



Johannes Karl Schmees

Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess

Politische Strategien zur Einführung der Bachelor-
und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Johannes Karl Schmees

Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess

Politische Strategien zur Einführung der Bachelor-
und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Elisabeth, meiner Mutter und Johannes Severin, meinem Vater

Der Autor wurde von November 2012 bis einschließlich August 2015 durch das Promotionsstipendium des Studienförderwerks Klaus Murmann der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, gefördert.

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück unter dem Titel „Die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse in den lehrerbildenden Studiengängen im Bundesländervergleich zwischen 1999 und 2013“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Prof. Dr. Josef Rützel.

Tag der Disputation: 01.11.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: Modell des neuen Plenarsaals im mecklenburg-vorpommerischen Landtag, © by Ra Boe / Wikipedia / Lizenz: Creative Commons CC-by-sa-3.0 de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5825-0 Digital

doi.org/10.35468/5825

ISBN 978-3-7815-2392-0 Print

Zusammenfassung

Entgegen der Annahme weltweiter Diffusionsprozesse international kursierender Reformideen in der Bildungspolitik gibt es Beispiele für Regionen, die sich widersetzen. In der vorliegenden Arbeit wird dieses Phänomen mithilfe eines Sets an Fällen untersucht, die in ihrer Gesamtheit quasi-laborartige Bedingungen bieten: Im Zuge des Bologna-Prozesses haben einige Bundesländer die Abschlüsse ‚Bachelor‘ und ‚Master‘ für die Lehrer*innenbildung übernommen, während andere die Staatsprüfung beibehalten haben. Ausgehend von diesem Befund wird in der Arbeit die Frage untersucht, mit welchen Strategien die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländer in den Jahren von 1999 bis 2013 politisch umgesetzt bzw. wie deren Implementation verhindert wurde.

Die Analyse der Erwartungen bildungspolitischer Akteure zeigt, dass die Hochschulminister*innen im Bologna-Prozess drei Kernmerkmale für die Organisation von Studiengängen festlegten, nämlich Bachelor- und Masterabschlüsse, ein Leistungspunktesystem und die Modularisierung. Darüber hinaus wurde die Bologna-Reform durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2005 auch für die Lehrer*innenbildung deutschlandweit anerkannt. Der Diskurs weiterer wichtiger bildungspolitischer Akteure zeichnet sich darüber hinaus durch eine Vielzahl an positiven gegenüber nur wenigen negativen Stimmen zur Implementation des Bologna-Prozesses in der Lehrer*innenbildung aus.

Um die tatsächlichen Reformen differenziert betrachten zu können, wird der Fokus der zweiten Untersuchung allein auf das gymnasiale Lehramt gelegt. Dabei wird für jedes Bundesland die Gestaltung der Studienphase im Jahr 1999 mit dem Stand im Jahr 2013 verglichen. Dabei kann festgestellt werden, dass in allen Bundesländern sowohl das Leistungspunktesystem als auch die Modularisierung eingeführt wurden. Eine Reform der Staatsprüfung hin zu einem Masterabschluss wurde im Untersuchungszeitraum jedoch nur in acht der 16 Bundesländer umgesetzt. Die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse ging zudem mit einer prozentualen Erhöhung des Anteils der Berufswissenschaften, definiert als Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktika, sowie einer Verlängerung der Studienzeiteinher. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Bologna-Reformen insgesamt und die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Besonderen als *window of opportunity* genutzt wurden, um auch andere Reformen umzusetzen.

In der dritten Untersuchung werden Plenardebatten in den Bundesländern im Rahmen der Einführung der Bologna-Reformen analysiert, um die Begründungen für eine Reform bzw. für die Beibehaltung der Staatsprüfung zu untersuchen. Insbesondere Begründungen bzw. Strategien der Nicht-Einführung sind dabei besonders relevant, weil sie gängigen theoretischen Annahmen der Diffusion von international kursierenden Reformideen widersprechen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Innovationskraft bzw. Passfähigkeit des eigenen Gesetzentwurfs unter Ausschluss einer Fundamentalkritik an den Bachelor- und Masterabschlüssen als Strategie verwendet wurden, um die Einführung dieser Abschlüsse zu umgehen, ohne gleichzeitig als rückständig im Vergleich zu den Ländern mit einer vollständigen Implementation zu gelten. Bei einer Implementation der Abschlüsse dient neben dem diskursiv hergestellten *window of opportunity* auch der Verweis auf an anderen Orten getroffene Entscheidungen und den daraus resultierenden negativen Konsequenzen für das eigene Bundesland bei einer etwaigen Nicht-Implementation als Legitimitätsstiftend.

Abstract

Contrary to the assumption of worldwide diffusion processes of internationally circulating reform ideas in education there are examples of regions that resist. In the present study, the phenomenon of incorporating international reform ideas into local education systems is examined using new institutionalism as a theory for its explanatory power of worldwide diffusion processes in education together with a set of cases that offer semi-lab-like conditions: Not all German federated states have adopted Bachelor's and Master's degrees for teacher training; some have maintained the state examination. Based on this empirical finding, the question of the dissertation is: Whether and how were the Bachelor's and Master's degree in German teacher training implemented on the federated state-level in the period between 1999 and 2013?

It can be shown that the federal ministers of higher education specified three core characteristics of the Bologna Process, namely the introduction of Bachelor's and Master's degrees, a credit point system, and modularisation. A decision of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of Germany made in 2005 further ensured that the reformed degrees were recognised nationwide for teachers as well. The educational organisations' demands were characterised by a large number of positive and only a few negative votes concerning the implementation of the Bologna Process in German teacher education.

To provide specific insights into the reform process, this study focuses on teacher training for secondary school teachers, comparing the teacher training regulations as of 1999 with all subsequent changes until 2013 to obtain the degree of change for each federated state. As a result, it can be stated that eight states introduced reformed degrees into secondary school teacher education and eight states kept the state examination. Both groups are then compared as to whether a change of the degree towards Bachelor's and Master's is more likely to be accompanied by further reforms. The results suggest that while changes have occurred in all states, the percentage increase of courses in education and didactics, as well as the increased study duration, correlates positively with a change of the degree structure. Therefore one can interpret that the Bologna reforms, especially those concerning the degree structure, were used to implement other curricular and structural reforms that were not related to the Bologna Process itself.

In the last step, plenary debates on the federated state level regarding the introduction of these Bologna reforms are analysed to examine the justifications for the introduction of a change in the degree structure, as well as for maintaining the state examination. Justifications or strategies for preserving the state examination are particularly relevant because they act against the political and public expectations analysed earlier. In a nutshell, it can be stated that the innovative strength of the partial reforms adopted in the hybrid model and the exclusion of a fundamental criticism of Bachelor's and Master's degrees are used as a strategy to reject the implementation of a new degree structure without being interpreted as non-innovative. Federated states that implemented the degree reform referenced decisions made in other states or regions, as well as possible negative consequences of not implementing the degrees, to support their decision while also presenting it within the discourse as a window of opportunity for more fundamental reforms in teacher training.

Danksagung

Der erste Dank gebührt Prof. Dr. Dietmar Frommberger. Trotz einer Vielzahl an von unserer Gruppe zu bewältigenden Aufgaben in Lehre, Forschung und Verwaltung hast Du mir stets Freiräume eingeräumt, in denen ich mich über längere Zeiträume hinweg auf das Schreiben dieser Arbeit konzentrieren konnte. Deine Hinweise und Tipps im Rahmen unserer regelmäßigen Treffen waren unheimlich wertvoll und nie mit dem Anspruch formuliert, der Dissertation eine bestimmte Richtung aufzuzwingen. Auch für Dein Vertrauen in meine Fähigkeiten bedanke ich mich. Immer wieder hast Du es geschafft, aufkommende Selbstzweifel zu zerstreuen und mich stets an das hier vorliegende Ergebnis glauben zu lassen.

Der zweite und ebenso große Dank geht an Prof. Dr. Josef Rützel. Wir sind uns zum ersten Mal im Sommersemester 2010 begegnet, in dem ich als Student den Plan gefasst hatte, ein Praktikum in Shanghai zu absolvieren. Seit damals hast Du meinen akademischen Lebensweg wie ein Mentor begleitet – vom Praktikum in Shanghai über die Zeit als Stipendiat bei der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, unsere Zusammenarbeit im Rahmen des Kooperationsprojekts mit dem Chinesisch-Deutschen Institut für Berufsbildung an der Tongji Universität bis hin zu meiner hiermit abgeschlossenen Promotion. Du hast ein unglaubliches Gespür für die richtigen Worte zur richtigen Zeit, die mal zur Einsicht, mal zur Irritation und mal zu weitreichenden Änderungen meines Weges führten. Dein Anteil an der vorliegenden Arbeit lässt sich gar nicht überschätzen.

