Universität Konstanz
Fachbereich für Politik- und Verwaltungswissenschaft

Diplomarbeit

Qualitätssicherung im Bologna-Prozess

Eine vergleichende Fallstudie der Universitäten Konstanz und Grenoble-II

vorgelegt von

Tonia Bieber

Matrikelnummer 01/ 495461

Tonia.Bieber@uni-konstanz.de

Erstgutachter: Prof. Dr. Christoph Knill
Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Seibel

Konstanz, 2. Februar 2007

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2007/4519/
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-45192

Widmung

Für meine Eltern

Gabriele und Roland

Für Simone

Copyright 2007 © by Tonia Bieber
Diese Arbeit einschließlich aller Tabellen und Abbildungen (auf der CD) ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Autors unzulässig.

SUMMARY

Quality Assurance in the Bologna-Process. A Comparative Case Study of Universities of Constance and Grenoble-II

Recent Europeanization processes in main economic areas such as GATS as well as the establishment of a single European currency require an increase of employee mobility all over Europe. As the pre-eminent reform of European higher education, the *Bologna process* meets this requirement by seeking to create a "European Higher Education Area" by 2010. In an effort to increase the quality and transparency of final degrees of higher education, the harmonization of quality assurance systems in Europe was promoted by the adoption of the *European Standards and Guidelines of Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) at the meeting of education ministers in Bergen 2005. Until now, few scientific studies were conducted on the progress of European quality assurance systems towards the ESG. This study of quality assurance in French and German higher education aims to fill the void in quality assurance research. In the hope of acquiring a better knowledge of higher education reform processes, two *questions* arise as paramount: "What achievements did the universities make in implementing the "European Standards and Guidelines" in their quality assurance systems and how far-reaching are they?" and "What are the reasons for the supposed implementation of the non-binding "European Standards and Guidelines"? These questions are examined through a comparative case study of the universities of Constance and Grenoble-II. According to the ESG the term *quality assurance* is characterized as responsibility for quality assurance, quality-related personnel management, internal evaluation and external evaluation and accreditation, quality-related report and information systems. The expression *reform* is defined as the implementation of elements of the ESG (chapter two). After a discussion of possible theories in chapter three, chapter four applies the coercive, mimetic, and normative mechanisms of the *institutional isomorphism* to build three research *hypotheses* to define these independent variables which may, in turn, explain the characteristics of the dependent variable "quality assurance system". The fifth chapter illustrates the *research design*, which includes the research period from 1996 to 2006, and the method of triangulation. The latter combines analysis of documents and secondary literature, and interviews with higher education experts in universities, higher education ministries as well as national and international quality assurance agencies. Chapters 6 and 7 present us with answers to our research questions. The *findings* of this study show a *partial convergence*: In some of the examined quality assurance areas, both universities showed progress towards the ESG, proving that convergence exists. However, the fields in which divergence was stated, prevailed over those where convergence was found. In these areas, only the University of Constance made progress while the University of Grenoble-II lagged behind. The comparison shows that the University of Constance has made more progress towards the implementation of the ESG than its French counterpart, despite having similar levels of quality assurance when it was first measured in 1996. Thus, the reality highlighted by empirical data is surprisingly contrary to the theory of *institutional isomorphism* and proves a paradoxical fact necessitating further research. The relevance of the research topic for future research is still growing, especially in light of the agreed May 2007 deadline, when progress reports are expected on the implementation of the ESG.

ZUSAMMENFASSUNG

Jüngste Europäisierungsprozesse zentraler Wirtschaftsbereiche wie das GATS oder die Euroeinführung erfordern die Steigerung der Mobilität der Arbeitnehmer. Im Anschluss daran gab der *Bologna-Prozess* 1999 die Initialzündung zur Realisierung eines Europäischen Hochschulraums. Um die Transparenz und die Qualität der Studienabschlüsse zu erhöhen, wurden die Voraussetzungen für die Harmonisierung der europäischen Qualitätssicherungssysteme geschaffen: Die „*Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum*“ wurden auf dem Ministerkonferenz in Bergen 2005 verabschiedet.

Trotz der Bedeutung der Qualitätssicherung existieren bisher wenige wissenschaftliche Studien über den Fortschritt der europäischen Qualitätssicherungssysteme in Richtung dieser Standards und Richtlinien. Mit der Erforschung der *Qualitätssicherung* im französischen und deutschen Hochschulsystem soll diese Arbeit die Forschungslücke schließen. Zwei Forschungsfragen werden untersucht: „Welche Fortschritte gab es in den Universitäten hinsichtlich der Umsetzung der „Europäischen Standards und Richtlinien“? und „Was sind die Gründe für die vermutete Implementierung der nicht bindenden „Europäischen Standards und Richtlinien“? Zur Beantwortung wurde eine komparative Fallstudie der Universitäten Konstanz und Grenoble-II durchgeführt.

Der Begriff *Qualitätssicherung* wird – entsprechend den Europäischen Standards und Richtlinien – definiert als „Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung“, qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme“, „qualitätsbezogenes Personalmanagement“, „interne Evaluation“ sowie „externe Evaluation und Akkreditierung“.
Der Begriff *Reform* wird definiert als Implementierung von Komponenten der Europäischen Standards und Richtlinien. Nach Erörterung möglicher Theorien wird der *Institutionelle Isomorphismus* als theoretische Grundlage zur Ableitung dreier *Forschungshypothesen* verwendet: Die Hypothese des Isomorphismus durch Zwang, des mimetischen Isomorphismus sowie des normativen Isomorphismus. Diese beschreiben den Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable „Qualitätssicherungssystem“. Das qualitative *Forschungsdesign* (Untersuchungszeitraum 1996-2006) nutzt die Methode der Triangulation, die neben Sekundär- und Dokumentenanalyse auch Experteninterviews mit Entscheidungsträgern der Universitäten, der Wissenschafts- bzw. Bildungsministerien sowie nationaler und internationaler Qualitätssicherungsagenturen beinhaltete.

Das *Forschungsergebnis* zeigt eine *Teil-Konvergenz*: In manchen Bereichen der Qualitätssicherung wurden in beiden Universitäten gleichgerichtete Reformen in Richtung der Europäischen Standards und Richtlinien festgestellt. Andererseits überwog die Zahl derjenigen Handlungsfelder, in denen nur die Universität Konstanz Reformschritte zeigte und in denen somit keine Konvergenz vorlag. Dieses überraschende Ergebnis steht konträr zur Theorie des *Institutionellen Isomorphismus*: Während die Hypothesen des normativen Isomorphismus und des mimetischen Isomorphismus teilweise bestätigt wurden, wurde die Hypothese des Isomorphismus durch Zwang als einzige widerlegt. Fortschritte für die Umsetzung der ESR werden bereits im Mai 2007 erwartet. Bis zu diesem Termin ist eine Konvergenz äußerst unwahrscheinlich. Somit besteht weiterer Forschungsbedarf, aus welchen Gründen noch keine Konvergenz vorliegt und wie sich der Konvergenzprozess fördern lässt.

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

1 EINLEITUNG 1

1.1 Fragestellung 2

1.2 Aufbau der Arbeit 3

2 BEGRIFFSDEFINITIONEN 4

2.1 Die Hochschulsysteme Frankreichs und Deutschlands 4

2.2 Hochschulreformen in Frankreich und Deutschland 6

2.3 Aktuelle Hochschulreform in Europa: Der Bologna-Prozess 8

2.3.1 Das Ziel „Qualitätssicherung der Lehre“ 11

2.3.2 Konvergenz der europäischen Qualitätssicherungssysteme 12

3 STAND DER FORSCHUNG 14

3.1 Der Historische Institutionalismus 14

3.2 Die vergleichende Hochschulforschung 15

3.3 Die Forschung zum Bologna-Prozess 16

3.4 Die Konvergenzforschung 18

4 DIE THEORIE DES INSTITUTIONELLEN ISOMORPHISMUS 20

4.1 Darstellung der Theorie 20

4.2 Ableitung der Forschungshypothesen 22

4.2.1 Der mimetische Isomorphismus 22

4.2.2 Der normative Isomorphismus 24

4.2.3 Der Isomorphismus durch Zwang 25

5 FORSCHUNGSDESIGN UND METHODIK 27

5.1 Untersuchungsobjekt und –zeitraum 27

5.2 Gütekriterien der Messung: Reliabilität und Validität 28

5.3 Operationalisierung der Variablen 30

5.4 Methodische Grundlagen der Datenerhebung 33

5.5 Datenerhebung in den Universitäten 34

6 VERGLEICH DER UNIVERSITÄREN QUALITÄTSSICHERUNGSSYSTEME 38
6.1 Strategische Steuerung der Qualitätssicherung 38
6.1.1 Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung 38
6.1.2 Qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme 41
6.1.3 Qualitätsbezogenes Personalmanagement 43
6.2 Operative Maßnahmen zur Qualitätssicherung 46
6.2.1 Interne Evaluation 46
6.2.2 Externe Evaluation und Akkreditierung 49
6.3 Entwicklung der Qualitätssicherungssysteme 54
6.4 Zusammenfassender Vergleich der Reformen 57

7 ÜBERPRÜFUNG DER FORSCHUNGSHYPOTHESEN 61
7.1 Hypothese I: Der mimetische Isomorphismus 61
7.1.1 Indikatoren: Einnahmen und Haushaltsperiode 61
7.1.2 Indikator: Wettbewerbsdruck 64
7.1.3 Überprüfung der Hypothese I 65
7.2 Hypothese II: Der normative Isomorphismus 66
7.2.1 Indikator: Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen 66
7.2.2 Indikator: Transnationale Kommunikation des Rektorats 68
7.2.3 Indikator: Transnationale Kommunikation der Lehrenden 70
7.2.4 Indikator: Transnationale Kommunikation der Studierenden 71
7.2.5 Überprüfung der Hypothese II 73
7.3 Hypothese III: Der Isomorphismus durch Zwang 74
7.3.1 Indikator: Rechtliche Regelungsdichte 75
7.3.2 Indikator: Zentralisierung finanzieller Ressourcen 80
7.3.3 Überprüfung der Hypothese III 81
7.4 Erklärungsgehalt der Hypothesen 82

8 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK 83
8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse 83
8.2 Diskussion und Ausblick 85

9 LITERATURVERZEICHNIS 88

10 ANHANG 100
10.1 Dokumentenverzeichnis und Datenquellen 100
10.1.1 Universität Grenoble-II 101
10.1.2 Universität Konstanz 102
10.2 Vorstellung des Projekts im Anschreiben 104
10.2.1 Universität Grenoble-II 104
10.2.2 Universität Konstanz 106
10.3 Leitfäden der Experten-Interviews 108
10.3.1 Universität Grenoble-II 108
10.3.2 Universität Konstanz 112
10.4 Rechtliche Grundlagen der Qualitätssicherung (Auszüge) 117
10.4.1 Universität Grenoble-II 117
10.4.2 Universität Konstanz 121
10.5 Kommuniqués des Bologna-Prozesses (Auszüge) 125
10.6 Europäische Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (Auszug) 128
10.7 Beschreibung der beigefügten CD 130

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildungen

Abb. 1: Der Bologna-Prozess: Schritte zum Europäischen Hochschulraum 2010..... 11

Abb. 2: Homogenisierungsprozesse von Organisationsstrukturen 20

Abb. 3: Pfadmodell zur Mikrofundierung der Hypothese I 23

Abb. 4: Pfadmodell zur Mikrofundierung der Hypothese II 25

Abb. 5: Pfadmodell zur Mikrofundierung der Hypothese III..... 26

Abb. 6: Finanzielle Ausstattung der Universitäten im Vergleich..... 63

Abb. 7: Finanzielle Planungssicherheit der Universitäten im Vergleich..... 63

Abb. 8: Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen (UPMF) ... 67

Abb. 9: Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen (UKON)... 67

Abb. 10: Transnationale Kooperation des *Rektorats* der Universität Grenoble-II..... 68

Abb. 11: Transnationale Kooperation des *Rektorats* der Universität Konstanz..... 69

Abb. 12: Transnationale Kooperation der *Lehrenden* der Universität Grenoble-II 70

Abb. 13: Transnationale Kooperation der *Lehrenden* der Universität Konstanz 71

Abb. 14: Transnationale Kooperation der *Studierenden* der Universität Grenoble-II ... 72

Abb. 15: Transnationale Kooperation der *Studierenden* der Universität Konstanz 73

Abb. 16: Rechtliche Regelungen im Vergleich 79

Abb. 17: Vergleich der Finanzierungsquellen der Universitäten 81

Tabellen

Tab. 1: Operationalisierung der unabhängigen Variablen „Unsicherheit“ 30

Tab. 2: Operationalisierung der unabhängigen Variablen „normativer Druck“ 30

Tab. 3: Operationalisierung der unabhängigen Variablen „Zwang“ 31

Tab. 4: Operationalisierung „Verantwortlichkeit“ 31

Tab. 5: Operationalisierung „Qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme“ . 32

Tab. 6: Operationalisierung „Qualitätsbezogenes Personalmanagement“ 32

Tab. 7: Operationalisierung „Interne Evaluation“ 32

Tab. 8: Operationalisierung „Externe Evaluation und Akkreditierung“ 32

Tab. 9: Gesprächspartner der Experteninterviews in der Universität Grenoble-II 36

Tab. 10: Gesprächspartner der Experteninterviews in der Universität Konstanz 36

Tab. 11: Gesprächspartner der Experteninterviews in verschiedenen Organisationen .. 37

Tab. 12: Quality Assurance-Scorecard: Entwicklung des Qualitätssicherungssystems der Universität Grenoble-II 54

Tab. 13: Quality Assurance-Scorecard: Entwicklung des Qualitätssicherungssystems der Universität Konstanz 55

Tab. 14: Quality Assurance-Scorecard: Die Qualitätssicherungssysteme der Universitäten (1996) 57

Tab. 15: Quality Assurance-Scorecard: Die Qualitätssicherungssysteme der Universitäten (2006) 58

Tab. 16: Ausprägungen der Indikatoren der unabhängigen Variablen „Unsicherheit“ .. 65

Tab. 17: Ausprägungen der Indikatoren der unabhängigen Variablen „normativer Druck“ 74

Tab. 18: Ausprägungen der Indikatoren der unabhängigen Variablen „Zwang“ 81

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

-	ACQUIN	Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut
-	AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
-	AFAQ	Association Française pour l'assurance de la qualité
-	AFNOR	Association française de normalisation
-	AFT	Allgemeiner Fakultätentag
-	AR	Akkreditierungsrat
-	ASIIN	Fachakkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, Informatik, Naturwissenschaften und Mathematik e.V.
-	BA	Bachelor
-	BdWi	Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler
-	BFUG	Bologna Follow-up-Gruppe
-	BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
-	BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
-	BSHH	Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
-	BW	Baden-Württemberg
-	CEPES	European Centre for Higher Education (UNESCO)
-	CHE	Zentrum für Hochschulentwicklung
-	CNE	staatliche Behörde für die Evaluation von Hochschulen, nationales Evaluationskomitee
-	CNESER	Comité National d'Enseignement Supérieur et de la Recherche
-	CNU	Comité national des universités
-	CNW	Curricularnormwert
-	CPU	Conférence des Présidents d'Université, frz. Rektorenkonferenz
-	CRE	Conférence des Recteurs Européens
-	DHV	Deutscher Hochschulverband
-	ECA	European Consortium for Accreditation in Higher Education
-	ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
-	EFR	Europäischer Forschungsraum
-	EHR	Europäischer Hochschulraum
-	ENIC	European Network of Information Centres
-	ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
-	EPCSCP	Établissements public à caractère scientifique, culturel et professionnel
-	ESIB	European Students International Bureau
-	ESR	Europäische Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im EHR
-	EU	Europäische Union

-	EUA	European University Association, europäische Hochschulverband
-	EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
-	EURYDICE	Bildungsinformationsnetz der EU, Brüssel
-	Evalag	Evaluationsagentur Baden-Württemberg
-	EvaNet	Netzwerk Qualitätssicherung und -entwicklung an deutschen Hochschulen
-	FAGE	Fédération des Associations Générales Etudiantes, frz. Studentenorganisation
-	FB	Fachbereich
-	FH	Fachhochschule
-	FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
-	GATS	General Agreement on Trade in Services
-	GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
-	HDZ	Hochschuldidaktisches Zentrum
-	HIS	Hochschul-Informations-System GmbH
-	HRK	Hochschulrektorenkonferenz
-	IAE	Institut d'administration des entreprises
-	IAU	International association of universities
-	IAUP	International Association of University Presidents
-	INCHER	Internationales Zentrum für Hochschulforschung
-	INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
-	IuK	Informations- und Kommunikations-Technologien
-	IUP	Instituts Universitaires Professionnalisés
-	IUT	Instituts Universitaires de Technologie
-	JQI	Joint Quality Initiative (informelles Netzwerk für QS und Akkreditierung)
-	KMK	Kultursministerkonferenz
-	LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
-	MA	Master
-	MWK	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
-	OECD	Organisation for economic cooperation and development
-	QS	Qualitätssicherung
-	QSS	Qualitätssicherungssystem
-	RZ	Rechenzentrum
-	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
-	UNEF	Union Nationale des Etudiants de France
-	WR	Wissenschaftsrat
-	WTO	Welthandelsorganisation
-	WZI	Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel
-	ZevA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur

DANKSAGUNG

Diese Arbeit entstand als Diplomarbeit am Fachbereich Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Konstanz. Besonderer Dank gilt hier Michael Dobbins und Torben Heinze, die jederzeit für Diskussionen zur Verfügung standen und mich mit vielen Ideen bereicherten. Danken möchte ich auch meinen Betreuern Prof. Dr. Christoph Knill und Prof. Dr. Wolfgang Seibel.

Dank gilt ebenfalls allen Interviewpartnern der Universitäten Konstanz und Grenoble-II sowie Lyon-II, insbesondere Charles Hadji, Alain Fernex und Tino Bargel. Auch Eric Froment und Harald Scheuthle möchte ich danken, die mir die Teilnahme am Ersten Internationalen Forum für Qualitätssicherung in München ermöglichten.

Den Interviewpartnern der Stuttgarter und Pariser Wissenschaftsministerien, der Deutsch-Französischen Studienmesse in Strasbourg sowie der Qualitätssicherungsorganisationen für ihre Hilfsbereitschaft und die sehr informativen Gespräche möchte ich an dieser Stelle ebenfalls meinen Dank aussprechen.

Auch möchte ich mich ganz herzlich bei meinen Eltern für ihre Unterstützung während meines gesamten Studiums und insbesondere in der Zeit der Entstehung dieser Arbeit bedanken.

Meinem Freund Tobias danke ich für seine Ideen, seinen Rat und seine Geduld, und für die wunderschöne Zeit, die wir während dieser Arbeit hatten.

1 Einleitung

Die Europäisierung zentraler Wirtschaftsbereiche durch das GATS[1] und die Euroeinführung erfordern die Steigerung der Mobilität der Arbeitnehmer innerhalb Europas. Hindernd hierfür wirkt aus Sicht der Arbeitgeber die mangelnde Transparenz des europäischen Hochschulbildungssektors hinsichtlich Qualität und Inhalt ausländischer Hochschulabschlüsse (Eckardt 2005: 32). Deshalb gab die Bologna-Erklärung 1999 den Startschuss für den Wechsel von der nationalen Gestaltung des Bildungsbereichs hin zur Realisierung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums bis 2010 (Keller 2003: 3). Dieser radikale Umbruch erfolgte in der Absicht, die Mobilitätsbarrieren im Hochschulbereich Europas abzubauen und somit die europaweite Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolventen zu fördern (Eckardt 2005: 59).

Der augenscheinlichste Aspekt des Bologna-Prozesses ist die Einführung konsekutiver Bachelor-Master-Studienstrukturen. Das Fundament des gemeinsamen Hochschulraums bildet jedoch die *Qualitätssicherung*. Dies wurde auf der Ministerkonferenz von Bergen im Jahr 2005 explizit betont: „*Auf der Grundlage dessen, was wir bisher im Bologna-Prozess erreicht haben, möchten wir einen Europäischen Hochschulraum errichten, der auf den Prinzipien Qualität und Transparenz gründet*.“ (Bergen-Kommuniqué 2005: 7). Als Ergebnis wurden die „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ zur Harmonisierung der Qualitätssicherungssysteme Europas verabschiedet. Diese sollen bis zum nächsten Ministertreffen in London 2007 in allen europäischen Hochschulen umgesetzt sein. Kurz vor Ablauf dieser Frist stellt sich die Frage, wie weit die Hochschulen dieser Aufgabe nachgekommen sind.

[1] Das „Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen“ von 1995 wird im Rahmen der WTO verhandelt, um die Liberalisierung des Dienstleistungshandels voranzutreiben. Die Hochschulbildung stellt einen seiner sechzehn Dienstleistungsbereiche dar.

1.1 Fragestellung

> *„Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird! Aber eines weiß ich gewiss, dass es anders werden muss, damit es besser wird!“*
>
> Lichtenberg (15. Jhdt.)

Deshalb wird mit dieser Arbeit zunächst auf deskriptiver Ebene die *Bestandsaufnahme* der Implementierung der „Europäischen Standards und Richtlinien“ in den Qualitätssicherungssystemen ausgewählter Universitäten vorgenommen.

> *I. Inwieweit haben die untersuchten Universitäten ihre Qualitätssicherungssysteme in Richtung der „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung“ reformiert und ist Konvergenz feststellbar?*

Die „Europäischen Standards und Richtlinien“ besitzen keinen Gesetzesstatus und stellen somit lediglich unverbindliche Absichtserklärungen dar, zumal die Universitäten hohe Autonomie besitzen. Jedoch erscheint die Umsetzung der Standards in ganz Europa und somit die Konvergenz der Qualitätssicherungssysteme aufgrund der präzisen Anforderungen des Bergen-Kommuniqués an die Universitäten und der hohen Verbindlichkeit durch die Unterzeichnung der Bildungsminister plausibel. Deshalb bietet sich auch die Untersuchung der zugrunde liegenden Kausalmechanismen an:

> *II. Was sind die Ursachen für die vermutete Konvergenz der Qualitätssicherungssysteme der untersuchten Universitäten?*

Die Beantwortung der beiden Forschungsfragen erfolgt anhand der komparativen *Fallstudie* der französischen Universität Grenoble-II „Université Pierre Mendès France“ (UPMF) der Region Rhône-Alpes sowie der deutschen Universität Konstanz (UKON) des Bundeslandes Baden-Württemberg. Diese Universitäten sind geeignete Forschungsobjekte, da Frankreich und Deutschland zu den Initiatoren des Bologna-Prozesses zählen, und von den Studentenzahlen zu den bedeutendsten Staaten der EU gehören. Die Verallgemeinerung auf Universitäten anderer Signatarstaaten des Bologna-Prozesses ist aufgrund des Forschungsdesigns der *Fallstudie* nicht möglich.

1.2 Aufbau der Arbeit

Nach der Erläuterung der *Fragestellungen* werden im nächsten Kapitel die zentralen *Begriffe* erklärt. Dazu zählen das jeweilige Hochschulsystem, in dem die Veränderungen der Qualitätssicherung stattfinden (vgl. Fuchs et al. 2003), das zu reformierende System der Qualitätssicherung (van Vught/Westerheijden 1993) sowie die Art des untersuchten Prozesses der Konvergenz (vgl. Knill 2005). Kapitel 3 dokumentiert den *Stand der Forschung* und zeigt, welche Theorien möglicherweise die Veränderungen der Qualitätssicherungssysteme begründen könnten. In Erwartung konvergierender Prozesse bietet sich der *Institutionelle Isomorphismus* zur Erklärung dieses Phänomens an (DiMaggio/Powell 1983). Dieser wird als theoretische Grundlage zur Ableitung der drei Forschungshypothesen verwendet (Kapitel 4), die anhand der erhobenen Daten auf ihre Gültigkeit im Kontext der Untersuchung hin überprüft werden. Das *Forschungsdesign* gewährleistet die Reliabilität der vergleichenden Fallstudie durch Begründung der Fallauswahl sowie Operationalisierung der Variablen (Kapitel 5). Mittels der Methode der *Triangulation* wurden neben Sekundär- und Dokumentenanalyse auch Experteninterviews mit ausgewählten Entscheidungsträgern der Universitäten, der Wissenschaftsministerien sowie nationaler und internationaler Qualitätssicherungsagenturen anhand verschiedener Interview-Leitfäden durchgeführt. Der *Vergleich der Qualitätssicherungssysteme* der Universitäten im 6. Kapitel wird in fünf Bereichen vorgenommen: „Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung“, „qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme“, „qualitätsbezogenes Personalmanagement“, „interne Evaluation“ sowie „externe Akkreditierung und Evaluation“ (vgl. ENQA 2005). Das Ergebnis beantwortet die *Forschungsfrage I*: Es zeigt, ob konvergente Prozesse bei der Umsetzung der „Europäischen Standards und Richtlinien“ vorlagen und bildet somit den Ausgangspunkt für die Überprüfung der Hypothesen (Kapitel 7). Hier wird dargestellt, welche der Ursachen - Unsicherheit, normativer Druck oder Zwang - die Veränderung der Qualitätssicherungssysteme beeinflusst haben könnten. Auf diese Weise kann die vermutete Konvergenz der Qualitätssicherungssysteme erklärt und die *Forschungsfrage II* beantwortet werden. Kapitel 8 fasst die in Kapitel 6 und 7 erarbeiteten Forschungsergebnisse zusammen. Abschließend werden alternative Erklärungswege aufgezeigt, die den Ausgangspunkt für künftige Forschung darstellen können.

2 Begriffsdefinitionen

Dieses Kapitel soll die Bedeutung der zentralen Begriffe erläutern. Nach der Spezifikation der Konzepte „Hochschulsystem“ und „Hochschulreform“ wird auf den „Bologna-Prozess“, die „Qualitätssicherung der Lehre“ als zentrales Ziel des Bologna-Prozesses sowie die angestrebte „Konvergenz der Qualitätssicherungssysteme“ eingegangen.

2.1 Die Hochschulsysteme Frankreichs und Deutschlands

Der Begriff „*Hochschulsystem*“ bezeichnet die strukturelle Gestalt der Gesamtheit der Hochschultypen eines Landes, die durch landesspezifische Merkmale wie Art des Hochschulzugangs, Anteil und Typen von Hochschulen, Finanzierungsquellen, Autonomiegrad sowie Studiengängen und –Abschlüssen gekennzeichnet ist (vgl. Teichler 2005). Seine Funktion liegt in der Erfüllung von Aufgaben wissenschaftlicher Forschung und Lehre. Die hier untersuchten Hochschulsysteme Frankreichs und Deutschlands werden im Folgenden vorgestellt.

Frankreichs Hochschulsystem besaß bis zum Bologna-Prozess ein zweistufig gestaltetes Studienabschlusssystem. Seine binär angelegte *Struktur* gliedert sich in die beiden Hochschultypen „Grandes Ecoles“[2] sowie „Universitäten“ (Alesi 2005: 67). Der *Universitätssektor* wird in dieser Arbeit untersucht. Er bildet die größte Komponente der Hochschulbildung und besteht aus traditionellen Universitäten, die häufig spezialisierte Technische Institute und Institute für Wirtschaftsingenieurwesen umfassen. Da er keine Auswahlverfahren für Studienbewerber bei der Zulassung vorsieht, unterscheidet er sich von den Grandes Ecoles und wird als „offener“, nichtselektiver Bereich charakterisiert (Goedegebuure/Neuparth 1993: 133). Im Gegensatz zu den Grandes Ecoles limitiert er die Studienplätze nicht und weist geringere Einschreibungs- bzw. Studiengebühren auf. Die *Studienabschlussstruktur* war bis zur Einführung der neuen Bachelor-Master-Strukturen mehrstufig gestaltet, mit einer einstufigen Doktoratsphase (Romainville 2002: 56). Die *Steuerung* und *Finanzierung* der Universitäten erfolgt primär durch den Staat: Dieser allein regelt die Vergabe beruflicher und akademischer Abschlüsse von Diplomen und Zertifikaten, z.B.

[2] Das französische System weist mit den Grandes Ecoles eine ausgeprägtere Eliteausbildung als das deutsche auf. Der Hochschultyp der Grandes Ecoles bezeichnet Eliteeinrichtungen zur Ausbildung des staatlichen Führungsnachwuchses. Ihr Zugang ist im Gegensatz zum Universitätssektor sehr selektiv und wettbewerbsgeprägt. Die meisten sind öffentliche Einrichtungen, jedoch existieren auch private mit staatlicher Anerkennung.

über die „habilitation“[3] (vgl. Chevaillier 2005; Fréville 2001), räumt den Hochschulen jedoch eine gewisse Autonomie ein (Kehm/Teichler 1998). Neben staatlichen Zuschüssen finanzieren sich die Hochschulen auch über Studiengebühren sowie Drittmittel, die jedoch beide anteilsmäßig geringer sind als in Deutschland.

Das *deutsche Hochschulsystem* folgte bis zur Umsetzung der neuen Studienstrukturen im Jahr 2003 einer einstufigen *Studienstruktur* sowie einem einstufigen Doktoratsmodell (Reichert/Tauch 2005: 33). Die binäre Gliederung des Systems in Fachhochschulen und Universitäten ist noch recht jungen Datums (vgl. Romainville 2002: 55).[4] Die Mehrheit der Universitäten bilden rechtsfähige öffentlich-rechtliche *Körperschaften*, die dem jeweiligen Wissenschaftsministerium der Bundesländer bzw. dem Senator für Wissenschaft und Kunst unterstehen (Kehm/Teichler 1998). Im Gegensatz zum französischen Universitätssektor wird im deutschen der *Zugang* durch Numerus Clausus, Eignungsfeststellungsverfahren und seit 2006 zunehmend durch allgemeine Studiengebühren beschränkt (Romainville 2002: 54).[5] Das deutsche System erfuhr seine grundlegende Ausrichtung mit der Gründung der Humboldt-Universität im Jahr 1809/1810. Das *Humboldtsche Universitätskonzept* integrierte Forschung und Lehre.[6] Derzeit zeigt sich jedoch immer wieder der Vorrang der Forschung, z.B. bei Berufungen, Drittmittelprogrammen und Evaluationen (vgl. Schade 2005; Schwarz/Westerheijden 2004). Das Grundrecht der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre (Jarass/Pieroth 1995) nach dem Humboldtschen Prinzip, das die Ausrichtung von Forschung und Lehre an rein akademischen Kriterien und Prinzipen vorsieht, beschränkt den Zugriff des Staats, der den Universitäten weitgehend Autonomie gewährt.

Gemeinsam sind den Hochschulsysteme Deutschlands und Frankreichs die chronische Unterfinanzierung, der Personalmangel sowie die studentische Überlastsituation (vgl. Teichler 2005). Diese Situation gefährdet die Qualität des *tertiären Bildungsbereichs*[7] und gibt Anlass zu Reformen der Hochschulsysteme.

[3] Dies ist die staatliche Genehmigung von Studienabschlüssen.
[4] Das Konzept der Fachhochschulen wurde Ende der 1960er Jahre erstmals diskutiert und bis Anfang der 1970er Jahre umgesetzt. Seit dem Bologna-Prozess wird begrifflich nicht mehr nach Hochschultypen differenziert, da nun in beiden Hochschultypen Bachelor und Master-Abschlüsse vergeben werden.
[5] Langzeitstudiengebühren, die in manchen Bundesländern existierten, entfallen durch die Einführung der allgemeinen Studiengebühren.
[6] Demnach sollen die Lehrkräfte neben ihrer Lehrtätigkeit auch Forschung betreiben, um ein hohes Niveau der Lehre zu gewährleisten und den Studierenden eine wissenschaftliche Denkweise zu vermitteln.
[7] Diese bezeichnet die Hochschulbildung, im Gegensatz zur primären (Grundschulbildung) und sekundären Bildung (weiterführende Schulen).

2.2 Hochschulreformen in Frankreich und Deutschland

Der Begriff *Reform* bezeichnet bewusst herbeigeführte Veränderungen sozialer und organisatorischer Verhältnisse (Klein/Schubert 2006). Sie impliziert die Umgestaltung bestehender Bedingungen und Systeme mit dem Ziel der Beseitigung bestehender Missstände, oder der Änderung der Verhältnisse zum Besseren hin. Meist geht es um Anpassungen an neue Entwicklungen sowie um Erkenntnisse, wie ein System besser oder effektiver gestaltet werden kann (Nohlen 1995: 551).

Als *Hochschulreform* definiert man Reformen im Hochschulbereich, die die konkrete Ausgestaltung der Hochschulen betreffen. Derzeit geben die mangelhafte Finanzierung der Hochschulen, gesellschaftliche Paradigmenwechsel, z.B. im Hinblick auf die Evaluation[8], und auch die veränderte Wettbewerbssituation Anlass für Reformen (Huisman/van der Wende 2004a).

Das *französische Hochschulsystem* beruht in seiner zentralisierten Gestaltung auf den *napoleonischen* Reformen von 1808/1809. Es bestand von 1896 bis 1968 aus Fakultäten, nicht aus Universitäten. Das *Hochschulrahmengesetz Fauré* vom 12.11.1968 als erste große Reform des 20. Jahrhunderts fasste die bisher getrennten Fakultäten zu Universitäten mit eigenen Selbstverwaltungs- und Mitbestimmungsrechten zusammen, um eine fächerübergreifende Zusammenarbeit in Forschung und Lehre zu ermöglichen (Fauré 1978). Es gab den Universitäten zum ersten Mal seit der Französischen Revolution 1789 einen gesetzlichen Rahmen[9] und schuf drei Arten von Universitäten - naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche - mit fachbereichsähnlichen „Lehr- und Forschungseinheiten“ (EPCSCP). Die zweite große Hochschulreform erfolgte durch das *Gesetz Savary* am 26.01.1984, das die Universitäten in rechtlicher Hinsicht zu „wissenschaftlichen, kulturellen und berufsbezogenen öffentlichen Einrichtungen“ machte.[10] Diese wurden also prinzipiell autonom, unterstanden jedoch weiterhin der Aufsicht des Wissenschaftsministeriums (Chevaillier 2005). Auch gewährte das Gesetz den Lehr- und Forschungseinheiten eine institutionelle Autonomie im Inneren der Universität, jedoch keine juristische oder finanzielle Selbstbestimmung (Younes 2006: 19ff.). Es stärkte Vereinheitlichungs- und Mitbestimmungsgrundsätze und erweiterte die Entscheidungsstrukturen

[8] Die Evaluation der Hochschulen wird zunehmend eingesetzt, um die Rechenschaftspflicht der Universitäten zu erfüllen, deren Autonomie in den letzten Jahrzehnten gestiegen ist (Teichler 2005).
[9] Benannt nach Edgar Fauré, französischer Erziehungsminister, 1968-1969.
[10] Benannt nach Alain Savary, französischer Bildungsminister, 1981-1984.

durch ein zusätzliches Gremium und durch die Einbeziehung hochschulexterner Personen in die Hochschulorgane (Beckmeier/Neusel 1992: 36). Steigende Studentenzahlen sowie die Zunahme von Komplexität und Autonomie des Hochschulsystems erforderten 1984 die Gründung des nationalen Evaluationskomitees (CNE), das die staatlichen Kontrollmöglichkeiten verstärkte (Crozier et al. 2005: 13). Mit dem *Gesetzentwurf Devaquet* von 1986 wurde ein neues Hochschulrahmengesetz vorgeschlagen, das Teile des Gesetzes Savary abschaffen sollte. Der Gesetzesentwurf beabsichtigte eine stärkere Differenzierung des Ausbildungssystems und die Erhöhung der professoralen Einflussmöglichkeiten auf allen Entscheidungsebenen der Universität. Heftige politische Reaktionen ließen es scheitern, so dass in den Hochschulen nun unterschiedliche Regelungen gelten. Die *Reform Bayrou* vom 09.04.1997 machte erstmals die Evaluation der Hochschulbildung obligatorisch (CNE 2005a: 11), um die Rechenschaftspflicht der Hochschulen gegenüber der Öffentlichkeit angesichts deren zunehmenden institutionellen Autonomie und der staatlichen Finanzkrise zu erhöhen (Younes 2006: 19f.).

Das Hochschulsystem *Deutschlands* wurde mit dem *Hochschulrahmengesetz* 1976 reformiert. Dieses formulierte Rahmenregelungen für die Aufgabenbestimmung, die Organisations- und Selbstverwaltungsstruktur, die Mitbestimmungsmodi und die Berufungsverfahren (Goedegebuure/Neuparth 1993: 132 ff.). Zur Förderung der Selbstverwaltung wurden Fachbereiche als neue organisatorische Grundeinheiten der Hochschule geschaffen, so dass Lehrstühle, Institute und Fakultäten aufgegeben wurden. Bis zur Föderalismusreform 2006 konnte der Bund durch die *Rahmengesetzgebung* auf die Entwicklung des Hochschulsystems Einfluss nehmen, während nun die einzelnen Länder für die Hochschulen zuständig sind (vgl. Lachmuth 2006).[11] Die Verteilung der Entscheidungskompetenzen zwischen Staat und Hochschule gewährt den Hochschulen weit mehr *Autonomie* als in Frankreich (Clark/Neave 1992). Die gestiegene Autonomie der Universitäten war das wichtigste Reformelement im Hochschulbereich der letzten zwanzig Jahre (vgl. EURYDICE 2002; Schade 2005: 71). Demzufolge gab es eine Veränderung vom Interventionsstaat *(interventionary state)* hin zum unterstützenden Staat, der selbst gesteuerte Prozesse der beteiligten Akteure ermöglicht *(facilitatory state)* (vgl. Neave/van Vught 1991).

[11] Die Föderalismusreform setzte u.a. den § 75 GG der Rahmenvorschriften des Bundes außer Kraft. Die Rahmenrichtlinien für Bildung, Wissenschaft und Kunst werden dementsprechend noch bis 2008 von den Kultur- und Wissenschaftsministerien der Bundesländer gesetzt.

Die Hochschulreform des *Bologna-Prozesses* bündelt diese Reformprozesse der Hochschulsysteme Deutschlands und Frankreichs und fasst sie unter dem gemeinsamen Ziel der Realisierung des Europäischen Hochschulraums zusammen.

2.3 Aktuelle Hochschulreform in Europa: Der Bologna-Prozess

Der Terminus *Bologna-Prozess* bezeichnet die Reform der europäischen Hochschulsysteme. Dieser nahm seinen Anfang mit der *Bologna-Erklärung* vom 19.06.1999 (Bologna-Erklärung 1999) als Initiative der europäischen Staaten (Neave 2005: 20).[12] Er ist somit intergouvernementaler Art und zählt zu den *Top-Down*- Reformen.[13] In der Bologna-Erklärung verpflichteten sich die Bildungsminister der 29 Signatarstaaten, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum mit kompatiblen und transparenten Grundstrukturen zu schaffen (Musselin 2005a). Die Gründe für das Interesse und den Zusammenschluss der Minister an einem solchen Reformprozess lagen zum einen im internationalen Druck zur Steigerung der weltweiten *Wettbewerbsfähigkeit* des Bildungsstandorts Europa begründet: Der Bologna-Prozess wird von der Europäischen Kommission als Teil der *Lissabon-Strategie* von 2000 betrachtet, die das Ziel setzte, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Europäischer Rat 2000; Europäischer Rat 2002).[14] Über diese Abstimmung von Hochschulen und Sozialpartnern soll ein einheitlicher europäischer Arbeitsmarkt hergestellt werden. Zum anderen lagen die Gründe in *inhärenten Problemen* der europäischen Hochschulsysteme, z.B. lange Studienzeiten, hohe Abbruchsquoten und sinkende internationale Attraktivität. Diese nationalen Reformen konnten bisher nicht im nationalen Alleingang durchgesetzt werden, so dass diese Aufgaben mit dem

[12] Bereits 1988 war die Unterzeichnung der *Magna Charta Universitatum* (CRE 1988) der Bologna-Erklärung vorausgegangen. Darin artikulierten europäische Hochschulrektoren Ziele zur europäischen Hochschulentwicklung, z.B. der Anspruch auf Hochschulautonomie und Freiheit der Lehre und Forschung. *Unmittelbar* vor der Bologna-Erklärung erfolgte jedoch die *Sorbonne-Erklärung*. Diese setzte am 25.05.1998 das Ziel der Schaffung des gemeinsamen Rahmens für die Europäischen Bildungssysteme (Sorbonne-Erklärung 1998). Sie erfolgte nicht auf europäischer Ebene, sondern wurde nur von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland unterzeichnet und bildet den eigentlichen Beginn des Prozesses von Bologna. Der Prozess wurde jedoch deshalb nach dem Bologna-Treffen benannt, weil daran erstmals von europäischer Beteiligung gesprochen werden konnte (29 Teilnehmerstaaten), und er daher mehr öffentliche Aufmerksamkeit erhielt.

