

Wolter, Andrä; Kerst, Christian

Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 135-155. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)

urn:nbn:de:0111-opus-72744



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

<i>Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt</i> Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz	7
Bereiche	
<i>Wolfgang Tietze</i> Qualitätssicherung im Elementarbereich	16
<i>Hartmut Ditton</i> Qualitätssicherung in Schulen	36
<i>Olaf Köller</i> Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands	59
<i>Thomas Olk/Karsten Speck</i> Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik	76
<i>Philipp Gonon</i> Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz	96
<i>Klaus Meisel</i> Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	108
<i>Lutz von Rosenstiel</i> Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung	122
<i>Andrä Wolter/Christian Kerst</i> Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse	135
<i>Bernhard Schmidt</i> Qualität der Lehre an Hochschulen	156
<i>Rudolf Tippelt</i> Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft	171

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu
Prozessindikatoren am Beispiel der Schule 190

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens
(und Scheiterns) aus internationaler Sicht 210

Andrä Wolter/Christian Kerst

Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland

Eine Policy-orientierte Analyse

1. Akkreditierung als Element der Hochschulreform

Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre befindet sich das deutsche Hochschulsystem in einer tiefgreifenden Phase der Umgestaltung, die nahezu jedes seiner Systemelemente einbezieht – von der Struktur des Hochschulsystems über die Hochschulzulassung, die Organisation des Studiums und die Abschlüsse bis hin zur Hochschulfinanzierung und zum Steuerungs- und Managementregime der Hochschulen. Die Etablierung von Institutionen und Verfahren der Qualitätssicherung, die dem deutschen Hochschulsystem im Bereich der Lehre und des Studiums (anders als in der Forschung) bis in die 1990er Jahre hinein weitgehend fremd waren, sind ein Teil dieses Prozesses. Der weit ausgreifende Charakter der sich gegenwärtig vollziehenden Veränderungen lässt es in einer historischen und international vergleichenden Perspektive durchaus als gerechtfertigt erscheinen, hier von einer fundamentalen Transformation des deutschen Hochschulsystems zu sprechen (zum Begriff der Transformation vgl. Jarausch 1983; Wittrock 1993; Wolter 1999; Kogan u.a. 2006).

Der wichtigste Grund für diesen Umbruch ist ein kumulativ über Jahrzehnte aufgebauter Reformdruck, der teilweise durch Nicht-Reform oder auf halbem Wege stecken gebliebene Partialreformen, teilweise durch eine sich auswachsende staatliche Überregulierung bei tendenzieller Unterfinanzierung der Hochschulen, nicht zuletzt aber durch europäische Anpassungsprozesse hervorgerufen wurde. In der Studienreform, einer schon seit den 1960er Jahren virulente Aufgabe, kam es zwar in den 1970er und 1980er Jahren zu zahlreichen Empfehlungen und Modellversuchen, auch zu neuen Rahmenprüfungsordnungen, jedoch selten zu den erforderlichen grundsätzlichen Veränderungen in der Struktur der Studiengänge und in der Organisation des Studiums. Die Studienreform wurde von den deutschen Hochschulen lange Zeit eher erlitten als aktiv vorangetrieben oder gestaltet. Qualitätssicherung fasste über die traditionellen Formen der Input-Steuerung hinaus ebenfalls nur zögerlich Fuß.

Es kommt hinzu, dass neben intentional herbeigeführten, politisch angestrebten Reformen die Entwicklungsdynamik des deutschen Hochschulsystems durch eine Reihe latenter, nur teilweise direkt geplanter Veränderungen bestimmt wird. In erster Linie gilt dieses für die seit den 1960er Jahren eingetretene massive Expansion der Studiennachfrage und das starke Wachstum des gesamten Hochschulsystems, das um die Jahrtausendwende einen neuen Höhepunkt erreichte (vgl. Konsortium Bildungsberichterstat-

tung 2006, S. 105 ff.). Die Hochschulexpansion hat ja nicht nur zu einer enormen quantitativen Erweiterung, sondern zu einem Funktions- und Identitätswandel der Hochschulen¹ geführt, der mit einem Verlust an Einheitlichkeit durch mehr Vielfalt einherging. Das enorme Wachstum des Systems – 1960 gab es in Deutschland 75 Hochschulen (ohne Pädagogische Hochschulen) mit 220.000 Studierenden, 2003 waren es 366 Hochschulen mit knapp über 2 Millionen Studierenden – hat in Deutschland den Reformdruck in Richtung stärkerer institutioneller Differenzierung und curricularer Diversifizierung der Programme wesentlich verstärkt, dem die tatsächliche Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten allerdings nur zögerlich gefolgt ist. „Expansion und Differenzierung sind komplementäre Prozesse, die den Entwicklungspfad moderner Bildungssysteme bestimmen“ (Windolf 1990, S. 109). Mit einer stärkeren Differenzierung werden jedoch neue Anforderungen an Vergleichbarkeit und Anerkennung von Institutionen oder Programmen aufgeworfen (vgl. Teichler 2005a). Akkreditierungsverfahren werden deshalb häufig als eine Antwort auf diese neue Vielfalt gesehen.

Trotz oder gerade wegen der vielfältigen Reformen mit ihren zum Teil noch unbekannt Nebenfolgen sind die zukünftigen Konturen des deutschen Hochschulsystems – nicht zuletzt unter dem Vorzeichen seiner Re-Föderalisierung – bislang nur in Umrissen zu erkennen (vgl. Wolter 2004). Die neuen Einrichtungen und Verfahren zur Akkreditierung von Studiengängen sind ohne Zweifel ein „gewollter“ Teil dieses Wandels. Zusammen mit anderen Verfahren (z.B. der Lehrevaluation) gehört Akkreditierung – zum einen – in den übergreifenden Rahmen neuer Modelle, Institutionen und Prozeduren der Qualitätssicherung innerhalb des deutschen Hochschulsystems. Zum anderen wurde ihre Einführung insofern durch den Bologna-Prozess beschleunigt, als sich Akkreditierung in Deutschland primär auf die neuen Studiengangstypen kapriziert. Akkreditierung wird etwa seit Mitte der 1990er Jahre zu einem zentralen hochschulpolitischen Thema. Seit 1998 hat sie schrittweise festere institutionelle Gestalt angenommen (vgl. dazu Abschnitt 3).

Akkreditierung – so lautet die überzeugende Definition, die Michael Daxner vorgeschlagen hat – „(...) ist der begründete, widerrufbare und auf nachvollziehbaren Kriterien aufbauende Vertrauensvorschuss (Kredit), den die Gesellschaft bzw. der Staat den Institutionen gibt“ (Daxner 1999, S. 47).

Im internationalen Vergleich fällt immer wieder auf, dass Deutschland bei Innovationen im Hochschulsystem häufig eine „verspätete Nation“ ist. Gerade am Beispiel von Qualitätsbewertung und -sicherung lassen sich exemplarisch einige der historisch gewachsenen Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems aufzeigen (vgl. Teichler 2002a).

- Ihre starke Forschungsorientierung galt in der Humboldtschen Traditionslinie der Einheit von Forschung und Lehre weithin als eine international anerkannte Stärke der deutschen Universitäten, welche gleichsam als Nebenprodukt eine hohe Qualität

1 In der viel zitierten Formulierung von Martin Trow aus dem Jahr 1973: „from elite to mass higher education“ (Trow 1973).

der akademischen Lehre verbürgte. Forschungsbasierung der Lehre wurde daher gleichsam als funktionales Äquivalent anderer Verfahren der Qualitätssicherung gesehen. Tatsächlich haben sich jedoch mit der zunehmenden Spezialisierung der Forschung, unter dem Druck der „Massenuniversität“ und mit der „Curricularisierung“ der Studiengänge Forschung und Lehre immer weiter voneinander entfernt. Unter den Bedingungen eines funktionsdifferenzierten Hochschulsystems sichert hohe Forschungsqualität allein keine entsprechend Lehrqualität mehr, weil sich der alltägliche Lehrbetrieb weitgehend von einem unmittelbaren Forschungsbezug entkoppelt hat.

