

Baumgart, Franzjörg; Wittpoth, Jürgen

Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 108-115

urn:nbn:de:0111-opus-10911

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial 6

Beiträge

Rudolf Tippelt

Zur Einführung 8

Klaus-Jürgen Tillmann

Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung . 17

Wolfgang Nieke

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme:
Hauptfachstudiengänge der Erziehungs-wissenschaft 25

Peter Vogel

Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte 38

Lutz R. Reuter

Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen 42

Jörg Rubloff

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 51

Karin Böllert

Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen 57

Birgit Herz

BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik 63

Ursula Carle

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen.
Der Bachelor of Arts ‚Fachbezogene Bildungswissenschaften
Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule‘ 73

Helmut Johannes Vollmer

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen 85

Anhang: Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik vom 26.11.2005:

*Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards
für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA)101*

| | |
|---|-----|
| <i>Dorit Gerkens</i> | |
| Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN | 104 |
| <i>Franzjörg Baumgart / Jürgen Wittpoth</i> | |
| Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen | 108 |

Weitere Beiträge

| | |
|--|-----|
| <i>Lutz R. Reuter</i> | |
| Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme | 116 |
| <i>Christoph Wulf</i> | |
| Milleniumentwicklungsziele. Bildung für Alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit | 126 |
| <i>Hermann Lange</i> | |
| Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik | 137 |

Mitteilungen des Vorstandes

| | |
|--|-----|
| <i>Mitteilungen des Vorstandes</i> | 165 |
|--|-----|

Berichte aus den Sektionen

| | |
|--|-----|
| <i>Sektion Historische Bildungsforschung</i> | 172 |
| Arbeitskreis Historische Familienforschung | 174 |
| Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte | 180 |
| <i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i> | 181 |
| Kommission Wissenschaftsforschung | 193 |
| <i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i> | 195 |
| <i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i> | 197 |

| | |
|---|-----|
| <i>Sektion Schulpädagogik</i> | |
| Kommission Schulforschung und Didaktik | 198 |
| Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe .. | 200 |
| <i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i> | 201 |
| <i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i> | |
| Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie | 206 |

Notizen

| | |
|---|-----|
| <i>Notizen aus der Forschung</i> | 209 |
| <i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i> | 226 |
| <i>Ausschreibungen / Preise</i> | 232 |
| <i>Tagungskalender</i> | 234 |
| <i>Personalia</i> | 246 |
| <i>Hinweise für Autorinnen und Autoren</i> | 254 |

Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen

1. Vorbemerkungen

Akkreditierung und Evaluation gelten seit etwa einem Jahrzehnt als zentrale hochschulpolitische Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Sie lösen zunehmend die traditionelle administrative Kontrolle und Steuerung universitärer Ausbildung über gemeinsame Rahmenprüfungsordnungen für Diplom- und Magisterstudiengänge durch eine von unabhängigen Akkreditierungsagenturen vorgenommene externe Überprüfung und Zulassung neuer universitärer Ausbildungsprogramme ab. Individuelle, standortspezifische Profilbildungen sollen ermutigt und dennoch gemeinsame Standards der Ausbildung in gleichen Ausbildungsgängen gesichert werden. Auf der Grundlage der Bologna-Vereinbarungen von 1999 sollen damit zugleich die Voraussetzungen für einen die nationalen Grenzen überwindenden, einheitlichen europäischen Hochschulraum geschaffen werden. Die Forderung nach Akkreditierung und Internationalisierung von Studiengängen waren und sind gewissermaßen zwei Seiten einer Medaille. Die Einführung gestufter Bachelor-Master-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses hat deshalb im historischen Rückblick eine kaum zu überschätzende Bedeutung für die generelle Durchsetzung des neuen hochschulpolitischen Instrumentariums zur Qualitätssicherung.

Wie immer man die hochgesteckte Programmatik der neuen hochschulpolitischen Steuerungsinstrumente beurteilen mag: Es ist nicht zu erwarten, dass sich ihre Einführung in absehbarer Zeit rückgängig machen ließe. Akkreditierung und Evaluation gehören inzwischen zum – ungeliebten – Teil des universitären Alltags. Eine „fundamentalistische“ Kritik an der angeblichen oder tatsächlichen betriebswirtschaftlichen Logik dieser neuen Steuerungsinstrumente ist zwar noch immer verbreitet, doch wäre

es sinnvoller, die bisherigen Erfahrungen systematisch auszuwerten, um Schwächen und blinde Flecken der bisherigen Verfahren zu identifizieren und gegebenenfalls korrigieren zu können.