[13] Durch politische Absprache der zuständigen Bildungsminister, also auf oberster Ebene, soll „top down“ so viel Konvergenz als möglich erreicht werden.

[14] Diese sah die „*offene Methode der Koordination*” vor, bei der die Staaten eng kooperieren, um auf nationaler Ebene die Bedingungen für gemeinsame Bildungsziele zu schaffen. Diese Methode beinhaltet die Verwendung von Instrumenten wie Indikatoren, Benchmarks, Austausch von “good practice” und Peer review, um den Prozess zu überwachen und Fortschritt zu fördern (vgl. Bonnet 2004: 190).

Bologna-Prozess im europäischen Kontext gelöst werden sollten (Leegwater/Westerheijden 2003: 20).

Der Bologna-Prozess beruht auf einer freiwilligen Abstimmung der Staaten. Sie ist rechtlich nicht bindend und hat informellen *Konsenscharakter*, denn das Europäische Parlament besitzt in der Hochschulpolitik kaum legale Autorität (vgl. Nagel 2006: 56). Somit bleibt den Staaten einerseits genug Freiraum, um Kultur und Vielfalt[15] der nationalen Hochschulsysteme und Studienangebote zu sichern (vgl. Westerheijden 2002: 10). Andererseits ermöglicht das gemeinsame Vorgehen der am Bologna-Prozess teilnehmenden Staaten die europaweite Gewährleistung von Mindeststandards und Kriterien für die Qualitätssicherung (Kauko 2006: 2).[16] Für die Abstimmung der Qualitätssicherung in Europa bietet der Bologna-Prozess somit einen gemeinsamen Bezugsrahmen (Keller 2003: 12). Auf diese Weise soll das langfristige Ziel erreicht werden, die Anerkennung der Qualität der Studienabschlüsse zu fördern und die europäischen Hochschulabschlüsse somit für Arbeitgeber und Studierende gleichermaßen attraktiver zu machen (Teichler 2005).

Die *Bologna-Erklärung* ist durch sechs *Ziele* gekennzeichnet (Bologna-Erklärung 1999):

1. die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
2. die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/ graduate)
3. die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell)
4. die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen
5. *die Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung*
6. die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung.

Das Ziel der *Qualitätssicherung* wurde mit den Reformschritten der *Folgekonferenzen* stark erweitert und differenziert: Auf dem hochschulpolitischen Koordinationstreffen in Prag ratifizierten 33 europäische Bildungsminister am 19.05.2001 das *Prager Kommuniqué*. Dieses betonte die Förderung der engeren europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung zwischen Hochschulen, Anerkennungs- und Qualitätssicherungsnetzwerken (Prag-Kommuniqué 2001). Dazu sollen bei der Einführung gemeinsamer Rahmengrundsätze die besten Beispiele für die praktische Umsetzung verbreitet und gegenseitige Anerkennung, Vertrauen und Akzeptanz anderer Qualitätssicherungssysteme gestärkt werden

[15] Der Bologna-Prozess ist durch ein Spannungsverhältnis zwischen Bewahrung von Traditionen und Vielfalt einerseits, und einer Vereinheitlichung der Hochschulbildung andererseits gekennzeichnet (Interview D-G).
[16] So der Autor mir gegenüber im Emailkontakt, 15.01.2007.

(Keller 2003: 12). Die Transparenz und Vergleichbarkeit europäischer Hochschulabschlüsse sollen zudem durch Mechanismen der Qualitätssicherung, Evaluierung und Akkreditierung bzw. Zertifizierung und die Entwicklung des gemeinsamen Qualifikationsrahmens erhöht werden.

Das *Berlin-Kommuniqué* vom 18./19.09.2003 legt die Einführung bzw. Verstärkung der Qualitätssicherungssysteme als mittelfristige Priorität bis 2005 fest (Berlin-Kommuniqué 2003), z.B. soll die Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene gefördert werden (Berlin-Kommuniqué 2003). Zentraler Gesichtspunkt war die Zielsetzung, dass alle nationalen Qualitätssicherungssysteme bestimmte gemeinsame Charakteristika[17] aufweisen sollten (Alesi et al. 2005: 14): Die Minister erteilten der Europäischen Vereinigung für Qualitätssicherung (ENQA)[18] das sog. „Berliner Mandat", gemeinsam mit den europäischen Organisationen EUA, ESIB und EURASHE ein System gemeinsam vereinbarter Richtlinien und Standards zur Qualitätssicherung (Berlin-Kommuniqué 2003).[19]

Auf der Konferenz von *Bergen* am 19./20.05.2005 wurden diese sog. „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum" von den Ministern europaweit formell angenommen (Antoine 2006; Wächter 2004: 267).[20] Der Bericht enthält die Selbstverpflichtung der Staaten, die Prinzipien zur einheitlichen Gestaltung interner und externer Qualitätssicherung bis zur nächsten Ministerkonferenz im Mai 2007 umzusetzen (Bergen-Kommuniqué 2005; ENQA 2005).[21]

Der Bologna-Prozess war somit gekennzeichnet durch eine europaweit *zunehmend stärkere Abstimmung* und Regelung der Qualitätssicherung, die in der Formulierung der gemeinsamen „Europäischen Standards und Richtlinien" gipfelte (vgl. ENQA 2005).

---

[17] Z.B. gemeinsame Verfahrensstandards und Kriterien für Evaluationen und Akkreditierungen und klare Definition der Zuständigkeiten aller Beteiligten.

[18] Diese wurde 2003 in Berlin beratendes Mitglied der BFUG.

[19] Ziel war auch die Entwicklung eines Referenzrahmens für Qualifikationen (vgl. Bologna Working Group for Qualifications Framework 2005)

[20] 45 Länder sind seitdem am Bologna-Prozess beteiligt und Mitglieder der BFUG: Albanien, Andorra, Armenien, Aserbaidschan, Belgien (flämische und französische Gemeinschaft), Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, der Heilige Stuhl, Island, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Moldau, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, die Russische Föderation, Serbien und Montenegro, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, Mazedonien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Zypern. Außerdem ist die EK stimmberechtigtes Mitglied der BFUG. Der Europarat, ESIB, die EI, ENQA, EUA, EURASHE, UNESCO/CEPES und UNICE sind beratende Mitglieder der BFUG (Bergen-Kommuniqué 2005).

[21] sowie zu einem Peer Review-System für Qualitätssicherungsagenturen

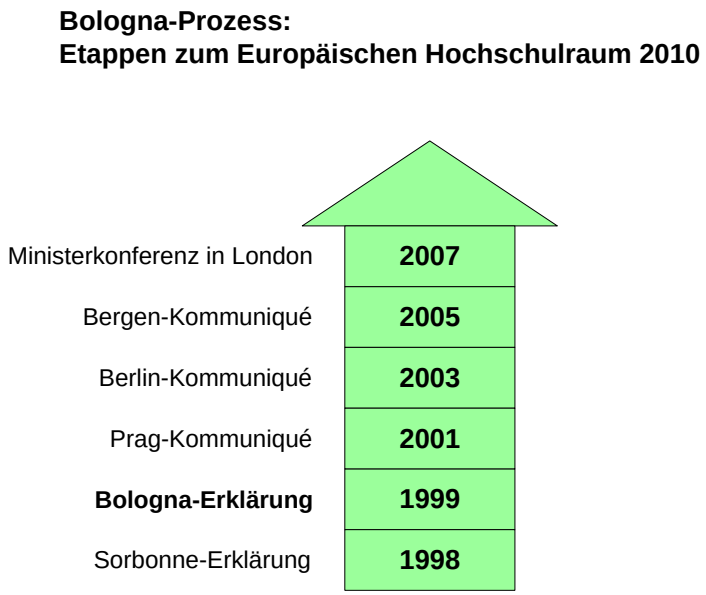

Abb. 1: Der Bologna-Prozess: Schritte zum Europäischen Hochschulraum 2010

2.3.1 Das Ziel „Qualitätssicherung der Lehre“

„The essential task of education is precisely quality”

(Neave 2003: 154)

Das hauptsächliche Ziel des Bologna-Prozesses ist die Qualitätssicherung der Lehre im Europäischen Hochschulraum.[22] Es existiert keine allgemein gültige Definition für Qualitätssicherung, da jede Anspruchsgruppe andere Gesichtspunkte betont (Middlehurst 2001). Das Handbuch der europäischen Studierendenorganisation ESIB, einem zentralen Akteur im Bologna-Prozess, definiert Qualitätssicherung wie folgt:

> *“An educational definition [of quality assurance] is that of an ongoing process ensuring the delivery of agreed standards. These agreed standards should ensure that every educational institution where quality is assured has the potential to achieve a high quality of content and results. [Quality assurance is]The means by which an institution can guarantee with confidence and certainty, that the standards and quality of its educational provision are being maintained and enhanced.”*

Das für die Qualitätssicherungsverfahren erforderliche Maß an Zuverlässigkeit, Objektivität und Vergleichbarkeit soll in Europa durch die unverzichtbaren „Standards und Richtlinien der Qualitätssicherung“ gewährleistet werden, die Handlungsprinzipien für die externe sowie interne Qualitätssicherung der Universitäten definieren (vgl. ENQA 2005;

[22] Der Europäische Forschungsraum beinhaltet die Qualität der *Forschung*. Diese ist zwar auch zentral für die Qualität der Lehre, soll hier jedoch nicht näher betrachtet werden. Die Qualität der *Hochschulverwaltung* wird jedoch im Rahmen der Analyse der Qualitätssicherungssysteme berücksichtigt (Kapitel 6).

Westerheijden 2003). Folgende *Bereiche* der Qualitätssicherung sind den Europäischen Standards und Richtlinien zufolge für Analyse und Vergleich der Qualitätssicherungssysteme unabdingbar (vgl. ENQA 2005): Die *strategische* Ebene der Leitung und Verwaltung der Universität ist zuständig für grundlegende Zielsetzungen und Strukturentscheidungen über Aufbau und Abläufe von Qualitätssicherung, z.B. von institutionellen Evaluationen oder fachspezifischer Programm-Evaluationen und -Akkreditierungen einzelner Studiengänge (Hofmann 2005: 16). Maßnahmen zur langfristigen Qualitätssicherung der Universität sind hier: „Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung“ (1), Organisation der „qualitätsbezogenen Berichts- und Informationssysteme“ (2) und die strategische Positionierung der Personalressourcen durch „qualitätsbezogenes Personalmanagement“ (3). Die Durchführung der Evaluation selbst betrifft meist nur Teile der Hochschule, z.B. einzelne Fachbereiche. Auf dieser *operativen* Ebene der Umsetzung der Qualitätssicherungsmaßnahmen sind die „interne Evaluation“ (4) sowie die „externe Evaluation und Akkreditierung“ (5) von Bedeutung. Anhand dieser fünf Bereiche werden die Qualitätssicherungssysteme der beiden untersuchten Universitäten analysiert (Kapitel 6).

2.3.2 Konvergenz der europäischen Qualitätssicherungssysteme

> *„For although it is not wholly an abstraction to talk about an American higher education system, it is most certainly so when one talks about a European higher education system. “*
>
> (Neave 2003: 142)

Die *Konvergenz* bezeichnet die gleichgerichtete Entwicklung von Systemen (Bennett 1991: 215). Im Bereich der *Qualitätssicherung* wird diese mit der Umsetzung der „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung“ erstrebt (Huisman/van der Wende 2004a; Olsen 2005: 19; Wächter 2004: 268). Dabei steht nicht die detailgetreue Angleichung der Instrumente der Qualitätssicherung im Mittelpunkt, sondern der Einsatz *vergleichbarer* Methoden (Keller 2003: 21), die ein gewisses Qualitätsniveau gewährleisten (van Damme 2002: 7f.). *Ziel* ist die Realisierung eines gemeinsamen Qualitätssicherungsmodells durch die Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien in allen europäischen Hochschulsystemen (Huisman/van der Wende 2004b). Deshalb soll in dieser Arbeit der Begriff der *Reform* für die Annäherung der Systeme an diese Standards und Richtlinien verwendet werden. Liegen in *mehreren* Ländern Reformschritte vor, so ist von einer *Konvergenz* zu sprechen.

Die Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien stellt eine reine *Selbstverpflichtung* der Staaten dar, die nicht von der europäischen Ebene erzwungen werden kann. Im Hinblick auf die für Mai 2007 gesetzte Frist zur Umsetzung stellt sich die Frage nach den *Gründen*, weshalb im Bereich der Qualitätssicherung eine Harmonisierung wahrscheinlich ist bzw. welche Hinderungsgründe dafür bestehen könnten.

3 Stand der Forschung

Für die Erklärung der Reformen universitärer Qualitätssicherungssysteme existiert bisher keine einschlägige Theorie (vgl. Nagel 2006). Daher wird nun der aktuelle Forschungsstand in dafür in Frage kommenden Forschungsbereichen vorgestellt.

3.1 Der Historische Institutionalismus

> *"The constant and repetitive quality of much organized life is explicable not simply by reference to individual, maximizing actors but rather by a view that locates the persistence of practices in both their taken-for granted quality and their reproduction in structures that are to some extent self-sustained."*
>
> (DiMaggio/Powell 1991: 9)

Als Erklärung für mögliche Hinderungsgründe für die Angleichung der europäischen Qualitätssicherungssysteme kann der *Historische Institutionalismus* herangezogen werden (Immergut 1998). Dieser ist insofern *institutionalistisch*, als er die Einbettung temporaler Entwicklungen in Institutionen betont (Pierson 1996: 126f.). Seibel (1997: 363) kennzeichnet Institutionen sowohl als informale und formale verhaltenssteuernde Regeln als auch als Organisationen an. Diese Theorie ist *historisch*, da sie die zeitliche Dimension explizit berücksichtigt und die temporale Abhängigkeit politischer Prozesse und die damit zusammenhängende Pfadabhängigkeit anerkennt (Immergut 1997). Letztere wird verstanden als sozialer Kausalzusammenhang: „[...] *rejects the traditional postulate that the same operative forces will generate the same results everywhere in favour of the view that the effect of such forces will be mediated by the contextual features of a given situation often inherited from the past*". (Hall/Taylor 1996: 941f.). Demzufolge ist institutionelle Entwicklung in dieser Sicht hochgradig pfadabhängig, da sie in viele soziale, kulturelle und historische Faktoren eingebunden ist, die den Spielraum für mögliche Veränderungen festlegen (Lindner/Rittberger 2003).

Auf den *Hochschulbereich* übertragen, zeigt der Historische Institutionalismus folgende Erklärungskraft: Nationale Hochschulsysteme besitzen jahrhunderte alte Traditionen, die große institutionell und kulturell bedingte Unterschiede aufweisen. Daher könnten die Reformen des Bologna-Prozesses auf Probleme in der institutionellen Umsetzung treffen. Bestehende, historisch gewachsene innerstaatliche Faktoren, Strukturen und Institutionen könnten den *Status quo* erhalten und die durch den Bologna-Prozess angestoßenen dynamischen Prozesse *bremsen* und filtern (Lindner/Rittberger 2003: 2). Auf

diese Weise könnten sie den für die angestrebte zwischenstaatliche Konvergenz erforderlichen Wandel verhindern. Somit wären *unterschiedliche Entwicklungspfade* für die Qualitätssicherungssysteme Deutschlands und Frankreichs erwarten.

Hinsichtlich der hohen Entwicklungsgeschwindigkeit des Bologna-Prozesses bietet der Historische Institutionalismus jedoch nur eine ungenügende theoretische Erklärung institutionellen Wandels und Dynamik. Thelen betrachtet die Pfadabhängigkeit als eine zu deterministische Erklärung (Thelen 1999: 396f.): *„But institutions evolve and change over time [...].“*[23] Daher werden nun Forschungszweige behandelt, die eine *Annäherung* der Systeme erklären können.

3.2 Die vergleichende Hochschulforschung

Frühere Untersuchungen der vergleichenden Hochschulforschung beruhen auf verschiedensten Disziplinen sozial- und humanwissenschaftlicher Art (Teichler 1996: 435).

Seit Mitte der neunziger Jahre wurde insbesondere die *Internationalisierung* der Hochschulsysteme verstärkt untersucht (vgl. Goedegebuure/Neuparth 1993). Während in den letzten Jahren das Interesse an komparativer Hochschulforschung wuchs, entsprechen jedoch nur wenige dieser Forschungsdesigns dem Idealtyp, z.B. weisen sie meist keine klar definierten Hypothesen auf oder vernachlässigen durch vorwiegend deskriptive Methodik den komplexen Kontext des untersuchten Phänomens „Hochschulsystem“ (vgl. Krücken 2005). Nichtsdestotrotz bezeichnet Teichler (1996) komparative Studien der Hochschulforschung als „Goldmine für frühe Phasen der konzeptuellen Restrukturierung“, um gemeinsame internationale Trends und wachsende transnationale institutionelle Verflechtungen im Hochschulbereich zu verstehen.

Speziell zur *Europäisierung* der Hochschulsysteme gibt es zahlreiche Studien: Rehburg/Schwarz-Hahn (2003: 8ff.) betonen, dass Hochschulstrukturen europäischer Länder bis Mitte der neunziger Jahre eigene Systemlogiken aufwiesen, so dass sie schwer *vergleichbar* waren. Ihr Forschungsergebnis zeigt, dass der Bologna-Prozess dies mithilfe prozessorientierter und dezentralisierter Reformen ändern sollte: Die nationalen Akteure werden unterstützt, jedoch gibt es kaum verbindliche Regelungen (Rehburg/Schwarz-Hahn 2003). Somit kritisieren die Autoren, dass die neuen Studienstruk-

[23] Ein weiterer Nachteil ist die Unvereinbarkeit von der Betonung kontextueller und pfadabhängiger Faktoren und dem Induktionsproblem als Versuch der Generalisierung von Forschungsergebnissen historischer Einzelfällen: „[...] *the historical-institutionalist approach suffers from the contradictory aims of trying to provide systematic explanations, all the while insisting upon particularism, context, and contingency“* (vgl. Immergut 1997: 349).

turen europaweit noch nicht einheitlich sind, da jeweils verschiedene Lösungen adaptiert wurden. Dies sei auf die ungenügenden Partizipationsmöglichkeiten für Studierende und Fachbereiche zurückzuführen, da der Prozess zu starken *Top-Down-Charakter* aufweise.

Das *Verhältnis* zwischen Hochschulen, Markt und Staat wurde von Clark (1983) mittels des *Dreiecks der Koordinierung* untersucht: Dieses dient der vergleichenden Betrachtung nationaler Hochschulsysteme durch ihre Einordnung in das Kräftefeld der drei hochschulpolitischen Steuerungsprinzipien staatlicher Autorität, akademischer Oligarchie sowie der Marktorientierung (Zha 2003: 257ff.). Während das Modell „Staatsautorität“ den Staat als zentralen Koordinator in Hochschulfragen in den Vordergrund stellt, zeigt der Idealtyp „akademische Oligarchie“, in welchem Maße die Universität selbst über ihre Entwicklung entscheiden kann. In marktorientierten Hochschulsystemen dagegen obliegt die Steuerungsaufgabe dem Prinzip von Angebot und Nachfrage, wobei Wettbewerbs- und Rankingprinzipien zum Einsatz kommen (Kreckl 2003; Clark 1983). Nach diesem Modell gehören die Hochschulsysteme Frankreichs und Deutschlands unterschiedlichen historisch bedingten, traditionalen Positionen an und weisen institutionelle und kulturelle Unterschiede auf (Marginson/Rhoades 2002: 284): Dominiert in Deutschland das Prinzip der akademischen Oligarchie, so herrscht im napoleonisch geprägten System Frankreichs die zentralisierte staatliche Hochschulsteuerung. Die typische Positionierung nationaler Hochschulsysteme verändert sich Clark (1993) zufolge selten. Dieses Beharrungsvermögen könnte die Angleichung der Systeme im Bereich Qualitätssicherung verhindern (Clark/Neave 1992), so dass hier keine vollständige Konvergenz zu erwarten ist (Bleiklie 2001; Zha 2003).

3.3 Die Forschung zum Bologna-Prozess

Die aktuelle Forschung zum Bologna-Prozess ist bisher noch recht dürftig (El-Khawas 2000) und befasst sich inhaltlich vorwiegend mit dem *technischen Aspekt* der Umsetzung der *Studienstrukturen* des Bachelor-Master-Systems (Witte 2004: 2). Dagegen ist das Phänomen „*universitäre Qualitätssicherung*“ ein im Rahmen des Bologna-Prozesses noch wenig wissenschaftlich untersuchter Teilbereich der Zielkriterien der Bologna-Erklärung, obwohl die Förderung der Qualitätssicherung während des Bologna-Prozesses immer mehr ins Zentrum der Tagesordnung der Ministerkonferenzen rückte (vgl. Billing/Temple 2003; Chevaillier 2005; Rakic 2001; Teichler 1999; Teichler 2003). Das liegt auch daran, dass das Ziel der Qualitätssicherung zwar bereits in der

Bologna-Erklärung von 1999 enthalten war, jedoch erst später auf der Berlin-Konferenz 2003 stärker hervorgehoben wurde. Somit ist es wahrscheinlich, dass die Umsetzung in den Universitäten noch in den Anfängen steht.

Internationale Vergleiche und Trends wurden im Bereich der *externen* Qualitätssicherung auch auf Gemeinsamkeiten und Vielfalt hin untersucht (Billing 2004), ebenso wie die Ausgestaltung verschiedener Qualitätssicherungsmodelle und die entsprechenden charakteristischen Phasen der Policy-Entwicklung (Jeliazkova/Westerheijden 2001). Eine der wenigen Studien in diesem Bereich wurde von der Europäischen Vereinigung für Qualitätssicherung (ENQA) durchgeführt (Crozier et al. 2005: 3f.). Deren *Analyseebene* ist jedoch die der nationalen Qualitätssicherungssysteme und nicht der einzelnen Universitäten. Zudem behandeln die wenigen komparativen Studien das Forschungsthema der universitären Qualitätssicherung lediglich auf der *deskriptiven* Ebene (Bleiklie 2001; Rakic 2001). Die Fortschrittsberichte der Staaten im Bereich Qualitätssicherung beziehen sich häufig auf nur jeweils *ein Land* (Field 2003; Neave 2003). Auch wurden bisher selten *Vergleiche* der Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen in Universitäten durchgeführt.

Der *politischen Aspekt* der Harmonisierung im Bologna-Prozess wird von Neave (2003: 157f.) beschrieben als Verschiebung der Machtbalance zur internationalen Ebene hin, denn der Bologna-Prozess startete als Initiative, die nicht von der EU ausging, sondern von den Mitgliedsstaaten und deren Universitäten. Somit sei der Bologna-Prozess ein Meilenstein für das neue Verhältnis von Nationalstaaten und übergeordnete Gemeinschaften. Auch wenn der Begriff Harmonisierung explizit vermieden wurde, so ziele er doch auf die *Konvergenz* hin zu gemeinsamen Standards ab (Crozier et al. 2005). Dieses Vorliegen konvergierender Entwicklungen aufgrund der Mechanismen des Bologna-Prozesses wird von Hackl (2001) zwar bestätigt, jedoch werden die zugrunde liegenden *Kausalmechanismen* nicht weiter untersucht. Im Anschluss soll daher die Forschung zur Konvergenz näher betrachtet werden.

3.4 Die Konvergenzforschung

> *„The Bologna Process must be a process of recognition, not a process of harmonisation. It must be a process of convergence, not one of uniformity."*
>
> (Nyborg 2002: 20)

Die *Konvergenzliteratur* behandelt das Gebiet der Angleichung von Policies. Sie nimmt an, dass sich Gesellschaften bezüglich ihrer Policies, Policy-Instrumente sowie Verwaltungsstrategien in *ähnlicher* Weise entwickeln und entsprechend gemeinsame Eigenschaften aufweisen werden (Holtmann 2000). Konvergenz kann *inhaltlich* im Hinblick auf die unterschiedlichsten Bereiche untersucht werden: Im Rahmen des Bologna-Prozesses war dies bisher meist der Aspekt der Studienstrukturen, während die europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung selten erforscht wurde (vgl. Crozier et al. 2005). Dabei geht es nicht nur um die Konvergenz konkreter Maßnahmen, Konzepte und Instrumente der Qualitätssicherung (Wächter 2004: 268ff.), sondern auch um die Konvergenz von *Ideen*, Diskursen und Rhetoriken in diesem Themenbereich (Musselin 2000). Auf diese Weise könnten sich spezifische gemeinsame Zielvorstellungen verbreiten. Da diese mit unterschiedlichen Mitteln verfolgt werden können, wird dabei dem Aspekt der Wahrung kultureller Vielfalt Rechnung getragen (Thoben 2002: 2ff.).

Das Vorliegen konvergenter Prozesse wird von der Forschung kontrovers betrachtet und ist umstritten. Neave (2002) bezweifelt die Existenz einer Konvergenz von Hochschulstrukturen. Die Ergebnisse anderer Studien wie der „Quality Convergence Study" zeigen jedoch, dass die europäischen Staaten zunehmend ähnliche Prozesse und Strukturen im Hochschulbereich herausbilden (vgl. Crozier et al. 2005). Ein gewisser Grad an Konvergenz ist also bereits bekannt (vgl. Haug/Kirstein 1999; Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003; Reichert/Tauch 2005).

Was jedoch könnten mögliche *Gründe* für solche Konvergenzprozesse darstellen, und wie entstehen sie? Diesbezüglich beschreiben Knill/Holzinger (2005) fünf Mechanismen: Zwang, transnationale Kommunikation, unabhängiges Problemlösen, regulativer Wettbewerb sowie internationale Harmonisierung. Diese werden auch auf den Grad ihres Effekts hin untersucht. Während manche Studien die Messbarmachung der Variablen vernachlässigen (vgl. Bleiklie 2001; Rakic 2001), nehmen Knill/Holzinger (2005) nicht nur Operationalisierungen vor, sondern stellen auch die Reichweite und den Grad von Konvergenz fest. Nach der Studie von Knill/Lenschow (2005) kommt es je nach Governancetyp der Europäischen Union – Kooperation, Wettbewerb oder Zwang - zu

unterschiedlich stark ausgeprägten Konvergenzformen: Zwangsbasierte Governanceformen treffen demzufolge häufig auf nationalen Widerstand und sind somit nur bedingt zur Herbeiführung von Konvergenz geeignet. Dagegen fördern Policies der Wettbewerbsorientierung bzw. der Kommunikation und des Informationsaustauschs die Annäherung der Staaten (vgl. Holzinger/Knill 2005). Institutioneller Wandel wird also insbesondere dann vorgefunden, wenn es *keine* gesetzlich verbindliche Vorschrift für die Anpassung der nationalen Systeme gibt.

Als treibende Kraft für die Annäherung von Hochschulsystemen könnte auch der Bologna-Prozess fungieren. Dies kann über verschiedene Mechanismen geschehen (Knill/Lenschow 2005; Woyke 2005): Das Netzwerk des Bologna-Prozesses stellt eine Plattform für transnationale[24] Kommunikation und somit eine isomorphe Umgebung bereit und schafft Institutionen für den Transfer von Modellen. Zuvor voneinander isolierte Netzwerke werden durch den Bologna-Prozess zu einem *einzigen* thematischen Netzwerk konzentriert, so dass der Informationsaustausch und die Kooperation gefördert werden. Als weiterer Grund für Konvergenz könnte das Gesetz der antizipierten Resultate wirken (Neave 2005): Demnach entstehen durch internationalen Kontakt ähnliche Erwartungshaltungen der Staaten bezüglich des Eintreffens von Konvergenz, welche die Herausbildung ähnlicher Strukturen und Prozesse fördern. Zudem könnte auch die Befürchtung, den Anschluss an die anderen Staaten zu verlieren und eine Nachzüglerrolle einzunehmen, zu konvergenten Prozessen führen(Knill/Lenschow 2005: 598f.).

Wichtige mögliche Erklärungsmechanismen für Konvergenz bietet hier insbesondere die Theorie des *Institutionellen Isomorphismus*, die daher zur Ableitung der Forschungshypothesen verwendet werden soll. Diese wurde von der Konvergenzforschung in diesem Forschungskontext bisher wenig angewendet (vgl. Crozier et al. 2005; Nagel 2006: 64). Vernachlässigt wurde insbesondere die Untersuchung der Kausalbeziehung zwischen isomorphen Prozessen und europäischen *Qualitätssicherungssystemen*.

[24] Der Begriff „*transnational*“ bezeichnet Beziehungen zwischen Angehörigen von Bevölkerungen verschiedener Staaten, im Unterschied zu *internationalen* Beziehungen, die zwischen Staaten selbst, d.h. deren Regierungen, bestehen. Beispiele sind Beziehungen zwischen nichtstaatlichen Organisationen oder wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen, die nicht über Staaten vermittelt sind.

4 Die Theorie des Institutionellen Isomorphismus

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird nun der Institutionelle Isomorphismus vorgestellt und zur Ableitung der Forschungshypothesen herangezogen. Diese sollen den Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und dem Ausmaß der universitären Qualitätssicherungsmaßnahmen als abhängiger Variable beschreiben.

4.1 Darstellung der Theorie

Der Institutionelle Isomorphismus gehört zur Theorie des Soziologischen Institutionalismus[25] (Hall/Taylor 1996; Nagel 2006) und beschreibt mögliche *Gründe* für den Prozess der Homogenisierung, der Organisationen aneinander angleicht, die unter ähnlichen politischen und sozialen Bedingungen agieren (vgl. Hawley/McKenzie 1968; Radaelli 2000). Hier identifizieren DiMaggio/Powell (1991) drei interdependente institutionelle *Mechanismen*, die eine Isomorphie von Organisationen bewirken können. Es handelt sich um Mimese, normativen Druck und Zwang (Abbildung 2):

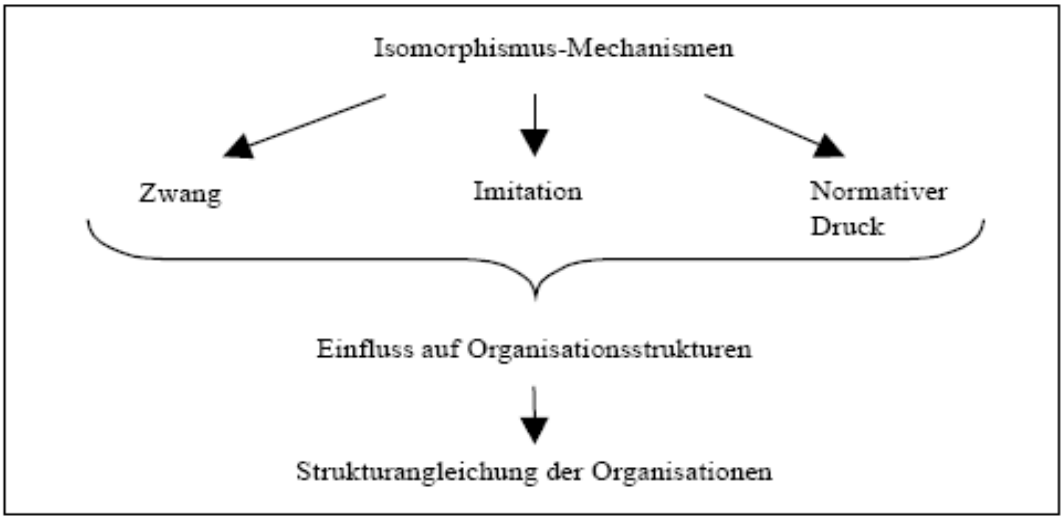

Abb. 2: Homogenisierungsprozesse von Organisationsstrukturen [26]

Der *mimetische Isomorphismus* nimmt an, dass Homogenisierung der Strukturen von Organisationen durch ein hohes Maß an *Unsicherheit* einer Organisation entsteht (DiMaggio/Powell 2001). Diese wird hervorgerufen durch widersprüchliche Ziele bei heterogenen Erwartungen verschiedener Umweltbereiche, oder durch unsichere Ziele und

[25] Dieser gehört neben dem Rational-choice-Institutionalismus und dem historischen Institutionalismus zum Neo-Institutionalismus.
[26] Vgl. Kieser 2002

unklare Zweck-Mittel-Verhältnisse hinsichtlich der verwendeten Technologien (Hasse/Krücken 2005). Wesentlich sind auch labile Ressourcenverfügbarkeit oder ausgeprägte Wettbewerbssituationen. In solchen Konstellationen hoher Unsicherheit veranlasst das Streben nach Legitimität[27] gegenüber der Umwelt Organisationen dazu, die Strukturen derjenigen Organisationen zu *imitieren*, die eine führende Stellung einnehmen, oder aber allgemein anerkannte Verfahren und bewährte best practices des organisationalen Felds (Walgenbach 2001) zu übernehmen. Dies könnte zu einer Angleichung führen.

Der *normative Isomorphismus* sieht *normativen Druck* durch Berufsgruppen als Grund für Angleichungsprozesse: Berufsgruppen definieren und verbreiten Regeln des organisationalen und professionellen Verhaltens. Ihre zunehmende Professionalisierung[28] führt dazu, dass Normvorstellungen auf einem „kollektiven kognitiven Ausgangspunkt" basieren (vgl. Kieser 2001). Interaktion und Kommunikation des Personals verschiedener Organisationen in Expertennetzwerken und Berufsverbänden (vgl. Walgenbach 2001) vereinheitlicht die Überzeugungen des Personals dieser Organisationen tendenziell, so dass *normativer Anpassungsdruck* auf Organisationen ausgeübt wird. Dies fördert die interorganisationale Homogenisierung von Organisationsstrukturen.

Der *Isomorphismus durch Zwang* sieht den Grund für Annäherungsprozesse in gesetzlichem oder ökonomischem *Zwang*. Wenn die bestandskritischen Ressourcen einer Organisation von einer anderen monopolisiert werden, ist sie von dieser abhängig. Auf diese Weise verfügt die mächtigere Organisation über ein Druckmittel gegenüber der abhängigen Organisation. Auch von konkurrierenden Organisationen kann *ökonomischer* Zwang ausgehen (Walgenbach 2001). Je nach Bedeutung der Ressourcen für die Organisation variieren die Wirkungsintensität des Zwangs und damit das Ausmaß struktureller Modifikationen, mit denen die Organisation auf den Zwang reagiert. Zudem betonen DiMaggio/Powell (2001), dass auch *rechtliche Regelungen* einen *Zwangscharakter* besitzen und somit zu Isomorphie führen können. Dementsprechend begrenzt insbesondere der Staat durch Erlass von Gesetzen die legitimen Handlungsmöglichkeiten von Organisationen und senkt somit die Heterogenität legitimer organisationaler Strukturen und Verhaltensweisen auf der lokalen Ebene der Organisationen.

[27] Im Gegensatz dazu vermutet Weber ein Streben nach *Effizienz* organisationaler Strukturen durch die Organisationen (vgl. Kieser 2001).
[28] Professionalisierung wird beschrieben als kollektives Ziel einer Berufsgruppe zur interorganisationalen Festlegung ihrer Arbeitsbedingungen und Arbeitsweise (Walgenbach 2001).

4.2 Ableitung der Forschungshypothesen

Aus diesen Annahmen des Isomorphismus lassen sich drei Forschungshypothesen ableiten. Diese beschreiben die Kausalbeziehungen zwischen den unabhängigen Variablen „Unsicherheit“, „normativer Druck“ und „Zwang“ sowie der abhängigen Variablen „Qualitätssicherungssystem einer Universität“.

4.2.1 Der mimetische Isomorphismus

Die *Unsicherheit* einer Universität soll sich in dieser Arbeit auf zwei Formen konzentrieren: Die Verknappung öffentlicher Mittel bei steigenden Studierendenzahlen sowie den verstärkten internationalen Wettbewerb im Universitätssektor.[29] Zum einen kann also eine Unsicherheit in Hinblick auf die *Finanzlage* einer Organisation bestehen, die zu einer Homogenisierung der Strukturen der Hochschulsysteme führen kann: Der Bologna-Prozess und insbesondere die Verabschiedung der „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung“ (ESR) im Jahr 2005 erhöhte die Anforderungen und Erwartungen an das universitäre Qualitätsniveau. Die Universitäten müssen sich nun auch im Blickfeld der ausländischen Öffentlichkeit legitimieren und ein hohes Maß an Qualitätssicherung demonstrieren (vgl. Lisbon-Convention 1997). Gleichzeitig fürchten sie einen Verlust von Legitimität und Anerkennung seitens ihrer Umwelt und somit Einbußen an Ressourcen, wenn sie den gestiegenen Qualitätsanforderungen nicht entsprechen (vgl. Rakic 2001). Deshalb ist zu vermuten, dass sie ihre Qualitätssicherungssysteme den ESR anpassen, um den Ressourcenzufluss von Seiten des Ministeriums zu erhöhen und ihre Finanzgrundlage zu verbessern.[30]

Zum anderen kann in einer Universität eine Unsicherheit durch *Wettbewerbsdruck* erzeugt werden. Der Bologna-Prozess steigert die Mobilität von Studenten und Akademikern sowie die Internationalisierung der Hochschulen und somit den Leistungswettbewerb[31] zwischen den Universitäten der europäischen Staaten sowie zwischen Europa und den USA bzw. Asien (Teichler 2005). Dies schafft eine Situation der Unsicherheit: Um gute Wettbewerbspositionen und somit Attraktivitätssteigerungen zu erlangen, ver-

[29] Vgl. Liberalisierung durch das GATS. Es stellt sich somit die Frage nach einem indirekten Wettbewerb im Zuge ökonomischer Globalisierung und der Bedeutung des Standortfaktors Humankapital

[30] Z.B. durch die deutsche Exzellenzinitiative oder leistungsbezogene Mittelverteilung in Baden-Württemberg sowie in Frankreich durch die Vierjahresverträge zwischen Staat und Universität (Bertrand 2002).

[31] Z.B. Wettbewerb um Finanz-, Sach- und Personalmittel, eine möglichst hohe *Zahl* von Studierenden, da diese – in manchen deutschen Bundesländern – Studiengebühren einbringen, oder um Studierende mit hoher *Kompetenz*, da diese das Renommee einer Universität beeinflussen, z.B. als künftige Nachwuchswissenschaftler in der Forschung.

stärken Universitäten ihre Qualitätssicherungsmaßnahmen, so dass die Prozeduren der Akkreditierung und Evaluation entscheidende Faktoren bei der Sicherung von *Wettbewerbsfähigkeit* und internationaler Legitimität darstellen (Neave/van Vught 1991; Teichler 2003; van Damme 2001). Es ist daher zu vermuten, dass sie sich an dem europaweit anerkannten Qualitätssicherungsmodell der „Europäischen Standards und Richtlinien“ orientieren. Diese *Imitationsprozesse* sollten zu einer Annäherung der Systeme führen (vgl. Bennett 1991: 215f.). Ausgehend von diesen Ausführungen kann nun die erste Hypothese formuliert werden:

> *H1: „Je unsicherer eine Universität bezüglich ihrer Wettbewerbsposition sowie ihrer finanziellen Mittel ist, desto stärker ist die Imitation der Europäischen Standards und Richtlinien.“*

Jedoch erfüllt nur eine individualistische Erklärung der Makrophänomene „Bologna-Prozess“ und „Konvergenz der Qualitätssicherungssysteme“ (Esser 1993; Esser et al. 1999: 104) das Kriterium der Vollständigkeit der Erklärung. Die sonst implizit bleibenden Wirkungsmechanismen müssen expliziert und so der Kritik zugänglich werden. Dazu kommentierte ein Befragter der UKON:

> *„Qualitätssicherungsmaßnahmen werden immer von* Menschen *durchgeführt, nicht von Organisationen. Organisationen definieren lediglich die Regeln, der Mensch aber muss die Aufgaben in der Praxis umsetzen.“*
>
> (Interview K-I).