Der Grundstein einer Promotion wird im Studium gelegt. Durch das Lehramtsstudium konnte ich eine ganze Vielzahl unterschiedlicher Fachkulturen und außergewöhnlichen Persönlichkeiten kennenlernen. Von diesen profitiere ich bis heute. Prof. Dr. Thomas Walther hat in seinen Experimentalphysikvorlesungen immer wieder seine eigene – kindliche – Freude und Neugier an Naturphänomenen und deren Erklärungen für alle im Saal spürbar werden lassen. Prof. Dr. Karl-Heinrich Bette hat mir in seinen Veranstaltungen zur Sportsoziologie einen Weg in komplexe Theoriearbeit geebnet. Prof. Dr. Peter Euler hat in mir die Einsicht zum Denken in Widersprüchen gefördert und Prof. Dr. Michèle Knodt hat mich schon zu Beginn meines Studiums erleben lassen, dass Wissenschaft klaren erlernbaren Prinzipien folgt. Für das außerordentliche Engagement bedanke ich mich bei Euch und Ihnen ganz herzlich.

Diese Arbeit wäre ebenso wenig möglich gewesen ohne die Unterstützung der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der ich als Studierender im ‚Studienkolleg‘ und als Promovierender im ‚Studienförderwerk Klaus Murmann‘ angehörte. Dr. Michael Bär, Heike Gleibs, Fanny Günthel und Susanne Herrmann möchte ich besonders für den engagierten Einsatz und die daraus resultierenden, unerschöpflichen Möglichkeiten während meiner Zeit als Stipendiat danken.

Meinen Osnabrücker Kolleg*innen, Fabienne-Agnes Baumann, Mareike Beer, Christoph Porcher und Elisa Tessmer danke ich für das konstruktive Feedback zu dieser Arbeit. Bei Yannik Adam, Dr. Peter-Jörg Alexander, Inga Allkemper, Lisa Bertke, Sandra Bischoff, Miriam Burfeind, Anastasia Goncharova, Dr. Janika Grunau, Dr. Silke Lange, Alexandra Lombardi, Dr. Miriam Lotze, Dr. Ursula Rammes, Olga Romanova, Lena Sachse, Monika Schramm, Dr. Sibylle Sexson, Daniel Láscarez Smith, Dr. Wilhelm Trampe, Dr. Janis Vossiek und Dr. Katharina Wehking bedanke ich mich für die sehr gute Zusammenarbeit. Dr. Ulrike Homann, danke ich für den immerwährenden Nachschub an neuen Büchern. Ebenso bedanke ich mich bei Rebecca Kock, Laura May Kupke, Carina Müller und Laura Pille für die Unterstützung bei der

Finalisierung des Manuskripts. Ich freue mich mit Euch allen weiterhin ein ‚Stück des Weges gemeinsam zu gehen‘.

Meinen Veichtaer Kolleg*innen, allen voran Prof. Dr. Frederike Bartels (geb. Günther) sowie Dr. Michael Leucht und Dr. Hansjörg Sutter, danke ich für die detaillierten Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln dieser Arbeit. Ebenso danke ich Julius Busch und Karen Lüpke sowie außerdem Johanna Herkenhoff, Lea Lüken, Isabell Meisner, Kathrin Peitzmeyer und Sabrina Wetzstein für ihr Engagement.

Meiner Darmstädter Kollegin, Dr. Hanne Weismann, einen großen Dank für die vielen gemeinsamen Stunden, in denen wir uns in der Promotionszeit gegenseitig gestützt haben. Danke für Dein Verständnis und Deine Empathie. Ohne Dich läge dieses Ergebnis nicht vor. Auch meinem Kollegen, Johannes Klassen, gebührt ein großer Dank. In nicht enden wollenden Schleifen hast Du Dich inhaltlich mit meiner Arbeit auseinandergesetzt. Deine – in Word-Kommentaren ausgedrückte – schonungslose Ehrlichkeit hat diese Arbeit Schritt für Schritt besser gemacht. Danke auch an meine Studienkollegin, Bianca Gillich, für das kurzfristige und intensive Korrekturlesen. Es ist wunderbar, Freund*innen wie Euch zu haben. Auch für die studentische Unterstützung von Martin Lichtblau, Moritz Janssen und Manuel Weidmannaus danke ich herzlich. Dass man seine Kindergartenfreunde behält, ist gewiss eine Seltenheit – mir ist es zumindest mit einem gelungen. Danke Dominik Weber für Deine Unterstützung während meiner Promotion. Auf Dich kann ich immer bauen. Auch an Marieke Wede ein herzliches Dankeschön für Deinen Glauben an mich. Was immer auch passiert, Du findest die richtigen Worte dafür! Felix Heuck, es ist wunderbar einen Freund wie Dich zu haben. Danke für Deine immerwährende Begleitung. Thanks also to my soulmate, Dr. Chee Keong Kwok, who is always on Skype when support is needed. Let us continue to share our lives with each other.

Ein herzliches Vergelt's Gott an meine Tante Karla Nuzzo-Haidegger für die gemeinsamen Zeiten in Lizzano und Matrei in Osttirol. Dein tatkräftiger und unermüdlicher Einsatz für andere ist inspirierend. Thanks to my cousin, Dr. Angelo Nuzzo, for being the academic role model of what I always strive to be. Und danke an meine Cousine, Daniela Nuzzo, dafür, dass sie als erstes von uns eine Familie gegründet hat und mir so als Vorbild diente.

Wolfgang Haidegger, mir zwore. Donk da fa de vielen Kerzlen, die Du fa mi ungezunten hosch. I frei mi wemm ma uns fein bold wieder sechn. Hetz homma wieder mehr Zeit fa sischt Ollerhontiges. Owa Du mechs holt ah amol kemmen. Bittschiern bleib wie Du bisch!

老妈老爸，真的很谢谢你们常常来到德国照顾我们的孩子，帮助我们家里全部大大小小的事。你们真是天下最好的老妈老爸！我很期待到罗山再次见到你们。

Elisabeth Schmees-Haidegger, meiner Mutter, danke ich für ihre zweiwöchentlichen Besuche, um sich rührend um ihre Enkelkinder zu kümmern. Deine andauernde Unterstützungsbereitschaft und das Verantwortungsgefühl, das Du in Dir trägst, sind Eigenschaften, die man nur bewundern kann. Auf Dich ist immer Verlass – danke. Johannes Severin Schmees, meinem Vater, danke ich für seinen Glauben an mich und die Unterstützung meiner Pläne. Du bist für mich ein Vorbild, entschlossen in die Zukunft zu gehen, ohne die Kraft zu verlieren, immer wieder aufzustehen. Meiner Schwester, Anna-Christina Maria Schmees, danke ich dafür, dass sie immer ein Ohr für mich hat und mir Dinge so sagt, wie sie sind. Du bist wunderbar.

Meinen Kindern, Jan und Kai, danke ich, dass sie mich immer mit offenen Armen empfangen. Finally, my unlimited gratitude for her support during the time of writing my dissertation and far beyond goes to my wife, Shaojuan Xu. Despite all the obstacles, you continue to work hard, engage in our family, and always help me when needed. I am so lucky to have you.

Vorwort von Josef Rützel

Die Ausbildung von Lehrkräften ist zumindest seit den 1960er Jahren ein Dauerthema. Diese Diskurse sind eingebettet in die neueren, historischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und eng verbunden mit den Strukturen des Schul- und Bildungswesens des öffentlichen Dienstes. Dabei ist zu beobachten, dass mit der Zunahme der Geschwindigkeit und der Komplexität der Wandlungsprozesse auch die Herausforderungen an die Professionalität der Lehrenden erheblich gestiegen und zugleich komplexer, unübersichtlicher, vielfältiger und widersprüchlicher geworden sind. Das gilt nicht nur für das Kerngeschäft, das Unterrichten, zum Beispiel in Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt, sondern insgesamt für die begleitenden Prozesse der Kooperation und Netzwerkarbeit, der Organisations- und Qualitätsentwicklung, aber auch für die Strukturen, Inhalte und bildungspolitischen Leitlinien. Daher kann durchaus von einem Umbruch in der Lehrer*innenbildung gesprochen werden.

