

Zmiana modelu zarządzania i nadzoru nad jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym. Perspektywa doświadczeń Republiki Federalnej Niemiec

Krzysztof Szewior, *Uniwersytet Warszawski (Polska)*

E-mail: krzysztofszewior@uw.edu.pl

ORCID ID: 0000-0003-2455-553X

Streszczenie

Autor artykułu skupia się na sposobie oraz skutkach reform niemieckiego szkolnictwa wyższego, które przyczyniły się do zmiany modelu zarządzania uczelniami. Punktem odniesienia jest jakość kształcenia oraz to, jaką ona odgrywa rolę, jak uczelnie ją trwale zabezpieczają oraz w jaki sposób jest weryfikowana poprzez ewaluację i akredytację. Te elementy strukturyzują artykuł na część dot. jakości oraz ewaluacji i akredytacji. Analiza obejmuje wpływ procesów globalnych i europeizacji. Podejście badawcze jest charakterystyczne dla polityk publicznych, nauk o zarządzaniu i jakości. W pracy wykorzystano teorię systemów i neoinstytucjonalizmu oraz perspektywy: uczelnia jako aktywnie działający strategiczny partner, uczelnia przedsiębiorcza, trzecia rola uniwersytetów. Publikacja bazuje na danych zastanych oraz na analizie procesów.

Słowa kluczowe: jakość kształcenia, ewaluacja, akredytacja, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, akredytacja w Republice Federalnej Niemiec

Change in the model of management and supervision over the quality of education in higher education. Perspective from the experience of the Federal Republic of Germany

Abstract

The author focuses on the manner and effects of German higher education reforms that have changed the model of university management. The point of reference is the quality of education and its role, how universities ensure it, and how it is verified through evaluation and accreditation. These elements divide the article into two parts: a part about quality and a part about evaluation and accreditation. The analysis includes the impact of global processes and Europeanization. The research approach is characteristic for public policies, sciences of management and quality. The theories used in this article: the theory of systems and neo-institutionalism, as well as perspectives: the university as an active strategic partner, entrepreneurial university, the third role of universities. The publication is based on *desk research* and on the analysis of processes.

Keywords: quality of education, evaluation, accreditation, European Area of Higher Education, accreditation in the Federal Republic of Germany

Przestrzeń akademicka od szeregu lat podlega reformom w związku z rozwojem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) oraz wprzęganiem uczelni w realizację celów społecznej modernizacji Unii Europejskiej (UE). Równoległym katalizatorem zmian jest nasiąkanie logiką sfery gospodarczej, w tym skupienie się na efektywności i skuteczności kształcenia, na społecznej odpowiedzialności, na transferze i komercjalizacji oraz na symbiozie z otoczeniem społeczno-gospodarczym. W sferze dydaktyki motywem przewodnim reorientacji stała się szeroko pojmowana jakość oraz pytania o to, czym ona jest, jak się nią zarządza oraz kto i jak ją weryfikuje. Stąd silny wzrost znaczenia nadzoru i oceny w postaci ewaluacji i akredytacji. Istotną nowość wniosły agencje akredytacyjne, które w dobrze zaprojektowanym systemie nie tylko sprawują nad uczelniami nadzór typu *ex-ante* i *ex-post*, ale i w sposób subsydiarny z nimi kooperują na rzecz ich rozwoju i środowiskowego wzmocnienia.

Ważnym czynnikiem zmian w niemieckim szkolnictwie wyższym była presja zewnętrzna. O ile procesy globalizacji i europeizacji wywierały nacisk na standaryzację, usieciowienie, to zmiany gospodarcze i instytucji państwa sprowadziły szkoły wyższe do podmiotów świadczących zestandaryzowane usługi edukacyjne. Miały one zaspokajać rosnące potrzeby i oczekiwania społeczne, i w ten sposób stawać się społecznie przydatnymi, odpowiedzialnymi.

Artykuł jest adresowany do osób zajmujących się naukowo szkolnictwem wyższym i zarządzaniem jakością nauczania akademickiego.

Jakość i jej konteksty

Kategoria jakości w szkolnictwie wyższym przyjmuje różne wymiary, może się odnieść wyłącznie do uczenia, do kompleksowej realizacji toku studiów, do prowadzonych badań czy wewnętrznych systemów administrowania placówką. Daje się zatem specyfikować na rozliczne obszary i zakresy funkcjonowania. Jednakże – w swym finalnym rozrachunku – skuteczne zarządzanie zorientowane na jakość kształcenia powinno prowadzić do optymalnego uprawiania nauki i nauczania, tym samym do urzeczywistniania społecznej funkcji uniwersytetu. Nie rozstrzyga się przy tym o zakresie autonomii i typie uczelni czy jej strukturze wewnętrznej.