Die folgende Abbildung zeigt die *Tiefenerklärung* (Coleman 1990) des kollektiven Phänomens „Konvergenz der Qualitätssicherungssysteme“ über den mimetischen Isomorphismus:

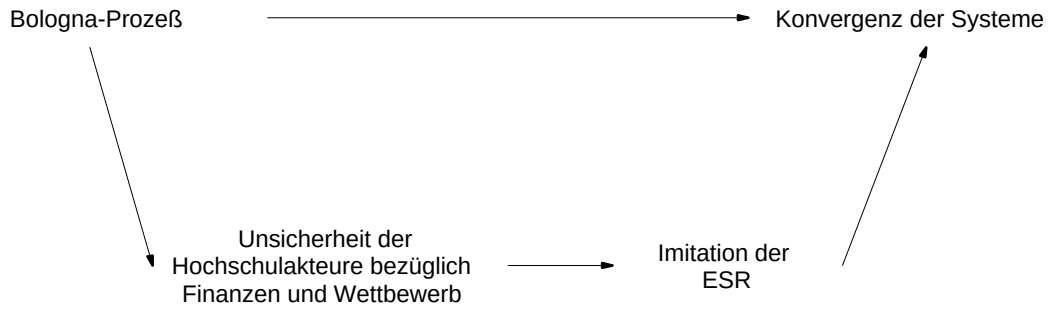

Abb. 3: Pfadmodell zur Mikrofundierung der Hypothese I

4.2.2 Der normative Isomorphismus

Der normative Isomorphismus geht davon aus, dass *normativer Druck* Homogenisierungsprozesse erzeugt. Übertragen auf den Forschungskontext zeigt sich folgende Situation: Der Bologna-Prozess schafft eine isomorphe Umgebung, indem er vorrangig über die Bereitstellung einer internationalen Kommunikationsplattform in Europa wirkt und so das Angebot an Diskussionsmöglichkeiten und regelmäßigen transnationalen Informations- und Wissensaustausch steigert.[32] Er aggregiert verschiedene internationale Experten- und Spezialistennetzwerke der Hochschulbildung, z.B. Qualitätssicherungsorganisationen und Hochschulverbände, in einen thematischen Gesamtkomplex. Das Personal von Universitäten interagiert mit dem anderer europäischer Universitäten in *internationalen Expertennetzwerken*[33]*:* Nationale Berufsverbände und Organisationen, in denen die Universitätsmitglieder organisiert sind, kooperieren mit Organisationen wie der ENQA, ESIB oder der EUA, die die zentralen Protagonisten im Bereich der universitären Qualitätssicherung darstellen. Sie machen einen bestimmten Entwicklungsstand bindend und propagieren angesehene „best practices“[34]. Beispielsweise hat die ENQA Europäische Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung ausgearbeitet, die von den Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses angenommen wurden (Kapitel 2). Da die Netzwerke auf diese Weise normativen Druck auf die Umsetzung dieser Standards ausüben, ist eine Verbreitung des Modells der Europäischen Standards und Richtlinien und somit eine länderübergreifende Angleichung der Systeme in Europa anzunehmen (vgl. Bennett 1991: 215). Daraus lässt sich entsprechend die zweite Hypothese ableiten:

> *H2: „Je höher der normative Druck durch Kommunikation der Berufsverbände der Universitätsmitglieder auf transnationaler Ebene, desto stärker die Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien.“*

[32] Unter anderem auf Bologna-Folgekonferenzen, Fortbildungen oder speziellen Bologna-Seminaren zum Thema Qualitätssicherung.

[33] Dies erzeugt eine wachsende internationale Verflechtung und Vernetzung der Signatarstaaten auf institutioneller und ökonomischer Ebene und stellt eine optimale Gelegenheit für die Staaten dar, durch transnationale Kommunikation von den besten Modellen zu lernen, z.B. durch Benchmarking mit anderen Universitäten (vgl. Rose 1993). Lernen kann aus kohärenten und dauerhaften transnationalen Elitennetzwerken resultieren, die gemeinsame Ideen und Meinungen entwickeln. Beispielsweise erstellen Expertennetzwerke als epistemische Gemeinschaften (Adler/Haas 1992). Expertisen und interagieren kontinuierlich auf transnationaler Ebene (vgl. Walgenbach 2001).

[34] Dies bezeichnet die Orientierung an der Leitbildfunktion bestimmter Organisationen, die sich nach einem Benchmarking-Vergleich in bestimmten Disziplinen auszeichneten.

Abbildung 4 veranschaulicht die *Mikrofundierung* durch den normativen Isomorphismus:

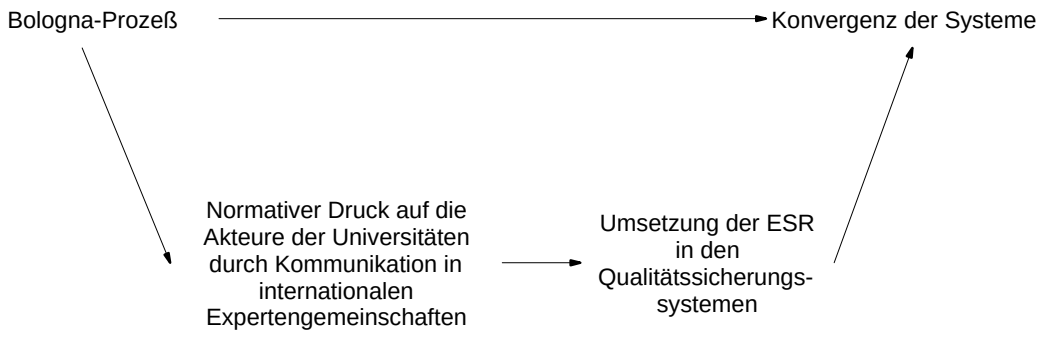

Abb. 4: Pfadmodell zur Mikrofundierung der Hypothese II

4.2.3 Der Isomorphismus durch Zwang

Der Isomorphismus durch Zwang betrachtet Systemangleichung als Folge von *Zwang*. Dieser kann im Untersuchungskontext zwei Formen aufweisen. Zwang in Form von *Gesetzen* und Verordnungen ist zentral für eine Konvergenz der Systeme. Da die europäischen Bildungsminister die Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung formell angenommen haben, ist es wahrscheinlich, dass sie in ihren nationalen Ministerien entsprechende rechtliche Regelungen durchsetzen. Wenn alle europäischen Universitäten sich an ihre jeweilige nationale Gesetzgebung anpassen und diese an den Europäischen Standards und Richtlinien ausgerichtet ist, so müsste dies die Konvergenz der Systeme bewirken, ohne dass europäische Gesetzgebung erfolgt wäre.

Eine andere Form von Zwang ist die *Abhängigkeit* einer Universität von anderen Organisationen, die ökonomische Ressourcen zentral vergeben, z.B. dem Staat.[35] Seine Monopolstellung verleiht ihm ein Druckmittel. Verfügt eine Universität über wenig eigene Einnahmen, z.B. aus Drittmitteln, so besteht ein hoher Einfluss des Staates und somit potentieller Zwang. Darauf aufbauend lässt sich die dritte Hypothese bilden:

> *H3: „Je stärker der Zwang durch rechtliche Regulierung der Qualitätssicherung und finanzielle Abhängigkeit einer Universität vom Staat, desto stärker die Anpassung an die Europäischen Standards und Richtlinien."*

[35] Auch ein Drittmittelgeber kann Ressourcen zentralisieren, wenn z.B. eine Universität nur vom Drittmittelgeber abhängig ist weitgehend. Hier ist nur die Zentralisierung durch den Staat entscheidend, da dieser Gesetze zur Qualitätssicherung erlässt und somit eine Konvergenz herbeiführen will.

Das *Boudon-Coleman-Schema* der Hypothese des Isomorphismus durch Zwang zeigt Abbildung 5:

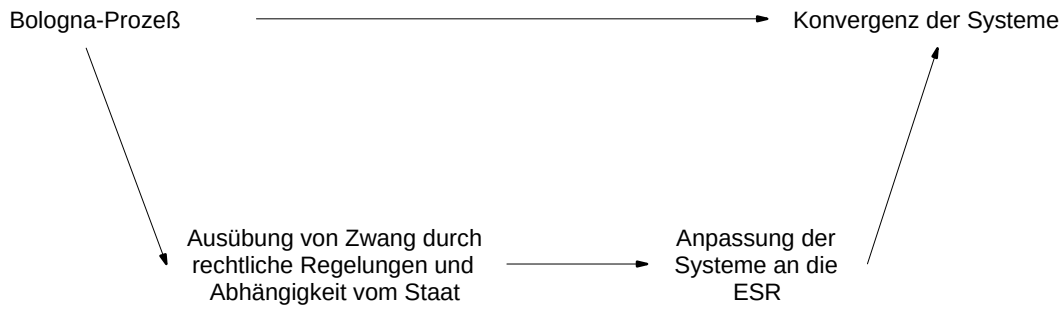

Abb. 5: Pfadmodell zur Mikrofundierung der Hypothese III

Somit ist anzunehmen, dass die Prozesse Mimese, normativer Druck und Zwang im Kontext des Bologna-Prozesses zu konvergenten Prozessen führen. Die Variablen der Hypothesen werden im nächsten Kapitel operationalisiert.

5 Forschungsdesign und Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde die qualitative Methode der *komparativen Fallstudie* der Universitäten Konstanz und Grenoble-II[36] angewendet. Diese Vorgehensweise versprach zusätzlichen Erkenntnisgewinn für die Beantwortung der *deskriptiven* Frage nach einer möglichen Annäherung der Qualitätssicherungssysteme und berücksichtigte durch die Durchführung von Experteninterviews auch Informationen zu nicht quantifizierbaren Kontext- und Prozessfaktoren (Flick 1998). Des Weiteren beinhaltete die Untersuchung eine *kausale* Analyse, in der es um das Auffinden ursächlicher Mechanismen ging. Dies ermöglichte den Blick in die „Black Box“ zwischen den verursachenden und der zu erklärenden Variable.

5.1 Untersuchungsobjekt und –zeitraum

Der *Forschungsgegenstand* dieser Studie ist der Hochschultyp „staatliche Universität“, im Gegensatz zu privaten oder technischen Universitäten oder Fachhochschulen. Die Analyseebene ist eine organisationale. Die untersuchten Universitäten Konstanz und Grenoble-II[37] sind Teil einer Grundgesamtheit aller öffentlichen Universitäten von 45 Signatarstaaten des Bologna-Prozesses. Sie wurden aufgrund bestimmter Kriterien ausgewählt, um ihre Vergleichbarkeit in methodischer Hinsicht und somit die interne Validität der Studie zu sichern (s.u.).

Den Forschungsfragen wurde mittels einer Längsschnittanalyse nachgegangen. Der betrachtete *zeitliche Rahmen* der Untersuchung erstreckt sich von 1996 bis 2006. Die Dauer der Untersuchungsperiode von zehn Jahren berücksichtigt, dass Neuerungen in zeitlich irregulären Abständen erfolgen können. Der Messzeitpunkt t1 (1996) liegt zeitlich in der Periode vor Beginn des Bologna-Prozesses, als sich die Diskussion um die Frage der Lehrqualität verstärkte (Hochschulrektorenkonferenz 1994). Das Untersuchungsjahr 2006 (Messzeitpunkt t2) liegt unmittelbar vor der vorgesehenen Frist für die Umsetzung der „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung“ im Mai 2007. Die Reformen der Qualitätssicherungssysteme sollten in den untersuchten Universitäten also schon umgesetzt bzw. in der Implementationsphase begriffen sein.

[36] Die römische Zahl II kennzeichnet diese als sozial- und humanwissenschaftlich orientierte Universität.
[37] Zudem musste in Frankreich eine Universität gewählt werden, die wie die UPMF zu denjenigen Universitäten gehört, die sich bei der ersten regionalen Welle der Einführung neuer Studiengänge von 2003-2006 befinden (Alesi 2005: 76).

5.2 Gütekriterien der Messung: Reliabilität und Validität

Der Begriff *Reliabilität* bezeichnet den Grad, inwieweit einzelne Messmethoden bei wiederholten Messungen kontinuierlich zu unveränderten Ergebnissen führen (Schnell 2001: 143f.). „Zuverlässigkeit“ stellt das erste Kriterium für die Güte einer Messung dar (Flick 1998). Die Reliabilität dieser Fallstudie wird gewährleistet durch die Begründung der Fallauswahl, die detaillierte Beschreibung der Untersuchungsmethoden sowie der Datenerhebung.

Nur wenn ein Messinstruments reliabel ist, kann auch das zweite Gütekriterium der Messung, die Validität, gegeben sein. *Validität* ist nach Schnell (2001: 148) das Ausmaß, in dem ein Messinstrument das misst, was es zu messen vorgibt. Es lässt sich nach interner und externer Validität unterscheiden: *Interne Validität* der Untersuchung bedeutet, dass kein Einfluss eventuell intervenierender Variablen vorliegt (Yin 2003: 36). Dies stellt sicher, dass die vermutete Ursache tatsächlich die Variation der abhängigen Variablen verursacht hat, und nicht Drittvariablen. Werden die Hypothesen empirisch vorläufig bestätigt (DeMatteo et al. 2005: 9; Popper 1994), so liegt der Zusammenhang zwischen den unabhängigen und der abhängigen Variablen jedoch nur in Gestalt einer *Korrelation* vor (Brady/Collier 2004). Diese kann bestehen, ohne dass eine *Kausalität* zwischen den Variablen existiert (DeMatteo et al. 2005: 230), da unbeachtete Störvariablen die Varianz auf der abhängigen Variablen hervorgerufen haben könnten (Gefahr des Alpha-Fehlers).[38] Die Auswahl der Universitäten erfolgte nach dem *most similar systems design* (Peters 1998: 38): Um die externe Varianz zu minimieren, d.h. möglichst viele Variablen zu kontrollieren, wurden Universitäten ausgewählt, die sich bezüglich der in den Forschungshypothesen angenommenen Zusammenhänge unterscheiden, ansonsten jedoch unter ähnlichen Bedingungen handeln und hoher Ähnlichkeitswerte bei den Auswahlkriterien aufweisen (Jahn 2006: 234). In diesem Rahmen sollen *Ceteris-Paribus-Annahmen*[39] aufgestellt werden. Denkbare *Störvariablen* sollten während des Forschungsprozesses ermittelt und als mögliche Gründe für die Ausprägung der abhängigen Variablen erwogen werden: Frankreich als Vorreiter der Bologna-Erklärung hat zusammen mit Deutschland, Italien und Großbritannien 1998 die Sorbonne-Erklärung unterzeichnet. Somit ist zu erwarten, dass die Universitäten dieser Staaten ein ähnlich

[38] Drittvariablen können eine vorhandene Kausalität auch verbergen, so dass kein Zusammenhang vorzuliegen scheint, obwohl er besteht (Gefahr des Beta-Fehlers).
[39] Nach Plümper (Plümper 2003) verwenden qualitative Untersuchungen den Terminus „*Ceteris-paribus-Annahmen*“, quantitativen hingegen den Begriff „*Kontrollvariablen*“.

hohes „Interesse an der Annäherung“ ihrer Qualitätssicherungssysteme aufweisen müssten. Als industrialisierte Staaten mit ähnlichem Anteil öffentlicher Hochschulausgaben von einem Prozent des BIP müssten sich ihre Universitäten in einer vergleichbaren „finanziellen Situation“ befinden. Des weiteren weisen die Universitäten durch die in ihnen repräsentierten Disziplinen ein relativ „ähnliches Aufgabenfeld“ auf: Die Universität Grenoble-II ist sozial- und humanwissenschaftlich orientiert, weist jedoch wie die UKON keine technischen Studiengänge auf, die oft Vorreiter sind für die Einführung von Qualitätssicherungsinitativen. Beide Universitäten kennzeichnet ihre geografisch periphere Lage sowie ein ähnliches Gründungsjahr (UPMF 1970[40], UKON 1968). Auf innerstaatlicher Ebene könnten „innenpolitische Antriebe zu Hochschulreformen“[41] eine intervenierende Variable darstellen, da nationale Reformstrategien parallel zu den Hochschulreformen des Bologna-Prozesses existieren und die Wirkung europäischer Anpassungskräfte beeinflussen können. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese in beiden Staaten gleichermaßen wirken. Des Weiteren ist anzunehmen, dass „Pfadabhängigkeit“ (Immergut 1998) keine Störvariable für die Anwendung der Forschungshypothesen darstellt, da Qualitätssicherung in beiden Universitäten relativ neu ist.[42] Es ist nicht möglich, im Rahmen der Fallauswahl alle in Frage kommenden *intervenierenden Variablen* auszuschließen, denn das Forschungsfeld der universitären Qualitätssicherungssysteme wurde bisher selten untersucht, so dass keine fundierten Theorien zu diesem Phänomen existieren.

Unter *externer Validität* versteht man die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse vom Einzelfall auf andere Einheiten derselben Grundgesamtheit (Esser et al. 1999). Diese ist nur bedingt gewährleistet, da es sich um eine Fallstudie[43] handelt (Bortz/Döring 1995: 542; Plümper: 79) und die untersuchten Universitäten aufgrund ihrer sozioökonomisch eher begünstigten Lage nur bedingt repräsentativ für die Gesamtentwicklung europäischer Universitäten sind. Möglicherweise lassen sich jedoch aus den Ergebnissen dieser Fallstudie weitere Forschungsfragen gewinnen. Auch bei einer fallorientierten Fallauswahl nach dem „most similar systems design“ kann Ragin (2001) zufolge eine Theorieprüfung vorgenommen werden. Zudem lassen sich einzelne

[40] Sie wurde geschaffen aufgrund des Hochschulgesetzes Fauré von 1968, das Universitäten in drei Universitäten verschiedener Fachdisziplinen teilte.
[41] z.B. Massifizierung (vgl. Bleiklie 2003), Knappheit öffentlicher Mittel und innenpolitischer Druck auf Vergleichbarkeit der Systeme.
[42] UPMF: 1997; UKON: 1995, vgl. deren Internetauftritte.
[43] Qualitative, fallorientierte Analysen (Adcock/Collier 2002: 539) untersuchen nur *wenige* Fälle, da sie aufwändige Verfahren wie Experteninterviews verwenden.

Rückschlüsse verallgemeinern, die auf mögliche Problemfelder der Angleichung hinweisen, die so auch in anderen Universitäten europäischer Staaten vorliegen können (DeMatteo et al. 2005: 148).

5.3 Operationalisierung der Variablen

Eine operationale Definition gibt Indikatoren an, die das Vorliegen eines Sachverhalts anzeigen (Bortz/Döring 1995: 63; Esser et al. 1999: 123). Die Operationalisierung der *unabhängigen* Variablen orientiert sich an den isomorphen Mechanismen. Die rechte Spalte der folgenden Tabellen zeigt jeweils, welche Ausprägung des betreffenden Indikators vorliegen muss, damit die *Voraussetzung* für eine starke Anpassung des Qualitätssicherungssystems an die Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung (ESR) gegeben ist. In der Hypothese I, die nach dem mimetischen Isomorphismus gebildet wurde, soll die unabhängige Variable *Unsicherheit* operationalisiert werden. Folgende Indikatoren werden dafür verwendet:

Indikatoren für „Unsicherheit“	**Ausprägung im ESR-Modell**
Finanzielle Situation	
Einnahmen je Studierendem (in Tsd. €)	Gering
Länge der Haushaltsperiode (in Jahren)	Kurz
Wettbewerbsdruck	Stark

Tab. 1: Operationalisierung der unabhängigen Variablen „Unsicherheit“

Außerdem wird die unabhängige Variable *normativer Druck* der Hypothese II operationalisiert, die aus dem normativen Isomorphismus abgeleitet wurde:

Indikatoren für „normativer Druck“	**Ausprägung im ESR-Modell**
Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen	Stark
Transnationale Kommunikation des Rektorats	Stark
Transnationale Kommunikation der Lehrenden	Stark
Transnationale Kommunikation der Studierenden	Stark

Tab. 2: Operationalisierung der unabhängigen Variablen „normativer Druck“

Weiterhin soll die unabhängige Variable *Zwang* der Hypothese III operationalisiert werden, die an den Isomorphismus durch Zwang anlehnt:

Indikatoren für „Zwang"	**Ausprägung im ESR-Modell**
Grad der rechtlichen Regulierung der Qualitätssicherung	
Häufigkeit rechtlicher Regelungen der Qualitätssicherung	Hoch
Ausmaß der rechtlichen Regelungen der Qualitätssicherung	Stark
Anteil der Staatszuschüsse an den Gesamteinnahmen	Hoch

Tab. 3: Operationalisierung der unabhängigen Variablen „Zwang“

Die Operationalisierung der abhängigen Variable *Qualitätssicherungssystem* orientiert sich an den Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung. Sie wurde im Kontext der Begriffsbestimmungen in *fünf Dimensionen* qualitätssichernder Maßnahmen gegliedert (Kapitel 2): Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung, qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme, qualitätsbezogenes Personalmanagement, interne Evaluation der Lernressourcen sowie externe Evaluation und Akkreditierung. Diese dienen als Kategorien zur differenzierten Darstellung der Qualitätssicherungssysteme der Universitäten. In den folgenden Tabellen werden den fünf Dimensionen zur Ermöglichung der Messung *Qualitätsindikatoren* der Lehre zugeordnet, die unterschiedliche Ausprägungen annehmen können. Die rechte Spalte zeigt, welche Ausprägung ein Indikator aufweisen muss, um den Zielkriterien der „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung“ zu entsprechen. Auf diese Weise lässt sich überprüfen, inwieweit die konkreten Ausprägungen der Indikatoren in den Universitäten mit diesen übereinstimmen (Kapitel 6).

Zentral für die einheitliche Führung einer Organisation sind die klare Zuweisung von Zuständigkeiten sowie die interne Kommunikation eines Leitbildes der Qualität. Die Operationalisierung der *Verantwortlichkeit* für die Qualitätssicherung wurde folgendermaßen vorgenommen:

Indikatoren für „Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung“
Ausgeprägte Qualitätsstrategie und -Kultur
Zentrale Steuerung

Tab. 4: Operationalisierung „Verantwortlichkeit“

Systeme für das Berichtswesen und die Information werden wie folgt messbar gemacht:

Indikatoren für „Qualitätsbezogene Berichts- und Informations-systeme“
Umfassende und aktuelle Information zu Studium & Evaluation
Datenbasierte Steuerung der Lehre

Tab. 5: Operationalisierung „Qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme“

Die *Personalpolitik* ist von herausragender Bedeutung für die Qualität der Lehre (Nagel 2006). Sie kann so operationalisiert werden:

Indikatoren für „Qualitätsbezogenes Personalmanagement“
Starke Berücksichtigung der Lehrkompetenz im Rahmen der Personalauswahl
Obligatorische und regelmäßige hochschuldidaktische Weiterbildung
Differenzierte Leistungsanreize zur Verbesserung der Lehre

Tab. 6: Operationalisierung „Qualitätsbezogenes Personalmanagement“

Im Bereich operationaler Maßnahmen werden nun interne und externe Qualitätssicherungsmaßnahmen operationalisiert. Die *interne Evaluation* weist folgende Indikatoren auf:

Indikatoren für „Interne Evaluation“
Angemessene Personalausstattung
Obligatorische und regelmäßige Lehrevaluation und Nachfolgeverfahren
Umfassende Evaluation materieller Ressourcen

Tab. 7: Operationalisierung „Interne Evaluation“

Die Indikatoren im Bereich der *Akkreditierung* und der *externen Evaluation* sind in Tabelle 8 dargestellt:

Indikatoren für „Externe Evaluation und Akkreditierung“
Hohe Partizipation internationaler Experten
Internationale Kooperation
Systematische Nachfolgeverfahren
Hoher Abstimmungsgrad mit interner Evaluation
Partizipation Studierender

Tab. 8: Operationalisierung „Externe Evaluation und Akkreditierung“

5.4 Methodische Grundlagen der Datenerhebung

Grundlage der Datenerhebung ist die Methode des *Process Tracing* (Bennett/George 2001: 224). Die Verallgemeinerbarkeit der vergleichenden Fallstudie lässt sich durch die Methode der *Triangulation* erhöhen (Yin 2003: 99): Durch Kombination der Untersuchungsformen der Experteninterviews, Dokumentenanalyse sowie Sekundärliteraturanalyse findet eine parallele Anwendung verschiedener qualitativer Datenerhebungsinstrumente statt. Auf diese Weise werden unterschiedliche Lösungswege für die Fragestellung und den Ergebnisvergleich entworfen (Schnell 2001) und einseitige Sichtweisen vermieden. Die *Sekundäranalyse* erfolgt anhand aktueller Fachzeitschriften, Monographien, Sammelbänden und Internet-Veröffentlichungen (Yin 2003). Die Technik der *Dokumentenanalyse* beruht auf der inhaltsanalytischen Untersuchung sachgemäßer Textquellen und stellt eine nonreaktive Methode dar, da die Daten bereits unabhängig vom Forschenden vorliegen (Kumar 2005: 18; Yin 2003: 116). Auf diese Weise werden Nachteile anderer Erhebungsmethoden wie Verzerrungen durch subjektive Interpretation vermieden. Mit *Experteninterviews* wird das Ziel verfolgt, durch offene Gesprächsführung den Bezugsrahmen der Interviewten bei der Beantwortung mitzuerfassen, um Einblick in deren Erfahrungshintergründe zu erlangen. Dies ist insbesondere in Bezug auf die Erforschung der kausalen Wirkungsmechanismen wichtig (vgl. Forschungsfrage II). Da Ergebnisse eines Interviews vom Forscher zur Beantwortung seiner Forschungsfragen interpretiert werden, kann eine Abweichung des Aufgezeichneten von der eigentlichen Aussageintention des Befragten vorliegen: *"The interview is the raw material for the later process of meaning analysis."* (Kvale 1996: 144). Zudem gelten Interviews in der sozialwissenschaftlichen Forschung trotz dieser Problematik als besonders zweckmäßiges Erhebungsinstrument (Brüggemann/Martens 2006: 1f.), um einen möglichst umfassenden Eindruck von einem Forschungsgebiet zu gewinnen. Ihr Einsatz erfolgte mit dem Ziel der Exploration (Yin 2003: 9f.) und der Systematisierung vorwissenschaftlicher Kenntnisse (Esser et al. 1999). Die Daten wurden mittels halb strukturierter Interview-Leitfäden zum Thema „Qualitätssicherung" erhoben (Scholl 2003), denn: *„Comparative projects can be regarded as theoretically and methodologically most promising if they are based on a semi-structured research design* (Teichler 1996).

5.5 Datenerhebung in den Universitäten

Die *Datenerhebung* in den untersuchten Universitäten erfolgte durch verschiedene Instrumente. Die Daten, anhand derer das Ausmaß der Konvergenz der Qualitätssicherungssysteme sowie die unabhängigen Variablen analysiert werden sollen, beruhen daher auf vielfältigen Quellen.

Verwendet wurde wissenschaftliche *Sekundärliteratur* zum Thema Qualitätssicherung in Hochschulen und zum Bologna-Prozess (Billing/Temple 2003; Jeliazkova/Westerheijden 2001; Rhoades/Sporn 2002; van der Wende/Westerheijden 2001; Teichler 2003).

Im Rahmen der *Dokumentenanalyse* (Yin 2003) wurden einschlägige Textdokumente und Materialien zum Bologna-Prozess untersucht, um so die Veränderungen im Bereich der Qualitätssicherung zu erfassen. Analysiert wurden empirische Untersuchungen und offizielle Informationspapiere von Organisationen von Hochschulen mit dem Ziel der Qualitätssicherung. Es erfolgte auch eine Untersuchung hochschulrechtlicher Bestimmungen und Gesetzestexte, universitärer Untersuchungsberichte zur Evaluation sowie interner Präsentationspapiere. Außerdem wurden offizielle Dokumente und Statistiken bezüglich des Haushalts, Personals und der Studierenden der Universitäten herangezogen. Die Daten wurden auch durch Analyse der online verfügbaren vierjährlichen Hochschulverträge der UPMF sowie statistischer und anderer Daten der UKON gewonnen: Für die UKON konnten die Plenarentschließung Deutschlands sowie der HRK herangezogen werden. Auch Ergebnisse der europaweiten zweijährlich formulierten empirischen Studien „Trends in European Higher Education“ der EUA, welche den Stand der Umsetzung in den nationalen Hochschulsystemen Europas vergleichen (Reichert/Tauch 2005), wurden als Datengrundlage genutzt. Des Weiteren schien die Hinzuziehung der Länderberichte Deutschlands und Frankreichs bedeutsam (Länderbericht BRD 2002/2003; Länderbericht Frankreich 1998-2003). Während auf die öffentlichen Datenbanken der UKON zu einschlägigen Dokumenten von Finanzhaushalt und Studierendenstatistiken zugegriffen werden konnte, veröffentlicht die UPMF diese Daten nicht, so dass diese im Rahmen der Experteninterviews ermittelt werden mussten.

Da nicht alle Dokumente zum Thema Qualitätssicherung zugänglich sind, war in dem noch wenig erforschten Feld der Qualitätssicherungssysteme die Durchführung zahlreicher *Experteninterviews* mit Hochschulspezialisten erforderlich. Diese dienten der Er-

gänzung der Informationen über die Variablen und der Einschätzung der Handlungsorientierungen relevanter Akteure, um detaillierte Hintergrundinformationen zu gewinnen (Alemann/Forndran 2005: 170f.). Die Interviews wurden durch *Leitfäden* strukturiert, die sich an die Hypothesen und die Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung anlehnen (vgl. Anhang). Um den besonderen kognitiven Hintergrund des jeweiligen Befragten zu erschließen, wurden Leitfäden mit unterschiedlichen Schwerpunkten erstellt. Mögliche *Validitätsprobleme* der Interviews ergeben sich durch zwei Ursachen der Antwortverzerrung: Das Antwortverhalten der Zustimmungstendenz bezeichnet die Bejahung einer Frage unabhängig von ihrem Inhalt. Diesem Problem wurde mittels gedrehter Items begegnet. Das Antwortverhalten der sozialen Wünschbarkeit bedeutet, dass Befragte möglicherweise nicht die tatsächlichen Gegebenheiten ihrer Organisation aufdecken, sondern die Situation beschönigend darstellen (Esser et al. 1999: 331). Dieses Problem kann jedoch durch Vergleich der Interview-Antworten mit den in der Dokumentenanalyse gewonnenen Textmaterialien verringert werden. Um die *Reliabilität* zu sichern, wurden detaillierte Interview-Berichte verfasst (vgl. beiliegende CD).

Die Gespräche wurden im *Zeitraum* zwischen dem 7. September und 4. Oktober 2006 in der UKON, im September im MWK Baden-Württemberg, zwischen dem 5. und 16. Oktober 2006 in der UPMF sowie im Rahmen des Europäischen Forums für Qualitätssicherung in München vom 23. bis 25. November 2006 durchgeführt.

Experten aus verschiedensten Funktionsbereichen haben mit ihren Berichten über Erfahrungen mit Qualitätssicherungsreformen zur Studie beigetragen. Innerhalb der Universitäten standen Entscheidungsträger und beteiligte Akteure für Interviews zur Verfügung, z.B. Abteilungsleiter, höhere Verwaltungsangestellte, Professoren, Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie Studierendenvertretungen. Auch Mitglieder nationaler und europäischer Qualitätssicherungsorganisationen sowie der jeweiligen Wissenschaftsministerien wurden befragt, die bei der Formulierung und Implementierung der Hochschulpolitiken mitwirken.

Die Interviewpartner der UPMF sind in folgender Tabelle verzeichnet:

Gesprächspartner in der UPMF	Pseudonym
1. Assistenz der Leitung des interuniversitären Projekts Sprachen, Kulturwiss.	G-K
2. Generalsekretärin des IAE	G-I
3. Beauftragte beim Präsidenten im Bereich BA/MA	G-P
4. Generalsekretariat, Bereich Außenbeziehungen	G-A
5. Delegierter Direktor des IUP Wirtschaftsingenieurwesen, Socrates-Koordinator	G-S
6. Direktor des IUP	G-D
7. Direktor des Instituts Humanwiss., Experte bei der EK, Beauftragter beim Forschungsministerium, Professor	G-E
8. Dozent, Wirtschafts- und Erziehungswiss., Verantwortlicher für Bildung und Master 2	G-M
9. Professor Emeritus, Bildungswiss.	G-B

Tab. 9: Gesprächspartner der Experteninterviews in der Universität Grenoble-II

In der UKON nahmen folgende Experten an einem Gespräch teil:

Gesprächspartner in der UKON	Pseudonym
1. Rektor	K-R
2. Referent für Lehrfragen, Akad. Abteilung	K-L
3. Bologna-Berater der HRK an der UKON, Akad. Abteilung	K-H
4. Auslandsreferat, Leiter	K-A
5. Auslandsreferat, Mitarbeiter	K-U
6. Abteilungsleiter Planung und Informationsmanagement	K-I
7. Studentische Abteilung, Leiter	K-S
8. AG Hochschulforschung	K-F
9. Sektionsreferent, Geisteswiss. Sektion	K-E
10. Sektionsleiterin, Geisteswiss. Sektion	K-G
11. Studiendekan Chemie	K-C
12. Bibliotheksdirektor	K-B
13. Professor Psychologie	K-P
14. Hochschuldidaktisches Zentrum	K-D
15. Rechenzentrum	K-Z

Tab. 10: Gesprächspartner der Experteninterviews in der Universität Konstanz

Weiterhin erklärten sich folgende Personen[44] aus Ministerien und anderen Organisationen im Themenfeld der Qualitätssicherung zu einem Gespräch bereit:

Gesprächspartner diverser Organisationen	Pseudonym
1. Wissenschafts- und Bildungsministerium, Generalabgeordneter der frz. Rektorenkonferenz CPU, Mitglied der eur. Rektorenkonferenz CRE, EUA-Gründungspräsident, Erster Vizepräsident, Vizepräs. des univ. Verw.Rats, Beauftragter für europ. Angelegenh.	F-E
2. Direktor des FB Humanwiss., Experte bei der Europäischen Kommission, Beauftragter beim Forschungsministerium	F-U
3. ENQA, Vizepräsident	F-Q
4. Vizepräsident Personal, Experte bei den UN und beim Ministerium	F-U
5. CNE, Evaluationskoordinator	F-C
6. Europäische Studentenorganisation ESIB, Vorstand	E-F
7. BMBF-Beratendes Mitglied, Akkreditierungsrat-Mitglied, GEW-Geschäftsführender Vorstand	D-G
8. Akkreditierungsrat-Geschäftsführer	D-A
9. MWK Baden-Württemberg, Experte für Qualitätssicherung	D-M

Tab. 11: Gesprächspartner der Experteninterviews in verschiedenen Organisationen

Auf der Grundlage der mittels Dokumente- und Sekundäranalyse sowie Experteninterviews erhobenen qualitativen Daten (Yin 2003) soll nun die erste Forschungsfrage beantwortet werden.

[44] Z.B. Wissenschafts- bzw. Bildungsministerien, Europäische Kommission, Vereinte Nationen, Studentenorganisationen, Hochschulrektorenkonferenzen und Agenturen für Qualitätssicherung (EUA, CNE, AR, ENQA).

6 Vergleich der universitären Qualitätssicherungssysteme

In diesem Kapitel soll die Forschungsfrage I nach der Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien in den Qualitätssicherungssystemen der Universitäten Grenoble-II und Konstanz im Untersuchungszeitraum beantwortet werden. Die Qualitätssicherungssysteme werden anhand von fünfzehn *Indikatoren* der Bereiche strategische Verantwortlichkeit, qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme, qualitätsbezogenes Personalmanagement, interne Evaluation sowie externe Qualitätssicherung untersucht. Anhand empirischer Ergebnisse wird gemessen und festgestellt, in wie weit die Qualitätssicherungssysteme Fortschritte in Richtung der Europäischen Standards und Richtlinien aufweisen. *Konvergenz* wird angezeigt durch den Fortschritt in *beiden* Universitäten. Anschließend wird durch Kontrastierung der Universitäten festgestellt, welche Universität in den jeweiligen Qualitätssicherungsbereichen zu den Messzeitpunkten in den einzelnen Qualitätssicherungsbereichen weiter fortgeschritten war (HRK 2004).

6.1 Strategische Steuerung der Qualitätssicherung

Die von der Universitätsleitung ausgehende strategische Steuerung und Implementierung der Qualitätssicherung wird in den Bereichen *Verantwortlichkeit* für die Qualitätssicherung, qualitätsbezogenes *Personalmanagement* sowie qualitätsbezogene *Berichts- und Informationssysteme* betrachtet, die wichtige Rahmenbedingungen für die Qualität der Lehre darstellen.

6.1.1 Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung

Die Maßnahmen im Bereich zielbildende *Qualitätskultur*, -Strategie, hochschulinterne Politik bzw. formalisiertes Leitbild für kontinuierliche Qualitätsverbesserung enthalten Ziele, die nach außen sowie nach innen durch geeignete Strukturen kommuniziert werden sollten (Kronthaler 2004: 20).

Zur Schaffung der organisationalen Rahmenbedingungen für effektive operative Qualitätsmaßnahmen der Evaluation und Akkreditierung (Kapitel 6.2), empfiehlt sich die Einrichtung *zentral* angelegter *Qualitätsstrukturen* und Koordinationsmechanismen (van Damme 2002: 41). Diese sollten bereichsübergreifend und direkt der Hochschulleitung unterstellt sein, z.B. eine zentrale Lehrevaluation aller Veranstaltungen durch eine Evaluationskommission auf Universitätsniveau.

Universität Grenoble-II

Das ehemalige Rektorat der UPMF hat auf Universitätsebene im Jahr 1997 das Qualitätsinitative „Kalis“ zur Steigerung der Servicequalität eingeführt. Dieses *Leitbild* zeigt Engagement zur internen Steigerung der Leistungserbringung in Forschung und Lehre, ist jedoch nicht formalisiert und ist somit auch schlecht kommunizierbar. Ziel des Projekts war es, ein gemeinsames Repertoire von Qualitätsaktivitäten für Studierende vorzuschlagen, die von allen Studiengängen, Abteilungen oder universitärem Services adaptiert werden sollten. Dies sollte die Qualität der Lehre und der Weiterbildung fördern. Obwohl diese Maßnahme als Kostenstelle in den Vierjahresverträgen mit dem Ministerium aufgeführt wurde, scheint sie heute nur noch auf dem Papier zu bestehen: Laut den Universitätsmitgliedern (vgl. Interviews) wurde die Initiative 2002 von der neuen Leitung aus Zeit- und Kostengründen wieder aufgegeben. Die Führung einer Institution hat demnach entscheidenden Einfluss auf die Art und Intensität der Qualitätssicherung (Mignot-Gérard/Musselin 2002). Der Grund und Motor von Reformen bzw. Rückschritten ist in persönlichen Wertvorstellungen, dem Engagement und dem politischen Willen einzelner Akteure, besonders in den *Leitungsgremien*, zu suchen. Die Bedeutung der *Qualitätsstrategie* ist also während der Untersuchungsperiode gesunken. Ein Befragter äußerte sich dazu wie folgt: *„Eine Evaluationskultur wird nicht toleriert. Die Gewohnheit der quantifizierbaren Evaluation existiert nicht.“* (Interview F-U).