Vor allem der durch den Bologna-Prozess ausgelöste Wandel in der deutschen, föderal organisierten Lehrer*innenbildung führte zu tiefgreifenden strukturellen und inhaltlichen Veränderungen in den Studienprogrammen wie auch den Studienabschlüssen. Der Bologna-Prozess hatte die europaweite Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen zum Ziel. Er führte in Deutschland zu einem Ersatz des Großteils der Diplom- und Magisterstudiengänge und -abschlüsse wie auch der Staatsprüfungen und der entsprechenden Studiengänge durch das Bachelor-Master-Modell. Neben den Abschlüssen sind die entscheidenden Strukturveränderungen modulare Studiengangstrukturen, Leistungspunkte zur Berechnung der Studienleistungen und neue inhaltliche Ausrichtungen, die zu einem Wachstum von Studiengängen und Studierendenzahlen geführt haben. Neu austariert werden musste und muss auch das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen, was zumindest für das Lehramt an beruflichen Schulen bedeutsam ist.

Johannes Karl Schmees untersucht in der von ihm vorgelegten Publikation die Art und Weise der Umsetzung des Bologna-Prozesses im Lehramtsstudium für das gymnasiale Lehramt in den Bundesländern. Denn nur diese Lehramtsausbildung findet in allen Bundesländern statt. In der Untersuchung geht es darum, die Implementations- und Begründungsmuster sowie die daraus entstandenen unterschiedlichen Ausgestaltungen der Lehrer*innenausbildung in den einzelnen Bundesländern zu analysieren und theoretisch zu reflektieren. Daher wird die Untersuchung in die erziehungswissenschaftliche Governance-Forschung eingebettet und es werden insbesondere die Theorie des Neo-Institutionalismus und das politikwissenschaftliche Mehrebenenkonzept als Erklärungsansätze herangezogen. Methodisch wird mit einem *mixed methods*-Ansatz gearbeitet. Das äußerst umfangreiche empirische Untersuchungsmaterial (Erklärungen der Hochschulminister*innen sowie der Kultusministerkonferenz, Positionspapiere wichtiger bildungspolitischer Akteure, einschlägige Rechtsnormen und vor allem auch dokumentierte Plenardebatten zur Lehrer*innenbildung, die im Rahmen von Gesetzgebungsprozessen in den Landtagen entstanden sind) wird sowohl qualitativ als auch quantitativ nach der strukturierenden, evaluativen und typenbildenden Inhaltsanalyse mittels einschlägiger Auswertungssoftware untersucht.

Die Relevanz dieser Untersuchung ist nicht hoch genug einzuschätzen, denn sie fördert eine Fülle von Detailkenntnissen zu Studiengangmodellen, zur Lehrer*innenbildung, zu den Implementationsprozessen und zu den bildungspolitischen Debatten zu Tage, womit der

Kenntnisstand auf ganz unterschiedlichen Gebieten der Lehrer*innenbildung deutlich erweitert wird und auch mögliche Zusammenhänge sichtbar werden. Von besonderer Relevanz ist der Beitrag der Untersuchung zur Verkleinerung der Forschungslücke zur politischen Dimension des Bologna-Prozesses für die Lehrer*innenbildung, zur erziehungswissenschaftlichen Governance-Forschung und zur Forschungsmethodologie.

Darmstadt, im Februar 2020
Josef Rützel

Inhalt

1	Einleitende Bemerkungen	15
1.1	Lehrer*innenbildung im Umbruch	15
1.2	Erste Annäherung an die Fragestellung	18
1.3	Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse	20
1.4	Aufbau der Arbeit	22
2	Interdisziplinärer Forschungsstand	25
2.1	Reformstand in der Lehrer*innenbildung	25
2.2	Problematisierung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung	29
2.3	Bildungspolitische Dimension der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung	30
2.4	Bildungspolitische Dimension der Bologna-Reformen im Allgemeinen	31
2.4.1	Ausgangslage und Handlungsmotive	31
2.4.2	Entstehung des europäischen Studienmodells	33
2.4.3	Verbreitung von Reformideen in Deutschland	35
2.4.4	Implementation der Bologna-Reformen	36
2.4.5	Politische Folgen der Implementation	37
2.4.6	Relevanz für die Frage der Lehrer*innenbildungsreform	38
2.5	Forschungslücke	39
3	Theoretische Einbettung und daraus resultierende Hypothese	41
3.1	Akteur, Legitimität, Mythos und Institution	41
3.2	Exkurs: Bachelor und Master als Mythos für die Lehrer*innenbildung	43
3.3	Mehrebenenkonzepte	46
3.4	Governance-Mechanismen	48
3.4.1	Hard und Soft Governance	50
3.4.2	Diskursive Instrumente	51
3.5	Konvergenz- vs. Divergenzhypothese und verwandte Konzepte	54
3.6	Zwischenfazit und Reflexion des theoretischen Ansatzes	56
4	Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign	59
4.1	Konkretisierung der Fragestellung und Ziele der empirischen Analyse	59
4.2	Fall- und Dokumentenauswahl sowie Datengrundlage	61
4.2.1	Erklärungen und Beschlüsse	61
4.2.2	Positionspapiere	62
4.2.3	Rechtsnormen	65
4.2.4	Plenardebatten	69
4.3	Auswertung	71
4.3.1	Inhaltsanalytische Verfahren	71
4.3.2	Strukturierende Inhaltsanalyse der Erklärungen und Beschlüsse	73
4.3.3	Evaluative Inhaltsanalyse der Positionspapiere	74
4.3.4	Typenbildende Inhaltsanalyse der Rechtsnormen	75
4.3.5	Strukturierende Inhaltsanalyse der Plenardebatten	78

4.4	Forschungstheoretischer Rahmen der Untersuchung	83
4.4.1	Most Similar Systems Design	83
4.4.2	Mehrebenenanalyse	85
4.4.3	Mixed Methods	86
4.5	Zwischenfazit und Reflexion des Vorgehens	88
5	Ergebnisse I – Konstitution eines doppelt strukturierten Erwartungsraums	91
5.1	Nicht-bindende Entscheidungen	91
5.1.1	Europäische Hochschulminister*innen – Startschuss für den Bologna-Prozess	91
5.1.2	Kultusministerkonferenz – Ermöglichung der Bologna-Reformen	94
5.1.3	Zusammenfassung	96
5.2	Kommunikativer Diskurs	96
5.2.1	Europäische Kommission – Impulse für Bologna	97
5.2.2	Gewerkschaften – Bologna als Ausdruck politischer Positionen	98
5.2.3	Organisationen der Arbeitgeber – ‚Modernisierungsbeschleuniger‘ Bologna	102
5.2.4	Wissenschaftsorganisationen – bolognafreundliche Positionen	103
5.2.5	Fakultätentage – zwischen Opposition und bedingter Akzeptanz	106
5.2.6	Fachgesellschaften – Fokussierung auf Bologna über die Zeit	107
5.2.7	Aggregation des kommunikativen Diskurses	108
5.3	Zwischenfazit und Reflexion des Vorgehens	110
6	Ergebnisse II – Gesetze und Verordnungen zur Lehrer*innenbildung von 1999 bis 2013	113
6.1	Analyse der Reformen in den Bundesländern	113
6.1.1	Baden-Württemberg	114
6.1.2	Bayern	115
6.1.3	Berlin	116
6.1.4	Brandenburg	117
6.1.5	Bremen	119
6.1.6	Hamburg	120
6.1.7	Hessen	122
6.1.8	Mecklenburg-Vorpommern	123
6.1.9	Niedersachsen	124
6.1.10	Nordrhein-Westfalen	126
6.1.11	Rheinland-Pfalz	127
6.1.12	Saarland	129
6.1.13	Sachsen	130
6.1.14	Sachsen-Anhalt	132
6.1.15	Schleswig-Holstein	134
6.1.16	Thüringen	136
6.1.17	Die Reformen der Länder im Vergleich	137
6.2	Der Einfluss der Studienabschlussreform auf die anderen Reformen	139
6.3	Exkurs: Die Parteidifferenzhypothese differenziert betrachtet	141
6.4	Zwischenfazit und Reflexion des Vorgehens	144

