

# Akkreditierung und Evaluation an deutschen Hochschulen — Ein Königsweg für die Reform deutscher Hochschulen?

Von Thomas Heimer\* und Johann Schneider\*\*

## Zusammenfassung

*Der Aufsatz diskutiert das Vorgehen bei und die Konsequenzen aus der Einführung von Evaluation und Akkreditierung in die deutsche Hochschullandschaft. Es wird gezeigt, dass Akkreditierung und Evaluation zwei Seiten einer Münze bilden, die sich jedoch in ihrer Perspektive unterscheiden. Während Akkreditierung zur ja/nein-Entscheidung über die Einhaltung von Kriterien führt, zielt Evaluation primär auf die Erstellung eines Stärken/Schwächen Profils mit dem Ziel, hochschulinterne Prozesse zur Qualitätsverbesserung anzustossen. Ob die Einführung von Akkreditierung und Evaluation probate Mittel für eine Verbesserung der Leistung deutscher Hochschulen ist, hängt weniger von ihnen selber als den Umgang mit ihren Ergebnissen ab. Nur wenn Akkreditierung und Evaluation nicht als neue Formalie aufgefasst werden, sondern über Lernprozesse zu der Entwicklung eines kongruenten Profils der Fachbereiche führen, können sie einen erfolgreichen Beitrag liefern.*

## 1. Einleitung

Das deutsche Hochschulwesen unterliegt derzeit einem dynamischen Transformationsprozess. Die Einführung der angelsächsischen Studienabschlüsse des Bachelor und Masters und die Diskussion über die Verbesserung der Qualität von Forschung und Lehre an den Hochschulen spiegelt dies ebenso wider, wie die in jüngster Zeit verstärkt geführte Diskussion um eine Neuausrichtung des Dienstrechts und der Entlohnung von Hochschullehrern.

Anstoß für diesen Transformationsprozess sind vielfach beklagte Mängel in der deutschen Hochschullandschaft. Diese Mängel reichen — je nach Klagenden unterschiedlich gewichtet — von der Unzufriedenheit mit der Leistung in der Lehre, den zu hohen Kosten der Ausbildung an Hochschulen, der zu langen Ausbildungszeit, bis hin zur sinkenden Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Forschungskontext.

Die Beurteilung der Relevanz dieser Klagen ist vielfach nicht direkt aus vergleichenden Daten abzuleiten. So liegen bspw. die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Studierenden an einer Hochschule in der Bundesrepublik mit US\$ 9.001 unterhalb denen anderer führender In-

dustrienationen. Die USA weisen einen Wert von US\$ 19.965, Australien einen Wert von US\$ 11.572 und Japan von US\$ 9.337 auf.<sup>1</sup> Die Werte ändern sich jedoch, wenn die Studiendauer mit hinein gerechnet wird. Durch die längeren Studienzeiten an den Hochschulen in Deutschland zeigen die kumulierten Studienausgaben je Studierenden ein anderes Bild. Hier liegt Deutschland mit Ausgaben in Höhe von US\$ 54.906 in der Spitzengruppe. Australien weist trotz wesentlich höherer Studienausgaben pro Jahr einen kumulierten Wert von US\$ 30.086 auf.<sup>2</sup> Gleichzeitig zeigen Vergleiche zwischen den Industrienationen, dass die Investitionen des deutschen Staates in die Hochschulbildung gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) gering ausfallen und somit die finanziellen

\* Thomas Heimer, Hochschule für Bankwirtschaft, Sternstrasse 8, 60318 Frankfurt/Main, e-mail: [heimer@hfb.de](mailto:heimer@hfb.de).

\*\* Johann Schneider, Fachhochschule Frankfurt am Main, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt/Main, e-mail: [jschneid@tmp.fh-frankfurt.de](mailto:jschneid@tmp.fh-frankfurt.de).

<sup>1</sup> Vgl. Hörner (1998). Interessant ist, dass die Schweiz in Europa mit US\$ 18.365 die mit Abstand höchsten Studienausgaben pro Kopf aufweist.

<sup>2</sup> Leider liegen vergleichbare Daten für die USA und Japan nicht vor. Für Kanada liegen die kumulierten Ausgaben in Höhe von US\$ 30,707, die jährlichen bei US\$ 12,217.

Spielräume der Hochschulen in Bezug auf Lehrbelastung und Forschungsunterstützung enger sind.<sup>3</sup>

Gleichzeitig kann auch das häufig angeführte Argument des rückläufigen Anteils ausländischer Studenten nicht ohne weiteres für einen Abfall der Forschungs- und Ausbildungsqualität der deutschen Hochschulen herangezogen werden. Vielmehr sehen sich die deutschen Hochschulen einem starken Wachstum ausländischer Studierender gegenüber. Feststellbar ist lediglich eine Strukturverschiebung in den Herkunftsländern der Studierenden. Diese weisen starke Reduktionen bei den Studierenden aus Asien und den USA auf, während der Anteil afrikanischer und vor allem europäischer Studierender an der Studentenschaft stark zugenommen hat.<sup>4</sup>

Die Zahlen verdeutlichen, dass eine Beurteilung der Qualität der deutschen Hochschullandschaft auf der Ausbildungsseite sicherlich nicht unproblematisch ist. Gleichzeitig zeigt die jüngere Diskussion über die Anforderungen und Ausgestaltung des Hochschulsystems aber auch, dass ein „Business as Usual“ an deutschen Hochschulen auch forschungsseitig sicherlich keine adäquate Strategie darstellt. Vor allem Erkenntnisse aus der Sociology of Knowledge zeigen, dass sich die Produktion wissenschaftlichen Wissens über den Zeitablauf stark verändert. So führen bspw. Gibbons und seine Kollegen aus:

„A new mode of knowledge production affects not only what knowledge is produced but also how it is produced; the context in which it is pursued, the way it is organised, the reward systems it utilises and the mechanisms that control the quality of that which is produced.“<sup>5</sup>

Vor allem die angesprochenen Anforderungen an die Ausgestaltung und Entlohnung von Forschungsaktivitäten im wissenschaftlichen Kontext begründet die Diskussion um eine Umstrukturierung der internen Organisation deutscher Hochschulen. Die bereits angeführte Diskussion über eine leistungsorientierte Entlohnung der Wissenschaftler spiegelt diesen Wandel in der Auffassung, wie der Forschungsbetrieb in den Hochschulen zu organisieren ist, wider.

Auch wenn ein bildungspolitischer Konsens über die Neuausrichtung der deutschen Hochschulen sicherlich noch nicht gefunden wurde, so wurde durch die Einführung von Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren der Versuch gestartet, sich auf einen Weg zu einigen, der die Neuausrichtung deutscher Hochschulen unterstützen soll. Entsprechend ist auch der Wissenschaftsrat zu verstehen, wenn er 1993 ausführt: „Die offenkundigen Funktionsmängel und die öffentliche Kritik an den Hochschulen verlangen nach internen und externen Verfahren der Evaluation.“<sup>6</sup>

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden diskutiert werden, was unter Evaluation und in Abgrenzung dazu unter Akkreditierung, dem zweiten „magischen Schlagwort“ der gegenwärtigen Diskussion, zu verstehen ist

bzw. inwieweit diese zur Reform deutscher Hochschulen beitragen können.

## 2. Akkreditierung und Evaluation — Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Was unter Evaluation verstanden wird ist in der Literatur nicht einheitlich definiert.<sup>7</sup> Vielmehr lassen sich rivalisierende Ansätze unterscheiden. Unseres Erachtens ist es sinnvoll an dem Status des Evaluationsobjektes anzusetzen. Hierbei kann zwischen der *ex-ante*, der formativen und der *ex-post* Evaluation unterschieden werden. Unter der *ex-ante* Evaluation wird dabei die vor Einrichtung eines Vorhabens (neues Programm, neuer Fachbereich) durchgeführte Untersuchung über die Sinnhaftigkeit des Vorhabens verstanden. *Ex-ante* Evaluationen wurden in deutschen Hochschulen in der Vergangenheit überwiegend durch den Wissenschaftsrat und die Länderministerien durchgeführt. Bewährt sich ein Vorhaben in der *ex-ante* Evaluation und wird eingeführt, so durchläuft es im folgenden Lebenszyklus üblicherweise eine formative Evaluation.

Unter *formativer Evaluation* wird die vorhabensbegleitende Evaluation verstanden. Die Lehrberichte von Hochschulen könnten als formative Evaluation begriffen werden. Im vorliegenden Aufsatz wird der Schwerpunkt der weiteren Diskussion auf Ansätzen der formativen Evaluation von Fachbereichen, dem derzeit kontroversesten Bereich im Rahmen der Hochschulevaluationen, liegen.

