

EvaNet-Positionen 12/2003

**Prof. Dr. Jürgen Kohler,
Lehrstuhl für Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht an der
Universität Greifswald**

Institutionelle Qualitätssicherung statt Programmevaluation?

Vortrag zur Tagung des Projekts Qualitätssicherung der HRK
„Qualitätssicherung an Hochschulen – Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz“
(Forum A5)
am 20./21. November 2003 in Bonn¹

Die als Thema gestellte Frage „Institutionelle Qualitätssicherung statt Programmevaluation?“ erklärt sich auf dem Hintergrund der in Europa inzwischen allenthalben mehr oder minder offen aufgeworfenen Problematik, wie sich Programmevaluation – also gewissermaßen die Mikroebene des „Produkts“ – zur institutionellen Qualitätssicherung – also quasi zur Makroebene des „Produzenten“, bezogen auf die Hochschule als Gesamtorganisation – verhält. Dass nun diese Frage auch auf dieser Tagung explizit wird, ist ein Zeichen dafür, dass nun auch in Deutschland diese Frage zu einer offenen Frage wird.

Die gestellte Frage muss durch Konzentration der Problemsicht präzisiert werden. Das entscheidende Wort in ihr ist das unscheinbare Wort „statt“. Es suggeriert, dass es sich bei

¹ Dieser Text wird 2004 zusammen mit den Vorträgen zur Tagung „Qualitätssicherung an Hochschulen – Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz“ in der Reihe „Forum der Hochschulpolitik“ herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz beim W. Bertelsmann-Verlag erscheinen.

institutioneller Qualitätssicherung und bei Programmevaluation um Alternativen handele. Dem möchte ich entgegenreten. Ferner legt die Frageformulierung einen Akzent auf Qualitätssicherung bzw. auf Evaluation und legt damit nahe, dass der entscheidende Akzent auf der Suche nach dem geeigneten Verfahren zur Feststellung von Qualität liegt. Auch dieser Akzentsetzung möchte ich entgegenreten und feststellen, dass der Primat richtigerweise der Frage gebührt, was die optimalen Voraussetzungen für die prozessbegleitende Entwicklung von Qualität bei Studienprogrammen sind: Am Anfang steht die Frage nach der inhaltlichen Bestimmung und den Entstehensbedingungen von Qualität, und erst darauf folgt die Frage nach den Verfahren zur ex-post Feststellung von Qualitätserreichung.

Wird diese Reihenfolge der Betrachtungen eingehalten, so zeigt sich, dass sich die Ansätze und die Methoden der Qualitätsüberwachung und Qualitätszertifizierung durchaus plausibel aus den Inhalten und den Entstehensbedingungen von Programmqualität ergeben. Um hier das Ergebnis vorwegzunehmen: Die Qualität von Studienprogrammen ist direkt und funktional abhängig von der Qualität der institutionellen Prozesse und der in der Institution zu beantwortenden Fragen nach dem expliziten Vorhandensein valider Studiengangsziele, daran anknüpfend von der Folgerichtigkeit der Konzeptionierung, von konzeptionsbezogen konsequenter Modellverwirklichung, schließlich von funktionierender Selbstüberwachung der vorgenannten drei Elemente – Ziel, Konzept, Realisierung – und durchgeführter Rückkoppelung zu Zwecken der optimierenden Fortschreibung auf allen drei der vorgenannten Ebenen.

Die Antwort auf die gestellte Frage lautet daher schlagwortartig: Programmqualität und deren Evaluation oder Akkreditierung nicht *statt*, sondern *durch* institutionelle Qualität und deren bewertende Beobachtung. Daher ist, um das Resümee vorwegzunehmen, Qualitätssicherung auf institutioneller Ebene durch Evaluation und Akkreditierung der Institution als Untersuchungsgegenstand und als Verfahren möglich und notwendig und fast hinreichend, um die Qualität von Studienprogrammen zu gewährleisten. Die Rolle der Programmevaluation bzw. Programmakkreditierung kann sich in einem solchen Fall – und dies erläutert, weil die Institutionenbetrachtung nur *fast*, nicht aber vollständig hinreichend zur Sicherung und Mehrung von Programmqualität ist – auf amtswegig und mit kurzer Vorlaufzeit einzuleitende Stichproben beschränken.

