

Schmees, Johannes Karl
Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 202 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) - (Dissertation, Universität Osnabrück, 2019)



Quellenangabe/ Reference:

Schmees, Johannes Karl: Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 202 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) - (Dissertation, Universität Osnabrück, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-203244 - DOI: 10.25656/01:20324

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-203244>

<https://doi.org/10.25656/01:20324>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

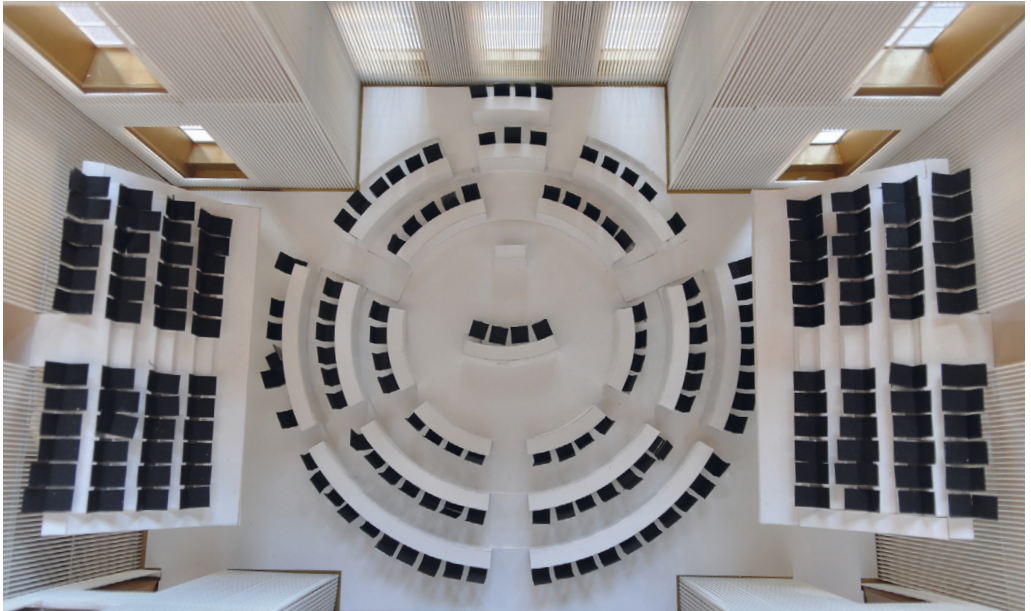
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Johannes Karl Schmees

Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess

Politische Strategien zur Einführung der Bachelor-
und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich

Schmees

Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess

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, Spreewald.

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 Studienzeit einher. 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 Vechtaer 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 Lücken, 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 mechscho 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 Parteiendifferenzhypothese 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	Bachelo	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 (Merzyn 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.

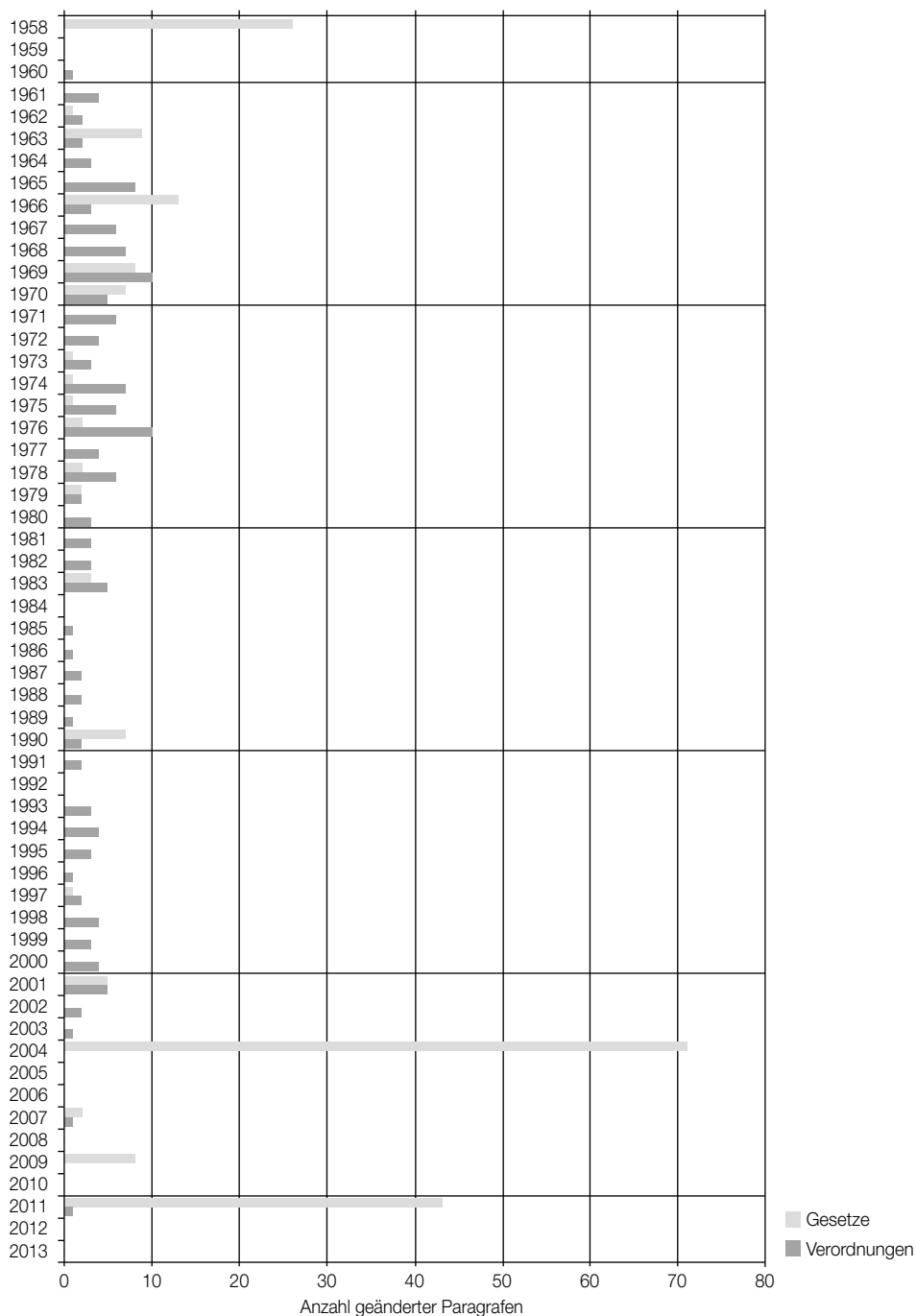


Abb. 1: Hessische Lehrer*innenbildung zwischen den Jahren 1945 und 2013 – die Anzahl geänderter Paragraphen in Gesetzen und Verordnungen

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 Staatstätigkeitsforschung – 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 (Knill, 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 gewonnen Erkenntnisse einzuarbeiten. Schließlich wird ein Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten gegeben.

2 Interdisziplinärer Forschungsstand

Den Forschungsstand für ein Thema zwischen verschiedenen Disziplinen zu erfassen, ist aufgrund der Vielzahl an Literatur, der disziplinspezifischen Sprache sowie der unterschiedlichen Zugänge eine Herausforderung. Neben erziehungs- und politikwissenschaftlichen haben insbesondere auch soziologische Arbeiten den Bologna-Prozess (in der Lehrer*innenbildung) zum Forschungsgegenstand gemacht. Statt nach universitären Disziplinen ist der folgende Überblick der wissenschaftlichen Literatur jedoch nach analytischen Zugängen bzw. Fragestellungen geordnet, um in der Gesamtschau Lücken der Beschreibungen und Erklärungsansätze zu erkennen, die disziplinunabhängig existieren.

Durch die zugrunde liegende Literaturrecherche konnten insgesamt vier Fragestellungen ausgemacht werden, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Im Folgenden werden diese in je einem Teilkapitel vorgestellt. Vor allem in der erziehungswissenschaftlichen Debatte sind Arbeiten zum aktuellen Reformstand der Lehrer*innenbildung erschienen (Teilkapitel 2.1). Dies ist durch die immense Komplexität zu erklären, die durch die jeweils eigenen Reformzeitpunkte der 16 Bundesländer zu beobachten ist. Eine weitere, vornehmlich erziehungswissenschaftliche Perspektive problematisiert die Reformen bspw. hinsichtlich der Steigerung der Heterogenität, aber auch hinsichtlich des Professionalisierungspotenzials der neuen Strukturen (Teilkapitel 2.2). Schließlich wird die Frage nach der politischen Dimension der Bologna-Reformen gestellt bzw. nach den Mechanismen, welche zum Erfolg der Reformen beigetragen haben – für die Lehrer*innenbildung (Teilkapitel 2.3) und allgemein (Teilkapitel 2.4). Die Ergänzung um nicht-lehramtsbezogene Publikationen war notwendig, da bisher nur eine geringe Anzahl an Publikationen zur politischen Dimension der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung veröffentlicht sind, wobei sowohl erziehungs- und politikwissenschaftliche als auch soziologische Publikationen ausgewertet wurden. In der Zusammenfassung wird die Forschungslücke aufgezeigt und Bezug zur Fragestellung der Arbeit genommen.

2.1 Reformstand in der Lehrer*innenbildung

Die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung wurden von Beginn an wissenschaftlich beschrieben und kategorisiert (Bauer, Diercks, Rösler, Möller, Prenzel 2012, 104–107; Bellenberg 2002a, 2002b, 2009; Bellenberg, Thierack 2003; im europäischen Vergleich Enders 2006a, 2006b, 75–82; Jorzik 2007; Keuffer 2008, 2010; Radhoff, Ruberg 2016; Walm, Wittek 2013, 2014; Wigger, Ruberg, Christiane 2012). Dabei wird auch die Unübersichtlichkeit hervorgehoben, die durch die unterschiedlichen Reformaktivitäten entstanden ist.

Es gibt inzwischen Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, die alle Lehrämter zeitlich gleich ausbilden und den Universitäten lediglich mit Leistungsvereinbarungen die Zielsetzungen vorgeben. Andere Bundesländer wie Sachsen führen die früheren Staatsexamen wieder ein. In Bayern gibt es ein prozentual anteiliges Staatsexamen. (Oelkers 2014, 32)

Eine Vielzahl an Autor*innen hat versucht, die unterschiedlichen Entwicklungen in den Bundesländern und Lehramtstypen zu ordnen. Diese Versuche werden im Folgenden chronologisch nach dem Jahr der Publikation vorgestellt. Dabei werden aufgrund der rasanten Entwicklungen auf dem Gebiet der Lehrer*innenbildung nur Publikationen nach 2007 und bis einschließlich 2013 berücksichtigt. Das Jahr 2007 wurde gewählt, da gerade in den Jahren 2006 und 2007

viele Bundesländer ihre Lehrer*innenbildung reformiert haben. Ein früherer Kategorisierungsversuch ließe diese Entwicklungen unberücksichtigt. Das Jahr 2013 ist das Ende des Untersuchungszeitraums, spätere Kategorisierungsversuche würden auch solche Entwicklungen einbeziehen, die im Rahmen der Arbeit nicht thematisiert werden. Die Kategorisierungen beziehen sich jeweils auf das gesamte Lehrer*innenbildungssystem eines Bundeslandes. Insbesondere fünf Beiträge fokussieren sich dabei auf den Reformstand in den Bundesländern, die im Folgenden zusammengefasst und in Tabelle 2 graphisch dargestellt werden:

Jorzik (2007, 72–73) unterteilt die Lehrer*innenbildung der Länder in zwei Gruppen. Da die Bundesländer in ihrer Aufzählung nicht vollständig sind, ergibt sich noch eine dritte Gruppe nicht genannter Bundesländer. Sie unterscheidet konkret zwischen

- Modellversuchen⁴ (BA/MA-Modell)⁵,
- einer flächendeckenden Umsetzung bzw. Erprobung der Bachelor- und Masterabschlüsse (BA/MA) sowie
- der Gruppe der nicht genannten Bundesländer (Ausnahmen)⁶.

Keuffer (2008, 5, 2010, 56) unterteilt die Lehrer*innenbildung in drei Kategorien, nämlich

- Bachelor/Master-Studiengänge (BA/MA),
- Studiengänge mit Staatsprüfung (SP) sowie
- Mischmodelle, die sowohl Studiengänge mit Bachelor und Master als auch solche mit Staatsprüfung beinhalten (BA/MA/SP).

Bellenberg (2009, 17–18) arbeitet fünf Reformtypen heraus; im Einzelnen sind dies

- die vollständige Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur an allen Landesuniversitäten; das Studium schließt mit einem Master ab (BA/MA),
- das parallele und gleichwertige Angebot von grundständiger und konsekutiver Studienstruktur (BA/MA/SP),
- die Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen bei Beibehaltung der Staatsprüfung als Voraussetzung des Eintritts in den Vorbereitungsdienst (BA/MA+SP),
- die Beibehaltung grundständiger Studienstrukturen (SP) sowie
- die Beibehaltung grundständiger Studienstrukturen mit Einführung von konsekutiven Studienstrukturen an einzelnen Studienstandorten für das berufliche Lehramt als pragmatische Lösung (Ausnahmen).

Bauer et al. (2012, 105–106) unterteilen die Reformen in

- modularisierte Staatsprüfungen (SP) sowie
- konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge (BA/MA).

Wigger et al. (2012, 55) haben insgesamt sechs Typen herausgearbeitet, nämlich

- eine konsekutive Struktur mit Bachelor/Master (BA/MA),
- eine konsekutive Struktur mit einer Staatsprüfung als Abschluss (BA/MA+SP),
- eine konsekutive Struktur, aber Wiederumstellung auf Studiengänge mit Staatsprüfung (BA/MA→SP),

⁴ Baden-Württemberg in der kooperativen Gewerbelehrausbildung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (seit Wintersemester 2003/2004), Mecklenburg-Vorpommern an der Universität Greifswald (seit Wintersemester 2001/2002), Nordrhein-Westfalen an den Universitäten Bielefeld und Bochum (seit Wintersemester 2002/2003) sowie Dortmund und Münster und der Fachhochschule Münster (seit Wintersemester 2005/2006) und Thüringen an der Universität Erfurt (seit Wintersemester 2003/2004), siehe dazu Jorzik (2007, 72).

⁵ Die in runden Klammern gesetzten Begriffe werden in Tabelle 1 als Kurzform für die jeweilige Gruppe verwendet.

⁶ Diese Kategorie wurde durch den Autor ergänzt, um alle Bundesländer abzubilden.

- eine gestufte und grundständige Struktur nebeneinander (BA/MA/SP),
- eine grundständige Struktur (SP) sowie
- eine grundständige Struktur, einzelne Lehrämter konsekutiv (Ausnahmen).

Tab. 2: Gruppierung der Lehrer*innenbildung nach Ländern durch verschiedene Autoren

	Jorzig, 2007	Keuffer, 2008	Bellenberg, 2009	Bauer et al., 2012	Wigger et al., 2012
	BA/MA-Modell BA/MA Ausnahmen	BA/MA SP BA/MA/SP	BA/MA BA/MA/SP BA/MA+SP SP Ausnahmen	SP BA/MA	BA/MA BA/MA+SP BA/MA→SP BA/MA/SP SP Ausnahmen
BW	✓			✓	
BY				✓	
BE	✓	✓	✓	✓	✓
BB	✓	✓	✓	✓	✓
HB	✓	✓	✓	✓	✓
HH	✓	✓	✓	✓	✓
HE		✓		✓	
MV	✓	✓		✓	
NI	✓	✓	✓	✓	✓
NW	✓	✓	✓	✓	✓
RP	✓	✓	✓	✓	✓
SL		✓		✓	
SN		✓	✓	✓	✓
ST		✓		✓	
SH	✓	✓	✓	✓	✓
TH	✓	✓	✓	✓	✓

BA = Bachelor; BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MA = Master; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; SP = Staatsprüfung; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen

Quelle: Auf der Grundlage der in der Tabellenbeschriftung angegebenen Literatur

Ein Blick auf die Zuteilung der einzelnen Bundesländer in Tabelle 2 zeigt, dass sich die Autor*innen in Bezug auf die Kategorisierung von Bayern, Hessen, Sachsen und Thüringen uneinig sind. Bayern wird von Bellenberg (2009) in eine Kategorie mit konsekutiven Studienstrukturen eingeteilt, von Bauer, Diercks, Rösler, Möller und Prenzel (2012) wird Bayern jedoch als Land mit einer Staatsprüfung als Regelabschluss für die Lehrer*innenbildung kategorisiert. Tatsächlich wird in dem Lehrer*innenbildungsgesetz von 2006 einzelnen Hochschulen die Möglichkeit eingeräumt, Abweichungen von dem Gesetz, welches die Staatsprüfung als Regelabschluss vorsieht, in Form von Bachelor-/Master-Strukturen in der Lehrer*innenbildung einzuführen (Bayerischer Landtag 26.07.2006). Hessen wird von Keuffer (2008) in die Kategorie

der Studiengänge mit Staatsprüfung eingeteilt, obwohl die Gewerbelehrer*innenausbildung an der Technischen Universität Darmstadt bereits vor 2008 mit Bachelor- bzw. Masterabschluss endete (Bendig, Münk 2006) – daher hätte Hessen der Kategorie ‚Mischmodelle‘ zugeordnet werden müssen. Sachsen hat nach einer vollständigen Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen, die von den Universitäten verantwortet wurde, 2012 wieder auf Studiengänge mit einer Staatsprüfung umgestellt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 29.08.2012), was bei Bauer, Diercks, Rösler, Möller, Prenzel (2012) – ggf. aufgrund der zeitlichen Überschneidung mit dem Publikationsdatum – nicht erfasst wird. Auch Thüringen wird der Kategorie der modularisierten Studiengänge mit Staatsprüfung zugeordnet. Allerdings ist dies lediglich für die Universität Jena der Fall, andere Lehramtsstudiengänge bspw. an der Universität Erfurt sind konsekutiv aufgebaut (vgl. dazu Ebtsch 20.05.2010). Die uneinheitliche bzw. teilweise falsche Zuteilung der einzelnen Bundesländer zu Reformkategorien macht eine Übernahme der bereits publizierten Kategorisierungen nicht möglich. Zudem sind diese Kategorisierungen auch nur Momentaufnahmen zum Zeitpunkt der Analyse. Daher wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine detaillierte Analyse zwar aller Bundesländer, aber nur eines Lehramtstyps (zur Begründung der Auswahl vgl. Abschnitt 4.3.3) durchgeführt.

Daneben befasst sich eine Reihe von Beiträgen mit konkreten Veränderungen in einem Bundesland bzw. an einer lehrer*innenbildenden Hochschule. So wurden Beiträge zu Bayern (Fuchs 2007), Berlin (Tenorth 2003), Bremen (Ricken 2010), Hamburg (Daschner 2005; Keuffer, Streng 2003; Lehberger 2010), Hessen (Uzerli 2004), Nordrhein-Westfalen (Terhart, Lohmann, Seidel 2010), auch mit einem expliziten Fokus auf die Bildungswissenschaften (Schulze-Stocker 2016; Schulze-Stocker, Holzberger, Lohse-Bossenz 2017), Rheinland-Pfalz (Heinrich 2004; Kolbe, Stelmaszyk 2005; Saterdag 2003, 2004), Sachsen-Anhalt (Winter 2007, 2008) sowie Thüringen (Zedler 2003) betrachtet. Die Entwicklungen in den neuen Bundesländern analysieren Drews und Wegner (2005). Bei den Universitäten stehen vor allem jene im Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, welche Modellstudiengänge entwickelt haben. Die ersten waren die nordrhein-westfälischen Universitäten in Bielefeld (Tillmann 2005) und Bochum (Kunde, Zantopp 29.02.2008, Teilabschnitt 9.2.2.1; Vorspel 2004). Thematisiert wurden weiterhin die Reformen in der Berufsschullehrer*innenbildung in Darmstadt (Bendig, Münk 2006) und Berlin (Schütte 2005), die Modularisierung und die Zweiphasigkeit der Vermittlungswissenschaften in Münster (Moerschbacher 2004) sowie die Reformen in der Lehrer*innenbildung an der Humboldt Universität zu Berlin (Kuhlee, van Buer, Klinke 2009; van Buer, Kuhlee 2007; van Buer, Kuhlee, Klinke, Kohring, Baekmann 2007) und den Universitäten in Düsseldorf (Rupp 2004), Göttingen (Lemmermöhle, Jahreis 2004), Greifswald (Hofmann, Schneider 2004), Jena (Lütgert 2008; Lütgert, Ahrens 2012) und Oldenburg (Kattmann, Gropengießer 2004). Darüber hinaus wurden vergleichende Arbeiten verschiedener Bundesländer, konkret zu Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen (Thierack 2003) sowie verschiedener Universitäten publiziert. Dabei wurden die Universitäten in Hamburg, München (Technische Universität), Braunschweig und Mannheim (Rotermund, Dörr, Bodensohn 2008) sowie die Universitäten in Bielefeld und Bochum (Bergheim, Kneuper 2005; Grützmacher, Reissert, Hochschul 2006; Reissert, Grützmacher 2007) miteinander verglichen. Im Rahmen der Untersuchung dienten die Arbeiten zu den Reformen in einzelnen Bundesländern und Hochschulen als wichtige Orientierungsquelle. Sie konnten jedoch aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit die eigene Untersuchung der Reformen nicht ersetzen (vgl. Teilkapitel 6.1).

Internationale Perspektiven mit der Frage der Strukturveränderung seit den Bologna-Reformen nehmen Criblez, Lehmann und Huber (2006), sowie Enders (2006a, Abschnitt 4.5; 2006b) und

Dimitropoulos (o.J.) ein. Andere Arbeiten geben einen Einblick in die Lehrer*innenbildung verschiedener europäischer Staaten nach bzw. während der Umsetzung des Bologna-Prozesses (Criblez, Lehmann, Huber 2006; Oelkers 2008). Eine Angleichung der Lehrer*innenbildung in Europa diskutiert Lippke (2005) unter ‚Europäische Bildungsunion‘ und Iucu (2010) unter ‚*European Teacher Education Area*‘ sowie mit einem Fokus auf Studieninhalte Hörner (2005) und Schauwienold-Rieger (2012). Die Sichtweisen der Universitäten auf eine sich verändernde Lehrer*innenbildung werden in einem Sammelwerk von Hudson und Zgaga (2008) beleuchtet. Veränderungen in der Lehrer*innenbildung mit speziellem Fokus auf die DACH-Region⁷ werden in den Sammelwerken von Bosse (2012a, 2012b) diskutiert. Diese Arbeiten werden im Rahmen der Untersuchung jedoch nicht weiterverfolgt, da die vorliegende Arbeit bundesländervergleichend, nicht international vergleichend ausgerichtet ist.

2.2 Problematisierung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung

Eine grundsätzlichere Diskussion, ob und wie die Bologna-Reformen mit der deutschen Lehrer*innenbildung kompatibel sind, findet sich bei Merkens (2003). In anderen Arbeiten werden konkrete Möglichkeiten zur Professionalisierung in den neuen Strukturen aufgezeigt (Arnold, Reh 2005; Bellenberg, Reintjes 2010; Oelkers 2008; van Buer, Petzold-Rudolph 2015). Diese Möglichkeiten würden nach Helsper und Kolbe (2002) – zumindest im Jahr 2002 – noch nicht ausgeschöpft. Combe, Helsper, Klafki, Kolbe, Radtke und Terhart (20.06.2001) warnen im Jahr 2001 vor einer Reduzierung der Ansprüche im Zuge der Studienstrukturenreformen und einer Teilung der fach- von den berufswissenschaftlichen Studienanteilen im Rahmen des Lehramtsstudiums. Daran anschließend wird diskutiert, wann die Berufsorientierung beginnen soll – diese Diskussion ist allgemein unter der Überschrift ‚Professionalisierung versus Polyvalenz‘ gefasst (Bauer, Diercks, Retelsdorf, Kauper, Zimmermann, Köller, Möller, Prenzel 2011; Fischer 2010, Abschnitt 22.1; Hischer 2007; Kunde, Zantopp 29.02.2008, Abschnitt 9.1; Lange 2001; Lemmermöhle, Jahreis 2003; Reuter 2010). Eine Verbindung der beiden Konzepte ‚Professionalisierung‘ und ‚Polyvalenz‘ entwickelt Habel (2004). Die Auswirkungen der unterschiedlichen Modelle hinsichtlich ihres Professionalisierungspotenzials wurde ebenfalls empirisch untersucht (Bauer, Drechsel, Retelsdorf, Sporer, Rösler, Prenzel, Möller 2010; Terhart, Schulze-Stocker, Holzberger, Kunina-Habenicht 2013). Auch die mangelnden Beschäftigungsmöglichkeiten nach einem lehrer*innenbildenden Bachelor-Abschluss werden kritisch hinterfragt (Tillmann 2007; Wex 2005, 299–302). Die Einführung eines ‚Bachelorlehrers‘ wird allein in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert, um den Lehrer*innenmangel zu bekämpfen (kritisch Bals 2014; Faßhauer 2014; Lipsmeier 2014, 2017; Schelten 2011) bzw. das Polyvalenzversprechen einzulösen (Tenberg 2017). Die Diskussion für die Berufsschullehrer*innenbildung lässt sich auch mit der früheren Umsetzung der Bologna-Reformen in der Berufsschullehrer*innenbildung in Verbindung mit einer hohen Quote an Studierenden, die nach dem Bachelor andere Wege gehen (Lange, Süßflow 2017), erklären. Die Frage nach der Professionalisierung innerhalb der neuen Strukturen wird bei der Analyse der Plenardebatten in Kapitel 7 aufgegriffen, da sie inhärenter Bestandteil politischer Auseinandersetzungen um die Bologna-Reformen war.

Die *strukturelle Vielfalt* wird als ein weiteres Kernproblem der beschleunigten Reformaktivitäten ausgemacht (Bauer, Diercks, Rösler, Möller, Prenzel 2012; für das Berufsschullehramt Fahle, Faßhauer, Kaiser, Krugmann 2016; Nakamura 20.02.2008; Oelkers 2009, Abschnitt 2.1;

⁷ ‚DACH‘ setzt sich als Akronym aus den Abkürzungen der Staaten ‚Deutschland‘, ‚Österreich‘ und ‚Schweiz‘ zusammen und steht stellvertretend für diese Ländergruppe.

Schaeper 2008; Terhart 2007, Abschnitt 3.1). In diesem Zuge wird unter anderem die Beibehaltung unterschiedlicher Abschlussniveaus – jetzt in Form von Bachelor und Master – für die verschiedenen Lehrämter kritisiert (Keller 2009) bzw. für die Zukunft weiter prognostiziert (Terhart 2008). Keller (2010) fordert entsprechend eine Angleichung aller Lehrämter auf ein einheitliches Niveau. Eine Folge der Heterogenität mitunter auch innerhalb eines Bundeslandes (Feierabend, Schmees 2020) ist, dass die Mobilität der Studierenden nicht gesteigert werden konnte (Bosse 2012c). Mit dem Problem eines komplexer gewordenen Quereinstiegs befassen sich Terhart (2007, Abschnitt 3.3) und speziell für die Gewerbelehrer*innenausbildung Münk (2013). Die Auswirkungen der Bologna-Reformen auf das tatsächliche Studierverhalten untersucht Kuhlee (2015). Das Problem der strukturellen Vielfalt wird im Rahmen der Analyse der Lehrer*innenbildungsgesetze und -verordnungen in Teilkapitel 6.1 wieder aufgegriffen, allerdings nicht weiter vertieft, da die Problematisierung der Reform nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der vorliegenden Arbeit steht.

Auch Arbeiten zur fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Lehrer*innenbildung im Zuge der Studienstrukturreformen sind veröffentlicht worden (Hofmann, Schneider 2002; Thierack 2002, 2007) sowie solche mit einem expliziten Rückblick auf historische Diskurse (Hilligus 2003; Merzyn 2002; Schützenmeister 2004). In diesen Arbeiten finden sich weiterführende Hinweise zu den hier vorgestellten Problematisierungen, die aufgrund der nur sekundären Relevanz für die vorliegende Arbeit nicht weiter vertieft werden.

2.3 Bildungspolitische Dimension der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung

Die Frage nach dem ‚Wie‘ und ‚Warum‘ bzgl. des Erfolgs der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung wurden bisher – zumindest für die Lehrer*innenbildung – nur am Rande thematisiert. In einer Arbeit zum Einfluss der Bundesländer bei der Implementation der Bologna-Reformen wird auch die Lehrer*innenbildungspolitik der Bundesländer im Rahmen einer historisch-beschreibenden Analyse untersucht (Mahner 2012, Abschnitt 6.2.2). Die dort vertretene Hypothese zu den Gründen der Reformen lautet, dass – zumindest in der Anfangsphase – die Veränderungen in den Bundesländern mit Parteiendifferenzen erklärt werden können. Demzufolge wurde in Ländern mit SPD-Wissenschaftsminister*innen eher eine Reform der Abschlüsse angestrebt. Diese Analyse bezieht sich jedoch nur auf die Anfangsjahre und lässt spätere Entwicklungen außen vor und wird daher im Teilkapitel 6.3 der vorliegenden Arbeit bis zum Ende des Untersuchungszeitraums differenziert ausgewertet.

Weitere bisherige Erklärungsversuche basieren empirisch auf einer sehr kleinen – oftmals unbegründeten – Auswahl von Erklärungsvariablen: Kunde und Zantopp (29.02.2008, 367–392) bspw. nutzen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz sowie der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, um die Reformdiskussion zu beschreiben. Einen ähnlichen Ansatz wählen auch Walm und Wittek (2013, 8–17) vor allem anhand von Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, wobei sie historisch-beschreibend auch auf einzelne – aus ihrer Sicht prägende – Ereignisse eingehen. Ebenfalls auf der Grundlage der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz versucht Chang (2012) die Einführung von Bachelor und Master in der Lehrer*innenbildung zu erklären. Eine betont internationale Perspektive nimmt Lomb (2009) ein, indem er die Diskussion der Europäischen Kommission für eine gute Lehrer*innenbildung nachzeichnet, allerdings ohne den Anspruch Erklärungswissen zu produzieren. Diese in den Arbeiten

genannten Akteure werden in Kapitel 5 aufgegriffen und um weitere Akteure ergänzt, um schließlich den Erwartungsraum für die politischen Entscheidungen zu analysieren.

2.4 Bildungspolitische Dimension der Bologna-Reformen im Allgemeinen

Die Frage nach dem ‚Wie‘ und ‚Warum‘ des Bologna-Prozesses ist abseits der Lehrer*innenbildung bereits intensiv diskutiert worden. Diese Erklärungsversuche beziehen sich zwar in erster Linie auf die Reformen der Diplom- und Magisterstudiengänge, bilden jedoch zumindest einen geeigneten Ausgangspunkt für eine Anpassung an die Beschreibung und Erklärung der Reformen in der Lehrer*innenbildung.

Im Folgenden werden drei Ansätze zur Erklärung und Beschreibung des Bologna-Prozesses diskutiert, bevor die zentralen Konzepte im theoretischen Kapitel erneut aufgegriffen werden. Die Auswahl nur dreier Ansätze mag aufgrund der Vielfalt an Publikationen zunächst verblüffen. Sie ist jedoch dadurch gerechtfertigt, dass andere Erklärungsversuche immer wieder auf diese drei Arbeiten oder die darin verwendeten Konzepte zurückgreifen. Selbst in diesen drei Arbeiten werden Konzepte der jeweils anderen Arbeiten miteinbezogen. Demnach lässt sich der Bologna-Prozess erstens durch die Diffusion eines europäischen Mythos im Sinne des Neo-Institutionalismus beschreiben (Schriewer 2007). Zweitens kann der Bologna-Prozess als Zweiebenen-Spiel erklärt werden, bei dem nationale Regierungen über die europäische Ebene die Föderalstaaten unter Druck setzen (Martens, Wolf 2007). Drittens kann der Bologna-Prozess beschrieben werden durch die Etablierung eines kritikfreien Bologna-Diskurses, bei dem die Implementation immer schon vorausgesetzt wird (Maeße 2010).

Abstrahierend von den unterschiedlichen Ausrichtungen der drei Ansätze werden diese komplementär betrachtet, indem die unterschiedlichen Schwerpunkte der Ansätze in eine Zeitreihung der Bologna-Reform gesetzt werden. Mit diesem Vorgehen sollen Wiederholungen vermieden und gleichzeitig deutlich gemacht werden, welche Schwerpunkte die einzelnen Ansätze haben bzw. welche Phasen des Bologna-Prozesses sie nicht erklären oder beschreiben (können): Zunächst werden Ausgangslage und Handlungsmotive (Abschnitt 2.4.1) diskutiert, bevor die Entstehung des europäischen Studienmodells (Abschnitt 2.4.2) aufgearbeitet wird. Im Anschluss folgt eine Darlegung der Verbreitung von Reformideen in Deutschland (Abschnitt 2.4.3), die Implementation der Bologna-Reformen (Abschnitt 2.4.4) sowie die Darstellung der politischen Folgen der Implementation (Abschnitt 2.4.5). Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den drei Ansätzen hat zur Folge, dass in einigen Abschnitten einzelne Arbeiten dominant und andere nicht repräsentiert sind.

2.4.1 Ausgangslage und Handlungsmotive

Die Erklärung der Bologna-Reformen bei Schriewer (2007) sowie Martens und Wolf (2007) unterstellt jeweils rational handelnde nationale Regierungen, die ihren Handlungsspielraum in der Bildungspolitik zu vergrößern suchen. Dieser vergrößerte Handlungsspielraum ist bzw. scheint aufgrund der Probleme des Hochschulsystems geboten.

Die deutsche Problemsituation [...] war einerseits gleichfalls durch die Sorge um die internationale Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des „Studienstandorts“ Deutschland geprägt (vgl. Huber 1999). Zum anderen aber war es die wachsende Diskrepanz zwischen stagnierenden Ressourcen der öffentlichen Haushalte und der rasanten Entwicklung der deutschen Universitäten hin zu Massenanstalten mit hohen Studienabbrecherquoten, überlangen Studienzeiten und zunehmendem Ansehensverlust [...] (Wissenschaftsrat 2000 [...]). (Schriewer 2007, 186)

Dieser Problemdruck wird ganz ähnlich auch bei Maeße (2010) formuliert, der jedoch von einzelnen Akteuren abstrahiert und den Bologna-Diskurs mithilfe der äußerungstheoretischen Diskursanalyse untersucht, bei der es darum geht,

wie Texte über ihre Formen ihr Verhältnis zur Äußerung regeln. Als kleinste analytische Einheit des Diskurses fungiert die Aussage, [...] [das heißt] ein Satz in seiner spezifischen diskursiv-enunziativen Existenz-modalität. Die Analyse symbolischen Materials erfordert somit in einem ersten Schritt, die Formen der Aussage zu identifizieren, die den Leser mit Blick auf das instruieren, was nicht im Text gefunden werden kann: die Äußerung und ihre Kontexte. Darauf folgt als zweiter Schritt die Untersuchung der Frage, wie diskursive Ordnung entsteht. Aussagen verbinden sich mit anderen Aussagen, indem sie über die formalen Spuren der Äußerung (marqueurs) ihre Äußerungsebenen, -quellen und -kontexte orchestrieren und sich zu diskursiven Formationen verbinden. Der Diskurs darf nicht als ausschließlich „horizontal“ organisierte Ensembles von Aussagen verstanden werden, denn seine Aussagen sind „vertikal“ geschichtete Bündel von Äußerungsebenen, die sich bisweilen spannungsvoll überlagern. Angesichts der vertikalen Schichtung und Heterogenität der Aussagen kann sich der Diskurs zu keinem vollständig strukturierten Raum schließen, in dem jede Aussage einen eindeutig definierbaren Platz besetzt. Texte und Kontexte verbinden sich im Diskurs immer wieder aufs Neue; der Raum, in dem die Aussage ihre diskursive Wirk-samkeit entfaltet, ist ständig in Bewegung und konstitutiv offen. (Angermüller 2007, 154)

Daher beschreibt Maeße die im Diskurs auftretenden Problembeschreibungen der deutschen Hochschulen folgendermaßen:

Zum einen schließt der Bologna-Prozess an eine Diskussion aus den 1990er Jahren an, wo eine Überfrachtung des Studiums, zu lange Studienzeiten, zu hohe Abbrecherquoten und eine Praxisferne des Studiums insbesondere an Universitäten beklagt wurde (Turner 2001). Zum zweiten schließt der Bologna-Prozess an eine bildungspolitische Debatte über die mangelnde „internationale Wettbewerbsfähigkeit“ der deutschen Hochschulen aus der Mitte der 1990er Jahre an. Hier ging es insbesondere um die Frage, wie ausländische Studierende mit angelsächsischem Hintergrund für ein Studium in Deutschland gewonnen werden könnten. (Maeße 2010, 131)

Der Problemdiskurs führt zu einem als Zwei-Ebenen-Spiel (vgl. für die ursprüngliche Konzeption Putnam 1988) bezeichneten Manöver, bei dem die internationale Ebene als Argumentationsgrundlage herangezogen wird (vgl. auch Gonon 2011), um „internationalen Reformdruck auf die deutsche Hochschulpolitik zu mobilisieren und innenpolitische Reformblockaden durch die Aushebelung der Länderzuständigkeit zu überwinden“ (Martens, Wolf 2007, 156). Damit ist Folgendes gemeint: Im politischen System der Bundesrepublik Deutschland ist die Bildungspolitik Kern der Teilstaatlichkeit (Hepp 2006, 244; vgl. für die Hochschulpolitik Lanzendorf, Pasternack 2008; vgl. für die Schulpolitik Wolf 2008) und liegt daher in der Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer, die im Zuge der Föderalismusreform I im Bildungsbereich noch gestärkt wurde (Schmidt, Manfred G. 2010, 341). Ein Ausweg für den Bund, dennoch Einfluss zu nehmen, ist die Erzeugung eines internationalen Reformdrucks, der auf die Ebenen der Teilstaaten zurückwirkt. Dieser Reformdruck wird durch ein gemeinsam entwickeltes Reformprogramm erzeugt, das sich in der Regel deutlich von der aktuellen nationalen Praxis unterscheidet. Dies erzeugt eine ‚Reformspannung‘, die dann in aller Regel schrittweise in tatsächlichen Reformen mündet.

Einen leicht modifizierten Ansatz verfolgt Maeße (2010, Kapitel 8), wenn er vom ‚Spiel über Bande‘ spricht. Er beschreibt, wie sich das europäische Reformmodell in lokalen Diskursen manifestiert. Auf die Forderungen der Bologna-Erklärung kann demnach in nationalen und lokalen Diskursen als Entscheidung verwiesen werden, die zu einem früheren Zeitpunkt und an einem anderen Ort bereits getroffen worden sind:

Während nun in demokratischen Diskursen die Politiker für spezifische Forderungen Verantwortung übernehmen müssen (und abgewählt werden können!), verweisen sie im Falle des Bologna-Prozesses in einem Spiel über Bande auf eine anonyme, technokratische Instanz. Genau genommen handelt es sich beim Bologna-Prozess um ein doppeltes Spiel über Bande: zunächst wird ein inhaltsleerer, technokratischer Text verfasst, der interdiskursiv auf unterschiedliche „glocale“ Wissensressourcen (Robertson 1992) zugreift; anschließend wird dieser Text als Beschluss ausgewiesen; in der regionalen politischen Praxis wird mehr oder weniger implizit auf den Beschluss verwiesen, wobei der Text nun wiederum von Bildungsexperten ausgelegt werden kann. (Maeße 2010, 249)

2.4.2 Entstehung des europäischen Studienmodells

Der Bologna-Prozess startete in Sorbonne 1998 mit einem Hochschulminister*innentreffen und wurde ein Jahr später in Bologna mit der Bologna-Erklärung von insgesamt 29 Ländern offiziell initiiert. Martens und Wolf (2007) widmen dem Minister*innentreffen selbst wie auch dem Text der Erklärungen von Sorbonne bzw. Bologna keine größere Aufmerksamkeit. Im Vergleich dazu wird der Inszenierung der ministeriellen Vereinbarung zum gemeinsamen Studienmodell bei Schriewer (2007, 184–188) und der Sprache der Bologna-Erklärung bei Maeße (2010, Kapitel 7) besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Schriewer (2007) bezeichnet anknüpfend an die Arbeiten von John W. Meyer (etwa Meyer, Rowan 1977) den Bologna-Prozess als de-kontextualisiertes *„imagined model“*. Die Abstraktion vom Kontext ist inhärenter Bestandteil des Modells, um maximale Passfähigkeit zu suggerieren. So ist das Bologna-Studienmodell im Kern auch nur angelsächsisch *„inspiriert“* (weitergehend auch Becker, Reinhardt-Becker 2006; Schriewer 2007, 188). Die Entstehung dieses Modells, man könnte auch von *„Mythos“* sprechen, wird aktiv von den handelnden Akteuren bzw. in diesem Fall von den Hochschulminister*innen vorangetrieben. Entsprechend wird auf die Inszenierung der gemeinsamen Erklärung viel Wert gelegt:

Mit allem Glanz, den die Französische Republik aus gebotenem Anlass zu entfalten vermag, wurde am 24. und 25. Mai 1998 in den Festsälen des Sorbonne-Palastes die 800-Jahr-Feier der Pariser Universität zelebriert. Unter dem wachsamen Auge des französischen Erziehungsministers Claude Allègre (und scharfzüngig kommentiert durch die versammelten Rektoren und Gelehrten europäischer Universitäten), hielt – ungeachtet einer historisch ungesicherten Quellenlage – einer der international angesehensten französischen Mediävisten die Festansprache. Mit Sorgfalt hatte es das Ministerium zudem in die Wege geleitet, dass am nämlichen Tage den drei geladenen europäischen Ministern für Bildung, Forschung bzw. Hochschulen – Jürgen Rüttgers aus Deutschland, Luigi Berlinguer aus Italien und Tessa Blackstone aus Großbritannien – durch jeweils eine andere der innerstädtischen Pariser Universitäten (als den institutionellen Erben der nach 1969 zerschlagenen Sorbonne) die Ehrendoktorwürde verliehen wurde. Und nach einem durch Journalisten des französischen Staatsfernsehens versiert gemanagten Konferenzablauf folgte für die Teilnehmer ein Diner in den Prunkräumen des Quai d'Orsay, bei dem nahezu die halbe französische Regierung zugegen war. Den Höhepunkt dieser sorgfältig arrangierten Jubelfeier bildete am 25. Mai 1998 die Verabschiedung einer Gemeinsamen Erklärung über die Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems. Diese so genannte „Sorbonne-Deklaration“ besiegelte, was den meisten vor Ort Beteiligten wohl kaum im vollen Umfang bewusst geworden war, die Konstruktion eines von konkret praktizierten Vorbildern abstrahierenden – in diesem Sinne de-kontextualisierten – *„imagined model“*. (Schriewer 2007, 184)

In Maeßes (2010, 166–181) diskursanalytischer Betrachtung des Texts der Bologna-Erklärung, die auf der Sorbonne-Erklärung aufbaut und auf diese verweist, wird der grundlegende Aufbau des dem *imagined model* zugrunde liegenden Texts analysiert. Auf die Analyse wird im Folgenden sehr detailliert eingegangen, da ohne die Darstellung der Diskursanalyse selbst die auf der Analyse aufbauenden Argumente in der Regel nicht nachvollziehbar sind. Insgesamt werden

vier Kernmerkmale der Bologna-Erklärung herausgearbeitet, die alle von der oben genannten Quelle übernommen wurden. Um Wiederholungen zu vermeiden, wurde auf erneute Verweise verzichtet. Bei den Aussagen handelt es sich um zusammenfassende bzw. indirekte Zitate. Erstens stellen demnach ‚anonyme Andere‘ die Forderungen. Auf diese Forderungen wird dann im Verlauf der Erklärung wieder beschreibend Bezug genommen.

Inzwischen gibt es in weiten Teilen der politischen und akademischen Welt sowie in der öffentlichen Meinung ein wachsendes Bewußtsein für die Notwendigkeit der Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas, wobei wir insbesondere auf seinen geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen aufbauen und diese stärken sollten. (EUHM 19.06.1999)

In dem Textbeispiel aus der Bologna-Erklärung wird allgemein von einem ‚Bewusstsein‘ gesprochen. Dieses Bewusstsein stellt die Notwendigkeit einer tieferen europäischen Zusammenarbeit fest, ohne dass die Hochschulminister*innen zustimmen müssten. Die eigentlichen Unterzeichner*innen können sich dieser externen Forderung dann mit einem ‚wobei‘ anschließen, indem sie die Forderung konkretisieren bzw. in eine Richtung lenken.

Zweitens wird in der Erklärung der ‚anonyme Andere‘ zur Behauptung veranlasst. Diese Behauptungen stehen unhinterfragt und nicht konkretisiert im Raum.

Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerlässliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft [...]. (EUHM 19.06.1999)

Der exemplarische Auszug macht deutlich, dass eine Distanzierung kaum möglich ist. Durch die Verwendung von ‚weitgehend‘ wird eine Grenze gezogen zwischen jenen (vielen), welche die Aussage anerkennen und jenen (wenigen), die sie ablehnen. Dabei ist jedoch nicht klar, wo diese Grenze genau liegt; vielmehr wird die Grenzziehung den Leser*innen überlassen. Durch die zusätzliche Nutzung des Wortes ‚inzwischen‘ wird zudem ein ‚früher‘ und ‚heute‘ konstituiert, bei dem implizit unterstellt wird, dass es früher anders war. So gesehen, bleibt einem bzw. einer Kritiker*in der ursprünglichen Aussage entweder eine Minderheitsposition in der Gegenwart oder eine vergangene, um nicht zu sagen veraltete, Mehrheitsposition.

In der Erklärung wird drittens die sprachliche Möglichkeit genutzt, sich selbst mit früheren Aussagen zu zitieren. Durch die Rezipitation der Sorbonne-Erklärung und der in ihr erhobenen Forderungen können die Unterzeichner*innen über diese Forderungen (von sich selbst) in einem anderen Dokument neutral berichten. Auch wird mit diesem Verfahren das Stellen eigener Forderungen verhindert. Sie wiederholen eine Forderung nicht, sondern beschreiben diese vergangene Forderung. Damit wird sprachlich eine verantwortende Instanz installiert, die zwar mit dem Unterzeichner*innenkreis zum Teil identisch ist, dessen frühere Forderung aber nicht verantwortet wird.

Die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998, die sich auf diese Erwägungen stützte, betonte die Schlüsselrolle der Hochschulen für die Entwicklung europäischer kultureller Dimensionen. Die Erklärung betonte die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt. (EUHM 19.06.1999)

Viertens wird das Treffen selbst in dem Abschlussdokument derselben Zusammenkunft beschrieben:

An dem Treffen am 18. Juni nahmen maßgebliche Experten und Wissenschaftler aus allen unseren Ländern teil, und das Ergebnis sind sehr nützliche Vorschläge für die zu ergreifenden Initiativen. (EUHM 19.06.1999)

Gerade der letzte Aspekt wird auch in den Papieren der Folgekonferenzen stets insofern als Stilmittel genutzt, als dass nicht die Resultate einer Konferenz, sondern die Konferenz selbst zum Thema wird. Insgesamt wird deutlich, dass ‚Forderung‘ keine Kategorie darstellt, sondern die Beschreibung, das Verweisen oder das Evaluieren von Forderungen ‚anonymer Anderer‘ der Kern der Bologna-Erklärung ist. Darüber hinaus finden sich in der Erklärung „Allgemeinplätze, die keinen, einen nur sehr schwammigen oder fast jeden semantischen Inhalt annehmen können“ (Maeße 2010, 180–181), der die Leser*innen immer wieder dazu auffordert, selbst interpretativ tätig zu werden – so ist auch der Stille-Post-Effekt im Rahmen des Bologna-Prozesses erklärbar (Kühl 2012, 127–130).

Diese Merkmale sind auch bei der Verbreitung und Implementierung der Reformen von entscheidender Bedeutung und werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit wieder aufgegriffen. Denn nach der Verabschiedung des ‚*imagined model*‘ wird in den Ansätzen die Verbreitung der Reformideen diskutiert.

2.4.3 Verbreitung von Reformideen in Deutschland

Auch für die Verbreitung der Bologna-Reformideen werden unterschiedliche Erklärungsmuster genutzt. Während Schriewer (2007) die Wichtigkeit von Kommunikationsnetzwerken betont, verweisen Martens und Wolf (2007) darüber hinaus auf die Rolle der Europäischen Union (EU) und hier insbesondere auf die EU-Kommission als Treiber der Bologna-Reformen. Maeße (2010) interessiert in erster Linie die diskursive Verankerung der Bologna-Reformen auf nationaler Ebene. Kommunikationsnetzwerke werden dabei als Teil der modernen Welt aufgefasst, die von inter-, trans- und für die Mitgliedsstaaten der EU auch supranationalen Netzwerken mit Regierungs- wie Nichtregierungsorganisationen durchzogen ist. Diese Kommunikationsnetzwerke reichen über alle Politikebenen hinweg und sind tief in die einzelnen Ebenen hinein verzweigt. Über diese Netzwerke (vgl. bspw. Chabbott, Ramirez 2006, 174) können Mythen transportiert werden.

[...] [Die] Sequenz von Manifesten, Vereinbarungen, Verträgen und EU-Ratsbeschlüssen ist gerade in ihrer sequentiellen Struktur ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis des unter dem Titel „Bologna“ laufenden Prozesses. Ähnlich wie in anderen Feldern der europäischen Politik, der Einführung des Euro etwa oder der EU-Erweiterungspolitik, setzen die im Rahmen wiederkehrender internationaler Konferenzen, intergouvernementaler Abstimmungstreffen und Expertenrunden iterativ aufgenommenen und durch immer erneute Bekräftigung legitimierten Prinzipien, Absichtserklärungen und Planungsmodelle europaweite Meinungsbildungsprozesse in Gang, die eine ihnen eigene Dynamik und Wirkungsmächtigkeit entfalten. Sie werden ab einer bestimmten Schwelle diskursiv unumkehrbar und binden die verantwortlichen Entscheidungsträger zunehmend alternativlos ein. [...] [In das] Kommunikationsgefüge sind [...] auch eine Vielzahl von zwischen- und überstaatlichen Organisationen – insbesondere Europarat und EU-Kommission – wie von internationalen Organisationen eingebunden. [...] Überdies sind die auf nationaler Ebene tätigen Experten, Beratungsgremien und Entwicklungsagenturen (etwa das *Centrum für Hochschulentwicklung* in Deutschland, das britische *High-Level Policy Forum* oder das niederländische *Center for Higher Education Policy Studies*) sowie deren informelle Netzwerke und Austauschprozesse auf europäischer Ebene in Rechnung zu stellen. (Schriewer 2007, 191–192)

Je mehr Organisationen Teil des Kommunikationsnetzwerks sind, desto mehr trägt dies zur Legitimität des von ihnen vertretenen Modells bei. Dabei wird im Rahmen des Zwei-Ebenen Spiels besonders die Rolle der Europäischen Kommission ins Zentrum gerückt:

Wie die der zahlreichen anderen Akteure, darunter die Evaluations- und Akkreditierungsagenturen, die auf unterschiedlichen Ebenen zur Qualitätssicherung eingerichtet und in den Hochschulreformprozess involviert wurden, sollte auch die Rolle der Kommission auf die eines reinen Politikempfängers [und

-verteilers] beschränkt bleiben, der bei der Implementation der auf der intergouvernementalen Ebene beschlossenen Programme mitwirken sollte. Mit der gezielten Einbindung auch solcher Staaten in den Bologna-Prozess, die nicht Mitglieder der EU waren, wurde eine zusätzliche Absicherung gegenüber einem zu hohen Einfluss der Kommission eingebaut. (Martens, Wolf 2007, 157)

Maeße (2010, 181) sieht in den nationalen und regionalen Umsetzungsaktivitäten einen wichtigen Kontext für die Verwendung der Bologna-Dokumente, auch und weil die den Prozess begleitenden Dokumente vage gehalten sind. Daher werden nach der Analyse der Bologna-Erklärung auch Magazin-Beiträge, eine Rede und ein Interview analysiert, die exemplarisch den bundesdeutschen Bologna-Diskurs aufzeigen sollen. Dabei fällt auf, dass die Beiträge alle dem gleichen diskursiven Muster folgen. Wie bei der Bologna-Erklärung selbst wird nicht gefordert, sondern bereits getroffene Entscheidungen werden beschrieben und evaluiert. Diese bereits getroffenen Entscheidungen werden von allen realen (und diskursiv konstruierten) Diskutant*innen anerkannt und dienen als Hintergrundfolie, vor der dann die eigentliche Auseinandersetzung stattfindet. In einer Diskussion wird die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, Interview der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) auf die zähe Durchsetzungsfähigkeit von Bologna in Deutschland befragt.

FAZ: Warum setzen sich die Bachelor-Studiengänge in Deutschland nur so schwer durch?

Bulmahn: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengänge ist eine wichtige Voraussetzung dafür, in Europa vergleichbare Studiengänge zu schaffen. Das setzt sich doch überall durch.