Die *ex-post* Evaluation erfolgt am Ende eines Vorhabens. Nach dem Ablauf eines Programms oder eines neuen Studienganges wird untersucht, welche Ergebnisse durch das Vorhaben realisiert wurden und welche zukünftigen Vorhaben eingeführt werden sollen.

Während vor allem *ex-ante* Evaluationen durch die Arbeit des Wissenschaftsrates bei der Aufnahme von Hochschulen in das Hochschulbauförderungsgesetz und bei der Neustrukturierung der Wissenschaftslandschaft der neuen Bundesländer immerhin eine gewisse, wenn auch junge Tradition haben, wurde mit der *Akkreditierung* ein für Deutschland neues wissenschaftspolitisches Instrumentarium geschaffen, das zunächst bei der Einführung neuer Studiengänge nach angelsächsischem Vorbild (Bachelor und Master) zum Einsatz gelangt. Eine Akkreditierung von ganzen Hochschulen ist nach diesem Modell in Deutschland derzeit nicht vorgesehen.

<sup>3</sup> Gemessen am BIP lag Deutschland 1993 auf Platz 23 im Nationenranking. Vgl. dazu Kieser (2000).

<sup>4</sup> Vgl. Beck (1998).

<sup>5</sup> Gibbons et al. (1994), VII.

<sup>6</sup> Wissenschaftsrat et al. (1993), 79.

<sup>7</sup> Siehe etwa Barz et al. (1997) und Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2000).

Die Abgrenzung zwischen Akkreditierung und Evaluation ist nicht unproblematisch. Es wird gezeigt werden, dass nicht im Verfahren von Evaluation und Akkreditierung, sondern in den jeweiligen Perspektiven ein Unterschied auszumachen ist. Entsprechend sind Evaluation und Akkreditierung als zwei Seiten ein- und derselben Medaille zu betrachten. Es kann nur akkreditiert, also anerkannt und beglaubigt werden, was vorher in seiner Wertigkeit geprüft, also evaluiert wurde. Die Perspektiven von Akkreditierung und Evaluation unterscheiden sich u. E. primär in ihrem Ergebnis (s. Abb. 1). Wir werden zeigen, dass die Akkreditierung zu einer ja/nein Entscheidung führt, während die Evaluation auf die Identifikation und Gewichtung von Stärken und Schwächen zielt.

Auch wenn die Perspektive unterschiedlich ist, so muss doch hervorgehoben werden, dass beide Instrumente nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie zu Konsequenzen führen. Sowohl die Ergebnisse der Akkreditierung als auch der Evaluation müssen also folgenreich für die Einrichtung sein, soll sich eine Investition in sie lohnen. Entsprechend eng wird sich zukünftig das Zusammen-

spiel zwischen Akkreditierung und Evaluation gestalten müssen.

### 3. Evaluation von Fachbereichen sowie Forschung und Lehre — Ziele und Vorgehen

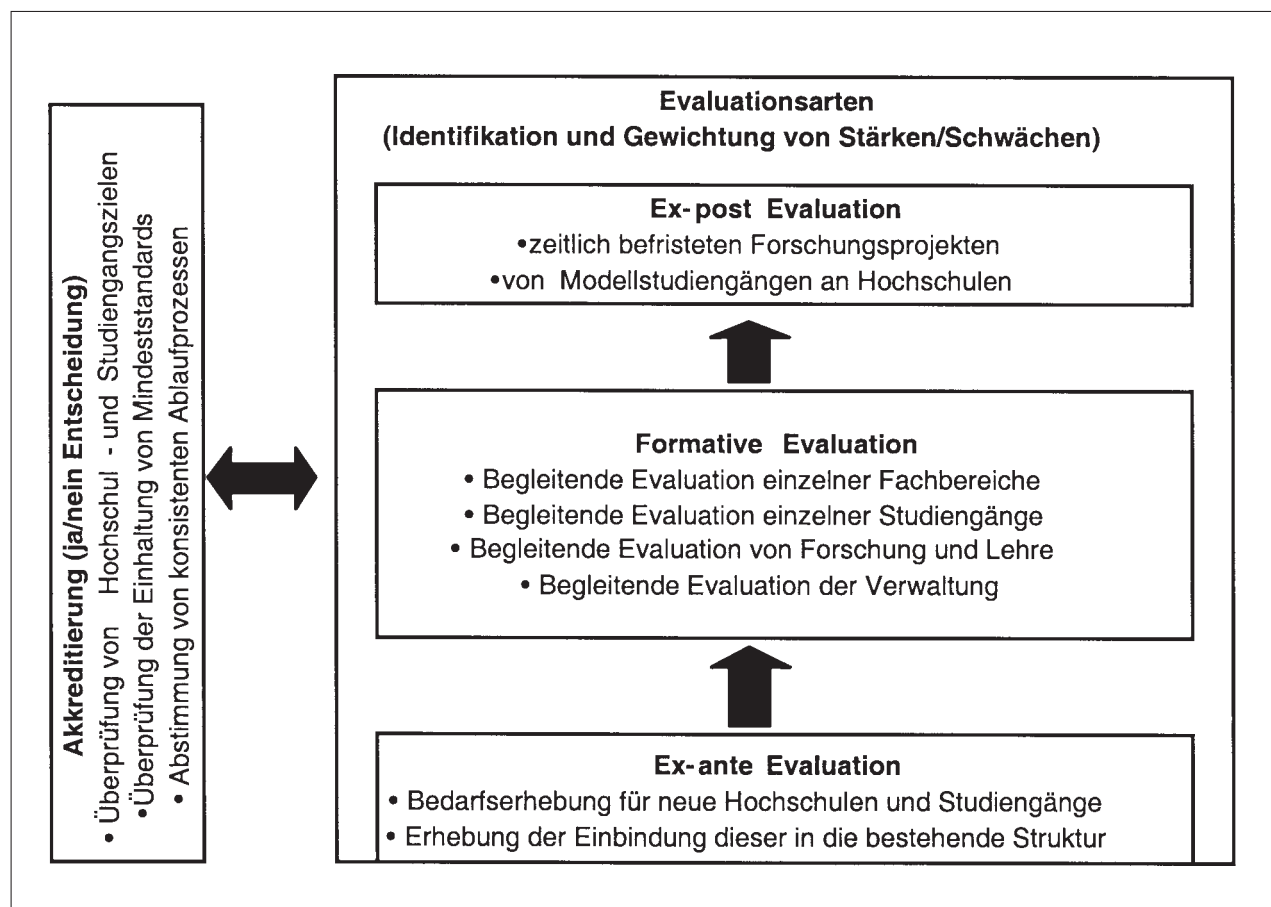
Die Evaluation von Fachbereichen und insbesondere die Evaluation von Hochschullehrern hat in der Bundesrepublik Deutschland im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern keine lange Tradition. Selbst im Vergleich zu einer Vielzahl anderer europäischer Länder fristet die Evaluation in Deutschland noch immer ein „stiefmütterliches“ Dasein.<sup>8</sup>

Das Fehlen einer deutschen Tradition der Evaluation ist wohl ursächlich in der deutschen Perzeption von Forschung und Lehre zu sehen. Durch das im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern dreistufige Qualifika-

<sup>8</sup> Vgl. Vught (1997), 53f. Für Europa siehe die Eurydice Studie (2000).

Abbildung 1

## Akkreditierung und Evaluation im Vergleich



tionsverfahren zum Hochschullehrer an Universitäten, vom Diplom über die Promotion zur Habilitation, wurde in einem impliziten Prozess der ex-ante Evaluation unterstellt, dass eine ausreichende Befähigung der Lehrenden bereits durch den Prozess selber sichergestellt sei. Hierbei wird unter Befähigung primär die Fähigkeit verstanden, den „state of the art“ inhaltlich zu vermitteln. Dies gilt analog für die Berufung von Fachhochschulprofessoren, bei denen die Habilitation vielfach durch Berufserfahrung als dritter Qualifikationsstufe ersetzt wird. Didaktische Überlegungen spielten und spielen bei Beiden im Gegensatz zu den USA, die viel früher begonnen haben, Bildung als ein Produkt anzusehen, eine eher untergeordnete Rolle.<sup>9</sup>

Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass erste Evaluationsansätze in den 80er Jahre mit der Entwicklung von Lehrveranstaltungsbeurteilungen eingeführt wurden. Sie wurden überwiegend in Form studentischer Befragungen durchgeführt, mit dem Ziel, die Probleme der sinkenden Qualität in der Lehre, des sinkenden Stellenwertes der Lehre in der Karriereentwicklung von Hochschullehrern und den Unübersichtlichkeiten des Massenbetriebes an Hochschulen transparent zu machen. Die in den Lehrveranstaltungsbeurteilungen seitens der Studierenden geäußerte Unzufriedenheit mit den Veranstaltungen sollte als politischer Hebel verwendet werden, um die genannten Probleme zu beseitigen.<sup>10</sup>