7 Ergebnisse III – Argumentationsstrukturen und legitimitätsstiftende Verweise in den Plenardebatten	147
7.1 Vorbemerkungen	147
7.2 Analyse der Argumente für eine Veränderung der Strukturreformen	148
7.2.1 Bayern (2006)	148
7.2.2 Brandenburg (2004)	150
7.2.3 Bremen (2006)	151
7.2.4 Hessen (2004)	152
7.2.5 Mecklenburg-Vorpommern (2011)	154
7.2.6 Nordrhein-Westfalen (2002)	155
7.2.7 Nordrhein-Westfalen (2009)	157
7.2.8 Saarland (2007)	159
7.2.9 Thüringen (2008)	160
7.2.10 Auswertung und Interpretation	161
7.3 Analyse der Verweise	166
7.4 Zwischenfazit und Reflexion	173
8 Schlussbetrachtungen	177
8.1 Zusammenfassung der Arbeit	177
8.2 Beitrag der Erkenntnisse zur Theorieentwicklung	179
8.3 Forschungsdesiderate und Ausblick	181
Verzeichnisse	183
Literaturverzeichnis	183
Abbildungsverzeichnis	201
Tabellenverzeichnis	202

Abkürzungsverzeichnis

AFT	Allgemeiner Fakultätentag	IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
BA	Bachelor	IW	Institut der Deutschen Wirtschaft
BB	Brandenburg	KMK	Kultusministerkonferenz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände	LINKE	Die Linke
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie	LP	Leistungspunkte
BE	Berlin	MA	Master
BFW	Bund Freiheit der Wissenschaft	MDSD	Most Different Systems Design
BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen	MNFT	Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag
BLLV	Bayrischer Lehrer- und Lehrerinnenverband	MSSD	Most Similar Systems Design
BW	Baden-Württemberg	MV	Mecklenburg-Vorpommern
BY	Bayern	NI	Niedersachsen
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands	NPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern	NW	Nordrhein-Westfalen
DACH	Deutschland, Österreich und die Schweiz	OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International	PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	PhFT	Philosophischer Fakultätentag
DHV	Deutscher Hochschulverband	PISA	Programme for International Student Assessment
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag	RP	Rheinland-Pfalz
DL	Deutscher Lehrerverband	Schill	Partei Rechtsstaatlicher Offensive
DPhV	Deutscher Philologenverband	SH	Schleswig-Holstein
DVU	Deutsche Volksunion	SL	Saarland
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System	SN	Sachsen
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students	SP	Staatsprüfung
EU	Europäische Union	SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
EUHM	Europäische Hochschulminister*innen	ST	Sachsen-Anhalt
EU-Kommission	Europäische Kommission	SWS	Semesterwochenstunden
EU-Parlament	Europäisches Parlament	TH	Thüringen
EU-Rat	Europäischer Rat	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung	UPV	Österreichischer Universitätsprofessorenverband
FDP	Freie Demokratische Partei	VBE	Verband Bildung und Erziehung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	VDR	Verband Deutscher Realschullehrer
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik	VLW	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen
GRÜNE	Bündnis 90/Die Grünen	VSH	Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten
HB	Bremen	WR	Wissenschaftsrat
HE	Hessen	X1	Unabhängige Variable
HH	Hamburg	X2	Kontrollvariable
HRK	Hochschulrektorenkonferenz	Y	Abhängige Variable

1 Einleitende Bemerkungen

Kern des ersten Kapitels ist die grundlegende Klärung des Ziels und Gegenstands dieser Arbeit. Dazu wird ein Problemaufriss zu den Lehrer*innenbildungsreformen der vergangenen 20 Jahre präsentiert (Teilkapitel 1.1). Vor diesem Hintergrund wird anschließend die Fragestellung der Arbeit verdeutlicht und in einen größeren theoretischen Kontext eingebettet (Teilkapitel 1.2). Sowohl die Frage als auch der theoretische Kontext verweisen auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit, das den wissenschaftlichen Mehrwert über die konkrete Fragestellung hinaus umreißt (Teilkapitel 1.3). In Teilkapitel 1.4 wird der Aufbau der Arbeit vorgestellt.

1.1 Lehrer*innenbildung im Umbruch

Die jüngsten Reformen der föderal organisierten Lehrer*innenbildung sind tiefgreifend: Seit 1999 haben alle Bundesländer grundlegende strukturelle und inhaltliche Reformen der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses vollzogen. Durch die Reformbreite und -tiefe markiert der Bologna-Prozess insgesamt den bisher größten Wandel in der deutschen Lehrer*innenbildung seit der Gründung der Bundesrepublik (Bauer, Diercks, Rösler, Möller, Prenzel 2012, 104–107; Bellenberg 2009; Keuffer 2010; Walm, Wittek 2013, 2014; Wigger, Ruberg, Christiane 2012).

Dieser tiefgreifende Wandel wird in der vorliegenden Studie analysiert. Dabei wird der Implementationsprozess¹ der Bologna-Reformen in die lehrer*innenbildenden Studiengänge zwischen den Jahren 1999 und 2013 untersucht. Der Beginn des Untersuchungszeitraums fällt mit der Bologna-Erklärung (EUHM 19.06.1999) zusammen. Das Ende des Zeitraums wurde auf einschließlich 2013 festgelegt, da alle 16 Bundesländer bis zu diesem Jahr zumindest eine Bologna-Reform in der Lehrer*innenbildung verabschiedet haben. Letzteres ist deshalb besonders relevant, weil schwerpunktmäßig die Diffusion der Bologna-Reformen in die Lehrer*innenbildungspolitik der 16 Bundesländer im Vergleich betrachtet wird. Der Untersuchungszeitraum ergibt sich somit aus der Fragestellung bzw. dem Gegenstand der Arbeit. Unter den Bologna-Reformen werden im Rahmen der Arbeit die Einführung einer zweiphasigen Studienstruktur, eines Leistungspunktesystems und der Modularisierung der Studiengänge verstanden. Andere Bestandteile der Erklärung wie das *diploma supplement* und Qualitätssicherungsmaßnahmen stehen nicht im Fokus, da diese Maßnahmen keine unmittelbare Relevanz für die Gestaltung der lehrer*innenbildenden Studiengänge haben.

In Bezug auf die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung kann insoweit eine „positive Umsetzungsbilanz“ (Abels 2012) gezogen werden, als dass diese eine Vorreiterrolle bei der Reform der Studiengänge mit Staatsprüfung eingenommen haben (vgl. Bellenberg, Reintjes 2010, 8; vgl. auch Wex 2007, 1–2). Allerdings gilt diese Aussage nur, weil die anderen bekannten Studiengänge mit Staatsprüfungen, namentlich Medizin und Jura (Kilian 2006), keine Bologna-Reformen implementiert haben. Im Bundesländervergleich zeigt sich bei der

¹ Mit Implementation ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Verabschiedung von Gesetzen, nicht deren Umsetzung gemeint.

Lehrer*innenbildung jedoch insgesamt ein uneinheitliches Bild – zumindest für die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Bis heute wurde die Einführung der gestuften Studienstruktur, ein Kernmerkmal der Bologna-Erklärung, nicht in jedem Bundesland und nicht in allen Lehramtstypen (vgl. Tabelle 9 in Verbindung mit der Fußnote 12, beide S. 69) gleichermaßen implementiert.

Exemplarisch kann dies anhand der hessischen Lehrer*innenbildung verdeutlicht werden. In Hessen gab es nach 1957, dem Jahr des Inkrafttretens des ersten hessischen Lehrer*innenbildungsgesetzes, erst im Zuge der Bologna-Reformen wieder zwei tiefgreifende Reformen. In einer Gesetzesänderung im Jahr 2004 wurden das Leistungspunktesystem und die Modularisierung in die Lehrer*innenbildung implementiert (Hessischer Landtag 29.11.2004) und im Jahr 2011 die gesamte Berufsschullehrer*innenbildung nach den Bologna-Vorgaben umgestaltet, inklusive der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen (Hessischer Landtag 10.06.2011). Veranschaulicht werden kann das Ausmaß der Bologna-Reformen durch die Anzahl veränderter Artikel bzw. Paragraphen in hessischen Gesetzen und Verordnungen von 1945 bis 2013 (vgl. Abbildung 2).

Die Vielzahl an Neuerungen in der hessischen Lehrer*innenbildung in den Jahren 2004 und 2011 deutet bereits an, dass im Zuge der Reformen nicht nur die Bologna-Elemente implementiert wurden. Die Reformen beinhalteten vielmehr weitere Neuerungen – einerseits der Studienstrukturen wie bspw. die Veränderungen von Regelstudienzeiten oder die Gestaltung der Abschlussprüfungen; andererseits der Studieninhalte wie bspw. ein größerer Anteil an Bildungswissenschaften im Studium. Dabei kann festgehalten werden, dass die Lehrer*innenbildung in Deutschland vier Bestandteile hat: die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken, die Bildungswissenschaften und die Schulpraktischen Studien (bspw. Terhart 2012).

