

Der Bologna-Prozess in Deutschland – Stand und Perspektiven

Dietmar Petzina

Die folgenden Überlegungen zum Stand und zu den Perspektiven des Bologna-Prozesses in Deutschland sind nicht am „grünen Tisch“ entstanden, sondern von den dreifachen Erfahrungen eines in der Sache engagierten Akteurs geprägt: denen des Hochschullehrers, der in 33 Jahren Professorendasein mehrfach die zyklische Abfolge von reformerischer Selbstverpflichtung der Universitäten und deren zumeist unverbindlichem Ende erlebt hat; denen des früheren Rektors der Ruhr-Universität, für den die flächendeckende Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge das wichtigste Projekt seiner Amtszeit war; schließlich jenen des Vorsitzenden der Akkreditierungsagentur AQAS,¹ der seit 2002 am Aufbau des neuen Systems der Qualitätssicherung und persönlich an der Akkreditierung von 218 Studiengängen beteiligt war. Daraus ergibt sich, dass ich nicht neutraler Beobachter, sondern „Partei“ bin, was hoffentlich den Blick auf Probleme dieses größten Systemwechsels an deutschen Hochschulen seit dem Zweiten Weltkrieg nicht verzerrt.

Vorweg ein Zitat: „Ach Bologna, Du schöne Stadt, in der so viele stolze Türme wetteifern, der schönste zu sein, wie konntest Du zum Symbol einer Planierraupe werden, die die Vielfalt der Fächer und Vermittlungsarten an unseren Universitäten flächendeckend überrollt?“ Damit sind wir beim kontroversen Thema Bologna. Es ist nicht nur aktuell, es mobilisiert nach wie vor Emotionen in den Hochschulen, in Teilen der Medien und in manchem professorennahe Interessenverband. Hierzu nur wenige Belege: Die gerade wiedergegebene, kürzlich in der Süddeutschen Zeitung erschienene Philippika des Freiburger Soziologen Wolfgang Eßbach, die wiederholten und in der Stoßrichtung identischen Attacken der für das Ressort Bildung in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung zuständigen Redakteurin Heike Schmoll, oder die beinahe in jeder Nummer von „Forschung und Lehre“, der Zeitschrift des Hochschulverbandes, abgedruckten kritischen Berichte zu Bachelor, Master, Akkreditierung und Co. Sie versuchen der Öffentlichkeit eine gemeinsame Botschaft zu übermitteln: Das Bologna-Projekt bedeute das Ende der alteuropäischen Universität, die leichtfertige Aufgabe eines funktionsfähigen Systems, treffe auf den Widerstand der Betroffenen, kurzum: führe zur Zerstörung einer heilen Hochschulwelt durch selbsternannte, wild gewordene Reformapostel.

¹ AQAS: Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen

Wenn dem so wäre, bräuchten wir nicht weiter zu diskutieren, sondern sollten „Bologna“ im Zusammenspiel mit den Kritikern beerdigen. Doch Vorsicht! Historisch Bewanderte wissen, dass vor 200 Jahren schon einmal ähnliche Argumente gegen ein neues Bildungsprojekt vorgebracht wurden, gegen die unter dem Schock der militärischen Niederlage Preußens von Wilhelm von Humboldt initiierte Reform der deutschen Universität. Übrigens erschöpfte sich diese Reform nicht im Leitbild von „Einsamkeit und Freiheit“; sie war vielmehr und nicht zuletzt ein staatliches Projekt „gesellschaftlicher Mobilisierung“.² Wir sollten deshalb auch skeptisch sein gegenüber den selbsternannten Aposteln der Kritik, und uns vielmehr einfache Fragen stellen: Weshalb kam es eigentlich dazu, dass ein nicht gerade kulturrevolutionäres Gremium wie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu einem der Motoren der Veränderung in Richtung Bologna wurde? Oder dass es ausweislich einer Befragung im Jahre 2003 mehr als zwei Drittel der Rektoren und Präsidenten europäischer Hochschulen für notwendig hielten, „zügige Fortschritte in Richtung EHR³ zu machen“?⁴

Als Kontrapunkt zu den erwähnten Kritikern formuliere ich einleitend die These von der doppelten Chance des Bologna-Prozesses: Der Chance zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums und jener für eine tief greifende Studienreform – beides notwendige Antworten auf die Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt der nachwachsenden Generation.

Ich orientiere mich bei meinen folgenden Ausführungen an drei Grundfragen:

1. Weshalb überhaupt Bologna und was bedeutet dieser Prozess seit 1999 für die Hochschulentwicklung in Deutschland?
2. Welche Rolle spielt dabei Qualitätssicherung durch Akkreditierung, welche Erfahrungen haben wir in den vergangenen drei bis vier Jahren damit gesammelt – an guten und an problematischen?
3. Und abschließend: Wohin geht die Bologna-Reise in Deutschland, welche Herausforderungen stehen an und wie ist damit umzugehen?

² Hermann Lübke, a. a. O., S. 244

³ EHR: europäischer Hochschulraum

⁴ Sybille Reichert, Christian Tauch, a. a. O., Zusammenfassung, S. 3

1 Bedeutung von Bologna

Am Anfang war Bologna, jene Stadt, mit der sich historisch zweifach die Begründung eines europäischen Hochschulraums verbindet:

- 1158 gewährte Kaiser Friedrich Barbarossa mit der *constitutio habita* der dortigen Grammatik-, Logik- und Rhetorikschule als erster universitätsähnlicher Einrichtung Autonomie, das Recht zur Selbstverwaltung. Sie wurde zum konstitutiven Merkmal der europäischen Universität und zum Auftakt eines europäischen Hochschulraums, der für annähernd 600 Jahre mit Latein als der *lingua franca* für Forschung und Lehre und der selbstverständlichen Mobilität der Scholaren und Magister über die jeweiligen Territorial- und Landesgrenzen hinweg offener war als die späteren nationalstaatlichen Systeme.
- 1999 haben sich nach langen Diskussionen auf der Ebene der Nationalstaaten wie auf europäischer Ebene 29 Erziehungsminister auf die „Bologna-Erklärung“ verständigt. Sie enthält die Selbstverpflichtung, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der folgenden Zielen dienen soll:
 - Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der akademischen Grade,
 - zwei aufeinander aufbauende Studienzuklen,
 - Einführung eines Systems von Leistungspunkten zur Testierung von Studienleistungen („Credits“),
 - Steigerung der innereuropäischen und internationalen Mobilität.

