

Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren

Ergebnisbericht

von Isabel Steinhardt, Christian Schneijderberg,
Georg Krücken, Janosch Baumann

Kassel 2018

DOI: 10.13140/RG.2.2.23858.71363

INCHER Working Paper Nr. 9

International Centre for
Higher Education Research Kassel



U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

Inhalt

Inhalt	2
1 Einleitung.....	4
2 Hochschulpolitische Einordnung der externen Qualitätssicherung durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren: Phasen der Qualitätssicherung.....	7
3 Externe Qualitätssicherung und Qualität.....	11
Ergebnis 1: Die externe Qualitätssicherung in Deutschland zielt auf die Lehr- und Studienorganisation, jedoch nicht direkt auf die Qualität der Lehre individueller Lehrender.....	11
Ergebnis 2: Externe Qualitätssicherung kontrolliert Kriterien, auf die Lehrende nur im Kollektiv Einfluss nehmen können	13
Ergebnis 3: Das Thema Qualität wird im Zusammenhang mit Instrumenten, Prozessen und Systemen der Qualitätssicherung diskutiert	13
4 Akkreditierung und Fragen der politischen und hochschulinternen Governance	16
Ergebnis 4: Akkreditierung als neue Form der politischen Governance, die jedoch historisch gewachsenen Pfadabhängigkeiten unterliegt.....	16
Ergebnis 5: Neue Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulpolitik im Akkreditierungssystem	18
Ergebnis 6: Die Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen bei systemakkreditierten Hochschulen fördern die Standardisierung der hochschulinternen Qualitätssicherung ebenso wie deren Heterogenität in der Praxis.....	20
5 Kollegiales Peer-Review und die Überprüfung von Strukturen und Prozessen in Akkreditierungsverfahren.....	22
Ergebnis 7: Professorinnen und Professoren betreiben den hohen Aufwand in Gutachtergruppen als Teil des professionellen Selbstverständnisses und als kollegiale Hilfestellung.....	22
Ergebnis 8: Es finden sich keine wesentlichen Unterschiede in der (Be-)Wertung der Akkreditierungsverfahren durch die Gutachterinnen und Gutachter je nach Verfahrenstypus, Hochschultypus und Disziplin; die Referentin bzw. der Referent nimmt eine einflussreiche Rolle bei der Vor-Ort-Begehung ein.	23
Ergebnis 9: In der Programmakkreditierung werden Auflagen und Empfehlungen überwiegend zu Studien- und Lehrorganisation ausgesprochen und seltener zu Inhalten.....	25
Ergebnis 10: Akkreditierung hat keinen dauerhaft signifikanten Einfluss auf die Bewertung von Studiengängen durch Absolventinnen und Absolventen.....	27

6 Die Agenturen im Spannungsfeld von Akkreditierungsrat und Hochschulen.....	30
Ergebnis 11: Die Agenturen fungieren als Stoßdämpfer und Interessensvertreterinnen der Hochschulen gegenüber der Hochschulpolitik, vertreten durch den Akkreditierungsrat.....	30
Ergebnis 12: Der Wettbewerb zwischen den Agenturen nimmt zu; seine Folgen sind unterschiedlich einzuschätzen und zu bewerten.	31
7 Schlussbetrachtung	32
8 Verwendete Methoden und Sample	34
Bibliometrie	34
Expertinnen-/Experteninterview.....	35
Fragebogenerhebung	35
Gruppendiskussion	36
Problemzentriertes Interview.....	36
Qualitative Inhaltsanalyse.....	37
Strukturgleichungsmodell	37
Teilnehmende Beobachtung	37
Topic modeling.....	38
9 Literaturverzeichnis	39

1 Einleitung¹

Die Reaktionen im Feld auf unser Forschungsprojekt „Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren“, im Folgenden kurz EIQSL, spiegeln sehr gut die Gemengelage zu Qualitätssicherung und insbesondere Akkreditierung wider. Einerseits erhielten wir positive Reaktionen wie: „super, endlich wird das mal angegangen“ und teilweise sehr große Unterstützung durch Personen und Organisationen. Andererseits gab es „negative Reaktionen“ infolge der grundsätzlichen Ablehnung von Akkreditierungen, die dann auch eine Ablehnung beispielsweise der Beteiligung an Interviews nach sich zog.

Aufgrund der engen Vernetzung mit den ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojekten „Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium – prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirkungen von Qualitätssicherungseinrichtungen“ (WiQu) und „Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeit organisationaler Ansätze in Studium und Lehre“ (WirQung), welche beide die hochschulinterne Qualitätssicherung von Studium und Lehre umfassend untersuchten, fokussierte das EIQSL-Projekt insbesondere die externe Qualitätssicherung von Studium und Lehre. Aufgrund der zentralen Bedeutung der Akkreditierung bei externen Qualitätssicherungsverfahren wurden diese im Vergleich zu bestehenden Evaluationsverfahren stärker untersucht.

Startpunkt des Forschungsprojektes war die bewusste Wahl einer vielfältigen Methodik und rekonstruktiven Herangehensweise, um einen detaillierten Einblick in das Feld der Qualitätssicherung zu erhalten. Hierdurch wird ein Beitrag zur Versachlichung der Diskussion um Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren geleistet. Das Erkenntnisziel ist die Rekonstruktion der Zusammenhänge, Effekte und Mechanismen zwischen Qualität, interner und externer Qualitätssicherung und Governance von Studium und Lehre. Für diese Rekonstruktion(en) wurden Verfahren und Prozesse der internen und externen Qualitätssicherung in den Blick genommen. Die Prozesse und Verfahren, die im EIQSL-Projekt im Fokus standen, sind folgende:

- Der hochschulpolitische Entwicklungsprozess der Qualitätssicherung von Studium und Lehre und die Einführung und Konsolidierung des Akkreditierungswesens in Deutschland.

¹ Wir möchten uns beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (Fördernummer 01PY13017) für die Finanzierung des Forschungsprojektes „Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren“ bedanken. Herzlicher Dank für die Unterstützung der Forschungsarbeiten gilt auch unseren studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Jeffrey Anton, Jasmin Arnold, Johanna Meemann, Melanie Schleicher und Natalia Schneider und den Praktikantinnen und Praktikanten Carolin Denecke-Günther, Nicolai Götze, Verena Horbach, Marius Kaffai und Jana Preuß. Bedanken möchten wir uns auch bei Nadin Fromm und Nicolai Götze, die zeitweilig im EIQSL-Projekt angestellt waren.

- Die Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren, die durch die Verfahrenskriterien und -vorgaben gerahmt werden.
- Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen und die Wettbewerbsprozesse im Akkreditierungswesen.
- Die Interaktionen der Gutachtergruppe während der Vor-Ort-Begehung.
- Die hochschulinternen Prozesse und Verfahren vor, während und nach Akkreditierungsverfahren.

Je nach Prozess und Verfahren wurden in der Untersuchung folgende Akteure berücksichtigt:

- Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen (Agenturen),
- Akkreditierungsrat (AR),
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF),
- Gutachterinnen und Gutachter (in Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren),
- Hochschulen,
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK),
- Kultusministerkonferenz (KMK),
- für Hochschulen zuständige Landesministerien,
- Lehrende, insbesondere Professorinnen und Professoren,
- Lernende,
- Berufswelt- und Studierendenvertretungen.

Im Forschungsdesign des EIQSL-Projektes zur Untersuchung von Effekten von Qualitätssicherung werden die relevanten Akteure, Prozesse und Verfahren zueinander in Beziehung gesetzt. Im Sinne der rekonstruktiven Vorgehensweise geht es weniger um eine objektive, beobachterunabhängige Einschätzung dieser Effekte, sondern um die Berücksichtigung und Rekonstruktion unterschiedlicher Interpretationen und Deutungsmuster im Feld. Durch das Mixed-methods-Forschungsdesign können die Phänomene der (externen) Qualitätssicherung aus unterschiedlichen Perspektiven erhoben und die Ergebnisse trianguliert werden (Flick 2008). Hierdurch ist es möglich grundlegende Erkenntnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und unterschiedlichste Akteure in die Untersuchung mit einzubeziehen. Auf dieser multi-perspektivischen Rekonstruktion beruhen die hier vorgestellten Ergebnisse, wobei wir uns bewusst dafür entschieden haben eine ausführliche Methodendiskussion bei den einzelnen Ergebnissen auszusparen, um der Ergebnispräsentation mehr Raum zu geben. Gleichwohl stellte gerade das anspruchsvolle methodische Design des EIQSL-Projektes eine Besonderheit dar, weshalb die verwendeten Methoden im letzten Kapitel kurz erläutert werden. Dort kann bei Interesse eine Beschreibung der Methoden und auch der verwendeten Sample nachgelesen werden.

Aus den gleichen Gründen wie bei den Methoden haben wir auf umfangreiche theoretische Erläuterungen der Ergebnisse verzichtet. Insgesamt wurden im EIQSL-Projekt drei Theorien verwendet, wobei für einzelne Artikel, die aus dem Projekt entstanden sind, weitere Theorien herangezogen wurden (siehe z.B. Steinhardt et al. 2017a). Die drei zentralen Theorien sind:

- Soziologie der (Be-)Wertung: Aufbauend auf den Schriften von Michèle Lamont (2009, 2012, 2016) können sämtliche Prozesse des (Be)Wertens – die sowohl das Merkmal des Wertes als auch des Bewertens, kurz (Be-)Wertung, enthalten – erfasst werden.
- Organisationstheoretischer Neo-Institutionalismus: Damit können die andauernden Institutionalisierungsprozesse des Akkreditierungswesens auf der hochschulpolitischen und der Organisationsebene der Hochschulen analysiert werden (Hasse/Krücken 2005; Greenwood et al. 2017).
- Soziologische Systemtheorie: Als formale Theorie eignet sich die Systemtheorie von Niklas Luhmann (1983, 2005) für die Untersuchung politischer Prozesse und Verfahren (Kieserling 1999).

Aufgrund des Berichtscharakters wird bei der folgenden Ergebnispräsentation auf die kontinuierlichen Verweise verzichtet, wie sie in wissenschaftlichen Publikationen üblich sind. Die genannten Begriffe (Be-)Wertung, Institutionalisierung und Verfahren sind jedoch fortwährende Referenzen auf die jeweilige theoretische Basis.

Insgesamt gliedert sich der Bericht in sechs Kapitel und eine Schlussbetrachtung. Im ersten Kapitel wird eine historische Rahmung von externer und interner Qualitätssicherung aufgrund einer umfassenden Literaturlauswertung vorgenommen, um eine Einordnung der nachfolgenden Ergebnisse zu ermöglichen. In den Kapiteln 2 bis 5 werden zwölf Ergebnisse des EIQLS-Projektes präsentiert, die aus unserer Sicht von besonderer Bedeutung sind. Im letzten Kapitel finden sich, wie bereits beschrieben, die Erläuterungen zu Methoden und Sample.

Das zweite Kapitel behandelt den Zusammenhang von externer Qualitätssicherung und Qualität von Studium und Lehre und umfasst drei Ergebnisse: 1. die externe Qualitätssicherung in Deutschland zielt auf die Lehr- und Studienorganisation, nicht jedoch direkt auf die Qualität der Lehre individueller Lehrender. 2. die externe Qualitätssicherung kontrolliert Kriterien, auf die Lehrende nur im Kollektiv Einfluss nehmen können, und 3. Qualität wird im Zusammenhang mit Instrumenten, Prozessen und Systemen der Qualitätssicherung diskutiert.

In Kapitel 3 werden ebenfalls drei Ergebnisse präsentiert: 1. Akkreditierung ist Bestandteil der neuen Hochschul-Governance, unterliegt jedoch historischen Pfadabhängigkeiten (Ergebnis 4), 2. neue Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulpolitik im Akkreditierungssystem konnten rekonstruiert werden (Ergebnis 5) und 3. zeigt sich, dass die Verfahren bei systemakkreditierten Hochschulen zugleich die Standardisierung der hochschulinternen Qualitätssicherung ebenso wie deren Heterogenität in der Praxis fördern (Ergebnis 6).

Im vierten Kapitel werden vier Ergebnisse zum Thema kollegiales Peer-Review und der Überprüfung von Strukturen und Prozessen in Akkreditierungsverfahren dargestellt. 1. Professorinnen und Professoren betreiben den hohen Aufwand in Gutachtergruppen für Akkreditierungsverfahren als Teil des professionellen Selbstverständnisses und als kollegiale Hilfestellung (Ergebnis 7). 2. dabei finden sich nur geringe verfahrens-, fach- und hochschulspezifische Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Gutachterinnen und Gutachter, wobei die Referentin bzw. der Referent eine einflussreiche Rolle bei der Vor-Ort-Begehung einnimmt (Ergebnis 8). 3. in der Programmakkreditierung werden Auflagen und Empfehlungen überwiegend zu Studien- und Lehrorganisation ausgesprochen und seltener zu Inhalten (Ergebnis 9). 4. Akkreditierung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Bewertung von Studiengängen durch Absolventinnen und Absolventen (Ergebnis 10).

Das fünfte Kapitel beleuchtet die Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen (im Weiteren als Agenturen bezeichnet) im Spannungsfeld von Akkreditierungsrat und Hochschulen und zeigt zwei Ergebnisse auf: 1. die Agenturen fungieren als Stoßdämpfer und Interessensvertreterinnen der Hochschulen gegenüber der Hochschulpolitik, vertreten durch den Akkreditierungsrat (Ergebnis 11), und 2. der Wettbewerb zwischen den Agenturen zeitigt unterschiedliche und ambivalent zu bewertende Effekte (Ergebnis 12). Eine Schlussbetrachtung der Ergebnisse rundet den Bericht ab.