- Eng damit verbunden war die Annahme, dass sich die deutschen Hochschulen – innerhalb ihrer beiden Sektoren, den Universitäten und den Fachhochschulen – durch eine weitgehende Einheitlichkeit der Studiengänge und Standards auszeichnen und sich daher auch in ihrer Qualität nur wenig voneinander unterscheiden. Anders als in stark stratifizierten Hochschulsystemen waren Rangabstufungen zwischen Hochschulen in Deutschland mehr von informeller als von substanzieller Bedeutung. Tatsächlich zeigen sich jedoch erhebliche Unterschiede nicht nur in der Reputation, sondern auch in der Qualität der Studienangebote (und in der Praxis der Lehre) zwischen den wie auch innerhalb der einzelnen Hochschulen. Allerdings waren solche Unterschiede wenig transparent, und sie hatten keine strukturelle Bedeutung. Einheitlichkeit als Norm hat sich im Zeichen von Expansion und Differenzierung überlebt.
- Zu den internationalen Auffälligkeiten des deutschen Hochschulsystems gehört auch die dominante Rolle des Staates, der nicht zuletzt durch rechtliche Normierung und durch seine Verfahren der Input-Steuerung für eine Mindestqualität und hohe Gleichförmigkeit sorgen sollte. Auch hier hat sich eine gewisse Ernüchterung eingestellt. Die staatliche Regulierung ist nicht nur oft in Überregulierung umgeschlagen, die Innovationen eher behinderte als beförderte. Eine noch so machtvolle staatliche Steuerung hat im Übrigen nicht verhindern können, dass die Qualität des Studiums keineswegs über jeden Zweifel erhaben ist. Institutionelle Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen ist in Deutschland tendenziell unterentwickelt. Die „Kritik am traditionellen System der staatlichen Genehmigung“ mit umständlichen und ermüdenden Prozeduren ist ein starkes Motiv für die Einführung von Akkreditierungsmechanismen in Deutschland gewesen (vgl. Kehm 2007, S. 80).

2. Kontexte der Akkreditierung: Qualität, Steuerung, Europäisierung und Differenzierung

In der Einführung und Institutionalisierung studiengangbezogener Akkreditierung in Deutschland manifestierten sich mehrere Entwicklungsstränge aus der hochschulpolitischen Reformdebatte der letzten 15 Jahre. An erster Stelle ist hier gewiss die Funktion von Akkreditierung im Kontext von Qualitätssicherung zu nennen. Zweitens bedeutet

Akkreditierung einen veränderten Steuerungsmodus, von dem eine – vorsichtige – Deregulierung ausgeht, indem bislang von staatlichen Behörden wahrgenommene Funktionen auf neue intermediäre Einrichtungen übergehen. Drittens hängt die Etablierung von Akkreditierungsverfahren eng mit dem Bologna-Prozess, überhaupt mit der wachsenden Internationalisierung der Hochschulen zusammen. Und viertens schließlich steht Akkreditierung in einem Zusammenhang mit der stärkeren institutionellen Differenzierung des Hochschulsystems.

Studiengangsbezogene Qualitätssicherung: Martin Trow hat das Aufkommen des Qualitätsthemas als Anzeichen dafür interpretiert, dass eine Gesellschaft ihr Vertrauen verliert, Hochschulen würden ohne intervenierende Maßnahmen gleichsam automatisch „Produktqualität“ garantieren (vgl. Trow 1996), auch wenn umgekehrt das Nicht-Vorhandensein spezieller Verfahren von Qualitätssicherung selbstverständlich nicht als Zeichen eines besonderen Vertrauens interpretiert werden kann. Im Blick auf die spezifisch deutsche Entwicklung lässt sich hinzufügen, dass auch das Vertrauen in die Wirksamkeit der herkömmlichen Instrumente staatlicher Input-Steuerung abgenommen hat. Seit den späten 1980er Jahren setzte sich das Qualitätsthema in Deutschland in verschiedenen Facetten mehr und mehr in Hochschulpolitik, Hochschulforschung und Hochschuldidaktik durch – zunächst in der Variante „Kriterien und Praxis guter Lehre“.

Studiengänge und ihre Qualität standen zunächst ganz am Rande, wenn sie überhaupt schon vorkamen. In den 1990er Jahren lässt sich dann eine zunehmende Etablierung von Verfahren der Lehrevaluation beobachten, sowohl an einzelnen Hochschulen wie auch in hochschulübergreifenden Verbänden und Einrichtungen. Dabei löste sich der Horizont langsam von der Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen und der Praxis der Lehre und erweiterte sich in Richtung Studium und Studiengangevaluation (vgl. Reissert 1994; Carstensen/Reissert 1995). Mit dem Bologna-Prozess kamen der Studiengang und dessen Struktur endgültig in den Brennpunkt des Interesses, wobei in Deutschland durchaus schon weit vor der legendären Bologna-Konferenz (1999) eine lebhaftige Debatte über eine Studienstrukturreform und die Einführung eines konsekutiven Studienmodells geführt wurde.

Der Paradigmenwechsel „vom Lehren zum Studieren“ hat ohne Zweifel die Institutionalisierung von Akkreditierungsverfahren befördert. Kennzeichnend für Deutschland ist jedoch, dass in den letzten 10 bis 15 Jahren sowohl auf Hochschul- wie auf Länderebene unterschiedliche, häufig parallele Verfahren und Einrichtungen der Qualitätssicherung etabliert wurden, bedingt nicht zuletzt durch eigenständige Wege der Länder (vgl. Hartwig 2003). Dadurch ist ein System „multipler Qualitätsbewertung“ entstanden, das gelegentlich schon Züge „eines superkomplexen Systems“ zeigt (vgl. Teichler 2003, S. 213 ff.), verbunden mit der Entstehung einer „neuen Qualitätsbürokratie“ (vgl. Nickel 2006). So können Qualitätsbewertung, Evaluation und Qualitätssicherung nicht nur auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen stattfinden – von der einzelnen Lehrveranstaltung über einen Studiengang, eine Fakultät bzw. einen Fachbereich bis hin zu ganzen Hochschulen – sie stehen auch in sehr unterschiedlichen Handlungskontexten, die von Berufungsentscheidungen über Studienangebots- und Programmplanung bis hin zur Hochschulfinanzierung und Mittelverteilung reichen.

Zu dieser Vielfalt zählen neben der Akkreditierung von Studiengängen die herkömmlichen Verfahren von Lehrevaluation und studentischer Lehrveranstaltungs-kritik, studiengang- bzw. hochschulübergreifende Evaluationsnetzwerke, medienwirksam aufbereitete Rankingverfahren oder Lehrberichte aller Art. Im Kontext der neuen Steuerungsverfahren geht es um indikator- bzw. kennzahlenorientierte Mittelzuweisung, die immer auch eine evaluative Komponente enthält, um die Evaluation von Zielvereinbarungen oder Hochschulverträgen und neuerdings – als Konsequenz leistungsbezogener Besoldung – um individuelles „assessment“ von Hochschullehrerleistungen. Darüber hinaus werden von Zeit zu Zeit einzelne Hochschulen oder sogar die ganze Hochschullandschaft eines Landes einer Qualitätsbewertung unterzogen. Schließlich bestehen auch die schon seit langem vorhandenen Formen anlassbezogener Qualitätsbewertung (z.B. bei Forschungsanträgen, Berufungen oder Publikationen) fort (vgl. Teichler 2003).

Akkreditierung als Element des neuen Steuerungsmodells: In vielen OECD-Ländern sind in den letzten 10 bis 15 Jahren Reformen durchgeführt worden, mit denen neue Einrichtungen und Verfahren der Steuerung von Hochschulen auf der System- oder der institutionellen Ebene etabliert wurden (vgl. OECD 2003). Diese Reformen, häufig unter dem Begriff „governance“ diskutiert und analysiert (vgl. Braun/Merrien 1999; Kehm/Lanzendorf 2005, 2007), verfolgen in der Regel das Ziel, den Umfang der staatlichen Autorität und Kontrolle zu verringern und die institutionelle Autonomie und Verantwortlichkeit der Hochschulen und die Bedeutung wettbewerbsförmiger Mechanismen zu vergrößern. In der vergleichenden Hochschulforschung wird seit Burton Clarks viel zitiertem „triangle of coordination“ (vgl. Clark 1983, S. 143) gerade Deutschland immer wieder als Musterbeispiel für ein Hochschulsystem zitiert, in welchem staatlicher Autorität und akademischer Oligarchie ein sehr starker, Markt und Universitätsmanagement (ein Akteur, der in Clark's Dreieck nicht explizit erwähnt wird) dagegen ein schwacher Einfluss zukommt. Vor diesem Hintergrund besteht die mit der Einführung des neuen Steuerungsmodells in Deutschland verbundene Zielsetzung genau darin, in diesem Kräftefeld, eher ein Parallelogramm als ein Dreieck, den Einfluss der beiden bislang einflussreichsten Akteure – Staat und „academic community“ – zu verringern und demgegenüber den der anderen beiden Akteure, Management und Markt, zu verstärken (vgl. Wolter 2007).

In den späten 1960er und in den 1970er Jahren erfuhr der staatliche Einfluss im Hochschulsystem in der Folge des starken Wachstums, der neuen Hochschulgesetzgebung und der staatlichen Hochschulreformen einen erheblichen Zuwachs – in Form zunehmender Verrechtlichung (durch die Hochschulgesetze und Rechtsprechung), Bürokratisierung (durch administrative Detailsteuerung) oder anderer Regulierung (z.B. durch kameralistische Haushaltsführung). Die staatliche Kapazität stieß mehr und mehr an ihre Grenzen, ein zunehmend komplexeres Hochschulsystem und dessen sich verschärfende Entwicklungsprobleme überhaupt noch „beherrschen“ zu können. Insofern bildet Deregulierung oft einen eher reaktiven Handlungstypus, der primär der Erfahrung eigener begrenzter Handlungsfähigkeit entspringt.

