeitig wurden die Transkripte anonymisiert, so dass keinerlei Rückschlüsse mehr auf die befragten Personen möglich sind.

Bei der Interpretation der Daten blieb auch die Gesprächssituation in der die Daten erhoben worden sind nicht unberücksichtigt. Während der Erhebungssituation wurden Kurzprotokolle, sogenannte Postkripta angefertigt, um die subjektiven Eindrücke der Interviewer festzuhalten, die wertvolle Hilfe bei der Aufbereitungs- und Auswertungsarbeit leisten. Denn anders „als bei quantitativer Forschung wird bei qualitativen Methoden die Kommunikation des Forschers mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis, statt sie als Störvariable soweit wie möglich ausschließen zu wollen“.⁹⁰⁵

In einem zweiten Schritt wurden die transkribierten Interviews zu thematisch gegliederten Aussageblöcken zusammengefasst, um auf alle relevanten Textpassagen der Befragten zu einem Thema zugreifen zu können. Dabei orientiert sich die thematische Kategorisierung an den Themen des Leitfadens. In einem weiteren Überprüfungsschritt galt es die Kategorien an einzelne Interviewtexte anzulegen. Um eine größtmögliche Intersubjektivität zu erreichen, arbeiteten die Projektmitglieder dabei unabhängig voneinander.

Der Vergleich der Ergebnisse machte weitere Abgrenzungen und Modifikationen erforderlich, zudem wurde das Schema um Kategorien erweitert, die sich zunächst anhand der Forschungsfragen und des Leitfadens nicht ableiten ließen, welche die Befragten aber als für sie wichtige Probleme selbst akzentuiert und auf Zusammenhänge aufmerksam

⁹⁰⁵ Flick 1995, S. 15

gemacht haben, die im Interview selbst nicht thematisiert wurden. Gerade diesen Themen kommt eine besondere Bedeutung zu, da es sich um wichtige Aspekte handeln kann, die zu neuen Erkenntnissen führen können. Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden ja eigens eingesetzt, um neue Themen, Aspekte und Zusammenhänge zu entdecken, die vorher unbekannt waren. Bei der Auswertung wurden Aussagen auch dann, wenn sie nicht im Zusammenhang der jeweiligen Fragen, sondern an anderer Stelle auftauchten, jeweils einer operationalisierten inhaltlichen Dimension zugeordnet.

8.5.2 Datenschutz und Soziale Erwünschtheit

Bei der Ergebnisinterpretation war zu berücksichtigen, dass die Angaben der Befragten, insbesondere solche, die sich auf kritische Aspekte der Lehrerausbildung beziehen, in einigen Fällen durch soziale Erwünschtheit sowie durch Befürchtungen vor Deanonymisierung beeinflusst sein könnten, auch wenn die Anonymität strikt zugesichert und eingehalten wurde. So war etwa nicht auszuschließen, dass Studierende in Einzelfällen negativere Angaben gemacht hätten, so dass deren Einschätzungen ein eher positiver eingefärbtes Gesamtbild vermitteln. Dies gilt vor allem für die Aussagen, wo sich Befragte, die sich vorzugsweise im mittleren Kategorienbereich einordneten, ohne den Einfluss sozialer Erwünschtheit oder anderen Befürchtungen vor Sanktionen, eventuell im negativen Bereich angesiedelt hätten.

Sie geben Auskunft darüber, in welchen Bereichen Mängel identifiziert werden konnten, welche die Realisierung von Vorgaben der Studien- und Prüfungsorganisation behindern.

Die ausgewerteten Dokumente und Gespräche sollten zusammen mit den quantitativen Daten die Grundlage für eine begutachtende, bewertende und fachbereichsexterne Fremdeinschätzung durch sogenannte Peers darstellen.

8.6 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse

Erhobene Dimensionen der studentischen Befragung:

Folgende inhaltliche Dimensionen wurden erhoben:

1. Studienwahl und Studieneinstieg,
2. Studienklima und gegenwärtige Studiensituation,
3. Lehrangebot,
4. Prüfungsorganisation und
5. Beratungs- und Serviceleistungen.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen eine große Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Universität. Insgesamt kennzeichnet die überschaubare Hochschule ein konstruktives und kooperatives Arbeitsklima. Bei der Wahl der Universität spielt die Nähe zum Heimatort wie auch die Atmosphäre der Hochschule eine entscheidende Rolle.

Es wird aber auch deutliche Kritik an Studienorganisation und Studienbedingungen in den Lehramtsstudiengängen geübt. Die Lehrerbildung in Duisburg ist durch eine Differenz zwischen Studienanforderungen und Studienrealität gekennzeichnet. Aus der für die Studierenden unbefriedigenden Situation im universitären Alltag ergeben sich eine Reihe organisatorisch-formaler Studienhemmnisse, die einen reibungslosen Studienverlauf erschweren.

Studienordnungen

In fünf von zehn Fächern⁹⁰⁶ *fehlen Studienordnungen* (in zwei davon liegen Verlaufspläne vor: Französisch und Spanisch), so dass den Studierenden wichtige Hinweise auf eine sinnvolle Anlage des Studiums fehlen, und sie verstärkt zur Studiengestaltung auf die Fachstudienberatung durch das Hochschulpersonal angewiesen sind.

Ein Nachteil entsteht insbesondere für diejenigen, die nur schwer Kontakt zu den Lehrenden finden.

Nicht selten gibt es *Unklarheiten* bei der Interpretation von nicht eindeutig formulierten Studien- und Prüfungsordnungen, da sie oft äußerst kompliziert und in einer schwer verständlich juristischen Sprache formuliert sind.

Kritisch anzumerken ist, dass sich viele Professoren (auch Fachstudienberater) nicht ausreichend mit den Studien- und Prüfungsordnungen auskennen. Auch Änderungen von Studien- oder Prüfungsordnungen werden nicht immer adäquat an die Studierenden weitergegeben.

Die Abstimmung von Studienordnung und Vorleseverzeichnis ist oftmals für die Studierenden nicht transparent. Es kommt häufig vor, dass die Studierenden Probleme mit der Zuordnung der Titel im Vorleseverzeichnis haben.

Lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen

Ein wichtiger struktureller Aspekt, der alle in die Untersuchung einbezogenen Studiengänge betrifft und sich mit Ergebnissen repräsentativer Studien⁹⁰⁷ deckt, ist das Fehlen von lehramtsbezogenen Studienangeboten und –profilen. Inhaltlich ist das fach- und erziehungswissenschaftliche Studium zu wenig auf die spezifischen Anforderungen von

⁹⁰⁶ Physik, Mathematik, Elektrotechnik, Romanistik

⁹⁰⁷ Fried (1997) gibt einen guten Überblick über die deutschsprachige empirische Lehrerbildungsforschung.

Unterricht und Erziehung im schulischen Kontext ausgerichtet.

Studierende zweiter Klasse

Lehramtsstudierende der Ingenieurs-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften fühlen sich oft als Studierende zweiter Klasse. Dieses Problem ergibt sich aus den im Grundstudium heterogen zusammengesetzten Lehrveranstaltungen, in Folge dessen es oft zu inadäquaten Ansprüchen der Lehrenden den Studierenden gegenüber kommt. Auf dem Papier werden zwar geringere Leistungen von ihnen verlangt, in der Praxis aber vergleichbare mit denen der Hauptfachstudierenden. Die Lehramtsstudierenden finden keine auf sie abgestimmten Studienangebote vor, sie studieren nur eine Teilmenge der Hauptfachangebote.

Aktuelle und schulrelevante Themen

Darüber hinaus kritisieren die Studierenden, dass den wenigen lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungen der Bezug zu aktuellen schulrelevanten Themen fehlt.

Einführungsveranstaltungen

Die befragten Lehramtsstudierenden kritisieren oft das *abstrakte Niveau der Beratungsleistungen in den Einführungsveranstaltungen*, so dass sich die Studierenden eher desorientiert als informiert fühlen. Die Studierenden der *beruflichen Fachrichtungen* Elektro- und Maschinentechnik beklagen das *Fehlen lehramtsspezifischer Einführungsveranstaltungen*. Oft befinden sich nur vereinzelt Lehramtsstudierende in den Diplomstudiengängen, die sich ihren eigenen Weg durch das Studium und die Hochschule bahnen müssen. Ohne verlässliche Informationen besteht die Gefahr, dass die Studierenden plan- und ziellos studieren.

Studienbeginn

Je nach Studiengängen kann das Lehramtsstudium im Sommer- und/oder im Wintersemester begonnen werden. Teilweise aber fehlt den Studierenden die Möglichkeit einführende Lehrveranstaltungen im *Semsterturnus* besuchen zu können, weil Pflichtveranstaltungen im Sommersemester nicht oder nur unzureichend angeboten werden.

Tutorien

Es fehlen teilweise *Tutorien*, die die Orientierung und die soziale Einbindung der Studenten in der Eingangsphase verbessern und bei individuellen Studienschwierigkeiten auch fachlich helfen.

Curriculare Abstimmung

In der Lehramtsausbildung sind die Studienbereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Praxis im wesentlichen *nicht integriert*, d.h. sie werden weitgehend unverbunden wahrgenommen. Die Herstellung eines Zusammenhangs wird den Studierenden selbst überantwortet.

Ein Teil der Studierenden bemängelt die Vermittlung von unverbundenen Teilkenntnissen.

Koordination

Neben fachbereichsinternen Schwierigkeiten treten fachbereichsübergreifende Koordinationsprobleme auf. Die Studierenden beklagen die Situation, dass sie aufgrund von Überschneidungen einführender Pflichtveranstaltungen ihr Studium nur unter großen Schwierigkeiten innerhalb der Regelstudienzeit absolvieren können.

Die Studiengestaltung verschlingt so wichtige Energien, was zu Lasten des Studierens geht.

Lehrangebot

Erschwerend kommt das Nicht-Anbieten vorgeschriebener Veranstaltungen, insbesondere in Pflichtlehrgebieten, hinzu. Das Lehrangebot muss aber im Sinne eines ordnungsgemäßen Studiums den Anforderungen von Prüfungs- und Studienordnungen entsprechen.

Dieser Aspekt betrifft speziell die Studierenden der beruflichen Fachrichtungen wie auch Studierende in Studiengängen mit einem sehr begrenzten Lehrangebot im Hauptstudium.

Beratungsangebot in speziellen Studien- und Prüfungsphasen

Den Studierenden fehlt ein konkretes Studienberatungsangebot zu Beginn des Hauptstudiums wie auch zur Regelung des Staatsexamens.

Klare Zuständigkeiten

Die *fehlende bzw. unzureichende Vernetzung und Kooperation* der dezentralen Beratungsangebote in den Fächern (Studentensekretariat, Studienberatung, Prüfungsamt, Fachschaften) die oft unzählige Anlaufversuche der Studierenden zur Folge haben- trägt eher zur Desorientierung im Studium bei. Ein verbessertes Informationsangebot würde den Studierenden die Chance bieten, sich mehr mit dem Studium zu identifizieren und motivierter zu studieren.

Prüfungsorganisation

Elemente, die zur Studienzeitverkürzung beitragen sollen, wie *studienbegleitende Prüfungen*, können von den Studierenden oft nicht wahrgenommen werden. Speziell im Fachbereich Maschinenbau liegen Klausuren zeitlich so eng beieinander, dass eine sinnvolle Vorbereitung für die Studierenden im Rahmen des komplexen Lehramtsstudiums oft nicht möglich ist.

Eine fehlende Übereinstimmung von *Prüfungsmodus und den tatsächlich erlernten Fähigkeiten und Kenntnissen*, die im Studium erworben wurden, trägt ebenso dazu bei, dass Prüfungen so weit es geht verschoben werden.

Fehlende Wiederholungsmöglichkeiten von Klausuren

Ein weiteres Problem, das zur Verlängerung der Studienzeit beiträgt, ist die fehlende Wiederholungsmöglichkeit von Klausuren. Um studienzeitverlängernde Effekte zu vermeiden, müssen Pflichtveranstaltungen und Prüfungen unbedingt im Semesterturnus angeboten werden.

Berufsfeldbezug

Vielfach beklagen die Studierenden den fehlenden Berufsfeldbezug. Praxisanteile reihen sich ebenso in das Nebeneinander von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft ein und tragen nicht zu einer integrativen Ausbildung bei.

Die Praktika leiden häufig an der ungenügenden Anleitung zu ihrer Gestaltung, an der fehlenden oder begrenzten Betreuung durch Hochschullehrer sowie am fehlenden Feedback. Die Praxisstudien sind oft nicht mit den theoretischen Lehrangeboten verknüpft und beziehen sich nicht immer auf das angestrebte Lehramt für welches das Studium qualifizieren soll.

8.6.1 Verbesserungsvorschläge

Im Rahmen der Befragung kristallisierten sich sehr schnell Möglichkeiten zu einer effizienteren Organisation des Studiums heraus:

Studierendenberatung

- Institutionalisierung von Orientierungs- oder Einführungsveranstaltungen, die speziell auf die Informationsbedürfnisse von

Lehramtsstudierenden – auch der beruflichen Fachrichtungen - abgestimmt sind, vor der Vorlesungszeit stattfinden und auf fächerübergreifende Beratungsinstanzen verweisen.

- Adressenverzeichnis von Lehramtsstudierenden, zum Austausch und zur Bildung von Lerngruppen
- Konsequente Hilfestellung bei der Stundenplanung durch das verantwortliche Fach
- Informationsveranstaltungen vor Beginn des Hauptstudiums mit detaillierten Informationen über Lehrinhalte von Pflicht-, Wahlpflicht- und Nebenfächern sowie über Vertiefungsschwerpunkte etc.
- Beratungsangebote in kritischen Phasen des Studiums (Examen)
- Die Zentrale Studienberatung muss einen stärkeren und regelmäßigeren Informationsaustausch mit Studienfachberatungen herstellen.

Hochschuldidaktische Aufgaben

- Detaillierte Informationen über Organisation und Verlauf des Lehramtsstudiums. Studien- und Prüfungsordnungen bzw. Beispiele für Studienverlaufspläne müssen unbedingt vorliegen und klar und eindeutig formuliert sein.
- Optimierung der Informationsflüsse. Es ist z. B. bei Änderungen einer Studien- und Prüfungsordnung keineswegs gewährleistet, dass die wesentlichen beratenden Stellen über geänderte Passagen informiert werden.
- Kompetente Ansprechpartner für Informationen und consequente Hilfestellung beim „Lesen“ der Prüfungsordnung, Studienordnung, Vorleseverzeichnis etc. (Verzeichnis wichtiger Personen, die Auskunft zum Lehramtsstudium geben können.)

- Abstimmung von Studienordnung und Vorleseverzeichnis, um auf der Basis eines übersichtlichen Angebotes die Lehrveranstaltungen zweckdienlich auswählen zu können.
- Konsequente Aktualisierung von Prüfungs- und Studienordnungen um eine einheitliche und dokumentierte Richtschnur vorgeben zu können.
- Curriculare Abstimmung und Koordination zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Bereichen
 - Tutorien oder ähnliche Veranstaltungen, um evtl. bestehende Defizite abzubauen.
 - Unbedingte Vereinbarkeit zwischen Lehrangebot und den in den Studienordnungen enthaltenen Studienplanempfehlungen
 - Inhaltliche Abstimmung des Studiums auf Lehramtstudierende
 - Ausweitung der Praxiskontakte auf verschiedene Phasen des Studiums.
 - Anbindung von Praktika und praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen an alle am Lehramtsstudium beteiligten Studienbereiche.
 - Förderung allgemeiner Qualifikationen (z. B. soziale, kommunikative Kompetenzen).
 - Absprachen über die Verteilung der Lehrveranstaltungen über die ganze Woche.

Prüfungsmodalitäten

- Flexibilisierung der Prüfungstermine: Prüfungen sollten semesterbegleitend und Wiederholungsklausuren zeitnah angeboten werden.
- Entzerren von Prüfungsphasen, um eine sinnvolle Prüfungsvorbereitung zu gewährleisten

- Abstimmung der Prüfungsmodalitäten. In Prüfungen sollten nur Kenntnisse und Fähigkeiten nachgefragt werden, für die im Studium eine Grundlage gelegt wurde.
- Übereinstimmung von Prüfungsmodus und den tatsächlich erlernten Formen der Leistungserbringung (z. B. Prüfungen in der Muttersprache während des Studienverlaufs versus Prüfungen in der Fremdsprache im Staatsexamen).

Die Ergebnisse der Experteninterviews sollen durch statistische Daten ergänzt werden, damit die Ergebnisse auch auf quantitativer Ebene eingeschätzt werden können.

8.7 Zusammenfassung der quantitativen Eckdaten⁹⁰⁸

Um das Bild abzurunden, stützen sich die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung nicht allein auf studentische Urteile, sondern auch aufbereitete quantitative Daten der Hochschulstatistik, denen eine Indikatorfunktion für die Effizienz des Studiums zugeschrieben werden kann.

Die quantitativen Daten sollen einen umfassenden Einblick in verschiedene Aspekte des Studienverlaufs geben, um mögliche bzw. bereits in den Experteninterviews aufgedeckte Stärken, aber auch Schwächen, in der universitären Lehrerausbildung transparent zu machen. Dieses soll anhand von Daten geschehen, denen eine Indikatorfunktion für die Effizienz des Studiums zugeschrieben werden kann.

Um Aufschluss über den formalen Studien- und Prüfungsverlauf der Lehramtsstudierenden zu erhalten, wurden folgende Bereiche auf der Grundlage der Hochschulstatistik erfasst:

⁹⁰⁸ Die Ergebnisse basieren, soweit nicht anders vermerkt, auf den Daten der Hochschuldatenbank „Super X“ der Gehrard-Mercator-Universität Duisburg und beziehen sich ausschließlich auf die Fächer des Aachener Modells. Die jeweiligen Tabellen zu den erfassten Bereichen befinden sich in dem 2. Band „Anlage“.

- Personenbezogene Daten: Alter, geschlechtsspezifische Verteilungen, Ausländeranteile
- Hochschulzugangsberechtigung
- Studienverlauf (Studienanfänger, Studierende, Abbrecher, Studiengangwechsler)
- Erfolgsquote (abgelegte Zwischenprüfungen und Hauptprüfungen)
- Anzahl der Absolventen
- Fachstudiendauer und Hochschulsemester bis zur Zwischenprüfung (Median, Mittel)
- Fachstudiendauer bis zum Examen (Median, Mittel)
- Fächer mit Noten

Vorrangig interessiert die Frage, welche Studienabschnitte von Studierenden relativ problemlos durchlaufen werden und in welchen Abschnitten es Verzögerungen gibt.

Struktur- und Verlaufsdaten

Von insgesamt 12259 Studierenden an der Hochschule waren im Sommersemester 2001 1765 Studentinnen und Studenten in den Lehramtsstudiengängen eingeschrieben⁹⁰⁹. Der Großteil der Lehramtsstudenten, nämlich 1571, strebt das Lehramt für allgemeinbildende Schulen und 194 das Lehramt für die Sekundarstufe II an beruflichen Schulen im Rahmen des „Aachener Modells“ an. Die Mehrheit der Studienanfängerinnen und –anfänger, sowie der Studierenden in den geistes- und sprachwissenschaftlichen Lehramtsfächern (SS 2001) ist weiblich. Ausländische Studierende finden sich nur zu sehr geringen Anteilen. Die für das Lehramt eingeschriebenen Ausländerinnen und Ausländer belegen am häufigsten sprachwissenschaftliche Fächer.

Betrachtet man die Studienverlaufzahlen der Lehramtsstudierenden über die betrachteten Wintersemester, so lässt sich für alle ein leichte

⁹⁰⁹ Der betrachtete Zeitraum bezieht sich auf die Wintersemester 1995/96-2000/01. Siehe für diesen Bereich die Seiten 11-14 im Anlagenband.

Zunahme der Studierenden zahlen feststellen. Nicht jedoch für die Lehrämter der S II berufliche Fachrichtungen, hier lässt sich ein Rückgang der Studierendenzahlen im betrachteten Zeitraum von 50% verzeichnen.⁹¹⁰

Hochschulzugangsberechtigung⁹¹¹

Von insgesamt 159 Studierenden im Lehramt für die Sekundarstufe I weisen alle die Allgemeine Hochschulreife auf, bis auf drei Studierende, die über die Fachhochschulreife verfügen. Ein Studierender hat die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben.

Im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II haben von 461 Studierenden 426 die Allgemeine Hochschulreife erworben. 25 Studierende verfügen über die Fachhochschulreife und 10 haben ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben. Von insgesamt 352 Studierenden im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II/I weisen 343 die Allgemeine Hochschulreife auf. Drei Studierende haben die Fachhochschulreife und sechs die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben.

Im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II für die beruflichen Fachrichtungen weisen von insgesamt 236 Studierenden 195 die Allgemeine Hochschulreife auf. 38 Studierende haben die Fachhochschulreife und drei Studierende haben ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben.

Alter der Studierenden bei Studienbeginn⁹¹²

Bei Studienbeginn (WS 2000/01) im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I sind von 17 Studierenden drei unter 20 Jahr alt. Acht Studenten sind zwischen 20 und 24 Jahre alt. Ein Student ist zwischen 25 und 29 Jahre al, fünf Studierende sind dreißig Jahre und älter.

⁹¹⁰ Siehe die Seiten 14-16 im Anlagenband.

⁹¹¹ Siehe die Seiten 22-24 im Anlagenband.

⁹¹² Siehe die Seiten 26-29 im Anlagenband.

Bei Studienbeginn (WS 2000/01) im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II sind von 54 Studierenden 13 unter 20 Jahre alt. Sechzehn Studenten sind zwischen 20 und 24 Jahre alt. Sechzehn Studenten sind zwischen 25 und 29 Jahre alt, die restlichen neun Studierenden sind dreißig Jahre und älter. Bei Studienbeginn (WS 2000/01) im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II/I sind von 34 Studierenden 11 unter 20 Jahre alt. 23 Studenten sind zwischen 20 und 24 Jahre alt.

Bei Studienbeginn (WS 2000/01) im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II für die beruflichen Fachrichtungen sind von 19 Studenten zwei unter 20 Jahre alt. 9 Studenten sind zwischen 20 und 24 Jahre alt, 6 zwischen 25 bis 29 Jahre alt und zwei Studierende sind 30 Jahre und älter.

Alter der Studierenden bei Abschluss⁹¹³

Das Alter der Lehramtsstudierenden bei Abschluss ihres Studiums (WS 2000/01) ist relativ hoch. Das durchschnittliche Alter für das Lehramt für die Sekundarstufe I liegt bei 26,3 Jahren (Deutsch, Physik, Französisch), für die Sekundarstufe II bei 27,1 Jahren (Deutsche, Französisch, Spanisch, Englisch, Mathematik), für die Sekundarstufe II/I (Deutsch, Physik, Französisch, Chemie, Englisch, Mathematik) bei 28,9 Jahren und für das Lehramt an beruflichen Schulen bei 30,5 Jahren (Wirtschaftswissenschaften, Elektrotechnik, Fertigungstechnik, Mathematik, Spezielle Wirtschaftslehre, Englisch).

Lehramtsstudierende nach Studiengängen⁹¹⁴

Die Zahl der Lehramtsstudierenden variiert deutlich zwischen den einzelnen Studiengängen an der Hochschule. In der Regel ist er höher in den geistes- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen als in den naturwissenschaftlichen.

⁹¹³ Siehe die Seiten 31-33

⁹¹⁴ Siehe Seite 20 im Anlagenband.

Tabelle 17: Studierende nach Studiengang (Köpfe)

Studiengang (Köpfe)	SS 01		Studiengang (Köpfe)	SS 01	
	Ge-samt	1. FS		Ge-samt	1. FS
LA SI Deutsch	67	2	LA SI Französisch	3	
LA S II Deutsch	210	21	LA SII Französisch	25	
LA SII/I Deutsch	107	2	LA SII/I Französisch	20	1
LA SII bF Deutsch	2		LA SII Spanisch	26	
LA SI Englisch	27	2	LA SI Chemie	5	
LA SII Englisch	98	11	LA SII Chemie	6	
LA S II/I Englisch	92	3	LA SII/I Chemie	30	
LA S II bF Englisch	5	1			
LA S II bF/ Spez. W-lehre	16		LA SI Physik	4	
LA S II bF Wiwi	126	3	LA SII Physik	11	
			LA SII/I Physik	15	
LA S I Mathematik	34	5			
LA S II Mathematik	37	5	LA SII bF E-technik	16	
LA S II/I Mathematik	41		LA SII bF Nachr.tech.	5	
LA S II bF / Mathem.	3		LA SII bF Techn. Inf.	6	
			LA SII bF Fert.technik	1	
			LA SII bF Maschinenbau	11	
			LA SII bF Techn. Inform.	3	

Im Studienbereich *Germanistik* sind mit 386 Studierenden die meisten Lehramtsstudierenden vorzufinden (SS 2001), davon befinden sich 67 Studierende im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I, 210 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II, 107 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II/I und 2 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen.

Der zweitgrößte Studienbereich ist *Anglistik* mit 222 Studierenden. Davon befinden sich 27 Studierende im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I, 98 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II, 92 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II/I und 5 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen.

Den drittgrößten Studienbereich stellen die *Wirtschaftswissenschaften* mit 142 Lehramtsstudierenden dar. Davon befinden sich 126 Studierende im Lehramtsstudiengang Wirtschaftswissenschaften für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen und 16 im Lehramtsstudiengang Spezielle Wirtschaftslehre für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen.

Es folgt der Studiengang *Mathematik* mit insgesamt 115 Lehramtsstudierenden. Davon befinden sich 34 Studierende im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I, 37 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II, 41 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II/I und 3 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen.

Im Studienbereich *Romanistik* befinden sich 74 Lehramtsstudierende. Davon befinden sich im Lehramtsstudiengang Französisch für die Sekundarstufe I 3 Studierende, 25 im Lehramtsstudiengang Französisch für die Sekundarstufe II, 20 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II/I. Im Lehramtsstudiengang Spanisch für die Sekundarstufe II befinden sich 26 Studierende.

Im Studienbereich *Chemie* befinden sich 41 Lehramtsstudierende. Davon befinden sich im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I 5 Studierende, 6 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II und 30 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II/I.

Im Studienbereich *Physik* befinden sich 30 Lehramtsstudierende. Davon befinden sich im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I 4 Studierende, 11 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II, 15 im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II/I.

Die Fächer *Elektrotechnik* und *Maschinentchnik* weisen den niedrigsten Anteil an Lehramtsstudierenden auf. Vor Maschinentchnik mit insgesamt 15 Studierenden rangiert Elektrotechnik mit 27 Studierenden. Im Studiengang Elektrotechnik für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtung studieren 16 Lehramtsstudierende. Im Studiengang Elektrotechnik in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Nachrichtentechnik studieren 5 Lehramtsstudenten, in Verbindung mit der berufli-

chen Fachrichtung Technische Informatik studieren 6 Studenten. Im Studiengang *Maschinentchnik* in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Fertigungstechnik studiert 1 Lehramtsstudent. Im Studiengang Maschinenbau für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtung studieren 11 Lehramtsstudierende. 3 Studierende befinden sich im Lehramtsstudiengang Maschinenbau für die Sekundarstufe II in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik.

*Fächerkombinationen*⁹¹⁵

Betrachtet man die Anzahlen für alle belegten Fächerkombinationen zeigt sich, dass im Wintersemester 2000/01 Deutsch am häufigsten in Verbindung mit den Fächern Englisch (165), Spanisch/Französisch (61) und Wirtschaftswissenschaften (16) studiert wird.

An zweiter Stelle steht die Anglistik. Sie wird am häufigsten kombiniert mit Deutsch (165), Spanisch/Französisch (70) und Wirtschaftswissenschaften (13).

