

Kleine Strukturmacht statt großer Ideologie. Akkreditierung und Diversity

Christian Schneijderberg und Isabel Steinhardt

Abstract In diesem Beitrag wird nachgezeichnet, wie Akkreditierung als sanftes Konditionalprogramm in Bezug auf Diversity-Dimensionen gewirkt hat. Unter sanfter Konditionierung wird in Anlehnung an Luhmann die politische Steuerung durch Akkreditierungskriterien verstanden, die als Vehikel genutzt werden, um gesellschaftlich aktuell diskutierte Themen in den Hochschulen zu platzieren. Der Beitrag rekonstruiert in einem ersten Schritt, wie und welche Diversity-Dimensionen in Akkreditierungskriterien abgebildet wurden. Hierzu wurden die Hochschulrahmengesetze, die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz, die Akkreditierungskriterien sowie Tätigkeitsberichte und Protokolle des Akkreditierungsrates mittels einer Dokumentenanalyse ausgewertet. Um die Konditionierung nachzuzeichnen, wurde in einem zweiten Schritt eine Topic-Modeling-Analyse von 828 Selbstdokumentationen der Hochschulen, 743 Gutachtenberichte und 560 Beschlussbriefen durchgeführt.

Einleitung

Seit 1999 gibt es das Akkreditierungssystem in Deutschland. Geschaffen als Umsetzungshilfe für den Bologna-Prozess und als Ersatz für die Rahmenprüfungsordnungen (Suchanek et al. 2012; Steinhardt et al. 2018) ist es eine Institution zur Sicherung von Mindeststandards und keine der Qualitätsentwicklung (Steinhardt/Schneijderberg/Baumann 2017). Zur Feststellung der Mindeststandards gibt es zwei Verfahren: die Programm- und die Systemakkreditierung.¹ In der Programmakkreditierung werden einzelne Studien-

1 Als drittes Verfahren gibt es auch »alternative Verfahren«. Bisher haben von dieser Möglichkeit vier Hochschulen Gebrauch gemacht, weshalb wir aufgrund der geringen Anzahl diese Verfahrensart nicht untersucht haben. Siehe Stiftung Akkreditierungsrat

programme, in der Systemakkreditierung das Qualitätsmanagementsystem einer Hochschule akkreditiert. Beide Verfahren sind zweistufig, das heißt die Hochschulen beauftragen eine Akkreditierungsagentur, die die Begutachtung der eingereichten Selbstdokumentationen und Erstellung eines Gutachtenberichts mit Beschlussbrief durch eine Gutachtengruppe organisiert. Die eigentliche Akkreditierung spricht aber der Akkreditierungsrat aus, nach Prüfung des Verfahrens. Die Mindeststandards, Akkreditierungskriterien genannt, haben sich im Laufe der Jahre immer wieder verändert, als Reaktion auf gesellschaftliche und hochschulpolitische Neuerungen (Schneijderberg/Steinhardt 2019). So wurde auch das Thema Diversity über die Politik in das Akkreditierungssystem eingebracht und damit auch im Bereich von Studium und Lehre an Hochschulen verankert.

Diversity und Diversity Management wurden in Deutschland seit den 1990er Jahren kontrovers diskutiert (Zimmermann/Dietrich 2019). Im Fokus stand und steht die Anerkennung von Vielfalt innerhalb der Gesellschaft, die als Potential für Wissensschaffung und -vermittlung an Hochschulen betrachtet wird (Fereidooni/Zeoli 2016). Nach der Charta der Vielfalt lassen sich sieben Diversitätsaspekte ausmachen: Alter, ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und geschlechtliche Identität, Körperliche und geistige Fähigkeiten (Behinderung), Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft. In dieser Bestimmung von Diversity geht es nicht um die Problematisierung von Unterschiedlichkeit, sondern um die Normalisierung von einer vielseitig verfassten Gesellschaft, die ihre Diversität gewinnbringend zu nutzen vermag. Insgesamt ist Diversity kein einheitliches Konzept, auch keine Theorie, sondern ist als normatives Konstrukt zu betrachten, das von den jeweiligen Akteur*innen auch instrumentalisiert werden kann. Genau daran entfaltet sich die Kritik an dem Konstrukt Diversity, die beispielsweise aus der feministischen Geschlechterforschung kommt (vgl. Eickhoff/Schmitt 2016: 204).

Da das Konstrukt Diversity ein heterogenes Konzept ist, stellt sich die Frage, welche Aspekte im Zuge der Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems von hochschulpolitischen Akteur*innen aufgegriffen und umgesetzt wurden. Wie die Überschrift dieses Beitrags bereits andeutet, wurden im Akkreditierungssystem nicht alle Aspekte von Diversity berücksichtigt. Zu

(2023): Experimentierklausel (altes Recht), <https://www.akkreditierungsrat.de/de/akkreditierungssystem-alternative-verfahren/experimentierklausel/experimentierklausel-altes-recht>.

Beginn lag der Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit und Nachteilsausgleich bei Behinderung, später wurde er auf Chancengerechtigkeit ausgeweitet.

In diesem Beitrag wird erstens rekonstruiert, wie durch die Hochschulpolitik Aspekte von Diversity in die Akkreditierungsverfahren eingebracht wurden, zu welchem Zeitpunkt und durch wen.² Dazu haben wir, erstens, die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), die Akkreditierungskriterien und die Protokolle des Akkreditierungsrates in Bezug auf die Diversity-Dimensionen analysiert. Zweitens betrachten wir die hochschulische Seite und rekonstruieren, wie die politischen Vorgaben in den Hochschulen aufgenommen wurden. Hierfür haben wir eine Topic-Modeling Analyse (Blei 2012; Schneijderberg/Wieczorek/Steinhardt 2022) von Akkreditierungsunterlagen des Zeitraums 2001 bis 2016 durchgeführt. Ausgewertet wurden 828 Selbstdokumentationen von Hochschulen, 743 Gutachtenberichte und 560 Beschlussbriefe.

