

Bologna und die Lehrerausbildung – Risiken und Perspektiven

Einleitung

Herzlichen Dank für die Gelegenheit, mit Ihnen ein nicht ganz unbedeutendes Thema erörtern zu dürfen. Ohne Schulbildung säßen wir hier nicht und ohne gute Schulausbildung wäre eine ganze Nation arm dran.

Wer aber vermittelt qualitätvollen Unterricht? Mit welchen Inhalten und mit welchen Methoden?

Mit den Lehrkräften steht und fällt die Qualität einer Schule – wir wissen allerdings nicht, wie Lehrer gut ausgebildet werden. Nach dem PISA-Schock wussten wir jedenfalls erst einmal, dass deutsche Jungen und Mädchen schlechter lesen und rechnen als die meisten Gleichaltrigen in Westeuropa und dass z. B. 80 % der Mathematik-Lehrer nicht mit einem modernen Mathematik-Unterricht vertraut sind. Nach Expertenrat muss die Lehrerbildung mit großer Sorge betrachtet werden, an den Hochschulen herrsche ein nicht geringes Durcheinander, ja sogar Chaos. Welche Form der Ausbildung die besseren Ergebnisse bringe, stehe keinesfalls fest und sei nicht erforscht. So wird immerhin Deutschlands profiliertester Schulforscher, Baumert, Direktor am Berliner Max-Planck-Institut, zitiert, er leitete den ersten Teil der PISA-Studie (Zeit-Interview am 30. November 2006, S. 98).

Also auf zu neuen Ufern, erst recht, nachdem ein halbes Jahrhundert Reformaktivitäten in der Lehrerausbildung keine rechten Fortschritte gebracht hat, dann kann man ja etwas anderes versuchen...

Lässt sich das so einfach vertreten? Wenn ja – mit welchen guten Gründen?

Meine Damen und Herren, seit ich mich mit den Strukturen des Bologna-Prozesses beschäftigt habe, ist es mir nur mit Mühe gelungen, nachzuvollziehen, warum ausgerechnet die Lehrerbildung nach dem Muster Bachelor und Master reformiert werden soll. Einige der vorrangigen Ziele der Reform – wie die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und die Vergleichbarkeit der Studienleistungen - stehen bei dem mehr auf nationale Schulausbildung ausgerichteten System ersichtlich nicht im Vordergrund. Mittlerweile haben alle Länder, mit Ausnahme von Hessen und Rheinland-Pfalz, Modellstudiengänge entwickelt. Seit dem WS 2006/07 werden 458 Bachelor-Studiengänge angeboten, die über einen späteren Master-Studiengang zum Lehramt befähigen (HRK, 2006, Statistische Daten, S. 11). Fußnote anbei schon an dieser Stelle: Die Modelle der Studiengänge unterscheiden sich deutlich zwischen den Ländern und den einzelnen Hochschulen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) musste tätig werden (Beschluss vom 3. Juni 2005) und hat „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ beschlossen, damit wenigstens die Studienabschlüsse länderübergreifend gültig werden können.

Warum also in Stufen mit Bachelor und Master zum Lehrer?

In den staatlich geregelten Studiengängen (Recht, Medizin, Lehrer) sind nur die Lehrer, genauer: Die jeweiligen Kultusminister, auf das neue Studiensystem

eingestiegen. Die Juristen haben in einem 341 Seiten langen Bericht dargelegt, dass ihre Disziplin eigenständig sei und keiner Modernisierung bedürfe. Im Koalitionsvertrag von CDU und SPD ist im Jahre 2005 festgehalten worden, einen Bedarf für neue Abschlüsse gebe es nicht. Die Koalitionspartner lehnten deshalb die Übertragung des Bologna-Prozesses auf die Juristenausbildung ab (Koalitionsvertrag, S. 145). Die Mediziner zeigen sich zwar vordergründig leicht aufgeschlossen, verspüren aber vor allem nach der letzten Änderung der Approbationsordnung aus dem Jahr 2003 wenig Neigung zu weiteren Reformen.