Dotychczasowy rozwój uniwersytetów ukształtował scenariusz uprawiania nauki i nauczania. W naszym kontynentalnym kręgu kulturowym, dominującym paradygmatem uczyniono rozwiązanie humboldtowskie, które scalało badania naukowe z dydaktyką, i takie ich powiązanie uchodziło za najlepszy gwarant jakości kształcenia. Oczywiście markę uniwersytetów w różnych okresach wyznaczały zmienne czynniki. Były nimi znane nazwiska naukowców, głoszone hasła i postawa środowiska względem procesów społecznych. Jednakże upływ czasu, a wraz z nim zmiana zarządzania przestrzenią społeczno-gospodarczą, zdeterminowały ewolucję szkolnictwa wyższego i jego powią-

zanie ze sferą publiczną, gospodarką, z celami i funkcjami realizowanymi przez państwo. Redefinicja zadania i odpowiedzialności uniwersytetów była m.in. skutkiem poglądu o wielowymiarowym kryzysie wiedzy, społeczeństwa i państwa (Welbers 2007: s. 80 i nast.; Nickel 2009: s. 23–26). Dla poprawy sytuacji i z uwagi na ich ogólne znaczenie społeczno-gospodarcze oraz na powiązanie z władzą, opowiedziano się za ich „uspołecznieniem”, za silniejszym środowiskowym nadzorem i odpowiedzialnością (Brockmeier 2017: s. 1–3). Równocześnie do wewnątrz różnicującego się środowiska wkradła się logika działania podmiotów zorientowanych ekonomicznie, a także na świadczenie usług silnie powiązanych z otoczeniem i odpowiadających bieżącym potrzebom. Takie podejście zaczęto uważać za jakościowo dobre i ogólnie przydatne. Wymagało ono jednakże oceny i nieustannego doskonalenia. Zadanie to w murach uczelni powierzono wewnętrznym systemom zapewniania jakości, zaś na zewnątrz – agencjom: poprzez consulting, ewaluację, akredytację, certyfikowanie.

Za najistotniejsze wyzwania dla jakości nauczania akademickiego należy dziś uznać m.in. przeobrażenia:

- a. społecznej funkcji i zadań nauki oraz wiedzy naukowej;
- b. misji uczelni w kontekście realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczej oraz badawczo-komercyjnej;
- c. zarządzania i finansowania uczelni w obszarze nauczania i badań naukowych oraz wiązania środków publicznych z realizacją celów publicznych i spełnianiem standardów środowiskowych;
- d. charakteru otoczenia społeczno-gospodarczego oraz otoczenia wiedzy i ich oddziaływania na szkoły wyższe;
- e. obecności interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych w bieżącym funkcjonowaniu uczelni;
- f. społecznej odpowiedzialności szkoły wyższej;
- g. rozumienia i zarządzania kapitałem intelektualnym w uczelni;
- h. rozumienia i zarządzania jakością (kształcenia);
- i. rozwoju rynku doradczo-akredytacyjnego szkolnictwa wyższego oraz jego oddziaływania na uczelnie i środowisko akademickie.

Jakość kształcenia, niezależnie czy ujmowana jako atrybut procesu dydaktycznego czy całościowej oferty, budzi kontrowersje z uwagi na niejednoznaczność: rozumienia, liczby wymaganych cech, sposobów i możliwości pomiaru. Ta zmienność nośników „dobrej jakości nauczania” występuje na poziomie ogólnokrajowym i uczelnianym. Wiąże się ją z celowością, efektywnością i skutecznością. Pytanie o status jakości kształcenia, tzn. czy jest ona czymś samoistnym, czy występuje zawsze w powiązaniu z edukacyjnym celem, z poziomem i profilem studiów, standardem akademickim i zawodowym, odsyła do kolejnego pytania. Mianowicie o to, kto i w jakim zakresie ponosi zań odpowiedzialność (Fritz 2010: s. 37; Stüber 2009: s. 42). Uogólniając, jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym zapewnia się na dwa sposoby, tj. należy realizować program w optymalnych do tego warunkach oraz tworząc *quality assurance and management system*. Te dwie płaszczyzny powinny przyczynić się do rozwijania i promocji „kultury jakości”. Takie podejście

względem nauczania i jego rezultatów zdradza powiązanie z naukami ekonomicznymi i zarządzaniem. Jest silnie zekonomizowane, zorientowane na cel, środki oraz koszty. W myśl tej *logiki ekonomiki przedsiębiorstw oświatowych* jakość jest cechą (edukacyjnego) produktu – rzeczy lub usługi – z uwagi na jego właściwość dla użytkownika (Fritz 2010: 37–39). Przejście do menedżerskiego modelu uczelni i silniejsza niż dotychczas społeczna odpowiedzialność, zmienia w konsekwencji uniwersytety w oferentów usług i silnie wiąże z interesariuszami (Winkin 2008: s. 183–186).

Osiąganie na uniwersytetach wymaganego pułapu przekazywanej studentom wiedzy i kompetencji oznaczać powinno jednoczesne zapewnienie istniejącego standardu oraz, podążając za zmianą otoczenia, przekraczanie zdefiniowanego przez nie poziomu. W tym należy widzieć warunek rozwoju nauki i adaptacji do przemian społecznych. W środowisku akademickim przyjmuje się, że standard jest zdefiniowany prawnie oraz branżowo i ma charakter wymogu minimalnego (Pasternack 2007: s. 87–91). Bazując na obowiązującym pluralizmie podejść, uczelnie mogą samodzielnie definiować własne rozumienie jakości i jej zawartość, a także dedykować wyszczególnione cele edukacyjne zróżnicowanym grupom studentów i interesariuszy – społecznych odbiorców (Meinhold 2000: s. 77 i nast.). Z uwagi na fakt, iż zapewnienie należytej usługi edukacyjnej obejmuje szereg komponentów i szeroki zakres aktywności szkoły, w uczelni jakość staje się punktem odniesienia i mechanizmem regulacji. Natomiast na rynku usług edukacyjnych ma status atutu i czynnika konkurencji. Można więc uznać, że zarówno społeczno-ekonomiczna użyteczność (wy-)kształcenia oraz zorientowanie na studenta-klienta, określają stosunek pomiędzy uczelnią i jej społecznym otoczeniem. W tej relacji, poziom satysfakcji rozumianej przez pryzmat jakości wykształcenia, jest kluczowy.

