

Akkreditierungsverfahren aus der Perspektive eines Universitätsinstitutes - ein Beispiel aus der Praxis

Abstract

Vor zehn Jahren wurde ein Akkreditierungsverfahren eingerichtet, um die Qualität und das Niveau der Lehre an den Hochschulen sicherzustellen. Inzwischen mehren sich die kritischen Stimmen, die die Eignung der Verfahren anzweifeln. Die Zweifel der Hochschulmitarbeiter mögen individuell verschieden sein, gründen jedoch in der Regel auf analogen Erfahrungen mit den Akkreditierungsverfahren. Neben der zunehmenden Bürokratisierung werden der enorme Aufwand und eine Einschränkung der Flexibilität bei der Studienganggestaltung beklagt. Immer häufiger wird die Frage gestellt, ob die Intention der Qualitätssicherung und -verbesserung, die mit der Einführung des Akkreditierungssystems verbunden war, mit den praktizierten Verfahren einlösbar ist. Betrachtungen aus der Perspektive wissenschaftlicher Mitarbeiter verdeutlichen, welche Aspekte im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens dazu führen, dass diese Fragen immer häufiger gestellt werden.

1 Das Akkreditierungssystem

Als vor mehr als zehn Jahren das Akkreditierungsverfahren parallel zum Bachelor/Master-System eingeführt wurde, standen Qualitätssicherungsaspekte im Vordergrund. Das Verfahren, welches die Rahmenprüfungsordnungen der Staatsexamen ablöste, sollte ein einheitlich hohes Niveau der Lehre sicherstellen. Die KMK forderte damals: „Ein Akkreditierungsverfahren für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge muss [...] sowohl der gebotenen Differenzierung im Hochschulbereich als auch den erhöhten Qualitätsanforderungen in einem sich intensivierenden internationalen Wettbewerb Rechnung tragen. Es steht unter den Prämissen

Vielfalt ermöglichen

Qualität sichern und

Transparenz schaffen.“ (KMK 1998, 2)

Vier Jahre später wurde es weiter präzisiert. Die Akkreditierung soll u. a. der Gewährleistung fachlicher-inhaltlicher Mindeststandards und der Berufsrelevanz der Abschlüsse dienen (vgl. KMK 2002).

1.1 Intentionen von Akkreditierungen

Zur Realisierung wurde von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen gegründet, dessen Beschlussgremium der Akkreditierungsrat ist. Die Akkreditierungen selbst wurden Akkreditierungsagenturen übertragen, die durch den Akkreditierungsrat zertifiziert werden (vgl. AKKREDI-

TIERUNGSRAT 1999). Als maßgebliche Ziele, die durch Akkreditierungsverfahren gewährleistet werden sollen, wurde angestrebt:

zur Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre in Deutschland beizutragen;

die Arbeitsbelastung, das Niveau der Lernergebnisse, die zu erwerbenden Kompetenzen und das Profil der Studiengänge transparent zu machen und damit

die Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums unterstützen.

1.2 Funktionsweise

Grundsätzlich wird zwischen zwei Verfahren unterschieden: die Programmakkreditierung und die Systemakkreditierung. Bei der Systemakkreditierung werden Hochschulen akkreditiert, die dann eigenverantwortlich die an der Hochschule angebotenen Studiengänge entsprechend der Standards akkreditieren. Dahingegen bezieht sich eine Programmakkreditierung auf einen einzelnen Studiengang und die Akkreditierung erfolgt durch eine externe Agentur¹.