Um es ins Praktische zu übersetzen: Die sehr unterschiedlichen europäischen Ausbildungssysteme der tertiären Ebene sollen im Interesse größerer Wettbewerbsfähigkeit und Transparenz vergleichbar im curricularen Design, gegenseitig anschlussfähig, schließlich deutlicher arbeitsmarktorientiert sein. Soweit zu den Zielen, hinter denen – dies ist wichtig festzuhalten – vor fünf Jahren sowohl die Rektoren als auch die europäischen Bildungspolitiker standen. Und allen Skeptikern zum Trotz bedeuteten die beiden Nachfolgekonferenzen von Bologna, Prag 2001 und Berlin 2003, erstaunlich konkrete Schritte in Richtung des angestrebten europäischen Hochschulraums. Sie bestanden in der Festlegung von klaren Prioritäten, verknüpft mit bindenden Verfahrensschritten, vor allem zum Aufbau der nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005, der europaweiten Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) sowie des Diploma Supplement.

Damit sind zugleich die wichtigsten aktuellen Baustellen des europäischen Hochschulraums, die sich europaweit in einem sehr unterschiedlichen Zustand befinden, auch für den deutschen Fall benannt. Ich formuliere die Probleme als Fragen:⁵

1. Welche Akzeptanz finden die Spielregeln des EHR bei den davon unmittelbar Betroffenen, der Wirtschaft, den Studierenden und den Hochschulen? Letztere wurden unbeschadet des Engagements der Rektoren in den ersten Jahren kaum als eigenständige Akteure, sondern als Objekte politischer Entscheidungen sichtbar. Anders gefragt: Wie lässt sich die top-down-Philosophie der Politik durch einen bottom-up-Ansatz ergänzen?
2. Wie lässt sich das Ziel der sinnvollen Verknüpfung von zwei Studiencyklen unter Berücksichtigung der Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorabsolventen konkretisieren?
3. Was könnte die in der Berlin-Erklärung demonstrativ betonte „soziale Dimension“ des Bologna-Prozesses und des EHR zusätzlich zum Ziel der europäischen Wettbewerbsfähigkeit praktisch, auch für den deutschen Fall, bedeuten?
4. Wie lässt sich die Einführung des neuen Studiensystems institutionell absichern, vor allem: welche Mechanismen der Qualitätskontrolle sind dafür zwingend erforderlich? Was sind die Besonderheiten des deutschen Wegs und wie sind die zwischenzeitlich gewonnenen Erfahrungen?
5. Wie steht es um die Attraktivität und materielle Machbarkeit des EHR angesichts stagnierender Budgets im Bildungsbereich?
6. Und nicht zuletzt: Wie lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen den Bologna-Festlegungen und nationaler Bildungspolitik – einem Kernstück der jeweiligen Staatsräson – lösen, namentlich im deutschen Fall mit der spezifischen Verantwortlichkeit der Länder? Anders gefragt: Gefährdet dieser Prozess, wie EBBach befürchtet, die erwünschte Vielfalt von Fächern und produktive Konkurrenz zwischen Ländern und Hochschulen?

Der gesamte Fragenkatalog kann nicht an dieser Stelle beantwortet werden. Ich will mich vielmehr auf die Fragen zwei und vier – Struktur der neuen Studiengänge und System der Qualitätssicherung – konzentrieren. Ich nehme sie im zweiten Teil auf, während die anderen Punkte nur kurz gestreift werden.

⁵ Hierzu auch Sybille Reichert, Christian Tauch, a. a. O., Zusammenfassung

Doch zunächst einige Hinweise zum derzeitigen Stand der Einführung des neuen Studiensystems in Deutschland. Insgesamt waren – Stand Dezember 2004 – rund 1000 Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert (davon durch AQAS 218), somit nach gerade vier Jahren immerhin 10% der insgesamt existierenden Studiengänge. Ich komme auf diese Relation am Ende wieder zurück. Das ursprünglich nur komplementär gedachte System der gestuften Studiengänge, in welchem im Wintersemester 2002/2003 3,5% aller Studierenden, aber bereits 7,8% aller Erstsemester eingeschrieben waren,⁶ wird sich in wenigen Jahren zum Regelfall entwickeln. Das alte System der Diplom- und Masterstudiengänge – man mag es bedauern oder begrüßen – wird demgegenüber zum Auslaufmodell. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise müssen alle Studiengänge, von wenigen Ausnahmen wie Medizin oder Rechtswissenschaft abgesehen, bis zum Wintersemester 2007/2008 umgestellt sein, in Baden-Württemberg beträgt die ministerielle Zielvorgabe 2010.

Wie sehr sich die Entwicklung seit den neunziger Jahren beschleunigte, zeigt ein kurzer Blick zurück in das vergangene Jahrzehnt. 1997, zwei Jahre vor der Bologna-Konferenz, sprach sich die sprichwörtlich langsam agierende Kultusministerkonferenz (KMK) unter der Überschrift „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“ für die Modularisierung von Studiengängen und die Einführung von Leistungspunktsystemen aus, explizit mit der Begründung, damit einen „Beitrag zur Modernisierung und Steigerung der Effizienz des deutschen Studiensystems und zur internationalen Mobilität der Studierenden“ zu leisten.⁷ Und bereits ein Jahr später, am 20. 8. 1998, wurde mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes die Möglichkeit geschaffen, zunächst probeweise Bachelor- und Masterstudiengänge einzurichten, die dann durch Beschlüsse in den Jahren 1999 und 2000 zu einer regulären Studienoption wurden.

Die tieferen Ursachen für die ungewohnte Bereitschaft zur Veränderung lagen in den seit Jahrzehnten ungelösten Strukturproblemen des Lehrbetriebs: Überdurchschnittlich hohe Abbrecherquoten von mehr als einem Drittel der Studierenden, zu hohes Absolventenalter, überlange Studienzeiten, sinkende Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende, kurzum: drohender Verlust der internationalen Konkurrenzfähigkeit.