Ich begründe diese Aussage in zwölf Schritten:

1. Zunächst sei eine Begriffserklärung vorangestellt. Was sind Evaluation und Akkreditierung, und wie verhalten sich beide zueinander?

Evaluation ist inhaltlich ein Instrument zur Ermittlung von Qualität, in der Regel verbunden mit dem Ziel, Qualität zu steigern. Rechtlich wirkt Evaluation als solche nur beratend; präskriptive Konsequenzen sind ihr nicht ohne weiteres wesensgemäß eigen, aber indirekt kann Evaluation de facto Entscheidungen über Existenz von Studiengängen, ihre Finanzierung und die Akkreditierung vorbereiten. Methodisch ist Evaluation insofern offen, als sie sowohl Ergebnisse als solche bewerten kann („summativ“) als auch prozessbegleitend-beratend („formativ“) eingesetzt werden kann.

Akkreditierung ist im Unterschied dazu inhaltlich ein Instrument zur Feststellung und Gewährleistung von Qualität, die so hinreichend – und in diesem Sinne so minimal – ist, dass der Gegenstand der Akkreditierung – also ein Studiengang, eventuell aber auch eine Institution – zugelassen werden kann. Denn rechtlich ist die Akkreditierung zumindest in Deutschland bei neuen Studiengängen die Regelvoraussetzung zur Eröffnung bzw. zu deren Fortsetzung. Da eine Zulassungsentscheidung betreffend, ist die Akkreditierung methodisch darauf ausgerichtet, Programme bzw. Institution als Zustände zu betrachten („summativ“), nicht aber deren Entwicklung zu begleiten.

Werden damit die Unterschiede zwischen Evaluation und Akkreditierung deutlich, so sind doch die gemeinsamen Merkmale nicht zu verkennen. Inhaltlich sind beide am Begriff und am Inhalt von Qualität orientiert. Methodisch arbeiten beide Verfahren empirisch, aber auch informativ, indem sie sich an Kriterien und bzw. oder an Standards orientieren. Hinsichtlich des Gegenstandes sind beide Verfahren im Prinzip offen, weil sowohl Studiengänge als auch Institutionen Objekt von Evaluationen und Akkreditierung sein können.

2. Qualität, damit auch Evaluation und Akkreditierung, findet im „Bologna-Raum“ statt, und damit hat nicht nur Qualität, sondern haben auch Evaluation und Akkreditierung

normative Prämissen: Das „Bologna-Modell“ muss als anerkannte Referenz, d.h. als „Standard“, jedenfalls gegenwärtig, soweit der Bologna-Prozess eben als Rahmen politisch gewollt ist, zugrunde gelegt werden.

Dies erfordert es, sich des Sinns und der Instrumente des „Bologna-Modells“ klar zu vergewissern. Dabei hilft es und ist wohl unerlässlich, zwischen Primärzielen – dem Sinn – und den Sekundärzielen – den Instrumenten – zu unterscheiden, auch wenn erstere leider in den Bologna-Dokumenten nicht alle in der wünschenswerten Weise explizit gemacht worden sind.

Primärziele von Studiengängen und Sinn des Bologna-Modells ist es:

- Neue Erkenntnis durch wissenschaftliche Methoden zu entwickeln und Wissen zu bewahren („Wissenschaftliche Qualität“);
- die persönliche Entwicklung des Einzelnen zu fördern („Bildung“);
- für die Gesellschaft relevant zu sein („Employability“, im Deutschen nur unvollständig übersetzt mit „Berufsbefähigung“);
- Mobilität in mehreren Hinsichten – räumlich (Stichwort: „Globalisierung“), zeitlich (Stichwort: lebenslanges Lernen, Weiterbildung[sfähigkeit]), disziplinenübergreifend (Stichwort: ganzheitlich-systemische Sichtweisen) – zu gewährleisten.

Das Bologna-Modell setzt zur Erreichung dieser Hauptziele bestimmte Instrumentarien ein, die als technische Sekundärziele beschrieben werden können.

Als solche anzusehen sind:

- Rahmenstandardisierungen – Instrument: Strukturierte konsekutive Studiengänge;
- Herstellung von Transparenz für Studierende und für Dritte, insbesondere für den Arbeitsmarkt – Instrumente: Diploma supplement und auch ECTS;
- Erleichterung der Anerkennung – Instrumente: ECTS bzw. ECTAS, aber auch die Lissabonner Konvention;
- schließlich Qualitätssicherung – Instrumente: Evaluation und Akkreditierung.