An dritter Stelle folgt das Fach Wirtschaftswissenschaft. Am häufigsten wird es kombiniert mit Deutsch (16), Englisch (13) und Französisch/Spanisch (8).

Es folgen die Fächer Spanisch/Französisch in der Kombination mit Englisch (70), Deutsch (61) und Mathematik (10). Das Fach Mathematik wird am häufigsten kombiniert mit Physik (36), Chemie (20) und Deutsch (12). Danach folgt das Fach Chemie in Kombination mit Mathematik (20), Deutsch (7) sowie Physik und Englisch (je 4). Das Fach Physik wird am häufigsten kombiniert mit Mathematik (36), Chemie (4) und Englisch (3).

Das Fach Elektrotechnik wird am häufigsten mit den Kombinationsfächern Mathematik (3), Maschinentchnik und Englisch (je 2) belegt. Das Fach Maschinentchnik wird am häufigsten kombiniert mit Englisch

⁹¹⁵ Siehe Seite 21 im Anlagenband.

(3), Deutsch und Elektrotechnik (je 2).

*Studiererfolg*⁹¹⁶

Die Studienabschlussquote ist in den Lehramtsstudiengängen relativ gering. Betrachtet man die natürlichen Studienanfängerkohorten⁹¹⁷ (Matrikelnummern), von Wintersemester 1995 bis Sommersemester 2001 - also über 12 Semester - zeigt sich folgendes Bild.

Von insgesamt 20 Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I [Anglistik (2), Germanistik (10), Mathematik (7); Romanistik (1)] absolvierten lediglich 3 Studierende erfolgreich ihr Studium, davon ein Student im Studiengang Germanistik und zwei Studierende im Studiengang Mathematik.

In den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe II haben von insgesamt 83 Studierenden [Anglistik (31), Chemie (2), Germanistik (25), Mathematik (6), Physik (2), Romanistik (17)] drei Studierende erfolgreich das Examen abgeschlossen. Davon je ein Student in den Studiengängen Germanistik, Mathematik und Romanistik.

In den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe II/I hat von insgesamt 45 Studierenden [Anglistik (11), Chemie (6), Germanistik (14), Mathematik (9), Physik (3), Romanistik (2)] ein Student erfolgreich das Examen im Studiengang Mathematik abgeschlossen.

In den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen haben von insgesamt 43 Studierenden [Maschinenbau (4), Elektrotechnik (1), Wirtschaftswissenschaft (38)] drei Studierende ihr Studium erfolgreich beendet. Davon ein Student im Studiengang Maschinenbau und zwei im Studiengang Wirtschaftswissenschaften.

⁹¹⁶ Siehe die Seiten 35-37 im Anlagenband.

⁹¹⁷ Unter Kohorte versteht man eine nach bestimmten Kriterien ausgesuchte Personengruppe, deren Entwicklung und Veränderung in einem bestimmten Zeitablauf untersucht wird.

Gründe für die geringe Anzahl an Studienabschlüssen über alle Lehramtsstudiengänge hinweg müssten in den Bereichen Studienabbruch, Studienfachwechsel bzw. Studierverhalten gesucht werden.

*Regelstudienzeit*⁹¹⁸

Die Fachstudiendauern überschreiten in der Regel die in den Lehramtsstudiengängen vorgesehenen Regelstudienzeiten. Die durchschnittliche Studiendauer variiert zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen und innerhalb der einzelnen Lehrämter, mit dem Fach, das die Lehramtsstudierenden belegt haben.

8.8 Datenkritik

Auch wenn bei der „Evaluation qualitative Aspekte der Bedingungen in Studium und Lehre und der Studienorganisation im Vordergrund stehen, bildet ein Gerüst quantitativer Kennziffern (.) einen Teil des Vorhabens.“⁹¹⁹ Angesichts dessen und das die quantitativen Daten durch die Lehrberichterstattung immer mehr in das Blickfeld der Hochschulöffentlichkeit geraten, sollte die Informationsinfrastruktur und die Informationsbereitstellung in den Hochschulen stärker auf die Erfüllung dieser Aufgabe hin überprüft werden.

Ziel sollte eine durch Indikatoren gestützte Beschreibung von Studium und Lehre verbunden mit konkreten Anregungen für Verbesserungen in der Studienorganisation und für die Entwicklung eines Systems der Qualitätssicherung sein.

Dabei haben die statistischen Daten „vor allem die Funktion, mögliche Schwachstellen im Aufbau und Ablauf von Lehre und Studium aufzuzeigen (rote Lampe-Funktion), die dann in gezielten sozialempirischen Analysen vor allem hinsichtlich der Ursachen und des Stellenwertes für

⁹¹⁸ Siehe die Seiten 45-61 im Anlagenband.

⁹¹⁹ Mayer, Karl-Urich 1995, S. 59

das gesamte Gefüge von Lehre und Studium hinterfragt werden müssen“.⁹²⁰

Die Bewertung von Lehre und Studium erfolgt am wirksamsten auf der Ebene von Studiengängen bzw. Fachbereichen, dementsprechend sollten auch die hierfür unabdingbar erforderlichen Daten und Verfahren, mit denen Leistungen der Hochschule quantitativ bestimmt und eventuelle Mängel oder Defizite im Leistungsspektrum der Hochschule aufgedeckt werden können, erhoben und aufbereitet werden. Allerdings liegen in den Universitäten die für Evaluationsaufgaben dringend benötigten quantitativen Daten zuweilen überhaupt nicht bzw. nicht in der gewünschten Form vor. In den Lehramtstudiengängen kommt erschwerend dazu, dass die Hochschulstatistik die Grunddaten bisher häufig vorwiegend in Bezug auf Fachbereiche, allenfalls auf Lehreinheiten, nicht aber für Studiengänge erfasst und ausweist. Dieses Problem stellt sich in Duisburg nicht.

Durch die Option die erforderlichen Daten nach „Abschlüssen“ auswählen zu können, werden beispielsweise bei der Eingabe in die Hochschuldatenbank „super X“ nur die Matrikelnummer derjenigen Studierenden herausgefiltert, die das entsprechende Studium mit dem gewählten Abschluss anvisieren, die Daten können also nach Wunsch studiengang- bzw. fachbereichsspezifisch abgerufen werden.

Insgesamt kann man sagen, dass die Hochschulstatistik der GMU über einen umfangreichen Katalog von validen Daten zum gesamten Hochschulbereich, einschließlich des Studierendenbestands, verfügt.

Der gesamte Datenbestand umfasst die semesterweise Erfassung und Erhebung von Studienanfängern und Prüfungskandidaten, Hochschul-, Studienfachwechsler, Exmatrikulierten usw. nach Studienfächern erhoben. Darüber hinaus lassen sich Daten zu Fachstudiendauer, Alter der Studierenden etc. abrufen, so dass dem Anwender eine Reihe von Informationen zu Studium und Studienverlauf zur Verfügung stehen.

⁹²⁰ Griesbach, Heinz 1995, S. 83

Daten zu Umfang und Entwicklungen der Zahlen der Studierenden geben einen Überblick über die Zusammensetzung der immatrikulierten Studierenden nach soziodemografischen Merkmalen. Wie hoch die Zahl der Studierenden ist, die tatsächlich die angebotenen Lehrleistungen in Anspruch nehmen bzw. der Anteil der Teilzeitstudierenden oder derjenigen, die gar keine Lehrleistungen in Anspruch nehmen, geht aus den Daten nicht hervor. Besonders effizient ist die Erhebung von Verlaufsstatistiken in Form von Kohortenbetrachtungen wie die Analyse zum „Studienerfolg“.

Dabei geht es nicht darum einzelne Studierende zu identifizieren, sondern aggregiert analysieren zu können, ob es im Studium markante, zeitlich zu fixierende Punkte für Studienabbrüche, Fachwechsel, etc. gibt, deren Ursachen noch zu erforschen wären. In diesem Zusammenhang ist auch anzumerken, dass häufig nicht ein Merkmal, sondern erst die sachgerechte Kombination verschiedener Merkmale die eigentlich interessanten Informationen liefern.

Die Daten der Hochschulstatistik reichen aber nicht aus, um alle Fragen zur Situation von Studium und Lehre erschöpfend zu analysieren. So geben sie zwar Auskunft über den Umfang langer Studienzeiten in einzelnen Fächern, über deren Ursachen⁹²¹ liegen aber keine Informationen vor.

Grund dafür, weder eine erschöpfende Bewertung von Lehre und Studium zu ermöglichen noch die vielfältigen Ursachen für als zu lang erachtete Studienzeiten umfassend analysieren zu können, ist im wesentlichen das Fehlen einer echten Studienverlaufsstatistik, die nach dem Hochschulstatistikgesetz (HstatG) seit 1992 aus verfassungs- und datenschutzrechtlichen Gründen nicht mehr erlaubt ist.⁹²² Unbedingt erforderlich sind auch Absprachen hinsichtlich der zu Vergleichszwecken dienenden Daten zwischen Hochschulen (zu den gleichen Studiengän-

⁹²¹ Es fehlen hierfür wichtige Informationen zu sozioökonomischen Einbindungen, persönlichen Motivationen, möglichen beruflichen Ausbildungen vor dem Studium, etc.

⁹²² Vgl. Hörner, Walter 1995, S. 15

gen), Statistischen Ämtern der Länder und bzw. dem Statistischen Bundesamt.

8.9 Betreuung, Beratung und interne Kommunikation

An den Hochschulen sind in erster Linie die Hochschullehrer für die Beratung und Betreuung der Studierenden verantwortlich. Bei fachlichen und fachwissenschaftlichen Fragen und Problemen, wie Prüfungsvorbereitungen, Prüfungsarbeiten, etc., sind sie die primären Ansprechpartner. Obwohl bei der Beratung und Betreuung an den Hochschulen aufgrund verschiedener Fachkulturen⁹²³ deutliche Fachunterschiede sichtbar werden, wurde der Fachstudienberatung in den Lehramtsstudiengängen an der Gerhard-Mercator-Universität insgesamt betrachtet eine gute Beurteilung durch die Studierenden zuteil. Eine Ausnahme bildete hier die Beratungssituation im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, die durch Anonymität und fehlende Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden, speziell im Grundstudium, gekennzeichnet ist. Die Gründe hierfür können zumindest teilweise auf die Größe des Fachbereichs zurückgeführt werden.

Komplementär zu der kompetenten Fachberatung durch Hochschullehrer nimmt die Zentrale Studienberatung (ZBS) einen wichtigen Stellenwert in dem universitären Beratungs- und Betreuungsangebot ein. Sie ist u. a. Anlaufstelle für Beratung und Information, insbesondere bei Studienschwierigkeiten und Orientierungsproblemen, die den Studienverlauf negativ beeinflussen können.

Die Antworten der Lehramtstudierenden zur Beratungs- und Betreuungssituation durch die ZSB an der GMU sind überwiegend negativ ausgefallen. Damit decken sich die Ergebnisse mit denen repräsentati-

⁹²³ Zur Beschreibung unterschiedlicher Fachkulturen gibt es unterschiedliche Theorien, die von verschiedenen Wertvorstellungen und Handlungsmustern in den einzelnen Fächern ausgehen (z.B. Bourdieu 1984) Siehe hierzu auch die Untersuchung von Ramm et al. 1988.

ver Studien⁹²⁴ zum Stellenwert der ZSB an Hochschulen, die der ZSB einhellig ein schlechtes Image bescheinigen.

Der Sachverhalt, dass die Studienberatung an allen Hochschulen eine schlechte Beurteilung durch die Studierenden erfährt, lässt vermuten, dass die Problematik weniger auf einzelne Mitarbeiter als auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückzuführen ist.

Um mögliche Ursachen für das Negativimage aufklären zu können, wurden die Mitarbeiterinnen der ZSB gebeten, zu der Kritik der Studierenden Stellung zu nehmen und ihre institutionelle Situation an der Universität darzustellen.

Die ZSB wird durch drei VollzeitmitarbeiterInnen, die soziologisch, pädagogisch und psychologisch qualifiziert sind, vertreten. Sie verfügen über eine 20-jährige Beratungserfahrung an Hochschulen und haben vor ihrer Tätigkeit als StudienberaterInnen in Modellversuchen zur Studienberatung, Hochschulevaluation und Hochschuldidaktik Erfahrungen gesammelt, die sie in die Beratungstätigkeit mit einbringen.

Zwei MitarbeiterInnen verfügen zusätzlich über eine Psychotherapieausbildung und sind als Psychotherapeutinnen zugelassen. Darüber hinaus steht der ZSB eine Vollzeit-Sekretariatsstelle zur Verfügung.

Der Aufgabenbereich der ZSB ist in § 82 des Universitätsgesetzes definiert. Grob kann zwischen zwei Ebenen unterschieden werden: das sind zum einen die allgemeinen Beratungs- und Informationsfragen von Studieninteressierten, Studienanfängern und Studierenden und zum anderen die psychologische Beratung und Betreuung.

Die ZSB in Duisburg leistet eine integrierte Beratung. Neben der Beantwortung von Informationsfragen ist auch eine psychologische Beratung möglich.

⁹²⁴ Bargel 1992/1993

Die Kritik der Studierenden bezieht sich sowohl auf die strukturell-organisatorische als auch auf die personelle Ebene.

- Auf der strukturell-organisatorischen Ebene wurden im besonderen die zu knappen Öffnungszeiten der Infotheke von den Studierenden beklagt.

In der Infotheke stehen die Mitarbeiter der ZSB den Studierenden zweimal in der Woche für je fünf Stunden zur Verfügung. Informationsmaterial ist während der ganzen Woche von 8.00-16.00 Uhr über das Sekretariat zu beziehen. Zusätzlich besteht fünfmal in der Woche die Möglichkeit sich zu allen Fragen des Studienalltags telefonisch informieren und beraten zu lassen. Darüber hinaus können sich die Studierenden rund um die Uhr zu zentralen Fragen des Studiums im Internet informieren.

Bei studienbedingten individuellen Schwierigkeiten besteht die Möglichkeit kurzfristig einen Termin für ein persönliches Gespräch bzw. eine psychologische Beratung zu vereinbaren.

Nach Meinung der Mitarbeiterinnen der ZSB sind die oben aufgeführten Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme und Information ausreichend. Die personellen Ressourcen machen ihrer Meinung nach eine Ausweitung der Öffnungszeiten nicht möglich, da auch Angebote zur individuellen Studiengestaltung wie u.a. die Vermittlung von Studientechniken zum Repertoire der ZSB gehören und zeitlich in die Organisationsstruktur eingebunden werden müssen.

Damit reagierte die Studienberatung auf den gestiegenen Beratungs- und Fortbildungsbedarf der Studierenden.

Tabelle 18: Angebote der Zentralen Studienberatungsstellen in Nordrhein-Westfalen

Angebote der Zentralen Studienberatungsstellen in Nordrhein-Westfalen ⁹²⁵									
Name der Hochschule	Individuelle Beratung	Arbeits- und Lernstörungen	Lern- und Arbeitstechniken	Prüfungsangsbewältigung	Prüfungssimulation	Stressbewältigung	Pfingungsvorbereitung	Ziel- und Zeitmanagement	Gestaltung schriftlicher Arbeiten
FHS Aachen	✓	✓	✓				✓		
RWTH Aachen	✓		✓	✓					
Universität Bielefeld	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Universität Bochum	✓	✓		✓	✓				
Universität Bonn	✓		✓	✓				✓	
Universität/FH Dortmund	✓		✓	✓		✓		✓	
Universität Düsseldorf	✓								
Universität GH Duisburg	✓		✓	✓			✓	✓	
Universität GH Essen	✓		✓	✓					
Universität Köln	✓								
Universität Münster	✓	✓	✓					✓	✓
Universität GH Paderborn	✓			✓					✓
Universität Siegen	✓		✓	✓		✓			
Universität GH Wuppertal	✓		✓	✓		✓			

*Angebote können zur Zeit mangels Personalkapazität nicht oder nur teilweise durchgeführt werden

Ein weiterer Kritikpunkt der Studierenden ist,

- die Unkenntnis der Mitarbeiter der ZSB über wichtige Änderungen in den Studienordnungen.

⁹²⁵ MSWWF NRW 7/1998, S. 34

Um die Studierenden immer über aktuelle Veränderungen in Studien- und Prüfungsordnungen informieren zu können, ist eine gute Kooperation und Kommunikation mit den Fachberatern der einzelnen Studiengänge notwendig, die es nach Aussagen der Mitarbeiter der ZSB nicht gibt.

Einen möglichen Grund hierfür sehen sie in der zeitlich beschränkten Fachberatertätigkeit, die häufig nur über ein Semester ausgeübt wird und aufgrund derer sich die Berater oftmals nicht mit ihrer Rolle identifizieren .

Zwecks Kooperation und Austausch hat sich die ZSB 1998 mit anderen universitären Beratungsstellen (Akademisches Auslandsamt, Berufsberatung AkZent, Evangelische StudentInnengemeinde, Katholische Hochschulzentrum und die Sozialberatung des Studentenwerks) zu einem Netzwerk Beratung zusammengeschlossen. Diese Initiative wurde in einer Schrift des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW positiv hervorgehoben.⁹²⁶

In diesem Zusammenhang wurde auch ein Fachberaterinfo-Papier erstellt, das Hinweise auf die verschiedenen Beratungsinstitutionen an der Hochschule gibt und zu einer hochschulöffentlichen Diskussion zur Reform der Studieneingangsphase anregen sollte.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der von einigen Studierenden bemängelt wurde, bezieht sich auf:

- Unklarheiten bei der Interpretation von Studien- und Prüfungsordnungen,

die auch durch den Besuch bei der ZSB nicht ausgeräumt werden konnten.

Studien- und Prüfungsordnungen sind oft in einer äußerst komplizierten und schwer verständlichen Sprache geschrieben. Einige Studierende

⁹²⁶ MSWWF 7/1998, S. 40

beklagten sich daher über das bloße Aushändigen der Ordnungen ohne Hilfestellung und jeglichen Kommentar.

Die unter den Studierenden weit verbreitete Aussage „Wenn man nicht weiß was man will, wird man auch nicht beraten“, spiegelt eine diffuse Erwartungshaltung der Studierenden wieder und nicht unbedingt die tatsächlichen Leistungen der Mitarbeiter, sie trägt aber zum schlechten Beratungsimage der Institution ZBS bei.

Eine funktionierende Infrastruktur und optimale Zusammenarbeit, d.h. klare Abstimmungen der verschiedenen Beratungsinstanzen und –träger, eindeutige Zuständigkeiten und verlässliche Informationen könnten Beratungsdefizite beseitigen und auch bei diffusen Unsicherheiten auf Seiten der Studierenden Abhilfe schaffen.⁹²⁷

Davon würden alle Beteiligten im Sinne der Studierenden profitieren.

Das Image und der Status sind für eine Einrichtung wie die ZSB, die auf Akzeptanz angewiesen ist, ausschlaggebend für die Nachfrage.

8.10 Reflexion auf die defizitäre Evaluationspraxis

Die Zusammenschau von Realanalyse der Duisburger Lehramtsstudiengänge und theoretischer Analyse von Hochschule öffnet den Blick dafür, dass Evaluationsverfahren nicht unabhängig von der Einhaltung allgemeingültiger Prinzipien durchgeführt werden können. Dadurch, dass die Evaluation vom Rektorat initiiert wurde und gewissermaßen ein Top-down Verfahren darstellt, ruft es automatisch Widerstände und Blockaden bei den Beteiligten hervor. An dieser Stelle werden die eingeschränkten Exekutivrechte des Rektors deutlich, der keine Weisungsbefugnis gegenüber den Hochschullehrenden geltend machen kann.

Die durchgeführte Stärken-Schwächen-Analyse hatte eine zweifache

⁹²⁷ Hervorzuheben ist hier die Aufarbeitung der Studienordnung des Fachbereichs Germanistik in Form eines Studienführers, der von den Studierenden gut angenommen wird.

Zielsetzung, nämlich zum einen die hochschulinterne Diskussion über die Lehrerausbildung an der Gerhard-Mercator-Universität anzustoßen und zum anderen zu einer Entscheidung zu einer lehrerausbildungsbezogenen Profilbildung an der Hochschule beizutragen.

Vor dem Hintergrund der hochschulpolitischen Situation des Landes Nordrhein-Westfalen (Konzentration und Profilbildung) konnte die ursprüngliche Zielsetzung des Evaluationsprojekts „Stärken-Schwächen-Analysen“ aller 30 Lehramtsstudiengänge der GMU auf der Grundlage von Studierenden- und Lehrendenbefragungen durchzuführen, nicht eingehalten werden. Die Möglichkeit der vom Expertenrat nahe gelegten Fusion mit dem benachbarten Universitätsstandort Essen beeinträchtigte die Zustimmung zu einem Verfahren, in dem auch Schwächen aufgedeckt werden sollten, beträchtlich. Nicht wenige Fächer befürchteten sich selbst abzuschaffen, in dem vorherzusehende schlechte Ergebnisse durch eine Analyse zementiert würden. Auch die Möglichkeit, sich in einem speziellen Ausbildungssegment der Lehrerausbildung - der Berufsschullehrerausbildung - zu profilieren, wurde nicht gesehen. Neben der damaligen hochschulpolitischen Situation kam noch hinzu, dass die Gerhard-Mercator-Universität Duisburg zum damaligen Zeitpunkt noch keine hochschulweite Erfahrung mit Qualitätssicherungsverfahren gemacht hatte. Nur einzelne Fachbereiche konnten Evaluationserfahrungen verzeichnen, meist in Form studentischer Lehrveranstaltungsbeurteilung. Auch diese zeigten sich dem Evaluationsverfahren gegenüber skeptisch, da diese Fächer der Meinung waren, dass die durchgeführte studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung ausreichend sei.

Bei der methodischen Durchführung des Verfahrens lässt sich das Herstellen von Bereitschaft zur Mitwirkung bei den beteiligten Fachvertreterinnen und -vertreter als Schlüsselproblem bei dem Duisburger Vorgehen identifizieren.

Um Akzeptanz gegenüber dem Verfahren und Transparenz zu schaffen, wurden zuerst die Dekane informiert, die sich schließlich gemeinsam auf die Durchführung des Evaluationsverfahrens verständigt haben. Daraufhin wurde die Startveranstaltung angesetzt. Zu dieser Start-

veranstaltung sollten die Dekane Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Fächer entsenden, die gesondert über das Vorgehen informiert werden sollten. Da sich in der Startveranstaltung eine kontroverse Diskussion über Sinn und Zweck von Evaluation in den Duisburger Lehramtsstudiengängen entwickelte, wurde deutlich, dass es höchst unterschiedliche Informations- und Kommunikationskulturen in den einzelnen Fächern zu verzeichnen gab. Nicht alle Fachbereiche fühlten sich genügend informiert.

Die Projektverantwortlichen begriffen die anstehende Verlagerung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge und die Profilbildung in der Berufsschullehrerausbildung als Chance. Diese Sichtweise wurde von den Fächern nicht mitgetragen. Somit konnte nicht von einer einheitlichen Zielvorstellung ausgegangen werden. Um diese einheitliche Zielvorstellung entwickeln zu können, wäre es im Nachhinein sinnvoll gewesen, sich zunächst mit den Arbeitsgruppen der einzelnen Fächer (entsendete Vertreterinnen und Vertreter der Fächer) zu treffen, um zum Hintergrund des Verfahrens zu informieren, wie auch die Meinungsbildung in den Fächern zu erfragen. Diese Schnittstelle lässt sich als sensibler Punkt in einem Evaluationsverfahren kennzeichnen, das „von oben“ verordnet werden sollte.

Die Handhabung dieser sogenannten Vorstufe bei einem Evaluationsverfahren lässt sich als Punkt markieren, an dem deutlich wird, ob das Verfahren durchgeführt werden kann. Es ist Transparenz zu schaffen, im Vorfeld über Sinn und Zweck des Verfahrens zu informieren, bis in die einzelnen Fächer hinein. Hierbei kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Dekane die jeweiligen Fachbereiche ausreichend informieren. Gerade dann nicht, wenn es sich um einen Fachbereich handelt, der den Auftrag zur Lehrerbildung nicht adäquat umsetzt.

Bei dem Evaluationsverfahren war ursprünglich davon auszugehen, dass die von den Fächern selbst gesetzten Ziele maßgeblich sein sollten. Bei der Dokumentenanalyse ist deutlich geworden, dass viele Fächer der Lehrerausbildung keinen angemessenen Stellenwert zuerkennen, und in der Regel keine fachspezifischen Ziele in der Lehrerausbildung haben. Somit kann gefolgert werden, dass sich viele Fächer durch

die geplante Evaluation überfahren gefühlt haben, und die Sorge hatten, nichts vorweisen zu können und sich somit dem Vorhaben von Anfang an verschlossen.

Bezogen auf das Duisburger Verfahren kann die Verlagerung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge als das Follow-Up des Evaluationsverfahrens gekennzeichnet werden.

9 Konsekutive Studiengangsstrukturen - ein Fortschritt?

Mit der Einführung neuer Strukturen alleine ist eine Verbesserung in der Ausbildung per se nicht zu erzielen, vor allem nicht dann nicht, wenn ein Studium der staatlichen Verantwortung unterliegt, so wie das Lehramtsstudium. Die Kombination von staatlichem Einfluss auf den Qualifizierungsprozess der Examenskandidaten (durch Festlegung von Inhalten und Rahmenvorgaben für die 1. Staatsprüfung) und auf den Einstellungsprozess der Berufseinsteiger (durch die 2. Staatsprüfung nach dem Referendariat) hat die Lehrerausbildung⁹²⁸ eine „Zwitterstellung“ inne, die bei der Umstellung auf gestufte Strukturen besonders deutlich wird. Zum einen sind den allgemeinen ministeriellen Vorgaben der Kultusministerkonferenz und zum anderen den staatlichen Anforderungen der Schulseite zu genügen; zusätzlich erschwert durch das Geflecht an politischen Argumenten und Meinung, welches eine Komplexität in der Lehrerausbildung pflegt⁹²⁹, ohne jegliche empirische Grundlage zu besitzen. Aber vielleicht gerade deshalb umso langlebiger ist.

⁹²⁸ Angelehnt an Terhart steht der Begriff „Lehrerausbildung“ für die vorberufliche Ausbildung in der Universität und im Referendariat. Terhart 2000, S.22

⁹²⁹ Getrennte Orte und Zuständigkeiten für die Phasen der Lehrerausbildung ohne die Notwendigkeit jeglicher Kooperation, getrennte Ausbildungskonzepte nach Lehrämtern,...

9.1 Polyvalenz und Professionalisierung

Auch wenn es scheint, dass durch die Einführung von gestuften Strukturen auch in der Lehramtsausbildung neue Herausforderungen zu bewältigen sind, zeigt ein Blick zurück, dass Lehrerbildung in gestuften Strukturen bereits diskutiert wurde. Seit den achtziger Jahren⁹³⁰, die von einer hohen Lehrerarbeitslosigkeit bestimmt waren, wird das Problem einer professionalisierenden grundständigen Lehrerbildung mit dem Tätigkeitsschwerpunkt „Schule“ versus einer auf Polyvalenz ausgerichteten Ausbildung, die auch für andere Berufe als dem originären Tätigkeitsfeld Lehrerin bzw. Lehrer qualifiziert, diskutiert; allerdings ohne nennenswerte Auswirkungen auf das Curriculum gehabt zu haben. Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses werden diese Inhalte wieder aktuell und in der gegenwärtigen Lehrerbildung lässt sich eine Pro und Contra-Debatte festmachen, die mit den Polen: „Festhalten an Eigenständigkeit“ (in Form einer verbesserten grundständigen Ausbildung) versus berufsfeldübergreifenden Konsekutivmodellen⁹³¹ beschrieben werden kann.