Die Einführung der neuen Studieninhalte und Studienstrukturen ging mit einer (fach-)öffentlichen Auseinandersetzung um eine gute Lehrer*innenbildung einher. Dabei unterscheidet sich die Auseinandersetzung kaum von früheren Diskussionen um die Frage, was einen guten Lehrer bzw. eine gute Lehrerin ausmacht (Merzlyn 2002, 33–72). Kernbestandteil ist stets das Verhältnis von Theorie und Praxis (ebd., 111–116) auf der einen und das Verhältnis von fachwissenschaftlichen und berufswissenschaftlichen, hier verstanden als Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktische Studien, auf der anderen Seite. Die Frage um den Anteil der fachwissenschaftlichen gegenüber der berufswissenschaftlichen Anteile wurde jedoch – vor allem zu Beginn der Bologna-Reformen – überlagert von einer Debatte um die Polyvalenz der Lehrer*innenbildung (ebd., 126). Polyvalenz beschreibt dabei Anschlussfähigkeit des Bachelorabschlusses an weitere Studiengänge bzw. Berufsgruppen. Zwar ist die Forderung nach Polyvalenz in der Lehrer*innenbildung deutlich älter als der Bologna-Prozess selbst (etwa Brandt 1983), die Aktualität der Polyvalenzforderung war jedoch überraschend (Bauer, Diercks, Retelsdorf, Kauper, Zimmermann, Köller, Möller, Prenzel 2011, 631) – unter anderem auch deshalb, weil die Polyvalenz des klassischen Lehramtsstudiums nicht als problematisch erachtet wurde (Terhart 2007, 54) bzw. für die Studierenden der Lehramtsstudiengänge nur wenig Relevanz hat (Tillmann 2007, 21–22). Das Argument der Polyvalenz wurde dabei gleichermaßen von bildungspolitischen Akteuren (vgl. Kapitel 5) wie auch in Plenardebatten zur Reform (vgl. Kapitel 7) verwendet.

Die tatsächlichen Reformen wie auch die umrissene fachöffentliche Diskussion um diese Reformen sind gleichermaßen empirische Ankerpunkte dieser Arbeit. Im folgenden Teilkapitel wird deren Relevanz vor dem Hintergrund der Fragestellung verdeutlicht.

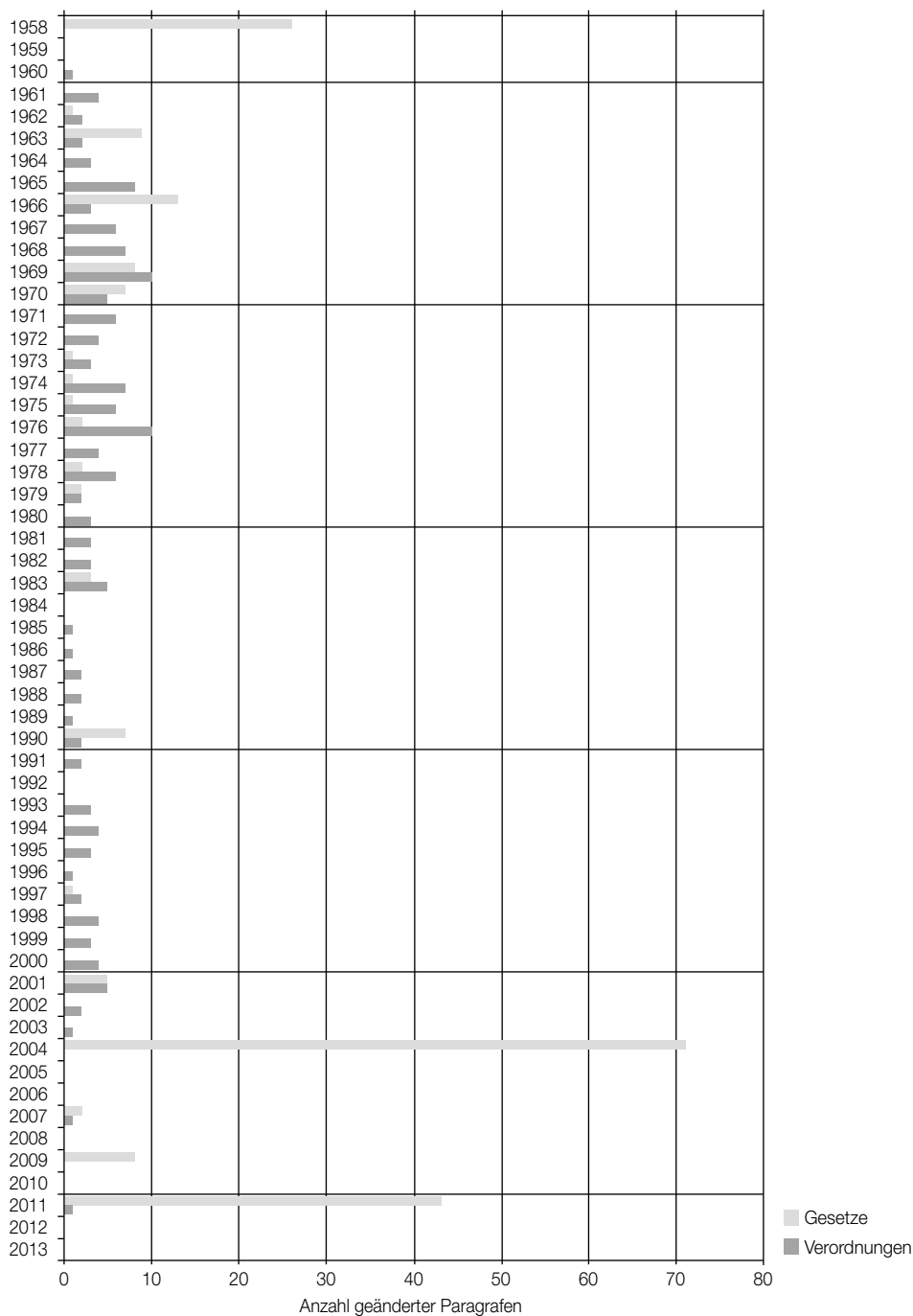


Abb. 1: Hessische Lehrer*innenbildung zwischen den Jahren 1945 und 2013 – die Anzahl geänderter Paragraphen in Gesetzen und Verordnungen
 Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der Rechtsnormen zur Lehrer*innenbildung in dem Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen I

1.2 Erste Annäherung an die Fragestellung

In der Arbeit wird untersucht, wie die Bologna-Reformen ihren Weg in die Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländer gefunden haben. Damit ist die Arbeit im Kern vergleichend angelegt, denn, wie gezeigt wird, unterscheidet sich die Art und Weise der Implementation in den 16 Ländern deutlich voneinander.

Einige Länder haben nur das Leistungspunktesystem und die Modularisierung eingeführt, andere auch die reformierten Abschlüsse, Bachelor und Master. Dabei wurden die Reformen teilweise mit großen Reformpaketen verknüpft und teilweise als Erprobungsklausel den bestehenden Gesetzen und Verordnungen angefügt. Auch unterscheiden sich die Argumentationsmuster zur Rechtfertigung der Reformen in den Landtagen. So ist zu beobachten, dass Regierungen mit einer ähnlichen Reformagenda für die Lehrer*innenbildung ganz unterschiedliche Argumente geltend machen – etwa einmal die Anbindung an Europa und ein anderes Mal die inhärente Logik des Studiums (vgl. Teilkapitel 7.2).

Sowohl die in den Bundesländern verabschiedeten Rechtsnormen selbst als auch deren Rechtfertigung in den Landtagen geschehen vor dem Hintergrund eines (fach-)öffentlichen Erwartungsraums. Dieser schließt (unverbindliche) politische Vereinbarungen ebenso mit ein wie Positionspapiere wichtiger Akteure in dem jeweiligen Feld. Insgesamt ist der Erwartungsraum charakterisiert durch die – teils widersprüchlichen – Anforderungen, die an Reformen der Lehrer*innenbildung gestellt werden. Die politischen Entscheidungen in den Bundesländern werden vor diesem Erwartungsraum getroffen und müssen entsprechend begründet werden. Sowohl die politischen Entscheidungen als auch deren Begründungen werden im Rahmen der Arbeit – analog zum Erfahrungsraum – als Resonanzraum verstanden.

