

Forschung und Lehre im Wandel – Herausforderungen für die Hochschulen

Hochschulreformerische Qualitätsstandards – Eine Auswertung der Hochschulreformen seit den 1990er Jahren

Peer Pasternack

1 Das Problem

In der Meeresbiologie gibt es ein zentrales methodisches Problem: Um Tiere wissenschaftlich beobachten zu können, muss mittels eines Käfigs ein Stück natürlicher Lebensraum isoliert werden, denn andernfalls lassen sich zwar gewiss Tiere beobachten, aber nur höchst selten die jeweils selben Exemplare. Sobald aber der natürliche Lebensraum zu Untersuchungszwecken mit Hilfe des Käfigs unterteilt wird, ist nicht mehr alles so, wie es vorher war: Außerhalb des Käfigs geht das Leben fort wie gewohnt. Innerhalb ist einerseits die Bewegungsfreiheit eingeschränkt, andererseits die Gefahr durch äußere Feinde oder Nahrungskonkurrenz ausgeschaltet (vgl. Olafsson et al. 1994, S. 73–80). Welche Zuverlässigkeit, so müssen sich die Meeresbiologen fragen, haben nun wissenschaftliche Erkenntnisse, die unter solchen zwar realitätsnahen, aber nicht realitätsidentischen Umständen gewonnen werden?

Diese Frage drängt sich auch dem Hochschulanalytiker auf, der in die Tauchkapsel steigt und den deutschen Hochschulreformbetrieb der letzten zwei Jahrzehnte betrachtet. Denn so viele – nicht selten goldene – Käfige für Pilotversuche hat es selten für die deutschen Hochschulen gegeben: Modellprojekte, Sonderprogramme, Förderwettbewerbe. Dadurch fanden die Hochschulreformbestrebungen vielfach nicht oder nur bedingt unter realen Feldbedingungen statt – einerseits.

Andererseits aber gibt es Indizien, dass selbst dort, wo Sonderbedingungen bestanden, diese nicht umstandslos zu durchschlagenden Reformqualitäten geführt haben. Angesichts der prominenten Rolle des Qualitätsbegriffs in den Reformbestrebungen der letzten Jahre sollte das nicht übergangen werden. So lautete etwa das Resümee des Wissenschaftsrates nach über einem Jahrzehnt Bologna-Reform in Deutschland, nun müsse man noch „von der Studienreform zur Studienqualität“ gelangen (Wissenschaftsrat 2012). Die derart formulierte Erfahrung ist insofern bemerkenswert, als in der Rhetorik des Bologna-Prozesses Studienreform und Studienqualität nahezu als Synonyme verstanden wurden. Vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen könnte es sinnvoll sein, dass die Hochschulreformakteure ihren Fokus verschieben: von qualitätsorientierten Reformen

hin zur Qualität der Reformen. Dann stellt sich die Frage nach Qualitätsstandards für Hochschulreformen.

Hochschulpolitik und Hochschulreformaktivisten innerhalb der Einrichtungen könnten durch eine Selbstbindung an solche Standards zeigen, dass sie auch selbst ernst nehmen, was sie den Hochschulen abfordern: Qualitätsorientierung. An die Reformumsetzung ließen sich dann die gleichen Kriterien anlegen, welche auch die diversen und den Hochschulen angesonnenen Qualitätsmanagement-Instrumente anleiten: Null-Fehler-Programme, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse oder Qualitätscontrolling müssten wohl auch für die Organisation und Durchführung von Hochschulreformen qualitätssteigernd wirken können. Wenn jedenfalls allenthalben Qualitätsstandards für die Hochschulen gefordert werden, dann müsste – so möchte man meinen – auch Akzeptanz für Qualitätsstandards für Hochschulreformen zu gewinnen sein.

Standards lassen sich als Normen auffassen, also als gebietende Regeln, die für die Handelnden einen Handlungsgrund darstellen (vg. Gil 2001, S. 55). Um solche Standards für die Sicherung von Hochschulreformqualität zu definieren, sind zunächst intelligente Kriterien zu bestimmen, denen zukunftsstaugliche Hochschulreformen zu genügen hätten. Hierbei ist zweierlei zu beachten: Zum einen dürfen die Beteiligten nicht überfordert werden, und zum anderen müssen prozessimmanente Umsteuerungen möglich bleiben, wo diese nötig sind. Daher sollten *Mindeststandards* für die Qualität von Hochschulreformen definiert werden, d.h. nicht jedes wünschbare Ziel, sondern nur zentrale Qualitätsziele wären zu fixieren.

2 Die Hochschulreformen der letzten 20 Jahre

Um Qualitätsstandards für Hochschulreformen definieren zu können, ist es sinnvoll, sich zuvor die bisherigen Qualitäten der Hochschulreformen zu vergegenwärtigen. Dies sei hier für neun Reformen der letzten zwei Jahrzehnte unternommen.

Hochschulumbau Ost

Die 1990er Jahre starteten mit dem ostdeutschen Hochschulumbau, der Komplettransformation eines zuvor eigenständigen Systems. Vollbracht wurde dabei eine Systemintegration der ostdeutschen Hochschulen, die jedoch nicht mit einer Sozialintegration einherging. Der Umbau hatte sich als ein Anpassungsprozess an das normsetzende und strukturtransferierende westdeutsche Wissenschaftssystem vollzogen. Er wurde umgesetzt unter Bedingungen eines unangemessenen Zeitrahmens und defizitärer Kapazitäten der Transformationsbewältigung seitens

des politischen Systems. Er war gekennzeichnet durch Schwächen der Problemdefinition, in ihrem Anspruchsniveau stark differierende Zielsetzungen, Delegitimierungsanstrengungen hinsichtlich der ostdeutschen Ausgangsstruktur, asymmetrische Organisiertheit der konfligierenden Interessen und dadurch dominierenden Einfluss klientelistischer Interessenskartelle.

