

Stoetzer, Matthias-Wolfgang; Watzka, Klaus Teures Window Dressing. Akkreditierung als Qualitätssicherung von Studiengängen?

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 25 (2016) 2, S. 114-126



Quellenangabe/ Reference:

Stoetzer, Matthias-Wolfgang; Watzka, Klaus: Teures Window Dressing. Akkreditierung als Qualitätssicherung von Studiengängen? - In: *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung* 25 (2016) 2, S. 114-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-162034 - DOI: 10.25656/01:16203

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-162034>

<https://doi.org/10.25656/01:16203>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Teures Window Dressing

Akkreditierung als Qualitätssicherung von Studiengängen?

Matthias-Wolfgang Stoetzer

Klaus Watzka

Jena

Ein zentrales Element des 1999 gestarteten Bologna-Prozesses ist die 2004 beschlossene, verpflichtende Akkreditierung fast aller Studiengänge in Deutschland. Ziel ist, deren Qualität zu gewährleisten. Im Folgenden wird die Akkreditierung im Hinblick auf ihre

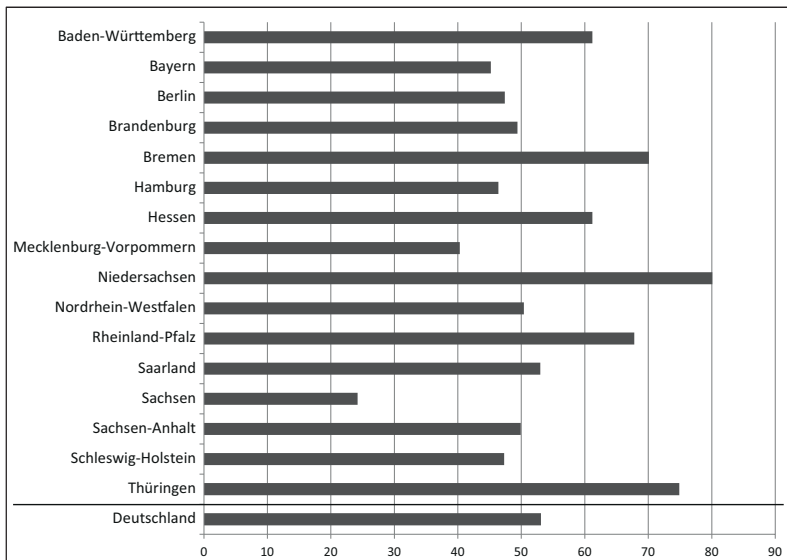
inhaltliche Begründung und unter Kosten-Nutzen-Aspekten kritisch analysiert.

Das deutsche Akkreditierungssystem ist zweistufig aufgebaut. Der Akkreditierungsrat ist die übergeordnete Institution und die Akkreditierungsagenturen sind ausführende Einrichtungen. Bei einer Programmakkreditierung (Variante 1) werden einzelne Studiengänge akkreditiert, ggf. auch zusammengefasst als Bündel-(Cluster-)akkreditierung. Im Fall der Systemakkreditierung (Variante 2) werden die hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme akkreditiert. Dies führt zu einer automatischen Akkreditierung aller Studiengänge dieser Hochschule.

Für die Programmakkreditierung stellt die Hochschule einen Antrag bei einer Agentur ihrer Wahl. Er beinhaltet eine Darstellung des Studienganges und dokumentiert die Einhaltung der Akkreditierungskriterien. Die Akkreditierungskommission der gewählten Agentur bestimmt eine Gutachterkommission. Diese analysiert den Akkreditierungsantrag, nimmt eine Begehung der Hochschule vor und erstellt auf dieser Grundlage ein Gutachten zu jedem Akkreditierungskriterium. Danach erhält die Hochschule die Möglichkeit zur Stellungnahme. Schließlich entscheidet die Akkreditierungskommission auf Basis von Gutachten und Hochschulstellungnahme über die Akkreditierung. Diese kann auch unter Auflagen erteilt werden.

In Deutschland sind aktuell 53,1 Prozent aller Studiengänge akkreditiert (Stand Januar 2017). Die Zahlen variieren aber zwischen den Bundesländern erheblich (siehe Übersicht 1). Kommt Niedersachsen auf eine Akkreditierungsquote von 80 Prozent, so sind es in Mecklenburg-Vorpommern nur etwas über 40 Prozent.

Übersicht 1: Stand der Akkreditierung: Anteil der akkreditierten Studiengänge in den Bundesländern (in Prozent)



Quelle: Datengrundlage Hochschulkompass (2017), eigene Berechnungen

1. Inhaltliche Begründung der Zwangsakkreditierung

1.1 Qualitätssicherung

Die Akkreditierung von Studiengängen ist beim Bologna-Prozess vor allem nach dem Vorbild des Hochschulsystems in den USA eingeführt worden. Sie soll nach Auffassung des Akkreditierungsrats ein aussagefähiger Nachweis der Qualität eines Studiengangs sein.