Neu an der gegenwärtigen Debatte um die Einführung der neuen gestuften Studiengänge ist darüber hinaus das erweiterte Verständnis von Polyvalenz, welches sich neben einem erweiterten Spektrum an beruflichen Möglichkeiten auch auf den weiterführenden Übergang zu einem „Masterstudium in einer Fachwissenschaft (Fachmaster) sowie zu einem Masterstudium für ein Lehramt (Lehrermeister)“⁹³² bezieht. Da die Lehrerbildung für den Berufseintritt in den Schuldienst einen speziellen Master erfordert, gleichzeitig aber auf einen berufsqualifizierenden Bachelor aufbaut, der für breite, aber definierte Berufsfelder außerhalb des Lehramts ausbilden soll, stellt sich eine besondere Herausforderung. In Deutschland sind die Überlegungen in diesem Kontext zur

⁹³⁰ Vgl. Abels und Priebe (1984) und Bunk (1982/83).

⁹³¹ Universität Bielfeld. 2001, S.2

⁹³² Kattmann 2003, S.2

Veränderung der Lehrerausbildung durch die Empfehlungen des Expertenrat-Gutachtens (2001) in Nordrhein-Westfalen auf Strukturfragen fokussiert, welche eine kontroverse Diskussion hinsichtlich der Umstellung auf gestufte Studienstrukturen hervorriefen und Auswirkungen auch auf andere Bundesländer in der Reformierung der universitären (Lehrer-) Ausbildung zeigten. Das Gutachten beinhaltete auf der Grundlage einer Querschnittsuntersuchung Strukturierungs- und Konzentrationsabsichten auf der Ebene der Studiengänge und Fächer an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, u. a. auch über den Zustand der Lehrerbildung an einzelnen Universitäten. Auch wenn das Vorgehen des Expertenrats unter bildungs- und beschäftigungspolitischen Rahmenvorgaben zu sehen ist und weniger durch die bekannten Probleme und Defizite der Lehrerbildung motiviert ist, veränderte sich die bisher unbewegliche Lehrerbildungslandschaft grundlegend. Die marginalisierte Stellung der Lehrerbildung an den Universitäten des Landes wurde nicht nur, wie bisher, beklagt, sondern der Expertenrat NRW entzog einigen Hochschulen auch die Legitimation zur weiteren Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, da in der traditionellen integrierten Struktur keine Ausrichtung des Lehramtsstudiums an den Anforderungen des Berufsfeld Schule erfolgte. „Vor diesem Hintergrund ist der Expertenrat zu der Auffassung gelangt, dass die gegenwärtig gegebene Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine frühzeitige schulbezogene Professionalisierung in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend ist.“⁹³³ Somit empfahl der Expertenrat die Umstellung auf konsekutive Strukturen. Die fachwissenschaftlichen Grundlagen sollten in der Bachelorstufe gelegt werden, damit in der Masterphase kompakt auf das Lehramt hin qualifiziert werden könne. Die Intention dieses sequenziellen Modells besteht darin, die Studierenden in einem ersten Schritt mit Blick auf die Abnehmerseite berufsbefähigend als Fachwissenschaftler auszubilden, und erst im Nachhinein die Qualifizierung für den Lehramtsberuf durch das anschließende Masterstudium zu gewährleisten. „[...] Im Rahmen

⁹³³ Expertenrat 2000

dieses postgradualen Studiums sollen die für das angestrebte Lehramt jeweils erforderlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrinhalte unter Einschluss der Praxisphasen zusammengefasst sein.“⁹³⁴ Indem den Universitäten die Verantwortung für die Konzipierung des Studiums übertragen wird, sollte die Situation der Lehrerausbildung, die oft nur als „sekundäre Serviceleistung“⁹³⁵ gesehen wurde, verbessert werden.

Gremien des Hochschulbereichs, der Wissenschaftsrat und die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission Lehrerbildung unterscheiden sich in ihren Empfehlungen durch das leitende Verständnis was eine gute Lehrerbildung ausmacht. Das jeweilige Begriffsverständnis steht in der Tradition der Diskussion von Professionalität und Polyvalenz in der Lehrerausbildung seit den späten siebziger Jahren. So identifiziert Schützenmeister in den Empfehlungen und Stellungnahmen zur Lehrerbildung seit den siebziger Jahren eine „oberflächliche Verwendung der Begriffe Professionalisierung bzw. Entprofessionalisierung und Polyvalenz [...]“ und kennzeichnet die Begriffe als selektiv. „Mit der Professionalisierung der Lehrerausbildung wird häufig lediglich die Professionalisierung der erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildungskomponenten und zumeist deren anteilige Verstärkung in der ersten Ausbildungsphase, im Studium gemeint. Die Professionalisierung der fachwissenschaftlichen Anteile bleibt jedoch genauso ausgeklammert, wie der Gedanke, daß Professionalisierung auf eine Integration aller Ausbildungskomponenten abzielt. Die Polyvalenz von Lehramtsabsolventen schreibt man dahingehend mehr den fachwissenschaftlichen Ausbildungselementen, weniger jedoch den erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Elementen und auch nicht der Integration aller Ausbildungskomponenten zu. Unter Polyvalenz wird zumeist nur die berufliche Mobilität der Lehrer, nicht ihre aktive Flexibilität am Arbeitsplatz verstanden. Aus dieser selektiven Interpretation folgt, daß Professiona-

⁹³⁴ Stadtfeld 2001, S.12

⁹³⁵ KMK 1999

lisierung und Polyvalenz einander ausschließen.“⁹³⁶

Diese Polarisierung, die letztendlich dazu führt, dass „mit der Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung eine Polyvalenz der Lehrer zu erreichen“ versucht wird, kann als Leitidee der führenden Gremien und Foren der Hochschulen verstanden werden, die bis heute Anwendung findet. Im Vordergrund dieser Argumentationsstruktur für die Einführung der neuen Studienstrukturen stehen die Flexibilität des Ausbildungssystems und die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen und dem Hochschulsystem und dem Arbeitsmarkt und weniger konzeptionelle Vorschläge, die eine bessere Ausrichtung der Ausbildung auf das Berufsfeld Schule möglich machen.

Die führenden Wissenschaftsorganisationen (WSR, HRK), die in Anlehnung an die Empfehlungen des Expertenrats Strukturempfehlungen für die Lehrerausbildung vorlegten, knüpfen in ihren Empfehlungen zur Ausgestaltung des Studiums an die gesamtpolitische Entwicklung im europäischen Bildungswesen an. Mit Blick auf die europäischen Nachbarstaaten steht „eine effektive Abstimmung zwischen dem Ausbildungssystem und dem Lehrerarbeitsmarkt“⁹³⁷ im Vordergrund. Die Hochschulrektorenkonferenz weist in ihren Empfehlungen darauf hin, dass speziell für die Lehrämter der Sekundarstufe I und II die rein konsekutive Ausbildung mit einem fachwissenschaftlichen Studium, welches Grundlagen- und Methodenwissen vermitteln soll und nachgeschaltet „eine spezialisierte pädagogisch-didaktische Zusatzausbildung“⁹³⁸ in der Regel gilt.⁹³⁹

Die Befürworter der neuen polyvalenten Strukturen für die Lehramtsausbildung argumentierten in nationaler Perspektive vornehmlich mit Blick auf die unberechenbare Arbeitsmarktsituation für Lehrer an

⁹³⁶ Schützenmeister 2002, S.318

⁹³⁷ WSR 2002, S.83

⁹³⁸ HRK http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_447.php?datum=186 (Zugriff 30.06.2004), S.2

⁹³⁹ Bei dieser Argumentation wird vergessen darauf hinzuweisen, dass in anderen Ländern der Zugang zu Formen der Lehrerausbildung häufig reglementiert ist und eine selektive Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber stattfindet, so dass die Bewerberinnen und Bewerber spezielle Zugangsvoraussetzungen mitbringen.

öffentlichen Schulen (Schweinezyklus). In diesem Zusammenhang soll die höchstmögliche berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventinnen und –absolventen aufgrund „möglichst vieler polyvalenter Studienleistungen“⁹⁴⁰ erzielt werden. Durch die Einführung eines von den Inhalten breit angelegten Bachelors, welcher die Absolventinnen und Absolventen für verschiedene Berufsfelder qualifizieren soll, soll speziell für Lehramtsstudierende das Problem gelöst werden, sich am Anfang des Studiums auf den Beruf festlegen zu müssen, auch wenn die Berufsaussichten nach Abschluss des Studiums noch nicht abzusehen sind. Ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, wie Absolventinnen und Absolventen anderer Staatsexamenstudiengänge auch (Jura, Medizin), stehen nach Beendigung des Referendariats vor dem Problem eine hoch spezialisierte Ausbildung durchlaufen zu haben, die für die Ausübung eines reglementierten Berufs mit einem eng umgrenzten Tätigkeitsfeldes qualifiziert. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit gerät die Beschäftigungssituation für Lehrer auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt in den Interessenfokus. Die bestehende Polyvalenz der grundständigen Lehrerausbildung wird oft mit dem Argument belegt, dass aus den Zeiten, die von hoher Arbeitslosigkeit für Lehrer geprägt waren, keine Lehrkräfte für den bestehenden Lehrermangel rekrutiert werden können. Somit wird spekuliert, dass die ausgebildeten Lehrer sich andere Tätigkeitsbereiche erschlossen haben. Allerdings liegen empirische Studien über den Verbleib von Lehrern auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt erst seit einigen Jahren vor. Außerschulische Stellenangebote kommen vermehrt aus der Datenverarbeitungsbranche, sind aber insgesamt rar. Das außerschulische Beschäftigungsspektrum auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer ist vergleichbar mit den Angeboten, die generell Geistes- und Gesellschaftswissenschaftlern offen stehen und reicht von „Funktionen in Marketing und Vertrieb, Aus- und Fortbildung, Personalwesen bis hin zu Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.“⁹⁴¹ Speziell Lehrer mit natur- und wirtschaftswissenschaftlichem Hintergrund haben gute

⁹⁴⁰ Wenzel 1999, S.13

⁹⁴¹ Wissenschaftsrat 2001, S.39

Chancen in diesem Spektrum ihren Platz zu finden. Für Lehrämter anderer Fachrichtungen besteht eine wichtige Qualifikationsmöglichkeit in der Wahrnehmung von Weiter- und Fortbildungen in Teilbereichen so genannter Schlüsselqualifikationen wie EDV-Kenntnisse und Präsentationskompetenz. Diese „immanente Polyvalenz“⁹⁴², die auch für andere Studiengänge mit geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gilt, soll durch die Herausbildung eines individuellen Qualifikationsprofils im Konsektivmodell formal befördert werden.

Die Entwicklung von Konzepten für die Ablösung der traditionellen Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengänge, die von den Ländern seit 2001 verstärkt vorangetrieben wurde zieht ihre Initiative zu einem großen Teil daraus, zu einem europäischen Hochschulraum beizutragen. Dementsprechend werden in den Empfehlungen die Bemühungen um einen einheitlichen europäischen Hochschulraum betont, indem großen Wert auf gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse gelegt wird. Mit der Perspektive auf einen europäischen Hochschulraum spielen Anerkennungs- und Durchlässigkeitsfragen innerhalb der EU eine Rolle, welche die Lehrerbildungslandschaft entscheidend verändern wird. Die Wissenschaftsorganisationen sehen eine Qualitätsverbesserung dann gegeben, wenn die Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums über den schulischen Arbeitsmarkt hinaus national und international einsetzbar sind. Die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat thematisieren von Anfang an die Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen und ihre institutionellen Ausprägung mit dem Ziel einer nachhaltigen Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung.⁹⁴³

Dieses Verständnis wird in den Lehrerberufsverbänden und –organisationen, wie auch von universitären Vertreterinnen und Vertreter der Lehrerausbildung skeptisch betrachtet und eher mit einem Angriff auf den erworbenen Professionalisierungsanspruch der Lehrerschaft verbunden. „Denn bei dem Vorschlag des Expertenrats wird unterstellt,

⁹⁴² Expertenrat 2000 ohne Jahresangabe

⁹⁴³ Wissenschaftsrat 2001 S.75

dass sich das besondere Qualifikationsprofil für das Berufsfeld Schule aus einem unspezifischen wissenschaftlichen Studium und einem Additiv von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik ergibt.⁹⁴⁴ Die Vertreterinnen und Vertreter, die in dieser Perspektive für eine „evaluationäre Weiterentwicklung“⁹⁴⁵ in den bestehenden Strukturen eintreten, ziehen professionstheoretische Argumentationslinien heran, die belegen, dass eine professionalisierende Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer nur dann gewährleistet sei, wenn die Ausbildung von Anfang an auf die Anforderungen des Berufsfelds bezogen und eine Integration von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen gewährleistet ist. Auch Ergebnisse der Lehr-Lernforschung weisen auf die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Berufsfeldbezug und Studieninhalten hin. „Es gibt keine Möglichkeit, eine Berufstätigkeit unabhängig von den Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen ihrer Ausübung zu lernen.“⁹⁴⁶ In der Konsequenz fordern die Vertreterinnen und Vertreter der universitären Lehrerbildung eine Stärkung und Integration der Berufswissenschaften und mahnten ein Überstülpen von Strukturvorgaben ohne Berücksichtigung der Komplexität der Lehramtsausbildung an, welches die Defizite und Probleme der Lehrerausbildung nicht lösen, sondern eher noch verstärken würde.⁹⁴⁷ Vor dem Hintergrund der Diskussion der Verbände und Gewerkschaften der Lehrerschaft werden Konzepte gefordert, „die eine grundständige erziehungswissenschaftliche Qualifizierung bereits im Bachelor-Studium vorsehen.“⁹⁴⁸ Auf dieser Seite wird ein integratives Modell vertreten, d.h. lehramtsspezifische Anteile sollen von Anfang an in der Bachelorphase strukturell verankert sein. Die Vertreter, die diese Sichtweise in der Ausbildung von Lehrern vertreten, führten an, dass es nicht ausreichend sei, Lehramtsstudierende rein fachwissenschaftlich auszubilden und dann je nach Bedarf / Interesse der Studierenden ein

⁹⁴⁴ Universität Bielefeld. 2001, S.3

⁹⁴⁵ Schaefers 2002, S.65

⁹⁴⁶ Czerwenka und Nölle 2001, S.115

⁹⁴⁷ DGfE 2001, S.5

⁹⁴⁸ DGfE 2001, S.5

kurzes lehramtsspezifisches Studium anzuhängen. Die bestehenden Probleme und Defizite der grundständigen Lehramtsausbildung würden nicht gelöst, sondern durch die organisatorische Trennung in zwei Studienphasen erneut verstärkt und zementiert. So forderten in der Lehramtsausbildung engagierte Professorinnen und Professoren in einer Stellungnahme zur geplanten Umstrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen: „Die Diskussion um eine Verbesserung der Lehrerbildung sollte sich nicht zuallererst an externen, formalen und institutionellen Fragen festmachen, sondern am inhaltlichen Auftrag von Lehrerbildung: gut qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die den Anforderungen von Unterricht, Erziehung und Bildung in der Schule gewachsen sind und die bei der Bewältigung dieser Aufgabe sowohl ihre eigenen beruflichen Kompetenzen wie auch die institutionellen Kompetenzen ihrer Schule weiterentwickeln.“⁹⁴⁹

Es stellt sich die Frage, ob diese unterschiedlichen Motivlagen je in Einklang gebracht werden können. Auch wenn sich führende Experten der Lehrerbildung deutlich gegen die Empfehlung der Einführung einer konsekutiven sequenziellen Lehramtsausbildung, im Sinne eines fachwissenschaftlich geprägten Bachelors und eines lehramtsspezifischen Masters, gestellt haben, die eine Abschaffung der grundständigen, d. h. von Anfang an auf das Lehramt ausgerichtete Ausbildung bedeuten würde,⁹⁵⁰ geschieht dies in der Verkennung der Realität. Schließlich lässt sich an kaum einer Universität eine konsequente von Anfang an auf das Lehramt bezogene Ausbildung identifizieren, und es stellt sich die Frage ob es diese Ausbildungsform an deutschen Universitäten je geben wird. Unter dem Druck aus der Europäischen Union auf die eu-

⁹⁴⁹ Bender 2004

⁹⁵⁰ Die Forderung, eine von Anfang an auf das Lehramt ausgerichtete Ausbildung zu konzipieren deckt sich mit Ergebnissen empirischer Lehrerbildungsforschung zu Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden. Der überwiegende Teil der Lehramtsstudierenden hat einen klaren Berufswunsch und eine starke pädagogische Motivation, die ausschlaggebend für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums ist. Allerdings differenziert unter den Lehrämtern wie auch von Fach zu Fach. Darüber hinaus sind auch geschlechts- und schulformspezifische Unterschiede herauszustellen. So favorisieren überwiegend Lehramtsanwärterinnen für die Grund- und Sonderschule diese Motive. Siehe Ulich 1999

ropäischen Wissenschaftsminister an den Erfordernissen, die aus dem Bologna-Prozess hervorgehen, mitzuarbeiten, wird die Erprobung konsekutiver Studiengänge im Lehramt mittlerweile nicht mehr strikt abgelehnt. Denn letztendlich wird der hochschulische Strukturwandel nicht an der Lehramtsausbildung vorbeigehen und die Umstellung auf die neuen Abschlüsse wird die letzte Konsequenz darstellen. Diese Perspektive kristallisiert sich durch die Erweiterung des Nordrhein-Westfälischen Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ heraus. So ist von ministerieller Seite aus eine zweite Bewerbungsrunde für die Teilnahme an dem Modellversuch ausgeschrieben worden, um mehr Hochschulen die Möglichkeit zu eröffnen sich an der Neustrukturierung zu beteiligen und mehrere unterschiedliche Varianten erproben zu können.

Alle Akteure der bildungs- und hochschulpolitischen Diskussion wollen zur Qualitätssicherung und –verbesserung in der Lehramtsausbildung beitragen. Dabei besteht die Herausforderung darin, die für alle Studiengänge bestehenden Defizite abzustellen und die gesetzliche Entwicklung in Einklang zu bringen mit Ergebnissen, die aus der Lehrerprofessionsforschung, auch auf europäischer Ebene⁹⁵¹, hervorgehen.

Es ist nur die Frage, ob das Denken einer neuen oder überhaupt einer Struktur ausreichend ist. Neben einem fehlenden kohärenten Curriculum sind die Resistenz der Strukturen mit ihren Konsequenzen auf die Einstellungen und dem Selbstverständnis der Dozentinnen und Dozenten in der Lehrerbildung und der Gestaltung der Lehr- und Lernbedingungen zu nennen. Da in der gesamteuropäischen Perspektive großen Wert auf die Qualifizierung von Lehrpersonal in der Lehrerbildung gelegt wird, ist dieser Aspekt in Beziehung zu setzen mit dem Fakt, dass „[...] immer weniger Lehrende der [deutschen J. Z.] Hochschulen (.) sowohl über eine wissenschaftliche als auch schulpraktische Konsequenz“ verfügen⁹⁵² und somit das Grundproblem einer Theorie und

⁹⁵¹ Dass der Lehrerausbildung in gesamteuropäischer Perspektive eine hohe Bedeutung zugemessen wird signalisiert der Lissabon-Prozess (2002).

⁹⁵² Bildungskommission NRW 1995, S.308

Praxis integrierenden Lehrerbildung bestehen bleibt, bei all dem Bemühen die gegenwärtigen Vorschläge zur Verbesserung der Lehrerbildung umzusetzen.

9.2 Lehrerausbildung im Rahmen des Bolognaprozesses

Nach gegenwärtigem Stand sind auf bildungs- und hochschulpolitischer Ebene zur strukturellen Gestaltung der Lehrerbildung die Empfehlungen des Wissenschaftsrates „Zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse“ (2000), „Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ (2001) und der Hochschulrektorenkonferenz „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ (1998), wie auch die von der KMK eingesetzten Arbeitsgruppe entwickelten „Perspektiven zur Lehrerbildung in Deutschland“ (1999) maßgeblich. Diese Empfehlungen und Analysen sind in Ergänzung mit Erlassen der Kultusministerkonferenz (2000/2002/2003)⁹⁵³ zu sehen, die für eine Umsetzung einer reformierten bzw. gestuften Lehrerausbildung in den Hochschulen sorgen.

Die Grundlage für die jetzige Beschluss- und Empfehlungssituation stellen Bestrebungen der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz dar, die seit 1997 um eine Studienreform der deutschen traditionellen Studiengänge (Diplom-, Magister- und Staatsexamen) bemüht sind und diese maßgeblich vorangetrieben haben. Die Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz haben zu einer Novellierung des Hochschulrahmengesetzes geführt (1998). Durch den neu gefassten § 19 für Universitäten und Fachhochschulen bietet sich seitdem die Möglichkeit der Ablösung der traditionellen Magister- und Diplomstudiengänge durch die probeweise Einführung neuer Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor/Bakalaureus und Master/Magister (BA/MA). Seitdem sind die Instrumente Kredit-Punkte, Modularisierung und ECTS im Mittelpunkt des

⁹⁵³ Kultusministerkonferenz vom 03.12.2000, Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002; Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.

hochschulpolitischen Geschehens.

Das Hochschulrahmengesetz stellt die gesetzliche Grundlage auf Bundesebene dar, für die Schritte, die im Rahmen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zur Internationalisierung des Studienangebotes umgesetzt werden. Die gesetzlichen Vorgaben, die 1998 formuliert wurden, haben auch in dem neuen HRG (21. Februar 2001) Bestand.

HRG. Novellierung vom 16. Februar 2002 (BGBl.I S.693)

„§ 15 Prüfungen und Leistungspunktsystem

- (1) Das Studium wird in der Regel durch eine Hochschulprüfung, eine staatliche oder eine kirchliche Prüfung abgeschlossen. In Studiengängen mit einer Regelstudienzeit von mindestens vier Jahren findet eine Zwischenprüfung statt. Prüfungen können auch studienbegleitend abgenommen werden. Der Übergang in das Hauptstudium setzt in der Regel die erfolgreiche Ablegung einer Zwischenprüfung voraus [...].
- (2) Zum Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen soll ein Leistungspunktsystem geschaffen werden, das auch die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule ermöglicht.“

Osnabrücker Beiträge zur Studienreform 2002, S.33

„§ 19 Bachelor- und Masterstudiengänge

- (1) Zur Erprobung können Studiengänge eingerichtet werden, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master – oder Magistergrad führen.
- (2) Auf Grund von Prüfungen, mit denen ein erster berufsqualifizierender Abschluss erworben wird, kann die Hochschule einen Bachelor- oder Bakkalaureusgrad verleihen. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens drei und höchstens vier Jahre.
- (3) Auf Grund von Prüfungen, mit denen ein weiterer berufsqualifizierender Abschluss erworben wird, kann die Hochschule einen Master- oder Magistergrad verleihen. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre.
- (4) Bei konsekutiven Studiengängen, die zu Graden nach den Absätzen 2 und 3 führen, beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre.“

Osnabrücker Beiträge zur Studienreform 2002, S.33

Diese rechtlich bindenden Vorgaben und Erlasse sind vor dem Hintergrund des genannten Bologna-Prozess einzuordnen, welcher als Synonym für die gegenwärtigen Neuerungen und Umstrukturierungen im europäischen Bildungswesen gilt.⁹⁵⁴

Der Prozess fußt auf der 1999 abgeschlossenen Bologna-Declaration, welche die folgenden Ziele beinhaltet und durch 29 europäische Bildungsministerinnen und –minister verabschiedet wurde:

- „Einführung eines Systems leicht verständlicher Abschlüsse.
- Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt.
- Einführung eines Leistungspunktesystems.
- Förderung der Mobilität.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung.
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimension im Hochschulbereich.“⁹⁵⁵

Diese Ziele sind bis 2010 umzusetzen. Zwei Jahre später wurden diese Absichten von der europäischen Bildungspolitik durch das Prager Communiqué noch einmal bekräftigt und einige wichtige Schwerpunkte ergänzt:

- „Lebensbegleitendes Lernen
 - Kooperation mit Institutionen der Hochschulbildung und Studentinnen und Studenten
 - Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums

⁹⁵⁴ Die Ziele, die gegenwärtig die höchste Priorität darstellen, sind die:

- Verbesserung der Qualitätssicherung
- Umstellung der Studienstrukturen auf Bachelor- / Masterabschlüsse
- Europaweite Anerkennung von Studienabschnitten und –abschlüssen. Bologna-Folgeprozess

⁹⁵⁵ Siehe <http://www.bologna-berlin2003.de> (Zugriff: 08.10.2003)

mes“.⁹⁵⁶

Deutlich wird, dass in den Zielen für einen gestärkten europäischen Hochschulbereich die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ursprünglich mit keinem Wort explizit erwähnt wird.⁹⁵⁷ Vielmehr haben sich die politisch Entscheidenden, welche die europäischen Ziele anhand von bundesweiten Vorgaben und Empfehlungen unterstützen, an der Realität außerhalb des europäischen Hochschulraumes orientiert. So kann festgestellt werden, dass in diesem Bereich ca. $\frac{3}{4}$ der Hochschulsysteme dem US-amerikanischen bzw. dem anglo-amerikanischen Modell folgen. Demnach steht der Bachelor (undergraduate studies) für einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss nach drei bis vier Jahren und Master (graduate studies) für einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluss mit einer Regelstudienzeit von mindestens einem und höchstens zwei Jahren.

Seit die Einführung des neuen Studiengangsystems mit Bachelor- und Masterabschlüssen nach § 19 Hochschulrahmengesetz (HRG) aus dem Erprobungsstadium (5. HRG-Änderungsgesetz) in das Regelstudienangebot der Hochschulen überführt worden (6. HRG-Änderungsgesetz) ist, sind auch in der Lehrerausbildung gestufte Studienkonzepte ein relevantes Thema. Die jetzigen Reformbestrebungen der Bundesregierung zur Vereinheitlichung der Hochschulstrukturen zielen auf eine Anerkennung von Hochschulqualifikationen auf europäischer Ebene ab.

Die für die Hochschulreform verantwortlichen Ministerien und Wissenschaftsorganisationen stehen damit in der Pflicht die europaweiten Ziele zur Reformierung der Hochschulausbildung umzusetzen. Die Lehramtsstudiengänge haben in diesem Kontext als Staatsexamenstudiengänge eine besondere Situation. Da sie der staatlichen Aufsicht unterliegen, bieten sie für die staatliche Administration eine gute Fläche, die

⁹⁵⁶ Buchberger 2002, S.12

⁹⁵⁷ „In einigen Unterzeichnerstaaten im politischen Diskurs vorgetragene Behauptungen, dass wegen „Bologna“ dreijährige Bakkalauereatsstudien für LehrerInnen oder eine Bakkalauereats-/Masterstruktur eingeführt werden müssten, sind weder aus der Bologna-Erklärung selbst noch aus dem Bologna-Prozess ablesbar.“ Buchberger 2002, S.12

Ziele und Empfehlungen, die im Zuge des Bologna-Prozesses vereinbart wurden, im Zuge ministerieller Beschlüsse umzusetzen.⁹⁵⁸

Die Umstellung der traditionellen Strukturen auf ein konsekutives Studiengangsystem ist anfangs nur am Rande und recht zögerlich und mit großer Skepsis diskutiert worden ist. Die Skeptiker der Einführung der neuen gestuften Abschlüsse in der Lehramtsausbildung setzten die gestufte Ausbildung mit einer De-Professionalisierung der angehenden Lehrer gleich, da die europaweite Vereinheitlichung von Studienstrukturen nach dem Bachelor- und Mastermuster das Hauptanliegen der Bemühungen darstelle und nicht die Verbesserung bestehender inhaltlicher Defizite. Die Diskussion um eine Reform der Lehramtsausbildung fußt auf eine Polarisierung der Begrifflichkeiten Professionalität und Polyvalenz.