Auch wenn Lehrveranstaltungsbeurteilungen anfänglich als ein probates Instrument angesehen wurden, um gegen die mit der Massenuniversität einhergehenden Probleme anzugehen, so waren sie doch nie unumstritten. Vor allem um die Frage, was eine gute Lehre sei und ob die Ergebnisse der Befragungen valide und aussagefähig seien, wurde erheblich gerungen.<sup>11</sup>

Nicht zuletzt aufgrund der begrenzten Aussagekraft der Lehrveranstaltungsbeurteilungen wurde seitens der Ministerien das Instrument der Lehrberichte eingeführt, um die Transparenz der Leistungen der Fachbereiche zu erhöhen. Lehrberichte sind heute in fast allen Bundesländern ein gesetzlich vorgeschriebenes Instrument zur Schaffung von Transparenz über die Arbeit der Fachbereiche.<sup>12</sup>

Die Lehrberichte werden überwiegend von Fachbereichen erstellt und die Verantwortung hierfür ist entsprechend auch bei den Fachbereichen angesiedelt. Die Aussagekraft von Lehrberichten ist jedoch äußerst begrenzt. Sie basieren überwiegend auf einer statistischen Analyse der Fachbereiche (Studentenzahl, Anteil weiblicher Studierender etc.) und können eigentlich nur sehr begrenzt qualitative Aussagen hervorbringen.<sup>13</sup> Hinzu kommt, dass die Anforderungen an die Inhalte eines Lehrberichtes durch die Bundesländer geregelt werden. Entsprechend groß ist die Vielfalt zwischen den Lehrberichten und eine einheitliche Perspektive auf die Fachbereiche unterschiedlicher Bundesländer lässt sich kaum herstellen.

Auch wenn die Lehrberichte gegenüber den Lehrveranstaltungsbeurteilungen einen Fortschritt darstellen, da sie aggregierte Daten über die Leistung des gesamten Fachbereichs und damit auch über die Verknüpfung der Veranstaltungen im Curriculum zulassen, so sind sie doch für einen intensiveren Einblick in die Fachbereiche nicht geeignet. Dies gilt umso mehr als die Mehrzahl der Lehrberichte einer breiten Öffentlichkeit nicht zugänglich sind und somit auch nicht Gegenstand von Diskussionen bilden können.<sup>14</sup>

Zu Beginn der 90er Jahre verlagerte sich die Diskussion von der Frage nach einer höheren Transparenz hin zu der Frage, wie sich die von den Hochschulen angebotene Qualität in der Lehre erheben und verbessern lasse. Vier Gründe waren ursächlich für diesen Perspektivenwandel:

1. Aufgrund der immer knapperen Spielräume der öffentlichen Haushalte sank der Spielraum der Budgets für die Hochschulen.
2. Bildung und Forschung wandelt sich von einem öffentlichen zu einem privaten Gut, das marktlicher Rivalität unterliegt.<sup>15</sup> Dies bedeutet, dass Fachbereiche verstärkt Profilbildung betreiben müssen. Wettbewerb und Leistungstransparenz spielen zukünftig eine immer wichtigere Rolle im nationalen und internationalen Vergleich der Hochschulen.
3. Die gerade von den deutschen Hochschulen mit Verweis auf die Geschichte begründete Autonomiebestrebung stößt auf große Akzeptanz. Aber wenn Bildung und Forschung zu einem Produkt werden, müssen Hochschulen ihre Autonomie auch zur Profilbildung nutzen, was jedoch nur durch Leistungstransparenz möglich wird.
4. Hochschulen müssen vermehrt die Investitionen in sie rechtfertigen. Die mit „tax payers money“ finanzierten Einrichtungen müssen aus politischen Gründen die

<sup>9</sup> Mit der Bildung der Professuren für Hochschuldidaktik ging eine gewisse Sensibilität für solche Fragen einher, wobei sich die Hochschuldidaktik in ihrem Selbstverständnis wesentlich breiter verstand. Jedoch existiert bis zum heutigen Tag keine Verpflichtung für Lehrende einen formalen Nachweis über ihr didaktisches Können vorzulegen.

<sup>10</sup> Vgl. dazu Barz et al. (1997).

<sup>11</sup> Vgl. dazu z. B. Kromrey (1993).

<sup>12</sup> Eine Übersicht über die gesetzlichen Bestimmungen zu Lehrberichten findet sich bei Barz et al. (1997) Kap. 3.1.4.

<sup>13</sup> Vgl. Barz et al. (1997) Kap. 4.2.

<sup>14</sup> Vgl. ebenda, Kap. 3.1.4 zu einer umfassenden Darstellung, welche quantitativen und qualitativen Daten in den verschiedenen Bundesländern im Rahmen der Lehrberichte erhoben werden. Siehe auch Hochschulrektorenkonferenz (1998), 7.

<sup>15</sup> Anschaulich wird dies vor allem an dem Versuch amerikanischer Hochschulen mit ihren Abschlüssen verstärkt auf den europäischen Markt aufzutreten. Beispiele sind hierfür z.B. die Duke University, die mit der Deutschen Bank AG eine Partnerschaft aufgenommen hat, oder die University of Chicago, die eine Dependence in Barcelona gegründet hat.

hohe Qualität ihrer wissenschaftlichen Leistungen zeigen, um weiterhin die benötigten Ressourcen zu erhalten.<sup>16</sup>

Aufgrund der aufgeführten Mängel waren die Lehrberichte alleine nicht in der Lage, hierauf qualifizierte Antworten zu liefern. Dies machte es erforderlich, nach einem Erfolg versprechenderen Instrument zu suchen, das in der umfassenden Lehrevaluation gesehen wurde.

### 3.1 Ziele von Lehrevaluationen

Zu Beginn der 90er Jahre waren Beispiele für eine umfassende Lehrevaluation von Fachbereichen in der Bundesrepublik spärlich gesät.<sup>17</sup> Ein erster Schritt zur Etablierung und zur Verstärkung des Einsatzes von Lehrevaluationen an Fachbereichen wurde mit der Gründung der Zentralen Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEVA) im Jahr 1995 eingeleitet. Gleichzeitig führten die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat 1994/95 zwei Pilotprojekte durch, die dem Ziel dienten, allgemein anerkannte Regeln für die Qualitätssicherung mittels Evaluationsverfahren zu identifizieren.<sup>18</sup>

Im Rahmen der Diskussion hat sich gezeigt, dass Evaluationen nicht an der einzelnen Veranstaltung ansetzen sollten, wie dies noch im Rahmen der Lehrveranstaltungsbeurteilung geschehen ist, sondern an dem Fachbereich als Träger der Studienprogramme. Dabei stehen für die Lehrevaluation fünf Ziele im Zentrum:

1. Die Evaluation von fachbereichsinternen Maßnahmen, die der Selbstorganisation und der Sicherung von Qualitätszielen dienen,
2. Erarbeitung von Informationen über Schwachstellen und Stärken für die Fachbereiche zur Qualitätssteigerung,
3. Erarbeitung von Informationen über den Qualitätsstandard für Ministerien und sonstige Finanzierungsinstitutionen,
4. Informationen über den Werdegang von Studierenden als Kennzeichen für die Qualität der Ausbildung und als Information für zukünftige Studierende,
5. Informationen über die Profilbildung und das Leistungsniveau als Rechnungslegung für die „Tax Payer“.<sup>19</sup>

Gerade das erste Evaluationsziel birgt hierbei erheblichen Sprengstoff. Eine einheitliche Definition des Qualitätsziels lässt sich nämlich in der Literatur nicht identifizieren. Vielmehr lassen sich vier verschiedene Definitionen von Ausbildungsqualität unterscheiden:

1. International anerkannte und erfolgreiche Ausbildung möglichst vieler Studierender zu möglichst geringen Kosten,

2. Effektivität von Forschung und Lehre als Qualitätskriterium,
3. Erfüllung der Erwartungen der Studierenden als Konsumenten,
4. Erreichung der ex-ante selbst gesteckten Ziele.<sup>20</sup>

Die Frage, ob es einen über alle Fachbereiche und Studiengänge akzeptierten, generischen Qualitätsstandard jemals geben kann, ist sicherlich fraglich.<sup>21</sup> In der Literatur findet sich hierzu kein Konsens, was aufgrund der Vielzahl der rivalisierenden Interessen nicht verwunderlich ist.

Andererseits ist zu fragen, ob dies in einer sich wandelnden Hochschullandschaft, die verstärkt marktwirtschaftliche Elemente aufweist, überhaupt gefordert ist. Genau wie in amerikanischen Hochschulen, wo die Qualität einzelner Einrichtungen sich in den Bewerbungen auf Studienplätze und der wettbewerblichen Ausrichtung von Forschung und Lehre — also dem Profil — ausdrückt, könnte dies auch in Deutschland erfolgen. Zumindest bei den privaten Hochschulen aber auch in einigen innovativen öffentlichen Hochschulen lässt sich dies auch in Deutschland bereits feststellen.