Dabei handelt es sich jedoch um ein fundamentales Missverständnis, da so der Eindruck entsteht, dass es um eine allgemeine Steigerung der Qualität von Studiengängen ginge. Ziel der Akkreditierung war und ist aber immer nur die Sicherung einer Mindestqualität. Der Begriff „Min-

deststandards“ wird in einem der ersten Dokumente des Akkreditierungsrats klar ausgesprochen (Akkreditierungsrat 2001). In aktuellen Veröffentlichungen wird dieser Begriff vermieden, stattdessen ist immer von „Qualität“ und „Qualitätssicherung“ die Rede. Da aber Akkreditierungen nur gewährt oder verweigert werden, spielen unterschiedliche Qualitätslevel keine Rolle. Festgestellt wird nur die Einhaltung von Mindestanforderungen. Weitergehende Aussagen unterbleiben, obwohl die Ausbildungsqualität bei gleichen Studiengängen/-abschlüssen an den Hochschulen sicher nicht identisch ist. Die „Akkreditierung orientiert sich an Mindeststandards, Evaluation an weitergehenden Qualitätsansprüchen.“ (Wolter/Kerst 2008: 151).

Eine Mindestqualitätssicherung mag in den USA auf Grund der extrem ausdifferenzierten Universitätslandschaft notwendig sein. Am unteren Ende finden sich Community Colleges mit Studiengängen, die eher einer Berufsausbildung ähneln, oder private „Universities“, in denen Abschlüsse primär auf Basis der gezahlten Studiengebühr erhältlich sind. In diesem Umfeld ist bei der Studienplatzwahl die Akkreditierung als Auswahlkriterium hilfreich. In Deutschland gab es aber bei staatlichen Hochschulen nie ein Problem fehlender Mindestqualität. Vielmehr fehlen am oberen Ende Universitäten, die hinsichtlich der Qualität etwa mit Stanford konkurrenzfähig sind. Dieses Problem ist aber nicht durch Akkreditierung behebbar. Damit wurde in Deutschland mit der Akkreditierung ein Problem „gelöst“, das überhaupt nicht existierte.

1.2 Steigerung der Attraktivität von Studiengängen

Ein Ziel der Akkreditierung ist es, die Studierbarkeit der Studiengänge zu garantieren, um so ihre Attraktivität zu erhöhen. Allerdings sollte bereits der zunehmende Wettbewerb der Hochschulen um die demografiebedingt geringere Zahl potentieller Studierender einen hinreichenden Anreiz für das Angebot studierbarer Studiengänge bieten. Zudem ist festzustellen, dass die Akkreditierung vermutlich keine Bedeutung für die Studienplatzwahl der Erstsemester besitzt. Bspw. zeigt sich bei Befragungen (Vollerhebungen) der Erstsemester verschiedener Studiengänge am Fachbereich Betriebswirtschaft der EAH Jena, dass Verfahren und Inhalt der Akkreditierung völlig unbekannt sind. Sie haben daher keinen Einfluss auf die Hochschulwahl. Andere (repräsentative) Befragungen von Studienanfängern in Deutschland zum Einfluss der Akkreditierung auf die Wahl von Studienfach/-ort liegen unseres Wissens nicht vor.

Welchen Wert legen Unternehmen als Arbeitgeber bei der Einstellung von Hochschulabsolventen auf die Akkreditierung? Auch hierzu gibt es

keine empirischen Untersuchungen. Dies hindert den Akkreditierungsrat aber nicht, auf seiner Website potenzielle Studierende davor zu warnen, dass bei einer fehlenden Akkreditierung „einem zukünftigen potenziellen Arbeitgeber kein aussagekräftiger Nachweis über die Ihrer Qualifikation zugrunde liegende Ausbildung vorliegt“ (Akkreditierungsrat 2016a).

Allerdings existieren Studiengänge, deren Ausrichtung auf ausländische Studierende eine Akkreditierung nahelegt. Dazu gehören Studiengänge wie bspw. die Master- und Promotionsstudiengänge in den Graduiertenkollegs.

Fazit: Eine generelle Zwangsakkreditierung ist überflüssig. In bestimmten Situationen kann aber eine Akkreditierung sinnvoll sein. Ob sie geboten ist, muss im Einzelfall und abhängig von der konkreten Ausrichtung eines Studiengangs entschieden werden. Diese Entscheidung sollte aber den einzelnen Hochschulen/Fachbereichen überlassen werden. Sie können ihre Wettbewerbssituation am besten einschätzen.

2. Folgeprobleme der Akkreditierung

2.1 Kosten

Neben den direkten Kosten in Form der Gebühren für Akkreditierungsagenturen entstehen den Hochschulen auch indirekte Kosten, insbesondere für den Personalaufwand.

Übersicht 2 zeigt einen Überblick verschiedener Kostenschätzungen für Akkreditierungen je Studiengang. Die Bandbreite resultiert aus den sehr unterschiedlichen Abgrenzungen und Bezugsgrößen (Erstakkreditierung/Reakkreditierung, Programm-/Systemakkreditierung, nur direkte oder auch indirekte Kosten). Es ergibt sich ein konsistentes Bild von durchschnittlich 6.000 bis 10.000 Euro direkter und 25.000 bis 30.000 Euro indirekter Kosten.