Die nachfolgenden Überlegungen wollen einen – begrenzten – Beitrag zu einer erfahrungsgestützten Zwischenbilanz leisten. Ihre Verfasser können sich dabei auf persönliche Erfahrungen in unterschiedlichen Akkreditierungsverfahren an unterschiedlichen Hochschulstandorten und in unterschiedlichen Rollen, sowohl als begutachtende Peers für erziehungswissenschaftliche Studiengänge wie auch als Fachvertreter von inzwischen akkreditierten Studiengängen stützen. Auf dieser Grundlage sollen in einem ersten Schritt Defizite bisheriger Akkreditierungsverfahren benannt und in einem zweiten Schritt daraus resultierende Vorschläge entwickelt werden, was bei zukünftigen Akkreditierungen und deren Vorbereitung insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen stärker als bisher beachtet werden sollte. Es sind Hinweise, die sich gleichermaßen an die Adresse der Akkrediteure wie an diejenigen richten, die akkreditiert werden wollen.

2. Von der Evaluation programmatischer Absichten zur Kontrolle struktureller Voraussetzungen

Wenn man auf die frühe Diskussion der neuen Formen von Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich, auf die einschlägigen Veröffentlichungen der HRK zu Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren (vgl. exemplarisch HRK 2001) zurückblickt, dann wird erkennbar, dass in dieser Frühphase des Implementationsprozesses Akkreditierung und Evaluation scharf voneinander unterschieden wurden. Im Akkreditierungsverfahren, so die ursprüngliche Konzeption, sollte primär die Einhaltung formaler Kriterien hinsichtlich der Stufung, Modularisierung und Kreditierung sowie die programmatische Sicherstellung der üblichen fachwissenschaftlichen Standards überprüft und zertifiziert werden. Der davon unterschiedenen externen Evaluation wurde hingegen eine weitergehende Aufgabe zugeschrieben, nämlich die, die Leistungsfähigkeit der Fachbereiche und Studiengänge insgesamt, also die Studierbarkeit an bestimmten Parametern wie Personalressourcen, sächliche Ausstattung, Studierende und Abschlusszahlen etc. zu überprüfen.

Die nachfolgenden Jahre bzw. Erfahrungen in den ersten Akkreditierungsverfahren haben diese systematische Trennung von Akkreditierung und Evaluation in Frage gestellt und zu einer Annäherung beider Verfahrenstypen geführt. Akkreditierung und Evaluation, so das Ergebnis der ersten Erfahrungen mit den neuen Steuerungsinstrumenten, lassen sich in der Praxis nicht trennscharf voneinander unterscheiden (vgl. exemplarisch HRK 2004). Für die Qualitätskontrolle und -entwicklung sind beide Dimensionen, Programm und strukturelle Voraussetzungen seiner Realisierung, gleichermaßen zu berücksichtigen. In den neueren Verfahren der Akkreditierungsagenturen für die Antrag stellenden Fächer wird diese Veränderung erkennbar. Die Fächer werden in letzter Zeit verstärkt aufgefordert, personelle Ressourcen, Denominationen von Professuren, quantitative Relationen von Studierenden und Lehrenden und andere Strukturdaten zu dokumentieren.

Dennoch hat diese Neuorientierung aus unserer Sicht keineswegs zu einer grundlegenden Veränderung im Akkreditierungsverfahren und in der Bewertung der Antrag stellenden Fächer geführt. Bei der Beurteilung der Akkreditierungsanträge insbesondere durch die Gutachterinnen und Gutachter wird den vorgelegten Strukturdaten in der Regel keine große Beachtung geschenkt. Noch immer – so unsere Erfahrungen – geht es in Akkreditierungsverfahren primär um die Qualität des jeweils vorgelegten Studienprogramms im Sinne seines innovativen Gehalts. Sowohl in der Ausarbeitung der Akkreditierungsanträge durch die Antrag stellenden Fächer wie in der Beurteilung durch die Akkreditierungsagenturen bzw. die begutachtenden Peers stehen bislang programmatische Absichten der Antragssteller im Vordergrund des Verfahrens. Der innovative Zuschnitt des Programms, Internationalität und Interdisziplinarität, Praxisbezug, Genderperspektive, kompetenzbezogene Modulhandbücher, „Projektstudium“ und „forschendes Lernen“ wurden und werden tendenziell zu zentralen Kriterien für die positive Bewertung eines Studiengangs und damit zur Voraussetzung einer nachfolgenden Akkreditierung – sowohl in den Selbstdokumentationen der Antragssteller wie in den Diskussionen mit den Peers anlässlich der Begehung.