Noch im Jahre 2005 hatten der Deutsche Lehrerverband und die Fakultätentage bekräftigt, dass das Staatsexamen als Abschluss des Lehramtsstudiums erhalten bleiben müsse und nur ein Masterabschluss einer Universität die Voraussetzungen zum Lehrerberuf vermittele (Informationsdienst Wissenschaft, Pressemitteilung, veröffentlicht am 11. Juli 2005).

Die Mehrzahl der an der Lehrerausbildung Tätigen steht den Bachelor- und Mastergraden skeptisch bis ablehnend gegenüber. Die Einführung des gestuften Systems stellt sich auch in dieser Studienrichtung als klassischer top down Prozess dar. Der Prozess ist jedoch unumkehrbar, er ist gesetzlich verordnet und jetzt umzusetzen. Soweit die Einleitung.

1. Die Defizite in der Lehrerbildung im Blickpunkt der Bologna-Strukturen

Ich möchte mich nunmehr zukunftsorientiert der Aufgabe stellen herauszufinden, ob und welche Reformelemente des Bologna-Prozesses in die Lehrerbildung hineinwirken, um dann in einer Abwägung die Vor- und Nachteile des Umstellungsprozesses erkennen zu können. Methodisch heißt das nicht mehr, aber auch nicht weniger, dass eine Art Evaluation über die Einwirkung der Strukturelemente des gestuften Studiensystems auf die Lehrerbildung vorzunehmen ist.

Ein Vorhaben, das eigentlich am Anfang der Übertragung eines neuen Systems, in weiten Teilen sogar auf die Ersetzung des alten Systems hinausläuft und längst hätte vorgenommen werden müssen, wenn man an verantwortlicher Stelle die Hand für die Einrichtung eines Bachelor-Studiengangs erhebt.

Die wesentlichen Neuerungen der mit dem Stichwort Bologna-Prozess verbundenen Umgestaltung sind:

- **die Strukturierung des Studiums, eingeschlossen der Nachweis von Leistungen**
- **der Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen**
- **die Herstellung einer Beschäftigungsbefähigung**
- **der Master als weiterer, berufsqualifizierender Abschluss.**

Können mit diesen Neuerungen die Probleme der Lehrerausbildung verbessert werden?

Es würde sicherlich die heutige Zusammenkunft sprengen, wenn all das ausgebreitet werden sollte, was sich in den vergangenen 50 Jahren an ungelösten Schwierigkeiten und Ungereimtheiten in der Lehrerbildung angehäuft hat. Ich muss mich auf Stichworte beschränken in Anlehnung an Analysen des

Wissenschaftsrats und einer AG der HRK (Wissenschaftsrat, 2001, S. 23 ff.; HRK, 2006, Empfehlungen). Ich könnte mir vorstellen, dass bei der Nennung der Schwachstellen im Einzelnen der langjährig Geprüfte wütend, nachdenklich oder einfach nur müde wird.

Als Defizite in der Lehrerbildung können benannt werden:

- Die ehemals ausgeprägte Orientierung der Lehrerbildung in der Erziehungswissenschaft: verloren gegangen.
- Das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin: ungeklärt; das Verhältnis zur Fachwissenschaft: Problematisch. Im Ressourcenkonflikt setzt sich häufig das Fach durch.
- Die Fachwissenschaften nehmen Lehrerbildung überwiegend nur als Gymnasiallehrerbildung wahr.
- Schwierige Integrationsleistung von Fach- und Erziehungswissenschaft sowie Fachdidaktik. Folge: Orientierungslosigkeit, Auswirkungen auf Abbrecherquote und Studiendauer.

- Fehlendes Kerncurriculum für die Lehrerbildung, fehlende Abstimmung zu einer berufsfeldbezogenen Ausbildung, fehlender ausreichender Praxisbezug im Studium.
- Die schulpraktische Ausbildung: institutionell, personell und inhaltlich weitgehend unabhängig von der ersten Ausbildungsphase.
- Große Betreuungsprobleme bei den Schulpraktika.
- Keinerlei wissenschaftliche Kontrolle der Ausbildung im Referendariat.