Rechnet man diese Werte etwa auf alle Thüringer Hochschulen hoch, so können für den Zeitraum 2004 bis 2015 Kosten in Höhe von ca. 24 Mio. Euro für die Erst- und 7 Mio. Euro für die Reakkreditierung angenommen werden, in der Summe also 31 Mio. Euro. Diese Größenordnungen werden von anderen Quellen bestätigt (Thüringer Rechnungshof 2008, Janz 2013). Die Gesamtkosten der Akkreditierung in Deutschland bis zum Jahr 2012 liegen vermutlich bei 360 Mio. Euro (Schmidt 2012).

Diesen Schätzungen hält der Akkreditierungsrat entgegen, dass das Auftragsvolumen aller Akkreditierungsagenturen in Deutschland im Jahr lediglich 10 Mio. Euro beträgt (Akkreditierungsrat 2016b). Das aber sind

Übersicht 2: Kosten der Akkreditierung eines Studiengangs

Quelle	Kosten in Euro	Bemerkungen
Landtag Baden-Württemberg (2005)	10.135	Ohne interne Kosten und Personalkosten der Agentur, Evaluationskosten
CHE (2008)	13.000 / 27.360	Direkte / indirekte Kosten (ohne Auflagen)
Verwaltungsgericht Arnsberg (2010)	10.500	Nur direkte Kosten Reakkreditierung
Bayrischer Oberster Rechnungshof (2012)*	9.963 / 37.517	Direkte / indirekte Kosten Durchschnitt Erst- und Reakkreditierung
Landesrechnungshof Brandenburg (2011)*	5.600 / 23.000	Direkte / indirekte Kosten
Eckhardt (2015)	69.000 / 35.000	Erst- / Reakkreditierung Jeweils direkte und indirekte Kosten bei erstmaliger Durchführung
Thüringer Rechnungshof (2016)*	7.200 / 30.500 37.700	Direkte / indirekte Kosten Gesamtdurchschnitt

* Eigene Berechnung (vgl. Stoetzer/Watzka 2017)

nur die direkten Kosten (ca. 20 %). Indirekte Kosten für Personal- und Sachaufwand in Höhe von 80 % der Gesamtkosten, die intern mit der Akkreditierung zwangsläufig anfallen, werden ausgeblendet. Eine betriebswirtschaftlich gebotene vollständige Erfassung aller Kosten unterbleibt dabei also.

Auch die Systemakkreditierung als Maßnahme zur Kostendämpfung ändert an dieser Einschätzung (anders als der Akkreditierungsrat behauptet) nichts. Sicherlich verringern sich bei einer Systemakkreditierung die direkten Kosten (und entsprechend auch das Umsatzvolumen der Akkreditierungsagenturen). Aber diese erfordert den Aufbau eines hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems mit den notwendigen Mitarbeitern. Damit führt die Systemakkreditierung nur zu einer Verschiebung zwischen den Kostenkategorien. Dies schließt insgesamt geringere Kosten für die Systemakkreditierung im Vergleich zu mehreren separaten Programmakkreditierungen nicht aus. Empirisch aufgeklärt ist dieser Aspekt bislang aber nicht.

Die hohen Kosten müssen angesichts der Mittelknappheit an Hochschulen zwingend unter der Perspektive alternativer Mittelverwendungen reflektiert werden, bspw. für Tutorien, Gastprofessuren oder Lehraufträge. Durch solche alternativen Verwendungen könnte die Qualität und Außenwirkung von Lehre und Forschung wirkungsvoller gesteigert werden, zumal – wie oben ausgeführt – die Akkreditierung nichts dazu beiträgt.

2.2 Bürokratische Scheinlösung

Der formale Aufwand der Akkreditierung ist erheblich, hat aber inhaltlich kaum Wirkung. Denn erstens beziehen sich die von den Akkreditierungskommissionen jeweils geltend gemachten Anforderungen und Auflagen nur auf die Dokumentation (Beschreibung des Studiengangs im Allgemeinen und Modulbeschreibungen) und zweitens sind die Qualitätskriterien extrem unscharf formuliert.

Sicherlich nicht durchgängig, aber doch in weiten Teilen läuft bei der Akkreditierung ein rituelles Schauspiel ab, über das sich – unausgesprochen – beide Akteure im Grundsatz einig sind. Dafür sorgen die existierenden Anreizstrukturen: Der Fachbereich benötigt das Akkreditierungszertifikat, die Akkreditierungsagentur möchte gerne eine Rechnung schreiben und die Mitglieder der Gutachterkommission wollen ihre Wichtigkeit bestätigt bekommen. Zu diesem rituellen Spiel mag auch die eine oder andere Auflage gehören, die die Fachbereiche noch zu erfüllen haben. Diese erwecken nach außen den Anschein einer gründlichen Prüfung, allerdings sollten es auch nicht zu viele und zu komplexe Auflagen sein, denn das könnte den Fachbereich bzw. die Fakultät als Kunden verärgern.