Es haben sich in Deutschland mehrere Agenturen etabliert. Auf den technischen Bereich haben sich drei spezialisiert: ASIIN, ACQUIN und AQUAS. Agenturen mit einer Zuständigkeit nur für Lehramtsstudiengänge gibt es nicht; eine Auswahl wird in der Regel über das Erstfach ermittelt. Für die Lehramter an beruflichen Schulen mit verschiedenen beruflichen Fachrichtungen bringt dies einige Herausforderungen mit sich, die später noch aufgezeigt werden sollen. An der Universität Bremen werden nur Programmakkreditierungen durchgeführt. Sie hat mit allen drei Agenturen bereits zusammengearbeitet und unterschiedlichste Erfahrungen gemacht. Im letzten Jahr wurden die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge von ACQUIN (Produktionstechnik) und ASIIN (Elektrotechnik) akkreditiert, die Erziehungswissenschaften wählten als Agentur AQUIN und die Studiengänge der beruflichen Fachrichtungen wurden bei der Erstakkreditierung von AQUIN und in der Folgezeit von ASIIN zertifiziert. Diese Vorgehensweise führte zu prekären Konstellationen, da die Lehramtsstudiengänge im gewerblich-technischen Bereich auf Veranstaltungsangebote aus den verschiedenen Fachbereichen zurückgreifen; dadurch ergaben sich zwei Schwierigkeiten. Zum einen kann nur bedingt auf Studienanteile bereits akkreditierter Studiengänge verwiesen werden und zum anderen sind die Strukturvorgaben und Formate der Agenturen so unterschiedlich, dass z. B. Modulbeschreibungen oder Personalhandbücher nicht einfach übernommen werden können, sondern aufwendig zu rekonstruieren sind.

2 Die Akkreditierung

Die Aufgabe der Agenturen sollte ursprünglich sein, die Hochschulen bei der Realisierung kontinuierlicher Verbesserungen des Studienangebotes zu unterstützen und somit das Erreichen der oben genannten und übergeordneten Zielsetzung zu gewährleisten.

¹ An der Universität Bremen werden nur Programmakkreditierungen durchgeführt. Eine Systemakkreditierung wurde wiederholt diskutiert, jedoch von den unterschiedlichen Fachbereichen aus verschiedensten Gründen abgelehnt.

Akkreditiert wird ein Studiengang bzw. Programm in der Regel alle fünf Jahre. Circa ein Jahr vor Ablauf des Akkreditierungszeitrahmens werden die Hochschulen aktiv. Sie kontaktieren eine Agentur und beginnen mit dem Erstellen einer umfangreichen Dokumentation zum Studiengang entsprechend der Vorgaben der gewählten Agentur. Manche Agenturen geben zur Orientierung umfassende Gliederungen mit Leitfragen heraus. Nach der Einreichung der mehrere hundert Seiten umfassenden Dokumentation erfolgt eine Vorortbegehung. Dies ist häufig das einzige Mal, dass es zu einem direkten Kontakt und einem Gespräch zwischen den Studiengangverantwortlichen und der Kommission kommt. Fragen oder Unklarheiten können hier erörtert und beseitigt werden. Eine Beratung oder ein Dialog im eigentlichen Sinne, wie es eigentlich angedacht war, findet während der Dokumentationsphase nicht statt. Nach der Vorortbegehung erfolgt ein Bescheid, in dem die Ausführungen der Kommission zum Studiengang sowie die Auflagen, die für eine Zertifizierung noch zu erfüllen sind, schriftlich fixiert werden. Werden die Auflagen nicht termingerecht erfüllt, wird ein Siegel verweigert bzw. verliert der Studiengang seine Akkreditierung.

2.1 Herausforderungen bei Lehramtsstudiengängen mit beruflicher Fachrichtung

Die (Lehramts-)Studiengänge der beruflichen Fachrichtungen sind mit sehr spezifischen Herausforderungen konfrontiert, die sich nicht immer im vergebenen Raster der Akkreditierungsagenturen darstellen lassen. Bei Lehramtsstudiengängen besteht die grundsätzliche Schwierigkeit, dass sie nach KMK-Vorgaben als zehn-semesteriger Zwei-Fächer-Studiengang mit 300 Kreditpunkten nach dem ECTS zu konzipieren sind, gleichzeitig jedoch durch die Bachelor-Master-Struktur eine künstliche Teilung in zwei Studiengänge erfahren, die letztlich unter Berücksichtigung des Gesamtkonzeptes einzeln akkreditiert werden müssen. Diese Konstellation erschwert die gleichzeitige Einhaltung der gesetzlichen Rahmenrichtlinien und die Berücksichtigung der nicht lehramtsstudiengangspezifischen Vorgaben der Agenturen und auch der diesbezüglichen Programme (etwa der Ingenieurstudiengänge). Nicht selten entstehen hier bereits Widersprüche, die sich während der Planung nicht auflösen lassen und spätestens in der Vorort-Begehung zu Kontroversen führen. Die Planung eines Lehramtsstudienganges kommt somit der Quadratur eines Kreises gleich.