Das sogenannte neue Steuerungsmodell sieht nun eine Reihe neuer Verfahren vor, welche direktive staatliche Steuerung reduzieren und die Selbststeuerungsmöglichkeiten

der Hochschulen vergrößern sollen. Input-orientierte Steuerung (z.B. durch die o.g. Form der Studiengangsgenehmigung oder die Praxis einer weitgehend leistungsunabhängigen, inkrementalistisch-diskretionären Mittelallokation) sollen von stärker ergebnis- und leistungsorientierten Steuerungsverfahren abgelöst werden; an die Stelle administrativer Detailsteuerung soll zielorientierte, strategische Steuerung treten. Die verschiedenen Verfahren, die im Rahmen des neuen Steuerungsmodells praktiziert werden, lassen sich zu zwei Hauptgruppen zusammenfassen; die Terminologie ist in Deutschland nicht ganz einheitlich: (1) verschiedene Formen des Kontraktmanagements (z.B. Hochschulverträge, Leistungs- und Zielvereinbarungen) und (2) die Modelle und Instrumente einer stärker leistungsorientierten, indikatorgestützten Mittelverteilung, verbunden mit einer höheren Flexibilität der Haushaltsführung (vgl. Leszczensky 2004; Orr 2007; Orr/Jäger/Schwarzenberger 2007; Wolter 2007; Ziegele 2002, 2006).² Damit gehen erhebliche Verschiebungen in der Autoritätsstruktur und im Kräftefeld der Hochschulen einher, insbesondere zwischen „academic community“ und institutionellem Management, wovon in erster Linie die neue Klasse der „executives“ in der Hochschule (vgl. Wolter 1999, S. 40ff.), der neuen managementorientierten Hochschulprofessionen, insbesondere auf der zentralen Leitungsebene, profitiert, die zum wichtigsten Träger des neuen Steuerungsmodells geworden ist.

Qualitätsentwicklung findet damit unter neuen Rahmenbedingungen statt. Sie wird zunächst stärker als je zuvor eine Gestaltungsaufgabe der Hochschulen, ohne allein auf die herkömmliche staatliche Input-Steuerung angewiesen zu sein. Diese Form der Deregulierung – vom Staat zu den Hochschulen – geht dabei in vielen Staaten gleichsam nach dem Gegenstromprinzip mit der Einführung neuer Instanzen und Verfahren der Kontrolle und Koordination zwischen Hochschule und Staat einher. Die maßgebliche Idee dabei besteht darin, eine stärkere Rechenschafts- und Transparenzpflicht der Hochschulen hinsichtlich der Qualität ihrer Leistungen, hier in der Lehre und Ausbildung, gegenüber Staat und Gesellschaft zu verankern. Mehr Autonomie und größere Rechenschaftspflicht werden dabei als zwei Seiten derselben Medaille angesehen. In den 1990er Jahren hatte sich hierfür das Konzept „accountability“ eingebürgert, ein mehrdeutiger Begriff, der im Kern die ex-post-Legitimation gesellschaftlicher Ressourcen durch Leistungstransparenz, Nachweis der Zielerreichung und effektiver und effizienter Leistungserbringung meint (vgl. Hüfner 1991). Ergebnis- und wirkungsorientierte Steuerung verlangt jedenfalls nach neuen Formen der Koordination und der Rechenschaftslegung. Dabei kann es sich um beteiligungsorientierte Formen der Koordination (z.B. durch Hochschulräte) oder um neue Formen des Berichtswesens (z.B. Hochschulberichte, Kosten-/Leistungsrechnung, Leistungs- und Ausstattungsvergleiche) handeln.

In Deutschland wie in vielen anderen Staaten bildet die Einführung nationaler oder dezentraler Mechanismen der Qualitätssicherung, der Evaluation und Akkreditierung einen festen Teil dieses Prozesses. Bei der Akkreditierung sind historisch zumeist solche

2 Modelle und Verfahren der externen Steuerung – auf der Ebene zwischen Land und Hochschule – finden ihre Fortsetzung in analogen Praktiken der hochschulinternen Steuerung, worauf hier aber nicht weiter eingegangen werden soll.

Staaten vorangegangen, in denen eine eher heterogene Hochschullandschaft und eine gering ausgeprägte öffentliche Verantwortung für die Hochschulen bestehen. Während Akkreditierung in der „bunten“ Hochschullandschaft der USA ein schon seit Jahrzehnten gebräuchliches, eher staatsfernes Verfahren ist (vgl. Myers u.a. 1998), haben inzwischen auch solche OECD-Länder, in denen der Staat traditionell eine starke Rolle als Steuerungsinstanz im Hochschulsystem ausübte, Evaluation und Akkreditierung als Teil einer stärkeren institutionellen Selbststeuerung der Hochschulen eingeführt oder verstärkt.

Bologna-Prozess und Internationalisierung: Der Bologna-Prozess hat die Einführung von Institutionen und Verfahren der Qualitätssicherung in Deutschland zusätzlich zu den gleichsam autochthonen Anstößen unterstützt. Von vornherein umfasste das ambitionierte Projekt, einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, über die Struktur der Studiengänge und der Abschlüsse hinaus auch die Qualitätssicherung als zentrales Aktionsfeld (vgl. Teichler 2005b; Wolter 2006). Schon die ursprüngliche Bologna-Deklaration (1999), die am Ausgang dieses Prozesses steht, postulierte das Ziel, die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung zu fördern. Die nachfolgenden Bologna-Konferenzen – von Prag (2001) bis London (2007) – griffen dieses Ziel immer wieder auf. So wurde in Prag erstmals, wenn auch noch in recht allgemeiner Form, die Notwendigkeit herausgestellt, Szenarien für die wechselseitige Akzeptanz von Evaluations- und Akkreditierungsmechanismen zu entwickeln. Das Communiqué der Berlin-Konferenz (2003) forderte explizit, dass nationale Qualitätssicherungssysteme neben Evaluation immer auch Akkreditierung oder Zertifizierung als wesentliche Elemente umfassen müssen. Im Communiqué der Bergen-Konferenz (2005) wird nachdrücklich die Bedeutung nationaler Agenturen für diesen Prozess hervorgehoben.

In Bergen wie in der bislang letzten Nachfolgekonferenz in London (2007) wurden die vom European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQUA) entwickelten „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (deutsche Fassung vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2006) explizit zu einem zentralen Teil des Bologna-Prozesses erhoben. In Europa – wie im übrigen auch in der außereuropäischen Hochschulwelt – hat sich in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle der Qualitätssicherung durch Evaluation und Akkreditierung ausgebildet, einschließlich einer Reihe nationaler, zum Teil dezentraler Agenturen, die für die Qualitätssicherung zuständig sind (vgl. Schwarz/ Westerheijden 2004a). Die Empfehlungen der ENQUA zur internen und externen Qualitätssicherung sowie für europäische Standards für externe Qualitätsagenturen spiegeln nicht nur das Bemühen um eine stärkere europäische Koordinierung wider, basierend auf gemeinsamen Standards und Kriterien, als Teil des europäischen Harmonisierungs- und Mobilitätsprojekts. Darüber hinaus zeigen diese Empfehlungen, dass sich neben der Programm- und Studiengangorientierung die Frage der Anerkennung externer Qualitätssicherungsagenturen und die nach den hochschuleigenen Qualitätsmanagementkonzepten mehr und mehr in den Vordergrund schiebt.

In Deutschland wurde die Studienreform als Aktionsfeld des Bologna-Prozesses mit der ebenfalls durch Bologna aufgeworfenen Frage der Qualitätssicherung in der Weise

verknüpft, dass sich das neue Verfahren der Akkreditierung im wesentlichen auf die neuen Studiengangsformen mit den Abschlüssen Bachelor und Master konzentriert (und nur im Ausnahmefall andere Abschlüsse umfasst). Die Einführung von Akkreditierungsmechanismen ist hier vor dem Hintergrund zu sehen, dass in Deutschland die Besorgnis weit verbreitet war, ein Studium an deutschen Hochschulen sei angesichts der international wenig kompatiblen Studiengangsstrukturen und Abschlüsse und der fehlenden Kontrolle und Transparenz hinsichtlich der Qualität der Lehre und der Studienangebote für ausländische Studienbewerber/-innen wenig attraktiv.

Gerade Akkreditierung und Zertifizierung von Studiengängen galten neben weltweit anerkannten Abschlüssen als eine wesentliche Voraussetzung für hohe internationale Akzeptanz und Konkurrenzfähigkeit. International kompatible Abschlüsse und akkreditierte Studiengänge sollten die erwünschte Mobilität von Studierenden nach Deutschland („incoming“) fördern. Tatsächlich haben sich die deutschen Hochschulen schon vor Bologna erfolgreicher auf dem globalen Bildungsmarkt behaupten können, als es den Befürchtungen entsprach. Zahl und Anteil ausländischer Studienanfänger/-innen sind seit Anfang der 1990er Jahre stark angewachsen, auch unter Abzug der sogenannten „Bildungsinländer/-innen“. Seit 2004 ist die Zahl, ironischerweise mit fortschreitender Implementation der neuen Studiengänge, leicht rückläufig (vgl. DAAD/HIS 2007, S. 24; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 273). Akkreditierung kann aber für die Hochschulen durchaus eine Art Marketinginstrument sein, mit dem sie auf dem internationalen Bildungsmarkt werben können.