In der Praxis sieht das dann so aus, dass sich die geltend gemachten Anforderungen und Auflagen primär auf die Dokumentation, also die Beschreibung von Studiengang und Modulen beziehen. Final läuft das Ganze auf eine Überprüfung hinaus, ob die Professoren/innen eines Fachbereichs in der Lage sind, eine in sich einigermaßen schlüssige Darstellung der Ziele, Inhalte und Abläufe der angebotenen Studiengänge zu Papier zu bringen. Das Resultat ist eine enorm umfangreiche Menge an Schriftstücken, die sich niemand wirklich durchliest – nach eigener Erfahrung auch die Gutachter und Akkreditierungskommission nicht. Faktisch lernt man an den Hochschulen schnell, welche „Catchwords“ des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse an welchen Stellen auftauchen müssen und baut diese dann eben ein. Selbst die Mitglieder der Kommissionen können nicht ernsthaft davon überzeugt sein, dass so konkrete Lehrinhalte verändert oder Didaktik/Methodik verbessert werden – schon deshalb nicht, weil nach Durchsicht der mehrere hundert Seiten umfassenden Akkreditierungsunterlagen die Gutachter endgültig abreisen und bei der Reakkreditierung fünf Jahre später andere Mitglieder mit anderen Vorstellungen von Qualität erscheinen.

Die Akkreditierungsinstitutionen machen demgegenüber geltend, dass ja Begehungen vor Ort und intensive Gespräche, bspw. mit der Hochschulleitung und dem Lehrkörper stattfinden. In diesem Rahmen erfolgt

auch ein Gespräch mit Studierenden. Wie ist dies als Instrument der Qualitätsüberprüfung einzuschätzen? Diese Studierenden werden von der jeweiligen Hochschule (bzw. der Fakultät oder dem verantwortlichen Studiengangsleiter) bestimmt. Natürlich handelt es sich um ausgesuchte (unter Umständen außerdem instruierte) Studierende, die kaum für eine objektive Qualitätseinschätzung stehen können. Aus methodischer Sicht wäre eine Zufallsstichprobe einer ausreichend großen Zahl von Studierenden des betreffenden Studiengangs zu ziehen, die dann befragt werden. Offensichtlich ist ein solches Vorgehen auf Grund des Aufwands nicht praktikabel. Auch hier geht es primär um die Wahrung des Anscheins einer Qualitätsprüfung.

Dies gilt ebenfalls für die Systemakkreditierung. Auch hier schwächt der Akkreditierungsrat in einem Rundschreiben vom Juli 2016 die obligatorischen Vorgaben ab. Es ist jetzt den Gutachtern überlassen, „geeignete stichprobenartige Überprüfungen vorzunehmen“ (Akkreditierungsrat 2016c: 2).

Die Umsetzung der Studiengangsdokumentation samt Auflagen, aber auch die damit verbundenen Konsequenzen, werden von den Akkreditierungskommissionen und Gutachtern nur auf der Papierebene überprüft. Und verantwortet werden sie schon gar nicht. Eine konkrete Überprüfung von Lehrveranstaltungen würde offensichtlich gegen den Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz verstoßen. Es handelt sich letztlich nur um eine Dokumentenakkreditierung, die praktisch wirkungslos bleibt. Wenn für die Studiengänge – sicherlich in der guten Absicht einer Qualitätssicherung – doch einmal konkrete, inhaltliche Auflagen gemacht werden, dann stiften sie oft Chaos. Dazu der nächste Punkt.

2.3 Willkürliche inhaltliche Veränderungen in den Studiengängen

Der Thüringer Rechnungshof hat bereits 2008 „subjektive Einflussmöglichkeiten der Agenturen und Gutachter – als Quelle willkürlicher Außeninflüsse –“ (Jahresbericht 2008: 119) bemängelt. Diese Argumentation ist vom Bundesverfassungsgericht im Februar 2016 bestätigt worden (BverfG 2016: Rn. 52).

Die Begutachtungskriterien sind willkürlich, weil sie von den Vorlieben der Mitglieder, insbesondere der jeweiligen Gutachtergruppen, aber auch der Akkreditierungskommissionen abhängen. Relevant sind vor allem die professoralen Kommissionsmitglieder mit ihren Vorstellungen zur Qualität. Diese Personen wechseln aber von Akkreditierung zu (Re-)akkreditierung. Nach Erfahrungen an der EAH Jena sind in einer Akkreditierung die Soft Skills ein entscheidendes Qualitätselement, in der

nächsten die Internationalisierung und im dritten Akkreditierungsverfahren sind es die quantitativen Methoden. Viele Gutachter schreiben – psychologisch verständlich – ihrem eigenen Fachgebiet eine fundamentale Bedeutung zu. Dies führt ggf. zu inhaltlichen Auflagen, entsprechende Veranstaltungen bzw. Module in den Studiengang aufzunehmen. Über einen Zeitraum von zehn Jahren mussten so in ein und demselben Studiengang dreimal Änderungen in der Studien- bzw. Prüfungsordnung vorgenommen werden, um den Vorstellungen jeweils anderer Gutachter zu genügen. Dies ist ein höchst ineffizientes Resultat, insbesondere weil die verschiedenen Kommissionen die Folgen ihrer willkürlichen Vorgaben nicht verantworten müssen. Die Probleme der praktischen Umsetzung (bspw. geeignetes Lehrpersonal zu finden oder zu finanzieren) bleiben den Fachbereichen überlassen.