- Fort- und Weiterbildung: nicht obligatorisch, keine Belohnungsanreize, im Wesentlichen Privatangelegenheit.
- Formale Kompetenzentwicklung und Laufbahnentwicklung: weitgehend voneinander abgekoppelt.
- Massive Forschungsdefizite in der Fachdidaktik und in der Erziehungswissenschaft, defizitäre Lehr-, Lernforschung und Schulentwicklungsforschung.
- Gesamtkonzept für die Lehrerbildung hinsichtlich aller Schularten: vielfach nicht erkennbar; Lehramtstudium: ohne akademische Reputation („Lehrerkram“, „faule Säcke“).

Damit nicht genug, bezogen auf die personalen Ausbildungsverhältnisse pflanzen sich die problematischen Bedingungen und Befunde fort:

- Die Mehrheit der Studienanfänger und auch der Studierenden in den Lehramtsstudien ist weiblich (bei Grund- und Hauptschulen: knapp 90 % (!), bei Realschulen: 66 %, bei Gymnasien: 63 % (Wissenschaftsrat, 2001, Anhang, Tabelle A2).
- Die Studienabschlussquote ist gering. Etwa die Hälfte der für das Lehramt eingeschriebenen Studienabgänger hat das Studium mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen; oder „das Glas ist halb leer“ - die

Hälfte hat abgebrochen (Wissenschaftsrat, 2001, S. 17); zusätzlich: ca. 98 % der Kandidaten haben das 1. Staatsexamen bestanden).

- | | | |
|--|----------|----------|
| ▪ Die Fachstudiendauer (Wissenschaftsrat, 2001, S. 17) | | |
| bei Grund- und Hauptschulen | ca. 8,6 | Semester |
| bei Realschulen | ca. 10 | Semester |
| bei Gymnasien | ca. 12,2 | Semester |
| ▪ Das Alter bei Abschluss des Studiums (1999) | | |
| Grund- und Hauptschulen | 26,3 | Jahre |
| Realschulen | 27,8 | Jahre |
| Gymnasien | 28,1 | Jahre |

In Kombination mit dem Vorbereitungsdienst errechnet sich ein Durchschnittsalter von mindestens 30 Jahren, mit dem ein junger Lehrer berufsqualifiziert in den Arbeitsmarkt eintreten kann. Ich habe mir gerade die Zahlen von unserer Senatsschulverwaltung in Berlin geben lassen: Das Alter der Absolventen des 2. Staatsexamens beträgt durchschnittlich für das Jahr 2006: 34 Jahre.

Alle diese Defizite sollen durch den Bologna-Prozess beseitigt, mindestens gemildert, in Teilen sogar verbessert werden? Ich möchte die Erwartungen sehr dämpfen, aber gleichwohl versuchen, diese Herkulesarbeit anzugehen und beginne mit der ersten wichtigen Neuerung des Bologna-Prozesses, der Strukturierung des Studiums.

1.1 Die Strukturierung des Studiums, eingeschlossen der Nachweis von Leistungen

Für ein gestuftes System ist die Modularisierung konstitutiv (Beschluss der KMK vom 15. September 2000, Rahmenvorgaben). Die Modularisierung bezeichnet die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich in sich abgeschlossenen Einheiten, die studienbegleitend geprüft und mit Leistungspunkten ausgewiesen werden (Wex, Grundlagen, 2005, S. 131). Damit steht jedes Fach vor einer außerordentlichen curricularen Herausforderung. Die Fachvertreter müssen einen Konsens über thematische Einheiten finden und hochschuldidaktische Konzepte vorlegen. Die Module müssen in einen konzentrierten, sequentiellen Aufbau gestellt werden, bei dem der folgende Schritt erst getan werden kann, wenn der vorhergehende erfolgreich geprüft worden ist. Da sich die Module definitionsgemäß am Gesamtziel des berufsqualifizierenden Abschlusses orientieren müssen, entsteht zusätzlich die Notwendigkeit, die Lernergebnisse zu dokumentieren.