(FAZ 23.12.2004, zitiert nach Maeße 2010, 224)

Edelgard Bulmahn antwortete zunächst mit einem Allgemeinplatz, der externe Ziele referiert, ohne selbst für diese einzustehen. In dem zweiten Schritt kann sie diese Ziele dann evaluieren und damit der einleitenden Frage widersprechen. Dem hier zitierten Allgemeinplatz kann in der Tat auch die FAZ nicht widersprechen, denn dass die Bachelor- und Masterstudiengänge eine Voraussetzung für Vergleichbarkeit sind, kann kaum bezweifelt werden, wenn man sich die Vielfalt der Abschlüsse zuvor vor Augen führt. Damit wird ein Kritiker, der sich auch auf die nun Teil der Diskussion gewordenen Allgemeinplätze berufen muss, tendenziell eine absurde Position einnehmen, indem er diese Allgemeinplätze zugleich bejaht und verneint. Dies hat einen Diskurs zur Folge, in dem Kritik im Prinzip keine Rolle mehr spielt, sondern die Umsetzung der von Anderen und an anderen Orten geforderten Allgemeinplätzen diskutiert wird.

2.4.4 Implementation der Bologna-Reformen

Die Mechanismen hinter der Implementation in den einzelnen Bundesländern und Universitäten wird vor allem aus neo-institutionalistischer Perspektive herausgearbeitet. Erklärt wird dieser Prozess durch die Legitimitätsbedürftigkeit von Organisationen, die durch die Implementation von international kursierenden, ‚rationalisierten‘, also als rational geltende Mythen (Meyer, Rowan 1977; für die deutsche Übersetzung siehe Meyer, Rowan 2009), wie dem Bologna-Modell, ihre Rationalität unter Beweis stellen und sich als legitime Akteure inszenieren können. Dabei wird Rationalität selbst jedoch nicht als objektive Größe verstanden, sondern als Ausdruck dessen, was für rational gehalten wird.

Die Kommunikationsnetzwerke führen mittels normativen Drucks zu ersten Reformen. Krücken (2004), auf den Schriever (2007) verweist, führt darüber hinaus zwei Argumente für die Beschleunigung einer einmal in Gang gekommenen Reformwelle aus. Demnach wirkt staatlicher Zwang und Mimese, verstanden als die Kopie andernorts eingesetzter Problembewältigungsstrategien, als Mechanismen zur beschleunigten Verbreitung der Reformideen und entspre-

chend zu weiteren Anpassungsmechanismen. Staatlicher Zwang wird durch deutsche Pendanten zu europäischen Regelungen auf Bundesebene umgesetzt. Dazu wird einerseits eine Reform des Hochschulrahmengesetzes 1998 vorbereitet und andererseits Beschlüsse der Kultusministerkonferenz sowie des Akkreditierungsrats gefasst. Das zunehmend reformierte Hochschulumfeld führt ergänzend zu mimetischen Anpassungsprozessen anderer Hochschulen, welche die gleichen Muster übernehmen. Ein gesteigerter Wettbewerb verstärkt die Effekte und führt dazu, dass Universitäten den Prozess beschleunigen (vgl. auch Münch 2010, Abschnitt 7).

Die Einführung an den Universitäten erfolgte aus neo-institutionalistischer Perspektive somit aufgrund institutionalisierter Umgebungen (Meyer, Rowan 1977, 341), wobei mit institutionalisierter Umgebung eine solche gemeint ist, in der ein für als selbstverständlich gehaltener Deutungsrahmen vorherrscht (ebd., 344). Das Resultat vor Ort ist – je nach Sprachgebrauch – eine Entkoppelung von *talk* und *action* (Brunsson 2006), eine Entkopplung der externen Inszenierung und der internen Aktivitätsstrukturen (Meyer, Rowan 1977, 356–357) bzw. eine lose Kopplung (Weick 1976). Übertragen auf die Bologna-Reformen hieße dies, dass zwar alle teilnehmenden Staaten auf das gemeinsame Modell verweisen, sich in der Implementation jedoch stark unterscheiden (Schriewer 2007, 193), aber auch in den Teilstaaten und den einzelnen Universitäten (vgl. für eine Diskussion zu den Regelabweichungen Kühl 2012, Kapitel 5). So betrachtet kann die Bologna-Erklärung auch als ein „leerer Signifikant“ (Laclau 2007) bezeichnet werden, der in „kontextabhängiger Weise überformt wird“ (Schriewer 2007, 194). Zusammengefasst handelt es sich um eine „re-kontextualisierende [...] Transformation und Aneignung transnationaler Modelle nach Maßgabe institutioneller Gegebenheiten, sozial-kultureller Konstellationen und historisch weit zurückreichender Deutungsmuster“ (ebd., 193).

2.4.5 Politische Folgen der Implementation

Die politischen Folgen der Bologna-Reformen werden bei Martens und Wolf (2007) sowie Macße (2010) im Kern ähnlich als eine „Entstaatlichung der Bildungspolitik“ (Martens, Wolf 2007, 161) bzw. als „Rückzug des Politischen“ (Macße 2010, 256) beschrieben. Dabei geht es um die Abgabe politischer Kompetenzen an verfassungsrechtlich nicht-legitimierte Instanzen. Gerade in der Theoriearchitektur von Martens und Wolf (2007) mutet diese Folge paradox an, da die Bundesregierung das Zwei-Ebenen-Spiel selbst einsetzte, um ihre Kompetenzen in der Hochschulpolitik weit jenseits dessen auszuweiten, was verfassungsrechtlich garantiert ist. Für den Bund gestaltete sich demnach vor allem der Beitritt und die immer aktiver werdende Rolle der Europäischen Kommission als unkalkulierbare Risiken. Die EU-Kommission wurde zu einem immer aktiveren Initiator und Treiber des Prozesses, welcher der Bundesebene zunehmend zu entgleiten schien (ebd., 157–162).

Dieser Entstaatlichungsprozess verselbstständigte sich jedoch durch den Eintritt der EU in die Hochschulpolitik [...]. Als ein Instrument, das es der Kommission ermöglicht, selbst im Sinne der Etablierung und Ausweitung ihrer bildungspolitischen Kompetenzen und der Verwirklichung ihrer Harmonisierungsziele zunehmend aktiv zu werden, spielt die Methode der offenen Koordination [...] eine besondere Rolle. (Martens, Wolf 2007, 160–161)

Darüber hinaus wurden auch andere nicht-staatliche Akteure im Rahmen von Zielvereinbarungen, Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren mit beachtlichen Kompetenzen ausgestattet (Martens, Wolf 2007, 158). Insgesamt lässt sich ein doppelter Entstaatlichungsprozess konstatieren. Auf der einen Seite durch weiche politische Steuerungsmechanismen (vgl. dazu auch das Teilkapitel 3.4) wie etwa Akkreditierungsverfahren und der dadurch auf der anderen Seite vergrößerte Einfluss von Nichtregierungsorganisationen bzw. der EU.

Statt in der angestrebten Erweiterung der innenpolitischen Handlungsspielräume für nationale Exekutiven zur Durchsetzung hochschulpolitischer Reformziele resultierte die Einbindung der EU somit in einer [...] generellen Einschränkung staatlicher Kontrollmöglichkeiten über die Hochschulpolitik. (Martens, Wolf 2007, 161)

Das Geschilderte ist mit dem Zwei-Ebenen-Spiel nicht erklärbar, da die Ausweitung der Kompetenzen des Bundes eben nicht erreicht wird. Daher verwenden die Autor*innen ebenfalls den Neo-Institutionalismus, um die Dynamik des einmal initiierten Reformprozesses zu beschreiben. Ein einmal implementiertes ‚*imagined model*‘ und das Aktivieren der Kommunikationsnetzwerke lässt sich – so gesehen – nicht mehr von nationalen Regierungen kontrollieren, die ja auch selbst keine verfassungsrechtlich verbrieften Kompetenzen haben (Martens, Wolf 2007, 171) und somit die verlorenen Kompetenzen nicht wieder ‚zurückerobern‘ können. Die zuständigen Bundesländer wiederum „do not have the capability to substitute the role of the national ministry and only agree on vague formulations regarding implementation“ (Witte 2006, 524). Im Diskurs ist das Zurückdrängen des Politischen nach Maeße (2010, 256–257) durch drei Techniken erklärbar: Dabei ist erstens der Bezug auf an anderen Orten und von anderen Personen bereits getroffene Entscheidungen zu nennen. Zweitens, dass sich dann in Szene setzen könnende evaluierende bzw. beschreibende (diskursive) Subjekt, was selbst keine Forderungen stellt bzw. zu stellen braucht, und drittens der illegitime Ort, der den Kritiker*innen im Diskurs zugewiesen wird, die mit den geschilderten Allgemeinplätzen übereinstimmen, aber der Beschreibung bzw. Evaluation widersprechen.

Damit beschreiben die Autor*innen ganz ähnliche Entwicklungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Während einerseits die Umgehung der verfassungsrechtlich verbrieften Handlungsspielräume der Länderparlamente in Frage steht, wird andererseits konstatiert, dass diese politische Auseinandersetzung gar nicht zustande kam.

2.4.6 Relevanz für die Frage der Lehrer*innenbildungsreform

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich die Ansätze trotz des unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Zugangs bei der Erklärung und Beschreibung der Bologna-Reformen ergänzen: Während der Ansatz des Zwei-Ebenen-Spiels die politischen Rationale hinter der Verlagerung von Kompetenzen von Teilstaaten auf eine internationale Ebene treffend beschreibt, können neo-institutionalistische Ansätze die Dynamik und Verbreitung des einmal geformten Mythos erklären. Das Legitimitätsdefizit vor Ort lässt die Wahrscheinlichkeit steigen, ein Legitimitätsschaffendes, international kursierendes ‚*imagined model*‘ zu implementieren. Die Dynamik und Verbreitung genau dieses Modells ist jedoch selbst wiederum erklärungsbedürftig. In diese Lücke passt der diskursanalytische Ansatz, der vor allem aufzeigt, wie auch im Diskurs ein Zwei-Ebenen-Spiel konstruiert wird, indem eine Instanz eingeführt wird, die alle Entscheidungen bereits gefällt hat.

Die Ansätze bedürfen neben der Anpassung auf die spezifische Situation der Lehrer*innenbildung auch einer kritischen Reflexion: Das Zwei-Ebenen-Spiel unterscheidet sich in der Konzeption deutlich von dem Neo-Institutionalismus. Die Voraussetzungen der jeweiligen Theorieanwendung sind gänzlich verschieden: Während das Zwei-Ebenen-Spiel von getrennten Ebenen ausgeht und erst dadurch sein Erklärungspotenzial erhält, betont der Neo-Institutionalismus Kommunikationsnetzwerke, die gerade durch ihre vertikale und horizontale Durchdringung als wirkungsvoll angenommen werden. Diese Kommunikationsnetzwerke würden jedoch eher dem Governance-Ansatz (vgl. dazu die Teilkapitel 3.3 und Teilkapitel 3.4) entsprechen, der von einer Verflechtung der einzelnen Ebenen ausgeht (Knodt, Große Hüttmann 2006, 228).

Es bleibt daher unklar, wie einerseits das Zwei-Ebenen-Spiel und andererseits die gegenseitige Durchdringung der einzelnen Ebenen zusammengedacht werden. Diese Theoriekritik trifft unter umgekehrten Vorzeichen auch auf die Arbeit von Schriewer (2007) zu. Der Neo-Institutionalismus beschreibt in erster Linie Anpassungs- bzw. Diffusionsmechanismen international kursierender Mythen. Bei der Beschreibung der Sorbonne-Erklärung wird jedoch der Schwerpunkt auf die Etablierung des gemeinsamen Mythos gelegt. Hierbei wird implizit angenommen, dass die Hochschulminister*innen den Bologna-Mythos installiert hätten. Diese Annahme widerspricht jedoch den Grundannahmen dieser Theorie. Wären Akteure in der Lage, Mythen zu installieren, könnten sie auch Gegen-Mythen installieren. Der Mythos wäre dann nichts anderes als ein politisches Machtinstrument – präzise einsetzbar, um Reformen anzuregen oder abzustellen. Ein Mythos im neo-institutionalistischen Sinne lässt sich jedoch nicht kontrollieren (vgl. bspw. auch Martens, Wolf 2007), sondern ist gerade Ausdruck der Kontextabhängigkeit der Akteure. Die Entstehung eines Mythos oder ‚*imagined model*‘ ist nicht-intentional in dem Sinne, dass sich Akteure etwas Neues überlegen können. Vielmehr ist die Sorbonne- und Bologna-Erklärung selbst ein Produkt und Folge der Weltkultur, vor deren Hintergrund die nationalen europäischen Hochschulsysteme erst ihre Legitimität verlieren. Auch das wäre – aus neo-institutionalistischer Perspektive – der Grund, warum gerade ein anglo-amerikanisches Vorbild als Inspiration des ‚*imagined model*‘ diene. Bei der theoretisch sehr klar verorteten Arbeit von Maeße (2010) muss das Ergebnis hinterfragt werden. Denn im deutschen Bologna-Diskurs gab es durchaus fundamentale Bologna-Kritiker*innen, die – zumindest auf den ersten Blick – keine Randpositionen einnehmen mussten: Statt vieler sind hier vor allem Beiträge von Nida-Rümelin (30.11.2009, 16.04.2015) und Kühl (2012, 2015, 20.07.2016) zu nennen, die das Ergebnis der von Maeße (2010) herausgearbeiteten Diskursarchitektur in Frage stellen.

Die genannten Kritikpunkte sollen im Rahmen dieser Arbeit weitestgehend aufgegriffen und berücksichtigt werden. Darüber hinaus gibt es weitere Gründe, warum die oben genannten Konzepte für die Anwendung auf die Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung angepasst werden müssen: Dabei ist der wichtigste Punkt, dass die Lehrer*innenbildung in Deutschland traditionell ähnlich wie die Ausbildung von Ärzt*innen und Jurist*innen nach dem Studium mit einer Staatsprüfung abschließt. Mit diesem Argument eng verbunden ist die Tatsache, dass das Medizinstudium wie auch das Studium der Rechtswissenschaften bis heute nicht mit einem Bachelor bzw. Master abschließt. Weiterhin haben bis heute nicht alle Bundesländer in allen Lehramtstypen die neuen Abschlüsse eingeführt. Auch das ist ein grundlegender Unterschied zu den Magister- und Diplomstudiengängen, die im Großen und Ganzen nicht mehr existieren. Die Bundesländer haben also trotz eines international kursierenden Mythos diesen nicht umgesetzt. Damit ist die Unterscheidung zwischen *talk* und *action* (Brunsson 2006) nicht das Entscheidende, sondern die Unterscheidung zwischen *implementation talk* und *non-implementation talk* (vgl. auch die Ausführungen im Teilkapitel 1.3). Dazu werden die hier genannten Konzepte aufgegriffen und in dem folgenden Kapitel über ein Modell zur Beschreibung der politischen Dimension der Lehrer*innenbildungsreformen verbunden.

2.5 Forschungslücke

Die vier Gruppen an Literatur, die im Rahmen dieses Kapitels diskutiert werden, machen eines deutlich: Die Literaturfülle zur Bologna-Reform in der Lehrer*innenbildung ist beachtlich. Gerade mit der Analyse der Reformstände und den theoretischen Konzepten zur Einführung

der Bologna-Reformen wurden bereits wichtige Grundlagen für diese Arbeit gelegt, auf die in den folgenden Kapiteln aufgebaut wird.

Die Darstellung des vor allem in der Erziehungswissenschaft geführten Problem diskurses zur Bologna-Reform in der Lehrer*innenbildung wird zwar nicht direkt in der Konzeption dieser Arbeit angewandt, sie dient jedoch zur Einordnung des in Kapitel 5 und Kapitel 7 dargestellten Erwartungsraums bzw. für die Plenardebatten, wo auf zahlreiche Argumente aus dem erziehungswissenschaftlichen Problem diskurs Bezug genommen wird.

Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die im Rahmen dieser Arbeit zu behandelnde Fragestellung bisher noch nicht bzw. nur rudimentär aufgegriffen wurde. Die politische Dimension wurde – mit wenigen Einschränkungen – überzeugend für den Bologna-Prozess insgesamt beantwortet, nicht jedoch für die Lehrer*innenbildung. Um die Besonderheit der Lehrer*innenbildung zu betonen, kann die Fragestellung dieser Arbeit noch weiter präzisiert werden: Ähnlich wie bei Maeße (2010) geht es um die Beschreibung des ‚Wie‘ einer Implementation und zusätzlich um die Beschreibung des ‚Wie‘ bei der Nicht-Implementation. Um diesen Unterschied einbeziehen zu können, werden in dieser Arbeit nicht nur der Diskurs selbst zum Thema (vgl. Kapitel 5 und Kapitel 7), sondern auch die tatsächlichen Reformen zum Gegenstand der Analyse (vgl. Kapitel 6).

3 Theoretische Einbettung und daraus resultierende Hypothese

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit werden in diesem Kapitel vorgestellt. Es baut im Wesentlichen auf den im Teilkapitel 2.4 dargestellten Erklärungsansätzen auf und verknüpft diese miteinander. Ziel ist es, die Fragestellung dieser Arbeit, nach dem ‚Wie‘ der politischen Umsetzung bzw. Nicht-Umsetzung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung, theoretisch einzubetten. Damit wird ein Beitrag zur Erklärung der Implementierung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildungspolitik in Deutschland geleistet.

Den theoretischen Kern der Arbeit bildet der Neo-Institutionalismus (Teilkapitel 3.1) und dessen Erweiterung um diskursive Mechanismen (Schmidt 2008, 2011; Schmidt, Radaelli 2004; Schmidt, Vivien A. 2010a, 2010b), welche in Teilkapitel 3.4.2 eingeführt werden. Im Teilkapitel 3.2 im Rahmen eines Exkurses wird begründet, dass die Bologna-Reformen für die Lehrer*innenbildung einen Mythos darstellt. Als Analyserahmen dienen politikwissenschaftliche Mehrebenen-Modelle (Teilkapitel 3.3), welche um die Beschreibung von Governance-Mechanismen und deren Wirkungsweise (Teilkapitel 3.4) ergänzt werden. Mit diesem Theorieinput werden die vom Neo-Institutionalismus unterstellten Mechanismen zur Implementation von Mythen konkretisiert und auf den hier vorliegenden Fall der Lehrer*innenpolitik übertragen. Eine Konvergenzhypothese als Resultat des theoretischen Modells wird in Teilkapitel 3.5 aufgestellt. Denn mit dem im Folgenden dargestellten theoretischen Konstrukt wäre eine konvergente Entwicklung der Lehrer*innenbildung hin zu den Bologna-Strukturen zu erwarten. Abschließend wird der theoretische Ansatz der Arbeit kritisch reflektiert (Teilkapitel 3.6).

3.1 Akteur, Legitimität, Mythos und Institution

Kollektive Akteure, im Folgenden ‚Akteure‘ genannt, werden im Rahmen der Arbeit verstanden als Adressaten „[...] der kausalen und moralischen Zurechnung von Handlungen und Nicht-Handlungen sowie deren Folgen“ (Meier 2009, 77) und „Einheiten, an die von ihrer relevanten Umwelt plausibel Sets kognitiver und normativer Erwartungen adressiert werden können [...]“ (ebd., 80). Darüber hinaus verfügen sie „über zentralisierte, den Mitgliedern individuell nicht zur Verfügung stehende Handlungsressourcen“ (Schmidt 2010a, 16). Kurzgefasst: Akteure sind ressourcenseitig ausreichend ausgestattete Handelnde, deren Handlungen in gesellschaftlich konstruierten Erwartungsstrukturen stattfinden. Diese Akteure stehen im Mittelpunkt der Betrachtungen, was im Umkehrschluss bedeutet, dass Individuen und Nationalstaaten aufgrund der Fragestellung und der methodischen Ausrichtung keine relevante Bezugsgröße darstellen. Akteure oder genauer ‚Organisationen‘, auf welche die drei oben genannten Merkmale zutreffen, sind vielfältig. Verbände, Gewerkschaften oder Kammern gehören ebenso dazu, wie Ministerien, Regierungen und Fraktionen. Alle gehören gemeinsam zum Untersuchungsbereich dieser Arbeit. Auch Individuen und staatliche Einheiten wie Bundesländer werden genannt, dienen jedoch lediglich der eindeutigen Zuschreibung von Aussagen für bestimmte Organisationen (Individuen) bzw. dem Herstellen von Untersuchungsgruppen (Bundesländer). Letztere dienen der Zuordnung der untersuchten Institutionen (bspw. der Gesetze), um auf dieser Basis vergleichende Gegenüberstellungen vorzunehmen, wobei unter Institutionen „übergreifende und verfestigte gesellschaftliche Erwartungsstrukturen verstanden [...] werden“ (Krücken 2005, 5).

Die Eigenschaft von Akteuren, auch durch die von außen an sie herangetragenen Erwartungen bestimmt zu sein, ist der Ausgangspunkt der hier zugrunde gelegten Theorie des Neo-Institutionalismus. Organisationen sind demnach einem permanenten Druck ausgesetzt, ihre Legitimität unter Beweis zu stellen, was in modernen Gesellschaften in der Regel über rationales Handeln umgesetzt wird (Meyer, Rowan 1977, 340). Dieses äußert sich darin, dass Organisationen „gesellschaftlich legitimierte, rationalisierte Elemente“ (ebd., 352; für die deutsche Übersetzung vgl. Meyer, Rowan 2009, 43) implementieren, unabhängig davon, ob diese zweckdienlich im Sinne der Zielerreichung sind (auch March, Olsen 2006; Phillips, Malhotra 2008, 707). Sie sind damit „insofern rational, als sie gesellschaftliche Vorstellungen von Rationalität übernehmen und dadurch sichtbar symbolisieren, dass die für die Bearbeitung eines jeweiligen gesellschaftlichen Anliegens das optimale Mittel zum Zweck darstellen“ (Koch 2009, 114). Mit ‚Übernehmen‘ ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht gemeint, dass die handelnden Organisationen (Regierungen oder Ministerien) die eigenen Organisationsstrukturen anpassen, sondern Gesetze und Verordnungen für die Lehrer*innenbildung verändern. Diese Unterscheidung ist deshalb notwendig, weil im Neo-Institutionalismus in der Regel von einer Übernahme gesellschaftlich legitimerter, rationalisierter Elemente durch die Organisation selbst gesprochen wird (Hasse, Krücken 2005, Kapitel 3).

Das Theoriegebäude des Neo-Institutionalismus lässt drei mögliche Forschungsebenen zu – den internen Institutionalismus, den umweltbezogenen Institutionalismus sowie den gesellschaftstheoretischen Institutionalismus (vgl. zur Klassifizierung Türk 2004). Während bei ersterem organisationsinterne Entwicklungen im Mittelpunkt stehen, liegt der Fokus des umweltbezogenen Institutionalismus auf der Beziehung zwischen Organisationen und ihrer Umwelt. In seiner gesellschaftstheoretischen Ausprägung versucht er die Veränderungen der Umwelt zu erklären. Im Rahmen der Arbeit wird der umweltbezogene Institutionalismus in den Vordergrund gestellt, da die Interaktion zwischen Organisationen (Regierung der einzelnen Bundesländer) und veränderte Umweltbedingungen (durch die Bologna-Erklärung von 1999) in den Mittelpunkt gestellt wird. Dementsprechend wird das Handeln der Regierungen der 16 Bundesländer untersucht, die für die Einführung bzw. Nicht-Einführung der Bologna-Abschlüsse verantwortlich sind.

Die Regierungen stehen hinsichtlich ihrer Bildungspolitik unter dem ständigen Legitimitätsdruck, Reformen zur Verbesserung der Bildung in den einzelnen Bundesländern zu implementieren. Aus Perspektive des Neo-Institutionalismus ist jedoch nicht entscheidend, ob die Reformen tatsächlich Wirkung entfalten oder nicht, sondern lediglich, ob sie gesellschaftlich als wirkungsvoll interpretiert werden und somit rationalisiert sind. Dieser Nachweis wird in der Regel über Evaluationen geführt, die ihrerseits auch gesellschaftlichen Erwartungen unterliegen und – in diesem Sinne – ebenso rationalisiert sind. Denn Bildungsministerien schaffen sich die Bildungsforschung, die sie brauchen (Radtko 2009, 112).

Der Legitimitätsdruck entsteht durch Erwartungsstrukturen, in denen die Handlungen von Akteuren stattfinden. Das von diesen Erwartungen Erwartete sind sogenannte Mythen, die als „politisch legitimierende [...] und sinnhaft orientier[te] [...] Narrationen“ (Münkler 1997, 121) bzw. als „unterstellte Kausalzusammenhänge“ (Koch 2009, 113) gefasst werden können. Der Begriff Mythos wurde ursprünglich von Kulturanthropologen zur Bezeichnung von affektiv-unreflektierten Deutungssystemen sogenannter ‚primitiver Kulturen‘ verwendet (Hasse, Krücken 2005, 106–107). Jedoch bringt gerade die moderne Gesellschaft eine Vielzahl an Mythen hervor, um angesichts hoher Komplexität Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Aus diesem Grund findet sich der Begriff in zahlreichen Analysen der letzten zwei Jahrzehnte, die insbeson-

dere auf Entscheidungsprozesse in politischen Zusammenhängen und formalen Organisationen bezogen sind (ebd., 106–107). Durch eine Übernahme oder Implementation dieser Mythen lassen sich folglich die gesellschaftlichen Erwartungen bedienen.

Institution und Mythos verweisen jeweils aufeinander und bestärken sich wechselseitig. Konkret und bezogen auf die Bildungspolitik ist folgendes Szenario denkbar. Eine internationale Vergleichsstudie bringt ein ‚Gewinnerland‘ hervor. Das Bildungssystem oder zumindest einzelne Elemente daraus werden Teil eines Mythos; die Implementation dieser Elemente verspricht bessere Bildungsentwicklungen. Daraus ergeben sich Erwartungsstrukturen gerade für jene Länder, die eher zu den ‚Verliererländern‘ der besagten Studie gezählt werden. Die Implementation dieser Elemente durch einzelne Länder führt zu einer verschärften Erwartungsstruktur für die verbleibenden Länder ohne Reformabsicht. Je mehr Länder die rationalisierten Elemente in das eigene Bildungssystem übernehmen, desto höher wird der Erwartungsdruck für die Übrigen – etwa als „internationales Argument“ (vgl. bspw. Gonon 1998).

Dabei sind Mythen vor allem in den Bereichen erfolgreich, in denen es keinen klassischen Markt gibt (Payk 2009, 38) – wie bspw. im Erziehungs- und Bildungssystem⁸. Darüber hinaus sind Erziehungs- und Bildungsprozesse prinzipiell durch ein ‚Technologiedefizit‘ gekennzeichnet (Luhmann, Schorr 1979), was einer Mythenbildung zusätzlichen Schub verleiht. Unter Technologiedefizit wird dabei verstanden, dass sich Erziehungs- und Bildungsprozesse einer eindeutigen Steuerung entziehen. Gerade Bildungsministerien haben daher Schwierigkeiten, Beispiele rationaler Praktiken zu finden, deren Ergebnisse tatsächlich so wirken wie vorausgesagt (Weick 2009, 86). Mythen lassen sich insbesondere durch ihre Dysfunktionalität erkennen (Jakobi 2009, 174), durch deren Nachweis belegt werden kann, dass der Nutzen einer Reform nicht an erster Stelle steht.

Eine Organisation, die solche ‚zeremonielle Konformität‘ also die Inkorporation von Mythen vernachlässigt, riskiert, bei der Evaluation von Effizienz erfolglos zu sein (Meyer, Rowan 1977, 341). Der Einfluss institutioneller Umwelten auf Organisationen sieht demnach wie folgt aus (ebd., 348–349; für die deutsche Übersetzung Meyer, Rowan 2009, 39): „(a) [...] [Organisationen] inkorporieren Elemente, die mehr extern als in [interner] Hinsicht auf ihre Effizienz legitimiert sind; (b) sie verwenden externe oder zeremonielle Bewertungskriterien, um den Wert der strukturellen Elemente zu definieren; und (c) die Abhängigkeit von externen festgelegten Institutionen verringert Turbulenzen und erhält Stabilität aufrecht.“ Dies macht eine Prüfung auf Ineffizienz notwendig.

3.2 Exkurs: Bachelor und Master als Mythos für die Lehrer*innenbildung

Die Überlegungen zum Mythos lassen sich auch auf die Lehrer*innenbildungspolitik übertragen. Die deutsche Lehrer*innenbildung hatte um die Jahrtausendwende herum zwei Herausforderungen zu bewältigen. Erstens war das gesamte Bildungssystem in Deutschland durch den PISA-Schock unter hohem Erwartungsdruck (Knodel, Martens, Olano, Popp 2010). Denn die PISA-Studie als internationale Vergleichsuntersuchung wirkt politisch *per se* delegitimierend (Meyer, Rowan 1977, 359), weil sie in Abhängigkeit von dem Evaluationsdesign Defizite zum Vorschein bringt und bringen soll. Zweitens wurde 1999 die Bologna-Erklärung unterzeichnet, welche die Vereinheitlichung aller europäischen Studienabschlüsse zum Ziel hatte. Damit waren auch die Bundesländer bzgl. der von ihnen verantworteten Lehrer*innenbildung unter

8 Die etablierten ‚Quasi-Märkte‘ vor allem im Hochschulsystem sind nicht vor Mythen gefeit, da diese Märkte mit symbolischem Kapital (Publikationen, Preisträger oder Drittmittel) operieren, welches selbst wieder an rationalisierte Elemente geknüpft ist. Für eine ausführliche Analyse siehe Münch (2011).

Zugzwang. Ähnlich verhielt es sich auch im Zuge der Reform der Magister- und Diplomstudiengänge, die letztlich von allen Bundesländern reformiert wurden (Mahner 2012; Winter 2011).

Aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus produzieren sowohl PISA als auch die Bologna-Erklärung ein Legitimitätsdefizit bzw. Erwartungsstrukturen zu Lasten der Regierungen der einzelnen Bundesländer, welche allein Reformen in der Bildungs- bzw. Lehrer*innenbildungspolitik implementieren können. Allerdings werden die Reformen jenseits einer bewiesenen Effizienz durchgesetzt, da sie Verantwortlichkeit signalisieren und Vorwürfe der Nachlässigkeit abgewehrt werden können (Meyer, Rowan 1977, 344).

Vielfach werden Ergebnisse aus dem PISA-Kontext auch in der Lehrerbildungsdebatte vorgebracht. Die Problemlagen des deutschen Schulsystems sollen dabei im Rahmen der Lehrerbildung bearbeitet werden. Dies ist einerseits wünschenswert, jedoch gibt es andererseits gelegentlich allzu hohe Erwartungen an die Lehrerbildung, und zwar dann, wenn die Erwartung geweckt wird, dass Probleme des Schulsystems mittels einer veränderten Lehrerbildung zu beheben seien. (Keuffer 2008, 4)

Reformen können von den Regierungen der Bundesländer genutzt werden, um sich als legitim Handelnde darzustellen, die etwas zum vermeintlich Besseren bewegen. Die Einführung der Bologna-Reform als Studienstrukturreform kann dementsprechend einerseits selbst als Ausdruck einer modernen, europäischen Lehrer*innenbildung inszeniert werden und andererseits dazu genutzt werden, um Studieninhalte zu reformieren. So gesehen kann der Bologna-Prozess selbst als Mythos und darüber hinaus als ein *window of opportunity* zur Implementation weiterer Mythen theoretisch gefasst werden (vgl. für eine ausführliche Argumentation zur Mythenhaftigkeit von Bologna Schriewer 2007).

Es wird der Versuch unternommen, eine Ineffizienz der Bologna-Strukturen für die Lehrer*innenbildung der Bundesländer nachzuweisen und die Bologna-Strukturen damit als Mythos zu identifizieren. Dabei ist einleitend zu berücksichtigen, dass gerade die Lehrer*innenbildung durch ihren historischen Kontext geformt und an diesen gebunden ist (Enders 2006a, 39). Dementsprechend gibt es „[...] a lot of confusion about how teacher training can be adequately adapted to this structure given the tensions between academic and professional demands upon teachers and the requirements coming from the state as employer“ (ebd., 40). Vor allem drei Merkmale werden betont:

Dazu gehört einmal das Studium mehrerer [...] (Unterrichts-)Fächer und zusätzlicher erziehungswissenschaftlicher Anteile an Universitäten; diese Struktur lässt sich nur schwer in die ‚Haupt-‘ oder ‚Kernfach‘-Struktur der [...] [Bachelor]-Studiengänge überführen. Zum zweiten ist die entwickelte Struktur einer zweiphasigen Ausbildung, also eines universitären Studiums und einer sich anschließenden, seminaristisch begleiteten Phase der Praxis-Einübung [...] nicht einfach übertragbar in die Konstruktion universitär gestufter, berufsqualifizierender Abschlüsse. Zum letzten ist die Durchführung staatlich beaufsichtigter Abschlussprüfungen, wie sie bisher die Lehrerausbildung prägen, nicht kompatibel mit der Durchführung von Prüfungen im Bachelor-/Master-Studiensystem als akademischer Prüfungen, die in den Studienverlauf integriert werden. (Arnold, Reh 2005, 147)

Im Folgenden werden diese Passungsprobleme zwischen den Bologna-Strukturen und der deutschen Lehrer*innenbildung diskutiert und um die Problematik der Gehaltsstufenzuweisung sowie der Regionalität der Lehrer*innenbildung ergänzt.

Das Studium von in der Regel zwei Unterrichtsfächern, flankiert durch ein pädagogisches bzw. bildungswissenschaftliches Begleitstudium, ist in einem dreijährigen Studium nicht ohne Weiteres gestaltbar, da die einzelnen Anteile so gering sind, dass weder ein Studienabschluss in den Fächern noch in den Begleitstudien gegeben werden kann, ohne die Grundfesten der Idee eines

wissenschaftlichen Studiums bzw. Abschlusses aufzugeben. Damit stellt die Implementation der Bologna-Reformen für die deutsche Lehrer*innenbildung eine besondere Herausforderung dar (vgl. Enders 2006a, 41). Die einzelnen Anteile wären dem Umfang nach eher Zertifikatsstudiengänge. Daher waren in den ersten Modellstudiengängen bspw. an der Universität Bielefeld und Bochum (Bergheim, Kneuper 2005) vor allem Modelle präsent, die eine Ausbildung beider Fächer in einem Bachelor und das pädagogische Studium im Master vorsahen. Damit würde jedoch ein Grundmerkmal des professionsorientierten Lehramtsstudiums entfallen, in dem die Verknüpfung pädagogischer mit fachlichen Studien von Beginn an erfolgen soll. Zusammengefasst kann das Argument folgendermaßen formuliert werden: „Wird eine grundständige Berufsausbildung reklamiert, ein einheitliches Berufsbild gefordert – wie beispielsweise bei Lehrern, Ärzten, Mediziner*innen, in Teilen auch bei den Ingenieuren – so erscheint eine Stufung künstlich“ (Wex 2005, 307).

Die Bologna-Strukturen unterteilen die universitäre Ausbildung in einen berufsqualifizierenden Bachelor-Studium und ein darauf aufbauendes Master-Studium. Studierende mit dem Ziel ‚Lehramt‘ sind jedoch weder nach dem Bachelor, noch nach dem Master berufsqualifiziert. Vielmehr müssen sie im Anschluss noch einen Vorbereitungsdienst als Beamt*innen auf Widerruf durchlaufen, um im Anschluss eine (weitere) Staatsprüfung absolvieren zu können und endgültig in den Schuldienst übernommen werden zu können. Auch dieses Phänomen ist Indiz für ein Passungsproblem der Bologna-Reform mit der deutschen Lehrer*innenbildung.

In den neuen Bologna-Strukturen sind die Abschlussprüfungen – ähnlich wie beim Magister und Diplom – Universitätsprüfungen. Die Lehramtsstudiengänge allerdings sind Staatsprüfungen, in denen das jeweilige Land die Prüfer*innen der Universitäten einsetzt. Für die Prüfungen müssen die Prüfer*innen in einem Verwaltungsakt ernannt werden. Die Zeugnisse sind entsprechend von der jeweiligen Außenstelle des Kultusministeriums ausgestellt, welches auch rechtlich für Fehler im Prozess verantwortlich ist. Darüber hinaus wird durch den Abschluss einer ersten staatlichen Prüfung der Rechtsanspruch erworben, einen Platz im Vorbereitungsdienst zu erhalten. Die Ersetzung der staatlichen durch universitäre Prüfungen würde dieses Recht zunächst in Frage stellen. Zwar lösen Anerkennungsregeln dieses Problem formal. Allein deren Existenz ist jedoch Indiz für die Dysfunktionalität der Reform. Denn Anerkennungsmechanismen kitten in der Regel Passungsprobleme.

Die Lehrer*innenbildung ist darüber hinaus ein hochdifferenziertes System mit einer engen Anbindung an den Öffentlichen Dienst (Terhart 2007, 45). In den einzelnen Bundesländern gibt es für die unterschiedlichen Lehramtstypen jeweils eigene Ausbildungsgänge – dabei sind nicht alle Lehrämter in allen Bundesländern vertreten. „Gegenwärtig existieren 42 verschiedene Lehramtsbezeichnungen in den Bundesländern [...]“ (Terhart 2000, 57), die durch die Kultusministerkonferenz in sechs Lehramtstypen gruppiert werden. Diese Lehrämter gehen in den meisten Bundesländern mit zwei unterschiedlichen Statuskategorien (gehobener Dienst vs. höherer Dienst) und insofern mit zwei bis drei unterschiedlichen Gehalts- bzw. Besoldungsstufen einher (11 TV-L bis 13 TV-L bzw. A 11 bis A 13, ggf. A 14). Die Einstufungen leiten sich historisch aus der unterschiedlichen Dauer der Lehramtsstudiengänge ab (vgl. Oelkers 2009, 17). Die Lehrer*innenbildung knüpft demnach an ein hochdifferenziertes Status- und Gehalts- bzw. Besoldungssystem an. Die unterschiedliche Studiendauer lässt sich mit den Bologna-Strukturen nur unzureichend abbilden, da bspw. ein Master erst nach der Absolvierung von 300 Leistungspunkten (LP) vergeben werden kann (KMK 10.10.2003, 3).

Die Idee einer europäischen Dimension in der Lehrer*innenbildung oder gar einer europäischen Lehrer*innenbildung gab es schon vor Bologna (Lehmann 1981; Sander 1993), hat aber mit den beginnenden Bologna-Reformen wieder an Präsenz gewonnen (Gehrmann, Helmchen, Krüger-Potratz, Ragutt 2015; Motschmann 2001; Oelkers 2008). Wenngleich diese Diskussion mehr

meint als eine reine Kompatibilität der Studiengänge wie bei Bologna beabsichtigt, ist Bologna seit der Etablierung stets Teil der Diskussion (vgl. Uzerli 2004, 15), was auch kritisiert wird (vgl. Helmchen 2015). Tatsächlich ist die Lehrer*innenbildung in Deutschland jedoch bundeslandspezifisch ausgerichtet. Lehramtsanwärter*innen werden an den lehrer*innenbildenden Hochschulen des entsprechenden Bundeslands für das im Bundesland vorhandene Schulsystem ausgebildet. Nach Angaben der Kultusministerkonferenz wechseln zwar jährlich zwischen 6.000 und 9.000 Lehrer*innen nach dem Vorbereitungsdienst in ein anderes Bundesland; aber in etwa 700 Fällen allein im Schuljahr 2011/2012 verhinderten formale Hürden einen Wechsel (Heitkamp 2013, 7). Auch der geringe Prozentsatz von Lehramtsstudent*innen mit ERASMUS⁹-Stipendium ist auffällig – die Zahl ist gering und fallend zwischen den Jahren 1995/1996 mit 3,6 % und 2003/2004 mit 3,2 % (Enders 2006a, 42):

Graduate mobility in teacher training is likely to be small as the Länder requirements for their future teachers are rather specific to Germany and, in some regards, even to the curricula of their own Land. International mobility is not discussed so far (except perhaps for language teachers). (Enders 2006b, 78)

Die Zahl der in Deutschland arbeitenden Lehrer*innen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft ist ebenfalls gering: In Deutschland waren im Jahr 2005 3,1 % der Lehrer*innen aus den damaligen 25 Mitgliedsstaaten der EU und 2,0 % aus Drittstaaten (GHK 2006, 97). Dieses Bild hat sich auch im Anschluss nicht stark verändert (London Economics 2008, 46).

Einige der vorrangigen Ziele der Reform – wie die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und die Vergleichbarkeit der Studienleistungen – stehen bei dem mehr auf nationale [bzw. bundeslandspezifische, der Verf.] Schulausbildung ausgerichteten System ersichtlich nicht im Vordergrund. (Wex 2007, 1)

Insgesamt lassen sich die Bologna-Abschlüsse damit als nicht-funktional für die deutsche Lehrer*innenbildung einordnen und können als Mythos eingestuft werden. In den folgenden Kapiteln wird der Weg des Mythos in die Lehrer*innenbildungsstrukturen aufgezeigt.

3.3 Mehrebenenkonzepte

Im Neo-Institutionalismus werden implizit immer mindestens zwei Ebenen eingebunden – eine Ebene, auf der ein Mythos kursiert, und eine Ebene, auf welcher der Mythos zu Veränderungen führt bzw. implementiert wird. Demgegenüber verfolgt jedoch die Politikwissenschaft einen weit strengeren Ebenenbegriff bzw. den Begriff des ‚Mehrebenensystems‘. Diese Ebenen „[...] entstehen durch Aufteilung von Macht oder Kompetenzen auf territorial abgegrenzte Organisationen [...]“ (Benz 2006, 96).

Diese Ebenen sind jedoch nicht strikt voneinander zu trennen, sondern werden im Rahmen einer aus den Forschungsarbeiten zur EU entstandenen *multi-level governance* folgendermaßen verstanden: Governance bezeichnet eine moderne und auf breite Mitwirkung angelegte Politik im Gegensatz zu einem hierarchischen ‚Regierungshandeln‘ (vgl. Knodt, Große Hüttmann 2006, 223). Oftmals wird auch das Gegensatzpaar Regierung (für eine staatszentrierte Perspektive) und Regieren (für die Governance-Perspektive) herangezogen – dieser Gegensatz ist jedoch leicht irreführend, da auch eine Regierung regiert. Eindeutiger für das zuletzt genannte Konzept ist das deutsche Synonym ‚Steuerung‘ bzw. ‚steuern‘, das zudem auch etymologisch treffsicherer ist (vgl. ebd., 223).

Demgemäß beinhaltet das Konzept der *multi-level governance* eine Abkehr von einer staatszentrierten Perspektive hin zu einem Konzept des „politischen Interaktionsraums“ (Knodt, Stoiber 2007,

9 ERASMUS steht für *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*.

90). Die einzelnen Ebenen sind geprägt von einer gegenseitigen Abhängigkeit und wechselseitiger Durchdringung (vgl. Knodt, Große Hüttmann 2006, 225). „Der Begriff berücksichtigt zudem, dass neben den Beziehungen zwischen Regierungen auf unterschiedlichen Ebenen auch ‚horizontale‘ Beziehungen von Akteuren innerhalb der Ebenen die Politik beeinflussen“ (Benz 2009, 15).

Diese Überlegungen können auch auf den Bologna-Prozess übertragen werden, da dieser über die Mitgliedschaft der Europäischen Kommission eng an die Union angebunden ist und auch innerhalb der EU Politikbereiche existieren, in denen die Kompetenzen der Union stark begrenzt sind (vgl. Heinelt, Knodt 2008). Dementsprechend lassen sich die Überlegungen zum Mehrebenensystem auch auf den Bologna-Prozess übertragen. Speziell für bildungswissenschaftliche Analysen hat sich die Forschungsrichtung ‚*educational governance*‘ durchgesetzt, welche die Anwendung des politikwissenschaftlichen Governance-Ansatzes auf bildungspolitische Fragestellungen beschreibt. Zusammengefasst ist es

[...] ein Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung, der das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht. (Maag Merki, Altrichter 2015, 396)

Der explizite Bezug zu Mehrebenensystemen ist der Internationalisierung der Bildungspolitik geschuldet, die es – wie bereits zuvor beschrieben – nötig macht zumindest zwei Ebenen zu unterscheiden. Auch die Analyse des Bologna-Prozesses allgemein und speziell bezogen auf die Lehrer*innenbildung macht die Unterscheidung mehrerer Ebenen politischen Handelns notwendig: Erstens eine europäische Ebene, auf der die Bologna-Erklärung unterschrieben wurde; zweitens eine nationale Ebene, auf der Standards für die flächendeckende Umsetzung abgestimmt werden, konkret durch die Kultusministerkonferenz, die in erster Linie Abstimmungsprozesse institutionalisiert und Anerkennungsfragen klärt. Die Erklärungen der Kultusministerkonferenz sind zwar nicht bindend, haben aber quasi-bindenden Charakter, da Abweichungen mitunter in eine Nicht-Kompatibilität münden und negative Konsequenzen nach sich ziehen (Maeße 2010, 211; Massing 2003, 35). Drittens und letztens eine föderale Ebene, auf der die Bildungsreformen in Verordnungen und/oder Gesetzen umgesetzt werden, denn Bildungspolitik ist im Kern Ländersache (vgl. Hepp 2006, 244; vgl. Wolf 2008, 21).

Obschon über mehrere Ebenen einerseits und vielfältige Akteure andererseits beeinflusst, wird die Entscheidung über Bildungsreformen in den Parlamenten bzw. Ministerien der Länder getroffen – je nachdem, ob diese in Form von eigenen Lehrer*innenbildungsgesetzen oder lediglich in Form von Verordnungen, die aus Hochschul- und Schulgesetzen abgeleitet werden, geregelt wird (vgl. auch Tabelle 3). Denn die Lehrer*innenbildung fällt – abgesehen von einzelnen nicht-bindenden Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz – in die Gestaltungsaufgabe der Länder (vgl. Fischer 2010, 709; vgl. auch Fuchs, Reuter 2000, 39). Denn *governance without government* ist innerhalb eines Staates immer noch die Ausnahme. So betrachtet kann es – je nach Politikfeld – auch zu einer Überlagerung von Phänomenen kommen, die aus einer Perspektive der *multi-level governance* erwartbar wären, etwa die breite Beteiligung von Akteuren, mit solchen, die aus einer eher staatszentrierten Perspektive folgen, nämlich „Zwei-Ebenen-Spiele“ (Putnam 1988; Zangl 1995). Voraussetzung für diese Spiele ist, dass sich Regierungen auf einer nationalen und einer internationalen Ebene bewegen – diese Ebenen werden dann strategisch gegeneinander ausgespielt. Martens, Wolf (2007) haben diese Theorie auf den Bologna-Prozess angewandt (vgl. auch Teilkapitel 2.4).

Tab. 3: Ebenen im Rahmen der vorgelegten Analyse

Ebene	Politisch relevante Akteure	Relevanz im Rahmen der Arbeit
Europa	Bildungsminister europäischer Staaten	Bologna-Erklärung
	Bildungsministerium	
Deutschland	Kultusministerkonferenz	Beschlüsse zur deutschlandweiten Anerkennung der reformierten Lehrer*innenbildung
Bundesländer	Ministerien für Kultus/Wissenschaft	Verordnungen zur Implementation der Reformen
	Landesparlamente	Gesetze zur Implementation der Reformen

Dabei ist festzuhalten, dass dieses Machtgefüge ständig austariert wird: „Die Kulturhoheit der Länder und ihre bildungspolitische Zuständigkeit ist nicht nur eine Frage innerstaatlicher Kompetenzverteilungen. Zentripetale [bzw. vom Entscheidungszentrum wegführende] Tendenzen gehen auch vom europäischen Integrationsprozess aus“ (Hepp 2006, 260). Auch das macht den Fokus auf den oben beschriebenen Interaktionsraum, der im Rahmen der Arbeit und im Anschluss an die neo-institutionalistischen Ansätze als Erwartungsraum gedeutet wird, so wichtig, denn das Aushandeln von Kompetenzen findet gerade in solchen Räumen statt.

Weiterhin ist an dieser Stelle eine Ergänzung notwendig: Die zuvor genannte Definition, nach der „Mehrebenensysteme [...] durch Aufteilung von Macht oder Kompetenzen auf territorial abgegrenzte Organisationen [...]“ (Benz 2006, 96) entstehen, muss für die vorliegende Arbeit gelockert werden. Ebenen beziehen sich demnach auch auf territorial entgrenzte (bzw. globale) Organisationen, die keine formale Macht oder Kompetenzen zugeteilt bekommen haben, wie es bspw. auch im Konzept ‚*global governance*‘ vertreten wird (Blum, Schubert 2011, 91–92). Auf die Bildungspolitik bezogen handelt es sich „[...] insbesondere [um] transnationale Agenturen und Vereinigungen [...], die zu einer zunehmenden Verquickung von nationale Grenzen überschreitenden Steuerungsansprüchen im Zusammenhang mit Schulreformen führen“ (Gonon 2011, 21). Prägnante Beispiele sind etwa die für die PISA-Studie verantwortliche Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur auf globaler Ebene und bspw. die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft oder die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände auf nationaler Ebene.

3.4 Governance-Mechanismen

In der Governance-Literatur gibt es zwei unterschiedliche Diskussionsstränge über Governance-Mechanismen. Einerseits eine Diskussion über solche, mit denen verschiedene Regierungsebenen koordiniert werden und andererseits über Instrumente, die gesellschaftliches Verhalten beeinflussen. „Die Governance-Forschung hat unterschiedliche Typologien für Formen und Mechanismen der Koordination in komplexen Organisationszusammenhängen entwickelt. Üblicherweise wird zwischen Hierarchie, Netzwerk, Verhandlung und Wettbewerb unterschieden“ (Benz 2009, 83). Für Steuerungsinstrumente wird in der Regel die Typologie von Braun und Giraud (2014, 182–188) verwendet, welche regulative Politik als direkte und Finanzierung, Strukturierung und Überzeugung als indirekte Instrumente versteht.

Diese Trennung zwischen Governance-Mechanismen zur gesellschaftlichen Verhaltensänderung und solche zur Koordination politischer Ebenen erscheint aus mehreren Gründen problematisch. Werden die Grundprinzipien des Ansatzes ‚*multi-level-governance*‘ ernstgenommen, so

sind gesellschaftliche Akteure am Gesetzgebungsprozess beteiligt. Zudem können Techniken zur Beeinflussung der Gesellschaft auch herangezogen werden, um das Denken von Politiker*innen auf anderen Ebenen zu beeinflussen. Drittens können Modelle zur Organisation politischer Problemlösungsmechanismen auch eingesetzt werden, um gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten. So können bspw. Quasi-Märkte etabliert werden und Policy-Netzwerke entstehen.

Es ist deshalb wichtig, die Unterscheidungen zwischen diesen beiden Governance-Mechanismen aufzulösen, weil Bologna-Beschlüsse und auch solche der Kultusministerkonferenz nicht bindend sind. Vielmehr sind es Absichtserklärungen und sind damit eher dem Bereich der indirekten Steuerung zuzuordnen, obwohl sie sich auf die Förderalstaaten und nicht auf gesellschaftliche Akteure beziehen. Des Weiteren ist noch zu berücksichtigen, dass im Rahmen dieser Arbeit Akteure außerhalb des politischen Systems wie etwa Verbände und Kammern so modelliert werden, dass sie mit Steuerungsinstrumenten den Erwartungsraum und damit die Politikgestaltung beeinflussen können. Aus diesen Gründen wird ein Modell vorgeschlagen, das steuernde Governance-Mechanismen in bindende und nicht-bindende Regulierung unterteilt. Damit lehnt es sich an die politikwissenschaftlichen Konzepte von ‚*hard governance*‘ und ‚*soft governance*‘ (Branden, Boogers, Tops 2006; Feldbauer 2008; Lawn 2006; Maggetti 2015; Pochet, Natali o.J.; Slominski 2008) an. Während *hard governance* im Rahmen der Arbeit die klassische Steuerung von Politik über Gesetze und Verordnungen meint, steht *soft governance* für Absichtserklärungen, Vereinbarungen und andere Papiere ohne Rechtswirkung von oder zwischen Regierungen. Letztere sind gekennzeichnet durch ihre geringen Entscheidungskosten (Benz 2009, 88), nämlich die Kosten der „Vorbereitung, Konsensbildung und Durchführung von Entscheidungen“ (Schmidt, Manfred G. 2010, 218). Eine detaillierte Betrachtung folgt in dem Abschnitt 3.4.1.

Daneben wird eine Form von Steuerung genutzt, die als ‚Diskurs‘ bezeichnet wird. Damit sind Äußerungen gemeint, die auch von Akteuren außerhalb der Politik mit dem Ziel getroffen werden, *soft governance* wie *hard governance* zu beeinflussen bzw. zu rechtfertigen. Auf diese Weise unterscheidet sich das hier vorgelegte Modell von Konzeptionen, die unter *soft governance* sowohl nicht-bindende Entscheidungen zwischen Regierungen als auch bspw. Dokumente oder Politikinstrumente der OECD subsumieren (Moos 2009). Letzteres würde hier unter Diskurs fallen, da die OECD kein politisches Mandat hat (vgl. Abbildung 2; Teilkapitel 3.4.2).