Auch die *zentrale Steuerung* der Qualitätssicherungsmaßnahmen wurde 2002 aufgegeben: Die Maßnahmen finden nur noch vereinzelt statt, z.B. hat das berufsorientierte Institut Wirtschaftsingenieurwesen der UPMF (Romainville 2002: 57f.) das Qualitätsvorhaben unter dem Namen „Qualisup“[45], aufrechterhalten. Dafür hat es 2005 das Qualitätslabel der französischen Vereinigung der Institute für Wirtschaftsingenieurwesen (ADIUP), 2006 von der französischen Qualitätssicherungsvereinigung AFAQ-AFNOR das Qualitätszertifikat „Service Vertrauen” erhalten.[46] Hier ist also eine einzelne Verbesserung zu verzeichnen (vgl. Interview G-S).

Universität Konstanz

Ein in sich geschlossenes hochschulpolitisches Konzept für eine systematische, nachhaltige Qualitätssicherung ist noch nicht vorhanden. Die *Qualitätskultur* wurde aller-

[45] „Assurance qualité de l’enseignement supérieur“, zu Deutsch: Qualitätssicherung in der Hochschulbildung.

[46] http://web.upmf-grenoble.fr/Iupie/index.html [10.01.2007] sowie http://www.grenoble-isere.com/uploads/Newsletter/NWL_FICHIERHTML_167_1147689941.htm [10.01.2007]

dings durch folgende Verbesserungen gestärkt: Einstellung eines zentralen Bolognaberaters, Intensivierung der Aufgaben des Lehrreferenten, Einrichtung eines Zentrums für Hochschuldidaktik und einer zentralen Stelle für Schlüsselqualifikationen, sowie Besetzung einer Stabsstelle für Controlling und Koordination bei der Universitätsleitung (Interview K-I).

Die *zentrale Steuerung* ist auf mittlerem Niveau geblieben: Auf Universitätsebene existierte schon vor 1996 der Senatsausschuss für Lehre und Weiterbildung (ALW) als wichtiges Gremium mit Qualität sichernden Funktionen, von dem alle Entscheidungen zu Studium und Lehre behandelt werden. Es fungiert als Genehmigungsorgan von Studienplänen und Prüfungsordnungen, das in die Mittelverteilung eingebunden ist. Der ALW hat jedoch eher ausführenden Charakter und nicht den der unmittelbaren *zentralen Steuerung*. 1996 existierte noch keine universitätsweite zentrale Struktur- und Entwicklungsplanung, keine Daten- und Kennzahlenbereitstellung für Leitungsaufgaben und keine Evaluation auf Fachbereichsebene. In den letzten Jahren gab es Fortschritte bei der Bündelung von Maßnahmen der Qualitätssicherung: Die Anforderung von Berichten und Kennzahlen von den Fachbereichen zu kritischen Studienentwicklungen wurde ermöglicht.[47] Auf Fachbereichsebene beschäftigen sich Studienkommissionen und -dekane verstärkt mit Lehrfragen und der Vorbereitung externer Evaluationen. Aber auch durch zentrale Initiativen werden vermehrt fachbereichsübergreifend tätige Kommissionen zur besseren Abstimmung von Studieninhalten eingesetzt.[48] Eine bedeutsame Rolle spielt hierbei der Universitätsrat, der durch das Universitätsgesetz von 1999 eingerichtet wurde und ausschließlich mit externen Mitgliedern besetzt ist. Der wichtige Schritt einer Anbindung der Verantwortung für Qualitätssicherungsmaßnahmen bei einer *zentralen Stelle* wurde bisher noch nicht getan, ist jedoch laut einem Interviewpartner der UKON anzustreben: *„Wünschenswert wäre ein Zentrum für Qualitätssicherung. Dies hat jedoch Akzeptanzprobleme.“* (Interview K-H).

[47] z.B. zu Studentenzahlen, Absolventen, Studiendauer, Abbrecherquote usw.

[48] Z.B. die Statistikkommission, oder die durch externe Fachleute unterstützte Arbeitsgruppe zur Neuorientierung des verwaltungswissenschaftlichen Studiums in Verbindung mit Rechts- und Wirtschaftswissenschaften.

6.1.2 Qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme

Für eine *datenbasierte Steuerung der Lehre*, das Controlling der operativen Prozesse auf den verschiedenen Entscheidungsebenen und die Erfolgskontrolle zu definierten Zeitpunkten sind aktuelle Berichte[49] sowie die systematische Analyse und Nutzung relevanter Struktur-, Finanz- und Leistungsdaten von zentraler Bedeutung. Dies beinhaltet *Informationen* zum *Studium*[50] sowie zu *Evaluationsergebnissen*.[51] Daher ist ein umfassendes Management-Informationssystem wichtig, in dem alle in der Universität anfallenden oder benötigten Daten zusammengeführt und für die verschiedenen Verwendungszwecke zur Verfügung gestellt werden (Rauhvargers 2004: 340).

Universität Grenoble-II

Die *datenbasierte Steuerung* der Lehre ist noch genauso wenig ausgeprägt wie vor zehn Jahren: Das Informationssystem der UPMF produziert zwar notwendige planerische Informationen und Dokumente, von denen jedoch nicht alle formalisiert sind, was ihren Nutzen verringert. Positiv zu vermerken ist jedoch, dass die Daten sowohl externe Quellen als auch intern produzierte Informationen und die Aktivitätsfelder Verwaltung, Forschung und Lehre umfassen. Es existiert eine regelmäßige und relativ umfassende Datenproduktion für nationale und lokale Datenbasen für die administrative und finanzielle Führung. Auch erfolgt eine Bereitstellung von Indikatoren zur Entscheidungshilfe für die Universitätsleitung sowie zur internen und externen Kommunikation. Nicht nur die Formalisierung, auch die Organisation des Informationssystems ist für die Qualität der Dienstleistung wichtig: Zahlreiche Informationen über den Entwicklungsstand der Universität werden sowohl im Rahmen der vierjährlichen „habilitations“[52] als auch der Evaluationen durch das CNE gegeben (vgl. Interview G-P).

Die Bereitstellung von *Studieninformationen* ist umfassender als früher, jedoch nicht befriedigend, da sie nicht frühzeitig genug geschieht, um von möglichen Studieninteressenten wahrgenommen werden zu können. Dieser Informationsfluss ist jedoch zentral für die Qualität der Lehre. Die *Informationen zu Evaluationsergebnissen* haben zuge-

[49] Es bestehen umfangreiche Berichtspflichten gegenüber dem Hochschulträger, statistischen Ämtern, gesellschaftlichen Partnern und Institutionsmitgliedern.
[50] Z.B. zu Studieninhalten, Prüfungserfordernissen und beruflichen Möglichkeiten der Abschlüsse
[51] Z.B. zu Befragungen der Hochschulen für die Verbesserung ihrer Studienprogramme über Forschungsaktivitäten, Abbrecherquoten, Studierenden- und Absolventen, Berufseinstiegschancen der Absolventen, Studiensituation etc.
[52] Die „habilitation“ bezeichnet die staatliche Genehmigung von Studiengängen in Frankreich, entsprechend der Akkreditierung in Deutschland.

nommen, die Ergebnisse externer sowie interner Qualitätsprüfungen werden jedoch nur teilweise publiziert (Interview G-B).

Universität Konstanz

Die *datenbasierte Steuerung der Lehre* wurde in Zusammenhang mit dem Universitätsgesetz und der Einführung der neuen Grundordnung 1999 eingeführt. Hintergrund ist die größere Autonomie der Universitätsleitung und damit verbunden die Einrichtung eines Universitätsrates als mit Externen besetztes Aufsichtsgremium. Die Bereitstellung eines Systems von Studienverlaufsdaten hat die Informationslage der Leitung über die Entwicklung von Studium und Lehre sehr verbessert (Künzel 2004: 15). Zudem wurde 2006 in Baden-Württemberg die Datenanalyse- und Berichtssoftware „Super X“ in Universitäten und Ministerium implementiert. Zu den herangezogenen Daten gehören auch qualitative Informationen (Interview K-I).[53]

Auch die *Information* der *Studierenden* hat sich verbessert: Ein elektronisches Lehrveranstaltungsverzeichnis stellt Studierenden jeweils ab Ende des vorhergehenden Semesters alle Studieninformationen für das laufende Semester bereit. Es kann auch von Studieninteressenten zur Information über das Studienangebot genutzt werden. Auch der Prüfungsbereich arbeitet inzwischen mit einer für die Studierenden zugänglichen Verwaltungssoftware (vgl. Interview K-S). Die Zahl der *Informationen* zu *Evaluationsergebnissen* ist gestiegen. Sie werden jedoch bisher nur zum Teil veröffentlicht. Dies liegt daran, dass nachteilige Ergebnisse zu einer Herabstufung der Universität im Wettbewerb z.B. im Zuge von Hochschulrankings führen könnten und auch datenschutzrechtliche Probleme gesehen werden. Laut eines Interviewpartners besteht allerdings ein Trend zur Veröffentlichung und Entanonymisierung (Interview K-C).

[53] Z.B. Definitionen, Erläuterungen grafischer Darstellungen, Tabellen sowie Berichtstexte von Evaluationsberichte, Lehrberichte, Ziel- und Leistungsvereinbarungen (Benz et al. 2004).

6.1.3 Qualitätsbezogenes Personalmanagement

Zu den zentralen Bestandteilen der Qualitätssicherung in Universitäten gehört die Qualität der *Personalpolitik*, welche die Kompetenz der Mitarbeiter in den Bereichen Personalauswahl, Personalentwicklung und Personalanreizsystem gewährleisten soll (Chevaillier 2005).

Die Berücksichtigung der Lehrkompetenz bei der *Auswahl* und Einstellung von Personal wird immer mehr als Qualitätsvoraussetzung für Lehre anerkannt. Ein System zur systematischen Verbesserung der Lehrkompetenz des Personals sowie der Nachwuchsförderung durch *Weiterbildungsmaßnahmen* sollten ebenso existieren (vgl. Crozier et al. 2005). Allen Lehrenden soll damit die Möglichkeit gegeben werden, an hochschuldidaktischen Fortbildungen teilzunehmen. Eine besondere Aufgabe für die Sicherung der Lehrqualität ist die systematische Qualifikation von Nachwuchswissenschaftlern und Tutoren, z.B. im Rahmen des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen.

Zu beachten ist auch, ob die Teilnahme an Qualifikationsmaßnahmen oder herausragende Lehrleistungen durch ein *Leistungsanreizsystem* für Engagement in der Lehre gefördert werden (Handel/Ziegele 2004: 4), z.B. im Rahmen der Beförderung des akademischen Personals.

<u>Universität Grenoble-II</u>

Für die Karriere eines zu berufenden Wissenschaftlers steht sein Erfolg in der Forschung im Vordergrund, so dass als Kriterien ausschließlich Publikationen und Forschungsaktivitäten entscheiden. Daher ist in der *UPMF* die Berücksichtigung der Lehrkompetenz bei der *Personalauswahl* im Rahmen der Auswahlverfahren nicht adäquat.[54] Erstaunlicherweise hat sich daran auch mit dem Bologna-Prozess und seinem Anliegen der Qualitätssicherung der Lehre nichts geändert, nach der die Lehrkompetenz der Professoren zu einem zentralen Kriterium für die Karriereentwicklung der Professoren gemacht werden sollte (Interview G-M).

[54] Dies steht im Gegensatz zu nationalen Tendenzen: Die Berücksichtigung der Lehrbefähigung im Rahmen der *Personalauswahl* gilt in *Frankreich* als zentrales Mittel zur Verbesserung der Lehrqualität. Daher erfolgt sie nach einem anspruchsvolles doppelten Rekrutierungssystem zunächst durch Selektion auf nationaler Ebene, danach durch institutionelle Auswahlverfahren auf Basis einer Liste von Fähigkeiten Crozier et al. 2005: 15). Die Lehrqualität wird nur zu Beginn und im Fall der Beantragung einer Beförderung begutachtet.

Auch im Bereich der *hochschuldidaktischen Weiterbildung* gibt es keine Veränderungen hin zu mehr Qualitätssicherung der Lehre. Lehrende haben keine Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Lehrkompetenz (Interview F-U).

Die *Leistungsanreize* zur Verbesserung der Lehre sind nach wie vor auf geringem Niveau und werden vernachlässigt. Die Gründe für die Verweigerung der Einführung eines Leistungsanreiz-Prinzips wurden von einem Befragten wie folgt beschrieben:

> *„Das Hochschulsystem ist alt. Die Selektion* [nach Kriterien der Forschung, nicht der Lehre] *der Professoren ist am Anfang so schwierig, dass man nichts mehr beweisen muss, nachdem man Professor geworden ist. Und die Karriere macht sich dann wie früher. Das Problem der Qualitätssicherung ist, dass das Leistungsprinzip sehr schwierig in die Sitten zu bringen ist. Aus gewerkschaftlichen und kulturellen Gründen ist es unmöglich, das Gehalt von der Leistung abhängig zu machen. Sogar wenn ein schlechter Professor existiert – was ich nicht hoffe... Auch Professoren, die keine Forschung machen, machen Karriere, weil der Leistungsbegriff nicht integriert ist in die Evaluation von Individuen.“*
>
> (Interview G-E, Anmerkung des Verf.)

Es besteht jedoch seit 1999 das Prämiensystem „Qualitätsbonus Pädagogik“ für die Durchführung freiwilliger Lehrevaluationen (UPMF 2003: 19ff.).

Universität Konstanz

Die UKON verzeichnete einen starken Anstieg bei der Berücksichtigung der Lehrkompetenz im Rahmen der *Personalauswahl*: Das Qualitätsmerkmal einer guten Lehrbefähigung wird in Ausschreibungen zunehmend nachgefragt, so dass Zertifikate für den Besuch von Veranstaltungen zur Lehrkompetenzverbesserung wichtiger für Berufungen werden (Interview K-D).

Die Maßnahmen im Bereich der *hochschuldidaktischen Weiterbildung* sind stark gestiegen: 1996 hatten Lehrende nur selten Gelegenheit, ihre Lehrbefähigung vor der Amtsübernahme zu erwerben.[55] Heute gehört für Nachwuchswissenschaftler, Erstlehrende und Doktoranden an der UKON die systematische Entwicklung der Lehrkompetenz vermehrt zum modernen Ausbildungsstandard. Jeder Lehrende an einer baden-württembergischen Universität kann HDZ-Veranstaltungen belegen und als Qualitätsnachweis ein Zertifikat als Zusatzqualifikation für Bewerbungen erwerben.[56] Die Fort-

[55] An allen Universitäten Baden-Württembergs existieren hochschuldidaktische Arbeitsstellen, die vom landesweiten virtuellen Zentrum gebündelt werden. Die Universitäten Konstanz, Karlsruhe und Freiburg werden vom HDZ Freiburg koordiniert.

[56] Die Evaluation der didaktischen Weiterbildungskurse für wissenschaftliches Personal unter Verwendung desselben standardisierten Fragebogens in ganz Baden-Württemberg ermöglicht Vergleiche der Kurse.

bildungskurse sind jedoch nicht universitätsweit obligatorisch, sondern abhängig von der Praxis des jeweiligen Fachbereichs (Interview K-D). Erforderlich wäre zudem eine systematische Auswertung und Dokumentation des Lehrerfolgs von Seiten der Universität. Eine zweckmäßige Grundlage dafür könnten die studentische Lehrveranstaltungskritik, der Teilnahmenachweis für entsprechende Ausbildungsprogramme sowie Hospitationen durch die Betreuungskommission des Nachwuchswissenschaftlers sein (Künzel 2004: 10).

Die *Leistungsanreize* zur Verbesserung der Lehre sind gestiegen. Die *Bezüge* von W-Professoren sind durch den leistungsorientierten Wissenschaftstarif variierbar. Diese neue Besoldung gewährt somit Einflussnahmen auf die Lehrleistung (Handel/Ziegele 2004: 7f.). Zu den Kriterien für die Gewährung von Leistungszulagen gehören Lehr-, Betreuungs- und Prüfungsbelastung, Lehrprogramm- und Lehrbuchentwicklung, die Ergebnisse von Lehrevaluationen sowie Forschungsleistungen (Künzel 2004: 11).[57] *Immaterielle* Anreize werden ebenfalls eingesetzt: Diese formelle Auszeichnung des Siegels für Lehrqualität „Teaching Quality“ für einzelne Veranstaltungen bzw. nach dreimaliger Selbstevaluation dient der Transparenz sowie der Demonstration von Lehrqualität und eines guten Rufs, z.B. bei Berufungen. Des Weiteren zeichnet Baden-Württemberg qualitativ hochwertige Lehre durch den Landeslehrpreis aus, da sie die Grundlage für exzellent ausgebildeten wissenschaftlichen Nachwuchs und somit für entsprechende spätere Forschungsleistungen der Universität bildet (Interview K-D).[58]

[57] Prämien werden eher im Hinblick auf die Leistungen in der Forschung als in der Lehre vergeben, da das Ansehen mehr von der Forschung abhängt. Mit den Prämien können zusätzliche Stellen am Lehrstuhl, Ausstattungsmittel oder persönliche Bezüge geschaffen werden.

[58] Als Anreiz für Spitzenleistungen in der Lehre stehen jährlich 182.800 € für Preisgelder zur Verfügung

6.2 Operative Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Evaluation wird oft als Instrument der strategischen Entwicklung der Universität bezeichnet (Barz 2001: 1ff.). Die *operativen Aktivitäten* erfolgen vorwiegend auf Fachbereichsebene (ENQA 2005). Als Rahmenbedingungen zur Sicherung der Lehrqualität werden die Bereiche *interne Evaluation* der Ressourcen für die Lehre, sowie die Prüfung der Lernressourcen durch externe Gutachter im Rahmen der *Akkreditierung* bzw. staatlichen Genehmigung und der *externen Evaluation* behandelt.

6.2.1 Interne Evaluation

Die Personal- und Materialressourcen für die Lehre wurden in beiden Universitäten bezüglich ihrer Güte und ihrer mengenmäßigen Ausstattung untersucht. Bei der Evaluation der *Quantität* der für die Lehre aufgewendeten personellen Ressourcen geht es darum, durch welche Verfahren sicher gestellt wird, dass genügend Lehrpersonal vorhanden ist (ENQA 2005) und dieses auch flexibel nach Bedarf zugewiesen wird (vgl. BMBF 2005: 64).[59] Ein weiteres Qualitätskennzeichen von Betreuungsleistungen ist die Betreuungsrelation[60], Orientierungs- und Beratungsdienste, Tutorien, Verfügbarkeit von Support, Prüfungsorganisation, Nachwuchsförderung sowie angemessene Gruppengrößen. Die interne Evaluation der *Qualität* von Form und Inhalt der Lehrveranstaltungen durch studentische Teilnehmer ist neben Monitoring und Lehrberichten ein wichtiges Kommunikationsinstrument. Sie sollte alle Kurse umfassen, regelmäßig durchgeführt werden und obligatorisch sein. Im Rahmen von Nachfolgeverfahren sollten die Evaluationsergebnisse systematisch für Steuerungszwecke verwendet und in Verbesserungen umgesetzt werden: Lehrende sollten auf Basis der Antworten mit den Studierenden über mögliche Modifikationen der Lehrveranstaltungen diskutieren und formale wie inhaltliche Probleme identifizieren (Künzel 2004: 17). Auch sollten Evaluationsergebnisse veröffentlicht werden (ENQA 2005; Zgaga 2003: 12).

Materielle Ressourcen sollten ebenfalls einer internen Evaluation unterzogen werden. Zu den *mengenmäßigen* Rahmenbedingungen zählen hier beispielsweise die fachspezifische Bibliotheksausstattung[61], ausreichende Anzahl von Computerpools, Finanzierung

[59] Dazu gehören neben Kapazitätsberechnungen auch administrative bzw. lehrorganisatorische Regelungen.
[60] Die Betreuungsrelation bezeichnet das Verhältnis Professor bzw. Dozent je Studierendem. Auch die Relation des unterstützenden nichtwissenschaftlichen Supportpersonals zu den Wissenschaftlern ist ein bedeutsames Kriterium.
[61] Verfügbarkeit, Öffnungszeiten, Größe, Bändezahl, Online-Verfügbarkeit von Bibliotheksressourcen

von Hilfskräfte und Tutoren, Sach- und Investitionsmittel. Auch die *Beschaffenheit* der materiellen Ressourcen ist wichtig (vgl. ENQA 2005).[62]

Universität Grenoble-II

Die *Personalausstattung* ist auf mittlerem Niveau geblieben. Die Betreuungsrelation liegt in Frankreich bei durchschnittlich 18: 1 (Zwierlein 2005).[63] Die interne Evaluation der Personalausstattung erlaubt der UPMF eine Bestandsaufnahme und Bilanz ihrer Aktivitäten in Form einer Stärken/Schwächen-Analyse (vgl. Interview G-E).

Es gibt nach wie vor keine *Lehrevaluation* sowie *Nachfolgeverfahren* (Musselin 2004). Während ein Gesprächspartner das System verteidigte: *„Wenn man nicht forscht, sinkt die Qualität der Lehre.“* (Interview G-D), kritisierte es die Mehrheit:

> *„Die Schwierigkeit des französischen Systems besteht darin, dass die Forschung wichtiger ist als die Lehre.“*
>
> (Interview G-D).

> *„Bezüglich der fehlenden Lehrevaluation hat der amerikanische Gutachter gesagt, dass die Studierenden wie Vieh behandelt werden. Er war erstaunt über die absolute Absenz der Qualitätssicherung.*“
>
> (Interview G-M)

> *„Evaluation ist ein Widerspruch gegen den dominanten Habitus[64] der machthabenden[65] Professoren. Diese sind es nicht gewohnt, ihre Lehre prüfen zu lassen. Lehrevaluation wird als subversiv und umstürzlerisch angesehen. Das ist so als wäre man nackt. Das ist zu intim. Das können sie nicht verstehen.“*
>
> (Interview G-M)

Die regelmäßige Evaluation der Lehrleistung einzelner Lehrender ist wegen gesetzlich festgelegter Unabhängigkeit von Professoren umstritten. Das Gesetz „Bayrou“ vom 09.04.1997 verpflichtet die Universitäten zwar zu Lehrevaluationen, verbietet jedoch dies so zu tun, dass dies einer externen Evaluation einzelner Professoren gleichkäme. Obwohl die Mehrheit der Lehrenden sich für eine Evaluation ausspricht, bildet das Gesetz ein Hindernis für die breitere Anwendung der Evaluation und damit für die Qualitätssicherung der Lehre (Interview G-S).

[62] z.B. Bereitstellung von nützlichem elektronischem Lernmaterial, Infrastrukturausstattung von Arbeitsräumen für studentisches Lernen, multimediale Versorgung der Lehrräume sowie Informations- und Kommunikationstechnologien wie EDV-Verfügbarkeit/WLAN

[63] Die Daten zur Betreuungsrelation der UPMF waren nicht zugänglich.

[64] Zu „Habitus“ und „Soziales Feld“ bei Bourdieu, vgl. Bargel et al. 2005: 168.

[65] Evaluation ist somit auch unter Machtgesichtspunkten zu sehen (vgl. Perrow 1986).

Die interne Evaluation *materieller Ressourcen* wurde im Rahmen der Vierjahresverträge während des Untersuchungszeitraums aufgrund steigender Anforderungen etwas verstärkt (vgl. UPMF 2003: 16).

Universität Konstanz

Auch die UKON weist nach wie vor eine angemessene *Personalausstattung* hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Gesamtauslastung auf. Die durchschnittliche Betreuungsrelation Deutschlands liegt bei 12: 1 (Zwierlein 2005) und ist somit günstiger als die Frankreichs. Die Steuerung der Personalressourcen wird durch Berechnungen im Rahmen des Kapazitätsrechts Baden-Württembergs ermöglicht. Deren Verteilung obliegt der Universität, wobei die bundesweit gesetzlich vorgegebenen, fachspezifischen Curricularnormwerte[66] (CNW) berücksichtigt werden. Ein aktuelles Problem ergibt sich dadurch, dass die bisher für die Diplomstudiengänge festgesetzten CNW nicht auf die neuen konsekutiven Studiengänge übertragbar sind und bisher keine CNW für Bachelor- bzw. Masterstudiengänge festgesetzt wurden. Somit sind unter Umständen mit unverändertem Lehrpersonalbestand zusätzliche Leistungen zu erbringen, was sich nachteilig auf die Betreuungsrelation auswirken kann. *Ausstattungsvergleiche* erfolgen über Benchmarking im Rahmen einer Auslastungsstatistik (Interview K-I).

Die *Lehrevaluation* als Instrument zur Selbstkontrolle der Lehrenden hat sich im Untersuchungszeitraum verbessert. Während sie 1996 noch kaum ausgeprägt war, ermöglicht sie heute Rückkopplungsprozesse der Veranstaltungsteilnehmer zum Lehrenden, so dass Handlungsanreize für die Verbesserung der Lehrkompetenz erzielt werden können. Die universitätsweite Verwendung desselben, zentral von der Evaluationskommission der Universität gestellten Grundfragebogens ermöglicht Vergleichbarkeit. Der Fragebogen ist von den Fachbereichen erweiterbar. Zentral ist die Evaluation des Fragebogens im Rahmen des Controllings: Die regelmäßige Revision der Fragen gewährleistet einen stetigen Verbesserungsprozess. Nachfolgeverfahren zur Auswertung der Ergebnisse sind Pflicht: Nach der Lehrevaluation hat der Lehrende die Aufgabe die Ergebnisse mit den Studierenden zu besprechen. Zudem werden diese an den jeweiligen Studiendekan des Fachbereichs weitergeleitet. Dieser kann im Falle negativer Ergebnisse die studentischen Rückmeldungen zusammen mit dem Lehrenden diskutieren und Verbesserungsmöglichkeiten eruieren. Des Weiteren bespricht er die Ergebnisse intern in der Studiengangskommission (Interview K-H). Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist wegen da-

[66] Der CNW zeigt den durchschnittlichen Lehrbedarf für die Ausbildung eines Studierenden.

tenschutzrechtlicher Probleme bisher nicht erfolgt, da es sich einerseits um personenbezogene Daten handelt, die nicht für die Universitätsöffentlichkeit bestimmt sind, und da andererseits oft die Validität der Ergebnisse angezweifelt wird (vgl. Interview K-P).

Verbesserungen erfolgten auch im Bereich der Evaluation *materieller Ressourcen*. Die mengenmäßige Ausstattung von Universität und Fachbereichen wird von der Evalag[67] und in internen Lehrevaluationen überprüft. Die materiellen Ressourcen werden in der UKON über die auch mit Nutzern besetzten Senatsauschüsse für Lehre und Weiterbildung (ALW) sowie für Kommunikation und Information (AKI) vertreten. Die Ausschüsse schaffen mit ihrem Votum die Basis für die Ressourcenentscheidung durch das Rektorat und sichern so den Informationsfluss zwischen Bedarfs- und Entscheidungsträger (Interview K-I).

6.2.2 Externe Evaluation und Akkreditierung

Die externen Maßnahmen zur Sicherstellung von Qualität gliedern sich einerseits in *Evaluation* durch private bzw. öffentliche Agenturen und Stiftungen, andererseits in *staatliche Genehmigung* (Frankreich) bzw. *Akkreditierung* (Deutschland). Dabei sind folgende Kriterien zentral: Die ENQA (2005) hält es für wichtig, *internationale Experten* an externen Evaluationen zu beteiligen. Die *internationale Kooperation* in der Qualitätssicherung und deren Transparenz ist zentral für die globale Attraktivität der Universitäten. Wichtig ist dies insbesondere im Hinblick auf die Ergebnisse der Zwischenbilanz von Bergen (BFUG 2005: 26f.). Zudem sollten die Handlungsempfehlungen der Gutachter durch entsprechende *Nachfolgeverfahren* praktisch umgesetzt werden (vgl. ENQA 2005). Auch sollten die Ergebnisse der Qualitätssicherungsmaßnahmen veröffentlicht werden (BFUG 2005: 30f.). Externe Qualitätssicherungsmaßnahmen sollten planerisch auf bereits bestehende interne Qualitätssicherungsverfahren *aufbauen*. Auch die Systematik der externen Evaluation und Akkreditierung ist wichtig. Sie beinhaltet einheitliche, überörtlich abgestimmte Verfahren mit klar definierten Parametern. Formalisierte Systeme schaffen gute Vergleichsmöglichkeiten und gewährleisten dauerhaft die Sicherung einmal definierter Qualitätsstandards. Die Frage ist jedoch, ob sie flexibel genug sind, um Besonderheiten abzubilden oder zeitgerecht auf geänderte Bedingungen zu reagieren. Da Qualität nicht allgemeingültig definierbar ist und verschiedene Gruppen unterschiedliche Anforderungen stellen (Bargel et al. 2005: 279ff.), ist die gleichbe-

[67] Die Evalag ist eine Stiftung ö.R. und führt institutionelle sowie fachspezifische Evaluationen durch.

rechtigte Teilnahme und *Einbeziehung der Studierenden* an Qualitätssicherungsverfahren von zentraler Bedeutung (CNE 2005b: 18; Keller 2003: 15; Reichert/Tauch 2005: 28).[68] Dies ist insbesondere wichtig, als ein Mangel an Partizipation der Studenten an Qualitätssicherungsverfahren festgestellt wurde (BFUG 2005: 26).

Universität Grenoble-II

Die Partizipation *internationaler Experten* in der externen Evaluation[69] und Akkreditierung ist etwas gestiegen. Eine internationale Beteiligung war insbesondere bei freiwilligen Evaluationen oft zu kostenintensiv. Heute werden für die Evaluation der Institutionen und Forschungsgruppen internationale Gutachter eingesetzt und auch die Master-Studiengänge werden im Rahmen der staatlichen Genehmigung von Studiengängen mit Hilfe internationaler Experten erstellt (Interview F-E). Allerdings gab es in den Evaluationsinstanzen schon immer ausländische Peers. Diese Praxis hat also bereits Tradition, so dass in den letzten Jahren kein großer Anstieg der Kooperation feststellbar ist. Ein internationales Gutachterpanel hat bei der Qualitätsinitiative „Kalis“ kooperiert. Es handelt sich in der UPMF jedoch lediglich um einzelne Maßnahmen:

> *„Die französische Kultur ist so: der Staat garantiert zu Beginn die Qualität eines Studiengangs, danach liegt die Qualitätssicherung in der Autonomie der Universität selbst. Für die Studierenden ist das nicht unbedingt eine gute Sache.“*
>
> (Interview G-E)

Allein das Institut für Wirtschaftsingenieurwesen der UPMF betreibt internationale Kooperation, z.B. Benchmarking im Rahmen fachbezogener Vergleiche mit der Universität Maastricht (Interview G-S).

Das Ausmaß der *internationalen Kooperation* war zu beiden Messzeitpunkten wenig ausgeprägt. Über ausländische Qualitätssicherung sind nur punktuelle informelle *Kenntnisse* in den untersuchten Universitäten vorhanden, die auch nicht formalisiert vorliegen, so dass kein genereller Zugriff darauf gewährleistet ist. Obwohl alle Beteiligten mit der Verwendung weltweiter Standards einverstanden seien, würden diese Erkenntnisse in der Praxis nicht umgesetzt. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass der Lernprozess mehr Zeit braucht, um sich in den Strukturen niederzuschlagen. Viele Interviewpartner äußerten sich jedoch zuversichtlich, dass in den kommenden Jahren die Kooperation zwischen den Universitäten stärker sein wird (Interview G-A).

[68] Auch das demokratische Modell der Hochschulsteuerung impliziert die Einbindung studentischer Vertreter in den Entscheidungsprozess (Pechar/Unger 1999).
[69] Die erste Evaluation der UPMF durch das CNE erfolgte 1992-1993 (Bertrand 2002).

Das *Nachfolgeverfahren* war im Jahr 2006 etwas besser gestaltet als früher: Nach zwei von vier Vertragsjahren werden zentrale Indikatoren und Entwicklungen geprüft. Das Prinzip einer *regelmäßigen* nationalen *Evaluation* der Universitäten und ihres gesamten Bildungsangebots ist eine Bedingung für die staatliche Genehmigung von Studiengängen, die auf eine Zeitperiode von vier Jahren begrenzt ist und im Rahmen eines Vertrags zwischen Staat und Universitäten stattfindet (Interview G-I). Vor der staatlichen Genehmigung des Qualitätsniveaus der Universität[70] ist ein Nachfolgeverfahren auf Basis bestimmter Indikatoren erforderlich.[71]

Die *Abstimmung* der externen Maßnahmen mit interner Qualitätssicherung hat sich etwas verbessert und ist heute angemessen: Die Universität wird durch drei Universitätsräte internen administrativen, und durch Professoren wissenschaftlichen Validierungen unterzogen. Die UPMF beantragt die staatliche Genehmigung neuer Studienabschlüsse, sowie dafür erforderliche Mittel und Stellen. Es wird auch der Entwicklungsplan veröffentlicht, der eine Selbstevaluation der Stärken und Schwächen, die zentralen Themen der Entwicklung und Restrukturierung sowie die Fixierung von Zielen beinhaltet (Interview G-D). Jedoch wurde daran bemängelt, dass die externe Evaluation nicht auf Selbstevaluation basiert:

> *„Normalerweise soll die Evaluation auf Basis der Selbstevaluation passieren. Und wenn man den ersten Schritt nicht tut, ist der Prozess schon am Anfang unterbrochen."*
>
> (Interview G-E)

Die Systematik der externen Evaluation und der staatliche Genehmigung von Studiengängen ist seit 10 Jahren kaum ausgeprägt: Das Ministerium nominiert regional oder disziplinär ausgewählte Experten. Diese evaluieren bezüglich wissenschaftlicher, ökonomischer und politischer Kriterien und vergeben Noten, von denen die Genehmigung der Studiengänge durch das Ministerium abhängt. Da diese Kriterien jedoch nicht öffentlich und auch nicht den Universitäten im Vorhinein zugänglich sind und auch wechseln, ist eine Vergleichbarkeit über Universitäten und Jahre hinweg nicht möglich (Interview G-M). Zudem ist das Verfahren von geringer Transparenz. Dies betonen Crozier et al. (2005) in der Quality Convergence Study:

[70] Die Minister müssen für jede Art von Studiengang oder Hochschule die Empfehlungen der Gutachten spezieller beratender Gremien berücksichtigen, jedoch ist für alle Entscheidungen auf nationaler Ebene eine Stellungnahme des nationalen Forschungsrats (CNESER) nötig.

[71] z.B. bezüglich Lehrpersonal, Verteilung von Verwaltungspersonal, Durchfallrate pro Semester.

> "[…] *in France, the lack of transparency of the "habilitation" criteria is a point in question for CNE and numerous stakeholders, but that is not necessarily the case for the authorities in charge of the "habilitation" process.*"
>
> (Crozier et al. 2005: 13).

Die *Partizipation Studierender* an externen Qualitätssicherungsverfahren ist nach wie vor nicht gewährleistet (vgl. Interview F-C).

Universität Konstanz

> *„Der für die Evalag-Evaluation zu erstellende Selbstreport ist zugleich hilfreich für die internen Steuerungsmaßnahmen der Universität und wird vom jeweiligen Fachbereich erstellt. Er wird zentral gesteuert vom Bologna-Beauftragten."*
>
> (Interview K-S)

Die Partizipation *internationaler Experten* war 1996 gering, ist jedoch etwas gestiegen. Die nationalen Studienangebote sollen in ein international anerkanntes Qualitätssicherungssystem eingebunden sein, um den ausländischen Studierenden die Gewissheit zu geben, dass ihr absolviertes Studienprogramm internationalen Standards entspricht. Auch verspricht man sich einen guten Ruf von der erfolgreichen Akkreditierung durch internationale Experten (Interview K-A).[72]

Die *internationale Kooperation* in der Qualitätssicherung hat sich durch die Einführung der Akkreditierung und Evaluation 1998 verbessert: Die Qualitätssicherungsagenturen ACQUIN und Evalag stehen in kontinuierlichem Austausch mit anderen Qualitätssicherungseinrichtungen auch auf internationaler Ebene, so dass hier internationale Standards angewendet werden (Interview K-H). Somit genügt das in der UKON eingesetzte externe Qualitätssicherungssystem den Anforderungen des Bologna-Prozesses (Thies 2004: 10).

Als *Nachfolgeverfahren* sollen die Ergebnisse der internen und externen Bewertung zu einzelnen Maßnahmen konkretisiert werden. Ihre Verfahren sind auf ein mittleres Niveau gestiegen. Die Umsetzung der Ergebnisse erfolgt durch Zielvereinbarungen zwischen Fachbereich und Universitätsleitung. Zum Schluss folgt eine Überprüfung und Evaluation der Evaluationsschritte selbst. Eine direkte, automatische Verknüpfung von Evaluationsergebnissen und Hochschulfinanzierung nach britischem Muster findet nicht statt. Die Ergebnisse werden jedoch im Rahmen der leistungsbezogenen Hochschulfinanzierung und der übergreifenden Struktur- und Entwicklungsplanung berücksichtigt

[72] Beispielsweise unterzeichneten die nationalen Akkreditierungsinstitutionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz 2003 eine Kooperationsvereinbarung.

(Interview K-I). *Veröffentlicht* werden die Ergebnisse, jedoch nicht in breitem Rahmen, z.B. in Zeitungen oder auf Pressekonferenzen.

Die *Abstimmung* der externen mit der internen Qualitätssicherung ist ebenfalls gestiegen. Die Evalag organisiert regelmäßige *Evaluationsverfahren*, die die Einhaltung von Mindeststandards in der Lehre gewährleisten sollen und durch eine interne Stärken-Schwächen-Analyse diverse Ansatzpunkte zur Qualitätsverbesserung zeigen sollen. Sie beziehen auch die *Studenten* mit ein. Die Evalag gibt den Fachbereichen Grundfragebögen zur Weiterleitung an 200 Studierenden mit Fragen zur Ausstattung der Räume, des Fachbereichs und der Universität etc. Die Evaluationen schaffen ausserdem Transparenz in den Angeboten und helfen den Studieninteressenten bei der Wahl ihres Studiums und dem Land bei der Weiterentwicklung des gesamten Hochschulsystems in Baden-Württemberg. Die Abstimmung der *Akkreditierung*[73] (Leegwater/Westerheijden 2003: 32) mit interner Qualitätssicherung beruht auf dem Selbstbericht der Fachbereiche. Die Begehung des jeweiligen Fachbereichs findet durch eine externe Gutachtergruppe statt, deren Zusammensetzung vorgeschrieben ist. Der hier zu erstellende Bericht dient der kritischen Würdigung der internen Evaluation und soll auch weiterführende Aufgaben lösen (vgl. Interviews K-Z und K-L).[74]

Die zweitägige Vor-Ort-Begehung durch die Akkreditierungsagentur umfasst Gespräche mit *Studierenden* und Studiengangsverantwortlichen.[75] Begutachtet werden u.a. Ausstattung, Fachbereichs-Etat, Infrastruktur, Raumsituation, Arbeitsaufwand, Studierbarkeit des Studiengangs sowie die gleichmäßige Verteilung der ECTS-Punkte auf die Semester. Die Einbeziehung der Studenten ist somit auf ein hohes Niveau gestiegen (vgl. Interview K-L).

[73] Das deutsche Akkreditierungssystem zählt zu den offenen Systemen. Die Agenturen können ohne Limitierung die Anerkennung durch den Akkreditierungsrat beantragen (Leegwater/Westerheijden 2003: 32). Dieser wurde zur Koordinierung der Begutachtungsverfahren und der Zertifizierung einzelner Akkreditierungsagenturen 1999 eingerichtet, und gibt den Agenturen Standards vor. Im Akkreditierungsantrag der Universität sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung nachzuweisen. Die Akkreditierung wird immer nur befristet gewährt.

[74] Dieser basiert auf dem von ACQUIN vorgegebenen Fragenkatalog (http://www.acquin.org/acquincms/index/ablaufsch).

[75] Bisweilen erfolgt ein Abgleich der im Antrag angestrebten Kurse mit dem Vorlesungsverzeichnis, oder der Betreuungsrelation mit dem Ziel kleiner Kursgrößen.