Bereits 1998 wurden von der Hochschulrektorenkonferenz „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ vorgelegt, die von dem Problem der begrenzten Aufnahmekapazität des schulischen Sektors ausgehen. In diesem Zusammenhang wurden Überlegungen angestellt, Strukturen zu entwickeln, die es ermöglichen Professionalität, im Sinne von berufsfeldbezogenen Kompetenzen, und Polyvalenz, über das Berufsfeld Schule hinausgehende Kompetenzen, für angehende Lehrerinnen und Lehrer zu vermitteln (Entstaatlichung).⁹⁵⁹ Nach diesen Vorstellungen sollten zuerst die Fachstudien im Rahmen eines Bachelorstudiums abgeleistet werden. Nach dem Bachelorabschluss sollten diese im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsstudiums „im Sinne eines modularisierten und konsekutiven Studiums mit einer (weiteren) Hochschulprüfung, z. B. mit dem Magister/Master abgeschlossen werden.“⁹⁶⁰ Diese Position der Hochschulrektorenkonferenz wies bereits in Richtung Bologna für die Lehramtsstudiengänge, hatte aber noch keine konkreten Auswirkungen auf die Realität in den Universitäten. Dies änderte sich erst durch den Vorschlag des Experten-

⁹⁵⁸ Vgl. Thierack 2002, S.181

⁹⁵⁹ Vgl. Baurmann/Thomann/Wolff 1999, S.107-123

⁹⁶⁰ http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_447.php?datum=186, S.6 (Zugriff 20.07.2004)

rats, Anfang 2000, auch in der LehrerInnenbildung ein konsekutives Ausbildungsmodell einzuführen und stellte die Diskussion um eine Veränderung der LehrerInnenbildung vor neue Herausforderungen. Der Richtungswechsel in der Lehrerbildung beruht auf einer Diagnose, die bundesländerübergreifend getragen wird. „Der Expertenrat geht in Übereinstimmung mit der von der KMK eingesetzten Kommission davon aus, dass in der Lehrerbildung trotz ihrer normativ angelegten Ausrichtung auf frühzeitige Professionalisierung die erforderliche pädagogische [und fachwissenschaftliche, J.Z] Kompetenz derzeit nicht in dem gebotenen Ausmaß erreicht wird.“⁹⁶¹

Bevor die Umsetzung einer gestuften Lehrerausbildung an einigen Hochschulen in NRW in die Realität erfolgen konnte und die Kultusministerkonferenz als länderübergreifendes Forum ihre Zustimmung zur Erprobung gab, musste eine Grundlage für die Landesgesetzgebung zu der Einführung der neuen Studienstrukturen geschaffen werden. Hierbei wurden zunächst die Lehramtsstudiengänge und andere Studiengänge, die mit staatlichen Abschlüssen abschließen (Jura, Medizin) ausgenommen. Für die Studiengänge, die nicht mit dem Staatsexamen abschließen, stellten anfänglich die „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK-Beschluss 05.03.1999) den konstituierenden Rahmen dar. Neben der Dauer der Studiengänge ist die Abschlussbezeichnung, die institutionelle Verortung, die Zugangsvoraussetzungen für den Masterstudiengang⁹⁶² sowie die Profile der Studienprogramme geregelt. Die staatliche Genehmigung von Bachelor- und Master-Studiengängen setzt die Anwendung von Instrumenten wie Modularisierung des Curriculums, studienbegleitenden Prüfungen und Leistungspunktsystemen voraus.

⁹⁶¹ Expertenrat 2000, S.2

⁹⁶² Es wird noch juristisch zu klären sein, ob Studierende, die ein lehramtsbezogenes Bachelorstudium mit der festen Absicht Lehrerin/Lehrer zu werden, tatsächlich vom für den Lehrberuf qualifizierenden Master ausgeschlossen werden können.

9.2.1 Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen

Die im Oktober 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ ersetzen den KMK-Beschluss von 1999. Nach den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz sind staatlich geregelte Studiengänge zu diesem Zeitpunkt von der Akkreditierung ausgenommen. „Für Bachelor- und Masterstudiengänge im Bereich der staatlich geregelten Studiengänge (insbesondere Lehramt, Medizin, Rechtswissenschaft), der Studiengänge mit kirchlichem Abschluss sowie künstlerischen Studiengängen an Kunst- und Musikhochschulen bleiben besondere Regelungen vorbehalten.“⁹⁶³

Neben der unbestrittenen Reformbedürftigkeit der Lehrerbildung, die durch die medienwirksame Darstellung der PIAS Studie verstärkt an Aktualität gewann, führte das Zusammenspiel von Hochschul- und Studienreformenentwicklungen dennoch dazu, die Lehramtsausbildung auf gestufte Strukturen umzustellen. In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, dass sich der Reformbedarf in der Lehrerausbildung originär nicht aus dem Bologna-Prozess ergab, sondern durch diesen lediglich eine Unterstützung erfuhr. Zunächst wurden 1999 länderübergreifend Eckdaten formuliert, wodurch die Struktur der grundständigen Lehrerbildung festgelegt wurde.

⁹⁶³ KMK 2003, S.2

- Abschluss des Lehramtsstudiums: Erstes Staatsexamen
- Regelstudienzeit :sieben bis neun Semester
- Studieninhalte: mindestens zwei Unterrichtsfächer sowie Erziehungswissenschaften
- Schulpraktische Studien sind in der ersten universitären Phase zu integrieren.
- Die zweite Phase im Studienseminar schießt sich an die erste Phase an.⁹⁶⁴

Diese Eckdaten bezogen sich auf die grundständige Lehrerbildung, ohne eine Umstellung auf gestufte Strukturen in Betracht zu ziehen. Da in einigen Ländern in der folgenden Zeit die Einführung konsekutiver Strukturen in der Lehrerbildung begann, und diesen Absolventen keinen Nachteil auf dem Arbeitsmarkt in anderen Bundesländern entstehen sollte, wurde eine Regelung zur Anerkennung konsekutiver Konzepte länderübergreifend verabredet.⁹⁶⁵ Lehramtsspezifische Konzepte werden demnach nur anerkannt, wenn folgende Kriterien erfüllt sind:

- „In den Bachelor- und Masterphasen müssen zwei Fachwissenschaften plus Berufswissenschaften studiert werden.
- Die Bachelorphase muss schulpraktische Studien integrieren.
- Die Regelstudienzeit beträgt zwischen 7 und 9 Semestern (ohne Praxisanteile).
- Das Studium bzw. der Studienabschluss weist eine Differenzierung nach Lehrämtern auf.
- Der Masterabschluss entspricht inhaltlichen Anforderungen staatlicher Abschlussprüfungen.“⁹⁶⁶

⁹⁶⁴ Vgl. Bellenberg und Thiereack 2004, S.26

⁹⁶⁵ KMK 01.03.2002.

⁹⁶⁶ Bellenberg und Thierack 2004, S.27

Da die Abschlüsse der gestuften Strukturen akademische Qualifikationen bezeichnen, wurde in dem Beschluss formuliert, dass die „Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung“ durch „weitere staatliche Abschlussprüfungen“ oder „gleichwertige Maßnahmen“ gesichert werden soll. Bund und Länder haben darauf hin die Übertragbarkeit der konzeptionellen Vorgaben, wie auch die beamtenrechtlichen Regelungen, durch eine von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertengruppe geprüft, um eine rechtliche Grundlage für die gestufte Studienstruktur in der Lehramtsausbildung zu schaffen.

Schließlich haben mit Beschluss vom 22.09.2005 die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in den Lehramtsstudiengängen“, Eingang gefunden in die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Wie alle anderen Bachelor- und Masterabschlüsse sind auch die gestuften Studiengänge, durch die die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, zu modularisieren und zu akkreditieren. Mit dem Beschluss wird darüber hinaus sichergestellt, dass Masterabschlüsse in der Lehrerausbildung künftig in allen Ländern anerkannt werden, wenn das Studium während der Bachelor- und der Masterphase mindestens zwei Fachwissenschaften sowie Bildungswissenschaften integriert. Im Interesse einer besseren Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes werden schulpraktische Studien bereits im Bachelorstudiengang angeboten. Der Anteil schulpraktischer Studien im Studium wird insgesamt deutlich erhöht. Studiengänge und Abschlüsse müssen nach Lehrämtern differenziert sein. Das lehramtspezifische Profil des Masterstudiengangs ist dadurch zu kennzeichnen, dass in der Regel zwei Fachwissenschaften mit Berufswissenschaften kombiniert werden. Die Abschlussbezeichnungen gestufter fachwissenschaftlicher Studiengänge werden um die Abschlüsse für Lehrämter: „Bachelor/Master of Education“ ergänzt. Mit der Verleihung des „Master of Education“ soll hochschulrechtlich dieselbe Berechtigung wie die erste Staatsprüfung für das jeweilige Lehramt verliehen werden, wobei bestehende laufbahnrechtliche Zuordnungen nach Lan-

desrecht unberührt bleiben sollen⁹⁶⁷.

An diesem Punkt wird die Besonderheit der Lehramtsstudiengänge bei der Umstellung auf gestufte Strukturen mit studienbegleitendem Prüfungssystem deutlich. Die Regelungen des Staatlichen Prüfungswesens sind hierbei zu beachten. Für einen Einstieg in den Lehrerberuf ist die erfolgreiche Absolvierung der Ersten Staatsprüfung nach dem Studium und die zweite nach Beendigung des Referendariats notwendig. Die Staatsprüfungen stehen unter der staatlichen Hoheit staatlichen Prüfungsämter oder Prüfungskommissionen der Länder. Die Durchführung der Ersten Staatsprüfung ist, historisch bedingt, an die Hochschulen delegiert. Bislang waren die im Studium erbrachten Leistungen für die Examensnote nicht relevant. Dieser Mechanismus soll nun durch studienbegleitende Prüfungen in Bachelor- und Masterstudiengängen abgelöst werden. Da der Staat der Arbeitgeber ist, ist dieser nun gefordert, entweder das Lehramtsstudium komplett in die Verantwortung der Hochschulen zu stellen, und sich aus der Prüfungsverantwortung zurückzuziehen, oder es sind Regelungen zu formulieren, durch welche die staatliche Verantwortung bei der Anerkennung des hochschulischen Abschlusses, der für ein Lehramt qualifiziert (Master of Education), als Äquivalent zur Ersten Staatsprüfung ausgedrückt wird.

Der Sicherstellung der staatlichen Verantwortung kann z. B. durch die zusätzliche Verleihung des Bachelor- bzw. Masterabschlusses zu der Ersten Staatsprüfung Rechnung getragen werden.⁹⁶⁸ Auch bleibt den staatlichen Prüfungsämtern vorbehalten, spezifische Anforderungen für die Prüfungen im Laufe des Studiums zu formulieren, um die staatliche Kontrolle zu sichern. Des Weiteren können Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudiengang, die im Zusammenspiel von Staat und Hochschule formuliert wird, die Verantwortung staatlicherseits deutlich machen.⁹⁶⁹ Eine andere Möglichkeit besteht darin, das Anforderungsprofil

⁹⁶⁷ Bei der Konzeption der Studiengänge müssen daneben auch weiterhin die KMK-Rahmenvereinbarungen hinsichtlich des Studienvolumens eingehalten werden.

⁹⁶⁸ Dies ist in Greifswald der Fall.

⁹⁶⁹ In den vom MSJK / MWF des Landes Nordrhein-Westfalen „Eckpunkten zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehramter (2004) sind als Zugangsvorausset-

zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer indirekt durch Standards für die Ausbildungscurricula – durch die für das Schulwesen obersten Landesbehörden - vorzugeben. Die Kultusministerkonferenz hat sich darauf verständigt, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik zu erarbeiten.⁹⁷⁰ Zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung wirkt ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörden im Akkreditierungsverfahren mit. Dieser stellt sicher, dass die seitens der Schulbehörden zu formulierenden Prüfungsanforderungen, im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens berücksichtigt werden.

In Anlehnung an die länderübergreifende Anerkennungsregelung sind lehramtsspezifische konsekutive Studiengänge als 2-Fach-Studiengänge zu konzipieren, wobei schulpraktische Phasen bereits im Bachelor enthalten sein sollen, und die Masterstufe differenziert nach Schulstufe bzw. Schulform zu konzipieren ist.⁹⁷¹

9.2.2 Die Situation in Nordrhein-Westfalen

In NRW wird seit dem WS 2002/03 an der Universität Bielefeld und der Ruhr-Universität Bochum eine gestufte Lehrerbildung als Modellversuch angeboten. Abgesehen von der Universität Greifswald, die durch das BLK-Projekt „Modularisierung“ (1988-2001) eine besondere Ausnahme-situation inne hat⁹⁷² und an der ein gestuftes Lehramtsstudium seit dem Wintersemester 2002/03 aufgenommen werden konnte, kann in der gegenwärtigen Perspektive Nordrhein-Westfalen als Vorreiterbundesland in der Umstellung von Lehramtsstudiengängen auf ein gestuftes Studienprogramm genannt werden.

zung „gezielt erworbene einschlägige schulpraktische Erfahrungen“ genannt.

⁹⁷⁰ Vgl. KMK-Pressemitteilung. Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen. Bonn, 04.06.2004

⁹⁷¹ Bellenberg und Thierack 2004, S.28

⁹⁷² Die Universität Greifswald ist in einem neuerlichen BLK-Verbundprojekt zu dem Thema „Leistungspunktesysteme“ beteiligt (2001-2004).

Nachdem in den Eckpunkten des MSWF bereits ein Rahmen gesetzt wurde, der die Gleichwertigkeit der Abschlüsse zu einer Ersten Staatsprüfung sicherstellt, wird durch das novellierte Lehrerausbildungsgesetz (2002) durch eine Öffnungsklausel die Erprobung von Reformmodellen für eine konsekutive Lehrerausbildung möglich. So heißt es im LABG § 1 Absatz 4: „Zur Erprobung neuer Konzepte der Berufsqualifizierung und des Berufseinstiegs kann das Ministerium durch Rechtsverordnung [...] versuchsweise andere, von diesem Gesetz abweichende Inhalte und Formen der Lehrerausbildung zulassen, wenn die Gleichwertigkeit der Anforderungen und Leistungen sicher gestellt ist. Insbesondere sind Modelle konsekutiver Studiengänge zu erproben.“ Nach Thierack kann diese Umsetzungsstrategie als „Top down mit best practice“ bezeichnet werden. Die Evaluationsergebnisse der laufenden konsekutiven Modelle sollen die Grundlage für ein best practice Modell sein.⁹⁷³

In einigen Bundesländern (Bremen, Berlin, Hamburg, Rheinland-Pfalz) ist dagegen eine gesteuerte Umstellung – Top down – auf die gestuften Strukturen an allen lehrerbildenden Hochschulen vorgesehen. Durch diese Strategie ist ein zentral gesteuerter Systemwechsel vorgesehen. Die Hochschulen sind aufgefordert ein inhaltliches Profil in der Lehrerausbildung zu entwickeln. Nur in wenigen Bundesländern ist ein Bottom up- Strategie vorgesehen, bei der einzelne Hochschulen in der Selbstverantwortung stehen die Lehrerausbildung auf konsekutive Strukturen umzustellen.⁹⁷⁴

Auch zukünftig ist für jedes Lehramt die Kombination von zwei Unterrichtsfächern und Erziehungswissenschaften obligatorisch. Neben der Entwicklung der neuen Lehramtsprofile, ist die Öffnung der Lehrerausbildung für die in Europa übliche Lehramtsausbildung nach dem konsekutiven Modell zu nennen. In diesem Kontext hat das nordrhein-westfälische Ministerium im Jahr 2001 ein Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ ausgeschrieben und alle Hoch-

⁹⁷³ Thierack 2004, S.3 Das Hochschulinformationssystem HIS Hannover evaluiert begleitend die beiden Modellversuche.

⁹⁷⁴ Vgl. Bellenberg und Thierack 2004, S.32

schulen, die mit der Lehramtsausbildung befasst sind, aufgefordert, Konzeptvorschläge für eine gestufte Ausbildung vorzulegen, um diese in einem Pilotversuch testen zu können.⁹⁷⁵ Seit Mai 2001 liegen darüber hinaus spezielle Eckpunkte zur Gestaltung von Bachelor- und Master-Studiengängen für Lehrämter vor. Diese setzen auf einen Kompromiss in der Gestaltung von Lehrerausbildung. Die Empfehlungen des Expertenrats im Sinne eines rein konsekutiven Modells wurden nicht aufgenommen.

⁹⁷⁵ Der rechtliche Rahmen bildet die Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ (VO-B/M) vom 27. März 2003

Das Eckpunkte Papier (2001) schreibt folgende Merkmale für BA-/MA-Studiengänge für Lehrämter vor:

Bachelor

„Ein BA-Studiengang hat eine Regelstudienzeit von 6 Semestern und ein Studienvolumen von 90 bis 120 SWS.

Master

Der MA-GHR hat ein Studierendauer von 2 Semestern und ein Studienvolumen von 30-40 SWS.

Er ist ein Zwei-Fach-Studium, das neben den dominierenden fachwissenschaftlichen Anteilen auch einen dritten Bereich enthält.

„Bei den anderen MA-Studiengängen für ein Lehramt soll die Regelstudienzeit zwei Jahre betragen und ein Studienvolumen von 60-70 SWS umfassen.

Dieser dritte Bereich soll Veranstaltungen zu Themen der Wissensvermittlung und des Wissenstransfers enthalten, ohne dass diese speziell für den Lehrberuf konzipiert sein müssen.

Der MA-Studiengang ist berufsspezifisch und fachdidaktisch ausgerichtet, die fachwissenschaftlichen Studien werden vertieft. Im MA-Studiengang beziehen sich die Praxisstudien auf das Arbeitsfeld Schule.

Der BA-Studiengang umfasst zudem auch Praxisstudien in einem breiten Feld vermittlungbezogener Berufe.⁹⁷⁶

Entsprechend dem angestrebten Lehramt haben sie einen schulstufen- oder schulformbezogenen Schwerpunkt.⁹⁷⁷

⁹⁷⁶ Thierack 2002, S.21

⁹⁷⁷ Thierack 2002, S.48

Im Gegensatz zu neu einzurichtenden fachwissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen ist das Besondere an der Einbeziehung von Lehramtsstudiengängen in die modularisierte Planung von BA-/MA-Strukturen die konsekutive (inhaltlich aufeinander aufbauend) und die Zweifächer-Struktur. Dagegen ist bei der Einführung der Struktur mit neuen Abschlussbezeichnung zwischen verschiedenen Modellen zu unterscheiden: nicht-konsekutive Masterstudiengänge, „die eine transdisziplinäre Erweiterung oder Spezialisierung als berufliche Zweitqualifikation“⁹⁷⁸ anstreben und schließlich weiterbildende Masterstudiengänge, die neben „einem qualifiziertem Hochschulabschluss qualifizierte berufliche Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus(setzen)“⁹⁷⁹.

Als weitere Besonderheit für Lehramtskonzepte auf der Grundlage der „Eckpunkte gilt, dass der Bachelor schulformspezifisch ausgerichtet sein kann. Demnach können Konzepte für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule (BA-GHR), für das Lehramt Gymnasium (BA-Gym), für das Lehramt S II berufsbildende Schulen (BA-SII berufsbildend) sowie für das Lehramt Sonderpädagogik (BA-SO) entwickelt werden. Ist in dem „Eckpunktepapier“ noch die Rede davon, dass für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule ein Studienkonzept auf Bachelorniveau ausreichend sei, welches den Eintritt in den Vorbereitungsdienst ermöglicht, ist dieser Gedanke in den neueren ministeriellen Vorgaben⁹⁸⁰ vom Tisch. Damit ist für Nordrhein-Westfalen die Entscheidung gefallen, ob Bachelor-Studiengänge zum Berufseintritt für die Primarstufe, Hauptschul- und Realschullehramt befähigen sollen. In dem Eckpunktepapier von 2004 fehlt dieser Zusatz.

In der laufenden Diskussion um eine „neue“ Lehrerausbildung kristallisierten sich professionstheoretische Anforderungen heraus, die bei der Einrichtung von BA/MA-Strukturen in der Lehrerbildung Berücksichtigung finden. Mit Blick auf die Lehrerbildungsforschung, deren

⁹⁷⁸ Naul 2003, S.9

⁹⁷⁹ KMK 2003, S.6 Länderübergreifende Strukturvorgaben, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003

⁹⁸⁰ VO-B/M vom 27. März 2003, MSJK / MWF des Landes Nordrhein-Westfalen 2004

Ergebnisse dazu führen, dass die Charakteristika von Lehramtsstudiengängen eine möglichst frühzeitige Ausrichtung des Curriculums auf den Berufsfeldbezug Schule erfordern. Die Konsequenz, die von ministerieller Seite gezogen wurde, besteht darin, dass es bereits in der Bachelorphase die Gelegenheit geben kann und soll, lehramts-spezifische Inhalte (erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte) zu studieren. „Das Bachelor-Studium ist fachwissenschaftlich geprägt, enthält aber auch vermittlungswissenschaftliche Studienanteile und kann als Option auch erhebliche fachdidaktische Studienanteile umfassen.“⁹⁸¹ Ein erziehungswissenschaftliches und berufsspezifisch ausgerichtetes Masterstudium, welches inhaltlich an das Bachelor-Studium anschließt und das fachwissenschaftliche Wissen unter den genannten Ausrichtungen vertieft, berechtigt zum Eintritt in den Schuldienst.

Die Grundstruktur des Lehramtsstudiums bleibt erhalten, aber auch das Grundproblem des fehlenden Berufsfeldbezugs. So ist weiterhin neben den beiden Fächern ein Element zu studieren, das spezielle bzw. spezifische lehrberufs- oder vermittlungswissenschaftliche Inhalte enthält und in den grundständigen Studiengängen mit Erziehungswissenschaft für das Lehramt (EWL) bezeichnet wird⁹⁸² Dieses Element wird in den Konzepten, die in den verschiedenen Bundesländern entwickelt wurden, unterschiedlich bezeichnet bzw. verortet: In den NRW-Konzepten ist dieser Bereich auf Qualifikationen im Bereich von Wissen und Bildung (Wissensvermittlung und Wissenstransfer) in Form eines – für den Lehrerberuf konstitutiven- vermittlungswissenschaftlichen Wahlpflichtbereichs ausgerichtet.⁹⁸³

Thierack kritisiert an der Verortung des erziehungswissenschaftlichen

⁹⁸¹ Ministerium für Wissenschaft und Forschung März 2004, S.2

⁹⁸² An der Universität Bielefeld umfasst das erziehungswissenschaftliche Studium: Pädagogik, Soziologie, Philosophie und Rechtswissenschaften.

⁹⁸³ Thierack macht darauf aufmerksam, dass in NRW zwar die Option gegeben ist, frühzeitig erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile zu integrieren, insgesamt aber der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer der Klassen 1 bis 10 zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dies sei gerade unter den Anforderungen, die sich aus der PISA-Studie ergeben, problematisch. Thierack 2002, S. 23

Studiums im Bachelor zum einen den fehlenden Lehramtsbezug. Nämlich, dass „ (...) der Bezug unspezifisch auf einen Vermittlungsbezug orientiert [ist, J.Z.] und nicht auf das Lehramt oder eine Schulstufe.“⁹⁸⁴ Und daraus hervorgehend, dass der Bereich von Wissen und Bildung nur auf den Vermittlungsaspekt fokussiert ist, und Aspekte, die den Lernprozess darüber hinaus bedingen, unberücksichtigt bleiben“⁹⁸⁵

9.2.2.1 Das Bielefelder und Bochumer Modell

Nachdem die Vorgaben seitens des Ministeriums vorgestellt wurden, soll kurz auf das Bielefelder und das Bochumer Modell eingegangen werden, um die Situation in Nordrhein-Westfalen adäquat darstellen zu können. Nach der Genehmigung durch das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder werden seit dem WS 2002/03 an den Universitäten Bielefeld und Bochum Modellversuche zur konsekutiven Lehrerausbildung erprobt.

Dabei weisen die beiden Universitäten einen unterschiedlichen Hintergrund in Bezug auf gestufte Studiengänge auf. Die Modellversuche aus Bielefeld und Bochum sind seit ihrer Einrichtung vielfach beschrieben worden. Deshalb soll hier nur kurz die gemeinsame Ausgangslage der Universitäten beschrieben werden und auf die Unterschiede in der strukturellen Curriculumgestaltung eingegangen werden.

Die Ruhr-Universität Bochum kann als einzige Universität des Landes Nordrhein-Westfalen bereits seit 1993 durch das „Magisterreformmodell“ auf Erfahrungen mit gestuften Bachelor-/Masterstudiengängen in den Kultur- und Naturwissenschaften zurückgreifen, und die gemachten Erfahrungswerte bei der Einführung einer gestuften Lehrerausbildung nutzen. Mittlerweile ist eine flä-

⁹⁸⁴ Thierack 2002, S.49

⁹⁸⁵ Thierack 2002, S.49

chendeckende Einführung von gestuften Studiengängen an der Ruhr-Universität Bochum erfolgt, wie auch an der Universität Bielefeld.

Die beiden Modellversuche verfolgen den Leitgedanken Polyvalenz (professionsunabhängiger Fachbezug) und Professionalität (ein an den spezifischen Belangen der Profession ausgerichtetes Bildungsangebot) zu verschränken. Dabei gehen die beiden Universitäten von der Prämisse aus: „Polyvalenz ist möglich, ohne auf Professionalisierung verzichten zu müssen.“⁹⁸⁶ An den beiden Universitäten wurden bewusst Konzepte entwickelt, die nicht hauptsächlich von einem lehramtsspezifischen gestuften Studium ausgehen. Somit steht die Polyvalenz der Studienleistungen (eine der Grundideen der Bochumer B.A.-Studiengänge⁹⁸⁷), der Wechsel in verschiedene Master-Studiengänge bzw. in die Berufstätigkeit, im Vordergrund. Ziel ist es, die Studiengänge, die sich durch eine Mehrfach-Fächer-Kombination auszeichnen (Lehramt und Magister) und in ihrer organisatorischen und strukturellen Komplexität für die Studierenden schwer planbar sind, in eine „einheitliche Studienstruktur“ aufgehen zu lassen und somit zu einer generellen Studienstrukturreform beizutragen.

Die im Konsens getragene Anerkennung des hohen fachwissenschaftlichen Niveaus von Lehrerinnen und Lehrern speziell im Sekundarbereich, lässt das anteilige Verhältnis der beiden Fachwissenschaften unverändert. Allerdings bestehen große Unterschiede in der Gewichtung. An der Ruhr-Universität Bochum werden die zwei Fächer wie im herkömmlichen Studium gleichberechtigt nebeneinander studiert, an der Universität Bielefeld erfolgt die Gewichtung nach Kern- und Nebenfach, die eine Schwerpunktsetzung in einem Fach je nach Studienabschnitt ermöglicht.⁹⁸⁸ Das fachwissenschaftliche Studium soll zwar erst in der Masterphase berufsfeldbezogen vertieft werden – durch die lehramtspezifische Ausbildung der fachdidaktischen und erziehungswissen-

⁹⁸⁶ Universität Bielefeld 2001 S.2

⁹⁸⁷ Tietz 2002, S.66

⁹⁸⁸ Es gibt auch Varianten von Modellen gestufter Lehramtsausbildung, in denen die Fächer in den Studienabschnitten getrennt und nacheinander studiert werden (Bremen/Niedersachsen).

schaftlichen Studien-, dennoch soll die lehrberufsspezifische Sicht, für die Studierenden, die sich ihrer Berufswahl im ersten Semester sicher sind, bereits in der Bachelorphase durch Angebote aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich angebahnt werden.