2 Hochschulpolitische Einordnung der externen Qualitätssicherung durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren: Phasen der Qualitätssicherung

Im EIQLS-Projekt wurde eine Literatursammlung deutschsprachiger Literatur bestehend aus 1.348 Texten aus den Jahren 1996-2013 aufgebaut, die sowohl aus Texten der grauen als auch der wissenschaftlichen Literatur bestand. Die Texte wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Durch die Analyse dieser deutschsprachigen Texte war es möglich ein umfassendes Bild der Diskussion um die Themen Qualität, Qualitätssicherung/-management/-entwicklung, Steuerung und Governance von Studium und Lehre zu rekonstruieren. Aufgrund der Codierung der Texte wurden Phasen der internen und externen Qualitätssicherung identifiziert, die sich in den Debatten und Diskussionen unterscheiden, siehe Abbildung 1.

Abbildung 1: Zentrale Themen der Diskussion zur internen und externen Qualitätssicherung in der grauen und wissenschaftlichen Literatur im Zeitraum von 1996-2013 (n = 1348 Texte, davon 958 wissenschaftliche und 390 graue Literatur)



Phase 1 (1996-1998): Die erste Phase war von einer Debatte geprägt, die Probleme in der Qualität von Studium und Lehre (z. B. hohe Abbruchquoten, geringe internationale Wahrnehmung des Standorts Deutschland) und die geringe Autonomie der Hochschulen in einen Zusammenhang brachte. Als Reaktion auf diese Defizite wurden zum einen mehr Hochschulautonomie und eine neue Governance der Hochschulen gefordert und zum anderen externe Lehrevaluationen von Studium und Lehre eingeführt. Lehrevaluation bezeichnet die Evaluation von Studiengängen oder Fächern durch ein vierstufiges Verfahren: 1. Selbstbericht des Studienganges/Faches, 2. Vor-Ort-Begehung durch eine Gutachtergruppe, 3. Gutachterbericht und 4. Follow-up. Diese Grundstruktur fand sich zunächst in den Evaluationsverfahren des Verbundes norddeutscher Universitäten² wieder und diente 1998 auch als Vorlage für die Entwicklung der Programmakkreditierung.

Phase 2 (1999-2003): Diese Phase war von der Diskussion über die Einführung des Akkreditierungssystems, die Umstellung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses und die neue Hochschulautonomie geprägt. Die gestiegene Hochschulautonomie ging einher mit ersten Entwicklungen von internen und externen Steuerungsmechanismen wie z.B. interner und/oder externer leistungsorientierter Mittelvergabe. Zudem zeigte sich die Ablösung von Lehrevaluationen durch Akkreditierungsverfahren.

Phase 3 (2004-2007): Die Debatte aus Phase 2 setzte sich in der dritten Phase fort, wobei der Schwerpunkt auf der Konsolidierung der Programmakkreditierung und der Kritik an diesem Verfahren lag. Hinsichtlich der Governance der Hochschulen wurde der organisationale Wandel von Hochschulen erörtert und die Frage gestellt, welche Steuerungsmechanismen damit innerhalb der Hochschulen verbunden sind (z. B. Globalhaushalt und leistungsorientierte Mittelvergabe). Erste Hochschulen begannen in dieser Phase mit der Etablierung von Stellen zur Qualitätssicherung, die die Einführung von internen Qualitätssicherungsverfahren (wie Lehrveranstaltungsevaluationen, Studierendenbefragungen oder Absolventenbefragungen) koordinieren und voranbringen sollten.

Phase 4 (2008-2010): In dieser Phase standen zum einen die Kritik an und eine Überarbeitung der Programmakkreditierung, deren wahrgenommene Effekte sowie die Einführung der Systemakkreditierung im Zentrum der Debatte. Zum anderen wurde der Übergang von einzelnen Qualitätssicherungsmaßnahmen hin zu einem umfassenden Qualitätsmanagement sowie die Institutionalisierung von Qualitätsbeauftragten in Stabstellen oder in der Verwaltung behandelt. Zudem wurden neue Steuerungsinstrumente wie interne und externe Zielvereinbarungen kritisch diskutiert und die Ökonomisierung des Wissenschaftssystems (z.B. in der Kritik am Kundenbegriff für Studierende) thematisiert.

² Im Jahr 1994 haben sich folgende Hochschulen zum Verbund norddeutscher Universitäten zusammengeschlossen: Universität Bremen, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Universität Hamburg, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Universität zu Lübeck, Leuphana Universität Lüneburg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Universität Rostock und Rijksuniversiteit Groningen als assoziiertes Mitglied. Hauptaufgabe des Verbundes war die „gemeinsame Durchführung von Evaluationsverfahren für Studienfächer“ (<http://www.uni-nordverbund.de>).

Phase 5 (2011-2013): In der letzten identifizierten Phase wurde vor allem über die Effekte des neuen Steuerungsmodells sowie die Möglichkeit diskutiert, ob und wie das hochschulinterne Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument durch die Hochschulleitung genutzt werden kann. Zudem begann eine Diskussion über die Frage der Qualitätsentwicklung und damit verbunden nach Workload, Studierbarkeit und Weiterentwicklung von Studiengängen.

Neben den bisher aufgeführten Ergebnissen zeigte die Literaturanalyse, dass in allen Phasen auch Lehrveranstaltungsevaluationen diskutiert wurden. Dies erklärt sich durch die frühe Einführung von Lehrveranstaltungsevaluationen vor 1996 - zunächst als Instrument an einzelnen Hochschulen, später durch Verordnungen und Landeshochschulgesetze bundesweit verpflichtend. Hierdurch fand eine umfassende Beschäftigung mit dem Instrument, seiner Methodik (vor allem in Bezug auf Reliabilität und Validität) statt. Nach der Einführung von W-Besoldung und Leistungsindikatoren wurde zum Teil auch auf die Ergebnisverwendung zu Steuerungszwecken Bezug genommen.

Zentrale Erkenntnis ist zudem, dass es anhand der Literaturanalyse nicht möglich ist klare Trennlinien zwischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowie Qualitätsmanagement und Qualitätssicherungssystem zu ziehen. Vielmehr werden Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung oftmals synonym verstanden, wenn es um die Frage der Nutzung von Evaluationsinstrumenten geht, da diesen sowohl ein Sicherungs- als auch ein Entwicklungsgedanke innewohnen können. Ähnliches gilt für Qualitätssicherungssysteme und Qualitätsmanagement, die nicht auf einzelne Instrumente, sondern auf umfassendere Prozesssysteme abzielen. Aufgrund dieses Befundes haben wir uns entschieden in diesem Bericht bei der Formulierung „externe und interne Qualitätssicherung“ zu bleiben; darunter subsumieren wir alle Formen und Instrumente der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements. Als externe Qualitätssicherung fassen wir dabei Verfahren auf wie Lehrevaluation, Programm-, Cluster- und Systemakkreditierungsverfahren, bei denen externe Gutachterinnen und Gutachter einen Studiengang, ein Fach oder ein Qualitätssicherungssystem einer Hochschule begutachten. Als interne Qualitätssicherung werden Instrumente (z.B. Evaluationen, Studierendenbefragungen, Absolventenstudien oder auch statistische Kennzahlen zu Abbruchquoten) und Systeme (z.B. Benchmarking, ISO 9000, Prozessmodelle) bezeichnet, die Informationen, Daten und Wissen über die Hochschule liefern. Zudem sehen sich die Hochschulen einer Reihe von Berichtspflichten gegenüber wie z.B. Lehrberichte für die Ministerien, für die ebenfalls Daten aus der internen Qualitätssicherung herangezogen werden.

3 Externe Qualitätssicherung und Qualität

Ergebnis 1: Die externe Qualitätssicherung in Deutschland zielt auf die Lehr- und Studienorganisation, jedoch nicht direkt auf die Qualität der Lehre individueller Lehrender.

Die externe Qualitätssicherung in Form von Lehrevaluationen wurde in Deutschland wie aufgezeigt eingeführt, um die Kritikpunkte der Defizitdebatte, wie z.B. hohe Abbruchquoten, zu beheben. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und dem Einsetzen des Bologna-Prozesses wurde die Lehrevaluation als externe Qualitätssicherung durch die Programmakkreditierung ersetzt. Deutlich wird in unseren Ergebnissen, dass die Akkreditierung von der KMK aber auch der HRK bevorzugt wurde, da man sie für tauglich hielt, die Sicherung der gesetzten Standards im Rahmen der zunehmenden Hochschulautonomie zu leisten. Diese Sicherung wurde von KMK und HRK als notwendig erachtet, da mit der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine grundlegende Studienstrukturreform bewältigt und deren Mindestqualität gewährleistet werden musste. Als Ersatz für die bisherigen Rahmenprüfungsordnungen wurden von der KMK ländergemeinsame Strukturvorgaben entwickelt, die vom Akkreditierungsrat in die Akkreditierungskriterien übernommen und durch weitere Strukturkriterien ergänzt wurden. Die Akkreditierungskriterien waren die Stütze, an der sich die Studiengangentwicklerinnen und -entwickler in den deutschen Hochschulen orientieren konnten, da bis zu diesem Zeitpunkt Modularisierung, ECTS-Punkte und auch die Frage vom „shift from teaching to learning“³ unbekannt waren.

Sowohl in den Verfahren der Lehrevaluation als auch in den Programmakkreditierungsverfahren zeigt sich, dass die Qualität der Lehre an sich, d. h. Lehren im Labor, in Seminaren, in Tutorien und in Vorlesungen auch aufgrund der verfassungsrechtlich gebotenen Freiheit von Forschung und Lehre nicht extern kontrolliert werden kann, sondern vielmehr die Rahmenbedingungen der Studien- und Lehrorganisation im Zentrum stehen.

In den durchgeführten Expertinnen- und Experteninterviews wurde von den beteiligten kollektiven Akteuren wie z. B. KMK, HRK, AR und Studierenden (hier wurden Studierende des fzs - freier zusammenschluss studierender - befragt) der Fokus auf die Studien- und Lehrorganisation bestätigt. So wurde beispielsweise von Vertretern des Akkreditierungsrates geäußert, dass Qualität nur an den Hochschulen selbst entstehen könne. In den Expertinnen- und Experteninterviews wurde das Thema Qualität in Bezug auf Merkmale und Dimensionen von Qualität erfragt, um zu rekonstruieren, auf welche Aspekte externe Qualitätssicherung zielt. In Bezug auf Akkreditierungsverfahren wurde dabei deutlich,

³ Die in den Fachkulturen an Hochschulen zumeist herrschende Vorstellung, dass es im didaktischen Geschehen auf die „Content-Orientierung“, d.h. auf Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten, ankommt, verliert zusehend an Einfluss. Der Sichtwechsel des „Shift from Teaching to Learning“ richtet den Blick dagegen auf die Ergebnisse des Lernens („Output-Orientierung“; „Learning-Outcomes“) und die Strategien, mit denen sie erreicht werden“ (Wildt 2004, S. 168).

dass die oben dargestellte Unterscheidung konstitutives Element von Programmakkreditierung ist und die Qualitätsentwicklung Aufgabe der Hochschulen bzw. Aufgabe der einzelnen Lehrenden ist.

In der Systemakkreditierung zeigt sich, dass der Entwicklungsgedanke stärker aufgegriffen wird, aber auch hier bezieht er sich auf den Studiengang als solchen, also auf die Lehr- und Studienstruktur und nicht auf die Lehre des individuellen Lehrenden (Steinhardt et al. 2017b).

In einem weiteren Schritt interessierte die Wahrnehmung von Professorinnen und Professoren in Bezug auf externe und interne Qualitätssicherung und die Qualität von Lehre an sich. Hierzu wurden problemzentrierte Interviews mit Professorinnen und Professoren der Disziplinen Soziale Arbeit, Geschichte und Informatik durchgeführt. Diese Disziplinen wurden ausgewählt, um ein möglichst breites Spektrum zu erhalten. Es wurde deutlich, dass unter externer Qualitätssicherung primär Akkreditierungsverfahren verstanden werden und externe Lehrevaluationen derzeit kaum durchgeführt werden⁴. Für die Beantwortung der Frage wurden ebenfalls die Daten aus den durchgeführten Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews mit Professorinnen und Professoren herangezogen, die im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt wurden.

In der Analyse der Daten in Bezug auf die Wahrnehmung von Akkreditierungsverfahren durch Professorinnen und Professoren werden Akkreditierungsverfahren sehr häufig als zeitaufwändig, kostenintensiv und bürokratisch wahrgenommen, die der Kontrolle von Mindeststandards von Studiengängen dienen, ohne dass hieraus ein Nutzen für die Qualität von Lehre entsteht. Die Formulierung „Mindeststandards“ wurde dabei von fast allen Befragten gebraucht, was darauf hindeutet, dass die Akkreditierungskriterien als solche wahrgenommen werden, auch wenn Akkreditierungsrat und die Agenturen diesen Begriff bewusst nicht mehr verwenden (Grimm 2012). Das Akkreditierungssystem diene den Befragten zufolge dazu, den notwendigen (hier waren sich die meisten Befragten einig) Reformprozess im Bereich der Lehr- und Studienorganisation zu beschleunigen und zu sichern. So betonten ältere Professorinnen und Professoren in retrospektiven Formulierungen, dass der Bologna-Prozess und auch die Akkreditierungsverfahren dazu beigetragen hätten, dass das Thema Studium und Lehre grundsätzlich auf die Tagesordnung gesetzt wurde. Allerdings hätte sich der Stellenwert von Studium und Lehre grundsätzlich nicht verändert, da ein Reputationserwerb in der Wissenschaft allein über Forschung möglich sei. Insofern fände keine grundsätzliche Qualitätsdiskussion statt, sondern nur anlassbezogener Austausch bzw. Verständigung beispielsweise bei der Lehrplanung oder im Zuge von Akkreditierungs- bzw. Reakkreditierungsverfahren. Damit ist das zweite Ergebnis bereits angesprochen:

4 In einer Gruppendiskussion mit Evaluationsspezialisten wurde von diesen allerdings prognostiziert, dass externe Evaluationen „eine zweite Luft“ in den nächsten Jahren erhalten werden, da die Qualitätsentwicklung an Bedeutung gewinnen wird.