3. Das Ziel aller Verfahrensbemühungen ist es, Qualität festzustellen. Die zentrale Frage, die auch die hier gestellte Thematik aufwirft, lautet: Produktqualität versus

Produzentenqualität, d.h. Qualität von Studienprogrammen versus Qualität der anbietenden Institution – Antinomie oder Dependenz? In der Sache geht es dabei um die Möglichkeit oder gar um die Notwendigkeit, die Betrachtung zu verschieben; nämlich von der primären oder ausschließlichen Bewertung der „Produktqualität“ durch Evaluation oder Akkreditierung des Studienprogramms zur Bewertung der „Produzentenqualität“, d.h. zur Evaluation und Akkreditierung der Institution Hochschule.

Dass die Verschiebung zur Betrachtung der Institution in Anbetracht der Knappheit von Personal und Finanzen unter dem Gesichtspunkt der Aufwandsoptimierung praktisch erforderlich werden dürfte, kann wohl schon als Gemeinplatz gelten. Neben die ökonomischen Gesichtspunkte sind jedoch unabweisbar und letztlich entscheidend die inhaltlich-sachlichen Gründe zu stellen. Diese lauten: das Wesen, der Inhalt und die Entstehungsbedingungen der Qualität von Hochschulstudienprogrammen indiziert zumindest die Möglichkeit, wenn nicht gar die Notwendigkeit, die Qualitätsbetrachtung auf die Schaffung, Sicherung und Bewertung institutioneller Qualitäten in der jeweiligen Hochschule zu verschieben.

4. Die Antwort auf die Frage nach der gebotenen Fokussierung der Qualitätssicherung muss von der Frage ausgehen, welches die Kriterien für Programmqualität sind. Dieses Problem muss als solches klar benannt und gelöst werden.

Grundsätzlich stehen sich zwei unterschiedliche Qualitätskonzepte gegenüber, ohne dass dies stets in der erforderlichen Weise klar wäre: Qualität wird einerseits verstanden als „absolute“ Qualität, d.h. die Qualitätsfrage soll durch Bezug auf Standards beantwortet werden. Dagegen kann Qualität auch als „relative“ verstanden werden, d.h. das Qualitätsurteil wird durch Bezug auf die Validität und die Erreichung selbst gesetzter Ziele gefällt.

Essentiell ist es daher, sich zunächst über unterschiedliche Steuerungsbegriffe zu verständigen, bevor auf die Unterschiede zwischen „absoluter“ und „relativer“ Qualität eingegangen wird. Hinsichtlich der zentralen begrifflichen Steuerungselemente ist die Unterscheidung zwischen „Kriterium“ und „Standard“ in der Tat essentiell.

Kriterien sind bei der Etablierung und Bewertung von Qualität unstreitig unverzichtbar. Für Evaluationen gilt dies, erst recht für Akkreditierungsverfahren, und zwar sowohl für programm- wie für institutionenbezogene Betrachtungsweisen. Kriterien sind abstrakt-generelle, in diesem Sinne „normative“, Maßstäbe des Entscheidens, die – auch – im konkreten Fall Anwendung finden. Wo Rechtsakte in Rede stehen, also namentlich bei der Akkreditierung, kann an der Notwendigkeit der Anwendung von Kriterien schon aus Gründen der Rechtsstaatlichkeit kein Zweifel sein: namentlich Akkreditierungen müssen justizfest sein, und das Handeln der Akkreditierungsagenturen ist, da jedenfalls im deutschen Hochschulrechtsverständnis Zulassungsentscheidungen betreffend, quasi verwaltungsrechtlich zu beurteilen; es muss rechtsstaatlichen Anforderungen entsprechen, zu denen unbeschadet der Anerkennung von Beurteilungs- und Ermessensspielräumen das Prinzip der Berechenbarkeit des Entscheidens gehört.

Standards sind hingegen ein zweifelhafter Qualitätsmaßstab. Standards sind Kriterien im vorgenannten Sinne; sie haben jedoch speziell den Inhalt, dass eine Positiventscheidung von der Deckungsgleichheit des zu beurteilenden Ist-Zustandes mit einem vorausgesetzten Idealzustand abhängt.