⁶ HRK, Informationen für das Plenum der HRK vom 8. 6. 2004, S. 9

⁷ KMK, Vorbemerkung zum Beschluss vom 15. 9. 2000

Abschließend zu diesem kurzen Abriss der deutschen Bologna-Geschichte will ich ergänzend noch auf zwei Entwicklungslinien verweisen, ohne die der Paradigmenwechsel nicht verständlich wäre:

1. die beschleunigte Europäisierung und Internationalisierung des Hochschulsystems mit allen damit verbundenen Implikationen von verschärfter Konkurrenz, Transparenz und Vergleichbarkeit seit den neunziger Jahren,
2. die Forderung der Hochschulen nach mehr Eigenständigkeit in der Gestaltung ihrer ureigensten Angelegenheiten – der Organisation von Forschung und Lehre, die mit der Bereitschaft des Staates korrespondierte, mehr Freiräume zu eröffnen.

Die Forderung nach Autonomie, nach institutioneller Selbstverantwortung setzte und setzt mehr an Transparenz darüber voraus, was in den Hochschulen geschieht, wie und mit welchen Zielen Studiengänge konzipiert werden. Sie bedeutete schließlich auch die legitime Erwartung von Staat und Gesellschaft, dass Universitäten und Fachhochschulen Rechenschaft über ihre Ziele und Wege zu geben haben. Nach meiner Wahrnehmung verlief und verläuft dieser Prozess – wenngleich gelegentlich nach dem Prinzip der Echterbacher Springprozeession – insgesamt positiv. Die Überprüfung der Strukturen, namentlich die interne und externe Evaluation von Fakultäten und Studienangeboten, ist der notwendige, zwischenzeitlich weitgehend akzeptierte und gesetzlich verankerte Preis für neue Handlungsmöglichkeiten.

2 Rolle der Qualitätssicherung

Ich wende mich der zweiten Frage zu, der Rolle der Qualitätssicherung als konstitutivem Teil des Bologna-Prozesses. Ich konzentriere mich dabei im Wesentlichen auf das in Deutschland junge System der Akkreditierung, wobei ich im Interesse der Anschaulichkeit da und dort beispielhaft auf die Praxis von AQAS eingehe, die ich am besten beurteilen kann. Dabei soll vorweg das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation angesprochen werden, danach folgen in einem zweiten Schritt die politischen und gesetzlichen Grundlagen von Akkreditierung in Deutschland, in einem dritten Schritt deren institutionelle Struktur, in einem vierten Schritt berichte ich über Ziele, Ablauf und Erfahrungen bei Erstakkreditierung, um am Ende dieses Punktes ein vorläufiges Fazit zu ziehen.

2.1 Akkreditierung und Evaluation

Evaluation und Akkreditierung – zwei Seiten einer Medaille? Diese Frage ist für die Hochschulen alles andere als akademisch, da beide Verfahren finanziell und organisatorisch aufwändig und jeweils Teil einer umfassenderen, zugleich gesetzlich festgeschriebenen Qualitätssicherung sind. Der entscheidende Unterschied liegt in den damit verfolgten Zielen. Bei Akkreditierung geht es, vereinfacht ausgedrückt, um eine ex-ante-Beurteilung von Studienprogrammen im Interesse des Verbraucher- und Abnehmerschutzes, bei Evaluation um eine ex-post-Beurteilung⁸ zur Identifizierung von Schwachstellen und deren Behebung, etwa auf dem Weg einer zwischen Hochschulleitung und Fach abzuschließenden Zielvereinbarung. Andererseits gibt es wichtige Parallelen und Schnittstellen, etwa bei den verfahrensleitenden Fragestellungen, der Bestellung von Gutachtern, der Erhebung von Daten und künftig vor allem bei der Verbindung von Reakkreditierung und Evaluation. Die in Deutschland rechtlich festgelegte strikte Trennung – sowohl bei den Institutionen als auch bei den Verfahren – wird sich, so meine These, im Interesse der Hochschulen künftig nicht mehr aufrechterhalten lassen. Beide Seiten der Medaille gehören zusammen.

2.2 Rechtliche und politische Grundlagen der Akkreditierung

Die wesentlichen nationalen Akteure im Vorfeld und bei der Einführung eines Akkreditierungssystems für neue Studiengänge waren die HRK und die KMK. Am 6. 7. 1998 sprach sich die HRK für die Einführung eines bundesweiten Akkreditierungssystems als befristetem Pilotprojekt aus, am 3. 12. 1998 kam es unter Bezugnahme auf diese Empfehlung zum Beschluss der KMK, der folgende wesentliche Punkte beinhaltete:

- Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor- und Masterstudiengänge,
- Definition der Aufgaben des Verfahrens, insbesondere:
 - Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards,
 - Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse;
- Spezifizierung von Rahmenbedingungen:
 - Zugrundelegung der Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG),
 - Zugrundelegung der Strukturvorgaben der KMK für Bachelor- und Masterstudiengänge, die dann im März 1999 erlassen wurden;
 - Gewährleistung länderspezifischer Bestimmungen.

⁸ Hermann Reuke, a. a. O., S. 103 ff.

Zusammenfassend gilt seither: Aufgabe der Akkreditierung von Studiengängen ist die fachlich-inhaltliche Überprüfung und Bewertung eines Studienkonzepts unter den Gesichtspunkten der Schlüssigkeit und Kohärenz der von der Hochschule gesetzten und zu erreichenden Ziele.⁹ Die Akkreditierung orientiert sich dabei an fachüblichen Mindeststandards – übrigens eine sehr missverständliche Kategorie – und hat zugleich die „Gleichwertigkeit“ der Abschlüsse und damit die Möglichkeit des Wechsels zwischen Hochschulen zu gewährleisten. Dem Akkreditierungssystem wurde damit eine wichtige Aufgabe der Länder gemäß § 9 HRG übertragen, die bis vor wenigen Jahren durch die von KMK und HRK verantworteten Rahmenprüfungsordnungen wahrgenommen wurde. Insoweit gab es einen bedeutsamen Paradigmenwechsel von staatlicher Verantwortung hin zu stärkerer Eigenverantwortung des Hochschulsystems, der in seinen Chancen bislang noch nicht hinreichend gewürdigt wurde. Freilich ist das nicht mit staatlicher Abstinenz gleichzusetzen, da die Länder weiterhin durch ihre abschließende „Strukturverantwortung“ und ihre Mitwirkung im Akkreditierungsrat wesentlich die Konturen des deutschen Systems bestimmen.