Zu berücksichtigende Vorgaben:

Nach KMK soll der Bachelorabschluss ein erster berufsqualifizierender Abschluss sein, der gleichzeitig polyvalent ist – in dem Sinn, dass möglichst viele Optionen für den weiteren Berufsweg gewährleistet werden können; so soll der Abschluss sowohl zur Aufnahme eines KMK-konformen Lehramtsstudiums führen, als auch den Zugang zu einem Ingenieurstudium ermöglichen oder den Übergang in die Wirtschaft erlauben. Dass mit dem Bachelorabschluss eines Lehramtsstudienganges kein erster qualifizierender Abschluss für den Schuldienst vorliegt, gehört zu den Unzulänglichkeiten des überhastet eingeführten, nicht in letzter Konsequenz durchdachten Systems, die aber hier nicht weiter erörtert werden sollen.

Die zu integrierenden zwei Fächer und die geforderten Bildungswissenschaften haben zur Folge, dass in der Regel mehrere Fachbereiche an einem Studiengang beteiligt sind. Im Falle Bremens sind es die drei Fachbereiche Produktionstechnik, Physik/Elektrotechnik und

Erziehungswissenschaften sowie die sechs Fachbereiche der Zweitfächer. Das bedeutet, dass bei der Planung unterschiedlichste Formate, Strukturen, Kreditpunktevergaben und Intentionen etc. berücksichtigt und zusammengeführt werden müssen und eine Vielzahl von Akteuren mit einzubeziehen sind.

Typisch für Lehramtsstudiengänge in den beruflichen Fachrichtungen sind die stark variierenden Studierendenzahlen. Schwankungen bei den Einschreibungen von fünf bis vierzig Studierenden ist keine Seltenheit – vor allem in den Bachelorprogrammen. Des Weiteren ist die Gruppe der Studierenden äußerst inhomogen; die anthropologischen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Studierenden sind extrem unterschiedlich und eine hochschuldidaktische Herausforderung. Beides muss bei der Studiengangsplanung berücksichtigt werden und erfordert eine hohe Flexibilität, die sich auch in den Ordnungsmitteln widerspiegeln sollte, damit eine Studiengangsdurchführung praktikabel bleibt.

Bei der Entwicklung des neuen Bachelorstudiengangs „Berufliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik-Informationstechnik oder Metalltechnik-Fahrzeugtechnik“ an der Universität Bremen stand u. a. besonders die Zielgruppe der Meister und Techniker im Fokus. Es sollte ein berufsbegleitender Studiengang konzipiert werden, der dieser Gruppe Zugang zu einem akademischen Abschluss gestattet. Die Dokumentation dieses Studiengangs sprengt damit das Schema der Agenturen und führte zu erheblichen Komplikationen bei der Akkreditierung.

Schlussendlich ist auch die prekäre Situation der Lehrenden nicht dazu geeignet, Kontinuität im Lehrablauf zu gewährleisten. Stetig wechselnde Dozenten mit unterschiedlichen Lehrschwerpunkten erfordern eine Flexibilität in den Ausführungen der Studienpläne und -inhalte, die von den Agenturen häufig nicht akzeptiert werden.