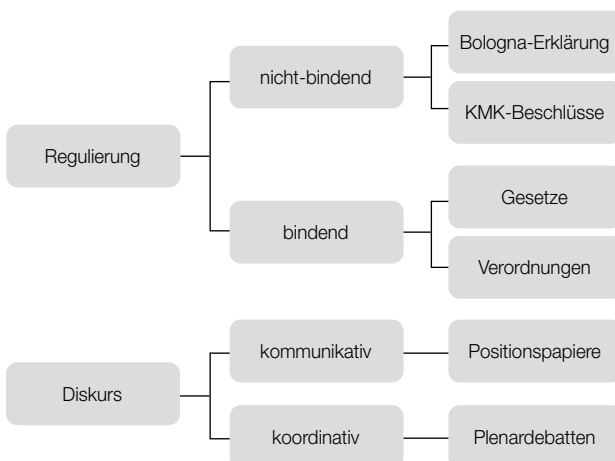


Abb. 2: Governance-Mechanismen

3.4.1 Hard und Soft Governance

Hard governance bezeichnet Gesetze und Verordnungen, also Rechtsnormen mit unmittelbarer Rechtswirkung. Für die vorliegende Arbeit werden konkret die Lehrer*innenbildungsverordnungen und Lehrer*innenbildungsgesetze der einzelnen Bundesländer herangezogen.

Unter *soft governance* hingegen werden in dieser Arbeit politische Erklärungen, Vereinbarungen und Absichtserklärungen verstanden, die typischerweise in Mehrebenensystemen ausgehandelt werden. Exemplarisch wären die Verhandlungen der Kultusminister*innen in der Kultusministerkonferenz oder die der europäischen Hochschulminister*innen im Rahmen der Bologna-Erklärung zu nennen. Im Rahmen einer Systematisierung hat Benz diese Form von multilateralen Verhandlungen in eine Vier-Felder-Tabelle konzeptualisiert (vgl. Tabelle 4). Die Charakteristika ‚Mehrheitsentscheidung‘ und ‚einstimmige Entscheidung‘ werden dazu mit den Charakteristika einer Verhandlung gekreuzt, die prinzipiell ‚freiwillig‘ oder ‚zwangsläufig‘ stattfindet. Dementsprechend werden vier mögliche Verhandlungssysteme unterschieden. *Soft governance* im hier verstandenen Sinne ist in dieser Matrix durch das obere linke Feld gekennzeichnet. Verhandlungen sind sowohl freiwillig als auch nur per Mehrheit möglich. Da für die beteiligten Akteure eine Exit-Option besteht und die Entscheidungen von der Mehrheit getroffen werden, sind die Entscheidungen selbst einfach herbeizuführen. Auch blockieren freiwillige Verhandlungen keine Entscheidung im Falle einer nicht zustande kommenden Einigung aller Verhandlungsparteien (ebd., 124). Im besonderen Fall der *soft governance* ist darüber hinaus die rechtliche Unverbindlichkeit ein weiterer Faktor für schnell und einfach erzielbare Einigungen. Dabei lässt sich die im Rahmen der Arbeit behandelte horizontale Kooperation der Landesregierungen in Form der Kultusministerkonferenz ebenso dieser Kategorie zuordnen, wie die Koordinierung der Europapolitik im Rahmen der Bologna-Erklärung (ebd., 124). Beide schränken die Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Regierungen nicht ein.

Tab. 4: Systeme multilateraler Verhandlungen

	Freiwillige Verhandlungen	Zwangsverhandlungen
Mehrheitsentscheidung	Exit-Option, keine individuelle Vetomacht	Keine Exit-Option, keine individuelle Vetomacht
Einstimmige Entscheidung	Exit-Option, individuelle Vetomacht	Keine Exit-Option, individuelle Vetomacht

Quelle: Benz 2009, 88

Trotz der Möglichkeit einer individuellen Exit-Option im Rahmen der Entscheidungsfindung ist ein tatsächlicher Exit einer Verhandlungspartei nicht die Regel. Denn nur durch eine gemeinsame Entscheidung kann das Risiko vermieden werden, „dass einzelne Akteure durch unkoordinierte Politik sich wechselseitig schädigen“ (Benz 2009, 124). Bei einem Scheitern von Verhandlungen bleiben Dezentralisierungsprobleme ungelöst (ebd., 119).

Auch in der Umsetzung der Entscheidungen entfalten ‚nicht-bindende freiwillige Mehrheitsentscheidungen‘ eine große Wirkung. *Soft governance* führt zu harten Konsequenzen (Branden, Boogers, Tops 2006). Die Gründe dafür gehen weit über funktionalistische Überlegungen hinaus. Die in Aussicht stehende Isolation bei einer Nichtübernahme erscheint irrational, wenn-

gleich eine Übernahme der auf höherer Ebene getroffenen Übereinstimmungen Reformwillen sowie nationale bzw. internationale Kompatibilität verspricht – unabhängig von der tatsächlichen Wirkung. Damit fügen sich diese Überlegungen in das bereits dargelegte theoretische Konzept, angelehnt an den Neo-Institutionalismus, nahtlos ein.

Dem entspricht auch das Vorgehen bei der von der EU eingeführten ‚Methode der Offenen Koordinierung‘ als eine neue weiche Governance-Form. Deren Abfolge wird folgendermaßen beschrieben (Schäfer 2006, 82): (1) Zunächst werden nicht-bindende gemeinsame Ziele definiert, (2) die Implementierung ist ausschließlich national bzw. föderal, (3) Monitoring und das Berichtswesen werden durch ein Sekretariat durchgeführt, das auch Kontakte mit den Partnern aufnimmt, (4) multilaterale Diskussionen erzeugen einen Gruppenzwang, (5) länderspezifische Empfehlungen werden definiert und (6) die Resultate werden öffentlich zugänglich präsentiert, was einen öffentlichen Druck zur Folge haben kann.

Zusammengefasst handelt es sich bei dem Verhandlungsergebnis um eine freiwillige Selbstverpflichtung; die Bologna-Erklärung ist dafür, obschon ihrer Unabhängigkeit von der EU, ein Beispiel. Weniger der ‚Gruppenzwang‘ als das öffentliche Benchmarking mit Ranglisten erzeugen genau jene Umwelt, in der eine Nicht-Übernahme für einzelne Staaten bzw. Bundesländer irrational erscheint. Eine Platzierung abseits des Spielfeldes führt i. d. R. zu Nachfragen bzw. Kritik, denn in öffentlichen Diskussionen werden die methodologischen, methodischen und theoretischen Prämissen solcher Rankings, Vergleiche und Benchmarks nicht verhandelt (Münch 31.08.2012). Ebenso wenig wird diskutiert, dass ein Ranking immer einen ersten und einen letzten Platz haben muss – unabhängig von den noch so positiven absoluten Entwicklungen – schließlich zählt lediglich die Platzierung.

Tab. 5: Akteure und deren Regulierungsmöglichkeiten

Ebene	Politisch relevante Akteure	Governance-Mechanismus
Europa	Bildungsminister europäischer Staaten	nicht-bindende Entscheidungen
Deutschland	Bildungsministerium	
	Kultusministerkonferenz	
Bundesländer	Ministerien für Kultus/Wissenschaft	bindende Entscheidungen
	Landesparlamente	

3.4.2 Diskursive Instrumente

Daneben gibt es diskursive Instrumente, die prinzipiell auch Akteuren außerhalb des politischen Systems zugänglich sind. Dabei geht es einerseits um Aussagen oder veröffentlichte Papiere politischer Akteure, die nicht verbindlich sind sowie Papiere von Akteuren außerhalb des politischen Systems, die versuchen, *hard governance* und *soft governance* über öffentliche Diskurse zu beeinflussen. In der vorliegenden Arbeit sind dies Plenardebatten einerseits und Positionspapiere andererseits. Um verschiedene und für die Arbeit relevante Diskursformen zu trennen, muss zunächst der Diskursbegriff bestimmt werden.

Von den unzähligen Definitionen für Diskurs sind die Definitionen von Foucault und Habermas am prominentesten (vgl. Großkopf 2013). Für die Operationalisierung der diskursiven Mechanismen dagegen bietet sich im Rahmen der Arbeit ein Import der Mechanismen aus dem ‚Diskursiven Institutionalismus‘ (Hardy, Phillips 2004; Phillips, Lawrence, Hardy 2004;

Phillips, Malhotra 2008; Phillips, Oswick 2012; Phillips, Sewell, Jaynes 2007) bzw. seiner politikwissenschaftlichen Rezeption (vgl. Schmidt 2008, 2011, 2010a, 2010b) an, der seinerseits eine Weiterentwicklung des Neo-Institutionalismus ist (Schmidt 2008, 303). Mit Weiterentwicklung ist gemeint, dass mit den diskursiven Elementen im Neo-Institutionalismus erst die Veränderung von Institutionen erklärt werden kann. Dabei wird Diskurs pragmatisch und in Bezug auf die einleitend beschriebene Theoriegrundlage der Arbeit definiert

[...] as an interactive process [...] [that] enables agents to change institutions, because the deliberative nature of discourse allows them to conceive of and talk about institutions as objects at a distance, and to dissociate themselves from them even as they continue to use them. (Schmidt 2008, 316)

Im Diskursiven Institutionalismus wird zwischen einem koordinativen und einem kommunikativen Diskurs unterschieden (Schmidt 2011, 117–119). Ersterer beschreibt einen Diskurs unter Eliten, der unmittelbar die Gesetzgebung beeinflusst. Dahingegen meint das Adjektiv kommunikativ den Diskurs zwischen – im weitesten Sinne – politischen Organisationen und der Öffentlichkeit (Schmidt 2008, 303).

The success of a program does not just depend on the presence of cognitive ideas capable of satisfying policy makers that a given program will provide robust solutions. It also depends on the presence of complementary normative ideas capable of satisfying policy makers and citizens alike that those solutions also serve the underlying values of the polity. (Schmidt 2008, 308)

Für die Arbeit wird der koordinative Diskurs, also der Diskurs unter Eliten, anhand der Plenardebatten erfasst. Dies ist eine pragmatische Entscheidung, da Diskussionen in Ausschüssen und ‚Hinterzimmern‘ in der Regel nicht beobachtbar sind. Dennoch handelt es sich um eine (beobachtbare) Kommunikation unter Akteuren, die in den Konstruktionsprozess von Politik involviert sind (vgl. Schmidt 2011, 117). Plenardebatten können Aufschluss über Gründe politischer Entscheidungen liefern. Denn es

[...] wird der Eindruck erweckt, als debattierten die Parlamentarier über die zur Lösung anstehenden Probleme, z.B. einen Gesetzentwurf. Nach Austausch aller relevanten Argumente – möglicherweise in mehreren Lesungen – erfolgt schließlich üblicherweise eine Abstimmung, in der jeder Abgeordnete eine Stimme hat. Die Position, die die Mehrheit der Stimmen auf sich vereinigen kann, hat sich durchgesetzt. (Niehr 2014, 117)

Bei der Analyse dieser Gründe muss jedoch bedacht werden, dass es in erster Linie darum geht, „gegenüber der interessierten (Fach-)Öffentlichkeit Stellung zur vorgelegten Materie zu beziehen“ (vgl. auch Andersen, Bovermann 2012, 414; Leunig 2012, 232). „Das Parlamentsplenum ist [...] ein Kollektivsender [...], der Zeichen seines eigenen repräsentativen Handelns an sich selbst, das heißt die eigenen Mitglieder, und an die Öffentlichkeit der repräsentierten Bürger als Adressaten sendet“ (Burkhardt 1995, 78). Denn „die wesentlichen Entscheidungen [sind] längst im Vorfeld gefallen [...]“. Das Parlament nimmt mit dem formellen Beschluss eher eine notarielle Funktion wahr“ (vgl. Leunig 2012, 138). Das Plenum ist damit der „medienwirksame [...] Austragungsort des politischen Konflikts“ (ebd., 149), überspitzt formuliert ein ‚Schau-fenster-Parlament‘ (Burkhardt 1995, 78), in dessen Plenum organisierte Streitgespräche nicht tatsächlich geführt, sondern lediglich inszeniert werden“ (Niehr 2014, 117) – in der Linguistik wird diese Konstellation als „trialogische Kommunikation“ (Dieckmann 1981, 265–271) gefasst. Im Rahmen der Arbeit ist entscheidend, dass die von Politiker*innen geäußerten Argumente nicht ohne Weiteres ihre tatsächlichen Beweggründe repräsentieren. In dem für diese Arbeit gewählten theoretischen Konzept ist dies jedoch nicht entscheidend, da es gerade um

die Legitimitätsstiftende Funktion der Argumente der Länder für die Nicht-Übernahme der Bologna-Strukturen in den Plenardebatten geht.

Demgegenüber beschreibt der kommunikative Diskurs die öffentliche Diskussion um Politikinhalt. Der Kreis an Teilnehmenden ist dabei viel größer und schließt neben politischen Organisationen auch Interessensgruppen mit ein – das Ziel ist die Herausstellung von Legitimität bzw. Illegitimität von Politikgehalten (vgl. Schmidt 2011, 117). Dieser Mechanismus wird im Rahmen der Arbeit über Positionspapiere von politischen Organisationen wie Interessensgruppen repräsentiert. Mit Positionspapieren bringen Organisationen ihre politischen Überzeugungen zum Ausdruck. Zur Unterstützung der Überzeugungen werden in den Papieren Begründungen für die jeweilige Position genannt: „A position paper presents an arguable opinion about an issue. The goal of a position paper is to convince the audience that [...] [the] opinion is valid and worth listening to“ (West O’ahu Writing Center, University of Hawaii 1998).

Beide Konzepte, sowohl der koordinative als auch der kommunikative Diskurs, sind anschlussfähig an den Neo-Institutionalismus und bieten als Ergänzung zu den bereits diskutierten Governance-Mechanismen einen Mehrwert, da sie diskursive Elemente einbeziehen, die Veränderungen erklären können. Dementsprechend wurden bereits in mehreren Studien gerade auch zur Bildungspolitik die realen Effekte dieser Diskurse nachgezeichnet (Bieber 2010; Bieber, Martens 2011; Moos 2009). Oftmals funktionieren sie nach einem ganz ähnlichen Muster wie die zuvor diskutierten nicht-bindenden Entscheidungen. Allerdings verweisen diese Vereinbarungen nicht auf gemeinschaftlich getroffene Entscheidungen auf einer höheren politischen Ebene, sondern auf einzelne Akteure wie bspw. die OECD (Martens, Balzer 2007). Im nachfolgenden Beispiel wird dies für die schweizerische Bildungspolitik anhand eines Vergleichs der Mechanismen der OECD und der EU verdeutlicht:

Of all instruments, discursive dissemination by establishing ideas and knowledge, and educational standard setting influenced Swiss policy making the most. Coordinative activities are also quite important, while the impact of technical assistance and financial means was found to be rather negligible. PISA and Bologna provide a platform for the international and national discussion and discursive dissemination of educational issues. International best practice models are spread in the participating countries by means of policy learning and transnational communication. (Bieber 2010, 22–23)

Im Rahmen der Arbeit werden die beiden diskursiven Mechanismen über Plenardebatten bzw. Positionspapiere repräsentiert. Tabelle 6 verdeutlicht dies anschaulich für die vorliegende Arbeit. Die Auswahl der Akteure wird detailliert im Abschnitt 4.2.1 begründet.

Tab. 6: Übersicht zu den Diskursformen und den entsprechenden Akteuren

Akteure	Mechanismus	Resultat
Landtag	koordinativer Diskurs	Plenardebatte
Politische Akteure	kommunikativer Diskurs	Positionspapiere
Gewerkschaften		
Organisationen der Arbeitgeber		
Wissenschaftsorganisationen		
Fakultätentage		
Fachgesellschaften		

3.5 Konvergenz- vs. Divergenzhypothese und verwandte Konzepte

Es bleibt noch die Frage zu klären, welche Schlüsse mit dem zuvor gezeichneten Theoriegebäude möglich und dementsprechend für die Lehrer*innenbildung zu erwarten sind. Dazu ist eine kurze Bezugnahme auf den Beginn dieses Kapitels notwendig: Die Ableitungen aus dem Neo-Institutionalismus gehen davon aus, dass global kursierende Mythen in Bildungssysteme übernommen werden und somit zu ihrer Verbreitung beitragen. Eine „Weltkultur“ (Meyer 2005) verstetigt sich. Dabei ist die Grundüberlegung, dass durch die lokale Implementation der global kursierenden Mythen Bildungssysteme weltweit immer ähnlicher werden. Analytisch beschrieben wird dieses Phänomen – je nach Fragestellung – als Konvergenz, Isomorphie, Transfer oder Diffusion (vgl. Tabelle 7).

Konvergenz und Isomorphie fokussieren auf Anpassungseffekte, unterscheiden sich jedoch durch den empirischen Fokus auf Politikinhalte bzw. Organisationsstrukturen (Heinze, Knill 2008, 499). Transfer und Diffusion fokussieren auf Anpassungsprozesse und unterscheiden sich in Bezug auf die abhängige Variable, die auch durch den Transferinhalt und Transferprozess bzw. die Anpassungsmuster gekennzeichnet ist. Im Folgenden werden die einzelnen Konzepte nochmals ausführlicher betrachtet, bevor ein Zwischenfazit für die vorliegende Arbeit gezogen wird.

Tab. 7: Abgrenzung von Konvergenz, Isomorphie, Transfer und Diffusion

	Konvergenz	Isomorphie	Transfer	Diffusion
Analysefokus	Effekte	Effekte	Prozess	Prozess
Empirischer Fokus	Policy	Strukturen	Policy	Policy
Abhängige Variable	Ähnlichkeitsveränderung	Ähnlichkeitsveränderung	Transferinhalt/ Transferprozess	Anpassungsmuster

Quelle: Knill 2005, 768

Konvergenz

Konvergenz beschreibt die Angleichung von Politikinhalten, also Policys, bspw. im Zuge von Europäisierungsprozessen. Eine Reihe von Studien belegen demnach eine Entwicklung hin zu ähnlichen oder identischen Politikinhalten in unterschiedlichen Staaten über die Zeit (Knill 2005, 764). Methodisch werden meist international vergleichende Studien vorgelegt, die unterschiedliche Formen von Konvergenz untersuchen:

In der Forschung werden vier unterschiedliche Konvergenzmaße diskutiert und miteinander verglichen, die Konvergenz auf je unterschiedliche Weise messen wollen, nämlich als Abnahme von Variation zwischen Programmen (Alpha-Konvergenz), als Aufschließungstendenz von Nachzügler-Staaten (Beta-Konvergenz), als Veränderung der Rangposition einzelner Länder im Hinblick auf den gelungenen Vollzug einzelner Programme (Gamma-Konvergenz) oder als Veränderung der Distanz zu einem exemplarischen Policy-Modell (Delta-Konvergenz). (Schneider, Janning 2006, 222)

In der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 5 die Delta-Konvergenz untersucht. Damit wird der Grad der Übereinstimmung zwischen der tatsächlichen Reform und der Bologna-Reform beschrieben. Konkret wird analysiert, wie viele der Reformbestandteile von Bologna in die Lehrer*innenbildung der einzelnen Länder übernommen wurden.

Isomorphie

Unter dem Begriff

strukturelle Isomorphie verstehen Neo-Institutionalisten die organisatorischen und strukturellen Angleichungsprozesse zwischen Organisationen, die in einem ähnlichen Umfeld operieren oder die um die gleichen Güter konkurrieren. Organisationen in diesem Umfeld übernehmen institutionalisierte Praktiken, weil sie innerhalb des Feldes legitimiert sind und als ‚rational‘ gelten. (Krücken, Rübken 2009, 328)

Dabei ist der Einsatz dieser Praktiken zugleich ein Vorschub an Legitimität und eine Bedingung für andere Organisationen (Krücken, Rübken 2009, 328–333).

In der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Analyse der Lehrer*innenbildungspolitik, weshalb das Konzept der Isomorphie mit dem empirischen Fokus auf Strukturanpassungen kein adäquates Konzept ist (vgl. Tabelle 7). Dennoch sind die Voraussetzungen dieser Strukturanpassungen durchaus relevant für die anderen Konzepte. Demnach gibt es drei Mechanismen, die Funktionseinheiten zur Strukturangleichung zwingen: (1) Zwang bspw. durch politische Vorgaben, (2) normativer Druck durch die Ausbildung der nächsten Generation mit diesen Mythen und (3) Anpassung an andere Funktionseinheiten im gleichen Feld (vgl. DiMaggio, Powell 1983, 150).

Transfer und Diffusion

In Tabelle 7 werden die Konzepte ‚Transfer‘ und ‚Diffusion‘ durch unterschiedliche abhängige Variablen voneinander abgegrenzt. Während das erste Konzept den Inhalt und Prozess des Transfers erklärt, stellt das zuletzt genannte Konzept die Anpassungsmuster der Diffusion in den Mittelpunkt (Knill 2005, 768). Der grundlegende Unterschied zwischen einem Transferprozess und einem Anpassungsmuster ist dabei der Folgende:

[...] [A]nalytical differences between diffusion and transfer should not be overlooked. Diffusion studies typically start out from a rather general perspective. While analyses of policy transfer investigate the underlying causes and contents of singular processes of bilateral policy exchange, the dependent variable in diffusion research refers to general patterns characterizing the spread of innovations within or across political systems. (Knill 2005, 767)

Diese Unterscheidung ist jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht ohne Weiteres durchführbar. Zwar geht es bei der Übernahme bzw. Nicht-Übernahme von Bologna-Komponenten in die Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländer in Deutschland vordergründig um einen Diffusionsprozess, bei dem Anpassungsmuster im Bundesländervergleich untersucht werden. Dennoch werden diese Anpassungsmuster aus Sicht der einzelnen Bundesländer selektiv übernommen und können demnach zumindest aus deren Perspektive durchaus als bilateraler *Policy Transfer* gedeutet werden.

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft haben sich vor allem die Begriffe *Policy Borrowing* und *Policy Lending* durchgesetzt (Steiner-Khamsi 2004, 2006; Steiner-Khamsi, Stolpe 2006; Waldow 2009). Diese unterscheiden einen Prozess des Ausleihens (*borrowing*), in dem ein Land bestimmte Policies übernimmt, und des Verleihens (*lending*), bei dem ein Land zu der Übernahme bestimmter Policies veranlasst wird. Konkret ausgedrückt: Das *Policy Borrowing* bezeichnet die aktive Übernahme einer Reform durch die Bildungspolitik*innen eines Landes und entspricht dem politikwissenschaftlichen Begriff der Transfers, während *Policy Lending* auf die Implementation einer in welcher Form auch immer legitimierten Politikempfehlung verweist, also einer Diffusion entspricht.

Zusätzlich zu der o.g. Unterscheidung lassen sich Transfer- und Diffusionsprozesse nach weiteren Merkmalen klassifizieren. Neben vertikalen Prozessen sind auch horizontale Prozesse

denkbar, bspw. zwischen Bundesländern (Blancke 2004). Weiterhin können Transfer- und Diffusionsprozesse explizit oder stillschweigend verlaufen (Waldow 2009). Stillschweigend meint dabei in erster Linie, dass kein expliziter Bezug zum Ursprung der Policy hergestellt wird. Dargestellt werden die vier Möglichkeiten in Tabelle 8.

Tab. 8: Kategorisierung von Diffusions- bzw. Transferprozessen

	stillschweigend	explizit
horizontal	horizontal-stillschweigend	horizontal-explizit
vertikal	vertikal-stillschweigend	vertikal-explizit

Quelle: Für die Dimensionen horizontal und vertikal Blancke 2004; für die Dimensionen stillschweigend und explizit Waldow 2009

In einer Arbeit zur Lehrer*innenbildungspolitik in Schweden vergleichen Höstfält und Wermke (2011) zwei Reformen miteinander, die jeweils Elemente des Bologna-Prozesses beinhalten, jedoch von unterschiedlichen Regierungen umgesetzt wurden: In der sozialdemokratischen Lehrer*innenbildungsreform 2001 wurde extensiv auf den Bologna-Prozess verwiesen (*explicit borrowing*); in der bürgerlichen Reform von 2011 findet sich trotz impliziter Referenzen zu dem Bologna-Prozess keine Bezugnahme auf die internationale Arena (*silent borrowing*). Damit wird vor allem eine Distanz zur Vorgängerregierung markiert. Explizite Transferprozesse in der Lehrer*innenbildung haben bereits eine lange Geschichte (Gonon 2011).

Die Überlegungen zu Transfer und Diffusion bilden die Grundlage für die Analyse der Plenardebatten in Kapitel 6. Dabei werden die Aussagen der Regierungsparteien vor allem hinsichtlich ihrer Argumentationsmuster untersucht und auf die in Tabelle 8 genannten Typen bezogen.

Insgesamt legen die in diesem Teilkapitel vorgestellten Konzepte in Verbindung mit dem zuvor skizzierten theoretischen Modell nahe, dass sich die Lehrer*innenbildung delta-konvergent entwickelt bzw. die Bologna-Reformen in die Lehrer*innenbildung der Bundesländer diffundieren. Die in Abschnitt 2.4.4 diskutierte Unterscheidung von *talk* und *action* (Brunsson 2006) bzw. die in Abschnitt 2.4.6 präzierte Formel ‚implementation talk‘ gegenüber ‚non-implementation talk‘ lassen die Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung zu einem Spezialfall werden, der zu einer Erweiterung des theoretischen Modells führt.

3.6 Zwischenfazit und Reflexion des theoretischen Ansatzes

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kollektive Akteure bzw. Organisationen die grundlegende Analyseeinheit der Arbeit darstellen. Der Neo-Institutionalismus beschreibt Organisationen, wie bspw. Ministerien, als legitimitätsbedürftig. Legitimität kann durch die Implementation von Mythen hergestellt bzw. wiederhergestellt werden. Sie sind gewissermaßen das Erwartete eines diskursiv konstituierten Erwartungsraums, der sowohl nicht-bindende Entscheidungen als auch den kommunikativen Diskurs enthält.

Auf der föderalen Ebene werden die bindenden Entscheidungen getroffen und im koordinativen Diskurs von den Regierungen und Regierungsfractionen gerechtfertigt bzw. von den Oppositionsfractionen in der Regel kritisiert, was gemeinsam als Resonanzraum gefasst wird (vgl. Abbildung 3). In der Folge wäre eine konvergente Entwicklung der Lehrer*innenbildung zu erwarten. Auch eine divergente Entwicklung wäre unter Zuhilfenahme der theoretischen Formel der

Entkopplung von *talk* und *action* noch möglich. Wobei mit *talk* im Rahmen der Arbeit die Argumentationsmuster der Regierungen und Regierungsfractionen in den Landtagen gemeint sind. Im Fall der Lehrer*innenbildung gibt es jedoch keinen gemeinsamen Bezugspunkt, entsprechend ist auch der *talk* ungleich. Aus dieser Fallkonstellation ergibt sich ein Impuls für die Weiterentwicklung der Theorie. Im Kapitel 8 werden erste Überlegungen dazu präsentiert.

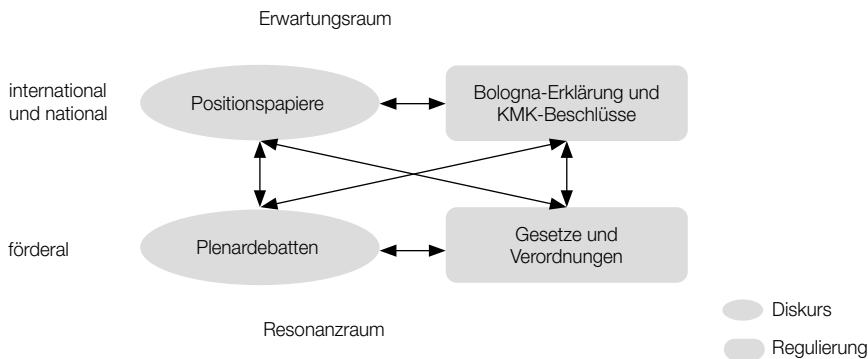


Abb. 3: Theoretischer Rahmen der Arbeit

In den empirischen Kapiteln werden die einzelnen Bestandteile der Abbildung 3 untersucht. In Kapitel 5 wird der Erwartungsraum bestehend aus dem kommunikativen Diskurs und den nicht-bindenden Entscheidungen zusammengetragen. In Kapitel 6 werden die tatsächlichen Reformen bzw. bindenden Entscheidungen analysiert. In Kapitel 7 wird der koordinative Diskurs mit Schwerpunkt auf den Regierungsaussagen zur Begründung der Reformen vorgestellt. Insgesamt kann herausgestellt werden, dass die Passung der einzelnen Theorien durch die Inkorporation vieler Akteure in die Konstitution des Erwartungsraums einerseits und die Übernahme einer klar umrissenen und den Akteur betonenden Diskursdefinition andererseits erhöht werden konnte. Auch sind mit dem skizzierten Modell durch die Vielfalt der den Erwartungsraum konstituierender Akteure prinzipiell auch kritische bzw. fundamentalkritische Aussagen zum Bologna-Prozess in der Lehrer*innenbildung denkbar. Damit sind die im Abschnitt 2.4.6 genannten Kritikpunkte aus den zitierten theoretischen Ansätzen zur Beschreibung bzw. Erklärung der Bologna-Reformen behoben worden. Kritik an dem in diesem Kapitel vorgestellten Ansatz kann insbesondere an den theoretischen Verkürzungen wie bspw. bei der Gleichsetzung des koordinativen Diskurses mit den Plenardebatten oder des Interaktionsraums im Rahmen von *multi-level governance* mit dem Erwartungsraum geübt werden. Diese Entscheidungen können letztlich nur durch Pragmatismus gerechtfertigt werden.

Folgende theoretische Unschärfen wie die Überlagerung von Phänomenen in der Folge von *multi-level governance* und in der Folge des Zwei-Ebenen-Spiels werden im Laufe der Arbeit aufgelöst, da diese Phänomene allein in ihrer diskursiven Ausprägung betrachtet werden – es geht nicht um das tatsächliche Regierungshandeln, sondern um den diskursiv konstituierten Erwartungsraum und das in der Diskussion als Argument genutzte Zwei-Ebenen-Spiel (vgl. Kapitel 5 und Kapitel 7). Dies ist deshalb notwendig, weil diese beiden Konzepte unterschiedliche Prämissen über das Regierungshandeln haben: Einerseits die Interaktion unterschiedlicher Ebenen miteinander und andererseits die strikte Trennung der Handlungen auf den unterschiedlichen Ebenen.

4 Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign

Die den Ergebnissen der Arbeit zugrunde liegenden methodischen Entscheidungen werden im vorliegenden Kapitel transparent gemacht. Dabei besteht der empirische Kern der Arbeit aus unterschiedlichen Untersuchungsgegenständen, nämlich, erstens den Erklärungen der europäischen Hochschulminister*innen und den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, zweitens den Positionspapieren bildungspolitischer Akteure, drittens den Lehrer*innenbildungsgesetzen und -verordnungen sowie, viertens den Lehrer*innenbildungsgesetzen vorausgegangenen Plenardebatten in den Landtagen der Bundesländer.

Die Untersuchung dieser vier Gegenstände wird jedoch nicht getrennt nacheinander vorgestellt, sondern jeweils gemeinsam in der chronologischen Reihenfolge des Forschungsprozesses. Das heißt, dass zunächst die Ziele der Untersuchungen in Verbindung mit einer Präzisierung der Fragestellung (Teilkapitel 4.1) präsentiert werden, bevor die Fall- und Dokumentenauswahl aller drei Untersuchungen begründet wird (Teilkapitel 4.2). Die Verfahren zur Analyse dieser Dokumente werden im Teilkapitel 4.3 präsentiert. Dieser Dreischritt orientiert sich an einer Heuristik von Teddlie und Tashakkori (2009), die in ihrem Grundlagenwerk zu *mixed methods* jeden Untersuchungsstrang nach Konzept, Erhebung, Analyse und Interpretation aufteilen. Allein die Interpretation ist nicht Teil des vorliegenden Kapitels, da diese in den folgenden drei Kapiteln erfolgt. Der Zusammenhang der unterschiedlichen Untersuchungen wird in Teilkapitel 4.4 vorgestellt. Dazu wird zunächst der Vergleich der Bundesländer (Abschnitt 4.4.1) sowie der Einbezug mehrerer Ebenen (Abschnitt 4.4.2) forschungsmethodisch eingebettet, bevor das Forschungsdesign als Ganzes vorgestellt wird (Abschnitt 4.4.3). Die Reflexion sowohl der einzelnen Untersuchungen wie auch des gesamten Forschungsdesigns erfolgt im Teilkapitel 4.5. Darüber hinaus ist noch zu betonen, dass der Forschungsprozess wie auch die Struktur der Kapitel in dieser Arbeit nicht der Chronologie der Ereignisse selbst folgt, da Plenardebatten vor der Verabschiedung des entsprechenden Gesetzes stattfinden. Da jedoch die Plenardebatten selbst auf Gesetzesvorlagen basieren, die vorher in Fachausschüssen diskutiert und vorbereitet werden, wird in der Arbeit zunächst das beschlossene Lehrer*innenbildungsgesetz und im Anschluss die zugehörige Begründung thematisiert.

4.1 Konkretisierung der Fragestellung und Ziele der empirischen Analyse

Die Fragestellung der Arbeit wurde im Kapitel 1 im Nachgang an den Problemaufriss folgendermaßen formuliert: ‚Wie werden die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländer politisch umgesetzt?‘ Bei der Darstellung des Erkenntnisinteresses in Teilkapitel 1.3 sowie in der Reflexion zu drei grundlegenden theoretischen Ansätzen in Abschnitt 2.4.6 wurde diese Frage nochmals präzisiert. Kern ist demnach die Unterscheidung des ‚Wie‘ zwischen den einzelnen Bundesländern, welche die Reformen implementierten zu solchen Ländern, welche die Reformen nicht implementierten. Diese Konkretisierung ist auch vor dem Hintergrund der theoretischen Einbettung geboten, die zu einer Konvergenzhypothese führt – zumindest mit Blick auf die Berufung auf ein gemeinsames Modell. Das heißt, dass selbst bei der Unterscheidung von *talk* und *action*, der *talk* identisch ist und nur die Implementation sich unterscheidet. Im Falle der Lehrer*innenbildung gibt es diesen gemeinsamen Bezug zu einem *imagined model*, ‚leeren Signifikant‘ oder Mythos nicht. Daher gestaltet sich die Frage-

stellung nun folgendermaßen: ‚Wie werden die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländer politisch umgesetzt bzw. nicht umgesetzt?‘.

Diese Gesamtfragestellung wird im Rahmen der Arbeit in Teilfragen aufgeteilt (vgl. Abbildung 4). In Folge der theoretischen Überlegungen ist zunächst der Erwartungsraum zu analysieren. Dieser setzt sich aus den nicht-bindenden Entscheidungen auf europäischer und nationaler Ebene sowie dem kommunikativen Diskurs zwischen bildungspolitisch relevanten Akteuren und der (Fach-)Öffentlichkeit zusammen. Für diese beiden Aspekte des Erwartungsraums wurden unterschiedliche methodische Herangehensweisen gewählt (vgl. Teilkapitel 4.3) und entsprechend auch unterschiedliche Forschungsfragen formuliert. Hintergrund dieses Entschlusses war, dass die nicht-bindenden Entscheidungen zur Umsetzung inhaltlich detailliert und die Einschätzung der bildungspolitischen Akteure akkumuliert betrachtet werden. Insgesamt soll der doppelt strukturierte Erwartungsraum beschrieben werden – einerseits formal durch politische Vorgaben und andererseits diskursiv im bildungspolitischen Umfeld. Somit wird deutlich, unter welchen Voraussetzungen die politischen Entscheidungen zur Lehrer*innenbildung getroffen wurden.

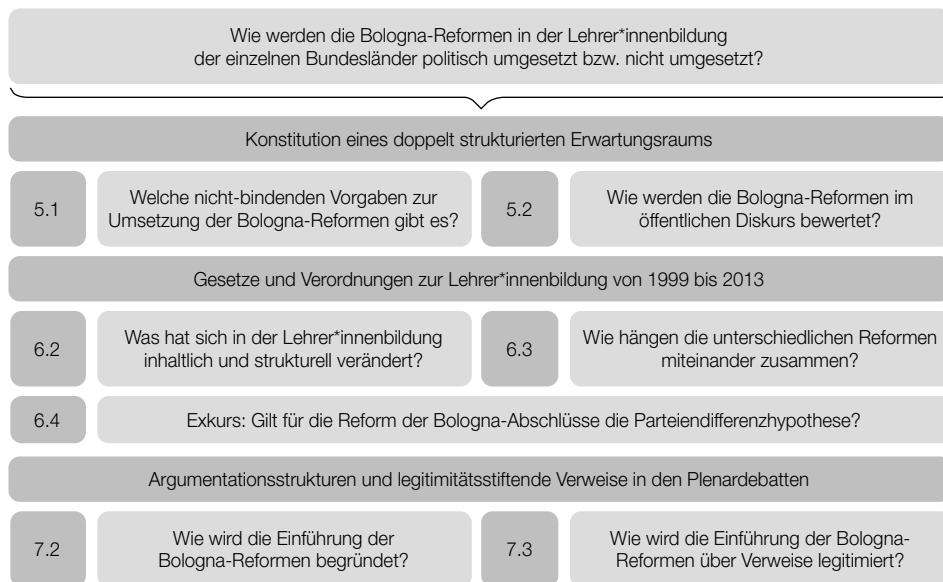


Abb. 4: Die Fragestellung der Arbeit und die Teilfragen der jeweiligen Teilkapitel

Die Analyse der bindenden Entscheidungen bzw. der Lehrer*innenbildungsgesetze und -verordnungen ist ebenfalls in zwei Teilfragen unterteilt: Zunächst wird nach den tatsächlichen strukturellen und inhaltlichen Veränderungen der lehrer*innenbildenden Studiengänge gefragt. Dazu werden neue Rechtsnormen jeweils mit den zuvor gültigen Rechtsnormen verglichen. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Bundesländer in Reformgruppen einzuteilen, die dann im Rahmen der Untersuchung der Plenardebatten als Unterscheidungskriterium genutzt werden. Dazu wird herausgearbeitet, welche Länder die Bologna-Strukturen vollständig übernommen und welche Länder die traditionelle Staatsprüfung beibehalten haben. Anschließend wird untersucht, ob es Abhängigkeiten der Reformen untereinander gibt. Dabei werden wechselseitige Beziehungen der

einzelnen Reformen untereinander analysiert und überprüft, ob mit der Reform der Abschlüsse ein ‚Mehr‘ an weiteren Reformen einhergeht. Mit letzterer Frage wird das ‚Wie‘ in der Gesamtforschungsfrage nochmals aufgegriffen (vgl. auch Teilkapitel 1.2): Denn auch die Art und Weise der Einführung der Studiengänge ist Teil der Strategie. So können die Bologna-Reformen für sich oder in einem Paket mit einer Reihe weiterer studieninhaltlicher und studienstruktureller Reformen einhergehen. Letztlich wird als Exkurs noch eine Frage nach dem ‚Warum‘ gestellt, um die in Teilkapitel 1.2 und Teilkapitel 2.3 genannte Hypothese zu untersuchen, nach der die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse in der Lehrer*innenbildung von einem SPD-geführten Wissenschaftsministerium abhängig war. Anders formuliert wird die Parteiendifferenzhypothese für die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse getestet. Die methodische Umsetzung dieses Exkurses wird in Teilkapitel 6.3 und nicht in dem vorliegenden Kapitel diskutiert, da es sich um keinen inhärenten Teil der Gesamtfragestellung handelt.

In der Analyse der Plenardebatten werden schließlich die Begründungen der Regierungen und der Regierungsfractionen für die Implementation bzw. Nicht-Implementation der Mythen untersucht. Dazu werden die genannten Reformgruppen aus der vorherigen Untersuchung herangezogen. Es soll herausgearbeitet werden, welche Begründungsstrategien bei der Implementation und bei der Nicht-Institutionalisierung von Reformmythen angewandt werden. Zunächst wird die Frage nach den Argumentationsfiguren der Regierungen und Regierungsfractionen gestellt und damit ein Teil des koordinativen Diskurses untersucht. Der Grund für diese Analyse ist, dass die Rechtfertigungsstrategien der Regierungen und Regierungsfractionen Aufschluss darüber zulassen, wie bei einer Implementation gegenüber einer Nicht-Implementation der Bologna-Reformen argumentiert wird. Zusätzlich werden auch Verweise auf externe Quellen untersucht, die in der jeweiligen Plenardebatte genannt werden. Letztere Untersuchung ergänzt die Frage nach den Argumentationsfiguren dergestalt, dass neben dieser Argumentation Verweise auf externe Quellen legitimitätsstiftend bzw. – wenn oppositionsseitig geäußert – illegitimitätsstiftend wirken können.

4.2 Fall- und Dokumentenauswahl sowie Datengrundlage

Die Fall- und Dokumentenauswahl wird zunächst für die Untersuchung des Erwartungsraums (Erklärungen und Beschlüsse in Abschnitt 4.2.1 sowie Positionspapiere in Abschnitt 4.2.2) vorgestellt und anschließend für die Untersuchung des Resonanzraums (Rechtsnormen in Abschnitt 4.2.3 sowie Plenardebatten in Abschnitt 4.2.4). In den einzelnen Abschnitten werden Schritt für Schritt die Auswahlprozesse begründet, die als Grundlage für die Auswahl der Dokumente gedient haben. Schließlich wird auf die Quellenlage dieser Dokumente eingegangen.

4.2.1 Erklärungen und Beschlüsse

Erklärungen oder auch Communiqués der europäischen Hochschulminister*innen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz sind nicht-bindende Dokumente, die in einem Aushandlungsprozess verschiedener Staaten oder Teilstaaten entstanden sind. Die Verhandlungen beim Zustandekommen können durch Freiwilligkeit und Mehrheitsentscheidungen charakterisiert werden, was für die verhandelnden Staaten bzw. Teilstaaten bedeutet, eine Exit-Option, aber kein individuelles Vetorecht zu haben. Entscheidungen entstehen leicht, da diese mit geringen Entscheidungskosten einhergehen. Dennoch konnten diese Papiere über Mechanismen der *soft governance* die Lehrer*innenbildungspolitik der Bundesländer beeinflussen (vgl. Abschnitt 3.4.1). Mit der Analyse dieser Papiere sollen die Vorgaben untersucht werden, die für die Bologna-Reformen für die Lehrer*innenbildung vereinbart wurden.

Auswahl der Akteure und Dokumente

Die Auswahl der Akteure ist durch die Urheberschaft der Dokumente zwangsläufig gegeben. Das sind zum einen die europäischen Hochschulminister*innen, die sich für die Bologna-Erklärungen und die folgenden Communiqués und Erklärungen verantwortlich zeigen und zum anderen die Kultusministerkonferenz, welche deutschlandweit gültige Beschlüsse zur Implementation der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung verabschiedete.

Bei der Auswahl der Dokumente galt das Prinzip der Vollständigkeit, um eine Gesamteinschätzung möglich zu machen. Entsprechend wurden alle Erklärungen und Communiqués im Verlauf des Bologna-Prozesses im Untersuchungszeitraum ausgewertet. Bei den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz wurden jene Beschlüsse herangezogen, die sich explizit auf die Strukturveränderungen in der Lehrer*innenbildung beziehen. Beschlüsse zur allgemeinen Einführung der Bologna-Reformen wurden nicht berücksichtigt, da sich diese in erster Linie auf die Diplom- und Magisterstudiengänge beziehen. Damit ergibt sich ein unterschiedlicher Fokus bei der Auswahl der Dokumente der europäischen Hochschulminister*innen und der Kultusministerkonferenz. Während bezogen auf die europäischen Hochschulminister*innen allgemein gültige Dokumente herangezogen wurden, waren es bei der Kultusministerkonferenz ausschließlich Dokumente zur Lehrer*innenbildung.

Datengrundlage

Die Dokumente wurden den offiziellen Internetseiten des Bologna-Prozesses bzw. der Kultusministerkonferenz entnommen – bspw. via einer Übersicht der Beschlüsse zur Lehrer*innenbildung durch die Kultusministerkonferenz sowie weiterführende Informationen der Hochschulrektorenkonferenz (2015). Im Rahmen der Bologna-Dokumente wurde – soweit möglich – zudem darauf geachtet, die offizielle deutsche Übersetzung für die Analyse zu verwenden, sodass fremdsprachenbezogene Interpretationsfehler durch den Autor ausgeschlossen werden. Einzelne Dokumente, wie etwa die der Bologna-Erklärung vorausgegangenen Sorbonne-Erklärung, oder nicht mehr aktuelle Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, welche nur die aktuellen bzw. die Beschlüsse in der neuesten (und nicht der damals gültigen) Fassung auf ihrer Internetseite zur Verfügung stellt, wurden über eine einfache Internetrecherche gefunden. Die entsprechenden Quellen lassen sich über das Literaturverzeichnis dieser Arbeit erschließen.

4.2.2 Positionspapiere

Die Positionspapiere wichtiger Akteure in einem politischen Feld zusammengefasst ergeben einen Gesamteindruck über die ‚Einstellung‘ zu einem bestimmten Thema. Positionspapiere eignen sich auch deshalb zur Einschätzung dieser Frage, weil sie Veränderungen in den Positionen der einzelnen Organisationen über einen Zeitraum sichtbar machen und öffentlich zugänglich sind.

Die Zusammenstellung relevanter Dokumente in Bezug auf die Veränderung der Lehrer*innenbildung wurde schon in anderen Publikationen vorgenommen (Keuffer 2010, 59; Kunde, Zantopp 29.02.2008, 367). Die Auswahl beschränkte sich jedoch in erster Linie auf Papiere der Kultusministerkonferenz, die zwar zweifelsfrei der einflussreichste bundesländerübergreifende Akteur bzgl. der Lehrer*innenbildung ist, aber das politische Umfeld nicht ausschließlich bestimmt. Die Entscheidungen der Kultusministerkonferenz werden nicht zuletzt auch durch andere Akteure beeinflusst. Die hier getroffene Auswahl an Positionspapieren und Beschlüssen ist daher breiter angelegt. Entsprechend sind Aussagen über das generelle politische Umfeld möglich, in denen die einzelnen Bundesländer ihre Entscheidungen getroffen haben.

Für die Analyse der Positionspapiere wurde ein zweistufiges Verfahren zur Fallauswahl angewandt: Zunächst wurden bildungspolitische Akteure auf Europa- und Bundesebene recherchiert, die sich

zu der Frage des Bologna-Prozesses in der Lehrer*innenbildung geäußert haben. In einem zweiten Schritt erfolgte eine systematische Auswahl der Positionspapiere dieser Akteure.

Auswahl bildungspolitischer Akteure

Grundlage für die Auswahl geeigneter Akteure lieferte eine – mittlerweile nicht mehr öffentlich verfügbare – Tabelle über die Reformetappen in der Lehrer*innenbildung (GEW 2013). Die Dokumentation beginnt im Jahr 1998 mit dem von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Problemaufriss zur Lehrer*innenbildung (Terhart 2000) und endet mit den Ergebnissen einer Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz vom 6. Dezember 2012. In der Tabelle wurden Schlüsseldokumente bundeslandspezifischer, bundesdeutscher und europäischer Akteure einerseits und die Reformschritte andererseits dokumentiert.

Die Liste der daraus generierten Akteure wurde in einem zweiten Schritt mit einem Standardwerk für die deutsche Bildungspolitik (Hepp 2008), einer Studie zu den Bologna-Reformen in Europa (Enders 2006a, 2006b) sowie eigenen Internetrecherchen geprüft und ergänzt. Die Gesamtheit der Akteure wurde im Anschluss nach Ähnlichkeitsprinzipien kategorisiert, um eine übersichtliche Darstellung zu ermöglichen. Aus diesem Vorgehen resultiert folgende Aufstellung:

- politische Akteure inklusive der Europäischen Kommission,
- Lehrer*innengewerkschaften inklusive der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, dem Deutschen Lehrerverband und dem darin organisierten Deutschen Philologenverband sowie dem Verband Bildung und Erziehung,
- Organisationen der Arbeitgeber*innen inklusive des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA),
- Wissenschaftsorganisationen inklusive der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrats,
- Fakultätentage inklusive des Philosophischen Fakultätentages und des Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultätentages sowie
- Fachgesellschaften und Netzwerke inklusive der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Gesellschaft für Fachdidaktik.

Die Nichtberücksichtigung bzw. Ergänzung bestimmter Akteure im Gegensatz zur ursprünglichen Aufstellung der GEW (2013) begründet sich wie folgt: Bundeslandspezifische Akteure wurden nicht eingebunden, da dieses dem Ziel des Kapitels, einen bundesländerübergreifenden Diskurs nachzuzeichnen, konterkariert hätte. Darüber hinaus wurden auch Expert*innenkommissionen für Gesamtdeutschland bzw. deren Ergebnisberichte (wie bspw. Terhart 2000) nur dann berücksichtigt, wenn sie in einem Positionspapier eines ‚ständigen‘¹⁰ Akteurs Erwähnung finden. Nur so ist garantiert, dass die Ergebnisse im politischen Diskurs Gehör fanden. Auch die Deutsche Physikalische Gesellschaft (DPG) wurde nicht berücksichtigt, da sie nur ein Fach vertritt und daher nur einen sehr geringen Einfluss auf das politische Umfeld gehabt haben dürfte. Ein Papier der Vertretung der Oberstudiendirektor*innen, in dem sie sich für die Bologna-Reformen aussprechen (Bundes-Direktoren-Konferenz 02.03.2007), wurde ebenfalls nicht herangezogen. Der Grund dafür ist, dass diese Vereinigung in dem Grundlagenwerk zur Bildungspolitik in Deutschland nicht thematisiert wird (Hepp 2008) und daher der Einfluss auf die Debatte als gering eingeschätzt wurde. Europäische Gewerkschaftsvereinigungen werden nicht aufgeführt, da – so die Annahme – relevante Positionen von den nationalen Gewerkschaften aufgegriffen werden. Ebenso nicht berücksichtigt wurde die OECD, die auf der internationalen, nicht aber

10 Mit ‚ständig‘ ist gemeint, dass der Akteur über ein konkretes Thema hinaus politisches Gewicht hat und bspw. durch eine Vereinsstruktur institutionalisiert ist.

auf der europäischen Ebene angesiedelt ist. Ergänzt wurde der Deutsche Philologenverband als Teil des Deutschen Lehrerverbands, da er die konservative Speerspitze innerhalb des Deutschen Lehrerverbands repräsentiert (vgl. ebd., 218).

Begründungspflichtig ist an dieser Stelle noch, warum Parteien bzw. deren Programme unberücksichtigt blieben. Dies ist umso mehr der Fall, da diese bei ebd. (2008, Teilkapitel 6.1) gleich als erste der bildungspolitisch relevanten nicht-staatlichen Akteure genannt werden. Darüber hinaus „stellt die Bildungspolitik schon deshalb ein durch den Parteienwettbewerb geprägtes Politikfeld dar, weil es eine Kernaufgabe der Länder betrifft“ (Benz 2009, 120). Zwei Gründe führten dazu, dass die Parteien hier dennoch keine Berücksichtigung finden: In diesem Abschnitt werden die bundesdeutsche und europäische Ebene untersucht; der Parteienwettbewerb zur Lehrer*innenbildung findet jedoch in den Ländern statt, da hier über die Lehrer*innenbildung entschieden wird. In den Programmen der Bundesparteien finden sich dementsprechend keine detaillierten Positionen zur Lehrer*innenbildung, weshalb eine Analyse der Parteienprogramme nicht sinnvoll erscheint. Im Bundestag gab es zwar eine Debatte des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 25. Juni 2012 in seiner 78. Sitzung mit dem Thema ‚Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz in der Lehrerbildung‘, aber in dieser Debatte kamen vor allem Expert*innen¹¹ zu Wort, ohne dass dies weiter parteipolitisch interpretiert wird.

Auswahl der Positionspapiere

Leitend für die Auswahl der Positionspapiere war eine qualitative Inhaltsanalyse mithilfe einer Stichwortsuche nach ‚Bologna‘ bzw. ‚Bachelor‘ und ‚Master‘ sowie ‚Lehrer*innenbildung‘, da die Reform der Abschlüsse öffentlich nach den Beobachtungen des Autors am intensivsten diskutiert wurde und zweitens – wie sich im Verlauf der Untersuchung herausstellen wird – den eigentlichen Unterschied der einzelnen Bundesländer ausmacht. Denn das Leistungspunktesystem und die Modularisierung wurden in allen Bundesländern im Untersuchungszeitraum implementiert. Weiterhin war entscheidend, dass die Papiere die gesamte Bundesrepublik betreffen, um den Erwartungsraum so zu konstruieren, dass dieser gleichermaßen für alle Bundesländer gilt. Veröffentlichungen, die sich bspw. lediglich mit der Qualität der Lehrer*innenbildung auseinandersetzen, nur einzelne Bundesländer oder Fächer thematisieren bzw. allein den praktischen Ausbildungsabschnitt behandeln, wurden nicht berücksichtigt.