Es liegt offen zutage, dass eine derartige Neustrukturierung eine Reihe der benannten Defizite in der Lehrerbildung beseitigen könnte: Die Beliebigkeit der Stoffwahl wäre weitgehend aufgehoben, Fachwissenschaft und Fachdidaktiken hätten gemeinsam eine thematische Lehr- und Lerneinheit gebildet. Es bestünde Konsens darüber, **dass** und weitgehend **wie** die Lernergebnisse geprüft würden usw.

Das Entscheidende an diesem Bachelorkonzept ist jedoch nicht nur die Bildung dieser neuen Lerneinheiten, das Entscheidende ist die realistische und

unumkehrbare Konsequenz, dass die einmal formulierte Modularisierung auch durchgeführt wird. Mit anderen Worten: Mit der Entscheidung zugunsten der Bologna-Strukturen ist der Weg ein für allemal abgeschnitten, wiederum andere Strukturen jahrelang vor- und nachzudenken, Modelle auszuprobieren und in handlungslähmendes Grübeln über Sinn und Zweck der Lehrerbildung zu verfallen. Bologna-Prozess heißt auch und vor allem: Es gibt Konsequenzen nach einem gefundenen Konsens.

Welch ein außerordentlicher Gewinn für die Studierenden mit einer derartigen straffen Orientierung erreicht würde, kann nicht stark genug betont werden. Die Auswirkungen auf die Studiendauer, den Sinn und Zweck des Studiums, die Vergewisserung über die Lernfortschritte und die eigene Lebensplanung sind hoch zu veranschlagen.

1.2 Der Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen

Die neue Studienstruktur hat weiterhin erhebliche Konsequenzen für das Lernverhalten. Mit der Modulbeschreibung ist untrennbar verbunden der Perspektivwechsel hin zu einem Kompetenzerwerb als Ergebnis eines Lern- und Bildungsprozesses anstelle der Vermittlung von Lerninhalten (von der Input- zur Output-Orientierung, BLK, Modularisierung, Heft 101, 2002, S.4). Die Orientierung an Lernergebnissen bzw. Kompetenzen betrifft den Studiengang als Ganzes wie auch in den ihn konstituierenden Modulen im Einzelnen (Kohler, 2005, D 1.4, S. 11). Mit dieser Ausrichtung erhält jeder neu zu konzipierende Studiengang eine Orientierung, die im traditionellen Angebot des Bildungssystems so nicht gewichtet wird. Kompetenzerwerb gründet sich auf den Erwerb von Fähigkeiten, die im Wissen, Verstehen und Handeln bestehen. Diese Fähigkeiten sind fachübergreifend zu entwickeln in intellektueller, sozialer und selbststeuernder Art wie auch im Fachspezifischem und einer Werteorientierung (Kohler, 2005, D. 1.4, S. 12). Die KMK hat in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16. Dezember 2004) einen Katalog von Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben, ihnen werden Standards zugeordnet.

Wenn auch zugestanden werden kann, dass diese Ausbildungsziele und die bildungsmäßigen Entwicklungsmöglichkeiten nicht gänzlich unbekannt sind, so erhalten sie durch ihre Hervorhebung im neuen Studiensystem eine stärkere Gewichtung und dadurch eine herausragendere Bedeutung. Als Lernergebnis kann eben nicht mit nach Hause genommen werden die Einsicht, man habe aus der Vorlesung einiges verstanden, den Rest werde man nachlesen, auf alle Fälle füge sich dann im Abschlussexamen alles glücklich zusammen. Im neuen System sind diese Kenntnisse und Fähigkeiten am Ende jeder Lehrveranstaltung nachzuweisen. Lehrender wie Studierender haben zwar keine Garantie, aber immerhin die hinreichende Gewissheit, dass die Lerneinheit geschafft und damit ein Teil des gesamten Ziels erreicht worden ist. Dies stelle einen nicht zu gering einzuschätzenden Vorteil im Leben eines Universitätsangehörigen dar.