Die Schwäche so definierter „Standards“ als Qualitätssteuerungs- und Bewertungskriterien, aber auch der Bereich der Anerkennungswürdigkeit von Standards, sind im Folgenden darzustellen.

5. Die aufgeworfenen Frage lautet also: Was ist der anzuerkennende Geltungsbereich von Standards, und in welchem Bereich sind Standards als Qualitätsmaßstäbe zugunsten eines relativen Qualitätsbegriffs aufzugeben?

Standards sind als Qualitätsmaßstäbe anzuerkennen und taugliche Kriterien, soweit es um die Definition von „Studiengangformaten“ geht und – was in weitem Umfang von der Schaffung von Normen und in diesem Sinne von Standards abhängt – soweit die Herstellung von Transparenz und von Schnittstellen zwischen Studienprogrammen betroffen ist. Diese Bereiche betreffen primär die Außenbeziehungen von Studienprogrammen im Sinne von drittbezogener und

drittschützender Programmwahrheit und Programmklarheit, die Interaktionsfähigkeit zwischen Studienprogrammen sowie – was etwa für das Gebiet des lebenslangen Lernens wichtig ist – die außerhochschulische Interaktion mit Gesellschaft und Einzelperson.

Im Ergebnis führt dies insbesondere dazu, dass die sog. „Bologna-Tools“ als Maßstäbe im Sinne eines Standards zu akzeptieren sind, weil die Bologna-Tools im Wesentlichen Fragen der „Formate“ klären und zur Herstellung von Transparenz und von Schnittstellen beitragen.

Standards sind als Qualitätskriterien jedoch ungeeignet und es ist ein relatives Qualitätsverständnis zu bevorzugen, soweit es um die eigentlich inhaltlichen Fragen von Studiengängen geht. Dies betrifft sowohl die grundsätzliche Zielbestimmung des jeweiligen Studienprogramms als auch die Bestimmung der dazu gehörenden Programminhalte.

Die Vorzugswürdigkeit des „relativen Qualitätsverständnisses“ gegenüber dem „standardorientierten Qualitätsverständnis“ hinsichtlich der Qualität der Programmorientierung und der Programminhalte ist nachfolgend zu begründen. Ferner ist darzulegen, dass das „relative Qualitätskonzept“ auf ein Kriterien-Set zurückgreifen kann, das die Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung sowohl sachlich überzeugend als auch praktisch operationabel und damit auch rechtlich tragfähig macht.

6. Worin also ist die Zweifelhaftigkeit eines an Inhaltsstandards orientierten Qualitätskonzepts bei Studiengängen begründet? Seine Zweifelhaftigkeit führt in der Tat in den Kern des Wissenschaftsverständnisses und berührt die Möglichkeit wissenschaftlichen Fortschritts. Als Problem ist Folgendes zu listen:

- Standards, d.h. Normativität, tendieren zur Statik; sie hemmen die Integrationen forschungsbasierter Innovation in die Lehre („Programmversteinerung“);
- Für neue Studiengänge gibt es keine Standards als Referenzpunkte (Undurchführbarkeit standardorientierter Qualitätsbemessung);

- Standards führen zur Einheitlichkeit der Studienangebote; dies widerspricht dem Konzept der Profilbildung der Hochschulen und der Wettbewerbsfähigkeit im Hochschulsystem („entrepreneurial university“);
- Durch Standards geschaffene Einheitlichkeit der Studienangebote entspricht nicht der Differenziertheit der Erwartungen von Studierenden und Arbeitgebern („Individualität der Adressaten“);
- Standards sind zur Herstellung von Transparenz der Studiengänge nicht nötig, da die Bologna-Instrumente, richtig angewendet, hinreichend sind, um Transparenz herzustellen.

7. Die Vorteile eines relativen Qualitätskonzepts liegen hingegen, spiegelbildlich betrachtet, klar auf der Hand. Diese werden in Folgendem aufgeführt:

- Offenheit gegenüber forschungsbasierter Innovation, daher der Sicherung der Einheit von Forschung und Lehre dienend;
- normative und bürokratische Kontrolle der Studieninhalte von außen wird vermieden;
- die Möglichkeit institutioneller Profilbildung wird gewährleistet;
- die Anpassung an differenzierte Erwartungen von Studierenden, Forschungsfeldern und Arbeitsmarkt wird erleichtert;
- insgesamt wird gewährleistet, dass Innovation, Flexibilität, Autonomie und Wettbewerbsfähigkeit gesichert und gestärkt werden.