Ausbildungsqualität müsste sich im Rahmen einer Lehrevaluation dann auch als Kongruenz von gesetzten und erreichten Zielen definieren. In der Definition der eigenen Ziele käme so die Ausrichtung des Fachbereichs im Wettbewerb mit Fachbereichen anderer Hochschulen zum Ausdruck. Gleichzeitig stärkt ein Evaluationsziel, das sich an der Erreichung selbst gesteckter Ziele orientiert, auch den wachsenden Autonomieanspruch der Hochschulen. Nur wenn es den Fachbereichen erlaubt ist, Alleinstellungsmerkmale, die sie von anderen Fachbereichen anderer Hochschulen abgrenzen, zu identifizieren und diese auch anzustreben, kann die Innovationskraft und Vielfalt der deutschen Hochschullandschaft erhöht werden.<sup>22</sup> Evaluation zielt somit auf die Entwicklung eines selbstreflexiven Korrektivs.

### 3.2 Methoden der Evaluation

Begreift man Evaluation primär als ein Selbststeuerungsinstrument der autonomen Hochschulen, dann hat dies erhebliche Konsequenzen auf die Evaluationsmethode.

<sup>16</sup> Ähnlich argumentieren auch Barz et al. (1997) Kap. 2.1.

<sup>17</sup> Vgl. ebenda.

<sup>18</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1998), 7f.

<sup>19</sup> So in Anlehnung an Kieser et al. (1996), 73 und Barz et al. (1997) Kap. 4.3.1.

<sup>20</sup> Vgl. Stamm (1999), 15–17.

<sup>21</sup> Ersatzweise wurde versucht, solche Standards in einige Rahmenprüfungsordnungen einzubauen. Dies ist sicherlich der falsche Ort, da diese nur die Vergleichbarkeit der Prüfungen garantieren soll.

<sup>22</sup> So auch Liebig (1999).

dik und das Vorgehen im Evaluationsprozess. Hier kann auf eine reichhaltige Diskussion in den USA verwiesen werden.<sup>23</sup>

In der Bundesrepublik hat sich ein am niederländischen Vorgehen orientiertes Modell mittlerweile als de facto Standard herausgebildet.<sup>24</sup> Dieses besteht aus einem dreistufigen Verfahren, das mit einer leitfadenstrukturierten Selbstevaluation beginnt, an die sich eine Peer Review anschließt. Abgeschlossen wird das Verfahren durch die Diskussion der Ergebnisse der Peer Review mit der evaluierten Einrichtung.

Der Vorteil des Verfahrens ist darin zu sehen, dass mit der Selbstevaluation der Anreiz geschaffen wird, dass die Mitglieder des zu evaluierenden Fachbereichs eine Erhebung und Reflektion ihres gesamten Angebots hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen vornehmen müssen. Die durch den Selbstevaluationsprozess ausgelösten fachbereichsinternen Diskussionsprozesse sind als ein wichtiges Ergebnis der Evaluation anzusehen.

Entsprechend wird in diesem Verfahren die Rolle der Peers auch eher als die eines Coaching Partners gesehen. Da die Peers selber Mitglieder der Scientific Community sind, sollten sie einen Einblick in die Anforderungen und Entwicklungen des jeweiligen Faches haben. Es muss dabei jedoch deutlich hervorgehoben werden, dass der Umstand an sich, dass jemand als Peer Mitglied der Scientific Community ist, für eine hohe Qualität seiner Arbeit noch nicht ausreichend ist. So zeigt die vielfach geäußerte Kritik an dem Peer Review Verfahren, dass darüber hinaus auch eine Evaluationskompetenz bei Peers im Rahmen eines lernenden Systems aufgebaut werden muss.<sup>25</sup>

Gleichzeitig sollte aber betont werden, dass der eigentliche Zweck einer Evaluation durch vielfach geforderte<sup>26</sup> hochschulfremde Evaluatoren kaum besser zu erreichen ist. Die Akzeptanz solcher Evaluatoren, ihre Kompetenz als Coach zu fungieren wie auch ihr Wissen über Entwicklungstrends in einer Fachrichtung reichen vielfach nicht aus, um die gewünschten Ziele zu erreichen.

### 3.3 Was ändert sich durch Evaluation?

Wird der Prozess der Evaluation in der beschriebenen Form konsequent eingeführt, so könnte dies im positiven Sinne zu folgenden Entwicklungen führen:

1. Der Evaluationsprozess führt zu einer besseren Abstimmung des Curriculums zwischen den Mitgliedern des Fachbereichs. Das Curriculum wird gestrafft, die Ausrichtung auf ein gemeinsames Profil gestärkt.
2. Die Autonomie der Hochschulen und ihrer Fachbereiche wird gestärkt. Durch eine konsequente Profilbil-

dung kann der Ressourceneinsatz legitimiert und die Ausrichtung belegt werden.

3. Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen und Fachbereichen wird gestärkt. Dies sollte mit einer gesteigerten Innovationskraft der Fachbereiche sowohl hinsichtlich ihres Forschungs- als auch Studienangebotes einhergehen.
4. Durch das mit der Profilbildung angestrebte Alleinstellungsmerkmal kann zu einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen führen.

Diese positiven Effekte der Evaluation können sich aber nur einstellen, wenn die Evaluationen nicht ohne Konsequenzen bleiben. Auch wenn wir die primäre Aufgabe von Lehrevaluationen in der Stärkung des fachbereichsinternen Diskurses und der Reflexion über die angestrebte Ausrichtung des eigenen Angebotes sehen, so muss dies doch Auswirkungen zeitigen. Dies ist aber vielfach an öffentlichen Hochschulen derzeit (noch) nicht möglich. Sollen Evaluationen aber nicht als Fehlinvestitionen in die Geschichte eingehen, so ist hier der Staat gefordert, Anpassungen vorzunehmen, die einerseits die Freiheit von Forschung und Lehre wahren; andererseits aber auch eine missbräuchliche Ausnutzung dieser Rechte verhindern.

## 4. Akkreditierung von Hochschulen und Studiengängen

Bei der Akkreditierung handelt es sich im Gegensatz zur Evaluation um ein gänzlich neues Instrument der Wissenschaftspolitik, das nur vor dem Hintergrund des Wandels in der Hochschullandschaft verstanden werden kann. Akkreditierung wurde folgerichtig auch erstmals im Zusammenhang mit der Einrichtung internationaler Studienabschlüsse diskutiert. Übernimmt man diese neuen Abschlüssen so liegt es nahe, sich auch an der ausländischen Praxis der Bewertung und „Genehmigung“ solcher Studiengänge zu orientieren, um die allgemeine Akzeptanz zu erhöhen. Es zeigte sich allerdings in der Diskussion sehr schnell, dass nicht nur die angestrebten internationalen Abschlüsse im Ausland selbst von ganz heterogener Art sind, so dass man gezwungen ist, auch bei der Orientierung am Ausland einen eigenen deutschen Weg zu gehen, sondern dass auch die Praxis der Akkre-

<sup>23</sup> Es ist der Verdienst von W. Beywl (1996), diese in die deutsche Diskussion eingebracht zu haben. Vgl. auch Sanders (2000). Beispiele durchgeführter Evaluationen finden sich bei ZEvA (1999). Eine vergleichende Übersicht für Europa findet sich bei Stamm (1999), 43–45.

<sup>24</sup> Vgl. Müller-Böling (1996) und Metzger/Nuesch (1997).

<sup>25</sup> Vgl. dazu Liebig (1999).