2.2 Geforderte Dokumentation

Die Akkreditierungsagentur verlangt eine umfangreiche Dokumentation des Studiengangs. Diese sollte beinhalten:

Formale Angaben

Studiengang: Inhaltliche Konzepte und Umsetzung

Ziele des Studiengangs

Lernergebnisse des Studiengangs

Lernergebnisse der Module

Arbeitsmarktperspektiven und Praxisbezug

Zugangs-/Zulassungsvoraussetzungen

Curriculum / Inhalte

Studiengang: Struktur, Methode und Umsetzung

Struktur und Modularisierung
Arbeitslast und Kreditpunkte
Didaktik
Unterstützung und Beratung
Prüfungen: System, Konzept und Ausgestaltung
Ressourcen
Beteiligtes Personal
Personalentwicklung
Institutionelles Umfeld, Finanz- und Sachausstattung
Qualitätsmanagement: Weiterentwicklung von Studiengängen
Qualitätssicherung und Weiterentwicklung
Instrumente, Methoden und Daten
Dokumentation und Transparenz
Relevante Ordnungen
Diploma Supplement und Zeugnis
Diversity und Chancengleichheit

Die Gliederung und der Grad der geforderten Ausführung variiert je nach Agentur, sind im Grunde aber sehr ähnlich. Zu den einzelnen Gliederungspunkten geben die Agenturen Leitfragen oder Hinweise heraus, die bei der Erstellung der Dokumentation als Orientierung dienen sollen. Für Lehramtsstudiengänge gibt es stellenweise zusätzliches Informationsmaterial, wobei Angaben zu den beruflichen Fachrichtungen i. d. R. sehr gering ausfallen und so unpräzise sind, dass sie nicht nur keine Hilfe darstellen sondern im Gegenteil ein gewisses Konfliktpotenzial in sich bergen. Bei ASIIN beispielweise sind Hinweise zu beruflichen Fachrichtungen unter **Technik** zu finden. Die Hinweise „[...] richten sich sowohl an das Lehramt an **Berufsschulen (!)** als auch an **allgemeinbildenden Schulen**, insbesondere **Gymnasium**“ (Hervorhebungen durch die Autorin, ASIIN 2013), was auf eine Nivellierung völlig unterschiedlicher Schulformen hindeutet. Weder die beruflichen Fachrichtungen noch das Lehramt an beruflichen Schulen mit ihren vielfältigen Schularten und -formen und spezifischen Anforderungen in der Lehrerausbildung scheint der Agentur eine eigenes Kapitel wert zu sein. Zudem ist ein Fach „Technik“ von der KMK nicht als Fachrichtung für die berufliche Bildung ausgewiesen. Dementsprechend undifferenziert sind dann auch die Erläuterungen zu den einzelnen Fächern bzw. Fachrichtungen. Zu Wissen und Verstehen wird ausgeführt: „die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein breites mathematisches,

natur- und ingenieurwissenschaftliches oder kunst- und baukulturelles sowie städtebauliches Grundlagenwissen, das sie befähigt, in ihrem jeweiligen Fach auftretenden, grundlegenden Phänomene zu verstehen“ (ASIIN 2013, 16). Diese Ausführung und das in ihr implizierte Verständnis deuten bereits auf ein Konfliktpotential hin, das sich durch das gesamte Akkreditierungsverfahren durchzieht. Die entsprechend der vorgegebenen Gliederung eingereichte Dokumentation umfasst nicht selten mehrere hundert Seiten und erfordert einen erheblichen personellen, finanziellen und organisatorischen Aufwand.