Gleichzeitig müssen die Modellhochschulen dem Anspruch gerecht werden, dass das Bachelorstudium mit zwei (Unterrichts-)Fächern unterschiedliche Berufsfeldoptionen eröffnen soll. So ist dem Antrag zur Genehmigung eines Modellversuchs zur konsekutiven Lehrerausbildung der Universität Bielefeld zu entnehmen: „Der konstitutive Bezug des Studienangebots auf gesellschaftliche Bildungsaufgaben [...] muss durch eine Reform in die Strukturen der Fächer eingeschrieben und nachhaltig gestärkt werden, anstatt konsekutiv ausgegliedert zu werden.“⁹⁸⁹ Dadurch soll die bisherige Konzentration auf ein reines Fachstudium überwunden werden. Dies bedeutet die integrierte Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen, die im grundständigen Studium gar nicht oder unsystematisch und punktuell im Fachstudium (Halten eines Referats, Stundenmoderation) vermittelt wurden. Diese Qualifikationen sollen nicht nur, aber auch für das Berufsfeld Schule berufsbefähigend sein. Die integrierte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen erfolgt durch fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen und hat ihren Ort in den Studiengängen der Universität. In Bielefeld können Praxisstudien ebenfalls in der Bachelor-Phase im Nebenfach Erziehungswissenschaft abgeleistet werden.

Die Universität Bielefeld teilt das Angebot Berufsorientierung und Schlüsselkompetenzen in folgende Bereiche auf:

⁹⁸⁹ Antrag zur Genehmigung eines Modellversuchs zur konsekutiven Lehrerausbildung gem. § 1 Abs. 3 LABG-E. Universität Bielefeld Dezember 2001, S.

- Lehrveranstaltungsbezogene Workshops⁹⁹⁰
- Trainings für Tutor/innen und andere Multiplikatoren
- Weitere Angebote von Fakultäten und Einrichtungen (Lernwerkstatt, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), Universitäts-Bibliothek, AVZ)⁹⁹¹
- Praxisfeld Uni.⁹⁹²

In Bochum werden die Qualifikationen im Bereich des Vermittlungswissens und der –fertigkeiten in einem dafür ausgewiesenen Optionalbereich erworben.

- Fremdsprachen,
- Präsentation/Kommunikation/Argumentation,
- Informationstechnologien,
- Ergänzende und/oder interdisziplinäre Studienmodule anderer anderer Fächer
- Praktikum (z. B. Pädagogisches Orientierungstutorium).

Um einen Schulbezug in der Bachelorphase anbahnen zu können, kann z. B. das Modul „Interkulturalität und Sprachförderung“ aus dem Bereich ergänzende und/oder interdisziplinäre Studienmodule anderer Fächer gewählt werden⁹⁹³, das konzeptionell vom Zentrum für Lehrerbildung in Kooperation mit Lehrenden der Ruhr-Universität Bochum und der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern

⁹⁹⁰ Die Workshops sind in folgende Bereiche unterteilt: Studien- und Lernkompetenzen (z. B. Crashkurs Literatursuche Biologie), Kommunikationskompetenzen (z. B. Präsentieren und Visualisieren), Soziale und persönliche Kompetenzen (z. B. interkulturelle Kompetenzen für Naturwissenschaftler/innen), Berufsorientierung (Berufsorientierender Workshop „Veranstaltungsorganisation“).

⁹⁹¹ Folgende Angebote werden von den Fakultäten und Einrichtungen gemacht: Planungs- und Organisationskompetenzen (Organisation von Sportveranstaltungen), Studien- und Lernkompetenzen (z. B. Techniken wissenschaftlichen Arbeitens), Kommunikationskompetenzen (Techniken der Gesprächsführung).

⁹⁹² http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Schluesselformen/Angebote_stud.html (28.09.2004)

⁹⁹³ Neben diesem Modul kann wird ein weiteres schulbezogenes Modul angeboten „Soziologie und Philosophie der Schule“.

und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) als Pilotprojekt entwickelt wurde und vorsieht: „ (...) dass B.A.-Studierende in Zweier-teams ein Semester lang 1x wöchentlich je 2 Stunden eine Kleingruppe von 2-4 SchülerInnen der Klassen 5/6 selbständig in Deutsch als Zweitsprache unterrichten. Zudem hospitieren sie im allgemeinen Unterricht der Schulen. Vorbereitet und begleitet werden die Studierenden durch Blockveranstaltungen und Seminare, die von DozentInnen der Sprachlehrforschung, der Pädagogik und des ZfL durchgeführt werden. Die Koordination des Moduls liegt in den Händen des ZfL. Die enge Verzahnung von eigenen Unterrichtserfahrungen und universitären Begleitveranstaltungen ermöglicht B.A.-Studierenden eine fundierte persönliche Entscheidung pro/contra Lehrerberuf und bereitet sie auf die Förderung der deutschen Sprache in allen Unterrichtsfächern vor.“⁹⁹⁴ Darüber hinaus soll ein am Ende der Bachelor-Phase zu absolvierendes Orientierungspraktikum die Anforderungen des Berufsfelds Schule transparenter machen und gleichzeitig die Voraussetzung für ein lehramtsspezifisches Masterstudium bieten. Diese Möglichkeiten können von den Studierenden, die sich für einen Master of Education entscheiden, wahrgenommen werden, müssen aber nicht gewählt werden.

An der Universität Bielefeld kann neben dem Lehramt für Gymnasien, auch das Lehramt für Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschule erworben werden. Im lehramtsspezifischen Master wird das im Bachelor durch die Profilwahl begonnene auf das Lehramt ausgerichtete Studium fortgeführt und ergänzt. Es erfolgt eine Beratung hinsichtlich der Voraussetzungsfragen für die im Bachelor studierten Fächer, um die Anerkennung für die Erste Staatsprüfung sicherstellen zu können. In der Beratung werden die für die Gleichwertigkeit zur Ersten Staatsprüfung zu erbringenden Leistungen im Master festgelegt.

⁹⁹⁴http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfl/lehrausbildung/modul_sprachfoerderung/modul_sprachfoerderung.htm (27.09.2004)

Es ergeben sich für die MA-Phase zwei Varianten. Die Festlegung auf ein Kernfach ist obligatorisch. Somit ist von der Absolvierung des Kernfaches und Anerkennungsfähigkeit für die Erste Staatsprüfung auszugehen. Das zweite Fach ist abgeschlossen oder wird in der Masterphase ergänzt (Äquivalenz zur Ersten Staatsprüfung), das berufsbezogene Studienfeld Erziehungswissenschaft wird mit (fachlichen) Bezügen studiert. Wurde Erziehungswissenschaft als Nebenfach in der BA-Phase studiert, ist das zweite Unterrichtsfach zu studieren und das Studienfeld Erziehungswissenschaft zu ergänzen.

Eine wichtige Schnittstelle zwischen dem Übergang von der Bachelor in die Master-Phase stellt die individuelle Studienberatung in Bielefeld für die Studierenden dar, in der die Anforderungen in der Master-Phase geklärt werden, sowie auch der personelle Faktor (Eignung und Motivation für den Lehrerberuf) Berücksichtigung findet. Aufgrund dieser Besprechung wird, abhängig von den Vorleistungen im Bachelor, ein persönlicher Studienplan erstellt, „ (...) dessen Einhaltung die Anerkennung des Masters als Erste Staatsprüfung rechtssicher gewährleisten soll.“⁹⁹⁵ Die beiden Unterrichtsfächer werden schulformspezifisch studiert, die erziehungswissenschaftlichen Studien sind im Umfang von 35 SWS nachzuweisen.

Da in Bochum Wert auf eine primär fachwissenschaftliche berufsqualifizierende und flexible Ausbildung in der Bachelor-Phase gelegt wird, ist die Bachelor-Phase für alle Masterstudiengänge gleich gestaltet. Somit ergibt sich auf für die Studierenden kein so hoher Beratungsbedarf wie in Bielefeld, wo vielfältige Wahlmöglichkeiten bestehen. Erst nach Abschluss der Bachelor-Phase erfolgt eine Differenzierung in ein fachwissenschaftliches Master-Studium oder in ein lehramtsspezifisches Masterstudium.⁹⁹⁶ Diese Studienorganisation wird als Y-Modell bezeichnet.

⁹⁹⁵ Handreichung zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Entwurf, Stand 17.09.01)

⁹⁹⁶ Diese Abschlüsse beinhalten die Lehrbefähigung für Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs.

- 2 Fach BA⁹⁹⁷ oder ein 1 Fach BA
- Die beiden Fächer werden gleichgewichtig studiert (je 65 CP)
- BA- Arbeit und Abschlussprüfung werden mit 20 CP zusätzlich verrechnet
- Der Optionalbereich ist extra ausgewiesen und wird mit 30 CP verrechnet.⁹⁹⁸

„Das Studium in den beiden Fächern zielt auf eine fachwissenschaftliche berufsqualifizierende Grundausbildung; die Studien im Optionalbereich geben den Studierenden die Möglichkeit zu einer eigenen Profilbildung und zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen“⁹⁹⁹ (berufsbezogene Polyvalenz):

Im viersemestrigen lehramtsspezifischen Master-Studiengang erfolgt eine Ausrichtung auf das Berufsfeld Schule. Im Mittelpunkt stehen erziehungswissenschaftliche Angebote (40 CP) sowie ein sechswöchiges Kernpraktikum. Die Unterrichtsfächer werden jeweils im Umfang von 35 CP (inkl. Fachdidaktik) studiert. „Mit einem Studienanteil von 8-10 SWS pro Fach erhalten die Fachdidaktiken eine gegenüber dem Status quo deutlich stärkere Stellung.“¹⁰⁰⁰ Die Masterarbeit, die in einem Unterrichtsfach oder in der Erziehungswissenschaft geschrieben werden kann, wird mit 10 CP verrechnet.

Beide Konzeptionen bieten die Möglichkeit ein rein fachwissenschaftliches Studium zu absolvieren – mit Bezug zu den späteren Unterrichtsfächern - und die Qualifizierung für das Berufsfeld Schule durch erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile auf den darauf folgenden Studiengang Master of Education zu verlegen. An diesem Punkt unterscheiden sich die NRW-Konzepte erheblich von denen anderer Bundesländer, wie Rheinland-Pfalz, die zwar eine flä-

⁹⁹⁷ Für Lehramtsstudierende ist ein 2-Fach Studium obligatorisch.

⁹⁹⁸ Der Bochumer Optionalbereich wird als eigenständige Organisationseinheit von einem eigens dafür zuständigen Studiendekan betreut.

⁹⁹⁹ Tietz 2002, S.59

¹⁰⁰⁰ Ruhr-Universität Bochum. Studienbüro Zentrale Studienberatung 2003, S.17

chendeckende Umstellung der Lehrerbildung auf konsekutive Strukturen vorsehen, aber vom ersten Semester an ein für alle Lehrämter gleich strukturiertes lehramtsspezifisches Bachelorstudium entwickeln. Dabei betont das rheinland-pfälzische Konzept einen Aspekt des Lehrerhandelns, der in den restlichen Modellen (bisher)¹⁰⁰¹ so gut wie nicht herausgestellt wird. „Das besondere Profil der Lehrerbildung ergibt sich aus den Anforderungen des Berufsfelds, das sehr stark auf persönliches Engagement angewiesen ist. Das (fach-) wissenschaftliche Studium ist dafür eine notwendige, aber nicht eine hinreichende Bedingung.“¹⁰⁰²

Auch wenn das Bielefelder und Bochumer Modell am konstitutiven Zusammenhang von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen im Lehramtsstudiengang festhalten, sind die Bachelorstudiengänge an den Nordrhein-westfälischen Hochschulen den aktualisierten Eckpunkten nach fachwissenschaftlich geprägt. Speziell die Vertreter des Bochumer Modells begründen diese Schwerpunktsetzung mit Blick auf die Kürze des Studiengangs. Die Schaffung einer fachlichen Identität, welche die Grundlage für eine fachliche Professionalität bildet, steht in der Bachelor-Phase im Vordergrund. Die gegenwärtig laufenden Modellversuche zur Umgestaltung der Lehrerausbildung auf die neuen Strukturen in Bielefeld und Bochum bieten eine Zwischenlösung in der Frage Polyvalenz versus Professionalisierung, indem die Studierenden bereits während des Bachelor-Studiums die Wahlmöglichkeit haben, erziehungswissenschaftliche bzw. lehramtsspezifische Studienanteile zu absolvieren, dies aber nicht müssen.“¹⁰⁰³

Um eine hohe Polyvalenz gewährleisten zu können, und da das Bachelor-Studium mit einem ersten berufbefähigenden Hochschulabschluss beendet wird, kann die Entscheidung für das spätere Berufsfeld erst im

¹⁰⁰¹ Der personelle Faktor in der Lehrerausbildung wird durch das Profiling-Verfahren der Universitäten Bielefeld und Bochum (Beratung von Studierenden zur Berufseignung) im Rahmen des bundesweiten Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerausbildung“ berücksichtigt.

¹⁰⁰² Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2004, S.11

¹⁰⁰³ Bellenberg 2003, S.79

dritten oder vierten Semester getroffen werden (Bielefeld) bzw. nach dem erfolgreichen Abschluss der Bachelor-Phase (Bochum) getroffen werden. Diese Entscheidung wird unter Bezug auf „einschlägige Untersuchungen,“ damit begründet, dass die wenigsten Studierenden zu Anfang des Studiums sich im klaren über ihr Berufsziel sind. Diese Aussage widerspricht allerdings den Erkenntnissen, die man in Befragungen von Lehramtsstudierenden über ihre Berufswahlmotive gewonnen hat. Im Vergleich zu anderen Studienanwärtern sind sich viele Studierende, die sich für ein Lehramt einschreiben relativ sicher, dass sie Lehrer/Lehrerin werden wollen. Die auf der Grundlage einer HIS-Studie (Heublein 2002) ermittelten Abbrecherquoten zeigen, dass im Gegensatz zu anderen Studiengängen, die Quote mit ca. 14% Abbrechern unter den Lehramtsstudierenden relativ gering ausfällt.¹⁰⁰⁴ Daraus lässt sich schließen, dass der Großteil der angehenden Lehrerinnen und Lehrer das Studium mit einem festen Berufsziel beginnen und dieses auch erreichen möchten.¹⁰⁰⁵ Die Zentren für Lehrerbildung in Bielefeld und Bochum weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass, bei frühzeitig feststehendem Entschluss Lehrer/in zu werden, die Berufsmotivation und die tatsächliche Eignung für den Beruf individuell zu prüfen ist. „Wir empfehlen allen Studierenden, die sich gegebenenfalls für den Master of Education entscheiden, den Besuch von schulpraktischen Studien, wie sie im Optionalbereich angeboten werden¹⁰⁰⁶. Damit erfolgt jedoch keine Festlegung.“¹⁰⁰⁷

Die Konzepte der nordrhein-westfälischen Modellversuche können als „Kompromiss“ in der bundesrepublikanischen Lehrerausbildung bezeichnet werden, der die Kombination aus sequenziellem und integrati-

¹⁰⁰⁴ Hiligus 2003, S.161

¹⁰⁰⁵ Dies ist durch eine breite Dokumentation von Berufswahlmotive durch Umfragen in der ersten Phase gut belegt. Vgl. für eine aktuelle Übersicht Schaefers 2002, S. 67-69.

¹⁰⁰⁶ „Das Zentrum für Lehrerbildung bietet im Optionalbereich unter dem Teilbereich „Interdisziplinäre Studieneinheiten“ die Möglichkeit an, Schulpraktische Studien zu absolvieren. Diese setzen sich z. B .aus einem vierwöchigen Schulpraktikum und dem Seminar „Grundlagen der Schulpädagogik“ zusammen.“

¹⁰⁰⁷ Zentrum für Lehrerbildung. RUB 2004, S.5

vem Modell beschreibt.¹⁰⁰⁸ In Anlehnung an die grundständige Lehrerausbildung wird die Möglichkeit geboten, lehramtsspezifische Studienanteile in einem dafür ausgewiesenen Bereich bereits in der ersten Phase zu studieren, um frühzeitig einen Einblick in das Berufsfeld zu erhalten. Gleichzeitig werden Schlüsselqualifikationen vermittelt, die auch in außerschulischen pädagogischen Tätigkeitsfeldern von Nutzen sind. Auch wenn diese Konzepte die formalrechtlichen Vorgaben erfüllen, bleibt durch die Ergebnisse der begleitenden Evaluation durch HIS abzuwarten, ob die restrukturierte Ausbildung den Studierenden zu einem besseren Berufseinstieg verholfen hat. Die Weiterführung der Studiengänge wird von den Evaluationsergebnissen abhängen, welche die Grundlage für die zukünftige Akkreditierung sein werden, und perspektivisch von der Re-Akkreditierung nach fünf Jahren.

An den Hochschulen der Modellversuche steht zunächst eine bessere Strukturierung des Studiums im Vordergrund. Des Weiteren soll den Studierenden eine breite Wahlmöglichkeit im Laufe des Studiums eröffnet werden, um sich nicht von vorneherein auf den Lehrerberuf festlegen zu müssen. In Kombination mit einer unterstützenden professionellen Beratung zur Studiengestaltung kann den Studierenden somit ein strukturierter Weg in ein Berufsfeld aufgezeigt werden.

Werden die Konzepte an den von der Terhart-Kommission herauszustellenden Perspektiven gemessen, die bei der Konzeption von Reform- bzw. Revisionsprogrammen handlungsleitend sein sollen, nämlich der Verbesserung der Koordinierung der Inhalte sowie der Abstimmung zwischen den Phasen, so kann folgendes gefolgert werden. Eine verbesserte inhaltliche Koordinierung wird durch die restrukturierten Studiengänge angestrebt, eine Abstimmung zwischen den Phasen wird auch durch die Modellversuche nicht erreicht.

¹⁰⁰⁸ Vgl. Winter 2004, S. 49

9.3 Ausblick

Dass die universitäre Phase geringe Effekte auf das spätere professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Beruf hat, ist durch Wirksamkeitsuntersuchungen der Lehrerausbildung vielfach belegt. Handlungsleitend sind eher die praktischen Erfahrungen, welche die Studierenden während den Schulpraktischen Studien und im Referendariat machen. Die Vernetzung und Stärkung von Praxisphasen wie die verbesserte Zusammenarbeit mit der zweiten Phase, dem Ort des Referendariats, stellen somit wichtige Anknüpfungspunkte in der Reform bzw. der Revision in der Lehrerausbildung dar. Speziell unter dem Gesichtspunkt der Einführung der gestuften Studiengänge, die sich am Professionsgedanken orientieren, stellt sich die Frage nach der Aufgabe und Ausgestaltung einer wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrkräfte., die das in der Lehrerausbildung am meisten beklagte Defizit – die fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis – angeht.

Gegenwärtig besteht in der empirischen Lehrerprofessionsforschung Konsens darüber, dass die Orientierung an der Wissenschaft wie auch an der Berufspraxis gleichermaßen gegeben sein muss, um das Optimum von „Qualität und Wirksamkeit“ der Lehrerbildung zu erreichen¹⁰⁰⁹. Diese Aussage relativiert den oft undifferenzierten Ruf nach „mehr Praxis“ für eine berufsfeldbezogene Lehrerausbildung und weist auch der wissenschaftlichen Grundlegung in der Lehrerausbildung ihren Platz zu. In der Aufnahme dieser empirisch gestützten Argumente lässt sich die Verbesserung der Anbindung schulpraktischer Studien an die theoretischen Studien als ein wichtiges Hauptanliegen der Bemühungen zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerausbildung darstellen.

Allerdings ist noch nicht hinreichend erforscht, wie theoretisches Wis-

¹⁰⁰⁹ Vgl. Fried 1997, S 20. Siehe hierzu auch Terhart 2000, S.105 „Eine Ordnung des berufsbezogenen Wissens und Könnens, die sowohl wissenschaftsgestützt als auch berufsrelevant ist, (...).“

sen aufbereitet sein soll, um handlungsleitend zu sein.¹⁰¹⁰ So kann es nicht darum gehen, verschiedene Formen zur Theorie- und Praxisvermittlung zu installieren (Fallseminare, Microteaching/Trainings, Praktikum), ohne geklärt zu haben, [...] ob „Praxis“ in universitären Seminaren simuliert werden kann. Mische macht drauf aufmerksam, dass bislang eine „Didaktik des Praktikums“ fehlt. Noch sei nicht sichergestellt, welche Komponenten und Rahmenbedingungen den Lernprozess von Studierenden in der Praxis steuern.¹⁰¹¹ „Der Aufbau des Handelns, eines professionellen Wissenssystem, von Werthaltungen und Deutungsmustern wird ohne methodische Reflexion der Prozesse von der Konfrontation mit der Praxis erwartet, die ohne Beachtung von Qualitätsmaßstäben und mit vielen Zufälligkeiten versehen zugänglich gemacht wird.“¹⁰¹²

Zum anderen existieren nur wenige Konzepte, die eine Verbindung von theoretischen Wissen und praktischen Handeln tatsächlich ermöglichen (z. B. Forschungsprojekte, die über einen längeren Zeitraum eine kontinuierliche Arbeit an konkreten Unterrichtsgegenständen gewährleisten).¹⁰¹³ Hier bietet sich allerdings im Rahmen neuer Konzepte die Möglichkeit, solche Elemente in die Lehrerbildung zu integrieren.¹⁰¹⁴

Ein klares Votum ist nicht zu erkennen, wie eine professionalisierte Lehrerbildung in den bestehenden institutionellen Strukturen verwirklicht werden kann. Diese Situation kann wissenschaftlich mit dem Gegenüber der Differenzthese versus der Integrationsthese beschrieben werden, die beide innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion über die Reform der Lehrerbildung ihre Berechtigung haben. Nach Jacke¹⁰¹⁵ lassen sich die Meinungsvertreter in zwei Lager spalten: zum einen diejenigen, die den common sense (Praxisferne der universitären Phase, der durch stärkere Praxisorientierung ausgeglichen werden soll) der Leh-

¹⁰¹⁰ Czerwenka und Nölle 2001, 114

¹⁰¹¹ Mische 2002, S.132

¹⁰¹² Mische 2002, S.132

¹⁰¹³ Beispiel Oldenburg

¹⁰¹⁴ Siehe das Berufspraktische Halbjahr des Dortmunder Modells. .

¹⁰¹⁵ <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/einl.htm> (11.03.2004)

rerbildung vertreten und zum anderen diejenigen, die einer Professionalisierung der Lehrerbildung durch ein Mehr an Praxisbezug widersprechen und eine deutliche Trennung von Theorie und Praxis wünschen. Die Verfechter dieser Perspektive beziehen sich auf Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung¹⁰¹⁶, die besagen, dass es unmöglich sei, eine integrierte Vermittlung von Wissenschaft und Praxis in der ersten Phase der Lehrerbildung zu realisieren, da „[...] die Erziehungswissenschaft als Disziplin und der Lehrerberuf als Profession verschiedenen Bereichen zugehörig [sind, J.Z.], die nicht unmittelbar voneinander lernen können.“¹⁰¹⁷

Dementsprechend sollen in der universitären Phase theoretische Grundlagen gelegt werden, in der zweiten Phase Handeln in der Praxis geübt werden und erst in der Berufspraxis Integration der beiden Wissensformen vorgenommen werden. Koch-Priewe¹⁰¹⁸ weist darauf hin, dass dieses Modell einer konsekutiven Lehrerbildung mit einem rein fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang und einem erst in der Masterphase auf das Lehramt ausgerichteten Studium den derzeitigen Handlungsstau nicht lösen, sondern verlängern würde. Das hochschuldidaktische Problem des trägen Wissens, Lernen auf Vorrat ohne Kontextbezug, würde sich verschärfen. Im Anschluss argumentiert Wildt aus hochschuldidaktischer Perspektive, dass keine getrennte Aufgabenzuschreibung der Phasen vorgenommen werden dürfe. Da Lehrerhandeln auf zwei Wissensformen aufbaue, „wissenschaftliches Wissen“ und „Handlungswissen“ müssen auch beide Formen während der Ausbildung (reflexiv) vermittelt werden. Die Bildung von Anschlussvariablen zwischen den differenten Wissensformen zur Relation stellt die Aufgabe einer Wissensverwendungsforschung dar. Beispiele hierfür stellen „Verfahren praxisbegleitende Beratung, Simulationsmethoden, biographischen Methoden und der Gestaltung und Analyse hochschulischer

¹⁰¹⁶ Dewe 1992

¹⁰¹⁷ Bauer 2002, S.61

¹⁰¹⁸ Koch-Priewe 2004

Lernarrangements durch Studierende.“¹⁰¹⁹

Hier eröffnet sich nach Koch-Priewe eine neue, noch zu diskutierende Richtung einer einphasigen Lehrerausbildung.¹⁰²⁰ Hinter dieser Entwicklung steht die professionstheoretische Erkenntnis, dass die Qualität von Professionalität auf der Differenz von Theorie und Praxis aufbaut und sich letztendlich in der Verbindung von praktischem Handeln und wissenschaftlicher Reflektion ausdrückt. Die Lehramtsausbildung in den neuen gestuften Strukturen wird sich daran messen lassen müssen, inwieweit Variablen einbezogen werden, die eine Verbindung von wissenschaftlichem Lernen in der Hochschule und praktischem Lernen innerhalb und außerhalb der Hochschule anbahnen.