Gegen beide Strukturelemente, verkürzt: Modularisierung und Kompetenzerwerb, wird immer eingewendet, die Art des Studiums verschule, die Lernfreiheit sei dahin, die Strukturierung diene letztlich ökonomischen Beschleunigungszwängen. Diese Kritik kann eigentlich nur denjenigen zufrieden stellen, dem der Begriff Wissenschaftsdisziplin fremd ist, und zwar in zweifacher Bedeutung. Disziplinierung im Sinne des Verständnisses und des Beherrschens der fachlichen Methoden und Inhalte eines Fachgebietes sollte für jeden Wissenschaftsinteressierten höchst willkommen sein, Disziplinierung im Sinne

eines folgerichtigen Arbeits- und Lernprozesses, um den eigenen Lernfortschritt zu begreifen, sollte für jeden Studierwilligen sehr erstrebenswert sein.

Jeder modularisierte Studiengang schafft für die Studierenden die Möglichkeit, sich individuell zu profilieren (Wahlfächer, Praktika, affine Fächer). Module können flexibel kombiniert und auf gesellschaftlichen Wandel kann rascher reagiert werden (BLK, Modularisierung, 2002, S. 5, 7). Studierfreiheit – als Gegensatz zur Verschulung- wird an dieser Stelle oft mit der unverbindlichen Gestaltung eines Studiums verwechselt, häufig führt diese, vor allem wenn sie von älteren Semestern reklamiert wird, zur Desorientierung (vgl. Wex, Grundlagen, S. 156 mit weiteren Nachweisen). Eine Studierendenbefragung für den Zeitraum von 1983 – 2001, durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, kommt jedenfalls zu dem Ergebnis, dass weniger als 10 % der Studierenden fachfremde Vorlesungen, Seminare oder Vorträge im Sinne eines studium generale häufiger besucht haben (Simeaner u.a., Universität Konstanz, 2001, S. 72).

1.3 Die Herstellung einer Beschäftigungsbefähigung

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass mit den zuvor genannten Strukturelementen das Studium in die Richtung einer anwendungsorientierten Ausbildung verstärkt wird. Zwar ist die ursprünglich von der KMK geforderte Profilbildung von BA-Studiengängen in „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ aufgegeben worden. Im Rahmen der wie bei der Lehrerbildung vorherrschenden konsekutiven Studiengangstruktur gewinnt die Frage der Beschäftigungsfähigkeit (employability) jedoch eine zentrale Bedeutung.

BA- und MA-Studiengänge sind nur akkreditierungsfähig, wenn sie über ein spezifisches Profil verfügen und das Ziel der Berufsqualifizierung ausgestalten. Herzustellen sei die Berufsbefähigung der Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten plausiblen Studiengangkonzepts. Die absehbaren Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern seien abzuschätzen (Beschluss des Akkreditierungsrats vom 30. November 1999 B I).

Welche Berufsbefähigung wird mit dem Bachelor Lehrerbildung erreicht?

Ich darf über ein abschreckendes Beispiel aus Berlin berichten. In § 9 a Berliner Lehrerbildungsgesetz (2003) findet sich die aufschlussreiche, zum Gesetz gewordene Formulierung: Der Abschluss Bachelor führt zu einer Berufsqualifizierung für bestehende und noch zu entwickelnde Berufsfelder außerhalb des Lehramtes. Bei der Suche nach diesen Berufsfeldern finden sich nur Abfallprodukte, freundlicher Hilfsdienste: Schulassistenten, die dem Lehrer arbeitsvertraglich zuarbeiten sollen, Nachhilfelehrer, Fort- und Weiterbildungsakteure jedweder Art. Ein derartiger Studiengang wäre m. E. nicht akkreditierungsfähig, denn weder wird eine berufliche Tätigkeit plausibel angesteuert, noch ist ein mögliches Berufsfeld absehbar. Hält man sich vor Augen, dass nach den KMK-Strukturvorgaben der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums sein muss (!), fällt die Einschätzung nicht schwer: Dieser BA-Studiengang Lehrerausbildung ist misslungen, nicht akkreditierungsfähig und führt regelmäßig nicht zu einer Berufseinmündung. Ein risikoreicher Studiengang mit derzeit nicht erkennbaren Perspektiven.