Datengrundlage

Insgesamt wurde versucht, in dem Untersuchungszeitraum von 1999 bis 2013 im Rahmen der genannten Einschränkungen eine möglichst vollständige Aufstellung von Positionspapieren der Akteure zu leisten. Dazu wurden die Internetseiten aller Organisationen durchsucht und zusätzlich auf die Zusammenstellungen relevanter Papiere einzelner Organisationen zurückgegriffen. Waren online keine Informationen archiviert (wie bspw. beim Philosophischen Fakultätentag), so wurden entsprechende Informationen per E-Mail angefordert. Wurden von der entsprechenden Organisation keine Positionspapiere veröffentlicht, wie bspw. vom Philologenverband, wurde auf Pressemeldungen zurückgegriffen. Da die Positionspapiere des Philosophischen Fakultätentages zum Zeitpunkt der Recherche (Frühjahr 2014) nicht online verfügbar waren, bat der Autor das Büro des Fakultätentages um Zusendung per E-Mail, die am 27. Februar 2014 eintraf. Die konkrete Auswahl der Positionspapiere wird im Rahmen der Ergebnispräsentation in Teilkapitel 5.2 vorgestellt.

11 Dabei wurden die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung von Andreas Keller, Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Manfred Prenzel, Technische Universität München, und Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, angesprochen.

4.2.3 Rechtsnormen

Rechtsnormen als „Elementarteilchen“ der Rechtsordnung“ (Rüthers, Fischer, Birk 2018, 59) werden in der Regel unterschieden von sogenannten Rechtssätzen: „Die Rechtsnorm ist kein körperlicher Gegenstand wie etwa ein Stuhl oder ein Tisch [...]. Es ist vielmehr ein Träger notwendig, der die Rechtsnorm nach außen überhaupt erkennbar macht. Dieser Träger ist der Rechtssatz“ (Rüthers, Fischer, Birk 2018, 60).

Daher sind zwar sprachlich ausformulierte Rechtssätze der Untersuchungsgegenstand. Analysiert werden jedoch die durch die Rechtssätze zum Ausdruck gebrachten Rechtsnormen. Eine vollständige Rechtsnorm ist adressiert, bedingt, normativ und vorschreibend (ebd., 82–84). Angewandt auf den hier diskutierten Fall der Lehrer*innenbildung handelt es sich um an Universitäten gerichtete Rechtsnormen (adressiert), welche für die Ausbildung von Lehrer*innen gelten (bedingt), deren Struktur und Inhalte bestimmen (normativ) und bei Nichtumsetzung Konsequenzen wie Nichtgenehmigung oder Nichtakkreditierung des Studiengangs, nach sich zieht (vorschreibend).

Dabei sind Rechtsnormen im eigentlichen Sinne nur Gesetze und Verordnungen (Rürup 2007, 199). Im Rahmen der Arbeit werden von den Parlamenten verabschiedete Lehrer*innenbildungsgesetze und – wenn nicht vorhanden – von den verantwortlichen Ministerien erlassene Lehrer*innenbildungsverordnungen zur Analyse herangezogen. Grundlegender Unterschied der genannten Rechtsnormen ist deren Zustandekommen: Während Gesetze ein legislatives und damit parlamentarisches Verfahren durchlaufen, werden Verordnungen zur Präzisierung dieser Gesetze von der Exekutive erlassen. Für die Lehrer*innenbildung haben einige Länder kein eigenes Gesetz verfasst, weshalb sich die die Lehrer*innenbildung betreffenden Verordnungen in der Regel aus den Schul- und/oder Hochschulgesetzen ableiten.

Rechtsnormen bieten – gerade wenn diese im Bundesländervergleich eingesetzt werden – aufgrund der Vergleichbarkeit ein enormes Potenzial (ebd., 209–213). Auch bieten Rechtsnormen aufgrund des kontinuierlichen, leicht aktualisierbaren und historisch erschließbaren Datenbestands sehr gute Voraussetzungen für eine Analyse der Rahmenbedingungen (ebd., 198).

Gerade im Bildungsbereich wird der (vergleichenden) Analyse mittels Rechtsnormen oftmals vorgeworfen, den eigentlichen Kern der pädagogischen Arbeit bzw. der Umsetzung vor Ort nicht umfänglich zu beschreiben (Fend 2008, 172–174, 181). Allgemeiner lässt sich die Kritik äußern, dass das Vorkommen bestimmter Begrifflichkeiten in Rechtstexten keine Aussagen über Realitäten zulassen (Peter Füssel 19.01.2015). Demgegenüber geht es jedoch in der vorliegenden Arbeit gerade um den Einfluss des Bologna-Prozesses auf Rahmenbedingungen der Lehrer*innenbildung, nicht um die konkrete Umsetzung vor Ort. Die Legislative und Exekutive der Länder sind die entscheidenden Akteure: Über Lehrer*innenbildungsgesetze und -verordnungen regulieren sie das notwendige Angebot an den Universitäten sehr viel konkreter als bei anderen Studiengängen. Damit eröffnet sich für die vorliegende Analyse die Möglichkeit, Veränderungen im Zuge der Bologna-Reformen detailliert zu erfassen, ohne die Studienordnungen an den einzelnen Universitäten heranziehen zu müssen. Diese sind nämlich auf Grundlage der geltenden Gesetzeslage zu erstellen, welche mit den Lehrer*innenbildungsgesetzen und -verordnungen der Bundesländer umrissen ist.

Die Auswahl der zu untersuchenden Dokumente erfolgte ebenfalls zweistufig: Zunächst wurde aus insgesamt sechs Lehramtstypen ein Typ ausgewählt, bevor in den jeweiligen Bundesländern die zugehörigen Rechtsnormen identifiziert wurden.

Auswahl eines Lehramts

Die Erhebung der Lehrer*innenbildungsreformen in allen Bundesländern wurde forschungspragmatisch nur mit einem Lehramt durchgeführt. Die Entscheidung fiel letztlich auf das gymnasiale Lehramt (Typ 4). Es ist das einzige Lehramt, das in allen Bundesländern vorkommt. Das berufliche Lehramt (Typ 5) gab und gibt es bspw. in Brandenburg und zwischenzeitlich auch in Schleswig-Holstein nicht; das Lehramt an Grundschulen (Typ 1) wird in Hamburg und im Saarland als Kombinationsstudiengang angeboten (Typ 2).¹²

Tab. 9: Matrix aller Lehramtstypen und deren Vorkommen in den einzelnen Bundesländern

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6
BW	✓	✗	✓	✓	✓	✓
BY	✓	✗	✗	✓	✓	✓
BE	✓	✗	✗	✓	✓	✗
BB	✓	✗	✓	✓	✗	✗
HB	✓	✗	✗	✓	✓	✓
HH	✗	✓	✗	✓	✓	✓
HE	✓	✗	✓	✓	✓	✓
MV	✓	✗	✓	✓	✓	✓
NI	✓	✗	✓	✓	✓	✓
NW	✓	✗	✓	✓	✓	✓
RP	✓	✗	✓	✓	✓	✓
SL	✗	✓	✓	✓	✓	✗
SN	✓	✗	✓	✓	✓	✓
ST	✓	✗	✓	✓	✓	✓
SH	✓	✗	✓	✓	✓	✓
TH	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Σ	14	2	12	16	15	13

BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; BE = Berlin; BB = Brandenburg; HB = Bremen; HH = Hamburg; HE = Hessen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; SH = Schleswig-Holstein; TH = Thüringen; Typ 1 = Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe; Typ 2 = Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I; Typ 3 = Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I; Typ 4 = Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium; Typ 5 = Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen; Typ 6 = Sonderpädagogische Lehrämter; Σ = Summe; ✓ = vorhanden; ✗ = nicht vorhanden

Quelle: Monitor Lehrerbildung 2015

Ein weiterer Vorteil der Konzentration auf das Gymnasiallehramt in dieser Untersuchung ist die relative Homogenität innerhalb eines Bundeslandes. Gerade in der Berufsschullehrer*innenbildung (Typ 5) gab es bspw. in Hessen und in Baden-Württemberg eine Reihe hochschulspezifischer Sondergenehmigungen, was einen Überblick nur schwer möglich macht. Auch ist

¹² Die offizielle Bezeichnung der einzelnen Typen lautet wie folgt: Typ 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe; Typ 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I; Typ 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I; Typ 4: Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium; Typ 5: Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen; Typ 6: Sonderpädagogische Lehrämter (KMK 2018).

das Gymnasium eine Schulform, die es in allen Bundesländern gibt (im Gegensatz bspw. zu der Realschule), damit ist das Zielsystem (i. d. R. das Gymnasium) gleich; andere Einflussfaktoren, wie die Schulstruktur, bleiben damit systematisch unberücksichtigt.

Problematisch ist, dass bei einer alleinigen Analyse des Gymnasiallehrer*innen Verändereungen des gesamten Lehrer*innenbildungssystems nicht berücksichtigt werden können. Hierzu gehört bspw. die Angleichung der Studiendauer aller Lehramtsausbildungen, wie bspw. 2009 in Nordrhein-Westfalen geschehen. Solche Veränderungen werden im Verlauf der Arbeit jedoch teilweise durch die Analyse der Plenardebatten im folgenden Kapitel aufgegriffen. Denn die dort diskutierten Reformen der Lehrer*innenbildung betrafen jeweils alle Lehrämter in einem Bundesland. Damit wurde der Analysefokus in der Untersuchung der Plenardebatten wieder auf alle Lehrämter erweitert.

Auswahl der Rechtsnormen

In einem Teil der Bundesländer wird die Lehrer*innenbildung in Form eines eigenen Gesetzes geregelt, in einem anderen Teil in Form von Verordnungen, die unter anderem aus den jeweils geltenden Schulgesetzen abgeleitet werden. Im Rahmen der Arbeit wurde für jedes Bundesland diejenige Rechtsnorm herangezogen, die den höchsten Rang aufweist. Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen haben ein eigenes Lehrer*innenbildungsgesetz, wobei in Mecklenburg-Vorpommern die Lehrer*innenbildungsverordnungen zunächst aus Schulreformgesetzen abgeleitet worden sind. Erst im Laufe des Untersuchungszeitraums, exakt im Jahr 2011, wurde ein eigenes Lehrer*innenbildungsgesetz verabschiedet.

Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein regulieren die Lehrer*innenbildung mithilfe von Verordnungen. Auch in Hamburg wurde sie in Form von Verordnungen verabschiedet. Seit 2007 jedoch regelt Hamburg die Lehrer*innenbildungsgesetzgebung, abgeleitet aus der Hochschulgesetzgebung, auf Universitätsebene. Beschlüsse der Universität Hamburg zur Lehrer*innenbildung werden dann als amtliche Bekanntmachungen veröffentlicht, sind die ranghöchste ‚Rechtsnorm‘ für die Lehrer*innenbildung und wurden somit für diese Untersuchung herangezogen.

Die Auswahl lautet demnach: Wann immer ein Lehrer*innenbildungsgesetz vorliegt, wurde dieses für die Analyse verwendet. In allen anderen Fällen wurde die entsprechende Lehrer*innenbildungsverordnung bzw. – für Hamburg – Beschlüsse der Universität genutzt. Waren einzelne Daten aus den ranghöchsten Rechtsvorschriften unklar oder mehrdeutig, so wurden auch andere Rechtsvorschriften analysiert, um die Unklarheit zu beseitigen bzw. Eindeutigkeit herzustellen. Bei weiterer Unklarheit und Mehrdeutigkeit wurden Anfragen und Nachfragen an die zuständigen Kultusministerien bzw. die für die Lehrer*innenbildung verantwortlichen Institutionen gestellt, um ein eindeutiges Bild der Entwicklung der Lehrer*innenbildung zu erhalten.

Die tatsächlich zu untersuchenden Rechtsnormen wurden auf dem folgenden Weg ausfindig gemacht. Zunächst wurde auf den Seiten des zuständigen Ministeriums (Stand: 16.04.2018, siehe folgende Aufzählung) das aktuell gültige Gesetz bzw. die aktuell gültige Verordnung recherchiert:

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg)
- Senator*in für Kinder und Bildung (Bremen)

- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hamburg)
- Hessisches Kultusministerium
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Mecklenburg-Vorpommern)
- Niedersächsisches Kultusministerium
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Ministerium für Bildung (Rheinland-Pfalz)
- Ministerium für Bildung und Kultur (Saarland)
- Staatsministerium für Kultus (Sachsen)
- Ministerium für Bildung (Sachsen-Anhalt)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Schleswig-Holstein)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Thüringen)

Die Rechtsnorm beinhaltet jeweils einen Verweis auf die zuvor gültige Rechtsnorm, die mit der vorliegenden Rechtsnorm ersetzt oder erweitert wurde (vgl. auch Rürup 2007, 203). So konnte die jeweils vorher gültige Rechtsnorm eindeutig bestimmt werden. Zurückverfolgt wurden die Lehrer*innenbildungsgesetze bzw. -verordnungen bis zum letzten Gesetz bzw. zur letzten Verordnung vor dem Jahr 2000. Dieses Verfahren wurde umgesetzt, da nicht davon auszugehen ist, dass wenige Monate nach der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 bereits ein Gesetz oder eine Verordnung die darin propagierten Reformen implementiert. Die Rechtsnormen wurden jeweils zurückverfolgt bis zu der ersten vollständigen Rechtsnorm vor 2000, das heißt bis eine neue Rechtsvorschrift oder aber eine Neufassung (Zusammenfassung aller Veränderungen bis zu der Veröffentlichung der Neufassung) einer Rechtsvorschrift auffindbar war. Von diesem Zeitpunkt an werden alle Neuerungen bis einschließlich 1999 in das Gesetz übernommen. Diese aggregierte Rechtsvorschrift (also die Rechtslage vor 2000) wurde mit den laufenden Änderungen verglichen und Abweichungen notiert. Dieses Vorgehen wurde bis zum 31. Dezember 2013 umgesetzt. Nicht zurückverfolgt werden konnten lediglich neue Lehrer*innenbildungsgesetze, die erst im Laufe des Untersuchungszeitraums eingeführt wurden. In diesen Fällen musste nach der letzten Verordnung in den entsprechenden Gesetzes- und Verordnungsanzeigern gesucht werden, da das Gesetz keinen Verweis auf die zuvor gültige Verordnung beinhaltete.

Nicht berücksichtigt wurden Erweiterungsstudiengänge oder Programme für Quereinsteiger ebenso wie Anerkennungsverfahren für Lehrer*innen anderer Bundesländer oder EU-Staaten. Das Thema wurde im Zuge der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen relevant, welche eine europaweite Anerkennung von Berufsqualifikationen thematisiert. Ebendies gilt für die Anerkennungsregelungen für Lehrer*innen der Deutschen Demokratischen Republik. Auch Anlagen zu den Rechtsnormen, in denen oftmals einzelne Veranstaltungen aufgeführt werden, wurden nicht beachtet. Dies gilt auch für Sonderbestimmungen einzelner Fächer – zumeist Sport, Kunst oder Musik – und den sich daraus ableitenden fachpraktischen Besonderheiten.

Datengrundlage

Die (historischen) Reformen in der Lehrer*innenbildung sind in den Gesetzes- und Verordnungsblättern der einzelnen Bundesländer nachvollziehbar, in denen alle Bundesländer ihre Gesetze und Verordnungen verkünden. Die einzelnen Gesetz- und Verordnungsblätter der Länder sind im Folgenden aufgelistet (Stand: 16.04.2018):

- Gesetzblatt Baden-Württemberg
- Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt
- Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin

- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I
- Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen
- Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Teil I
- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen I
- Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt
- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen
- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz
- Amtsblatt des Saarlandes Teil I
- Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt
- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt
- Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein
- Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Thüringen

Datenquelle der Analyse dieses Abschnitts sind die Gesetze und Verordnungen zur Lehrer*innenbildung in den Bundesländern. Die entsprechenden Rechtsnormen wurden mithilfe von *Recht für Deutschland*¹³, einer Datenbank, die alle Gesetzes- und Verordnungsblätter seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland digital zur Verfügung stellt, untersucht. Die Datenbank ist mithilfe von Solr-Begrifflichkeiten¹⁴ durchsuchbar. Bei einigen Gesetzen bzw. Verordnungen war der Zugriff nicht möglich. Hier wurde entweder auf freie Leseausgaben, wie sie etwa für Hessen oder das Saarland bestehen, oder alternativ auf die Plattform ‚Parlamentsspiegel.de‘ zurückgegriffen.

4.2.4 Plenardebatten

Gesetzgebungsverfahren sind stark formalisiert (Schmidt, Manfred G. 2010, 305) und bieten dadurch sehr gute Voraussetzungen, um sie für vergleichende Fragestellungen heranzuziehen. Im Bundestag (Rudzio 2015, 240–242) wie auch in den Landtagen (Leunig 2012, 232–233) sind in der Regel zwei bis drei Lesungen vorgesehen, in denen Gesetzesvorlagen diskutiert werden. Zwischen den einzelnen Lesungen werden die Vorlagen in Ausschüssen diskutiert. Auf eine erste Lesung kann jedoch auch verzichtet werden; die Vorlagen werden dann direkt den Ausschüssen übergeben. „Nur bei bedeutsamen und öffentlichkeitsrelevanten Vorlagen erfolgt tatsächlich eine Debatte, in der Mehrheitsfraktion(en) und Opposition ihre jeweiligen Positionen zur Materie vortragen“ (ebd., 232). Im Ausschuss sitzen die Fachleute der einzelnen Fraktionen zu dem zu verhandelnden Thema zusammen. In den Ausschusssitzungen werden die Gesetzesvorlagen intensiv diskutiert und verändert. Wenn die Ausschüsse mehrheitlich eine Empfehlung verabschiedet haben, wird eine zweite und ggf. auch eine dritte Lesung angesetzt, in der bzw. denen alle Fraktionen zu Wort kommen (ebd., 233, ohne Fußnoten übernommen). Im Anschluss kommt es zur Abstimmung über das Gesetzesvorhaben. In Ausnahmefällen kann eine Abstimmung nach der ersten Lesung beantragt werden. Wird diese mehrheitlich angenommen, so entfällt die Übergabe der Vorlage in die Ausschüsse wie auch die weiteren Lesungen. Bei der Auswahl der zu analysierenden Debatten wurde ebenfalls ein zweistufiges Verfahren angewandt: Zunächst wurden die relevanten Bundesländer ausgewählt, im Anschluss die konkreten zugehörigen Debatten.

13 Für das Dissertationsprojekt wurde durch die Makrolog Content Management AG dankenswerterweise die kostenlose Nutzung der Datenbank ‚Recht für Deutschland‘ gewährt.

14 Bei Solr handelt es sich um eine Programmiersprache.

Auswahl der Bundesländer und Debatten

Die Lehrer*innenbildung ist nur in einem Teil der Bundesländer in Form eines Lehrer*innenbildungsgesetzes geregelt. Nur in diesem Fall wird ein Gesetzgebungsprozess durchlaufen und entsprechend finden nur dann Plenardebatten statt. Die Fallauswahl beschränkt sich daher auf Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen.

Bei der Auswahl geeigneter Gesetzgebungsverfahren wurde jeweils das Verfahren berücksichtigt, in dem einzelne oder alle Bologna-Reformen eingeführt wurden. Sowohl für Berlin als auch für Nordrhein-Westfalen wurden zwei Gesetzesvorhaben analysiert, da jeweils bei dem ersten Vorhaben nur eine zeitlich bzw. örtlich begrenzte Testphase mit den reformierten Strukturen geschaffen wurde und mit dem zweiten Vorhaben eine Entfristung bzw. Erweiterung umgesetzt wurde.

In den einzelnen Bundesländern wurden jeweils alle Lesungen in die Analysen einbezogen (vgl. dazu Tabelle 10). Einschränkend ist zu erwähnen, dass es im Berliner Senat sowohl zu den Vorhaben im Jahr 2003 als auch im Jahr 2010 keine Aussprachen im Rahmen der Lesungen gab, weshalb eine Analyse nicht möglich war.

Tab. 10: Plenardebatten zur Einführung von Bologna-Elementen in der Lehrer*innenbildung

	1. Lesung	2. Lesung	3. Lesung
BY	19.05.2006	19.06.2006	
BE	13.11.2003	27.11.2003	
	10.05.2010	24.05.2010	
BB	24.09.2003	28.01.2004	
HB	07.03.2006		
HE	16.06.2004	23.11.2004	26.11.2004
MV	16.03.2011	29.06.2011	
NW	24.01.2002	27.06.2002	
	18.12.2008	07.05.2009	
SL	13.06.2007	04.07.2007	
TH	11.10.2007	27.02.2008	

BY = Bayern; BE = Berlin; BB = Brandenburg; HB = Bremen; HE = Hessen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NW = Nordrhein-Westfalen; SL = Saarland, TH = Thüringen

Quelle: Auf der Grundlage der Protokolle der einzelnen Plenardebatten

Im Gegensatz zu der zuvor genannten Untersuchung geht es bei dieser Analyse nicht mehr nur um die Lehrer*innenbildung für Gymnasien, sondern für alle Schulformen. Die Ausweitung des Untersuchungsfokus in diesem Abschnitt ist aus mehreren Gründen notwendig und sinnvoll: (1) Die Ausgangsfrage dieser Arbeit ist auf die Lehrer*innenbildung allgemein bezogen, die Fokussierung auf das Gymnasiallehramt im Rahmen der zweiten Untersuchung ist rein forschungspragmatischer Natur; (2) in den Plenardebatten wird in der Regel über das gesamte Lehrer*innenbildungsgesetz diskutiert, eine Unterteilung in Lehrämter findet nicht statt; (3) die Beziehung der verschiedenen Lehrämter zueinander.

Datengrundlage

Plenardebatten bieten den Vorteil, dass die einzelnen Debatten stenografiert und – in der Regel – im Internet zugänglich gemacht werden. Vielfach handelt es sich jedoch um gescannte Dokumente, die nicht gelesen werden können. Für sozialwissenschaftliche Forschungsfragen haben

Andreas Blätte und Silvia Berenz jedoch den sogenannten PolMine-Plenardebattenkorpus¹⁵ eingerichtet, der alle Debatten aus Bundestag, Bundesrat und den Landtagen seit 2000 beinhaltet (vgl. Blätte, Berenz 22.01.2013). Dieser wurde mittlerweile in den Deutsche Referenzkorpus (DeReKo) des Instituts für Deutsche Sprache integriert. Die Korpusanalyse im Rahmen dieser Arbeit erfolgte jedoch zusätzlich mithilfe des PolMine-Plenardebattenkorpus, der auch komplexe Suchanfragen ermöglichte (vgl. für mehr Details zu dem Programm Blätte, Berenz 2012). Der zentralisierte Zugriff auf die Daten vereinfachte den Forschungsprozess erheblich.

Die einzelnen Debatten wurden mithilfe der PolMine-Datenbank recherchiert (vgl. ebd.). Die Lesungen müssen vor dem Inkrafttreten des jeweiligen Lehrer*innenbildungsgesetzes stattgefunden haben. Gesucht wurde zunächst die Lesung mit den Schlussabstimmungen. So konnte festgestellt werden, wie viele Lesungen insgesamt für die jeweiligen Länder vorlagen. Darüber hinaus wurden jeweils nur die Protokollabschnitte analysiert, in denen das Lehrer*innenbildungsgesetz im Mittelpunkt der Diskussion stand. Gerade bei der quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Teilkapitel 7.3) muss berücksichtigt werden, dass dieser ‚Ausschneidevorgang‘ nur ganze Seiten berücksichtigen kann. Daher ist nicht auszuschließen, dass einige der dort aufgeführten Wörter aus den letzten Zeilen der vorherigen Debatte bzw. der sich anschließenden Debatte stammen. In Hessen wurden darüber hinaus neben dem Lehrer*innenbildungsgesetz auch eine Reihe weiterer Schulgesetze debattiert. Die quantitative Analyse war hier unter ganz besonderer Vorsicht zu interpretieren.

4.3 Auswertung

Die Auswertung der im vorherigen Teilkapitel genannten Dokumente erfolgte inhaltsanalytisch. Im Folgenden werden daher zunächst kurz allgemeine Merkmale von Inhaltsanalysen diskutiert. Zudem werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Ansätze ermittelt (Abschnitt 4.3.1). Dies ist die Grundlage, um im Anschluss die vier Umsetzungsformen im Rahmen der Untersuchung differenziert zu präsentieren. Dabei werden die strukturierende Inhaltsanalyse der Erklärungen und Beschlüsse (Abschnitt 4.3.2), die evaluative Inhaltsanalyse der Positionspapiere (Abschnitt 4.3.3), die typenbildende Inhaltsanalyse der Rechtsnormen (Abschnitt 4.3.4) sowie die strukturierende Inhaltsanalyse der Plenardebatten (Abschnitt 4.3.5) in einer qualitativen und einer quantitativen Ausprägung vorgestellt.

4.3.1 Inhaltsanalytische Verfahren

Allgemein lassen sich inhaltsanalytische Verfahren definieren als „empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen [...] [Schlussfolgerung] auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (Früh 2011, 27). Diese Beschreibung erfolgt durch den Aufbau eines Kategoriensystems, dessen Kategorien die für die Fragestellung relevanten Bedeutungen hervorheben, und in einem zweiten Schritt Textstellen den Kategorien des Kategoriensystems zugeordnet werden (Schreier 2014, 2), wobei die Gesamtheit aller Kategorien in Kombination mit deren Hierarchisierung das Kategoriensystem bilden. Dieses beinhaltet in der Regel eine hierarchische Ordnung von Haupt- und Subkategorien. So wird „unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität [...] [reduziert]“ (Früh 2011, 42). Die Kategorisierung ist damit zugleich Kernstück (Diekmann 2010, 589) und Distinktionsmerkmal (Schreier 2014, 2) inhaltsanalytischer Verfahren.

15 Im Rahmen der Verwendung mit der vorliegenden Dissertation wurde dem Autor von Andreas Blätte dankenswerterweise ein Zugang eingerichtet, den dieser für die Recherche der relevanten Plenarprotokolle nutzte.

Kategorien beschreiben eine Menge an Textbausteinen in dem untersuchten Material, die unter einem abstrakten Überbegriff gefasst werden und – aus der jeweiligen Untersuchungsperspektive – für das gleiche Textmerkmal stehen. Kategorien können nach Fakten, Themen, Bewertungsmaßstäben bzw. analytisch, natürlich oder formal differenziert werden (Kuckartz 2016, 34–35). Die einzelnen Kategorien sind notwendigerweise zu definieren sowie deren Zustandekommen bzw. die vor oder während der Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien getroffenen Regelungen bzw. Entscheidungen zu dokumentieren (Früh 2011, 40). Die Regeln der Zuordnung werden auch als „Kodierregeln“ (Mayring 2015, 97) gefasst. Die Bildung der Kategorien kann am und durch das Material selbst passieren (induktiv) oder aber von außen, also theoriegeleitet an das Material herangetragen werden (deduktiv). Die Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien wird als Kodierung gefasst und ist sowohl manuell als auch mit entsprechender Software durchführbar. Die Kodierung selbst kann quantitativ oder qualitativ erfolgen. Im ersten Fall geht es um eine Auszählung von Worten oder anderen Textmarkern, im letzteren um eine ‚manuelle‘ Zuordnung.

Eine zweite – allerdings nicht ausschließlich inhaltsanalytische – Strukturierungsdimension neben der Kategorie bildet der Fall (Kuckartz 2016, 49–51). Ein Fall ist eine Untersuchungseinheit und daher in Abhängigkeit der Untersuchung festzulegen. Bei der vorliegenden Arbeit sind es – je nach Untersuchungsteil – die bildungspolitische Organisation, das Bundesland oder die Landesregierung. Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Interventionsforschungen werden oftmals einzelne Personen oder Klassen als Fall klassifiziert und im Rahmen internationaler Vergleichsstudien ganze Länder, wie etwa bei PISA. Fälle sind zusammengefasst jeweils die Einheit, über die durch die Untersuchung etwas ausgesagt werden soll. Klar abzugrenzen von den Fällen sind die Analyseeinheiten (vgl. Diekmann 2010, 588), welche das kleinste zu untersuchende Objekt bezeichnen, wie bspw. ein Wort oder einen Satz.

Durch die doppelte Strukturierung mit Kategorie und Fall lässt sich die Untersuchung in Form einer Matrix darstellen, die dann entweder einen kategorien- oder fallorientierten Zugriff ermöglicht (Kuckartz 2016, 50). So kann Tabelle 11 entweder horizontal (kategorienorientiert) oder vertikal (fallorientiert) gelesen werden. Bei ersterer Lesart wird die Frage beantwortet, welcher Fall was zu der jeweiligen Kategorie aussagt. Letztere Lesart fragt schließlich danach, was ein bestimmter Fall zu den jeweiligen Kategorien aussagt.

Tab. 11: Untersuchungsmatrix

	Fall A	Fall B	Fall C
Kategorie I	Textstellen von Fall A zu Kategorie I	Textstellen von Fall B zu Kategorie I	Textstellen von Fall C zu Kategorie I
Kategorie II	Textstellen von Fall A zu Kategorie II	Textstellen von Fall B zu Kategorie II	Textstellen von Fall C zu Kategorie II
Kategorie III	Textstellen von Fall A zu Kategorie III	Textstellen von Fall B zu Kategorie III	Textstellen von Fall C zu Kategorie III

Quelle: Kuckartz 2016, 50

Letztlich ist noch das Ziel der Inhaltsanalyse zu bestimmen. Angelehnt an Kuckartz (2016) werden dazu die drei Basismethoden der Inhaltsanalyse herangezogen; die strukturierende, die evaluative und die typenbildende (ebd., Kapitel 5–7). Im Folgenden werden diese genauer dargestellt.

Die *strukturierende Vorgehensweise*, teilweise auch unterteilt in inhaltlich-strukturierend und formal-strukturierend, gilt als Kern der (qualitativen) Inhaltsanalyse (Mayring 2015, 97). Allgemein kann diese Vorgehensweise folgendermaßen beschrieben werden:

Kern der [...] strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche [bzw. formale] Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert. (Schreier 2014, Kapitel 2.1)

In der *evaluativen Inhaltsanalyse* geht es um die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten“ (Kuckartz 2016, 123, im Original hervorgehoben). Dabei wird in der Regel eine Ordinalskala eingesetzt (Kuckartz 2016, 123; Mayring 2015, 106). Die Abstufung der Skalen kann dabei über das Material selbst entwickelt werden (Schreier 2014, Abschnitt 2.2).

Ziel einer *typenbildenden Inhaltsanalyse* ist es, „die untersuchten Fälle auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale in prägnante Gruppen zu unterteilen“ (ebd., Abschnitt 2.5). Dabei wird nach mehrdimensionalen Mustern gesucht, die das Verstehen komplexer Forschungsgegenstände bzw. Handlungsfelder ermöglichen (Kuckartz 2016, 143). „Bei genauerer Betrachtung [allerdings] handelt es sich bei der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nicht um ein Verfahren, sondern um eine Kombination zweier Methoden: der qualitativen Inhaltsanalyse und der Typenbildung“ (Schreier 2014, Teilkapitel 2.5).

In den folgenden vier Abschnitten werden die obigen Überlegungen auf die Auswertungsverfahren der Untersuchungen übertragen. Dabei werden die folgenden Themen behandelt: Zunächst wird die Inhaltsanalyse gemäß den zuvor erläuterten Kriterien spezifiziert – inklusive der Bestimmung, was ein Fall in der jeweiligen Untersuchung ist. Im Anschluss werden das Kategoriensystem, die Analyseeinheiten sowie die praktische Durchführung der Methode erläutert. Insgesamt soll damit ein Einblick in den praktischen Forschungsprozess gewonnen werden.

4.3.2 Strukturierende Inhaltsanalyse der Erklärungen und Beschlüsse

Die Analyse der Erklärungen und Kommunikqués der europäischen Hochschulminister*innen sowie die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz bezieht sich auf die Vorgaben zur Reform der Studienstrukturereformen und ist damit deduktiv angelegt (vgl. Tabelle 12). Die Ausrichtung der Inhaltsanalyse ist qualitativ, um die Strukturen in ihrer Gänze zu erfassen.

Tab. 12: Kategorie ‚Konkretisierung der Bologna-Reformen‘

Name	Konkretisierung der Bologna-Reformen
Inhalt	Beschreibungen von Maßnahmen zur Umsetzung der Bologna-Reformen (in der Lehrer*innenbildung) sowohl bezogen auf die Studienstrukturen als auch auf die Studieninhalte.
Anwendung	Kodiert wird, wenn eine notwendige Maßnahme zur Umsetzung der Bologna-Reformen genannt wird.
Beispiel	„Einführung eines Systems, das sich [...] auf zwei Hauptzyklen stützt.“ (EUHM 19.06.1999)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn Allgemeinplätze zu den Reformen ausgedrückt werden wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Insbesondere müssen wir uns mit dem Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen.“ (EUHM 19.06.1999)

EUHM = Europäische Hochschulminister*innen

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

In der Untersuchung bilden sowohl die europäischen Hochschulminister*innen als auch die Kultusministerkonferenz einen Fall. Damit existiert im Rahmen der Auswertung nur eine einzige Kategorie, die entweder auf einen entsprechenden Textabschnitt zutrifft oder nicht. Ziel der Untersuchung ist die exakte Bestimmung der politischen Reformvorgaben. Die Umsetzung erfolgt aufgrund der geringen Komplexität ohne Softwareunterstützung.

4.3.3 Evaluative Inhaltsanalyse der Positionspapiere

Im Rahmen der Inhaltsanalyse der Positionspapiere wie auch der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz wurde eine evaluative Vorgehensweise gewählt, da die Einschätzungen der bildungspolitischen Akteure zu den Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung erhoben werden sollen. Die Kategorien wurden – wie bei evaluativen Verfahren naheliegend – deduktiv an das Material angelegt, im Laufe des Kodierungsprozesses jedoch leicht angepasst. Die Inhaltsanalyse selbst ist qualitativ ausgerichtet, um komplexe Formen der Einschätzungsäußerungen miterheben zu können. In der Untersuchung bildete jeder bildungspolitische Akteur einen Fall, der über den Untersuchungszeitraum hinweg in seinen Äußerungen erfasst wird. Das Kategoriensystem beinhaltet zunächst die drei evaluativen Kategorien ‚positiv‘ (vgl. Tabelle 13), ‚neutral‘ (vgl. Tabelle 14) und ‚negativ‘ (vgl. Tabelle 15) bezüglich der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung. Ziel der Kodierung ist jeweils die Einschätzung des gesamten Positionspapiers respektive der Analyseeinheit in eine der Kategorien einzuordnen. Bei strittigen Papieren wurde die Anzahl der drei Kategorien ausgezählt und das Positionspapier der am häufigsten verwendeten Kategorie zugeordnet. Die Analyse erfolgte mithilfe der Software ‚MAXQDA‘.

Tab. 13: Kategorie ‚positive Bewertung der Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung‘

Name	Positive Bewertung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung
Inhalt	Das zum Ausdruck bringen einer guten bis sehr guten Bewertung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung.
Anwendung	Kodiert wird, wenn die Bologna-Reformen positiv erwähnt bzw. gefordert werden oder wenn deren Einführung als für die Zukunft unausweichlich dargestellt wird.
Beispiel	„Die deutsche Wirtschaft hat ein Leitbild für Lehrer und Lehrerinnen als pädagogische Führungskräfte im ‚Unternehmen Schule‘ vorgelegt und daraus ein Konzept für eine moderne Ausbildung zum ‚Master of Education‘ entwickelt.“ (BDA, BDI 2008)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn die konkrete Ausgestaltung beschrieben wird wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Für die Lehrämter an Grundschulen und Hauptschulen präferiert der Wissenschaftsrat die Entwicklung integrativ und modular ausgerichteter Studiengänge, die zum Bachelor führen.“ (WR 16.11.2001, 76)

BDA = Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; BDI = Bundesverband der Deutschen Industrie; WR = Wissenschaftsrat

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Tab. 14: Kategorie ‚neutrale Bewertung der Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung‘

Name	Neutrale Bewertung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung
Inhalt	Das zum Ausdruck bringen einer neutralen Bewertung der Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung.
Anwendung	Kodiert wird, wenn die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung als eine mögliche, aber keine zwingende Option geschildert werden.

Name	Neutrale Bewertung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung
Beispiel	„Die hier vorgelegten Ziele und Kompetenzen gelten sowohl für die bislang üblichen Modelle einer grundständigen Lehrerbildung als auch für eine gestufte Lehrerbildung nach dem BA/MA-Modell in seinen verschiedenen Ausprägungen – allerdings in unterschiedlicher Sequenzierung und Gewichtung.“ (GFD 12.11.2004, 1)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn der eigentliche Kern der Aussage nicht die Bologna-Reformen betrifft wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Ungeachtet der verschiedenen Modelle und ihrer Realisierungsmöglichkeiten ist neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung dem Aufbau einer so genannten Vermittlungskompetenz für alle Studienabschlüsse im Bachelorbereich eine große Bedeutung zuzumessen.“ (MNFT 2005)

BA = Bachelor; GFD = Gesellschaft für Fachdidaktik; MA = Master; MNFT = Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Tab. 15: Kategorie ‚negative Bewertung der Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung‘

Name	Negative Bewertung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung
Inhalt	Das zum Ausdruck bringen einer mangelhaften oder ungenügenden Bewertung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung.
Anwendung	Kodiert wird, wenn die Bologna-Reformen negativ erwähnt bzw. der <i>status quo</i> gelobt bzw. dessen Beibehaltung gefordert wird.
Beispiel	„Mit Entschiedenheit lehnen die Verbände für die Lehrerbildung eine Studienstruktur nach dem Bachelor-/Master-Modell ab. Das liefe auf ein gewaltiges Niveau-Dumping hinaus.“ (AFT, DPhV, BFW, DL, VSH, UPV, DHV 30.03.2004)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn lediglich die Umsetzung der Bologna-Reformen kritisiert wird wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Auf Unverständnis stoße daher die Absicht, die international bewährten Diplom- und Staatsexamensstudiengänge überstürzt überall durch BA/MA-Studiengänge ersetzen zu wollen, obwohl bislang kaum Erfahrungen hinsichtlich ihrer Qualität vorlägen.“ (WR 16.11.2001, 76)

AFT Allgemeiner Fakultätentag; BA = Bachelor; BFW = Bund Freiheit der Wissenschaft; DHV = Deutscher Hochschulverband; DL = Deutscher Lehrerverband; DPhV = Deutscher Philologenverband; MA = Master; UPV = Österreichischer Universitätsprofessorenverband; VSH = Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten; WR = Wissenschaftsrat

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

4.3.4 Typenbildende Inhaltsanalyse der Rechtsnormen

Im Rahmen der Analyse der Rechtsnormen wurde eine typenbildende Vorgehensweise gewählt, der allerdings eine strukturierende Inhaltsanalyse vorausging. Die Hauptkategorien wurden deduktiv an das Material angelegt, die Unterkapitel induktiv ergänzt. So konnten die Informationen aus den Rechtsnormen im historischen Vergleich berücksichtigt werden. Im Gegensatz zu anderen Autor*innen (vgl. etwa Bauer, Diercks, Rösler, Möller, Prenzel 2012), die mit einem festen Set an Indikatoren die Lehramtsstudiengänge verschiedener Bundesländer miteinander verglichen haben, ist der hier gewählte Ansatz offener: Gemäß der Untersuchungsfrage sind lediglich die beiden Hauptkategorien ‚Studienstruktur‘ und ‚Studieninhalte‘ vorgegeben. Der Vorteil dieses Vorgehens ist es, dass auch bisher unbekannte Variablen ‚entdeckt‘ werden können, die bei einer vorherigen Festlegung möglicherweise unberücksichtigt geblieben wären. Der Nachteil besteht in einer verminderten Objektivität im Allgemeinen und auf die Untersuchung

bezogen einer geringeren Vergleichbarkeit. Durch die qualitative Orientierung kann ein ganzheitlicher Blick auf die Reformen erhalten bleiben.

Die Typenbildung wurde in einem zweiten Schritt realisiert: Die *Ergebnisse* des längsschnittartigen Vergleiches der einzelnen Bundesländer wurden quantifiziert und dann querschnittartig verglichen, um erstens ähnliche gelagerte Reformtypen zu erkennen und zweitens Abhängigkeiten bzw. Korrelationen der Reformen untereinander zu identifizieren. Mit diesem Verfahren wurde die problematische Vergleichbarkeit einer auf induktiven Kategorien basierenden Inhaltsanalyse kompensiert, sodass dieser methodische Zwischschritt dazu befähigt, Offenheit und Vergleichbarkeit miteinander in Einklang zu bringen.

In der Untersuchung bildete jedes Bundesland einen Fall, wobei im fallabhängigen Untersuchungszeitraum nach Reformen in der Lehrer*innenbildung gesucht wurde. Das Kategoriensystem beinhaltet die Oberkategorie ‚Studienstruktur‘ (vgl. Tabelle 16) mit den Unterkategorien ‚Bachelor/Master‘, ‚Leistungspunkte‘, ‚Modularisierung‘, ‚Semesterwochenstunden‘ und ‚Prüfungsstruktur‘, die Oberkategorie ‚Studieninhalte‘ (vgl. Tabelle 17) mit den Unterkategorien ‚Fächer und Fächeranteile‘, ‚Praktika‘, ‚Prüfungsinhalte‘ und ‚Studienschwerpunkte‘ sowie die Oberkategorie ‚Abschlussprüfungen‘ (vgl. Tabelle 18) mit den Unterkategorien ‚Anzahl‘, ‚Art‘, ‚Dauer‘, ‚Zeitpunkt‘ und ‚Prüfungsfächer‘.

Die Kodierung hatte jeweils das Ziel, die Veränderungen zwischen zwei aufeinanderfolgenden Rechtsnormen zu bestimmen.

Tab. 16: Kategorie ‚Studienstruktur‘

Name	Studienstruktur
Inhalt	Beschreibung von Merkmalen, welche die Rahmenbedingungen des gymnasialen Lehramtsstudiums betreffen.
Anwendung	Kodiert wird, wenn die Ausgestaltung von ‚Bachelor/Master‘, ‚Leistungspunkte‘, ‚Modularisierung‘, ‚Semesterwochenstunden‘ oder der ‚Prüfungsstruktur‘ in Bezug auf das gymnasiale Lehramtsstudium näher erläutert werden.
Beispiel	„Für das Lehramt an Gymnasien ist ein abgeschlossenes Bachelorstudium von sechs Semestern und ein abgeschlossenes lehramtsbezogenes Masterstudium von vier Semestern erforderlich.“ (Niedersächsische Landesregierung 08.11.2007, 489)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn allein die Strukturen der Zuständigkeiten innerhalb der Universität thematisiert werden wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Als Prüferinnen und Prüfer können Professorinnen und Professoren, Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren, wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben bestellt werden.“ (Niedersächsische Landesregierung 08.11.2007, 492)

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Tab. 17: Kategorie ‚Studieninhalte‘

Name	Studieninhalte
Inhalt	Beschreibung von Merkmalen, welche die Inhalte des gymnasialen Lehramtsstudiums betreffen.
Anwendung	Kodiert wird, wenn die inhaltliche Ausgestaltung in Bezug zu den ‚Fächern und Fächeranteilen‘, ‚Praktika‘, ‚Prüfungsinhalten‘ oder ‚Studienschwerpunkten‘ in Bezug auf das gymnasiale Lehramtsstudium näher erläutert werden.

Name	Studieninhalte
Beispiel	„Fachwissenschaft und Fachdidaktik eines Unterrichtsfachs mindestens 95 Leistungspunkte, davon mindestens ein Fünftel Fachdidaktik einschließlich der Praktika [...]“ (Niedersächsische Landesregierung 08.11.2007, 489)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn Strukturmerkmale die konkreten Unterrichtsfächer betreffend beschrieben werden wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Mindestens eines der Unterrichtsfächer muss Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Mathematik, Musik oder Spanisch sein.“ (Niedersächsische Landesregierung 08.11.2007, 489)

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Tab. 18: Kategorie ‚Abschlussprüfungen‘

Name	Abschlussprüfungen
Inhalt	Beschreibung von strukturellen und inhaltlichen Merkmalen von Abschlussprüfungen.
Anwendung	Kodiert wird, wenn die Anzahl und Art der Prüfungen, die Prüfungsfächer sowie die Dauer und den Zeitpunkt der Prüfung in Bezug auf das gymnasiale Lehramtsstudium näher erläutert werden.
Beispiel	„Die mündlichen Prüfungen sollen für das Lehramt an Grundschulen 45 Minuten, im Übrigen 60 Minuten dauern und zu zwei Dritteln fachwissenschaftliche Bereiche zum Inhalt haben.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 29.08.2012, 471)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn formale Verwaltungsakte beschrieben werden wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Die Prüfer reichen die Entwürfe von Prüfungsaufgaben spätestens 8 Wochen vor Beginn der schriftlichen Prüfung bei der Sächsischen Bildungsagentur ein.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 29.08.2012, 471)

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Die genannten Kategorien waren bei der Analyse nicht abschließend definiert, was in der Aufzählung mit dem Zusatz ‚etc.‘ gekennzeichnet ist. Hintergrund dieses Vorgehens war es, die Entwicklungen in den einzelnen Ländern exakt zu erfassen, ohne durch streng vorgegebene Kategorien besondere Entwicklungen in einzelnen Bundesländern ‚zu übersehen‘. Auf der anderen Seite hätte eine offene Kategorienbildung eine Flut an Informationen zur Folge gehabt, weshalb der gewählte Weg eine pragmatische Methodenentscheidung ist. Um dennoch die Vergleichbarkeit der einzelnen Entwicklungen abbilden zu können, werden die quantifizierten Ergebnisse im Anschluss miteinander verglichen (vgl. Teilkapitel 6.2).

Die größte Herausforderung bei diesem Analyseschritt ist das Anlegen eines kompletten Satzes an Rechtsvorschriften inklusive aller Veränderungsvorschriften. In diesen Rechtsvorschriften finden sich unterschiedliche Verweise auf die vorher gültigen Rechtsvorschriften: Dabei ist entweder notiert (1) welche Rechtsvorschrift ersetzt wird (bei neuen Rechtsvorschriften, zumeist im Rahmen des letzten Paragraphs zum Inkrafttreten) oder (2) welche Rechtsvorschrift verändert wird (bei Veränderungsvorschriften, zumeist vor dem ersten Paragraph). Bei der ältesten beginnend¹⁶ wurden anschließend die einzelnen Vorschriften inhaltlich erfasst und die

¹⁶ Der Start der Analyse bei der ältesten Rechtsvorschrift hat den Vorteil, einerseits die Genese der Vorschriften nachvollziehen zu können und andererseits den Bezug der Veränderungsvorschriften (die jeweils vorher gültige Vorschrift) verstehen zu können.

Satzbausteine markiert, die in eine der beiden Kategorien passen, nämlich die Struktur der Lehrer*innenbildung oder die Inhalte der Lehrer*innenbildung. Die Ergebnisse wurden in eine Tabelle übertragen und anschließend verschriftlicht (vgl. Teilkapitel 6.1).

4.3.5 Strukturierende Inhaltsanalyse der Plenardebatten

Die Begründungen der Veränderungen der Bologna-Abschlüsse wurden in einem zweistufigen Verfahren qualitativ und quantitativ erfasst. Dabei wurde zunächst qualitativ gearbeitet, um die dominierenden Debatteninhalte bzgl. der Studieninhalte zu identifizieren (deduktive Kategorienbildung) und komplexe Begründungsmuster für die Studienstrukturen zu erkennen (induktive Kategorienbildung). In einem zweiten Schritt wurden legitimitätsstiftende und illegitimitätsstiftende Verweise in den Plenardebatten untersucht, die zuvor in den Plenardebatten qualitativ erfasst wurden und in einem engen Zusammenhang zu den Studieninhalten und Studienstrukturen stehen (deduktive Kategorienbildung).

In der Untersuchung bildete die Regierung gemeinsam mit der Regierungsfraktion eines jeden Bundeslandes einen Fall. Ziel der Kodierung war es, Begründungsstrategien zu erfassen, die im Ergebnisteil in eigens entwickelten Begründungsbäumen dargestellt werden. Die Analysearbeit bildete ein Gesetzgebungsprozess, das heißt eine bis drei Lesungen.

Qualitative Analyse der Argumente der Studienstrukturen

Die Plenardebatten der einzelnen Bundesländer wurden in Bezug auf die Studienstruktur untersucht. Dabei ging es in erster Linie um die Nennung und Begründungen der Veränderungen der Studienstruktur – bspw. die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen.

Die Ausdifferenzierung der Kategorie wurde induktiv am Material erarbeitet und beinhaltet Begründungsmuster für (vgl. Tabelle 19) bzw. gegen (vgl. Tabelle 20) die Bologna-Reformen, die im Rahmen der Arbeit als die Implementation der Bachelor- und Masterabschlüsse, des Leistungspunktesystems und der Modularisierung definiert werden.

Tab. 19: Kategorie ‚Begründung der Einführung von Bologna-Reformen‘

Name	Begründung der Einführung von Bologna-Reformen
Inhalt	Begründungen der Regierung und der Regierungsfractionen zur Einführung von Bologna-Strukturen in die Lehrer*innenbildung insgesamt.
Anwendung	Kodiert werden Argumente, die zur Einführung der Bologna-Strukturen genannt werden.
Beispiel	„Wir haben eine Verstärkung der Praxisanteile, und, meine Damen und Herren, wir haben durch diesen Bachelor-Master-Schritt auch die Möglichkeit, dass diejenigen, die fachlich gut sind, sich aber nicht als Pädagogen eignen, mit dem Bachelorabschluss einen anderen Masterabschluss machen können.“ (Claas Rohmeyer, CDU, Bremische Bürgerschaft 23.03.2006, 3756)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn allgemeine Ziele der Lehrer*innenbildung referiert werden, auch wenn diese die Struktur betreffen, wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Wir machen daraus jetzt in dem Sinne das Beste, dass wir in Zukunft eine bessere, praxisbezogenere und modernere Lehrerbildung haben [...]“. (Claas Rohmeyer, CDU, Bremische Bürgerschaft 23.03.2006, 3757).

CDU = Christlich Demokratische Union Deutschlands

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Tab. 20: Kategorie ‚Begründung der Nichteinführung von Bologna-Reformen‘

Name	Begründung der Nichteinführung von Bologna-Reformen
Inhalt	Beschreibung von Argumenten der Regierung und der Regierungsfractionen zur Nichteinführung von Bologna-Strukturen in die bzw. für die Beibehaltung klassischer Strukturen in der Lehrer*innenbildung insgesamt.
Anwendung	Kodiert wird, wenn Argumente gegen die Einführung von Bologna-Strukturen genannt werden.
Beispiel	„Dementsprechend muss das zweite Element, das uns der Bologna-Prozess abverlangt, an den Universitäten durchgesetzt werden – und das ist nicht die Frage der Abschlüsse Bachelor und Master, sondern das ist die inhaltliche Kernfrage der Modularisierung.“ (Karin Wolff, CDU, Hessischer Landtag 16.06.2004, 2575)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn gegen die Einführung von Universitätsstrukturen argumentiert wird wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Es gab durchaus Gutachten, die gesagt haben, es solle für die Lehrerbildung einen eigenen Fachbereich geben. Das haben wir wohl erwogen – und dann aus guten Gründen doch verworfen. Wir haben aber gesagt, dann brauchen wir innerhalb der Lehrerbildungszentren an den Universitäten eine klare und sehr verbindliche Struktur, damit Lehrerbildung mit den erforderlichen Ressourcen versehen wird.“ (Karin Wolff, CDU, Hessischer Landtag 16.06.2004, 2575)

CDU = Christlich Demokratische Union Deutschlands

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Diese Kategorien entstanden (1) aus den Analysen der vorangegangenen Kapitel (Inhalt und Struktur) sowie (2) induktiv aus dem Textmaterial (Verweise, Ziele und Allgemeines). Zunächst wurde die gesamte Debatte kategorisiert – unabhängig von der Partei bzw. Regierungszugehörigkeit der einzelnen Parlamentarierinnen und Parlamentarier. Bei der Kategorisierung wurden für jedes Bundesland die folgenden Regeln befolgt, um eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Debatten sicherzustellen:

- Die Formulierungen der einzelnen Akteure wurden in der Regel zusammengefasst und so paraphrasiert, dass einerseits der Sinn der Aussage erhalten bleibt und andererseits der Lesefluss nicht gestört wird. Um einen Unterschied zwischen der Kritik an dem aktuellen Lehrer*innenbildungsgesetz und dem Entwurf für ein reformiertes Lehrer*innenbildungsgesetz zu machen, wurde Kritik an dem noch gültigen Gesetz jeweils als politisches Ziel für eine reformierte Lehrer*innenbildung umgeschrieben. Lediglich die Kritik am Gesetzesentwurf wird als solche wiedergegeben.
- Debatten um Fachbereiche oder Zentren für Lehrer*innenbildung an Universitäten wurden nicht aufgenommen, da solche organisatorische Veränderungen nicht unmittelbar die Veränderungen in den Studiengängen der Lehrer*innenbildung betreffen bzw. prinzipiell auch unabhängig von diesen ablaufen können.
- Auch Argumente zur Fort- und Weiterbildung sowie zum Vorbereitungsdienst und zu Quereinsteigerprogrammen sowie Zusatzstudiengängen wurden nicht einbezogen, da sie nicht Analysegegenstand dieser Arbeit sind.
- Die Aussagen einzelner Abgeordneter wurden jeweils den Fraktionen zugeordnet; wurden Aussagen von einer Person bzw. Fraktion wiederholt, so werden sie nur einfach berücksichtigt.
- Allgemeinplätze wie ‚Modernisierung‘, ‚Exzellenz‘, ‚Qualitätssteigerung‘, ‚Anpassung‘, ‚Notwendigkeit‘ etc. ohne konkrete Relevanz werden nicht berücksichtigt. Das Kriterium hierfür ist, dass damit keine Aussage getroffen wird, der jemand widersprechen könnte.