Ergebnis 2: Externe Qualitätssicherung kontrolliert Kriterien, auf die Lehrende nur im Kollektiv Einfluss nehmen können

Bei externer Qualitätssicherung und besonders bei Akkreditierungen werden Kriterien kontrolliert, auf die Lehrende nur im Kollektiv Einfluss nehmen können, da es sich um Indikatoren handelt, die über das Verhalten des Einzelnen hinausgehen. Einzelne Professorinnen und Professoren haben, über Prüfungen und Notenvergabe hinaus, kaum die Möglichkeit die Absolventenzahlen eines Faches zu beeinflussen oder dafür zu sorgen, dass möglichst viele Studierende in der Regelstudienzeit studieren. Während Leistungsindikatoren für Forschung z. B. die Anzahl der Publikationen oder die eingeworbenen Drittmittel individuell messen, ist in der Lehre der direkte Einfluss einzelner Lehrender auf die meisten Parameter der Leistungsindikatoren nur sehr begrenzt.

Eine dauerhafte Auseinandersetzung über die Qualität von Studium und Lehre findet, so unser Ergebnis, teilweise durch die neu geschaffenen Stellen in Stabstellen, Zentren oder Verwaltung sowie auch in den entsprechenden Stellen in Fachbereichen statt, die sich allerdings immer wieder neue Kooperations- und Koalitionspartner unter den Professorinnen und Professoren als wesentlichen Lehr- und Governanceakteuren in Hochschulen suchen (müssen). Die externe Qualitätssicherung hat entsprechend über Evaluations- und Akkreditierungsverfahren eine Debatte über die Struktur- und Prozessqualität von Studium und Lehre angeregt, die über die Schaffung von zentralen und dezentralen Stellen in der internen Qualitätssicherung in Hochschulen das Thema dauerhaft präsent halten. Es lassen sich zudem Anzeichen finden, dass in systemakkreditierten Hochschulen, in denen interne Qualitätssicherungssysteme dazu dienen strategische Entscheidungen der Hochschulleitung voranzubringen, solche Diskussionen in Hochschulverwaltung und -leitung noch stärker geführt werden. Da Professorinnen und Professoren allerdings nur temporär, wenn sie nicht eine Leitungsposition haben oder Mitglied in dauerhaften internen Akkreditierungsgremien sind, in die organisationale Qualitätssicherung eingebunden sind, entsteht zumeist keine umfassende und langfristige Qualitätsdebatte in den Hochschulen (Steinhardt et al. 2017c).

Ergebnis 3: Das Thema Qualität wird im Zusammenhang mit Instrumenten, Prozessen und Systemen der Qualitätssicherung diskutiert

Die Frage, ob, wie und welche Qualitätsdiskussion an Hochschulen in Deutschland geführt wird, haben wir aufgrund der Ergebnisse einer bibliometrischen Auswertung englischsprachiger Artikel zum Thema Qualitätssicherung, Steuerung und Governance von Studium und Lehre gestellt. In der englischsprachigen Literatur wird eine Diskussion geführt, wie Qualität im Zusammenhang mit Qualitätssicherung grundsätzlich definiert werden kann, wie sie gemessen werden kann und wie eine Sicherung bzw. Entwicklung von Qualität erreicht werden kann (Steinhardt et al. 2017a). Diese eigenständige Diskussion um die Definition von Qualität im Zusammenhang mit Qualitätssicherung findet sich in der analy-

sierten deutschsprachigen Literatur nicht, dort wird Qualität eher im Zusammenhang mit Instrumenten, Prozessen und Systemen der Qualitätssicherung diskutiert.

Für die Beantwortung der Frage, welche Diskussionen in Bezug auf die Qualität von Studium und Lehre im Zusammenhang mit interner und externer Qualitätssicherung geführt werden, wurde das Verfahren des „bibliometric content review“ durchgeführt. Die Ergebnisse der dabei angewandten Clusteranalyse zeigen, dass im Zentrum der deutschsprachigen Literatur einzelne Instrumente und Prozesse von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement sowie Governanceanalysen stehen (Abbildung 2).

Die identifizierten fünf Cluster lassen sich wie folgt bezeichnen:

- LVE-Cluster: Hier wird das Thema der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) diskutiert, das über alle Jahre hinweg Gegenstand ist, weshalb es sich hier auch um das größte und dichteste Cluster handelt. Zentral ist die methodische Diskussion, was durch LVE gemessen wird, und die Brauchbarkeit des Instrumentes.
- G/O-Cluster: Hier werden die umfassenden Organisationsveränderungen von Hochschulen und die interne und externe Governance von Hochschulen im Zuge der neuen Hochschulsteuerung diskutiert.
- QS-Cluster: In diesem Cluster werden die Hochschulreformen und die Instrumente und Prozesse von interner und externer Qualitätssicherung diskutiert, auch in Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess.
- K/A-Cluster: Hier findet sich die Diskussion um Kompetenzmessung und Studienerfolg in Zusammenhang mit der Entwicklung des Qualifikationsrahmens sowie die Diskussion zu Absolventenstudien.
- HD-Cluster: Hier handelt es sich um das Hochschuldidaktik-Cluster, in dessen Zentrum die Professionalisierung von Lehre und Lehrkompetenzen steht.

Deutlich wird, dass sich kein eigenes Qualitäts-Cluster herausgebildet hat, es wurde aber davon ausgegangen, dass Qualität in den anderen Clustern als Unterthema diskutiert wird. Insofern war von Interesse, ob und wie in den einzelnen Clustern über Qualität diskutiert wird oder ob und wie Qualität definiert wird. Hierzu wurden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse aller 1.348 Texte herangezogen, was zu folgenden Ergebnissen führte:

- Es wird die grundsätzliche Frage gestellt, ob Qualität gemessen werden kann, besonders in Bezug auf Lehrveranstaltungsevaluationen, Lehrevaluationen, Rankings und teilweise Akkreditierung.
- Qualität wird als relationales Konzept (Harvey/Green 1993) verstanden, das je nach Bedürfnis angepasst werden kann und sollte. Dies ist besonders Thema bei Lehrevaluationen und interner Qualitätssicherung.
- Qualität wird im Zusammenhang von Bedingungen guter Lehre und Lernstrategien und -konzepte diskutiert, vor allem im Hochschuldidaktik-Cluster. Hier findet also ein Bezug auf die individuelle Lehre von Lehrenden statt, allerdings meist ohne Bezug zu interner oder externer Qualitätssicherung.

4 Akkreditierung und Fragen der politischen und hochschulinternen Governance

In diesem Abschnitt wird Akkreditierung im Rahmen von Veränderungen der Hochschul-governance beleuchtet. Dabei werden zunächst (Ergebnis 4) die Veränderungen, aber auch Kontinuitäten der Governancessstruktur rekonstruiert. Im zweiten Teil wird gezeigt, dass auch im Rahmen der neuen Governance durchaus politische Gestaltungsmöglichkeiten vorhanden sind und auch wahrgenommen werden (Ergebnis 5). Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit Beobachtungen zur Systemakkreditierung, die auf der Ebene der hochschulinternen Governance angesiedelt ist (Ergebnis 6).

Ergebnis 4: Akkreditierung als neue Form der politischen Governance, die jedoch historisch gewachsenen Pfadabhängigkeiten unterliegt.

Im vorigen Abschnitt wurde dargelegt, dass die externe Qualitätssicherung auf die Sicherung der Lehr- und Studienorganisation zielt. Grundlage dieser Fokussierung ist zum einen die Freiheit von Forschung und Lehre und zum anderen die bestehende kooperative Hochschul-governance von Politik sowie Hochschulen (repräsentiert durch die Hochschulrektorenkonferenz) und Disziplinen (repräsentiert durch die Fachverbände). Diese Rahmenbedingungen prägen die politische Governance auch im Wandel der Zeit. Akkreditierung ist in einen breiteren Prozess des Wandels der Hochschul-governance eingebettet. In diesem Prozess ist ein Funktionswandel der staatlichen Steuerung zu verzeichnen, der anstelle der direkten Kontrolle ein „steering at a distance“ vorsieht, in dem neue intermediäre Organisationen wie Akkreditierungsagenturen in Kooperation mit den zunehmend autonomer werdenden Hochschulen entstehen und Teile der staatlichen Kontrollaufgaben übernehmen (Hüther/Krücken 2016: Kap. 3.2).

In dem Projekt wurde dieser Prozess im Zeitverlauf rekonstruiert. Die Setzung von grundlegenden Standards zu Ressourcen, Strukturen und Prozessen wurde etwa ab den 1980er Jahren durch das Hochschulrahmengesetz und die Rahmenprüfungsordnungen geregelt. Im Detail wurden die Rahmenprüfungsordnungen auf Grundlage der Hochschulrahmengesetze in der Gemeinsamen Kommission (GemKo) ausgehandelt, die aus Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien, der HRK, des jeweiligen Fachs, der Berufsverbände und der Studierenden bestand. Die Interviews und die umfassende Literaturanalyse im EIQSL-Projekt zeigen, dass die Abschaffung der Rahmenprüfungsordnungen von allen beteiligten Seiten befürwortet wurde. Hervorgehoben wurde dabei die Flexibilisierung bei der Studiengestaltung durch die Professorinnen und Professoren und die Hochschulen. Insofern hat interessiert, welche Pfadabhängigkeit bei den neu erlassenen ländergemeinsamen Strukturvorgaben und auch bei Akkreditierungskriterien besteht. Hierzu wurden die Hochschulrahmengesetze von 1976 und 1998, die Musterrahmenprüfungsordnung für Diplom und Magisterstudiengänge, die ländergemeinsamen Strukturvorgaben und die

Akkreditierungskriterien miteinander verglichen. Folgende Gemeinsamkeiten wurden herausgearbeitet:

- Die grundlegenden Studienstrukturen und -bedingungen werden auf Gesetzes- bzw. Verordnungsebene vorgegeben, d.h. Angaben z.B. zu Hochschulgraden und Studiedauer werden in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben und nicht in den Akkreditierungskriterien geregelt.
- Die Auseinandersetzung um den Kern bzw. den disziplinären Mainstream und (zu) innovative Studiengänge hat weiter Bestand, wie beispielsweise der Wissenschaftsrat im Oktober 2015 in den *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt* (Stichwort: Nischenstudiengänge) darlegt.
- Vertreterinnen und Vertreter der Berufswelt und der Studierenden sind weiterhin in die kooperative Hochschulsteuerung einbezogen.
- Durch die ländergemeinsamen Strukturvorgaben hat die Politik weiterhin die Möglichkeit gestaltend in die Strukturen des Studiensystems einzugreifen.
- Die Landesgesetze in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein sehen weiterhin eine formale Genehmigung von Studiengängen vor. Steuerungsmöglichkeiten über Strukturentscheidungen der staatlichen Hochschulplanung, Zielvereinbarungen, Strukturvorgabenprüfung und/oder Einspruchsmöglichkeiten behalten sich die Ministerien in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen vor. Einzig die drei Bundesländer Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sehen keine der genannten zusätzlichen Überprüfungs- und/oder Genehmigungsverfahren durch das Ministerium vor.

Neben den Gemeinsamkeiten lassen sich auch Unterschiede ausmachen:

- Ersetzung der ministeriellen Überprüfung von Studiengängen durch eine regelmäßige prozessuale, formale und inhaltliche Überprüfung von Studiengängen durch Akkreditierungsverfahren.
- Verlagerung der Genehmigungsbürokratie und Entscheidungskompetenzen zur Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen von den Ministerien an die intermediären Organisationen Agenturen (bis 2017) bzw. an den Akkreditierungsrat (ab 2018) bzw. im Falle einer Systemakkreditierung in die Hochschulen.
- Bei Programm- und Bündel- bzw. Clusterakkreditierungen erfolgt in der Regel die stärker formal ausgerichtete Überprüfung durch eine von der Hochschule beauftragte Akkreditierungsagentur. Die stärker inhaltlich ausgerichtete Überprüfung erfolgt durch eine von der Akkreditierungsagentur eingesetzte Gutachtergruppe.
- Bei systemakkreditierten Hochschulen wird das Akkreditierungsverfahren für Studiengänge von der Hochschule selbst organisiert.
- Neue Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulpolitik durch direkten Einfluss im Akkreditierungsrat auf leichter zu ändernde Akkreditierungskriterien im Gegensatz zu den Rahmenprüfungsordnungen, die aufgrund der fachlich inhaltlichen Aushandlungen schwieriger zu ändern waren.

Mit Abschaffung der Rahmenprüfungsordnung und Einführung des Akkreditierungssystems haben Hochschulen mehr Autonomie über die Gestaltung ihrer Studiengänge in Bezug auf deren Organisation und fachlichen Inhalte erhalten. Die Studiengänge werden inhaltlich nicht mehr durch Ministerien auf Grundlage der Rahmenprüfungsordnungen geprüft, sondern durch Gutachtergruppen, in denen Professorinnen und Professoren die Mehrheit haben. Durch diese Neugestaltung der Überprüfungsmodalitäten hat sich die Gestaltung der Studiengänge in die Hochschulen verlagert, d.h., die Auseinandersetzung über die Gestalt und Inhalte wurde ebenfalls in die Hochschulen verlagert (siehe grau hervorgehobene Felder in Tabelle 1). So zeigt sich beispielsweise, dass die in den Rahmenprüfungsordnungen geregelten Prüfungsmodalitäten oder Fristen nun von den Hochschulen selbst entwickelt und in Prüfungs- und Studienordnungen dokumentiert werden müssen.