2.3 Aufwand

Es kann davon ausgegangen werden, dass pro Akkreditierung drei Mitarbeiter intensiv für sechs bis acht Monate in den Prozess involviert sind. Geschätzt muss wenigstens ein Personenjahr investiert werden. Eingerechnet ist hierbei die Erstellung des Antrags mit mehreren hundert Seiten (BA/MA-Studiengang in Bremen: 557 Seiten) sowie die Koordination der verschiedenen Beteiligten, die Abstimmungen und die Gremienarbeit. Allein im Bachelorstudiengang „Berufliche Bildung [...]“ sind z. B. 47 Dozenten involviert, die insgesamt 40 Module beschreiben müssen. Einige dieser Module setzen sich aus verschiedenen Veranstaltungen, die von unterschiedlichen Dozenten bedient werden, zusammen, so dass eine einheitlich abgestimmte Modulbeschreibung mit gemeinsamen Lehrzielen nur unter erheblichem Aufwand möglich ist. Hinzu kommen umfangreiche Recherchen bezüglich hochschulischer Daten. Es werden umfassende Statistiken gefordert, ausführliche Dokumentation zu Vita und Reputation der Lehrenden sowie eine Darstellung des Qualitätsmanagements und der Maßnahmen zu Diversity etc. Und schlussendlich muss dies auch noch alles zusammengeführt werden.

Bei den Kosten differieren die genannten Zahlen erheblich. Es kann von 15.000 ~ 30.000 € für die Akkreditierungsagentur ausgegangen werden, dazu kommen dann noch die Personal- und Systemkosten der Universität. Geht man von mindestens 65.000€ pro Akkreditierung und Studiengang aus (vgl. KURBEL 2009, 387), so kann für eine Hochschule wie die Universität Bremen mit 82 Studiengängen schnell ein Millionenbetrag zusammenkommen. Rechnet man dies deutschlandweit hoch (es gibt rund 415 Hochschulen in Deutschland), kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil des Geldes, das gerade für die Hochschule im Rahmen des Hochschulpaktes vom Bundesministerium bereitgestellt wurde, in die Akkreditierung und Re-Akkreditierung von Studiengängen fließt. Finanzielle Mittel, die möglicherweise effektiver zur Verbesserung von Studium und Lehre beitragen könnten, wenn sie in Lehre, Ausstattung oder für Personal angelegt würden.

3 Kritische Aspekte bei der Akkreditierung

Wie aufgezeigt, ist die Entwicklung und Planung der kompetenzorientierten (Lehramts-) Studiengänge und die Erstellung der Unterlagen mit viel Aufwand, großem Koordinationsaufwand und etlichen Kompromissen verbunden und nicht immer führt die Begehung zu den gewünschten Ergebnissen.

Nach mehreren Akkreditierungen haben sich die folgenden Punkte als besonders kritisch im Rahmen des Verfahrens herausgestellt. Zum einen fehlt die Mitwirkung der Agentur bei der Entwicklung und Dokumentation des Studiengangs – somit kann von einem kontinuierlichen Dialog im Sinn einer qualitätssichernden Maßnahme nicht die Rede sein. Die Universitäten erstellen innerhalb eines Jahres eigenständig die Dokumentation, kritische Punkte werden mit der Akkreditierungskommission am Tag der Akkreditierung besprochen. Auflagen werden ggf. schriftlich mitgeteilt und dann finden in den folgenden fünf Jahren keinerlei Aussprachen mehr statt – eine kontinuierliche oder unterstützende Hilfestellung zur Qualitätsverbesserung während des Entwicklungsprozesses lässt sich ebenfalls nicht erkennen.