Für die Analyse verwenden wir das von uns entwickelte Konzept des sanften Konditionalprogramms. Wir greifen dabei das von Luhmann (1983) entwickelte Konzept des starken Konditionalprogramms im Rechtswesen auf. Mit einem Konditionalprogramm wird a) die Umsetzung von Gesetzen und Verordnungen angestrebt und b) kann der Staat beziehungsweise die Bundesländer über Rechenschaftslegung seiner/ihrer Aufsichtspflicht von Hochschulen nachkommen, beispielsweise zur Überprüfung von Studienstrukturen und Ausgaben von Steuergeldern für Hochschulbildung. Dabei nutzt das Akkreditierungssystem die zu überprüfenden Akkreditierungskriterien, um gesellschaftliche Diskurse – wie Diversity – über eine sanfte Konditionierung in die Hochschulen und Studiengänge zu tragen.

Akkreditierung als sanftes Konditionalprogramm

Aufbauend auf Luhmanns »Legitimation durch Verfahren« (1983) zeigen wir im Folgenden, dass es sich beim deutschen Akkreditierungssystem um ein sanftes Konditionalprogramm handelt, das durch operativ konstruktivistische Verfahren die Komplexität der Hochschul- und Studiengangüberprüfung reduziert und legitimiert (vgl. ebd.: 53, 58f.). Beispielsweise unterliegt die Vor-Ort-

2 Dabei konzentrieren wir uns auf die Entwicklung des Akkreditierungssystems bis 2016, da sich das System 2017 mit der Musterrechtsverordnung Studienakkreditierungsstaatsvertrag grundlegend verändert hat (Kultusministerkonferenz 2017).

Visite des Gutachter*innengremiums einem zeitlich begrenzt organisierten Verfahrensablauf, in dem die vordefinierten Akkreditierungskriterien überprüft werden (Schneijderberg et al. 2022). Ausgangspunkt für die Einführung der Studiengangakkreditierung war die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998. Durch die Novellierung wurde die Möglichkeit eingeräumt, Bachelor- und Masterstudiengänge einzurichten, deren Gleichwertigkeit durch ein Qualitätssicherungssystem überprüft werden sollte. Zwecks Qualitätssicherung wurde die Akkreditierung eingeführt, die bereits ab 1997, in enger Absprache und konsensual zwischen Kultusministerkonferenz (KMK), Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), entwickelt worden war (Witte 2006).

Zunächst waren alle Beteiligten davon ausgegangen, dass es sich nur um wenige Studiengänge und damit auch nur wenige Akkreditierungsverfahren handeln würde. Durch den im Mai 1999 startenden Bologna-Prozess bekam das neue System allerdings große Dynamik, was 2002 dazu führte, dass die KMK das Akkreditierungssystem verstetigte (KMK 2002) und 2003 die Abschlüsse Bachelor und Master als Standardabschlüsse etablierte (KMK 2003). Für die Entwicklung des Akkreditierungssystems, also die konditionale Verfahrenssystematik und die Akkreditierungskriterien ist der Akkreditierungsrat³ verantwortlich. Die Kriterien der Akkreditierungsverfahren werden durch den Akkreditierungsrat definiert, der dabei die staatlichen Vorgaben der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK und die Bologna-Richtlinien berücksichtigen muss.

Entwickelt wurde folgendes Vorgehen für Akkreditierungsverfahren: 1) Hochschulen stellen einen Antrag auf Akkreditierung bei einer der vom Akkreditierungsrat akkreditierten Akkreditierungsagenturen. 2) Die Agentur berät die Hochschulen beziehungsweise Studiengangsverantwortlichen bei der Erstellung der Selbstdokumentation (z.B. Strukturen, Verantwortlichkeiten, Evaluationsberichte und Inhalte) für die Begutachtung. 3) Die Agenturen

3 Dem Akkreditierungsrat gehören acht Hochschullehrerinnen oder Hochschullehrer von staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (vormals 4) an, eine Vertreterin oder ein Vertreter der Hochschulrektorenkonferenz (vormals 0), vier Vertreterinnen oder Vertreter der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, fünf Vertreterinnen oder Vertreter aus der beruflichen Praxis, davon eine Vertreterin oder ein Vertreter der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Landesministerien, zwei Studierende, zwei ausländische Vertreterinnen oder Vertreter mit Akkreditierungserfahrungen und eine Vertreterin oder ein Vertreter der Agenturen mit beratender Stimme (Kultusministerkonferenz 2017).

setzen eine Gutachtendenkommission ein, die nach einer Vor-Ort-Begehung ihre Beurteilung in einem Bericht zusammenfasst und eine Empfehlung in Bezug auf die Akkreditierung ausspricht. 4) Die Hochschulen haben die Möglichkeit, eine Stellungnahme zu dem Gutachtenbericht abzugeben. 5) Der Bericht und die Stellungnahme der Hochschule sind Grundlage für die Akkreditierungsentscheidung durch den Akkreditierungsrat.

