

Reuter, Lutz R.

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 9-16



Quellenangabe/ Reference:

Reuter, Lutz R.: Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht - In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 9-16 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27419 - DOI: 10.25656/01:2741

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27419>

<https://doi.org/10.25656/01:2741>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

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

Heft 40

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

Lutz R. Reuter

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht	9
--	---

Christian Rudelt

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review	17
---	----

Christoph Wulf

Die Deutsche UNESCO-Kommission	27
--------------------------------------	----

Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*

Lothar Wigger

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme	33
--	----

Lutz R. Reuter

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	41
--	----

Josef Keuffer

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung	51
--	----

Eva Arnold

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	69
---	----

Wilfried Schubarth

Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung
zwischen Abgrenzung und Annäherung 79

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität
universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung 89

Andreas Keller

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche
Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess 99

Norbert Ricken

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung
der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen 109

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter
Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik 125

Alexa Tegeler

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung.
Ein Beitrag aus studentischer Sicht 135

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung
von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und
JugendlichenpsychotherapeutInnen 145

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 149

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 154

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung 170

Sektion 5	Schulpädagogik	172
Sektion 6	Sonderpädagogik	176
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	178
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	180
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung	184
Sektion 12	Medienpädagogik	189
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	192

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	197
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	205
--	-----

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution	212
--	-----

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet	213
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses
in der Historischen Bildungsforschung 215

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen
der Sektion Historische Bildungsforschung 216

Tagungskalender 217

Personalia 229

Nachruf auf Hans Tietgens 231

Impressum

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht

Lutz R. Reuter

Alle in Deutschland akkreditierten Studiengänge werden in der Datenbank des Akkreditierungsrats (AR) nachgewiesen. Die Hochschulen sind berechtigt, für diese Studiengänge das Qualitätssiegel des AR zu führen. Die Recherche führt zu einem überraschenden Ergebnis: Unter den Kennzeichnungen Erziehungswissenschaft, Pädagogik bzw. Bildungs- und Erziehungswissenschaft sind derzeit nur 14 Bachelor-Studiengänge (BA) sowie 7 Master-Studiengänge (MA), und unter Sozialpädagogik/Soziale Arbeit werden drei BA-Studiengänge und ein MA-Studiengang nachgewiesen. Im Bereich der Lehrerbildung sind 88 BA-Studiengänge und 179 MA-(Teil-)Studiengänge, unter Sonderpädagogik ein BA-Studiengang und 16 MA-Studiengänge dokumentiert (Stand: Dezember 2009).

Zur Interpretation der Zahlen zu den Lehramtsstudiengängen ist wichtig zu wissen, dass zwar nur Studiengänge, nicht einzelne Fächer akkreditiert werden können. Dies hat aber dazu geführt, dass manche Hochschulen (z. B. in Bayern) nur bestimmte ausgewählte Fächerkombinationen als Studiengänge haben akkreditieren lassen. Dies wird bis heute praktiziert und hat Gründe, die auch in der Systemakkreditierung liegen (z. B. Lehramt Gymnasium Biologie/Chemie an der TUM). Nach anfänglichen formalen Problemen bei der Akkreditierung der Gesamtheit aller Fächer in den lehrerbildenden Studiengängen (zB. U Erfurt) erfolgt heute eine Begutachtung der einzelnen Fächer (Teilstudiengänge) durch Feststellung ihrer Akkreditierungsfähigkeit. Die Akkreditierung der jeweiligen Lehramtsstudiengänge erfolgt dann durch Begutachtung der Studienkonzepte und der Studierbarkeit (z. B. Überschneidungsfreiheit) am Beispiel der großen Fächer und häufigsten Fachkombinationen. Bei der Zulassung zur Systemakkreditierung ist die (Programm-)Akkreditierung einer Mindestzahl von Studiengängen vorgeschrieben. Unter diesen müssen – wenn sie in der Universität angeboten werden – auch reglementierte Studiengänge wie beispielweise Lehramtsstudiengänge sein. Insbesondere für größere Hochschulen, welche die Systemakkreditierung anstreben, ist es aufgrund der damit verbundenen Kosten und des Arbeitsaufwands deshalb durchaus von Interesse, die Akkreditierung auf einen Lehramtsstudiengang mit wenigen Fachkombinationen zu beschränken.