Differenzierung und Profilbildung: Die herkömmliche Form der staatlichen Genehmigung von Studiengängen, normiert an Rahmenprüfungsordnungen, führte nicht nur zu einer ausgeprägten Standardisierung der Programme, sondern auch zu umständlichen und langwierigen Prozeduren für Studiengangsreformen. Die Entwicklung besonderer institutions- oder programmspezifischer Studiengangsprofile war unter diesen Umständen kaum möglich; vielmehr folgten Studiengänge im Wesentlichen dem Muster „to offer more of the same“. Dieser Zwang zur Vereinheitlichung biss sich mehr und mehr mit der gegenläufigen Erwartung einer stärkeren Differenzierung innerhalb des deutschen Hochschulsystems, die auf der Ebene der Institutionen und der Studienangebote die Möglichkeit stärkerer Profilbildung einschließt. Grundsätzlich können zwei „Achsen“ der Differenzierung zwischen Hochschulen unterschieden werden: eine horizontale und eine vertikale (vgl. Teichler 1999, 2002b).

- *Horizontale Differenzierung* bezieht sich in erster Linie auf eine Vielfalt von (gleich-rangigen) Hochschultypen oder auf bestimmte Schwerpunkte im Fächerspektrum und in den Studienangeboten, auf besondere curriculare „Profillinien“ (z.B. Praxisbezug, Internationalität, Interdisziplinarität oder spezielle Lern- und Lehrformen wie Projektstudium oder medienbasiertes Studieren) oder andere institutionelle Varianten. Diese Form der Vielfalt wird häufig auch mit dem Begriff der Diversifizierung bezeichnet.
- *Vertikale Differenzierung* richtet sich dagegen primär auf die Position einer Hochschule innerhalb eines formell oder informell stratifizierten Hochschulsystems und

beinhaltet vorrangig Unterschiede in der Qualität oder Reputation von Hochschulen, die in einer Rangskala abgebildet werden können („ranking“). In Deutschland sind Ansätze vertikaler Differenzierung vor allem mit der Exzellenzinitiative verbunden. Auch die bisherige Differenzierung zwischen verschiedenen Hochschultypen (Universität, Fachhochschule) entspricht diesem Typus, weicht jedoch mit dem Bologna-Prozess möglicherweise einer stärkeren Konvergenz.

Horizontale Differenzierung muss nicht zwingend mit solchen Rangabstufungen einhergehen, wird aber öffentlich häufig so wahrgenommen (z.B. gelten herausragende Forschungsleistungen immer noch mehr als entsprechende Lehrleistungen). Angesichts eines steigenden Wettbewerbs- und Exzellenzdrucks führt das dazu, dass Hochschulen primär solche Schwerpunkte, Angebote und Leistungen fördern, die ihnen einen erkennbaren Vorteil im Wettbewerb und im „ranking“ versprechen. Profilbildung ist zwar zunächst nur eine Strategie der horizontalen Differenzierung, erfolgt aber zumeist mit der Absicht, Status und Prestige einer Hochschule zu erhöhen. Ein häufiger Anlass für Profilbildung ist die durch stagnierende staatliche Finanzierung erzwungene stärkere Konzentration knapper Ressourcen. Aber nicht jede Form von Mittelkonzentration durch fachliche Schwerpunktbildung bedeutet per se auch schon Profilbildung.

Differenzierung und fachliche Konzentration führen erst dann zur Profilbildung, wenn bestimmte zusätzliche Ansprüche und Anforderungen erfüllt werden. So lässt sich nach Teichler (vgl. 2001, 2002b) von einem *Profil* erst dann sprechen, wenn drei Bedingungen erfüllt sind: (1) es muss ein gewisses Maß an horizontaler Besonderheit vorhanden sein, das mit vertikalen Einstufungen in einer Rangfolge verbunden sein kann; (2) die das Profil bestimmenden Merkmale gelten für die Institution als ganzes oder zumindest überwiegend; und (3) müssen diese Charakteristika auch in den Leistungen der Hochschule zum Ausdruck kommen. Teichler prognostiziert, dass entlang dieser Dimensionen zukünftig „(...) die Konfiguration der Differenzierung des deutschen Hochschulwesens immer komplexer (...)“ (Teichler 2002c, S. 33) wird. Unter diesen Voraussetzungen versagen aber die klassischen Mechanismen Input-orientierter Qualitätssicherung unter anderem durch weitgehend einheitliche Studiengangsnormierung. Statt Einheitlichkeit ist Vergleichbarkeit oder Gleichwertigkeit angesagt. Externe Akkreditierung von Studiengängen ist einer jener Mechanismen, dieser neuen Komplexität und dem Gebot der Profilbildung gerecht zu werden und den Hochschulen einen größeren Handlungsraum für innovative Studienangebote oder didaktische Organisations- und Realisierungsformen zu eröffnen.

3. Akkreditierung in Deutschland: Formen, Institutionen und Verfahren

In Deutschland lassen sich zurzeit vier verschiedene Formen der Akkreditierung unterscheiden: (1) die Akkreditierung von *Studiengängen* primär in den Varianten der Programm- oder Clusterakkreditierung, (2) die Akkreditierung von *Agenturen* der Qualitätssicherung und Akkreditierung, (3) die Akkreditierung von *Qualitätsmanagement-*

konzepten von Hochschulen (häufig auch als Systemakkreditierung bezeichnet) sowie (4) die institutionelle Akkreditierung von *Hochschulen*. Die ersten drei Formen sind eng miteinander verknüpft, sie stehen im Zentrum des deutschen Akkreditierungssystems und der folgenden Ausführungen. Die vierte Variante, die *institutionelle Akkreditierung* nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als sie sich bislang auf den Sektor der nicht-staatlichen Hochschulen (vulgo, rechtlich aber nicht ganz präzise, „private“ Hochschulen genannt) beschränkt. In Deutschland sind zurzeit etwa 100 Hochschulen, das sind 30 % aller Hochschulen, in nicht-staatlicher Trägerschaft, davon etwas weniger als die Hälfte in kirchlicher, die übrigen in anderer nicht-staatlicher Trägerschaft. Insbesondere der Sektor der nicht-kirchlichen, oft wirtschaftsnahen Hochschulen weist eine hohe Dynamik auf. Der Studierendenanteil des gesamten nicht-staatlichen Sektors fällt mit ca. 4 % deutlich geringer aus. Nicht-staatliche Hochschulen können sich als Voraussetzung ihrer staatlichen Anerkennung durch den Wissenschaftsrat akkreditieren lassen, wofür dieser inzwischen ein relativ elaboriertes Verfahren entwickelt hat (vgl. Wissenschaftsrat 2000; Goll 2006).

Die hochschulpolitische Funktion der *Studiengangsakkreditierung* besteht vorrangig in der Verringerung des staatlichen Einflusses auf die Studiengangsentwicklung. Die Organisation des Akkreditierungsprozesses umfasst vier Kernelemente. Erstens überträgt der Staat seine bisherige Genehmigungsaufgabe partiell auf neue unabhängige intermediäre Einrichtungen, den Akkreditierungsrat (AR) und externe Agenturen. Zweitens kooperieren bei der Akkreditierung die relevanten Akteure, nämlich Staat (vertreten durch die Kultusministerkonferenz), Hochschulen einschließlich der Studierenden und Repräsentanten/-innen der Berufspraxis miteinander. Die Aufgabe des Staates besteht dabei drittens primär darin, den rechtlichen und prozeduralen Rahmen des Akkreditierungsprozesses durch entsprechende Vereinbarungen bzw. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu regeln, die Prozesszuständigkeit aber zu delegieren. Und viertens wird die Akkreditierung selbst in einem mehrstufigen Verfahren organisiert. Dieses komplexe System der Akkreditierung soll zugleich der Deregulierung bisheriger Staatsfunktionen, der Professionalisierung der Studiengangsbewertung durch Fachexperten/-innen, der Stärkung der Verantwortlichkeit der Hochschulen und der Mitwirkung gesellschaftlicher Akteure dienen.