Betrachtet man die Ergebnisse der Transformation in inhaltlicher Hinsicht, so ist festzuhalten: Sowohl die Forschungsreputation als auch die forschungsbezogenen Leistungsdaten der ostdeutschen Hochschulen sind – mit einigen lokalen und fachbezogenen Ausnahmen – bis heute anhaltend eher unterdurchschnittlich. International werden die Ost-Hochschulen nur ausnahmsweise wahrgenommen. Kurz: Sie stellen sich, nach ihrer radikalen Umgestaltung und zumindest einem Jahrzehnt in bereits konsolidierten Strukturen, als überwiegend leistungsgedämpft dar (vgl. Pasternack 1999, 2007).

Entscheidungsstruktur-Reform

Mitte der 1990er Jahre begann ein anderes reformerisches Großprojekt: die Umgestaltung des hochschulischen Entscheidungssystems unter den Stichworten Deregulierung, Entstaatlichung sowie Autonomie- und Effizienzsteigerung (vgl. Pasternack 2008b). Realisiert wurde so etwas wie eine regulierte Deregulierung. Es erfolgte eine managerialistische Ausrichtung der Hochschulen. Damit wurde eine Verantwortungskonzentration bei den Hochschulleitungen erzeugt. Denn nur die Installation eines hierarchischen Machtzentrums vermag die Folgebereitschaft zu erzwingen, die nötig ist, wenn auch das gemanagt werden soll, was nicht zu managen ist: Forschung, Lehrveranstaltungen und Nachwuchsentwicklung.

Die Erweiterung der Hochschulautonomie erwies sich daher vorrangig als Erweiterung der Hochschulleitungsautonomie. Befreit von den Zumutungen der Transparenz ihres Handelns, wie sie z.B. ein Konzil herstellte, steuern nunmehr die Hochschulleitungen durch ihren Informationsvorsprung auf informelle Weise die Entscheidungen des jeweiligen Hochschulrates, der sie eigentlich beaufsichtigen soll, berufen bzw. bestätigen die Dekane der Fakultäten, die dann wiederum den kompetenzamputierten Akademischen Senat dominieren, und verteilen über ihre Haushaltsverfügungen Wohltaten oder aber enthalten sie vor.

Studiengebühren

Eine weitere Reform war die Einführung von Studiengebühren, zunächst für Langzeitstudierende, dann auch für das grundständige Studium. Zeitweilig studierten 75% aller deutschen Studierenden im Einzugsbereich von Studiengebühren. Die Erwartungen, die sich mit Studiengebühren verbanden, zielten darauf, dass es damit gelingen könnte, zeitnah einige der dringlichen Probleme der deutschen Hochschulen zu lösen. Die Befürchtungen gingen dahin, dass entweder

nichtintendierte Nebenfolgen eintreten können, die Schäden in anderen Bereichen anrichten, etwa in der Frage der Bildungsbeteiligung, oder aber dass mit dem Instrument Studiengebühren die angezielten Effekte verfehlt werden, weil der Ziel-Mittel-Zusammenhang unzulänglich ist.

Zu den Wirkungen der Studiengebühren etwa hinsichtlich der Studierneigung gibt es widersprüchliche empirische Befunde. Eine HIS-Studie kam 2008 zu dem Ergebnis: „Durch die Einführung von Studiengebühren verzichtet eine nennenswerte Zahl von Studienberechtigten auf das ursprünglich beabsichtigte Studium (Jahrgang 2006: zwischen 6.000 und 18.000). Insbesondere Frauen und Studienberechtigte aus hochschulfernen Elternhäusern entscheiden sich aufgrund von Studiengebühren gegen ein Studium“ (Heine et al. 2008, S. 1). Eine WZB-Studie ermittelte 2011:

„Mit keiner der durchgeführten Analysen kann ein negativer Effekt von Studiengebühren auf die Studierneigung identifiziert werden. [...] Die Ergebnisse sprechen dafür, dass es mit der Einführung der Studiengebühren zu einer Aufwertung der Erträge für ein Studium gekommen ist.“ (Baier/Helbig 2011, S. III; vgl. auch Helbig et al. 2012)

Zwei Aussagen wird man gegen alle Aufgeregtheiten der hochschulpolitischen Debatte formulieren können: Zum einen ging auch dort, wo Studiengebühren eingeführt worden waren, die Welt nicht unter, und zum anderen wurden die deutschen Hochschulen durch die Einführung der Gebühren nicht vor ihrer fortschreitenden Substanzauszehrung gerettet. Die Rückabwicklung der Einführung von Studiengebühren in allen acht Ländern, in denen sie eingeführt worden waren, erfolgte jeweils, nachdem das Thema eine prominente Rolle in Landtagswahlkämpfen gespielt hatte (vgl. Pasternack 2003).

Kennziffern-Reform

Die Einführung von Kennziffern und Indikatoren lässt sich als Hochschulreform im „Zeitalter der Kalkulation“ (Muller 1999, S. 195) charakterisieren. Ihr Problem: Studiendauer, Absolventen- und Dropout-Quoten, Drittmitteleinwerbungen, Publikationsdichte oder die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten z.B. sind quantitative Kennziffern. Solche bilden einerseits den hochschulischen Leistungscharakter nicht adäquat ab. Andererseits geben sie aber Hinweise auf Aspekte des hochschulischen Leistungscharakters. Ein unzulängliches Flächenmanagement an Hochschulen z.B. ist kein unaufgebbares Element der akademischen Autonomie, sondern Verschleuderung von öffentlichen Mitteln. Insofern erscheint eine naserümpfende Pikiertheit, sobald man mit solchen Kennziffern konfrontiert wird, fehl am Platze.