6.3 Entwicklung der Qualitätssicherungssysteme

Die Forschungsfrage I soll nun für beide Universitäten beantwortet werden. Die sog. *Quality Assurance-Scorecard* [76], die entsprechend den Europäischen Standards und Richtlinien gestaltet wurde (BFUG 2005: 6), zeigt die Fortschritte der Universitäten. Anhand der Ausprägungen der jeweiligen Indikatoren lässt sich feststellen, in welchen der fünf zentralen Qualitätsbereichen eine Universität ihr System im Untersuchungszeitraum verändert hat. In der rechten Spalte wird angezeigt, ob ein Rückschritt, keine Veränderung oder eine Reformentwicklung hin zu den Europäischen Standards und Richtlinien vorliegt. Tabelle 12 zeigt die Qualitätssicherungsparameter in der *UPMF* zu den Zeitpunkten 1996 und 2006 und ihre Veränderungen innerhalb dieser Periode:

Qualitätssicherungs-Indikatoren (UPMF)	**1996**	**2006**	**Veränderung**
Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung			
Qualitätsstrategie und -Kultur	Mittel	Wenig	Rückschritt
Zentrale Steuerung	Mittel	Wenig	Rückschritt
Qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme			
Information zu Studium & Evaluation	Wenig	Mittel	Fortschritt
Datenbasierte Steuerung der Lehre	Wenig	Wenig	Unverändert
Qualitätsbezogenes Personalmanagement			
Berücksichtigung der Lehrkompetenz im Rahmen der Personalauswahl	Wenig	Wenig	Unverändert
Hochschuldidaktische Weiterbildung	Wenig	Wenig	Unverändert
Leistungsanreize zur Verbesserung der Lehre	Wenig	Mittel	Fortschritt
Interne Evaluation			
Personalausstattung	Mittel	Mittel	Unverändert
Lehrevaluation und Nachfolgeverfahren	Inexistent	Inexistent	Unverändert
Evaluation materieller Ressourcen	Wenig	Mittel	Fortschritt
Externe Evaluation und Akkreditierung			
Partizipation internationaler Experten	Wenig	Mittel	Fortschritt
Internationale Kooperation	Wenig	Wenig	Unverändert
Nachfolgeverfahren	Wenig	Mittel	Fortschritt
Abstimmung mit interner Evaluation	Wenig	Mittel	Fortschritt
Partizipation Studierender	Wenig	Wenig	Unverändert

Tab. 12: Quality Assurance-Scorecard: Entwicklung des Qualitätssicherungssystems der UPMF

[76] Während sich die *Bologna-Scorecard* der BFUG an den 2003 in Berlin vereinbarten Qualitätssicherungsstandards orientierte, entspricht die Quality Assurance-Scorecard dieser Arbeit den aktuellen Standards und Richtlinien, die 2005 in Bergen verabschiedet wurden. Der Begriff Scorecard bezeichnet eine Wertungsliste, anhand derer die *Fortschritte* derjenigen Handlungsbereiche festgestellt werden kann, die für das gesetzte Ziel der Implementation der ESR erforderlich sind.

Als *Fazit* lässt sich festhalten, dass in der *UPMF* in sechs Fällen Reformen in Richtung der Europäischen Standards und Richtlinien vorliegen. Sieben Indikatoren lassen keinerlei Modifikation der Qualitätssicherungsmaßnahmen beobachten, weitere zwei Indikatoren zeigen sogar Rückschritte. Die Universität hat somit zwar bei rund einem Drittel aller Indikatoren Fortschritte gezeigt, sich aber insgesamt nur wenig an die Europäischen Standards und Richtlinien angenähert.

Die *UKON* gestaltete ihre Maßnahmen zu den Messzeitpunkten t1 und t2 wie folgt:

Qualitätssicherungs-Indikatoren (UKON)	**1996**	**2006**	**Veränderung**
Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung			
Qualitätsstrategie und -Kultur	Mittel	Stark	Fortschritt
Zentrale Steuerung	Mittel	Mittel	Unverändert
Qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme			
Information zu Studium & Evaluation	Wenig	Mittel	Fortschritt
Datenbasierte Steuerung der Lehre	Wenig	Mittel	Fortschritt
Qualitätsbezogenes Personalmanagement			
Berücksichtigung der Lehrkompetenz im Rahmen der Personalauswahl l	Wenig	Stark	Fortschritt
Hochschuldidaktische Weiterbildung	Wenig	Stark	Fortschritt
Leistungsanreize zur Verbesserung der Lehre	Wenig	Mittel	Fortschritt
Interne Evaluation			
Personalausstattung	Mittel	Mittel	Unverändert
Lehrevaluation und Nachfolgeverfahren	Wenig	Mittel	Fortschritt
Evaluation materieller Ressourcen	Wenig	Mittel	Fortschritt
Externe Evaluation und Akkreditierung			
Partizipation internationaler Experten	Wenig	Mittel	Fortschritt
Internationale Kooperation	Wenig	Mittel	Fortschritt
Nachfolgeverfahren	Wenig	Mittel	Fortschritt
Abstimmung mit interner Evaluation	Wenig	Mittel	Fortschritt
Partizipation Studierender	Mittel	Stark	Fortschritt

Tab. 13: Quality Assurance-Scorecard: Entwicklung des Qualitätssicherungssystems der Universität Konstanz

Zusammenfassend wird festgestellt, dass dreizehn von fünfzehn Indikatoren Reformbemühungen der *UKON* zeigen. Zwei Items weisen keine Veränderung auf, und Rückschritte werden durch kein Item indiziert. Somit hat sich die Universität in nahezu allen Bereichen den Europäischen Standards und Richtlinien angenähert. Diese sehr positive

Bilanz kommentiert ein Gesprächspartner der UKON wie folgt: *„In der Universität Konstanz ist „Bologna“ schon weit fortgeschritten.“* (Interview K-H).

Das *Forschungsergebnis* ist somit eine *Teil-Konvergenz.*[77] Sechs von fünfzehn Indikatoren zeigen in *beiden* Universitäten eine gleichgerichtete Entwicklung in Richtung der Europäischen Standards und Richtlinien. Besonders im Bereich „externe Evaluation und Akkreditierung“ lag *starke Konvergenz* vor (Indikatoren „Partizipation internationaler Experten an externer Evaluation und Akkreditierung“, „Nachfolgeverfahren externer Evaluation und Akkreditierung“ sowie „Abstimmung der externen mit der internen Qualitätssicherung“). Auch in den Bereichen „Informationssysteme“ (Indikator „Information zu Studium und Evaluation“), „Personalmanagement“ (Indikator „Leistungsanreize“) und interne Evaluation („Evaluation materieller Ressourcen“) wies je ein Indikator auf *Konvergenz* hin. Lediglich der Bereich Verantwortlichkeit zeigt *keine Konvergenz*.

[77] Zur Feststellung von Konvergenz wurden die Tabellen 12 und 13 als Grundlage verwendet, da Konvergenz im zeitlichen Ablauf beurteilt werden muss, und diese Tabellen die beiden Messzeitpunkte im Vergleich zeigen. Bei denjenigen Indikatoren, in denen *beide* Universitäten *Fortschritte* zeigen, liegt somit Konvergenz vor.

6.4 Zusammenfassender Vergleich der Reformen

Abschließend werden die Universitäten zu beiden Messzeitpunkten verglichen und die Ergebnisse zusammengefasst. Die folgenden *Quality Assurance-Scorecards* zeigen eine *Gegenüberstellung* der Systeme der Qualitätssicherung (QS) der Universitäten und ermöglichen somit ein *Benchmarking* (vgl. BFUG 2005: 6). Die rechte Spalte zeigt dabei jeweils an, welche Universität zum jeweiligen Messzeitpunkt weiter in Richtung der Europäischen Standards und Richtlinien fortgeschritten war.

Tabelle 14 gibt die Situation der Bildungseinrichtungen im Jahr *1996* wieder:

Qualitätssicherungs-Indikatoren (1996)	UPMF	UKON	Univ. mit mehr QS
Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung			
Qualitätsstrategie und -Kultur	Mittel	Mittel	Keine
Zentrale Steuerung	Mittel	Mittel	Keine
Qualitätsbezogene Berichts- und Informations-systeme			
Information zu Studium & Evaluation	Wenig	Wenig	Keine
Datenbasierte Steuerung der Lehre	Wenig	Wenig	Keine
Qualitätsbezogenes Personalmanagement			
Berücksichtigung der Lehrkompetenz im Rahmen der Personalauswahl	Wenig	Wenig	Keine
Hochschuldidaktische Weiterbildung	Wenig	Wenig	Keine
Leistungsanreize zur Verbesserung der Lehre	Wenig	Wenig	Keine
Interne Evaluation			
Personalausstattung	Mittel	Mittel	Keine
Lehrevaluation und Nachfolgeverfahren	Inexistent	Wenig	UKON
Evaluation materieller Ressourcen	Wenig	Wenig	Keine
Externe Evaluation und Akkreditierung			
Partizipation internationaler Experten	Wenig	Wenig	Keine
Internationale Kooperation	Wenig	Mittel	UKON
Nachfolgeverfahren	Wenig	Wenig	Keine
Abstimmung mit interner Evaluation	Wenig	Wenig	Keine
Partizipation Studierender	Wenig	Mittel	UKON

Tab. 14: Quality Assurance-Scorecard: Die Qualitätssicherungssysteme der Universitäten (1996)

Im Jahr 1996 (Messzeitpunkt t1) wurden in beiden Universitäten noch relativ wenige Maßnahmen eingesetzt, die UKON weist jedoch bereits bei drei von fünfzehn Indikatoren einen Vorsprung auf.

Die Systeme der Universitäten im Jahr *2006* waren wie folgt gestaltet:

Qualitätssicherungs-Indikatoren (2006)	**UPMF**	**UKON**	**Univ. mit mehr QS**
Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung			
Qualitätsstrategie und -Kultur	Wenig	Stark	UKON
Zentrale Steuerung	Wenig	Mittel	UKON
Qualitätsbezogene Berichts- und Informationssysteme			
Information zu Studium & Evaluation	Mittel	Mittel	Keine
Datenbasierte Steuerung der Lehre	Wenig	Mittel	UKON
Qualitätsbezogenes Personalmanagement			
Berücksichtigung der Lehrkompetenz im Rahmen der Personalauswahl	Wenig	Stark	UKON
Hochschuldidaktische Weiterbildung	Wenig	Stark	UKON
Leistungsanreize zur Verbesserung der Lehre	Mittel	Mittel	Keine
Interne Evaluation			
Personalausstattung	Mittel	Mittel	Keine
Lehrevaluation und Nachfolgeverfahren	Inexistent	Mittel	UKON
Evaluation materieller Ressourcen	Mittel	Mittel	Keine
Externe Evaluation und Akkreditierung			
Partizipation internationaler Experten	Mittel	Mittel	UKON
Internationale Kooperation	Wenig	Mittel	UKON
Nachfolgeverfahren	Mittel	Mittel	Keine
Abstimmung mit interner Evaluation	Mittel	Mittel	Keine
Partizipation Studierender	Wenig	Stark	UKON

Tab. 15: Quality Assurance-Scorecard: Die Qualitätssicherungssysteme der Universitäten (2006)

Tabelle 15 zeigt, dass die UKON im Jahr 2006 (Messzeitpunkt t2) wesentlich weiter im Bereich der Qualitätssicherung fortgeschritten war als die UPMF, und zwar bei neun von fünfzehn Qualitäts-Indikatoren. Zudem zeigt die UPMF in vielen Bereichen nur ein geringes Ausmaß der Umsetzung der Standards und Richtlinien, die UKON jedoch in allen Bereichen zumindest eine mittelstarke Umsetzung. Eine starke Umsetzung liegt in der UPMF gar nicht vor, jedoch in der UKON.

Zur Veranschaulichung der *Forschungsergebnisse* werden Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Universitäten erläutert. Im Bereich der strategischen Steuerung der Qualitätssicherung ist festzustellen, dass die *Verantwortlichkeit* für Qualitätssicherung von den Universitäten unterschiedlich stark betrieben wird. Die Maßnahmen im Bereich qualitätsbezogener *Berichts- und Informationssysteme* haben sich in der UKON etwas, in der UPMF jedoch nur wenig den ESR angenähert. Weder in der UKON noch in der UPMF werden Evaluationsergebnisse veröffentlicht. Jedoch ist das Berichtswesen der UKON wesentlich ausführlicher und aktueller. In diesen Kategorien weist die UKON eine stärkere Ausprägung in Richtung der ESR auf. Besonders gravierende Unterschiede zum Nachteil der Beurteilung des Systems der UPMF wurden in der Kategorie *Personalmanagement* konstatiert. Im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Professoren, die nicht obligatorisch ist, weist die UPMF keine explizite Strategie vergleichbar dem HDZ der UKON auf. Beim qualitätsbezogenen Personalmanagement hat sich die UKON positiv verändert: Sie hat ihr System stärker den ESR angeglichen als die UPMF. Der Grund dafür ist, dass die UKON ihre Personalauswahl leistungsorientierter ausgestaltet hat. Der Etat für Weiterbildung ist in der UPMF vergleichsweise gering.

Die operativen Maßnahmen der Qualitätssicherung gestalten sich in den Universitäten wie folgt: Im Bereich der *externen Evaluation und Akkreditierung* sind beide Universitäten gleich weit fortgeschritten. Das System der UKON entspricht den ESR hier bisher nicht vollständig. So ist bezüglich des Akkreditierungssystems derzeit keine vollständige Transparenz aller Kriterien und Entscheidungen gegeben. In der UPMF ist dies ebenfalls zu bemängeln. Beide Universitäten sind im Bereich *externe Evaluation* jedoch weit fortgeschritten. In diesem Feld bestehen die geringsten Differenzen zwischen den Bildungseinrichtungen. Die *interne Evaluation* weist die tiefgreifendsten Unterschiede auf. Lehrevaluation wird innerhalb des Systems der UKON als *„erste und wichtigste Anwendung“* (Interview K-P) angesehen, während durch Interviewpartner des Instituts Wirtschaftsingenieurwesen der UPMF diesbezüglich festgestellt wurde: *„Sie existiert nicht“*. (Interview G-M).[78] Die Lehrevaluation (CNE 2005b: 24) ist trotz der Gesetzesnovelle 2002 in der UPMF nicht obligatorisch und wird freiwillig nur selten wahrgenommen.

[78] Auch ist die Beteiligung von Studierenden nicht gegeben. Mangelhaft ist in der UPMF gegenwärtig zudem die systematische Einbeziehung von Absolventen- und Arbeitgeberbefragungen in die Entscheidungsprozesse zur Qualitätssicherung.

Die abschließende Beantwortung der Forschungsfrage I zeigt, dass die UKON die Europäischen Standards und Richtlinien in zahlreicheren Bereichen umgesetzt hat als die UPMF.[79] Zur Beantwortung der Forschungsfrage II soll im Anschluss analysiert werden, aus welchen *Gründen* die UPMF die ESR weniger implementiert hat als die UKON. Dies könnten die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen beantworten, die nun auf ihre Gültigkeit im Forschungskontext hin überprüft werden.

[79] Westerheijden kritisiert den generellen Mangel an Strukturwandel im französischen Hochschulsystem (Leegwater/Westerheijden 2003: 20).

7 Überprüfung der Forschungshypothesen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage II werden die in den drei Forschungshypothesen angenommenen Kausalmechanismen auf ihre Erklärungskraft hin geprüft. Dies erfolgt durch Auswertung des empirischen Materials, das mittels Experteninterviews, Sekundär- und Dokumentenanalyse gesammelt wurde.

7.1 Hypothese I: Der mimetische Isomorphismus

Die Hypothese I postuliert einen positiven Zusammenhang zwischen der *Unsicherheitssituation* einer Universität und der *Imitation* der Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung (ESR). Es stellt sich die Frage, welche *Art* von Unsicherheit hier eine Rolle spielen könnte: Denkbar ist die Unsicherheit bezüglich der finanziellen Situation der Universität (Indikatoren „Einnahmen je Studierendem“ und „Länge der Haushaltsperiode“) sowie des Wettbewerbs (Indikator „Wettbewerbsdruck“).

7.1.1 Indikatoren: Einnahmen und Haushaltsperiode

Der Bologna-Prozess hat die Universität vor neue Herausforderungen gestellt, insbesondere der finanzielle Aufwand für das gestufte Studium war nicht von vornherein überschaubar. Aus dieser Unsicherheit heraus ist die Imitation allgemein anerkannter Standards wahrscheinlich, da sie Legitimität versprechen.

Finanzielle Unsicherheit wird durch eine geringe Höhe der Finanzzuschüsse[80] von Seiten des Staates bezogen auf die Studierendenzahl indiziert. Sie ist in der heutigen Finanzkrise des Staates und damit auch der Universitäten ein bedeutender Faktor für die Ausgestaltung der Qualitätssicherung (Hofmann 2005: 10). Es wird davon ausgegangen, dass das Ausmaß der finanziellen Unsicherheit höher ist, wenn die *Haushaltsperiode* kurz ist, da in diesem Fall der Planungszeitraum kürzer ist und häufig neu über den Haushalt verhandelt werden muss. Wenn also die staatlichen Zuschüsse gering bzw. die Haushaltsperiode kurz sind, ist eine Universität unsicher und strebt nach Legitimität durch Umsetzung der international vereinbarten ESR. Da prozentual nur wenig Mittel hierfür erforderlich sind, ist dies ein effektvolles Mittel, um Unsicherheit zu verringern. Die Legitimität dieser ESR ist dadurch gegeben, dass sich alle europäischen Staaten

[80] Als weiterer Indikator könnte die „Entwicklung der Finanzen“ über den Untersuchungszeitraum hinweg verwendet werden. Dies war jedoch aufgrund der nicht zugänglichen Daten der UPMF nicht möglich.

einstimmig auf ihre Umsetzung geeinigt haben und somit als ihr „Zielmodell“ für Mai 2007 ansehen.

Universität Grenoble-II

Die UPMF hat aufgrund des Vierjahresvertrags[81] eine Periode der Planungssicherheit von vier Jahren. Mit einem Jahresbudget an staatlichen Zuschüssen[82] von 80 Mio. € und 19.000 Studierenden belaufen sich die Einnahmen je Studierendem[83] auf 4.210 € (Bertrand 2002). Daher ist anzunehmen, dass sie sich im Vergleich zur UKON (s.u.) in einer finanziell unsichereren Situation befindet. Wegen einer Periode der Budgetrestriktion (Interview G-M) erhält sie keine zusätzlichen Mittel oder Unterstützungen für die Implementation der Bologna-Ziele. Diesbezüglich kommentierte ein Universitätsmitglied: *„Es ist wichtig, dass der Bologna-Prozeß gemacht wird, aber es ist wichtig, dass er ohne zusätzliche Mittel gemacht wird.“* (Interview F-U).

Universität Konstanz

Die Universitäten Baden-Württembergs, mit ihnen die UKON, haben am 18.04.1997 mit ihrer Landesregierung einen Solidarpakt abgeschlossen, der ihnen für einen Zeitraum von zehn Jahren finanziell *Planungssicherheit* gewährt (HoF 2007). Die in der Regel zweijährigen Haushaltsplanungen stellen in diesem Rahmen lediglich marginale, z.B. tarifvertraglich bedingte Anpassungen dar, und werden unter Vorbehalt des Solidarpakts vorgenommen (GEW Baden-Württemberg 1997). Im Jahr 2005 wies die UKON staatliche Zuschüsse von 74,6 Mio. € sowie 10.000 Studierende auf. Ihre laufenden Grundmittel je Studierendem betragen somit ca. 7.460 € jährlich. Bei der Umstellung der Studienstruktur hat der Bund in Zusammenarbeit mit der HRK unterstützende Aktivitäten begonnen. Hier hat die UKON mit der Bereitstellung eines Bologna-Beauftragten der HRK eine Förderung zur Umsetzung der neuen Erfordernisse erhalten (Interview K-I).

[81] Vgl. Abécassis 1994
[82] http://www.upmf-grenoble.fr/81641906/0/fiche___pagelibre/ [10.12.2006]
[83] Frankreichs Ausgaben je Studierendem sind mit 6.800 € unterdurchschnittlich, gegenüber 9.000 € der OECD-Staaten.

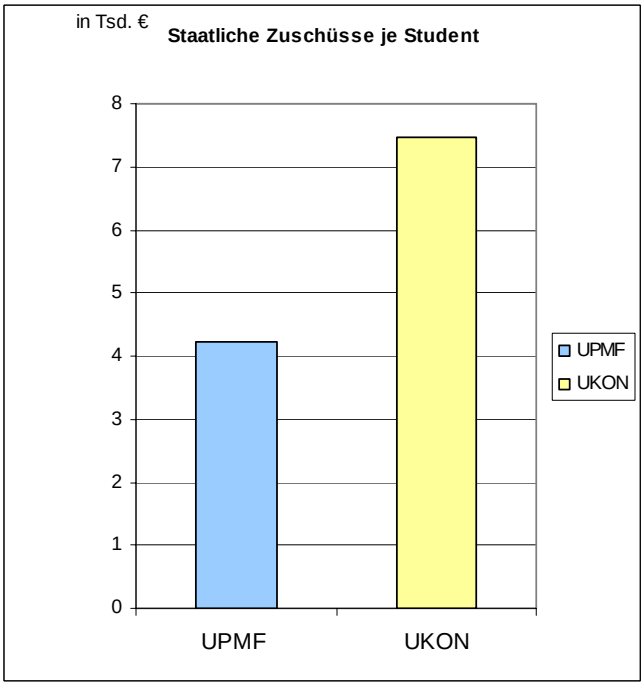

Abb. 6: Finanzielle Ausstattung der Universitäten im Vergleich

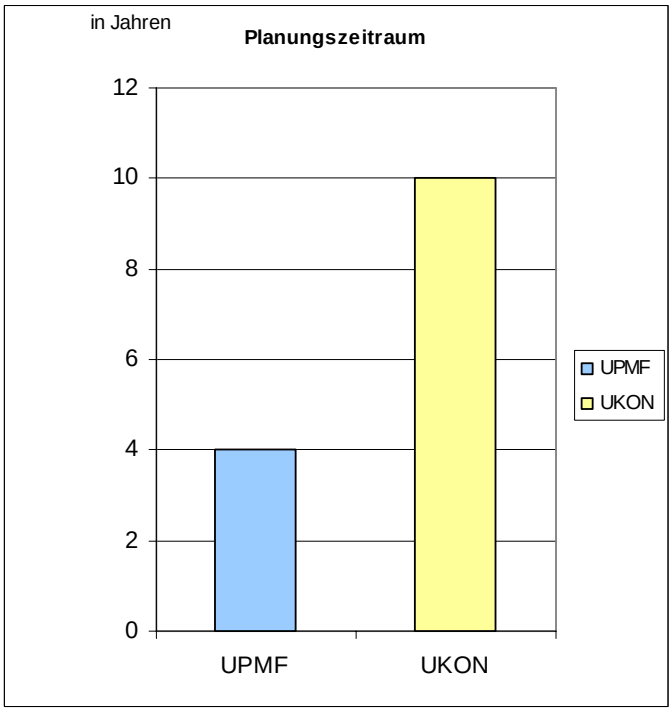

Abb. 7: Finanzielle Planungssicherheit der Universitäten im Vergleich

Ergebnis

Die Abbildungen 6 und 7 zeigen, dass die UKON über weit höhere Mittelbestände je Studierendem verfügt als die UPMF. Auch ihre finanzielle Planungssicherheit ist um sechs Jahre höher, so dass die UKON finanziell sicherer ist als die UPMF. Dies lässt eine höhere Umsetzung der ESR in der UPMF erwarten.

7.1.2 Indikator: Wettbewerbsdruck

Während der europäische Wettbewerb früher vorwiegend in der Forschung stattfand, verstärkt der Bologna-Prozess den Wettbewerb nun auch im Bereich der Lehre.[84] Reaktion darauf müsste ein stärker am Wettbewerb orientiertes Verhalten sein.[85] Da die Qualitätssicherung ein bedeutender Wettbewerbsfaktor ist, sollte steigender Wettbewerbsdruck die Qualitätssicherungsbemühungen verstärken (Aeberli/Sporn 2004: 7ff.). Nun soll aufgrund der Interviewergebnisse untersucht werden, in wie weit die Universitätsmitglieder den Wettbewerbsdruck wahrnehmen und mit der Verstärkung von Qualitätssicherung darauf reagieren.

Universität Grenoble-II

> *„Das französische Universitätsmilieu ist extrem von der wirklichen sozialen und ökonomischen Welt abgeschnitten."*
>
> (Interview F-U)

In den Experteninterviews in der UPMF stellte sich heraus, dass sich die UPMF weder innerhalb Frankreichs noch im Europäischen Hochschulraum in einer *Wettbewerbssituation* sieht und daher auch keine Anpassung ihrer Maßnahmen an die ESR eingeleitet hat. Der Wettbewerbsdruck wurde von den Befragten weder auf nationaler noch internationaler Ebene gesehen (Interview G-I). Allein das Institut für Wirtschaftsingenieurwesen der UPMF sah Anzeichen der *Konkurrenz* zu anderen europäischen tertiären Bildungsanbietern (Interview G-D). Im Unterschied zu anderen Ländern existieren in Frankreich auch keine Rankings für Universitäten, lediglich für Business Schools.

Universität Konstanz

Die Interviews in der UKON zeigten, dass sich diese im Bereich der Lehre einem erheblichen internationalen *Wettbewerbsdruck* ausgesetzt sieht[86] und darauf mit der Umsetzung der ESR reagiert (Interview K-I).[87] Die wettbewerbsbezogene Verunsicherung

[84] Wettbewerb bezogen auf Lehre wird *definiert* als leistungsbezogene Konkurrenz bei der Erreichung von Zielen, wie hier die Gewinnung zusätzlicher Ressourcen und qualifizierter Mitglieder für die Lehre. Auf *nationaler* Ebene lässt er sich über die Art der Finanzierungsquellen *messen*, ihre Veränderung, und die Höhe des Anteils leistungsabhängiger Finanzierungen. Die Stärke des *globalen* Wettbewerbs zeigt sich in internationaler Mobilität sowie dem Anteil ausländischer Bildungsanbieter in Anlehnung an GATS (Leegwater/Westerheijden 2003: 17).

[85] z.B. durch die zweijährlich zu erstellenden Länder-Fortschrittsberichte im Bologna-Prozess, über die ein Vergleich der Universitäten ermöglicht wird.

[86] Nicht zuletzt aufgrund zahlreicher *Rankings* auf nationaler und internationaler Ebene, z.B. durch das CHE, den Focus oder den Spiegel.

[87] Ihre erfolgreiche Teilnahme am Prozess der Exzellenzinitative der Bundesregierung (Graduiertenschulen) und ihr überdurchschnittliches Abschneiden in CHE-Rankings belegen dies.

entstand verstärkt aus dem Bologna-Prozess, da die Akzeptanz und der Erfolg der neuen Studiengänge durch die Studierenden und den Arbeitsmarkt derzeit noch relativ ungewiss sind (Interview K-S).[88] Die Universität strebt zu ihrer Legitimation nach Reputation und Attraktivität, da sie sich im Wettbewerb um die besten Professoren, Studierenden und (potentiellen) Nachwuchswissenschaftler sieht. Ein finanzieller Leistungsanreiz im Wettbewerb zwischen den Universitäten liegt in der leistungsbezogenen Mittelverteilung in Baden-Württemberg

Ergebnis

Das *Ergebnis* zeigt höhere Unsicherheit durch Wettbewerbsdruck in der deutschen als in der französischen Universität, so dass die UKON die ESR stärker *imitieren* müsste als die UPMF.

7.1.3 Überprüfung der Hypothese I

Die Daten in Tabelle 16 bestätigen die Hypothese des *mimetischen Isomorphismus* nur teilweise. Die UPMF weist eine höhere *finanzielle Unsicherheit* als die UKON auf, da sie für ihre Aufgabenerledigung einen geringeren Finanzierungsbetrag vom Wissenschaftsministerium bekommt als die UKON und sich auch aufgrund ihrer kurzen Haushaltsperiode in einer unsichereren Situation befindet. Daher müsste sie die ESR stärker *imitieren* als die UKON. Dies ist jedoch nicht der Fall, so dass finanzielle Unsicherheit nicht ausschlaggebend für die Imitation der ESR erscheint. Im Gegensatz dazu zeigen die empirische Befunde, dass *Wettbewerbs-Unsicherheit* die Imitation der ESR auslösen könnte: Die UKON weist eine höhere Unsicherheit bezüglich des Wettbewerbs auf und imitiert die ESR stärker als die UPMF.

Indikatoren für „Unsicherheit“	Ausprägung UPMF	Ausprägung UKON
Finanzielle Situation		
Einnahmen je Studierendem (in Tsd. €)	4.210	7.460
Länge der Haushaltsperiode (in Jahren)	4	10
Wettbewerbsdruck	Schwach	Stark

Tab. 16: Ausprägungen der Indikatoren der unabhängigen Variablen „Unsicherheit“

[88] Dies zeigt sich auch an der Reaktion auf den unerwarteten Rückgang der jüngsten Studienanfängerzahlen, vgl. http://w7.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=19&la=de [25.01.2007]

7.2 Hypothese II: Der normative Isomorphismus

Die Hypothese II beschreibt das kausale Verhältnis zwischen der unabhängigen Variablen „normativer Druck“ auf die Universitäten und der Adaption der Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung (ESR). Ihre Gültigkeit soll anhand der in den Universitäten erhobenen Daten überprüft werden. Es wird angenommen, dass transnationale institutionelle Verbindungen zentrale Antriebskräfte für die Umsetzung des Qualitätssicherungsmodells der ESR in nationalen Hochschulsystemen darstellen. Der *normative Druck* zur Verbreitung der ESR erfolgt über *transnationale Kommunikation* (Rauhvargers 2004: 332f.) der (Berufs-)Verbände, in denen die Universitäten bzw. ihre Mitglieder organisiert sind, und könnte somit zur Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme in Richtung der ESR führen.[89] Die Hypothese wird anhand der Ausprägungen der Indikatoren „transnationale Kommunikation über die ESR“ der Qualitätssicherungsorganisationen, des Rektorats, der Lehrenden sowie der Studierenden der jeweiligen Universität geprüft.

7.2.1 Indikator: Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen

Die Qualitätssicherungsagenturen, die die jeweilige Universität evaluieren bzw. akkreditieren, geben die Richtlinien und Kriterien vor, anhand derer die Qualität bewertet wird. Somit beeinflusst die enge internationale Kooperation dieser Agenturen den Umsetzungsgrad der ESR vermutlich positiv.

<u>Universität Grenoble-II</u>

Das nationale Evaluationskomitee CNE, das die UPMF evaluiert, ist Mitglied der ENQA, die die Europäischen Standards und Richtlinien erarbeitete. Somit ist es wahrscheinlich, dass das CNE die Ziele der ENQA verbreitet und auf diese Weise auf die UPMF normativen Druck zur Anpassung an die Europäischen Standards und Richtlinien ausübt. Die folgende Abbildung soll dies veranschaulichen:

[89] Die ENQA ist der *zentrale Akteur*, da sie die ESR erarbeitete. Ebenfalls spielen die Organisationen EUA, ESIB und EURASHE eine Rolle, da bei der Erstellung der ESR *kooperierten* sowie die JQI. Ausschlaggebend für die Umsetzung der ESR ist somit, ob der jeweilige (Berufs-)Verband *Mitglied* der ENQA ist, mit ihr über die EUA, ESIB oder EURASHE *kooperiert* oder aber *keine* Kommunikation mit ihr stattfindet.

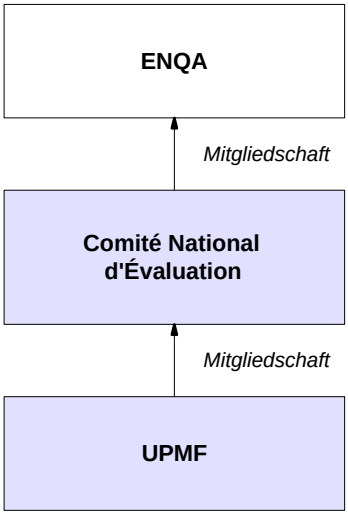

Abb. 8: Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen (UPMF)

Universität Konstanz

Die Qualität der UKON wird von der Akkreditierungsagentur ACQUIN und der Evaluationsagentur Baden-Württembergs Evalag geprüft. Als Mitglieder der ENQA üben diese wahrscheinlich *normativen Druck* auf die UKON zur Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien aus (Abbildung 9):

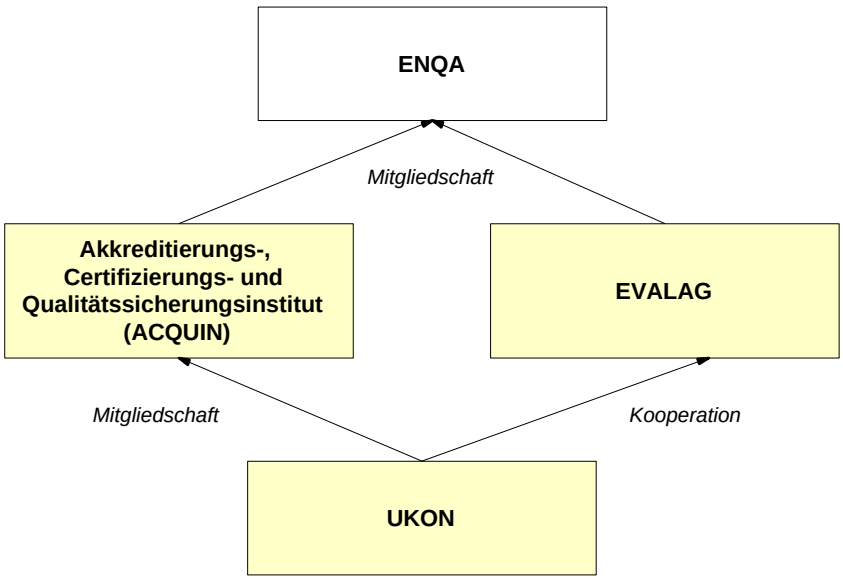

Abb. 9: Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen (UKON)

Ergebnis

Als Fazit bleibt festzustellen, dass die Qualitätssicherungsagenturen beider Universitäten gleichermaßen auf europäischer Ebene eingebunden sind, so dass in den Universitä-

ten in gleichem Maße normativer Druck und somit eine gleichermaßen hohe Anpassung an die ESR vorliegen müsste.

7.2.2 Indikator: Transnationale Kommunikation des Rektorats

Die Rektoren als Repräsentanten ihrer Universitäten und als ihre zentralen Entscheidungsträger sind in die jeweilige nationale Rektorenkonferenz eingebunden. Ausschlaggebend für die Verbreitung des europäischen Qualitätssicherungsmodells der ESR ist, ob die Rektorenkonferenz in internationalen Qualitätssicherungsnetzwerken von Berufsverbänden aktiv ist. Dieser Informations- und Ideenaustausch zur europäischen Qualitätssicherung könnte zur Vereinheitlichung der Denkmuster und somit zur Ausübung *normativen Drucks* auf die Universitäten zur Umsetzung der ESR führen.

Universität Grenoble-II

Die französische Rektorenkonferenz CPU agiert lediglich auf nationaler Ebene und nimmt keine aktive Rolle bei der europäischen Kooperation im Bereich Qualitätssicherung ein. Sie ist Mitglied der EUA, die mit der ENQA bei der Erstellung der Europäischen Standards und Richtlinien kooperiert hat (Abbildung 10), jedoch kein Mitglied der ENQA. Demnach ist der *normative Druck* auf die Umsetzung der ESR durch die CPU auf die Universitäten wahrscheinlich mittelstark. Zudem macht ihre Internetpräsenz keine Aussagen über ihre Rolle bei der Förderung der Umsetzung des Bologna-Prozesses in den französischen Universitäten.[90]

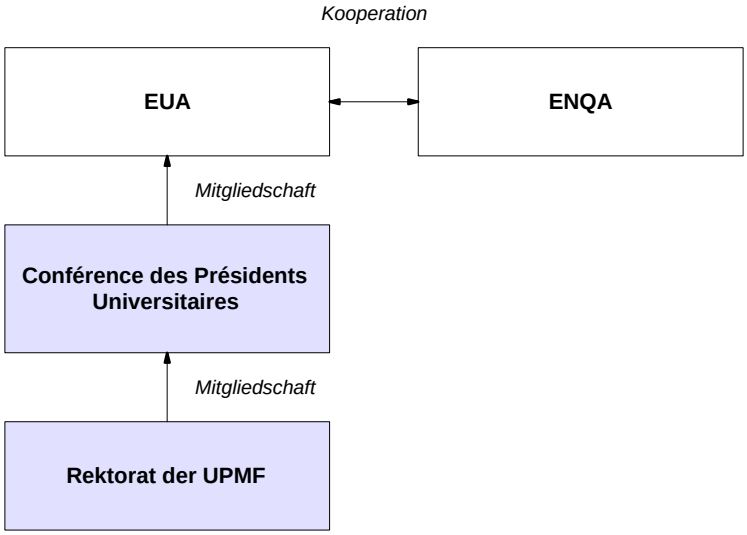

Abb. 10: Transnationale Kooperation des *Rektorats* der Universität Grenoble-II

[90] Vgl. http://www.cpu.fr/Cpu/Presentation.asp [06.01.2007]

Universität Konstanz

Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz (HRK)[91] betont ihre Unterstützung bei der Realisierung des Europäischen Hochschulraums, der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung und der Umsetzung des ESR (vgl. deren Homepage). Dieser Logik folgend ist die HRK Mitglied der ENQA, der EUA sowie der JQI und verbreitet durch enge Kooperation auf europäischer Ebene die europäischen Ziele und Normen zur Qualitätssicherung in den deutschen Universitäten (Abbildung 11). Dies übt maßgeblichen *normativen Druck* auf die interne Umsetzung der international vereinbarten Standards der Qualitätssicherung aus, insbesondere durch die Stärkung der Universitätsleitungen infolge aktueller Hochschulgesetzgebung in Baden-Württemberg.

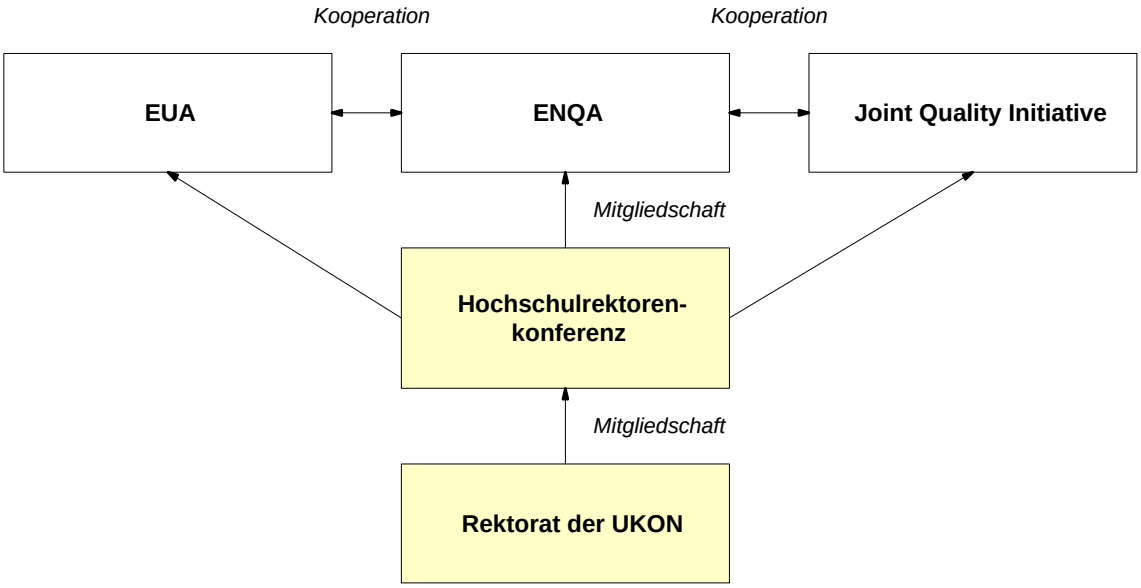

Abb. 11: Transnationale Kooperation des *Rektorats* der Universität Konstanz

Ergebnis

Somit wird als Ergebnis festgestellt, dass die europäische Einbindung der Leitung der UKON über die HRK und somit der *normative Druck* auf die UKON stärker sein müsste als im Fall der UPMF. Daher wäre eine umfassendere Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien in der UKON wahrscheinlich.