- Die Wiedergabe erfolgt nicht chronologisch, sondern thematisch sortiert und den jeweiligen Fraktionen bzw. der Regierung zugeordnet. Auch innerhalb der Aussagen einer Fraktion bzw. der Regierung sind die Aussagen nicht chronologisch geordnet.
- Der Fokus in diesem Analyseschritt liegt auf der Identifikation von Gründen, daher werden allein begründende Aussagen berücksichtigt.

Aus dieser strukturierten Zusammenfassung der Plenardebatten werden jeweils Argumentationskarten der Regierungsaussagen sowie der Aussagen der Regierungsfaktionen erstellt, die Begründungen für ein Strukturmerkmal von Bologna bzw. die Beibehaltung der Staatsprüfung kurz und prägnant nennen (vgl. dazu bspw. Abbildung 11).

Qualitative und quantitative Analyse der Verweise

Die Debatten wurden ebenfalls qualitativ nach Verweisen auf andere Akteure oder Organisationen hin untersucht. Verweise wurden nur dann kategorisiert, wenn sie als relevant für die Lehrer*innenbildung eingeschätzt wurden (vgl. Tabelle 21). Im Text werden keine Verweise auf Zeitungen oder nicht definierte Gruppen, wie bspw. Lehrerverbände oder Universitäten, wiedergegeben, sondern nur solche auf konkrete Organisationen oder Personen. Diese qualitative Analyse wurde mit dem Ziel durchgeführt, legitimitätsstiftende Quellen von außen für die Gesetzesänderungen auszumachen. Die qualitative Erhebung diente jedoch allein der Vorbereitung der quantitativen Untersuchung.

Tab. 21: Kategorie ‚Verweis‘

Name	Verweis
Inhalt	Wiedergabe von legitimitätsstiftenden oder illegitimitätsstiftenden Verweisen auf Institutionen im neo-institutionalistischen Sinne.
Anwendung	Kodiert werden Personen, politische und geographische Einheiten, Organisationen und Untersuchungen, die nicht Teil der Plenardebatte sind.
Beispiel	„Es geht darum, den gemeinsamen Bildungsraum Brandenburg-Berlin weiter zu festigen.“ (Ingrid Siebke, SPD, Landtag Brandenburg 28.01.2004, 6150)
Abgrenzung mit Beispiel	Kodiert wird nicht, wenn auf Elemente innerhalb der Plenardebatte verwiesen werden bzw. auf das eigene Bundesland wie bspw. in dem folgenden Zitat: „Ich spreche mich also gegen den Antrag der Fraktion der PDS aus, diese Erprobungsklausel nicht zu bestätigen.“ (Ingrid Siebke, SPD, Landtag Brandenburg 28.01.2004, 6150)

PDS = Partei des Demokratischen Sozialismus; SPD = Sozialdemokratische Partei Deutschlands.

Quelle: Angelehnt an Kuckartz 2016, 40

Im Anschluss an die qualitative Erhebung wurden die dort detektierten Verweise logisch ergänzt und in einen Diktionär in MAXQDA 11 bzw. MAXQDA 2018 übertragen. Die Ergänzung sah folgendermaßen aus: Wurde bspw. ein Verweis auf ‚Hessen‘ gefunden, wurde auch ‚hessisch‘ in den Diktionär aufgenommen sowie alle anderen Bundesländer mit den jeweils dazugehörigen Adjektiven. Ausnahmen bilden diejenigen Bundesländer oder Begriffe, deren Adjektiv aus einer reinen Ergänzung an den Namen gebildet wird. Ein Beispiel ist das Adjektiv zu ‚Baden-Württemberg‘, bei dem zu dem ursprünglichen Namen nur ‚isch‘ angehängt wird. Statt das Adjektiv ebenfalls in den Diktionär aufzunehmen, wurde lediglich die Option ‚Wortbeginn‘ aktiviert (siehe Erklärung auf S. 85). Im Anschluss wurden diese Begriffe in den Dokumenten der Plenar-

debatten gesucht. Bei MAXQDA in Kombination mit der MAXDictio Kodiersoftware gibt es die Möglichkeit, für die einzelnen Suchbegriffe Optionen zu setzen, diese wie auch alle Begriffe finden sich in Tabelle 22.

Tab. 22: Diktionär

Gruppe	Wort	Option 1	Option 2	Option 3
Länder, Bund und Europa	Bremen	0	0	0
	bremisch	0	0	1
	Saarland	0	0	0
	saarländisch	0	0	1
	hessisch	0	0	1
	Hessen	0	0	0
	Bayern	0	0	0
	bayrisch	0	0	1
	bayerisch	0	0	1
	Baden-Württemberg	0	0	1
	thüringisch	0	0	1
	Thüringen	1	0	0
	Hamburg	0	0	1
	Schleswig-Holstein	0	0	1
	Rheinland-Pfalz	0	0	0
	rheinland-pfälzisch	0	0	1
	Berlin	0	0	1
	Greifswalder Modell	0	0	0
	Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0
	mecklenburg-vorpommersch	0	0	1
	Nordrhein-Westfalen	0	0	0
	nordrhein-westfälisch	0	0	1
	Sachsen	1	0	0
	sächsisch	0	0	1
	Sachsen-Anhalt	0	0	1
	Niedersachsen	0	0	0
	niedersächsisch	0	0	1
	Bund	0	0	1
	Länder	1	0	0
	Brandenburg	0	0	1
	England	0	0	0
	englisch	0	1	1
	EU	1	0	0
	Europa	0	0	0
	europäisch	0	0	1
	finnisch	0	1	1
	Finnland	0	0	0
	Skandinavien	0	0	0
	skandinavisch	0	0	1

Gruppe	Wort	Option 1	Option 2	Option 3
KMK/Bologna	Bologna	0	0	1
	Berliner Ministerkonferenz	0	0	0
	KMK	1	0	0
	Kultusministerkonferenz	0	0	0
	Quedlinburger Beschluss	0	0	0
	Ständige Konferenz der Kultusminister	0	0	0
Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen	GEW	1	0	0
	Gesellschaft für Erziehung und Wissenschaft	0	0	0
	Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände	0	0	0
	BDA	1	0	0
	Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband	0	0	0
	BLLV	1	0	0
	Institut der Deutschen Wirtschaft	0	0	0
	IW	1	0	0
	OECD	1	0	0
	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung	0	0	0
	Organisation for Economic Co-operation and Development	0	0	0
	Hochschulrektorenkonferenz	0	0	0
	HRK	1	0	0
	McKinsey	0	0	0
	WR	1	0	0
	Wissenschaftsrat	0	0	0
	Organisation for Economic Cooperation and Development	0	0	0
	Mc Kinsey	0	0	0
	Education at a Glance	0	0	0
	PISA	1	0	0
	TIMSS	1	0	0
	DESI	1	0	0
	IGLU	1	0	0
	Oelkers	0	0	1
	Wollring	0	0	1
	Baumert	0	0	1
	Terhart	0	0	1
	Ralle	0	0	1
	Mittelstraß	0	0	1
	Haßler	0	0	1
	Tenorth	0	0	1
	Thenot	0	0	1
	Hany	0	0	1
	Mertens	0	0	1
	Häcker	0	0	1
	Merkens	0	0	1

BDA = Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; BLLV = Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband; DESI = Deutsch Englisch Schülerleistungen International; EU = Europäische Union; GEW = Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft; HRK = Hochschulrektorenkonferenz; IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; IW = Institut der deutschen Wirtschaft; KMK = Kultusministerkonferenz; OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development; PISA = Programme for International Student Assessment; TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study; WR = Wissenschaftsrat

Die möglichen Optionen für die einzelnen Wörter im Diktionär sind im digitalen Handbuch von MAXQDA näher beschrieben: Die *Default*-Einstellung ist ‚Wortstamm‘, d.h. es werden solche Worte im Text kodiert, in denen der Suchbegriff als Teilmenge vorkommt; darüber hinaus können folgende Optionen gewählt werden (MAXQDA 2018):

- Die Option 1 ‚Nur ganzes Wort‘ führt zu einer Suche nach exakter Übereinstimmung zwischen dem Suchbegriff und entsprechenden Wörtern im durchsuchten Text, so wird bspw. bei dem Suchbegriff ‚präsident‘ zwar Präsident, nicht aber Präsidentengattin kodiert.
- Die Option 2 ‚Groß-/Kleinschreibung‘ bewirkt über die Funktion ‚Nur ganzes Wort‘ hinaus, dass auch die Groß- bzw. Kleinschreibung berücksichtigt wird, so wird bspw. bei dem Suchbegriff ‚präsident‘ das großgeschriebene Wort ‚Präsident‘ nicht kodiert.
- Die Aktivierung der Option 3 ‚Wortbeginn‘ lässt nach Übereinstimmungen des Beginns suchen, ohne ‚Nur ganzes Wort‘ und ‚Groß-/Kleinschreibung‘ zu berücksichtigen. Bei der Aktivierung von der Option ‚Wortbeginn‘ wird entsprechend bei dem Suchbegriff ‚präsident‘ auch die Präsidentengattin kodiert. Bei der Deaktivierung von der Option ‚Wortbeginn‘ wird bei der Suche nach ‚erika‘ auch bspw. ‚Amerika‘ kodiert.

4.4 Forschungstheoretischer Rahmen der Untersuchung

In diesem Teilkapitel werden die zuvor vorgestellten Untersuchungen in ihrer Gesamtheit betrachtet. Zur Erinnerung: Erklärungen der europäischen Hochschulminister*innen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz werden mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse auf nicht-bindende Vorgaben hin untersucht; Positionspapiere bildungspolitischer Akteure werden mit der evaluativen Inhaltsanalyse hinsichtlich der jeweiligen Einschätzung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung untersucht; Lehrer*innenbildungsgesetze und -verordnungen werden mit der typenbildenden Inhaltsanalyse auf die Veränderungen der Studienstrukturen und der Studieninhalte hin untersucht; die den Lehrer*innenbildungsgesetzen vorausgegangenen Plenardebatten werden mit der strukturierenden Inhaltsanalyse einerseits auf Argumente zur Einführung der Bologna-Strukturen und andererseits auf Legitimitätsstiftende und illegitimitätsstiftende Verweise hin geprüft.

Diese vier Untersuchungen werden in den folgenden Abschnitten hinsichtlich vergleichender Aspekte (Abschnitt 4.4.1), hinsichtlich des Einbezugs mehrerer Ebenen (Abschnitt 4.4.2) sowie hinsichtlich des Einsatzes sowohl quantitativer als auch qualitativer Analyseverfahren (Abschnitt 4.4.3) betrachtet. Damit werden die drei Ausrichtungen des zugrunde liegenden Forschungsdesigns, nämlich die Vergleichsmethodik, die Mehrebenenanalyse und *mixed methods* erläutert und diskutiert.

4.4.1 Most Similar Systems Design

Vergleiche finden im Rahmen der Arbeit in den letzten beiden Untersuchungen statt. Hier werden jeweils Bundesländer miteinander verglichen – in der zweiten Untersuchung bezüglich ihrer Reformen und in der dritten Untersuchung bezogen auf die Aussagen der Regierung und Regierungsfractionen in den Plenardebatten.

Der Vergleich der Bundesländer stellt die logische Folge der Forschungsfrage, die der Arbeit zugrunde liegt, dar. Die Frage nach dem ‚Wie‘ gegenüber einem ‚Wie nicht‘ der Implementation der Bologna-Abschlüsse kann nur beantwortet werden, wenn ein entsprechender Vergleichsfall herangezogen wird, in dem die Bologna-Abschlüsse nicht implementiert wurden. Auf diesem Weg können relevante Merkmale herausgefiltert und als entscheidend für die Einführung der Bologna-Abschlüsse bestimmt werden.

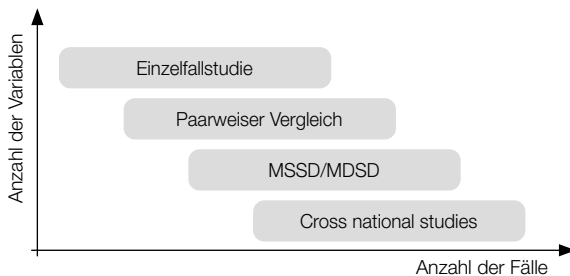


Abb. 5: Einordnung des Most Similar Systems Design anhand der Anzahl der Fälle und der Variablen
 MSSD = Most Similar Systems Design; MDSD = Most Different Systems Design
 Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Abromeit und Stoiber 2006, 34 sowie Landman 2008, 26

Der Vergleich von Bundesländern ist auch aus methodologischer Perspektive sinnvoll, denn (1) die Datenlage ist in den deutschen Bundesländern in der Regel von hoher Qualität, (2) die institutionellen und kulturellen Kontextbedingungen sind homogen (vgl. für beide Argumente Hildebrandt, Wolf 2008, 14–15) und (3) eine prinzipielle Ähnlichkeit der Akteure, wie Parteien und Interessensgruppen, ist gegeben (Payk 2009, 85). So gesehen stellen die Bundesländer ein Laboratorium zum Testen und Weiterentwickeln von Theorien mittlerer Reichweite dar (vgl. Hildebrandt, Wolf 2008; Wolf, Knoll 2011). Zusammenfassend sind sie eine ideale Grundlage für kontrollierte Vergleiche (Snyder 2001) und damit für die Umsetzung eines sogenannten MSSD.

Das Vorgehen anhand der MSSD basiert auf der Differenzmethode nach John Stuart Mill (vgl. Lauth 2006, 53). Im Vergleich zu anderen Methoden der Komparatistik, namentlich der Einzelfallstudie (für eine kritische Diskussion vgl. Adick 2008, 31–32), dem paarweisen Vergleich sowie den *cross national studies*, eignet sich das MSSD – wie auch das *most dissimilar systems design* – für einen Vergleich weniger Fälle und Variablen in Kombination mit Untersuchungen mittleren Abstraktionsniveaus (vgl. Abbildung 5). Im MSSD zeichnen sich die Fälle durch ihre große Ähnlichkeit in den entsprechend definierten Kontrollvariablen aus. Sie unterscheiden sich durch eine unabhängige Variable, welche die abhängige Variable erklären soll (vgl. Tabelle 23 und Tabelle 24) – eine sogenannte konfigurative Analyse (vgl. dazu Abromeit, Stoiber 2006, 31). Bei einem entsprechenden Ergebnis kann dann unter der Bedingung gleicher Kontrollvariablen geschlossen werden, dass die abhängige (Y) von der unabhängigen Variable (X1) kausal beeinflusst wird, wobei prinzipiell auch eine umgekehrte Abhängigkeit möglich ist. Die kausale Richtung bzw. die korrekte Benennung von abhängiger und unabhängiger Variable muss dabei argumentativ erfolgen. Die zentrale Herausforderung besteht in der Suche und Benennung geeigneter Kontrollvariablen, da diese nur über eine sinnvolle Fallauswahl erfolgen kann (Lauth 2006, 54).

Tab. 23: Untersuchungsdesign des Most Similar Systems Design ohne ein idealtypisches Ergebnis

	X1	X2	Y
Fall A	1	0	?
Fall B	1	0	?
Fall C	1	0	?
Fall D	0	0	?

X1 = abhängige Variable; X2 = Kontrollvariable; Y = unabhängige Variable

Quelle: Gerring 2007, 132

Tab. 24: Untersuchungsdesign des Most Similar Systems Design mit einem idealtypischen Ergebnis

	X1	X2	Y
Fall A	1	0	1
Fall B	1	0	1
Fall C	1	0	1
Fall D	0	0	0

X1 = abhängige Variable; X2 = Kontrollvariable; Y = unabhängige Variable

Quelle: Angelehnt an Gerring 2007, 132

In der vorliegenden Arbeit bildet das MSSD eine wichtige methodische Grundlage. Dabei bilden die einzelnen Bundesländer die Fälle A, B, C etc. Die abhängige Variable (Y), also das zu Untersuchende, bildet der jeweilige Begründungsdiskurs der Regierungsfractionen und der Regierungsmitglieder in den Plenardebatten (4. Untersuchung). Die unabhängige Variable (X1) bilden die tatsächlichen Reformen, die über einen historischen Vergleich der Rechtsnormen die Lehrer*innenbildung betreffend innerhalb eines Bundeslands erhoben wurden (3. Untersuchung). Die Kontrollvariable (X2) wird über den europäischen und bundesdeutschen Diskurs zu den Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung definiert (1. Untersuchung und 2. Untersuchung). Dabei sind, wie bereits zuvor in diesem Abschnitt erwähnt, noch eine Reihe weiterer Kontrollvariablen bei einem Bundesländervergleich denkbar. Diese werden jedoch nicht explizit untersucht und daher auch nicht in die Systematik aufgenommen. Sie tragen aber zu der Zuverlässigkeit bzw. Reliabilität der Ergebnisse bei. Einschränkung ist noch zu erwähnen, dass das MSSD im Rahmen dieser Arbeit eher heuristischen Charakter aufweist. Es dient der methodischen Klarheit und der Einordnung der drei Untersuchungen. Der durch das Design unterstellte kausale Zusammenhang ist jedoch unmittelbar einsichtig: Die Begründung der Reform hängt von der Reform selbst ab. In der hier vorgelegten Arbeit wird jedoch das ‚Wie‘ betont.

4.4.2 Mehrebenenanalyse

Eine Arbeit über die (Bildungs-)Politik in Deutschland kann aufgrund der föderalen Organisation einerseits und der vielfachen europäischen Verflechtungen andererseits nur in wenigen Ausnahmefällen ohne den Einbezug mehrerer Ebenen sinnvoll konzeptualisiert werden. Neben einer nationalen Ebene und der Ebene der Bundesländer stellt – auch im Bildungsbereich (vgl. Balzer, Humrich 2008) – die EU die dritte politisch relevante Ebene dar. Dies gelingt trotz einer formalen Nicht-Zuständigkeit über neuere Mechanismen wie der ‚Methode der Offenen Koordinierung‘. In diesem Sinne gehört auch die nicht-bindende Bologna-Erklärung zu dieser Form der Politik, obwohl es sich dabei ursprünglich nicht um eine Initiative der EU handelt. Aufgrund der Thematisierung des Bologna-Prozesses als europäische Initiative wird nicht auf die internationale Ebene (exemplarisch dazu Schriewer 2007) eingegangen. Auch der Bereich der Hochschulen wird außen vor gelassen (Förster, Schmid 2010).

Der Einbezug mehrerer Ebenen wirft Fragen nach kausalen Mechanismen und deren Richtung zwischen den unterschiedlichen Ebenen auf. In der Integrationsforschung wäre eine Konzeptualisierung der EU als eindimensionaler Befehlsweg unterkomplex (vgl. Radaelli, Exadaktylos, Radaelli 2012, 5), weshalb folgende Frage im Zentrum steht: „How do we know that the EU cause is having (or not having) an impact?“ (ebd., 3). Nur das gleichzeitige Auftreten einer Policy auf

EU- und nationaler Ebene stellt noch keinen ursächlichen Zusammenhang dar. Ein solcher kann nur über (1) Regelmäßigkeiten (wenn A dann B), (2) Wahrscheinlichkeiten (wenn A dann wird B wahrscheinlicher) oder (3) Kontrafaktizität (wenn es A nicht gäbe, gäbe es auch kein B) nachgewiesen werden (vgl. ebd., 8). Diese EU-spezifischen Überlegungen zum methodischen Umgang mit unterschiedlichen Ebenen im Rahmen einer Fragestellung lassen sich prinzipiell auf alle Mehrebenensysteme übertragen, die sich nicht als Weisung verstehen lassen. Vielfach konnte nachgewiesen werden, dass selbst ohne jegliche politische Kompetenz Einflüsse sichtbar werden (Meyer 2005). Damit gelten die Überlegungen im Besonderen für die Bologna-Reformen.

Auch im Rahmen der Arbeit wurde bisher implizit angenommen, dass die Bologna-Erklärung im Jahre 1999 in Verbindung mit dem damit angestoßenen Bologna-Prozess ursächlich für die Reformen in der Lehrer*innenbildung verantwortlich ist. Dabei könnte prinzipiell auch umgekehrt formuliert werden, dass die Reformen in der Lehrer*innenbildung auch ohne den Bologna-Prozess stattgefunden hätten. Denn etwa zeitgleich ist das gesamte deutsche Schulsystem aufgrund von PISA und anderen internationalen Vergleichsstudien in die Defensive geraten (Niemann 2010) und wurde politisch reformiert (vgl. Payk 2009). Da die Lehrer*innenbildung sowohl mit dem Schul- als auch mit dem Hochschulsystem verknüpft ist, kann nicht im Vorhinein bestimmt werden, ob der Reformimpuls in erster Linie schulpolitischen (PISA) oder hochschulpolitischen (Bologna) Ursprungs war. Die Überlegung, nach der schulpolitische Impulse den entscheidenden Reformimpuls gegeben haben, lässt sich argumentativ entkräften, aber letztlich logisch nicht ausräumen: Obwohl das deutsche Berufsbildungssystem im Rahmen internationaler Vergleichsstudien viel weniger unter Druck geraten ist und das duale Ausbildungsprinzip nach wie vor weltweit Vorbildcharakter hat (Euler 2013), gehörten die Studiengänge zum Berufsschullehramt in den einzelnen Bundesländern zu den ersten reformierten Studiengängen bzw. wurden auch in Bundesländern reformiert, die für alle anderen Lehrämter die Staatsprüfung – vorerst – beibehalten haben; konkret: Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen-Anhalt (Bellenberg 2009, 18). In diesen Fällen gab es eine Bologna-Reform ohne einen schulpolitischen Handlungsdruck. So gesehen kann die Wirkung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung – zumindest nicht ausschließlich – mit dem PISA-Schock erklärt werden. Die Konzeption der Arbeit inkorporiert drei Untersuchungsebenen, Europa, Deutschland und die Bundesländer, von denen im Forschungsdesign jedoch nur zwei explizit zum Ausdruck kommen, da die nicht-bindenden Entscheidungen und der kommunikative Diskurs auf europäischer und bundesdeutscher Ebene zu *einem* Erwartungsraum zusammengefasst werden. Insgesamt dient dieser Erwartungsraum, wie im vorherigen Abschnitt deutlich gemacht, als Kontrollvariable. Die in der Arbeit konstruierten Abhängigkeiten zwischen bindenden Entscheidungen und koordinativem Diskurs finden also allein auf der Ebene der Bundesländer statt. Die Herausforderung, Kausalität über Ebenen hinweg nachzuweisen, trifft – so gesehen – auf die vorliegende Arbeit nicht zu. Darüber hinaus steht in der vorliegenden Arbeit nicht der kausale Mechanismus im Vordergrund. Kern der Arbeit ist ein Vergleich der diskursiven Strategien der Bundesländer im Umgang mit dem Bologna-Prozess.

4.4.3 Mixed Methods

Phänomene können nur von Methoden ‚entdeckt‘ werden, deren zugehörige Theorie diese Phänomene kennen und erklären können (Diaz-Bone 2006, 5). Diese methodologische Einschätzung impliziert eine stringente Kopplung von (Wissenschafts-)Theorie und Methode. Einem positivistischen Erklärungsmodell folgen demnach – vereinfacht betrachtet – quantitative methodische Zugänge und einem konstruktivistischen Verständnis qualitative Zugänge.

Die Dichotomie zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden befindet sich jedoch aufgrund dreier paralleler Strömungen in der Auflösung: (1) In der Forschungspraxis werden einerseits qualitative Instrumente in quantitativen Vorhaben zur Generierung von Hypothesen eingesetzt und andererseits die aus der quantitativen Forschung stammenden Gütekriterien ‚Objektivität‘, ‚Validität‘ sowie ‚Reliabilität‘ als Basis für qualitative Vorhaben eingesetzt. Darüber hinaus gibt es (2) Überlegungen, die das logisch Gemeinsame von quantitativer und qualitativer Forschung betonen. So weist Oevermann (1996) nach, dass letztlich bei jedem Akt empirischer Forschung eine Interpretation notwendig ist – auch ein Punkt oder eine Zahl in Folge einer Messung ist letztlich nur die Repräsentation einer vorgelagerten Interpretation. (3) Nicht zuletzt wird unter dem wissenschaftstheoretischen Stichwort ‚Pragmatismus‘ eine engere Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren legitimiert (Teddle, Tashakkori 2009), die als *mixed methods designs* gefasst werden.

Praktisch haben *mixed methods designs* den Vorteil, dass Fragen nach dem ‚Warum‘ mit Fragen nach dem ‚Wie‘ – bzw. nach der Sinnproduktion bzw. der „*nature of ideas*“ (Schmidt 2008, 306) – gekoppelt werden können. Denn „Establishing causality with regard to ideas and discourse can be problematic“ (Schmidt, Vivien A. 2010a, 23); besonders herausfordernd erscheint es, „[...] the success of some frames over others“ (McCarthy 1997, zitiert nach Payne 2001, 44) zu erklären. Darüber hinaus bietet die Kombination quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren die Möglichkeit der Methoden-Triangulation (Flick, 27–50) über Paradigmen hinweg.

Teddle und Tashakkori (2009, Kapitel 7) haben in ihrem Grundlagenwerk zu *mixed methods* eine ordnende Nomenklatur eingeführt, um die zahlreichen Möglichkeiten der Anwendung von *mixed methods designs* präzise benennen zu können. Dabei unterteilen sie (Teil-)Untersuchungen zunächst in vier Phasen. Mit ‚Konzept‘ bezeichnen sie im Wesentlichen die zu beantwortende Frage, den Gegenstand und das Ziel der Untersuchung. Unter ‚Erhebung‘ fassen sie den Prozess zur Datensammlung und ‚Analyse‘ bezeichnet die Auswertung der Daten. Die letzte Phase bildet die ‚Interpretation‘. In komplexeren Untersuchungen gibt es am Ende noch eine ‚Meta-Interpretation‘, in der die unterschiedlichen Teilergebnisse aufeinander bezogen werden. Diese Unterteilung in Abbildung 6 bietet den Vorteil, dass eine Kombination quantitativer (dargestellt durch eine eckige Umrandung) und qualitativer Konzepte (dargestellt durch eine ovale Umrandung) in den unterschiedlichen Phasen transparent gemacht wird.

Das *mixed methods* Forschungsdesign dieser Arbeit ist in vier Untersuchungsstränge unterteilt, die parallel (also unabhängig voneinander) angeordnet sind. Die einzelnen Stränge bilden im Rahmen der Untersuchung gleichzeitig auch die Analyse unterschiedlicher Daten: Die Analyse der (1) Erklärungen und Beschlüsse, (2) Positionspapiere, (3) Gesetze und Verordnungen sowie (4) Plenardebatten. Der erste Untersuchungsstrang lässt sich als ‚*monomethod monostrand*‘ zusammenfassen. Denn hier wird von der Konzeptualisierung bis zur Interpretation nur qualitativ gearbeitet. Bei dem zweiten und dritten Untersuchungsstrang, der Analyse der Positionspapiere und der Gesetze und Verordnungen, handelt es sich um ein sogenanntes ‚*monostrand conversion design*‘. Als ‚*quasi-mixed*‘ Design werden qualitative Daten erhoben, die dann im Untersuchungsprozess jedoch quantifiziert und statistisch ausgewertet werden. Die Umwandlung der qualitativen in die quantitativen Daten erfolgt, um einerseits die in den Positionspapieren vertretenen Positionen summieren zu können, um das politische Umfeld bzw. den diskursiven Erwartungsraum zu charakterisieren, und andererseits um die Zusammenhänge der Reformen untereinander statistisch nachweisbar formulieren zu können. Die Analyse der Plenardebatten schließlich ist aufgeteilt in ein ‚*monomethod monostrand*‘ für die Analyse der

Untersuchungsgegenstände gekennzeichnet. Auch das zur Verwendung kommende inhaltsanalytische Verfahren unterscheidet sich zumindest bei drei der vier Untersuchungen. Zum Einsatz kommt neben der strukturierenden auch die evaluative und die typenbildende Inhaltsanalyse. Das Forschungsdesign der Arbeit ist durch drei Merkmale gekennzeichnet: Erstens handelt es sich insgesamt um einen Vergleich der deutschen Bundesländer in Form eines MSSD; zweitens sind zwei Ebenen in der Untersuchung integriert und drittens werden qualitative und quantitative Untersuchungsverfahren gemeinsam eingesetzt. Letzteres macht das Forschungsdesign zu einem sogenannten *mixed methods design*.

Bei einer kritischen Reflexion des in diesem Kapitel geschilderten empirischen Vorgehens sind vor allem zwei Punkte zu nennen. Insgesamt ist das Forschungsdesign vor allem auch durch die Inkorporation sowohl qualitativer als auch quantitativer Verfahren geprägt von einem – wissenschaftstheoretisch interpretierten – pragmatischen Ansatz (vgl. Teddlie, Tashakkori 2009, 99). Dieser hat den Vorteil einer strikten Orientierung an der Fragestellung und einer dadurch produzierten Offenheit gegenüber unterschiedlichen Forschungsmethoden. Andererseits wird damit eine gewisse Unschärfe im Verhältnis zu der Idee über kausale Zusammenhänge produziert. Während in der vorliegenden Arbeit das ‚Wie‘ immer wieder betont wurde, sind die im Rahmen der Abschnitte 4.4.1 und Abschnitt 4.4.2 diskutierten Überlegungen zum Forschungsdesign positivistischer Natur. Zur Klärung kann jedoch festgehalten werden, dass im Kern die Frage nach dem ‚Wie‘ steht. Durch die Ergänzung des ‚Wie nicht‘ wird zudem ein vergleichender Ansatz notwendig. Ein Vergleich erfordert die Klärung von Vergleichsfällen und Vergleichsgegenstand (*tertium comparationis*) und legt durch die dann notwendige Definition von Variablen auch eine positivistische Lesart nahe. Demgegenüber diente der entsprechende Abschnitt 4.4.1 lediglich didaktischen bzw. heuristischen Zwecken.

Weiterhin kann das Untersuchungsdesign auch in Bezug auf dessen Reichweite aufgrund des allein auf Deutschland beschränkten Umfangs der Untersuchung kritisiert werden. Der Anspruch der vorliegenden Arbeit ist es, ein theoretisches Problem zu lösen. Trotz des gleichen (und einhellig Bologna-befürwortenden) Erwartungsraums auf bundesdeutscher und europäischer Ebene entscheiden sich einige Bundesländer für die Implementation und andere nicht. Dieses sehr nationale Setting produziert letztlich das Problem, welches durch eine Theorieerweiterung am Ende dieser Arbeit in Kapitel 8 geklärt werden soll. Für die so gewählte Anlage der Untersuchung sprechen jedoch die methodischen Rahmenbedingungen bei einem Vergleich der Bundesländer. Die Voraussetzungen für die Produktion dieses Problems sind alles andere als alltäglich: Ein internationales Reformprogramm ist ebenso vonnöten wie Staaten oder Teilstaaten, welche die Kompetenz besitzen, auch abweichende Reformen zu implementieren. Letztlich muss die unterschiedliche Umsetzung tatsächlich vollzogen worden sein, um zwei kontrastierende Fälle miteinander vergleichen zu können. Zudem kann – bspw. angelehnt an die Untersuchungen von Piaget an seinen eigenen Kindern (etwa Piaget 2016) – argumentiert werden, dass der Untersuchungsgegenstand hinreichend allgemein gewählt wurde, um eine Übertragung der Ergebnisse über die konkreten Gegebenheiten der Bundesländer hinaus zu ermöglichen.

In den folgenden drei Kapiteln werden die Ergebnisse des in diesem Kapitel geschilderten Forschungsprogramms präsentiert. In diesen Kapiteln finden sich auch jeweils Hinweise auf die Art und Weise der Interpretation der Ergebnisse.

5 Ergebnisse I – Konstitution eines doppelt strukturierten Erwartungsraums

Die Auseinandersetzung um die Reform der Lehrerbildung in Deutschland ist heftig, die Empfehlungen und Stellungnahmen zahlreich. Geht es doch um eine bedeutende und dringende Reform, die durch internationale Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA noch besonderen Nachdruck erhält. (van Lith 2003, 155)

Das einleitende Zitat gibt einen Eindruck von der Breite und Dichte des Erwartungsraums zu Beginn der Reformdebatte. Dieser Erwartungsraum wird im vorliegenden Kapitel systematisch aufgearbeitet. Dazu werden einerseits die nicht-bindenden Entscheidungen der europäischen Hochschulminister*innen und der Kultusministerkonferenz (Teilkapitel 5.1) sowie andererseits der kommunikative Diskurs wichtiger bildungspolitischer Akteure zu den Bologna-Abschlüssen in der Lehrer*innenbildung (Teilkapitel 5.2) analysiert. Der kommunikative Diskurs wird über einen Textkorpus repräsentiert, der Positionspapiere bundesdeutscher und europäischer Akteure enthält, die für die Lehrer*innenbildung von besonderer Relevanz sind und im Untersuchungszeitraum eine öffentlich sichtbare Position zu der Implementierung der Bologna-Strukturen in der Lehrer*innenbildung vertreten haben (vgl. für die Begründung der Auswahl Abschnitt 4.2.2).

Als Ergebnis wird ein doppelt strukturierter Erwartungsraum präsentiert, der sowohl formale Vorgaben als auch Einschätzungen wichtiger bildungspolitischer Akteure beinhaltet. Vor dem Hintergrund dieses Erwartungsraums wurden schließlich die politischen Entscheidungen in der Lehrer*innenbildung in den einzelnen Bundesländern getroffen. Der Schwerpunkt der diesem Kapitel zugrunde liegenden Analyse liegt auf den Strukturvorgaben und den Positionen zur Einführung bzw. Nicht-Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse in *allen* lehrer*innenbildenden Studiengängen.

5.1 Nicht-bindende Entscheidungen

In den Abschnitten 5.1.1 und 5.1.2 werden die Rollen der europäischen Hochschulminister*innen und der Kultusministerkonferenz vorgestellt und im Anschluss ihre nicht-bindenden Entscheidungen zum Bologna-Prozess diskutiert. Am Ende des Teilkapitels folgt eine zielgerichtete Zusammenstellung der nicht-bindenden Entscheidungen.

5.1.1 Europäische Hochschulminister*innen – Startschuss für den Bologna-Prozess

Dem eigentlichen Bologna-Prozess vorausgehend unterzeichneten die Hochschulminister*innen Deutschlands, Frankreichs, Italiens und des Vereinigten Königreichs 1998 die Sorbonne-Erklärung. Darin wurde „die Schaffung von Mechanismen zur Anerkennung europäischer Abschlüsse, die Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen sowie eine Steigerung der Mobilität von Wissenschaftlern und Studierenden“ (Kilian 2006, 209) vereinbart. Die Sorbonne-Erklärung ebnete den Weg für die Bologna-Erklärung, die 1999 von 29 Vertragsstaaten unterzeichnet wurde. Bei der Bologna-Erklärung selbst handelt es sich um eine intergouvernementale Absichtserklärung ohne rechtlich bindenden Charakter. Da sie unabhängig von der EU initiiert wurde, ist es auch nicht verwunderlich, dass die Mitgliedsländer der Bologna-Erklärung weit über die Grenzen der EU hinausgehen (vgl. Balzer, Humrich 2008).

Dennoch nimmt die EU eine wichtige Rolle im Bologna-Prozess ein: Zum einen ist die EU-Kommission seit 2001 selbst Vollmitglied im Prozess (vgl. auch Martens, Wolf 2007, 154). Zum anderen gleicht die Methode der Umsetzung des Bologna-Prozesses stark der Methode der Offenen Koordinierung (vgl. Pfeiffer 2005, 2281), mit der die EU auch solche Politikfelder bearbeitet, die formal nicht zu ihren Aufgaben gehören (vgl. Balzer, Humrich 2008, 289). Frühzeitig wurde der Bologna-Prozess durch ein institutionelles Fundament unterfüttert – so wurde bereits 2001 eine Vor- und Nachbereitungsgruppe für die Folgekonferenzen eingesetzt (Abels 2012), die in regelmäßigen Abständen an unterschiedlichen Orten stattfinden. Mit der Konferenz 2003 wurde die Vorbereitungsgruppe aufgelöst; ihre Aufgaben wurden einer erweiterten ‚Follow-up-Gruppe‘ zugewiesen, welcher die EU-Kommission und die Trio-Ratspräsidentschaft des Rates der EU angehören sowie seit 2009 die Vertretung eines Nicht-EU-Staats (vgl. ebd.). Die Einführung der neuen Studiengänge in Deutschland wurde mit Entscheidungen der Kultusministerkonferenz, namentlich vor allem die ländergemeinsamen Strukturvorhaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK 10.10.2003), in Verbindung mit den Entscheidungen der 16 Landesparlamente (vgl. Mahner 2012) ermöglicht.

Die Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998 wurde zwischen dem französischen Minister für Bildung, Forschung und Technologie, dem italienischen Minister für öffentlichen Unterricht, Universitäten und Forschung, der Ministerin für Höhere Bildung des Vereinigten Königreichs sowie dem deutschen Minister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie unterzeichnet (EUHM 25.05.1998). In diesem Papier wird vereinbart, das Studium und das Postgraduiertenstudium in zwei Zyklen zu unterteilen. Letzteres wurde abermals in einen kürzeren Master und eine längere Promotion unterteilt. Als integraler Bestandteil dieses Studienmodells wird auf das Europäische Programm zur Anrechnung von Studienleistungen bzw. *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) Bezug genommen, das die Besonderheiten und Flexibilität erst zur Geltung bringe.

Die 1999 von 29 Staaten unterzeichnete Bologna-Erklärung mit dem Titel ‚Der Europäische Hochschulraum‘ umfasst nur wenige Seiten und hält in insgesamt sechs Stichpunkten die geplanten Reformen fest (siehe dazu EUHM 19.06.1999). Für Deutschland wurde die Erklärung sowohl durch die Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, Ute Erdsiek-Rave, als auch durch den parlamentarischen Staatssekretär des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Wolf-Michael Catenhusen, unterzeichnet. Bologna besteht aus einem zweiphasigen Aufbau des Studiums, denn beschlossen wird eine „Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (*undergraduate*) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (*graduate*)“ (ebd., 4, Hervorhebungen im Original). Der Abschluss der ersten Phase soll berufsqualifizierend sein, mindestens drei Jahre dauern und die Zugangsvoraussetzung für den zweiten Zyklus bilden. „Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen“ (ebd., 4). Weiterhin ist Bologna durch die Einführung eines Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*) und des ECTS gekennzeichnet, ein System zur Anerkennung und Akkumulation von Studienleistungen. Das Prag-Kommuniqué wurde 2001 von insgesamt 32 Staaten unterzeichnet (EUHM 19.05.2001). Es betont die erfolgreichen Entwicklungen, nimmt das Engagement der Europäischen Kommission zur Kenntnis und spezifiziert folgende Reformvorhaben: Es soll – nach wie vor – ein System leicht verständlicher Abschlüsse, die aus zwei Phasen bestehen, eingeführt werden. Allerdings wird in diesem Kommuniqué nicht mehr von der Promotion gesprochen, sondern lediglich und explizit von den Stufen ‚Bachelor‘ und ‚Master‘. Deziert wird nun auch das Leistungspunktesystem ‚ECTS‘ (oder ein äquivalentes System) in das Papier mit aufgenommen,

das die Übertragbarkeit und Kumulation von Leistungen ermöglichen soll. Auch der Diplomzusatz wird erneut als wichtiger Bestandteil genannt.

Im Jahr 2003 unterzeichneten insgesamt 33 europäische Länder das Berlin-Kommuniqué (EUHM 19.09.2003). In dem Papier wird die Einführung eines zweistufigen Studiensystems (inklusive des Diplomzusatzes) fokussiert und konkretisiert, indem ein festes Datum gesetzt wird: „Alle Ministerinnen und Minister verpflichten sich, mit der Implementierung des zweistufigen Systems bis 2005 begonnen zu haben“ (ebd., 4). Darüber hinaus wird nun festgelegt, dass erst die Absolvierung des zweiten Hauptzyklus den Zugang zur Promotion eröffnet. Die Rolle des ECTS wird darüber hinaus bekräftigt, indem keine Alternative mehr genannt wird. Ziel ist es, dass das ECTS als Übertragungs- und Akkumulationsinstrument einheitlich in den Mitgliedsstaaten angewandt wird.

Das Bergen-Kommuniqué wurde 2005 von 45 Staaten unterzeichnet (EUHM 20.05.2005). Als Kern des Papiers wird die Integration der Abschlüsse in den Europäischen Qualifikationsrahmen festgelegt und damit verbunden das Ziel formuliert, auch nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Eine Neuerung in Bezug auf die Studienstruktur ist die nun erstmals explizite Nennung der Promotion als dritten Zyklus innerhalb des Bologna-Prozesses. Darüber hinaus wird in dem Papier festgestellt, dass das zweistufige Studiensystem weitgehend eingeführt wurde.

Im Jahr 2007 wird von 46 Staaten das Londoner Kommuniqué unterschrieben (EUHM 18.05.2007). Es wird festgehalten, dass es insgesamt sehr gute Fortschritte bei der Strukturierung der Abschlüsse in drei Stufen gegeben hat. Damit wird die Forderung nach einer Implementation des ECTS und des Diplomzusatzes konkretisiert. Neu in diesem Kommuniqué ist die explizite Nennung von Modulen als Studieneinheit. Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen steht weiterhin im Fokus des Papiers.

In Löwen und Louvain-la-Neuve 2009 wird ein weiteres Kommuniqué von insgesamt nun 46 Staaten unterschrieben (EUHM 29.04.2009). Darin wird die *dreistufige* Struktur betont und die Transparenz- und Anerkennungsfunction des Diplomzusatzes sowie des ECTS herausgestellt. Auch die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen wird erneut betont und auf das Jahr 2012 terminiert.

Auch die Budapest-Wien-Erklärung anlässlich des in der Bologna-Erklärung festgesetzten finalen Umsetzungsjahres 2010 zur Umsetzung der Bologna-Erklärung wird von 47 Staaten unterschrieben (EUHM 12.03.2010). In der Erklärung werden keine konkreten Studienstrukturen festgelegt.

Das von 47 Staaten in Bukarest unterschriebene Bucharest Communiqué (EUHM 27.04.2012) bestätigt die Forderungen nach der Implementation von drei Studienzyklen, des ECTS sowie die Vergabe eines Diplomzusatzes. Auch die Einführung von Qualifikationsrahmen wird weiterhin gefordert. Konkretisiert wird in dem Papier die Einordnung der drei Studienzyklen in den Europäischen Qualifikationsrahmen, die auf Stufe 6, Stufe 7 und Stufe 8 liegen. Auch wird festgehalten, dass das ECTS, der Diplomzusatz und die Qualifikationsrahmen mithilfe von *Outcomes* konzeptualisiert werden sollen.

Bei der Betrachtung der Erklärungen und Kommuniqués wird deutlich, dass der Bologna-Prozess bezogen auf die Studienstrukturen zwei zentrale Aspekte in den Mittelpunkt stellt: (1) Das Studium besteht aus einem zweiphasigen Aufbau mit einer Bachelor- und einer Masterphase. Dabei soll der Bachelor bereits berufsqualifizierend sein und mindestens drei Jahre dauern. In Bezug auf die Promotion hat sich eine Veränderung im Verlauf des Prozesses ergeben. War diese in den ersten Erklärungen noch als Alternative zum Master gedacht, so wird in dem Kommuni-

qué von 2003 das erste Mal festgehalten, dass erst der Master zum Eintritt in die Promotionsphase berechtigt. In den folgenden Papieren wird demnach auch von drei Stufen gesprochen, die dann entsprechend dem Europäischen Qualifikationsrahmen als eigene Stufen zugeordnet werden. Zusammen mit den Abschlüssen wird ein Diplomzusatz zur Regel. (2) Weiterhin ist der Bologna-Prozess durch die Einführung des ECTS als Leistungstransfer- und Leistungsakkumulationsinstrument gekennzeichnet. Über den Untersuchungszeitraum hinweg ist ein zunehmend bindender Verweis auf das ECTS nachweisbar, das im Laufe des Prozesses als alleinige Referenz fungiert. (3) Auch wird deutlich, dass die Modularisierung kein Bestandteil der Bologna-Erklärung ist, sondern erst 2007 Erwähnung findet. Die Forderung wurde jedoch schon zuvor von der Kultusministerkonferenz als inhärenter Bestandteil des (deutschen) Bologna-Prozesses fixiert (Hischer 2007, 1).

5.1.2 Kultusministerkonferenz – Ermöglichung der Bologna-Reformen

Gemeinsam koordinieren die 16 Kultusministerien der Länder ihre Politik bereits seit 1948 in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, die landläufig als Kultusministerkonferenz oder KMK abgekürzt wird (vgl. Hepp 2006, 248). Sie ist „das wichtigste Gremium zur horizontalen Koordination und wechselseitigen Abstimmung der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer“ (Hepp 2008, 265). Wie in Abschnitt 3.4.1 dargestellt, sind die Entscheidungen der Kultusministerkonferenz *de facto* (nicht *de jure*) bindend, da einzelne Bundesländer andernfalls bildungspolitisch isoliert werden würden (Maeße 2010, 211; vgl. Raschert 1980). Diese horizontale Verflechtung durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz garantiert, dass die Lehrer*innenbildung des einen auch im anderen Bundesland anerkannt wird. Der dadurch entstehende Uniformitätsdruck produziert eine dominante Stellung der Länderexekutive, da diese in der Kultusministerkonferenz mitverhandelt (vgl. Hepp 2006, 248; vgl. Massing 2003; vgl. für eine breitere Diskussion bei Wehling 2006, 15). Die Dominanz der Exekutive in Mehrebenensystemen ist bspw. auch in der EU zu beobachten, wo dieses Phänomen unter dem Stichwort ‚Demokratiedefizit‘ diskutiert wird (vgl. etwa Patzelt 2006, 121). Die Kultusministerkonferenz dient als Koordinationswerkzeug zwischen den Bildungspolitiken der Länder und bildet damit neben dem Bund und den Ländern die sogenannte ‚dritte Ebene‘, ein Begriff der Föderalismusforschung für die horizontale Koordination der Bundesländer (Schmidt, Manfred G. 2010, 195; Voigt 1998). Eine wichtige Besonderheit im Gegensatz etwa zu Bund-Länder-Kommissionen ist, dass der Bund bei der Kultusministerkonferenz nicht mitwirkt (vgl. Füssel, Leschinsky 2008, 164). Dieser Einfluss ist auch bei der Lehrer*innenbildung offensichtlich; so schreiben etwa Kunde und Zantopp (29.02.2008, 376) den Positionspapieren des Wissenschaftsrates und der Hochschulrektorenkonferenz nur einen ergänzenden Status gegenüber den Papieren der Kultusministerkonferenz zu. Im Untersuchungszeitraum hat die Kultusministerkonferenz insgesamt fünf Beschlüsse und Empfehlungen verabschiedet, welche die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung betreffen.

Auf der 287. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz wird der Bericht der 1998 eingesetzten ‚Gemischten Kommission Lehrerbildung‘ unter Leitung des Erziehungswissenschaftlers Ewald Terhart entgegengenommen (KMK 22.10.1999). Darin wird strukturell die Beibehaltung der Staatsprüfungen empfohlen (Terhart 2000, 32). Inhaltlich wird jedoch gefordert, „der europäischen Dimension auf allen Ebenen der Lehrer*innenbildung Rechnung zu tragen“ (ebd., 78) und das „nötigenfalls auch durch administrative Vorgaben“ (ebd., 78). Dabei beinhaltet gerade der letzte Teilsatz das Potenzial, der erstgenannten Empfehlung zu widersprechen, denn die Staatsprüfung ist ein national orientiertes Konstrukt.

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz ‚Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung bzw. Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen‘ wird die Anerkennung der sich neu entwickelnden Bachelor- und Masterstudiengänge dann gewährleistet, wenn (1) das Studium integrativ aufgebaut ist¹⁷, (2) Schulpraktische Studien schon im Bachelor integriert sind, (3) die Regelstudienzeit von sieben bis neun Semestern erhalten bleibt, (4) eine Differenzierung der Studiengänge nach Lehrämtern bestehen sowie (5) die staatliche Kontrolle erhalten bleibt (KMK 01.03.2002). Dieses Dokument markiert den Beginn für die Möglichkeit der Umwandlung der Lehramtsstudiengänge in modularisierte Bachelor/Master-Studiengänge (vgl. auch Walm, Wittek 2013, 13) und dient gleichzeitig auch der allgemeinen Anerkennung erster Modellversuche (Bauer, Diercks, Rösler, Möller, Prenzel 2012, 104). Insgesamt gewichtet die Kultusministerkonferenz hier das integrative Element grundständiger Lehrer*innenbildung stärker als die durch die Reformen versprochene Polyvalenz (Wigger, Ruberg, Christiane 2012, 56).

Vorläufiger Höhepunkt der Entwicklungen in der Lehrer*innenbildung seitens der Kultusministerkonferenz war der sogenannte ‚Quedlinburger Beschluss‘. In dem Papier ‚Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden‘ (KMK 02.06.2005) wird den Ländern freigestellt, für welche Struktur sie sich entscheiden. Voraussetzung für die Akzeptanz der Studiengänge sind die ersten vier Bedingungen von 2002. Der fünfte Punkt und damit die staatliche Verantwortung wurden ebenso gestrichen wie die Festlegung auf eine konkrete Semesterzahl. Stattdessen wird eine Verlängerung des Studiums ohne Praxisanteile ausgeschlossen (ebd., 2–3). Bereits laufende Modellprojekte waren bis 2010 anzupassen (ebd., 4). Dieser nach mehreren Anläufen geschlossene Kompromiss (vgl. Erdsiek-Rave 2007, 30) orientiert sich eher an einer frühzeitigen Professionalisierung und betont damit das integrative Element grundständiger Lehrer*innenbildung stärker als eine mögliche Polyvalenz (Fischer 2010, 711; Wigger, Ruberg, Christiane 2012, 56). Der Beschluss widerspricht indirekt einer nicht-lehramtsbezogenen Vereinbarung, nach der 300 Leistungspunkte (wird im Folgenden mit ‚LP‘ abgekürzt, wenn die Einheit in Verbindung mit einer Zahl verwendet wird) für einen Masterabschluss notwendig sind (KMK 10.10.2003, 3). In dem hier diskutierten Papier wird jedoch festgehalten, dass keine allgemeine Studienzeitverlängerung für die Lehrer*innenbildung vorgesehen ist (KMK 02.06.2005, 3), was für die Lehrer*innenbildung einer Regelstudienzeit von sieben bis neun Semestern entspricht. Auf diesen Widerspruch wurde bereits vielfach aufmerksam gemacht (vgl. auch Keller 2009, 8; Tenorth 2007, 34).

Das Problem wird zwei Jahre später durch den Einbezug des Vorbereitungsdiensts formal gelöst: Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz ‚Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005‘ kann bei den Lehramtstypen 1, 2, 3 und 6 – bzw. Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe, übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I; Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I sowie Sonderpädagogische Lehrämter (KMK 2018, Abschnitt ‚Anerkennung und Mobilität‘) – beim Erreichen von 240 LP unter Einbezug des Vorbereitungsdienstes ein Masterabschluss verliehen werden (KMK 28.02.2007).

17 Im Rahmen dieses Beschlusses war jedoch nicht geklärt, ob es bereits im Bachelor der Fall sein muss (Bachelor/Master) im Vergleich zu dem Quedlinburger Beschluss, bei dem genau geregelt ist, dass sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase integrativ studiert werden muss.

Dieser ‚Kunstgriff‘ wurde öffentlich durch die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft kritisiert, da er den Masterabschluss für entsprechende Lehrämter entwerte (vgl. Keller 2009, 8). In der von der Kultusministerkonferenz gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz veröffentlichten Empfehlung „zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrer*innenbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes“ werden die Bologna-Reformen zunächst positiv gewürdigt (KMK, HRK 2008, 1). Darüber hinaus wird konkretisiert, dass berufspraktische Elemente im Wert von maximal 60 LP auf einen Masterstudiengang angerechnet werden können (KMK, HRK 2008, 2; vgl. auch Walm, Wittek 2013, 14). Insgesamt kann die Kultusministerkonferenz als neutral gegenüber den Bologna-Reformen angesehen werden, da sie zwar einerseits ab 2002 kontinuierlich Beschlüsse zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrer*innenbildung gefasst hat und darüber hinaus die Anerkennung der Abschlüsse in ganz Deutschland sicherte. Denn erst die deutschlandweite Anerkennung der Masterabschlüsse durch die Kultusministerkonferenz ermöglichte die breite Umsetzung der Bologna-Reformen. Andererseits wurden auch die Studiengänge mit Staatsprüfung in den Entscheidungen kontinuierlich berücksichtigt bzw. dienten als Hintergrundfolie zur Bewertung der Bologna-Reformen, was sich unter anderem in dem Beschluss für eine Professionsorientierung und gegen eine polyvalente Ausrichtung der Lehrer*innenbildung zeigt.