Die strukturellen Voraussetzungen des jeweiligen Programms spielten und spielen – nach unseren Einschätzungen – demgegenüber bislang eine untergeordnete Rolle. Ob die „Standards“ des Faches gewahrt und welche Kompetenzen den Studierenden vermittelt werden sollen, wird immer (und zuweilen leidenschaftlich) diskutiert – über Zahlen eher selten. Anders lässt sich nicht erklären, dass Fächer und Studiengänge mit unzurei-

chenden kapazitären Ressourcen und daraus resultierenden inhaltlichen Überfüllungsproblemen in den Lehrveranstaltungen dennoch erfolgreiche Akkreditierungsanträge stellen konnten.

Wenn man gegen die bisherige Dominanz der Programmevaluation die Überprüfung der strukturellen Voraussetzungen der jeweiligen Programme für eine notwendige (wenngleich noch nicht hinreichende) Bedingung der Qualitätssicherung und -entwicklung eines Faches bzw. Studiengangs hält, dann müsste sich der Fokus bisheriger Akkreditierungsverfahren deutlich verschieben, müssten neue Fragen gestellt und überzeugende Antworten gegeben werden, die ein tiefenschärferes Bild der realen Studienbedingungen ergäben. Bei einer solchen Neuorientierung des Akkreditierungsverfahrens würden nicht das Programm, sondern die vorhandenen kapazitären Ressourcen eines Faches zum zentralen Thema werden. Es reichte dann nicht mehr aus, generelle Personalressourcen und Lehrkapazitäten aufzulisten, sondern es müsste – vor allem im Bereich der Erziehungswissenschaft – die Nachfrage in allen vom Fach bedienten Studiengängen mit definierten Zahlen von Studierenden relationiert und der studiengangsspezifische Lehrbedarf errechnet werden (vgl. exemplarisch die von der DGFE veröffentlichte Modellrechnung, DGfE-Vorstand 2006). Mehr noch: Für eine solche Machbarkeitsanalyse müsste der Abgleich der Lehrkapazität mit der prognostizierten Lehrnachfrage bis auf die Ebene der einzelnen Module des jeweiligen Studiengangs heruntergebrochen werden. Für die Studierbarkeit eines Studiengangs muss nämlich nicht nur eine hinreichende Lehrkapazität insgesamt vorhanden, sondern dies muss auch für die Lehrnachfrage in jedem einzelnen Modul sichergestellt sein.

Viele Fachbereiche würden solche Forderungen nach einem quantifizierten und detaillierten Nachweis der Studierbarkeit des vorhandenen bzw. geplanten Studiengangs als neuerliche Zumutung empfinden; bislang wurden und werden solche Berechnungen nur in seltenen Fällen durchgeführt.

Dies verweist auf ein zweites zentrales Problem der Qualitätssicherung und -entwicklung, das bei bisherigen Akkreditierungsverfahren zu Unrecht wenig beachtet wurde: Die neuen gestuften, modularisierten und kreditierten Studiengänge erfordern ein ungleich höheres Maß an internen Steuerungsinstrumenten. Verfügt ein Antrag stellendes Fach über die für die neuen Studienstrukturen erforderlichen personellen Ressourcen zur Erhebung und bedarfsgerechten Planung des Lehrangebots? Gibt es Kommissionen, die im Konfliktfall über die Zuordnung von Veranstaltungen zu