[91] Die *HRK* ist der freiwillige Zusammenschluss deutscher Universitäten und Hochschulen und vertritt diese gegenüber Politik und Öffentlichkeit. Sie hat 262 Mitgliedshochschulen, an denen ca. 98 % aller Studierenden Deutschlands immatrikuliert sind. Auf Ebene der Bundesländer arbeiten die jeweiligen *Landesrektorenkonferenzen*. http://www.hrk.de/de/hrk_international/hrk_international.php [06.01.2007]

7.2.3 Indikator: Transnationale Kommunikation der Lehrenden

Die Lehrenden einer Universität können über die Mitgliedschaft in Berufsverbänden, die international kooperieren, Informationen zu den ESR erhalten und somit *normativen Druck* auf ihre Universität zur Orientierung an den ESR ausüben.

Universität Grenoble-II

In Frankreich existiert keine nationale Berufs- und Interessenvertretung für die Berufsgruppe Lehrender.[92] Es bestehen viele fachspezifische Professorenverbände, in der die Lehrenden der UPMF organisiert sind.[93] Diese kommunizieren jedoch nicht auf transnationaler Ebene, so dass sie – auf diesem Wege - keine Information zu den internationalen Qualitätsnormen der ESR erhalten (Abbildung 12). Somit ist es unwahrscheinlich, dass sie *normativen Druck* im Inneren der UPMF auf die Umsetzung der ESR ausüben.

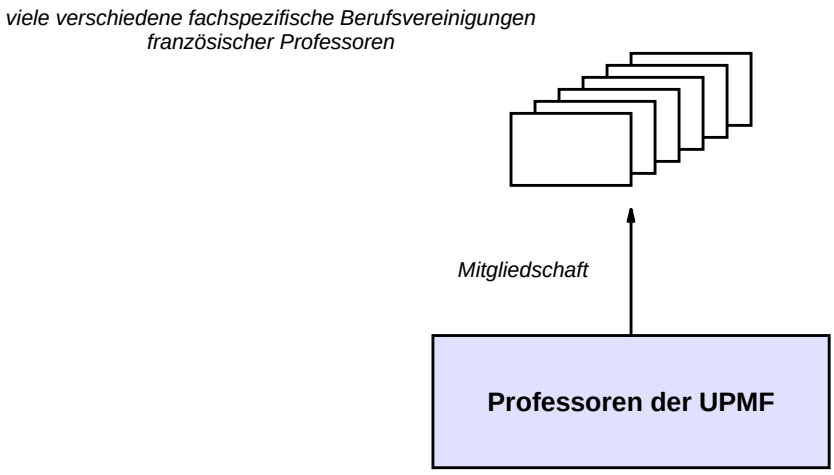

Abb. 12: Transnationale Kooperation der *Lehrenden* der Universität Grenoble-II

Universität Konstanz

Die internationale Kooperation der Lehrenden der UKON erfolgt über den Deutschen Hochschulverband (DHV). Dieser ist eine Berufs- und Interessenvertretung der Universitätsprofessoren und des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zwar kooperiert er eng mit anderen europäischen Professorenvertretungen, gehört jedoch keinen internationalen

[92] Vgl. http://www.resacoop.org/appui-developpement/membres/detail_membre7.asp [10.01.2007]
[93] Z.B. Verband der Professoren für Mathematik http://www.apmep.asso.fr/spip.php?rubrique62 [10.01.2007]

Hochschulorganisationen an (Abbildung 13).[94] Somit ist nur bedingt *normativer Druck* auf die UKON zu erwarten.

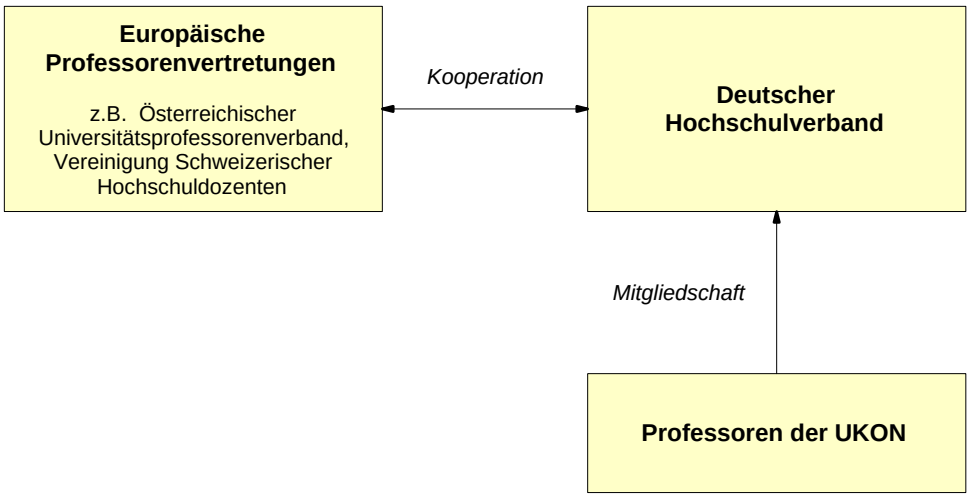

Abb. 13: Transnationale Kooperation der *Lehrenden* der Universität Konstanz

Ergebnis

Zusammenfassend besteht in der UKON eine etwas höhere transnationale Kommunikation und somit *normativer Druck* von Seiten der Lehrenden als in der UPMF, so dass hier umfangreichere Qualitätssicherungsmaßnahmen zu erwarten sind. In der UPMF erfolgt in diesem Rahmen vermutlich keinerlei internationaler Austausch über die europäischen Qualitätssicherungsstandards.

7.2.4 Indikator: Transnationale Kommunikation der Studierenden

Die Studierendenorganisationen einzelner Universitäten sind Mitglied in nationalen Studierendenverbänden, die mit der ESIB[95] kooperieren. Somit erhalten sie Informationen zu den Prinzipien der ESR und üben *normativen Druck* auf ihre Universitäten aus, diese umzusetzen.

Universität Grenoble-II

Die Studierenden der UPMF sind in der nationalen Studierendenorganisation UNEF organisiert. Diese ist Mitglied der ESIB, die mit der ENQA zusammen die Europäi-

[94] So der Pressesprecher des DHV mir gegenüber im Email-Kontakt, 09.01.2007.
[95] „ESIB – The National Unions of Students in Europe“ ist die Dachorganisation der europäischen Studierendenorganisationen.

schen Standards und Richtlinien ausgearbeitet hat.[96] Somit ist über die Universitätsmitglieder der Studierenden hoher *normativer Druck* zur Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien zu vermuten. Abbildung 14 soll dies belegen:

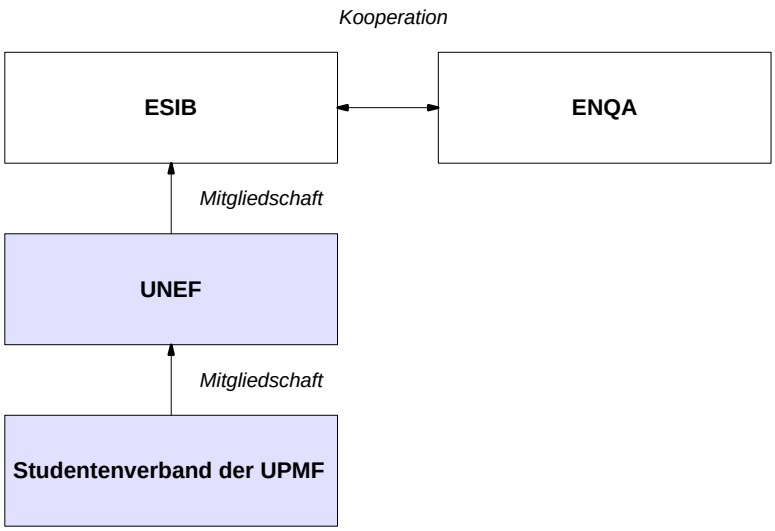

Abb. 14: Transnationale Kooperation der *Studierenden* der Universität Grenoble-II

Universität Konstanz

Die Studierenden der UKON werden vom Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) der Universität repräsentiert. Dieser ist Mitglied der deutschen Organisation „Freier Zusammenschluss von Studierenden“ (fzs) ist. Die Fzs ist wiederum Mitglied der ESIB, die mit der ENQA in Kooperation die Europäischen Standards und Richtlinien erstellte (Abbildung 15). Der *normative Druck* zur Implementierung dieser Standards müsste dementsprechend stark sein.

[96] Auch die französische Studierendenorganisation „FAGE“ ist Mitglied der ESIB (vgl. http://www.fage.asso.fr/international.php [10.01.2007]), jedoch sind die Studierenden der UPMF nicht in der FAGE organisiert (vgl. http://www.fage.asso.fr/fage_fedes.php [10.01.2007]).

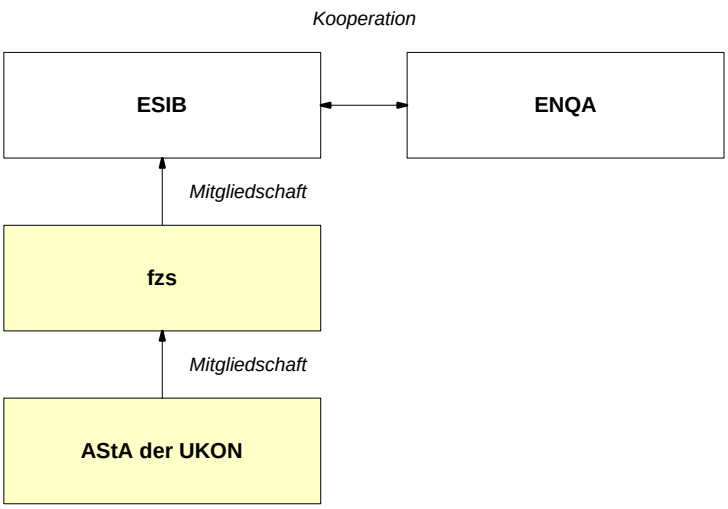

Abb. 15: Transnationale Kooperation der *Studierenden* der Universität Konstanz

Ergebnis

Die Universitäten weisen demnach beide eine hohe transnationale Kommunikation der Studierenden auf. Der *normative Druck* der Studierenden auf Verbesserung der Lehre in Richtung der ESR müsste in den Universitäten daher hoch sein.

7.2.5 Überprüfung der Hypothese II

Die Erklärungskraft der zweiten Hypothese wird abschließend überprüft. Das Ergebnis (Tabelle 17) ist nicht eindeutig: Bezüglich des Indikator s„internationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen“ bestätigt sich die Hypothese nur in der UKON, nicht aber in der UPMF: Die UPMF weist trotz der hohen transnationalen Kommunikation des CNE geringe Fortschritte auf. In der UKON liegen entsprechend der hohen internationalen Kooperation der Agenturen hohe Verbesserungen bei der Umsetzung der ESR vor.

Die HRK zeigt eine höhere transnationale Kommunikation als die CPU, so dass die stärkere Umsetzung der ESR in der UKON als in der UPMF plausibel ist. Somit bestätigt sich die Hypothese beim Indikator des „transnationalen Austauschs der Rektoren“ (DeMatteo et al. 2005: 9f.).

Hinsichtlich des Indikators „transnationale Kommunikation Studierender“ bestätigt sich die Hypothese teilweise: Obwohl die Studenten der UPMF ebenso stark international eingebunden sind wie die der UKON, ist das Qualitätssicherungssystem der UPMF we-

nig fortgeschritten. Die starke transnationale Kooperation der Studierenden der UKON hingegen korrespondiert mit dem hohen Fortschritt der Qualitätssicherung.

Im Hinblick auf den Indikator des „internationalen Informationsaustauschs Lehrender“ bestätigt sich die Hypothese teilweise: Die Berufsgruppen der Lehrenden Frankreichs weisen keine internationalen Mitgliedschaften im Bereich Qualitätssicherung auf, so dass das Qualitätssicherungssystem der UPMF wenig fortgeschritten ist. Die UKON weist eine hohe Umsetzung der ESR auf, was nicht unbedingt mit der lediglich mittelstarken Kooperation der Lehrenden im Bereich Qualitätssicherung korrespondiert. Demnach kann die Hypothese II die Varianz auf der abhängigen Variablen nur *teilweise* begründen.

Indikatoren für „normativer Druck“	**Ausprägung UPMF**	**Ausprägung UKON**
Transnationale Kommunikation der Qualitätssicherungsagenturen	Stark	Stark
Transnationale Kommunikation des Rektorats	Mittel	Stark
Transnationale Kommunikation der Lehrenden	Schwach	Mittel
Transnationale Kommunikation der Studierenden	Stark	Stark

Tab. 17: Ausprägungen der Indikatoren der unabhängigen Variablen „normativer Druck“

7.3 Hypothese III: Der Isomorphismus durch Zwang

Nachfolgend wird die Gültigkeit der Hypothese III anhand der Ausprägungen der Indikatoren „rechtliche Regelungsdichte“ und „finanzielle Abhängigkeit“ der unabhängigen Variablen „Zwang“ geprüft. Die Hypothese implizierte einen Zusammenhang zwischen dem von außerhalb der Universität ausgeübten formellen *Zwang* auf die Universität und ihrer Anpassung an die ESR. Es wird angenommen, dass „Abhängigkeit vom Staat“ die Umsetzung der ESR fördert, da immaterielle und finanzielle Sanktionsmechanismen und Anreize zur Umsetzung der ESR durch das nationale Wissenschaftsministerium wirken, von dem die Universitäten abhängig sind. Zudem wird erwartet, dass die Anzahl der einschlägigen Gesetze sowie ihre Regelungstiefe die Umsetzung positiv beeinflussen. Die Datenanalyse basiert auf einer Untersuchung entsprechender Gesetzestexte sowie auf Experteninterviews.

7.3.1 Indikator: Rechtliche Regelungsdichte

Die Bildungsminister der Nationalstaaten haben sich in der Bologna-Erklärung und den Folgekonferenzen auf die Förderung europäischer Kooperation in der Qualitätssicherung geeinigt und haben die ESR auf der Bergen-Konferenz am 19./20.05.2005 angenommen. Es wird davon ausgegangen, dass sie als Konsequenz in ihrem jeweiligen nationalen Ministerium bzw. Parlament auf den Erlass entsprechender rechtlicher Regelungen[97] im Sinne der Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung hingewirkt haben.[98] Durch diese Anpassung der Rechtslage ihres Landes an die ESR üben sie auf die nationalen Universitäten Zwang aus, der die Angleichung auf europäischer Ebene zur Folge haben könnte. Die Frage ist, welche der Universitäten einer stärkeren rechtlichen Regelungsdichte unterliegen, so dass sie ihre Qualitätssicherungsmaßnahmen den ESR anpassen würde. Die Datengrundlage bilden vorwiegend rechtliche Dokumente, sowie auch Experteninterviews.

Universität Grenoble-II

> *„Zwar wurde die Entscheidung der Teilnahme am Bologna-Prozess freiwillig getroffen, jedoch nur von einem Akteur: dem Bildungsminister. Die Universitäten hingegen sind gehalten, die von ihm unterzeichnete Erklärung einzuhalten und die Bologna-Ziele zu erfüllen."*
>
> (Interview G-B)

Die *UPMF* unterlag im Untersuchungszeitraum zunächst der *Gesetzesreform* „Bayrou"[99] vom 09.04.1997, Art. 23. Diese verpflichtete die Universitäten zu regelmäßige Evaluationen aller Kurse, die explizit die Partizipation der Studierenden beinhalten sollen.

Der Vorrang der Evaluation wurde im *Rundschreiben* zum *Vierjahresvertrag* von 04.07.2001 für die Jahre 2002-2006 hervorgehoben.[100]

Das *Gesetz* vom 30.04.2002, Art. 8 über die Universitätsbildung machte die Evaluation als Voraussetzung für die staatliche Genehmigung von Studiengängen, die „habilitati-

[97] Charakteristisch für *rechtliche Regelungen* ist, dass bestimmte hochschulpolitische Ziele landesweit mit gleich lautenden inhaltlichen Vorgaben umgesetzt werden. Sie sind daher prinzipiell besonders in der Lage, eine starke Verbindlichkeit zur Umsetzung der ESR zu schaffen und die für den Prozess notwendige Nachhaltigkeit zu sichern. Im Gegensatz dazu gewährleistet die *freiwillige Übernahme* von Absprachen und Empfehlungen keine einheitliche Umsetzung der ESR in ganz Europa.
[98] Jedoch ist vermutlich nicht nur der *Bologna-Prozess* ausschlaggebend für diese Gesetzesreformen, sondern auch *national* bedingte Reformbemühungen politischer Akteure.
[99] Benannt nach François Bayrou, französischer Bildungsminister, 1993-1997.
[100] Vgl. http://section-chimie.univ-rennes1.fr/PV/MINISTERE.htm [10.01.2007]

on“, erforderlich (Younes 2006: 22). Ebenso verpflichtete sie die Universitäten zur Partizipation der Studenten an den Evaluationsverfahren.

Das *Rundschreiben*[101] vom 14.11.2002 über die Einrichtung der Bachelor-Master-Strukturen schreibt vor, dass die Anerkennung der Qualität der Ausbildung von der Evaluation abhängt, definiert organisationelle und praktische Bestimmungen sowie die Evaluationskriterien des Ministerium für das universitäre Bildungsangebot: Klare Ziele und Strukturierung sowie wissenschaftliche und pädagogische Qualität und Kohärenz. Um diese gestiegene Verantwortung wahrzunehmen, muss jede Universität ihre interne Steuerung stärken und die Selbstevaluation auf alle Handlungsfelder ausweiten. Die Selbstevaluation steht im Zentrum der Forderung nach Exzellenz, die sich Frankreich für seine Hochschulbildung als Ziel gesetzt hat.[102]

Das *Rundschreiben* vom 03.09.2003 zur „habilitation“ 2004 erinnert an die Prinzipien der Umsetzung der Bachelor- und Master-Strukturen und die Prozedur der Evaluation.[103] Es setzt für die „habilitation“ 2004 das Ziel der kontinuierlichen Verbesserung der Kohärenz des Bildungsangebots der Universitäten auf allen drei Ausbildungsstufen (BA, MA, Doktorat), wie sie 2002 definiert wurden. Organisatorische Prinzipien werden beschrieben, z.B. muss das Bildungsangebot Evaluationskonzepte zur Qualitätssicherung beinhalten.

Im Rundschreiben vom 20.06.2005 zum *Vierjahresvertrag* mit dem Ministerium für die Jahre 2007-2010 wird zur Einführung von Leistungsprinzipien (Younes 2006: 24ff.) und zur Verknüpfung interner und externer Evaluation aufgefordert.[104]

Das Gesetz „Loi de programme pour la recherche“ vom 18.04.2006 beinhaltet unter anderem die Einrichtung des Evaluierungsorgans „AERES“. Die Evaluierungsverfahren orientieren sich an den internationalen „best practices“. Die Peer Review-Verfahren müssen dabei zwingend internationale Experten als Gutachter beinhalten.[105]

---

[101] Rundschreiben besitzen in Frankreich gesetzesähnliche Wirkung und sind durch hierarchische Unterordnung der Universitäten unter das Ministerium verpflichtend. Es handelt sich hierbei um ministerielle Anordnungen, so dass die umfassende nationale Gültigkeit und somit Umsetzung gegeben ist (Interview F-U).

[102] Vgl. http://www.amue.fr/Telecharger/Circulaire_LMD_141102.pdf [02.01.2007]

[103] Vgl. http://www.amue.fr/Telecharger/TextRef/Circulaire_habilitations2004.pdf [01.01.2007]

[104] Diese Kontraktualisierungskampagne wurde konzipiert für die sog. „Welle A“ der Universitäten Frankreichs, die die UPMF beinhaltet. Vgl. www.thonon.inra.fr/station/CARRTEL_UR1_2007.pdf [05.01.2007] und http://www.ups-tlse.fr/INTRANET/Contrat2007/circulaire.pdf [09.01.2007]

[105] Darüber hinaus wird neue Gesetzgebung erwartet, was den dynamischen Charakter in diesem Feld zeigt (Crozier et al. 2005: 14).

Die Analyse dieser Gesetzestexte zeigt *wachsenden ministeriellen Zwang* zur Einführung von Evaluationen der Hochschulbildung. Auch wurden die Evaluationskriterien – ebenso wie im Bologna-Prozess - für die „habilitation“ immer mehr präzisiert (Younes 2006: 25ff.). Diese Gesetze, der die UPMF unterliegt, müssten zahlreiche Qualitätsinitiativen in der Universität nach sich ziehen. Die UPMF hat jedoch trotz dieser Vorschriften nicht die erforderlichen Qualitätssicherungsmaßnahmen ergriffen. Dies wird von einem Mitarbeiter wie folgt kommentiert: *„Universitäten gehorchen traditionellerweise keinen Regeln und Zwängen.“* (Interview G-E).

Universität Konstanz

Die Qualitätssicherung in Umsetzung des Bologna-Prozesses ist in Deutschland auf nationaler und auf Landesebene rechtlich geregelt. Die UKON unterlag im Untersuchungszeitraum von 1996 bis 2006 folgenden rechtlichen Regelungen:

Länderübergreifend ist Evaluation seit der 1998 erfolgten Novellierung des *Hochschulrahmengesetzes* (HRG) normiert. Darin ist die Evaluation als allgemeine Aufgabe der Hochschulen rechtlich verankert. Zudem bestimmte das HRG, dass zur Bewertung der Leistung der Universitäten eine Lehrevaluation durchgeführt werden muss (§ 6).

Die Einführung von *Akkreditierungsverfahren* basiert auf Beschlüssen der HRK vom Juli 1998 und der KMK vom Dezember 1998. Dies erfolgte im Zusammenhang mit der Erweiterung und Differenzierung des Systems der Studiengänge und Hochschulabschlüsse.

Des Weiteren sind die Universitäten *Baden-Württembergs* gesetzlich durch landesrechtliche Regelungen, die sich am HRG des Bundes orientieren, zur Evaluation verpflichtet. Diesbezügliche Regelungen wurden in das *Universitätsgesetz* vom 01.02.2000 aufgenommen. Es verlangt eine regelmäßige Evaluation unter Beteiligung der Studierenden sowie eine Veröffentlichung der Ergebnisse. Regelmäßige Evaluationen sind seitdem eine feste Größe der hochschulpolitischen Entwicklung hin zu mehr Autonomie und Eigenverantwortung der Hochschulen.

Die Hochschulen, vertreten durch die HRK, und das Land als ihr Träger, vertreten durch das MWK, haben sich am 17.07.2000 in einem *Länder-Eckwerte-Papier* mit Vertragscharakter[106] über die Grundsätze des hochschulübergreifenden Evaluationssystems ge-

[106] Obwohl *Zielvereinbarungen* nach dem Hochschulpakt Baden-Württembergs von 1997 mit den einzelnen Hochschulen von Anfang an zu den geplanten Instrumenten gehörten, wurden bisher keine verab-

einigt. Die Stiftung Evalag wurde zur Umsetzung dieser Vereinbarung gegründet.[107] Zu den unverzichtbaren national wie international festgelegten Standards gehört die Veröffentlichung der Evaluationsberichte. Das gemeinsame Eckwertepapier zur Etablierung eines evaluationsbasierten Qualitätssicherungssystems legt Verantwortlichkeiten, Ziele und Prinzipien zur Qualitätssicherung durch die Evalag fest. Es macht Aussagen zu den wesentlichen Bereichen der Qualitätssicherung, die auch in den ESR aufgeführt wurden. Dies sind die Kombination von Selbstevaluation und Fremdevaluation, der Grundsatz der Regelmäßigkeit der Evaluationsvorgänge sowie die Beteiligung der Studierenden an den Prozessen der Qualitätssicherung und die Veröffentlichung der Resultate.

Als Nachfolger des Universitätsgesetzes vom 01.02.2000 verpflichtet das *Landeshochschulgesetz* vom 01.01.2005 die Universitäten zur Teilnahme an hochschulvergleichenden und in geeigneten Fällen hochschulartenübergreifenden regelmäßigen Evaluationen von Studiengängen (vgl. LHG, §5).[108]

Als zweites Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften (HRÄG) bringt es zahlreiche grundlegende Änderungen für Hochschulen, Lehrende und Studierende: Es nennt in § 47(1) als Einstellungsvoraussetzungen für Professoren u.a. die „pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrung in der Lehre oder Ausbildung nachzuweisen ist“. Auch Akkreditierung (§ 29) und Weiterbildung (§ 31) sind bundesweit vorgeschrieben.[109] Die UKON unterliegt demnach einer *hohen rechtlichen Regelungsdichte* im Bereich der Qualitätssicherung, so dass ihr Qualitätssicherungssystem relativ gut ausgebaut sein müsste.

Ergebnis

Die unterschiedliche rechtliche Ausgestaltung der Qualitätssicherung in den beiden Universitäten verdeutlicht Abbildung 16:

---

schiedet. Ein entsprechendes Konzept liegt seit 2002 vor, wird jedoch noch grundsätzlich diskutiert. Es ist zunächst vorgesehen, Zielvereinbarungen in einem Pilotprojekt zu testen und anschließend mit allen Hochschulen abzuschließen. Ein Termin für den Abschluss von Zielvereinbarungen liegt noch nicht vor.

[107] Die Hochschulen können auch andere *Evaluationsagenturen* einschalten, müssen dabei jedoch vereinbarte Verfahrensstandards und Grundsätze der hochschulübergreifenden Transparenz beachten.

[108] Vgl. http://mwk.baden-wuerttemberg.de/service/presse/meldung-detail/article/186/404/b28b36af2d/ [20.12.2006]

[109] Diese Rechtsvorschriften sind auf *Universitätsebene* durch interne Regelungen praktisch umgesetzt worden. Der Zwang setzt sich also innerhalb der Universität bis zum einzelnen Mitarbeiter fort, indem die *Grundordnung* zur Organisation der Universität von 2006 den Mitarbeitern Dienstpflichten und Zuständigkeiten im Bereich Evaluation zuweist. Zudem hat die Studiengangskommission die jährliche Evaluation einer Lehrveranstaltung je Professor, einer bestimmten Anzahl von Veranstaltungen je Fachbereich sowie aller Schlüsselqualifikationsveranstaltungen festgelegt.

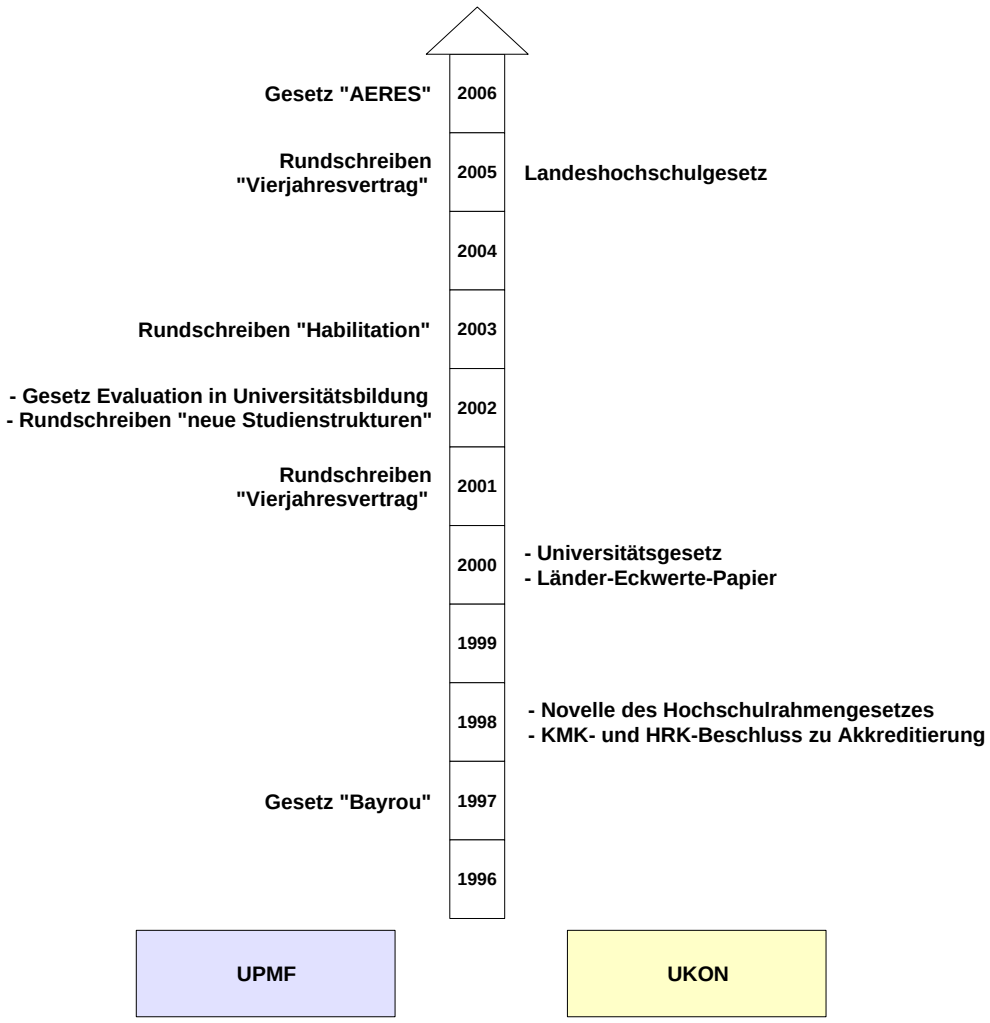

Abb. 16: Rechtliche Regelungen im Vergleich

Zusammenfassend zeigt sich, dass im Geltungsbereich der UPMF geringfügig mehr rechtliche Verordnungen im Bereich der Qualitätssicherung im Untersuchungszeitraum in Kraft traten, die jedoch – von ihrem Inhalt her - dieselbe Wirkungskraft entfalten müssten, da sie ähnliche Anforderungen an die Universitäten stellen. Diesem Indikator zufolge müssten die Universitäten also ungefähr gleich weit fortgeschritten sein. Dies ist jedoch nicht der Fall, so dass der Rückschluss gezogen werden kann, dass *Zwang* durch Gesetze nur bedingt zum vom Bologna-Prozess erzielten Ergebnis der Umsetzung der ESR führt.

7.3.2 Indikator: Zentralisierung finanzieller Ressourcen

Der Indikator „Zentralisierung finanzieller Ressourcen“[110] zeigt den Grad der Abhängigkeit einer Universität vom Staatszuschuss anhand des „Anteils der Staatseinnahmen“ an den Gesamteinnahmen der Universität. Je stärker die Abhängigkeit und somit der *Zwang* ist, desto wahrscheinlicher ist die Anpassung der Qualitätssicherungssysteme an die Europäischen Standards und Richtlinien, da diese vom jeweiligen Wissenschaftsministerium gefördert wird.[111]

Universität Grenoble-II

„La tradition française, c’est l’Etat. “

(Interview: F-E)

Die Gesamteinnahmen der UPMF belaufen sich auf 91,5 Mio. €, davon 11,5 Mio. € Drittmittel[112] und 80 Mio. € staatliche Zuschüsse.[113] Somit stellt der Staat im Jahr 2005 mit 87,4 % den Hauptanteil der Finanzmittel über direkte zentrale Finanzierung durch verschiedene Ministerien. Durch dieses Ressourcenmonopol besitzt er ein Mittel zur Ausübung von *Zwang* auf die Universitäten, so dass die UPMF auf den Staat angewiesen ist und sich rechtlichen Vorgaben vermutlich stärker anpasst.

Universität Konstanz

Die Gesamteinnahmen der UKON im Jahr 2005 beliefen sich auf 102 Mio. €, davon Staatszuschüsse in Höhe von 74,6 Mio. € und Drittmitteleinnahmen[114] von 27,4 Mio. €. Folglich finanziert sie sich zu 73 % aus staatlichen Zuschüssen und ist nicht so sehr von öffentlichen Ressourcen abhängig, so dass staatlicher *Zwang* hier weniger greifen dürfte.

[110] Alternativ hätte auch der Indikator der *zeitlichen Entwicklung* des Anteils der Staatszuschüsse verwendet werden können. Die Unzugänglichkeit der Daten in der UPMF ließ dies jedoch nicht zu.
[111] Beispielsweise werden im Rahmen der Exzellenzinitiative in Deutschland sowie der leistungsbezogenen Mittelverteilung in Baden-Württemberg Anreize zur Qualitätssicherung gesetzt, sowie in Frankreich durch die Vierjahresverträge zwischen Staat und Universität (Bertrand 2002).
[112] Die Einwerbung von *Drittmitteln* soll in Frankreich durch das *Finanzgesetz* LOLF von 2004 gefördert werden, ebenso die Annäherung mit europäischen Instanzen.
[113] So der Finanzbuchhalter der UPMF mir gegenüber im Emailkontakt, 10.01.2007.
[114] Forschung mit Mitteln Dritter ist im LHG ausdrücklich vorgesehen (§ 41,1 LHG).

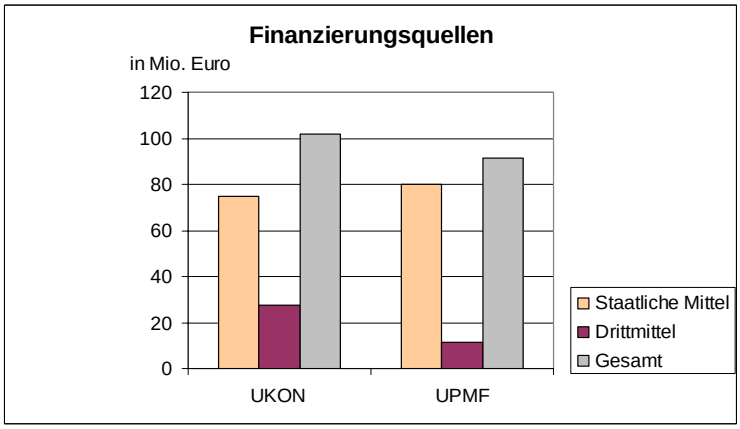

Abb. 17: Vergleich der Finanzierungsquellen der Universitäten

Ergebnis

Als *Ergebnis* ist auf Seiten der UPMF eine höhere Abhängigkeit vom Staat festgestellt worden. Diese finanziert sich zu 87,4 % aus Staatszuschüssen, die UKON hingegen nur zu 73 % (Abbildung 17). Demnach unterscheidet sich die Finanzierung der öffentlichen Hochschuleinrichtungen Frankreichs beträchtlich vom deutschen System, in dem die im Forschungssektor stärker durch Drittmittelgeber finanzierten Universitäten mehr Freiheitsgrade besitzen.

7.3.3 Überprüfung der Hypothese III

Die Hypothese III wird nun abschließend beantwortet. Den erhobenen Daten in Tabelle 18 zufolge ist die UPMF abhängiger vom Staat als die UKON und weist eine ebenso hohe Regelungsdichte auf. Trotz dieses höheren Zwangs ist sie jedoch weniger weit fortgeschritten in der Umsetzung der ESR als die UKON. Somit wurde diese Hypothese als einzige vollständig widerlegt (Popper 1994).

Indikatoren für „Zwang“	**Ausprägung UPMF**	**Ausprägung UKON**
Grad der rechtlichen Regulierung der Qualitätssicherung		
Häufigkeit rechtlicher Regelungen der Qualitätssicherung	Hoch	Mittel
Ausmaß der rechtlichen Regelungen der Qualitätssicherung	Mittel	Stark
Anteil der Staatszuschüsse an den Gesamteinnahmen	87,4 %	73 %

Tab. 18: Ausprägungen der Indikatoren der unabhängigen Variablen „Zwang“

7.4 Erklärungsgehalt der Hypothesen

Die Forschungsergebnisse bestätigten die Hypothesen nur bedingt. Während sich der normative Isomorphismus und der Isomorphismus durch Mimese im Forschungskontext teilweise als gültig herausstellten, widerlegten die Daten den Isomorphismus durch Zwang. Die *Hypothese I* des mimetischen Isomorphismus trifft teilweise zu: Die Unsicherheit durch Wettbewerb scheint demnach die Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien zu verstärken, was die Hypothese bestätigt. Der Indikator der finanziellen Unsicherheit lässt jedoch für beide Universitäten gegenteilige Ergebnisse erwarten, so dass die Hypothese hier widerlegt wird. Die *Hypothese II* (normativer Isomorphismus) wird ebenfalls nur teilweise bestätigt: Im Hinblick auf die transnationale Einbindung des Rektorats sowie der Lehrenden trifft die Hypothese für die UPMF zu. Für die UKON trifft die Hypothese hinsichtlich der transnationalen Kommunikation von Qualitätssicherungsagenturen, Rektorat und Studierenden zu. Da nur im Hinblick auf die Kommunikation des *Rektorats* die Hypothese in beiden Universitäten zutrifft, scheint diese entscheidend für die Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien. Der Isomorphismus durch Zwang (*Hypothese III*) ist als einzige der Hypothesen vollkommen unzutreffend. Er bestätigt sich insofern nicht, als die UPMF höherem Zwang zur Umsetzung der ESR als die UKON unterliegt, ihre Qualitätssicherung jedoch weniger als die UKON in Richtung der ESR vorangetrieben hat.

Folglich ist die Theorie des *Institutionellen Isomorphismus* lediglich *partiell* für die zufriedenstellende Erklärung von Veränderungen der Qualitätssicherungssysteme geeignet. Sie kann nur bedingt erklären, über welche Mechanismen der Bologna-Prozess wirkt, weshalb die Universitäten ihre Systeme nur in manchen Bereichen reformiert haben und weshalb sie Unterschiede in der Umsetzung der Europäischen Standards und Richtlinien aufweisen.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Im abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der vergleichenden Fallstudie zusammenfassend dargestellt und diskutiert. Der Ausblick verweist auf weiteren Forschungsbedarf auf dem Gebiet der universitären Qualitätssicherung unter Berücksichtigung methodischer Probleme dieser Arbeit.

8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die Umsetzung der „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESR) wurde anhand der komparativen Fallstudie der Universitäten Konstanz und Grenoble-II untersucht. Die Datenerhebung beruhte neben der Sichtung von Sekundärliteratur und Dokumenten auf zahlreichen Experteninterviews mit zentralen Entscheidungsträgern in Hochschulen, Wissenschaftsministerien sowie Qualitätssicherungsorganisationen anhand selbst erstellter Interview-Leitfäden.

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete die deskriptive Forschungsfrage I, *ob und inwieweit* die Umsetzung der ESR in den Qualitätssicherungssystemen der Universitäten erfolgte. Das *Forschungsergebnis* des Vergleichs der Systeme zeigt insgesamt - *g*emessen an den ESR - eine *partielle Konvergenz*, d.h. eine auf bestimmte Bereiche begrenzte Homogenisierung der Systeme: Sechs von fünfzehn Indikatoren zeigen in beiden Universitäten eine gleichgerichtete Entwicklung in Richtung der ESR. Besonders im Bereich *externe Evaluation und Akkreditierung* lag *starke Konvergenz* vor (Indikatoren „Partizipation internationaler Experten an externer Evaluation und Akkreditierung“, „Nachfolgeverfahren externer Evaluation und Akkreditierung“ sowie „Abstimmung der externen mit der internen Qualitätssicherung“). Auch in den Bereichen *Informationssysteme* (Indikator „Information zu Studium und Evaluation“), *Personalmanagement* (Indikator „Leistungsanreize“) und *interne Evaluation* (Indikator: „Evaluation materieller Ressourcen“) wies je ein Indikator auf *Konvergenz* hin. Im Bereich *Verantwortlichkeit* besteht *keine Konvergenz*.