Der Akkreditierungsablauf etabliert ein Konditionalprogramm, das auf dem Prinzip des Wenn-Dann-Mechanismus beruht (vgl. Luhmann 1983: 130f.): Wenn die Akkreditierungskriterien erfüllt sind, dann wird die Akkreditierung erteilt. Wenn die Akkreditierungskriterien nicht erfüllt sind, wird keine Akkreditierung erteilt. Falls die Kriterien nicht hinreichend erfüllt sind, können Auflagen für die Akkreditierung erteilt werden. Die Beurteilenden (Akkreditierungsagenturen) agieren als operative intermediäre Einrichtungen mit begrenzten Kompetenzen, welche zum Beispiel die Akkreditierungskriterien nicht entwickelt haben, diese jedoch interpretieren können. Entsprechend werden die Folgen

von dem Entscheidenden nicht mit verantwortet, sondern dem angelastet, der das Programm erließ (und damit vielleicht seinerseits bestimmte Zwecke erreichen wollte). Die Verantwortlichkeit kann hier in weitem Umfang nach oben abgeschoben werden. Beim konditional programmierten Entscheiden geht es nur noch um den Nachweis, daß ein bestimmter Tatbestand faktisch vorliegt und daß es sich dabei um jenes Signal handelt, das nach dem Programm die Entscheidung auslösen sollte. (Luhmann 1983: 131f.)

Beim Akkreditierungssystem vor 2017 liegen mehrere dieser Verantwortlichkeitsabgaben vor. So gibt die Hochschulpolitik die Verantwortung an den Akkreditierungsrat ab, dem die Aufgabe übertragen wird, die Akkreditierungskriterien zu entwickeln. Dabei greift die Politik steuernd ein, indem sie ländergemeinsame und länderspezifische Standards und Richtlinien für die Akkreditierung festlegt und regelmäßig an neue Gegebenheiten anpasst. Diese Anpassungen der Gesetzgebung müssen vom Akkreditierungsrat umgesetzt werden, weshalb dieser gleichsam eine Verantwortlichkeitsabgabe an die Hochschulpolitik vornehmen kann. Eine weitere Verantwortlichkeitsabgabe liegt vor, indem der Akkreditierungsrat nicht selbst die Akkreditierung vornimmt, sondern an die Akkreditierungsagenturen abgibt. Diese stellen die Akkreditierungsempfehlung auf Grundlage der durch die Agenturen organisierten Begutachtungen durch die Gutachtendenkommission aus. Die

Gutachtendenkommission beruft sich wiederum auf die Akkreditierungskriterien und kann damit die Verantwortung an den Akkreditierungsrat abgeben. In diesem System der gegenseitigen Verantwortungsabgabe hat keine Instanz die Verantwortung für das Gesamtsystem, da immer nur Verfahrensteile verantwortet werden. Dadurch ist das Verfahren von Beginn an fortwährend Legitimationszwängen ausgesetzt (Baumann/Krücken 2019). Legitimation wird nach Luhmann (1983) konstruiert, indem Unparteilichkeit über Rollentrennung (klare Teilung der Verantwortung für Schaffung der Kriterien und Urteil) und Reduktion der Verfahrenskomplexität hergestellt wird.

Im Gegensatz zu Luhmanns (1983) harter konditionaler Programmierung des zum Beispiel strafrechtlichen Entscheidens sehen Akkreditierungsverfahren keine individuelle Konditionierung durch Wenn-Dann-Entscheidungen vor. Als Grundlage für die Wenn-Dann-Entscheidungen dienen die Akkreditierungskriterien, die teilweise metrisch sind (z.B. Evaluationen und Umsetzung des ECTS-Systems), meistens aber einen hohen Interpretationsspielraum aufweisen (z.B. Sicherstellung der Studierbarkeit) und institutionelle statt individuelle Folgen nach sich ziehen (Steinhardt 2015). Deshalb sprechen wir von einem sanften Konditionalprogramm. Das sanfte Konditionalprogramm beruht auf klaren Verfahrensabläufen, dessen Regeln (Akkreditierungskriterien) und Konsequenzen keine starke Konditionierung der beteiligten Lehrenden und Hochschulen zur Folge haben – schlimmstenfalls kann zum Beispiel ein Studiengang nicht (weiter) angeboten werden.

Wie das Verfahren an sich zeigt auch die Entwicklung der Akkreditierungskriterien bis 2017 Charakteristika eines sanften Konditionalprogramms. Schneijderberg und Steinhardt (2019) haben rekonstruiert, wie besondere Ereignisse (z.B. Studierendenstreik 2009), Interventionen von Stakeholdern (z.B. Prüfungsüberlast für Lehrende und Lernende), Korrekturbedarfe (z.B. Schwammigkeit von Akkreditierungskriterien) und modifizierte rechtsverbindliche Vorgaben in sukzessiven Veränderungen der Akkreditierungskriterien mündeten. Als sanfte Konditionierung ist zudem anzusehen, wenn Studiengänge und Hochschulen gesellschaftliche Aspekte wie Diversity nach Aufnahme in den Akkreditierungskriterienkatalog übernehmen und in der Selbstdokumentation zu Qualitätssicherung und Studienstrukturgestaltung rapportieren.