In einer Reihe von Folgebeschlüssen haben KMK und Akkreditierungsrat zwischen 1999 und 2004 den rechtlichen Rahmen und die inhaltlichen Vorgaben für Qualitätssicherung weiter spezifiziert, wobei vor allem die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10. 10. 2003 von besonderem Gewicht waren. Zu Recht bezeichnete die KMK diese Festlegungen als einen wesentlichen Schritt „auf dem Weg zur Errichtung des Europäischen Hochschulraumes“, zumal in allen Details die Unumkehrbarkeit und Eigendynamik des Prozesses erkennbar ist. Die letzten Festlegungen wurden schließlich im Oktober 2004 mit den „Eckpunkten für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ getroffen¹⁰. Sie beinhalten einerseits ein neues Regelwerk für die Organisation des Akkreditierungsrats, andererseits die Ausweitung der Akkreditierungspflicht auf neue Diplom- und Magisterstudiengänge und auf Studiengänge an staatlich anerkannten Berufsakademien mit einschlägigen Studienabschlüssen. Letzteres ist hochschulpolitisch nicht ohne Brisanz, da gleichsam durch die Hintertür eine zumindest formale Gleichstellung des Abschlusses an einer baden-württembergischen Berufsakademie mit einem universitären Bachelor erfolgt.

⁹ Angelika Schade, a. a. O., S. 49

¹⁰ Zu den Dokumenten siehe www.akkreditierungsrat.de, KMK- und HRK- Texte.

2.3 Institutionelle Struktur

Das deutsche Akkreditierungssystem ist zweistufig aufgebaut. Auf der Grundlage des erwähnten Beschlusses der KMK vom 3. 12. 1998, fortgeschrieben im Beschluss der KMK vom 24. 5. 2002 und erneut modifiziert in den Eckpunkten vom 15. 10. 2004, wurden die Spielregeln für den institutionellen Rahmen der Akkreditierung definiert. Anders als in den meisten europäischen Ländern üblich, entstand in Deutschland ein zweistufiges System, bestehend aus dem Akkreditierungsrat einerseits und mehreren Agenturen andererseits. Der Rat, seit Beginn 2005 eine Stiftung öffentlichen Rechts mit Sitz in Bonn, hat im Wesentlichen die folgenden vier Aufgaben:

- erstens: Akkreditierung von Agenturen auf Zeit, im Regelfall für fünf Jahre, die damit das Recht erhalten, Studiengänge zu akkreditieren und das Siegel des Akkreditierungsrats zu verleihen;
- zweitens: Überwachung der Aufgabenerfüllung durch die Agenturen und deren Reakkreditierung;
- drittens: Definition der Mindeststandards für Akkreditierungsverfahren;
- viertens: Überprüfung von Einsprüchen gegen Entscheidungen der Agenturen.

Die ursprüngliche Praxis, dass der Akkreditierungsrat auch eigenständig Studiengänge akkreditieren konnte, wurde bald korrigiert, um eine eindeutige Trennung von Aufsichts- und Regulierungsfunktionen einerseits sowie operativer Tätigkeit andererseits sicherzustellen. Dem Akkreditierungsrat obliegt es darüber hinaus, „fairen Wettbewerb unter den Akkreditierungsagenturen zu gewährleisten“, zudem „die deutschen Interessen in internationalen Netzwerken der Qualitätssicherung und Akkreditierungseinrichtungen zur Geltung zu bringen“ (Statut Akkreditierungsrat 19. 9. 2002). Der Akkreditierungsrat setzt sich aus vier Hochschulvertretern, vier Ländervertretern, fünf Vertretern der Berufspraxis, schließlich zwei Studierenden und zwei internationalen Vertretern zusammen – angesichts der skizzierten Aufgabenstellung des Rates ein vernünftiger Kompromiss, zumal im Akkreditierungssystem auch traditionelle Aufgaben des Staates wahrgenommen werden, d. h. vor allem, die Gleichwertigkeit der Abschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels zu gewährleisten.

Den eigentlich operativen Part nehmen die Agenturen wahr, die sich z.T. fachlich wie ASIIN¹¹ und FIBAA¹² oder überfachlich wie AQAS, ZEvA¹³ und ACQUIN¹⁴ organisiert haben. Mit derzeit sechs Einrichtungen weist Deutschland damit innerhalb Europas nicht nur die größte Vielfalt, sondern auch strukturelle Besonderheiten eines unechten Marktsystems auf, die ich mittelfristig als revisionsbedürftig einschätze. Die Mitgliedschaft innerhalb der Agenturen unterscheidet sich beträchtlich. Im Falle der fachübergreifenden Agenturen, namentlich von AQAS und ACQUIN, dominieren die Hochschulen – sie verstehen sich damit als Teil der vom Hochschulsystem selbst verantworteten Qualitätssicherung. Bei ASIIN hingegen spielen als Mitglieder Berufs- und Wirtschaftsverbände eine hervorgehobene Rolle, was einerseits die institutionalisierte Verbindung zur Praxis stärkt, andererseits neue Fragen im Verhältnis zu den Hochschulen aufwirft. Persönlich bevorzuge ich als „alter Universitätsmann“ das hochschulnähere Modell, doch gibt es auch gute Gründe, deutlicher den Part der Praxis zu betonen.

Ich komme zu den Anforderungen an Akkreditierungsagenturen, die der Akkreditierungsrat Ende 1999 festgelegt hat und die sich seither alles in allem auch praktisch bewährt haben. Dahinter steht die in vielen gesellschaftlichen Subsystemen gewonnene Erfahrung, dass sich Vertrauen, Legitimation und Akzeptanz öffentlicher Einrichtungen nicht zuletzt aus deren Transparenz und Verfahrensverlässlichkeit speisen.