1.4 Der Master als weiterer, berufsqualifizierender Abschluss

Das Aktuelle wie immer zum Schluss. Ich muss Sie, versuchsweise akademisch, quälen mit der Thematik, die vorhersehbar die Bologna-Diskussion im Jahr 2007 bestimmen wird, nämlich mit der Frage, wie der Übergang vom Bachelor zum Master im konsekutiven Ablauf rechtlich einwandfrei und inhaltlich sorgenfrei zu gestalten sei.

Die Präsidentin der KMK hat frohen Mutes und ausgerechnet zur Weihnachtszeit in einem Spiegel-Interview vom Dezember 2006 gefordert, eine verpflichtende Eignungsprüfung solle am Ende der BA-Phase für angehende Lehrer stehen, bevor die Studenten in den MA-Studiengang aufgenommen würden.

Wenn das Ernst gemeint ist und sogar verwirklicht werden sollte, wird damit eine der potentiell wirksamsten Reformen in der Lehrerbildung seit Jahrzehnten eingeläutet. Erhält ein BA-Absolvent prüfungsamtlich dokumentiert, er sei für den Lehrerberuf nicht geeignet, wird er voraussichtlich auch nicht zum MA-Studium zugelassen.

An dieser Stelle wird der Jurist hellwach. Formal betrachtet unterliegt der Zugang zum MA-Studium den Beschränkungen, die sich wie jede andere am Grundrecht aus Art. 12 GG (Berufsfreiheit) messen lassen müssen. Nach der einschlägigen Dreistufentheorie, vom Bundesverfassungsgericht im sog. Apothekenurteil entwickelt, wird zwischen objektiven und subjektiven Zulassungsvoraussetzungen und in Eingriffe in die Berufsausübung oder in die Berufswahlfreiheit unterschieden. Subjektive Zulassungsbeschränkungen betreffen die Berufswahlfreiheit, die Beschränkungen hängen von der Person des Berufsanwärters ab und sind von ihm grundsätzlich erfüllbar, wie z.B. persönliche Eigenschaften oder Fähigkeiten oder sonst nachgewiesene Leistungen. Subjektive Zulassungsvoraussetzungen sind gerechtfertigt, wenn durch sie ein wichtiges Gemeinschaftsgut geschützt werden soll, das dem Freiheitsrecht des Einzelnen vorgeht. Als ein solches Gemeinschaftsgut käme bei den Zulassungsbeschränkungen die Sicherstellung und Gewährleistung einer akademischen Ausbildung in Betracht. Insoweit, und das nur als vorläufiges Ergebnis, wären die Eignungsverfahren und Tests gerechtfertigt, weil die akademische Ausbildung sichergestellt werden müsste.

Gewichtige Bedenken sprechen für eine andere Betrachtungsweise. Es handelt sich jetzt nicht um eine diffizile Erörterung mit hohem theoretischen, leider aber nur begrenztem praktischen Nutzen, sondern bei der folgenden Auslegung geht es um die Frage, welche Studierende in Deutschland den Lehrerberuf ergreifen dürfen und welche nicht.

Erste Auslegungsproblematik. Bei einem Eignungsfeststellungsverfahren handelt es sich in Wahrheit um eine objektive Zulassungsvoraussetzung, sie sollte auch als solche behandelt werden. Das Eignungsverfahren ist nämlich in Wirklichkeit darauf angelegt, eine Verminderung des Anteils der Studierenden am MA-Studium herbeizuführen. Die Strukturvorgaben der KMK lauten unmissverständlich: Der BA-Abschluss stelle den Regelabschluss dar; für das MA-Studium seien besondere Voraussetzungen zu formulieren. Damit wirkt sich die Eignungsprüfung wie eine Bedürfnisprüfung aus – diese ist nach einhelliger juristischer Meinung unzulässig. Sie wirkt sich zugleich wie eine Lenkung des

Berufsfeldes „Lehrer“ aus, denn der größere Teil wird dann beim BA-Niveau stehen bleiben.