In den zurückliegenden Fällen gab es auch immer wieder Schwierigkeiten mit Kommissionen, die sich zum größten Teil aus Fachfremden zusammensetzen. Das bedeutet, dass die Spezifika der Lehramtsstudiengänge im Einzelnen bei der Akkreditierung nicht immer berücksichtigt wurden oder im Detail auch nicht bekannt waren, so dass das konzeptionelle Debatten auslöste, die mit „Branchenkennern“ so wahrscheinlich nicht geführt hätten werden müssen. Kontroverse Diskussionen löste das Ansinnen seitens der Universität aus, einen Bachelor of Science zu vergeben, um somit einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu ermöglichen, der u. a. auch die Polyvalenz zu weitführenden technischen Studiengängen oder außerschulischen Tätigkeitsfeldern sicherstellt. Die besondere Schwierigkeit bei Lehramtsstudiengängen für berufliche Schulen besteht darin, einen KMK-konformen Bachelor-Studiengang zu konzipieren, der zum einen die ingenieurwissenschaftlichen Anteile im entsprechenden Umfang mit aufnimmt, als auch die für ein Lehramtsstudium relevanten Studienanteile der beruflichen Fachrichtungen, der Berufswissenschaften und der Berufspädagogik berücksichtigt, ohne die Polyvalenz zu gefährden. Die dahintersteckende Problematik und die eingegangenen Konzessionen ließen sich im Rahmen der Begehung nur unzureichend erörtern. Aber auch inhaltliche Aspekte wurden kritisch hinterfragt. Erörtert wurde z. B., ob in der Technischen Mechanik das Newtonsche Gesetz explizit im Modulhandbuch unter Lehrinhalte aufgeführt werden muss, ob die Frequenzmodulation ausgewiesener Inhalt für angehende Elektrotechniklehrer sein sollte oder ob ggf. die Modulbeschreibung des Kollegen aus einem bereits akkreditierten Studiengang eigenmächtig zu ändern ist. Solche Debatten sind zermürbend und nicht zielführend, wenn es um die Sicherstellung der Qualität eines Studienganges geht.

Deutlich wurde auch, dass die Vereinbarungen der KMK wesentlich mehr Spielraum zulassen, als es die Agenturen und die Hochschulen den verantwortlichen Planern zugestehen. Die KMK legte schon 2003 fest, dass „[das Modulhandbuch] (...) eine zuverlässige Information über Studienverlauf, Inhalte, qualitative und quantitative Anforderungen und Einbindungen in das Gesamtkonzept des Studiengangs (...) bieten [soll]. (...). Andererseits starre Festlegungen, die eine flexible Gestaltung des Lehrangebotes verhindern zu vermeiden [sind]“ (KMK 2003/2010, 3). Aufgrund der formalen Rahmenbedingungen und der mannigfachen Vorgaben der unterschiedlichsten Stellen werden viele Studiengänge in ein Korsett gezwungen, das der Intention der KMK entgegen gerichtet ist. Pflichtveranstaltungen, Modulgrößen, Lehrinhalte, Prüfungsarten werden au détail fixiert. Die Formalisierung und

aufgezwungene Detaillierung führt u. a. dazu, dass Veranstaltungen wegen der Kreditpunktzahl in ein Modul aufgenommen werden und nicht weil es inhaltlich-thematisch dazu passt. Oder es müssen Prüfungsformen unabhängig von Studierendenzahlen, Dozentenintention verbindlich ausgewiesen werden, weil die Vielfalt bzw. Variabilität der Prüfungsformen gewahrt werden muss, nicht aber die didaktische Sinnhaftigkeit. Das sinnvoll gestaltete und nach Lehrinhalten ausgerichtete Gesamtkonzept wird dabei völlig aus dem Blick verloren. Anstatt inhaltlich-qualitative Aspekte, die den Lehrenden Raum geben, kritisch aber hinsichtlich der dem Studienziel dienenden Funktionen zu bewerten; individualisierten Konzepten zur Berücksichtigung von Heterogenität Raum zu geben, die durch Studierendengruppen aus minderjährigen Abiturienten bis zu Meistern oder Technikern mit fünfzehnjähriger Berufserfahrung entstehen und für die anspruchsvolle sowie didaktisch durchdachte Konzepte notwendig sind oder die Kompetenzentwicklung der Studierenden mit neuen Studienformen zu fördern stehen die Erfüllung formaler Vorgaben im Vordergrund. Damit wird jede (didaktische) Innovation im Keim erstickt.