W nowym paradygmacie parania się nauką i dydaktyką akademicką, czynnik jakości – skarykaturowany w postaci „*produktu naukowego i dydaktycznego*” – urósł do rangi negatywnego symbolu i wątpliwego miernika. Jest on chętnie wykorzystywany przez krytyków reform i nieodpowiedzialnie – przez przedstawicieli zarządzania wchodzących w rolę menedżerów szkolnictwa wyższego. Tymczasem jakość kształcenia powinna być rozumiana jako dobra i pożądana cecha, jako efekt finalny uczenia studentów. Pod tym względem upływ czasu niewiele zmienił, gdyż w minionych latach szkolnictwu również zależało na jak najlepszym nauczaniu i wychowaniu. Tym nie mniej dostrzegalne pozostaje przejście:

- do zdefiniowanej kryterialnie oceny jakościowej,
- do metody weryfikacji typu *ex-post* zorientowanej na efekty końcowe, a czynionej przez uczelnie i agencje na zakończenie cyklu dydaktycznego,
- do podejścia procesowego w sferze nauczania i nadzoru,
- do silnego upodmiotowienia interesariuszy, do ich współdecydowania i współodpowiedzialności (Erichsen 2007: s. 121–122; Klockner 1999: s. 19).

Należy zwrócić uwagę na niejednoznaczność rozumienia pojęcia „jakość kształcenia” oraz odmienne oczekiwania studentów, nauczycieli i pracodawców. Nie bez znaczenia jest sytuacja na rynku pracy, która u potencjalnych absolwentów szkół wyższych może premiować posiadanie specyficznych kwalifikacji: komunikacyjnych, pracy w grupie,

językowych, badawczych, zachowań w realiach wielokulturowości (Garcia 2008: 69–70, 76). Stan ten stał się wyzwaniem, tzn. jak kształcić, by zaspokoić oczekiwania studentów i otoczenia w sposób najbardziej optymalny i równocześnie rozwijać samego siebie, tj. kadrę, badania, dyscyplinę naukową (Fritz 2010, s. 37–29). Widoczne jest napięcie pomiędzy przedstawicielami dyscyplin humanistyczno-społecznych oraz ekonomiczno-technicznych co do roli ww. elementów. Dlatego nieustannie debatuje się:

- a. w sferze badań naukowych – czy zawsze muszą one mieć praktyczne zastosowanie i czy muszą dać się skomercjalizować;
- b. w sferze kształcenia – na ile uczelnie są autonomiczne w definiowaniu celów nauczania, według jakiego wzorca uczyć i do jakich ról społecznych, jakie zasoby wiedzy i kompetencji przekazywać;
- c. w sferze roli uniwersytetów – czy są jedynie oferentami usługi edukacyjnej oraz dostarczycielami kadr i zasobów wiedzy naukowej, czy także mogą pozwolić sobie na krytyczną refleksję i postawę sprzeciwu;
- d. w sferze zarządzania – czy potrzebują zewnętrznego oglądu poprzez ewaluację / akredytację oraz agencyjnego „prowadzenia”;
- e. w sferze społecznej odpowiedzialności – w czym ma się wyrażać odpowiedzialność uczelni oraz jak ona jest rozproszona pomiędzy szkołą wyższą a gronem interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych.

Zmiana sposobu zarządzania jest pokłosiem kształtowania się poglądu o społeczno-ekonomicznej użyteczności (wy-)kształcenia oraz o jego sprofilowaniu na potrzeby studenta. Pożytek otoczenia i licznej grupy interesariuszy jest zasadniczy, a to silnie określa relacje między szkołą, studentem i społeczeństwem.

Pojawienie się w przestrzeni akademickiej przedstawicieli biznesu i domeny publicznej skutkuje zmianą statusu społecznego szkoły wyższej i jej postrzegania oraz pójściem w kierunku partnerskim, usługowym. Drugim rezultatem jest wejście interesariuszy w procesy decyzyjne uczelni, w strategiczne planowanie i zarządzanie oraz w odpowiedzialność – poprzez wpływ, wymóg transparentności, raportowanie, ewaluację. Bez wątplenia pomaga to wdrażać i egzekwować realizację państwowo wyznaczanych celów społeczno-ekonomicznych oraz osiągać stan międzybranżowego zrównoważonego rozwoju (Pasternack 2007: s. 87–91; Fritz 2010: s. 10).

Ewaluacja i akredytacja jako narzędzia zarządzania jakością

Ewaluację w krajach Zachodnich wdrażano przed wieloma laty, najczęściej „odgórnie i przymusowo”, jako proces adaptacyjny do przemian społecznych. Dziś pula uzasadnień jest zdecydowanie szersza: transparentne i wiarygodne przedstawienie oferty edukacyjnej wobec pracowników i studentów; posługiwanie się ich opinią w procesie zarządzania i rozwoju oraz w komunikacji z otoczeniem; sprawozdawczość względem państwa i donatorów. Tym samym, istotnemu poszerzeniu uległ zakres oceny i czynniki uznawane za jakościowo relewantne (Reissert, Konnerth 2001: s. 177–178, Harris-Huemmert et al. 2014: s. 107–115).