Da Daten nicht ‚sprechen‘, bedürfen Kennzahlen allerdings immer der Interpretation. Sobald die Kennziffern mit einem inhaltlichen Konzept verbunden

werden, werden sie zu Indikatoren umgeformt, also zu interpretationsgestützten Sachverhaltsdarstellungen. Zugrundeliegende Konzepte können etwa Effizienz, Effektivität, Gender oder Qualität sein – oder auch Kombinationen daraus. Als problematisch erwies es sich, wenn ungeeignete Indikatoren oder an sich geeignete Indikatoren in ungeeignetem Maße angewendet werden. Einseitiger Drittmitteldruck beispielsweise birgt große Chancen zur Durchsetzung ausschließlicher Mainstreamforschung. Eine Hochschule dieser Orientierung könnte sich dann in der öffentlichen Selbstdarstellung als „mainstreamforschungsstark“ bewerben, wobei ihr viel Glück zu wünschen wäre. Insgesamt gilt aber bis auf Weiteres: Leistungsorientierte Indikatoren erzeugen indikatorenorientierte Leistungen (vgl. Pasternack 2008a).

Personalstrukturreform

Die 2000er Jahre brachten die Personalstrukturreform mit dem Flagshipprojekt Juniorprofessor und der begleitenden Begrenzung der Beschäftigung als wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf zwölf Jahre (vgl. Pasternack 2001a, 2011b). Die Juniorprofessor erwies sich als eine ausgebremste Reform. Sie hätte die in Deutschland tradierte Art der Professorabilitätsproduktion grundsätzlich in Frage stellen können. Das Reformprojekt zielte darauf, das Berufungsalter zu senken, jüngeren Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen frühzeitiger als bisher zu wissenschaftlicher Selbstständigkeit zu verhelfen und mittelfristig die Habilitation abzuschaffen. Die Juniorprofessor hätte dazu beitragen können, die traditionelle akademische Machtmechanik außer Kraft zu setzen. Dagegen entfaltete sich Widerstand aus dem eher konservativ orientierten Segment des akademischen Milieus. Er speiste sich aus der traditionellen Bindung an die Habilitation. Die Politik hingegen vermochte nur mit Mühe, eine vergleichsweise wenig überraschende Selbstverständlichkeit anzuerkennen: Die Karrierewege innerhalb des akademischen Systems sind ausgesprochen vielfältig.

Parallel aber wurde die Beschäftigung als wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf zwölf Jahre befristet und – von den Universitäten zu verantworten – die meisten C1-Stellen in Juniorprofessuren umgewandelt (die man dann aber auch nicht immer fortlaufend besetzte). Damit erbrachte die Personalstrukturreform als wesentliches Nebenergebnis, dass gleichsam aus Versehen dem deutschen Hochschulsystem die Post-Doc-Passage abhanden gekommen ist. Versäumt hat man überdies, Optionen eines geregelten Übergangs aus der Junior- in die ‚Senior‘professur zu finden. Indem den Fakultäten und Fachbereichen der *tenure track* als Einzelfallentscheidungen überlassen wurde, blieb die traditionelle akademische Machtmechanik in Kraft. Entsprechend fristet die Juniorprofessor heute ein Schattendasein und wird z.B. gern genutzt, um die Streichung von Vollprofessuren abzufedern. Jedenfalls hat es

auch diesmal wieder – vergleiche die Assistenzprofessur der 1970er Jahre – nicht geklappt: Nach statistischer Wahrscheinlichkeit wird sich damit die nächste Gelegenheit zur tiefgreifenden Personalstrukturreform bereits gegen 2025 bieten.

Hochschulverträge

Eine durchaus erstaunliche Karriere erlebten parallel die Hochschulverträge (vgl. Pasternack 2011). Wie lässt sich die Ansammlung von Individualisten und Individualistinnen, wie sie an Hochschulen typisch ist, auf gemeinsame Ziele hin koordinieren? Sowohl die Freiwilligkeit als auch der (z.B. gesetzliche) Zwang waren als Aktivierungsmodi bereits getestet. Die Ergebnisse galten als eher bescheiden: Der Appell an die Freiwilligkeit fördere nach verbreiteter Ansicht vor allem den akademischen Hedonismus. Zwang hingegen mobilisiere an Hochschulen in erster Linie Obstruktionspotenziale, mit denen externe Anforderungen unterlaufen werden. Der Ausweg, so die Annahme seit Ende der 1990er Jahre, liege dazwischen: in der freiwilligen Unterwerfung unter einen befristeten Zwang, wobei Gratifikationen die Einsicht in den Sinn der Sache befördern helfen. Der Ausweg liege also in dem, was landläufig als Zielvereinbarungen oder Hochschulverträge bezeichnet wird.

Die Verträge organisieren eine zweiseitige Legitimationsbeschaffung: nach außen, indem Politik und Gesellschaft die Finanzierungsbedürftigkeit der Hochschulen nicht nur allgemein, sondern auch ihrer Höhe nach akzeptieren; nach innen, indem in den Hochschulen die Verträge und ihre Anforderungen als hinnehmbares Übel gelten, da sie zugleich die Planbarkeit der Ausstattung mit sich bringen.

Doch lassen die zwischenzeitlichen Erfahrungen eine positive Bewertung zu? Jedenfalls nicht nur: Unabhängig von der Rechtsqualität der Verträge und ihrer daraus folgenden mehr oder weniger strikten Verbindlichkeit kommt es landauf landab immer wieder vor, dass Hochschulverträge auf staatliche Initiative hin ‚nachverhandelt‘ werden. Auch geschieht es, dass ein Land vertragswidrig finanzielle Rücklagen der Hochschulen einzieht. Rechtsschritte der Hochschulen werden dann typischerweise ebenso umgehend angekündigt wie nach einiger Zeit nicht weiterverfolgt. Zahlreichen Hochschulen haben die Vereinbarungen dennoch durchaus Stabilität und Planungssicherheit verschafft, doch fraglos garantiert, das zeigen die Erfahrungen, ist damit nichts.

Exzellenzinitiative

Mit der Exzellenzinitiative wurde die Verabschiedung von der (produktiven) Fiktion eines qualitativ homogenen Hochschulwesens in Deutschland eingeleitet (vgl. Pasternack 2008). Zuvor galten in der Bundesrepublik alle Hochschulen als gleichwertig. Das war eine Fiktion, aber eine für die Absolventen vorteilhafte:

Jeder Studienabschluss eröffnete auf dem Arbeitsmarkt prinzipiell die gleichen Einstiegschancen. Die Fiktion der Gleichwertigkeit hatte jedoch auch einen realen Hintergrund: In Deutschland wurden (und werden) nahezu überall durchschnittlich gute Studierende ausgebildet, und dieser Durchschnitt ist im internationalen Vergleich ziemlich respektabel. Absolvent/inn/en deutscher Hochschulen sind zwar vergleichsweise nicht die jüngsten, gelten aber als selbstständig.