Das Akkreditierungssystem in Deutschland ist zweistufig aufgebaut; unter Einschluss der für die Studiengänge verantwortlichen Hochschulen müsste man eigentlich von einem dreistufigen Aufbau sprechen (detaillierter Überblick bei Bretschneider/Wildt 2007). Der AR akkreditiert Studiengänge nicht selbst (bzw. nur in Ausnahmefällen), dies übernehmen Akkreditierungsagenturen, die für die Akkreditierung der Studiengänge zuständig sind und untereinander im Wettbewerb stehen sollen, obgleich von einem „Akkreditierungsmarkt“ (vgl. Lüthje 2004) nicht wirklich gesprochen werden kann. Der AR wurde 1998 von der Kultusministerkonferenz (KMK) zunächst probeweise als unabhängige Einrichtung mit der Aufgabe eingerichtet, Standards und Anforderungen für die Akkreditierung von Studiengängen und externen Agenturen im Rahmen der Vorgaben der KMK zu entwickeln und solche Agenturen zu begutachten und zu akkreditieren. Er nahm im Juli 1999 seine Arbeit auf. Nach einer dreijährigen Pilotphase

wurde der AR nach einer Evaluation im Jahr 2002 auf Dauer eingerichtet (vgl. Schade 2004). Einer Vereinbarung der KMK entsprechend erfolgte im Jahr 2005 die Umwandlung des AR, bis dato eine nicht rechtsfähige Einrichtung, in eine rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts nach nordrhein-westfälischem Landesrecht.³ Damit waren die rechtlichen Voraussetzungen dafür geschaffen, dass der AR die den Ländern obliegende Verpflichtung zur Gewährleistung der nationalen und internationalen Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse übernimmt. Der AR ist im Übrigen in internationale Netzwerke der Qualitätssicherung eingebunden.

Dem AR gehören Vertreter/-innen der Hochschulen, der Länder, der beruflichen Praxis, Studierende, internationale Experten/-innen sowie (mit beratender Stimme) die Agenturen an. Zu seinen wichtigsten Beschlüssen zählen die Festlegung der Anforderungen an die Akkreditierung von Studiengängen, die sich an den Kriterien für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen orientieren, wie sie von der KMK beschlossen wurden, sowie die Entwicklung eines Verfahrens zur Akkreditierung und Re-Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen (gelegentlich als „Meta-Akkreditierung“ bezeichnet). Da wissenschaftlich und hochschulpolitisch keineswegs unumstritten ist, was akademische „Qualität“ eigentlich ist und wie sie gemessen werden kann, „Qualität“ vielmehr wie alle theoretischen Konstrukte überhaupt erst durch unterschiedliche Indikatoren und multiple Messverfahren operationalisiert werden muss, kommt solchen Entscheidungen durch die Agenturen eine zentrale operative Bedeutung zu. Zu den Regeln der Akkreditierung gehört, dass sowohl Agenturen als auch Studiengänge jeweils nur für einen festgelegten Zeitraum akkreditiert werden und dann – etwa nach fünf Jahren – der Re-Akkreditierung bedürfen.

Derzeit sind vom AR sechs Agenturen akkreditiert. Drei der Agenturen sind auf einzelne Fachrichtungen spezialisiert (FIBAA: Wirtschaftswissenschaften; ASIIN: Ingenieur- und Naturwissenschaften; AHPGS: Heilpädagogik, Gesundheit, Pflege, soziale Arbeit). Die anderen drei (AQAS, ACQUIN und ZEvA) sind fächerübergreifend angelegt und eher regional verortet, wenn auch grundsätzlich offen (ZEvA: Niedersachsen; AQAS: vorwiegend Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz; ACQUIN: überwiegend Hochschulen aus Bayern, Baden-Württemberg und den neuen Ländern). Die Agentur ZEvA, hervorgegangen aus der Evaluationsbewegung, bietet als einzige Agentur zugleich Akkreditierungs- und Evaluationsdienstleistungen an. Die Agenturen haben einen ähnlichen Aufbau. Mit Ausnahme der FIBAA (Schweizer Stiftung) und der ZEvA (gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen und des Landes) handelt es sich um eingetragene Vereine, mit Hochschulen und/oder Verbänden als Mitgliedern. Alle Agenturen sind in ihrer Arbeit an die Vorgaben, Anforderungen und Kriterien gebunden, die der AR festgelegt hat und natürlich an die Rahmenregelungen der KMK für die neuen Studiengänge (vgl. ausführlich Schade 2004).

3 Durch das Gesetz zur Errichtung einer ‚Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland‘ vom 15. Februar 2005.

Die Hauptaufgabe der Akkreditierung von Studiengängen besteht in der Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards, der Berufs- und Arbeitsmarktrelevanz, der viel zitierten Beschäftigungsfähigkeit – eine keineswegs unproblematische Schlüsselkategorie des Bologna-Prozesses (vgl. Schindler 2004) – sowie in der Sicherstellung international vergleichbarer bzw. gleichwertiger Studienabschlüsse. Innerhalb der Agenturen entscheidet eine Akkreditierungskommission auf der Grundlage eines Gutachtertutums über die Akkreditierung, die auch mit Vorbehalt und Auflagen ausgesprochen werden kann. Sie ist ähnlich wie der AR zusammengesetzt. Die Akkreditierungsverfahren für die einzelnen Studiengänge selbst werden von Gutachterteams durchgeführt, die von der Akkreditierungskommission berufen werden. Diese bestehen aus unabhängigen Fach- und Hochschulvertretern sowie Repräsentanten der Berufspraxis und der Studierenden. Das Verfahren selbst ist relativ standardisiert und folgt im Wesentlichen dem schon bekannten Modell mehrstufiger Evaluation mit Hilfe von „peer reviews“ (vgl. Daniel/Mittag/Bornmann 2003; Bornmann/Mittag/Daniel 2006). Auf einen schriftlichen Akkreditierungsantrag der Hochschule mit einer Selbstdokumentation des Studiengangs wird in der Regel zunächst geprüft, ob und inwiefern die formalen Bedingungen an eine Akkreditierung erfüllt sind. Nach einer vertraglichen Vereinbarung zwischen Hochschule und Agentur – Akkreditierung ist für die Hochschulen kostenpflichtig – erfolgt die eigentliche externe Begutachtung durch das Gutachterteam, das anschließend einen Bericht mit einer Empfehlung für die Akkreditierungskommission erarbeitet. Nach der Entscheidung der Akkreditierungskommission vergibt die Agentur ein Gütesiegel. In vielen Ländern ist allerdings der letzte Schritt immer noch die abschließende staatliche Genehmigung.

Der relativ hohe Aufwand für Akkreditierungen führt dazu, dass bis Mitte 2007 nur etwa ein Drittel der Bachelorstudiengänge und etwa 40 Prozent der Masterstudiengänge akkreditiert wurden (vgl. Tabelle 1), wobei sich zwischen neu eingeführten und reformierten Studiengängen statistisch nicht unterscheiden lässt. Dabei lassen sich große Unterschiede zwischen den Hochschularten, den Fächer(-gruppen) und den Ländern beobachten. An den Fachhochschulen, die mit der Umstellung auf gestufte Studiengänge etwas früher begonnen haben, wurde bereits ein größerer Teil der Studiengänge akkreditiert. Bei ihnen gab es auch gegenüber den Vorjahren eine deutliche Zunahme in der Akkreditierungsquote. An den Universitäten hingegen änderte sich nur wenig (vgl. Kerst/Heine/Wolter 2005, S. 46). Vergleichsweise selten sind bisher Studiengänge in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie im Bereich Kunst und Musik akkreditiert worden. In den Ingenieurwissenschaften liegt der Anteil akkreditierter Studiengänge sowohl bei den Bachelor- als auch den Masterprogrammen an der Spitze. Auch die Länder unterscheiden sich im Tempo der Akkreditierung beträchtlich.

Akkreditierungsvorhaben werden in der Regel erfolgreich zu Ende geführt. Bis Mitte 2006 wurden nur 30 Akkreditierungen abschlägig entschieden. Allerdings wurde etwa die Hälfte aller Akkreditierungen mit Auflagen vergeben (vgl. Akkreditierungsrat 2007a, b). Danach verlässt jeder zweite Studiengang den Akkreditierungsprozess offensichtlich in anderer Form, als er hineingegangen ist. Insofern scheint Akkreditierung die ihr zugeschriebene Erwartung, ein Instrument der Qualitätsentwicklung zu bilden, durchaus

zu erfüllen. Auf der anderen Seite scheint die Dynamik des Studienreformprozesses an den deutschen Hochschulen die Akkreditierungsinstanzen zu überfordern, da zur Zeit deutlich mehr nicht-akkreditierte als akkreditierte neue Studiengänge angeboten werden.

Tab 1: **Stand der Akkreditierung im Juli 2007¹⁾**

	Anzahl	Anteil akkreditierter Studiengänge (in %)
Grundständiges Studienangebot: Bachelorstudiengänge²⁾		
Insgesamt	4.038	31,3
an Fachhochschulen	1.677	46,9
an Universitäten ³⁾	2.361	20,2
Nach Fachrichtungen ⁴⁾		
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	93	31,2
Gesundheitswissenschaften, Medizin	213	30,5
Ingenieurwissenschaften	1.031	41,0
Kunst, Musik	176	13,1
Mathematik, Naturwissenschaften	825	35,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	955	37,3
Sprach- und Kulturwissenschaften	1.308	18,0
Weiterführendes Studienangebot: Masterstudiengänge		
Insgesamt	2.641	40,8
an Fachhochschulen	921	56,2
an Universitäten ³⁾	1.720	32,5
Nach Fachrichtungen ⁴⁾		
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	90	36,7
Gesundheitswissenschaften, Medizin	164	45,7
Ingenieurwissenschaften	672	47,0
Kunst, Musik	89	34,8
Mathematik, Naturwissenschaften	527	44,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	785	44,6
Sprach- und Kulturwissenschaften	636	29,1

1) Tag der Datenbankrecherche: 2. Juli 2007 entsprechend des Manuskripteingangs

2) Ohne Studiengänge, für die Studienanfänger nicht zugelassen sind

3) Einschließlich Kunst-/Musikhochschulen

4) Studiengänge können mehreren Fachrichtungen zugeordnet sein.