Die oben angegebenen Zahlen akkreditierter Studiengänge im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung dürften nicht vollständig sein, zumal angesichts der Beobachtung, dass zum Teil sehr spezialisierte, mit anderen Fächern kombinierte Programme – und aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit ungewohnten Denominationen – entwickelt und akkreditiert wurden (z. B. Klinische Pädagogik, Abenteuerpädagogik). Gleichwohl lässt die Zahl der bislang akkreditierten Studiengänge erkennen, dass in der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung noch eine Reihe von Erstakkreditierungen anstehen, für die in Deutschland inzwischen zehn Agenturen – aus fachlichen Gründen allerdings vor allem ACQUIN, AQUAS und ZEvA, aber auch FIBAA (Handelslehrkräfte), AHPGS (Heilpädagogik, soziale Arbeit) und AKAST (Katholische Religion) – in Betracht kommen. Der vorliegende Kurzbericht aus der Akkreditierungspraxis ist vor diesem Hintergrund verfasst.¹

1 Grundlagen für die Akkreditierung

Grundlagen für die Akkreditierung der gestuften Studiengänge sind die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK (aktuelle Fassung 18.09.2008) sowie zahlreiche Beschlüsse des AR, u. a. Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen (AR 85/2007), Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (AR 15/2008), Landesspezifische Strukturvorgaben (AR 47/2009), zu Master-Abschluss und Leistungspunkten (8.10.09), zu Folgen negativer Akkreditierungsentscheidungen (AR 69/2008). Für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen sind darüber hinaus die folgenden Beschlüsse von Bedeutung: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (KMK 16.12. 2004), Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Quedlinburger Beschluss, KMK 02.06.2005), Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss (KMK 28.02.2007), Empfehlung zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes (KMK 12.06.2008/HRK 08.07.2008), Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (KMK 08.12.2008) sowie Akkreditie-

¹ In der Agentur ACQUIN ist die Erziehungswissenschaft im zuständigen Fachausschuss durch Marianne Krüger-Potratz und in der Akkreditierungskommission durch Lutz R. Reuter vertreten. Die DGfE ist Mitglied bei ACQUIN. Vgl. den Vorläuferbericht in: Erziehungswissenschaft, Jg. 18 (2007), H. 35, 116-125.

rung von Masterstudiengängen, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (AR 08.10.2008).

Der Akkreditierungsrat hat 2009 den Agenturen Entwürfe zur Zusammenfassung seiner Beschlüsse (AR 89-100/2009) vorgelegt, welche allerdings eine wirkliche Straffung und Vereinfachung des Regelwerks nicht erkennen lassen. Die verbreitete Kritik an den Akkreditierungsverfahren in Deutschland (Regelungsfülle, Detaillierungsgrad, Verfahrensaufwand, Kosten, Geltungsdauer der Akkreditierungen) müssete sich mit der KMK und dem AR sowie deren Vorgaben und Regeln befassen. Die selbst der regelmäßigen (Re-)Akkreditierung unterworfenen Agenturen durch den AR müssen diese Regeln anwenden; sie werden stichprobenmäßig daraufhin kontrolliert und bei Missachtung im Einzelfall zur nachträglichen Festlegung von Auflagen verpflichtet.

Länderweise unterschiedlich ist die Eröffnung eines neuen Studiengangs vor der Akkreditierung zulässig oder untersagt. Ebenso unterschiedlich ist die Frage der staatlichen Genehmigung eines Studiengangs vor oder neben einer Akkreditierung oder der Verzicht auf eine solche Genehmigung geregelt. Die zugelassenen Entscheidungen der Agenturen in der Programmakkreditierung erfolgen 1. ohne Auflagen (in der Praxis ist dies die Ausnahme) oder 2. mit Auflagen, die innerhalb einer Frist von höchstens 18 Monaten erfüllt werden müssen (der Regelfall) oder 3. als Versagung der Akkreditierung, wenn wesentliche Qualitätsanforderungen nicht erfüllt sind (die äußerst seltene Ausnahme). Die Agenturen können im Falle wesentlicher Mängel anstelle der Festlegung von Auflagen das Verfahren einmalig für maximal 18 Monate aussetzen. Diese Möglichkeit eröffnet den betroffenen Hochschulen, auch wenn sie diese Entscheidung oft als hartes Negativurteil wahrnehmen, mehr Planungs- und Entscheidungsspielräume als im Falle der in den Auflagen enthaltenen konkretisierten Verpflichtungen. Denn im Falle der Aussetzung beschränkt sich die Agentur auf die Darstellung der kritischen Aspekte (Konzept, Modularisierung, Studierbarkeit) und überlässt den Hochschulen die Wahl der Lösungen.