In kommunikationspolitischer Hinsicht waren die Ergebnisse der Exzellenzinitiative viererlei: Zum ersten wurde die Differenzierung innerhalb der deutschen Universitäten sichtbar gemacht – ohne dass sich behaupten ließe, dass diese Differenzierung durch die Förderentscheidungen exakt abgebildet wurde. Zum zweiten hatte das sportive Element des Wettbewerbs bislang unbekannte Aufmerksamkeitschancen für die Universitäten erzeugt – ohne dass damit die öffentliche Aufmerksamkeit für das zentrale Problem der deutschen Hochschulen, ihre strukturelle Unterfinanzierung, gestiegen wäre. Zum dritten wurde der Exzellenzbegriff im öffentlichen Raum verankert und zum nunmehr weithin akzeptierten Marketingbegriff promoviert: Während die Politik mit dem komplexeren Qualitätskonzept wenig anfangen kann, erwies sich Exzellenz als anschlussfähig an das politische Marketing.

Entgegen der unterdessen verbreiteten Wahrnehmung geht es an Hochschulen jedoch nicht nur um Höchstleistungen und Spitzenqualität, sondern auch – und mehrheitlich – um die Qualität des Normalbetriebs, also Solidität. Gleichwohl ist nunmehr „Exzellenz“ weithin der grundlegende Ansatz, wenn Hochschulen versuchen, für ihre Anliegen Legitimität in der Öffentlichkeit und bei politischen Entscheidungsträgern zu gewinnen. Auch wenn der Marketinganteil dabei in Rechnung gestellt, also abgezogen wird, lässt sich das durchaus merkwürdig finden. Denn die Hochschulen vergeben sich derart die Chance, überwiegend erfolgreich zu sein: Wenn nahezu alle exzellent sein wollen, müssen die meisten an ihren eigenen Ansprüchen scheitern. Schließlich können ja nicht alle grandios überdurchschnittlich sein – und sei es nur deshalb, weil die Feststellung der Überdurchschnittlichkeit den Durchschnitt als Bezugsgröße benötigt. Der aber berechnet sich aus der Streuung zwischen sehr gut und sehr schlecht, geteilt durch die Anzahl der einbezogenen Fälle.

Bologna-Reform

Die Studienstruktureform war ambitioniert gestartet: Kompetenzorientierung in Verbindung mit Fachwissen (statt Wissen und sogenannte Schlüsselqualifikationen in getrennte Veranstaltungen zu separieren), Internationalität, Vielfalt der Studienangebote, Berücksichtigung der studentischen Arbeitsbelastung, Lernstatt Lehrorientierung und Orientierung darauf, was die Studierenden am Ende tatsächlich können. Umgesetzt ist davon formal fast alles, inhaltlich aber wenig.

Die insofern wenig überraschende Kritik an „Bologna“ speist sich aus gegensätzlichen Richtungen. Konservative Kritiker sehen eine „Zerstörung der deutschen Universität“. Dagegen moniert eine emanzipatorisch motivierte Kritik, dass eine an sich begrüßenswerte Strukturierung des Studiums zur übermäßigen Verminderung von Freiheitsgraden und zur zwangsweisen Selbstökonomisierung der Studierenden führe.

Zahlreiche Hochschulen reagierten auf die Anforderungen der Studienstrukturreform faktisch mit einer gesamthochschulischen Binnendifferenzierung – allerdings reduziert um das in den 1970er Jahren zentrale Anliegen, möglichst weitgehende Durchlässigkeit zu ermöglichen. Doch kann der zeitgeschichtliche Blick auf die Gesamthochschule auch analytisch hilfreich sein. In Anlehnung an die Analyse ihres Scheiterns (vgl. Cerych et al. 1981) lässt sich auch auf den Bologna-Prozess bezogen fragen: Kann ein politisches Programm durchsetzbar sein, dessen Implementation zugleich sechs Umstände unterlaufen muss:

- (1) über die Leitideen herrschen bei den Beteiligten voneinander abweichende Vorstellungen;
- (2) an der Verwirklichung arbeiten Akteure gemeinsam, die auf Grundlage gegensätzlicher Problemdefinitionen dieselbe Policy-Strategie verfolgen und
- (3) damit entgegengesetzte Ziele erreichen möchten;
- (4) über praktische Nutzenserwartungen der politischen Absicht sind nur vage Prognosen möglich;
- (5) die sektortypische Mentalität im änderungsbetroffenen Bereich kollidiert mit der durchzusetzenden politischen Absicht, und
- (6) das konkrete Politikfeld ist anhaltend unterfinanziert, woran sich auch nichts ändern soll? (Vgl. Pasternack 2001, S. 2010)

Föderalismusreform

Zwischen den Hochschulsystemen der deutschen Bundesländer bestehen traditionell deutliche Unterschiede hinsichtlich des Finanzierungsinputs und des Forschungsausputs. Die Föderalismusreform 2006 hatte den Anspruch erhoben, wettbewerbsföderalistische Aspekte im Hochschulwesen zu stärken – und damit sowohl den herkömmlichen kooperativen Föderalismus als auch die aktive Beteiligung des Bundes an der Hochschulentwicklung in den Hintergrund treten zu lassen. Zur Prüfung der Ergebnisse kann man die seither eingetretenen Länderdifferenzen in solchen Bereichen betrachten, in denen die Gestaltungschancen der Länder mit der Föderalismusreform gestärkt wurden: Hochschulsteuerung, Studienreform sowie Personal- und Karrierestrukturen.