Wenn Gutachter bzw. Akkreditierungskommissionen vom Fachbereich auf diese Probleme hingewiesen werden, ist die Antwort, dass man dann den Studiengang eben nicht anbieten kann und/oder abweichende Vorstellungen der letzten Kommission falsch sind. Eine mögliche Gegenwehr des Fachbereichs besteht darin, die Vorgaben faktisch zu ignorieren oder zu unterlaufen. Durch flexible, pragmatische Umbenennung von Modulen, phantasievolle Modul- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen und geschickte Anerkennung einzelner Veranstaltungen als äquivalente Prüfungsleistungen lassen sich viele Vorgaben „erfüllen“. Auch dies ist ein inhaltsleeres, aber Ressourcen verschwendendes Window Dressing.

Entsprechend sollte die Einheit von Entscheidungskompetenz und Verantwortung wieder hergestellt werden, was durch eine Rückverlagerung der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualitätskriterien auf die Fachbereiche erfolgen könnte.

2.4 Unscharfe Qualitätskriterien

Der Versuch der Akkreditierungsinstitutionen, Qualitätskriterien zu formulieren, mutet recht hilflos an. Übersicht 3 enthält auszugsweise die Liste der Begutachungskriterien für die Gutachter. Die Probleme der Qualitätsmessung werden hier offenbar. Eine zentrale Schwierigkeit ist die Beschränkung auf Schlagworte. Diese extrem unpräzise Bestimmung der Begutachungskriterien macht eine gleiche intersubjektive Interpretation höchst unwahrscheinlich. So sollen die Studiengänge unter anderem die „Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement“ und die „Persönlichkeitsentwicklung“ der Studierenden fördern. Weiterhin werden eine „Wissensverbreiterung“, eine „Wissensvertiefung“ sowie die Vermittlung instrumenteller, systemischer und kommunikativer Kompetenzen einge-

fordert. Fast zwangsläufig füllen die unterschiedlichen Gutachter und Kommissionsmitglieder diese vagen Kriterien mit unterschiedlichen Inhalten. Um endlose Diskussionen untereinander oder mit dem Fachbereich zu vermeiden, sehen die Kommissionsmitglieder mitunter einen Ausweg darin, so ziemlich alles zu akzeptieren, was ihnen in den Gesprächen und Unterlagen dazu präsentiert wird. Es muss sich nur um einigermaßen plausible Darstellungen handeln. Qualitätssicherung wäre aber auch das nicht. Lediglich im Fall einiger formaler Kriterien ist die Einhaltung oder Nicht-Einhaltung für alle Gutachter eindeutig.

Übersicht 3: Kriterien der Qualitätsbeurteilung

Kriterium Qualifikationsziele des Studiengangskonzeptes

- Wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung
- Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen
- Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement
- Befähigung zur Persönlichkeitsentwicklung

Kriterium Konzeptionelle Einordnung der Studiengänge in das Studiensystem

- Wissensverbreiterung
- Wissensvertiefung
- Instrumentale Kompetenz
- Systemische Kompetenzen
- Kommunikative Kompetenzen
- Bezeichnung der Abschlüsse

Kriterium Studiengangskonzept

- Vermittlung von Fachwissen sowie fachliche, methodische und generische Kompetenzen
- Kombination der einzelnen Module im Studiengangskonzept ist stimmig
- Das Studiengangskonzept sieht adäquate Lehr- und Lernformen vor

Kriterium Studierbarkeit

- Geeignete Studienplangestaltung
- Angabe der studentischen Arbeitsbelastung
- Betreuungsangebote sowie fachliche und überfachliche Studienberatung

Quelle: ZeVA (2016)

Interessant ist in diesem Kontext auch ein Vergleich zwischen den Ausführungen der Akkreditierungsinstitutionen einerseits und den Fachpublikationen zur empirischen Qualitätsmessung an Hochschulen andererseits. Unbestritten wird die „Qualität der Hochschulausbildung“ in der Wissenschaft als extrem vieldimensional und komplex aufgefasst. Zu berücksichtigende Stakeholder sind: Studierende, Mitarbeiter, Professoren, Lan-

desregierungen, Öffentlichkeit und Unternehmen. Jede dieser Gruppen verfolgt ein eigenes Zielbündel. Nicht alle diese Ziele dürften zueinander konfliktfrei sein. Zudem handelt es sich bei der Hochschulausbildung um zum Teil interdependente Prozesse von Forschung und Lehre. Hinzu kommt die Vielzahl von unterschiedlichen Fachgebieten, die ein großes Maß an fachspezifischen Aspekten aufweisen. Zwangsläufig existiert damit bei der empirischen Erfassung und Messung von „Qualität“ ein breites Spektrum von konkurrierenden Ansätzen und (umstrittenen) methodischen Problemen. Die (scheinbare) Lösung besteht darin, auf konsensfähige (aber nichtssagende) Allgemeinplätze auszuweichen. Dies illustriert die Beschreibung des Studiengangs Biologie an der Universität Göttingen. Hier