¹⁰¹⁹ Koch-Priewe 2004

¹⁰²⁰ Koch-Priewe 2004

10 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz und Longin Priebe: Faszination oder mehr Kompetenz. Das Konsekutivmodell und die Schulpraxis. In: Das unabhängige Hochschulmagazin/DUZ, 406 (1984) 10, S.14-17
- aktuelles – Reden im Landtag: Fraktionsbeschluss vom 25.11.2003: Hochschulkonzept 2010.
- Alphei, Jörn und Barbara Michalk (Hrsg.): Künftige Perspektiven und Herausforderungen. Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. In: Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge der Hochschulpolitik 9/2006. Bonn 2006, S. 57-59
- Altrichter, Herbert, Schratz, Michael und Hans Pechar (Hrsg.): Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulse für Innovationen? Österreicher Studienverlag, Innsbruck 1992
- Altrichter, Herbert (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck [u.a.] 1997
- Anz, Christoph: Qualitätssicherung an Schnittstellen – Aus Sicht der Arbeitsgeber. In: Hopbach, Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003. Bielefeld 2003, S. 67-72
- Anz, Christoph: Statements zur Podiumsdiskussion. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Alternativen in der Hochschulfinanzierung. Sponsoring, Fundraising, Stiftungen. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2004. Bonn 2004, S. 91-95
- Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz. Standards der Lehrerbildung: Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Abschlussbericht 2004
- Arnold, Eva: Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche. Hamburg. Juli 2003, <http://evanet.his.de/evanet/forum/positionen.html#arnold> (Zugriff: 01.08.2003)
- Bank, Volker: Evaluationswissenschaft in methodischer Rekonstruktion. In: Bank, Volker und Martin Lames: Über Evaluation. Mit einem Geleitwort von Hans-Carl Jongebloed. Kiel 2000, S. 49-83
- Bargel, Tino et al.: Studiensituation und studentische Orientierungen. Reihe: Bildung-Wissenschaft-aktuell. 11/1993. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn 1992

- Bargel, Tino: Studienqualität und Hochschulentwicklung. Bonn 1993
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) Bonn 1993
- Bargel, Tino und Natalija el Hage: Evaluation der Hochschullehre. Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. 2000, S. 207-224
- Barz, Andreas et al: Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente der Qualitätsförderung - Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis. Arbeitspapier 13 Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh 1997
- Barz, Andreas und Tilmann Kückler: Evaluation im deutschen Hochschulsystem: Ziele, Instrumente, Erfahrungen. 1998
<http://cosmic.rz.uni-hamburg.de/webcat/sportwiss/dvs/dvs-info/vol13n3/barz-kuechler.pdf> (Zugriff: 17.05.2003)
- Bauer, Karl-Oswald, Kopka, Andreas und Stefan Brindt: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Weinheim [u.a.] 1996
- Bauer, Karl-Oswald: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, Johannes, Helsper, Werner, Reh, Sabine und Carla Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen 2000, S. 55-72
- Bauer, Karl-Oswald: Kompetenzprofil LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe et al.: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 49-63
- Baumgart, Franzjürgen und Ewald Terhart: Gestufte Lehrerbildung in NRW? Die Empfehlungen des Expertenrats NRW zur Lehrerbildung: Grundsätzliche Gegenargumente, pragmatische Bedenken und konstruktive Alternativen. In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 332-342
- Baumann, Jürgen, Thormann Walter und Dieter Wolff: Reform der Lehrerbildung durch Entstaatlichung? In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte. Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 107-123
- Bayer, Manfred (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen 1997
- Bayer, Manfred (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 2000

- Bayrhuber, Horst: Zur Lehrerbildung an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen. Erklärung der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) vom 6.12.1996. In KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel 1998, S. 21-26
- Becker, Egon: Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende? Plädoyer für einen Neuanfang am Beispiel Hessen. In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt a. M. 1999, S. 46-60
- Becker, Egon: Lehramtsausbildung - Illusion ohne Ende? (1) Schulreformen und Lehrerausbildung. In: Hedtke, Reinhold und Norbert Jacke (Hrsg.) *sowi-onlinejournal* e.V. Bielefeld 2000
<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/becker.htm> (Zugriff: 14.02.2006)
- Behler, Gabriele „Qualitätspakt mit den Hochschulen. „Erreichtes sichern – Neues wagen – Innovation ermöglichen.“ Regierungserklärung vor dem Landtag Nordrhein-Westfalen am 28. Januar 1999
<http://mswwf.nrw.de/miak/aktuell/top-thema/regerkl.php3>
 (Zugriff:02/25/99:14:16)
- Bellenberg, Gabriele und Anke Thierack: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen 2003
- Bellenberg, Gabriele und Anke Thierack: Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik. Rahmenvorgaben und Entwicklungen lehramtsspezifischer BA- und MA-Studiengänge. August 2004
- Bender, Peter, Hans Brügelmann und Hans F. Fischer et al.: Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung! Stellungnahme zur geplanten Umstrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Veröffentlichung: 30.08.2001
<http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/76702> (Zugriff: 05.09.2001)
- Bengel, Jürgen und Uwe Koch: Evaluationsforschung im Gesundheitswesen. In Koch, Uwe et al (Hrsg.): Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Berlin 1988, S. 321-347
- Berendt, Brigitte und Joachim Stary (Hrsg.): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993
- Berger, Ulrike und Isolde Bernhard-Mehlich: Die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. 3. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S. 133-168
- Bernard, Franz und Bärbel Schröder (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Festschrift für Reinhard Bader. Frankfurt a. M 2000

- Berthold, Christian: Von der Evaluation zur strategischen Hochschulentwicklung – 16 Thesen. In Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.) Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld 2002, S. 160-165
- Beywl, Wolfgang: Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie: Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Europäische Hochschulschriften: Reihe 22, Soziologie, Bd. 174, Frankfurt am Main u.a. 1988
- Beywl, Wolfgang: Anerkannte Standards und Leitprinzipien der amerikanischen Evaluation. In: Heiner, Maja: Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg i.B. 1996, S. 85-107
- Beywl, Wolfgang In: DeGEval (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) News: Standards für Evaluation. 1/1999, Mainz 1999, S. 1-4
- Beywl, Wolfgang: Rund um den Evaluationsbegriff.
<http://www.univation.org/index.php?dass=seite&i.d.=9024> (Zugriff :03.12.2004)
- Bieri, Stephan: Universitäre Qualitätssicherung zwischen Politik und Eigenverantwortung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung - 3 Jahre Projekt Q - Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2001. Bonn 2001, S. 23-41
- Bildungskommission 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Luchterhand 1995
- Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte. Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb. 1998
- Blömeke, Sigrid: Universität und Lehrerausbildung. Rieden 2000
- Blömeke, Sigrid: Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb. 2001 (a), S. 131-162
- Blömeke, Sigrid: B.A. und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerausbildung – Chancen und Probleme. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb. 2001 (b), S. 163-184
- Blömeke, Sigrid: Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 2002

- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 13. überarbeitete Auflage. Stuttgart 1988
- Bornmann, Lutz, Mittag, Sandra und Hans-Dieter Daniel: Qualitätssicherung an Hochschulen. Empfehlungen zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren in Studium und Lehre. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Essen 2003
- Bornmann, Lutz, Mittag, Sandra, Mutz, Rüdiger und Hans-Dieter Daniel: Interne und Externe Evaluation. Wichtige Voraussetzungen und praktische Handreichungen zur Gestaltung mehrstufiger Evaluationsverfahren. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. HQL 1 00 04 06, E 7.1, S. 1-26
- Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u.a. 1995
- Brandtstädter, Jochen: Evaluationsforschung: Probleme der wissenschaftlichen Bewertung von Interventions- und Reformprojekten. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 4/1990 Heft 4, S. 215-227
- Brunn, Anke: Vorwort der Ministerin für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Anke Brunn, zum Abschlußbericht Aktionsprogramm Qualität der Lehre. In: Ministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Abschlußbericht. Düsseldorf 1991, S.9-18
- Brunn, Anke: Aktionsprogramm Qualität der Lehre – Von der studentischen Veranstaltungskritik zur externen Evaluierung. In: Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.): Evaluation von Studium und Lehre. Düsseldorf 1995, S. 803-809
- Brunsson, Nils: The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations. Chichester 1989
- Brunsson, Nils und Johan P. Olsen „The Reforming Organization“ London. Routledge 1993
- Bultmann, Torsten: Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: Vereinigung zur Kritik der politischen Ökonomie e.V. (Hrsg.), PROKLA Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 4
<http://www.staff.uni-marburg.de/~rillingr/wpl/texte/1bultman.htm>
- Buchberger, Friedrich und Irina Buchberger: Aktuelle Entwicklungslinien von Lehrerbildung in Europa. In: Sertl M. et al. (Hrsg.): LehrerInnenbildung in Bewegung. 2002. Schulheft 108, S. 9-30

- Buchberger, Friedrich und Irina Buchberger: Europäische Lehrerausbildung: Zwischen Finnland und England. In: B. Laudenbach (Hrsg.) Reform der Lehrerbildung. Bremen: LSI 2002 <http://www.wissenschaftsforum-saar.de/docs/2003-02-21-lehrerbildung.pdf> (Zugriff: 27.08.2003), S. 1-25
- Buck-Bechler, Gertraude und Dirk Lewin: Qualitätssteigerung an Hochschulen. Chancen und Blockaden am Beispiel von Fachhochschulen. In: Olberts, Jan-Hendrick, Pasternack Peer und Reinhard Kreckel (Hrsg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim 2001, S. 117-138
- Buhren, Claus G. und Hans-Günter Rolff: Personalentwicklung an Schulen: Konzepte, Praxisbausteine und Methoden. Weinheim 2002
- Bülow-Schramm, Margret und Reiner Reisert: Evaluationskonzepte in Deutschland. In: Berendt, Brigitte und Joachim Stary: Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993, S. 157-166
- Bülow-Schramm, Margret: Planen-beurteilen-analysieren In: Handbuch Hochschullehre. Bonn Juni 1994, S. 1-30
- Bülow-Schramm, Margret: Evaluation als Qualitätsmanagement ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung?. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformfähigkeit der Hochschulen nach Managementprinzip. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000, S. 171-189
- Bülow-Schramm, Margret: Aus Sicht des Projekts Universitätsentwicklung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Evaluation, was nun? Erfahrungen mit der Umsetzung von Evaluationsergebnissen. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2002. Bonn 2002, S. 39-53
- Bunk, Gerhard P.: Nur für die Schule tauglich? Fachstudium statt Lehramtsausbildung. Lehrerbildung. In: Das unabhängige Hochschulmagazin/DUZ 38, 1982 (8), S. 20-21
- Burkard, Christoph und Herrmann Pfeiffer: Evaluation von Einzelschulen. In: Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungssoziologie 15. Jg. 1995, H. 4, S. 294-311
- Burrell, Gibson und Gareth Morgan: Sociological Paradigms and Organizational analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life. London 1979
- Busch, Emil-Walter: Organisationstheorien von Weber bis Weick, Amsterdam 1996

Busch, Klaus: Zwei-Fach-Bachelor- dreifach gut. Osnabrücker Beiträge zur Studienreform. Universität Osnabrück 2003

Callies, Horst: Zusammenfassung der Arbeitsgruppe 1. Das Verhältnis von Hochschule und Staat bei der Qualitätssicherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001. Bonn 2001, S. 47-50

Carstensen, Doris: Lernen in Veränderungsprozessen. Organisationales lernen und defensive Routinen an Universitäten. In: Winter, Martin (Hrsg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität (Hrsg.), Hof Wittenberg 2004, S. 49-62

Carstensen, Doris: Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung oder: It's a long, long way home. In: evaNet-Positionen 04/2005
<http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2005/Carstensen.pdf>
(Zugriff: 24.03.2006)

Carstensen, Doris und Stefanie Hofmann: Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 00 04 06, C 1.1, S. 1-23

Catenhusen, Wolf-Michael: Hochschulpolitische Zielsetzungen aus Sicht des Bundes. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 01 04 08, A 2.3, S. 10

Cloer, Ernst, Kilka, Dorle und Hubertus Kunert: LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen – Konturen des aktuellen Problemstandes. In: Cloer, Ernst (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim u.a. 2000, S. 13-58

Cohen, Michael D. et al.: Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly, 17. Jg. 1979, S. 1-25

Cook, Thomas .D. und George E. Matt: Theorien der Programmevaluation. In: Koch, Uwe und Werner Wittmann (Hrsg.): Evaluationsforschung. Bewertungsgrundlage von Sozial- und Gesundheitsprogrammen. Berlin 1990, S. 15-38

- Czerwenka, Kurt und Katrin Nölle: Was wird im Lehrstudium gelernt und was lässt sich davon in die zweite Phase übertragen? In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 113-130
- Daniel, Hans-Dieter und Katrin Münch: Erfahrungen aus den Evaluationsprojekten in Kassel und Mannheim. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Bonn 2002, S. 97-113
- Daniel, Hans-Dieter: Das öffentliche Unbehagen an den Universitäten: Evaluation, Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung als Instrumente der Hochschulmodernisierung. In: Daniel, Hans-Dieter, Meyer, Evelies und Ulrich Teichler (Hrsg.): Evaluation von Hochschulen: Ziele – Verfahren – Folgen. hochschule innovativ. Ideen, Impulse, Projekte in internationaler Perspektive. Ausgabe 4/Februar. Bonn 2002, S. 2-3
- Daniel, Hans-Dieter: Pro und Contra: Peer Review. Pro Peer Review: 5 Thesen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualität der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006. Band I. Bonn 2006, S. 185-192
- Daumenlang, Konrad et al. [Art.]: Evaluation. In: Roth, Erwin: (Hrsg.) Sozialwissenschaftliche Methoden. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 1993, S. 702-713
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation, e.V.: Standards für Evaluation. Köln 2002
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Strukturkommission des Vorstandes der DGfE: Bericht und Empfehlungen der Kommission zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse – Bachelor of Arts, Master of Arts (BA, MA) – im Fach Erziehungswissenschaft 1999
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Strukturkommission des Vorstandes der DGfE: Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. 21.10.2004
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (Hrsg.): Evaluation Reformmotor oder Reformbremse. Köln 2001
- Dewe, B. et al.: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992

- Die Kommissionen Schulpädagogik/Lehrerbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bayer, Manfred et al. (Hrsg.): Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. bad Heilbronn/Obb. 2000, S. 17-51
- Dingermann, Theodor: Grußwort des Vizepräsidenten. In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien 2. Frankfurt am Main 1999, S. 7-8
- Dirks, Unna: Forschendes Lernen: Ein professionstheoretisch begründeter Standard in der LehrerInnenbildung. In: Hinz, Renate 2002, S. 103-116
- Ebel-Gabriel, Christiane: Qualitätssicherung an Hochschulen – Konzepte – Analysen – Akteure 2006, In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin HQSL 1 00 04 06, B 1.1, S. 1-24
- Ebel-Gabriel, Christiane: Eröffnung. Begrüßung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualität der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006. Band I. Bonn 2006, S. 74-76
- Ebl, Hans-Richard: „Verwaltungsumbau“ mit Leidenschaft und Augenmaß.– Aktuelles von Schulentwicklung, Wohnungswirtschaft & Verwaltungsreform. Solingen 1995
www.ebelteam.de (Zugriff: 24.03.2006)
- Ehlert, Holger und Ulrich Welbers (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf 2004
- Ehlert, Holger und Ulrich Welbers: Das Kubus-Programm. Berufsorientierung in einer modularen Studienstruktur. In: Ehlert, Holger und Ulrich Welbers: Qualitätssicherung und Studienreform Düsseldorf 2004, S. 339-355
- Ehrlich, Klaus: Auf dem Weg zu einem neuen Konzept wissenschaftlicher Begleitung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 24/1995/1, S. 32.36
- Einig, Bernhard und Uwe Schmidt: Zur Situation von Studium und Lehre an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainz 1999
- Eismann, Katrin: Was ist Lehrevaluation?
<http://www.fhnon.de/oea/sle/inhalte/lehreva.html> Veröffentlicht April 2003
 (Zugriff: 27.07.2003)

- Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Königstein im Taunus 1985
- Elton, Lewis: Universitäre Qualitätssicherung und Leistungen in der Lehre an britischen Universitäten. In: Altrichter, Herbert (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck [u.a.] 1997, S. 103-117
- Engel, Uwe: Determinanten studentischer Qualitätsurteile. Über Variationsursachen, Verzerrungen und Verantwortlichkeiten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule-Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik Bonn 2/2000. Bonn 2000, S. 127-140
- Engels, Maria: Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft: eine organisationstheoretische Analyse. Wiesbaden 2001
- Engels, Maria: Eine Annäherung an die Universität aus organisations-theoretischer Sicht. In: Winter, Martin (Hrsg.): die hochschule. Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten Hochschulen zu steuern. Journal für Wissenschaft und Bildung 1/ 2004, S. 7-29
- Erdmann, Michael: Zur Umsetzung von Evaluationsergebnissen zwischen Vertrauen und Kontrolle. In: Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.): 10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre, Hamburg 2004, S. 31-32
- Ericksen, Hans-Uwe: Lassen sich Verfahrensziele gleichberechtigt verknüpfen? In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Akkreditierung und Evaluation. Zwei Ziele, ein Verfahren? Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2005. Bonn 2005, S. 61-66
- Escher, Henning: Im Prüffeld der Öffentlichkeit >Marketing<-Management der Universität durch systemische Institutionenkommunikation. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformfähigkeit der Hochschulen nach Managementprinzip. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000, S. 235-257
- EvaNet: Zum Begriff Evaluation. Frequently Asked Questions. EvaNet. <http://evanet.his.de/evanet/knowhow/kh.grund/kh.faq.html> (Zugriff: 13.12.2000)
- Expertenrat NRW: Zwischenbericht über die Arbeit des Expertenrates. Münster 31.0.2000

- Expertenrat NRW: Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakt: Abschlussbericht. Kapitel: Empfehlungen zur Lehrerbildung. In: Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), Düsseldorf 20. Februar 2001
http://www.mwf.nrw.de/Ministerium/Wissenschafts_Forschungspolitik/Qualitaetspakt/Abschlussbericht (Zugriff: 23.03.2001)
- Expertenrat NRW: Empfehlungen zur Lehrerausbildung – Auszug aus dem Gutachten des Expertenrates. Düsseldorf 2001
http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/konferenzen/Konsek_Lehrerausbildung (Zugriff: 30.06.2004)
- Fangmann, Helmut: Hochschulsteuerung in Nordrhein-Westfalen – Strukturen und Instrumente; Sachstand und Perspektiven. In: Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), Düsseldorf 2005
- Faust- Siehl, Gabriele: Wissenschafts- und berufsbezogene Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 95 2002, H. 4, S.487-499
- Fend, Helmut: Wissenschaftssoziologische Perspektiven für eine Analyse der Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen im Bildungswesen. In: Mitter, Wolfgang (Hrsg.) Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim 1977
- Filaletrow, Bastian (Hrsg.): Qualitätssicherung bedarf der Pflege wie der Freiräume. Erste Erfahrungen der Universität –GH Paderborn mit Lehrevaluation. Paderborn 1999
- Filaletrow, Bastian und Anette Köster. Nur das bleibt, was sich ändert. Paderborner Lehramtsevaluation (2001/02) Bericht über die Begutachtung von Studium und Lehre der Lehramtsstudiengänge an der Universität Paderborn. (=Paderborner Berichte aus Studium und Lehre, PASL-SK.) Universität Paderborn, Kommission für Lehre, Studium und Studienreform (Hrsg.), H. 1. Paderborn 2002
- Fischer-Bluhm, Karin: Fünf Jahre Erfahrungen im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Voneinander lernen. Hochschulübergreifende Qualitätssicherung in Netzwerken und Verbänden. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2000. Bonn 2000, S. 21-30
- Fischer-Bluhm, Karin: Wie koordiniert man Verfahren mit unterschiedlichen Gegenständen? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Akkreditierung und Evaluation. Zwei Ziele ein Verfahren? Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2005. Bonn 2005, S. 87-92
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg 1995

- Franke, Susanne et al.: Organisationsform an der Universität Göttingen. In: die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung.– Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität (Hrsg.), Hof Wittenberg 1/2002, S. 93-102
- Frese, Erich (Hrsg.) : Organisationstheorie. Historische Entwicklung – Ansätze – Perspektiven. 2. Aufl., Wiesbaden 1992
- Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a. 1997, S. 371-395
- Fried, Lilian: Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, Manfred, Ursula Carle und Johannes Wildt 1997, S.19-57
- Fried, Lilian: Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. In: Lemmermöhle, Doris 2003, S. 7-31
- Friedrich, Hans, R.: Nationale und internationale Grundlagen der Qualitätssicherung an Hochschulen. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 00 04 06, A 2.1, S. 1-15
- Gaetgens, Peter: Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn 2006, S. 12-17
- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen: Zur Sicherung der Studierbarkeit des Studiums. Von quantitativen Eckdaten zur Qualität des Studiums. Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform (Hrsg.). Bochum 2000
<http://web.uni-muenster.de/asta/download/Reader/Studierbarkeit.pdf>
 (Zugriff: 17.06. 2004)
- Gerlach, Johann W.: Konsensbildung. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Berlin HQSL 1 07 05 10, E 6.2, S. 1-16
- Geschäftsstelle für Evaluation der Universitäten in Nordrhein-Westfalen (GEU): Arbeitsgruppe Evaluation der Landesrektorenkonferenz Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Evaluation von Forschung und Lehre an nordrhein-westfälischen Universitäten. Dortmund Februar 2000

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz -LABG) vom 18. September 1998, geändert durch Gesetz vom 15. Juni 1999. Ministerium für Schule und Weiterbildung. (SGV NRW 223)

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz -LABG) vom 2. Juli 2002 (SGV.NRW.223)

Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) vom 23. Februar 2000. In: Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. Nr. 13, Düsseldorf 2000, S. 190ff.

Glumpler, Edith: Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. In: Glumpler, Edith und Heinz Rosenbusch (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1997

Glumpler, Edith und Johannes Wildt: Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Erziehungswissenschaft 10. Jhrg. 1999 Heft 19, S. 19-32, S. 19

Göbel, Elisabeth: Neue Institutionenökonomik. Konzeption und betriebswirtschaftliche Anwendungen. Stuttgart 2002

Gogolin, Ingrid: Stellungnahme zum »Fragenkatalog Lehrerbildung« des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Gesch.Z. II A2 - 2310) 1999

Gogolin, Ingrid: Erziehungswissenschaften als Basis- und Bezugswissenschaft für den Lehrberuf. In: Bündnis 90/Die Grünen (Reader): Eine lernende Schule braucht lernende Lehrerinnen und Lehrer. Hamburg/Berlin/Bremen 2001, S. 32-38

Grimm, Reinhold R.: Leistungsorientierte Mittelvergabe als Element der hochschulinternen Qualitätssicherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards. Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2007. Bonn 2007, S. 33-38

Grossmann, Ralph et al.: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale.

<http://www.univie.at.ac/iffoesyst/ifftexte/band2rgapvg.htm> (Zugriff: 17.06.2005)

- Gulbins, Annerose: Kommentar und Nachfragen aus Sicht der Studierendenschaft. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn 2005, S. 31-38
- Haag, Fritz und Helga Krüger: Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972
- Habel, Edna: Hochschulen zum Rapport??? Erfahrungen mit internen Lehrberichten nach Universitätsgesetz an der Universität Dortmund. In: Handbuch Hochschullehre. November 1995
- Habel, Edna: Wege zur Verbesserung von Lehre und Studium – Reformanspruch und Hochschulwirklichkeit. In: Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.): Evaluation von Lehre und Studium. Weinheim u. a. 1997, S. 371-395
- Habel, Edna: Qualitätssicherung an nordrhein-westfälischen Universitäten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998, Bonn 1998, S. 175-180
- Habel, Edna: Evaluation an nordrhein-westfälischen Universitäten – Ein Werkstatt-Bericht. In Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Bonn 2000, S. 115-126
- Habel, Edna: Evaluation der Universitäten in Nordrhein-Westfalen: Erfahrungen in einem europäischen Pilotprojekt. In: DeGEval (Hrsg.): Evaluation. Reformmotor oder Reformbremse. Köln 2001, S. 73-75
- Habel, Werner: Wird die universitäre Lehrerausbildung professionell betrieben? In: Bernard, Franz und Bärbel Schröder (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt/Main 2000 (a), S. 105-118
- Habel, Werner: Ein alternatives Modell universitärer Lehrerausbildung. In: Bayer, Manfred et al. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionsalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbronn/Obb. 2000 (b), S. 316-326
- Habel, Werner: Welche Modernisierungen sind nötig? Ein alternatives Modell universitärer Lehrerausbildung: BA- und MA- Studiengänge. In: Hinz, Renate et al. (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Hohengehren 2002, S. 149-163

- Hackl, Elsa et al.: Evaluation im Fachhochschulbereich. In Altrichter, Herbert (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck u.a. 1997, S. 123-154
- Halász, Gábor et al: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Direktion Bildungswesen. Abteilung Bildungs- und Ausbildungspolitik. September 2004
- Hanft, Anke (Hrsg.) Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000
- Hanft, Anke: Sind Hochschule reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse. In: Hanft, Anke (Hrsg.) Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000, S. 3-24
- Hardy, Cynthia et al.: Strategy Formation in the University Setting. In: Quinn, James Brian; Minzberg, Henry und Robert M. James (Hrsg.): The Strategy Process. Concepts, Contexts, and Cases. Englewood Cliffs 1988, S. 649-660
- Harvey, Lee und Diana Green: Defining Quality. In: Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol.18, Heft 1, 1993, S. 9-34. In deutscher Sprache in: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter und Ewald Terhart (Hrsg.) Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim, Basel 2000, S. 17-37
- Hax, Herbert: Die Koordination von Entscheidungen. Ein Beitrag zur betriebswirtschaftlichen Organisationslehre. Köln u.a. 1965
- Hedtke, Reinhold: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien (1). In: Hedtke, Reinhold und Norbert (Hrsg.): so-wi-onlinejournal e.V. Bielefeld 0/2000
<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> (Zugriff: 18.07.2000)
- Heid, Helmut: Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, Andreas et al.: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft 2000, S. 41-53

- Heimer, Thomas und Johann Schneider: Akkreditierung und Evaluation an deutschen Hochschulen – Ein Königsweg für die Reform deutscher Hochschulen? In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung Heft 1, Jg. 69/2000, S. 468-480
- Heiner, Maja: (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation Freiburg i. Br. 1996 (a)
- Heiner, Maja: Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssettings. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg i. Br. 1996 (b), S. 20-47
- Heiner, Maja: Evaluation und Evaluationsforschung -.Definitionen und positionen. In: Otto, Hans-Uwe und Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Neuwied 2001, S. 481-495
- Heiner, Maja: Evaluation und Evaluationsforschung. Beitrag für das Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik 2001, S. 1-22
<http://www.uni-tuebingern.de/uni/sei/a-eozp/files/evaluation01.pdf>
 (Zugriff 14.05.2003)
- Heinl, Martin: Ultramoderne Organisationstheorien: Management im Kontext des sozialwissenschaftlichen Paradigmenwechsels. Frankfurt am Main u.a. 1996
- Heise, Steffen: Kommunikatororientiertes Hochschulcontrolling auf quantifizierter Basis: „Hochschulkonzept NRW 2010“. In: Leszczensky, Michael (Hrsg.): Internes und Externes Hochschulcontrolling. In Hannover. Hochschul-Informationssystem (HIS), Band A9/2003, Hannover 2003, S.15-25
- Hellstern, Gerd-Michael und Helmut Wollmann (Hrsg.): Evaluierung und Evaluierungsforschung – ein Entwicklungsbericht. In: Wollmann, Helmut und Gerd-Michael Hellstern: Handbuch zur Evaluierungsforschung, Bd. 1. Opladen 1984, S. 17-91
- Helmke, Andreas et al.: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft 2000, S. 7-14
- Hendriks, Birger: Bologna-Ziele. Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bologna, Berlin, Bergen, von der Vision zur Praxisreife. In: Heuser, Wolfgang (Hrsg.): Das unabhängige Hochschulmagazin/DUZ spezial. Berlin 2005, S. 16-18

Hener, York: Die Bedeutung von Evaluation für die Steuerung von Hochschulen.

http://www.che.de/downloads/eva_steuerung.pdf (Zugriff: 02.02.2004)

Hennen, Manfred: Leitbilder zur Evaluation der Lehre. Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland-Stand und Perspektiven Bonn 1998, S. 61-75

Hennen, Manfred und Simon Häuser: Evaluation und Organisationsentwicklung – ein Vergleich. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. (<http://evanet.his.de/evanet/forum/pdf-position/HennenHäuserPosition.pdf>) (Zugriff: 07.07.2002)

Herberger, Klaus: Koreferat. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001. Bonn 2001, S. 171-179

Herrmann, Theo: Psychologie als Problem: Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft. Stuttgart 1979

Herrmann, Ulrich: Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzweg? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jhrg. 2001, Nr. 4, S. 559-575

Herrmann, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel 2002

Hertel, Ingolf: Rechenschaftspflicht und Qualitätssicherung – Eckpfeiler der Hochschulautonomie. Der Staat auf dem Weg vom Regulator zum Moderator. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule- Qualitätssicherung der Lehre. Beiträge der Hochschulpolitik 2/2000. Bonn 2000, S. 27-40

Heublein, Ulrich et al: Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrucherquoten in Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. In: HIS-Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.): Kurzinformation A5/2002. Hannover 2002

Hilligus, Annegret Helen: Strukturdebatte in der Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen in europäischer Perspektive. In: Lemmermöhle, Doris (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule 2003, S. 157-179

Hinz, Renate, Kiper, Hanna und Wolfgang Mischke (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Hohengehren 2002