Im Ergebnis zeigt sich: Wo es Differenzen zwischen den Ländern gibt und diese sich seit 2006 verstärkt haben, betrifft dies vorrangig solche Bereiche, die von der Föderalismusreform nur marginal oder gar nicht berührt wurden. Die

Bereiche hingegen, in denen sich mit der Föderalismusreform 2006 den Ländern größere Gestaltungsspielräume eröffneten, sind eher durch Trends homogenisierender Entwicklungen – bei Abweichungen im Detail – gekennzeichnet. Insofern wurde und wird die Bedeutung der Föderalismusreform 2006 für den Hochschulbereich allgemein überschätzt (vgl. Pasternack 2011a).

So erscheint es nachvollziehbar, dass sich die neueren Diskussionen über die Ergebnisse der Föderalismusreform im Hochschulwesen weniger darauf konzentrieren, wie die Länder die neue Kompetenzverteilung genutzt haben. Im Mittelpunkt der Debatten steht vielmehr das Verhältnis von Ländern und Bund, insbesondere das sogenannte Kooperationsverbot. Dieses wird immer häufiger als korrekturbedürftiger Fehler bezeichnet. Zudem ist es mit den diversen Hochschulpakten und -vereinbarungen der letzten Jahre, aber auch mit Aktionen wie der Rettung der Hochschulmedizin in Lübeck oder der Gründung des KIT in Karlsruhe im Rahmen der Exzellenzinitiative bereits erfolgreich umgangen worden.

Auswertung

Bewertet man die hier betrachteten neun Reformen, so lässt sich ein Gesamtbild über das Reformgeschehen der letzten reichlich zwei Jahrzehnte gewinnen. Dazu werden vier Kriterien herangezogen: die Problemadäquatheit der Reformziele und -umsetzung, die Ausfinanzierung der reformbedingten Mehrkosten, das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Reform sowie die Reformziele, letztere bewertet anhand der drei Teilkriterien Zielerreichungschancen, Zielkonstanz und Zielerreichungsgrad. Um ein übersichtliches Bild des Reformgeschehens zu erzeugen, werden die einzelnen Reformen mittels der genannten Kriterien auf einer Viererskala von „hoch“ bis „gering“ bewertet. Dabei erfolgt die Bewertung unabhängig von normativen Wünschbarkeiten. Stattdessen liegt ihnen eine Einschätzung ihres realisierten Potenzials zur Lösung des definierten Problems zugrunde, wird also reformimmanent vorgenommen (Tab. 1 auf S. 174).

Tab. 1: Synopse der Hochschulreformen^a

Reform	Charakteristika			Bewertung ^b						Gesamt
	Zugrundeliegen- des Problem	betrifft die Leistungsbereiche	Normativer Ansatz	Problem- adäquatheit	Ausfinanzierung	Kosten-Nutzen- Verhältnis	Zielerrei- chungs- chancen	Zielkonstanz	Zielerrei- chungsgrad	
Wissenschafts- umbau Ost	Systemwechsel	F&L	Demokratisie- rung, Delegiti- mierung	-	+	-	++	++	++	+2
Hochschulisches Ent- scheidungs-system	Ineffektivität	F&L	Autonomie, Effizienz	+	-	-	-	++	-	-1
Studiengebühren	Unterfinanzierung	Lehre	Wettbewerb	-	+	--	+	--	--	-3,5
Kennziffern und Indi- katoren	Accountability	F&L	Wettbewerb	-	-	-	-	+	-	-4,5
Juniorprofessur	Habilitation	F&L	Wettbewerb	+	+	+	+	-	--	+2
Hochschulverträge	Steuerungsresistenz	F&L	Entstaatlichung	+	-	+	+	+	-	+1,5
Exzellenzinitiative	Forschungsqualität	Forschung	Wettbewerb	+	++	+	+	+	+	+5,5
Bologna-Reform	Europ. HS-Raum	Lehre	Homogenisie- rung	-	--	-	-	-	--	-6
Föderalismusreform	Gestaltungs- kompetenzen	F&L	Wettbewerb	-	-	-	-	-	-	-4,5
Über alle Reformen				-1	-2	-4	+2	+0,5 x 0,5	-7	-8,5

a – Die Bewertungen erfolgen unabhängig von normativen Wünschbarkeiten. Ihnen liegt ihr Potenzial zur Lösung des definierten Problems zugrunde; b – Legende: ++ = hoch = 2; + = eher hoch = 1; - = eher gering = -1; -- = gering = -2; c – Die zielbezogenen Bewertungen gehen jeweils mit ihrem halben Wert in die Summenbildungen ein.

3 Qualitätsstandards für Hochschulreformen

Was nun lässt sich aus dieser Bestandsaufnahme der Hochschulreformqualitäten der letzten zwei Jahrzehnte ableiten? Es sollten Mindeststandards für die Qualität von Hochschulreformen, d.h. zentrale Reformqualitätsziele definiert werden. Dies dürfte die Wahrscheinlichkeit steigern, dass die Reformziele eindrucksvoller als bisher erreicht werden.

Hochschulreformen sind zunächst politisches Handeln. Solches lässt sich nach dem Muster des Policy Cycle, also einem Handlungskreis, modellieren. Dabei wird das politische Handeln als Prozess der Problembearbeitung gefasst, der wiederum in Phasen modellierbar ist. Als Prozessphasen lassen sich drei unterscheiden: Programmierung, Implementation und Evaluation. Für jede dieser drei Phasen einer Hochschulreform sind Mindestqualitätsstandards zu bestimmen.