Insofern findet nun in den Hochschulen eine Auseinandersetzung um Ressourcen statt, die oftmals auch zu Konflikten führen kann.

Ergebnis 5: Neue Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulpolitik im Akkreditierungssystem

Auch wenn Akkreditierung Teil der neuen Hochschulgovernance ist, in der es zu einem Funktionswandel des Staates gekommen ist, hat sich die Hochschulpolitik mit dem Akkreditierungswesen neue politische Gestaltungsmöglichkeiten geschaffen. Dieses Ergebnis wurde anhand einer Dokumentenanalyse ermittelt, bei der Hochschulrahmengesetze (HRG) mit den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK und den Akkreditierungskriterien des Akkreditierungsrates verglichen wurden. Für die Analyse wurde statt auf eine Auswahl von Landeshochschulgesetzen selektiv auf die Hochschulrahmengesetze von 1976 und 1998 zurückgegriffen. Im Beschluss der KMK (2004) wird festgehalten, dass nach Abschaffung des HRG die Landeshochschulgesetze sich am HRG aus dem Jahr 1998 orientieren sollen. Trotz der ebenfalls von der KMK beschlossenen Möglichkeit, dass von Landesparlamenten verabschiedete Landeshochschulgesetze Abweichungen vorsehen können, fußen diese, ebenso wie die KMK Strukturvorgaben und Akkreditierungskriterien, also in gewisser Weise auf dem HRG als kleinsten gemeinsamen Nenner.

Tabelle 1: Formalia in Hochschulrahmengesetzen, Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz, Rahmenprüfungsordnungen und Akkreditierungskriterien (Auswahl)

	HRG 1976	RPO Diplom (FH) 1994	RPO Diplom (Uni) 1994	RPO Magister 1996	HRG 1998	KMK 1999	AK 1999	RPO Diplom (FH) 2000	RPO Diplom (Uni) 2001	KMK 2001/2003	AK 2006/2007/2008	KMK 2010	AK 2009/2013
Hochschulgrade	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(++)	(-)
Regelstudienzeit	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(+)	(+)	(++)	(++)	(+)	(-)	(+)	(-)
Allg. Zulassungsvoraussetzungen	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(+)	(++)	(++)	(++)	(-)	(++)	(+)
Studienziele	(++)	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)
Studienstruktur	(-)	(++)	(-)	(++)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(++)	(++)	(++)	(++)
Prüfungsordnung	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(+)	(+)	(++)	(++)	(+)	(++)	(+)	(++)
Modularisierung	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(++)	(+)	(-)	(-)	(++)	(-)	(++)	(-)
Prüfungen	(++)	(++)	(++)	(++)	(++)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)
Versäumnis, Täuschung, etc.	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)
Prüfungsausschuss	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)
Projektarbeit	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)
Praxissemester	(-)	(++)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(++)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)
Ungültige Prüfung	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)
Bestehen und Nichtbestehen	(-)	(++)	(-)	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)
Fernstudium und Neue Medien	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Noten	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)
Zeugnis	(-)	(++)	(++)	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(++)	(-)	(-)	(+)	(-)
Personelle Ausstattung	(++)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(++)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(++)
Sächliche Ausstattung	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(++)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(++)
Studienberatung	(++)	(-)	(-)	(-)	(++)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)

AK = Akkreditierungskriterien; HRG = Hochschulrahmengesetz; KMK = Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz; RPO = Rahmenprüfungsordnungen
 Nicht vorhanden = (-); vorhanden: eigenständige(s) Kriterium bzw. Kategorie = (++); Teilkriterium bzw. Unterkategorie = (+)

Aus dieser Analyse (die umfassende Darstellung siehe Tabelle 2) wurden zur Verdeutlichung der politischen Gestaltungsmöglichkeit zwei Beispiele herausgegriffen. Ein Beispiel ist die Aufwertung von „Studierbarkeit“ zu einem eigenständigen Akkreditierungskriterium nach den Studierendenprotesten gegen Prüfungsüberlast etc. im Jahr 2009 (siehe Tabelle 2). An einem zweiten Beispiel, der Einführung von Diversity, kann die politische Handlungsbefähigung noch besser exemplifiziert werden. Wie in Tabelle 2 dargestellt, ist Diversity seit der Modifikation der Akkreditierungskriterien 2007 präsent. Diversity umfasst Themen wie Studieren mit Kind, Gleichstellung, Chancengleichheit und Behinderung.

Tabelle 2: Politische Ziele in Hochschulrahmengesetzen, Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz und Akkreditierungskriterien (Auswahl)

	HRG 1976	HRG 1998	KMK 1999	AK 1999	KMK 2001	KMK 2003	AK 2006	AK 2007/ 2008	AK 2009	KMK 2010	AK 2013
Diversity	(-)	(++)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(++)	(-)	(++)
Studierbarkeit	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(++)	(+)	(+)	(++)	(+)	(++)

AK = Akkreditierungskriterien; HRG = Hochschulrahmengesetz; KMK = Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz; nicht vorhanden = (-); vorhanden: eigenständige(s) Kriterium bzw. Kategorie = (++); Teilkriterium bzw. Unterkategorie = (+)

Ergebnis 6: Die Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen bei systemakkreditierten Hochschulen fördern die Standardisierung der hochschulinternen Qualitätssicherung ebenso wie deren Heterogenität in der Praxis.

Über die Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen von systemakkreditierten Hochschulen ist die Datenlage weniger umfangreich als zu den von Agenturen durchgeführten Programmakkreditierungen. Die Akkreditierung von Studiengängen in systemakkreditierten Hochschulen ist im Ergebnis analog zu Akkreditierungsentscheidungen durch Agenturen – und ab 2018 durch den Akkreditierungsrat – bei Programm-, Cluster- und Systemakkreditierungen. Die folgenden Ergebnisse beruhen auf Dokumentenanalysen, teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit Lehrenden.

Bei den Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen in systemakkreditierten Hochschulen wird die Rolle der externen Akkreditierungsagentur durch eine Abteilung bzw. Stabsstelle für Qualitätssicherung (oder ähnlicher Bezeichnung) übernommen. Je nach Hochschule ist diese entweder in der Hochschulverwaltung oder beim Präsidium bzw. Rektorat angesiedelt. In der Regel ist das Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen in systemakkreditierten Hochschulen durch einen primär formalen und einen primär inhaltlichen Teil gekennzeichnet. Im primär formalen Teil klärt

die Qualitätssicherung, oft unterstützt durch die Rechtsabteilung, die Übereinstimmung mit den Akkreditierungskriterien und Landeshochschulgesetzgebung ab.

In Hochschulen, die einen Beirat zur inhaltlichen Prüfung der Studiengänge eingerichtet haben, fungieren die Gutachterinnen und Gutachter eher als Beraterinnen und Berater der Studiengangverantwortlichen. Die Beiratsmitglieder verlassen sich aufgrund der Anzahl an Verfahren in Bezug auf formale Aspekte eher auf die Bewertung der Verfahren durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Qualitätssicherung.

Gegenwärtig werden, so unsere vorläufigen Ergebnisse, bei den Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen in systemakkreditierten Hochschulen zumindest große Teile der Erfahrungen an jeder Hochschule selbst und erneut gemacht, die in mehr als fünfzehn Jahren mit den von Agenturen durchgeführten Verfahren gemacht wurden. Zwar existieren inzwischen mehr oder minder umfangreiche Erfahrungen bei den Abteilungen bzw. Stabsstellen der Qualitätssicherung, dennoch müssen sich die Abläufe und Rollen neu einpendeln. In den Hochschulen müssen die vom Akkreditierungsrat verabschiedeten Akkreditierungskriterien teilweise neu angepasst werden – analog zu den Interpretationen durch die Agenturen bei Programmakkreditierungen.

Erst in ein paar Jahren wird sich zeigen, ob die Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen in systemakkreditierten Hochschulen die erwünschten Effekte der Vereinigung der eigenständigen Sicherung der Qualität der Lehr- und Studiengestaltung und Hochschulautonomie erfüllen kann. Gegenwärtig sind die kritischen Stimmen zu „Lascheheitswettbewerb“ und „Gefälligkeitsgutachten“ ein ähnliches Hintergrundgeräusch wie zu Beginn der Akkreditierung durch Agenturen.

Interessant hierbei wird auch sein zu beobachten, welche Auswirkungen der nun in die Hochschulen verlagerte, vielfach kolportierte Konflikt um Akkreditierung zwischen den Ausführungsorganen und den Lehrenden haben wird. Letztere nehmen den primär formalen Teil, der von Abteilungen bzw. Stabsstellen für Qualitätssicherung durchgeführt wird, als rein bürokratischen Akt wahr. Die Beschwerden über den Formalismus und die Bürokratisierung der Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen in systemakkreditierten Hochschulen sind ein *déjà-vu* der Klagen zur fehlenden Fachkenntnis und Inflexibilität der ministeriellen Prüfung im vergangenen Zeitalter der Rahmenprüfungsordnungen. Und sie erinnern ebenso an die anfänglichen Klagen über Gutachterinnen und Gutachter in der Programmakkreditierung. Im Unterschied zu Prozessen der Programmakkreditierung, die im Wesentlichen von Fachgutachterinnen und -gutachtern gesteuert werden, wie der nächsten Teil zeigt, findet mit der Systemakkreditierung jedoch eine Verschiebung in Richtung von Hochschulverwaltung und -leitung statt, die die Organisationsebene gegenüber der akademischen Profession stärkt. Gleichzeitig verdeutlichen die durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen, dass die hochschulinterne Handhabung der Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen in systemakkreditierten Hochschulen – unabhängig von deren formal festgelegten Strukturen und Verfahren – durch personenbezogene und situative Aspekte beeinflusst werden.

5 Kollegiales Peer-Review und die Überprüfung von Strukturen und Prozessen in Akkreditierungsverfahren

Im Akkreditierungssystem nehmen die Lehrenden, insbesondere die Professorinnen und Professoren, eine hervorgehobene Rolle bei der (Be-)Wertung ein. Wie in diesem Teil gezeigt wird, muss die wichtige Rolle des (Be-)Wertens immer im Spannungsfeld von professionellem Selbstverständnis und Expertise auf Seiten der Lehrenden und Formalisierung durch Verfahren der externen Qualitätssicherung und ihrer Kriterien analysiert werden.

Ergebnis 7: Professorinnen und Professoren betreiben den hohen Aufwand in Gutachtergruppen als Teil des professionellen Selbstverständnisses und als kollegiale Hilfestellung.

Anhand der Befragung der Gutachterinnen und Gutachter (n= 2.704) im Jahr 2015 sowie den teilnehmenden Beobachtungen wurde deutlich, dass die in Verfahren zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre als Gutachterinnen bzw. Gutachter beteiligten Professorinnen und Professoren ihren Einsatz als Teil des professionellen Selbstverständnisses und als kollegiale Hilfestellung verstehen. Befragt wurden hier allerdings diejenigen, die sich bereits an Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren als Gutachterinnen und Gutachter beteiligt haben. Insofern werden hier nur die Meinungen derjenigen wiedergegeben, die sich grundsätzlich mindestens einmal auf ein Verfahren eingelassen haben.

Die befragten Professorinnen und Professoren beurteilen ihr Engagement als Gutachterin bzw. Gutachter als reizvolle Aufgabe. Darüber hinaus möchten sie durch ihre Expertise dazu beitragen, die Qualität von Lehr- und Studienorganisation zu verbessern. Ihre Expertise sehen die Professorinnen und Professoren insbesondere in ihrem Fachwissen, ihrer allgemeinen Berufserfahrung sowie ihren Erfahrungen bei der Studiengangentwicklung. Entsprechend sehen sich die befragten Professorinnen und Professoren als Expertin bzw. Experte für das eigene Fachgebiet sowie für die Qualität der Lehr- und Studienorganisation.

Ebenso wurde deutlich, dass der Aufwand ihres Engagements als Gutachterinnen bzw. Gutachter von den befragten Professorinnen und Professoren als sehr hoch eingeschätzt wird. Sie verwiesen insbesondere auf den hohen Zeitaufwand und die hohe Arbeitsbelastung, die mit ihrem Engagement als Gutachterin bzw. Gutachter einhergehen. Unter Verweis darauf geben 40 Prozent der befragten Professorinnen und Professoren an, im Laufe ihres Engagements schon einmal an ihrem zukünftigen Engagement gezweifelt zu haben. Von diesen 40 Prozent gaben jedoch 69 Prozent an, sich auch zukünftig in Verfahren zur Qualitätssicherung zu engagieren. Als Gründe für ein zukünftiges Engagement wurde erstens die damit einhergehende Möglichkeit, Einblicke in andere Studiengänge und Hochschulen zu erhalten, genannt. Einblicke in andere Studiengänge werden für den kollegialen Austausch genutzt und als Lernmöglichkeit durch die Gutachterinnen und Gutachter

angesehen. Daran zeigt sich das professionelle Selbstverständnis, sich bei Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren zu engagieren – und sei es nur ein „notwendiges Übel, jeder muss mal, man darf sich nicht entziehen.“ Hierin zeigt sich der zweite Grund für das Engagement, das in der Notwendigkeit zur Gutachtertätigkeit besteht, als Teil der professoralen Aufgaben.

Ergebnis 8: Es finden sich keine wesentlichen Unterschiede in der (Be-)Wertung der Akkreditierungsverfahren durch die Gutachterinnen und Gutachter je nach Verfahrenstypus, Hochschultypus und Disziplin; die Referentin bzw. der Referent nimmt eine einflussreiche Rolle bei der Vor-Ort-Begehung ein.