5.1.3 Zusammenfassung

Während die europäischen Hochschulminister*innen die konkreten Vorgaben der Bologna-Reformen ausarbeiten und weiterentwickeln, übernimmt die Kultusministerkonferenz durch ihre Beschlüsse zwei Aufgaben. Zum einen spezifiziert und ergänzt sie die allgemeinen Vorgaben der europäischen Hochschulminister*innen für die deutsche Lehrer*innenbildung und zum anderen sorgt sie für eine deutschlandweite Anerkennung der reformierten Abschlüsse.

5.2 Kommunikativer Diskurs

Als kommunikativer Diskurs wurde im Rahmen der theoretischen Verortung der Arbeit festgehalten, dass dieser durch die Positionspapiere bildungspolitischer Akteure produziert wird (vgl. Abschnitt 3.4.2). Die Auswahl relevanter Akteure wurde in Abschnitt 4.2.2 begründet. Die Akteure und deren Positionspapiere werden in der folgenden Reihenfolge vorgestellt:

- EU-Kommission (Abschnitt 5.2.1),
- Lehrer*innengewerkschaften (Abschnitt 5.2.2), im Detail der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, dem Deutschen Philologenverband und dem Verband Bildung und Erziehung,
- Organisationen der Arbeitgeber (Abschnitt 5.2.3), im Detail der DIHK und der BDA,
- Wissenschaftsorganisationen (Abschnitt 5.2.4), im Detail die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat,
- Fakultätentage (Abschnitt 5.2.5), im Detail der Philosophische Fakultätentag und der Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultätentag sowie
- Fachgesellschaften und Netzwerke (Abschnitt 5.2.6), im Detail die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die Gesellschaft für Fachdidaktik.

In der Einleitung werden die Organisationen kurz vorgestellt. Die einzelnen Abschnitte stellen die Positionen einer Organisation chronologisch vor. Jedem Abschnitt folgt eine kurze Zusammenfassung für die Akteursgruppen. Am Ende dieses Kapitels sind die Positionen der Akteure nochmals in einer Tabelle dargestellt, die auch die Kategorisierungen im Rahmen der Qualita-

tiven Inhaltsanalyse in positiv, neutral oder negativ gegenüber eine Umsetzung der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung widerspiegelt und den diskursiven Erwartungsraum ganzheitlich charakterisiert (Abschnitt 5.2.7).

5.2.1 Europäische Kommission – Impulse für Bologna

Die Kommission besteht aus einem Kollegium, das von den Regierungen der Mitgliedstaaten der EU einvernehmlich ausgewählt, vom Europäischen Parlament bestätigt und vom Europäischen Rat ernannt wird – das Amt selbst üben die Mitglieder jedoch unabhängig aus (Piepensneider 2012). Die EU-Kommission hat in der EU als politisches System *sui generis* sowohl eine Initiativ- als auch eine Exekutivfunktion und überwacht darüber hinaus die korrekte Anwendung des Vertragsrechts in den Mitgliedsstaaten (Wessels 2008, 226). In wenig oder nicht vergemeinschafteten Politikfeldern, wie bspw. der Bildungspolitik, hat sie ein eingeschränktes Initiativrecht (Schmidt, Manfred G. 2010, 232). Im Untersuchungszeitraum hat sich die Kommission mit zwei Papieren zu den Bologna-Reformen im Bereich der Lehrer*innenbildung positioniert. Andere Organisationen innerhalb der EU haben sich nicht zur Thematik geäußert.¹⁸

In einem Positionspapier aus dem Jahr 2005 der Generaldirektion Bildung und Kultur mit dem Titel ‚Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften‘ wird festgehalten, dass die Lehrer*innenbildung zum Europäischen Hochschulraum gehört und gemäß Bologna angeboten werden sollte (EU-Kommission 03.02.2005, 5). Das Papier selbst ist das Resultat einer von den Ministerien der Mitgliedsstaaten der EU eingesetzten Expert*innengruppe zur Lehrer*innenbildung, die von 2002 bis 2005 an diesen Richtlinien arbeitete (Holdsworth 2010, 45).

In der Mitteilung ‚Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung‘ vom 3. August 2007 wird angeregt, die Lehrer*innenbildung gemäß den Bologna-Richtlinien zu gestalten (EU-Kommission 03.08.2007, 16). Die Kommission kündigt darin an, „die Entwicklung von Initiativen zu unterstützen, die die europäische Dimension der Lehrerbildung und die Mobilität der Lehrkräfte fördern“ (ebd., 17). Die Relevanz von Mobilität wurde im Anschluss nochmals vom Europäischen Rat bestätigt (EU-Rat 12.12.2007, 4). Der Mitteilung von der Europäischen Kommission attestiert Keller (2009, 6) einen zusätzlichen Impuls für die deutsche Lehrer*innenbildungspolitik. Beide Papiere zielen nicht direkt auf die Bologna-Reformen ab, sondern betonen jeweils die Qualität in der Lehrer*innenbildung. Bologna ist dabei nur mittelbar bedeutsam, da in beiden Papieren (und auch bspw. in einem Papier des EU-Rats 12.12.2007) von mobilen Lehrer*innen ausgegangen wird, die sich flexibel in der EU bewegen. Diese Bewegungsfreiheit hat dann im Umkehrschluss Rückwirkungen auf eine etwaig anzuerkennende universitäre Ausbildung. Erwähnenswert ist zudem, dass zwei europäische Richtlinien 2005/36/EG und 2013/55/EU zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (EU-Parlament und EU-Rat 07.09.2005, 20.11.2013) in den Untersuchungszeitraum fallen, welche „die Mobilität gleichwertig beruflich Qualifizierter innerhalb der EU und ihrer Vertragspartnerstaaten“ (KMK 2018, Abschnitt ‚Anerkennung von im Ausland erworbenen Lehrerberufsqualifikationen‘) regeln. Auch das von der Kommission unterstützte Tuning-Projekt der Reichsuniversität Groningen und der *Universidad de Deusto* hat durch die Erarbeitung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten der Bologna-Strukturen in der Lehrer*innenbildung (vgl. Enders 2006a, 40) dazu beigetragen, Impulse zu setzen. Konkret wurden u. a. Vorschläge für die Umsetzung von Bachelor- und Masterprogrammen für die Lehrer*innenbildung erarbeitet (González, Wagenaar 2005, 75–93; Tuning Project

18 Eine ausführliche Diskussion der Positionspapiere der Europäischen Kommission zur Qualität der Lehrer*innenbildung findet sich bei Lomb (2009).

o.J.). Die Kommission, wie auch andere Organisationen der EU, haben durch die Positionspapiere, die Richtlinien und das Tuning-Projekt immer wieder Impulse für die Übernahme der Bologna-Strukturen in der Lehrer*innenbildung gesetzt.

5.2.2 Gewerkschaften – Bologna als Ausdruck politischer Positionen

In Deutschland können drei große Lehrer*innenverbände unterschieden werden, die gleichzeitig die maßgeblichen Bildungsgewerkschaften im Deutschen Gewerkschaftsbund bzw. dem Deutschen Beamtenbund sind. Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft ist die größte Bildungsgewerkschaft und gehört dem Gewerkschaftsbund an. Chancengleichheit, Mitbestimmung, Demokratisierung und soziale Sicherheit sind die Leitziele der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Dem Deutschen Lehrerverband gehören neben dem Deutschen Philologenverband, der die Lehrer*innen an Gymnasien vertritt, auch entsprechende Verbände für die anderen Schulformen an. Gemeinsame Positionen sind das gegliederte Schulsystem und die vierjährige Grundschule. Der Deutsche Lehrerverband wie auch der Philologenverband gehören dem Deutschen Beamtenbund an, dessen mit Abstand größter Einzelverband der ‚Verband Bildung und Erziehung‘ ist. Zuletzt genannter charakterisiert sich durch flexible Positionen, tritt jedoch für die Gleichbehandlung aller Lehrer*innen ein (vgl. für den gesamten Absatz Hepp 2008, 82–83).

Lehrer- und Philologenverband – zwischen Opposition und Pragmatismus

Da es sich bei dem Deutschen Lehrerverband um einen Dachverband handelt, wurden auch Positionen des Deutschen Philologenverbands berücksichtigt. Letzterer wurde aufgrund der Mitgliederzahlen, die ihn zum größten Verband innerhalb des Deutschen Lehrerverbands machen, und seiner starken Medienpräsenz ausgewählt. Die Positionen des Philologenverbands wurden mithilfe von Pressemitteilungen ermittelt, da keine Positionspapiere zu dem hier analysierten Themenbereich veröffentlicht wurden. Insgesamt werden die beiden Positionspapiere des Lehrerverbands mit insgesamt elf Pressemitteilungen des Philologenverbands bzw. dessen Jugendorganisation, den Jungen Philologen, ergänzt.

In einer Pressemitteilung des Philologenverbands aus dem Jahr 2001 wird festgestellt, dass das ‚Baukastensysteme‘ einer Lehrer*innenbildung nach den Bologna-Reformen für eine Professionalisierung ungeeignet sei (DPHV 2001, 9).

Auf die Gefahr der Entprofessionalisierung bei einer Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen weist 2003 die Pressemitteilung ‚Gemeinsamer Gesprächskreis von Kultusministerkonferenz und Lehrgewerkschaften‘ hin (DPHV 2003, 13). In einer weiteren Mitteilung zu dem Gesprächskreis wird vor der Inkompatibilität der Lehrer*innenbildungsstudiengänge im Bachelor-/Mastermodell gewarnt (ebd., 12). Ebenfalls wird in einer Replik auf die Forderungen der BDA zur Reform der Lehrer*innenbildung (BDA 2006a) festgestellt, dass keine strukturellen Reformen nötig seien (DPHV 2003, 7).

In einer gemeinsamen Erklärung ‚International anerkannte Studiengänge erhalten!‘ warnen der Deutsche Lehrerverband, der Philologenverband, der Allgemeine Fakultätentag und eine Reihe weiterer Verbände explizit vor der Einführung der Studienstruktur nach dem Bachelor- und Mastermodell für die Lehrer*innenbildung. Diese Position wird mit einem damit einhergehenden Niveauverlust begründet (AFT, DPHV, BFW, DL, VSH, UPV, DHV 30.03.2004).

Im Jahr 2004 wird kritisiert, dass „[...] die horizontale Teilung des Lehramtsstudiums durch eine konsekutive Struktur die für die Lehrprofession so fundamentale Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft zerschlagen werde“ (DPHV 2004, 11–12) sowie die Problematik der unterschiedlichen Reformen in den Bundesländern kritisiert, die der

Mobilität und Vergleichbarkeit zuwiderlaufen würden. Der Philologenverband mahnt im selben Jahr in einer weiteren Pressemitteilung mit dem Titel „Philologenverband warnt vor Zersplitterung und Niveauverlust in der Lehrerbildung [...]“ (ebd., 10–11) das Tempo der Reformdiskussion an – statt Eile solle vielmehr die Qualität in den Vordergrund gestellt werden. Eine Trennung von Fachwissenschaften (Bachelor) und Praxisorientierung (Master) zerstöre die „Grundvoraussetzung eines Lehramtsstudiums“, nämlich eine Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus wird auch Skepsis gegenüber den Bachelor-/Master-Modellversuchen an den Universitäten in Bielefeld und Bochum geäußert (ebd., 10).

Gemeinsam mit einer Reihe von Verbänden, besonders aber dem Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultätentag sowie dem Philosophischen Fakultätentag, veröffentlicht der Deutsche Lehrerverband gemeinsam mit dem Philologenverband das Papier ‚Bachelorabschluß qualifiziert nicht für Lehrerberuf‘. Darin wird die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen prinzipiell akzeptiert. Allerdings sei allein der Master einer Universität oder Technischen Hochschule für den Lehrer*innenberuf ausreichend. Es wird in dem Papier explizit erwähnt, dass der Deutsche Lehrverband mit seinen Mitgliederverbänden für die Beibehaltung der Staatsprüfung votiert (AFT, DHV, DL, MNFT, PhFT, DPhV, BLBS, VLW, VDR 11.07.2005).

In einer Pressemitteilung zur Wahl des geschäftsführenden Vorstands wird erneut der ‚Bachelor-Lehrer‘ kritisiert (DPhV 2005, 5). In einer weiteren Pressemitteilung mit dem Titel ‚DPhV wählt neuen Geschäftsführenden Vorstand [...]‘ warnt derselbe vor einem ‚dramatischen Qualitätsverlust‘ bei der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrer*innenbildung (ebd., 1).

Unter der Überschrift ‚Deutscher Philologenverband kritisiert Nivellierung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen‘ wird 2007 die Auffassung vertreten, dass ein Masterabschluss für alle Lehrer*innen verpflichtend sein sollte – damit werden frühere Positionen aufgegeben, nach denen die Lehrer*innenbildung nicht umgestellt werden soll. Dennoch wird die zeitliche Angleichung der Universitätsausbildung und des Vorbereitungsdiensts kritisiert; demnach würden die Gymnasiallehrer*innen schlechter und Grundschullehrer*innen nicht unbedingt besser ausgebildet werden (DPhV 13.09.2007).

In der Mitteilung ‚Individuelle Förderung braucht differenzierte Lehrerbildung. Junge Philologen fordern Stärkung der schulformspezifischen Lehrerbildung‘ fordern die Jungen Philologen im Jahr 2008 auch im Bachelor- und Master-System eine Stärkung der schulformspezifischen Differenzierung und Profilierung der Lehrämter (DPhV 30.05.2008).

In der Pressemitteilung, ‚DPhV lobt Rückkehr zur Staatsprüfung in der sächsischen Lehrerbildung‘ wird die Abkehr vom Bachelor-Master-System in Sachsen ausdrücklich befürwortet (DPhV 20.10.2010).

Der Lehrerverband, stärker aber noch der Philologenverband, traten im Untersuchungszeitraum stets für die Beibehaltung der Staatsprüfung am Ende des Studiums ein. Dabei werden vielfältige Begründungen angeführt, warum die Einführung der Bologna-Strukturen nicht für das Lehramt geeignet seien. Eine Wende zeichnete sich 2005 für den Lehrerverband bzw. 2007 für den Philologenverband ab, in der sie sich für einen Masterabschluss für alle Lehrämter aussprechen. 2008 bekräftigten die Jungen Philologen diese Ansicht, indem sie die Ausgestaltung der Masterstudiengänge thematisierten und damit implizit die neue Struktur akzeptierten. Im Rahmen der Ankündigung Sachsens zur Wiedereinführung der Staatsprüfung wurde jedoch die ursprüngliche Position wieder eingenommen. Insgesamt kann für den Lehrer- und Philologenverband festgehalten wer-

den, dass sie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine oppositionelle Haltung gegenüber den Bologna-Reformen eingenommen haben. In den Jahren 2005 bzw. 2007 wurden jedoch die bildungspolitischen Realitäten akzeptiert und altbekannte Forderungen, wie die Differenzierung der Lehrer*innenbildung, auf diese neuen Realitäten angepasst. Die beiden Verbände sind – in dem hier gezeichneten Bild – opportunistische Akteure, die unter den realpolitisch gegebenen Realitäten ihre Forderungen umsetzen. Die Maximalforderung einer Beibehaltung der Staatsprüfung wurde in dem Moment fallen gelassen, in dem eine Abwertung der Lehrer*innenbildung durch entsprechende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2007 durch die Anrechnung des Vorbereitungsdiensts auf das Masterstudium zu befürchten war. Die Maximalforderung der generellen Beibehaltung der Staatsprüfung wurde erst wieder offen vertreten, als in Sachsen die Wiedereinführung derselben realisiert wurde.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft – Bologna als Werkzeug

Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft und deren bundesweite Teilorganisationen haben im Untersuchungszeitraum insgesamt acht für diese Arbeit relevante Positionspapiere veröffentlicht.

In dem Papier ‚Eckpunkte der GEW zur Reform der LehrerInnenbildung‘ tritt die Gewerkschaft für eine Modularisierung ein. Die Frage nach einer Bologna-kompatiblen Reform der Abschlüsse ist für die Gewerkschaft weniger entscheidend. Diese würde aber nur dann abgelehnt, wenn es zu einer Entprofessionalisierung bzw. zu einer hierarchischen Stufung der Lehrämter mittels Bachelor und Master führen würde; gefordert wird eine Mindeststudiendauer von 8 Semestern für alle (GEW 23.06.2001, 4).

In dem Positionspapier ‚Allgemeine Eckpunkte zur LehrerInnenausbildung‘ des Bundesausschusses der Studentinnen und Studenten in der Gewerkschaft, veröffentlicht im März 2005, wird die Reform der Studiengänge bereits nicht mehr grundsätzlich infrage gestellt, sondern für ein gebührenfreies Studium für alle Bachelor- und Masterprogramme geworben sowie für eine einheitliche Konzeption aller lehrer*innenbildenden Studiengänge als Master (GEW 2005, 1). In dem Beschluss des Hauptvorstandes vom 26. April 2005 mit dem Titel ‚Aktionsprogramm für die Reform der Lehrer/innenbildung‘ spricht sich die Gewerkschaft für integrative mindestens achtsemestrige Studiengänge für alle Lehrämter aus (GEW 26.04.2005, 1–2).

Im Jahr 2007 hält die Gewerkschaft fest, dass die Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen für alle Lehrer*innen zum ‚großen Master‘ mit 300 LP führen muss. Der berufsqualifizierende Charakter eines reinen Bachelorstudiums könne für den Lehrer*innenberuf nicht nachgewiesen werden (GEW 28.02.2007, 1).

In ihrem Kommentar zum Papier der Europäischen Kommission (siehe EU-Kommission 03.08.2007) bekräftigt die GEW diese Forderungen nach einem einheitlichen Ausbildungsumfang von 300 Leistungspunkten (GEW 10.10.2007, 2).

In ihrer Stellungnahme ‚Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken in der Lehrerbildung‘ befürwortet die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft ein ausgewogenes Verhältnis von Bildungs- und Qualifikationsanteilen in einem Studium in den Bologna-Strukturen (GEW 27.06.2008).

In dem Beschluss des Hauptvorstands unter dem Titel ‚Sofortprogramm für den Lehrerinnen- und Lehrernachwuchs (Erste Phase): Kapazitäten ausbauen, Masterstudium öffnen, Attraktivität erhöhen‘ werden 2011 die Hürden zwischen Bachelor- und Masterstudium kritisiert (GEW 05.03.2011). Die Forderung nach einer einheitlichen Ausbildung aller Lehrämter von zehn

Semestern und 300 LP wird wiederholt sowie eine gesetzliche Garantie für den Eingang in das lehrer*innenbildende Masterstudium nach erfolgreichem Bachelorabschluss gefordert (ebd., 2). In ihrer Stellungnahme ‚Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz der Lehrerausbildung‘ (GEW 21.06.2012) im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages plädiert die GEW für die Öffnung des Zugangs zum Masterstudium (ebd., 4, 8) und für ein gleichwertiges Studium von 300 LP für alle Lehrämter (ebd., 8).

In einem Beschluss zum Gewerkschaftstag 2013 werden zahlreiche Forderungen nochmals zusammengefasst. Im Einzelnen sind dies der garantierte Übergang vom Bachelor in den Master sowie eine einheitliche Studiendauer von zehn Semestern und 300 LP. Darüber hinaus wird Polyvalenz nun so interpretiert, dass der Bachelorabschluss die Möglichkeit eröffnet, verschiedene lehrer*innenbildende Masterstudiengänge zu wählen (GEW 15.06.2013, 3), da Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften aufeinander bezogen werden sollen (ebd., 4). Trotz der zentralen Stellung der Bologna-Reformen in dem Papier werden auch (wieder) die Studiengänge mit Staatsprüfung berücksichtigt, für die ebenfalls eine zehensemestrigere Ausbildung nötig sei (ebd., 3). Ebenso wie die Lehramtsanwärter*innen mit Masterabschluss wird zudem eine deutschlandweite Anerkennung (ebd., 4) und eine einheitliche Entlohnung (ebd., 6) gefordert. Damit wird deutlich, dass es der Gewerkschaft im Kern nicht um die Bologna-Reform geht, sondern um die Angleichung aller Lehramtsstudiengänge und Lehrämter.

Insgesamt argumentiert die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft von Beginn an so, als sei Bologna bereits umgesetzt und trägt damit indirekt zu einem bolognafreundlichen Klima bei (für die detaillierte Argumentation vgl. Maeße 2010, Kapitel 7). Das Hauptaugenmerk liegt auf der Angleichung aller Lehrämter auf ein mindestens acht-, später zehensemestriges Studium. Die Gewerkschaft nutzt die Bologna-Strukturen als argumentatives Werkzeug aus, um dieser Forderung immer wieder Nachdruck zu verleihen. Dies wird besonders im Papier von 2013 deutlich, in dem auch die Studiengänge mit Staatsprüfung wieder einbezogen werden.

Verband Bildung und Erziehung – Bologna zwischen Gefahr und Chance

Der Verband für Bildung und Erziehung hat zwei Positionspapiere zu den Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung veröffentlicht.

In einem Positionspapier von 2003 empfiehlt der Bundesvorstand die Strukturfrage für die Lehrer*innenbildung – Bachelor/Master oder Staatsprüfung – nicht an erster Stelle zu behandeln. Vielmehr gehe es um die Frage, wie die Lehrer*innenbildung insgesamt verbessert werden könne. Eine Reform in Richtung Bachelor/Master würde auf der einen Seite zwar eine Europäisierung der Lehrer*innenbildung ermöglichen, auf der anderen Seite aber auch die Gefahren bergen, dass ‚Schnell- und Billiglehrer‘ produziert werden und dass die beiden Abschlüsse zur Unterscheidung von niederen und höheren Lehrämtern verwendet würden (VBE 29.11.2003). In der ‚Erklärung von Leipzig‘ von dem Verband Bildung und Erziehung und entsprechenden Verbänden aus Österreich und der Schweiz wird gefordert, dass die Studienzeit mindestens auf Masterniveau anzusiedeln sei (VBE 16.06.2007).

Der Verband Bildung und Erziehung versucht insgesamt, eine Verengung der Debatte um die Lehrer*innenbildung auf reine Strukturfragen abzuwehren. Bei einer Umsetzung wird darauf gedrängt, allen Lehramtsanwärtern einen Mastergrad zu verleihen. In dem Papier von 2003 werden die Gefahren einer Reform betont, die dann 2007 unter der Voraussetzung akzeptiert wird, allen Lehramtsanwärtern eine Ausbildung von 300 LP abzuverlangen. Damit nimmt der Verband eine abwägend positive Haltung ein.

Zusammenfassung

Die Gewerkschaften vertreten geteilte Auffassungen. Während der Philologenverband und der Verband für Bildung und Erziehung die Reformen zunächst kritisch sehen, überwiegt bei der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft das Kalkül, die Reformen als Werkzeug für die Forderung nach einer Angleichung der Ausbildungszeit aller Lehrämter zu nutzen. Spätestens 2007¹⁹ ändern jedoch alle Gewerkschaften ihre Position: Während die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft ihre Einstellung von einer minimalen Ausbildungsdauer von acht auf zehn Semester anpasst, argumentiert der Philologenverband zum ersten Mal innerhalb der Reformlogik: Nicht die Fundamentalopposition steht im Zentrum, sondern die Forderungen zur Länge und Ausrichtung der Lehrer*innenbildung im Bachelor- und Mastersystem. Auch der zunächst kritische Verband für Bildung und Erziehung positionierte sich 2007 in der Bologna-Logik und forderte ebenfalls eine einheitliche Ausbildungslänge aller Lehrämter von 300 LP und 10 Semestern. Die Gewerkschaften sehen Bologna damit jeweils aus der Perspektive ihrer politischen Positionen.

5.2.3 Organisationen der Arbeitgeber – ‚Modernisierungsbeschleuniger‘ Bologna

Auch Verbände der Wirtschaft haben sich in der Diskussion um die Lehrer*innenbildung zu Wort gemeldet. Hier sind drei Säulen zu unterscheiden: So vertreten Wirtschaftsverbände wie der Bundesverband der Deutschen Industrie primär wirtschaftspolitische Interessen; sozialpolitische Arbeitgeberverbände wie der Bundesverband der Arbeitgeberverbände sind für gesellschaftspolitische und tarifpolitische Forderungen verantwortlich und der DIHK vertritt kammerspezifische Forderungen (Hepp 2008, 86).

Deutscher Industrie- und Handelskammertag – Bologna von der Zukunft her gedacht

Der DIHK ist die Vertretung der entsprechenden Kammern auf Bundesebene. Er hat sich im Jahr 2005, ein Schlüsseljahr im Bologna-Prozess, mit einem Papier zur Lehrer*innenbildung in die Diskussion eingebracht.

In der Broschüre ‚Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision‘ wird die Bachelor- und Masterstruktur als Regelausbildung vorhergesagt (DIHK 2005, 7–11). Darin wird konstatiert, dass „das ‚alte‘ Staatsexamen [...] zu Gunsten von modularisierten und akkreditierten Bachelor- und Masterstudiengängen“ (ebd., 9) im Jahr 2015 abgelöst sein wird. Für Berufsschullehrer*innen wird Folgendes festgehalten: „Die Zugangswege zu dem Masterstudiengang sind ausgesprochen vielfältig. Neben konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen berechtigt auch ein fach- (und nicht lehramtsbezogener) Bachelorabschluss zur Aufnahme des Masterstudiengangs“ (ebd., 8). Das Papier wird im Anschluss an seine Veröffentlichung in einer Pressemitteilung des Deutschen Lehrerverbands heftig attackiert (DL 06.04.2005). Insgesamt wird die sehr positive Einstellung gegenüber der Einführung des Bachelors und Masters in der Lehrer*innenbildung deutlich. Interessant in dem Papier ist vor allem die Nutzung des Wortes ‚alt‘ in Bezug auf die Staatsprüfung, was historisch nicht korrekt ist, im Diskurs jedoch eine Wahl zwischen alt und neu bzw. modern suggeriert. Darüber hinaus ist auch zu unterstreichen, dass das Papier als ‚Vision‘ verfasst ist und daher aus einer vermeintlich historischen Überlegenheit immer schon die Zukunft vorhersagt – ganz so, als sei eine argumentative Auseinandersetzung über die Vor- und Nachteile der strukturellen Reformen müßig. So wird nebenbei erwähnt, dass die Reform im Jahre 2015 abgeschlossen sein wird, was sich letztlich – zumindest in dieser Absolutheit – als unzutreffend herausgestellt hat.

19 2005 ändert der Deutsche Lehrerverband seine Position.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – Flexibilität als Ziel

Die BDA hat im Untersuchungszeitraum insgesamt drei Papiere publiziert.

In einer Broschüre von 2003 mit dem Titel ‚Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung‘ spricht sich die Bundesvereinigung klar für eine strukturelle Reform der Lehrer*innenausbildung aus (BDA 2006a, 13–14, 20) und erklärt, dass „das Erste Staatsexamen [...] damit entfallen [kann]“ (ebd., 14). Insgesamt wird besonders die Flexibilität der Studienstruktur betont (ebd., 13–14).

In der Broschüre ‚Schule 2015. Ein Besuch in der Schule der Zukunft‘, schließen Lehrer*innen der Schule 2015 das Studium mit einem *Master of Education* ab, nachdem sie einen Bachelor erworben haben (BDA 2006b, 27–28).

In dem Positionspapier ‚Leitlinien für die Lehrerbildung. Bildungsagenda Schule 2008‘ stellt die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände gemeinsam mit dem Bundesverband der Deutschen Industrie eine Konzeption für einen *Master of Education* vor. Dieser soll auf einem *Bachelor of Education* aufbauen, der seinerseits auf eine Tätigkeit im Bildungswesen hinwirkt sowie auf verwandte Bereiche im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft. Für jede Schulform wird der *Master of Education* als Qualifikation vorgeschlagen. Dabei würde auch ein Wechsel von lehrer*innenbildenden Bachelor in fachliche Master und umgekehrt ermöglicht (BDA, BDI 2008). Insgesamt lässt sich die Bundesvereinigung ebenso auf der Seite der Reformisten einordnen wie der DIHK. Dabei thematisiert er vor allem den Zugewinn an Flexibilität und damit verbunden die Schaffung neuer Tätigkeiten außerhalb des Lehramts.

Zusammenfassung

Bemerkenswert ist, dass beide Organisationen fast zeitgleich mit einer ‚Vision‘ versucht haben, politischen Reformdruck zugunsten der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung zu produzieren. Letztlich lassen sich die Arbeitgeberorganisationen jeweils von der ersten bis zur letzten Veröffentlichung im Untersuchungszeitraum eindeutig und ausschließlich auf der Seite der Bologna-Befürworter einordnen. Dabei werden Vorteile der Reform betont und für selektierte Probleme Lösungen wie bspw. eine Erhöhung der Flexibilität durch die Bologna-Strukturen hervorgehoben. Insgesamt scheint das Ziel zu sein, die Staatsprüfung abzuschaffen und den Lehrer*innenarbeitsmarkt anderen Arbeitsmärkten anzupassen, in der nach dem Abschluss keine Übernahmegarantie in einen – wie auch immer ausgestalteten – Vorbereitungsdienst erfolgt.

5.2.4 Wissenschaftsorganisationen – bolognafreundliche Positionen

In diesem Abschnitt werden die Positionen der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrats vorgestellt, die sich beide dezidiert für eine Reform der Lehrer*innenbildung positioniert haben.

Hochschulrektorenkonferenz – ein klares Votum für Bologna

Die Hochschulrektorenkonferenz „[...] hat gegenwärtig 268 Mitgliedshochschulen, in denen rund 94 Prozent aller Studierenden in Deutschland immatrikuliert sind“ (HRK 2018). Die Mitglieder werden durch ihre Rektor*innen und Präsident*innen vertreten, die jeweils – gegliedert nach der Studierendenzahl an der Hochschule – ein bis maximal sechs Stimmen haben (HRK 13.05.2015, § 8). „Finanz- und Rechtsträger der HRK ist eine eigene Stiftung, die [...] jährlich immerhin 3,4 Millionen Euro bereitstellt“ (Hepp 2008, 81). Damit finanzierte sie [auch] ein Bologna-Zentrum, das sich als zentrale Beratungs-, Koordinations- und Unterstützungsinstanz mit Nachdruck für die Umsetzung der damit verbundenen Studienreform [...]“ (ebd., 81) einsetzte. Die Rektorenkonferenz hat im Untersuchungszeitraum insgesamt fünf Papiere zur Thematik veröffentlicht. Dabei wird schon in einem hier nicht näher analysierten Papier vor dem

Untersuchungszeitraum (HRK 02.11.1998) die positive Einstellung gegenüber den Bologna-Reformen deutlich.

In den ‚Empfehlungen zur Lehrerbildung – aus Sicht der Fachhochschulen‘, verabschiedet auf der 22. Versammlung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Rektorenkonferenz, wird eine Beteiligung der Fachhochschulen an einer gestuften Lehrer*innenbildung im Bachelor/Master-Modell vorgeschlagen (HRK 20.10.2003, 3, 14). Dabei solle bereits der Bachelor-Abschluss berufsqualifizierend sein (ebd., 14). Die Diskussion um das Verhältnis von Bachelor und Master zur Staatsprüfung wird angedeutet, wobei die Vorteile einer polyvalenten Ausbildung in den Bologna-Strukturen herausgestellt werden (ebd., 6–7).

In ihrer Stellungnahme ‚Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur‘ wird zunächst festgehalten, dass die Rektorenkonferenz eine umfangreichere Einbeziehung in die gestufte Studienstruktur empfiehlt. Dabei spricht sich die Rektorenkonferenz für einen fachwissenschaftlichen Bachelor und einen erziehungswissenschaftlichen Master aus, wobei für Grundschulen auch vierjährige Bachelorstudiengänge ermöglicht werden sollen. Ein ‚Master light‘, der nach vier Jahren erworben werden kann, sei in jedem Fall zu verhindern (für den gesamten Absatz vgl. HRK 15.02.2005).

In der Entschließung des 206. Plenums der Rektorenkonferenz ‚Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen‘ wird gefordert, die Lehrer*innenbildung in den Bologna-Prozess einzubinden und die Staatsprüfung zu ersetzen (HRK 21.02.2006, 6). Weiterhin wird eine einheitliche Ausbildung aller Lehrämter mit einem Masterabschluss und insgesamt 300 LP empfohlen. Dabei wird auch für möglich erachtet, dass Teile des Vorbereitungsdienstes in den Masterstudiengang integriert werden (HRK 21.02.2006, 11–12; vgl. dazu auch Walm, Wittek 2013, 14). In einer Veröffentlichung ‚Reform als Chance‘ der Rektorenkonferenz werden Beiträge zu positiven Wirkungen der Bologna-Reformen für die drei klassischen Studiengänge mit Staatsprüfung, Medizin, Jura und Lehramt, gesammelt. Der Bologna-Prozess in der Lehrer*innenbildung wird darin insgesamt zehn Mal positiv erwähnt (HRK 2007).

Im Jahr 2008 veröffentlicht die Rektorenkonferenz gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz ein Papier (siehe Abschnitt 5.1.2) zur Integration des Vorbereitungsdienstes in den Master (vgl. auch Walm, Wittek 2013, 14).

Auf der 14. Mitgliederversammlung der Rektorenkonferenz wird der Beschluss ‚Empfehlungen zur Lehrerbildung‘ gefasst. Darin bekräftigt die Rektorenkonferenz ihre Position und empfiehlt der Bildungspolitik der Länder, eine länderübergreifende Harmonisierung der Studienmodelle und -strukturen (HRK 14.05.2013).

Insgesamt lässt sich die Rektorenkonferenz als stetige Befürworterin der Reformen charakterisieren. Dabei plädiert sie von Beginn an, dass die Lehrer*innenbildung durch die Bologna-Reformen reformiert wird. Die ursprüngliche Position, dass Grundschullehrer*innen auch nach einem vierjährigen Bachelor in den Vorbereitungsdienst übertreten können (im Jahr 2005), wird 2007 jedoch zugunsten der Überlegung, Teile des Vorbereitungsdienstes als Studium anzuerkennen, verworfen.

Wissenschaftsrat – konkrete Ideen zur Umsetzung

Der Wissenschaftsrat hat als Bund-Länder-Einrichtung „[...] die Aufgabe, Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung zu erarbeiten und Bund und Länder in diesen Fragen zu beraten“ (Hepp 2008, 100). Durch die Gründung im Jahr 1957 ist der Wissenschaftsrat das älteste wissenschafts-

politische Beratungsgremium Europas (ebd., 100). Dieser hat zwei einschlägige Papiere zur Struktur der Lehrer*innenbildung bzw. aller Studiengänge mit Staatsprüfung in den Bologna-Strukturen vorgelegt. In beiden Papieren werden sehr konkrete Vorschläge zur Integration der Lehrer*innenbildung in die Bachelor- und Masterstruktur vorgestellt.

Mit den ‚Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung‘ wird die Entstehung eines internationalen Arbeitsmarktes prophezeit (WR 16.11.2001, 4). Daraus abgeleitet werden die Vorteile „der Modularisierung und Internationalisierung der Lehramtsstudiengänge“ betont (ebd., 39) und in Abgrenzung an die Kultusministerkonferenz wird gefordert, die „Studienstruktur sowie die institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung“ (ebd., 40) zu verändern. Konkret wird „die Entwicklung von Bachelor-/Masterstrukturen auch für die Lehrerbildung [...]“ (ebd., 40) empfohlen. Dabei ist „für die Ausbildung von Lehrern an Realschulen und Gymnasien die Umstellung auf konsekutive Studien- und Abschlusstrukturen (Bachelor und Master)“ (ebd., 45) vorgesehen – mit einem fachlichen Bachelor (ebd., 47) und einem professionsorientierten Master (ebd., 48). Für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrer*innen wird ein integratives Studium mit einem Bachelor-Abschluss vorgeschlagen (ebd., 45, 76). „Lehramtsübergreifende Studiengänge für die Grund-, Haupt- und Realschule sowie für Hauptschule, Realschule und das Gymnasium (Sekundarstufe I) sollten nach Ansicht des Wissenschaftsrates konsekutiv gestaltet werden“ (ebd., 45). Darüber hinaus wird empfohlen, „auch Fachhochschulen in die Lehrerbildung einzubeziehen“ (ebd., 59) – insbesondere für Lehrämter an Grund- und Hauptschulen (ebd., 61).

In dem Papier ‚Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse‘ vom 15. November 2002 geht es um die Einbeziehung der Studiengänge mit Staatsprüfung in den Bologna-Prozess, die mit 40 % einen enormen Anteil der Studierenden stellen (WR 15.11.2002, 2). Insgesamt wird in Frage gestellt, ob die Staatsprüfung noch zeitgemäß ist. Die vermeintliche Offenheit des Papiers muss jedoch irritieren, da – zumindest für die Lehrer*innenbildung – kurz zuvor obige Reformempfehlung (WR 16.11.2001) veröffentlicht wurde, auf die in dem Papier auch verwiesen wird (WR 15.11.2002, 83). So wird zu Beginn festgestellt, dass „[a]bnehmende Beschäftigungsmöglichkeiten im öffentlichen Dienst, die Herausbildung neuer beruflicher Tätigkeitsfelder und eines internationalen Arbeitsmarktes, aber auch die hochschulpolitischen Forderungen nach Pluralisierung und Flexibilisierung der Ausbildungswege sowie Internationalisierung und Stärkung der Autonomie von Hochschulen“ (ebd., 6) Reformbedarf erkennen lassen. Demnach vertritt der Wissenschaftsrat die Forderung nach der „Einführung konsekutiver Studienstrukturen nach dem ‚Y-Modell‘ für das Jura- und Lehramtsstudium“ (ebd., 78, auch 92); die Voraussetzungen für die Einführung im Lehramt seien auch bereits erfüllt (ebd., 81).

Der Wissenschaftsrat lässt sich mit den beiden vorgestellten Papieren ebenfalls eindeutig als Befürworter der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung einstufen. „Während der Bericht der Kultusministerkonferenz in Übereinstimmung mit vielen anderen Empfehlungen für ein weiterhin paralleles Studium – das in Deutschland unter dem Begriff der Integrierten Lehrer*innenbildung firmiert – votiert, werden in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates konsekutive Modelle“ (Bellenberg 2002b, 186; vgl. auch Fischer 2010, 710–711) bevorzugt. Die Vorschläge im Hinblick auf die Umsetzung der Reformen sind diesbezüglich bereits konkret ausformuliert.

Zusammenfassung

Die überfachlichen Einrichtungen Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat votieren eindeutig für eine Reform der Lehrer*innenbildung. Die Ausarbeitungen der Reformvorschläge sind dabei überaus konkret. Während die Rektorenkonferenz vor allem in Bezug auf den Bache-

lorabschluss für zukünftige Grundschullehrer*innen und den Einbezug von Fachhochschulen wirbt, geht der Wissenschaftsrat konkret auf die Umsetzung der Studienpfade innerhalb eines Studiengangs ein. Insgesamt wird damit von beiden Organisationen die Frage nach der Einführung der Bologna-Reformen von einer Reihe weitreichender Forderungen überdeckt.

5.2.5 Fakultätentage – zwischen Opposition und bedingter Akzeptanz

Fakultätentage sind das Repräsentationsorgan der universitären Fakultäten in Deutschland. Sie bilden ein Gegengewicht vor allem zu der Hochschulrektorenkonferenz, in der die Präsiden der Universitäten vertreten sind.

Im Rahmen der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung haben sich sowohl der Allgemeine Fakultätentag (siehe dazu die gemeinsame Vereinbarung mit dem Lehrer- und Philologenverband, Abschnitt 5.2.2 unter ‚Lehrer- und Philologenverband‘ bzw. AFT, DHV, DL, MNFT, PhFT, DPhV, BLBS, VLW, VDR 11.07.2005; AFT, DPhV, BFW, DL, VSH, UPV, DHV 30.03.2004), der 2000 gegründet wurde und als Zusammenschluss aller Fakultätentage sämtliche universitäre Fächer vertritt (Hepp 2008, 80), als auch der Philosophische und der Naturwissenschaftliche Fakultätentag eingebracht. Beide werden in den folgenden Ausführungen mit ihren eigenen Positionspapieren diskutiert, denn auch sie waren Mitunterzeichner des in Abschnitt 5.2.2 unter ‚Lehrer- und Philologenverband‘ diskutierten Papiers zahlreicher Bildungsverbände (siehe dazu AFT, DHV, DL, MNFT, PhFT, DPhV, BLBS, VLW, VDR 11.07.2005).

Philosophischer Fakultätentag – von skeptisch zu unterstützend

Der Philosophische Fakultätentag hat im Untersuchungszeitraum insgesamt zwei Positionspapiere veröffentlicht.

In der Resolution ‚Lehrerausbildung in Deutschland‘ wird angemahnt, dass es bei der Lehrer*innenausbildung in erster Linie um eine Qualitätssicherung gehen müsse. Weiterhin wird darin eine ‚große Besorgnis‘ zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrer*innenausbildung (WR 16.11.2001) geäußert. Konkret wird mangelndes Fachwissen in reformierten Studiengängen befürchtet (PhFT 01.12.2001).

In der Stellungnahme ‚Gestufte Studienstruktur in Lehramtsstudiengängen. Quedlinburger Beschlüsse der Kultusministerkonferenz‘ stimmt der Fakultätentag dem Konzept integrativer gestufter Studiengänge zu und plädiert für ein zweiphasiges Studium mit dem Regelabschluss Master. Es sei allerdings unverzichtbar, dass die Abschlussarbeiten in den Fachdisziplinen geschrieben würden, damit auch das Lehramtsstudium den Weg zur Promotion und in die Wissenschaft ermögliche (PhFT 26.11.2005).

Insgesamt lässt sich für die Bachelor- und Masterstudiengänge konstatieren, dass sich die im Jahr 2001 vertretene Skepsis in eine positive Einstellung im Jahr 2005 gewandelt hat.

Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag – Betonung der Vorteile

In einem Papier werden die Vorteile der Strukturreform für die Lehrer*innenbildung dargelegt. Der Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag spricht sich in seinen ‚Empfehlungen zur Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt an weiterführenden Schulen (Berufsschulen, Gesamtschulen und Gymnasien) im Bereich der Naturwissenschaften und der Mathematik‘ für eine Umstellung (integratives Modell) aus, die jedoch mit einer Qualitätsverbesserung einhergehen müsse. Die polyvalenten Abschlüsse ermöglichten, auf Arbeitsmarktveränderungen flexibel zu reagieren und ggf. in andere Bereiche zu wechseln (MNFT 2005). Der Fakultätentag steht den Reformen äußerst positiv gegenüber. Die Einschränkungen sind dabei eher allgemeiner Natur.

Zusammenfassung

Der Philosophische Fakultätentag wie auch der Allgemeine Fakultätentag machen eine kontinuierliche Entwicklung von einer skeptischen zu einer bedingten Akzeptanz durch. Der Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultätentag ist in seiner Position von 2005 jedoch eindeutig für eine Reform hin zum Bachelor-/Mastermodell.

5.2.6 Fachgesellschaften – Fokussierung auf Bologna über die Zeit

Aufgrund der besonderen Relevanz für die Lehrer*innenbildung wurden auch die Papiere der beiden Fachgesellschaften Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie Deutsche Gesellschaft für Fachdidaktik analysiert.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – von struktureller Offenheit zur Fokussierung auf Bologna

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist die Fachvertretung der Erziehungswissenschaftler*innen in Deutschland und hat im Untersuchungszeitraum insgesamt sieben Papiere veröffentlicht.

In der vom Vorstand der Gesellschaft publizierten ‚Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft‘ wird eine Erprobung des Bachelor/Master-Modells gefordert (DGfE 2001a, 4, 8). Dabei wird zwischen Modellen mit erziehungswissenschaftlichen Anteilen im Bachelor (ebd., 7) und solchen ohne erziehungswissenschaftliche Anteile im Bachelor (ebd., 7–8) unterschieden.

In der ‚Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung‘ spricht sich diese für eine grundständige Lehrer*innenbildung aus, in der von Beginn an sowohl fachwissenschaftliche, fachdidaktische als auch pädagogische Anteile studiert werden (DGfE 2001b).

Dies wird in einem weiteren Papier in sieben Leitsätzen zur Lehrer*innenbildung konkretisiert. Darin heißt es, dass es Reformen in der Lehrer*innenbildung bedarf, die „[...] sowohl in den herkömmlichen Studienstrukturen als auch in gestuften BA/MA-Studiengängen erfolgen“ (DGfE 2001c).

In der ‚Stellungnahme der Gesellschaft zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Struktur der Lehrerbildung [...]‘, kritisiert diese die Trennung von fachwissenschaftlicher und berufsbezogener Ausbildung im Vorschlag des Wissenschaftsrats (DGfE 12.02.2002).

In dem Positionspapier ‚Drei Jahre Bachelor und zwei Jahre Master für alle Lehrämter‘ fordert die Gesellschaft bei einer Umstellung eine Gleichheit der Ausbildungszeit für alle Lehrämter (DGfE 05.10.2004).

Ein integratives Konzept für die Implementation des Bachelor-/Master-Systems in der Lehrer*innenbildung wird in einem Papier des Vorstands der Gesellschaft mit dem Titel ‚Strukturmodell für die Lehrer*innenbildung im Bachelor-Master-System‘ vorgestellt. Dabei wird auch ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum präsentiert (DGfE 11.12.2004).

In einem Brief an die Hochschulrektorenkonferenz mit dem Betreff „HRK-Empfehlung zur ‚Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen‘ vom 21.2.06“ bekundet die Gesellschaft ihre Übereinstimmung mit deren Empfehlung zur ‚Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen‘ vom 21. Februar 2006, dass alle lehrer*innenbildenden Studiengänge einen vollwertigen Master mit insgesamt 300 Leistungspunkten umfassen sollen (DGfE 26.09.2006).

Die Gesellschaft verändert ihre Position im Zeitverlauf nur leicht. Dabei wird zu Beginn einerseits der Reformdruck hervorgehoben, aber andererseits auch die Offenheit bzgl. der Struktur. Ab 2004 steht das Bachelor- und Mastersystem im Fokus, wobei die Forderung nach einer Anpassung der Ausbildungszeit aller lehrer*innenbildender Studiengänge auf 300 LP erhoben

wird. Insgesamt lässt sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft über die Zeit hinweg als neutral einstufen.

Gesellschaft für Fachdidaktik – Stärkung der Didaktik in jedweder Struktur

Die GFD hat im Untersuchungszeitraum insgesamt drei Papiere veröffentlicht. Dabei wird in den ersten Papieren 2002 und 2004 jeweils ein Kerncurriculum vorgestellt – bei einer Offenheit gegenüber der Struktur der lehrer*innenbildenden Studiengänge.

In der ‚Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Reform der Lehrerbildung‘ wird die Rolle der Fachdidaktik „vor dem Hintergrund der beabsichtigten Strukturveränderungen“ reflektiert (GFD 19.04.2002, 1). Zu der Frage nach Bachelor-/Masterausbildung in der Lehrer*innenbildung wird vermerkt, dass diese derzeit wissenschaftlich nicht zu beantworten sei (ebd.).

Die Gesellschaft stellt in ihrem Papier ‚Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken‘ ein Kerncurriculum vor, das sowohl für eine „grundständige Lehrerbildung als auch für eine gestufte Lehrerbildung nach dem BA/MA-Modell in seinen verschiedenen Ausprägungen“ gelten soll (GFD 12.11.2004).

Das Positionspapier ‚Fachdidaktische Kompetenzen, fachdidaktische Standards und ein fachdidaktisches Kerncurriculum für die erste Phase der Lehrerbildung‘ lässt die Strukturfrage zwar prinzipiell offen (GFD 26.11.2005, 1), erarbeitet jedoch in erster Linie für das Bachelor-/Master Modell Umsetzungshinweise in verschiedenen Modellen (ebd., 2).

Der Gesellschaft für Fachdidaktik geht es – den Positionspapieren nach zu urteilen – vor allem um eine Stärkung der Fachdidaktiken. Die Struktur spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Allerdings wird in dem letzten hier diskutierten Positionspapier eine Fokussierung auf die reformierten Studienabschlüsse deutlich.

Zusammenfassung

Die beiden Fachgesellschaften geben sich bezüglich der Abschlüsse betont offen. Beide entwickeln im Untersuchungszeitraum ein Kerncurriculum, das sowohl für die Staatsprüfung als auch für die Bologna-Strukturen Geltung beansprucht. Hervorzuheben ist allerdings, dass bei beiden Organisationen die reformierten Abschlüsse im Zeitverlauf einen größeren Raum in der Diskussion einnehmen. Die Strategie der Offenheit gegenüber Studienstrukturen ist aufgrund der Position der beiden Gesellschaften bzw. der den Gesellschaften zugrunde liegenden Disziplinen als Hilfswissenschaften für die Lehrer*innenbildung strategisch nachvollziehbar.

5.2.7 Aggregation des kommunikativen Diskurses

Die EU-Kommission steht als politischer Akteur eindeutig für eine Reform der Lehrer*innenbildung. Die Haltung der Gewerkschaften ist weniger eindeutig: Während die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Bologna als Werkzeug für andere Zwecke (wie die Angleichung aller Lehrämter) nutzt, steht der Philologenverband den Reformen ablehnend gegenüber. Die Opposition droht jedoch bei einer in Aussicht stehenden Reduktion des Lehramts auf ein verkürztes Masterniveau zu zerfallen. Auch der Verband Bildung und Erziehung steht den Reformen eher kritisch gegenüber. Die Arbeitgeberorganisationen betrachten Bologna insgesamt als Mittel zum Zweck – für das ‚Unternehmen Schule‘ (DIHK) und mehr Flexibilität (BDA). Die (überfachlichen) Wissenschaftsorganisationen sind insgesamt für eine Umsetzung der Bologna-Reformen. So gibt die Hochschulrektorenkonferenz ein klares Votum für Bologna ab und der Wissenschaftsrat präsentiert konkrete Umsetzungskonzepte. Die Fakultätentage sind gespalten. Der Philosophische Fakultätentag positioniert sich im Jahr 2001 zunächst kritisch und ab 2005

dann neutral gegenüber den Bologna-Reformen. Der Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultätentag hingegen ist von Beginn an positiv gestimmt. Die Fachgesellschaften, namentlich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die Gesellschaft für Fachdidaktik, sind zunächst offen für sowohl die alten als auch die neuen Strukturen, entwickeln gegen Ende des Untersuchungszeitraums jedoch ausschließlich Modelle in Bezug auf die neuen Strukturen. Werden die Positionen der einzelnen Organisationen im Zeitverlauf projiziert, kann eine Einschätzung des Felds abgeleitet werden (vgl. Tabelle 25). Dazu wurde jeweils die Kategorisierung des ersten Positionspapiers im Untersuchungszeitraum als Grundlage für die projizierte Position im Jahre 1999 und den Folgejahren herangezogen. Die Positionen aller dann folgenden Positionspapiere wurden jeweils so weit in die Zukunft projiziert, bis ein weiteres Positionspapier publiziert wurde. Bei zwei im gleichen Jahr veröffentlichten Papieren wurde die – im Feld seltener vertretene – konservativere Einschätzung herangezogen. Bei der Darstellung des Lehrerverbands mit dem Philologenverband wurde die Position des Lehrerverbands herangezogen, wenn sich diese von der des Philologenverbands unterschied.

Tab. 25: Projektion der Positionen auf den gesamten Untersuchungszeitraum

	EU-Kommission	DL/DPhV	GEW	VBE	DIHK	BDA	HRK	WR	PhFT	MNFT	DGfE	GfD
1999	↑	↓	→	↓	↑	↑	↑	↑	↓	↑	→	→
2000	↑	↓	↑	↓	↑	↑	↑	↑	↓	↑	→	→
2001	↑	↓	↑	↓	↑	↑	↑	↑	↓	↑	→	→
2002	↑	↓	↑	↓	↑	↑	↑	↑	↓	↑	→	→
2003	↑	↓	↑	↓	↑	↑	↑	↑	↓	↑	→	→
2004	↑	↓	↑	↓	↑	↑	↑	↑	↓	↑	→	→
2005	↑	→	↑	↓	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2006	↑	→	↑	↓	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2007	↑	→	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2008	↑	→	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2009	↑	→	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2010	↑	↓	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2011	↑	↓	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2012	↑	↓	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→
2013	↑	↓	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	→

BDA = Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; DIHK = Deutscher Industrie- und Handelskammertag; DL = Deutscher Lehrerverband; DPhV = Deutscher Philologenverband; EU-Kommission = Europäische Kommission; GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; GfD = Gesellschaft für Fachdidaktik; HRK = Hochschulrektorenkonferenz; MNFT = Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag; PhFT = Philosophischer Fakultätentag; VBE = Verband Bildung und Erziehung; WR = Wissenschaftsrat; ↑ = positive Einstellung ggü. der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung; → = neutrale Einstellung ggü. der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung; ↓ = negative Einstellung ggü. der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung

Während die positive Einschätzung des Bologna-Prozesses im Zeitverlauf fast unverändert bleibt, nehmen die kritischen Positionen merklich ab, wie in Abbildung 7 ersichtlich. Dabei lässt sich 2005 als ein ganz entscheidendes Jahr identifizieren, in welchem zwei kritische Positionen weggefallen sind.