<sup>26</sup> Kieser et al. (1996).

ditierung in den anderen Ländern unterschiedlich gehandhabt wird und eine einfache Übernahme eines bewährten Modells nicht in Frage kam.<sup>27</sup>

Dies zeigt sich schon daran, dass das Verhältnis zwischen Autonomie der Hochschulen, dem Einfluss des Staates und dem des Arbeitsmarktes von Land zu Land unterschiedlich ausgeprägt ist. In der Abbildung 2 wird dies für England, die USA und Deutschland exemplarisch dargestellt.<sup>28</sup>

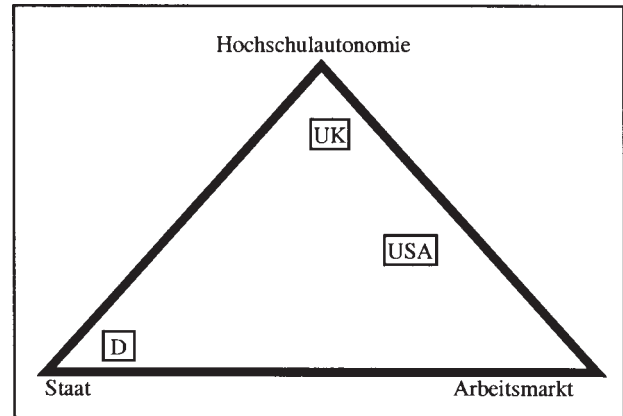
Während das deutsche System durch eine enge Anbindung der Hochschulen an den Staat und keinen direkten Einfluss des Arbeitsmarktes gekennzeichnet ist und auch deshalb bisher kein Akkreditierungsverfahren kennt, besitzen die englischen Hochschulen noch einen hohen Grad an Autonomie, auch in der Frage der Akkreditierung, der andererseits dazu führt, dass die Berufspraxis die Anerkennung bezüglich der Absolventen selbst regelt. In den USA sind die autonomen Hochschulen durch die externe Akkreditierungspraxis gezwungen, sich bei den Studiengängen stärker auf die Anforderungen aus der Praxis einzustellen ohne dabei vom Staat beeinflusst zu werden. Das nunmehr in Deutschland gestartete Akkreditierungsverfahren löst die Hochschulen tendenziell stärker aus der Verantwortung des Staates, stärkt die Autonomie der Hochschulen, zwingt diese aber zugleich, sich direkt und indirekt vermehrt den Anforderungen der beruflichen Praxis zu stellen. Im Gegensatz zu den USA wird der Staat aber noch eine stärkere Funktion behalten. Die Frage, ob und wie sich Hochschulen bzw. ihre Studiengänge der Akkreditierung stellen, entscheidet also, welcher Einfluss den Hochschulen, dem Staat und dem Arbeitsmarkt jeweils zukommt.

Wie das große Interesse an den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen zeigt — zurzeit sind nach Angaben der Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates etwa 440 Studiengänge geplant —, hat sich die Entwicklung in Deutschland längst von der ursprünglichen Intention entfernt, zur Förderung der internationalen Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland beizutragen. Es hat sich unseres Erachtens zu einem Ventil für einen langjährigen Reformstau entwickelt. Themen wie Anwendungsbezug/Berufsqualifikation, gestufte Ausbildung und das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten spielen dabei bei dieser Diskussion eine entscheidende Rolle.

Ähnliches gilt für die Akkreditierung, die sich zumindest in der aktuellen Diskussion aus der engen Verbindung mit den neuen Abschlüssen zu einer Diskussion um eine neue Platzierung der Hochschulen im oben skizzierten Kräftefeld entwickelt hat. Befürworter und Skeptiker streiten deshalb auch nicht um die Attraktivität des einen oder anderen ausländischen Modells, sondern um die Grundfrage des Verhältnisses der beteiligten Kräfte, vor allem der Rolle des Staates. Da die Akkreditierung von beste-

Abbildung 2

### Vergleich der Hochschulsysteme im Spannungsfeld von Arbeitsmarkt, Hochschulautonomiegrad und staatlichem Einfluss



henden Studiengängen nicht zwingend vorgegeben ist, reicht die Bandbreite der Positionen von der Nichteinführung selbst bei den neuen Abschlüssen bis zur angestrebten Ausweitung auf alle Studiengänge und Hochschuleinrichtungen. Auch die Akkreditierung eignet sich offensichtlich als Ventil für den Reformstau bei den bildungspolitischen Strukturen.

Akkreditierung hat sich zunächst in den USA entwickelt, einem Land, in dem der Staat gegenüber den Hochschulen nur eine untergeordnete Rolle spielt und der Bedarf nach Maßstäben für Hochschulbildung und „Markttransparenz“ bei den Abschlüssen auf nichtstaatlichem Wege befriedigt werden musste. Sie bezieht sich dort sowohl auf einzelne Abschlüsse als auch auf Fakultäten und in Teilaspekten (Organisation und Infrastruktur) auf ganze Hochschulen und entwickelt sich als System permanent weiter. Die Situation in Deutschland und anderen europäischen Ländern ist im Gegensatz dazu durch Bildung als öffentlicher Aufgabe und in öffentlicher Verantwortung gekennzeichnet. Es ist der Staat, der als Träger der Hochschulbildung für die Mindeststandards und die Gleichwertigkeit der Abschlüsse sorgt. Warum also sich an einem anderen System orientieren, das offensichtlich ganz anders strukturiert ist? Nicht zu Unrecht wird von den Skeptikern eingewandt, dass mit der Akkreditierung nicht nur ein neues Bewertungssystem eingeführt wird,

<sup>27</sup> Vgl. dazu u. a. Kieser, Alfred (2000), 5–7. Dies zeigen auch die Diskussionen im Akkreditierungsrat, in dem einer der Autoren als Mitglied vertreten ist.

<sup>28</sup> Die Skizze lehnt sich an ein Vorbild an, das einem noch unveröffentlichten Manuskript von Roland Richter und Klaus Schnitzer entnommen ist.

sondern ein grundsätzlicherer Strukturwandel impliziert oder gar auch gewollt wird, der mit Marktorientierung oder schlicht Amerikanisierung beschrieben wird.<sup>29</sup>

Unabhängig von dieser Frage ist die Einführung von Akkreditierung bei uns zunächst eine Reform von oben, die eng mit anderen Hochschulreformen verbunden ist. Die bereits angesprochene Entwicklung etwa im Dienstrecht verweist auf einen Rückzug des Staates aus den Hochschulen, einen gesteigerten Effizienzdruck und eine direktere Verantwortung der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft und nicht nur gegenüber dem Staat als deren Repräsentanten. Es liegt in der Logik dieser Reformtendenzen und hierbei besteht auch eine Anknüpfung an die Evaluationsdiskussion, die inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen stärker in die Autonomie der Hochschulen zu geben und diese von speziellen Instanzen bewerten zu lassen.

Dem bisherigen Weg der staatlichen Genehmigung und dem Instrument der Rahmenprüfungsordnungen, die die Vergleichbarkeit gleichnamiger Abschlüsse über die föderalen Landesgrenzen hinweg sichern sollen, wurde vielfach vorgeworfen, angesichts der wachsenden Bedeutung akademischer Berufsqualifikationen und dem Zwang, sich immer schneller auf neue Bedingungen in Gesellschaft und Wirtschaft einzustellen, zu langatmig, schwerfällig und innovationsfeindlich zu sein. Natürlich besteht in der Diskussion keine Einigkeit darüber, welcher Seite der schwarze Peter für vorhandene und vermutete Defizite gebührt, relative Einigkeit besteht allerdings über die Notwendigkeit, mit der Akkreditierung neue Wege beschreiten zu müssen.

#### 4.1 Ziele der Akkreditierung

Bezüglich der Einführung der Akkreditierung haben sich nun Kultusministerkonferenz (KMK) für die staatliche Seite und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für die Hochschulen über die wesentlichen Verfahrensschritte und Strukturen geeinigt. Dass es sich dabei zunächst vornehmlich nur um das Verfahren handelt, liegt daran, dass die wesentlichen Inhalte gerade nicht mehr politisch vorgegeben werden sollen, auch wenn die Politik selbst beim Verfahren beteiligt bleibt. Staatlich vorgegeben bleiben die gesetzlichen Regelungen des HRG sowie deren länderspezifische Umsetzungen (z. B. Hochschulzugangsvoraussetzungen für Studierende, Berufungsvoraussetzungen für Lehrende) sowie Vereinbarungen der Länder über die Studiendauer für die neuen Studiengänge, Bezeichnungen der Hochschulgrade und deren Hochschularten unabhängiger Charakter. Auch die allgemeinen Ziele der Akkreditierung wurden von der KMK festgelegt und vom Akkreditierungsrat als Prämissen festgelegt:

- Qualität zu sichern,
- Studierbarkeit nachzuweisen,

- Vielfalt zu ermöglichen, und
- Transparenz zu schaffen.<sup>30</sup>

Zur Etablierung und Überwachung des neuen Systems wurde mit der KMK/HRK-Vereinbarung ein Akkreditierungsrat gegründet, in dem Vertreter der Wissenschaft, des Staates, der Wirtschaft, vertreten durch Arbeitgeber und Gewerkschaften, sowie der Studierenden gemeinsam beraten und beschließen. Seine erste Aufgabe war es, Qualitätsdimensionen zu entwickeln, nach denen die zu akkreditierenden Studiengänge überprüft werden sollten und Kriterien für die Agenturen aufzustellen, die diese Überprüfung mit dem Ziel der Akkreditierung vornehmen sollen. Da die KMK auch vorgesehen hat, dass der Akkreditierungsrat in besonderen Fällen die Akkreditierung selbst vornehmen soll, wurde ihm zudem die (ordnungspolitisch umstrittene) Chance eingeräumt, selbst Erfahrungen mit diesen Kriterien zu sammeln.