Für die Untersuchung der Interaktionen der Gutachterinnen und Gutachter bei der Vor-Ort-Begehung wurden im EIQLS-Projekt einige Gutachtergruppen durch ein Mitglied des Forschungsteams begleitet und die Gutachterinnen und Gutachter zu ihren Erfahrungen mittels Fragebogenerhebung befragt. Bei der Teilnehmenden Beobachtung und in der oben bereits beschriebenen Befragung wurden sowohl Akkreditierungen (Programm-, Cluster- und Systemakkreditierungen) als auch Evaluationen (Hochschulen und Studiengänge) erfasst. Aufgrund der gegenwärtig anzutreffenden Dominanz von Akkreditierung bilden die Ergebnisse hauptsächlich (Be-)Wertungen in Akkreditierungsverfahren ab; jedoch konnten wir weder bei der teilnehmenden Beobachtung noch bei der standardisierten Befragung Unterschiede zwischen (Be-)Wertungen in Akkreditierungs- und in Evaluationsverfahren feststellen, sofern folgende Bedingungen erfüllt sind: die (Be-)Wertung wird a) durch eine externe Gutachtergruppe und b) anhand von explizierten Kriterien vorgenommen. Zugleich ermöglichte es die Auswertung mittels eines Strukturgleichungsmodells die Gegenstände zu ermitteln, die bei den Akkreditierungsverfahren von den Gutachterinnen und Gutachtern fokussiert wurden.

Die Clusteranalysen und Regressionen zeigten, dass weder Hochschultyp noch die Disziplin der befragten Professorinnen und Professoren einen nennenswerten Einfluss darauf hatten, wie diese das letzte Akkreditierungsverfahren, bei dem sie Gutachterin oder Gutachter waren, (be-)wertet haben. Hochschultyp und Disziplin hatten auch keinen Einfluss auf die Bewertung von Akkreditierungsverfahren an sich oder des gesamten Akkreditierungssystems. In der statistischen Analyse wurde auch kein Einfluss der das Verfahren durchführenden Akkreditierungsagentur gefunden.

Die Analyse zeigt zudem den Einfluss der Referentin bzw. des Referenten auf den (Be-)Wertungsprozess: Wird das Verhalten der Referentin bzw. des Referenten von den Gutachterinnen und Gutachtern als unterstützend (be-)wertet, so wirkt sich das positiv auf die (Be-)Wertungen sowohl von Studien- und Lehrorganisation und der Qualitätssicherung von Hochschule und/oder Studiengang als auch des Informationsgehalts der Gespräche bei der Vor-Ort-Begehung, der Selbstdokumentation und der Akkreditierungskriterien aus. Wird das Verhalten der Referentin bzw. des Referenten von den Gutachterinnen und Gutachtern als die Rolle überschreitend eingeschätzt, so hat dies negativen Einfluss auf die genannten (Be-)Wertungen.

Mit den Daten aus der Gutachterbefragung wurde zur tiefergehenden Analyse ein Strukturgleichungsmodell erstellt. In dieser zweiten statistischen Analyse wurde stärker auf formale Aspekte des Verfahrens geachtet, dessen Effekte und Mechanismen als Einflüsse auf das Interaktionssystem Gutachtergruppe deutlich gemacht werden können. Als abhängige Variable wurden dabei die (Be-)Wertung des Qualitätssicherungssystems der Hochschule bzw. des Studienganges herangezogen:

- Keine signifikanten Einflüsse auf die (Be-)Wertung durch:
 - Hochschultyp (Fachhochschule und Universität).
 - Zugehörigkeit vertretene Gruppe (Lehrende, Lernende und Berufswelt).
 - Absenz/Vorhandensein Sprecherin bzw. Sprecher in Gutachtergruppe.
 - Akkreditierungsagentur, welche mit der Durchführung des Verfahrens beauftragt ist.
- Geringe, nur teilweise signifikante Einflüsse auf die (Be-)Wertung durch:
 - Zugehörigkeit Fächergruppe.
 - Selbstverständnis der Gutachterinnen und Gutachter als „Qualitätsentwicklung“ in Abgrenzung zu einem Selbstverständnis der „Qualitätskontrolle bzw. des -managements“.
- Direkte signifikante Einflüsse auf die (Be-)Wertung durch:
 - Qualität der Selbstdokumentation.
 - Klima in der Gutachtergruppe (z. B. gemeinsame Verantwortung, kollegiales Verhalten und Absenz von Konflikten).
 - Qualität der Gespräche mit den Hochschulangehörigen, insbesondere den Lehrenden, Leitungspersonen (z. B. Hochschulleitung und Studiengangverantwortliche) und Verantwortlichen für Qualitätssicherung (Verwaltung).
- Indirekte signifikante Einflüsse auf die (Be-)Wertung durch:
 - Verhalten der Referentin bzw. des Referenten.
 - Akkreditierungskriterien.

Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Gutachterinnen und Gutachter die Akkreditierungskriterien in der Regel nicht als hinderlich für die Anwendung ihrer Expertise bei der (Be-)Wertung im Akkreditierungsverfahren einschätzen. Die Akkreditierungskriterien werden von den Gutachterinnen und Gutachtern nur dann als problematisch eingeschätzt, wenn das Verhalten der Referentin bzw. des Referenten negativ bewertet wird, das heißt, eine Rollenüberschreitung durch die Referentin bzw. den Referenten erfolgt. Dieser indirekte Einfluss, der im Strukturgleichungsmodell als vermittelnder Einfluss gedeutet wird, bedeutet, dass ein von den Gutachterinnen und Gutachtern als zu stark (be-)wertetes Handeln der Referentin bzw. des Referenten auch negativen Einfluss auf die (Be-)Wertung der Akkreditierungskriterien hat. Das heißt, das (Be-)Wertungsergebnis der Gutachterinnen und Gutachter wird entweder positiv oder negativ durch die (Be-)Wertung des Verhaltens der Referentin bzw. des Referenten und der Akkreditierungskriterien beeinflusst.

Die Feststellung von indirekten Einflüssen der Referentin bzw. des Referenten und der Akkreditierungskriterien auf die (Be-)Wertung der Gutachterinnen und Gutachter interpretieren wir als Rahmung der (Be-)Wertung der Gutachterinnen und Gutachter durch das konkrete Verfahren.

Ergebnis 9: In der Programmakkreditierung werden Auflagen und Empfehlungen überwiegend zu Studien- und Lehrorganisation ausgesprochen und seltener zu Inhalten.

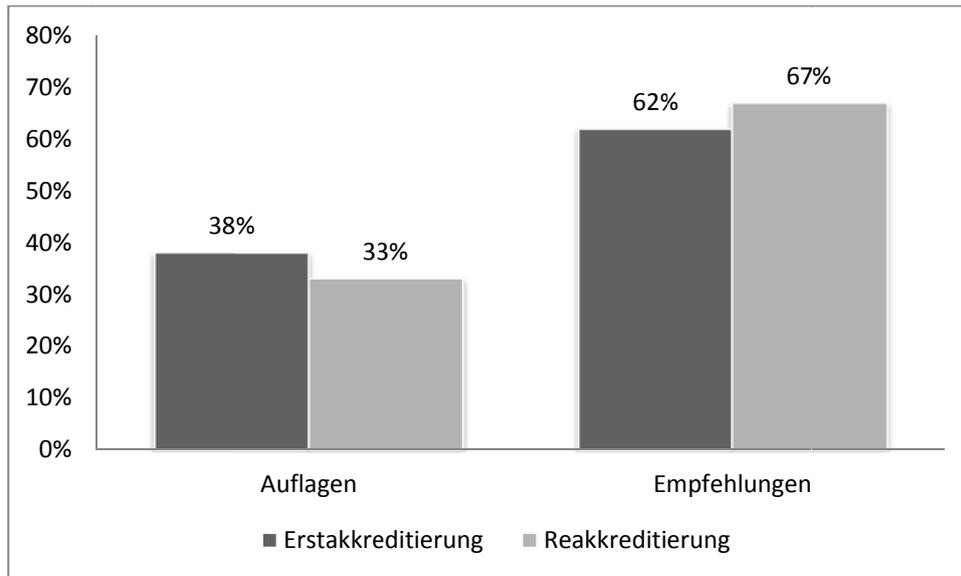
Gutachterinnen und Gutachter haben die Möglichkeit in ihrem Gutachterbericht Auflagen zu machen und Empfehlungen zu geben. Auflagen beziehen sich auf Mängel, die „voraussichtlich innerhalb von neun Monaten behebbar sind“ (AR 2013) und von den Hochschulen behoben werden müssen, wenn diese in den Akkreditierungsentscheidungen aufgenommen wurden. Empfehlungen hingegen müssen nicht umgesetzt werden.

Von Interesse war für die im Folgenden dargestellte Analyse, welche Auflagen und Empfehlungen von den Gutachterinnen und Gutachtern in Programmakkreditierungen ausgesprochen wurden. Hierzu wurde eine Stichprobe der Beschlussbriefe mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Beschlussbrief wird den Hochschulen die Akkreditierungsentscheidung inklusive der Auflagen und Empfehlungen mitgeteilt. Die für die Analyse gezogene Stichprobe bestand aus 174 Studiengängen, von denen uns die Dokumente der Erst- und Reakkreditierungsentscheidungen vorliegen.

Zunächst wird ein Überblick gegeben und dann in einer Feinanalyse dargestellt, um welche Auflagen und Empfehlungen es sich handelt. Sowohl für den Überblick als auch die Feinanalyse wurden die Auflagen und Empfehlungen mittels qualitativer Inhaltsanalyse in acht Kategorien codiert (siehe Abbildung 3), die aus den Akkreditierungskriterien abgeleitet wurden. Die Kategorien sind: Ausstattung, Curriculum, Modularisierung, Prüfungssystem, Qualifikationsziele, Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement, Studiengangskonzept und Studierbarkeit. Methodisch wurde zunächst eine sehr feingliedrige Kodierung vorgenommen, um das Datenmaterial aufzubrechen und es dann zu größeren Kategorien zusammenzuführen. Zur Veranschaulichung hier ein Beispiel: Das Akkreditierungskriterium Studiengangskonzept existiert seit den ersten Kriterien von 1999 und umfasst den Aufbau des Studienganges inklusive Qualifikationen und Kompetenzen, die Zugangsvoraussetzungen und Auswahlverfahren sowie Anerkennungsregeln. Letztere sind allerdings erst durch die Lissabon-Konvention relevant und 2009 Teil des Kriteriums geworden, weshalb die Frage der Anerkennung von Prüfungsleistungen und Qualifikationen erst in den Reakkreditierungsverfahren von Bedeutung ist (siehe Tabelle 1).

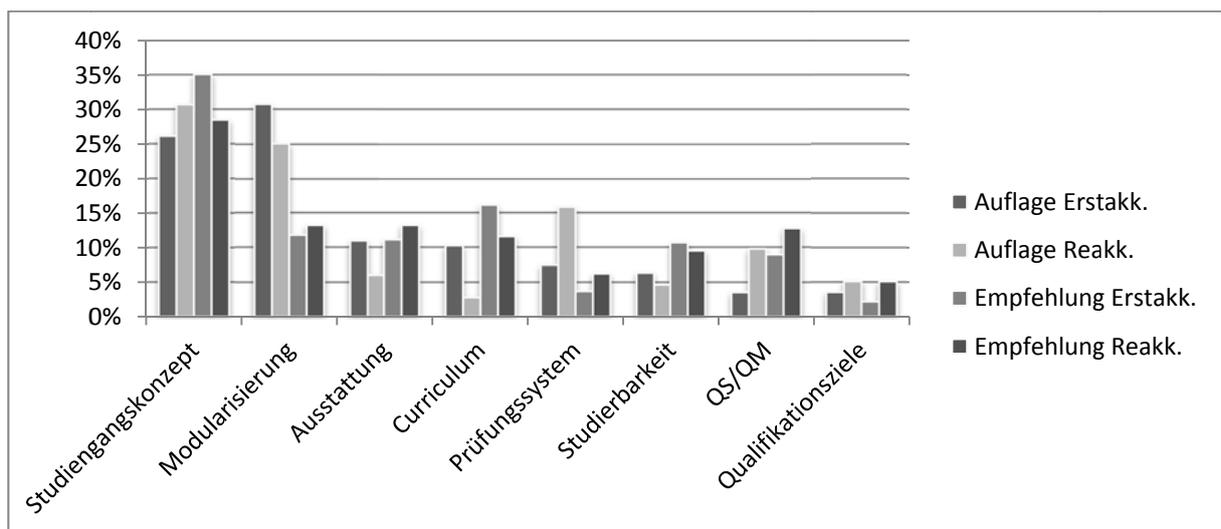
Im Überblick über alle codierten Auflagen und Empfehlungen zeigt sich in einer Häufigkeitsverteilung, dass insgesamt mehr Empfehlungen als Auflagen ausgesprochen werden und der Anteil an Auflagen bei Reakkreditierungen etwas geringer als bei Erstakkreditierungen war. Durchschnittlich wurden pro Studiengang drei Auflagen und fünf Empfehlungen ausgesprochen.

Abbildung 3: Prozentuale Anteile an Auflagen und Empfehlungen (n: 174)



In der Feinanalyse (Abbildung 3) zeigt sich, dass Studiengangskonzept am häufigsten sowohl in Auflagen als auch Empfehlungen Thema ist, wohingegen Modularisierung vor allem durch Auflagen adressiert wird und inhaltliche Änderungen des Curriculums vor allem durch Empfehlungen ange-regt werden und bei Auflagen in Reakkreditierungen kaum eine Rolle spielen. Die Kriterien Prü-fungssystem und Qualitätssicherung bzw. Qualitätsmanagement werden vor allem in Reakkreditie-rungsverfahren thematisiert.