- Agenturen müssen institutionell unabhängig sein und in diesem Selbstverständnis Verfahren durchführen, unbeschadet der Auflage, dass Vertreter externer Institutionen einzubinden sind.
- Sie benötigen eine ausreichende, mittelfristig verlässliche Infrastruktur und sind nicht gewinnorientiert.
- Sie akkreditieren hochschulübergreifend, da nach § 19 HRG und den Beschlüssen von KMK und HRK sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen einrichten können.
- Sie müssen nationale und internationale Kompetenz zusammenführen und dies u. a. bei der Gewinnung von Gutachtern auch nachweisen. Der Akkreditierungsrat hat sich

¹¹ ASIIN: Fachakkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik und der Mathematik e.V.

¹² FIBAA: Akkreditierungsagentur für Bachelor- und Master-Studienangebote

¹³ ZEvA: Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur Hannover

¹⁴ ACQUIN: Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut

mit den Agenturen im Dezember 2004 darauf verständigt, dass die Namen der Gutachter künftig veröffentlicht werden.

- Sie sind dem Prinzip der Verfahrenstransparenz verpflichtet, haben ihrerseits interne Qualitätssicherungsmaßnahmen zu garantieren und sind dem Akkreditierungsrat gegenüber berichts- und rechenschaftspflichtig.

2.4 Ziele, Ablauf und Erfahrungen bei Erstakkreditierung

Ich komme hier zur zentralen Frage, nach welchen Kriterien und auf welche Weise Qualitätssicherung im Akkreditierungsverfahren gewährleistet wird. Lassen Sie es mich zunächst allgemein formulieren: Aufgabe der Akkreditierung von Studiengängen, namentlich bei der Erstakkreditierung, ist die fachlich-inhaltliche Prüfung eines Studiengangskonzepts durch kompetente Gutachter. Sie prüfen, ob der zu akkreditierende Studiengang ein schlüssiges Bild bezüglich gesetzter und zu erreichender Ziele beinhaltet, bewerten die Studierbarkeit des Studiengangs, seine Berufsorientierung, die personellen und materiellen Ressourcen, schließlich qualitätssichernde Maßnahmen innerhalb der Hochschule. Die Qualität und Akzeptanz des Verfahrens, um es zu unterstreichen, hängen somit wesentlich von der Qualität der Gutachter und der Zusammensetzung der Gruppe ab. Dabei gelten idealiter die folgenden Kriterien, mit unterschiedlichem Gewicht für Professoren, Praktiker und Studierende:

- aktive Mitglieder ihrer scientific community,
- Reputation und fachliche Breite,
- eher Generalisten als Spezialisten,
- Aufgeschlossenheit für die Entwicklungen des Bologna-Prozesses,
- wünschenswert: Akkreditierungs- und Evaluationserfahrung, hochschuldidaktische Kompetenz und internationale Erfahrung,
- Urteilsfähigkeit bezüglich der Arbeitsmärkte,
- Orientierungsfähigkeit auch in fachfernen Bereichen.

Dies sagt sich einfach und klingt plausibel, wirft in der Praxis jedoch schwierig zu beantwortende Fragen auf: Woher und mit welchen Anreizen gewinne ich hochrangige Gutachter? Gibt es hinreichend engagierte und erfahrene Praktiker, die sich quasi zum „Nulltarif“ – ganz entgegen den Usancen innerhalb der Wirtschaft – einbinden lassen? Wie können sich Agenturen beim Kampf um die wertvolle Ressource Gutachter vernünftig abstimmen? Werden wir hier in der Zukunft mit einem von den Agenturen letztlich nicht zu leistenden Preiswettbewerb zu rechnen haben? Ich betone diesen Punkt deshalb

so pointiert, weil angesichts der Vielzahl derzeit laufender Verfahren sowie angesichts zeitlich parallel initiierteter Evaluationsprozesse das Gutachtersystem zumindest übergangsweise an seine Grenzen zu stoßen droht. Zudem ist die notwendige und gewünschte Europäisierung in praxi derzeit (noch) schwierig zu realisieren, weil auch in einer Reihe anderer Länder das System der Akkreditierung etabliert wird, und zudem die Kenntnis des jeweiligen institutionellen Rahmens wenig verbreitet ist.

Trotz dieser Problemliste ziehe ich an dieser Stelle ein positives Zwischenfazit. Die Bereitschaft zum Engagement ist vorhanden, nicht zuletzt bei Praktikern; vielen macht die Mitarbeit an einem großen Reformprojekt Freude, und der doppelte Blick von Hochschulinsidern und Außenstehenden bewirkt mehr als eine bloße Addition. Mitbedacht, dass allmählich und Schritt für Schritt auch Gutachter gewonnen werden können, die über eigene Erfahrungen mit diesen Strukturen verfügen, bin ich für die Zukunft eher optimistisch.

Noch einige Hinweise zur praktischen Seite. Hochschulen haben bei der Antragstellung für eine Erstakkreditierung folgende Fragen zu beantworten, die für Gutachter und Akkreditierungskommission entscheidungsrelevant sind:

- Warum wird der Studiengang eingerichtet?
- Welche institutionellen Rahmenbedingungen sind gegeben?
- Welche Ziele hat der Studiengang?
- Welche Perspektiven eröffnet der Studiengang den Absolventinnen und Absolventen?
- Wie werden diese Ziele im Studienprogramm umgesetzt?
- Sind die Modularisierung, die Beschreibung der Module sowie die Zuordnung der Credits adäquat?
- Welche personellen und sächlichen Ressourcen stellt die Hochschule zur Verfügung?
- Welche Verfahren zur Qualitätssicherung sind vorgesehen?

Auf die spezifischeren Fragen, etwa auf jene nach der Plausibilität der Modularisierung, der Stimmigkeit der „Credits“, der Praxis der Verfahrensabläufe will ich hier nicht eingehen. Zum Ablauf nur noch soviel: Jedes Verfahren ist sowohl für die Antrag stellende Hochschule wie auch für die Gutachtergruppen und die Mitglieder der Akkreditierungskommission zeitaufwändig. Begehungen eines Faches umfassen einschließlich der Vorgespräche allein vor Ort je Person das Äquivalent von zwei Arbeitstagen, die Durchsicht umfangreicher Unterlagen nicht eingerechnet. Nicht zu vergessen: Diese Form der Qualitätssicherung hat auch ihren Preis – unbeschadet des ehrenamtlichen Engagements und

des in Deutschland für Agenturen geltenden Gemeinnützigkeitsgebots. Je Einzelverfahren fallen etwa 11.000–12.000 € an, bei Paketlösungen je Studienangebot entsprechend weniger. In einer großen Universität wie meiner eigenen entstehen damit selbst bei sinnvoller Bündelung erhebliche Kosten von mehreren hunderttausend Euro, freilich verteilt auf mehrere Jahre. Darüber sollte nachdrücklich mit den Wissenschaftsministerien gesprochen werden, zumal die Verwaltungen durch die Akkreditierung auch personell erheblich entlastet werden.