Modulen entscheiden und im Falle interdisziplinärer Studienprogramme, etwa im Lehramtsstudium, eine wirksame Koordination übernehmen? Wird die Entwicklung von Zugangszahlen, Abbruchquoten und Abschlüssen im jeweiligen Studiengang systematisch erhoben und ausgewertet? Ohne eine entsprechende universitäre und fachbezogene organisatorische Infrastruktur ist die im Rahmen dieser Studienreform erhoffte Qualitätssteigerung nicht zu erreichen. Dies betrifft auch die Einrichtung leistungsfähiger EDV-Systeme zur Erfassung von Studien- und Prüfungsleistungen und die Institutionalisierung neuartiger, studienbegleitender Betreuungsprogramme. Der Erfolg oder Misserfolg eines neuen Studiengangs wird in viel stärkerem Maße als in den traditionellen Organisationsstrukturen von der Kompetenz der Fächer bzw. Fachbereiche zur kontinuierlichen Selbstbeobachtung, zur kontinuierlichen und systematischen Kontrolle der eigenen Organisation und deren Entwicklung, abhängen. Insofern müsste auch dieser organisatorischen Infrastruktur der Antrag stellenden Fächer in zukünftigen Akkreditierungsverfahren eine verstärkte Beachtung geschenkt werden.

Die bislang vorgetragenen Überlegungen zum Akkreditierungsverfahren, das Plädoyer für eine Akzentverschiebung von der bislang dominierenden Diskussion programmatischer Absichten zu quantitativer Überprüfung struktureller Voraussetzungen von Studiengängen, impliziert Konsequenzen, die gegenwärtig kaum abzuschätzen sind. Eine empirisch belastbare Erhebung der strukturellen Voraussetzungen neuer Studiengänge würde vermutlich in zahlreichen kultur- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, insbesondere aber im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung, zu desillusionierenden Ergebnissen hinsichtlich der kapazitären Voraussetzungen neuer Studienprogramme führen – und vielleicht zu Überlegungen, in denen nicht das Wünschbare, sondern das Machbare im Vordergrund stünde.

3. Hinweise für die Planung und Akkreditierung von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen

Die aus unserer Sicht unerlässliche realistische Bestandsaufnahme der kapazitären Möglichkeiten und Grenzen eines Faches sollte nicht erst am Schluss, sondern bereits am Beginn aller Planungen vorgenommen werden. Eine solche Bestandsaufnahme wird an vielen Orten deutlich machen,

dass im Bereich der Erziehungswissenschaft in der Regel von einer personellen bzw. kapazitären Unterausstattung auszugehen ist, die den Handlungsspielraum für die Planung neuer Studiengänge begrenzt. Die bereits in der Vergangenheit üblichen Überlastquoten in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen verschärfen sich durch die Einführung der neuen Studienstrukturen. Die Lehnachfrage steigt in der Regel um 25 %, weil die neuen Formen des Studiums eine erhöhte Verbindlichkeit erzeugen.

Vor allem in lehramtsausbildenden Hochschulen hat dies eine Kontrolle der Zulassungszahlen, d. h. die Einführung eines Orts-NCs bzw. die Reduktion der Studienanfängerzahlen im Fach Erziehungswissenschaft bzw. im Lehramtsstudium zur unvermeidlichen Konsequenz. Nach allen bisherigen Erfahrungen werden Hochschulleitungen absehbare Kapazitätsengpässe zu Lasten des erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums zu beseitigen suchen. Insofern ist es fahrlässig, Akkreditierungsanträge für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudiengänge vorzulegen, ohne dabei einerseits die für die Lehrerbildung erforderlichen Kapazitäten und andererseits die für einen überlebensfähigen fachwissenschaftlichen Bachelor-Master-Studiengang erforderliche Mindestzahl von Studienplätzen präzise berechnet zu haben. Auch auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen ist eine Begrenzung der Teilnehmerzahlen unumgänglich, weil ansonsten der erheblich umfangreichere Prüfungs- und Korrekturaufwand nicht mehr zu bewältigen ist. Dreistellige Teilnehmerzahlen in Seminarveranstaltungen sind mit der Philosophie der neuen Studiengänge, der Kreditierung jeder Veranstaltung und dem Nachweis individueller Leistungen nicht zu vereinbaren.

Da die Differenz zwischen Studien- und Prüfungsordnung, die es bislang möglich gemacht hat, den Studienbetrieb trotz Überlast aufrecht zu erhalten, eingezogen wird, muss der bisher übliche Umfang der Semesterwochenstunden der alten Studiengänge reduziert werden. Vor diesem Hintergrund sind die verbreiteten Kämpfe verschiedener Teildisziplinen um möglichst große Anteile am Curriculum der neuen Studiengänge, aber auch um Symbole (wie die Bezeichnung von Modulen und Studiengängen) kontraproduktiv. Es hat keinen Sinn, möglichst große Claims abzustecken, denn einmal errungene, aber auch schlicht übernommene Zuständigkeiten müssen schließlich auch bedient werden. Dass die lange Zeit geschmähte Form der Vorlesung dort, wo gestufte Studiengänge realisiert sind, wieder verstärkt eingesetzt wird, ist beredter Ausdruck der neuen Anforderungen: sie schafft Luft in der Angebotsplanung, weil sie große Teilnehmendenzahlen zulässt. Aber auch dabei müssten Obergrenzen beachtet wer-

den, wenn solche Veranstaltungen unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten noch einen Beitrag zu einer qualifizierten Ausbildung leisten sollen.