Als besonders kritisch wird die geforderte detaillierte Auflistung von finanziellen und personenbezogenen Daten empfunden. Das Zusammenführen der Daten erfordert einen erheblichen zeitlichen und organisatorischen Aufwand und es erschließt sich den Verantwortlichen nicht, inwieweit diese Daten zur Qualitätsverbesserung des Studiengangs beitragen. Die Agenturen haben keinen Einfluss auf die Finanzierung der Fachbereiche oder die Ausstattung der einzelnen verantwortlichen Lehrstühle; sie können eine bessere Ausstattung anmahnen oder die Zertifizierung verweigern, weil sie Bedenken in Bezug auf eine sachgemäße Durchführung haben. Letztendlich haben sie jedoch keine Handhabe, den Studiengang zu verhindern oder die Hochschule zu Verbesserungen zu zwingen. Die Daten und Ausführungen der Kommission können nicht einmal genutzt werden, um die Beseitigung der identifizierten Defizite gegenüber der Hochschule einzufordern. Darüber hinaus sind viele der geforderten Daten zum Zeitpunkt der Akkreditierung bereits nicht mehr aktuell. So ist das Personalhandbuch bedingt durch die Fluktuation der Dozenten bereits bei der Abgabe der Dokumentation veraltet. Des Weiteren muss die Frage erlaubt sein, ob die Kenntnisse über akademische Werdegänge, Berufstätigkeiten, wissenschaftliche Veröffentlichungen oder Mitgliedschaften in Fachorganisationen der letzten fünf Jahre von Dozenten zu einer qualifizierten Einschätzung in Bezug auf die Qualität der Lehre führen können. Kann die Agentur im Sinne der Qualitätssicherung ermessen, welche Dozenten geeignet sind, und ggf. verlangen, diese aus der Lehre abzurufen? Letztes wäre verfassungswidrig, da es sich um einen Eingriff in die Lehrfreiheit der Hochschulen handelt, welchen sich diese sicherlich verbitten würden. Zu diesen und weiteren Fragen in Bezug auf die gesetzliche Rechtmäßigkeit in Zusammenhang mit der Akkreditierung sind noch verschiedene Klagen anhängig (vgl. AKTIONSRAT BILDUNG, 35 ff).

4 Intentionen erreicht?

Zehn Jahre nach der Einführung der Akkreditierung muss die Frage gestellt werden, ob die Intentionen, die bei der Einführung des Akkreditierungsrates und der -verfahren angestrebt

waren, erreicht wurden. Ein positiver Effekt kann attestiert werden – die Verantwortlichen an den Hochschulen haben sich intensiver mit Studiengängen, ihren Inhalten und angestrebten Lernergebnissen aber auch mit Lehrformen und Prüfungsbelastungen sowie der Studierbarkeit auseinandergesetzt und die Denkanstöße waren Anlass zur Überarbeitung von Studiengängen und -inhalten.

Es ist aber auch nicht zu übersehen, dass der Beitrag der Agenturen zur Qualitätsentwicklung bei den Hochschulen, realistisch betrachtet, minimal ist. Dieses Problem ist systemimmanent. Da keine prozessbegleitende Beratung und Mitwirkung seitens der Agenturen stattfindet, wird die Akkreditierung letztendlich als eine einmalige Prüfungssituation wahrgenommen und „[die] Meisterschaft des erfolgreichen ‚Bestehens‘ einer Akkreditierung besteht nicht darin, die Bedingungen tatsächlich zu erfüllen, sondern darin, im Rahmen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation (Selbstbericht bzw. Begehung) dazulegen, dass die gewählten Entscheidungen auf der untersten Ebene einer Fakultät die logische und womöglich einzige Ableitung aus den Erwartungen darstellen, die die Akkreditierungsakteure formulieren. Im Übrigen klappt eine potenzielle Differenz zwischen der Darstellung des Studiengangs und seiner Wirklichkeit“ (AKTIONSRAT BILDUNG 2013, 44).