„...wird ein breites Spektrum an formalen Lehrveranstaltungen angeboten, damit Studierende sowohl ihre Persönlichkeit entwickeln als auch die Relevanz ihres naturwissenschaftlichen Fachwissens für aktuelle Fragestellungen verstehen, ein Verständnis für Nachhaltigkeit, Gesellschaft sowie Diversität entwickeln und somit einen nachhaltigen gesellschaftlichen Beitrag leisten können.“ (Universität Göttingen 2016).¹

2.5 *Fehlender empirischer Nutznachweis*

Die von den Akkreditierungsinstitutionen genannten Erfolge bei der Studiengangsqualität sind reine Behauptungen. Es existiert nach unserem Kenntnisstand keine einzige empirische Untersuchung zur Frage, ob und in welchem Ausmaß die Akkreditierung von Studiengängen zur Qualitätssicherung oder gar -verbesserung beigetragen hätte. Vor dem Hintergrund der anfallenden Kosten ist dies bemerkenswert. Im Rahmen einer evidenzbasierten Wissenschafts- und Hochschulpolitik sollten Maßnahmen immer auch daraufhin überprüft werden, welche realen Wirkungen sie entfalten (Wissenschaftlicher Beirat BMBF 2013).

Die empirische Überprüfung setzt aber voraus, dass hinreichend klar definierte Kriterien vorhanden sind. In der wissenschaftlichen Literatur besteht der Konsens, dass genau diese Prämisse auf das System der Hochschulausbildung nicht zutrifft. Es existiert in den Publikationen zur „Qualitätssicherung im Hochschulbereich“ lediglich die gemeinsame Auffassung, dass „Qualität“ ein komplexes und relationales Konstrukt

¹ Schließlich existiert der Einwand, dass das Peer-Review-Verfahren der Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung doch in der Wissenschaft üblich sei. Er verkennt aber die fundamentalen Unterschiede zwischen dem Peer Review bspw. einer Publikation in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift und dem Peer Review einer Akkreditierung (genauer dazu Stoetzer/Watzka 2017).

darstellt (Steinhardt et al. 2016: 2, 11). Auch international zeigt sich eine sehr hohe Heterogenität bei der Definition und Überprüfung von „Hochschulqualität“ (siehe als frühes Beispiel Yorke 1992 und aktuell Lopez et al. 2016).

Der Vorsitzende des Akkreditierungsrats verweist in diesem Kontext darauf, dass die Hochschulen eigene Vorstellungen für die Begutachtung einbringen können, sofern sie damit die Akkreditierungsregeln nicht verletzen (Akkreditierungsrat 2016c). Implizit wird mit dieser Aussage eingestanden, dass es keine klar definierbaren Kriterien für die Qualität oder für den Prozess ihrer Sicherung gibt. Das ganze Verfahren läuft unter dem Motto „Der Weg ist das Ziel“ und nach dem „Prinzip Hoffnung“: Irgendwie wird ist es doch wohl die Qualität fördern, wenn man sich mit den Agenturen zusammensetzt und darüber redet. Gerade weil eine wirk-same Qualitätskontrolle durch das System der Akkreditierung sehr zweifelhaft ist, ist eine Evaluation seiner tatsächlichen Nutzeffekte erforderlich (Stoetzer/Watzka 2017).

3. Fazit

Die erheblichen Kosten sind per se noch kein hinreichendes Argument, das deutsche Akkreditierungssystem abzulehnen. Sie wären eventuell gerechtfertigt, wenn die Akkreditierung zu deutlichen Qualitätsverbesserungen geführt hätte oder führen könnte.

Hier aber liegen die fundamentalen Schwächen des Akkreditierungssystems. Auf einer übergeordneten, konzeptionellen Ebene der Hochschul-Qualitätsforschung zeigen die vorliegenden wissenschaftlichen Publikationen, wie problematisch die Definition von präzisen, hinreichend konsensfähigen Qualitätskriterien für Studiengänge ist. Diese wären aber Voraussetzung für ihre valide (Mindest-)Qualitätsvaluierung.

Auf der praktischen Ebene wird im deutschen Akkreditierungssystem die Qualität als Summe zahlreicher Qualitätskriterien gesehen. Diese haben aber im Wesentlichen nur den Charakter von Schlagworten, bleiben also völlig unbestimmte Begriffe ohne hinreichend klare Inhalte. Es wird dabei nicht einmal mehr der Versuch unternommen, die jeweiligen Untergrenzen der Kriterien, das heißt die zu prüfende Mindestqualität, zu definieren.