Vor dem Hintergrund dieser Einführung lautet die Fragestellung der Arbeit: *Wie werden die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländern politisch umgesetzt?* Der Schwerpunkt der Fragestellung liegt auf der Art und Weise bzw. dem ‚Wie‘ der Umsetzung im Vergleich aller Bundesländer. Dazu wird einerseits der Erwartungsraum zur Lehrer*innenbildungsreform für die Bundesrepublik aufgearbeitet und andererseits der Resonanzraum, also die tatsächlichen Reformen sowie die Rechtfertigungen dieser Reformen, in den Ländern analysiert. Europäische und bundesdeutsche Erwartungen werden Reformen und Rechtfertigungen auf der Ebene der Bundesländer gegenübergestellt.

Die Fragestellung sowie die Schwerpunktsetzung auf den Erwartungsraum auf der einen Seite und auf den Resonanzraum auf der anderen Seite unterscheidet sich grundlegend von klassischen Arbeiten zur Politikfeldanalyse, also der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Staatstätigkeit in einem Politikfeld wie bspw. der Bildungspolitik. Denn die Frage nach dem ‚Warum‘ wird nicht bzw. nur zweitrangig gestellt. Folglich bleiben die sechs grundlegenden Erklärungsansätze der Politikfeldanalyse (Zohlnhöfer 2008) (vermeintlich) unberücksichtigt. Die Frage nach dem ‚Warum‘ ist im Rahmen der Arbeit zweitrangig, da es gerade nicht um eine Kausalbeschreibung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung geht, sondern um das Aufzeigen von unterschiedlichen Handlungsmustern in der Bildungspolitik trotz eines gleichen Erwartungsraums. Die Arbeit ist demnach stärker durch die „interpretative Wende“ (Münch 2016) geprägt, welche den Einfluss und das Ringen um Ideen in den Mittelpunkt stellt. Zu den Manifestationen dieser Wende zählen die „Rahmen-Analyse“ (Goffman 1980), „Kausalerzählungen“ (Stone 1989), „Policynarrative“ (Roe 1994) und eine Vielzahl diskursanalytischer Verfahren (etwa Keller, Hirsland, Schneider, Viehöver 2001). Allen ist gemeinsam, dass es sich nicht um eine strikte Verknüpfung von ‚Ursache und Folge‘ handelt, sondern um sich gegenseitig beeinflussende und verstärkende Wirkungsmechanismen von Sprache und Ideen.

Getreu dieser Logik kann auch den sechs klassischen Ansätzen zur Erklärung von Staatstätigkeit keine (teil-)determinierende Wirkung mehr zugeschrieben werden. Dennoch werden sie zum Teil in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt. Im Folgenden werden die Erklärungsansätze mitunter mit einem Beispiel erläutert (eine Übersicht weiterer Arbeiten präsentiert bspw. Knauber 2017), um dann deren Relevanz abzustecken:

Reformen können erstens kausal als „Antwort auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen [...]“ (Zohlnhöfer 2008, 157) verstanden werden. So analysierte etwa Offe (2019 [1975]) die Abhängigkeit der Bildungspolitik von wirtschaftspolitischen Fragen. Aufgrund des klaren Fokus der vorliegenden Arbeit auf bildungspolitischen Inhalten bleibt dieser Ansatz nur insofern berücksichtigt, wie Politiker*innen in den Landtagsdebatten über die Lehrer*innenbildungsreformen über gesellschaftliche Herausforderungen diskutieren, die über die Lehrer*innenbildung mitgelöst werden sollen. Ein Beispiel wäre die deutsche Debatte um die PISA²-Studie, in der Bildung und Bildungspolitik als „wirtschaftlicher Faktor“ (Niemann 2010, 71) interpretiert werden. Dieses Argumentationsmuster wird auch im Zuge der Plenardebatten in den Landtagen wieder aufgegriffen.

Zweitens können die Machtressourcen organisierter Interessen politische Reformen beeinflussen. Dabei wird den „[...] politischen Prozessen genauer: der politischen Auseinandersetzung zwischen Arbeit und Kapital, eine wichtige Rolle bei der Entscheidung über staatliche Politik [...]“ (Zohlnhöfer 2008, 158) zugeschrieben. Dieser Ansatz wird insofern im Rahmen der Arbeit berücksichtigt, als dass bei der empirischen Konstitution des Erwartungsraums (vgl. Kapitel 5) mithilfe politischer Entscheidungen und Positionspapieren bildungspolitischer Akteure auch die Interessenvertretungen von ‚Arbeit und Kapital‘ wie etwa von Gewerkschaften im Bildungsbereich auf der einen und Vereinigungen von Arbeitgeberorganisationen auf der anderen Seite vertreten sind. Die Interessen bzw. Positionspapiere dieser Akteure werden jedoch nicht nach ihren Machtressourcen beurteilt, sondern neben die Aussagen auch kleinerer Interessenvertretungen gestellt, um eine Gesamtschau der diskutierten Positionen zu erhalten. Die Parteiendifferenzhypothese (für Deutschland etwa Schmidt 1995) unterstellt drittens einen maßgeblichen Einfluss der Regierungsparteien auf die Staatstätigkeit. Kurz gesagt: Es macht einen Unterschied, ob die SPD oder die CDU regiert (vgl. Schmidt, Manfred G., 1980). Auf die Bildungspolitik wurde diese Hypothese etwa im Bereich der Bildungsfinanzierung der Bundesländer mit dem Ergebnis, dass eine Regierungsbeteiligung der FDP zu höheren Bildungsausgaben führt (Wolf 2007, 47–48), untersucht. Diese Hypothese wird explizit als Exkurs in dem Teilkapitel 6.3 auch für die Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung analysiert. Hintergrund ist die starke Präsenz dieser Erklärung in der fachöffentlichen Diskussion, die einer differenzierten Betrachtung unterzogen wird.

Viertens können politische Institutionen Einfluss auf die Staatstätigkeit nehmen. Dabei geht es im Kern um Vetospieler, also Institutionen, deren Zustimmung zwecks ihrer Kompetenzen und/oder Ressourcen für die jeweilige Reform notwendig sind (Zohlnhöfer 2008, 160–161). Der Ansatz der Politikverflechtung wurde auch auf die Schulpolitik übertragen; der *status quo* der Dreigliedrigkeit – so das Ergebnis – war Jahrzehnte lang durch gegenseitige Blockaden unterschiedlicher Institutionen festgeschrieben und konnte erst in jüngster Zeit durch internationale Leistungsvergleichstests wie etwa PISA überwunden werden (Heinz 2015). In der Arbeit spielt dieser Ansatz eine untergeordnete Rolle und wird lediglich bei der Charakteri-

2. PISA steht für *Programme for International Student Assessment*.

sierung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz für die Lehrer*innenbildung genutzt (vgl. Abschnitt 5.1.2), die durch ein Konsensverfahren geprägt sind.

Europäisierung und/oder Globalisierung bilden fünftens eine weitere Dimension der Staats-tätigkeitsforschung – unterschieden wird zwischen Globalisierungseffekten und solchen durch die Europäische Integration (Zohlnhöfer 2008, 161). Angewandt wurde dieser Ansatz bspw. bei der Frage, ob sich die Hochschulpolitik ausgewählter europäischer Länder hin zu einem gemeinsamen konvergenten Modell entwickelt. Dabei wird zwischen dem (mitteleuropäischen) Humboldt'schen Modell der akademischen Selbstverwaltung, einem marktorientierten (anglo-amerikanischen) Modell und einem staatszentrierten (sowjetischen) Modell unterschieden. Dabei konnte festgestellt werden, dass es in allen untersuchten Ländern, Bulgarien, Tschechien, Polen und Rumänien, eine Verschiebung hin zum Marktmodell gab (Knull, Dobbins 2009). In der vorliegenden Arbeit bildet die Europäisierung den konzeptionellen Ausgangspunkt. Denn die Einführung der Bologna-Reformen ist im Kern ein europäischer Prozess (wenn auch nicht Teil der europäischen Integration). Daher werden die entscheidenden Dokumente des Bologna-Prozesses für die Konzeption des Erwartungsraums im Abschnitt 5.2.1 ausgewertet.

Als sechster und letzter Punkt wird die Pfadabhängigkeit, also die Abhängigkeit der Staatstätigkeit von bereits getroffenen Entscheidungen, genannt. Aus dieser Perspektive wird der *status quo*, aufgrund seiner Verteidigung durch Interessengruppen, des Risikos größerer Reformen für Parteien sowie der veränderten Ausgangslage durch Vorentscheidungen erhalten (Zohlnhöfer 2008, 163). Im Rahmen der Arbeit wird das Konzept nicht explizit verwendet, da der Schwerpunkt auf dem Import der Bologna-Reformen liegt. Entwicklungen der einzelnen Rechtsnormen im Bundesländervergleich ließen sich jedoch mitunter durch dieses Konzept erklären (vgl. Teilkapitel 6.1).