Zusammenfassend lässt sich die Stimmung des politischen Umfeldes als überaus positiv werten. Zu keiner Zeit überwiegen negative Positionen, wenngleich einschränkend zu erwähnen ist, dass die gleiche Gewichtung der Akteure, wie sie in Abbildung 7 unterstellt wird, sicher nicht mit dem politischen Einfluss der Organisationen übereinstimmt. Dennoch konnte gezeigt werden, dass für die deutschlandweite Einschätzung eine neutrale bis positive Stimmungsbildung für die Reformen auszumachen ist.

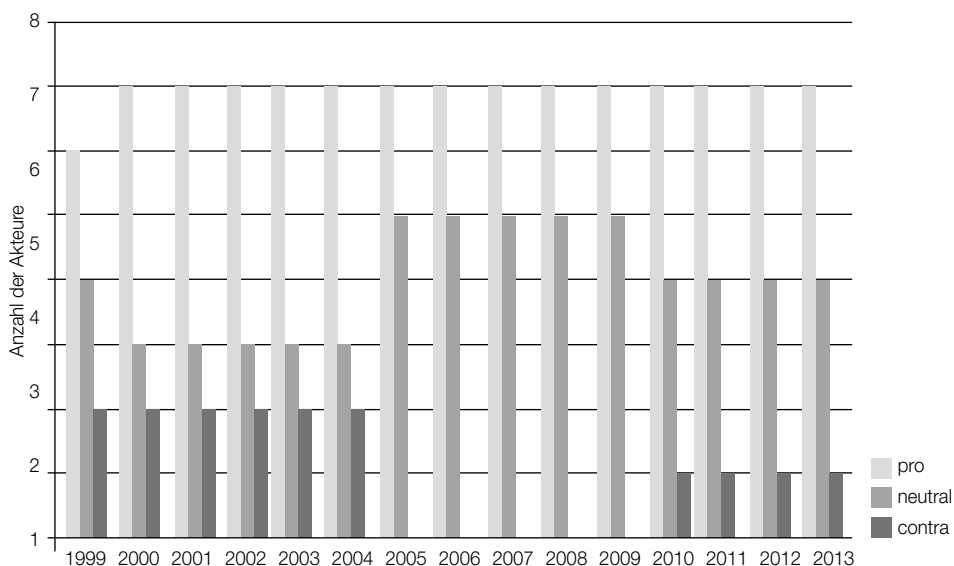


Abb. 7: Aggregierte Positionen im Zeitverlauf

Inhaltlich fällt auf, dass mit den Jahren in allen Diskussionspapieren Bachelor- und Masterstrukturen nicht mehr zur Disposition gestanden haben. Vielmehr wird in den Positionspapieren ab 2005 nur noch die Umsetzung, also das ‚Wie‘, thematisiert und diskutiert. Zu beachten ist dabei vor allem die Entwicklung der Verbände, die zu Beginn eine Bologna-Reform der Lehrer*innenbildung strikt abgelehnt haben und ab 2005 den Master als allein qualifizierenden Abschluss für das Lehramt fordern. Damit tragen die Organisationen indirekt zur Verbreitung der Bologna-Reformen bei, wie Maeße (2010, 257) in seiner Studie herausgearbeitet hat. Denn auch bei kritischeren Positionen wird Bologna stets vorausgesetzt und lediglich die Umsetzung hinterfragt.

5.3 Zwischenfazit und Reflexion des Vorgehens

Der doppelt strukturierte Erwartungsraum lässt sich nun wie folgt definieren: Die formalen Vorgaben der europäischen Hochschulminister*innen werden durch die Kultusministerkonferenz für die Lehrer*innenbildung in Deutschland spezifiziert und erweitert. Die Analyse der

Dokumente ergab, dass die Papiere der Hochschulminister*innen vor allem zwei Aspekte betonen, einerseits den der Zwei- und später Dreiphasigkeit des Studiums inklusive der Ausgabe eines Dokuments mit der transparenten Gestaltung der erbrachten Leistungen (*Diploma Supplement*) sowie andererseits die Einführung von Leistungspunkten zum Transfer und zur Akkumulation von Studienleistungen. Die Modularisierung ist dagegen nur am Rande Thema in den Papieren. Insgesamt wird die Dynamik des Prozesses auf zwei Ebenen deutlich: Zum einen wächst die Zahl der Mitgliedsstaaten kontinuierlich (Reformbreite) und zum anderen werden die einzelnen Communiqués immer präziser und fokussierter, was auf eine wachsende Reformtiefe hinweist. Erste konkrete Umsetzungen dieser Reformen in der Lehrer*innenbildung wurden von der Kultusministerkonferenz aufgegriffen, um verbindliche Standards zu setzen, die eine (weiterhin) uneingeschränkte Mobilität der Lehramtsanwärter*innen mit abgeschlossener universitärer Ausbildungsphase garantieren (KMK 01.03.2002). Bezogen auf die Gestaltung der Studienstruktur sind die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz so formuliert, dass die neuen Strukturen ermöglicht werden, ohne die alten Studienstrukturen, namentlich die Staatsprüfung, zu beschränken. Dennoch hat gerade der Quedlinburger Beschluss (KMK 02.06.2005), der Rechtssicherheit bzgl. der Anerkennung der neuen Strukturen garantiert, auch einen Impuls für die Entwicklung neuer lehrer*innenbildender Studiengänge gegeben.

Der diskursive Erwartungsraum auf der anderen Seite zeichnet ein insgesamt sehr positives Bild der Bologna-Reformen. Diesen formalen, jedoch nicht-bindenden Beschlüssen stand ein überaus positiver Diskurs wichtiger bildungspolitischer Akteure gegenüber. Mit der entsprechenden Analyse (siehe Kapitel 5.2) konnte eine abnehmende Skepsis der beobachteten Akteure wahrgenommen werden. Am deutlichsten konnte dies mit der Kategorisierung der Positionspapiere in ‚neutral‘, ‚positiv‘ und ‚negativ‘ gegenüber den Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung nachgewiesen werden. Während die positiven Einschätzungen über den Untersuchungszeitraum hinweg in etwa gleich blieben, nahmen die negativen Einschätzungen zugunsten neutraler Einschätzungen im Untersuchungszeitraum ab. Nach 2005 blieb allein der Lehrerverband bzw. der Deutsche Philologenverband als kritische Stimme übrig.

Bei einer umfänglichen Betrachtung des Erwartungsraums fällt die Korrelation zwischen dem Quedlinburger Beschluss auf der einen Seite und dem Wegfallen zwei negativer zugunsten zwei neutraler Positionen auf der anderen Seite ins Auge. Dies mag durch die in dem Beschluss festgesetzte Normierung unter Berücksichtigung der bis zu diesem Zeitpunkt gestarteten Modellversuche durch die Kultusministerkonferenz erfolgt sein. Die Normierung durch die Kultusministerkonferenz führte – so gesehen – zu einer größeren Akzeptanz der bildungspolitischen Akteure. Zentral für die Lehrer*innenbildung ist der Quedlinburger Beschluss von 2005 in Kombination mit der zwei Jahre später getroffenen Entscheidung der möglichen Einbeziehung des Vorbereitungsdiensts in das Masterstudium. Insgesamt konnte durch die Analyse eine äußerst reformwillige Gesamtstimmung nachgewiesen werden, die nach der in Kapitel 3 dargelegten theoretischen Verortung im Rahmen des Neo-Institutionalismus eine optimale Ausgangsbedingung für Politikkonvergenz bietet. Der Bologna-Prozess war damit legitimitätsstiftend für den Nachweis einer modernen Lehrer*innenbildung. Folglich war im Untersuchungszeitraum, vor allem aber ab dem Jahr 2005, ein *window of opportunity* geöffnet. Die tatsächliche Umsetzung in den Bundesländern wird in dem nächsten Kapitel beschrieben.

Zur Reflexion des Vorgehens: Im Gegensatz zur Analyse von Maeße (2010, 166–181) werden die Erklärungen der europäischen Hochschulminister*innen und ebenso die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz lediglich hinsichtlich ihrer die Studiengänge regulierenden Aussagen untersucht. Kontext und Stilmittel bleiben bei der Analyse außen vor. Diese Entscheidung ist

eine Folge der theoretischen Verortung, die nicht-bindenden Entscheidungen nur als Regulierungsinstrument einzubeziehen. Eine andere theoretische Ausrichtung hätte entsprechend eine andere methodische Vorgehensweise nach sich gezogen. Bei der Kodierung der Positionspapiere wurde ein einfaches Verfahren angewandt, bei dem die einzelnen Dokumente hinsichtlich ihrer Einschätzung bzgl. der Änderung der Studienstrukturen in den lehrer*innenbildenden Studiengängen zusammengefasst wurden und im Anschluss in ‚positiv‘, ‚neutral‘ oder ‚negativ‘ bezüglich der Umsetzung der Bologna-Reformen in dem deutschen Lehrer*innenbildung eingruppiert wurden. Das überschaubare Kategoriensystem bewahrt jedoch davor, eine Unübersichtlichkeit zu produzieren, in der sich nur noch der Forschende selbst zurechtfindet. Problematisch bei solchen einfachen Verfahren ist jedoch, dass unter der Einfachheit die Komplexität der Positionspapiere auf das Maß einer quantitativen Analyse reduziert wird. Damit kann dieses Verfahren im Rahmen der Arbeit nur für eine grobe Einschätzung des Diskursfeldes dienen.

Zudem wurde bei der Quantifizierung der Daten im Rahmen der Auswertung unterstellt, dass alle Akteure den gleichen Einfluss auf das Diskursfeld haben. Allein ein Blick auf die finanzielle Ausstattung des DIHK auf der einen und dem Philosophischen Fakultätentag auf der anderen Seite zeigt jedoch, wie groß das Spektrum der untersuchten Akteure ist. Allerdings verfügen die untersuchten Akteure in der spezifischen Auseinandersetzung über jeweils eigene auch nicht-materielle Ressourcen, die sie im Feld der Lehrer*innenbildung relevant machen wie bspw. die in der universitären Struktur durchaus große Entscheidungskompetenz der Fakultäten und der direkte Kontakt zu den letztlich für die Studienordnungen verantwortlichen Professor*innen. Schließlich bleibt es aber eine forschungspragmatische Entscheidung, alle Akteure gleich zu gewichten. Es ist insofern von untergeordneter Relevanz, als dass das Ergebnis sehr eindeutig ausfällt und selbst durch eine Gewichtung der Akteure nicht maßgeblich abweichen würde.

6 Ergebnisse II – Gesetze und Verordnungen zur Lehrer*innenbildung von 1999 bis 2013

Nach der Darstellung des doppelt strukturierten Erwartungsraums als Resultat der nicht-bindenden Entscheidungen und des kommunikativen Diskurses werden im vorliegenden Kapitel die Analysen der tatsächlichen Änderungen in der Lehrer*innenbildung dargestellt. Dazu wird die Einführung der Bologna-Strukturen in allen Bundesländern untersucht. Verglichen wird jeweils die gültige Rechtslage von 1999 mit allen anschließenden Reformen bis einschließlich 2013.

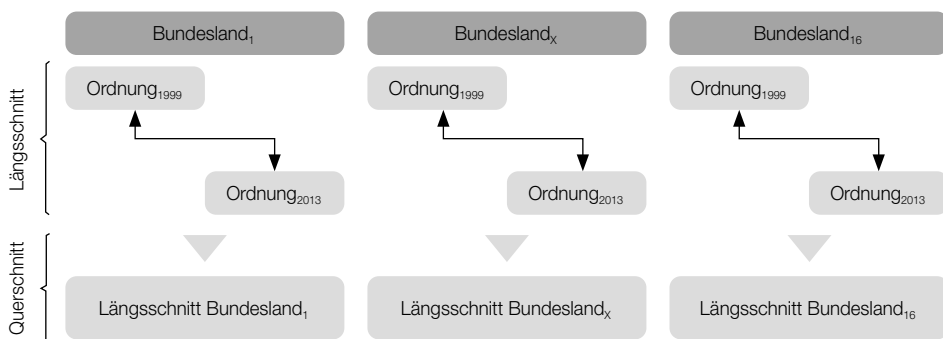


Abb. 8: Aufbau des ‚doppelten Vergleichs‘ im vorliegenden Kapitel

Das Ergebnis der Längsschnittuntersuchung aller Bundesländer wird in Teilkapitel 6.1 in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt. Wie in Abbildung 8 verdeutlicht, wird der Vergleich der Rechtslage von 1999 mit der Rechtslage von 2013 für jedes Bundesland erhoben. Das aus diesem Vergleich entstandene Delta bzw. der Unterschied der Lehrer*innenbildung von 1999 und 2013 der einzelnen Bundesländer wird in einem zweiten Schritt miteinander verglichen, in der Abbildung ‚Querschnitt‘ genannt. Dabei werden Korrelationen der unterschiedlichen Reformen untereinander getestet. Es wird untersucht, ob die Einführung von Bachelor-/und Masterabschlüssen im Vergleich zur Beibehaltung der Staatsprüfung zu weiteren Reformen führte (Teilkapitel 6.2). In einem Exkurs wird mithilfe der ZählDatenanalyse (vgl. Beck 2005) nachgewiesen, dass die oftmals implizit oder explizit geäußerte Parteidifferenzhypothese, nach der progressive Regierungsmehrheiten die Bologna-Strukturen eingeführt und konservative dies unterlassen hätten, nicht eindeutig belegbar ist (Teilkapitel 6.3). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse ab (Teilkapitel 6.4).

6.1 Analyse der Reformen in den Bundesländern

Im Folgenden ist die Analyse der Gesetzestexte nach Bundesländern in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Dabei wird einleitend zu jedem Bundesland zunächst die Art der Rechtsnormen erläutert. Bei der Vorstellung der einzelnen Reformen wird streng nach der folgenden Reihenfolge verfahren: Zunächst werden vorhandene Reformen zur Studienstruktur (Abschluss,

Regelstudienzeit etc.) genannt. Im Anschluss werden bestehende reformierte Inhalte (Studienanteile der Fächer, Zusatzleistungen etc.) beschrieben. Zuletzt wird die Reform der Abschlussprüfung (Abschlussarbeit und -prüfung etc.) thematisiert. Auf direkte Zitate wird verzichtet, um eine bessere Lesbarkeit zu garantieren. Die in den folgenden Abschnitten präsentierten Aussagen stammen alle wörtlich oder sinngemäß aus den zitierten Gesetzes- und Verordnungstexten.

6.1.1 Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gibt es keine eigenen Lehrer*innenbildungsgesetze. Stattdessen werden Verordnungen aufgrund des Beamtengesetzes, des Hochschulgesetzes und später auch aufgrund des Schulgesetzes erlassen. Im Folgenden werden diese Verordnungen ab 1977 analysiert. Für weitere Hinweise zur historischen Entwicklung sei auf eine Publikation des baden-württembergischen Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst (22.02.2013, 17–18) verwiesen. Die Analyse beginnt mit der Verordnung des Kultusministeriums über die ‚Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien‘ von 1977, da dies die letzte neue Verordnung vor dem Stichjahr 1999 in Baden-Württemberg ist. Das Studium ist auf acht Semester ausgelegt, wobei die wissenschaftliche Prüfung sowie das Anfertigen der wissenschaftlichen Arbeit nicht darin eingerechnet sind. Die Verordnung sieht eine akademische Zwischenprüfung vor. Allgemein sollen zwei Fächer studiert werden, jedoch sind nicht alle Unterrichtsfächer miteinander kombinierbar – je nach Wahl muss ggf. auch ein drittes Fach studiert werden. Ein Begleitstudium in Pädagogik oder pädagogischer Psychologie ist zudem erforderlich und beinhaltet die erfolgreiche Teilnahme an zwei Übungen, wobei eine Übung durch eine fachdidaktische Übung ersetzt werden kann. Das Absolvieren von Praktika ist obligatorisch und wird 1998 in einer Veränderungsverordnung konkretisiert (Kultusministerium Baden-Württemberg 24.02.1998): Ein mindestens vierwöchiges Schulpraktikum ist zu absolvieren, das in der Regel vor der akademischen Zwischenprüfung durchgeführt werden soll. Erziehungswissenschaft kann auch als Nebenfach gewählt werden oder ergänzend als einsemestriges Pädagogikum, das in Form einer Erweiterungsprüfung absolviert wird. Die wissenschaftliche Prüfung besteht aus einer wissenschaftlichen Arbeit und schriftlichen sowie mündlichen Prüfungen. Geprüft werden nur die Unterrichtsfächer (Kultusministerium Baden-Württemberg 02.12.1977).

Im Jahr 2001 wird die Verordnung des Kultusministeriums über die ‚Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Wissenschaftliche Prüfungsordnung)‘ erlassen. In dieser Ordnung wird explizit von einer Ersten Staatsprüfung gesprochen. Die Regelstudienzeit wurde auf zehn Semester erhöht. Auch eine akademische Zwischenprüfung ist bis zum Ende des vierten Semesters abzulegen. Abzuleisten sind 180 Semesterwochenstunden (wird im Folgenden mit ‚SWS‘ abgekürzt, wenn die Einheit in Verbindung mit einer Zahl verwendet wird). Inhaltlich werden neben den fachlichen auch die fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und ethisch-philosophischen Kenntnisse und Fähigkeiten betont. Zudem wird ein Schulpraxissemester mit 20 SWS eingeführt. Die Lehramtskandidat*innen müssen mindestens zwei Fächer wählen, dabei sind – nach wie vor – nicht alle Kombinationen möglich. Das Begleitstudium in Pädagogik oder pädagogischer Psychologie wird ersetzt durch pädagogische Studien und das Grundlagenstudium der Ethik bzw. Philosophie, indem studienbegleitend Leistungsnachweise erbracht werden müssen. Weiterhin besteht die Staatsprüfung aus einer wissenschaftlichen Arbeit sowie den mündlichen und schriftlichen Prüfungen (Kultusministerium Baden-Württemberg 13.03.2001).

Im Jahr 2009 wird erneut eine relevante Verordnung erlassen, in der weiterhin die Erste Staatsprüfung beibehalten wird. Dennoch werden Bologna-Elemente in die Lehrer*innenbildung

integriert: Das Studium gliedert sich in Module, die mit Modulprüfungen abschließen. Ergänzend zu dem Abschlusszeugnis wird ein deutsch- und englischsprachiges *Diploma Supplement* überreicht. Die Regelstudienzeit beträgt zehn Semester. In dieser Zeit müssen 300 LP erbracht werden. Die Nutzung von Leistungspunkten statt Semesterwochenstunden lässt zudem darauf schließen, dass auch das ECTS übernommen wurde. Eine akademische Zwischenprüfung ist vorgesehen, kann aber in Form von studienbegleitenden Prüfungsleistungen absolviert werden. Vor dem Beginn des Studiums ist die Teilnahme an einem Orientierungstest verpflichtend. Inhaltlich ist das Studium an fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und ethisch-philosophischen Kompetenzen orientiert. Zusätzlich wird als Studienziel der Bereich ‚personale Kompetenz‘ genannt. Die Verteilung der Leistungspunkte ist wie folgt vorgegeben: Auf die Hauptfächer fallen jeweils 104 LP, davon je 14 LP für Wahlmodule und je 10 LP für die Fachdidaktik; für das ethisch-philosophische Grundlagenstudium werden 12 LP veranschlagt; für das bildungswissenschaftliche Begleitstudium 18 LP. Module im Bereich ‚personale Kompetenz‘ werden mit 6 LP honoriert und das Schulpraxissemester mit 16 LP – es soll insgesamt 13 Unterrichtswochen betragen. Darüber hinaus muss vor dem Studium ein zweiwöchiges Orientierungspraktikum absolviert werden. Die Erste Staatsprüfung beinhaltet jedoch lediglich eine wissenschaftliche Arbeit sowie mündliche Prüfungen mit einer Dauer von 60 Minuten in allen Unterrichtsfächern. In die Endnote der Fächer gehen die Modulergebnisse mit 62 % ein und die Erste Staatsprüfung mit 38 %. Die wissenschaftliche Arbeit wird mit 20 LP und die mündlichen Prüfungen der Fächer mit jeweils 10 LP berechnet. In den mündlichen Prüfungen werden die Fachdidaktiken nicht thematisiert (Kultusministerium Baden-Württemberg 31.07.2009).

In einer Änderung 2012 wird festgestellt, dass die Module zum Bereich ‚Personale Kompetenz‘ nicht benotet werden (Kultusministerium Baden-Württemberg 16.11.2012).

Baden-Württemberg hat im Untersuchungszeitraum die Erste Staatsprüfung beibehalten. Bologna-Elemente wurden 2009 eingeführt. Darüber hinaus wurde die Staatsprüfung reformiert und studienbegleitende Prüfungen einbezogen. Die Regelstudienzeit wurde von 8 (ohne Prüfungen) auf 10 Semester (inklusive Prüfungen) angehoben. Inhaltliche Änderungen wurden vor allem in der Reform von 2001 umgesetzt. Dabei ist der Zuwachs berufswissenschaftlicher Studienanteile beachtlich – von zwei Übungen bis hin zu 14 LP für Wahlmodule, 20 LP für die Fachdidaktik der beiden Fächer, 12 LP für das ethisch-philosophische Grundlagenstudium, 18 LP für das bildungswissenschaftliche Begleitstudium sowie 6 LP für den Bereich ‚Personale Kompetenz‘. Ein Schulpraxissemester wird ebenfalls eingeführt. Im Verlauf des Untersuchungszeitraums entfielen die schriftlichen Arbeiten aus der Abschlussprüfung. Zudem werden weder die Berufswissenschaften noch die Fachdidaktiken geprüft – die Abschlussprüfung besteht aus einer mündlichen Prüfung in jedem Unterrichtsfach.

6.1.2 Bayern

Im Untersuchungszeitraum wird die Lehrer*innenbildung in Bayern über ein Lehrer*innenbildungsgesetz geregelt. Im Folgenden werden die Änderungen seit 1995 analysiert.

Ende 1995 wird eine Neufassung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes veröffentlicht, die als Grundlage für den Vergleich dient. Das Studium wird mit einer Ersten Staatsprüfung abgeschlossen. Das Lehrer*innenbildungsgesetz sieht darüber hinaus eine Zwischenprüfung vor. Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sind die Schwerpunkte des Studiums. Dabei sollen zwei Unterrichtsfächer vertieft studiert werden; eines der beiden kann durch das Studium der Psychologie mit schulpсихологischem Schwerpunkt ersetzt werden. Bei den Schulpraktika sind mindestens jeweils ein studienbegleitendes und ein Blockpraktikum in der

vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren. Erweiterbar ist das Studium durch pädagogische und sonderpädagogische Qualifikationen, ein drittes Unterrichtsfach oder den bereits genannten Schwerpunkt in Psychologie (Bayerischer Landtag 12.12.1995).

Das Gesetz zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes von 2006 beinhaltet strukturelle Veränderungen: Das Lehramtsstudium wird in Form von Modulen organisiert. Zudem werden Leistungspunkte eingeführt. Die Zwischenprüfung entfällt. Abgeschlossen wird das Studium nun durch die Erste Lehramtsprüfung, die sowohl aus Modulprüfungen als auch der Ersten Staatsprüfung besteht. Dabei wird die Erste Staatsprüfung mit 60 % gewichtet und die studienbegleitenden Modulprüfungen mit 40 %. Lehramtsstudierende können von den lehrer*innenbildenden Hochschulen zudem einen akademischen Grad verliehen bekommen, wobei im Gesetz explizit auf den Bachelor verwiesen wird. Zudem wird ein neuer Artikel eingefügt, der das Einrichten von Modellstudiengängen erlaubt. Inhaltlich entfällt das Blockpraktikum als Mindestanforderung (Bayerischer Landtag 26.07.2006).

Auch Bayern behält die Erste Staatsprüfung bei, wobei Bologna-Komponenten eingeführt werden. Eine Umstellung der Abschlüsse erfolgt nur indirekt über Modellstudiengänge, wie sie von Anfang an bspw. von der Technischen Universität München angeboten wurden. Die Regelstudienzeit und die Inhalte bleiben weitestgehend gleich. Lediglich das Blockpraktikum wird gestrichen. Zu der Gestaltung der Abschlussprüfungen finden sich keine Hinweise in den untersuchten Gesetzen.

6.1.3 Berlin

Im Untersuchungszeitraum beruhen die Regelungen der Lehrer*innenbildung auf den Lehrer*innenbildungsgesetzen. Die Analyse beginnt mit dem Gesetz von 1971 auf dem Stand von 1985.

Als Referenzgesetz in Berlin wird die Bekanntmachung von 1985 herangezogen, in der das Lehrer*innenbildungsgesetz von 1971 und drei nachfolgende Veränderungsgesetze zusammengeführt werden. Das Studium endet mit einer Ersten Staatsprüfung für das ‚Amt des Studienrats‘. Das Studium umfasst eine Regelstudienzeit von neun Semestern und etwa 160 SWS. Zusatzqualifikationen können in einem bzw. mehreren Fächern oder in weiteren sonderpädagogischen Fachrichtungen abgelegt werden. Die Gestaltung des Studiums zwischen Studiengängen gleicher oder verwandter Fachrichtungen soll inhaltlich und zeitlich so weit wie möglich in Form von gemeinsamen Studienabschnitten organisiert werden. Damit verbunden ist die weitgehende Anrechnung vergleichbarer Leistungen. Das Studium umfasst erziehungswissenschaftliche (einschließlich unterrichtswissenschaftliche) sowie fachdidaktische, fachwissenschaftliche und berufspraktische Studien. Zur Erziehungswissenschaft gehören schulbezogene gesellschaftswissenschaftliche Studien. Soweit Schulpraktika der allgemeinen erziehungs- und unterrichtswissenschaftlichen Erkundung dienen, werden sie dementsprechend in das erziehungswissenschaftliche Studium integriert. Fachdidaktisch ausgerichtete Praktika sind in die entsprechenden fachwissenschaftlichen Studien einbezogen. Die schulpraktische Ausbildung findet während des Studiums statt. Studiert werden Erziehungswissenschaft (12,5 %) und zwei Fächer inklusive ihrer Didaktik, wobei das erste Fach 50 % des Studiums und das zweite Fach 37,5 % des Studiums ausmacht (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport Berlin 13.02.1985). Im Jahr 2003 implementiert Berlin als erstes Bundesland flächendeckend die Bologna-Reformen: Ab dem Wintersemester 2004/05 werden an Berliner Universitäten modularisierte und mit Leistungspunkten versehene, gestufte lehramtsbezogene Studiengänge erprobt. Dazu soll ein dreijähriger Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss eingerichtet werden. Auf dem Bachelor baut ein viersemestriger Master auf, der den Zugang zum Vorbereitungsdienst

ebnet. Der Bachelor umfasst mindestens 180 LP. Der Master wird der Ersten Staatsprüfung gleichgesetzt und besteht aus 120 LP. Der Studiengang soll zunächst bis zum 30. September 2012 erprobt sowie von internen und externen Evaluationsverfahren begleitet werden. Inhaltlich ist das Studium integrativ organisiert, in dem zwei Fachwissenschaften und Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik) sowie Schulpraktische Studien parallel und von Beginn an studiert werden. Insgesamt sind mindestens 33 % der Leistungspunkte im berufswissenschaftlichen und schulpraktischen Bereich zu erwerben, davon entfallen mindestens 30 LP und maximal 40 LP auf den Bachelor (Abgeordnetenhaus Berlin 05.12.2003).

In einer Änderung 2012 wird die Erprobungsphase in Einführungsphase umbenannt und bis 2014 verlängert (Abgeordnetenhaus Berlin 05.06.2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Berlin mit der Einführung der Bologna-Reformen in dem Gesetz von 2003 ein Vorreiter in Deutschland war, indem es als erstes Bundesland die Bologna-Abschlüsse flächendeckend implementierte. Bemerkenswert ist, dass Polyvalenz bereits in dem Referenzgesetz von 1985 thematisiert wird, wobei eine möglichst große Übereinstimmung von Fachstudium und Lehramtsstudium im Mittelpunkt stand. Gemeinsam mit der Einführung der reformierten Abschlüsse wurde die Studienzeit um ein Semester erhöht. Eine weitere Veränderung ist der deutlich gestiegene Anteil an Berufswissenschaften von 12,5 % (exklusive Fachdidaktik) auf 33 % (inklusive Fachdidaktik und Praktika). Trotz der Berechnung ohne Fachdidaktik bzw. mit Praktika kann von einer Steigerung der Berufswissenschaften im Untersuchungszeitraum ausgegangen werden. Zu den Praktika und Abschlussprüfungen lassen sich aus den untersuchten Gesetzen keine Daten entnehmen.

6.1.4 Brandenburg

Während des Untersuchungszeitraums wird die Lehrer*innenbildung in Brandenburg über Lehrer*innenbildungsgesetze geregelt. Die Analyse beginnt 1999.

Das Referenzgesetz in Brandenburg stammt aus dem Jahre 1999. Der Studiengang ‚Lehramt an Gymnasien‘ schließt mit einer Ersten Staatsprüfung ab. Die Durchlässigkeit zwischen Lehramtsstudiengängen und anderen Studiengängen soll bei weitgehender Anrechnung vergleichbarer Studien- und Prüfungsleistungen gewährleistet werden. Das Studium für das Lehramt an Gymnasien umfasst 164 SWS. Die Regelstudienzeit beträgt jeweils neun Semester und schließt Praktika und das Ablegen der Staatsprüfung ein. Studiert werden erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte. Dabei sind gesellschaftliche Studien Teil der erziehungswissenschaftlichen Studien und die fachdidaktischen Studien Teil der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Die erziehungswissenschaftlichen Studien vermitteln allen Studierenden neben den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen auch sonderpädagogisches Orientierungswissen. Berufspraktische Studien werden vorrangig als Schulpraktika durchgeführt. In allen Lehramtsstudiengängen kann das erste Studiensemester durch integrierte Schulpraktische Studien als besondere Praxis-Eingangs-Phase gestaltet werden. Erziehungswissenschaften, einschließlich Veranstaltungen zum Schulrecht und zur Schulverwaltung, werden im Umfang von 28 SWS studiert. Darüber hinaus sind in zwei wissenschaftlichen oder künstlerischen Fächern und der jeweils zugehörigen Didaktik Studien im Umfang von 78 SWS (Fach I) bzw. 58 SWS (Fach II) nachzuweisen. Fachdidaktische Studien müssen einen Umfang von mindestens 10 % der für ein Fach vorgesehenen wissenschaftlichen Studien ausmachen. Die Erste Staatsprüfung besteht aus einer schriftlichen Hausarbeit, schriftlichen Arbeiten und mündlichen Prüfungen (Landtag Brandenburg 25.06.1999).

In einer Veränderung des Gesetzes 2004 wird eine Erprobungsklausel in das Gesetz eingefügt, nach der ab dem Wintersemester 2004/05 gestufte lehramtsbezogene Studiengänge, die mit Bachelor oder Master enden, erprobt werden können. Dreijährige Bachelor-Studiengänge mit 180 LP führen zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss außerhalb des Lehramts. Ein zweijähriger Master-Studiengang mit 120 LP ist die Voraussetzung für die Aufnahme des Vorbereitungsdiensts und wird der Ersten Staatsprüfung gleichgestellt. Die Studiengänge werden modularisiert. Inhaltlich regelt die Erprobungsklausel, dass das Bachelorstudium ein integratives Studium von zwei Fächern und deren Didaktik, die Erziehungswissenschaften mit Schulrecht und Schulverwaltung sowie Schulpraktische Studien umfasst. Bis zum Abschluss des Masters sind insgesamt 33 % aller Leistungspunkte in erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studien- und Prüfungsleistungen zu erwerben (Landtag Brandenburg 13.02.2004).

Im Jahr 2007 wird das Gesetz verändert: Nun ist festgeschrieben, dass auch abweichende Regelungen der Landesregierung in Form von Verordnungen möglich sind. Das Studium für das Lehramt an Gymnasien hat eine Regelstudienzeit von neun Semestern und schließt Praktika und das Ablegen der Ersten Staatsprüfung ein. Abweichend für einen lehramtsbezogenen Bachelor-Abschluss kann ein Abschluss mit einer fachwissenschaftlichen oder künstlerischen Ausrichtung einer Universität oder gleichgestellten Hochschule oder Fachhochschule treten, wenn insgesamt zwei Fächer, erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und Schulpraktische Studien nachgewiesen werden. Inhaltlich umfasst die Lehrer*innenbildung Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie die schulpraktische Ausbildung. Die Erziehungswissenschaften umfassen Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften. Zudem wird auf die Standards der Kultusministerkonferenz und auf ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen verwiesen. Beide Ausbildungsphasen sind praxisorientiert und mit dem Ziel wissenschaftlich fundierter Berufsausbildung inhaltlich aufeinander bezogen. Berufspraktische Studien werden als Schulpraktika oder als studienbegleitende Betriebspraktika durchgeführt. Studienleistungen in den Erziehungswissenschaften, einschließlich Schulrecht und Schulverwaltung, sowie in zwei Fächern und der jeweils zugehörigen Didaktik sind nachzuweisen. Die fachdidaktischen Studien haben einen Umfang von mindestens 10 % der Studienanteile eines Faches (Landtag Brandenburg 11.05.2007).

Ein neues Lehrer*innenbildungsgesetz wurde 2012 implementiert: Die Erprobungsklausel wird aufgehoben und die Abschlüsse Bachelor und Master als Regelabschlüsse festgesetzt. Nach wie vor erlaubt eine Versuchsklausel, alternative Studienstrukturen zuzulassen. Ein Lehramt für Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer) mit der Wahlmöglichkeit zwischen den Sekundarstufen ersetzt das Lehramt an Gymnasien. Die Durchlässigkeit zwischen Lehramtsstudiengängen und anderen Studiengängen soll gewährleistet werden. Das Studium selbst besteht aus einem lehramtsbezogenen Bachelor mit einer dreijährigen Regelstudienzeit, *Bachelor of Education*, und einem darauf aufbauenden lehramtsbezogenen *Master of Education* mit einer zweijährigen Regelstudienzeit. Darüber hinaus wird ein *Diploma Supplement* ausgehändigt. Das Studium gliedert sich in Module und Leistungspunkte. Das Lehramtsstudium ist inhaltlich auf das angestrebte Lehramt ausgerichtet. Die Studiengänge umfassen zwei Unterrichtsfächer und deren Didaktik sowie Bildungswissenschaften, sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase. Schulpraktische Studien, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften umfassen insgesamt mindestens 33 % des Gesamtumfangs. Die Wahl eines Schwerpunktes für die Sekundarstufe I oder die Sekundarstufe II ist sowohl bei fachwissenschaftlichen als auch bei bildungswissenschaftlichen Studien zu berücksichtigen. Im Rahmen der bildungswissenschaftlichen

Studien sind die Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und Inklusionsdidaktik zu lehren, sie umfassen mindestens 10 % der für Bildungswissenschaften vorgesehenen Studien- und Prüfungsleistungen. Fachbezogene inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte werden in den jeweiligen fachdidaktischen Studien vermittelt. Ein inklusionspädagogischer Schwerpunkt kann ein Fach ersetzen (Landtag Brandenburg 18.12.2012).

Brandenburg gehört mit der Umstellung auf reformierte Abschlüsse im Jahre 2004 zu den frühen Reformländern. Dabei fällt auf, dass bereits in dem Lehrer*innenbildungsgesetz von 1999 eine möglichst hohe Polyvalenz der Lehrer*innenbildung berücksichtigt wurde. Die Regelstudienzeit in Brandenburg verlängert sich um ein Semester. Der Anteil der Berufswissenschaften am Gesamtumfang bleibt in etwa gleich: 25 % (Erziehungswissenschaften 28 SWS; Fachdidaktik des ersten Fachs 7,8 SWS und des 2. Fachs 5,8 SWS; Gesamtumfang 164 SWS) in 1999 gegenüber 33 % in 2004, wobei bei letzterem Schulpraktische Studien mit eingerechnet werden. Eine sonderpädagogische Ausrichtung aller Lehrämter wird 1999 eingeführt und dann sukzessive verstärkt. Zu der Länge der Praktika können keine Aussagen getroffen werden, weshalb kein Vergleich über die Zeit möglich ist. Eine Abschlussprüfung ist im Jahr 2013 nicht mehr vorgesehen.

6.1.5 Bremen

Die Hansestadt Bremen regelt die Lehrer*innenbildung im Untersuchungszeitraum per Lehrer*innenbildungsgesetz. Die Analyse beginnt 1974. Eine gute Zusammenstellung der Reformen in Bremen findet sich bei Ricken (2010).

Das Referenzgesetz stammt aus dem Jahr 1974. Die Lehrer*innenbildung ist stufenbezogen angelegt; für das Gymnasium ist eine Vertiefung für die Sekundarstufe II zu wählen. Die Ausbildung schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab und dauert ausschließlich derselben mindestens acht Semester. In der Ordnung wird der Übergang zur einphasigen Ausbildung als wünschenswertes Ziel gekennzeichnet. Beide Phasen umfassen erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Anteile, dabei sind gesellschaftswissenschaftliche und fachdidaktische Studien Bestandteile der erziehungs- und fachwissenschaftlichen Ausbildung. Besonders betont wird das Forschende Lernen in Projekten (Projektstudium). Passend dazu wird die Arbeit in Kleingruppen als bevorzugte Form des Studiums genannt. Darüber hinaus wird der Praxisbezug betont: Im Rahmen von Projekten sollen berufspraktische Tätigkeiten in den bremischen Schulen durchgeführt werden. Vorgesehen sind zehn Wochen Unterrichtspraxis in Form von Schulpraktika. Die erziehungswissenschaftlichen Studien betragen 25 % des Gesamtstudienumfangs, 75 % entfallen auf ein Unterrichtsfach mit fachlicher Vertiefung sowie auf ein weiteres Unterrichtsfach. Die Erste Staatsprüfung besteht aus einer Abschlussarbeit, mündlichen Prüfungen und ausbildungsbegleitenden Leistungskontrollen (Senat der Freien Hansestadt Bremen 02.07.1974).

2006 wird ein neues Gesetz verabschiedet, das die Bologna-Strukturen in die bremische Lehrer*innenbildung integriert. Gymnasiallehrer*innen werden mit Inkrafttreten dieses Gesetzes im Rahmen des Lehramts an Gymnasien/Gesamtschulen ausgebildet. Das Lehramtsstudium besteht aus einem sechssemestrigen Bachelor, der integrativ aufgebaut ist, sowie einem konsekutiven Master für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen mit einer Dauer von vier Semestern. Bachelor- und Masterstudiengänge bedürfen der Akkreditierung nach Maßgabe der Kultusministerkonferenz. Der *Master of Education* wird durch den Senator für Bildung und Wissenschaft im Zuge einer Grundsatzentscheidung mit Wirkung für alle Einzelabschlüsse als Erste Staatsprüfung anerkannt. Das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen befähigt auch zum Unterricht an der Sekundarschule sowie zum Unterricht in allgemeinbildenden Fächern der beruflichen Schulen. Das Studium umfasst bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische

Anteile sowie fachwissenschaftliche Anteile. Der Schwerpunkt soll auf der Inklusion liegen. Bereits im Bachelor werden berufspraktische und berufsfeldbezogene Anteile berücksichtigt. Möglichkeiten des Forschenden Lernens sind zu nutzen. Es werden zwei Fächer studiert. Regelungen zu den Praktika werden von der Universität im Einvernehmen mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft erlassen (Senat der Freien Hansestadt Bremen 16.05.2006).

Eine weitere Gesetzesänderung tritt 2010 in Kraft. Das Studium heißt ab jetzt und in Folge einer Schulreform ‚Lehramt an Gymnasien/Oberschulen‘ und befähigt weiterhin zum Unterricht der allgemeinbildenden Fächer an berufsbildenden Schulen. Der Absatz zum Forschenden Lernen wurde gestrichen. Praktika im Bachelor sollen ab dieser Änderung auch der Feststellung der Berufseignung dienen und ein Praxissemester wird eingeführt (Senat der Freien Hansestadt Bremen 14.12.2010).

Das Referenzgesetz von Bremen (1974) ist eines der ältesten Gesetze innerhalb dieser Untersuchung. Dennoch weist es durch die Betonung von Projekten und Praxisbezügen sowie ausbildungsbegleitenden Leistungskontrollen Parallelen zu den reformierten Studiengängen auf. In einer Gesetzesänderung im Jahre 2006 werden die Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Damit wird die Regelstudienzeit von 8 Semestern (ohne Prüfungen) auf 10 Semester (inklusive der Prüfungen) angehoben. Das Verhältnis von Erziehungswissenschaften zu Fachwissenschaften von 25 % gegenüber 75 % bleibt im Untersuchungszeitraum konstant. In der Gesetzesänderung von 2010 erfolgt die Einführung eines Praxissemesters. Eine Abschlussprüfung ist nach der Einführung von Bachelor und Master nicht mehr vorgesehen.

6.1.6 Hamburg

In Hamburg wurde die Lehrer*innenbildung in Form von Verordnungen verabschiedet; die erste hier herangezogene Verordnung stammt aus dem Jahr 1982. Seit 2007 regelt Hamburg die Lehrer*innenbildungsgesetzgebung, abgeleitet aus der Hochschulgesetzgebung, auf Universitätsebene. Beschlüsse der Universität, die die Lehrer*innenbildung betreffen, werden im Anschluss als amtliche Bekanntmachungen veröffentlicht (Universität Hamburg 2018). Da es für den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengang jeweils zwei getrennte Beschlüsse gibt, sind diese im Folgenden nacheinander aufgeführt. Die Veränderungen für den Bachelor- und Masterbereich im Jahr 2013 sind zusammengefasst.²⁰

Die Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen vom 18. Mai 1982 bildet die Referenzverordnung für Hamburg. In ihr ist geregelt, dass die Lehrer*innenbildung mit einer Ersten Staatsprüfung abschließt. Die Regelstudienzeit beträgt neunzehn Semester, auf die Abschlussprüfungen entfallen hiervon neun Monate. Die Unterrichtsfächer werden im gleichen Umfang studiert. Erziehungswissenschaft macht etwa 25 % des Studiums aus. Prüfungsfächer sind Erziehungswissenschaft und die Unterrichtsfächer – statt eines Unterrichtsfaches kann auch Psychologie oder ein anderes für die Schule bedeutungsvolles Fach gewählt werden. Die Hausarbeit bzw. Abschlussarbeit soll aus dem Studiengang erwachsen. Sie soll in einem der Fächer, in Ausnahmefällen auch in den Erziehungswissenschaften, geschrieben werden und innerhalb von drei Monaten abgeschlossen sein. Die Prüfung in den Prüfungsfächern besteht aus je einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Sofern die Prüfungsanforderungen Schwerpunktgebiete vorsehen, sollen Vorschläge des Bewerbers bzw. der Bewerberin berücksichtigt werden, aber auch Grundkenntnisse abgefragt werden. Die Bear-

²⁰ Ergänzende Informationen zur Geschichte der hamburgischen Lehrer*innenbildung können bei Keuffer und Streng (2003) nachgelesen werden.

beiteungszeit der schriftlichen Prüfung beträgt 5 Stunden, mündliche Prüfungen in Unterrichtsfächern dauern etwa 60 Minuten, im Fach Erziehungswissenschaft etwa 40 Minuten (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 18.05.1982).

Diese Verordnung wird 2007 durch eine neue Rechtsnorm ersetzt. Diese wird allerdings an der Universität Hamburg verfasst und erlassen. Die Lehramtsstudiengänge werden auf eine gestufte Ausbildung umgestellt. Die erste Phase der Ausbildung an der Universität Hamburg endet in Abhängigkeit von der Fächerkombination entweder mit dem Abschluss *Bachelor of Arts* oder dem *Bachelor of Science*. Der Bachelor hat sechs Semester Regelstudienzeit (180 LP) und ist modular aufgebaut. Als Maßeinheit werden Leistungspunkte herangezogen. Es gibt sowohl Pflicht- als auch Wahlpflichtmodule. Ein Modul wird mit einer benoteten Modulprüfung abgeschlossen. Bei Modulprüfungen sind mindestens drei Prüfungsversuche zu gewähren. Eine Modulprüfung kann als Gesamtprüfung (Modulabschlussprüfung) durchgeführt werden oder aus Teilprüfungsleistungen bestehen. Eine Klausur dauert 45 Minuten bis 3 Stunden, eine mündliche Prüfung 15 Minuten bis 45 Minuten. In jedem Teilstudiengang muss an einer Studienfachberatung teilgenommen werden. Inhaltlich werden Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und zwei Unterrichtsfächer in Teilstudiengängen studiert. Es gibt eine Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen. In der Erziehungswissenschaft werden insgesamt 40 LP, im 1. Fach 70 LP und 2. Fach 60 LP studiert. Das Abschlussmodul wird mit 10 LP veranschlagt, davon hat die Bachelorarbeit mindestens 6 LP. Die restlichen Leistungspunkte sind für ein Referat bzw. einen mündlichen Vortrag reserviert. Die Bachelorarbeit muss im 1. Unterrichtsfach angefertigt werden – auf Antrag kann sie auch in einem anderen gewählten Teilstudiengang oder interdisziplinär durchgeführt werden. Für jeden Teilstudiengang wird separat eine Note gebildet. Die Noten der Teilstudiengänge werden schließlich wie folgt im Rahmen der Bildung einer Gesamtnote gewichtet: das 1. Unterrichtsfach mit 37 %, das 2. Unterrichtsfach mit 32 %, die Erziehungswissenschaft inklusive Fachdidaktik mit 21 % und das Abschlussmodul mit 10 % (Universität Hamburg 27.09.2007).

Die erste Ordnung für den Studiengang *Master of Education* wird 2010 erlassen. Die Regelstudienzeit für das Lehramt an Gymnasien beträgt vier Semester (120 LP). Der Master ist modular aufgebaut und besteht aus Pflichtmodulen, Wahlpflichtmodulen und Wahlmodulen. Ein Modul kann mit einer Klausur (45 Minuten bis 3 Stunden), einer mündlichen Prüfung (15 bis 45 Minuten), einer Hausarbeit, einem Referat bzw. einem Praktikums-, Projekt-, einem Übungs-, Exkursions- und Berufspraktikumsabschluss sowie einem Portfolio abgeschlossen werden. Auch der Master besteht aus mehreren Teilstudiengängen, namentlich der Erziehungswissenschaft einschließlich Fachdidaktik sowie zwei Unterrichtsfächern. Schulpraktische Studien werden im Rahmen eines Kernpraktikums absolviert. In jedem Teilstudiengang findet eine Studienfachberatung statt. Für die Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik sind jeweils 30 LP vorgesehen. Für das erste Unterrichtsfach 15 LP und für das zweite 25 LP. Das Kernpraktikum wird mit 30 LP berücksichtigt und das Abschlussmodul mit 20 LP. Das Abschlussmodul umfasst 20 LP, davon sind 17 LP für die Masterarbeit reserviert und 3 LP für die mündliche Prüfung. Die Masterarbeit wird in der Erziehungswissenschaft inklusive der Fachdidaktik geschrieben – auf Antrag auch in einem anderen Gebiet oder interdisziplinär. Bei der Benotung des Abschlussmoduls wird – unabhängig von dem tatsächlichen Anteil der Leistungspunkte – die Masterarbeit mit 70 % und die mündliche Prüfung mit 30 % angerechnet. In die Abschlussnote geht mit 12 % die Note des ersten Unterrichtsfachs, mit 20 % die Note des zweiten Unterrichtsfachs, das Kernpraktikum mit 25 % sowie die Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik mit 25 % sowie das Abschlussmodul mit 18 % ein (Universität Hamburg 14.02.2011).

2013 wird in einer Neufassung für den lehrer*innenbildenden Bachelor das Wahlmodul als neue Modulform ergänzt (Universität Hamburg 25.11.2013b). In einer Neufassung für den *Master of Education* wird 2013 auch eine Zeitvorgabe für das Referat als Modulprüfung festgelegt, die zwischen 15 und 75 Minuten beträgt. Zudem wird die mündliche Prüfung im Rahmen des Abschlussmoduls konkretisiert: Ausgehend von der Masterarbeit erstreckt sich die mündliche Prüfung auf die Einordnung des Themas der Arbeit in die Systematik des Faches sowie dessen erziehungswissenschaftlichen bzw. didaktischen Zusammenhang. Zudem ändert sich die Zusammensetzung der Abschlussnote: Die Note des ersten Unterrichtsfachs geht mit 14 % in die Abschlussnote ein, die des zweiten Unterrichtsfachs mit 24 %. Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik gehen mit 43 % und das Abschlussmodul mit 19 % in die Endnote ein. Außerdem wird die Gesamtnote um eine ECTS-Note ergänzt – diese gewichtet die Note der einzelnen Module nach Leistungspunkten (Universität Hamburg 25.11.2013a).

Die Referenzverordnung stammt aus dem Jahr 1982. Sie wird 2007 durch einen Beschluss der Universität Hamburg ersetzt; Hamburg ist damit das einzige Bundesland, indem über die Lehrer*innenbildung auf Universitätsebene entschieden wird. Eine Folge ist, dass es für den Bachelor (seit 2007) und den Master (seit 2010) unterschiedliche Ordnungen gibt. Die Regelstudienzeit erhöht sich von 9,5 Semester auf 10 Semester. Der Anteil der Berufswissenschaften steigt von 1/4 auf 1/3 des Gesamtstudienumfangs (40 LP Erziehungswissenschaften im Bachelor und jeweils 30 LP für die Fachdidaktik im Master). Darüber hinaus sind im Masterstudien-gang ein Schulpraxissemester sowie ein Abschlussmodul vorgesehen, in dem die Masterarbeit und eine mündliche Prüfung abzuschließen sind.

6.1.7 Hessen

In Hessen gibt es im Untersuchungszeitraum von Beginn an Lehrer*innenbildungsgesetze. Die hier vorgestellte Analyse beginnt mit dem Gesetz von 1992.

Das hier verwendete Referenzgesetz, eine Neufassung, wurde 1992 bekannt gemacht. In dieser Neufassung sind alle Neuerungen seit der Verabschiedung des Gesetzes 1969 zusammengefasst. Das Gesetz gibt auf knappen fünf Seiten nur einen Hinweis auf die Struktur der Lehrer*innenbildung und lässt Inhalte völlig aus: Das Studium schließt mit einer Ersten Staatsprüfung ab. Die Regelstudienzeit beträgt vier Jahre (Hessischer Landtag 03.03.1992).

2004 wird in Hessen ein neues Lehrer*innenbildungsgesetz verabschiedet. Die Erste Staatsprüfung bleibt erhalten. Die Inhalte der Studiengänge sind in Module gegliedert – unterschieden wird zwischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen. Zudem werden Leistungspunkte als quantitative Maßeinheit für den Arbeitsaufwand der Studierenden eingeführt. Spätestens bis zum Ende des vierten Semesters ist eine Zwischenprüfung abzulegen, die als Hochschulprüfung durchgeführt wird. Die Regelstudienzeit beträgt viereinhalb Jahre. Im Anschluss folgt die Erste Staatsprüfung. Teilzeitstudiengänge sind möglich. Das Studium soll erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen vermitteln. Auch die Themen Schulverwaltung, Schulrecht, Aspekte der Haushaltsführung im Schulbereich, der Einsatz von Medientechnologie sowie Gesundheitsaspekte sollen gelehrt werden. Wahlpflichtmodule dienen der Spezialisierung von Kompetenzen, worüber ein Studienportfolio geführt werden kann. Praktika im Lehramtsstudium setzen sich zusammen aus einem Orientierungspraktikum mit einer Dauer von mindestens vier Wochen, einem Betriebspraktikum von mindestens 8 Wochen sowie den Schulpraktischen Studien, die sich aus zwei Praktika im Umfang von jeweils 5 Wochen zusammensetzen. Die Erste Staatsprüfung besteht aus einer wissenschaftlichen Hausarbeit, Klausuren sowie mündlichen Prüfungen mit einer Dauer von

60 Minuten. Für das Lehramt an Gymnasien ist in den beiden Unterrichtsfächern je eine Prüfung abzulegen, davon eine als Klausur, die andere als mündliche Prüfung. Zudem sind in zwei Themenschwerpunkten der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften eine Klausur und eine mündliche Prüfung abzulegen. Der Durchschnitt der Punkte und Noten aus den Pflicht- und Wahlpflichtmodulen geht mit einer Gewichtung von 60 % in die Berechnung der Gesamtnote ein (Hessischer Landtag 29.11.2004).

2011 erfolgt vor allem eine inhaltliche Anpassung, in der die Heranführung der Schüler*innen an das Berufsleben betont wird (Hessischer Landtag 10.06.2011).

Durch eine Gesetzesänderung 2013 wird ein Praxissemester an einigen ausgewählten Universitäten zur Erprobung ermöglicht (Hessischer Landtag 27.06.2013).