Darüber hinaus genügen die vorhandenen empirischen Belege zum Nutzen der Akkreditierung den Standards einer evidenzbasierten empirischen Untersuchung eindeutig nicht. Was vorliegt, sind vereinzelte subjektive Einschätzungen der Beteiligten („Anecdotal Evidence“), eine stereotype Wiederholung von Behauptungen und methodisch unzulängli-

che Umfragen (siehe bspw. AQUAS 2013). Methodisch valide Analysen der Akkreditierung beschäftigen sich entweder nicht mit der Überprüfung des Nutzens (Steinhardt et al. 2016) oder bestätigen obige Einschätzung: „The document analysis has shown, however, that some of the quality criteria cannot be assessed by programme accreditation“ (Suchanek et al. 2012: 18).

Im Ergebnis reduziert sich die Qualitätsprüfung auf die „Dokumentationsqualität“, die völlig unabhängig von der realen Ergebnisqualität in den bürokratischen Prozessen ein Eigenleben führt. Die Ausführungen zur Qualität von Studiengängen des Akkreditierungsrates und der Agenturen vermeiden peinlichst jeden klaren Bezug auf quantifizierbare Kriterien. Dies ist kein Zufall: Nur durch wolkige Unbestimmtheit der beschworenen Qualitätssicherung lässt sich die Illusion aufrechterhalten, man hätte sich auf Qualitätskriterien (über formale Aspekte oder Allgemeinplätze hinaus) geeinigt und könnte diese überprüfen.

Schließlich: Nicht nur die Mehrheit der Hochschullehrer, auch die Befürworter der Akkreditierung konzedieren, dass es so wie bisher jedenfalls nicht weitergehen kann. Auch die gemeinsame Erklärung der KMK und HRK vom Juli 2016 zeigt im Hinblick auf das ECTS-System, dass eine größere Flexibilität im Rahmen des Bologna-Prozesses notwendig ist (KMK/HRK 2016). Ein optionaler Charakter der Akkreditierung an Stelle der Zwangs-Akkreditierung kann hier ein wichtiger Baustein sein. Ob neben der Aufsicht durch das Ministerium auch eine externe Akkreditierung greifen soll, liegt dann im Ermessen der Hochschule (Janz 2013). So schlagen auch Nickel/Ziegele (2012) in einem Positionspapier des CHE vor, die Zwangsakkreditierung durch ein Audit zu ersetzen, das nicht Mindestqualität überprüft, sondern eine Beratungsfunktion hat.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2001): Arbeitsbericht Juli 2001, Bonn, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/AR_Arbeitsbericht_2001.pdf, 11.7.2016
- Akkreditierungsrat (2016a): FAQ 5 (Frage 5): Sollte man grundsätzlich davon Abstand nehmen, einen nicht akkreditierten Studiengang zu studieren? www.akkreditierungsrat.de, 20.7.2016
- Akkreditierungsrat (2016b): Deutsches Akkreditierungssystem kostengünstig, Pressemitteilung vom 2.6.2016, http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Pressemitteilungen/AR_Pressemitteilung_2016-5.pdf, 5.7.2016
- Akkreditierungsrat (2016c): Systemakkreditierungen, Rundschreiben an die Agenturen und die systemakkreditierten Hochschulen vom 14.7.2016, http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/20160714_Systemreakkreditierungen_Rundschreiben.pdf, 20.11.2016

- AQAS (2013), ZEM-Befragung 2012/2013 (Ergebniszusammenfassung), <http://www.aqas.de/ueber-aqas/aqas-qualitaetssicherung/zem-befragung-20122013-ergebniszusammenfassung/>
- BVerfG (2016): Bundesverfassungsgericht, Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10
- Hochschulkompass (2017): Akkreditierte Studiengänge und Hochschulen – Statistik, www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/akkr_stat_a.htm, 8.2.2017
- Janz, Norbert (2013): Koste es was es wolle!? – Vom Wesen der Akkreditierung an den Brandenburger Hochschulen, in: Marten Breuer/Astrid Epiney/Andreas Haratsch/Stefanie Schmahl/Norman Weiß (Hg.), *Der Staat im Recht – Festschrift für Eckart Klein zum 70. Geburtstag*, Berlin: 121–141
- KMK/HRK (2016): Gemeinsame Erklärung der KMK und HRK vom 8. Juli 2016
- Lopez, Jorge Sosa/Miguel Alberto Salinas Yañez/Maria Del Rocio Morales Salgado/Maria De Lourdes Reyes Vergara (2016): Unified Perspective for Categorization of Educational Quality Indicators from an Accreditation Process View, *International Journal of Higher Education* Vol. 5, No. 2: 113–130
- Nickel, Sigrun/Frank Ziegele (2012): Audit statt Akkreditierung: ein richtiger Schritt zu mehr Hochschulautonomie und weniger Bürokratie, CHE-Positionspapier, April
- Schmidt, Marion (2012): Unter Beobachtung, *Financial Times Deutschland*, 30.11.2012: 13
- Steinhardt, Isabel/Christian Schneijderberg/Nicolai Götze/Janosch Baumann/Georg Krücken (2016): Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a speciality?, *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-016-0045-5
- Stoetzer, Matthias-Wolfgang/Klaus Watzka (2017): Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: Ein Instrument der Qualitätssicherung von Studiengängen? (Jenaer Erklärung zur Akkreditierung), *Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung* 1/2017
- Suchanek, Justine/Manuel Pietzonka/Rainer Künzel/Torsten Futterer (2012): The impact of accreditation on the reform of study programmes in Germany, *Higher Education Management and Policy*, Volume 24/1: 1–24
- Thüringer Rechnungshof (2008): Jahresbericht 2008 mit Bemerkungen zur Haushalts- und Wirtschaftsführung und zur Haushaltsrechnung 2006 sowie Jahresbericht 2008 der Abteilung Überörtliche Kommunalprüfung, Rudolstadt
- Universität Göttingen (2016): Studiengang Biologie, Das Qualifikationsziel des Zivilgesellschaftlichen Engagements und der Persönlichkeitsentwicklung im Bereich Biologie, www.uni-goettingen.de/de/490496.html, 20.12.2016
- Wissenschaftlicher Beirat BMBF (2013): Gutachten: Evaluierung wirtschaftspolitischer Fördermaßnahmen als Element einer evidenzbasierten Wirtschaftspolitik, September 2013
- Wolter, Andrä/Christian Kerst (2008): Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse, in: Eckhard Kliehme/Rudolf Tippelt (Hg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen (= Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 53)*. Weinheim u.a.: 135–155.
- Yorke, Mantz (1992): Quality in Higher Education: A Conceptualisation and Some Observations on the Implementation of a Sectoral Quality System, *Journal of Further and Higher Education*, 16 (2): 90–104, DOI: 10.1080/0309877920160210
- ZeVa (2016a): Bewertungsaspekte für die Studiengänge, Zur Verwendung für die Gutachter, www.zeva.org/programmakkreditierung/antragsstellung/, 20.12.2016