Diversity in den Akkreditierungskriterien

Um die Akkreditierungskriterien und die damit in Verbindung stehenden Standards, Gesetze und Regelungen analysieren zu können, werden hier zunächst die Kern-Dimensionen von Diversity erfasst. Dieser Rückgriff auf Dimensionen ist zwar nicht unproblematisch, da er Differenz festigt (Eickhoff/Schmitt 2016), für eine analytische Auseinandersetzung mit Diversity aber dennoch unabdingbar. Wir greifen dabei die Charta der Vielfalt auf, die von sieben Kern-Dimensionen ausgeht: Alter, ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und geschlechtliche Identität, körperliche und geistige Fähigkeiten (z.B. Behinderung), Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft. In Tabelle 1 haben wir analysiert, wann in welchen Dokumenten welche der sieben Kern-Dimensionen in akkreditierungsrelevanten Dokumenten auftauchen. Wir beschränken uns dabei auf Dokumente bis 2016, also vor dem Bundesgerichtsurteil zur staatlichen Verantwortung für Qualitätssicherung im Hochschulbereich, welches das Akkreditierungsregime in einen Zustand vor 2017 und nach 2018 teilt. Tabelle 1 zeigt, dass es Diversity Kern-Dimensionen gibt, die bisher nicht in den Akkreditierungskriterien auftauchen. Dies sind die Dimensionen Alter, Religion und Weltanschauung und sexuelle Orientierung.

In Tabelle 1 wird ersichtlich, dass Diversity-Dimensionen nur in Akkreditierungskriterien (AK) vorkommen, nicht aber in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (LS). Die vorhandenen Diversity-Aspekte sind seit 2007 dauerhafter Bestandteil der Akkreditierungskriterien, und seit 2009 in einem Akkreditierungskriterium zusammengefasst. Doch wie kam es zu dieser Entwicklung und wann und durch wen wurden die Dimensionen eingebracht? In den folgenden Ausführungen wird nachvollziehbar, dass die Entwicklung der Akkreditierungskriterien zum einen auf gesetzlichen Vorgaben beruht, zum anderen auf gesellschaftlichen Veränderungen. Um dies zu verdeutlichen, betrachten wir die Dimensionen analytisch getrennt in historischer Reihenfolge.

Tabelle 1: Kern-Dimensionen in Hochschulrahmengesetzen (HRG), ländergemeinsamen Strukturvorgaben (LS) und Akkreditierungskriterien (AK)

	Al- ter	Ethnische Herkunft/ Nationalität	Gen- der	Behinde- rung	Reli- gion	Sexuelle Orientie- rung	So- ziale Her- kunft
HRC 1998	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)
LS (KMK) 1999	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AK (AR) 1999	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LS (KMK) 2001	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LS (KMK) 2003	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AK (AR) 2004	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)
AK (AR) 2006	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AK (AR) 2007	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)
AK (AR) 2008	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)

	Al- ter	Ethnische Herkunft/ Nationalität	Gen- der	Behinde- rung	Reli- gion	Sexuelle Orientie- rung	So- ziale Her- kunft
AK (AR) 2009	(-)	(++)	(++)	(+)	(-)	(-)	(++)
LS (KMK) 2010	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AK (AR) 2013	(-)	(++)	(++)	(+)	(-)	(-)	(++)

Quelle: Eigene Zusammenstellung.
Legende: (-)= Kern-Dimension ist nicht vorhanden; (+) = Kern-Dimension ist vorhanden;
(++) = Kern-Dimension ist ein eigenes Akkreditierungskriterium

Dimension Behinderung

Die Dimension Behinderung wurde bereits vor Einführung des Akkreditierungssystems bei der Qualitätssicherung von Studiengängen im Hochschulrahmengesetz (HRG) aufgegriffen: In §2 heißt es, die Hochschulen »tragen dafür Sorge, dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden« (Bundesministerium der Justiz 1998). Da sowohl die ländergemeinsamen Strukturvorgaben als auch die Akkreditierungskriterien auf das HRG verweisen, wurde die Dimension Behinderung nicht als eigenständiges Kriterium genannt. Aufgrund der Behindertenrechtskonvention, die im Dezember 2006 von der UNESCO verabschiedet wurde, nahm der Akkreditierungsrat die Belange von Behinderten in die Akkreditierungskriterien auf: Erstens im Kriterium »Durchführung des Studiengangs«, zweitens im Kriterium »Prüfungssystem«, das einen Nachteilsausgleich vorsieht und drittens im Kriterium »Transparenz und Dokumentation«, in dem die Nachteilsausgleichsregelungen beschrieben sein müssen. Diese Aspekte finden sich unverändert in allen weiteren Akkreditierungskriterien. 2007 wurde auch in den Kriterien für die Systemakkreditierung die Studierbarkeit von Studiengängen für »Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen« festgeschrieben. Die Belange von Behinderten wurden im Akkreditierungs-

rat nach 2007 mehrmals diskutiert, ohne aber weiteren Handlungsbedarf festzustellen.