Ewaluacja – inaczej niż akredytacja – jest procesem bardziej wewnętrznym, samokrytycznym, doradczym i kooperacyjnym. Powinna wyzwać procesy zmian w instytucji. Jeśli nawet jest prowadzona przez zewnętrzny podmiot, nie powinna zwalniać z krytycznej refleksji, gdyż w dobrze pojętym interesie to same uczelnie, a przede wszystkim wiodące uniwersytety, powinny wytyczać środowiskowe standardy i dobre praktyki studiów, nauczania. W dalszej kolejności powinny o tym raportować, wywierać presję na wdrażanie i przestrzeganie. Wyraża się w tym ich autonomia i odpowiedzialność w kluczowych obszarach aktywności. Ewaluacja, a szczególnie ta wewnętrzna, zakłada uprzednią autokontrolę i wielostronny ogląd, dlatego wymusza zaangażowanie szerszej społeczności akademickiej. Tym samym można uznać, że krytyczno-eksperycki charakter ocen ewaluacyjnych upodmiotowia środowisko i jednoznacznie ceduje nań odpowiedzialność (Gerlach 2005: s. 47–50, Klockner 1999: s. 20–22).

Ewaluacja zwiastuje odmienne od dotychczasowego podejście do studenta, gdyż wymusza obowiązek „śledzenia losów zawodowych absolwentów” i czerpania z tegoż informacji na rzecz samodoskonalenia. Ta zmiana widoczna jest i w konsensualnym wyznaczaniu celów, i podczas realizacji toku studiów (praktycy w roli dydaktyków, porozumienia edukacyjne z firmami, franczyza, podmioty gospodarcze w roli założycieli i mecenasów szkół wyższych), a także w nadzorze i w (współ-)odpowiedzialności (zasiadanie w uczelnianych radach i gremiach). Godząc się na podążanie uniwersytetów w kierunku przedsięwzięcia (wiedzy), akceptujemy ich przeorientowanie na zaspokajanie potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego i uwzględnianie czynnika finansowego. Funkcjonowanie w tym paradygmacie wymusza specyficzny charakter organizacji pracy. Uczelnie przyswaja inną perspektywę czasową, model myślenia i działania (kooperacyjnego, procesowego, nadzorczego, utylitarneho), a także akceptuje wymóg sprawozdawczości i transparentności na zewnątrz (Meinhold 2000: s. 79; Hermann 2008: s. 135–143). Te wymogi nie są wyłącznie pokłosiem urynkowania szkolnictwa wyższego, wiążą się w równym stopniu z rozwojem EOSW i polityk publicznych. Zewnętrzna presja wobec uczelni zapoczątkowała ich rozliczanie się z racjonalnego gospodarowania środkami budżetowymi oraz z osiągnięcia celów edukacyjnych. Publiczny nadzór przyszedł w postaci (auto-)ewaluacji i akredytacji prowadzonej przez zewnętrzne i niezależne podmioty (Mitterauer et al. 2016: s. 3–8).

Akredytację w Europie wprowadzano jako rodzaj ewaluacji. Przybierała ona różną postać, odnosząc się do sfer: programowej, systemowej, instytucjonalnej. Stała się narzędziem w ręku państwa na potrzebę uznawania studiów, jakości nauczania, spełniania warunków formalnych i standardów specyficznych dla kierunku i poziomu studiów. Ewaluacja i akredytacja pozostają domeną narodową, ale postępujące zestandaryzowanie kryteriów akredytacji oraz wzajemne uznawanie i wspólny rejestr agencji (ENQA, EQAR) należy wiązać z budowaniem EOSW i z europeizacją szkolnictwa wyższego oraz takiegoż rynku agencji-doradczej (Schade, Bretschneider 2007: s. 138–139). Akredytacja prowadzona przez zewnętrzne i najczęściej biznesowo zorientowane podmioty nie zastępuje, ale uzupełnia i wzmacnia publiczny nadzór nad uczelniami, chroni studentów przed ofertą poniżej standardu, gwarantuje jawność działania instytucji, porównywalność poziomów i zakresów nauczania wraz z uzyskiwanymi dyplomami.

Agencje akredytacyjne pomagają uczelniom w implementacji przepisów prawa, standardów akademickich. Działają jak pośrednik i grupa interesu, tym samym są aktywne we wpływniu na przepisy prawa, współokreślanu kryteriów i procedur ocennych. Jednakże nieustannie ich funkcjonowaniu towarzyszy polemika: czy ograniczają autonomię szkół wyższych, jak również czy uśrednienie oceny nie zabija kultury akademickiej. W odniesieniu do standaryzacji treści oraz poziomu nauczania dyskutuje się: czy znormalizowanie nie implikuje zunifikowania edukacji, a także, kto wyznacza standard, cele nauczania i w konsekwencji kto i jak dokonuje ich weryfikacji (Szewior 2019: s. 155–180). Ostrożna odpowiedź powinna sugerować, że odpowiedzialności za nauczanie i studia nie zdeponowano wyłącznie w jednych rękach, lecz ma kolegialny charakter środowiska akademickiego wespół z otoczeniem. Rola uczelni jest tutaj zasadnicza. Jednakże – poniekąd analogicznie do sfer społecznej i gospodarczej – w szkolnictwie wyższym spletają się zróżnicowane interesy, krążą środki publiczne i prywatne. Uczelnie realizują różne cele prywatne, publiczne i gospodarcze (transfer i komercjalizacja wyników badań naukowych). Rzeczywistość pokazuje, że interesariusze wewnętrzni i zewnętrzni nie muszą prezentować rozbieżnych celów. Występujące rozdzwienki rodzą się np. wskutek odmiennej perspektywy czasowej, wzajemnego niedopasowania, stanu rozwoju i zasobów (Kehm 2007: s. 160–162, Konrad 2005: s. 43).