8. Wenngleich die Vorzüge des relativen Qualitätskonzepts daher einleuchten mögen, so wird ihm entgegengehalten, dass es keine verlässlichen und operationablen Entscheidungskriterien ermögliche. Dies trifft jedoch nicht zu. Derartige Kriterien sind zu entwickeln, wie darzulegen ist. Sie sind im Wesentlichen prozeduraler Natur und fragen inhaltlich namentlich nach Validität und Systemstimmigkeit.

Grob skizziert, lautet das Kriterien-Set eines „relativen Qualitätskonzepts“ wie folgt:

- Sind Studiengangsziele formuliert, und sind diese valide?
- Ist das Konzept des Studiengangs insgesamt und sind die Studiengangsmodule je für sich geeignet, zur Erreichung der Studiengangsziele zu führen?
- Ist die konsequente Umsetzung des Studiengangskonzepts gewährleistet?

- Gibt es eine taugliche Überprüfung von Zieldefinitionen, von darauf fußendem Konzept und von dem Grad seiner Umsetzung?
- Findet eine Iteration im Sinne einer Rückkoppelung als Folge der Überprüfung zum Zweck der Fehlerbehebung und Optimierung auf allen Prozessstufen statt?

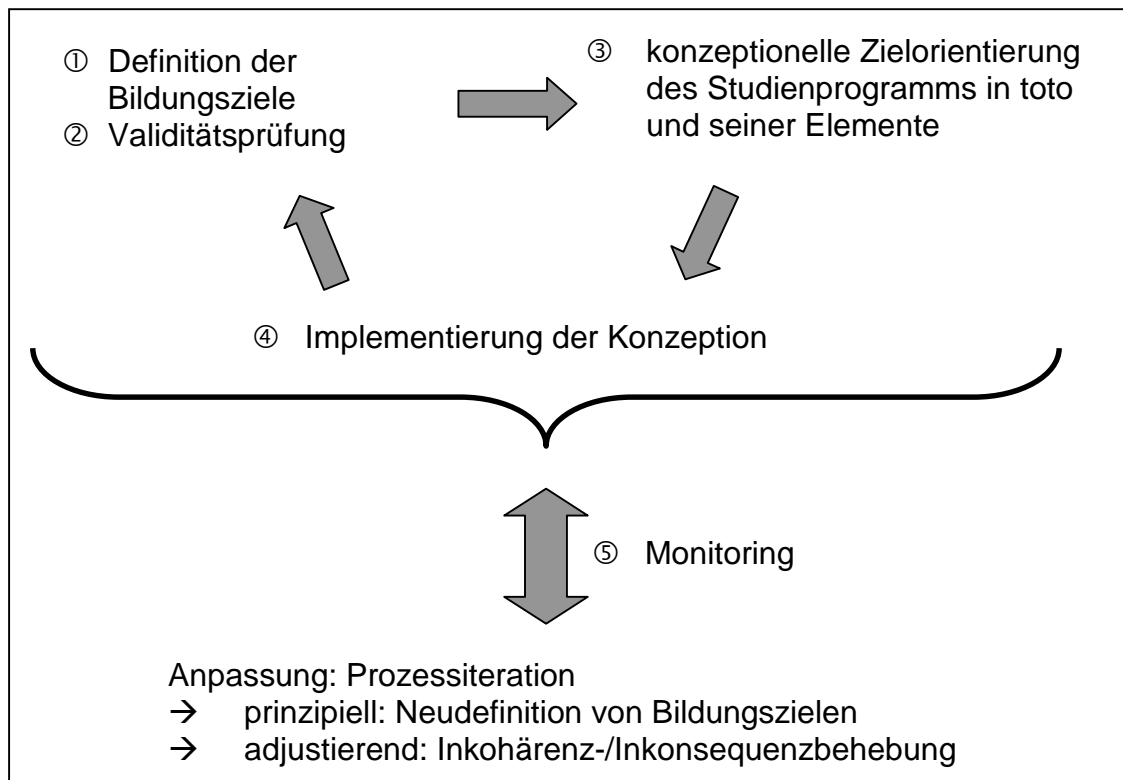
Im Einzelnen sind die Kriterien und ist die Operationalisierung des relativen Qualitätskonzepts wie folgt zu konkretisieren:

a) Zunächst sind die Ziele eines Studiengangs zu definieren. Im Zentrum steht die Frage nach der Ergebnisorientierung des Studiengangs und dem Zweck des Studiengangs insgesamt. Entscheidend ist die Existenz, Transparenz und Validität angegebener Ziele. Dabei hängt die Validität namentlich von folgenden Gesichtspunkten ab:

- Einordnung in den Kontext des nationalen und internationalen Bildungssystems;
- Einordnung in den Kontext der Institution, was ein Leitbild der Institution voraussetzt;
- Einordnung im Hinblick auf Adressaten und Partner, d.h. Orientierung an Möglichkeiten und Bedürfnissen von Studierenden, Forschungsgemeinschaft und Arbeitsmarkt;
- Einordnung im Hinblick auf Profile und Identitäten („Mainstream“ eines Studiengangs [in diesem Sinne „standardorientiert“] oder „Innovation“; Maß und Art von Forschungsintegration), und zwar namentlich bzw. auch im Hinblick auf Bedarfs-, d.h. Markt- und Konkurrentenanalysen;
- Orientierung im Hinblick auf Schnittstellen („Eingangs- und Ausgangsqualifikation von Teilnehmern; Weiterbildungsmöglichkeiten“)
- Analyse im Hinblick auf Leistbarkeit (Mitarbeiter; sonstige Ressourcen; Nachhaltigkeit)

b) Bezogen auf die so bestimmten Bildungsziele, ist das konkrete Studiengangskonzept darauf auszurichten, ob es mit Konsequenz und Kohärenz zur Erreichung des Bildungszieles führt („fitness for purpose of concept“). Dazu gehören Fragestellungen wie:

- Vorhandensein bestimmter (Bildungs-)Ziele der einzelnen curricularen Elemente;
 - Kohärenz der curricularen Elemente im Hinblick auf ihren Beitrag zur Erreichung des Gesamtziels des Studiengangs;
 - Bewertung jeden Studiengangelements im Hinblick auf Inhalt, Vermittlung wissenschaftlicher (Meta-)Kompetenzen, „soft skills“ und Lernumgebung/-verfahren (Didaktik).
- c) Übereinstimmung von Studienwirklichkeit und Konzept („fitness for purpose of implementation“). Dazu gehört die Analyse der konkreten Studienorganisation bzw. -durchführung.
- d) Monitoring der laufenden Studiengänge. Dazu gehört eine empirische Analyse der Rahmenbedingungen des Studiengangs, der darauf bezogenen Konzeptschärfe und des Grades der Konzeptumsetzung.
- e) Prozessiteration als Ergebnis des Monitoring zum Zweck der Neubestimmung von Zielen und entsprechender Re-Adjustierung von Konzept und Umsetzung. Dies bedeutet:
- Studiengangsimmanent: im Hinblick auf Ergebnisse der Evaluation wird gewährleistet, dass entdeckte Fehler vermieden und darüber hinaus Qualität verbessert wird, und zwar eventuell unter Änderung der primären Bildungsziele und bzw. oder des Studiengangskonzepts;
 - Extern: eventuell muss auf neuere Rahmenbedingungen reagiert und dementsprechend der Studiengang insgesamt angepasst oder aufgegeben werden.
9. Überblicksartig ist das damit konkretisierte relative Qualitätskonzept hinsichtlich seiner Kriterien und seiner Operationalität wie folgt darzustellen bzw. zusammenzufassen:



10. Das hier vertretende relative Qualitätskonzept erlaubt es, zu hinreichend verlässlich kriteriengestützten Wertungen bei Evaluationen und bei Akkreditierungen zu kommen und dabei gerade dem Essentiellen von Studiengängen gerecht zu werden. Deren Essentialien lauten: Nicht nur Mainstream-Studiengänge sind zuzulassen, wie dies ein standardorientiertes Akkreditierungssystem erreicht; vielmehr sind gerade taugliche innovative Programme zu akkreditieren, deren Werthaltigkeit einer standardbezogenen Bewertung in der Regel verschlossen bleibt, während ein relatives Qualitätskonzept diese Werthaltigkeit offenbaren und anerkennen kann. Dies zeigt idealtypisch die folgende Übersicht:

Problemfeld/Typen	Mainstream →	Innovation →	Untauglicher Studiengang
Ziel	Akkreditierung	Akkreditierung	keine Akkreditierung
Standard-orientierte Bewertung	Analogieprüfung, benötigt: Referenzsystem Führt zu: Übereinstimmung als Akkreditierungsgrund	Analogieprüfung nicht möglich: keine Akkreditierung; aber Akkreditierung wünschenswert	Analogieprüfung kann (in seltenen Fällen) zur Vervielfältigung untauglicher Programme führen
Relativitäts-orientierte Bewertung	Schlüssigkeitsprüfung ↓	Schlüssigkeitsprüfung ↓	Schlüssigkeitsprüfung ↓
	Referenzfälle unterstützen Annahme, dass alle relevanten Aspekte beachtet wurden (siehe nebenstehende Zeile)	Darlegung und Schlüssigkeit (gegebenenfalls tatsächlicher Nachweis) zu den Aspekten: Ziele – Konzeptschlüssigkeit – Implementierungsrichtigkeit – Anpassung	
	↑ Zulassung wegen Nachweis der Schlüssigkeit, unterstützt durch Analogieschluss aufgrund von Referenzfällen	↑ Zulassung: Schlüssigkeit als Grund für Akkreditierung	↑ mangelnde Schlüssigkeit und/oder kein Tatsachennachweis Keine Zulassung: kein Nachweis und/oder keine Schlüssigkeit als Verweigerungsgrund

Innovationssicherung als Qualitätskriterium für Akkreditierungssysteme

Wesentlich ist dabei und entscheidend als Vorzug des relativen Qualitätskonzepts, dass es Innovation als Möglichkeit im Rahmen von Evaluation und Akkreditierung systematisch ermöglicht. Damit empfiehlt es sich als das qualitativ geeignetere Bewertungssystem, weil es geradezu immanent der Idee der Einheit von Forschung

und Lehre insofern Rechnung trägt, als es die dynamische Integration von Forschung – wie auch sonstiger gesellschaftlicher Weiterentwicklung – in die Lehre zwanglos ermöglicht. Im Übrigen ist anzumerken, dass ein standardorientiertes Qualitätskonzept durchaus zur Akkreditierung an sich untauglicher Studiengänge führen kann, wenn etwa – was bei kleinen Referenzmengen konkurrierender Studiengänge bei „Nischenangeboten“ durchaus vorkommen kann – ein Standard zwar vorhanden ist, dieser aber keineswegs sachlich überzeugend sein muss.

11. Aus der Analyse der Bedingungen von Programmqualität ist schließlich zu folgern, dass Programmqualität in funktionaler Abhängigkeit von Institution und Qualität steht. Als Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen ergibt sich nämlich:

- Programmqualität hängt nicht von der Übereinstimmung mit Inhaltsstandards ab, wenngleich von der Einhaltung von Format- bzw. Transparenzstandards.
- Programmqualität wird von der Stimmigkeit und Konsistenz eines Regelkreises bestimmt („relative Qualität“), der folgenden Verlauf hat: Existenz valider, transparenter Ziele; darauf bezogen konsequentes und kohärentes Konzept; konzeptgetreue Implementierung; Monitoring der vorgenannten Trias; auf dem Monitoring fußend Iteration des Qualitätsprozesses.
- Programmqualität ist in Anbetracht des vorgenannten Regelkreises eine Funktionale von Hochschulsystemsteuerung.
- Systemsteuerungsfähigkeit ist eine Qualität der Hochschule als Institution.
- Institutionelle Qualität („Regelkreisfähigkeit“) ist ein Indikator für Programmqualität.