Abbildung 4: Prozentualer Anteil von Akkreditierungskriterien an Auflagen und Empfehlungen (n: 174)



Insgesamt zeigt sich, dass die curricularen Inhalte seltener durch Auflagen und Empfehlungen adressiert werden, sondern dass hauptsächlich Studiengangskonzepte und formale Kriterien fokussiert werden. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Curricula der

akkreditierten Studiengänge bereits so stimmig sind, dass sie nicht durch Auflagen und Empfehlungen verbessert werden müssen. Andererseits könnte auch vermutet werden, dass die Gutachterinnen und Gutachter stärker die formalen Kriterien in den Blick nehmen, da, wie bereits herausgearbeitet, diese intersubjektiv überprüfbar sind und Konsens innerhalb der Gutachtergruppe ermöglichen. Dagegen werden Inhalte von Studiengängen je nach Standort des Studiengangs aber auch individueller Vorlieben bzw. Schwerpunktsetzungen der Gutachterinnen und Gutachter unterschiedlich bewertet, was einen Konsenz innerhalb der Gutachtergruppe erschweren könnte, weshalb Auflagen und Empfehlungen seltener in Bezug auf das Curriculum ausgesprochen werden.

Ergebnis 10: Akkreditierung hat keinen dauerhaft signifikanten Einfluss auf die Bewertung von Studiengängen durch Absolventinnen und Absolventen

In einer quasi-experimentellen Studie wurde der Frage nachgegangen, ob Absolventinnen und Absolventen ihr Studium retrospektiv besser bewerten, je nachdem, ob sie einen akkreditierten oder einen nicht-akkreditierten Studiengang studiert haben. Hierzu wurde auf die Daten des Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB) zurückgegriffen und die Abschlussjahrgänge 2011 und 2012 miteinander verglichen. Im KOAB werden Absolventinnen und Absolventen 1,5 Jahre nach ihrem Abschluss befragt. In die hier vorgenommene Studie wurden alle Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen (NRW) einbezogen, da in NRW eine Vollerhebung stattgefunden hat (Alesi et al. 2014; Alesi/Neumeyer 2017). Durch die Fokussierung auf NRW können Einflussfaktoren wie verschiedene politische Ausgangsbedingungen in den unterschiedlichen Bundesländern ausgeschlossen werden. So hat beispielsweise Niedersachsen sehr früh begonnen alle Studiengänge auf Bachelor und Master umzustellen, Bayern dagegen erst sehr spät. NRW hingegen lässt sich als „mittelschnell“ in Bezug auf die Umstellung der Studiengänge bezeichnen.

Ein Quasi-Experiment lag dadurch vor, dass ein „matching“ der Informationen des Hochschulkompasses⁵ zu akkreditierten Studiengängen mit den Absolventendaten durchgeführt wurde, um so für die Jahrgänge jeweils zwei Gruppen – akkreditierte Studiengänge und nicht-akkreditierte Studiengänge – zu bilden. Hierzu wurde für jeden Studiengang die durchschnittliche Studiendauer aufgrund der KOAB-Daten berechnet. Die Studiengänge, die erst nach dem durchschnittlichen Studienbeginn der jeweiligen Jahrgänge akkreditiert wurden, wurden als nicht-akkreditiert, diejenigen die bereits akkreditiert wurden, wurden als akkreditiert codiert. Hieraus ergab sich folgende Verteilung:

⁵ Der Hochschulkompass ist ein Informationsportal der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), in dem deutsche Hochschulen Informationen über ihre Studien- und Promotionsmöglichkeiten veröffentlichen (<https://www.hochschulkompass.de>).

Tabelle 3: Anteile der Absolventinnen und Absolventen in akkreditierten und nicht-akkreditierten Studiengängen

Jahr		Bachelor	Master
2011	In akkreditierten Studiengängen studiert	46,1 (n=4639)	49,5% (n=985)
	In nicht akkreditierten Studiengängen studiert	53,9% (n=5418)	50,5% (n=1005)
2012	In akkreditierten Studiengängen studiert	45,6% (n=4799)	42,2% (n=1024)
	In nicht akkreditierten Studiengängen studiert	54,4% (n=5723)	57,8% (n=1404)

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus dem Matching der KOAB-Absolventendaten und der Daten des Hochschulkompass

Diese Berechnung ist eine Hilfskonstruktion, da der Studiengang zu einem späteren Zeitpunkt akkreditiert worden sein kann, was durchaus Auswirkung auf den Studiengang haben könnte. Durchschnittlich wurden die Studiengänge 2008 (Jahrgang 2011) und 2009 (Jahrgang 2012) im Bachelor bzw. 2009 (Jahrgang 2011) und 2010 (Jahrgang 2012) im Master begonnen. Aufgrund des erstellten Quasi-Experiments können somit sowohl die zwei Jahrgänge miteinander verglichen werden als auch die beiden Gruppen (akkreditiert vs. nicht-akkreditiert) innerhalb der Jahrgänge. Der Vergleich wurde mittels einer Regressionsanalyse mit Mplus durchgeführt.

Ausgangshypothese war, dass sich durch die Akkreditierung Unterschiede in der retrospektiven Bewertung der Studiengänge in Bezug auf strukturelle Faktoren durch Absolventinnen und Absolventen zeigen müssten. Da die Berechnung der mittleren Studiendauer ergeben hat, dass die meisten Studiengänge in den Jahren 2008, 2009 und 2010 akkreditiert worden sein müssten, wurden diese Akkreditierungskriterien herangezogen, um zu ermitteln, welche Strukturen geprüft werden. Ziel der Programmakkreditierung⁶ ist die Sicherung von grundlegenden Anforderungen an die Struktur und Inhalte von Studiengängen, die in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben und den Akkreditierungskriterien festgelegt sind. Zur Operationalisierung der Akkreditierungskriterien wurden bereits gebildete und mittels Faktorenanalyse getestete Indexe verwendet (Pietrzyk/Graser 2017). Da es sich hier um eine Sekundärauswertung handelt, konnten keine eigenen Fragen gestellt werden, weshalb auf folgende Indexe zurückgegriffen wird:

- Ausstattung, darunter wurden die Fragen „Verfügbarkeit notwendiger Literatur in der Fachbibliothek (inkl. Online-Ressourcen)“, „Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN etc.)“, „Verfügbarkeit von Lehr- und Lernräumen“ zusammengefasst. Diese Aspekte sind Teil des Akkreditierungskriteriums „Durchführung des Studiengangs“ (AR 2008) bzw. Ausstattung (AR 2009)
- Studienorganisation, darunter wurden die Fragen „Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen“, „Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Seminare, Übungen)“, „Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen“, „System und Organisation von Prüfungen“, „Aufbau und Struktur des Studiums“ zusammengefasst. Diese Aspek-

⁶ Bei den Abschlussjahrgängen 2011/2012 waren keine systemakkreditierten Hochschulen dabei.

te sind Teil des Akkreditierungskriteriums Studiengangskonzept und Prüfungssystem (AR 2008) bzw. Studierbarkeit (AR 2009)

- Career-Aktivitäten, darunter wurden die Fragen „Unterstützung bei der Stellensuche“, „Angebot berufsorientierender Veranstaltungen“, „Unterstützung bei der Suche geeigneter Praktikumsplätze“ zusammengefasst. Diese Aspekte sind Teil des Akkreditierungskriteriums Studiengangskonzept (AR 2008) bzw. Studierbarkeit (AR 2009).

Da die Bewertung von Studiengängen durch individuelle und persönliche Faktoren beeinflusst sein kann (Blüthmann 2014), wurden in der Regressionsanalyse folgende Variablen kontrolliert: Geschlecht, Alter, Kinder (Kinder im Haushalt während des Studiums), Erwerbstätigkeit (mehr als 0 Stunden für einen Nebenerwerb pro Woche), Migrationshintergrund (ein Elternteil im Ausland geboren), akademischer Bildungshintergrund (ein Elternteil mit Hochschulausbildung), Studiensemester und Fachsemester. Zudem wurde für Hochschultyp (Universität und Fachhochschule) und Fachgruppe (nach dem statistischen Bundesamt) eine Dummy-Kontrollvariable gebildet, um Scheinkorrelationen zu verhindern.

Tabelle 4: Ergebnisse Regressionsanalyse

Jahrgang	Ausstattung	Studienorganisation	Career-Aktivitäten
BA 2011	Nicht signifikant	pos. signifikant (0,275 **)	pos. signifikant. (0,184 *)
BA 2012	Nicht signifikant	Nicht signifikant	Nicht signifikant
MA 2011	Nicht signifikant	Nicht signifikant	Nicht signifikant
MA 2012	Nicht signifikant	pos. signifikant (0,225**)	Nicht signifikant

""* p bis 0,1; ** p bis 0,05"

Wie die Ergebnisse zeigen, gibt es keinen dauerhaften signifikanten Zusammenhang zwischen Akkreditierungsstatus und Bewertung des Studienganges durch Absolventinnen und Absolventen. Zwar zeigen sich für 2011 signifikante Zusammenhänge bei Bachelorstudiengängen im Hinblick auf Studienorganisation und Career-Aktivitäten, die aber bereits 2012 nicht mehr auftreten. Bei Masterstudiengängen zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang bei Fragen der Studienorganisation 2012, nicht jedoch für 2011 und für andere Kriterien. Die nicht eindeutigen Ergebnisse scheinen, so unsere Interpretation, die schwierige Lage der Studierenden in den Jahren 2008 bis 2010 widerzuspiegeln. In diesen Jahren wurden viele Studiengänge gleichzeitig eingeführt, es kam zu einer starken Prüfungsdichte, was in Studierendenprotesten über schlechte Studienbedingungen mündete.

6 Die Agenturen im Spannungsfeld von Akkreditierungsrat und Hochschulen

In Bezug auf die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten der zentralen kollektiven Akteure des Akkreditierungswesens war der Ausgangspunkt des EIQSL-Projektes die Annahme, dass der Einfluss politischer Vorgaben (z. B. in Form von Akkreditierungskriterien) gering ist. Weiter wurde angenommen, dass der Einfluss des Akkreditierungsrates auf die Agenturen sowie deren Einfluss auf die Hochschulen (und damit auch die systematische Beeinflussung der Lehr- und Studienorganisation) ebenfalls eher begrenzt ist. Beide Annahmen resultierten aus einer ersten, zunächst noch sehr groben Sichtung der relevanten Literatur zum Thema. Entsprechend wurde der Frage nach dem Zusammenwirken und der Bedeutung der intermediären Akteure (Akkreditierungsrat und -agenturen) zwischen Hochschulpolitik und Hochschulen im Projekt ausführlicher und auf eigener Empirie basierend nachgegangen.

Entlang von zwei zentralen Ergebnissen werden im Folgenden die Zusammenarbeit zwischen Akkreditierungsrat, Agenturen und Hochschulen sowie daraus resultierende Handlungsmöglichkeiten dieser zentralen kollektiven Akteure dargestellt. Dafür werden neben den Ergebnissen der leitfadengestützten Expertinnen- und Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern des Akkreditierungsrates und der Agenturen auch die Erkenntnisse der problemzentrierten Interviews mit verschiedenen hochschulinternen Gruppen sowie die neun Teilnehmenden Beobachtungen genutzt.

Ergebnis 11: Die Agenturen fungieren als Stoßdämpfer und Interessensvertreterinnen der Hochschulen gegenüber der Hochschulpolitik, vertreten durch den Akkreditierungsrat.

Hochschulpolitik und Akkreditierungsrat sehen in der Akkreditierung die Möglichkeit für Hochschulen, eigene Qualitätsvorstellungen zu entwickeln. Dies gilt insbesondere für systemakkreditierte Hochschulen. In den Akkreditierungsverfahren sind die Hochschulen jedoch insbesondere an einer positiven Akkreditierungsentscheidung interessiert, was zu einer internen Einforderung und Befolgung der Akkreditierungskriterien führt. Entgegen dem Verständnis des Akkreditierungsrates werden die Akkreditierungskriterien von den Hochschulen somit nicht als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Qualitätsvorstellungen wahrgenommen, sondern als zu erfüllende Vorgaben (siehe auch Steinhardt et al. 2017b).

Diese „Erfüllungsmentalität“ der Hochschulen findet ihre Entsprechung in detaillierten Verfahrensvorgaben von Seiten der Agenturen; zugleich werden diese Vorgaben von den Hochschulen vielfach als einengende Bürokratie des Akkreditierungswesens kritisiert. Agenturen fungieren hier als Stoßdämpfer gegenüber der Hochschulpolitik, vertreten durch den Akkreditierungsrat. Demnach nutzen die Agenturen ihre weitgehende Eigenständigkeit gegenüber dem Akkreditierungsrat, die sie durch ihre Verfahrenshoheit sowie die damit einhergehenden Kontakte zu den Hochschulen haben.

Für das Verhältnis der Agenturen zu den Hochschulen ist festzuhalten, dass die Hochschulen gegenüber den Agenturen „am längeren Hebel sitzen“. Auch wenn Vertreterinnen und Vertreter von Hochschulen ebenso wie die der Agenturen ihre Zusammenarbeit als vertrauensvoll und konstruktiv beurteilen, ist es den Agenturen aufgrund der Konkurrenz durch andere Agenturen nur begrenzt möglich, Vorstellungen der Hochschulen hinsichtlich der konkreten Verfahrensdurchführung nicht zu berücksichtigen. Die zunehmende Verbreitung des Verfahrens der Systemakkreditierung und die damit einhergehende Abnahme der Anzahl an Akkreditierungsverfahren führen zu einer Verschärfung des Wettbewerbs. Damit steigt der Druck auf die Agenturen, den Wünschen der Hochschulen zu folgen. Die Agenturen streben vor diesem Hintergrund nach einer passgenauen Ausrichtung ihrer Angebote auf die Bedürfnisse ihrer Kunden (den Hochschulen) sowie einer partnerschaftlichen, dialogorientierten und flexiblen Betreuung der Hochschulen. Mit der zunehmenden Verbreitung der Systemakkreditierung werden somit nicht nur die Handlungsmöglichkeiten der Hochschulen hinsichtlich der hochschulinternen Qualitätssicherung, sondern auch die gegenüber den Agenturen weiter gestärkt.