W krajach Europy Środkowo-Wschodniej i Zachodniej implementacja systemów akredytacji przebiegała odmiennie. Na ukształtowanie tychże ścieżek wpływ miała, bez wątpienia, historia i tąd społeczno-polityczny. Przełożyło się to na charakter szkolnictwa wyższego i obecność w nim instytucji państwa oraz ekonomii. Odróżniały je ponadto poziom regulacji rynku i nasycenie mechanizmów konkurencji między uczelniami, a także różnorakie narodowe systemy akredytacji. Czynniki te znalazły swe odzwierciedlenie na poziomie: wizji i celów nauczania; nadzoru i autonomii uczelni; umasowienia studiów; roli elit uniwersyteckich; zewnętrznego wobec uczelni definiowania kryteriów jej oceny (Westerheijden 2007: s. 110–113).

Pogląd o konieczności trwałego zabezpieczenia jakości kształcenia w Republice Federalnej Niemiec obecny był już w latach 80. XX wieku. Wówczas wobec uniwersytetów wysuwano zarzuty sugerujące, że źle uczą, mało praktycznie i ze słabym skutkiem dla tempa i wyników końcowych (Künzel et al. 2000: s. 121). Zarzuty te zyskiwały na znaczeniu, gdy porównywano szkolnictwo krajowe z sąsiednimi (np. Holandia, Francja), a także konfrontując z wyzwaniem międzynarodowymi, wymuszającymi skrócenie okresu studiów i redukcję kosztów, mobilność i porównywalność wyników (Stüber 2009: s. 41). Równie ważna była potrzeba zmiany świadomości środowiska akademickiego co do jakości jego pracy i silniejszego wykorzystania potencjału na rzecz celów społeczno-politycznych. Stąd wskazywanie w dobrym wykształceniu wartościowych komponentów, takich jak: komunikacja, kooperacja, gotowość do wchodzenia w nowe role i konteksty społeczno-kulturowe, gotowość do podejmowania zatrudnienia (Reuke 2007: s. 164 i n.).

RFN przeobrażając własne szkolnictwo w globalnej i pojedynczościowej rzeczywistości, uwzględniła cudze doświadczenia, co wzmacniało proreformatorską presję.

Zawężając instytucjonalnie swą rolę, państwo niemieckie postanowiło nadać autonomię i przekazać odpowiedzialność za nauczanie bezpośrednio uczelniom. Mówiono wówczas o decentralizacji, deregulacji, oddolnej racjonalizacji wydatków (Kaufmann 2012: s. 11–12). Wykreowanie nowych reguł i uczestników skutkowało zmianą podziału ról i wpływów. W jakimś stopniu miało to stanowić odpowiedź na kryzys państwa i społeczeństwa oraz współczesne wyzwania gospodarki i społeczeństwa wiedzy (Welbers 2007: s. 80 i nast.; Nickel 2009: s. 23–26).

Lansowana społeczna odpowiedzialność szkół wyższych wymuszała potrzebę rekonfiguracji relacji pomiędzy uniwersytem i jego otoczeniem. Z kolei publiczne rozliczenie się z celowości, skuteczności i efektywności nauczania oznaczało:

- a. wprowadzenie wymogu posiadania i realizacji strategii rozwoju, zoptymalizowania oferty i samego nauczania względem potrzeb otoczenia;
- b. wprowadzenie do szkół nowych instrumentów zarządzania, korporacyjnego i kolegialnego podejścia w wyznaczaniu celów i ich realizacji.

Integralnym elementem nowego ładu szkolnictwa wyższego Niemcy uczynili: ewaluację i akredytację, audyt, certyfikację, doradztwo. Jednak aby korzystać z tak szerokiej palety usług projakościowych, na rynku pozwolono funkcjonować wielu kompetentnym i wiarygodnym oferentom *edukacyjnego konsultingu*. Przede wszystkim, same uczelnie dostrzegały w tym sens, a koszty, mimo iż wysokie, nie stanowiły trwałej bariery dostępu. Przykład RFN dowodzi, że pluralistyczny rynek agencji akredytacyjnych co do zasady zaspakajał potrzeby oraz że agencje dopuszczone do działania (w myśl poprzednich rozwiązań prawnych) należycie realizowały cele polityk publicznych sędowane na nie przez instytucje państwa. Ich wyróżnikiem była elastyczność, środowiskowy charakter, dobre tempo pracy, zorientowanie na efekt finalny (jakość kształcenia) oraz na specyficzne potrzeby studenckiego klienta (Erichsen 2007: s. 123–125; Neuhaus, Grünewald 2017: s. 1). Ten atut niemieckiego szkolnictwa wyższego okazał się bardzo przydatny podczas przejścia do nowych rozwiązań w zakresie prowadzenia studiów, instytucjonalnej profesjonalizacji, regularnej ewaluacji oraz budowania wewnętrznych struktur zapewniania i zarządzania jakością. Poza tym uczelnie (podobnie agencje) raportowały swą działalność wewnętrznym i zewnętrznym interesariuszom, podnosząc poziom transparentności i własnej społecznej odpowiedzialności (Pietzonka 2014: s. 59–60).