Im Ergebnis ähnelt das Kriterium der Regelung, in den MA-Studiengang dürfe nur aufgenommen werden, wenn ein ausreichendes Lehrangebot zur Verfügung stehe. Ein derartiges Kriterium wäre als objektive Zulassungsvoraussetzung zu klassifizieren, d. h. als Bedingung, die vom Studierenden nicht beeinflusst werden kann. Objektive Zulassungsvoraussetzungen sind nur zulässig, wenn sie ausnahmsweise zur Abwehr nachweisbarer oder höchstwahrscheinlich schwerer Gefahren für ein überragend wichtiges Gemeinschaftsgut geschaffen werden. Sie dürfen obendrein nicht dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit widersprechen (Bundesverfassungsgericht E 7, 377, 408 ff., sog. Apothekerurteil). Die objektiven Zulassungsvoraussetzungen ähneln inhaltlich stark den Regelungsmaterien des Kapazitätsrechts. Es muss jetzt auf die umfangreiche Rechtsprechung mitsamt den dort entwickelten Kriterien zur Zulässigkeit des numerus clausus verwiesen werden (erschöpfende Nutzung der Ausbildungskapazitäten, Sachkriterien für Auswahl der Bewerber und Verteilung der Studienplätze, Funktion der Hochschuleinrichtungen usw.).

Wir nähern uns dem Dickicht des Kapazitätsrechts, ich sehe unheimlich gesteigerte Aufmerksamkeit und da es ein versöhnlicher Ausklang werden soll, breche ich an dieser Stelle zu diesem Thema ab.

Auf eine 2. Auslegungsproblematik muss ich aber unbedingt noch aufmerksam machen, weil sie Scharfsinn verlangt.

Wenn der Beruf des Lehrers, den es ja unstreitig gibt, nur in zwei Ausbildungsstufen (BA, MA) zu erreichen ist, wird dann wirklich jede Stufe geschützt oder nur ein Beruf? Entscheidet man sich, m. E. mit guten Gründen, für die Auslegung, der Beruf des Lehrers werde mit Art. 12 GG einheitlich geschützt, dann wären Zulassungsbeschränkungen nur am Anfang des Studiums zulässig, also auf der BA-Stufe, nicht aber Eignungstest zu Beginn der zweiten Stufe. Die verfassungsrechtlich geschützte Berufsfreiheit schützt nicht den besser geeigneten Bäcker, Ingenieur oder Lehrer, sondern nur den geeigneten. Nach herkömmlichem Verfassungsverständnis käme auch niemand auf die Idee, dem angehenden Juristen den Referendardienst zu verweigern, weil er nur ein ausreichendes 1. Staatsexamen vorweisen könne. Warum soll diese Argumentation bei der zwingend notwendigen 2. Stufe, die zur Ergreifung des Lehrerberufs erforderlich ist, eine andere sein?

2. Resümee

Meine Damen und Herren, Freude kommt auf, ich bin am Ende meiner Ausführungen angelangt. Ein Resümee zu ziehen erscheint aussichtslos, dazu gestatten die ganz unterschiedlichen Problemkreise keine generalisierende Betrachtung.

Die Risiken und Perspektiven des Bologna-Prozesses für die Lehrerausbildung sind gleichermaßen verteilt.

Nur eines ist gewiss: Mit der Umstellung der Studiengänge auf BA- und MA-Abschlüsse erhalten die Hochschulen eine ungeahnte Entwicklungsmöglichkeit für die Lehrerbildung. Nicht der Staat schreibt vor, die Hochschulvertreter definieren und formulieren die Lerneinheiten. Dieser Umstellungsprozess muss

aktiv und kreativ angegangen werden. Anderenfalls wird die Lehrerbildung wieder fremdbestimmt.

Ich danke Ihnen sehr für Ihre Geduld.

Literatur

Akkreditierungsrat (1999). Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien. Beschluss des Akkreditierungsrats vom 30.11.1999.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2002). Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen: Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 101, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2006). Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen, vom 21.2.2006. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2006). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2006/2007. Bonn.

Kohler, J. (2005). European Qualifications Framework, Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.

Kultusministerkonferenz (2000). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss vom 15.9.2000. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss vom 3.6.2005. Bonn.

Simeaner, H./T. Röhl/T. Bargel (2001). Datenalmanach, Studierendensurvey 1983 – 2001, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz.

Wex, P. (2005). Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot.

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Bonn.