3.1 Qualitätsstandards der Hochschulreform-Programmierung

In der Programmierungsphase sind zunächst die zu bearbeitenden Probleme zu identifizieren und exakt zu formulieren; sodann sind Ziele zu definieren und ein Handlungsprogramm zu formulieren. Als Mindestqualitätsstandards ließen sich für diese Phase folgende Anforderungen formulieren:

- Es wird ein hinreichend stringenter und damit nachvollziehbarer *Zusammenhang zwischen Problem und Problemlösung* hergestellt, um Akzeptanzchancen zu schaffen und die Reformzielerreichung nicht von vornherein allein glücklichen Zufällen zu überlassen.
- Der aktuelle *Stand des Wissens* über Wirkungszusammenhänge an den Hochschulen wird zugrunde gelegt, um unrealistische Ziele und Umsetzungswege auszuschließen.
- Es wird in Rechnung gestellt, dass jedes Handlungsprogramms unter Bedingungen *begrenzter Rationalität* formuliert wird. Daher werden Rückholmöglichkeiten für Einzelmaßnahmen eingebaut. Das Handlungsprogramm ist insofern ein Leitfaden, von dem auch kontrolliert abgewichen werden kann – die Betonung liegt dabei auf *kontrolliert*. Was indessen nicht präzise formuliert wäre, von dem könnte auch nicht kontrolliert abgewichen werden. *Muddling through* – sich durchwursteln – wäre dann die verbleibende (und bisher übliche) Handlungsalternative.
- *Zielkonflikte* werden ausgeschlossen, da solche notgedrungen zur teilweisen Zielverfehlung führen müssten. Statt undifferenzierter Zielbündel, in denen allerlei Wünschbarkeiten formuliert werden, werden klare *Zielhierarchien* bestimmt: Was soll vordringlich umgesetzt werden, und was ist gegebenenfalls nachrangig?

- Der *Reformaufwand* wird mit dem erwartbaren *Reformnutzen* in ein vertretbares Verhältnis gebracht, um die Vergeudung öffentlicher Ressourcen zu vermeiden.
- Bereits im Rahmen der Reformprogrammierung wird geklärt, wie eine angemessene *Ressourcenausstattung* erfolgen soll. Ersatzweise werden die Ressourcenquellen durch konkret benannte Umschichtungen festgelegt. Denn Reformen ohne Angabe, woher reformbedingte Mehrkosten kommen sollen, erzeugen zwangsläufig Umsetzungsprobleme.
- Neue Reformanliegen und ihre Umsetzungsinstrumente werden regelhaft einer *Hochschulverträglichkeitsprüfung* unterzogen. Dabei ist die Frage zu beantworten, ob durch die anvisierten Reformziele und -instrumente bzw. durch die Art und Weise ihrer Anwendung die Erfüllung der hochschulischen Organisationszwecke gefördert oder behindert würde, ob Wirkungsneutralität zu prognostizieren wäre oder aber ob zu erwarten stünde, dass die Erfüllung der Organisationszwecke behindert würde. Die Ergebnisse solcher Prüfungen können im Einzelfall dreierlei sein:
 - (a) das jeweilige Ziel oder Instrument muss als ungeeignet verworfen werden,
 - (b) es kann durch Anpassungsmaßnahmen adaptiert werden, oder
 - (c) es erweist sich als unmittelbar integrationsfähig in die hochschulischen Abläufe.

3.2 Qualitätsstandards der Hochschulreform-Implementation

In der Implementationsphase werden die konkreten Reformabsichten umgesetzt. Als Mindestqualitätsstandards ließen sich hierfür folgende Anforderungen formulieren:

- Vermieden wird ein hochschulreformerischer „*Overkill durch Parallelaktionen*“ (Pellert 2002, S. 25f.), da dieser immer auf dieselben Hochschulen und Fachbereiche trifft und sie in ihrer Handlungsfähigkeit paralysiert.
- Die *Überforderung der Organisation wird durch Priorisierungen vermieden*: In sämtlichen Hochschulprozessen sind grobe Suboptimalitäten zu beheben, und in jeweils einigen Hochschulprozessen ist an der Herstellung feingliedrig optimaler Abläufe zu arbeiten.
- Die generell und so auch in Hochschulreformen gegebene *Situation unvollständiger Information* wird in Rechnung gestellt. Daher wird zum einen die je konkrete Hochschulreform von einem systematischen *Monitoring* begleitet, dass *jenseits politischer Einflussnahmen* stattfindet. Die fortwährenden Erfolgsmeldungen der Bologna-Fortschrittsberichte, wie sie die Bundesregierung veröffentlicht hat, haben z.B. eindrucksvoll gezeigt, wie verschwen-

det die Energie ist, die in politisch kontaminierte Reports gesteckt wird. Zum anderen wird permanente Korrekturfähigkeit hinsichtlich der Abläufe in den Implementationsprozess eingebaut.

- Jede Maßnahme wird auf ihre *Bürokratisierungswirkungen* geprüft. Wo zusätzliche Bürokratisierungen erkennbar werden, findet eine sofortige Umsteuerung statt, um das übergreifende Ziel des Bürokratieabbaus nicht zu unterlaufen.
- Weitestmögliche *Vermeidung zusätzlicher Arbeit* insbesondere für die dezentralen Struktureinheiten: Vor allem das Zusammentragen und Aufbereiten von Daten wird auf das Nötigste beschränkt – keine Doppel- oder Dreifach-Aufbereitungen immer gleicher Daten für immer wieder andere Verwendungen. Die diversen Berichtswesen der Fachbereiche, Hochschulen und Ministerien werden entsprechend gebündelt. Das Controlling ist demgemäß zu gestalten.
- *Effizienz steht im Dienste der Effektivität*, nicht umgekehrt. Effektivität bezeichnet den Grad der Zielerreichung, d.h. das Soll-Ist-Verhältnis. Effizienz hingegen ist ein ökonomischer Maßbegriff, mit dem ein Prozess hinsichtlich seines Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet wird. Hochschulzwecke zielen zuerst auf Effektivitätssteigerungen, nicht auf Effizienzerhöhungen um ihrer selbst willen.
- Die Hybris, Qualität von Lehre und Forschung an Hochschulen derart zu steigern, dass ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang gesetzt wird, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde, wird vermieden. Stattdessen folgen hochschulreformerische Aktivitäten der Einsicht, dass Qualität an Hochschulen dadurch entstehen *kann*, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Qualitätsmanagement also im Sinne von *Qualitätsbedingungsmanagement*: Nicht Hochschulqualität lässt sich managen, sehr wohl aber ihre Entstehensbedingungen.
- Reformbedingte Aufwandserhöhungen werden durch reforminduzierte Aufwandsverminderungen ausgeglichen, so dass sich ein *nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung* ergibt. Letzteres betrifft vor allem sich wiederholende und daher standardisierbare Arbeiten, die sich z.B. externalisieren lassen. Zeitersparnis für die Akteure kann sich auch dadurch ergeben, dass infolge optimierter Abläufe nicht mehr permanent Folgen mangelnder Prozessqualitäten – Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl. – zu bewältigen sind, und insoweit eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit bewirkt wird.
- *Weitergabe von Autonomie nach unten*: Nicht Kontroll-, sondern Organisationsentwicklungsinstrumente werden implementiert. Dazu sind Ziele zu

vereinbaren, die dem Tauschprinzip „(gratifizierte) Zielerreichung gegen Entscheidungsautonomie“ folgen.