Ergebnis 12: Der Wettbewerb zwischen den Agenturen nimmt zu; seine Folgen sind unterschiedlich einzuschätzen und zu bewerten.

Neben einer Wettbewerbsstrategie, die in einer Ausweitung des Tätigkeitsspektrums durch Beratungsdienstleistungen, internationalen Akkreditierungen und zum Teil sogar Forschungsprojekten besteht, reagieren Agenturen auf den verschärften Wettbewerb zum Teil mit einer Kooperation untereinander. Weitere Strategien der Agenturen zur Wettbewerbspositionierung sind Veranstaltungen, Workshops oder Tagungen, welche thematisch primär auf Hochschulen ausgerichtet sind und darauf zielen, potenziellen Kunden die eigene Expertise darzustellen. Die Wettbewerbsstrategien der Agenturen sind von deren jeweiliger Organisationsstruktur, Ausrichtung und Zielsetzung abhängig. So sprechen einige Agenturen auch Hochschulen, deren Akkreditierung ausläuft, aktiv an. Andere binden eine hohe Anzahl an Hochschulvertreterinnen und -vertretern als Gutachtende in ihre Akkreditierungsverfahren ein, um darüber hochschulinterne Fürsprecher zu gewinnen. Allerdings kann es nach Einschätzung verschiedener Akteure im Feld dazu kommen, dass einzelne Agenturen auf den zunehmenden Wettbewerb auch mit einer weniger strengen Auslegung bzw. Anwendung der vorgegebenen Akkreditierungskriterien reagieren. Eine solche Entwicklung wäre nicht unproblematisch.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche positiven Effekte der Wettbewerb zwischen den Agenturen auf die Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens hat. So begünstigt die Suche der Agenturen nach (neuen) Wettbewerbsnischen eine kontinuierliche Entwicklung des Akkreditierungswesens. Beispielhaft sei auf die Entstehung des Verfahrens zur Systemakkreditierung, die auf eine Initiative einer Akkreditierungsagentur zurückzuführen ist, verwiesen. Ebenso nutzen Agenturen die in den Kriterien enthaltene Experimentierklausel zur Erprobung neuer Formate der externen Qualitätsbewertung. So möchte eine Akkreditierungsagentur anhand eines Pilotprojektes beispiels-

weise das Verfahren zur Systemakkreditierung hin zu einer institutionellen Zertifizierung weiterentwickeln. Somit eröffnet der Wettbewerb zwischen den Agenturen Optionen für die mittelfristige Weiterentwicklung des bestehenden Akkreditierungswesens. Darüber hinaus geht mit dem Wettbewerb der Agenturen für die Hochschulen die Möglichkeit einher, eine Akkreditierungsagentur auszuwählen, welche dem eigenen Selbstverständnis entspricht, was im Feld positiv beurteilt wird.

Die von uns befragten Akteure gehen davon aus, dass der Wettbewerb zwischen den Agenturen weiter zunimmt. Aufgrund dessen wird mit einer weiteren Ausdifferenzierung der Tätigkeitsfelder der Agenturen, einer Bedeutungszunahme des Tätigkeitsfeldes der Beratung von Hochschulen sowie von internationalen Aktivitäten gerechnet. Hingegen wird ein Wettbewerb der Agenturen um Reputation mittelfristig nicht erwartet. Dies wird auch auf die Regulierung zuvor bestehender Bestrebungen zur Etablierung agenturspezifischer Siegel zurückgeführt.

Abschließend ist festzuhalten, dass der Einfluss politischer Vorgaben aufgrund des skizzierten Zusammenwirkens der zentralen kollektiven Akteure begrenzt ist. So verfügt der Akkreditierungsrat gegenüber den Agenturen ebenso wie die Agenturen gegenüber den Hochschulen jeweils nur über begrenzte Handlungsmöglichkeiten. Dementsprechend verfügen letztlich insbesondere die Hochschulen innerhalb des vorgegebenen Rahmens, dass Akkreditierungsverfahren durchzuführen sind, über ein hohes Maß an Handlungsfreiheit hinsichtlich ihrer Aktivitäten im Bereich der Qualitätssicherung von Studium und Lehre.

7 Schlussbetrachtung

Mit diesem Bericht haben wir wesentliche Ergebnisse des EIQSL-Projektes zusammengefasst. Dabei ging es um die Rekonstruktion und Einordnung der externen Qualitätssicherung im Rahmen der allgemeinen hochschulpolitischen Governance, das vielschichtige Qualitätsverständnis, das den Verfahren der Qualitätssicherung unterliegt, die hochschulinternen Prozesse und Strukturen der Qualitätssicherung, die Besonderheiten des Peer Reviews in Akkreditierungsverfahren sowie das komplexe Verhältnis zentraler Akteure zueinander.

Die Erforschung der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen ist – wie die wissenschaftliche Tätigkeit generell – unabgeschlossen und interpretationsoffen. Auch in den nächsten Monaten und Jahren werden uns das Thema, die Daten und ihre Interpretation weiter beschäftigen. Dabei ist über die bisherigen Untersuchungsergebnisse hinaus zweierlei festzuhalten:

Erstens ist die externe Qualitätssicherung durch Akkreditierung nach wie vor hoch umstrittenen und kontrovers. Unsere theoretisch auf der Grundlage des Neo-Institutionalismus und der Systemtheorie begründete Erwartung, dass sich Institutionalisierungsprozesse aufzeigen lassen, die – wie etwa bei der Umstellung von der C- zur W-Besoldung – zu einer schrittweisen, im Zeitverlauf beobachtbaren ‚Normalisierung‘ führen, wurde nicht erfüllt. Die aus beiden Theorien erwartbare ‚Legitimation durch Verfahren‘ und die damit einhergehende breite Anerkennung der Akkreditierung

als ‚gute Praxis‘ ist trotz aller aufgezeigten Lern- und Anpassungsleistungen des Akkreditierungssystems nach wie vor nicht gegeben. Es bleibt eine offene Frage, ob sich diese durch die jüngsten Veränderungen und Weiterentwicklungen erreichen lässt. Auf der Grundlage unserer Untersuchungsergebnisse sind wir hier skeptisch.

Zweitens ist nicht nur die Einschätzung der Legitimation des Systems kontrovers und umstritten, sondern auch die seiner Effekte. Wir haben unterschiedliche, teils positiv, teils negativ bewertete Effekte herausgearbeitet. Diese lassen sich wissenschaftlich nicht zu einer Gesamteinschätzung aggregieren. Die Heterogenität der Anwendungskontexte verbietet simple Aggregationen, wissenschaftliche Hybris und ‚one size fits all‘-Lösungen. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Anwendungskontexte sind auch die Effekte sehr unterschiedlich einzuschätzen. Darüber hinaus ist diese Einschätzung nicht unabhängig von den Wahrnehmungen der beteiligten Akteure, und diese divergieren zum Teil erheblich. Will man, wie einleitend betont, zur Versachlichung und Weiterentwicklung der Diskussion um Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen beitragen, kann dies nur gelingen, indem man die Anwendungskontexte in ihrer Unterschiedlichkeit sehr ernst nimmt und sich gemeinsam mit den beteiligten Akteuren um kontextadäquate Lösungen bemüht.

8 Verwendete Methoden und Sample

Das EIQSL-Projekt war als aufwendiges Mixed-Method-Projekt angelegt, in dem die entstandenen Daten miteinander trianguliert wurden. Hierdurch ist es möglich grundlegende Erkenntnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und unterschiedlichste Akteure in die Untersuchung mit einzubeziehen. Im Folgenden erläutern wir die im EIQSL-Projekt verwendeten Methoden (mit Ausnahme der allgemein bekannten Methodik der standardisierten Fragebogenerhebung) in alphabetischer Reihenfolge. Bei den einzelnen Ergebnissen referieren wir auf die hier vorgenommene Beschreibung der Methoden und auch der verwendeten Sample, um den Lesefluss nicht zu unterbrechen.

Bibliometrie

Die Bibliometrie befasst sich mit der statistischen Analyse bibliographischer Informationen wie z. B. Zitationen. Die von uns eingesetzten Verfahren zielten dabei auf den Aspekt des *mapping* durch bibliometrische Verfahren und nicht auf Evaluation, wie dies beispielsweise beim h-index durchgeführt wird. Durch *mapping* wird durch statistische Methoden die wissenschaftliche Kommunikation über Publikationen aufgedeckt (Leydesdorff 2001), wodurch sich geteiltes Wissen (Morris/van der Veer Martens 2008: 219) identifizieren lässt.

Durchgeführt wurden hierfür Ko-Zitationsanalysen und Analysen bibliographischer Kopplungen. Eine Ko-zitation von zwei Publikationen liegt dann vor, wenn beide in einer dritten Publikation zitiert werden (Havemann 2009). Neben der Ko-Zitationsanalyse wurde auch das bibliometrische Verfahren der bibliographischen Kopplung durchgeführt. Eine bibliographische Kopplung liegt dann vor, wenn mindestens eine zitierte Quelle in den Bibliographien zweier Publikationen auftaucht (Havemann 2009).

Als Erweiterung des *mapping* haben wir die bibliographische Kopplung und die Ko-Zitationsanalyse mit der qualitativen Inhaltsanalyse kombiniert, um ein *Bibliometric content review* durchführen zu können. Darunter verstehen wir einen *Literature review* Prozess, der sich auf bibliometrische Verfahren und die Inhaltsanalyse der untersuchten Texte stützt.

Insgesamt wurden für zwei Datensätze zu dem Themenkomplex „Qualität, Qualitätssicherung/-management/-entwicklung, Steuerung, Governance von Studium und Lehre“ bibliometrische Analysen durchgeführt: Erstens wurde mittels SCOPUS ein Datensatz mit insgesamt 1.610 englischsprachigen Zeitschriftenaufsätzen aus 399 unterschiedlichen Zeitschriften aus den Jahren 1996 bis 2013 analysiert. Zweitens wurde ein eigener Datensatz auf Basis der Datenbank FIS-Bildung mit insgesamt 1.348 deutschsprachigen Texten sowohl wissenschaftlicher als auch grauer Literatur erstellt, bestehend aus Zeitschriftenartikeln, Sammelbandbeiträgen, Working-Papers und online-Publikationen.

Expertinnen-/Experteninterview

Expertinnen- und Experteninterviews dienen der Erschließung des Feldes, da durch sie eine konkurrenzlose dichte Datengewinnung (Bogner et al. 2005) möglich ist. Expertinnen und Experten sind Insider in Bezug auf das zu untersuchende Phänomen und damit Teil des Handlungsfeldes, das untersucht wird. In diesem Handlungsfeld sind sie Funktionsträger in einer Organisation oder Institution (Meuser/Nagel 2005). Damit sind sie Zeugen von Prozessen innerhalb von Institutionen oder Organisationen und nicht „Objekte“ der Untersuchung (Gläser/Laudel 2010: 12). Das heißt: „Expertinnen- und Experteninterviews sind auf die Generierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen angelegt, nicht auf die Analyse von Basisregeln des sozialen Handelns bzw. auf universale konstitutive Strukturen. Ihr Gegenstand sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen“ (Meuser/Nagel 2005: 91). Expertinnen- und Experteninterviews eignen sich für die Erschließung von Wissen in einem Handlungsfeld, da die Expertinnen und Experten verantwortlich sind für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung (Meuser/Nagel 2005) und aufgrund ihrer Funktion haben sie „privilegierte[n] Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser/Nagel 2005).

Expertinnen- und Experteninterviews wurden im EIQSL-Projekt als leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Der Leitfaden wurde in der Reihenfolge der Themen in allen Interviews beibehalten, um eine Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten. Je nach Interview wurden aber aus dem Kontext heraus zusätzliche Fragen oder Nachfragen gestellt. Insgesamt wurden 65 Expertinnen- und Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Hochschulpolitik (Kultusministerkonferenz, für Hochschulen zuständige Bundes- und Landesministerien), Akkreditierungsrat, Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen, der Hochschulrektorenkonferenz, besonders involvierte Professorinnen und Professoren, Studierendenvertreterinnen und -vertreter, Vertreterinnen und Vertretern von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinnen- bzw. Arbeitnehmerorganisationen durchgeführt.

Fragebogenerhebung

Durchgeführt wurde eine Fragebogenerhebung der Gutachterinnen und Gutachter von externen Evaluations- und Akkreditierungsverfahren. Der Fragebogen umfasste sieben Themenblöcke: Motivation der Gutachterinnen und Gutachter, Selbsteinschätzung und -verständnis, Zusammenarbeit in der Gutachtergruppe, Verfahrensabläufe und -inhalte, Validierung, Qualität und Steuerung, Bewertungsfragen zur externen Qualitätssicherung, Angaben zur Person.

Das Sample der Fragebogenerhebung bildete der Gutachterpool von mehreren Agenturen, auf dessen Basis 5.936 Gutachterinnen und Gutachter befragt wurden. Der Rücklauf der Befragung liegt mit 2.704 ausgefüllten Fragebögen bei 45,6%. Während sich 1.942 Lehrende beteiligten, beantworteten 456 Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis und 306 Studierende den Fragebogen.

Bei Abgleich der Angaben zur Anzahl Gutachterinnen und Gutachter in den Pools der zehn in Deutschland tätigen Agenturen schätzen wir, dass die 2.704 Antworten etwa ein Drittel der in Deutschland in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren aktiven Gutachterinnen und Gutachter bedeutet. Gleichwohl handelt es sich hier in Bezug auf die (Be-)Wertung von Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren um ein selektives Sample, da anzunehmen ist, dass nur Personen, die diesen Verfahren nicht absolut ablehnend gegenüberstehen, als Gutachterinnen und Gutachter tätig sind.