Nach diesen Qualitätsdimensionen<sup>31</sup> müssen bei einem Antrag auf Akkreditierung Angaben gemacht werden zu:

1. Begründung des Studienganges (Zielsetzung, Bezüge zur Region, zum Arbeitsmarkt, Innovation usw.),
2. Struktur des Studiums und fachlich-inhaltliche Anforderungen (Inhalte, Dauer, Prüfungssysteme, Praxisbezüge, Modularisierung, Internationalität, Einsatz von neuen Medien usw.),
3. Personelle, sächliche und räumliche Ausstattung (Lehrkörper, Betreuungsrelationen, Bibliotheken, EDV, Finanzen usw.),
4. Qualitätssicherungsmaßnahmen (Betreuung, Evaluation, Verbleibsstudien, Berufsweganalysen usw.),
5. Studienbezogene Kooperation (Partnerschaften, Doppel-Abschlüsse usw.).

Anhand dieses Kataloges wird der Antrag überprüft, wobei nach der Überprüfung der Zielsetzung im Mittelpunkt vor allem die interne Konsistenz steht, die Frage also, ob es gelingt, die plausible Zielsetzung auch praktisch umzusetzen.

#### 4.2 Der Akkreditierungsprozess in Deutschland

Da sich in Deutschland das Akkreditierungssystem nicht über längere Zeit autonom und im Dialog und wechselseitiger Beeinflussung aller Beteiligten entwickeln und dadurch sich auch die notwendige Akzeptanz erarbeiten konnte, Akkreditierung aber auch nicht staatlich verordnet werden kann, muss sie ähnlich wie in der Evaluation

<sup>29</sup> So z. B. Franck (2000).

<sup>30</sup> Akkreditierungsrat (2000), 11.

<sup>31</sup> Akkreditierungsrat (2000), 12 ff.



als lernfähiges System konzipiert werden. In einem solchen System kann nicht eine Seite inhaltliche Standards vorgeben, ohne die Lernfähigkeit zu gefährden. Will man zudem nicht in das alte System der schwerfälligen Rahmenprüfungsordnungen oder staatlicher Detailregelung zurückfallen, muss ausreichend Spielraum für innovative Entwicklungen bleiben. Das Schwergewicht bei der Etablierung des neuen Systems muss deshalb wiederum analog zur Evaluation auf der prozeduralen Seite liegen und weniger bei den inhaltlichen Vorgaben.

Zu klären ist dabei wer akkreditieren darf und welche Vorgaben er dabei selbst beachten muss. Wie die Kriterien für die Agenturen zeigen, legt der Akkreditierungsrat das Hauptgewicht auf die Unabhängigkeit der Agenturen von Hochschulen, Berufsverbänden oder Wirtschaftsunternehmen. Überregionale und hochschulartenübergreifende Tätigkeit sollen ebenfalls den Einfluss partikularer Interessen reduzieren. Fachübergreifende Aktivitäten und Verbindungen zu ausländischen Erfahrungen sollen darüber hinaus sicherstellen, dass sich keine fachspezifischen oder nationalen Provinzen entwickeln und die Einheit des Hochschulwesens erhalten bleibt. Kostendeckung und Non-Profit-Orientierung der Akkreditierungsagenturen sollen sachfremde Einflüsse möglichst ausschalten.

Es ist sicherlich eine gewisse Skepsis angebracht, ob und wie damit bereits die gebotene Unabhängigkeit gewährleistet werden kann. Da Akkreditierung kein profitables Geschäft sein soll, können sich Initiativen zu Akkreditierungsagenturen nur aus dem Kreis der Interessierten heraus bilden. Dies sind in erster Linie die Hochschulen selbst, dann Berufsverbände oder die Abnehmer der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Die Gefahr sich an partikularen Interessen zu orientieren, zeigt nach unseren Erfahrungen die Geschichte der bislang akkreditierten Agenturen, denen der Akkreditierungsrat mit diversen Auflagen organisatorischer oder inhaltlicher Art zu begegnen versucht. Diese Auflagen bezogen sich bislang darauf, die rechtliche und organisatorische Unabhängigkeit der Agentur zumindest formal abzusichern und durch eine breite Trägerschaft und ein breites Tätigkeitsfeld der Agentur die Dominanz einzelner Interessen, vor allem aber mögliche Einflüsse der zu Akkreditierenden auszuschließen oder zumindest zu minimieren.

Auch für die Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen hat der Akkreditierungsrat Kriterien entwickelt, die neben der schon erwähnten institutionellen Unabhängigkeit und Breite des Tätigkeitsfeldes auch Fragen u. a. nach der Gewinnung der Gutachter, Einbeziehung der Arbeitsmarktparteien und Studierenden, internationale Kooperation, Methodik und Verfahren der Akkreditierung und die Kostenkalkulation und -transparenz enthalten.

Die Agenturen sind es, die das eigentliche Geschäft der Akkreditierung betreiben, wenn man von den Ausnahmefällen absieht, wo der Akkreditierungsrat selbst akkredi-

tiert, vor allem in Bereichen, für die es noch keine geeignete akkreditierte Agentur gibt. Analog zu den Zielen der Akkreditierung formulierte der Akkreditierungsrat für die Agenturen die folgenden Aufgaben:

- „Überprüfung und Feststellung von formulierten Mindeststandards sowie Sicherung der Qualität der Studienprogramme mit den Abschlüssen Bakkalaureus/Bachelor und Magister/Master durch Beurteilung der vorgelegten Konzepte sowie ggf. vorliegender interner und externer Evaluationsergebnisse bereits laufender Studiengänge;
- Berücksichtigung der Ausbildungsfunktion und Studierbarkeit der Studiengänge, insbesondere im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und auf absehbare Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern;
- Herstellung von Transparenz über das differenzierte Studienangebot der Hochschulen;
- Einhaltung von Mindeststandards für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren.“<sup>32</sup>

Neben der Problematik der Objektivität der Akkreditierer ist es auch schwierig, das Prinzip der Mindeststandards zu operationalisieren. Ziel der Akkreditierung soll ja nicht wie in der Evaluation die Identifikation von Stärken/Schwächenprofilen sein, sondern das ja/nein-Kriterium, dass der zu akkreditierende Studiengang Mindestanforderungen entspricht. Aber wer soll sie formulieren? Im gegenwärtigen System sind sie durch die gesetzlich vorgegebenen Inputgrößen wie Hochschulzugangsberechtigung, Studiendauer usw. kodifiziert und die Frage ist, ob weitere Kriterien nun hinzu genommen werden sollen oder eine formative Evaluation der tatsächlichen Ausbildungsqualität in dem oben definierten Sinne vorgenommen werden muss. Mit der Pflicht zur Qualitätssicherung und der damit impliziten Verzahnung zur Evaluation ist immerhin ein weiterer, allerdings wiederum nur prozeduraler Mechanismus eingebaut. Wie die Diskussion um die Methoden der Evaluation gezeigt hat, stellen sich Probleme der Vergleichbarkeit über die institutionellen Grenzen hinweg, wie sie für die Herausbildung und Anwendung von Mindeststandards allerdings unerlässlich wäre.

Ob dies aber bereits für die Sicherung von Mindeststandards ausreicht, muss sich zukünftig zeigen. Vor allem besteht so die Gefahr, dass sich durch unterschiedliche Standards der Agenturen nun doch ein Akkreditierungsranking herausbildet, je nachdem bei welcher Agentur man akkreditiert ist. Zwar verleihen die Agenturen nach dem jetzigen Verfahren das Siegel des Akkreditierungsrates selbst, da die Agenturen ja von diesem auch akkreditiert werden müssen, dies ist aber nur ein formaler Hinderungsgrund, da es jederzeit möglich ist, auf die spezielle Agentur hinzuweisen, die die Akkreditierung vorgenommen hat.

---

<sup>32</sup> Akkreditierungsrat (2000), 7.

Es deshalb immer wieder gefordert, doch einige Standards zu formulieren, an die sich die Agenturen bei ihrer ja/nein-Entscheidung zu halten haben. Noch gibt es allerdings keinen brauchbaren Vorschlag dafür und so bleibt der Spielraum bei ihrer Konkretisierung relativ hoch. Werden sie konkreter formuliert, so geraten sie schnell in das Fahrwasser der Rahmenprüfungsordnungen, das sie gerade verlassen sollen und die im Übrigen in ihrem Allgemeinheitsgrad keinesfalls so regulativ sind, wie ihnen heute oft vorgeworfen wird. Vor allem droht die Gefahr, dass Akkreditierung mit ihrem Ziel, Vielfalt zu ermöglichen, in Widerspruch gerät und auch ihr Ziel, Innovationen zu fördern, könnte davon tangiert sein.

Werden die Mindeststandards also sehr allgemein formuliert oder verzichtet man mehr oder weniger auf sie, so bleibt nur der Weg, den Schwerpunkt des zweistufigen Verfahrens (Akkreditierung der Akkreditierer und deren Akkreditierungstätigkeit selbst) auf die Zusammensetzung der relevanten Gremien und die Auswahl der Personen zu legen, bzw. diesen bei ihrer Tätigkeit beratend zur Seite zu stehen.