Dimension Gender

Das Thema Gender wird in den untersuchten Dokumenten unter zwei Aspekten thematisiert: unter Gleichstellungsgesichtspunkten und unter Chancengleichheit. Aspekte wie sexuelle Orientierung oder Machtfragen tauchen dabei nicht auf. Das Thema Gleichstellung wurde bereits ab 2003 im Akkreditierungsrat diskutiert, allerdings unter dem Aspekt der Beteiligung von Frauen in Akkreditierungsverfahren und bei der Besetzung von Positionen. Ab 2004 wurde, auch zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BuKoF), über die Einführung eines Kriteriums Gender bei der Akkreditierung von Studiengängen diskutiert. Die Frage von Gender taucht erstmals 2004 in den Kriterien für die Reakkreditierung auf und soll als Evaluationsaspekt berücksichtigt werden (Akkreditierungsrat 2004). Das Thema gewann auch durch das Berliner Kommuniqué (2004) an Relevanz, welches die soziale Dimension als Ziel des Bologna-Prozesses formuliert. Um Ungleichheiten aufgrund von Geschlecht und anderen sozialen Benachteiligungen in der Hochschulausbildung zwingend zu reduzieren, entwickelte der Akkreditierungsrat bis 2006 Grundsätze zu »Gender Mainstreaming in der Akkreditierung«, wobei Gender Mainstreaming als »geschlechtergerechte(n) Ausgestaltung der Akkreditierungsverfahren und des Akkreditierungssystems« (Akkreditierungsrat 2006) verstanden wird. Gefordert wurde, dass die »Implementierung von Konzepten der Hochschulen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit« (Akkreditierungsrat 2006) bei der Akkreditierung überprüft werde. Hierzu gab es in der ersten Fassung der Kriterien für 2006 auch den Passus, dass im Studiengangskonzept Geschlechtergerechtigkeit geprüft werden soll. Dieser Passus fand allerdings keine Mehrheit im AR, weshalb er gelöscht wurde – gegen den Willen der studentischen Vertreter*innen. Geprüft werden soll laut Akkreditierungskriterien 2007 vielmehr, ob die Konzeption der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit im Studiengangskonzept umgesetzt wird. Damit wurden die Hochschulen gezwungen, eine Konzeption zur Geschlechtergerechtigkeit zu entwickeln. Eine Überprüfung von Geschlechtergerechtigkeit in einzelnen Studiengängen war dadurch allerdings nicht möglich.

Diese Problematik wurde auch im Akkreditierungsrat im Zusammenhang mit der Vorstellung der Ergebnisse der Studie »Gender-Aspekte bei der Einführung und der Akkreditierung gestufter Studiengänge« (Becker et al. 2007) diskutiert. Gefordert wird unter anderem einen eigenen »Mindeststandard für Geschlechtergerechtigkeit der Studiengänge vorzugeben« (ebd.: 77). Mit dieser Forderung hatte die BuKoF Erfolg, da 2009 das Kriterium »Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit« eingeführt wurde (Akkreditierungsrat 2009).

Dimensionen soziale Herkunft, Ethnie und Care-Aufgaben

Aufgrund der Studierendenproteste 2009, die sich gegen Studiengebühren aber auch für eine bessere Studierbarkeit von Studiengängen einsetzten, kam es innerhalb des AR zu einer umfassenden Revision der Akkreditierungskriterien. In diesem Zuge wurde das Kriterium Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit eingeführt, das definierte, dass Chancengleichheit für Studierende in besonderen Lebenslagen »wie beispielsweise Erziehende, ausländische Studierende, Personen mit Migrationshintergrund, und/oder aus sogenannten bildungsfernen Schichten« umgesetzt werden soll (Akkreditierungsrat 2009). Auch hier handelt es sich wieder um die Umsetzung eines Gesamthochschulischen Konzeptes, also nicht die Überprüfung, ob in den einzelnen Studiengängen selbst Maßnahmen für mehr Chancengleichheit durchgeführt werden. Der Aspekt Erziehende ist hier mit aufgeführt, auch wenn er kein Diversity-Kriterium in der Charta der Vielfalt ist. Die Berücksichtigung von »besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Kindern« (Bundesministerium der Justiz 1998) findet sich bereits im HRG von 1998.

Diversity-Dimensionen in Selbstdokumentationen, Gutachtenberichten und Beschlussbriefen

Um zu analysieren, welche der oben beschriebenen Diversity-Dimensionen in den Dokumenten des Akkreditierungsprozesses eine Rolle spielen, haben wir eine Topic-Modell-Analyse (Blei 2012; Schneijderberg/Wieczorek/Steinhardt 2022) durchgeführt. Grundlage ist ein Datenkorpus von 828 Selbstdokumentationen von Hochschulen, 743 Gutachtenberichten und 560 Beschlussbriefen der Jahre 2001 bis 2016. Die Methode des Topic Modeling beruht auf der

Annahme, dass Textdokumente aus verschiedenen Themen bestehen, die durch Wörter und Wortkombinationen repräsentiert werden. Damit wird nicht nachgezeichnet, wann in welchem der Dokumente welches Wort enthalten ist. Vielmehr ermöglicht Topic Modeling zu erkennen, in welchen musterförmigen Zusammenhängen Themen in den Dokumenten auftauchen.