3.3 Qualitätsstandards der Hochschulreform-Evaluation

In der Evaluationsphase werden die Reformwirkungen beobachtet und bewertet. Als Mindestqualitätsstandards ließen sich hierfür folgende Anforderungen formulieren:

- Die *Ergebnisbewertung* der Reform findet, wie schon ihr Monitoring, *jenseits politischer Einflussnahmen* statt. Dadurch wird gesichert, dass eine realitätsnahe Einschätzung möglich ist, ob die Reform abgeschlossen werden kann oder aber eine Reprogrammierung nötig ist, um verfehlte Ziele doch noch zu erreichen.
- Evaluationen werden mit einem *klaren Bewertungsauftrag*, einer *präzisen Evaluationszieldefinition* und einer *Benennung ihres methodischen Ansatzes* versehen: Vorher-Nachher-Vergleich, Ziel-Zielerreichungs-Abgleich oder Kosten-Wirksamkeits-Analyse. So wird vermieden, dass – wie bislang üblich – bereits methodisch unklar bleibt, worauf die Evaluation eigentlich zielt. Ermöglicht wird derart, dass ebenso Vor- wie auch Nachteile der Reformergebnisse und sowohl erreichte als auch verfehlte Ziele sichtbar werden.
- Die Ergebnisse von Evaluationen werden regelhaft vom Auftraggeber *veröffentlicht*, ohne dass dieser sie sich zu eigen macht. Dazu wird eine Kennzeichnung der Veröffentlichung als unabhängige Evaluation vorgenommen und eine *Stellungnahme des Auftraggebers beigelegt*. Auf diese Weise wird dem (vor allem bei weniger kenntnisreichen Journalisten) verbreiteten Missverständnis vorgebeugt, eine Studie, die z.B. ein Ministerium veröffentlicht, sei eine Meinungsäußerung dieses Ministeriums. Indem Evaluation und Stellungnahme des Auftraggebers getrennt, aber zeitgleich veröffentlicht werden, wird zugleich vermieden, dass dieses Missverständnis zu Versuchen redaktioneller Eingriffe des Auftraggebers in das Manuskript des Berichts animiert.

4 Fazit

Nun müsse man noch von „der Studienreform zur Studienqualität“ gelangen, lautete das Resümee des Wissenschaftsrates nach über einem Jahrzehnt Bologna-Reform in Deutschland (Wissenschaftsrat 2012). Die so formulierte Erfahrung ist insofern bemerkenswert, als in der Rhetorik des Bologna-Prozesses Studienreform und Studienqualität nahezu als Synonyme verstanden wurden. Vor dem Hintergrund weiterer Reformverfahren der letzten zwei Jahrzehnte lässt sich

daraus eines für Hochschulreformen generell ableiten: Es könnte sinnvoll sein, den Fokus von der qualitätsorientierten Reform hin zur Qualität solcher Reformen zu verschieben. Mit anderen Worten: Qualitätsstandards für Hochschulreformen erscheinen als wünschenswert.

Hochschulpolitik und Hochschulreformaktivisten innerhalb der Einrichtungen könnten durch eine entsprechende Selbstbindung an solche Standards zeigen, dass sie auch selbst ernst nehmen, was sie den Hochschulen nahe legen, nämlich Qualitätsorientierung. Um die Beteiligten nicht zu überfordern und prozessimmanente Umsteuerungen zu ermöglichen, wo diese nötig sind, sollte man sich dabei auf Mindeststandards beschränken. Werden Hochschulreformen als Problembearbeitungsprozesse aufgefasst, lassen sie sich übersichtlich in drei Phasen modellieren. Für diese Phasen sollten folgende Qualitätsanforderungen gelten:

- *Programmierungsphase von Hochschulreformen:* stringenter Zusammenhang zwischen Problem und Problemlösung; Zugrundelegung des aktuellen Wissensstands über Wirkungszusammenhänge an den Hochschulen; Einbau von Rückholmöglichkeiten für Einzelmaßnahmen, um *kontrolliertes* Abweichen vom Handlungsprogramm zu ermöglichen; Ausschluss von Zielkonflikten und Bestimmung klarer Zielhierarchien; vertretbares Verhältnis von Reformaufwand und Reformnutzen; Klärung der angemessenen Ressourcenausstattung für die Reformumsetzung; Hochschulverträglichkeitsprüfung der Reformanliegen und -umsetzungsinstrumente.
- *Implementationsphase von Hochschulreformen:* Vermeidung eines Übermaßes an gleichzeitigen Hochschulreformen; Überforderungsvermeidung durch Priorisierungen; begleitendes Monitoring jenseits politischer Einflussnahmen und Sicherstellung permanenter Korrekturfähigkeit innerhalb des Umsetzungsprozesses; regelhafte Prüfung auf Bürokratisierungswirkungen und gegebenenfalls entsprechende Umsteuerung; Vermeidung zusätzlicher Arbeit, die in anderem Zusammenhang bereits erbracht wird und nachgenutzt werden kann; Unterordnung der Effizienzorientierung unter die Effektivitätsorientierung statt umgekehrt; Qualitätsbedingungsmanagement statt unterkomplexes Qualitätsmanagement; nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung durch reforminduzierte Aufwandsverminderungen, die reformbedingten Aufwandserhöhungen gegenüberstehen; Weitergabe von Autonomie nach unten.
- *Evaluationsphase von Hochschulreformen:* Ergebnisbewertung jenseits politischer Einflussnahmen; klarer Bewertungsauftrag, präzise Evaluationszieldefinition und Benennung der Methodik; regelhafte Veröffentlichung von Evaluationen durch den Auftraggeber mit Kennzeichnung als unabhängige Evaluation und Stellungnahme des Auftraggebers.