In der Zusammenschau spielen die sechs grundlegenden Erklärungsansätze für die Arbeit durchaus eine Rolle, wenngleich keiner als determinierend bzw. teil-determinierend eingeschätzt und als solcher behandelt wird. Sie wirken vielmehr – wie beschrieben – in unterschiedlichen Teilen in die konzeptionellen Überlegungen dieser Arbeit mit ein. Im folgenden Teilkapitel wird der Mehrwert dieser Konzeption für das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse diskutiert.

1.3 Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse

In der vorliegenden Arbeit wird die Implementation einer europäischen Bildungsreform in Teilstaaten untersucht. Die Teilstaaten unterliegen im Großen und Ganzen dem gleichen Kontext, hier konzeptualisiert als Erwartungsraum. Dennoch unterscheidet sich die Umsetzung in den Teilstaaten mitunter sehr deutlich – von der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse für alle lehrer*innenbildenden Studiengänge wie etwa in Nordrhein-Westfalen 2009 bis hin zu einer Beibehaltung bzw. Wiedereinführung der Ersten Staatsprüfung für alle Lehramtsstudiengänge in Sachsen 2012. Es entstehen unterschiedliche „lokale Hybride“ (Münch 2009, 60–73) in den Teilstaaten. Entsprechend wird untersucht, wie sich Implementations- und Nicht-Implementationsprozesse voneinander unterscheiden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Strategie derjenigen Länder, welche die international kursierenden Ideen nicht übernehmen. Denn diese bilden ein empirisches Rätsel, das mithilfe der aktuellen Konzepte der hier verwendeten Theorien nicht gelöst werden kann (für eine ausführliche Begründung vgl. Kapitel 3).

Das Erkenntnisinteresse liegt nun darin, das Wissen über die Wirkung (und Nicht-Wirkung) international kursierender Reformideen auszudifferenzieren. Bei der Diskussion um die Folgen von Europäisierung und/oder Globalisierung wird oftmals implizit angenommen, dass sich

bspw. Bildungssysteme aneinander (Alpha- und Beta-Konvergenz) oder an ein Referenzmodell (Gamma- und Delta-Konvergenz) annähern (zur Erläuterung siehe Teilkapitel 3.5). Diese These findet etwa in der politikwissenschaftlichen Transfer- bzw. Diffusionsforschung ihren Niederschlag (statt vieler Holzinger, Jörgens, Knill 2007).

Entgegen der Annahme von Konvergenz durch Europäisierung und/oder Globalisierung lässt sich empirisch auch das Gegenteil nachweisen. Trotz der Berufung auf andere Systeme im Sinne eines *Policy-Borrowing* oder der Berufung auf ein gemeinsames Referenzmodell im Sinne eines *Policy-Lending* wird dann vor Ort ein sehr stark adaptiertes Modell implementiert (vgl. dazu bspw. die Wortschöpfung ‚discursive borrowing‘ Steiner-Khamsi, Stolpe 2006, Kapitel 8), sodass es eher zu einer divergenten als einer konvergenten Entwicklung kommt – Diffusion findet dann ohne Konvergenz statt (etwa Radaelli 2005). Der diskursive Bezugspunkt bleibt jedoch erhalten. Diese Beobachtung kann bspw. als Unterscheidung von *talk* und *action* (Brunsson 2006) gefasst werden. Es handelt sich dabei um die Entkopplung von dem kommunizierten Bezugspunkt und der realen Reform vor Ort.

Im hier genannten Fall der Lehrer*innenbildungsreformen ist die Situation eine andere. Einige Bundesländer haben bis heute einen Kernbestandteil der Bologna-Erklärung, die Zweiphasigkeit des Studiums mit den mittlerweile etablierten Bezeichnungen Bachelor und Master, nicht eingeführt. Damit haben diese Länder auch auf den *talk* bzw. präziser auf den *implementation talk* verzichtet. Auch der diskursive Bezugspunkt geht damit verloren unter dessen Deckmantel dann vor Ort eine sehr stark an die lokalen Gegebenheiten angepasste bzw. ‚glocale‘ Reform hätte implementiert werden können. Dieser Fall wurde in den bisherigen Arbeiten nicht bzw. nicht unter methodischen Bedingungen (vgl. Kapitel 4) untersucht. In Tabelle 1 sind diese Überlegungen zusammengefasst. In der Diffusionsforschung kann man die beiden Dimensionen *talk* und *action* unterscheiden. Stimmen *talk* und *action* überein, so kommt es zu konvergenten Entwicklungen in zwei oder mehr Vergleichseinheiten. Unterscheiden sich *talk* und *action*, so kommt es zu divergenten Entwicklungen, da in der Regel Implementationsstrategien angewandt werden, welche die global gedachte Reform an die lokalen Gegebenheiten anpasst. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden darüber hinaus Einheiten bzw. Bundesländer untersucht, welche sich auch dem *talk* verweigert haben. Sie haben also die Reform nicht umgesetzt. Diese Erweiterung des Modells bildet das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit.

Tab. 1: Darstellung des Erkenntnisinteresses

	Action = Talk	Action ≠ Talk
Implementation talk	Konvergenz	Divergenz
Non-implementation talk	Gegenstand dieser Arbeit	

Insgesamt reiht sich die Arbeit in ein interdisziplinäres Feld ein, das sich mit der Entwicklung von Bildungssystemen auseinandersetzt, die durch internationale Reformideen unter Druck gesetzt werden. Diese Fragen werden sowohl in der erziehungswissenschaftlich geprägten Forschung zu *educational governance* (im Sinne von Maag Merki, Altrichter 2015; Maag Merki, Langer, Altrichter 2014), der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung (im Sinne von Reuter, Sieh 2010), der Europäisierungsforschung mit dem Schwerpunkt der Diffusionsforschung (Holzinger, Jörgens, Knill 2007; Holzinger, Knill 2007) sowie der Hochschulforschung (Gesellschaft

für Hochschulforschung 2012, 3) gestellt und beantwortet. Im folgenden Teilkapitel wird das Vorgehen dieser Arbeit erläutert, um schließlich das Erkenntnisinteresse zu befriedigen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist neben der Einleitung in sieben weitere Kapitel unterteilt, die nicht chronologisch den Forschungsprozess wiedergeben, sondern nach logischen und didaktischen Gesichtspunkten geordnet sind. Im Zuge dessen sind alle Kapitel so aufgebaut, dass sie in sich schlüssig und auch ohne den Kontext der gesamten Arbeit verständlich sind.

Mit den Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung wird in der Arbeit ein Thema untersucht, welches bisher aus unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlichen Fragestellungen bearbeitet wurde. Das 2. Kapitel beschreibt diese unterschiedlichen Zugänge systematisch. Dazu ist das Kapitel in vier Teilkapitel unterteilt, die jeweils eine Perspektive repräsentieren. Durch die hohe Komplexität der Lehrer*innenbildung, die in fünf Typen und 16 Bundesländer unterschieden ist und jeweils eigener Reformmaßnahmen und Reformzeitpunkte unterlegen war, gibt es eine Vielzahl an Beiträgen, die sich mit dem jeweils aktuellen Reformstand in den Bundesländern auseinandersetzen. Diese werden im ersten Teilkapitel vorgestellt und kritisch reflektiert. In dem folgenden Teilkapitel werden Arbeiten zitiert, welche die Reformen im Hinblick auf deren Potenzial für eine Professionalisierung der Lehrer*innenbildung problematisieren. Auffällig ist, dass die strukturelle Vielfalt im Rahmen der Lehrer*innenbildung am häufigsten thematisiert wird. Ein dritter Themenbereich umschreibt Beiträge, die sich mit den Wirkmechanismen der Bologna-Reformen auseinandersetzen – für die Lehrer*innenbildung (Teilkapitel 2.3) bzw. allgemein (Teilkapitel 2.4). Die Beachtung auch allgemeiner Arbeiten zum Bologna-Prozess wird gewählt, da im Bereich der Lehrer*innenbildung kaum Arbeiten zu dessen Wirkmechanismen veröffentlicht wurden. Diese Lücke beabsichtigt die vorliegende Publikation zu verkleinern.