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-56-4

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Rektor Max Horkheimer auf dem Frankfurter Universitätsfest im Jahr 1952 (Archivzentrum der Universitätsbibliothek Frankfurt a.M., Nachlass Max Horkheimer, <http://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/horkheimer.html>)

Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium

Peter Tremp, Sarah Tresch:

Akademische Freiheit als ‚core value‘ von Hochschulen. Zur Einleitung7

Rudolf Stichweh:

Akademische Freiheit in europäischen Universitäten.

Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems19

Jan Masschelein:

Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“.

Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie37

Harald A. Mieg:

Akademische Freiheit an Fachhochschulen:

Begrenzt und befördert durch Berufsorientierung54

Peter Tremp:

Lehrfreiheit und didaktische Expertise68

Ludwig Huber:

Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht81

Götz Fabry, Christian Schirlo:

Akademische Freiheit in professionsorientierten Studiengängen.

Das Beispiel Humanmedizin94

Timo Becker, Sebastian Kaiser-Jovy:

Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung

im Rahmen der Hochschulbildung104

FORUM

Matthias-Wolfgang Stoetzer, Klaus Watzka:

Teures Window Dressing. Akkreditierung als Qualitätssicherung
von Studiengängen?114

GESCHICHTE

Peer Pasternack:

25 Jahre Aufarbeitung, Erforschung und Dokumentation der
akademischen Medizin in der DDR. Sichtachsen durch ein Literaturfeld127

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945147

Autorinnen & Autoren181

Autorinnen & Autoren

Timo Becker, Prof. Dr., Professor für Ästhetik und Management, Rektor der Hochschule für Kunst, Design und Musik in Freiburg. eMail: timo.becker@hkdm.de

Götz Fabry, Dr. med., Arzt und Akademischer Oberrat an der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. eMail: fabry@uni-freiburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Bielefeld. eMail: lwhuber@gmx.de

Jan Masschelein, Prof. Dr., Direktor „Laboratory for Education and Society“, Leiter Forschungsgruppe „Education Culture and Society“ an der Universität Leuven (Belgien). eMail: jan.masschelein@kuleuven.be

Sebastian Kaiser-Jovy, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaft, insbesondere Sportmanagement an der Hochschule Heilbronn. eMail: sebastian.kaiser-jovy@hs-heilbronn.de

Harald A. Mieg, Prof. Dr., Professor für Forschung und Innovation an der Fachhochschule Potsdam, Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin, Privatdozent an der ETH Zürich. eMail: harald.mieg@hu-berlin.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. Institut für Hochschulforschung (HoF), Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Christian Schirlo, Dr. med., Arzt und Stabsleiter an der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich. eMail: christian.schirlo@dekmed.uzh.ch

Rudolf Stichweh, Prof. Dr., Dahrendorf Professur 'Theorie der modernen Gesellschaft', Direktor 'Forum Internationale Wissenschaft', Universität Bonn. eMail: rstichweh@yahoo.de

Matthias-Wolfgang Stotzter, Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Matthias.Stotzter@eah-jena.de

Peter Tremp, Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Leiter Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: peter.tremp@phzh.ch

Sarah Tresch, Dr. phil., Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: sarah.tresch@phzh.ch

Klaus Watzka, Prof. Dr. rer. pol., Professor für Personalwirtschaft an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Klaus.Watzka@eah-jena.de