Dies hat durchaus eine nachvollziehbare Logik. Auch heute schon liegt die Festlegung der Standards für die akademische Ausbildung in der Hand der scientific community. Dies teilweise direkt durch die Lehrenden und ihre Diskussionen im Rahmen der Selbstverwaltung, teils indirekt durch ihre Teilnahme an staatlichen Kommissionen und Beraterkreisen. Der Einfluss der Politik selbst oder der Wirtschaft (Arbeitgeber und -nehmer) wird häufig überschätzt und setzt sich nur in dem Maße durch, wie diese Ansprüche und Forderungen im Hochschulbereich auch akzeptiert und umgesetzt werden. In Form der studiensteuernden Interessen der Studierenden können sie heute und könnten sie in Zukunft noch stärker wirksam werden, wenn die Hochschulen sich an diesen Interessen auch orientieren wollen oder müssen. Die akademische Welt muss auch nicht neu erfunden werden. Zu erwarten ist, dass sich die Peers an den heute eingespielten Standards orientieren, diese vielleicht zunächst sorgfältiger formulieren und damit auch transparenter machen, dann aber in wechselseitiger Kommunikation und Orientierung auch flexibel interpretieren und mit dem Blick auf ausländische Erfahrungen weiterentwickeln. Einseitige Anpassung kann hier nicht die Aufgabe sein, längst hat sich auch herumgesprochen, dass man im Ausland auch auf Deutschland blickt und dies durchaus mit positiven Augen.

Nicht nur das System muss sich als ein lernendes begreifen und einseitige Festlegungen vermeiden, auch die einzelnen Akteure müssen erst Erfahrungen sammeln und sich für die neuen Tätigkeiten qualifizieren. Auch wenn man hier von den ausländischen Erfahrungen profitieren kann, benötigt der zu entwickelnde, spezifische deutsche Weg auch sein eigenes qualifiziertes Personal. Dies kann nur aus den Hochschulen selbst heraus gebil-

det werden, wie es im Rahmen der Hochschulautonomie und -selbstverwaltung die Aufgabe der Hochschulen war und ist, ihre Studiengänge zu entwerfen, zu planen und in die Praxis umzusetzen. Wie schon bei der Evaluation, muss auch bei der Akkreditierung dieser Qualifikationsprozess organisiert und selbst überprüft werden.

#### 4.3 Was ändert sich durch Akkreditierung?

Wenn sich Akkreditierung langfristig durchsetzt, können sich folgende Veränderungen ergeben:

1. Stärkere Relevanz der output bzw. outcome Orientierung. Dies ist momentan noch schwierig, da die Akkreditierung mit der Einführung neuer Studiengänge gekoppelt ist, die per se nur eine vorläufige Akkreditierung erlauben. Allerdings können beantragende Hochschulen ihre bisherige Praxis, z. B. bei der Evaluation, in die Waagschale werfen. Auch die Praxis vieler Länder, die neuen Studiengänge vorbehaltlich einer späteren Akkreditierung zu genehmigen, verweist diese auf eine Akkreditierung nach einer gewissen Zeit. Spätestens bei der vorgesehenen Reakkreditierung nach einigen Jahren, wird die Realität der Studiengänge ein stärkeres Gewicht erhalten, als die Inputgrößen, die heute für die unbefristete, staatliche Genehmigung ausschlaggebend sind.
2. Der Zwang zur Reakkreditierung und das Bewusstsein, dass neben dem Anspruch auch die Wirklichkeit dokumentiert werden müssen, wird die interne Willensbildung stark verändern. Ein Fachbereich oder Studiengang ist nicht mehr nur eine Addition von individuellen Lehrenden. Vielmehr führt Gefahr des Scheiterns bei der Akkreditierung zu einer kollektiven Verantwortung. Der gegenwärtige Zustand des losen Zusammenhanges von wissenschaftlichen Solisten wird durch eine Profilbildung ersetzt, bei der es nicht um individuelle Forschungsleistungen, sondern das Angebot einer gemeinsamen Anstrengung, nämlich eines mit einer Identität ausgestatteten Qualifikationsangebotes geht.
3. Die scientific community begibt sich in einen direkteren und flexibleren Diskussionszusammenhang. Wirken sich heute Diskussionen über Qualifikationsinhalte und Standards zunächst nur lokal aus und brauchen breitere Innovationen den Umweg über diverse Gremien und staatliche Instanzen, so stellt die für die Evaluation und Akkreditierung notwendige Peer-Kultur eine neue Ebene der Selbstverständigung der Hochschulen und der Wissenschaft dar. In ihr werden sich schneller Standards entwickeln, Vielfalt ermöglicht und ggf. wieder reduziert, als bisher. Es sind weniger neue Kreise, die hier diskutieren und entscheiden, sondern andere Instanzen und Wege, auf denen dies geschieht.

4. Die Kommunikation zwischen Hochschulen und Gesellschaft wird intensiviert und auf kürzeren Wegen verbindlicher gestaltet. Die Einbeziehung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, der Zwang, sich mit dem Anwendungsbezug und den beruflichen Perspektiven auseinander zu setzen und dies auch zu dokumentieren, wird die heutige Ebene der allgemeinen bildungspolitischen Erklärungen rascher auf den Boden der Studienrealität bringen, als dies heute dem individuellen Gewissen der Lehrenden überlassen bleibt.
5. Es wird deutlicher und auch verbindlicher zu klären sein, welche Ressourcen für eine akzeptable Hochschulbildung notwendig sind. Die schleichende Unterfinanzierung, die in augenzwinkerndem Einverständnis von Staat und Hochschulen z. Z. akzeptiert wird, sollte keine akkreditierte Würdigung erhalten; umgekehrt wird durch Nichtakkreditierung auch manche kostenträchtige Nische geschlossen und die Mittel besserer Verwendung zugeführt. Dies darf nicht kurzschlüssig der wohlfeilen Kritik an Marktgesetzmäßigkeiten unterworfen werden. Auch der Staat als Kultur- oder Sozialstaat mit seinen vielfältigen Aufgaben ist Nachfrage, die aber spezifisch bedient werden muss und nicht als allgemeine Ausrede für alles und nichts ausgenutzt werden darf. Akkreditierung sollte deutlich machen, dass Qualität ihren Preis hat, aber auch, dass mangelnde Qualität nicht finanziert werden darf.
6. Akkreditierung zwingt zu einer schärferen Klärung des akademischen Selbstverständnisses. Hochschulen müssen sagen können, was sie wollen und wie sie ihre Ziele umsetzen können. Dabei kann eine innovationsfördernde Vielfalt und die dazugehörige Freiheit für die Einzelnen sinnvoll und notwendig sein. Vollständigkeit und Geschlossenheit eines Qualifikationsprozesses sind unrealistisch und zu unflexibel angesichts einer sich rasch ändernden Welt. Umgekehrt müssen die Konturen des Bildungszieles und das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Beiträge und die Funktionalität der Freiheitsgrade deutlich bleiben und den Maßstab für die positive Evaluation und Akkreditierung abgeben.

Ob sich diese Erwartungen erfüllen, ob sie überhaupt von allen oder den meisten geteilt werden, kann heute noch nicht beurteilt werden. Akkreditierung ist wie die Evaluation auch ein lernendes System, in dem es keine Lehrer und Schüler gibt. Zurzeit hat der Akkreditierungsrat eine maßgebliche Initiativfunktion. Hochschulen auf der anderen Seite reagieren zunächst kritisch und konstruktiv, die Agenturen stehen hierbei in der Mitte. Sie müssen die Vorgaben des Akkreditierungsrates umsetzen, sind aber vor Ort den Widerständen und dem Entgegenkommen der Hochschulen ausgesetzt und müssen mit diesen klären, wie eine realitätsgerechte Umsetzung der Vorgaben aussehen kann. Der Staat seinerseits steuert das Verfahren über den Grad und das Ausmaß, in dem

er Akkreditierung verpflichtend macht und sich gleichzeitig aus dem operativen Geschäft zurück zieht. Er steuert es aber auch über die Finanzen, denn Evaluation und Akkreditierung kosten Geld, auch wenn es als horizontaler Dienstleistungsaustausch der scientific community organisiert wird, Qualität hat auch auf dieser Ebene ihren Preis, den das Hochschulsystem zahlen muss.