Die theoretischen Grundlagen der Konzeption dieser Arbeit werden im 3. Kapitel vorgestellt. Dabei bildet der Neo-Institutionalismus die Grundlage der theoretischen Verortung, da dieser im Besonderen dazu in der Lage ist, Diffusionsprozesse international kursierender Reformideen theoretisch einzuordnen und zu beschreiben. Hierzu werden Regierungen als legitimitätsbedürftig und international kursierende Reformideen als legitimitätsstiftend konzeptualisiert. Ergänzt wird diese theoretische Rahmung durch politikwissenschaftliche Mehrebenenkonzepte, um die in der Arbeit relevanten politischen Ebenen auch theoretisch zu verorten. Darüber hinaus können mithilfe dieser Konzepte Phänomene erklärt werden, die durch die Verteilung der Souveränität auf mehrere politische Ebenen hervorgerufen werden und den Reformdruck besonders auf die unteren Ebenen erhöhen. Die Darstellung von Governance-Mechanismen und deren Unterteilung in *hard governance* und *soft governance* dienen der Einordnung der in der Arbeit verwendeten politischen Resultate wie Erklärungen, Beschlüsse, Positionspapiere, Gesetze und Verordnungen. Um das ‚Kursieren der Mythen‘ theoretisch zu fassen und dessen Einfluss auf politische Entscheidungen transparent zu machen, werden darüber hinaus zwei Konzepte des Diskursiven Institutionalismus übernommen, der koordinative Diskurs wie der kommunikative Diskurs – ersterer beschreibt den Diskurs unter politischen Eliten, letzterer den öffentlichkeitswirksamen Diskurs. Diese Erweiterung ist besonders der Verortung dieser Arbeit im interpretativen Paradigma geschuldet. Das Kapitel schließt mit einer Konvergenzprognose, nach der alle Bundesländer die Bologna-Strukturen für die gesamte Lehrer*innenbildung übernehmen müssten. Zwar ist diese Prognose nachweislich falsch, sie hätte aber auf der Grundlage der herange-

zogenen theoretischen Konzepte eintreten müssen. Das Auflösen dieses empirischen Befunds erfolgt im Nachgang an die empirischen Untersuchungen in den Schlussbetrachtungen.

Aufbauend auf der in der Einleitung geschilderten Konzeption und den im vorherigen Kapitel beschriebenen theoretischen Grundlagen wird im 4. Kapitel das methodische Vorgehen sowie das Forschungsdesign der drei empirischen Untersuchungen erläutert. Dabei werden zunächst die Ziele dieser Untersuchungen dargestellt, um dieselben mit dem bis dahin Dargelegten zu verknüpfen. Die Darstellung der Fall- und Dokumentenauswahl für die empirischen Analysen dient der Einordnung und Reproduzierbarkeit der Ergebnisse und ist gleichermaßen Voraussetzung, um das Vorgehen bei der Materialauswertung zu verstehen. Dieses fußt im Kern auf inhaltsanalytischen Verfahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Im letzten Teilkapitel werden die drei Untersuchungen zum Forschungsdesign der Arbeit zusammengeführt und aufeinander bezogen. Hier zeigt sich deutlich, dass die Untersuchung an das *most similar systems design* (MSSD) angelehnt ist, bei dem ähnliche Fälle auf ungleiche Variablen hin untersucht werden. Weiterhin werden Probleme diskutiert, die aus empirischer Sicht bei der Analyse von mehreren politischen Ebenen hervortreten wie etwa die Verknüpfung von Ursache und Wirkung über politische Ebenen hinweg. Am Ende wird die Kombination qualitativer und quantitativer Untersuchungen in Form eines *mixed methods* Forschungsdesigns kritisch hinterfragt. Das Ergebnis der ersten der drei empirischen Untersuchungen beschreibt den Erwartungsraum und wird im 5. Kapitel dargestellt. Dazu werden die gemeinsamen politischen Entscheidungen der europäischen Hochschulminister*innen den Bologna-Prozess betreffend ebenso präsentiert wie die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu der Einführung dieser Reformen in die Lehrer*innenbildung der Bundesländer. Zudem werden Positionspapiere zur Einschätzung der Bologna-Reformen für die Lehrer*innenbildung wichtiger bildungspolitischer Akteure dargestellt. Darunter fallen die Europäische Kommission (EU-Kommission) ebenso wie Lehrer*innengewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen, Wissenschaftsorganisationen, Fakultätentage sowie Fachgesellschaften. Insgesamt werden in Kapitel 5 die Ergebnisse sowohl zur Frage nach der Gestalt des rechtlichen Rahmens als auch der Diskurse zu den Bologna-Strukturen in der Lehrer*innenbildung vorgestellt. Sie bilden damit gemeinsam den Erwartungsraum für die Reformen der Lehrer*innenbildung in dieser Zeit.

Wie dieser Erwartungsraum durch die 16 Bundesländer politisch ausgefüllt wurde, wird im 6. Kapitel thematisiert. Konkret werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu den Reformen in der Lehrer*innenbildung im Untersuchungszeitraum dargestellt. Da die bisher publizierten Analysen zu dem aktuellen Reformstand der Lehrer*innenbildung nicht im Längsschnitt erhoben sowie die Bologna-Reformen isoliert von weiteren Reformen betrachtet wurden und sich teilweise widersprechen (siehe ausführlicher in Kapitel 2.1), wurde im Rahmen der Arbeit eine eigene Analyse relevanter Gesetze und Verordnungen der 16 Bundesländer im Längsschnitt und unter Einbeziehung aller Reformen durchgeführt. Dazu wurden die Veränderungen im Untersuchungszeitraum mit den jeweils vorher gültigen Rechtsnormen die Lehrer*innenbildung betreffend verglichen.

Die Analysen der Plenardebatten werden im 7. Kapitel präsentiert. Dazu werden die Plenardebatten all jener Länder vorgestellt, welche die Lehrer*innenbildung in Form von Gesetzen regulieren³, denn Plenardebatten sind Teil des formalen Gesetzgebungsprozesses, wohingegen Verordnungen ohne Beratungsprozess von der Exekutive erlassen werden können. Acht der 16 Bundesländer regulieren ihre Lehrer*innenbildung mithilfe von Gesetzen und wurden ent-

3 Im Untersuchungszeitraum waren dies die Bundesländer Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland sowie Thüringen.

sprechend als Fälle für diesen Untersuchungsschritt herangezogen. Die jeweiligen Argumentationsfiguren der Regierungen und Regierungsfractionen für oder gegen die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung werden dann zu Begründungsclustern zusammengefasst und verglichen. Ergänzt wird dieser Untersuchungsschritt von einer qualitativen und quantitativen Beschreibung der Verweise auf Organisationen außerhalb der Parlamente. Dieser Schritt ist ergänzend notwendig, um die Argumentationsfiguren der Regierungen und Regierungsfractionen wie auch legitimitätsstiftende und illegitimitätsstiftende Verweise in den jeweiligen Kontext der Diskussion einzuordnen.

Im abschließenden 8. Kapitel werden die Kernergebnisse der empirischen Analysen zusammengefasst, um die theoretischen Überlegungen des 2. Kapitels und die gewonnenen Erkenntnisse einzuarbeiten. Schließlich wird ein Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten gegeben.

Von 1999 bis 2013 haben jeweils acht Bundesländer die Bachelor- und Masterabschlüsse für die gymnasiale Lehrer*innenbildung übernommen sowie die Staatsprüfung beibehalten. In der Arbeit wird nach den Strategien der einzelnen Bundesländer gefragt, die zu (k)einer Reform geführt haben. Dabei wird gezeigt, dass die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse mit weiteren Reformen verknüpft wurden. Entsprechend wurden der Bologna-Prozess als „Window of Opportunity“ für eine grundlegende Erneuerung der Lehrer*innenbildung dargestellt. Auch bereits getroffene Reformentscheidungen in anderen Bundesländern sowie Verweise auf europakompatible Studienstrukturen dienten als Begründung für eine Umsetzung. Bundesländer, die auf eine Einführung verzichteten, vermieden offene Kritik an den reformierten Abschlüssen und betonten gleichzeitig die Stärke von partiellen Bologna-Reformen der jeweils eigenen lehrer*innenbildenden Studiengänge.



Der Autor

Johannes Karl Schmees, Dr. phil., geboren 1986, absolvierte nach seinem Studium an der Technischen Universität Darmstadt, der University of Bristol und der Fudan University, Shanghai, im Jahr 2012 die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Nach Stationen u. a. an der Technischen Universität Darmstadt und der Universität Vechta, arbeitet er seit 2018 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lehrer*innenbildungspolitik sowie international vergleichende Berufsbildungs- und Hochschulforschung.

978-3-7815-2392-0



9 783781 523920