(Quelle: HRK-Studiengangsdatenbank)

4. Diskurse und Perspektiven der Akkreditierung

Gerade wenn, wie in Deutschland, Evaluation und Akkreditierung erst auf eine relativ kurze Geschichte zurückblicken können und ihre Institutionalisierung noch fragil ist, kommt eine intensive Diskussion über Institutionen, Verfahren, Erfahrungen, Kosten und Nutzen nicht überraschend. Ergebnisse empirischer Forschung über Bedingungen und Folgen, Stärken und Schwächen des bislang praktizierten Akkreditierungsverfahrens sind mit Ausnahme einer international-vergleichenden Studie zur Implementation von Akkreditierungsverfahren in 20 Staaten (vgl. Schwarz/Westerheijden 2004b) kaum verfügbar. Zurzeit stehen vor allem zwei Fragen im Zentrum: die nach dem geeigneten Akkreditierungsverfahren (zugespitzt auf die Alternative zwischen Programm- und Systemakkreditierung) sowie die nach dem Verhältnis zwischen Evaluation und Akkreditierung. Beide Fragen hängen wiederum eng mit der gegenwärtig noch geringen Quote akkreditierter Studiengänge zusammen.

Da die Einrichtung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge (bzw. die Umwandlung alter Studiengänge) noch voll im Gang ist und in den nächsten Jahren eine sehr hohe Zahl an Akkreditierungsanträgen ansteht, wird zunehmend der enorme zeitliche und personelle Aufwand, den Hochschulen und Akkreditierungsagenturen treiben (müssen), problematisiert. Zugleich ist damit zu rechnen, dass schon vor dem Ende des ersten Akkreditierungsdurchgangs die erste Welle der Re-Akkreditierung kommt. Bislang wurde, mit Ausnahme gebündelter Verfahren, jeder Studiengang einzeln begutachtet und akkreditiert (*Programmakkreditierung*). Dies bindet erhebliche Ressourcen bei den Akkreditierungsagenturen und den Gutachtergremien. Es wird damit gerechnet, dass nach erfolgter Umstellung auf das zweistufige Studiensystem (unter Einschluss der Studiengänge, die nicht umgestellt werden, wie z.B. in der Medizin und Rechtswissenschaft) mehr als 10.000 Studiengänge an den deutschen Hochschulen angeboten werden, die fast alle zu akkreditieren und zu re-akkreditieren wären.

Alternativ zur Programmakkreditierung werden von den Agenturen inzwischen auch gebündelte Akkreditierungsverfahren (*Clusterakkreditierung*) durchgeführt – mit dem Ziel, den Aufwand für die Agenturen und die Hochschulen zu senken. Dabei werden mehrere, fachlich zusammengehörige Studiengänge gemeinsam akkreditiert (vgl. Künzel 2006). Dieses Verfahren bietet insbesondere bei affinen Fächern oder Kombinationsstudiengängen (z.B. im Lehramt) eine Reihe von Vorteilen nicht nur im Blick auf die erforderlichen Ressourcen, sondern auch auf die Studiengangsstruktur; eine Einzelakkreditierung aller Kombinationen ist kaum praktikabel und sinnvoll (vgl. Künzel 2006, S. 19). Die Akkreditierung der „gebündelten“ Studiengänge erfolgt dann in einem einzigen Verfahren durch eine größere Gutachtergruppe.

Eine weitergehende Alternative zur Programm- und Clusterakkreditierung mit dem Ziel, ein vereinfachtes Verfahren mit reduziertem Aufwand durchzuführen, besteht in der *System- oder Prozessakkreditierung*, die inzwischen durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrats eine festere Gestalt angenommen hat. Hier verschiebt sich der Brennpunkt von der Qualität des Studiengangs – einzeln oder als Cluster – auf die jeweilige Hochschule mit ihrem Qualitätssicherungs- bzw. -manage-

mentkonzept, auf den gesamten Prozess der Qualitätsentwicklung an einer Hochschule. Neben dem hohen Aufwand für die Hochschulen und Agenturen, insbesondere für die Rekrutierung von Gutachtern, sowie der bislang relativ geringen Akkreditierungsquote wird an der Programmakkreditierung vor allem kritisiert, dass sie als eine Art „top-down“-Verfahren kaum als Instrument hochschulinterner Qualitätssicherung funktioniert und daher nur einen geringen Beitrag zur institutionellen Qualitäts- und Hochschulentwicklung leistet. In diesem Zusammenhang ist die Idee entstanden, nicht eine Vielzahl einzelner Studiengänge, sondern hochschuleigene Prozesse und Verfahren der Qualitätssicherung, also ein hochschulinternes Qualitätsmanagementsystem zu akkreditieren, das wiederum gewährleisten soll, dass die einzelnen Studiengänge den Anforderungen an Vergleichbarkeit und Qualität der Abschlüsse entsprechen.

Dazu wurde in einem Pilotprojekt, das die Akkreditierungsagentur ACQUIN an vier Hochschulen unter Mitwirkung der Hochschulrektorenkonferenz durchgeführt hat, ein Verfahren der Prozessakkreditierung entwickelt und erprobt. Die Ergebnisse dieses Modellversuchs waren nach Einschätzung der Akteure positiv. Die teilnehmenden Hochschulen hätten „...ihre internen Organisations- und Entscheidungsstrukturen qualitätsorientiert optimiert (Qualitätsmanagement)“ (ACQUIN 2006, S. 6). Um Prozessakkreditierung flächendeckend zu realisieren, müssten allerdings alle Hochschulen solche funktionierenden Systeme der Qualitätssicherung aufbauen, die zudem regelmäßig intern und extern zu evaluieren und zu akkreditieren wären. Ein internationaler Vergleich zeigt, dass in den Hochschulsystemen anderer Staaten erst nach einer längeren Erfahrung mit Programmakkreditierung ein Übergang zu bzw. eine Ergänzung durch Prozessakkreditierung erfolgte (vgl. Banscheraus 2006, S. 24).

Im Anschluss an die Ergebnisse des Modellversuchs und nach einer entsprechenden Empfehlung des Akkreditierungsrats hat die KMK im Juni 2007 beschlossen, die bisherige Programmakkreditierung durch eine Systemakkreditierung zu ergänzen. Die KMK geht davon aus, dass auf absehbare Zeit beide Systeme nebeneinander bestehen werden. Sie hat den AR beauftragt, bis zum Herbst 2007 ein Umsetzungskonzept vorzulegen. Der AR ist dem nachgekommen und hat im Oktober 2007 die Einführung und Kriterien der Systemakkreditierung und die Zulassung der derzeit für Programmakkreditierung zuständigen und zertifizierten Agenturen auch zu diesem neuen Verfahren beschlossen (vgl. Akkreditierungsrat 2007a, b). Gegenstand einer Systemakkreditierung ist danach das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule, in Ausnahmefällen auch von Teileinheiten (z.B. Fakultäten). Zu den Voraussetzungen für die Zulassung einer Hochschule zur Systemakkreditierung zählt u.a., dass sie in bestimmtem Umfang bereits über erfolgreich abgeschlossene Programmakkreditierungen verfügt. Der Beschluss formuliert mehrere Kriterien, welche an die Anerkennung eines internen Qualitätssicherungssystems zu stellen sind. Sie sollen sicherstellen, dass Qualitätssicherung innerhalb einer Hochschule als zentraler Teil der strategischen Hochschulentwicklung und in einer verbindlichen, nachprüfbaren und transparenten Weise unter Einschluss verschiedener evaluativer Komponenten verankert ist. In einem gesonderten Beschluss werden genaue Regeln für die Durchführung einer Systemakkreditierung aufgestellt. Im

Februar 2008 folgten Beschlüsse über die Kriterien und Verfahrensregeln der Systemakkreditierung.