Dotychczasowy bilans działań polegający na wykorzystaniu procesów ewaluacji i akredytacji na rzecz zmiany zarządzania placówkami badawczo-dydaktycznymi szkolnictwa wyższego RFN można uznać za pozytywny. Uczelnie zbudowały kompozycje bazujące na dobrej tradycji akademickiej i wsparciu nauk o zarządzaniu. Własną działalność zorientowaną na jakość uczyniono kluczowym elementem funkcjonowania nowoczesnej instytucji. Przejście to oznacza *de facto* instytucjonalizację dobrych praktyk i standardów akademickich.

Pomiędzy 2016 i 2018 r. w RFN zaszyły kluczowe zmiany ładu akredytacyjnego, a ich istota – wymuszona stanowiskiem Federalnego Trybunału Konstytucyjnego z 2016 r. – sprowadzała się do unormowania wymagań proceduralnych i organizacyjnych akredytacji, co znalazło swe potwierdzenie w dwóch dokumentach o charakterze ramowym:

- a. Ustawa o traktacie państwowym o akredytacji studiów (niem. *Studienakkreditierungsstaatsvertragsgesetz*) (Gesetz 12.06.2017);
- b. Rozporządzenie wzorcowe (niem. *Musterrechtsverordnung*) (Musterrechtsverordnung gemäß ... 7.12.2017).

Te wydarzenia należy potraktować jako zamknięcie poprzedniej fazy, zdominowanej rozwojem ilościowym i jakościowym rynku agencyjnego oraz jako dalsze doskonalenie struktur i przepisów. Udzielone wsparcie od centralnych ogólnokrajowych instytucji publicznych i agencji akredytacyjnych niemieckiemu szkolnictwu wyższemu zapisuje się zdecydowanie pozytywnie. Pozwoliło wszystkim przejść od etapu koncesjonowania i kontroli kierunków studiów do publiczno-środowiskowego wsparcia i doradztwa. Zachowano autonomię uczelni i powiązano ją z odpowiedzialnością za stałe doskonalenie, za ograniczanie ryzyka oferowania studiów jakościowo słabych. Uznano, że „rozwój zamiast kontroli” powinien być podstawowym przestaniem i sposobem powiązania ewaluacji oraz akredytacji z procesami samodoskonalenia organizacji. Celem zarządzania jakością stało się dojrzewanie kultury akademickiej i traktowanie *quality management* jako zasadniczego, acz naturalnego uniwersyteckiego obowiązku (Welbers 2007, s. 80–81; Weber 2005, s. 15). Niebagatelnym wkładem w podniesienie konkurencyjności szkół wyższych okazała się praktyka agencji akredytacyjnych, przenoszenia na grunt krajowy dobrych praktyk i standardów międzynarodowych ze sfery nauki, organizacji dydaktyki i prowadzenia instytucji. Zintensyfikowało to proces umiędzynarodowienia, silnie zmieniając oblicze etniczno-kulturowe niemieckich uniwersytetów. Równolegle państwo inicjowało szereg fundamentalnych reform – by wspomnieć tylko o *Hochschulpakt 2020* czy *Exzellenzinitiative/-strategie* – odpowiadając potrzebom globalizacji i europeizacji przestrzeni edukacyjnej i badawczo-rozwojowej (Winterhager et al. 2017, *Die Exzellenzstrategie WWWW*). Orientowały się one głównie na:

- podniesienie atrakcyjności i konkurencyjności wewnętrznej i międzynarodowej niemieckich uczelni;
- wspieranie badań naukowych w ramach usieciowionych relacji obejmujących jednostki naukowo-badawcze oraz otoczenia społecznego;
- podniesienie potencjału transferu i komercjalizacji wyników badań naukowych dla wzmocnienia oddziaływania nauki na otoczenie społeczne;
- wspieranie korzystnego oddziaływania i procesów implementacyjnych w relacjach pomiędzy nauką/szkolnictwem wyższym, a ich otoczeniem.

Te strategiczne wymiary reform redefiniują dotychczasowe postrzeganie i pełnione role na rzecz silniejszego usieciowienia szkolnictwa, uspołecznienia interesów oraz stałego dialogu. Wydaje się, iż należyta relację pomiędzy uczelnią i społeczeństwem uczyniono podstawowym warunkiem skutecznego wypełniania wzajemnych zobowiązań. Dla uniwersytetów zmiana modelu zarządzania i nadzoru nad jakością kształcenia polegała na modyfikacji dotychczasowego podejścia do samych siebie i na równoczesnym poszerzeniu pełnionych funkcji. Jakość świadczonych usług powinna stać się kluczowym kryterium oceny.

Podsumowanie

Zmiana rozumienia jakości w kształceniu akademickim jest czymś naturalnym i powiązanym z rozwojem społeczno-kulturowym. Tym samym można podzielić występujący w RFN pogląd o postrzeganiu jakości w powiązaniu z celem, przy czym cel ten powinien wyrażać to, co jest pożądane i akceptowalne społecznie: jakiś stan, zmianę, rozwój, modernizację.