Das Profil der Studiengänge, die Arbeitsbelastung, das Niveau, die Lernergebnisse und angestrebten Kompetenzentwicklungen sind inzwischen explizit ausgewiesen und hinlänglich bekannt, deshalb sind sie aber noch lange nicht kompatibel oder übertragbar auf andere Studiengänge. Nicht zuletzt weil eigentlich nie geklärt wurde, wer die nationalen und internationalen Qualitätsstandards festlegt bzw. welche überhaupt herangezogen werden sollen (vgl. HASCHER u. a. 2006, 183). Es bleibt für die Studierenden weiterhin schwierig, die Hochschule zu wechseln und/oder Kreditpunkte anrechnen zu lassen. Die Transparenz wurde mutmaßlich erhöht, aber die Durchlässigkeit im Hochschulraum Deutschland bzw. Europa bleibt weiterhin gering und damit auch die Mobilität der Studierenden. Ob die Qualität der Lehre durch die Akkreditierung wirklich verbessert werden kann, bleibt dahingestellt; umfassende Studien dazu stehen noch aus. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die für die Akkreditierung aufgewendeten finanziellen, personellen und zeitlichen Mittel sinnvoller in die Ausstattung der Lehr-/Lernumgebungen und die Aufstockung des Lehrpersonals bzw. in hochschuldidaktische Weiterbildungen investiert wären.

Bislang kann ein großer Aufwand bei geringem positivem Effekt konstatiert werden – es gibt Stimmen, die so weit gehen zu bilanzieren: „Mehr Bürokratie, weniger Flexibilität und innovationshemmend“ (KURBEL 2009, 387). Zehn Jahre Erfahrung mit der Akkreditierung machen deutlich, dass das gegenwärtige System dringend einer Reform bedarf. Eine gänzliche Abschaffung wird nicht angestrebt, aber eine Revision wäre angebracht. Die ursprüngliche Intention – eine freiwillige Zertifizierung, die ein besonderes Qualitätsmerkmal für Studiengänge darstellt, sollte nicht gänzlich aus den Augen verloren werden. Wenn der Entwicklungsprozess etwa durch Peer-Reviews sachkundiger Experten professionell begleitet würde, eine kontinuierliche Beratung stattfände und regelmäßige Audits eine konstruktive Reflexion ermöglichen, dann könnte die Akkreditierung vielleicht einen realen Beitrag zur

Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre und somit zum Renommee einer Universität beitragen.

Literatur

AKKREDITIERUNGSRAT (1999): Akkreditierungsrat. Online: www.akkreditierungsrat.de (21-4-2013).

AKTIONSRAT BILDUNG (2013): Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Gutachten. 1. Aufl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Münster. Online: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Qualitaetssicherung_an_Hochschulen.pdf (18-04-2013).

ASIIN (2013): Fachspezifisch Ergänzende Hinweise. Online: www.asiin-ev.de/media/feh/ASIIN_FEH_Lehramt_2011-12-09.pdf (21-4-2013).

HASCHER, T./ HAEFELI, O./ JERMANN, R./ SCHADE, A. (2006): Akkreditierung und Zertifizierung von Bildungsleistungen – verlässlich Pfade im Bildungsdschungel? In: FATKE, R./ MERKENS, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Online: http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-90208-1_14.pdf (21-4-2013).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Online www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_12_03-Bachelor-Master-Akkred.pdf (21-4-2013).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2002): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002) Online: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_Weiterentwicklung2002.pdf (21-4-2013).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2003/2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (21-4-2013).

KURBEL, K. (2009): Akkreditierung: Mehr Bürokratie, weniger Flexibilität und innovationshemmend. In: Zeitschrift Wirtschaftsinformatik, 51, H. 4. 381-390. Online: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11576-009-0179-5.pdf> (21-4-2013).

Zitieren dieses Beitrags

RIEHLE, T. (2013): Akkreditierungsverfahren aus der Perspektive eines Universitätsinstitutes - ein Beispiel aus der Praxis. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 19, hrsg. v. WINDELBAND, L./ SPÖTTL, G./ BECKER, M., 1-11.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws19/riehle_ws19-ht2013.pdf

Die Autorin



Dr. **TAMARA RIEHLE**

Institut Technik und Bildung
Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: riehle@uni.bremen.de

Homepage: www.itb.uni-bremen.de