Die Universitäten zeigten in den letzten zehn Jahren unterschiedlich starke Reformimpulse: Während beide Qualitätssicherungssysteme 1996 noch national geprägt waren, entspricht die UKON 2006 den ESR mehr als das der UPMF, in dem nur wenige Reformen zu verzeichnen waren. Die UKON ist somit bereits weiter fortgeschritten als die UPMF: Mit neun von fünfzehn Indikatoren überwiegt die Zahl derjenigen Handlungs-

felder der Qualitätssicherung, in denen nur die UKON Reformschritte aufwies und somit *keine Konvergenz* vorlag.

Die kausal-analytische Forschungsfrage II nach den Gründen für die vermutete Konvergenz wurde nach Abwägung möglicher Theorien anhand des *Institutionellen Isomorphismus* (Walgenbach 2001) untersucht. Diesem Ansatz zufolge ist eine Angleichung auf drei isomorphe Mechanismen zurückzuführen (DiMaggio/Powell 2001). Aus diesen wurden die drei *Forschungshypothesen* abgeleitet und anhand der gesammelten Daten geprüft.

Die Hypothese des *mimetischen Isomorphismus* postulierte, dass unsichere Universitäten allgemein anerkannte Modelle wie die ESR imitieren. Sie wurde von den erhobenen Daten nur teilweise bestätigt. Da die Universitäten die ESR nur dann imitierten, wenn Unsicherheit durch *Wettbewerb* vorlag, und nicht bei finanzieller Unsicherheit, scheint Unsicherheit durch Wettbewerb der ausschlaggebende Faktor für die Imitation der ESR zu sein. In diesem Fall bestätigt sich die Hypothese in beiden Universitäten. Finanzielle Unsicherheit zeigte keinen Effekt auf die Imitation der ESR, so dass die Hypothese in dieser Hinsicht widerlegt wurde.

Die Hypothese des *normativen Isomorphismus* bezieht sich auf normativen Druck durch transnationale Kommunikation von (Berufs-)Verbänden zur Umsetzung der ESR. Wie die erste Hypothese wurde sie von den Daten nur teilweise bestätigt: Im Hinblick auf transnationalen Informationsaustausch von Qualitätssicherungsagenturen, Rektorat und Studierenden war die Hypothese für die UKON zutreffend. Für die UPMF trifft die Hypothese nur bezüglich der transnationalen Kommunikation des Rektorats sowie der Lehrenden zu. Da die Hypothese nur im Hinblick auf den Indikator „transnationale Kommunikation des Rektorats“ in *beiden* Universitäten zutrifft, ist die transnationale Kommunikation der zentralen Entscheidungsträger der *Universitätsrektoren* entscheidend für die Adaption der ESR im organisationalen Bereich der Qualitätssicherung, und weniger die Kommunikation der anderen Gruppen.

Die dritte Hypothese des *Isomorphismus durch Zwang* ging davon aus, dass eine hohe rechtliche Regelungsdichte und Abhängigkeit der Universität vom Staat die Chancen für eine Umsetzung der ESR erhöhen. Als einzige der Hypothesen ist sie vollständig unzutreffend: Obwohl die UPMF höherem Zwang als die UKON exponiert ist, weist sie geringere Fortschritte bei der Implementierung der ESR auf.

Als *Ergebnis* bleibt eine *Teil-Konvergenz* festzuhalten: Die Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung wurden in den Qualitätssicherungssystemen der Universitäten nur in manchen Bereichen umgesetzt und nur in wenigen Bereichen bestand ein hoher Umsetzungsgrad. Zur Erforschung der Gründe eignen sich die Mechanismen des *Institutionellen Isomorphismus* nur *partiell*: Zwang scheint nicht ausreichend für die Umsetzung der ESR zu sein. Normativer Druck führt vermutlich zu einer stärkeren Orientierung an den ESR und somit zu Konvergenz. Die Unsicherheit der wettbewerblichen Position der Universität führt eher zu Qualitätssicherungsmaßnahmen als die finanzielle Unsicherheit. Somit erwies sich die Hypothese des Isomorphismus durch Zwang als ungültig, der mimetische sowie der normative Isomorphismus bestätigten sich teilweise.

Diese Arbeit konnte folglich dazu beitragen, das Phänomen „Qualitätssicherung im Bologna-Prozess“ in einer deutschen und einer französischen Universität aus qualitativer Perspektive komparativ zu untersuchen.

8.2 Diskussion und Ausblick

Zukünftige Forschungsprojekte zum Thema „Qualitätssicherung im Bologna-Prozess“ sollten anhand dieses Forschungsdesigns den *Entwicklungsstand* der Qualitätssicherung hinsichtlich der Europäischen Standards und Richtlinien (ESR) in anderen Universitäten der Signatarstaaten des Bologna-Prozesses untersuchen. Dies ist angesichts der unvollständigen Umsetzung der ESR kurz vor der gesetzten Frist im Mai 2007 und der unzureichenden Datengrundlagen notwendig für die europäischen Universitäten. Das *Defizit* dieses Forschungsdesigns der geringen Generalisierbarkeit der Ergebnisse (Blatter et al. 2006) könnte durch die Untersuchung möglichst vieler Universitäten verschiedener Länder verringert werden. Des Weiteren ist bei Interviews hinsichtlich der externen Validität aufgrund der Reaktivität dieses Messverfahrens das Antwortverhalten der „sozialen Wünschbarkeit“ problematisch (Esser et al. 1999: 331ff.), das zu einer verzerrten Darstellung des Implementationsstands führen kann. Dies ist wie Interviewereffekte kaum vermeidbar. Das Problem der Akquieszenztendenz kann wie in dieser Studie durch gedrehte Frage-Items verringert werden. Bei der Anwendung der Theorie des *Institutionellen Isomorphismus* ist von künftiger Forschung folgendes zu berücksichtigen: Die Hypothese des *mimetischen* Isomorphismus müsste konzeptuell in verschiedene Arten von Unsicherheit ausdifferenziert werden und im Hinblick darauf neu operationalisiert und anhand aktueller qualitativer Daten geprüft werden. Der *normative* Iso-

morphismus wies zwar in diesem Forschungsfeld eine hohe Erklärungskraft auf, müsste jedoch in seinen Wirkungsmechanismen noch weiter erforscht werden, insbesondere hinsichtlich der Rolle der unterschiedlichen Gruppen von Universitätsmitgliedern. Ein weiteres Forschungsdesiderat liegt in der detaillierten Untersuchung der Gründe für die Probleme der Implementation der ESR bezüglich des Isomorphismus durch *Zwang*.

Das Ergebnis der *Teil-Konvergenz* war überraschend (Bomberg 2000: 7f.), insofern als dass manche Indikatoren höhere Fortschritte der UPMF als der UKON nahe legten, was jedoch nicht zutraf. Da der Isomorphismus dies nicht erklären kann, könnten künftige Forschungsstudien zur Erforschung möglicher *Gründe für Divergenz* den Historischen Institutionalismus als Alternativerklärung verwenden (Keller 2003: 15; Musselin 2005b). Er sieht den Einfluss historischer Strukturen als maßgeblich für die Funktionsweise von Hochschulsystemen und somit für nationale Unterschiede in der Implementierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen (Hall/Taylor 1996). Für die Untersuchung der unterschiedlichen Umsetzung der ESR in verschiedenen Ländern müssen demnach Unterschiede im kulturellen, politischen und sozialen Umfeld der Universitäten und deren Auswirkungen auf das Bildungssystem berücksichtigt werden: *„ […] convergence can be achieved not only by identifying similarities in the higher education systems, but also by understanding the different national contexts."* (Crozier et al. 2005: 3f.).

Auch die *vergleichende Hochschulforschung* (Clark 1983) erscheint vielversprechend für die Erklärung von Divergenz. Sie verortet die Hochschulen Deutschlands und Frankreichs traditionell in unterschiedlichen landesspezifischen Positionen und beschreibt Hochschulsysteme als wenig wandlungsfähig (Clark 1983). Dazu kommentierte ein Interviewpartner: *„Nationale Hochschulsysteme sind traditionell sehr veränderungsresistent und standfest."* (Interview K-A). In Anbetracht dieser Aussage ist es möglich, dass der Untersuchungszeitpunkt noch zu früh war, um gravierende Veränderungen feststellen zu können (Rauhvargers 2004: 333f.).

Diese verzögerte Angleichung der Systeme wird Befragten der UPMF wie folgt kommentiert:

> *„Um eine Tradition zu ändern, braucht es Zeit plus einen politischen Willen."*
>
> (Interview F-E).

> *„Universitäten eignen sich den Prozess an und nehmen freiwillig in ihrem* eigenen *Rhythmus und ihrem Dafürhalten daran teil. Man kann also eine Orientierung geben auf europäischer und nationaler Ebene: das ist der Bologna-Prozeß, das haben die Universitäten verstanden. Nun muss man den Universitäten Zeit geben, sich anzupassen und alle erforderlichen Fortschritte zu machen. Man muss den Rhythmus der Anpassung respektieren, der bei jeder Universität* anders *ist."*
>
> (Interview G-E)

> *„Hier werden Sie frühestens in drei bis fünf Jahren eine Veränderung feststellen können."*
>
> (Interview G-M).

Die Annäherung der Systeme an die „Europäischen Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum" hat demnach gerade erst begonnen. Ein Ergebnis wurde für Mai 2007 erwartet. Bis zu diesem Zeitpunkt ist eine Konvergenz jedoch extrem unwahrscheinlich. Somit besteht weiterer Forschungsbedarf, aus welchen Gründen die angestrebte Konvergenz noch nicht vorliegt und wie sich der Konvergenzprozess beschleunigen lässt.

9 Literaturverzeichnis

Abécassis, A., 1994: The Policy of Contracts between the State and the Universities. A Quiet Revolution. Paris: McGraw-Hill.

Adcock, R. und D. Collier, 2002: Measurement Validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research, American Political Science Review, 95(3): 529-546.

Adler, E. und P. M. Haas, 1992: Epistemic Communities, World Order, and the Creation of a Reflective Research Program, International Organization, 46(1): 367- 390.

Aeberli, C. und B. Sporn, 2004: Hochschule Schweiz. Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld. Zürich: Avenir Suisse.

Alemann, U. v. und E. Forndran, 2005: Methodik der Politikwissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

Alesi, B., S. Bürger, B. Kehm und U. Teichler, 2005: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Ref. Publikationen, Internetred.

Alesi, B., 2005: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland.

Antoine, A., 2006: L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur: quelles lectures pour les sciences de gestion? Cahier de Recherche 2, Université Nancy-II.

BFUG, 2005: Bologna Process Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen: BFUG.

BMBF, 2005: Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2006/1938/ [15.01.2007].

Barz, A., 2001: Evaluation als Instrument einer strategisch orientierten Organisationsentwicklung: Verfahren, Umsetzung, Controlling. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).

Beckmeier, C. und A. Neusel, 1992: Entscheidungsprozesse an Hochschulen als Forschungsthema. Werkstattberichte 33. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.

Bennett, A. und A. L. George, 2001: Case Studies and Process Tracing in History and

Political Science: Similar Strokes for Different Foci. S. 43- 65 *In: Elman, C. and Elman, M. (Hg.):* Boston: MIT Press.

Bennett, C., 1991: What is policy convergence and what causes it? British Journal of Political Science, 21: 215-233.

Benz, W., J. Kohler und K. Landfried, 2004: Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe.

Bergen-Kommuniqué, 2005: The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Kommunique des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19.-20.05.2005. Bergen.

Berlin-Kommuniqué, 2003: Den europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19.09.2003. Berlin.

Bertrand, G., 2002: Rapport d'Evaluation de l'Université Pierre Mendès France par le CNE. www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/Grenoble2_2.pdf sowie http://www.cne-evaluation.fr/fr/documentation/som_bul.htm [12.12.2006].

Billing, D. und P. Temple, 2003: Higher Education Quality Assurance organisations in central and Eastern Europe, Quality in Higher Education, 9(3): 243-258.

Billing, D., 2004: International Comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity? Higher Education, 47: 113–137.

Blatter, J., F. Janning und C. Wagemann, 2006: Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Methoden und Forschungsansätze. Ein Lehrbrief der Fernuniversität Hagen.

Bleiklie, I., 2001: Towards European convergence of higher education policy? Higher Education Management, 13(3): 9-29.

Bleiklie, I., 2003: Hierarchy and Specialisation: On the Institutional Integration of Higher Education Systems, European Journal of Education, 38(4): 341-355.

Bologna Working Group for Qualifications Framework, 2005: A framework for qualifications of the European higher education area. Kopenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.

Bologna-Erklärung, 1999: Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19.06.1999. Bologna.

Bomberg, E., 2000: Policy Transfer and Europeanization: Passing the Heineken Test? Queen's Papers on Europeanization(2).

Bonnet, G., 2004: Evaluation of education in the European Union: policy and methodology, Assessment in Education, 11(2).

Bortz, J. und N. Döring, 1995: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Brady, H. und D. Collier, 2004: Rethinking Social Inquiry. Diverse Tools, Shared Standards. Lanham: Rowman & Littlefield.

CNE, 2005a: Nouveaux espaces pour l'université. Rapport au Président de la République 2000-2004. Bulletin N° 48. www.cne-evaluation.fr [12.01.2007].

CNE, 2005b: Quality Convergence Study. France. Working Document. SAD QCS. Paris: Comité national d'évaluation.

CRE, 1988: Magna Charta Universitatum. Bologna: Conférence des Recteurs Européens.

Chevaillier, T., 2005: Die neue Rolle des Staates im französischen Hochschulsystem: von der Curriculumkontrolle zur Programmakkreditierung. S. 109 - 128 *In: Rehburg, Meike, Stefanie Schwarz und Don F. Westerheijden (Hg.):* Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: UVW.

Clark, B. R. und G. R. Neave, 1992: The encyclopedia of higher education. Oxford [etc.]: Pergamon Press.

Clark, B. R., 1983: The higher education system: Academic organization in cross-national perspective. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Clark, B. R., 1993: The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Coleman, J. S., 1990: Foundations of Social Theory. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.

Crozier, F., B. Curvale und F. Hénard, 2005: Quality convergence study. ENQA occasional papers 7. www.enqa.net [13.12.2006].

DeMatteo, D., D. Festinger und G. R. Marczyk, 2005: Essentials of research design and methodology. Hoboken, NJ: Wiley.

DiMaggio, P. J. und W. W. Powell, 1983: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, American Sociological Review, 48: 147-160.

DiMaggio, P. J. und W. W. Powell, 1991: Introduction. *In: DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (Hg.):* The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Chicago University Press.

DiMaggio, P. J. und W. W. Powell, 2001: The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: University of Chicago Press.

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

EURYDICE, 2002: Key Data on Education in Europe 2002. www.eurydice.org.

Eckardt, P., 2005: Der Bologna-Prozess. Norderstedt: Books on Demand.

El-Khawas, E., 2000: Research, Policy and Practice: Assessing their actual and potential Linkages. *In: Teichler, Ulrich und Sadlak, Jan (Hg.):* Higher education research: his relationship to policy and practice. Oxford: Pergamon/IAU Press.

Esser, E., P. Hill und R. Schnell, 1999: Methoden der empirischen Sozialforschung. München [u.a.]: Oldenbourg.

Esser, H., 1993: Soziologie - allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Europäischer Rat, 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23./24.04.2000. Lissabon.

Europäischer Rat, 2002: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 15./16.03.2002. Barcelona.

Fauré, E., 1978: L'enseignement supérieur français: Dix ans après la loi d'orientation, Paedagogica Europaea, 13(2): 9-10.

Field, H., 2003: Integrating Tertiary Education in Europe, The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 585(1): 182-195.

Flick, U., 1998: Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt.

Fréville, Y., 2001: Rapport d'Information. Fait au nom du comité d'évaluation des politiques publiques et de la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation. Sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires. Nr. 54. Paris, Sénat.

Fuchs, H., A. Linde und L. R. Reuter, 2003: Zur Transformation der nationalen Hochschulsysteme durch die Europäische Union: Der "Bologna-Prozess" - Ziele, Entwicklungen, Kritik, Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, 6.

GEW Baden-Württemberg, 1997: Die Vereinbarungen des "Solidarpakts" zwischen der Landesregierung und den Universitäten. Abschrift vom 18.03.1997. Frankfurt a. M.:

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg.

Goedegebuure, L. und B. Neuparth, 1993: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Hackl, E., 2001: Towards a European area of higher education. San Domenico (FI): European Univ. Inst.

Hadji, C., T. Bargel und J. Masjuan, 2005: Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Hall, P. A. und R. C. R. Taylor, 1996: Political science and the three new institutionalisms, Political Studies, XLIV: 936-957.

Hasse, R. und G. Krücken, 2005: Neo-Institutionalismus. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Haug, G. und C. Tauch, 2001: Trends II: Towards the European higher education area; Survey of the main reforms from Bologna to Prague, Project Report.

Haug, G. und J. Kirstein, 1999: Trends in Learning Structures in Higher Education in Europe (Trends 1), Project Report.

Hawley, A. H. und R. D. McKenzie, 1968: On Human Ecology. Chicago: University of Chicago Press.

HoF, 2007: Zielvereinbarungen und Hochschulverträge in der Praxis. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm [10.01.2007].

Hochschulrektorenkonferenz, 1994: Qualität von Studium und Lehre. Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzepts „Zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“. Bonn: Fachtagung der HRK, Dokumente zur Hochschulreform 9.

Hochschulrektorenkonferenz, 2004: Bologna-Reader. http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/BNA-Reader21-4.Aufl_26082005-2_Internet_Dez.05.pdf [21.11.2006]. Bonn.

Hofmann, S., 2005: 10 years on. Lessons learned from the institutional evaluation programme. Brussels: EUA.

Holtmann, E., 2000: Politik-Lexikon. München, Wien: Oldenbourg.

Holzinger, K. und C. Knill, 2005: Competition, cooperation and communication. A theoretical analysis of different sources of environmental policy convergence and their interaction. Wien: Forschungsbericht, Reihe Politikwissenschaft, Institut für Höhere

Studien und Wissenschaftliche Forschung.

Huisman, J. und M. van der Wende, 2004a: On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education. Bonn: Lemmens.

Huisman, J. und M. van der Wende, 2004b: Europe. *In: Huisman, Jeroen und Marijk van der Wende (Hg.):* On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education. Bonn: Lemmens.

Immergut, E. M., 1998: The Theoretical Core of the New Institutionalism, Politics and Society, 26(1): 5-34.

Immergut, E., 1997: The Normative Roots of the New Institutionalism: Historical Institutionalism and Comparative Policy Studies. S. 325-355 *In: Benz, Arthur und Wolfgang Seibel (Hg.):* Beiträge zur Theorieentwicklung in der Politik- und Verwaltungswissenschaft. Baden-Baden: Nomos.

Jahn, D., 2006: Einführung in die vergleichende Politikwissenschaft. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Jarass, H. D. und B. Pieroth, 1995: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. München: Beck.

Jeliazkova, M. und D. F. Westerheijden, 2001: A Next Generation of Quality Assurance Models. On Phases, Levels and Circles in Policy Development. Paper for the CHER 14th Annual Conference. Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment. Dijon.

Kauko, J., 2006: The Institutionalisation of Quality Assurance in European Higher Education. University of Helsinki: Draft Version.

Kehm, B. und U. Teichler, 1998: Germany. *In: Clark, B., T. Husten, N. Postlethwaite und Guy Neave (Hg.):* The complete encyclopedia of education [CD-Rom]. Oxford: Elsevier.

Keller, A., 2003: Von Bologna nach Berlin. Expertise im Auftrag von Feleknas Uca (Mitglied des Europäischen Parlaments).

Kieser, A., 2001: Max Webers Analyse der Bürokratie. *In: Kieser, Alfred (Hg.):* Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer.

Kieser, A., 2002: Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer.

Klein, M. und K. Schubert, 2006: Das Politiklexikon. Bonn: Dietz.

Knill, C. und A. Lenschow, 2005: Coercion, Competition and Communication: different approaches of European governance and their impact on national institutions, Journal of Common Market Studies, 43(3): 581-604.

Knill, C., 2005: Cross-national policy convergence. London: Taylor und Francis.

Kreckl, R., 2003: Handlungsoptionen deutscher Universitäten. Wittenberg: HoF.

Kronthaler, L., 2004: Leitbildentwicklung und Profilbildung. Überlegungen zu einer planvollen und kreativen Hochschulsteuerung. *In: Benz, Winfried (Hg.):* Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart: Raabe.

Krücken, G., 2005: Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten. Universität Bielefeld, Endbericht des Lehrforschungsprojektes.

Kumar, R., 2005: Research Methodology. London: Sage.

Kvale, D. S., 1996: Interviews: An Introduction To Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications Inc.

Künzel, R., 2004: Aktive Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehre und Studium. Institutionelle und organisatorische Bedingungen. Stuttgart: Raabe.

Lachmuth, A.., 2006: Föderalismusreform 2006. Grundgesetzänderung - Synopse. Dokumentation. Berlin: Deutscher Bundestag.

Leegwater, M. und D. F. Westerheijden, 2003: Working on the European Dimension of Quality: Report of the Conference on Quality Assurance in Higher Education as Part of the Bologna Process, Amsterdam, 12./13.03.2002. Ministry of Education, Culture and Sciences.

Lindner, J. und B. Rittberger, 2003: The Creation, Interpretation and Contestation of Institutions – Revisiting Historical Institutionalism, Journal of Common Market Studies, 41(3): 445-473.

Lisbon-Convention, 1997: Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European Region.

Länderbericht Bundesrepublik Deutschland, 2002/2003: Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung" in Deutschland. Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF.

Länderbericht Frankreich, 1998-2003: Implementation of the Sorbonne/ Bologna Process objectives. Ministère de la Jeunesse, de l' Education et de la Recherche.

Marginson, S. und G. Rhoades, 2002: Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic, Higher Education, 43(3): 281-309.

Martens, K. und M. Brüggemann, 2006: Kein Experte ist wie der andere, „Staatlichkeit im Wandel“, Bremen SFB 597, TranState Working Papers(39).

Middlehurst, R., 2001: Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education, Occasional Papers.

Mignot-Gérard, S. und C. Musselin, 2002: More leadership for French Universities, but also More Divergences between the Presidents and the Deans. *In: Dewatripont, M., F. Thys-Clément und L. Wilkin (Hg.):* European Universities: Change and Convergence. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 123-146.

Musselin, C., 2000: The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France. Minda de Gunzburg Center for European Studies, Harvard University.

Musselin, C., 2004: The Long March of French Universities. New York: Routledge.

Musselin, C., 2005a: Is the Bologna process a move towards a European Higher Education Area? “The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies”. Third Conference on Knowledge and Politics. The University of Bergen, 18-20.05.2005.

Musselin, C., 2005b: Change or Continuity in Higher Education Governance? Lessons drawn from Twenty years of National Reforms in European Countries. S. 65-79 *In: Bleiklie I.; Henkel, und M. Henkel (Hg.):* Governing Knowledge. Dordrecht: Springer.

Nagel, A., 2006: Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Neave, G. R. und F. A. van Vught, 1991: Prometheus bound. Oxford: Pergamon Press.

Neave, G. R., 2003: The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education, Educational Policy, 17(1): 141-164.

Neave, G. R., 2005: On snowballs, slopes and the process of Bologna: some testy reflections on the advance of higher education in Europe, Background Paper for presentation at ARENA, 31.05.2005.

Neave, G., 2002: Anything Goes: or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions, Tertiary Education and Management, 8(3): 181-197.

Nohlen, D., 1995: Wörterbuch Staat und Politik. Zürich: Piper.

Nyborg, P., 2002: The Quality Reform of Higher Education in Norway. A national reflection of the Bologna Process. www.see-educoop.net/education_in/pdf/q-reform-he-in-norway-oth-enl-t02.pdf [15.12.2006].

Olsen, J. P., 2005: The institutional dynamics of the (European) University. Centre for European Studies, University of Oslo: Working Paper 15.

Pechar, H. A. M. und M. Unger, 1999: Hochschulen und Wirtschaft. Reformimpulse zur Stärkung des Außenbezuges im österreichischen Hochschulsystem. TSER/ HEINE: Nationale Fallstudie.

Perrow, C., 1986: Complex Organizations. New York: McGraw-Hill.

Peters, B. G., 1998: Comparative Politics: Theory and Methods. New York: New York University Press.

Pierson, P., 1996: The Path to European Integration: A Historical Institutionalist Analysis, Comparative Political Studies, 29: 123-163.

Plümper, T., 2003: Effizient Schreiben. München, Wien: Oldenbourg.

Popper, K. R., 1994: Logik der Forschung. Tübingen: Mohr.

Prag-Kommuniqué, 2001: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19.05.2001. Prag.

Radaelli, C., 2000: Policy transfer in the European Union: institutional isomorphism as a source of legitimacy, Governance, 13: 25–43.

Ragin, C. C., 2001: Fuzzy-Set Social Science. Chicago: Chicago University Press.

Rakic, V., 2001: Converge or not converge: The European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany, Higher Education Policy, 14(3): 225-240.

Rauhvargers, A., 2004: Improving the Recognition of qualifications and study credit points, European Journal of Education, 39(3).

Rehburg, M. und S. Schwarz-Hahn, 2003: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.

Reichert, S. und C. Tauch, 2003: Trends in learning structures in European Higher Edu-

cation (Trends III). Bologna fours year after: Steps towards sustainable reform of higher education in, Draft Summary presented at the EUA Convention: 29-31.

Reichert, S. und C. Tauch, 2005: Trends IV: European Universities Implementing Bologna, EUA.

Rhoades, G. und B. Sporn, 2002: Quality Assurance in Europe and the U.S.: Professional and Political Economic Framing of Higher Education Policy, Higher Education, 43(3): 355-390.

Romainville, M., 2002: Les structures de l'enseignement supérieur en Europe: Enseignement supérieur: La filière européenne, Revue nouvelle, 115(9): 53-60.

Rose, R., 1993: Lesson-Drawing in Public Policy: a guide to learning across time and space. Chatham, NJ: Chatham House.

Schade, A., 2005: Paradigmenwechsel bei der Qualitätssicherung in Deutschland : Mehr Autonomie, mehr Vielfalt? *In: Rehburg, Meike, Stefanie Schwarz und Don F. Westerheijden (Hg.):* Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: UVW.

Schnell, R., 2001: Theoretische und methodische Diskussionen der Lehrevaluationsforschung und deren praktische Bedeutung. Universität Konstanz, Fachbereich für Politik- und Verwaltungswissenschaft. http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2001/605/ [20.12.2006].

Scholl, A., 2003: Die Befragung. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Schwarz, S. und D. F. Westerheijden, 2004: Accreditation and evaluation in the European higher education area. Dordrecht [u.a.]: Kluwer Academic.

Seibel, W., 1997: Historische Analyse und politikwissenschaftliche Institutionenforschung. S. 357-376 *In: Benz, Arthur und Wolfgang Seibel (Hg.):* Theorieentwicklung in der Politikwissenschaft - eine Zwischenbilanz. Baden-Baden: Nomos.

Sorbonne-Erklärung, 1998: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, the Sorbonne, 25.05.1998.

Teichler, U., 1996: Comparative higher education: Potentials and limits, Higher Education, 32(4): 431–465.

Teichler, U., 1999: Hochschulevaluation und Hochschulmanagement im internationalen Vergleich - einige Thesen. S. 111 *In: Röbbecke, Martina und Simon D. (Hg.):* Qualitätsförderung durch Evaluation? Dokumentation des Workshops vom 20./21.05.1999. Berlin: WZB.

Teichler, U., 2003: Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung in Deutschland. *In: Daniel, Hans-Dieter, Evelies Mayer und Ulrich Teichler (Hg.):* Die neue Verantwortung der Hochschulen. Bonn.

Teichler, U., 2005: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Münster [u.a.]: Waxmann.

Thelen, K., 1999: Historical Institutionalism in Comparative Perspective, Annual Review of Political Science, 2: 369-404.

Thies, E., 2004: Hochschulpolitische Zielsetzungen aus Sicht der Länder. *In: Benz, Winfried, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.):* Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart: Raabe.

Thoben, C., 2002: Campus Europae, German Policy Studies, 2(3).

UPMF, 2003: Projet d'Établissement Université Pierre Mendès France, 2003-2006, http://72.14.221.104/search?q=cache:WnFoww2TvUQJ:ksup-cicg.grenet.fr:82/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint%3FCODE%3D1096451957478%26LANGUE%3D0+sociales+et+humaines,+l%E2%80%99univ. Grenoble.

van Damme, D., 2001: Policy Making in Europe: Convergence and Conflict. Wien.

van Damme, D., 2002: Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in Education Services, US Forum on Trade in Educational Services: 23-24.

van Vught, F. A. und D. F. Westerheijden, 1993: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im europäischen Hochschulwesen. Methoden und Mechanismen. Luxemburg: Amt für Amtl. Veröff. der EG.

van der Wende, M. und D. F. Westerheijden, 2001: International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education, Quality in Higher Education, 7(3): 233-245.

Walgenbach, P., 2001: Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. *In: Kieser, Alfred (Hg.):* Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer.

Westerheijden, D. F., 2002: Quality Assurance in Complex Higher Education Systems. A Transatlantic Comparison, Paper for the ASHE Annual Meeting Public Policy Forum, Sacramento.

Westerheijden, D. F., 2003: Accreditation in Western Europe: Adequate Reactions to Bologna Declaration and the General Agreement on Trade in Services? Journal of Studies in International Education, 7(3): 277-302.

Witte, J., 2004: The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process: A Theoretical Framework for an International Comparative Study of Change in Higher Education Systems, Higher Education Policy, 17(4): 405-425.

Woyke, W., 2005: Handwörterbuch Internationale Politik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wächter, B., 2004: The Bologna Process: developments and prospects, European Journal of Education, 39(3): 265-273.

Yin, R., 2003: Case Study Research. London: Sage.

Younes, N., 2006: L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université. Grenoble.

Zgaga, P., 2003: The Bologna Process: Bologna 1999, Prag 2001, Berlin 2003 - and what will be next?

Zha, Q., 2003: Internationalization of higher education: towards a conceptual framework, Policy futures in education, 1(2): 248-270.

Ziegele, F. und K. Handel, 2004: Anreizsysteme im Hochschuleinsatz: Grundlagen – Chancen und Grenzen Empfehlungen zu Auswahl und Konzeption. *In: Benz, Winfried (Hg.):* Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart: Raabe.

Zwierlein, C., 2005: Beispiel Frankreich. Der Bologna-Prozess im Nachbarland, Zeitenblicke, 4(1).

10 Anhang

10.1 Dokumentenverzeichnis und Datenquellen

Dokumente aus dem Internet: International

- Europäische Kommission, Bologna-Prozess: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html
- EUA: http://www.eua.be/index.php?id=280
- ENQA: http://www.enqa.eu/index.lasso, zum Bologna-Prozess: http://www.enqa.eu/bologna.lasso
- EURYDICE: http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice
- The Management Development Network: http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1&ref=ind
- Berlin-Konferenz: http://www.bologna-berlin2003.de/
- Bergen-Konferenz: http://www.bologna-bergen2005.no/
- http://www.esib.org/

10.1.1 Universität Grenoble-II

Dokumente der Universität Grenoble-II

- Das Konzept der Universität („Projet d'établissement")für den Vierjahresvertrag 2003-2006: http://www.upmf-grenoble.fr/81448284/0/fiche___pagelibre/
- Einführung neuer Studienstrukturen: http://www.upmf-grenoble.fr/11940879/0/fiche___pagelibre/
- Netzwerk Rhône-Alpes, Universität Grenoble-II: http://v2.resacoop.org/appui-developpement/membres/detail_membre7.asp
- Organigramm: http://www.upmf-grenoble.fr/95162967/0/fiche___pagelibre/
- Universität Grenoble-II: http://www.upmf-grenoble.fr
- Zahlen und Fakten: http://www.upmf-grenoble.fr/81641906/0/fiche___pagelibre/

Dokumente aus dem Internet: Frankreich

- Rundschreiben zur Einführung neuer Studienstrukturen vom 14.11.2002: http://www.amue.fr/Telecharger/Circulaire_LMD_141102.pdf bzw. http://www.amue.fr/textesRef/TextesRef.asp?Id=263
- Agentur für die Kooperation der Universitäten: http://www.amue.fr/Dossier/LMD/ ; http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=293
- Bericht der Generalstände für Forschung: http://cip-etats-generaux.apin.org/IMG/pdf/synthese-finale-EG.pdf
- Wissenschafts- und Bildungsministerium allgemein: http://www.recherche.gouv.fr/innovation/index.htm; internationales: http://www.education.gouv.fr/pid5/europe-et-international.html
- Euractiv-Netzwerk: http://www.euractiv.com/fr/education/processus-bologne/article-120266
- Französische Hochschulrektorenkonferenz: http://www.cpu.fr/
- Französische Qualitätssicherungsvereinigung AFAQ: http://www.afaq.org/certification=261731139482
- Nationales Evaluationskomitee (CNE): www.cne-evaluation.fr
- Nationales Forschungszentrum: http://www.cnrs.fr/
- Nationales Institut für Statistik und ökonomische Studien: http://www.insee.fr/fr/home/home_page.asp
- Staatliches Amt für Statistik zu Forschung und Innovation: http://cisad.adc.education.fr/reperes/
- Studentenorganisation (Qualitätssicherung): http://www.fage.asso.fr/quality_assurance.php
- Studentenorganisation UNEF: http://unef.asso.fr/
- Studenten-Organisation UNEF: http://www.unef.fr/delia-CMS/textes_officiels/zoom/article_id-150/topic_id-157/bayrou-fin.html

10.1.2 Universität Konstanz

Dokumente der Universität Konstanz

- AG Hochschulforschung: http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/
- Ausschuss für Lehre und Weiterbildung: http://www.uni-konstanz.de/forschung/?cont=alw&lang=de
- Bologna-Beratung http://www.uni-konstanz.de/studium/?cont=service&subcont=bologna&lang=de
- Evaluationsagentur Baden-Württemberg : http://www.evalag.de/
- Lehrevaluation: http://www.uni-konstanz.de/forschung/?cont=lehreva&lang=de
- Rankings: http://www.uni-konstanz.de/news/index.php?cont=ranking&lang=de
- Studierendenstatistik: http://w7.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=19&la=de
- Teaching Quality – Improvement of teaching through self-monitored evaluation (ITSE) –Programm: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/itse_home.htm#definition
- Universität Konstanz: http://www.uni-konstanz.de/index.php?lang=de
- Zahlen und Fakten: http://www.uni-konstanz.de/news/index.php?cont=zahlfakt&lang=de

Dokumente aus dem Internet: Deutschland

- Akkreditierungsrat: http://www.akkreditierungsrat.de/
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: http://www.bmbwk.gv.at/; zum Bologna-Prozess: http://www.bmbf.de/de/3336.php
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: http://www.blk-bonn.de/
- Centrum für Hochschulentwicklung: http://www.che.de/cms/?getObject=5&getName=Che&getLang=de
- Deutsche Forschungsgemeinschaft: http://www.dfg.de/
- Deutscher Akademischer Austausch-Dienst: http://www.daad.de/en/index.html
- Deutscher Bildungsserver: http://www.bildungsserver.de/
- Deutscher Fakultätentag: http://www.fakultaetentag.de/
- Deutscher Hochschulverband: http://www.hochschulverband.de/cms/
- Evaluationsagentur Baden-Württemberg: http://www.evalag.de/
- Finanzministerium Baden-Württemberg, Staatshaushaltsplan für Baden-Württemberg 2005/2006, Einzelplan 14 Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Universität Konstanz: http://www.statistik-bw.de/shp/2005-06/index.htm

- Föderalismusreform http://72.14.221.104/search?q=cache:7FdT5c3m9xgJ:www.bundestag.de/bic/analysen/2006/Foederalismusreform_2006.pdf+grundgesetz%C3%A4nderung+2006&hl=de&gl=de&ct=clnk&cd=1
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Baden-Württemberg, Hochschul- und Forschungspolitik: http://www.gew-bw.de/Hochschul-_und_Forschungspolitik_2.html; Bologna-Prozess: http://www.gew.de/Der_Bologna-Prozess.html
- Hochschul-Informations-System GmbH: http://www.his.de/
- Hochschulpakt Baden-Württemberg, 1997-2006: http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/bw.htm
- Deutsche Hochschulrektorenkonferenz: http://www.hrk.de/de/home/home.php
- INCHER Kassel: http://www.uni-kassel.de/wz1/
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: http://iab.de/iab/default.htm
- Kultusministerkonferenz: http://www.kmk.org/index00.htm
- Vertragliche Hochschulsteuerung in Baden-Württemberg: http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm
- Wissenschaftsrat: http://www.wissenschaftsrat.de/

Pressemitteilungen

- Qualitätssiegel E-Quality: http://www.uni-konstanz.de/news/mittshow.php?nr=102&jj=2006
- Statistisches Bundesamt, Deutsche Studierende im Ausland: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p3780071.htm,
- Statistisches Bundesamt, Hochschulausgaben: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p3010061.htm
- Studiengebühren: http://www.uni-konstanz.de/news/mittshow.php?nr=113&jj=2006

10.2 Vorstellung des Projekts im Anschreiben

10.2.1 Universität Grenoble-II

Mémoire

« L'assurance qualité dans le processus de Bologne. Une étude comparative de cas des universités Constance et Grenoble-II. »

But de la recherche

Dans la déclaration de Bologne, on a proclamé l'urgence d'augmenter la concertation de la qualité de l'enseignement supérieur en Europe. Cela nécessite des systèmes d'assurance qualité qui garantissent des conditions d'études comparables et transparentes. Pour ce but, j'ai dédié mon mémoire au sujet „Le processus de Bologne et l'assurance qualité en France et en Allemagne. Une étude comparative de deux universités". Ce mémoire final est rédigé dans le cadre de mes études de sciences politiques et management. Dans ce cadre, le progrès des systèmes d'assurance qualité face au but (décrit dans la déclaration de Bologne) de promouvoir la coopération européenne dans le domaine „assurance qualité" est d'intérêt essentielle. Pour trouver les causes d'une convergence éventuelle des systèmes d'assurance qualité, j'analyse dans quelle mesure la communication internationale y apporte. Par le moyen des interviews d'experts, je cherche à expliquer dans quelle mesure il y a des informations p. ex. sur des universités partenaires dans les universités en France et en Allemagne pour effectuer une comparaison internationale. Cela permet qu'un processus d'apprentissage mutuel a lieu: pour l'avantage réciproque, pour exemple afin d'atteindre des standards minimum. Cet avantage a le potentiel de mener à un rapprochement des conditions d'études et de bâtir un espace européen de l'enseignement supérieur à 2010.

Guide pour l'interview d'experts

Dans le cadre d'une suite d'interviews avec des experts de l'enseignement supérieur pour le sujet de la convergence des systèmes d'assurance qualité (procédure de l'habilitation/accréditation et d'évaluation). Le but de mon étude, c est d'assembler des informations concernant le niveau et l'état du progrès de l'implémentation du but de Bologne de la „promotion de la coopération européenne dans l'assurance qualité". Avec

ces informations, je voudrais après examiner si les systèmes sont en train de s'approcher, si rien ne s'est changé ou si les systèmes deviennent de plus en plus incomparables. Les question pour les interviews d'experts : Premièrement, il s'agit des questions générales sur le processus de Bologne en France. Deuxièmement, les questions sur les instruments de l'assurance qualité à l'université se regroupent dans deux complexes d'importance pareille: l'assurance qualité interne et externe. Le terminus „qualité" se réfère au niveau de l'enseignement, à la recherche en vue de l'enseignement, et à l'administration universitaire.