Das neue Verfahren der System- bzw. Prozessakkreditierung wird zwar von vielen Akteuren, vor allem in den Hochschulen und auf Seite einiger Länder, begrüßt, aber von anderen Akteuren, insbesondere auf Seite der Studierenden und der im AR vertretenen gesellschaftlichen Organisationen, heftig kritisiert. Auf der einen Seite stärkt Prozessakkreditierung die institutionelle Verantwortlichkeit der Hochschule für Qualitätssicherung und -verbesserung als Teil ihrer Entwicklungsstrategie. Auf der anderen Seite verlieren die Akteure des Akkreditierungsprozesses an Einfluss auf die Gestaltung und Beurteilung von Studiengängen. Auch wird bemängelt, dass es sich bei Prozessakkreditierung weniger um ein Instrument inhaltlicher Studienreform handele, sondern eher um ein neues Konzept von Hochschulmanagement und Organisationsentwicklung. Weder Programm- noch Systemakkreditierung liefern, so wird kritisiert, Impulse für eine inhaltliche Studienreform (vgl. Banscherus/Staack 2007). Ein Qualitätssicherungssystem auf der Ebene einer Hochschule verhindert keineswegs, dass innerhalb der Hochschule ein Qualitätsgefälle zwischen den Studienangeboten und Studiengängen bestehen kann. Wie schon die Programmakkreditierung, so werde auch die Systemakkreditierung mit dem Problem zu kämpfen haben, dass sich die Bewertungsmaßstäbe der Agenturen erheblich voneinander unterscheiden und diese Diffusion in der Praxis zu mangelnder Vergleichbarkeit der Verfahren und Ergebnisse führt (vgl. ebd.). Müller-Böling sieht in beiden Varianten die Gefahr eines aufgeblähten, sich verselbständigenden Systems, in dem „fremde Agenturen“ den Hochschulen vorschreiben wollen, was „Qualität“ sei. Tatsächlich verfügten die Agenturen zurzeit gar nicht über gesicherte Kriterien, „(...) was denn ein gutes ‚Qualitätsmanagement-System‘ überhaupt auszeichnet“ (Müller-Böling 2007, S. 16).

Eine recht lebhaftete Debatte entzündete sich in Deutschland darüber hinaus an der möglichen Doppelgleisigkeit von Evaluation und Akkreditierung und der Entstehung einer eigenständigen Akkreditierungskultur neben dem hier immer noch zarten Pflänzchen einer Evaluationskultur, deren Verankerung sich von Hochschule zu Hochschule erheblich unterscheidet. Handelt es sich bei Evaluation und Akkreditierung eher um ein Verhältnis der Konkurrenz, der Kooperation bzw. Kombination oder der Kongruenz? Verfechter/-innen einer möglichst weitgehenden Annäherung stehen neben solchen einer möglichst strikten Separierung beider Verfahren (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2004, 2005). In der Tat gibt es eine Reihe substanzieller und methodischer Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen beiden Verfahren. Bei beiden handelt es sich um Instrumente der externen und internen Qualitätssicherung. Beide sind mehrstufig nach dem Modell des „peer-review“-Verfahrens aufgebaut. Beide setzen eine Verständigung über die anzulegenden Qualitätskriterien und -standards voraus. Begreift man Evaluation nicht allgemein als Form der Bewertung, sondern als datenbasierten, ergebnis- und wirkungsbezogenen Beurteilungsprozess, dann kann zumindest eine Re-Akkreditierung nicht ohne Evaluation der Ergebnisse eines Studiengangs auskommen. Von daher wären Evaluation und Akkreditierung nicht nur wegen ihres Aufwandes, sondern auch wegen ihrer methodischen Kongruenz inhaltlich und zeitlich miteinander zu verknüpfen.

Auf der anderen Seite lassen sich Unterschiede in den Zielen und Funktionen, in den Adressaten/innen und Konsequenzen nicht übersehen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 61ff., 122ff., 159ff.). Bei Programmakkreditierung geht es im Kern um die Zulassung eines Studiengangs einschließlich der Anerkennung des damit verbundenen Titels. Dagegen steht bei einer Evaluation eher die erfahrungsgestützte Analyse der Stärken und Schwächen eines Studienprogramms als Teil eines kontinuierlichen Prozesses der Qualitätsverbesserung im Vordergrund. Akkreditierung orientiert sich an Mindeststandards, Evaluation an weitergehenden Qualitätsansprüchen. Während Akkreditierung stärker nach außen wirkt, wirkt Evaluation primär nach innen und soll in einer Fakultät bei den Programmverantwortlichen und Lehrenden einen selbstreflexiven Prozess der Qualitätsprüfung und -verbesserung initiieren. Akkreditierung ist auf den Erfolg in einer formalen Prozedur ausgelegt, Evaluation basiert geradezu auf einem selbstkritischen Effekt. Während (Erst-)Akkreditierung immer ein prognostisches Element über die Bewährung eines Studiengangs und die angestrebten „outcomes“ enthält, kann Evaluation dies genau im Nachhinein prüfen. Das Ergebnis einer Akkreditierung besteht in der autoritativen formalen Entscheidung über die Existenz eines Programms, das der Evaluation dagegen in differenzierten Empfehlungen zur qualitativen Verbesserung eines Lehr-/Lernprozesses und Programms. Die Unterschiede zwischen beiden Verfahren verschwimmen jedoch wieder ein wenig, sobald stärker vom Konzept der Prozessakkreditierung her gedacht wird.

5. Schlussbemerkungen

In Deutschland wie in der Mehrzahl der anderen europäischen Staaten sind in den letzten Jahren Akkreditierungsverfahren eingeführt worden (vgl. Schwarz/Westerheijden 2004a, S. 17). In der Mehrzahl der Staaten spielt dabei der Bologna-Prozess eine zentrale Rolle. Allerdings lassen sich erhebliche Unterschiede in der nationalen Ausgestaltung beobachten, so schon bei der Frage, ob Programme, Institutionen oder Verfahren akkreditiert werden. In manchen Staaten werden nur bestimmte Studiengangstypen, in anderen dagegen alle Programme und Hochschulen akkreditiert. Auch der Typus der für Akkreditierung zuständigen Einrichtungen reicht von staatlichen Stellen über intermediäre Instanzen bis zu Fachverbänden oder Berufsorganisationen. Die Verfahren und Kriterien variieren ebenso wie das Ergebnis einer Akkreditierung und die jeweilige Verknüpfung zwischen Akkreditierung und Evaluation. Schließlich gibt es Unterschiede in den Funktionen, die Akkreditierung innerhalb eines nationalen Hochschulsystems erfüllen soll. In Deutschland stehen bei der Akkreditierung, ungeachtet weiterer Zielsetzungen, die Ziele „Deregulierung“, „Qualitätssicherung“ und „Profilbildung“ im Vordergrund. Das deutsche System der Akkreditierung ist gerade acht Jahre alt und steht schon vor einer Umstrukturierung. Noch gibt es kaum empirische Forschung zur Bewährung dieses neuen Verfahrens. Spätestens im Jahr 2010, dem angepeilten vorläufigen Abschluss des Bologna-Prozesses, wäre es an der Zeit, eine umfassende, auch empiriegestützte Bilanz zu ziehen.

Die genannten drei Ziele werden Prüfsteine für die Bewährung des spezifisch deutschen Akkreditierungssystems sein. Erstens gilt es genau zu beobachten, ob Akkreditierung tatsächlich dazu führt, bisher staatlich wahrgenommene Zuständigkeiten in intermediärer und einer sich selbst regulierenden Form so zu organisieren, dass die Hochschulen dies nicht als Fremdbestimmung, sondern als produktive fachbasierte Unterstützung und Anregung wahrnehmen, oder ob – wie manche befürchten – hier nur eine neue Qualitätsbürokratie mit einer subtileren Variante hierarchischer Steuerung entsteht. (Hier sei noch einmal Teichlers schon zitierte Warnung vor einem „superkomplexen System“ aufgegriffen). Das zukünftige Verhältnis zwischen staatlicher Zuständigkeit (Landesvorbehalte bei Studiengängen), intermediär organisierter Akkreditierung und institutioneller Studiengangsverantwortung ist nicht wirklich geklärt. „The history of accreditation (in Germany) is to be read as a constant fight for organisational independence against regulative attempts on behalf of the federal states” (Serrano-Velarde, zitiert nach Kehm 2007, S. 89).

Die zweite kritische Frage lautet, ob Akkreditierung tatsächlich zu einem Moment kontinuierlicher Qualitätsverbesserung wird, der das Qualitätsbewusstsein an deutschen Hochschulen stärkt und Impulse für die Studienreform liefert, oder ob sie nur zu einer mehr oder weniger duldsam ertragenen formalen Prozedur wird, der man nicht entkommen kann. Die Tatsache, dass das Reformtempo an den Hochschulen – historisch eher ungewöhnlich – gegenwärtig schneller ist als die nachlaufende Praxis der Akkreditierung, könnte darauf schließen lassen, dass die Akkreditierung eine zwar formal unumgängliche, aber keine substanzielle Funktion für Qualitätsentwicklung ausübt, was im übrigen durch den Wechsel zur Systemakkreditierung verstärkt würde. Drittens wird zu fragen sein, ob Akkreditierung zur individuellen Profilbildung von Hochschulen und Studiengängen und damit zu Vielfalt und Innovation beiträgt oder ob hier eher ein neues engmaschiges Netz aus mehr oder weniger vereinheitlichenden Anforderungen und Standards übergestülpt wird. Offen ist auch, wie sich die neuen Exzellenzbestrebungen auf die Akkreditierung auswirken: Wird es mit einer stärkeren vertikalen Differenzierung von Hochschulen und Studiengängen auch eine solche der Akkreditierung geben? Mit allen drei Aspekten ist letztlich die Frage verbunden, ob sich Akkreditierung zu einer lernenden Institution entwickelt, die sich selbst kritisch an diesen hochschulpolitischen Zielen evaluiert, oder ob sie diesen Ansprüchen selbst nicht gerecht wird.