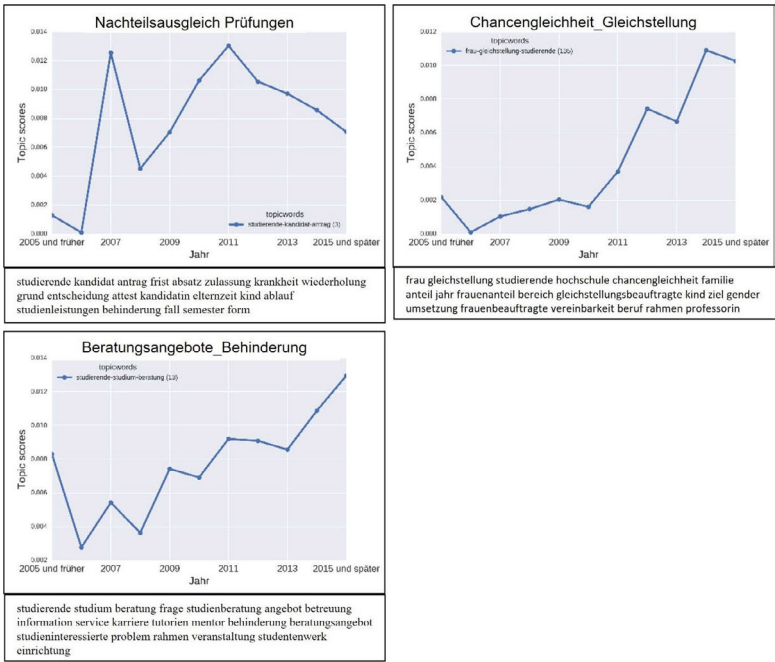
Um diese Themen identifizieren zu können, wird eine probabilistische Modellierungstechnik namens Latent Dirichlet Allocation (LDA) angewandt. Dabei handelt es sich um ein vollautomatisches, unüberwachtes Verfahren des maschinellen Lernens, bei dem ein Algorithmus Gruppen zusammengehöriger Wörter identifiziert und dadurch Themen (sogenannte Topics) bildet. Ein Zusammenhang zwischen Wörtern wird angenommen, wenn diese dazu tendieren, in einem Textdokument häufig gemeinsam zu erscheinen. Anhand von iterativen Prozessen durch die Forschenden werden die optimale Anzahl der Topics als auch die Benennungen der Topics und ihre Interpretation vorgenommen. Für die hier durchgeführte Analyse zeigte sich, dass bei den Selbstdokumentationen eine Anzahl von 160 Topics, bei den Gutachtenberichten 80 Topics und bei den Beschlussbriefen 40 Topics die besten Ergebnisse erbrachten. Die unterschiedlichen Anzahlen ergeben sich durch unterschiedliche Umfänge und Inhalte, so sind die Selbstdokumentationen heterogener und länger als die Gutachtenberichte. Die Beschlussbriefe sind am kürzesten und im Inhalt sehr strukturiert und homogen aufgebaut, weshalb hier die wenigsten Topics entstehen. Zudem haben wir uns auf Nomen beschränkt, da diese Themen anzeigen; die Bewertungen (Adjektive) oder das Tun (Verben) hatte für unsere Analyse keine Bedeutung. Im Folgenden zeigen wir exemplarisch auf, was sich in den Topics im zeitlichen Verlauf, die wir als Diversity-Topics identifiziert haben, in Bezug auf eine sanfte Konditionierung rekonstruieren lässt. Dabei zeigt sich übergreifend, dass in den Selbstdokumentationen, Gutachtenberichten und Beschlussbriefen nur Diversity-Dimensionen behandelt werden, die auch in Akkreditierungskriterien festgeschrieben sind.

Selbstdokumentation von Hochschulen und Studiengängen

In den Selbstdokumentationen finden sich insgesamt fünf Diversity-Topics. Drei davon beziehen sich auf Gleichstellung und Chancengleichheit, von diesen stellen wir in Abbildung 1 dasjenige mit dem höchsten Topic Score vor, da dieses die höhere Bedeutung im Korpus hat. Zudem findet sich ein

Topic zu »Nachteilsausgleich Prüfungen« für unterschiedliche Gruppen und ein Topic zu Beratungsangeboten, in dem auch Behinderung genannt ist. Alle drei Topics zeigen auf, dass es Veränderungen im Zeitverlauf gibt. So zeigt sich ein hoher Anstieg 2007 beim Topic »Nachteilsausgleich Prüfungen«, das auf die stärkere Berücksichtigung von Studierbarkeit zurückzuführen ist. Warum dieses Topic 2008 fällt, ist unklar. Nach 2011 kann angenommen werden, dass es ein »Verwaltungsstandard« in der Selbstdokumentation der Hochschulen geworden ist und deshalb wieder sinkt. Im Gegensatz dazu zeigt sich eine steigende Wellenbewegung bei dem Topic »Beratungsangebote Behinderung«. Der hohe Anfangsscore für den Zeitraum vor 2006 könnte an der Umsetzung des HRG in Bezug auf die Belange von Behinderten liegen. Dass es nicht zu einem Abflachen der Kurve kommt, wie beim Topic »Nachteilsausgleich Prüfungen« könnte daran liegen, dass die Schaffung von Beratungsangeboten kein reiner Verwaltungsakt ist wie die Prüfung des Nachteilsausgleichs, sondern einer aktiven Bereitstellung von Ressourcen bedarf. Entsprechend könnte aus dem Topic geschlossen werden, dass vermehrt Beratungsangebote wie Tutorien und anderes geschaffen wurden – eventuell auch zurückzuführen auf den Hochschulpakt Lehre, der 2011 initiiert wurde.

Abbildung 1: Drei Diversity-Topics, Selbstdokumentation (160 Topics)