2.5 Zwischenfazit

- Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen bedeutet in den Hochschulen einen Innovationsschub im Bereich der Lehre. Das meint: Die Diskussionen bei Einrichtung eines neuen Studiengangs sowie die Erstellung eines Akkreditierungsantrags führen zu einem früher nicht gekannten Nachdenken darüber, warum, weshalb und mit welcher Zielsetzung ein neues Curriculum erstellt wird. Als Hochschulpraktiker weiß ich, dass dabei vor Ort, in den Fächern, häufig drei Diskussionsphasen ablaufen, die ich nicht systematisch-präzise, jedoch lebensnah zu unterscheiden gelernt habe: a) das geht überhaupt nicht, b) alter Wein in neue Schläuche, c) am Ende die Entdeckung der inhaltlichen Herausforderung und der Chancen. So erklärt es sich, dass sich die Qualität der Anträge zwischenzeitlich deutlich erhöht hat, und das zentrale Ziel neuer Programme – verbesserte Studierbarkeit – heute häufiger als vor zwei Jahren eingelöst wird.
- Unübersehbar sind nach wie vor die fachkulturellen Unterschiede bezüglich der Akzeptanz von Akkreditierungsverfahren. Geisteswissenschaftliche Fächer betrachten Akkreditierung häufiger als „notwendiges Übel“, als bloßes Substitut für die gewohnten staatlichen Genehmigungsprozesse. Die Wahrnehmung von zeitlicher und finanzieller Belastung überwiegt noch die Wahrnehmung der damit einhergehenden Qualitätschancen. Hinzu kommt, dass mit der politisch gewollten Festlegung ausschließlich englischsprachiger Abschlussbezeichnungen ohne Not eine gravierende psychologische Barriere errichtet wurde, die von vielen auch als Abwertung ihrer eigenen fachkulturellen Erfahrungen und Traditionen gesehen wird. Auch persönlich empfinde ich einen „Bachelor/Master of Arts in History“ statt eines Bakkalaureus oder Magisters der Geschichte an einer traditionsbewussten geisteswissenschaftlichen Fakultät als eine mehr als nur semantische Zumutung. Die angelsächsische Version ließe sich ja hinzufügen. Die Natur- und Ingenieurwissenschaften gehen damit, wie auch mit Akkreditierung insgesamt, pragmatischer um. Diesen Unterschieden sollte nicht mit dem

Rasenmäher begegnet werden. Insgesamt sehe ich in diesen fachspezifischen Ungleichzeitigkeiten bezüglich der Akzeptanz des Bologna-Projektes jedoch kein prinzipielles, sondern ein temporäres Problem. Dass Qualitätssicherung ihren Preis auch im eigentlichen Sinn des Wortes hat, bedarf weiterhin aufklärender Argumentation.

- Aus vielen Gesprächen mit Praktikern in Wirtschaft und Verbänden haben wir den Eindruck gewonnen, dass sich der Informationsstand bezüglich der neuen Studiengänge sowie deren Akzeptanz deutlich verbessert haben – ein ähnliches Fazit zog vor zwei Wochen auch die Wochenzeitung „Die Zeit“.¹⁵ Sicher gibt es noch Aufklärungsbedarf darüber, was „employability“, also Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen, eigentlich beinhalten kann und was nicht, und dass es nicht darum gehen kann, bei Akkreditierung nach Berufsqualifizierung im Sinne eines engen Praxisbezuges zu fragen, sondern nach der Dimension der Berufsfähigkeit. Insgesamt finde ich die Ergebnisse einer einschlägigen Umfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft in Köln aus dem Jahre 2004 sehr ermutigend, weil pauschale Behauptungen korrigierend: Von 672 befragten Unternehmen gaben drei Viertel an, in Zukunft Bachelor- und Masterabsolventen einstellen zu wollen, und zwar für Positionen, die traditionell Hochschulabsolventen vorbehalten sind. Und bei den großen Unternehmen beschäftigt bereits jedes vierte einen entsprechenden Absolventen.¹⁶ Von Ablehnung kann also bei den Praktikern keine Rede sein! Dennoch tut weitere Aufklärungsarbeit Not, gerade auch in Richtung mittelständischer Unternehmen, wo der Informationsstand niedriger als bei Großunternehmen ist. Diese Informationsarbeit ist freilich auch nach innen, in die Hochschulen hinein, zu führen, wo namentlich bei manchen Geisteswissenschaftlern bewusst das Missverständnis gepflegt wird, Wissenschaftlichkeit in der Lehre und Praxisbezug seien nicht miteinander vereinbar. Ich argumentiere in dieser Situation zur Verblüffung meiner Kollegen mit Wilhelm von Humboldt, auf den sie sich mit ihrer Kritik selbst gerne berufen. Die Reform-Universität Humboldts war keine weltfremde Idee. Sie orientierte sich vielmehr sowohl am Bildungsideal der Aufklärung als auch am handfesten Ziel, bessere Verwaltungsbeamte, Lehrer und Pfarrer auszubilden.¹⁷

¹⁵ Siehe Jan- Martin Wiarda, a. a. O.

¹⁶ iwd – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 41, 7. 10. 2004; ähnlich positiv argumentierte der Präsident des baden-württembergischen Industrie- und Handelstages, Till Casper, am 24. 1. 05, (Pressemitteilung Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst BW) bezüglich der Akzeptanz der gestuften Studiengänge in der Wirtschaft.

¹⁷ Lübke (a. a. O., S. 241) spricht sogar davon, Humboldt habe die kulturelle Rolle der Universitäten dadurch gestärkt, dass er sie auf Zwecke „qualifizierter Berufsausbildung“ konzentriert.

Diese doppelte Logik führte zum Anspruch des Staates, Studiengänge zu genehmigen und Standards für Prüfungen festzulegen – eine seinerzeit moderne Form von Qualitätsmanagement.