Bei all dem wird man gleichwohl einen realistischen Blick bewahren müssen. Einerseits besteht bei Nichteinbeziehung derjenigen, auf deren Mitarbeit jede Hochschulreform angewiesen ist, die Gefahr der Ausbildung zielignoranten Verhaltens. Andererseits verfügt das Hochschulpersonal über Obstruktionsmöglichkeiten, die potenziell umso größer sind, je mehr es einbezogen wird. Dieses Dilemma lässt sich nicht eliminieren, nur prozessieren.

Am Ende entsteht flächendeckende Akzeptanz von Veränderungen im Wissenschaftsbetrieb immer erst dann, wenn sie kulturell verankert ist. Daher stellt sie sich im Allgemeinen über einen Wechsel der akademischen Generationen ein. Insofern Hochschulreformen auf Innovationen zielen, gilt: Jegliche Innovation ist zunächst das Noch-nicht-Mehrheitsfähige. Sobald sie mehrheitsfähig ist, ist sie Mainstream. Hernach erstarrt dieser zur Orthodoxie, um damit reif zu sein für die Ablösung durch die nächste Innovation.

Für Hochschulreformen heißt das: Kurzfristig sind in den Hochschulen selbst typischerweise nicht *Mehrheiten für* eine Reform zu erobern; vielmehr ist dafür zu sorgen, dass die Hochschulangehörigen *nicht mehrheitlich gegen* die Reform sind. Dabei können nachvollziehbare Qualitätsstandards für Hochschulreformen unterstützend wirken.

Quellen

- Baier, T./Helbig, M. (2011): War all die Aufregung umsonst? Über die Auswirkung der Einführung von Studiengebühren auf die Studienbereitschaft in Deutschland. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), discussion paper P 2011-001 (Internet: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2011/p11-001.pdf>; zuletzt aufgesucht am 3.5.2012)
- Barz, O. (2005): Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. In: *die hochschule*, H. 2, S. 99–113
- Cerych, L./Neusel, A./Teichler, U./Winkler, H. (1981): *Gesamthochschule. Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel*, Frankfurt/M., New York
- Gil, T. (2001): *Bewertungen*. Berlin
- Heine, C./Quast, H./Spangenberg, H. (2008): Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien, Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover (auch im Internet: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200815.pdf; zuletzt aufgesucht am 26.10.2010)
- Helbig, M./Baier, T./Kroth, A. (2012): Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studierneigung in Deutschland. Evidenz aus einem natürlichen Experiment auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, H. 3, S. 227–246
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hg.) (2008): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 07.2.2008. o.O.

- Lenhardt, G. (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. In: *die hochschule*, H. 2, S. 17–28
- Muller, S. (1999): Deutsche und amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation. In: Mitchell G. A. (Hg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien, Köln, Weimar, S. 195–199
- Olafsson, E. B./Peterson, C. H./Ambrose, W. G. jr. (1994): Does recruitment limitation structure populations and communities of macro-invertebrates in marine soft sediments. The relative significance of pre- and post-settlement processes. In: *Oceanography and Marine Biology*, No. 1, S. 65–109
- Pasternack, P. (1999): „Demokratische Erneuerung“. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989–1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin. Weinheim
- Pasternack, P. (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 2, S. 263–281
- Pasternack, P. (2001a): Juniorprofs. Junioren-ProfessorInnen oder verjüngte Professorenschaft? In: *hochschule ost*, H. 2, S. 183–188
- Pasternack, P. (2003): Über Gebühr. Was spricht denn nun eigentlich noch gegen die studentische Beteiligung an der Hochschulfinanzierung? In: *Das Hochschulwesen*, H. 2, S. 67–74
- Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg (auch unter: www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2004.pdf; zuletzt aufgesucht am 30.9.2012)
- Pasternack, P. 2007: Forschungslandkarte Ostdeutschland (unter Mitarb. von Daniel Hechler). Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg
- Pasternack, P. (2008): Exzellenzinitiative als politisches Programm. Fortsetzung der normalen Forschungsförderung oder Paradigmenwechsel? In: Bloch, R./Keller, A./Lottmann, A./Würmann, C. (Hg.): *Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative*. Bielefeld, S. 13–36
- Pasternack, P. (2008a): Kennziffern und Indikatoren: Politische und soziale Sprengkraft. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden S. 353–362
- Pasternack, P. (2008b): Teilweise neblig, überwiegend bewölkt. Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung. In: Kehm, B. M. (Hg.): *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt/M., New York, S. 195–206
- Pasternack, P. (2010): ‚Bologna‘ in Deutschland. Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion. In: *Das Hochschulwesen*, H. 2, S. 39–44
- Pasternack, P. (Hg.) (2011): Durchgesetzt, defizitär und überwiegend beliebt. Die erstaunliche Karriere der Hochschulverträge. In: *Das Hochschulwesen*, H. 2, S. 38–43
- Pasternack, P. (Hg.) (2011a): Hochschulen nach der Föderalismusreform. Leipzig
- Pasternack, P. (Hg.) (2011b): Bis dass das Leben euch scheidet. Die Hochschulen und ihr wissenschaftliches Personal. In: AQA Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hg.): *Personalmanagement als Schlüssel zur nachhaltigen Hochschulentwicklung*. Wien, S. 41–46
- Pellert, A. (2002): Hochschule und Qualität. In: Reil, Th./Winter, M. (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Bielefeld, S. 21–29

Welter, P. (2010): Besonnen. In: FAZ vom 30.1.2010, S. 10

Wissenschaftsrat (2012): Wissenschaftsrat empfiehlt Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Pressemitteilung vom 29.5.2012 (Internet: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf; zuletzt aufgesucht am 29.5.2012)