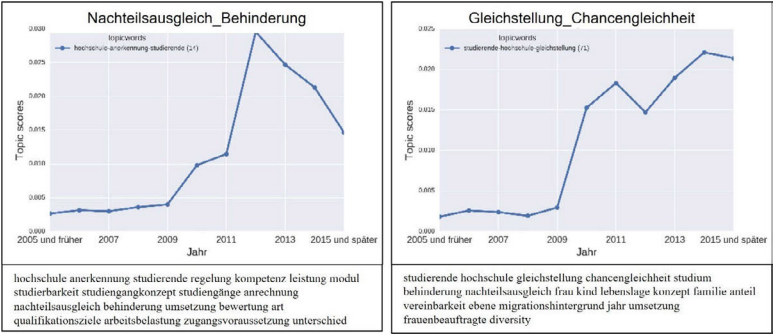


Gutachtenberichte

In den Gutachtenberichten finden sich zwei Topics, die sich auf Behinderung beziehen, sowie vier Topics mit Bezug zu Chancengleichheit und Gleichstellung. Hier haben wir zwei Topics exemplarisch ausgewählt (Abbildung 2), die anderen Topics haben ähnliche Verlaufskurven. Das Thema Behinderung steht in Bezug zu Studierbarkeit und Nachteilsausgleich sowie Anerkennungsfragen. Es zeigt sich, dass das Thema nach 2009 in den Gutachtenberichten an Bedeutung gewonnen hat, also erst zwei Jahre, nachdem Behinderung umfassend in die Akkreditierungskriterien aufgenommen wurde. Dies könnte daran liegen, dass die Frage von Studierbarkeit, ausgelöst durch die Studierendenproteste, erst nach 2009 auch bei Gutachtenden virulent wurde und dann auch umfassender in den Gutachtenberichten auftaucht. Nach 2012 ist das Thema noch immer präsent, klingt aber ab. Das Topic »Gleichstellung

Chancengleichheit« zeigt deutlich, wie durch das eingeführte Kriterium 2009 die Prüfung des Kriteriums auch in den Gutachtenberichten zu finden ist.

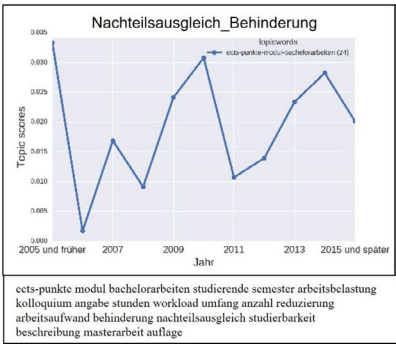
Abbildung 2: Topics Diversity Gutachterberichte (80 Topics)



Beschlussbriefe

Im Gegensatz zu den Selbstdokumentationen und Gutachtenberichten findet sich in den Beschlussbriefen kein Topic zu Gleichstellung und Chancengerechtigkeit. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Diversity-Dimension in den Augen der Akkreditierenden ausreichend behandelt wurde und nicht durch Empfehlungen oder Auflagen durchgesetzt werden musste. Anders sieht dies in Bezug auf das Abschlussmodul von Studiengängen aus, bei dem zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein Nachteilsausgleich für Behinderte eingefordert wurde. Ein Muster lässt sich hier allerdings nicht erkennen.

Abbildung 3: Topic Diversity Beschlussbrief
(40 Topics)



Schlussbetrachtung

In diesem Beitrag haben wir nachgezeichnet, wie Akkreditierung als sanftes Konditionalprogramm wirken kann. Mit Bezug auf Luhmann (1983) verstehen wir unter sanfter Konditionierung die politische Steuerung durch Platzierung gesellschaftlich aktuell diskutierter Themen in Gesetzen und Rechtsverordnungen, wie zum Beispiel Akkreditierungskriterien. Akkreditierungskriterien sind damit Vehikel der politischen Steuerung. Die sanfte Konditionierung ist erfolgreich, wenn Hochschulen die Themen in der Selbstdokumentation aufgreifen. Konditioniert werden sie dabei über die Prüfung der Einhaltung der Akkreditierungskriterien durch die Gutachtenden, die ihre Prüfung in Gutachtenberichten festhalten. Anhand des Themas Diversity konnten wir zeigen, dass über die Akkreditierung als sanftem Konditionalprogramm gesellschaftlich (neu) diskutierte Aspekte wie Gender, Chancengleichheit oder Behinderung Hochschulen konditionieren. Dazu haben wir anhand einer Dokumentenanalyse nachgezeichnet, wie die Diversity-Dimensionen in die Akkreditierungskriterien aufgenommen wurden und welche Stakeholder daran beteiligt waren. Damit findet keine direkte politische Steuerung statt, die dem Autonomiegedanken widersprechen würde, sondern eine Konditionierung über die Durchsetzung der politischen Steuerung durch Akkreditierungsrat, Akkreditierungsagenturen und Gutachterinnen und Gutachter.

Anhand einer Topic-Modeling-Analyse zeigen wir, dass Diversity-Dimensionen in den Selbstdokumentationen, Gutachtenberichten und Beschluss-

briefen verstärkt auftauchen, nachdem sie durch gesetzliche Vorgaben und Aushandlungsprozesse unter den Stakeholdern im Akkreditierungsrat in die Akkreditierungskriterien eingeflossen sind. Stellenweise zeigt sich eine direkte Kopplung zwischen Einführung der Akkreditierungskriterien und Anstieg der Topic Scores in den Dokumenten. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich Hochschulen in Bezug auf die Akkreditierung schnell auf neue Anforderungen einstellen können, auch weil in den Hochschulen eine Professionalisierung und ein personeller Ausbau der dafür zuständigen Abteilungen stattgefunden hat (Seyfried/Ansman 2018).

Inwiefern damit tatsächlich eine Umsetzung der Diversity-Dimensionen an den Hochschulen erfolgt, zum Beispiel in Interaktion von Lehrenden und Lernenden, bleibt offen. Denn das Akkreditierungssystem als sanftes Konditionalprogramm adressiert nicht das Individuum, sondern Organisationseinheiten und -strukturen wie Studiengänge oder das Qualitätsmanagement von Hochschulen. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass eine indirekte individuelle Konditionierung stattfindet, da sich die an den Akkreditierungsprozessen Beteiligten (etwa Studiengangverantwortliche und Lehrende der Studiengänge) zumindest mit den Akkreditierungskriterien und damit mit den dort festgeschriebenen Diversity-Dimensionen auseinandersetzen müssen.