- Eine gewisse Überraschung bedeutet für mich die bisherige Struktur der akkreditierten Studiengänge – weniger bezüglich der Fächer und Hochschultypen als nach den Kriterien anwendungs- bzw. theorieorientiert, grundständig bzw. weiterbildend, und der „Breite“ von Bachelor- zu Masterprogrammen. Hierzu in aller Kürze sehr unterschiedliche Eindrücke: Wir registrieren bei den Masterprogrammen einen für mich überraschend hohen Anteil von Anträgen mit dem Anspruch, als „überwiegend forschungsorientiert“ klassifiziert zu werden. Damit droht gelegentlich selbst bei Fachhochschulen die Gefahr, ihr eigentliches Markenzeichen, die Anwendungsorientierung der Studiengänge, zu verwässern. Das schlägt sich auch darin nieder, dass der Abschlussgrad Bachelor bzw. Master of Science sich bei den Fachhochschulen eines besonderen Prestiges erfreut. Des Weiteren und durchaus positiv zu bewerten: Es gibt eine Vielzahl von neuen Weiterbildungsprogrammen quer durch die Disziplinen, die deutlich machen, dass die deutschen Hochschulen bei entsprechenden finanziellen Anreizen schnell und kreativ zu reagieren vermögen; und eine letzte Beobachtung, bezogen auf den Gesamtzuschnitt der neuen Studiengänge: Es gibt eine aus meiner Sicht problematische Tendenz, neue Bachelorprogramme disziplinär allzu eng und spezialisiert zu modellieren, anstatt Vertiefung und Spezialisierung mit der Masterphase zu verknüpfen. Hier sehe ich einen erheblichen Diskussionsbedarf innerhalb der Hochschulen und Fachgesellschaften.
- Arbeitsweise und Struktur des deutschen Akkreditierungssystems bedürfen der intensiven Erklärung und Vermittlung, nicht zuletzt gegenüber dem Ausland. Die Bonität von Akkreditierung, damit auch der Nutzen für unsere Studierenden und für die Wirtschaft, misst sich an ihrer Akzeptanz innerhalb Europas und darüber hinaus. Hilfreich, ja unentbehrlich sind hierfür die zwischenzeitlich etablierten Projekte und Netzwerke wie ECA, das „European Consortium of Accreditation“, ENQA, das „European Network on Quality Assurance“, oder DACH, ein Netzwerk der Akkreditierungseinrichtungen der deutschsprachigen Länder. Sie verfolgen gemeinsam das Ziel, durch Informationsaustausch und die Verständigung über inhaltliche Standards die gegenseitige Anerkennung von Qualitätssicherungsverfahren zu erreichen bzw. grenzüberschreitende Verfahren zu ermöglichen. Hier stehen wir erst am Anfang, zumal es dafür auch konkreter politischer Entscheidungen bedarf. Dennoch, so meine Einschätzung, sind wir dank der Identifizierung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf dem europäischen Weg bereits ein Stück vorangekommen.

- Europäische Orientierung setzt nationale Abstimmung voraus. Hier sehe ich bei den Ländern Handlungsbedarf – zwar nicht im Grundsätzlichen des „Ob“ der Akkreditierung, jedoch im praktischen Umgang damit. Der rechtliche Stellenwert der Akkreditierung weist zwischen den Bundesländern deutliche Unterschiede auf: Akkreditierung als Voraussetzung der staatlichen Genehmigung wie in Niedersachsen, Akkreditierung vor endgültiger Genehmigung nach einer Probephase wie in Bayern, nachlaufende Akkreditierung, zwingend verknüpft mit externer Evaluierung, wie in Baden- Württemberg. Nach einigen Jahren des Erprobens neuer Studiengänge sollten hier im Interesse der föderalen und europaweiten Durchlässigkeit die rechtlichen Spielregeln angepasst werden.

3 Der Bologna-Prozess in Deutschland

Ich komme zum dritten Punkt und damit auch zum Ende meiner Ausführungen. Die Fragen lauten: Wohin bewegt sich der Bologna-Prozess in Deutschland, wo liegen die absehbaren Probleme, welche offenen Fragen müssen beantwortet werden? Ich beschränke mich auf fünf Feststellungen:

- Die wichtigste Botschaft lautet: Das neue Studiensystem eröffnet die Chance zu einer grundlegenden Reform der Lehre in Richtung verbesserter Qualität und Praxistauglichkeit. Allen Akteuren, in den Hochschulen und in der Politik, sollte bewusst sein: Weder die neue Organisation noch verstärkte Koordination der Programme und Module sind Selbstzweck, sondern müssen am Kriterium verbesserter Studierbarkeit gemessen werden. Das bedeutet verbesserte Strukturierung der Studienprogramme, vor allem im ersten Zyklus, verstärkte Abstimmung mit der Praxis, insgesamt einen Paradigmenwechsel von der Angebots- zur Abnehmerperspektive. Für die Universitäten ist das schwieriger als für die Fachhochschulen. Gleichwohl bin ich zuversichtlich, dass sich eine gelegentlich zu beobachtende Taktik nach dem Motto „alter Wein in neue Schläuche“ in einem konkurrenzorientierten Hochschulsystem schnell entlarvt. Übrigens werden mit dem neuen System auch Vielfalt und die Suche nach der besseren Lösung begünstigt.
- Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung sind zunächst und vor allem Aufgaben der Hochschulen selbst, nicht ein von außen aufgezwungenes bürokratisches System. Evaluation und Akkreditierung durch *peer review* sind hilfreich, soweit sie die je eigenen Anstrengungen unterstützen und sich an den von den Hochschulen gesetzten Zielen orientieren. Dieses System hat sich seit wenigen Jahren entwickelt und professionalisiert und stellt die unentbehrliche Seite einer Medaille dar, auf der zu lesen ist:

mehr Eigenverantwortung der Hochschulen einerseits und deren Pflicht zu Transparenz und Rechenschaftslegung gegenüber Staat, Steuerzahlern und Nachfragern – Studierenden und Praxis – andererseits.