12. Aus den vorgenannten Zusammenhängen ist, bezogen auf die Ausgangsfrage nach dem Verhältnis von institutioneller Qualitätssicherung und Programmevaluation, der Schluss zulässig, dass institutionelle Evaluation bzw. Akkreditierung unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsentwicklung zwar primär ist, dass aber die Programmevaluation bzw. –akkreditierung einerseits als Stichprobe ihre Bedeutung behalten sollte und diese andererseits in der Summierung rückschließend im Sinne des Regelkreises auch als Indikator für die Qualität einer Institution dienlich sein kann. Näher zu begründen ist dies wie folgt:

- Die hier beschriebene Dependenz der Programmqualität von der Hochschulsteuerung erlaubt mit hinreichender Wahrscheinlichkeit den Schluss, dass im Sinne einer widerleglichen Vermutung von der institutionellen Regelkreisfähigkeit auf Programmqualität geschlossen werden kann.
- Die Zertifizierung der institutionellen Regelkreisfähigkeit, namentlich als Gegenstand eines institutionellen Akkreditierungsverfahrens, erübrigt grundsätzlich die Qualitätszertifizierung einzelner Programme.
- Die Vermutung von Programmqualität als Folge eines funktionierenden institutionellen Qualitätsregelkreises ist jedoch widerleglich; ihre Geltung bedarf der stichprobenartigen Einzelprüfung. Daher bleibt Raum für einzelne Programmakkreditierungen, die allerdings von Amts wegen und kurzfristig einzuleiten sein müssen. Dass umgekehrt eine Mehrzahl erfolgreicher Programmakkreditierungen auch den Schluss auf die institutionelle Qualität der die Programme tragenden Institution indiziell zulässt, ist schließlich in Anbetracht des vorbezeichneten Regelkreises offenkundig.

Das Ergebnis lautet: Das hier vorgeschlagene Qualitätsverständnis und das dazugehörige Qualitätssicherungsverfahren sichert Innovation und damit die Einheit von Forschung und Lehre; es entlastet die Verfahren; und nicht zuletzt stärkt es die Hochschulautonomie, aber auch die Verantwortlichkeit der Hochschule als Institution insgesamt.

Über den Autor

Prof. Dr. jur. Jürgen Kohler ist Inhaber des Lehrstuhls für Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Ernst-Moritz Arndt Universität Greifswald.

Akademischer Werdegang

1971 – 1977	Studium der Rechtswissenschaften in Tübingen und Köln; Erste juristische Staatsprüfung 1977
1977 – 1979	Juristischer Vorbereitungsdienst bei dem OLG Düsseldorf; Zweite juristische Staatsprüfung 1979
1979 – 1989	Wiss. Assistent im Institut für Römisches Recht der Universität Köln (Lehrstuhl für Römisches Recht, Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht)
1983	Promotion, Dissertation im Zivilprozessrecht
1988	Habilitation in den Fächern Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht, Habilitationsschrift betr. Zivilrecht
1989 – 1991	Universitätsprofessor für Bürgerliches Recht und Nebengebiete an der Universität Konstanz
seit 1991	Universitätsprofessor an der Universität Greifswald; Gründungsprofessur für Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht

Wissenschaftsadministration

1994	Dekan der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Greifswald
1994 – 2000	Rektor der Universität Greifswald
seit 2000	Mitarbeit in internationalen und nationalen Wissenschaftsorganisationen, z. T. in Leitungsfunktionen

Wichtigste Mitgliedschaften/Mitarbeit

- Deutscher Hochschulvertreter im Hochschul- und Forschungsausschuss des Europarates (CD-ESR) und Mitglied im Bureau („Vorstand“) des Ausschusses
- Academic Board (Vorsitz) und Governing Board der EuroFaculty Tartu/Riga/Vilnius
- Akkreditierungskommission des Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstituts Acquin e.V. (Vorsitz)
- Expertenkommission Institutional Evaluation Programme der European University Association (EUA) Genf/Brüssel
- Projektleitung Quality Culture – Implementing Bologna Reforms der EUA (Vorsitz)
- Steering Committee des Projekts Joint Masters der EUA (Vorsitz)
- Zivilrechtslehrervereinigung
- Vereinigung der Zivilprozessrechtslehrer
- Historische Kommission für Pommern (Vorsitz)
- Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften zu Erfurt

Kontakt

Prof. Dr. Jürgen Kohler

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät

Domstraße 20

17489 Greifswald

Telefon: +(49) - (0)3834 - 86- 2128

Fax: +(49) - (0)3834 - 86 - 2113

E-Mail: kohler@uni-greifswald.de

Internet: <http://www.uni-greifswald.de/~lz1/>

Dieser Text steht unter:

<http://evanet.his.de/evanet/forum/pdf-position/KohlerPosition.pdf>