Die fünfjährige Akkreditierungsfrist beginnt – wenn nicht anders festgelegt – am Tag der Eröffnung des Studiengangs, spätestens aber mit Beginn des übernächsten auf die Akkreditierungsentscheidung folgenden Studienjahres. Im Falle einer Reakkreditierung kann die Geltungsfrist bis zu sieben Jahre dauern. Unter bestimmten Voraussetzungen kann die Akkreditierungsfrist verlängert werden; dies ist beispielsweise bei der Beantragung einer Reakkreditierung oder im Falle der gewünschten Anpassung der Akkreditierungsfristen für konsekutive BA/MA-Studiengänge für zwölf Monate möglich, wenn der Antrag vor Fristablauf gestellt wird.

Viele Hochschulen wählen englischsprachige Studiengangsbezeichnungen. Diese sind zulässig, wenn sie den deutschsprachigen Bezeichnungen als offizielle Übersetzung in Klammern beigegeben werden. Im Übrigen sollen sie nur gewählt werden, wenn es sich um an internationale Studierende gerichtete und zumindest überwiegend in englischer Sprache durchgeführte Studiengänge handelt.

2 Probleme und Mängel

Probleme wirft immer wieder die Frage nach der Einstufung eines Studiengangs als anwendungs- oder forschungsorientiert auf; tatsächlich spielt die Unterscheidung nur eine geringe Rolle (vgl. Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge AR 2/2004). Verbreitet ist die irrtümliche Vorstellung, dass die Begriffe der Differenzierung zwischen den Hochschularten dienen. Tatsächlich haben sie weder Bedeutung für die Zulassungskriterien, die Dauer, die Zahl der Leistungspunkte (LP), die Wissenschaftlichkeit und die Promotionsberechtigung beider Profile noch für die vorgegebene Berufsqualifizierung oder die Wertigkeit der Abschlüsse. Beide Profile können hochschulübergreifend angeboten werden. Die Unterscheidung dient ausschließlich der Profilverdeutlichung sowie der Information von Studierenden und Abnehmern. Vor diesem Hintergrund beschreiben die Deskriptoren des AR nur relative Unterschiede.

Im Zusammenhang mit den studentischen Protesten seit dem Sommer 2009 werden in der politischen, medial vermittelten Öffentlichkeit Probleme und Mängel des deutschen Studiensystems undifferenziert dem Bologna-Prozess zugeschrieben, ohne dabei zwischen den Ursachen oder Gründen und jeweils Verantwortlichen genauer zu differenzieren. Zu den meines Erachtens außerordentlich begrüßenswerten Effekten der Einführung der gestuften Studiengänge gehört die durch das Akkreditierungssystem im Rahmen der Prüfung ihrer Studierbarkeit sichtbar gemachte, seit Jahrzehnten bestehende Unterfinanzierung der Hochschulen. Nicht zu den Bologna-Vorgaben gehört die Reglementierung des Zugangs zu den MA-Studiengängen, was einige Kultusminister zunächst über die (unstreitig verfassungswidrige) Vorgabe von Quoten (30-50% der BA-Absolventen) versucht haben und seither über die Festlegung von BA-Mindestnoten unter aktiver Beteiligung der Hochschulen geschieht. Dies mag in einzelnen Fällen sachlich begründet sein, in der Regel ist es Ausdruck der unzureichenden Ressourcen der Hochschulen. Sie sollten deshalb stets ihre Gründe für Notenschwellen öffentlich machen und sich im Akkreditierungsprozess von den Gutachtern keine Vorgaben

machen lassen, es sei denn, dass diese mit der sonst nicht gegebenen Studierbarkeit begründet werden.

Zu den öffentlich diskutierten Fehlern bei der Ausgestaltung der gestuften Studiengänge, die sich die Hochschulen zurechnen lassen müssen, gehören zu geringe Modulgrößen mit der Folge einer hohen Zahl an Modulprüfungen und die Einführung von Modulteilprüfungen anstelle von Modulabschlussprüfungen – potenziert, wenn *kleine* Module mit Teilprüfungen verbunden werden – sowie zu umfangreiche Stoffkataloge im Verhältnis zu den mit Arbeitsstunden hinterlegten Leistungspunkten. Nicht selten bestehen Module aus zu vielen Lehrveranstaltungen mit der Folge, dass das Verhältnis von Präsenz- zu Eigenstudienzeit falsch bestimmt wird und zugleich unnötig Lehrgpässe erzeugt werden. Dies gilt schon für die zweite Hälfte des BA- und verstärkt für das MA-Studium, in welchem die Studierenden selbstverantwortete Studienfreiräume benötigen. Auch bei der Modularisierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge sind immer wieder Mängel hinsichtlich der Beschreibung der Ziele, Inhalte und angestrebten Kompetenzen sowie bei der Angabe der Modul-Lehrveranstaltungsthemen und Prüfungsformen festzustellen. Ziele, Inhalte und Kompetenzen werden nicht sorgfältig differenziert; Lehrveranstaltungen werden thematisch viel zu eng beschrieben – mit der Folge der viel beklagten Inflexibilität, Verschulung und Entwissenschaftlichung. Die Modulprüfungsformen schließlich sind nicht selten erstaunlich wenig innovativ. Auch wird kaum einmal auf eine Benotung der Leistungen verzichtet, obwohl die Feststellung *bestanden* ausreicht, da es keine Regelung gibt, wonach alle Modulleistungen zu benoten wären.