- Die Akkreditierungs- und Evaluationssysteme stehen vor einer gewaltigen Bewährungsprobe, die einerseits quantitativer, andererseits qualitativer Art ist: Von derzeit 2561 Bachelor- und Masterangeboten an deutschen Hochschulen (Stand Wintersemester 2004/05)¹⁸ waren Ende 2004 etwa 1000, oder rund 40%, akkreditiert. Die Gesamtzahl der Studienangebote beträgt jedoch über 11.000. Selbst wenn man unterstellt, dass davon nur die Hälfte zu akkreditieren ist, würde dies bei der heute geltenden Regelakkreditierung von einzelnen Studiengängen eine Zeitspanne über 2010 hinaus erfordern. Es ist deshalb zwingend, die bereits eingeleitete Praxis der Paket- oder Cluster-Akkreditierung (Zusammenfassung von affinen Studiengängen) zu intensivieren, und zudem eine von der KMK derzeit nicht vorgesehene Verbindung von Programm- und institutioneller Akkreditierung zu ermöglichen. Praktisch könnte das bedeuten, im Falle der Umstellung von bereits lange und erfolgreich etablierten Studiengängen eine Einrichtung, z. B. einen Fachbereich, insgesamt zu überprüfen und nicht jeden einzelnen Studiengang. Qualitativ sollte angestrebt werden, das Kriterium der Mindeststandards durch eine nach oben offene Skala – von hinreichend bis exzellent – zu ergänzen. Schließlich sind Evaluation und Akkreditierung spätestens bei der Reakkreditierung deutlicher zu verbinden, womit die Verfahren selbst auch erheblich „schlanker“ würden. Zudem ist es geboten, Arbeitsweise und Effektivität des heutigen Akkreditierungssystems laufend zu bewerten – dies erfolgt in wichtigen Teilen bereits heute durch verpflichtende interne Qualitätssicherungssysteme, durch öffentliche Rechenschaftslegung und die zeitliche Befristung der Zulassung von Agenturen. Insgesamt sollten dabei auch die Kritiker zugestehen, dass Arbeitsergebnisse und Akzeptanz der deutschen Agenturen nach einer Geschichte von gerade vier Jahren keinen Vergleich in Europa zu scheuen brauchen. Doch selbstverständlich gilt auch hier: das Bessere ist der Feind des Guten.
- Überfällig ist es, das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen angesichts formal gleicher Abschlüsse und inhaltlicher Konvergenzen neu und ehrlich zu diskutieren. Anders gesagt: Profilbildung erfolgt dank der gestuften Studiengänge immer weniger entlang der klassischen institutionellen Trennlinie, weil es anwendungsorientierte Programme auch an Universitäten und umgekehrt forschungsorientierte an

¹⁸ Information für das Plenum der HRK vom 8. 6. 2004

Fachhochschulen gibt. Ich weiß um die Brisanz dieses Themas vor allem in den Universitäten, die es bisher verhindert hat, zu einer tragfähigen Abstimmung zu kommen. Hier müsste am Ende auch die Politik zu einer Entscheidung kommen, die in zwei Alternativen denkbar ist: Aufgabe der traditionellen Unterscheidung der beiden Hochschultypen und jeweils individuelle Profilbildung der Hochschulen oder Verlagerung eines größeren Teils der anwendungsorientierten universitären Programme auf die Fachhochschulen und Konzentration der Universitäten auf einen Kern forschungsgestützter Lehrprogramme einschließlich der Doktorandenstufe als drittem Bildungszyklus. Bei allem absehbaren Streit: Am unbefriedigendsten ist das unreflektierte Festhalten am institutionellen Status quo, während zeitgleich und durch die Hintertür des Bologna-Prozesses Fakten in Richtung Konvergenz geschaffen werden.

- Schließlich: Bereits heute ist erkennbar, dass die neuen Studiengänge dank ihrer größeren Verbindlichkeit und wegen des höheren Betreuungsaufwands nicht kostenneutral sind. Ich musste an meiner eigenen Hochschule beobachten, dass in einigen bislang NC-freien Fächern für die Bachelorphase Zugangsregelungen eingeführt wurden – eigentlich eine bildungspolitisch paradoxe, aber verständliche Folge des neuen Systems. Allgemeiner gesagt: Bologna führt zwar vermutlich zur Erhöhung der Absolventenzahlen, gemessen an der Zahl der Studienfälle, jedoch zur Verringerung der Studienplätze, entgegen vielen politischen Bekundungen, dass Bologna die Bildungsbeteiligung erhöhen werde. Auch hier ist die Politik herausgefordert, ehrlich zu sagen, was sie will – weniger oder mehr junge Menschen im tertiären Bildungssystem. Das neue System verbietet es, auf das Rezept des „muddling through“ zu setzen, es hat neben vielen anderen Stärken den Vorzug, dass Probleme schneller sichtbar werden. Für mich ist die Schlussfolgerung zwingend: Im Interesse der jungen Generation ist dieser Flaschenhals-Effekt zu verhindern, die skandalöse Unterfinanzierung unserer Hochschulen in den nächsten Jahren ist zu korrigieren. Das schließt die ständig beschworenen Prioritätenverschiebungen in den öffentlichen Haushalten ebenso ein wie die Einführung von Studiengebühren – letztere sind allerdings nur dann vertretbar, wenn sie ausschließlich den Hochschulen und zweckgebunden zur Verbesserung der Lehre zur Verfügung stehen. Wir werden in naher Zukunft erfahren, ob Bayern dabei die von Minister Goppel öffentlich reklamierte Vorreiterrolle übernehmen wird.

Literatur

EBbach, Wolfgang (2004): Unterm Rad der Planierdrape. In: Süddeutsche Zeitung v. 20. 12. 2004

Lübbe, Hermann (1986): Humboldts Bildungsideale im Wandel der Zeit. In: Schlerath, Bernfried (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag. Berlin, New York, S. 244

Reichert, Sybille; Tauch, Christian (2003): Trends 2003 Progress towards the European Higher Education Area. Genf

Reuke, Hermann (2002): Evaluation und Akkreditierung – zwei Seiten einer Medaille. In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Bielefeld

Schade, Angelika (2002): Die Praxis der Akkreditierung. In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Bielefeld

Wiarda, Jan-Martin (2005): Erfolg mit Hut. In: Die Zeit v. 13. 1. 2005

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Dietmar Petzina

Äskulapweg 12

44801 Bochum

E-Mail: dietmar.petzina@rub.de