Zauważalne jest akcentowanie znaczenia jakości kształcenia, atrybutów oraz czynników, które są istotne dla jej osiągnięcia i trwałego zabezpieczenia. Ten społeczny kontekst wskazuje, że nie jest to relacja jednostronna i jednoczynnikowa. Wyraża przejście od wąsko pojmowanego poziomu nauczania, za który kiedyś odpowiadali wyłącznie nauczyciele akademicki, do szerzej rozumianego standardu usługi edukacyjnej z uczelnią jako instytucją w roli głównej. Wypracowane w Niemczech rozwiązania pozwalają uznać, że jakość kształcenia zabezpiecza się na czterech płaszczyznach: instytucjonalnej, *quality management*, relacji z otoczeniem oraz realizacji toku studiów. Ich wzajemne przenikanie się pozwala transformować dobry akademicki zwyczaj w systemy zarządzania oraz na tej bazie wzmacniać kulturę jakości. Pomocna w tym zakresie jest niemiecka kultura prawna oraz istotne finansowo-instytucjonalne zaangażowanie państwa. Nie można jednakże mówić o upaństwowieniu szkolnictwa wyższego, lecz raczej o jego uspołecznianiu i urynkawianiu poprzez mechanizmy wewnątrzsystemowej konkurencji, projektowy mechanizm finansowania, presję na transfer i komercjalizację oraz „transparentność na zewnątrz”. Trwałe wypracowanie w uczelniach metod zarządzania zorientowanych na *gute deutsche Qualität* i efektywność, od szeregu lat jest istotą budowania społecznej odpowiedzialności i należytych relacji z otoczeniem krajowym i międzynarodowym. Pomocne w tym zakresie okazały się agencje akredytacyjne, które poza nadzorem i doradztwem wspierały subsydiarnie (aczkolwiek komercyjnie) instytucjonalizację i profesjonalizację placówek szkolnictwa wyższego w kierunku bycia nowoczesnymi i przedsiębiorczymi.

Krzysztof Szewior – doktor habilitowany nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Polityk Unii Europejskich na Wydziale Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych w Uniwersytecie Warszawskim, ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Zainteresowania badawcze dotyczą szkolnictwa wyższego, polityki społecznej i bezpieczeństwa społecznego. Autor licznych publikacji z tej tematyki, m.in. monografii: *Akredytacja w niemieckim szkolnictwie wyższym. Systemowe ujęcie zagadnienia* (2019), *Bezpieczeństwo społeczne jednostki. Zatożenia i polska rzeczywistość* (2016), artykułu *Wyznaczniki kryzysu społecznego w Europie* („Przegląd Europejski” 2015).

Krzysztof Szewior – habilitated doctor of humanities, associated professor in the Department of European Union Policies at the Faculty of Political Sciences and International Studies, University of Warsaw, expert of the Polish Accreditation Committee. His research interests relate to higher education, social policy and social security. He is an author of a number of publications in this field, i.e. monographs: *Akredytacja w niemieckim szkolnictwie wyższym. Systemowe ujęcie zagadnienia* (2019), *Bezpieczeństwo społeczne jednostki. Zatożenia i polska rzeczywistość* (2016), an article *Wyznaczniki kryzysu społecznego w Europie* („Przegląd Europejski” 2015).

➔ Bibliografia

- BEGRÜNDUNG (2016) zum Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (*Studienakkreditierungsstaatsvertrag*) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016) In Kraft getreten am 01.01.2018, Berlin/Bonn https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf (25.03.2020)
- BROCKMEIER Martina (2017), *Vertrauen in die Wissenschaft. Bericht der Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem*, Herbstsitzungen des Wissenschaftsrates, Berlin
- ERICHSEN Hans-Uwe (2007), *Institutionelle Verankerung und Rechtsrahmen der Akkreditierung*, w: Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*. 2. vollständige überarbeitete Auflage, GEW. Materialien aus Hochschule und Forschung, 110, Bielefeld.
- DIE EXZELLENZSTRATEGIE (WWW), <https://www.bmbf.de/de/die-exzellenzstrategie-3021.html> (03.03.2020).
- FRITZ Andreas (2010), *Das Akkreditierungssystem an deutschen Universitäten. Qualität sichern, Vielfalt fördern, Transparenz schaffen, Vergleichbarkeit erreichen!*, „Reihe Sozialwissenschaften Band“, nr 33, Marburg.
- GARCIA Sandrine (2008), *Die Konstruktion des europäischen Hochschulraums*, w: Franz Schultheis, Paul-Franz Cousin, Marta Roca i Escoda (Hrsg.), *Humbolts Alptraum. Bologna-Prozess und seine Folgen*, Konstanz.
- GERLACH W. Johann (2005), *Akkreditierung von privaten Hochschulen*, w: *Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung*, Arbeitsgruppe im Sprechkreis der Universitätskanzler, Weimar.
- GESETZ (12.06.2017) zur Zustimmung zum Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (*Studienakkreditierungsstaatsvertrag*) vom 12. Juni 2017 (*Studienakkreditierungsstaatsvertragsgesetz*) vom 17. Oktober 2017 (Fn 1) (Artikel 1 des Gesetzes vom 17. Oktober 2017 (GV. NRW. S. 806)), https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?print=1&anw_nr=2&aufgehoben=N&keyword=&bes_id=37824&show_preview=1 (17.10.2017).
- HARRIS-HUEMMERT Susan, MITTERAUER Lukas, POHLENZ Philipp (2014), *Evaluation im Kontext der Hochschule*, w: W. Böttcher, Ch. Kerlen, P. Maats, O. Schwab, S. Sheikh (Hrsg.), *Evaluation in Deutschland und Österreich. Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval-Gesellschaft für Evaluation*, Münster-New-York.
- HERMANN Joachim (2008), *Prozessmodell für ein institutionelles Qualitätsmanagement der Lehre an Hochschulen*, w: M. Esch, J. Hermann (Hg.), *Qualität durch Chancengleichheit. Gleichstellung als strategischer Faktor im Qualitätsmanagement technischer Universität*, Bielefeld.
- KAUFMANN Benedict (2012), *Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen*, Wiesbaden.
- KEHM Barbara M. (2007), *Akkreditierungsagenturen in Deutschland*, w: Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.) *Handbuch der Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, 2. vollständige überarbeitete Auflage, GEW. Materialien aus Hochschule und Forschung, 110, Bielefeld.