Die *Empfehlungen zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* und die Strukturmodelle für die gestuften Studiengänge mit unterschiedlichen Schwerpunktrichtungen, die der Vorstand der DGfE (2008, 2009) vorgelegt hat, zeigen bislang wenig Wirkung.² Sie sind in aufwändigen Verfahren von der Strukturkommission des Vorstands in Abstimmung mit den Sektionen sowie dem Vorstand der DGfE entwickelt und fortgeschrieben worden. Es sei erinnert, dass ihr Zweck in der Sicherung eines Kernbestandes an Gemeinsamkeit erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit dem Ziel der Erleichterung der inländischen Mobilität der Studierenden, der Gewährleistung der erziehungswissenschaftlichen Professionalität der Absolventen und der Bewahrung der Identität des Faches besteht.

Die Akkreditierungsagenturen haben diese DGfE-*Empfehlungen* zur Berücksichtigung im Rahmen der Akkreditierungsverfahren erhalten; sie sind unverbindlich, allerdings sollten sie zumindest als Grundlage für die Einforderung überzeugender Begründungen in Fällen von Nichtbeachtung oder nur

2 Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. 2., erweiterte Auflage. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE, Jg. 21 (2010), Sonderband.

teilweiser Beachtung dienen. Die praktische Bedeutung der *Empfehlungen* hängt jedoch von denjenigen ab, die in den Hochschulen erziehungswissenschaftliche Studiengänge konzipieren und diese als Externe und ehrenamtliche Mitglieder der Gutachtergruppen begutachten. In der Hand der Gutachter – die praktisch ausnahmslos alle Mitglieder der DGfE sind, und die, das muss leider festgestellt werden, ihre in der Tat zeitaufwändige Arbeit nicht immer hinreichend sachkundig und sorgfältig verrichten – liegt der wichtigste Anteil der Akkreditierungsentscheidung, denn Fachausschüsse und Akkreditierungskommissionen können nur auf formale Fehler und die Stimmigkeit des Verhältnisses zwischen Befunden und Bewertungen hin überprüfen. Vollends wirkungslos bleiben die *Empfehlungen* zum *Kerncurriculum* bei den nicht wenigen fachübergreifenden Studiengängen, die neue Bindestrich-pädagogische Denominationen tragen, zu denen Erziehungswissenschaft oder Pädagogik nur wenig, manchmal sogar nur den Namen beitragen und an deren Akkreditierung zum Teil keine erziehungswissenschaftlichen Gutachter beteiligt sind. Bedauerlich ist schließlich auch, dass Kolleginnen und Kollegen, die sich gegenüber DGfE und EWFT als Gutachter/innen für Akkreditierungsverfahren verpflichtet haben, sich ohne Begründung der Mitwirkung entziehen.

Die *Quedlinburger Beschlüsse* zur Lehrerbildung sehen vor, dass mit der Einbeziehung von Teilen des Vorbereitungsdienstes und dessen Anrechnung auf das MA-Studium die Vergabe des MA-Grades für die Lehrämter der Primar- und unteren Sekundarstufe auf der Grundlage von 300 LP sichergestellt wird. Dass sie trotzdem dem gehobenen Dienst zugeordnet bleiben und nicht dem höheren Dienst zugeordnet werden, sollte der DGfE-Vorstand nicht dauerhaft hinnehmen.