10.2.2 Universität Konstanz

Diplomarbeit: Qualitätssicherung im Bologna-Prozess

Eine vergleichende Fallstudie der Universitäten Konstanz und Grenoble-II

Fragestellung und Zielsetzung

Die Diplomarbeit soll aufzeigen, welche kausalen Faktoren auf die Reformbemühungen der Hochschulen im Bereich Qualitätssicherung die Konvergenz erschweren bzw. fördern und so zu Unterschieden bzw. Ähnlichkeiten der Hochschulsysteme führen. Anhand der laufenden und geplanten Qualitätssicherungsmaßnahmen im Hochschulsektor Frankreichs und Deutschlands sollen zudem Rückschlüsse auf den Grad der Konvergenz in der Hochschulpolitik gezogen werden. Zwar haben Deutschland und Frankreich gemeinsam die Bologna-Erklärung unterzeichnet, jedoch ist anzunehmen, dass die Umsetzungsintensität unterschiedlich ausfällt, sei es wegen unterschiedlichen finanziellen Strukturen, institutionellen Faktoren und Machtverhältnissen bzw. nationalen Traditionen. Dieser Frage soll anhand von *Experteninterviews* in den jeweils zuständigen Ministerien nachgegangen werden. Zudem stellt sich die Frage, ob der Bologna-Prozess den Angleichungsprozess im Hochschulwesen Frankreichs und Deutschlands im Hinblick auf den Stand der Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen verstärkt, oder ob die Staaten eigenständige Strategien verfolgen, ohne dass der Bologna-Prozess streng determinierende Wirkungen hat. Falls sich eine Konvergenz/ Divergenz beobachten lässt ist zu untersuchen, in welchem Umfang und in welcher Form liegt sie vorliegt und welche Faktoren sie beeinflussen. Anhand einer Institutionenanalyse der Universitäten Konstanz und Grenoble, d.h. durch *Interviews* mit den zentralen bzw. Leitungsgremien wie Rektorat, Studierendenvertretung, Abteilungsleitern, AG Hochschulforschung, Studiendekanen etc. soll veranschaulicht werden, wie weit die Implementation des Bologna-Ziels „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung“ in Deutschland und Frankreich gemessen an den Vorgaben Bolognas fortgeschritten ist.

Methoden und Vorgehensweise

Der Frage, ob das Bologna-Ziel der Förderung der Kooperation in der Qualitätssicherung zu einer Konvergenz der Hochschulpolitik im Hinblick auf die Qualitätssicherung in Deutschland und Frankreich führt, soll durch eine *komparative Fallstudie* nachgegangen werden. Die Festlegung auf eine Fallstudie erfolgt in einer explorativen Absicht. Unter dieser Zielsetzung wird sie in Verbindung mit weniger standardisierten Datenerhebungsverfahren wie dem Leitfadengespräch eingesetzt. Die halbstrukturierten *Leitfadengespräche* sollen mit Experten des Hochschulbereichs, des jeweils zuständigen Ministeriums sowie der Hochschulrektorenkonferenz geführt werden. Das so gewonnene Material liefert neben anderen Quellen wichtige Informationen zur Theoriebildung. Diese werden hier mit dem Ziel der Exploration und Systematisierung vorwissenschaftlichen Verständnisses eingesetzt (vgl. Schnell et al. 1999). Um einen möglichst umfassenden Eindruck vom Stand der Umsetzung und von geplanten Maßnahmen zu gewinnen, wurden entsprechende Entscheidungsträger und beteiligte Akteure innerhalb einer deutschen und einer französischen Hochschule befragt, die bei der hochschulpolitischen Formulierung und Implementation mitwirken.

10.3 Leitfäden der Experten-Interviews

Leitfäden zum Thema „Universitäre Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses“

10.3.1 Universität Grenoble-II

Questionnaire

Les causes pour les changements causés par le processus de Bologne 1999

La déclaration de Bologne vise à faire progresser la coopération européenne face a l’assurance qualité en vue de l’élaboration des critères et méthodes comparables.

1. Quel rôle est-ce que l’assurance qualité joue dans le système éducatif français?
2. Quels changements ou innovations est-ce qu’il y avait récemment?
   Qu’est-ce qui a causé ces changements?
   Les changements, étaient-ils situé au niveau national ou international?
3. Comment le processus de Bologne est-il aperçu dans les universités françaises en général, et respectivement à votre université?
4. Dans quels domaines voyez-vous des progrès concernant le but de la coopération dans l’assurance qualité, des problèmes ou besoin de changement? (p. ex. financièrement, politiquement ou organisationnellement)
5. Législation : A votre avis, quelles étaient les lois (additionnelles) ou les décrets les plus importants des années dernières dans le domaine de l’assurance qualité?

L’assurance qualité interne (auto-evaluation)

Evaluation de l’enseignement

6. Est-ce que l’université organise des évaluations *institutionnelles* ou des évaluations de *l’enseignement*?
   Comment cela se passe? Sont ils obligatoires et réguliers ?
   a. Quels modèles de l’évaluation existent pour l’assurance qualité de l’enseignement? (des questionnaires, sondages, interviews? par des étudiants ou pairs ?)
   b. Est-ce qu’il y a une évaluation des ressources de l’enseignement, de l’équipement ou des prestations de service?
7. Qui doit *coordiner* les mesures de l’évaluation ?
   P.ex. Est-ce qu’il y a une évaluation centrale de l’enseignement de tous les cours par une commission d’évaluation sur le niveau de l'université ou sur le niveau de l’UFR?

Follow up

8. Comment est-ce qu’on utilise les résultats des évaluations?
9. Est-ce qu’on a réalisé des améliorations?

10. Est-ce que les résultats sont discutés par des différents acteurs? (la direction, des étudiants, des enseignants, des chefs des UFR?)
11. Est-ce que les procédures et critères ont changé? Quand?

Les coûts

12. L'introduction ou l'affermissement des procédures de l'assurance qualité et les changements qu'ils entraînent causent une grande dépense des mesures de réorganisation. Comment sont ils assuré financièrement?
13. Quel rôle jouent les coûts? Retardent-ils le processus?

Dimension internationale

14. A quel point est-ce qu'on promeut la coopération internationale et l'internationalisation dans le domaine de l'assurance qualité avec les universités à l'étranger? Comment la coopération internationale est soutenue dans le contexte de l'assurance qualité? Depuis quand? Quelle était la raison?
    a. P. ex. A quels réseaux ou associations internationales de l'assurance qualité internationaux l'université participe-t-elle?
15. Quels exemples, idéaux ou modèles étrangers est-ce que l'université utilise pour s'orienter?
    Quels modèles sont considérés comme idéaux?
    Est-ce que l'université compare soi-même avec des autres universités étrangères dans le domaine de l'assurance qualité ?
    Quels modèles considérez-vous comme les plus effectifs et productifs?
    De quel modèle est-ce que vous désirez apprendre ou adopter des éléments?
16. Avez vous des connaissances sur les procédures étrangères de l'assurance qualité dans autres états signataires de Bologne?
    a. Avez-vous constaté des mesures convergentes de réforme? Depuis quand? (leçon drawing)
    b. Si oui, avez vous des expérience avec le system d évaluation en *Allemagne*? Quelles communautés et différences voyez-vous?
17. Policy inspiration, leçon drawing et imitation: dans mon mémoire, j'assume que des connexions institutionnelles transnationales promeuvent certains modèles de Policy. Ces modèles présentent des forces motrices (des moteurs) centrales pour la métamorphose des systèmes de l'éducation supérieure nationales.
    Dans quelle mesure est-ce que le networking international - soit à cause du processus de Bologne soit avant - a contribué aux réformes des systèmes d'assurance qualité?
18. Concernant le processus de Bologne, je soutiens le suivant: les contacts, connexions et enchaînements institutionnelles intimes présentent une plateforme pour la diffusion d'innovations, leçon drawing et finalement le transfert de Policy.
    Comment cette dimension transnationale a-t-elle transformé l'assurance qualité?

Garantie de la compétence des enseignants

19. Par quels procédures est-ce que l'université assure qu'il y a assez de personnel et qu il est également distribué?

20. Comment est ce qu on peut garantir l'aptitude spéciale pour l'enseignement dans le cadre du choix du personnel?
21. Est-ce qu'on facilite aux enseignants-chercheurs leur développement par le moyen de la formation continue?
    a. Comment se passe le développement de la compétence d'enseigner et l'encouragement des jeunes talents scientifiques?
       P.ex. est-ce qu'il y a des formations didactiques obligatoires pour les professeurs et les collaborateurs scientifiques?
    b. Est-ce qu'on qualifie les moniteurs par des formations, p.ex. dans le cadre de manifestations de qualifications-clé?
22. Quels attraits de performance existent pour les enseignants?
    p.ex. une attribution des prix d'enseignement, des certificats pour une bonne qualité pour des cours, un soutien financier pour des projet spéciaux de l'enseignement par des budgets spéciaux?

Garantie de la compétence des étudiants par des procédures de jugement

23. Comment est-ce qu'on informe les étudiants selon quels critères ils sont jugés?
    Est-ce qu'il y a des tests d'aptitudes ? Comment ils se passent?
    Est ce qu'il y avait des changements? Depuis quand?

Systèmes d'information

24. Est-ce que l'université collecte et analyse des informations importantes pour un management effectif des ses programmes d'études et d'autres activités? Comment sont-ils utilisés?
25. Est-ce que la direction universitaire reçoit les résultats des évaluations à pour le but de guidage?
26. Est-ce qu'il y a une recherche accompagnant concernant les analyses de la situations d'études et d'enseignement?

<u>L'assurance qualité externe</u>

27. Quels sont les buts de l'assurance qualité externe à votre université et en France en général?
28. Est-ce que les procédures de l'assurance qualité interne et de l'assurance qualité externe sont connectées ?
    Est-ce qu'on considère et utilise les résultats des procédures d'assurance qualité interne pour l'assurance qualité externe?
29. Est-ce qu'on considère tous les affectés dans le développement de l'assurance qualité externe pour garantir la clarté et transparence des buts et des procédures pour les membres de l'université et les étudiants ?
30. Est-ce qu on engage des experts internationaux ?
    Comment les experts externes sont informés en avance ? Est-ce qu'il y a un briefing ou training pour eux?

Follow up

31. Est-ce qu'il y a des procédures succédant ou des révisions périodiques de l'assurance qualité externe des institutions ou des programmes?
    Est-ce que les agences de l'assurance qualité externe écrivent et publient des rapports résumant les résultats de leurs évaluations ou jugements?

Habilitation et autorisation publique

32. Comment se passe l'habilitation et la méthode des contrats de quatre ans ?
    Avait-il ici des changements depuis 1999 ?
    A votre avis, quel est le modèle futur?

Quels sont les critères pour l'approbation des programmes d'études?
Quelle institution prescrit les standards?

10.3.2 Universität Konstanz

Leitfaden Universität Konstanz

Einleitung

1. Der Bolognaprozess brachte eine verstärkte Fokussierung auf die Qualitätssicherung insbesondere in der Lehre.
   Welche *Fortschritte* sind bei der Qualitätssicherung in der Universität Konstanz Ihrer Ansicht nach bereits zu verzeichnen?

Maßnahmen

2. In welchen Bereichen sehen Sie akuten *Handlungsbedarf* der Universität?
   Welche Probleme und Defizite stehen aktuell im Vordergrund?
3. Wie kann die Universitätsleitung eventuelle Qualitäts-*Defizite* feststellen?
4. Wenn Qualitätsdefizite festgestellt wurden: Geschieht die Einleitung von *Verbesserungs-Prozessen* dann aufgrund (ablauforganisatorisch) festgelegter Strukturen und systematisch, oder sporadisch?

Interne Qualitätssicherung

5. Erhält die Leitung die *Rückmeldungen* der Studenten aus der Lehrevaluation und die Berichte der Akkreditierungen bzw. Begehungen?
6. Wie geht die Leitung mit diesen Ergebnissen der externen und internen Evaluation um?
7. *Haben Sie Erfahrungen über erfolgreiche Prozeduren im Ausland?*
8. Ist es geplant, die *Fachbereiche*, z.B. die Studiendekane, stärker in die Evaluation der Lehre einzubeziehen, um kontinuierlich Standards zu gewährleisten? (Teilnahme und Beurteilung von Lehrveranstaltungen)

Externe Qualitätssicherung

9. Wie kam es zur Einführung der *Akkreditierung* statt der früheren staatlichen Genehmigungsverfahren?
10. Worin sehen Sie die *Vor- und Nachteile* von Akkreditierungsverfahren, z.B. eine Entstaatlichung (Übergabe staatlicher Aufgaben an private Agenturen)?
    Wird die Evalag als Agentur für externe Qualitätssicherung überflüssig?
11. Wie sehen Sie die Rolle der Akkreditierung in der *Zukunft*?
    Soll nun vermehrt von der Programm-Akkreditierung auf die Prozess-Akkreditierung umgestellt werden?
12. *Gibt es hier Erfahrungen oder Vorbilder im Ausland?*

Leitung

13. Welche *Ziele* haben Sie der Universität im Bereich Qualitätssicherung gesetzt?
14. Welche Qualitätssicherungs-Maßnahmen wollen Sie - unter Leitungsgesichtspunkten – noch während Ihrer Amtszeit besonders *voranbringen* und fördern?
15. Benötigen die Universitäten bei der Aufgabe der Qualitätssicherung die *Unterstützung* durch das Land/Ministerium oder ist das ausschließlich eine autonome Herausforderung?
16. Welche Rolle spielt die Qualitätssicherung für die *Landesrektoren*-Konferenz?

Ausland

17. Sehen Sie einen *Lernprozess* a) innerhalb von Baden-Württemberg b) in Europa?
    z.B. Imitieren erfolgreicher ausländischer Modelle der Qualitätssicherung?
18. Welche *Vorbilder* hat das Ministerium bezüglich der Qualitätssicherung im Ausland?
19. Erfolgt ein *systematischer* internationaler Austausch und Kontakt über Qualitätssicherungs-Maßnahmen?
    Seit wann?

Abschlussfrage

20. Kann man Qualität *kaufen*?
    Wie stark ist Qualität Ihrer Ansicht nach von finanziellen Mitteln abhängig?

Leitfaden: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg

Einleitung

- Der Bolognaprozess brachte eine verstärkte Fokussierung auf die Qualitätssicherung insbesondere in der Lehre.
  Welche *Fortschritte* sind bei der Qualitätssicherung in Baden-Württemberg Ihrer Ansicht nach bereits zu verzeichnen?
- Welche *Ziele* hat sich das Ministerium im Bereich Qualitätssicherung gesetzt?
- Welche Qualitätssicherungs-Maßnahmen wollen Sie besonders *voranbringen* und fördern?

Aufgaben

- Welche *Verantwortung* hat das Ministerium im Bereich QS im koordinativen Bereich?
- *Wie* nimmt das Ministerium seine Verantwortung wahr:
  durch generelle Regelungen oder Einzelmaßnahmen/Erlasse?

Informationen und Problemfeststellung

- Hat das Ministerium *Informationen* über die Situation der QS in einzelnen Hochschulen?
  - Woher nimmt es diese?
  - Welche Parameter sind für das Ministerium wichtig?
- Wie kann das Ministerium eventuelle Qualitäts-Defizite feststellen?
  Welche Maßnahen folgen darauf?
- In welchen Bereichen sehen Sie akuten *Handlungsbedarf* des Ministeriums?
  Welche Defizite stehen aktuell im Vordergrund?

Qualitätssicherungs-Maßnahmen

Interne Qualitätssicherung

- Welche *Vorgaben* hat das Ministerium für die Lehrevaluationen gesetzt?
- Inwiefern sind die Vorgaben des *Landeshochschulgesetzes* zur Qualität bereits umgesetzt?
- Haben Sie Erfahrungen über erfolgreiche Evaluations-Prozeduren im Ausland?

Externe Qualitätssicherung

- Wird die *Evalag* als Agentur für externe Qualitätssicherung überflüssig?
  Welche Pläne hat das Ministerium bezüglich der *Evalag*?
- Wie kam es zur Einführung der *Akkreditierung* statt der früheren staatlichen Genehmigungsverfahren?
- Worin sehen Sie die *Vor- und Nachteile* von Akkreditierungsverfahren, z.B. eine Entstaatlichung (Übergabe staatlicher Aufgaben an private Agenturen)?
- Wie geht das Ministerium mit den *Akkreditierungs-Agenturen* um?
- Die *Standards* des Akkreditierungs-Rats für die Agenturen sind weich.
  Wird es vom Ministerium als problematisch gesehen, dass von den Agenturen verschiedene Verfahren verwendet werden?
  - Gibt es hier Bemühungen, *zentrale* Verfahrensweisen für alle Agenturen vorzugeben (Abstimmung)?
  - Lässt das Ministerium es weiterhin zu, dass *verschiedene* Agenturen prüfen oder wird dies der Autonomie der Hochschulen überlassen?
- Wie sehen Sie die Rolle der Akkreditierung in der *Zukunft*?
  Soll nun vermehrt von der Programm-Akkreditierung auf die Prozess-Akkreditierung umgestellt werden?
- Gibt es hier Erfahrungen oder Vorbilder im *Ausland*?

Finanzen

In den „Zielsetzungen des Ministeriums für die Bereiche Wissenschaft und Forschung“ steht: *„In der Lehre soll ein Angebot auf hohem und höchstem Niveau sichergestellt werden. Neben dem Qualitätsaspekt kommt der wirtschaftlichen Nutzung der Ressourcen wesentliche Bedeutung zu.“*

- QS ist auch abhängig von Geld: Gibt es spezielle finanzielle oder organisatorische *Mittel* bzw. Kampagnen, die dies gewährleisten sollen?
- Kann man Qualität *kaufen*?
  Wie stark ist Qualität Ihrer Ansicht nach von finanziellen Mitteln abhängig?
- Welche finanziellen Möglichkeiten nimmt das Ministerium wahr, um unterschiedliche Ausstattungen in seinem Geschäftsbereich zu *kompensieren*, damit das Qualitäts-Niveau in der Lehre überall gleich wird?
- Welche Rolle spielt der Landes-*Rechnungshof* bei der QS für das Ministerium?
  Quervergleich des Ressourceneinsatzes der Universitäten durch Rechnungshof.
  Was hält das Ministerium davon?
- Macht das Ministerium selbst einen Quervergleich der universitären Daten?
  - Greift das Ministerium bei Ungleichheiten, die durch das Datawarehouse Super X festgestellt werden, künftig ein?

Staatliche Aufgaben

1. Kann das Ministerium seine Aufgaben infolge von Personaleinsparungen noch angemessen wahrnehmen?
2. Werden *staatliche Aufgaben* wegen Finanzkürzungen zurückgefahren?
   Auf welche Kernaufgaben und wirkt sich das auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Universitäten aus?
3. Sehen Sie Tendenzen zur *Entstaatlichung* in Richtung Privatisierung?
   Wird das Ministerium zunehmend von Agenturen ersetzt?
4. Wo sehen sie die künftige *Rolle* des Staats:
   Werden neue Positionen besetzt oder setzt man mehr auf die Autonomie der Hochschulen (Rückzug auf Aufgabe der Finanzierung der Hochschulen)?
   Nimmt die Zahl der Handlungen von Hochschulen, die das Ministerium genehmigen muss, weiter ab?
5. Beinhalten die Struktur- und Entwicklungs-*Pläne* künftig die Evaluations-Ergebnisse von Forschung und Lehre?

<u>Austausch</u>

Innerhalb Deutschlands: Föderalismus

6. Bestehen Kontakte zu Wissenschafts-Ministerien anderer Bundesländer, um die QS auf breiter Basis abzustimmen?
7. Hat das Ministerium Kontakt und Erfahrungen zu internationalen QS-Institutionen oder ausländischen Universitäten für den internationalen Vergleich?
8. Spielt die Bundespolitik im Bereich QS nach der Föderalismusreform noch eine Rolle (z.B. auf EU-Ebene) oder ist die jetzt reine Ländersache geworden?
   a. Wenn ja, wie treten die Ländern dann in der EU auf, wo sie nicht mehr vom Bund vertreten werden? (16 Stimmen?)

Außerhalb Deutschlands: Qualitätssicherung im Ausland

9. Hat der Bologna-Prozess die *Bedeutung* des Themas Qualitätssicherung erhöht? Seit wann?
10. Gibt es Erfahrungen über den *Stellenwert* von Qualität im Ausland?
11. Sehen Sie einen *Lernprozess* a) innerhalb von Baden-Württemberg b) in Europa?
    z.B. Imitieren erfolgreicher ausländischer Modelle der Qualitätssicherung?
12. Welche *Vorbilder* hat das Ministerium bezüglich der Qualitätssicherung im Ausland? Skandinavien? USA?

    Erfolgt ein *systematischer* internationaler Austausch und Kontakt zu Wissenschafts-Ministerien über Qualitätssicherungs-Maßnahmen?
    Seit wann?

10.4 Rechtliche Grundlagen der Qualitätssicherung (Auszüge)

10.4.1 Universität Grenoble-II

Arrêté Bayrou 09.04.1997[115]

Article 23 : Pour chaque cursus, est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements. Cette procédure, garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités définies par le Conseil d'administration de l'établissement, après avis du Conseil des études et de la vie universitaire. Cette commission, composée par le président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentants élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants. Ces procédures d'évaluation sont organisées dans le respect des dispositions de la loi du 26 janvier 1984 et des statuts des personnels concernés.

Article 24 : Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de l'année universitaire 1997-1998 dans les conditions suivantes : Dès la rentrée universitaire 1997-1998, les établissements doivent au moins : 1. (…) 2. Mettre en place les dispositifs (…) prévus par le présent arrêté aux articles 11 et 18, ainsi que les dispositions prévues à l'article 23. (…) Les dossiers d'habilitation devront comporter un bilan des innovations pédagogiques notamment au regard de l'évolution des taux de réussite. Un dispositif de suivi associant le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche et la conférence des présidents d'université est mis en place par instruction ministérielle. Les contrats d'établissement prennent en compte les objectifs de la réforme et les besoins qui en découlent.

[115] www.unef.fr/delia-CMS/textes_officiels/zoom/article_id-150/topic_id-157/bayrou-fin.html

Rundschreiben des Bildungsministeriums[116]

Auszug aus dem Rundschreiben vom 03.09.2003[117]

III – Procédure d'évaluation

Les procédures d'évaluation nationale (habilitation pour la délivrance des diplômes, accréditation pour les écoles doctorales) se déroulent avec la volonté d'échanger largement avec les établissements. En conséquence, il conviendra de veiller à la qualité des dossiers notamment quant à la clarté et à la concision de la description des projets et quant à la présentation des équipes de formation qui les portent. J'appelle tout spécialement votre attention sur la nécessité de faire apparaître, notamment pour les cursus master, l'activité scientifique des enseignants-chercheurs et chercheurs membres de l'équipe de formation. Ceux-ci peuvent évidemment appartenir à différents laboratoires ou équipes de recherche. On présentera pour chacun d'eux les trois productions jugées les plus significatives parmi les plus récentes (publications, brevets, manuels et didacticiels, action et réalisation dans le domaine de la culture scientifique…). De même, il convient, pour « les intervenants extérieurs » (dans les masters professionnels principalement), de décrire cursivement, mais précisément, la nature de leur expertise liée à leur domaine d'activité professionnelle dûment identifié. Dès réception de votre offre de formation, celle-ci sera transmise à la Mission Scientifique, Technique et Pédagogique (MSTP) pour expertise.

Sur la base des résultats de cette expertise, les chargés de mission scientifiques et pédagogiques, avec le conseiller d'établissement (personne ressource permanente de l'établissement), engageront un dialogue avec vous pour finaliser une offre de qualité. Il est prévu de recueillir l'avis du CNESER sur l'offre de formation, au fur et à mesure de l'aboutissement des échanges avec les établissements afin de préparer la rentrée universitaire dans les meilleures conditions possibles. Les résultats du processus d'accréditation des écoles doctorales feront l'objet d'un point d'information devant les membres du CNESER. Pour les diplômes terminaux et pour les diplômes intermédiaires délivrés après l'obtention de 120 crédits dans le cursus licence et de 60 crédits dans le cursus master, les habilitations seront prononcées à la fin de ce processus.

[116] http://www.amue.fr/textesRef/Default.asp?Th=20
[117] http://www.amue.fr/Telecharger/TextRef/Circulaire_habilitations2004.pdf bzw. http://www.amue.fr/textesRef/TextesRef.asp?Id=274

L'autorisation à délivrer les diplômes intermédiaires au niveau d'une mention devra être explicitement demandée dans le document descriptif des parcours. Les calendriers de réception des dossiers sont avancés pour intégrer pleinement les procédures d'habilitation et d'accréditation dans la démarche contractuelle. C'est en effet d'elle que se dégage la vision plus globale de la qualité de l'offre de formation.

Auszug aus dem Rundschreiben zum Vierjahresvertrag 2007-2010 vom 20.06.2005[118]

La première étape de cette démarche vers plus d'autonomie et plus de responsabilité passe par le renforcement des processus d'évaluation externe et interne. Tant la mise en place du LMD que l'entrée en vigueur de la LOLF ont placé désormais l'évaluation au coeur du dispositif de l'enseignement supérieur, avec des principes de base communs à l'ensemble des partenaires du processus de Bologne et rappelés à Bergen : mise en place d'une évaluation externe indépendante et publique, associant les usagers et s'appuyant sur une démarche d'auto-évaluation. La priorité donnée à l'évaluation a été rappelée dans les textes d'avril 2002 et devient la contrepartie de la liberté des universités pour la construction de leur nouvelle offre de formation dans le cadre du LMD. Dans le contexte de construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, c'est la mise en place d'un vrai dispositif d'évaluation qui, seul, peut garantir la valeur nationale des diplômes délivrés et apporter l'assurance d'une qualification reconnue internationalement. Les circulaires du 14 novembre 2002, du 3 septembre 2003 et du 30 août 2004 sur la mise en oeuvre du schéma LMD ont précisé quels sont désormais les principaux critères d'évaluation retenus par le ministère pour apprécier vos propositions en la matière : clarté des objectifs et de la structuration, qualité scientifique et pédagogique, cohérence. Cette cohérence s'apprécie en interne et en externe au plan du site géographique ou du réseau universitaire de proximité. Cette logique de l'évaluation (interne et externe) est par ailleurs au coeur de la réflexion menée sur l'application de la LOLF, à travers notamment la définition en cours des programmes « *formations supérieures et recherche universitaire* » et « *vie étudiante* », des différentes actions qui les composent et des objectifs (stratégiques et opérationnels) qui sont actuellement élaborés avec l'ensemble des

[118] www.ups-tlse.fr/INTRANET/Contrat2007/circulaire.pdf

partenaires du monde universitaire. L'inscription dans la logique de la LOLF suppose désormais que chaque établissement se mette en capacité de faire des analyses de coûts complets par action, de vérifier la cohérence entre les ressources mobilisables et les objectifs à atteindre. Le contrat de développement devient donc un contrat d'objectif au sens de la LOLF, capable de décliner à la fois les objectifs poursuivis, les actions à mettre en oeuvre, les moyens mobilisés pour réaliser ces actions et des indicateurs de résultat. Pour assumer ces responsabilités accrues, chaque établissement doit en conséquence être en mesure de renforcer son pilotage interne, de s'approprier la pratique de l'autoévaluation et d'étendre cette pratique à l'ensemble de ses champs d'activité. La mise en oeuvre de démarches d'autoévaluation est en effet au coeur de l'exigence d'excellence que s'est fixé la Nation pour son enseignement supérieur. La discussion contractuelle sera l'occasion de mesurer le degré d'implication de chaque établissement dans cette démarche, à travers notamment un indicateur qui vous est présenté dans le « mode d'emploi » joint en annexe et qui permettra de rendre compte au Parlement de la généralisation de cette pratique. Dans le dispositif contractuel, c'est cette autoévaluation qui va nourrir le bilan demandé à chaque établissement et fonder le futur projet de développement. Le bilan est un moment clé du processus contractuel qui doit, pour l'établissement, être l'occasion de faire le point sur sa situation globale : établir un diagnostic à partir de l'analyse de son positionnement dans son environnement, analyser les résultats obtenus au cours de la période contractuelle précédente au regard des objectifs fixés, mettre en parallèle l'ensemble des moyens mobilisés et les résultats obtenus et dégager les forces et les faiblesses de l'établissement et les marges de progrès.

10.4.2 Universität Konstanz

Hochschulrahmengesetz (HRG)

(in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138) § 6)

Bewertung der Forschung, Lehre, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Gleichstellung der Geschlechter

(1) Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags soll regelmäßig bewertet werden. (2) Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. (3) Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.

Universitätsgesetz von Baden-Württemberg vom 1.2.2000

§ 4 a Bewertung der Forschung, Lehre, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Gleichberechtigung von Frauen und Männern

(1) Die Universitäten berichten regelmäßig über ihre Tätigkeit in Forschung und Lehre. Sie unterrichten die Öffentlichkeit über die Erfüllung ihrer Aufgaben. (2) Die Arbeit der Universitäten in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie bei der Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern soll durch Eigen- und Fremdevaluation regelmäßig bewertet werden. Die Studenten sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden. § 25 (4) Satz 6-9 und § 125 a (4) bleiben unberührt. (3) Zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben nach Absatz 1 und 2 dürfen die Universitäten die erforderlichen Erhebungen vornehmen und Auskünfte einholen. Die betroffenen Mitglieder der Universität und ihre Angehörigen sind zur Mitwirkung und zur Angabe entsprechender personenbezogener Daten verpflichtet. Die Universitäten erlassen Satzungen, in denen das nähere Bewertungsverfahren geregelt und auch bestimmt wird, welche personenbezogenen Daten der Mitglieder der Universität und ihrer Angehörigen, die zur Bewertung notwendig sind, erhoben, verarbeitet und in welcher Form veröffentlicht werden.

§ 18 Hochschulrat

(1) Der Hochschulrat trägt Verantwortung für die Entwicklung der Universität und schlägt Maßnahmen vor, die der Profilbildung und der Erhöhung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit dienen. Er beaufsichtigt die Geschäftsführung des Rektorats. Zu den Aufgaben des Hochschulrats gehören insbesondere: [...] 5. die Festlegung von Grundsätzen für die Ausstattung und für den wirtschaftlichen und aufgabengerechten Einsatz der Mittel für Forschung und Lehre nach leistungs- und belastungsorientierten Kriterien und nach Evaluationsergebnissen,

Gesetz über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG)

§ 5 Evaluation

(1) Zur Bewertung der Arbeit in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie bei der Durchsetzung der Chancengleichheit von Frauen und Männern nehmen die Hochschulen regelmäßig Eigenevaluationen vor. Darüber hinaus sind in angemessenen zeitlichen Abständen Fremdevaluationen durchzuführen, die in der Regel hochschulvergleichend und in geeigneten Fällen hochschularten-übergreifend anzulegen sind. Die Durchführung einer Fremdevaluation ist einer externen Evaluationseinrichtung oder einer externen Gutachterkommission zu übertragen. Bei der Evaluation der Lehre sind die Studierenden zu beteiligen. Die Ergebnisse sind dem Wissenschaftsministerium im Rahmen des Jahresberichts nach § 13 (9) zu berichten und sollen veröffentlicht werden.

(2) Die Hochschulen dürfen zur Erfüllung ihrer Aufgaben nach Absatz 1 und § 13 (9) die erforderlichen Erhebungen und weiteren Datenverarbeitungen vornehmen. Die betroffenen Mitglieder und Angehörigen der Hochschule sind gegenüber ihrer Hochschule zur Mitwirkung und zur Angabe auch personenbezogener Daten verpflichtet. Die Befragung von Studierenden und von Teilnehmern von Lehrveranstaltungen und die Auswertung der Antworten dürfen nur so erfolgen, dass die Antworten und Auswertungen nicht oder nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft bestimmten oder bestimmbaren Befragten zugeordnet werden können. Die Hochschulen erlassen Satzungen, in denen die zur Erfüllung der Aufgaben nach Absatz 1 und § 13 (9) erforderlichen Regelungen getroffen werden und auch bestimmt wird, welche personenbezogenen Daten verarbeitet und in welchem Umfang und in welcher Form sie innerhalb und außerhalb der Hochschule veröffentlicht werden.

Grundordnung der UKON

Auszug:

§ 16 Sektionsvorstand (1) der Sektionsvorstand für folgende Aufgaben zuständig: 5. die Evaluationsangelegenheiten nach § 5 LHG.

§ 17 Studienkommissionen (2) Zu den Aufgaben der Studienkommission gehört es insbesondere, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Gegenständen und Formen des Studiums sowie zur Verwendung der für Studium und Lehre vorgesehenen Mittel zu erarbeiten und an der Evaluation der Lehre gemäß § 5 LHG unter Einbeziehung studentischer Veranstaltungskritik mitzuwirken

10.5 Kommuniqués des Bologna-Prozesses (Auszüge)

Bologna-Erklärung: 19.06.1999[119]

„Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden."

Prag-Kommunique: 19.05.2001[120]

Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung

Die Ministerinnen und Minister billigten die entscheidende Rolle, die Qualitätssicherungssysteme bei der Sicherung hoher Qualitätsstandards und bei der Verbesserung der Vergleichbarkeit von Qualifikationen überall in Europa spielen. Sie haben auch zu einer engeren Kooperation zwischen Anerkennungs- und Qualitätssicherungsnetzen aufgerufen. Sie betonten die Notwendigkeit einer engeren europäischen Kooperation und des gegenseitigen Vertrauens in die nationalen Qualitätssicherungssysteme und deren gegenseitige Akzeptanz. Sie haben weiterhin die Universitäten und andere Hochschuleinrichtungen in deren Bemühen bestärkt, die besten Beispiele praktischer Umsetzung zu verbreiten und Szenarien für die gegenseitige Anerkennung von Mechanismen zur Evaluierung, Akkreditierung und Zertifikation zu erarbeiten. Die Ministerinnen und Minister haben die Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen, die nationalen Einrichtungen und das European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) aufgefordert, in Zusammenarbeit mit den entsprechenden Einrichtungen aus den Ländern, die nicht Mitglied der ENQA sind, bei der Einführung gemeinsamer Rahmengrundsätze zusammenzuarbeiten und die besten Beispiele aus der Praxis zu verbreiten.

[119] www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
[120] www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf

Berlin-Kommuniqué: 19.09.2003[121]

„Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ (Qualitätssicherung)

Es hat sich gezeigt, dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes ist. Die Ministerinnen und Minister verpflichten sich, die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern. Sie betonen die Notwendigkeit, wechselseitig anerkannte Kriterien und Methoden der Qualitätssicherung zu entwickeln. Ferner unterstreichen sie, dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt, und dass dies die Grundlage für eine tatsächliche Verantwortlichkeit der Hochschulen im nationalen Qualitätssystem bildet. Daher vereinbaren sie, dass die nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005 Folgendes beinhalten sollen:

- Eine Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen.
- Eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse.
- Ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren.
- Internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung.

Auf europäischer Ebene fordern die Ministerinnen und Minister das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) auf, über seine Mitglieder und in Zusammenarbeit mit der EUA, EURASHE und ESIB ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln, Möglichkeiten zur Gewährleistung eines geeigneten Begutachtungsprozesses (peer review) für Agenturen und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und/oder Akkreditierung zu prüfen und durch die Follow-up-Gruppe den Ministerinnen und Ministern bis 2005 darüber Bericht zu erstatten. Die Fachkenntnis anderer Verbände und Netzwerke für Qualitätssicherung ist dabei gebührend zu berücksichtigen.

[121] www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf

Bergen-Konferenz: 19.-20. Mai 2005[122]

„Der europäische Hochschulraum – die Ziele erreichen“

Qualitätssicherung

Fast alle Länder haben auf der Grundlage der Kriterien, die im Berlin-Kommuniqué dargelegt sind, Vorkehrungen für ein System zur Qualitätssicherung getroffen und dabei in hohem Maß zusammengearbeitet und Netzwerke gebildet. Allerdings sind weitere Fortschritte erforderlich, namentlich hinsichtlich der Beteiligung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit. Darüber hinaus fordern wir die Hoch schulen auf, sich weiterhin um die Verbesserung der Qualität ihrer Aktivitäten zu bemühen, indem sie systematisch interne Mechanismen einführen und diese unmittelbar mit externer Qualitätssicherung koppeln. Wir stimmen den von ENQA vorgeschlagenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum zu. Wir verpflichten uns, unter Berücksichtigung der gemeinsam angenommenen Leitlinien und Kriterien, das vorgeschlagene Modell für die Begutachtung (peer review) von Qualitätssicherungsagenturen auf nationaler Ebene einzuführen. Wir begrüßen das Prinzip eines europäischen Verzeichnisses der Qualitätssicherungsagenturen, das auf nationalen Zertifizierungen basiert. Wir fordern, dass die praktischen Aspekte der Umsetzung von ENQA in Zusammenarbeit mit EUA, EURASHE und ESIB weiterentwickelt werden und dass uns über die Follow-up-Gruppe ein Bericht vorgelegt wird. Wir betonen die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den national anerkannten Agenturen, damit die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsentscheidungen vorangetrieben werden kann.

[122] www.bmbf.de/pub/**bergen_kommunique**_dt.pdf

10.6 Europäische Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (Auszug)

Summary list of European Standards for Quality Assurance

This summary list of European standards for quality assurance in higher education is drawn from Chapter 2 of the report and is placed here for ease of reference. It omits the accompanying guidelines. The standards are in three parts covering internal quality assurance of higher education institutions, external quality assurance of higher education, and quality assurance of external quality assurance agencies.

Part 1: European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions

1.1 Policy and procedures for quality assurance: Institutions should have a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards. They should also commit themselves explicitly to the development of a culture which recognises the importance of quality, and quality assurance, in their work. To achieve this, institutions should develop and implement a strategy for the continuous enhancement of quality. The strategy, policy and procedures should have a formal status and be publicly available. They should also include a role for students and other stakeholders.

1.2 Approval, monitoring and periodic review of programmes and awards: Institutions should have formal mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of their programmes and awards.

1.3 Assessment of students: Students should be assessed using published criteria, regulations and procedures which are applied consistently.

1.4 Quality assurance of teaching staff: Institutions should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports.

1.5 Learning resources and student support: Institutions should ensure that the resources available for the support of student learning are adequate and appropriate for each programme offered.

1.6 Information systems: Institutions should ensure that they collect, analyse and use relevant information for the effective management of their programmes of study and other activities.

1.7 Public information: Institutions should regularly publish up to date, impartial and objective information, both quantitative and qualitative, about the programmes and awards they are offering.

Part 2: European standards for the external quality assurance of higher education

2.1 Use of internal quality assurance procedures: External quality assurance procedures should take into account the effectiveness of the internal quality assurance processes described in Part 1 of the European Standards and Guidelines.

2.2 Development of external quality assurance processes: The aims and objectives of quality assurance processes should be determined before the processes themselves are developed, by all those responsible (including higher education institutions) and should be published with a description of the procedures to be used.

2.3 Criteria for decisions: Any formal decisions made as a result of an external quality assurance activity should be based on explicit published criteria that are applied consistently.

2.4 Processes fit for purpose: All external quality assurance processes should be designed specifically to ensure their fitness to achieve the aims and objectives set for them.

2.5 Reporting: Reports should be published and should be written in a style, which is clear and readily accessible to its intended readership. Any decisions, commendations or recommendations contained in reports should be easy for a reader to find.

2.6 Follow-up procedures: Quality assurance processes which contain recommendations for action or which require a subsequent action plan, should have a predetermined follow-up procedure which is implemented consistently.

2.7 Periodic reviews: External quality assurance of institutions and/or programmes should be undertaken on a cyclical basis. The length of the cycle and the review procedures to be used should be clearly defined and published in advance.

2.8 System-wide analyses: Quality assurance agencies should produce from time to time summary reports describing and analysing the general findings of their reviews, evaluations, assessments etc.

10.7 Beschreibung der beigefügten CD

- Diplomarbeit „Qualitätssicherung im Bologna-Prozess. Eine vergleichende Fallstudie der Universitäten Konstanz und Grenoble-II“

- Interview-Ergebnisse
  - Experteninterviews in der Universität Grenoble-II
  - Experteninterviews in der Universität Konstanz
  - Experteninterviews mit verschiedenen Organisationen im Themenbereich Qualitätssicherung, Bologna-Prozess und Hochschulsysteme