Literatur

- ACQUIN (2006): Reakkreditierungsantrag an den Akkreditierungsrat. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/ACQUIN_Reakkreditierungsantrag.pdf (Letzter Zugriff 02.10.2008).
- Akkreditierungsrat (2007a): Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Regeln_Studiengaenge.pdf (Letzter Zugriff 02.10.2008).

- Akkreditierungsrat (2007b): Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/07.10.08_Kriterien_fuer_Agenturen.pdf (Letzter Zugriff 02.10.2008).
- Banscherus, U. (2006): Entwicklungsmöglichkeiten des deutschen Akkreditierungssystems im internationalen Vergleich. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (unveröffentlicht).
- Banscherus, U./Staack, S. (2007): Reformchance oder Abwicklung? Zur Zukunft des Akkreditierungssystems. In: Forum Wissenschaft 24, H. 1, S. 38–41.
- Bornmann, L./Mittag, S./Daniel, H.-D. (2006): Quality Assurance in Higher Education – Meta-Evaluation of Multi-Stage Evaluation Procedures in Germany. In: Higher Education 52, S. 687–709.
- Braun, D./Merrien, F. (1999) (Hrsg.): Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View. London: Kingsley.
- Bretschneider, F./Wildt, J. (Hrsg.) (?2007): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Carstensen, D./Reissert, R. (1995): Interne und externe Evaluation – Modell und Praxis. HIS-Kurzinformation A 16/95. Hannover: HIS.
- Clark, B. (1983): The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- DAAD/HIS (2007): Wissenschaft weltweit. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Daniel, H.-D./Mittag, S./Bornmann, L. (2003): Mehrstufige Evaluationsverfahren für Studium und Lehre. In: Berendt, B./ Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe, I 2.2, S. 1–26.
- Daxner, M. (1999): Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung. Auf dem Wege in die Rechtfertigungsgesellschaft. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Bonn: HRK, S. 41–50.
- Goll, D. (2006): Institutionelle Akkreditierung nicht-staatlicher Hochschulen durch den Wissenschaftsrat. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Band II. Bonn: HRK, S. 53–63.
- Hartwig, L. (2003): Quality Assessment and Quality Assurance in Higher Education Institutions in Germany. In: Beiträge zur Hochschulforschung 25, H. 1, S. 64–83.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2004): Evaluation und Akkreditierung: bluffen – vereinheitlichen – profilieren? Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2005): Akkreditierung und Evaluation. Zwei Ziele, ein Verfahren? Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2006): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007): Weitere Entwicklung der Systemakkreditierung. Empfehlung des 104. HRK-Senats am 12.06.2007.
- Hüfner, K. (1991): Accountability. In: Altbach, P. (Hrsg.): International Higher Education. An Encyclopedia. Chicago/London: St. James Press, S. 47–58.
- Jaraus, K. (Hrsg.) (1983): The Transformation of Higher Learning 1860-1930. Stuttgart: Klett.
- Kehm, B. (2007): Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 29, H. 2, S. 78–97.
- Kehm, B./Lanzendorf, U. (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 41–56.
- Kehm, B./Lanzendorf, U. (Hrsg.) (2007): Reforming University Governance. Bonn: Lemmens.
- Kerst, C./Heine, C./Wolter, A. (2005): Implementation der neuen Studiengänge - Stand und Auswirkungen auf Studierbereitschaft und Studierchancen. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld: Weblar, S. 39–61.

- Kogan, M./Bauer, M./Bleikie, I./Henkel, M. (Hrsg.) (2006): *Transforming Higher Education. A Comparative Study*. Dordrecht: Springer.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Künzel, R. (2006): Qualitätssicherung durch Akkreditierung. Vortrag auf der Jahrestagung des Verbands der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft am 8. Juni 2006 in Dresden.
- Leszczensky, M. (2004): Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 25, S. 18–25.
- Lüthje, J. (2004): Eröffnungsvortrag. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Evaluation und Akkreditierung: bluffen – vereinheitlichen – profilieren?* Bonn: HRK, S. 23–30.
- Müller-Böling, D. (2007): Ein Fest für Bürokraten. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 143, S. 16.
- Myers, R./Frankel, M./Reed, K./Waugaman, P. (1998): *Die Akkreditierung amerikanischer Hochschulen*. Bonn: BWFT.
- Nickel, S. (2006): Anforderungen an die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems aus der Sicht des CHE. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- OECD (2003): *Education Policy Analysis*. Paris: OECD.
- Orr, D. (2007): More Competition in German Higher Education. In: Enders, J./Jongbloed, B. (Hrsg.): *Public-Private Dynamics in Higher Education*. Bielefeld: Transcript, S. 157–186.
- Orr, D./Jäger, M./Schwarzenberger, A. (2007): Performance Based Funding as an Instrument of Competition in German Higher Education. In: *Journal of Higher Education Policy and Management* 29, S. 3–23.
- Reissert, R. (1994): Evaluation der Lehre – interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers. HIS-Kurzinformation A 8/94. Hannover: HIS.
- Schade, A. (2004): The Case of Germany. Country Report Germany. In: Schwarz, S./Westerheijden, D. (Hrsg.) (2004b): *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities*. Frankfurt: GEW, S. 163–180.
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 26, H. 4, S. 6–27.
- Schwarz, S./Westerheijden, D. (2004a): *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. Synopsis of the Current Situation and Dynamics in Europe*. In: Schwarz, S./Westerheijden, D. (Hrsg.): *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities*. Frankfurt: GEW, S. 11–39.
- Schwarz, S./Westerheijden, D. (Hrsg.) (2004b): *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities*. Frankfurt: GEW.
- Teichler, U. (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P. (Hrsg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung*. Weinheim: Beltz, S. 27–38.
- Teichler, U. (2001): Profilbildung. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied: Luchterhand, S. 369–373.
- Teichler, U. (2002a): Hochschulbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 349–370.
- Teichler, U. (2002b): Diversification of Higher Education and the Profile of the Individual Institution. In: *Higher Education Management* 14, H. 3, S. 177–188.
- Teichler, U. (2002c): Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. In: *Die Hochschule* 11, S. 29–45.
- Teichler, U. (2003): Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung in Deutschland. In: Mayer, E./Daniel, H.-D./Teichler, U. (Hrsg.): *Die neue Verantwortung der Hochschulen*. Bonn: Lemmens, S. 213–216.
- Teichler, U. (2005a): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann.
- Teichler, U. (2005b): Towards a „European Higher Education Area“ – Visions and Reality. In: *Higher Education Forum* 2, S. 35–54.
- Trow, M. (1973): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.

- Trow, M. (1996): Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective. In: Higher Education Policy 9, S. 309–324.
- Windolf, P. (1990): Die Expansion der Universitäten 1870-1985. Stuttgart: Enke.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wittrock, B. (1993): The Modern University – The Three Transformations. In: Rothblatt, S./Wittrock, B. (Hrsg.): The European and American University since 1800. Cambridge: University Press, S. 303–362.
- Wolter, A. (1999): Die Transformation der deutschen Universität – Historische Erbschaft und aktuelle Herausforderungen. In: Scholz, W.-D./Schwab, H. (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im Wandel. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Carl von Ossietzky Univ. Oldenburg, S. 19–60.
- Wolter, A. (2004): From State Control to Competition. German Higher Education Transformed. In: The Canadian Journal of Higher Education XXXIV, H. 4, S. 73–104.
- Wolter, A. (2006): Auf dem Wege zu einem Europäischen Hochschulraum? Studienreform und Hochschulpolitik im Zeichen des Bologna-Prozesses. In: Hettlage, R./Müller, H.-P. (Hrsg.): Die europäische Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 299–324.
- Wolter, A. (2007): From the Academic Republic to the Managerial University – The Implementation of New Governance Structures in German Higher Education. In: University of Tsukuba, Research Center for University Studies (Hrsg.): Reforms of Higher Education in Six Countries – Commonalities and Differences. Tokyo: University Studies 35, S. 111–132.
- Ziegele, F. (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 24, H. 2, S. 106–121.
- Ziegele, F. (2006): Zielvereinbarungen als Kern des „Neuen Steuerungsmodells“. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Band I. Bonn: HRK, S. 77–105.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Andrä Wolter, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften,
01062 Dresden, andrae.wolter@tu-dresden.de.

Dr. Christian Kerst, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Goseriende 9, 30159 Hannover,
Kerst@his.de.