Gruppendiskussion

Gruppendiskussionen werden durchgeführt, wenn die Ermittlung von rationalen und emotionalen Abwägungsprozessen sowie Interaktionen in der Gruppe ermöglicht werden sollen, um eine Reflexion des eigenen Wissens und Verhaltens anzuregen. In Gruppendiskussionen werden zudem wechselseitig die Erinnerungen der Gesprächsbeteiligten angeregt (Przyborski/Riegler 2010). Gruppendiskussionen sind nah an Alltagserfahrungen, da eine Gesprächsatmosphäre entsteht (Littig/Wallace 1997). Ziel der Gruppendiskussionen im EIOQL-Projekt war es, zum einen die Einzelmeinungen zu einem Akkreditierungsverfahren möglichst abzufragen (Loos/Schäffer 2001: 12), und zum anderen, die Explizierung kollektiver Erfahrungen und Perspektiven, die sich bereits im Akkreditierungsprozess unter den Gruppenmitgliedern herausgebildet haben (Przyborski/ Riegler 2010), zu ermitteln. Hierzu wurden Realgruppen gebildet, d. h., die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der jeweiligen Gruppendiskussion bestanden aus Personen, die sich bereits kannten und deshalb Gemeinsamkeiten in der Erlebnisschichtung aufweisen (Bohnsack 2007). Insgesamt wurden 23 Gruppendiskussionen im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt. Als Gruppen wurden Lehrende, Studierende, Studiengangsverantwortliche, Mitglieder der QS/QM-Abteilungen, Mitglieder anderer zentraler Einrichtungen und Mitglieder des Hochschulmanagements befragt.

Problemzentriertes Interview

Beim problemzentrierten Interview steht ein Thema im Zentrum, das diskutiert wird. Die Befragten werden dabei als Expertinnen bzw. Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begriffen (Witzel 2000). Ziel problemzentrierter Interviews ist es, die subjektiven Wahrnehmungen und Problemsichten sowie individuellen Handlungen der Befragten zu erfassen. Dies geschieht in einem dialogisch-diskursiven Prozess, d. h., Erkenntnisgewinn wird als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert, wozu ein Leitfaden verwendet wird (Witzel 2000).

Im EIOQL-Projekt wurden zwei unterschiedliche Erhebungen mittels des problemzentrierten Interviews durchgeführt. Zum einen wurden 16 Lehrende und Vertreterinnen und Vertreter der hochschulinternen Qualitätssicherung der Hochschulen befragt, die teilnehmend beobachtet wurden.

Dies geschah einige Monate nach Abschluss des jeweiligen Akkreditierungsverfahrens, um die Einschätzung zu Effekten der jeweiligen Verfahren zu ermitteln.

Zum anderen wurden 14 Professorinnen und Professoren der Disziplinen Soziale Arbeit, Geschichte und Informatik zu ihrer Wahrnehmung in Bezug auf externe und interne Qualitätssicherung und die Qualität von Studium und Lehre an sich befragt.

Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Dokumente, Literatur und der Expertinnen- und Experteninterviews wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010) zurückgegriffen. Die grundlegende Idee ist, „(...) den Texten inhaltliche Informationen zu entnehmen, diese Informationen in ein geeignetes Format umzuwandeln und sie in diesem Format, das heißt getrennt vom ursprünglichen Text, weiterzuverarbeiten“ (Gläser/Laudel 2010: 197). Zur Entnahme der Informationen wurden ein theoriebasiertes Kategoriensystem aufgebaut und aus dem Text werden die für die jeweiligen Kategorien relevanten Textstellen extrahiert. Das Kategoriensystem kann im Laufe der Extraktion stetig erweitert werden, wenn dies der Beantwortung der Forschungsfrage dient. Nach der Extraktion werden die Rohdaten aufbereitet, d. h., das Material wird auf Redundanzen und Widersprüche überprüft und sortiert (Gläser/Laudel 2010). Daran anschließend wird das Material in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert (Gläser/Laudel 2010).

Strukturgleichungsmodell

Strukturgleichungsmodelle bieten die Möglichkeit der Integration mehrerer Regressionen und konfirmatorischer Faktorenanalysen in einem auf seine Güte überprüfbareren Modell und erlauben neben der Schätzung von direkten Effekten ebenso die Möglichkeit der Analyse von Effektpfaden bzw. indirekten Effekten (Geiser 2011; Weiber und Mühlhaus 2014). Das Modell wurde für die Ermittlung von direkten und indirekten Effekten bei der Interaktion in der Vor-Ort Begehung von Gutachterinnen und Gutachtern verwendet.

Teilnehmende Beobachtung

Im EIQSL-Projekt wurde die ethnographische Methode der teilnehmenden Beobachtung (Lüders 2003; Bachmann 2009) angewandt, um den Ablauf der Bewertung sowie die Interaktion der Gutachterinnen und Gutachter untereinander bzw. mit den Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Fakultät bzw. Hochschule und Studierenden während der Vor-Ort-Begehung bei externen Verfahren wie hochschulinternen Verfahren zur Qualitätssicherung zu ermitteln. Bei der teilnehmenden

Beobachtung ist der Forscher bzw. die Forscherin als (Quasi-)Mitglied der Gutachtergruppe bei allen Aktivitäten dabei, um Teil der gruppenspezifischen Prozesse zu sein und so seine Rolle bei allen zum Verfahren gehörenden Aktivitäten ausüben zu können. Angewandt wurde eine halbstandardisierte Form der Teilnehmenden Beobachtung, da bei der Vor-Ort-Begehung eine „geschlossene“, zeitlich begrenzte Situation gegeben ist. Im Vorfeld wurden Beobachtungskriterien und Hypothesen festgelegt.

Insgesamt wurden bei neun Verfahren (Programm-, Bündel- und Systemakkreditierungen, Audits) teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten.

Topic modeling

Beim *topic modeling* werden in großen Textsammlungen häufig beieinanderstehende Wörter analysiert, die dann als Bedeutungszusammenhang die Ermittlung eines abstrakten *topics*, also Themas, ermöglichen. Aufgrund der Analyse von großen Dokumentenmengen wird *topic modeling* zu den quantitativen Methoden des *textmining* gezählt (Blei et al. 2003; Blei 2012). Wir arbeiteten im EIQLS-Projekt mit dem auf der Programmiersprache Python basierenden Programm Mallet: "The strength of topic models is that they are unsupervised. They do not require any a priori annotations. The only input a topic model requires is the text divided into documents and the number of topics you want it to discover, and there are also models and heuristics for selecting the number of topics automatically." (Teh et al. 2005) Ganz ohne Input kann *topic modeling* jedoch nicht durchgeführt werden, wie das Zitat von Teh et al. suggeriert. Im Sinne des *machine learning* müssen der Software die Begriffe des untersuchten Themas „beigebracht“ werden, wie Systemakkreditierung, Modulhandbuch usw.

Beim *topic modeling* mit *Mallet* wird den *topics* und den ein *topic* abstrakt definierenden Wörtern jeweils ein numerischer Wert beigegeben. Der sogenannte *topic score* gibt Auskunft über die Bedeutung eines *topics* im Korpus, und der *topic score* der Wörter differenziert die Bedeutung eines Wortes für ein *topic*. Zuerst genannte Wörter haben eine deutlich höhere Bedeutung und sind damit für die Interpretation des *topics* von hervorgehobener Bedeutung. Ergänzend können die *topic scores* für statistische Analysen verwendet werden, etwa für die Entwicklung eines Themas im Zeitverlauf, abhängig von Erst- und Reakkreditierung und auch für explorative Faktorenanalysen.

Im EIQLS-Projekt konnte eine Datenbank mit Akkreditierungsdokumenten (Selbstdokumentationen, Gutachterberichte und Beschlussbriefe) aufgebaut werden, die derzeit noch ausgewertet werden.

9 Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2008): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und am 29.02.2008), Drs. AR 15/2008.
- Akkreditierungsrat (2009): Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, Drs. AR 93/2009.
- Alesi, Bettina; Neumeyer, Sebastian und Flöther, Choni (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen – Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und-absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel), Universität Kassel.
- Alesi, Bettina und Neumeyer, Sebastian (2017): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen – Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten. International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel), Universität Kassel.
- Bachmann, Götz (2009): Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra und Taffertshofer, Andreas (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 248 - 271.
- Blei, David M. (2012): Probabilistic topic models. *Communications of the ACM* 55, S. 77 - 84.
- Blei, David M.; Ng, Andrew Y. und Jordan, Michael I. (2003): Latent dirichlet allocation. *Journal of machine Learning research*, S. 993 - 1022.
- Blüthmann, Irmela (2014): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Diss. Freie Universität Berlin,
- Bogner, Alexander; Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bohnsack, Ralf und Przyborski, Aglaja (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber, Renate und Holzmüller, Hartmut (Hg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden: Gabler, S. 491 - 506.
- Bundesverfassungsgericht (2016): Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen (1 BvL 8/10). Beschluss 17.02.2016.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag.
- Geiser, Christian (2011): Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gläser, Jochen und Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Springer.
- Greenwood, Royston; Oliver, Christine; Lawrence, Thomas B. und Meyer, Renate E. (Hg.) (2017): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*, 2. Aufl. London u.a.: SAGE Publications.
- Grimm, Reinhold R. (2012): Der Akkreditierungsrat. In: Benz, Winfried et al. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin, Stuttgart: Raabe, B 4.12.
- Harvey, Lee und Green, Diana (1993): 'Defining quality'. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18(1), S. 9 - 34.
- Hasse, Raimund und Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus*. 2. überarbeitete Auflage, Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Havemann, Frank (2009): *Einführung in die Bibliometrie*. Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung 2009.
- Hüther, Otto und Krücken, Georg (2016): *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

- Kloke, Katharina (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2004): Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. v. 15.10.2004), http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_Statut_ausserKraft.pdf (letzter Aufruf 22.02.2018).
- Lamont, Michèle (2009): *How Professors Think*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lamont, Michèle (2012): Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. *Annual Review of Sociology* 38, S. 201 - 221.
- Lamont, Michèle und Guetzkow, Joshua (2016): How Quality is Recognized by Peer Review Panels. The Case of the Humanities. In: Ochsner, Michael; Hug, Sven und Daniel, Hans-Dieter (Hg.): *Research Assessment in the Humanities. Towards Criteria and Procedures*, Dordrecht: Springer, S. 31 - 41.
- Langfeldt, Liv; Stensaker, Björn; Harvey, Lee; Huisman, Jeroen und Westerheijden, Don (2010): The role of peer review in Norwegian quality assurance. Potential consequences for excellence and diversity. In: *Higher Education* 59(4), S. 391 - 405.
- Leydesdorff, Loet (2001): *The challenge of scientometrics. The development, measurement, and selforganization of scientific communications*, 2. Aufl. Parkland: Universal.
- Littig, Beate und Wallace, Claire (1997): *Möglichkeiten und Grenzen von Fokus-Gruppendiskussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung*. Wien: Institut für Höhere Studien, (Reihe Soziologie / Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 21).
- Loos, Peter und Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lüders, Christian (2003): *Teilnehmende Beobachtung*. In: Bohnsack, Ralf, Marotzki, Winfried und Meuser, Michael. (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Opladen: UTB, S. 151 - 153.
- Luhmann, Niklas (1983): *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Meuser, Michael und Nagel, Ulrike (2005): *Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 71 – 93.
- Morris, Steven A. und Van der Veer Martens, Betsy (2008): Mapping research specialties. In: *Annual Review of Information Science and Technology* 42(1), S. 213 - 295.
- Pietrzyk, Irena und Graser, Anna (2017): *Gütekriterien des Fragebogens des Kooperationsprojekts Absolventenstudien*. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel (INCH-ER Working Paper Nr. 6).
- Przyborski, Aglaja und Riegler, Julia (2010): *Gruppendiskussion und Fokusgruppe*. In: Mey, Günter und Mruck, Katja: *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 436 - 448.
- Steinhardt, Isabel; Schneijderberg, Christian; Götze, Nicolai; Baumann, Janosch und Krücken, Georg (2017a): Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education. In: *Higher Education* 74(2), S. 221 - 237.
- Steinhardt, Isabel; Schneijderberg, Christian und Baumann, Janosch (2017b): *Steuerung ja, Qualitätsentwicklung nein? Eine Analyse von Effekten von Akkreditierung*. In: Kohler, Jürgen; Pohlenz, Phillip und Schmidt, Uwe (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, F 1.16., (60. Ergänzungslieferung) S. 85-116.
- Steinhardt, Isabel; Merkt, Marianne und Pohlenz, Philipp (2017c): *Editorial - Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12(2), S. 9 - 15.
- Teh, Yee W., Jordan, Michael I.; Beal, Matthew J. und Blei, David M. (2005): Sharing clusters among related systems. Hierarchical Dirichlet processes. In: *Advances in neural information processing systems* 17, S. 1385 - 1392.

- Weiber, Rolf und Mühlhaus, Daniel (2014): *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin: Springer.
- Wildt, Johannes (2004): ‚The Shift from Teaching to learning‘. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger und Welbers, Ulrich (Hg.): *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen. Modelle aus der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Düsseldorf, S. 168 - 179.
- Winteler, Adi und Forster, Peter (2008): *Lern-Engagement der Studierenden*. In: *Das Hochschulwesen* 56(6), S. 162 - 170.
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 4925-15)*. Beschluss vom 16.10.2015, Bielefeld, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (letzter Aufruf 21.08.2017).
- Witzel, Andreas (2000): *The problem-centered interview [26 paragraphs]*. In: *Forum: Qualitative Social Research* 1(1) Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228..>