- KLOCKNER Clemens (1999), *Qualitätssicherung durch Evaluation als Aufgabe der Hochschulen*, w: *Qualität an Hochschulen*. Fachtagung der Universität Kaiserslautern und der Hochschulrektorenkonferenz Kaiserslautern, 28./29. September 1998, „Beiträge zur Hochschulpolitik“ nr 1, Bonn.
- KONRAD Helmut (2005), *Funktion, Bedeutung, Ausrichtung und Folgen der Akkreditierung*, [w:] *Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung*, Arbeitsgruppe im Sprechkreis der Universitätskanzler, Weimar.
- KÜNZEL Ellen, NICKEL Sigrun, ZECHLIN Lothar (2000), *Qualitätssicherungssysteme für Hochschulen*. Evaluation allein bringt's nicht!, w: *Reformen von innen. Ein Anstoß zur Weiterentwicklung und Umsetzung von Evaluationskonzepten*. Tagung der Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW an der Universität Dortmund vom 1. bis 2. Juli 1998, München-Mering.
- MEINHOLD Marianne (2000), *Von der Evaluation zur Qualitätssicherung*, [w:] *Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen*. Fachtagung der Evangelischen Fachhochschule Berlin und der Hochschulrektorenkonferenz Berlin, 17./18. Februar 2000, „Beiträge zur Hochschulpolitik“ nr 9, Bonn.
- MITTERAUER Lukas, HARRIS-HUEMMERT Susan, POHLENZ Philipp (2016), *Wie wirken Evaluationen? Erwünschte und unerwünschte Effekte – Eine Einleitung*, w: Lukas Mitterauer, Susan Harris-Huemmert, Philipp Pohlenz, *Wie wirken Evaluationen in Hochschulen - erwünschte und unerwünschte Effekte*, Bielefeld.
- MUSTERRECHTSVERORDNUNG gemäß (07.12.2017) Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017), <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/Musterrechtsverordnung.pdf> (25.03.2020).
- NEUHAUS Patrick, GRÜNEWALD Thomas (2017), *Weiterentwicklung einer bewährten Qualitätssicherung – Die Neuregelung der Akkreditierung*, „Ordnung der Wissenschaft“ nr 4.
- NICKEL Sigrun (2009), *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leistungsstrukturen – Staatliche Steuerung*, 2. Aktualisierte Auflage, München-Mering.
- PASTERNAK Peer (2007), *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*, [w:] Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, 2. vollständige überarbeitete Auflage, GEW. Materialien aus Hochschule und Forschung, 110, Bielefeld.
- PIETZONKA Manuel (2014), *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung*, Wiesbaden.
- REISSERT Reiner, KONNERTH Tania (2001), *Evaluation von Studium und Lehre – Ein wirksames Instrument zur Qualitätsverbesserung*, w: Uwe Engel (red.), *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*, Frankfurt/New York.
- REUKE Hermann (2007), *Das Akkreditierungsverfahren*, w: Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, 2. vollständige überarbeitete Auflage, GEW. Materialien aus Hochschule und Forschung, 110, Bielefeld.
- SCHADE Angelika, BRETSCHNEIDER Falk (2007), *Der Akkreditierungsrat*, w: Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.) *Handbuch der Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, 2. vollständige überarbeitete Auflage, GEW. Materialien aus Hochschule und Forschung, 110, Bielefeld.

- STÜBER Jessica (2009), *Akkreditierung von Studiengängen. Qualitätssicherung im Hochschulrecht vor dem Hintergrund der internationalen Entwicklungen im Bildungssektor, insbesondere des Bologna-Prozesses*, Frankfurt am Main.
- SZEWIOR KRZYSZTOF (2019), *AKREDYTACJA W NIEMIECKIM SZKOLNICTWIE WYŻSZYM. SYSTEMOWE UJĘCIE ZAGADNIENIA*, Wydanie drugie poszerzone, Warszawa.
- WEBER Wolfgang (2005), *Maßnahmen zur Qualitätssicherung – eine Übersicht*, [w:] *Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung*, Arbeitsgruppe im Sprechkreis der Universitätskanzler, Weimar.
- WELBERS Ulrich (2007), *Studien Reform und Qualitätsentwicklung*, w: Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, 2. vollständige überarbeitete Auflage, GEW. Materialien aus Hochschule und Forschung, 110, Bielefeld.
- WESTERHEIJDEN DON (2007), *Akkreditierung im europäischen Kontext. Neuere Entwicklungen der Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum*, w: Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, 2. vollständige überarbeitete Auflage, GEW. Materialien aus Hochschule und Forschung, 110, Bielefeld.
- WINKIN Yves (2008), *Der Geist von Bologna: „Wenn die Universitäten sich nicht anpassen, wird es auch ohne sie gehen“*, w: Franz Schultheis, Paul-Franz Cousin, Marta Roca i Escoda (Hrsg.), *Humbolts Alptraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Konstanz.
- WINTERHAGER Nicolas, BIRNER Nadine, KRABEL Stefan, MOZHOVA Anastasia, SHAJEK Alexandra, BREITBACH Michael, LUTHJE Jurgen (2017), *Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulpakts 2020, Abschlussbericht / Kurzfassung*, Berlin, https://www.bmbf.de/files/08.12.2017%20Kurzfassung%20Untersuchung%20HSP%20iit_BARRIEREFREI.PDF (08.12.2017).