- Hinz, Renate: Reformvorschläge ausgewählter (Landes-)Gutachten im Überblick. In: Hinz, Renate, Kiper, Hanna und Wolfgang Mischke (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Hohengehren, 2002, S. 13-25
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland– Beschluß des 167. Plenums vom 6.Juli 1992 <http://www.hrk.de/beschluesse/1755.htm> (Zugriff: 11.02.04)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Entschließung des 176. Plenums vom 03.07.1995 www.hrk.de/beschluesse/1808.htm (Zugriff :08.12.2003)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Zur Finanzierung der Hochschulen. Entschließung des 179. Plenums vom 9.Juli 1996, <http://www.hrk.de/beschluesse/1882.htm> 05.02.04 (Zugriff: 11.02.2004)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenums vom 02. November 1998. Bonn 1998 (a)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven. Bonn 1998 (b)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Bonn 1999
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Handreichungen zur Evaluation der Lehre - Sachstandsbericht mit Handreichungen, zustimmend zur Kenntnis genommen vom 190. Plenum am 21./22. Februar 2000 (www.hrk.de/beschluesse/1885.htm) (Zugriff 08.12.2003)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2001. Bonn 2001
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen, Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projekts Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2003. Bonn 2003
- Hochschulrektorenkonferenz-Pressemitteilung (Hrsg.): Hochschulrektorenkonferenz-Präsident zum Rekord bei Studierenden und Studienanfängern: Hochschulen sind erfreut und besorgt zugleich. 04. Dezember 2003 Hochschulrektorenkonferenz HRK/75/03 <http://www.hrk.de/presse/3688.htm> (Zugriff: 09.12.2004)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) Professionsalisierung als Leitungsaufgabe. Entschließung des 202. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 08.06.2004 (a)
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Plenum_8.6.2004.pdf (Zugriff: 11.10.2004)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Qualitätsentwicklung unter neuen Rahmenbedingungen – Autonomie und Wettbewerb. Online Information zur Evaluation und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen, Nr. 28 vom 21. Juli. Bonn 2004 (b)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Information. Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, Akkreditierung, Studierenden und Absolventen. WS 2004/05
http://www.hrk.de/download/dateien/Statistik_BAMA_HRK1.pdf
(Zugriff: 11.10.2004)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn 2005 (3. Auflage)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Input-Output-Prozesse: Anforderungen an Evaluation und Akkreditierung. Bonn, 18./19.7.2005
http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2087.php
(Zugriff: 16.06.2005)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.02.2006
http://www.hrk.de/de/beschuesse/109_3122.php (Zugriff: 13.01.2006)

Hofmann, Stefanie und Mathias Schneider (Hrsg.): Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen-Modelle-Perspektiven. Frankfurt a. M. 2002

Höllinger, Sigurt und Walter Steinbacher: Selbstorganisation und Management gegen Bürokratie. In: Altrichter, Herbert und Michael Schratz (Hrsg.): Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulse für Innovationen? Österreichischer Studienverlag, Innsbruck u.a. 1992, S. 43-57

Holzbrecher, Alfred: Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt. In: Pädagogik (3) 2001, S. 39-43

Hopbach, Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003. Bielefeld 2003

- Hopbach, Achim: Einführung. Qualitätssicherung an Hochschulen zwischen Autonomie und Rechenschaftslegung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätssicherung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band II. Bonn 2006, S. 11-16
- Hopbach, Achim: Hochschulen im Wandel: Akteure, Interessen, Strategien. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn 2005, S. 13-22
- Informationsdienst Wissenschaft -idw- Pressemitteilung Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW: Wissenschaftsministerin präsentiert umfassendes Hochschulkonzept 01.12.2003
<http://ilpostino.jpberlin.de/pipermail/gruen-hsg/2003-December7000970.html>
 (Zugriff: 11.02.2004)
- Jacob, Friedel (Hrsg.): Standard, Modul, Portfolio neue Schlüsselwörter für die Lehrerbildung. Baltmannsweiler 2003/2
- Jäger, Reinhold und Ulrike Behrens: Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Mainz 1994
- Jahn, Heidrun: Neue Studiengänge und Akkreditierung. Unterschiede zwischen Studiengängen – Anforderungen an Qualitätssicherung. In: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld 2002, S. 54-63
- Jansen, Dieter und Erwin Stiller :Standardorientierung in der Lehrerbildung. In: Seminar 2 2003, S. 5-20
- Jaspers, Karl: Erneuerung der Universität. Reden und Schriften 1945/46. Heidelberg 1945/1986
- Joas, Steffen: Grundlagen der Evaluation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB) 22/1999/1, S. 78- 82
- Jorzig, Bettina: Wie der Bachelor zum Lehramt kam – Genese des Bologna-Prozesses in der Lehrerbildung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtstudiums in Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007, Bonn 2007, S. 62-75
- Kappler, Ekkehard et al. In: Auf Umwegen in die Autonomie? – Der Entwurf zur Vollrechtsfähigkeit der österreichischen Universitäten. 1/2001
www.uibk.ac.at/iol/forschung/autonomie.pdf#search=%22Kappler%2BVollrechtsf%C3%A4higkeit%20der%20Universit%C3%A4ten%20%22 (Zugriff: 02.02. 2006)

- Kattmann, Ulrich, Rieken, Marion und Wolf-Dieter Scholz: Rahmen zur Einführung polyvalenter Bachelorstudiengänge an der Universität Oldenburg. Mai 2003
- Kehm, Barbara M.: Qualität der Internalisierung – Internalisierung der Qualität. Optionen der Qualitätssicherung in Europa. In: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim und Basel 2001, S. 171-202
- Kehm, Barbara M. und Peer Pasternack: Interventionen in ein komplexes System überdurchschnittlich reformresistenten Charakters: In: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim und Basel 2001, S. 205-239
- Keller, Andreas: Die Universität als Unternehmen? Vortrag bei der Klausurtagung der Vertrauensdozenten der Rosa-Luxemburg-Stiftung am 13. Februar 2004 in Berlin.
<http://www.linksnet.de/artikel.php?id=1365> (Zugriff: 5.02.2006)
- Keller, Andreas: Ökonomische versus politische Steuerung der Hochschulen. Beitrag zur Stipendiatenkonferenz der Hans-Böckler-Stiftung „Mitbestimmung und Hochschule: gesellschaftlich situiert“ am 6. Oktober 2005 in Bad Orb. In: Tagungsmaterial der Hans-Böckler-Stiftung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und dem Bildungs- und Förderungswerk (GEW): „Die Zukunft der Hochschulen in einer föderalistischen Bildungslandschaft.“ Bad Orb 2005
- Kern, Horst: Rückgekoppelte Autonomie. Steuerungselementen in lose gekoppelten Systemen. In: Hanft, Anke: Hochschulen managen, Neuwied 2000, S. 25- 38
- Kieser, Alfred und Herbert Kubicek: Organisation. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin u.a 1992
- Klockner, Clemens: Einführung. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsmanagement in der Lehre. TQL 98. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998. Bonn1998, S. 9-12
- Klüver, Jürgen: Wissenschaft und Forschung als Gegenstand der Hochschulforschung. In: Forschungsgegenstand Hochschule, Überblick und Trendbericht. Goldschmidt, von Dietrich et al. (Hrsg.): Frankfurt, New York 1984, S. 29-51
- Knab, Doris: Neue Lehrer braucht das Land? Lehrerbildung als Thema der Politik. In: Erziehungswissenschaft, Heft 10, S. 70-77
- Koch-Priewe, Barbara: Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html (Zugriff 11.03.2004)

- Kohler, Jürgen: Neues zur Qualitätsfrage. Entwicklungen auf der Bergen-Konferenz. In: Heuser, Wolfgang (Hrsg.): Bologna, Berlin, Bergen, von der Version zur Praxisreife. Das unabhängige Hochschulmagazin/duz /SPECIAL 23.09.2005. Berlin 2005, S. 19-21
- Kohler, Jürgen: Bologna und die Folgen. In Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL100 04 06, A 1.1, S. 1-20
- Kommunique der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Berlin, 19. September 2003
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (6.12.1996): Zur Lehrerbildung an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen. Erklärung der KVFF (Hrsg.) Online-Reprint aus: KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel 1998, S. 21-26 <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/kvff-I.htm> Veröffentlichungsdatum: 18.07.2000, (Zugriff: 18.07.2001)
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF): Fachdidaktik als Zentrum professioneller Lehrerbildung. Erklärung der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF). Online-Reprint aus: KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel 1998, S. 31-34 <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/kvff-fz.htm> Veröffentlichungsdatum: 18.07.2000, (Zugriff: 18.07.2001))
- Kraft, Hannelore: Mit dem Hochschulkonzept 2010 besser und schneller studieren, erfolgreicher forschen in NRW. Informationsdienst Wissenschaft -idw- Pressemitteilung des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung NRW 01.12.2003 <http://ilpostino.jpberlin.de/pipermail/gruen-hsg/2003-December7000970.html> 11.02.04 (Zugriff: 20.01.2004)
- Krause, Gabriele: Trainings in der Lehrerbildung. Entwicklung, Konzepte, Perspektiven. In: Lemmermöhle, Doris und Dirk Jahreis (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. DDS Die Deutsche Schule. Zeitschrift für erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 95. Jahrgang. 7. Beiheft 2003, S. 208-228
- Kreckel, Reinhard: Externe und interne Impulse zur Erneuerung der Qualitätssicherung an Hochschulen. Einige einführende Überlegungen. In: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld 2002, S. 16-20

- Kromrey, Helmut: Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeit ihrer Realisierung. In: Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungswissenschaft 15. Jg., Heft 4. 1995, S. 313-336
- Kromrey, Helmut: Von den Problemen anwendungsorientierter Sozialforschung und den Gefahren methodischer Halbbildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB) 22/1999/1, S. 58-77
- Kromrey, Helmut: Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Opladen 2000, S. 233-258
- Kromrey, Helmut: Evaluation - ein vielschichtiges Konzept Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB) 24/2001/2, S. 105-131
- Kromrey, Helmut: Das Peer Review-Konzept: Evaluation oder Selbst-evaluation? Mehrere Dilemmata und ein Lösungsvorschlag. In: Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.): 10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre, Hamburg 2004, S. 49-53
- Kromrey, Helmut: Forum 2. Studentische Lehrveranstaltungskritik und Qualitätsmanagement. Studierendenbefragungen: Instrument der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn 2005, S. 39-46
- Kromrey, Helmut: Zur Verbindung von Akkreditierung und Evaluation. Von der Klärung unterschiedlicher Verfahrenslogiken zu den Möglichkeiten einer überschneidungsfreien Vernetzung. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 04 05 03, F 2.2, S. 1-18
- Kronthaler, Ludwig: Leitbildentwicklung und Profilbildung – Überlegungen zu einer planvollen und kreativen Hochschulsteuerung. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin HQSL 1 00 04 06, E 4.1, S. 1-19
- Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Umsetzung der Studienstrukturreform. Bonn 2. Aufl. 1994
- Kultusministerkonferenz: Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Bonn 24.10.1997

Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz: Neue Studiengänge und Akkreditierung. Bonn 1999

Kultusministerkonferenz: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Bonn 03.12.2000

Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Auf dem Weg nach „Bologna“. Die Situation in Deutschland. Kurzfassung des Gemeinsamen Berichts von KMK, BMBF und HRK zum aktuellen Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschlands. In: Heuser, Wolfgang (Hrsg.) „Von Bologna nach Berlin: Eine Vision gewinnt Kontur. Das unabhängige Hochschulmagazin/duz-SPECIAL. Berlin 2003, S.9-11

Kultusministerkonferenz: Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen. Bonn 01.03.2003

Kultusministerkonferenz (Pressemitteilung) (a): Ergebnisse der 306. Plenarsitzung 7: „Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Bonn 04.06.2004
(<http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?pm>) (Zugriff: 15.08.2004)

Kultusministerkonferenz (Pressemitteilung) (b): Ergebnisse der 306. Plenarsitzung der KMK. 8. Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen. Bonn, 04.06.2004
(<http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?pm>) (Zugriff: 15.08.2004)

Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge. 10.10.2003
i. d. Fassung vom 22.09.2005

Künzel, Rainer: Aktive Qualitätssicherung und –entwicklung in Lehre und Studium. Institutionelle und organisatorische Bedingungen. In: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin 1 00 04 06 E 2.2 S. 1-21

Künzel, Rainer: Kommentar. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand. Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004, Bonn 2004, S. 47-54

Lachenmann, Gudrun: Evaluierungsforschung - Historische Hintergründe, Sozialpolitische Zusammenhänge und Wissenschaftliche Einordnung. In: Kantowsky, Detlef (Hrsg.): Evaluierungsforschung und -Praxis in der Entwicklungshilfe. Zürich 1977, S. 25-87

- Lames, Martin: Evaluationsforschung in historischer und zeitgenössischer Betrachtung. In: Bank, Volker und Martin Lames: Über Evaluation. Mit einem Geleitwort von Hans-Carl Jongebloed. Kiel 2000, S. 3-47
- Landfried, Klaus: Eröffnung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Studium und Lehre in Gegenwart und Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001, Bonn 2001, S. 9-14
- Landfried, Klaus: Impulsreferat. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Studium und Lehre in Gegenwart und Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001. Bonn 2001, S. 53-57
- Lange, Elmar: Zur Entwicklung und Methodik der Evaluationsforschung der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 12, Heft 3, Stuttgart 1983, S. 253-270
- Lange, Josef: Qualitätssicherung in der gestuften Lehrerbildung. Akkreditierung versus Staatsexamen. In: Stefanie Hoffmann und Matthias Schneider (Hrsg.): Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen-Modelle-Perspektiven. Frankfurt a. Main 2002, S. 101-111
- Lange, Josef: Evaluation und Akkreditierung: Anforderungen aus Sicht der Länder. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Akkreditierung und Evaluation. Zwei Ziele, ein Verfahren. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2005. Bonn 2005, S. 15-26
- Laske, Stephan und Richard Hammer: Zur Autonomiefähigkeit der Universität – Eine eher skeptische Nabelschau. In: Altrichter, Herbert; Michael Schratz und Hans Pechar: Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck u.a. 1997, S. 27-47
- Lasnigg, Lorenz et al: Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Kultur. Institut für Höhere Studien (IHS). Wien 2003
- Lehmann, Uta, Andreas Seidel und Wolfgang Thiem: Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Pädagogen/Lehrern im Rahmen der Bildungsreform der beteiligten Länder. Potsdam 2003
- Lehmann, Uta und Andreas Seidel: Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Lehmann, Uta, Andreas Seidel und Wolfgang Thiem: Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Pädagogen/Lehrern im Rahmen der Bildungsreform der beteiligten Länder. Potsdam 2003, S. 81-100

- Lemmermöhle, Doris (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Weinheim 2003.
- Liebig, Volkmar: Modelle der externen Evaluation. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement - Erfahrungen und Perspektiven -. Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001. Bonn 2001, S. 59-88
- Lippert, Ingmar: Mitbestimmung von Studierenden bei der Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn 2005, S. 47-55
- Lischka, Irene: Employability - veränderte Funktionen und Ziele von Hochschulbildung? In: Hopbach, Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin. Bielefeld 2003, S. 82-92
- Lösel, Friedrich und Wolf Nowak: Evaluationsforschung. In: Schultze-Gambard, Jürgen (Hrsg.) Angewandte Sozialpsychologie. München 1987, S. 57-87
- Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung. Opladen [u.a.] 2000
- Maas, Peter: Qualitätsmanagementsystem-Begleitmaterial für Qualitätszirkel. "Produkt und Organisation" Westfälische-Wilhelms-Universität. Münster 1999
- March, James G.: American public school administration: a short analysis. In: school Review, 86.Jg. 1978, s. 217-250
- May, Thomas: Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. In: Hofmann, Stefanie (Hrsg.): Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen – Modelle - Perspektiven. Frankfurt a.M. u.a. 2002, S. 19-28
- Mayer, Evelies: Lehre und Studium auf dem Prüfstand-Was können wir wissen, was wollen wir tun? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule-Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000 (a). Bonn 2000, S. 17-25
- Mayer, Evelies: Staat und Hochschulen: ein aktuelles Thema der Hochschulreform in Deutschland. In: Daniel; Hans-Dieter, Mayer, Evelies und Ulrich Teichler (Hrsg.): Ideen, Impulse, Projekte in internationaler Perspektive. hochschule innovativ. Ausgabe 5/Oktober, Bonn 2000 (b), S. 2-3

Mayer, Evelies: Lehre und Studium auf dem Prüfstand – Was können wir wissen, was wollen wir tun? In: Hochschulrektorenkonferenz(Hrsg.): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000 (c). Bonn 2000, S. 17-25

Mehnert, Helmut und Uwe Wyschkorn: Warum muss die Lehrerbildung an der Universität stattfinden? In: Bayer, Manfred :Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im empirischen Kontext. Opladen 1997, S. 65-85

Mehrtens, Martin: Workshop 1: Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Anforderungen an die Akteure. Personalentwicklung als Element strategischer Steuerung und kritischer Erfolgsfaktor für eine nachhaltige (Qualitäts-)Entwicklung (in) der Universität. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006 Band II. Bonn 2006, S.251-257

Meinhold, Marianne: Von der Evaluation zur Qualitätssicherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000. Bonn 2000, S.77-87

Mertens, Donna: Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and quality approaches. Thousand Oaks, C.A.; Sage 1998

Meuser, Michael und Ulrike Nagel: ExpertInneninterviews – Wissenschaftssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a. 1997, S. 481-491

Meyer, Hans: Einführung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Bonn 2000, S. 13-25

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): „Wie war ihr Name doch gleich?“ Probleme und Lösungsansätze bei der Beratung von Studierenden. Düsseldorf 1998

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Qualitätspakt. An die Studierendenschaften der Universitäten und Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Aktenzeichen: 214-6033-79 vom 17.01.2000

Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW (MWF NRW): Expertenrat für Reform der Lehrerausbildung und Kooperation von Hochschulen, Düsseldorf 2001

http://www.wissenschaft.nrw.de/Presse/Pressemitteilungen/2001/pm_2001_02_20_1.html 26.02.04

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF): Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter 09. Mai 2001

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG-). Düsseldorf 02. Juli 2002

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (MWF NRW): Informationslinien Hochschulkonzept 2010, Düsseldorf 2003

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: In NRW studiert ein Viertel aller Studierenden an deutschen Hochschulen - Studienanfängerquote liegt bei 39 Prozent.

http://www.mwf.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2003/pm_04_12_2003.html

(Zugriff 27.01.04)

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (MWF NRW): Hochschulkonzept 2010

<http://www.mwf.nrw.de/cgibin/druck.pl?N=default> (Zugriff: 02.02.2004)

Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW: Kraft: Reform der Hochschulen und Forschung Eckpfeiler der Innovationsfähigkeit in NRW.

<http://www.mwf.nrw.de/cgibin/druck.pl?N=default> (Zugriff :02.02.04)

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW & Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW: Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter. Düsseldorf 15.03.2004

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW: Erweiterung des Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ Düsseldorf 17. März 2004

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben Mai 2004

Mischke, Wolfgang: Zur Verzahnung theoretischer und praktischer Elemente in der LehrerInnenausbildung. In: Hinz, Renate, Kiper, Hanna und Wolfgang Mischke (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Hohengehren 2002, S. 117-134

- Mitglieder der Fachhochschulen: Empfehlungen zur Lehrerbildung – aus Sicht der Fachhochschulen. Verabschiedet auf der 22. Versammlung der Mitglieder der Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz am 20. Oktober 2003. November 2003
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität . Frankfurt am Main 1982
- Morgan, Gareth: Bilder der Organisation. 3. Auflage, Stuttgart 2002
- Müller-Böling, Detlef: Überlegungen zur Organisationsstruktur von Hochschulen – unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen – . Vortrag anlässlich der 4. Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz am 24. Oktober 1995. Arbeitspapier Nr. 9 1995 [09ORGSTR.DOC](#) (Zugriff: 07.08.97)
- Müller-Böling, Detlef: Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen. CHE Arbeitspapier Nr. 12 1996
- Müller-Böling, Detlef: Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung. Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen. In: Altrichter, Herbert (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck u.a. 1997, S. 88-107
- Müller-Böling, Detlef und Tilmann Küchler: Zwischen gesetzlicher Fixierung und gestalterischem Freiraum: Leistungsstrukturen an Hochschulen. In: Müller-Böling, Detlef und Jutta Fedrowitz (Hrsg.): Leistungsstrukturen an Hochschulen. Verantwortung – Rechenschaft – Entscheidungsfähigkeit. Gütersloh 1998
- Müller-Böling, Detlef und Ulrich Schreiterer: Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen – Perspektiven eines neuen Steuerungsinstrumentes. In: Jutta Fedrowitz, Arasny, Gerhard und Frank Ziegeler (Hrsg.): Hochschulen und Zielvereinbarungen, neue Herausforderungen der Autonomie. Vertrauen – verhandeln – vereinbaren. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh 1999, S. 9-10
- Müller-Böling, Detlef: Die entfesselte Hochschule. Gütersloh 2000
- Müller-Böling, Detlef, Berthold, Christian und Florian Buch: Qualitätsermittlung und Qualitätserhöhung. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin 1 00 04 06 C1.2 S. 1-25

- Müller-Böling, Detlef: Hochschule und Profil – zwischen Humboldt und Markt? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualität der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006. Band I. Bonn 2006, S. 15-23
- Naul, Roland: Flexibilisierung, Auslandsorientierung, Akkreditierung: Was kann die Sportwissenschaft aus der Studienreformdiskussion über Bachelor- und Master-Studiengänge lernen? In: dvs-Informationen 15 (2003) 3, S. 7-15
- Neusel, Ayla: Funktionsweise der Hochschule als besondere Organisation. In: Roloff, Christiane (Hrsg.): Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Berlin 1998, S. 63-76
- Nickel, Sigrun und Lothar Zechlin: Zielvereinbarungen als partizipatives Management – ein Anwendungsmodell. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformfähigkeit der Hochschulen nach Managementprinzip. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000, S. 153-169
- Nickel, Sigrun: Universitäten auf dem Weg zu Public-Profit-Organisationen? In: Hochschule Ost 2/2001, S. 167-181
- Nickel, Sigrun: Erduldete Transformation – Hochschulentwicklung als Spielball der Politik. In: die hochschule 1/2002, journal für wissenschaft und bildung.– Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität (Hrsg.), Hof Wittenberg 2002, S. 101-112
- Nickel, Sigrun: Dezentrale Zentralisierung. Die Suche nach neuen Organisations- und Leitungsstrukturen für Fakultäten und Fachbereiche. Gestaltung von Hochschulorganisation. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung.– Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität (Hrsg.), Hof Wittenberg 2004, S. 87-99
- Nickel, Sigrun: EFQM an Universitäten – Nachhaltige Qualitätsentwicklung oder Management-Mode? 14. Juli 2005
<http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen-2005.phh#nickel> (Zugriff: 18. Juli 2005)
- Nipperdey, Vigdis: Der Hochschulrat der Technischen Universität München. In: Daniel; Hans-Dieter, Mayer, Evelies und Ulrich Teichler (Hrsg.): Ideen, Impulse, Projekte in internationaler Perspektive. hochschule innovativ. Ausgabe 5/Okttober. Bonn 2000, S. 11
- Nullmeier, Frank: Moderne Organisationsmodelle und die Zukunft in Hochschulen. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformfähigkeit der Hochschulen nach Managementprinzip. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000, S. 99-118

- Oelkers, Jürgen: Studium als Praktikum? Illusion und Aussichten der Lehrerbildung In: Hedtke, Reinhold und Norbert Jacke (Hrsg.) sowi-onlinejournal e.V. Bielefeld 2000, <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> (Zugriff: 18.07.2000)
- Oelkers, Jürgen: Zukunft der Lehrerausbildung: Notwendige und mögliche Veränderungen. Vortrag auf dem „Tag der Lehrerausbildung in der Region: Zukunft der Lehrerausbildung in Hannover und Hildesheim“ am 22. Januar 2002 im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.
http://www.paed.unizh.ch/institut/download/akad_bericht2002.pdf
(Zugriff 11.04.2004)
- Oelkers, Jürgen: Standards der Lehrerausbildung (Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien und Sonderschulen) Stuttgart II am 2. Dezember 2003 in Stuttgart) Stuttgart 2003
<http://.google.com/scholar?hl=de&q=Oelkers++in+der+Lehrerbildung+im+Seminar&Staatlichenspell=1> (Zugriff: 30.8.2004)
- Oelkers, Jürgen: Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerinnenausbildung. Vortrag in der pädagogischen Hochschule Heidelberg am 11. Februar 2004
http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/126_Heidelberg.pdf
(Zugriff: 07.11.2006)
- Oelkers, Jürgen: Lehrerbildung als Reformprojekt. Vortrag auf dem 11. Haniel-forum am 2. Juli 2003 in der Franz Haniel-Akademie in Duisburg-Ruhrort.
<http://google.de/search?hl=de&sa=xc&oi=spell&resnum=o&ct=result&cd=1&q=Lehrer+als+Reformprojekt+%2B+Oelkers&spell=1> (Zugriff: 02.04.2003)
- Oelkers, Jürgen: Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung?
www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/V/028_Bonn.pdffortaege,
(Zugriff 12.01.2005)
- Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer und Reinhard Kreckel (Hrsg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel 2001, S. 23-69
- Olbertz, Jan-Hendrik: Qualität als Forschungsperspektive. Einführung zum Workshop am 26./27. März 2001. In: Pasternack, Peer (Hrsg.): Qualität als Politik? Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. Arbeitsberichte. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), Wittenberg 2004, S. 9-17
- Olson, Mancur: The Rise and Decline of Nations. Economic Growth, Stagflation and Social Rigidities. Yale 1982

Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Lehr-
amtsprüfungsordnung-LPO) i. d. F. der Bekanntmachung vom 23. Au-
gust 1994

Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehr-
amtsprüfungsordnung – LPO) vom 27. März 2003

Oser, Fritz und Jürgen Oelkers (Hrsg.) Die Wirksamkeit der Lehrerbil-
dungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professio-
neller Standards. Chur, Zürich: Rüegger 2001

Pasternack, Peer und Babara M. Kehm: Angemessen komplex? Zum
Verhältnis von Hochschulproblemen und Hochschulreform. In: Barba-
ra M. Kehm und Peer Pasternack (Hrsg.): Hochschulentwicklung als
Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim und Basel
2001, S. 13-30

Pasternack, Peer: Qualität als Politik? Qualitätsorientierung und ihre
Akteure an Hochschulen. In: Olberts, Jan-Hendrick, Pasternack Peer
und Reinhard Kreckel (Hrsg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hoch-
schulreform. Weinheim 2001, S. 23-69

Pasternack, Peer: Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grund-
lagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen. Arbeitsberichte. In:
Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-
Wittenberg (Hrsg.), Wittenberg 1/2003, S.1-24 [http://www.peer-paster-
nack.de/texte/Hochschulverträge%20und%20Zielvereinbarungen.%20Grundlagen,
%20Modell.pdf](http://www.peer-pasternack.de/texte/Hochschulverträge%20und%20Zielvereinbarungen.%20Grundlagen,%20Modell.pdf) (Zugriff 04.05.2005)

Pasternack, Peer: Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und
Instrumente. Arbeitsberichte. In: Institut für Hochschulforschung Wit-
tenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.),
Wittenberg 2004, S. 136 -159
[http://www.peer-paster-nack.de/texte/HoF_AB_QM.pdf](http://www.peer-pasternack.de/texte/HoF_AB_QM.pdf) (Zugriff 04.05.2005)

Pasternack, Peer: Studiengebühren & Studierendenauswahl als Instru-
mente der Qualitätsentwicklung. Studiengebühren als Instrument der
Qualitätsentwicklung? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hoch-
schule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt.
Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -
entwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn 2005, S.
87-97