In negativer Perspektive könnte befürchtet werden, dass sich die Mechanismen der Qualitätssicherung an den Widerständen der eingeschliffenen Hochschulkultur die Zähne ausbeißen. Nach wie vor kann man sich auf die staatlichen Inputvorgaben verlassen. Auch kann man Akkreditierung so formal interpretieren, wie dies vielen Prüfungssystemen passiert ist: man lernt für die Prüfung und nicht fürs Leben, man hat dann seinen Akkreditierungsbeauftragten, der dafür sorgt, dass man formal nichts falsch macht und man nicht durch die Maschen der Überprüfung fällt. Auch dies übrigens eine Gefahr allzu formalisierter Standards. Eine ähnliche Gefahr besteht darin, dass Hochschulen mehr mit dem Geschäft der Akkreditierung beschäftigt sind als mit ihren eigentlichen Aufgaben. Beide Gefahren sind nicht nur theoretisch gegeben, sondern lassen sich unseres Erachtens an ausländischen Erfahrungen bestätigen.<sup>33</sup> Ohne den Willen der Hochschulen und ihrer Angehörigen zu Qualität und deren Bezug zur Gesellschaft wird es nicht gehen. Qualität kann entwickelt und gesichert, in gewissen Grenzen auch gemessen und dokumentiert, wohl kaum aber verordnet und erzwungen werden. Dazu kommt: Was leicht dokumentiert und gemessen werden kann, muss nicht ebenso relevant für die Qualität des Studiums sein und eine immer engere Kontrolle mit immer mehr Aufwand stellt nicht nur das Verhältnis von Aufwand und Ertrag auf den Kopf, sondern droht das selbst gesteckte Ziel zu verfehlen.<sup>34</sup>

### **5. Akkreditierung und Evaluation: Probate Mittel zu einer Verbesserung der deutschen Hochschulen?**

Evaluation und Akkreditierung stellen eine Chance für die Reformierung deutscher Hochschulen dar. Dies gilt in einem besonderen Maße, da diese noch nicht durch eine lange Tradition verfestigt sind und somit eine Offenheit für Neuerungen besteht. Gerade die Diskussion um Mindeststandards bei der Akkreditierung und Qualitätsstandards bei der Evaluation zeigen, dass hier erhebliche Potentiale für eine Neugestaltung der deutschen Hochschullandschaft bestehen. Hierbei ist vor allem auf die Verzahnung von Evaluation und Akkreditierung zu achten. Auch wenn die Perspektive der beiden sich unterscheidet, so stellen sie doch komplementäre Elemente für eine Stärkung der deutschen Hochschulen dar.

<sup>33</sup> Alderman (1999), 79/80.

<sup>34</sup> Vgl. ebenda.

Diese Stärkung kann u. E. aber nur realisiert werden, wenn die innere Verfasstheit der Hochschulen und hierbei vor allem der Fachbereiche sich den Anforderungen aus Evaluation und Akkreditierung anpassen. Evaluation und Akkreditierung ohne Folge bildet eine Fehlallokation in höchstem Maße. Dies fordert von den Hochschulen aber die notwendige Einsicht, dass eine zukunftssträchtige Forschung und Lehre nur durch das gemeinsame Ziehen an einem Strang geleistet werden kann. Vernetzung der curricularen Angebote und der Forschungsarbeiten sind hier verstärkt gefordert.

Damit soll einem wissenschaftlichen Einerlei aber in keiner Weise das Wort geredet werden. Vielmehr dienen beide, Akkreditierung und Evaluation, gerade dem Ziel solche Kontroversen aufzubauen, die heute vielfach im „everyday-business“ untergehen. Gerade solche Hoch-

schulen, die in einer intensiven Kontroverse eine konsistente und zukunftsorientierte Profilbildung erreichen, werden ihr Forschungs- und Lehrangebot schärfen und im Wettbewerb der Hochschulen am besten abschneiden.

Sollte dies gelingen, dann bilden Akkreditierung und Evaluation probate Mittel zur Verbesserung der Angebote deutscher Hochschulen. Müden Evaluation und Akkreditierung jedoch in einen neuen Formalismus, der konsequenzenlos bleibt, dann sollten sie lieber unterlassen werden. Diese Gefahr ist u. E. jedoch relativ gering. Die wachsende Zahl privater Hochschulen wird dafür sorgen, dass der Wettbewerb der Hochschulen intensiver wird und die öffentlichen Hochschulen werden darauf reagieren müssen. Dass die Mehrzahl dazu in der Lage ist, dies steht u. E. nach ersten Erfahrungen außer Frage.

### Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat* (Hrsg.) (2000): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister - Mindeststandards und Kriterien; Bonn.
- Alderman*, Geoffrey (1999): Audit, Assessment and Academic Autonomy Revisited. In: HRK (Hrsg.), Leitbild der Hochschule — Qualität der Lehre; Fachtagung der Humboldt-Universität und der Hochschulrektorenkonferenz.
- Barz*, A. et al. (1997): Lehr- und Evaluationsberichte als Instrument zur Qualitätsförderung. Bestandsaufnahme der Evaluation der aktuellen Praxis.
- Beck*, Martin (1998): Studentenmobilität und Bildungsländer. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Spektrum Bundesstatistik, Bd. 12, 88–114.
- Beywl*, W. (1996): Anerkannte Standards und Leitprinzipien der amerikanischen Evaluation. In: Heiner, Maja (Hrsg.), Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg, 85–93.
- Eurydice — The Information Network on Education in Europe* (Hrsg.) (2000): Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards, Brüssel.
- Franck*, Egon (2000): Gegen die Mythen der Hochschulreformdiskussion — Wie Selektionsorientierung, Nonprofit-Verfassungen und klassische Professorenbeschäftigungsverhältnisse im amerikanischen Hochschulwesen zusammenpassen. In: ZfB-Ergänzungsheft, Nr. 3, 19–36.
- Gibbons*, Michael et al. (1994): The new production of knowledge, SAGE publications, London et al.
- Hochschulrektorenkonferenz* (Hrsg.) (1998): Evaluation — Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen, Dokumente & Informationen 1/1998, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz* (Hrsg.) (1999): „Viel Lärm um nichts“ — Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999.
- Hochschulrektorenkonferenz* (Hrsg.) (2000): Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium, Dokumente & Informationen 2/2000.
- Hörner*, Walter (1998): Studienerfolg, Studienabbruch und Studienkosten im internationalen Vergleich. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Spektrum Bundesstatistik, Bd. 12, 70–87.
- Kieser*, Alfred (1999): Erfahrungen mit der Evaluation in den Fächern — Was können die Fächer mit den Ergebnissen von Evaluation anfangen? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 1999, 55–63.
- Kieser*, Alfred (2000): Bachelor- und Master-Studiengänge in der BWL — eine Alternative zum Diplom? In: ZfB-Ergänzungsheft, Nr. 3, 1–18.
- Kromrey*, H. (1993): Studentische „Lehrevaluation“ — oder (nur) „Teilnehmerbefragung“ in Lehrveranstaltungen? — Methodische Probleme bei der Bewertung von Lehrqualität. In: Gralki, Heinz O., D. Grün, H. Hecht (Hrsg.), Evaluation schafft Autonomie, Berlin, 43–51.
- Liebig*, Volkmar (1999): EVA-Q2: Evaluationsprogramm zur Qualitätsverbesserung und Qualifizierung, Lenkungs Ausschuss der Studienkommission für Hoch-

- schuldidaktik an den Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.), Band 38, Alsbach.
- Marquardt, Regine* (1999): Evaluation als Baustein innovativer Hochschulpolitik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 1999.
- Metzger, C., C. Nüesch* (1997): Qualitätsleitfaden zur Evaluation von Prüfungen an der Universität St. Gallen.
- Müller-Böling, Detlef* (1996): Evaluation zur Rechnungslegung oder Qualitätsverbesserung? CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitsbericht 12.
- Sanders, James* (Hrsg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards, 2. Aufl. Opladen.
- Stamm, Magrit* (1999): Forschung und Dienstleistung an Fachhochschulen: Evaluation und Entwicklung, Wien et al.
- Vught, Frans A. van* (1997): The Humboldtian University under Pressure. In: Alrichter, H. et al (Hrsg.), Hochschulen auf dem Prüfstand: Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen, Innsbruck/Wien, 48–87.
- Wissenschaftsrat et al.* (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik.
- ZEVA* (Hrsg.) (1999): Evaluationsbericht: Lehre und Studium in den Fächern der Wirtschaftswissenschaften.

**Accreditation and Evaluation of German Universities —  
An ideal way for the transformation of German Universities?**

**Summary**

*The paper discusses the introduction and consequences of the use of evaluation and accreditation in German universities. The paper argues that evaluation and accreditation show both sides of a coin. They aim at different objectives. Whilst accreditation aims at a yes/no decision in regard to the fulfilment of criteria, evaluation intends to generate a strength/weakness profile. The profile will be used to enhance the quality provided by the university. The success of accreditation and evaluation primarily depends on the impact of its results. Only if the results will initiate a learning process that shapes a clear market profile of the departments the use of accreditation and evaluation will create positive returns.*