Im Interesse der Reproduktion des Faches wird man in der Regel darauf bedacht sein, ein erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium auf der Ebene des Bachelor und des Master anzubieten. Das impliziert für viele Standorte wie etwa Bochum (mit neun Professuren), dass der mittels NC zugangsbeschränkte Bachelor nur in Kombination mit einem weiteren Fach zu realisieren ist. Standorte mit geringerer Personalausstattung dürften Probleme bekommen, neben dem erziehungswissenschaftlichen Anteil an der Lehrerbildung einen Bachelor- und einen Master-Studiengang anzubieten.

Das Prinzip der Beschränkung wird sich auch in der inhaltlichen Gestaltung der Studiengänge niederschlagen. Da die einzelnen Teildisziplinen selten mit mehr als einer Professur vertreten sind, wird es an den meisten Standorten eher breit angelegte erziehungswissenschaftliche Studiengänge geben, denen wenige spezielle Module dem jeweiligen Studienprogramm ein besonderes Profil verleihen. Auch diese werden sich im Regelfall nur realisieren lassen, wenn verschiedene Arbeitsbereiche bzw. Teildisziplinen eng zusammenarbeiten.

Erhöhte Anforderungen an Abstimmung und Integration betreffen schließlich das Kerncurriculum, das sinnvollerweise in gemeinsamer Verantwortung aller Teildisziplinen realisiert werden muss. Die in einschlägigen Diskussionen oft implizit mitlaufende Vorstellung, das Kerncurriculum sei die Domäne der Allgemeinen und Historisch-Systematischen Pädagogik, deren Module dann mit spezielleren Angeboten von anderen Teildisziplinen nur noch zu ergänzen wären, verkennt die Realisierungsprobleme eines solchen Ansinnens.

4. Schlussbemerkung

Nicht das Akkreditierungsverfahren ist das Problem, sondern die verbreitete Vernachlässigung der strukturellen Voraussetzungen des Studiums. Es ist keineswegs auszuschließen, dass man in der Akkreditierungspraxis, die für alle Beteiligten eine ungewohnte Aufgabe darstellt, auf Peers trifft, die sich weiterhin unter Geringschätzung der Infrastrukturprobleme vor allem für programmatische Aspekte interessieren. Entsprechend akzentuierte Unterlagen vorausgesetzt, könnten dann Anträge ‚erfolgreich‘ sein,

die weitgehend ohne all die Vorarbeiten und Vergewisserungen erstellt wurden, die unseres Erachtens unverzichtbar sind. Solche Fächer werden dann allerdings sehr rasch mit dem Problem konfrontiert sein, dass akkreditierte Studiengänge scheitern, weil sie praktisch nicht oder nur unter unzumutbaren Bedingungen durchführbar sind. Denkbar ist ebenfalls, dass die Kapazitäten des Faches an einem Standort unbemerkt bereits für ein Bachelorstudium so weit ausgeschöpft sind, dass weitere Vorhaben nicht mehr realisiert werden können. Im Interesse des Faches Erziehungswissenschaft sollte uns daran gelegen sein, dies möglichst zu verhindern. Dazu ist es sicherlich sinnvoll, einen Austausch unter denen zu organisieren, die als Akkrediteure tätig sind.

Literatur

- HRK, HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2001): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? Projekt Qualitätssicherung. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2001. Bonn: HRK.
- HRK (2004): Evaluation und Akkreditierung: bluffen – vereinheitlichen – profilieren? 4. Arbeitstagung zur Evaluation an Hochschulen, 13./14. Februar 2003, Universität Potsdam, Projekt Qualitätssicherung. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2004. Bonn: HRK.
- DGFE-VORSTAND (2006): Personelle Mindestausstattung im Fach Erziehungswissenschaft (vom 10.12.2005). In: Erziehungswissenschaft 17 (2006) 32, 8-17.