Pasternack, Peer et al.: Die Trends der Hochschulbildung und ihre Kon-
sequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für
Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich. In: Bun-
desministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)
(Hrsg.). Wien 2006
http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/13020/studie_trends_hsbildung.pdf
(Zugriff: 27.12.2005)

- Pechar, Hans: Leistungstransparenz oder Wünschelrute? Über das Ranking von Hochschulen in den USA und im deutschsprachigen Raum. In: Altrichter, Herbert (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck [u.a.] 1997, S. 157-178
- Pellert, Ada: Die Universität als Organisation oder die Kunst, Experten zu managen. Wien 1999
- Pellert, Ada: Hochschule und Qualität. In: Hanft, Anke (Hrsg.) Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000, S. 21-29
- Pellert, Ada: Expertenorganisation reformieren. In: Hanft, Anke (Hrsg.) Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied 2000, S. 39-55
- Pellert, Ada: Zur Managementfähigkeit von Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement - Erfahrungen und Perspektiven -. Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001. Bonn 2001, S. 23-32
- Pellert, Ada: Hochschule und Qualität. In: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld 2002, S. 21-29
- Pellert, Ada: Doing Quality“ – Qualitätsmanagement als Prozess. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 00 04 06, E 2.1, S. 1-22
- Pellert, Ada: Einmal hin und zurück. Universitäten im Jahre 2012. In: Pasternack, Peer: Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. Arbeitsberichte. In: Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), Wittenberg 2004, S. 46-58
- Perle, Hans-Jürgen: Schulpraktische Studien als Prozess – Notwendige Hilfen zur Entwicklung der eigenen Rolle als Lehrerin und Lehrer. <http://www.pfl-uni-goettingen.de/OnlineInfo/TexteSchulpraktStudien/beitrsps.html> (Zugriff 10. 10. 2004)
- Prahalad, Coimbatore K. und R. A. Bettis: The Dominant Logic: A New Linkage between Diversity and Performance: In: Strategic Management Journal, 7. Jg., 1986, S. 485-501

- Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. Frankfurt a. M. 1999
- Radtke, Frank-Olaf: *Anstelle einer Einleitung. Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion?* In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. Frankfurt a. M. 1999, S. 9-22
- Radtke, Frank-Olaf: *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung (1)* In: Hedtke, Reinhold und Norbert Jacke (Hrsg.) *sowi-onlinejournal e.V. Bielefeld 2000*
<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> 18.07.2000
 (Zugriff: 19.01.2004)
- Raes, Karl-Heinz und Hans Dieter Unkelbach: *Zu diesem Band*. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in der Lehre. TQL 98. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998*, Bonn 1998, S. 5-13
- Ramm, Michael et al.: *Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Konstanz 1998
- Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Bielefeld 2002
- Reil, Thomas: *Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens*. In: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Bielefeld 2002, S. 64-71
- Reinhardt, Uwe: *Neues Staatsverständnis und Hochschulautonomie – Instrumente der Strukturplanung und Qualitätssicherung*. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) *Akkreditierung von Studiengängen – Zukunft der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2001. Bonn 2001, S. 9-23
- Reissert, Reiner und Doris Carstensen: *Interne und externe Evaluation. Modell und Praxis, eine Zwischenbilanz aus Sicht des HIS*. Hannover 1995
- Reissert, Reiner: *Programm-Evaluation – Ein Instrument zur Qualitätsentwicklung*. In: Armin Hopbach (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses*. Bielefeld 2003, S. 226-233
- Remdisch, Sabine und Anke Brehl: *Qualitätssicherung durch studentische Lehrevaluation: Die Rolle von Feedbackprozessen*. In: Hochschulrektorenkonferenz(Hrsg.): *Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation*. Beiträge zur Hochschulentwicklung 8/2006. Bonn 2006, S. 36-45

- Reuke, Hermann: Externe Evaluation – Erfahrungen und konzeptionelle Schlussfolgerungen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000, S. 55 – 61
- Reuke, Hermann: Institutionelle Evaluation an niedersächsischen Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Beiträge zur Hochschulpolitik. 8/2006. Bonn 2006, S. 156-163
- Rhinow, Solvejg: Erfahrungsbericht 8: Qualitätsmanagement aus der Perspektive der Geschäftsstelle Evaluation der Universität Leipzig In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). Erfahrungsberichte zum Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. Beiträge zur Hochschulpolitik. 4/2000. Bonn 2000, S. 29-30
- Richter, Ronald: Qualitätsmanagement im europäischen Hochschulwesen - Drei Variationen über ein Thema. Quality Management in European Higher Education – Three Variations on one Theme. In: Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungsforschung. 16. Jg. 1996, Heft 2, S. 167-183
- Richter, Roland: Qualitätsevaluation an niederländischen Universitäten und Fachhochschulen. In: Altrichter, Herbert (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck [u.a.] 1997, S. 108-122
- Rieck, Wolf: Bausteine für ein Qualitätsmanagement an einem Wirtschaftsfachbereich. Konzeptionelle Überlegungen zur Qualitätspolitik des Fachbereichs Wirtschaft der FH Schmalkalden. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Lehre. TQL 98. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998, Bonn 1998, S. 79-95
- Rindermann, Heiner: Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf die Kritik an der Lehrevaluation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (3/4) 1996, S. 129-145
- Rindermann, Heiner: Lehrveranstaltungsbewertungen: Erfahrungen und ihre Nutzung für die Fakultätsentwicklung. In: Altrichter, Herbert (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen. Innsbruck u.a. 1997, S. 179-196
- Rindermann, Heiner: Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau 2001

- Rindermann, Heiner: Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende. <http://evanet.his.de/evanet/forum/rindermannPosition.pdf> Veröffentlicht 2002 (Zugriff: 27.07.2003)
- Rossi, Peter H. und Howard E. Freeman: Evaluation: A systematical approach. 3. erweiterte Auflage. Beverly Hills 1985
- Rossi, Peter und Howard Freeman: Programm- Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart 1988
- Rotermund, Manfred: Lehrerbildung für eine neue Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 47 Jg. 2001, Nr. 4, S. 577-595
- Ruhr-Universität Bochum, Studienbüro Zentrale Studienberatung: Bachelor- und Master-Studiengänge. Stand September 2003. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/bachelorallg.pdf> (Zugriff 12.10.2004)
- Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Lehrerbildung: Bachelor – Master Lehramt an der RUB. Eine Informationsbroschüre. Wintersemester 2003/04 http://www.ruhr-uni-ochum.de/zfl/publikationen_ba_ma_broschuere_ws_03_04.pdf (Zugriff: 12.10.2004)
- Ruppert, Helmut: Evaluation und Akkreditierung: Anforderungen aus Sicht der Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Akkreditierung und Evaluation. Zwei Ziele, ein Verfahren. Beiträge der Hochschulpolitik 3/2005. Bonn 2005, S. 27- 36
- Sahm, Jürgen: Einheit von Forschung und Lehre – Leitbild eines universitären Studiums. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Bonn 2000, S. 41- 46
- Sanders James, R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. 2. durchgesehene Auflage. Opladen 2000
- Schade, Angelika: Akkreditierung in Deutschland – ein Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung. In: Heuser, Wolfgang (Hrsg.): „Von Bologna nach Berlin: Eine Vision gewinnt Kontur. Das unabhängige Hochschulmagazin/duz/SPECIAL 04. 07.2003. Berlin 2003, S. 18-19
- Schaefers, Christine und Sascha Koch: Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 46, Heft 4 Juli/August, 2000, S. 601-623
- Schaefers, Christine: Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (1) 2002, S. 65-88

- Schaeper, Hilde und Kolja Briedis: Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS-Projektbericht. Hannover 2004
- Schanz, Günther: Organisation. In: Frese, Erich (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage. Stuttgart 1992, Sp. 1459-1471
- Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. 2. Auflage. Düsseldorf 1971
- Schenker-Wicki, Andrea: Evaluation von Hochschulleistungen: Leistungsindikatoren und Performance Measurements. Wiesbaden 1996
- Schimanck, Uwe (u. M. v. Frank Meyer): Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Abschlussbericht 2002, Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. <http://www.sciencepolycystudies.de/dok/expertzse-schimanck.pdf#search=%22Schimanck%2b%20Kimminich%22> (Zugriff: 17.06.2004)
- Schlee, Jörg: Empirische Forschung zur Lehrerbildung. In: Ingenkamp, Karlheinz et al. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Weinheim 1992, S. 558-589
- Schmidt, Uwe: Forum 1. Qualitätsmanagement & Hochschulentwicklung: Chancen und Modelle der Beteiligung von Studierenden. Hochschulentwicklung und Evaluation: Perspektiven, Beteiligung und Verantwortung Studierender. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn 2005, S. 39-46
- Schneider, Ulrike: Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung. Frankfurt a. Main 1980
- Schnell, Reiner et al.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien, Oldenburg 1989
- Schnitzer, Klaus: Akkreditierungsverfahren und -erfahrungen im Ausland. HIS Kurzinformation A5/1999
- Schreier, Gerhard: Fachbezogene Evaluationsverfahren - Zwischenbilanz und Ausblick. In: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld 2002, S. 32-38
- Schreyögg, Georg: Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung mit Fallstudien. Wiesbaden 1996

- Schreyögg, Georg: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 2. Auflage. Wiesbaden 1998
- Schreyögg, Georg: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 3. Auflage. Wiesbaden 1999
- Schrittesser, Ilse: Eine profunde Professionalisierung des Lehrberufs erfordert universitäre Strukturen. Warum die Lehrerinnenausbildung den universitären Background braucht In : Didaktik – unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung [didaktik-on.net] 2005 <http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000023> (Zugriff: 23.5.2005)
- Schultz-Gambard, Jürgen (Hrsg.) Angewandte Sozialpsychologie. München 1987
- Seidel, Hinrich: Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehre und Studium als Elemente von Wettbewerb und Profilbildung. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Studium und Lehre in Gegenwart und Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001. Bonn 2001, S. 23-37
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2003: Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. o.O. September 2003
- SIGMA-Projekt. Lehrerausbildung in Europa – Evaluation und Perspektiven. Zusammenfassender Bericht an die Europäische Kommission. <File://A:/T%20N%20T%20E%20E%20-%20Archive.htm> (Zugriff: 14.04.2003)
- Simon, Herbert A.: The Architecture of Complexity. In: General Systems, 10. Jg. 1965, S. 63-76
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: 10 Jahre danach. Schriftenreihe: Dokumentation des Stifterverbandes 2003
- Soellner, Renate, Braun, Edith und Burkhard Gusy: Lehrevaluation aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Das Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und –entwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn 2005, S. 72-80

- Spiel, Christiane: Kommentar. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Metaevaluation. Evaluation von Studium und L auf dem Prüfstand. Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004. Bonn 2004, S. 55-63
- Stadtfeld, Peter: Lehrerbildung am Wendepunkt? Zur Diskussion: Die Empfehlungen des nordrheinwestfälischen Expertenrates. In: Neue deutsche Schule 6/2001, S. 12-13
- Stamm, Margrit :Forschung und Dienstleistung an Fachhochschulen: Evaluation und Entwicklung. Wien u.a. 1999
- Stangl, Werner: Die Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen.
<http://www.paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/EVALUATION/EvaluationInhalt.html-8k> (Zugriff: 27.07.2003)
- Stary, Joachim: Studentische Evaluation. "Warten, bis silberne Löffel geklaut werden." In: Berendt, Brigitte und Joachim Stary (Hrsg.): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993, S. 173-178
- Stastna, Vera und Sjur Bergan: Der Bologna Prozess – ein Blick aus Sicht des Europarates. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 04 05 03, B 3.1, S. 1-12
- Steger, Ralf: Warum Evaluation? Erwartungen der Politik. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „...und im Streben immer der Erste“ – Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2000. Bonn 2000, S. 7-13
- Steinberg, Rudolf: Evaluation als neue Form der Kontrolle final programmierter Verwaltungshandeln. In: Der Staat. Zeitschrift für Staatslehre und Verfassungsgeschichte, deutsches und europäisches öffentliches Recht 15/1976, S. 185-210
- Steinbrück, Peer: Stärkere Qualitäts- und Leistungsorientierung an NRW-Hochschulen – Transparenz über die Leistungen der einzelnen Hochschulen herstellen. Pressemitteilungen 25.09.2003
http://presseservice.nrw.de/pub/docs/pm/pm2003/q3/20030925_5.html (Zugriff: 20.10.2003)
- Stichweh, Rudolf: Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. working papers Institut für Weltgesellschaft, Luzern 2004
<http://www.unilu.ch/files/29stwuinsteuern.pdf> (Zugriff 9.07.2005)

- Stock, Manfred: Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungsinstrumente an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung.– Institut für hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität (Hrsg.), Hof Wittenberg 1/2004, S. 35-48
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000
- Stockmann, Reinhard : Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000, S. 11-40
- Stoss, Friedemann: Jugendarbeitslosigkeit. Entstehung, Abläufe, Strukturen und Wege zum Abbau des Problems. In: Politik und Zeitgeschichte 38/1988, S. 33-46
- Suchman, Edward Allen: Evaluative research. principles and practice in public service & social action programmes. New York 1967
- Szczyrba, Brigitte und Johannes Wildt: Neuere Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In: Bayer, Manfred (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung der Lehrerbildung Bad Heilbrunn/Obb. 2000, S. 327-349
- Teichler, Ulrich et al.: Neuordnung des Verhältnisses von Staat, Gesellschaft und Hochschulen: ein deutscher „Sonderweg“? In: Daniel; Hans-Dieter, Mayer, Evelies und Ulrich Teichler (Hrsg.): Ideen, Impulse, Projekte in internationaler Perspektive. hochschule innovativ. Ausgabe 5/Okttober, Bonn 2000, S. 14-15
- Teichler, Ulrich: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung.– Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität (Hrsg.), Hof Wittenberg 1/2002, S. 29-45
- Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg. Nr.2 1986, S. 205-223
- Terhart, Ewald : Lehrerbildung und Professionalität. In: Bastian, Johannes et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen 2000 (a), S. 73-85

- Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000 (b)
- The Information Database on Teacher Education in Europe (kurz Eurydice): Das Bildungssystem in Deutschland. (2002/03) http://www.eurydice.org/Documents/training/de/de_trde.htm (Zugriff 29.03.2004)
- Thierack, Anke: Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. Gutachten. Paderborner Lehrerausbildungszentrum. Universität Paderborn 2002
- Thierack, Anke: Neue Ausbildungskonzepte für das Lehramtsstudium in Deutschland. Ausgewählte Beispiele: In: Lemmermöhle, Doris und Dirk Jahreis (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. 7. Beiheft. Die Deutsche Schule. Weinheim 2003, S. 180-195
- Thierack, Anke: Lehrtamtsspezifische BA-/MA-Studienkonzepte – offene Fragen für die Erziehungswissenschaften im Lehramt. März 2004 http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/thierack_%20vortrag0304pdf (Zugriff 07.09.2004)
- Thierack, Anke: Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium: strukturelle Entwicklungen, offene Fragen, aktuelle Folgen. Präsentation im Rahmen der HRK-Tagung „Von Bologna nach Quedlinburgh“ Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Januar 2006, <http://www.hrk.de/bologna/de/home> (Zugriff: 14.02.2006)
- Thierfelder, Roland: Hochschul- und länderübergreifende Entwicklungen. In: Hopbach, Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003. Bielefeld 2003, S. 40-47
- Thies, Erich: Hochschulpolitische Zielsetzungen aus Sicht der Länder. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.) Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 00 04 06, A 2.2, S. 1-12
- Thomas, Uwe: Die Entwicklung des europäischen Hochschulraumes. Kompatibilität oder Wettbewerb? In: Hopbach, Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin. Bielefeld 2003, S. 18-24
- Thonhauser, Josef: Portfolios in der LehrerInnenbildung. Begriff, Erwartungen und Erfahrungen. In: Journal für LehrerInnenbildung. 1 Heft 4/2001, S. 53-54

- Thune, Christian: The Balance between Accountability and Improvement: The Danish Experience. In: Brennan, John, de Vries, Peter und Ruth Williams (Hrsg.): Standards and Quality in Higher Education, (Higher Education Policy Series 37, S. 87-103). London 1997
- Tietz, Manfred: Das Bochumer Modell der gestuften Lehrerbildung. In: Hofmann, Stefanie und Mathias Schneider (Hrsg.): Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen – Modelle – Perspektiven. Frankfurt a. M. 2002, S. 57-68
- Tschirkov, Carmen und Susanne Zemene: Zum Konzept der Evaluation im zweiten Zyklus. In: Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.): 10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre, Hamburg 2004, S. 29-30
- Ulich, Klaus: Beruf Lehrerin, Lehrerin. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte und Zufriedenheit. Weinheim 1999
- Beywl, Wolfgang: Rund um den Evaluationsbegriff.
<http://www.univation.org/index.php?dass=seite&i.d.=9024> (Zugriff: 03.12.2004)
- Universität Augsburg 2001-Pressedienst: Das interdisziplinäre Gespräch – nur leeres Gerede? o. V.
http://www.presse.uni-augsburg.de/unipressedienst/2001/pm2001_100.rtf_100/01_-26.10.2001 (Zugriff 12.9.2001)
- Universität Mainz:
<http://verwaltung.uni-mainz.de/stdlehr/Leitbild/info04/autonomie.htm>
 (Zugriff 29.9.2005)
- Universität Duisburg-Essen. Pressestelle (Hrsg.): Stellungnahme des Senats der Universität Duisburg-Essen zum Hochschulfreiheitsgesetz (HFG)
- Universität Bielefeld: Antrag auf Genehmigung eines Modellversuchs zur konsekutiven Lehrerausbildung gem. § 1 Abs. 3 Lehrerausbildungsgesetz (LABG-E) Universität Bielefeld. Dezember 2001
- Universität Bielefeld und Ruhr-Universität Bochum: Antrag auf Förderung im Rahmen des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerausbildung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator u.a. mit einer Darstellung zum Assistant Teacher Modell, 15.11.2003]
- Vahs, Dietmar: Organisation: Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 1999
- Vernau, Katrin: Hochschul-Controlling. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.) Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 06 05 07, E 7.4, S. 1-23

- Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ (VO-B/M) vom 27. März 2003
- Volmerg, Birgit; Leithäuser, Thomas; Neuberger, Oswald; Ortmann Günther und Burkhard Sievers: Nach allen Regeln der Kunst: Macht und Geschlecht in Organisationen. Freiburg i. Br. 1995
- Vroeijenstijn, A.I.: Improvement and Accountability: Navigating between Sylla and Charybdis. Guide for external Quality assessment in higher Education (Higher Education Policy Series 30). London, Bristol 1995
- Webler, Wolff-Dietrich: Qualität der Lehre –Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen 4/1992, S. 153-161 und 169-173.
- Webler, Wolff-Dietrich, et al.: Lehrberichte. Empirische Grundlage, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schriftenreihe. Studien zu Bildung und Wissenschaft 107. Bonn 1993
- Webler, Wolff-Dietrich (a): Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungsforschung. 1996 H.2, S. 119-148.
- Webler, Wolff-Dietrich (b): Qualitätssicherung in Fachbereichen – ein erster Modellvergleich. In: Das Hochschulwesen 1996 Heft 1, S. 16-27
- Webler, Wolff-Dietrich: Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Helmke, Andreas et al.: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 41 Beiheft 2000, S. 225-247
- Wehr, Hermann: Workshop 3: Follow up und nachhaltige Entwicklung einer Qualitätsmanagementkultur. Qualitätsmanagement: Von der Aktion zum Prozess – Erfahrungen aus der Praxis. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006 Band II. Bonn 2006, S. 155-173
- Weiler, Hans N.: Die Welt kennt keine Disziplinen. Das unabhängige Hochschulmagazin/duz/Magazin 01/2005
- Weiss, Cornelius: Begrüßung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Bonn 2000, S. 7-11

- Weiss, Cornelius: Das Leitbild der Hochschulen im Wandel. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Bonn 2000, S. 47-49
- Weiss, Carol: Evaluierungsforschung: Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen. Opladen 1974
- Welbers, Ulrich (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied; Kriftel; Berlin 1997
- Welbers, Ulrich: Modularisierung in einer professionsorientierten Lehrerbildung. Systematische Überlegungen - Modulkonstruktionen – Literaturreport. In: Ehlert, Holger und Ulrich Welbers (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf 2004, S. 179-202
- Wenzel, Hartmut: Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern – wohin geht die Diskussion zur Neuordnung der Lehrerbildung? In: Bennewitz, Hedda (Hrsg.): Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL. Herausgegeben vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle/Saale 1999, S. 4-18
- Wesseler, Matthias: Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen 1999, S. 671-687
- Widmer, Thomas: Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000, S. 77-102
- Wildt, Johannes: Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerbildung. Opladen 1982
- Wildt, Johannes et al.: Organisationsentwicklung – Hochschuldidaktische Aspekte zur Begleitung von Entwicklungsprozessen an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. überarbeitete Fassung. Opladen 1999
- Wildt, Johannes: Reflexives Lernen-wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. In: Hedtke, Reinhold und Norbert Jacke (Hrsg.) *sowi-onlinejournal* 0/2000, <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/wildt.htm>. Seite 1-13 (Zugriff: 18.01.2006)
- Wildt, Johannes: Neue Wege in der Lehrerbildung? In: In: Hinz, Renate et al. (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Hohengehren 2002, S. 26-38

- Winckler, Georg: Die wachsende Bedeutung der Universitäten: In: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Hochschulen auf neuen Wegen. Düsseldorf 2007, S. 12-16
- Winter, Martin und Thomas Reil: Auf dem Weg zu einem integralen Qualitätsmanagementsystem an Hochschulen. In: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld 2002, S. 6-14
- Winter, Martin: Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung vier Entwicklungsszenarien. In: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld 2002, S. 110-124
- Winter, Martin (Hrsg.): Die Hochschule. Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten Hochschulen zu steuern. In: die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität (Hrsg.), Hof Wittenberg 1/2004, S. 6-11
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hrsg.): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Berufswissenschaften der Lehrerbildung. Bericht und Empfehlungen. Hannover 2001
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation 1996. In: Wissenschaftsrat (Hrsg.) Empfehlungen und Stellungnahmen, Bd. 1, Köln 1997, S. 55-104
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) Empfehlungen und Stellungnahmen, Bd. 1, Köln 1997
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Lehrerbildung. Berlin 2001
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. Saarbrücken 15.11.2002
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin 2006
- Wittmann, Werner: Evaluationsforschung. Aufgaben, Probleme und Anwendungen. Berlin 1985

- Wittmann, Werner: Aufgaben und Möglichkeiten der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland – Technologietransfer aus den Sozialwissenschaften. In :Koch, Uwe und Werner Wittmann: Evaluationsforschung. Bewertungsgrundlage von Sozial- und Gesundheitsprogrammen. Berlin u.a. 1990, S. 7-13
- Wittmann, Werner: Brunswik- Symmetrie und die Konzeption der Fünf-Datenboxen. Ein Rahmenkonzept für umfassende Evaluationsforschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 4/1990, S. 241-251
- Wolff, Klaus Dieter: Wege zur Qualitätskultur. Die Elemente der Qualitätsentwicklung und ihre Zusammenhänge. In: Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.) Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 00 04 06, C 2.1, S. 1- 20
- Wollmann, Helmut: Politikevaluierung. In: Heidelberger Online Lexikon. <http://politikwissen.de/lexikon/politikevaluierung.html> (Zugriff: 12.01.2005)
- Wörner, Jochen D.: Internationales Benchmarking. In: Hopbach, Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin. Bielefeld 2003, S. 149-157
- Wottawa, Heinrich und Heike Thierau: Lehrbuch Evaluation. Bern; Göttingen 1998/1990
- Wulf, Christoph: Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München 1972
- Zechlin, Lothar: Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen - ein Deregulierungsinstrument?. In: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 25. Jahrgang. München 2003
- Zechlin, Lothar: Die autonomisierte Universität – Zur Modernisierung der österreichischen Universität. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung , Heft 4, 25. Jahrgang. München 2003
- Zechlin, Lothar: Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten/Fachbereichen. Interne Zielgenerierung zum Monitoring der Leistungserbringung: Ein Praxisbericht. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualität der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006. Band I. Bonn 2006, S. 131-148

ZEvA (Hrsg.): Evaluation von Lehre und Studium in den Grundwissenschaften der Lehramtsausbildung an den niedersächsischen Universitäten: Evaluationsbericht. Hannover: ZEvA 2002

ZEvA (Hrsg.): Evaluation von Lehre und Studium in den Fächern Anglistik und Amerikanistik an niedersächsischen Universitäten. (Folgeevaluation) Evaluationsbericht. Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“ 42/2004 (a)

ZEvA (Hrsg.): Evaluation von Lehre und Studium im Fach Romanistik an niedersächsischen Universitäten. (Folgeevaluation) Evaluationsbericht. Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“ 46/2004 (b)

Ziegele, Frank und Kai Handel: Anreizsysteme im Hochschuleinsatz. Grundlagen, Chancen und Grenzen – Empfehlungen zu Auswahl und Konzeption. In Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Klaus Landfried (Hrsg.) Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin HQSL 1 02 04 10, E 6.1, S. 1-22

Ziegele, Frank: Zielvereinbarungen als Kern des „Neuen Steuerungsmodells“. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualität der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006. Band I. Bonn 2006 S. 77-105

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ablauf des Verfahrens	105
Abbildung 2:	Auslastung und Kapazitäten	107
Abbildung 3:	Fächerübersicht Auslastung/Kapazitäten für die Naturwissenschaften an Universitäten	107
Abbildung 4:	Auslastung nach Standorten (Beispiel Chemie)	108
Abbildung 5:	Kapazitätsziel bis zum Jahr 2010 für den Lehr- und Forschungsbereich Chemie	109

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Regelstudienzeit SI/SI	274
Tabelle 2:	Semesterwochenstundenvolumen	274
Tabelle 3:	Fächer und Fächerkombinationen Lehramt S I und II (>	276
Tabelle 4:	Fächer und Fächerkombinationen Lehramt Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen und Unterrichtsfächer /Quelle: Vorlesungsverzeichnis WS 2000/01	277
Tabelle 5:	Studieninhalte des Unterrichtsfachs Chemie (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden	292
Tabelle 6:	Studieninhalte des Unterrichtsfachs Chemie (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden	294
Tabelle 7:	Studieninhalte des Unterrichtsfachs Englisch (Grundstudium)	297
Tabelle 8:	Studieninhalte des Unterrichtsfachs Englisch (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden	298
Tabelle 9:	Studieninhalte der Unterrichtsfächer Spanisch und Französisch (Grundstudium) nach Fach- semester und Anzahl der Semesterwochenstunden	301
Tabelle 10:	Studieninhalte der Unterrichtsfächer Spanisch und Französisch (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochen- stunden	303
Tabelle 11:	Studieninhalte des Unterrichtsfachs Deutsch (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden	306
Tabelle 12:	Studieninhalte des Unterrichtsfachs Deutsch (Hauptstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden	308
Tabelle 13:	Studieninhalte in der beruflichen Fachrichtung Maschinentechnik in Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden	310
Tabelle 14:	Studieninhalte in der beruflichen Fachrichtung Maschinentechnik (Hauptstudium)nach Fach- semester und Anzahl der Semesterwochenstunden	313
Tabelle 15:	Studieninhalte in der beruflichen Fachrichtung Technische Informatik (Hauptstudium) nach Fach- semester und Anzahl der Semesterwochenstunden	314
Tabelle 16:	Studieninhalte des Unterrichtsfachs Wirtschaftswissenschaft (Grundstudium) nach Fachsemester und Anzahl der Semesterwochenstunden	315
Tabelle 17:	Studierende nach Studiengang (Köpfe)	340
Tabelle 18:	Angebote der Zentralen Studienberatungs- stellen in Nordrhein-Westfalen	350