Anhand unserer Analyse wurde deutlich, dass Diversity-Dimensionen in den Dokumenten nur behandelt werden, wenn sie in Akkreditierungskriterien festgeschrieben sind. Über die sanfte Konditionierung können Akkreditierungskriterien entsprechend als kleine Strukturmacht bezeichnet werden, da kleine strukturelle Veränderungen durchgesetzt werden, wie zum Beispiel die Einführung von Geschlechtergerechtigkeitskonzeptionen und Umsetzung von Nachteilsausgleichen, die jede Hochschule nachweisen muss. Damit wird allerdings nicht zwingend ein Kulturwandel im Sinne einer neuen Idee der Diversität in Hochschulen angeregt und noch weniger umgesetzt. Vielmehr stößt sanfte Konditionierung, wenn überhaupt, graduelle Veränderungen an, welche durch regelmäßige Prüfungsverfahren vielleicht den Weg in die Hochschulpraxis von Personalangelegenheiten bis ins Studium finden. Akkreditierungskriterien insgesamt, und damit auch die geforderten Diversity-Dimensionen, so unsere empirischen Befunde, werden vor allem als juristisches Regelwerk wahrgenommen und nicht als Reflexions- oder Entwicklungsideen (Steinhardt/Schneijderberg/Baumann 2017), und führen entsprechend nicht zu einem Kulturwandel, sondern bedienen eine Kontroll- und Abhakmentalität. Anzunehmen ist, dass an Hochschulen Fassadenstruk-

turen aufgebaut wurden, die wie Poster Diversitätskonzeptionen präsentieren und die geforderte Poesie von Reformen nachweisen, jedoch diversitätssensible Praktiken im alltäglichen Hochschulleben von Studium und Lehre keine Rolle spielen müssen.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen (beschlossen auf der 41. Sitzung des Akkreditierungsrates am 9. Dezember 2004).
- Akkreditierungsrat (2006): Tätigkeitsbericht 2006, https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/AR_Taetigkeitsbericht_2006.pdf aus dem August 2007, zuletzt abgerufen am 22.02.2023.
- Akkreditierungsrat (2007): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (beschlossen am 17.07.2006, geändert auf der 54. Sitzung am 08.10.2007; der Beschluss wird am 01.01.2008 wirksam).
- Akkreditierungsrat (2009): Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009).
- Baumann, Janosch/Krücken, Georg (2019): »Debated Legitimacy: Accreditation in German Higher Education«, in: *Higher Education Policy* Jg. 32, Nr.1, S. 29–48.
- Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun (2007): *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge: eine Handreichung*, 2., erw. Aufl., Bonn: Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS.
- Blei, David M. (2012): »Probabilistic topic models«, in: *Communications of the ACM* Jg. 55, Nr. 4, S. 77–84.
- Bundesministerium der Justiz (1998): Hochschulrahmengesetz (HRG).
- Eickhoff, Verena/Schmitt, Lars (2016): »Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungs offenen Phänomen«, in: Karim Fereidooni/Antonietta P. Zeoli (Hg.), *Managing Diversity*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 199–228.

- Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (2016): »Managing Diversity – Einleitung«, in: Dies. (Hg.), *Managing Diversity*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–15.
- Kultusministerkonferenz (2002): Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren.
- Kultusministerkonferenz (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag.
- Luhmann, Niklas (1983): *Legitimation durch Verfahren*, 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai/Steinhardt, Isabel/Schindler, Janosch (2022): »(Be)Werten im organisationsabhängigen Interaktionssystem: das Beispiel Peer Review in Akkreditierungsverfahren von Hochschulen und Studiengängen«, in: *Zeitschrift für Evaluation* Jg. 21, Nr.2, S. 217–244.
- Schneijderberg, Christian/Steinhardt, Isabel (2019): »Accreditation of X Qualities Instead of Quality X: A Normative Analysis of Criteria of the German Higher Education Accreditation Regime«, in: *Higher Education Policy* Jg. 32, Nr.1, S. 5–28.
- Schneijderberg, Christian/Wieczorek, Oliver/Steinhardt, Isabel (2022): *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert. Eine anwendungsorientierte Einführung mit empirischen Beispielen und Softwareanwendungen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Seyfried, Markus/Ansmann, Moritz (2018): »Unfreezing higher education institutions? Understanding the introduction of quality management in teaching and learning in Germany«, in: *Higher Education* Nr. 75, S. 1061–1076.
- Steinhardt, Isabel (2015): *Lehre stärkt Forschung: Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*, Wiesbaden: Springer VS.
- Steinhardt, Isabel/Schneijderberg, Christian/Krücken, Georg/Baumann, Janosch (2018): »Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren«, in: INCHER Working Paper 9.
- Steinhardt, Isabel/Schneijderberg, Christian/Baumann, Janosch (2017): »Steuerung ja, Qualitätsentwicklung nein? Eine Analyse von Effekten

- von Akkreditierung«, in Philipp Pohlenz/Uwe Schmidt (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin: DUZ Verlag, S. 1–32.
- Suchanek, Justine/Manuel Pietzonka/Rainer Künzel/Torsten Futterer (2012): Bologna (aus)gewertet: Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform, Wien und Köln: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Witte, Johanna (2006): Change of degrees and degrees of change: comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process, Enschede: CHEPS.
- Zimmermann, Karin/Dietrich, Anette (2019): »Kontroversen um Diversity in Hochschulen und Wissenschaft«, in: Wiebke Frieß/Anna Mucha/Daniela Rastetter (Hg.), Diversity Management und seine Kontexte: Celebrate Diversity?!, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 147–157.