Einige Bundesländer beanspruchen Sonderregeln, wonach ein MA-Abschluss in den ‚niederen‘ Lehrämtern – den Bologna-Regeln widersprechend – mit 240 LP (z. B. Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) oder 270 LP (z. B. Baden-Württemberg) vergeben werden kann. Die Befristung dieser Sonderregelungen ist inzwischen bis 2013 verlängert worden. Ob Absolventen/innen solcher MA-Studiengänge promovieren können, ist unklar. Zu den Besonderheiten der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen gehört die vor dem Hintergrund der alten Staatsexamina von der KMK verlangte obligatorische Teilnahme von Staatsvertretern am Gutachterverfahren, wiewohl ja ohnehin die Teilnahme von Vertretern der Berufspraxis vorgeschrieben ist. Die DGfE hat hiergegen vergeblich protestiert. Diese Staatsvertreter haben die Aufgabe, für den Staat ihre Zustimmung zu dem Studiengang zu geben oder zu verweigern. Die praktischen Erfahrungen sind sehr unterschiedlich und reichen von argumentativer Mitwirkung bis zur Drohung mit der Veto-Macht. Nicht eindeutig geklärt ist ihre offizielle Rolle; formal sind

sie nicht Mitglied der Gutachtergruppe. Ihre Einbindung in den Begutachtungsprozess kann allerdings sinnvoll sein, um ein Veto nach der Begutachtung zu vermeiden.

Größtes Problem der Lehrerbildungsstudiengänge ist zur Zeit die Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, welche die Mobilität der Studierenden über die Bundesländergrenzen, aber ebenso oft auch innerhalb desselben Bundeslandes extrem erschweren, wenn die Anerkennung von an einer anderen Hochschule erbrachten Modulleistungen nicht außerordentlich großzügig erfolgt. Manche BA-Konzepte bestehen aus zwei gleichberechtigten Fächern oder aus einem Haupt- und einem Nebenfach mit jeweils einem kleineren oder größeren Anteil bildungswissenschaftlicher und schulpraktischer Anteile; andere versuchen über die beiden Fächer und ergänzende wissenschaftliche und praktische Angebote die Berufsbefähigung für Tätigkeiten auch außerhalb des Bildungswesens zu ermöglichen. Wieder andere Konzepte stützen sich auf ein breites multidisziplinäres vermittlungswissenschaftliches Angebot und versuchen, Polyvalenz über weitere, nicht nur lehramtsbezogene MA-Programme zu gewährleisten.

Als Trend lässt sich feststellen, dass viele Studiengänge – sehr viel stärker als im o. g. DGfE-Strukturmodell vorgeschlagen – bereits in der BA-Phase stark auf den Lehrberuf ausgerichtet sind. Dies beeinträchtigt die Polyvalenz nicht nur im Sinne der Beschränkung möglicher beruflicher Tätigkeitsfelder nach dem BA-Abschluss, sondern auch die Wahl nicht-lehramtsbezogener MA-Studiengänge. Doch auch das erst rudimentär auf den Lehrberuf ausgerichtete Zweifach-Studium im BA wirft insbesondere in Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften ungelöste Probleme auf, da in diesen kaum Anschlussmöglichkeiten im konsekutiven MA-Fachstudium bestehen bzw. erhebliche Nachstudien gefordert werden. Die Vor- und Nachbereitung sowie Einbindung der Praktika in die BA- und MA-Studiengänge ist vielfach ungenügend. Schließlich: Notengestützte Zugangsregelungen in den Lehramtsstudiengängen mögen den Interessen der für die Lehrereinstellung zuständigen Schulverwaltung dienen, sind aber angesichts der Lehramtsorientierung vieler BA-Studiengänge und der geschilderten Polyvalenzprobleme besonders fragwürdig.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses im Bereich der Lehrerbildung ist bislang nicht als gelungen zu bezeichnen. Viele Fragen sind offen. Die Rechtfertigung der Zweistufigkeit verschwindet stets dann, wenn der BA-Studiengang bereits signifikant lehramtsorientiert ist. Wenn aber dies angestrebt wird, sollte mit Blick auf die Sache – die wissenschaftliche Qualifizierung der Lehrkräfte wie die Interessen der Studierenden – besser ein durchgängiges Studium angeboten werden; dies wäre ehrlicher als ein der Wirklichkeit nicht standhaltender Verweis auf anderweitige Berufsfelder. Ob bei

der Suche nach einem länderübergreifenden Rahmenkonzept für die Lehramtsstudiengänge die Vorstände der DGfE und aller anderen Fachvereinigungen, die für die Lehrerbildung Verantwortung tragen, eine Rolle spielen könnten, ist schwer zu beantworten. Nach den bisherigen erfolglosen Bemühungen spricht nicht viel dafür; einen Versuch wäre es vielleicht dennoch wert.