Das Referenzgesetz Hessens stammt aus dem Jahre 1992 und beinhaltet im Vergleich sehr wenige Regelungen. Der hessische Landtag verabschiedete am 29. November 2004 ein neues Lehrer*innenbildungsgesetz. Diese Reform beinhaltet die Einführung einer Modularisierung und eines Leistungspunktesystems. Die Regelstudienzeit wird von vier Jahren (unklar ob mit/ohne Staatsprüfung) auf 4,5 Jahre (ohne Staatsprüfung) angehoben. Der Anteil der Berufswissenschaften und Praktika lässt sich nicht mit dem vorherigen Gesetz vergleichen, da die Anteile darin nicht geregelt sind. 2013 folgt jedoch die Erprobung eines Praxissemesters in ausgewählten Studiengängen hessischer Hochschulen. Die Ausgestaltung der Ersten Staatsprüfung lässt sich aufgrund mangelnder Informationen in den untersuchten Gesetzen nicht miteinander vergleichen.

6.1.8 Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern wurden die Verordnungen zur Lehrer*innenbildung zunächst ebenfalls aus Schulreformgesetzen abgeleitet. Die Analyse beginnt mit einer Neufassung von 1997. Ab 2011 gibt es ein eigenes Lehrer*innenbildungsgesetz.

Die Referenzverordnung (Neufassung) stammt aus dem Jahr 1997. Das Studium schließt mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien ab. Von neun Semestern Regelstudienzeit entfallen auf die Zeit der Abschlussprüfung sechs Monate. Studiert werden Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik sowie zwei Fächer in Teilstudiengängen. Die Erziehungswissenschaft besteht aus Pädagogik, Schulpädagogik, Pädagogischer Psychologie, Philosophie, Berufspädagogik, Sozialpsychologie, Pädagogischer Soziologie sowie Politikwissenschaft. Die vertieft studierten Fächer müssen mit mindestens 70 SWS abgedeckt werden, die Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik umfassen 40 SWS. Die Hausarbeit soll in einem Unterrichtsfach geschrieben werden, wobei fachdidaktische Aspekte einbezogen werden können. Bei den Arbeiten unter Aufsicht in der Erziehungswissenschaft wird ein Thema der Pädagogik oder der Pädagogischen Psychologie gewählt. Wurde eine schriftliche Prüfung zu Themen der Pädagogik geschrieben, behandelt die mündliche Prüfung Themen aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie und umgekehrt. Die schriftliche und mündliche Prüfung in der Didaktik thematisieren jeweils eines der beiden Fächer. In den Fächern selbst wird jeweils eine Arbeit unter Aufsicht bzw. Klausur und eine mündliche Prüfung durchgeführt. Die Arbeiten unter Aufsicht dauern 5 Stunden in den Fächern sowie jeweils 3 Stunden in der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik. Die mündlichen Prüfungen dauern jeweils 40 Minuten in der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik sowie jeweils 60 Minuten in den Fächern. Die Gesamtnote setzt sich aus dem einfachen Wert der Note in der Erziehungswissenschaft und der Didaktik, dem zweifachen Wert der Fächer und dem dreifachen Wert der Note für die Hausarbeit zusammen (Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern 03.11.1997).

Im Jahr 2000 wird eine neue Verordnung verabschiedet, wobei sich bei dem Aufbau des Studiengangs keine Änderungen ergeben. Der Inhalt des Studiums wird ergänzt durch die Nennung der schulpraktischen Ausbildung. Im Vergleich zur vorherigen Verordnung wurde lediglich ergänzt, dass die Hausarbeit aus dem Studiengang erwachsen und vorher mit dem/der Bewerber*in besprochen werden soll (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 07.08.2000).

Im Jahr 2011 wird das erste Lehrer*innenbildungsgesetz in Mecklenburg-Vorpommern verabschiedet. Strukturell bleibt es bei der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Das Studium selbst wird modularisiert und Leistungspunkte werden eingeführt. Eine separate Zwischenprüfung, in der einzelne Module zusammengefasst werden, kann spätestens nach dem vierten Semester durchgeführt werden. Die Regelstudienzeit beträgt zehn Semester. Studiert werden die Fachwissenschaft des ersten und zweiten Unterrichtsfachs und dessen Fachdidaktik sowie die Bildungswissenschaften einschließlich ausgewählter Elemente der Sonderpädagogik und der Studien- und Berufsorientierung. Bildungswissenschaftliche und praktische Anteile sind grundsätzlich unter Berücksichtigung des Leitbilds der Inklusion auszugestalten, die Bereiche Medienpädagogik, Sozialpädagogik, Politische Bildung oder Politische Philosophie sowie Sprecherziehung sind verpflichtende Bestandteile in allen Lehramtern. Erste berufsfeldspezifische praktische Erfahrungen sollen parallel zu fachdidaktischen und berufswissenschaftlichen Lehrinhalten erfolgen. Die Teilnahme an einer Studienberatung ist verpflichtend. Die Lehramtsstudiengänge entsprechen den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz. Die Fachwissenschaften umfassen 210 LP, die Fachdidaktiken 30 LP, die Bildungswissenschaften ebenfalls 30 LP und die Praktika 15 LP. Mit den Praktika soll spätestens im zweiten Semester begonnen werden – insgesamt haben sie einen Umfang von 15 Wochen (Landtag Mecklenburg-Vorpommern 04.07.2011).

Im Jahr 2013 wird das Gesetz nochmals verändert: Inhaltlich soll im Bereich der Medienpädagogik zusätzlich der Datenschutz thematisiert werden. Die Praktika können ab diesem Zeitpunkt auch als Langzeitpraktikum erfolgen (Landtag Mecklenburg-Vorpommern 13.12.2013).

Mecklenburg-Vorpommern hat im Verlauf des Untersuchungszeitraums ein eigenes Lehrer*innenbildungsgesetz eingeführt. Die Referenzverordnung stammt aus dem Jahr 1997. Diese liegt inhaltlich nicht allzu weit entfernt von der Gesetzesnovelle in 2011, in der die Modularisierung und ein Leistungspunktesystem eingeführt werden. Die Regelstudienzeit wird von 9 (inklusive Prüfungen) auf 10 Semester (inklusive Prüfungen) erhöht. Das Verhältnis von Berufswissenschaften zum Gesamtumfang sinkt leicht von 40 SWS aus 180 SWS (ein Anteil von etwa 22 %) für Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik zu 60 LP aus 300 LP (ein Anteil von 20 %) für Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. 2013 kommt zusätzlich noch die Option eines Schulpraxissemesters hinzu. Aufgrund der mangelnden Spezifikation der Staatsprüfung in dem Gesetz von 2011 lässt sich über deren Veränderung keine Aussage treffen.

6.1.9 Niedersachsen

In Niedersachsen wird die Lehrer*innenbildung in Form von Verordnungen geregelt, die sich auf die Beamtengesetze beziehen. Die Analyse beginnt mit einer Verordnung aus dem Jahr 1997. Die Referenzverordnung bildet die Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehramter in Niedersachsen von 1998. Die Regelstudienzeit für das gymnasiale Lehramt beträgt 9 Semester und ist mit 160 SWS angesetzt. Eine Zwischenprüfung ist als Hochschulprüfung vorgesehen. Erweiterungsprüfungen sind prinzipiell möglich. Im Studium muss ein Sozial- oder Betriebspraktikum von vier Wochen Dauer absolviert werden. Hinzu kommen zwei Schulpraktika von zusammen 8 bis 10 Wochen Dauer. Darüber hinaus sind eine Veranstaltung zur Informations- und Kommu-

nikationstechnologie im Unterricht, ästhetischen Bildung, zu fächerübergreifenden Lernfeldern oder ein Projekt sowie eine Veranstaltung zur Sprecherziehung verpflichtend. In die Gesamtzahl von 160 SWS geht die Pädagogik mit 16 SWS, die Psychologie mit 8 SWS und ein Wahlpflichtfach, entweder Philosophie, Soziologie, oder Wissenschaft der Politik, mit 8 SWS, davon mindestens 6 SWS interdisziplinär, ein. Auf die Unterrichtsfächer entfallen jeweils 64 SWS, davon jeweils 10 % auf die Fachdidaktik. Ein Ergänzungsstudiengang für den Unterricht von Schüler*innen nichtdeutscher Muttersprache – Interkulturelle Pädagogik – wird angeboten. Die Staatsprüfung besteht aus einer Hausarbeit in einem der Unterrichtsfächer sowie schriftlichen Arbeiten (Klausuren) in beiden Unterrichtsfächern sowie je einer mündlichen Prüfung in Pädagogik, Psychologie und im Wahlpflichtfach (je 30 Minuten) sowie den Fachwissenschaften und ihren Didaktiken (je 60 Minuten) (Niedersächsische Landesregierung 15.04.1998).

In einer Änderung von 2002 werden die Schulpraktika in einem Gesamtumfang von 10 Wochen Pflicht. Zudem wird die Ableistung eines weiteren schulischen oder anderweitig fördernden Praktikums von 4 Wochen Dauer in das Studium integriert (Niedersächsische Landesregierung 17.10.2002).

Im Jahr 2007 wird das Lehramtsstudium in Niedersachsen auf die Bologna-Strukturen umgestellt. Voraussetzung für das Lehramt an Gymnasien ist ein abgeschlossener Bachelor mit 6 Semestern (180 LP) Regelstudienzeit und ein abgeschlossener lehramtsbezogener Master von vier Semestern (120 LP). Das Studium wird in Module gegliedert und Leistungspunkte werden eingeführt. Im Studium sind in den Bildungswissenschaften und in zwei Unterrichtsfächern Kompetenzen zu erwerben. Das Studium bis zum Master ist folgendermaßen aufgebaut: In den Bildungswissenschaften müssen mindestens 45 LP erworben werden, in den Fachwissenschaften jeweils mindestens 95 LP, davon 20 % in der Fachdidaktik – also 19 LP. Die Praktika sollen mindestens 15 LP ausmachen, davon mindestens 9 LP für Praktika in den beiden Unterrichtsfächern. Zeitlich sind die Praktika auf insgesamt mindestens 18 Wochen ausgelegt, darunter ein Betriebs- oder soziales Praktikum oder ein Praktikum in einem Sportverein, ein allgemeines Schulpraktikum und Praktika in beiden Unterrichtsfächern. In den Praktika sollen die Studierenden auf forschungsorientierte Fragen eingehen. Zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen dürfen höchstens 30 LP betragen. Die Masterarbeit wird in einem Unterrichtsfach, in der Fachdidaktik oder in den Bildungswissenschaften geschrieben. Wenn sie in den Bildungswissenschaften geschrieben wird, soll eine berufsfeldbezogene empirische Aufgabe mit deutlichen Forschungsaspekten bearbeitet werden (15 LP bis 30 LP). Zusätzlich müssen die Studierenden eine mündliche Prüfung von 60 Minuten Dauer absolvieren. Gegenstand dieser Prüfung sind die Unterrichtsfächer und die Bildungswissenschaften. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und methodische Kompetenzen sollen unter Einbeziehung bildungswissenschaftlicher Aspekte und einem Schulbezug fächerübergreifend geprüft werden. Die Bachelor- und Masterarbeit sowie die mündliche Prüfung machen mindestens 35 LP aus. Die Gesamtnote errechnet sich aus dem arithmetischen Mittel der Noten der jeweiligen Modulprüfungen gewichtet nach Leistungspunkten (Niedersächsische Landesregierung 08.11.2007).

In Niedersachsen werden die Bachelor- und Masterabschlüsse im Jahr 2007 eingeführt. Diese Reform löst die Regelungen der Referenzverordnung von 1997 und 2000 ab. Die Regelstudienzeit verlängert sich von 9 auf 10 Semester. Der Anteil der Berufswissenschaften hat sich erhöht – von 16 SWS für die Pädagogik, 8 SWS für die Psychologie, 13 SWS für die Fachdidaktik (zusammen 23 % des Studiums) hin zu 45 LP in den Bildungswissenschaften, 38 LP in den Fachdidaktiken sowie zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen von 30 LP (zusammen 38 % des Studiums). Auffällig ist auch, dass sich der Anteil der Fachdidaktiken am fachwissen-

schaftlichen Studium von 10 % auf 20 % verdoppelt hat. Im Jahr 1998 waren ein Sozial- und Betriebspraktikum von 4 Wochen und zwei Schulpraktika von zusammen 8 bis 10 Wochen vorgesehen. In der Verordnung von 2007 sollen die Praktika gemeinsam mindestens 18 Wochen dauern – eine deutliche Steigerung. Am Ende des Studiums ersetzt eine mündliche Prüfung die Staatsprüfung. Die mündliche Prüfung ist in die Masterstudienordnung integriert.

6.1.10 Nordrhein-Westfalen

Nordrhein-Westfalen regelt die Lehrer*innenbildung im Untersuchungszeitraum in Form von Lehrer*innenbildungsgesetzen. Die Analyse beginnt 1998.

Als Referenzgesetz wird die Neufassung des Gesetzes über die Ausbildung an öffentlichen Schulen von 1998 herangezogen. Für das Gymnasium muss die Ausbildung für das Lehramt an der Sekundarschule II studiert werden – ein eigenes Lehramt an Gymnasien gibt es zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Die Regelstudienzeit ist auf 8 Semester festgesetzt, anschließend wird das Studium mit der Ersten Staatsprüfung abgeschlossen. Erweiterungsprüfungen sind vorgesehen. Inhalt des Studiums sind Erziehungswissenschaften und zwei Unterrichtsfächer – zu den Erziehungswissenschaften werden auch Gesellschaftswissenschaften gezählt. Fachdidaktik und Schulpraxis sind sowohl Teil der Erziehungswissenschaften als auch Teil der Fachwissenschaften. Eines der Unterrichtsfächer kann auch Sondererziehung und Rehabilitation sein. Ein Praktikum ist möglich. In der Ersten Staatsprüfung sind erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuweisen (Landtag Nordrhein-Westfalen 18.09.1998).

Im Jahr 2001 wird das Lehramt für Gymnasien eingeführt, das aus einer Kombination der Lehrämter für die Sekundarstufe I und II besteht (Landtag Nordrhein-Westfalen 19.12.2001).

Ein neues Gesetz wird 2002 verabschiedet: Das Lehramtsstudium für Gymnasien und Gesamtschulen nach dieser Ordnung schließt nach wie vor mit einer Ersten Staatsprüfung nach 9 Semestern ab, wobei unklar bleibt, ob die Staatsprüfung innerhalb dieser Zeit oder im Anschluss abgelegt wird. Eine Zwischenprüfung ist vorgesehen. Leistungsnachweise müssen erworben werden. Eine Erprobungsklausel erlaubt alternative Formen der Lehrer*innenbildung, vor allem konsekutive Modelle. Das Studium besteht aus erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien. Theoretische Studien und schulpraktische Erfahrungen werden in verschiedenen Schulformen systematisch miteinander verknüpft. Das Studium besteht über alle Lehrämter hinweg aus einem Grundbestand gleicher Inhalte. Zudem werden die Kompetenzen Diagnostik, Evaluation und Qualitätssicherung genannt. Eine besondere Berücksichtigung gilt dem Umgang mit Verschiedenheit. Die Kompetenzen sollen für Berufsfelder befähigen, die dem Lehrer*innenberuf verwandt sind. Statt eines Faches kann auch eine berufliche Fachrichtung oder eine sonderpädagogische Fachrichtung gewählt werden. In der Ersten Staatsprüfung werden Qualifikationen und Kompetenzen in fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien überprüft. Schulformbezogene Schwerpunkte sind zu berücksichtigen (Landtag Nordrhein-Westfalen 02.07.2002).

In dem Gesetz zur Reform der Lehrer*innenausbildung von 2009 wird die gesamte Lehrer*innenbildung auf die Bologna-Strukturen umgestellt. Diese soll über die Festlegung der Zugangsbedingungen für den Vorbereitungsdienst, Akkreditierungen sowie Zielvereinbarungen u. a. für fachdidaktische Studienkapazitäten gesteuert werden. Die Regelungen für das ‚Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen‘ sehen Folgendes vor: Auf einem sechssemestri-gen Bachelor baut ein viersemestriger Master auf; insgesamt hat der *Master of Education* damit 10 Semester Regelstudienzeit. Ein *Diploma Supplement* wird mit der Masterurkunde ausgehändigt. Module und Leistungspunkte werden eingeführt. Studiert werden Bildungswissenschaften, zwei Unterrichtsfächer und deren Fachdidaktik und ggf. eine sonderpädagogische

Fachrichtung. Darüber hinaus müssen alle Lehramtsstudierenden an einer Veranstaltung zu ‚Deutsch für SuS [Schülerinnen und Schüler, der Verf.] mit Zuwanderungsgeschichte‘ teilnehmen. Als Praxiselemente werden ein einmonatiges Orientierungspraktikum, ein Praxissemester (fünf Monate), ein Eignungspraktikum (20 Tage) sowie ein mindestens vierwöchiges außerschulisches oder schulisches Berufspraktikum eingeführt. Alle Praktika werden in einem Portfolio dokumentiert. Darüber hinaus wird auf die Regelungen der Kultusministerkonferenz verwiesen. Das Bachelorstudium enthält bereits lehramtspezifische Elemente und soll auch für Berufsfelder außerhalb der Schule befähigen. Das Masterstudium bereitet gezielt auf ein Lehramt vor. Die Unterrichtsfächer und Bildungswissenschaften sind zu einem Teil von mindestens 20 % im Masterstudium zu studieren (Landtag Nordrhein-Westfalen 12.05.2009).

In Nordrhein-Westfalen wurden die reformierten Abschlüsse, Bachelor und Master, gestuft eingeführt: In einer ersten Erprobungsphase mit ausgewählten Universitäten 2002 und mit dem Gesetz 2009 flächendeckend. Als Referenz dient für Nordrhein-Westfalen die Neufassung von 1998. Die Regelstudienzeit verlängert sich von 8 (ohne Prüfung) auf 10 Semester. Die Veränderung des Anteils der Berufswissenschaften lässt sich aufgrund der mangelnden Informationen in dem Gesetz von 1998 nicht ermitteln. Auffällig ist jedoch der starke Anstieg an Schulpraktika: War ein Praktikum in dem Gesetz von 1998 lediglich möglich, sind nach dem Gesetz von 2009 vier Praktika pflichtmäßig vorgeschrieben, inklusive eines Schulpraxissemesters.

6.1.11 Rheinland-Pfalz

Auch in Rheinland-Pfalz gibt es kein eigenes Lehrer*innenbildungsgesetz. Die Verordnungen zur Lehrer*innenbildung leiten sich vielmehr aus Schul- und Hochschulgesetzen ab. Die Analyse beginnt 1982.

Die erste Referenzverordnung, „Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien“ wurde 1982 erlassen. Strukturell ist das Studium ohne Prüfung auf 8 Semester ausgelegt. Die Regelstudienzeit (inklusive Prüfungen) wird im Jahr 1991 von 5 Jahren auf 4,5 Jahre verkürzt (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 15.05.1991). In einer Änderung der Landesverordnung 1988 wird eine benotete Zwischenprüfung als Bestandteil der Studienstruktur eingeführt (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 13.12.1988). Erweiterungsprüfungen sind möglich. Als Studieninhalte werden Erziehungswissenschaft, zwei Unterrichtsfächer und Fachdidaktik genannt. In einer weiteren Änderung 1990 wird eine zuvor gültige Begrenzung bei der Wahl der Fächerverbindung aufgehoben (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 04.12.1990). Darüber hinaus werden zwei Praktika verlangt, eines davon mindestens 2 Wochen mit dem Fokus auf Hospitationen, das andere mit einem Fokus auf unterrichtspraktischer Erprobung mit mindestens vierwöchiger Dauer. Von den beiden Schulpraktika muss eines an einem Gymnasium absolviert werden, wobei ein betreutes Fachpraktikum das zweiwöchige Schulpraktikum ersetzen kann (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 08.09.1999). Die Praktika sollen mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verbunden werden. Mindestens in einem der beiden Fächer oder in der Erziehungswissenschaft müssen philosophische Grundlagenprobleme studiert werden. Die Prüfungen werden in den Unterrichtsfächern und der Erziehungswissenschaft abgelegt. Sie bestehen aus mündlichen und schriftlichen Prüfungen sowie einer wissenschaftlichen Hausarbeit. Teile der Prüfungen können studienbegleitend absolviert werden (ebd.). In der Erziehungswissenschaft findet nur eine mündliche Prüfung statt, die 30 Minuten dauert. Die Prüfung in den Unterrichtsfächern dauert jeweils 60 Minuten, die in den Fachdidaktiken je 10 Minuten. Die mündliche Prüfung in den Fachdidaktiken kann durch im Hauptstudium erbrachte Studienleistungen anerkannt werden. Die Note der Fachdidaktik hat einen Anteil von 10 % der Fachwissenschaft (ebd.). Die Endnote

setzt sich aus 75 % Prüfungsfächer, 12,5 % Erziehungswissenschaft und 12,5 % wissenschaftlicher Arbeit zusammen (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 07.05.1982).

Nach der Bologna-Erklärung 1999 wird 2005 eine neue Landesverordnung eingeführt. Die Bildungswissenschaften werden modularisiert. Das Studium umfasst zwei Unterrichtsfächer und deren Fachdidaktik. Philosophische Grundlagenprobleme werden aus dem Curriculum gestrichen. Zudem werden die Praktika näher spezifiziert: Das erste, zweiwöchige Praktikum soll an einem Gymnasium oder einer integrierten Gesamtschule absolviert werden und legt den Fokus auf Hospitation. Das zweite Praktikum dauert vier Wochen und dient der unterrichtspraktischen Erprobung. Neu ist ein drittes Praktikum, das der fachbezogenen Vertiefung durch praktische Übungen dient und ein Semester dauert. Die Praktika sollen mit geeigneten bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verbunden werden. Im Anschluss an die letzte schriftliche Modulprüfung in den Bildungswissenschaften findet studienbegleitend eine mündliche Prüfung statt. Endnoten ermitteln sich aus jeweils 15 % für die Bildungswissenschaften und die wissenschaftliche Arbeit und jeweils 35 % für die beiden Unterrichtsfächer (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz 13.05.2005).

Im Jahr 2007 wird die ‚Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehramter nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge‘ erlassen. Die Erste Staatsprüfung umfasst nach dieser Ordnung die Bachelor- und Masterprüfung sowie eine mündliche Abschlussprüfung. Die Studiengänge gliedern sich in Module. Der Bachelorstudiengang hat eine Regelstudienzeit von 6 Semestern und umfasst 180 LP. Die Regelstudienzeit für den Master beträgt für das Lehramt an Gymnasien 120 LP, was 4 Semestern entspricht. Studiert werden für das Lehramt an Gymnasien die Grundlagen der Bildungswissenschaften, zwei Unterrichtsfächer sowie deren Fachdidaktik einschließlich der Schulpraktika. Alle Lehramter haben einen gemeinsamen Grundbestand an bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien. Die Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang sieht die Wahl eines lehramtsspezifischen Schwerpunkts in der Regel zu Beginn des 5. Semesters vor. In jedem Fach muss im Verlauf des Studiums mindestens eine mündliche Prüfung abgelegt werden. Im gesamten Studium verteilen sich die Leistungspunkte wie folgt: Unterrichtsfächer je 107 LP, davon 65 LP im Bachelor und 42 LP im Master; Bildungswissenschaften 42 LP (30 LP im Bachelor, 12 LP im Master); Schulpraktika 20 LP (12 LP im Bachelor, 8 LP im Master); Bachelorarbeit 8 LP; Masterarbeit 16 LP. Der Anteil der Unterrichtsfächer beinhaltet die Fachdidaktik im Verhältnis von 15 %. Die Bachelorarbeit muss in einem der Studienfächer (inkl. Bildungswissenschaften) und die Masterarbeit in einem anderen Studienfach verfasst werden. In der mündlichen Prüfung im Rahmen der Ersten Staatsprüfung sollen Zusammenhänge innerhalb der Prüfungsfächer oder der Prüfungsgebiete erkannt werden. Die Kandidat*innen können Schwerpunkte ihres Studiums angeben. Insgesamt werden drei Teilprüfungen durchlaufen, eine in den Bildungswissenschaften und je eine in den Unterrichtsfächern. Die Prüfungen dauern jeweils 30 Minuten. Die Gesamtnoten der Bachelorprüfung und der Masterprüfung werden mit insgesamt 80 % bei der Ermittlung des Gesamtergebnisses wie folgt gewichtet: Bachelorprüfung 45 % und Masterprüfung 35 %; mündliche Abschlussprüfung mit 20 % (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 12.09.2007).

In einer Änderung der Landesverordnung 2010 wird die Erste Staatsprüfung auf eine Formalie reduziert: Das Bachelorzeugnis und das Masterzeugnis müssen durch das Landesprüfungsamt für die Lehramter an Schulen als Erste Staatsprüfung anerkannt werden. Dazu ist jedoch keine weitere Studienleistung notwendig. Das Studium wurde also *de facto* auf die neuen Strukturen umgestellt. Das Masterstudium kann bereits aufgenommen werden, bevor das Bachelorstudium beendet

wurde. Die mündlichen Prüfungen im Fach Bildungswissenschaften und in den beiden Fächern müssen nun während des Studiums stattfinden und werden als Hochschulprüfung durchgeführt. Auch die Gesamtnotenberechnung für die Staatsprüfung fällt weg. Das Zeugnis der Ersten Staatsprüfung erhält lediglich eine Auflistung der Noten des Bachelor- und Masterstudiengangs (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 10.09.2010).

Im Jahr 2011 werden die Praktika um 6 LP reduziert. Außerdem entfällt das Fachpraktikum. Im Gegensatz dazu werden die Punkte für die Bachelorarbeit von 8 auf 10 LP und von der Masterarbeit von 16 auf 20 LP erhöht (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 29.08.2011).

Auch in Rheinland-Pfalz erfolgt die Einführung der neuen Abschlüsse in Stufen: Zunächst werden 2005 lediglich die Bildungswissenschaften modularisiert. In der Verordnung von 2007 wird schließlich das gesamte Studium umgestellt. Die Regelstudienzeit ohne Prüfung ist auf 8 Semester, mit Prüfung auf 10 Semester ausgelegt; damit verändert sich das Studium nicht im Vergleich zu den neuen Abschlüssen. Wegen mangelnder Informationen in der Referenzverordnung kann keine Aussage über die Veränderung der Bildungswissenschaften getroffen werden. Dennoch lässt sich eine starke inhaltliche Verschiebung feststellen: Wurden in der Ordnung von 1982 noch philosophische Grundlagenprobleme diskutiert, werden diese 2005 aus dem Curriculum entfernt. Dafür werden die praktischen Anteile verändert von zwei Praktika mit 2 und 4 Wochen Dauer auf 20 LP (2007) und später 14 LP (2011) – in Summe ist damit die Länge des Praktikums leicht erhöht worden, wenn für 2 LP eine Woche Praktikum veranschlagt werden. Eine Abschlussprüfung im Anschluss an den Master wurde 2010 in einer Ordnungsänderung wieder gestrichen, weshalb zum Stichjahr 2013 keine Abschlussprüfung mehr über den Master hinaus notwendig ist – der Master wird in einem rein formellen Verfahren anerkannt.

6.1.12 Saarland

Das Saarland regelt die Lehrer*innenbildung im Untersuchungszeitraum in Form von Lehrer*innenbildungsgesetzen. Die Analyse beginnt mit einem Gesetz aus dem Jahr 1999.

Als Referenzgesetz im Saarland dient das ‚Gesetz Nr. 1434 zur Neufassung des Saarländischen Lehrer*innenbildungsgesetzes (SLBiG) und zur Änderung weiterer Gesetze‘ von 1999. Das untersuchte Lehramt heißt im Saarland zu dieser Zeit ‚Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen‘ und wird mit einer Ersten Staatsprüfung in zwei Unterrichtsfächern abgeschlossen. Die Regelstudienzeit beträgt inklusive der Abschlussprüfungen 9 Semester. Teil des Studiums sind fachwissenschaftliche und praxisorientierte Studien, die Grundlagen der Erziehungswissenschaft sowie Fachdidaktiken und Praktika. Im Allgemeinen werden für das Lehramt an Gymnasien zwei Unterrichtsfächer studiert (Landtag des Saarlandes 23.06.1999).

Eine weitreichende Veränderung für die Lehrer*innenbildung im Saarland tritt 2007 in Kraft. Es wird hier geregelt, dass Prüfungen im Rahmen von lehramtsbezogenen Studiengängen Bestandteile der Ersten Staatsprüfung sind, was faktisch einer Modularisierung gleichkommt und auch an der Universität des Saarlandes in den Prüfungsordnungen als solche umgesetzt wurde. Die Module ersetzen die schriftlichen Abschlussklausuren. Die Staatsprüfung besteht dann nur aus diesen Leistungen sowie aus je einer mündlichen Prüfung für jedes Unterrichtsfach. Zudem wird in dieser Ordnung die Einführung eines Leistungspunktesystems ermöglicht. Die Regelstudienzeit wird im Gymnasiallehramt von 9 auf 10 Semester erhöht (Landtag des Saarlandes 04.07.2007a).

Die letzte Veränderung im Untersuchungszeitraum erfolgte 2012. Das ‚Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen‘ wird umbenannt in ‚Lehramt für die Sekundarstufe I und II‘. Zudem müssen nach diesem Gesetz die Studien- und Prüfungsordnungen durch das Wissenschafts- und

Kultusministerium geprüft werden. Inhaltlich wird der inklusiven Bildung im Zielabschnitt eine besondere Aufmerksamkeit zuteil (Landtag des Saarlandes 18.01.2012).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Saarland eines der Bundesländer ist, welche die Modularisierung und das Leistungspunktesystem *ohne* inhaltliche Veränderungen im Studium umsetzen. Dies kann jedoch auch auf die erst 1999 reformierten Lehrer*innenbildung zurückgeführt werden; die Veränderungen werden 2007 eingeführt. Die Regelstudienzeit wird von 9 Semestern (inklusive der Abschlussprüfungen) auf 10 Semester erhöht. Bei den Berufswissenschaften und den Praktika gibt es keine Veränderungen. Die Staatsprüfung besteht nach der Reform nur noch aus einer mündlichen Prüfung für jedes Unterrichtsfach – trotz fehlender Spezifikation kann davon ausgegangen werden, dass zuvor auch schriftliche Prüfungen Teil der Staatsprüfung waren, wie es auch in anderen Bundesländern üblich war bzw. ist.

6.1.13 Sachsen

Die Lehrer*innenbildung in Sachsen ist im Untersuchungszeitraum über Verordnungen geregelt. Diese leiten sich in erster Linie aus dem sächsischen Schulgesetz ab. Dies galt aber nur so lange, bis die Bachelor- und Masterabschlüsse auch in die Lehrer*innenbildung Einzug hielten – über diese entscheiden die sächsischen Hochschulen autonom. Konkret wurden Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrer*innenbildung in Sachsen zum Wintersemester 2005/06 an der Universität Leipzig und zum Wintersemester 2006/07 an der Technischen Universität Dresden eingeführt. Der Wechsel 2005/06 von der Staatsprüfung auf Bachelor und Master erfolgte daher nicht aufgrund einer rechtlichen Vorschrift (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 11.03.2015). Daher ist dieser Bruch in der folgenden Analyse nicht abgebildet. Sachsen entschied sich jedoch 2012 für eine Rückkehr zur Staatsprüfung. Diese Ordnung ist Teil der folgenden Analyse.

Die Referenzverordnung stammt aus dem Jahr 1992. Das Studium schließt mit einer Ersten Staatsprüfung ab. Dabei ist die Regelstudienzeit mit 10 Semestern angegeben, wovon ein Semester als Prüfungsemester vorgesehen ist. Die Prüfung für die Lehrämter an Gymnasien kann nach Fächern bzw. Fachrichtungen geteilt in zwei aufeinanderfolgenden Prüfungszeiträumen abgelegt werden. Auch eine Zwischenprüfung muss abgelegt werden. In der Ausbildung zum Gymnasiallehrer werden die Unterrichtsfächer ‚vertieft studiert‘. Für ein vertieft studiertes Fach gilt: mindestens 70 SWS und höchstens 80 SWS einschließlich seiner Fachdidaktik. Der erziehungswissenschaftliche Bereich wird im Studiengang für das Lehramt an Gymnasien mit 16 SWS bis 18 SWS angesetzt. Darin enthalten sind ein Seminar in Pädagogik, ein Seminar in pädagogischer Psychologie, ein Seminar in pädagogischer Soziologie oder Philosophie oder Politikwissenschaft oder evangelischer oder katholischer Theologie. Dazu kommt eine schulpraktische Ausbildung mit zwei Schulpraktika und die Teilnahme an einem Kurs zur Sprecherziehung. Die Erste Staatsprüfung besteht aus einer wissenschaftlichen Arbeit sowie schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Die wissenschaftliche Arbeit hat eine Bearbeitungszeit von 4 Monaten und ist in einem der vertieft studierten Fächer anzufertigen; in Biologie, Chemie, Geographie, Geschichte, Mathematik und Physik dauert das Anfertigen der Arbeit 6 Monate. Für jedes Prüfungsfach können jeweils zwei Schwerpunkte der mündlichen Prüfung gewählt werden. Die mündliche Prüfung in den beiden Fächern dauert 60 Minuten und in deren Fachdidaktiken jeweils 30 Minuten. Schriftliche Prüfungen dauern in den Fachwissenschaften je zwei Mal 4 Stunden. In einer Änderung 1994 wird festgelegt, dass nur noch eine Klausur im Rahmen der Ersten Staatsprüfung im Fach Pädagogik geschrieben wird – zur Auswahl stehen entweder Pädagogik oder pädagogische Psychologie; die Dauer der Klausur wird auf 3 Stunden

festgelegt; das jeweils andere Gebiet wird mündlich mit einer Prüfungsdauer von 45 Minuten geprüft (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 04.01.1994). In die Gesamtnote geht die Note der Erziehungswissenschaft doppelt (12,5 %), die Note der Unterrichtsfächer sechsfach (je 37,5 %) und deren Fachdidaktiken je einfach ein (je 6,25 %). Die Note der wissenschaftlichen Arbeit zählt ebenfalls doppelt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 26.03.1992).

Im Jahre 2000 wird eine neue Verordnung zur Lehrer*innenbildung in Sachsen erlassen. Das Studium endet mit einer Ersten Staatsprüfung. Der Studiengang ‚Lehramt an Gymnasien‘ wird in ‚Höheres Lehramt an Gymnasien‘ umbenannt. Die Regelstudienzeit wird um ein Semester verkürzt auf 9 Semester. Studiert werden zwei vertieft studierte Fächer mit mindestens 65 SWS und höchstens 73 SWS einschließlich der jeweiligen Fachdidaktik. Erziehungswissenschaft wird mit 14 SWS bis 18 SWS studiert. Für die Anmeldung zur Prüfung ist je ein Leistungsnachweis im Hauptstudium in Pädagogik und Psychologie zu erbringen. Darüber hinaus müssen zwei Schulpraktika absolviert werden. Die Teilnahme an einem Kurs in Sprecherziehung ist verpflichtend. Die Berechnung der Gesamtnote hat sich im Vergleich zu 1992 nicht verändert. Die Erste Staatsprüfung besteht aus einer wissenschaftlichen Arbeit sowie schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Sie erstreckt sich auf zwei vertieft studierte Fächer, Fachdidaktiken und den erziehungswissenschaftlichen Bereich. Die wissenschaftliche Arbeit ist grundsätzlich in einem der beiden Unterrichtsfächer anzufertigen oder in deren Fachdidaktiken; in Ausnahmefällen kann ein Thema aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich gewählt werden. Schriftliche Prüfungen finden im erziehungswissenschaftlichen Bereich (3 Stunden) und in vertieft studierten Fächern (zwei mal 4 Stunden), jedoch nicht in den Fachdidaktiken statt. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird eine Klausur und in den vertieft studierten Fächern werden je zwei Klausuren gefordert. Mündliche Prüfungen finden im erziehungswissenschaftlichen Bereich (45 Minuten) sowie in den Fachwissenschaften (60 Minuten) und den Fachdidaktiken (30 Minuten) statt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 13.03.2000).

In einer Neuerung in 2006 wird auf die ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften der Kultusministerkonferenz von 2004 verwiesen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 10.05.2006).

Im Jahr 2012 schließlich wird eine neue Ordnung erlassen: Das Studium schließt mit einer Ersten Staatsprüfung ab. Die Regelstudienzeit (einschließlich der Prüfungen) wird wieder auf 10 Semester erhöht. Zudem wird ein Leistungspunktesystem eingeführt. Das Studium umfasst 270 LP sowie 30 LP für die Erste Staatsprüfung. Das häufige Auftreten des Wortes ‚Module‘ deutet auf Modularisierung hin, wie sie auch in den universitären Ordnungen zu beobachten ist. Eine Erweiterungsprüfung ist möglich und wird explizit erwähnt für die Studienrichtungen Deutsch als Zweitsprache oder in Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen sowie Sprache. Studiert werden bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte. Die Unterrichtsfächer werden mit jeweils mindestens 80 LP studiert, die Fachdidaktiken jeweils mit mindestens 15 LP und der bildungswissenschaftliche Bereich mit mindestens 35 LP. Daneben entfällt auf die Schulpraktischen Studien jeweils ein Arbeitsaufwand von mindestens 25 LP. Diese werden als Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit und als semesterbegleitende Praktika durchgeführt. Der Schwerpunkt von mindestens zwei Blockpraktika und mindestens zwei semesterbegleitenden Praktika muss in der Fachdidaktik liegen, der Schwerpunkt mindestens eines Blockpraktikums muss im bildungswissenschaftlichen Bereich liegen. In den Praktika müssen 40 Unterrichtsstunden begleiteter Unterricht nachgewiesen werden. Weiterhin ist auch die Sprecherziehung Pflicht und geht mit mindestens 2 LP ein. Eine Differenz zum Gesamtumfang

kann auf Ergänzungsstudien entfallen, insbesondere Wahlmodule im bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Bereich, Module zum Erwerb allgemeiner Qualifikationen und Angebote im Zusammenhang mit Forschungsprojekten sowie Studien zum Erwerb zusätzlicher Sprachenkenntnisse. Die Erste Staatsprüfung umfasst eine wissenschaftliche Arbeit (20 LP) mit einem fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Thema sowie mündliche und schriftliche Prüfungen (zusammen 10 LP). Pro Unterrichtsfach wird eine mündliche Prüfung von 60 Minuten Dauer einschließlich der Fachdidaktik angesetzt. Im bildungswissenschaftlichen Bereich wird eine schriftliche Prüfung von 3 Stunden Dauer abgelegt. Die Gesamtnote wird wie folgt ermittelt: Jedes Fach geht 140-fach ein (je 23,3 %), der bildungswissenschaftliche Bereich 70-fach (11,7 %), die Fachdidaktiken jeweils 35-fach (je 5,8 %), die wissenschaftliche Arbeit 72-fach (12 %), die mündlichen Prüfungen in den Fächern 36-fach (je 6 %) und die schriftliche Prüfung im bildungswissenschaftlichen Bereich 36-fach (6 %) (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 29.08.2012).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Fall „Sachsen“ mit der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse durch die Universitäten und deren Rücknahme einzigartig ist. Dennoch wurden in der Ordnung von 2012 die Modularisierung und das Leistungspunktesystem beibehalten. Die Referenzverordnung stammt aus dem Jahr 1992. Die Regelstudienzeit wird nach einer Reduktion von 10 Semester auf 9 Semester im Jahr 2000 wieder auf 10 Semester angehoben (2012) und verändert sich damit nicht. Die Berufswissenschaften werden deutlich verstärkt: Gegenüber 16 SWS bis 18 SWS und einem Kurs in Sprecherziehung sind im Jahr 2012 insgesamt 30 LP für die Fachdidaktiken und nochmals 35 LP für die Bildungswissenschaften und 2 LP für die Sprecherziehung vorgesehen. Werden die üblichen 20 SWS pro Semester Regelstudienzeit veranschlagt, so verdoppelt sich der Anteil der Berufswissenschaften von 10 % auf mehr als 20 %. Auch die Anzahl und Länge der Praktika hat stark zugenommen: Von zwei Schulpraktika im Jahr 1992 auf fünf Praktika 2012. Die Erste Staatsprüfung besteht im Jahr 2012 aus zwei mündlichen Prüfungen in den Unterrichtsfächern und einer schriftlichen Prüfung in der Erziehungswissenschaft. 1992 wurden hingegen insgesamt fünf mündliche und sechs schriftliche Prüfungen durchgeführt. Darüber hinaus zeigt das Beispiel Sachsen, dass eine Rückkehr zur Staatsprüfung durchaus möglich ist, was wissenschaftsseitig als ausgeschlossen galt. Denn neben der vorhergesagten Irreversibilität der Bologna-Reformen (Keuffer 2010, 54–55) wurde auch normativ argumentiert, dass die „Rückkehr zu Staatsexamen [...] keine Alternative sein [kann]“ (Oelkers 2012, 12).

6.1.14 Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt gibt es keine spezifische Verordnung für die einzelnen Lehrämter, sondern eine Verordnung, die alle Lehrämter in gleicher Weise betrifft. Eine Verordnung, die sich auf das Lehramt der Deutschen Demokratischen Republik bezieht, wird nicht für die Analyse herangezogen. Sachsen-Anhalt leitet die Lehrer*innenbildungsverordnungen vornehmlich aus den Schulgesetzen ab. Die Analyse beginnt 1992. Eine vertiefte Analyse findet sich auch bei Winter (2008).

Die Referenzverordnung für die vorliegende Analyse bildet die ‚Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt‘ von 1992. Hier stellt die Erste Staatsprüfung den Abschluss für alle lehramtsbezogenen Studiengänge dar. Im Jahre 1999 wird die Regelstudienzeit für das gymnasiale Lehramt von 10 auf 9 Semester mit einem Studientext von 160 SWS verkürzt. Das Studium wird in Grund- und Hauptstudium gegliedert. Zudem sind das ordnungsgemäße Studium und die erforderlichen Studienleistungen in allen Prüfungsfächern nun durch Leistungs- und Studiennachweise zu belegen (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 29.12.1999). Eine Zwischenprüfung ist vorgesehen und Erweite-

rungsprüfungen sind möglich (nur je eine Arbeit unter Aufsicht, keine Zwischenprüfung, keine Hausarbeit). Im Studium werden Pädagogik, Psychologie und zwei Unterrichtsfächer mit der dazugehörigen Fachwissenschaft und Fachdidaktik studiert. Es sind zwei Schulpraktika von jeweils 8 bis 10 Wochen Dauer zu absolvieren. Auch ein kommunikationspraktischer bzw. kommunikationstechnologischer Grundkurs ist zu belegen; Psychologie wird als Ergänzungstudium angeboten (ebd.). Die Staatsprüfung besteht aus einer wissenschaftlichen Hausarbeit sowie zwei schriftlichen und sechs mündlichen Prüfungen. Die mündlichen Prüfungen können bis zu drei Schwerpunkte haben, aber auch Überblickswissen abfragen; die Prüfungen dauern in der Pädagogik und Psychologie je 30 Minuten, in den Fachwissenschaften je 60 Minuten. In den Fachdidaktiken wird ein Zeitraum von 30 Minuten veranschlagt (ebd.). Die schriftlichen Prüfungen dauern 4 Stunden und werden in den beiden Unterrichtsfächern geschrieben (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 19.06.1992).

2005 wird die Modularisierung in die Lehrer*innenbildung Sachsen-Anhalts eingeführt. Jedoch bleibt die Erste Staatsprüfung bestehen. Modulprüfungen können auf die Prüfungsteile der schriftlichen und mündlichen Prüfung ganz oder teilweise angerechnet werden. Inhaltlich gibt es leichte Veränderungen: Integrationspädagogik wird eine Ergänzungsprüfung, Informatik wird ordentliches Unterrichtsfach und die wissenschaftliche Hausarbeit kann auch in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft geschrieben werden (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 27.10.2005).

2008 wird eine neue Verordnung erlassen. Das Lehramt an Gymnasien schließt nach wie vor mit einer Ersten Staatsprüfung ab. Nun werden neben den Modulen auch Leistungspunkte in der Verordnung genannt. Demnach sind für das Lehramt an Gymnasien 9 Semester Regelstudienzeit mit 270 LP zu studieren. Eine bestandene Zwischenprüfung oder 120 LP müssen nach 4 Semestern absolviert worden sein. Studiert werden zwei Unterrichtsfächer mit einem Umfang von 95 LP bzw. 90 LP. Darüber hinaus werden 20 LP für Pädagogik und 15 LP für Psychologie reserviert. Insgesamt sind drei Praktika vorgesehen: Ein dreiwöchiges außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum (5 LP), zwei Schulpraktika mit 8 Wochen Dauer (15 LP) sowie ein Modul zu Kommunikations- und Medienpraxis im Umfang von 5 LP. Staatliche Abschlussprüfungen bestehen in den Fächern Pädagogik und Psychologie aus je einer mündlichen Prüfung mit einer Dauer von jeweils 30 Minuten und in den Unterrichtsfächern aus je einer schriftlichen Prüfung im zeitlichen Umfang von je 4 Stunden. Darüber hinaus wird eine wissenschaftliche Hausarbeit (15 LP) geschrieben. Die Zensuren für die Fächer werden unter Anrechnung der Noten für studienbegleitende Modulprüfungen errechnet. Examensrelevante Modulprüfungen sind diejenigen studienbegleitenden Modulprüfungen, die in die Ermittlung der Zensur für das jeweilige Fach einbezogen werden; in der Pädagogik und Psychologie machen sie 10 LP aus, in den Fachwissenschaften je 40 LP und in den Fachdidaktiken ebenfalls jeweils 10 LP (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 26.03.2008).

Die Referenzverordnung von Sachsen-Anhalt stammt aus dem Jahr 1992. In der Verordnung von 2005 und 2008 werden die Modularisierung und ein Leistungspunktesystem eingeführt. Es bleibt jedoch bei einer Ersten Staatsprüfung als Abschluss. Die Regelstudienzeit reduziert sich von 10 Semester auf 9 Semester (unklar ob mit oder ohne Prüfungen). Aufgrund der geringen Angaben zu den Berufswissenschaften kann keine Aussage über die Veränderung über die Zeit getroffen werden. 1992 müssen zwei Praktika von je 8 bis 10 Wochen Dauer absolviert werden; zu den zwei Schulpraktika von 8 Wochen Dauer wurde 2008 ergänzend noch ein drittes Praktikum außerhalb der Schule eingeführt. Die Abschlussprüfungen haben sich von 8 Prüfungen auf 4 Prüfungen reduziert.

6.1.15 Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein wird die Lehrer*innenbildung über Verordnungen geregelt. Die Analyse beginnt im Jahr 1999. 2014 wurde ein Lehrer*innenbildungsgesetz erlassen, in dem die Bachelor-/Masterstruktur verpflichtend eingeführt wurde (Landtag Schleswig-Holstein 15.07.2014, 137). Da sich 2014 jedoch außerhalb des Untersuchungszeitraums befindet, wurde es in der hier vorliegenden Analyse nicht mehr berücksichtigt. In Schleswig-Holstein sind die Lehramtsstudiengänge jedoch bereits vor 2014 auf eine Bachelor-/Masterstruktur umgestellt worden. Die Umstellung fand an der Universität Flensburg erstmals zum WS 2005/06 (Bachelor) und WS 2008/09 (Master) statt und an der Universität Kiel zum WS 2007/08 (Bachelor) und WS 2008/09 (Master). Die Umstellung basierte auf entsprechenden Regelungen im Hochschulgesetz des Landes Schleswig-Holstein (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 10.03.2015). In diesem werden die Hochschulen aufgefordert, neue Reformmodelle nach der Bachelor-/Masterstruktur zu erproben (Landtag Schleswig-Holstein 04.05.2000, 442–444). In einer Gesetzesnovelle 2007 wurde die Staatsprüfung gar zur Ausnahmeregelung unter der Bedingung, dass bundesrechtliche Regelungen dem nicht widersprechen (Landtag Schleswig-Holstein 28.02.2007, 201–203). Im Folgenden werden jedoch gemäß der Fall- und Datenauswahl (siehe Abschnitt 4.2.3) lediglich die Lehrer*innenbildungsverordnungen zwischen 1999 und 2013 vorgestellt.

Die Referenzverordnung für Schleswig-Holstein bildet die ‚Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung der Lehrkräfte‘ von 1999. Der Ausbildungsweg heißt ‚Studienrätinnen und Studienräte an Gymnasien‘. Das Studium schließt mit einer Ersten Staatsprüfung ab, darüber hinaus kann ein Diplomgrad vergeben werden. Die Erste Staatsprüfung wird von dem Prüfungsamt für Lehrer*innen abgenommen. Die Regelstudienzeit für das Lehramt an Gymnasien beträgt 9 Semester mit einer Obergrenze von 160 SWS. Die Studienzahl für Lehrveranstaltungen mit geringem Vor- und Nachbereitungsaufwand wird mit einem Anrechnungsfaktor von 0,5 auf die fachspezifische Ausbildung angerechnet. Eine Zwischenprüfung ist als Hochschulprüfung vorgesehen. Studiert werden pädagogische Studien mit 24 SWS, davon 6 SWS in Philosophie oder Soziologie, und zwei Fächer mit je 68 SWS, wovon 8 SWS auf die Fachdidaktiken entfallen. Insgesamt sollen interdisziplinäre Studien im Wert von 4 SWS berücksichtigt werden. Das Grundstudium vermittelt Grundlagen der Prüfungsfächer, das Hauptstudium Vertiefung in ausgewählten Gebieten, exemplarische Durchdringung komplexer Sachverhalte, Arbeit in Projekten sowie berufsbezogene Qualifikationen. Schul- und berufsbildungspraktische Studien sind in den Studiengang einzuordnende Praxisphasen. Weiterhin sind Lehrveranstaltungen zu Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht, fachübergreifendem Unterricht, Lern- und Verhaltensstörungen, interkultureller Pädagogik sowie die Durchführung eines Projekts verpflichtend. Die Staatsprüfung besteht aus einer Hausarbeit sowie schriftlichen in den Unterrichtsfächern und mündlichen Prüfungen in den Unterrichtsfächern und den pädagogischen Studien. Die Hausarbeit wird in den pädagogischen Studien oder in einem der beiden Unterrichtsfächer geschrieben. Klausurarbeiten sind entweder als Blockprüfung am Ende des Studiums oder studienbegleitend im Hauptstudium zu absolvieren. Darüber hinaus findet eine Prüfung im Wahlpflichtfach statt. Für die schriftlichen Prüfungen stehen 4 Stunden zur Verfügung, alternative Prüfungsformen können zugelassen werden. In den mündlichen Prüfungen sollen Fach- und Methodenkompetenz in einzelnen Schwerpunkten abgefragt werden. In den pädagogischen Studien stehen dafür 30 und 45 Minuten und in den Fächern etwa 60 Minuten zur Verfügung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein 05.10.1999).

Im Jahr 2003 wird eine neue Verordnung erlassen, in der jedoch keine hier relevanten Änderungen gegenüber der vorherigen Verordnung zu verzeichnen sind (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein 11.09.2003).

Diese Prüfungsordnung wird im Jahr 2004 geändert: Die Verteilung der Leistungsnachweise wird nun explizit in den Aufgabenbereich der Universitäten verschoben. Darüber hinaus wird das Studienbuch ersetzt durch Leistungsnachweise (vgl. dazu Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein 14.09.2004).

2008 wird eine Übergangsverordnung für die auslaufenden Studienordnungen mit Staatsprüfung erlassen (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 10.03.2015). Die Erste Staatsprüfung bleibt erhalten. Der Name des Lehramts, ‚Studienrätinnen oder Studienräte an Gymnasien‘, bleibt ebenfalls bestehen. Auch ein Diplomgrad kann weiterhin parallel zur Ersten Staatsprüfung verliehen werden. Die Erste Staatsprüfung wird weiterhin vom Prüfungsamt für Lehrer*innen abgenommen. Die Regelstudienzeit bleibt mit 9 Semestern konstant. Nach wie vor kann die Stundenzahl für Lehrveranstaltungen mit geringem Vor- und Nachbereitungsaufwand mit einem Anrechnungsfaktor von 0,5 auf die jeweilige fachspezifische Ausbildung angerechnet werden. Die Zwischenprüfung kann studienbegleitend abgenommen werden. Studiert werden müssen pädagogische Studien und zwei Unterrichtsfächer. Für die pädagogischen Studien müssen 24 SWS aufgewendet werden, davon 6 SWS in dem Wahlpflichtfach Philosophie oder Soziologie. Jeweils 68 SWS sind für die Unterrichtsfächer vorgesehen, davon je 8 SWS für die Fachdidaktik. Die Erste Staatsprüfung besteht aus einer Hausarbeit sowie mündlichen und schriftlichen Prüfungen. Die Hausarbeit wird in den pädagogischen Studien, in einem der beiden Unterrichtsfächer oder in den Fachdidaktiken geschrieben, kann aber auch multiperspektivisch angelegt sein. In den Unterrichtsfächern müssen jeweils eine schriftliche und eine mündliche Prüfung absolviert werden. Darüber hinaus ist eine mündliche Prüfung in Pädagogik abzulegen sowie eine Prüfung im Wahlpflichtfach (studienbegleitend) zu absolvieren. Die schriftlichen Prüfungen können als Blockprüfung oder studienbegleitend abgenommen werden wie auch die Prüfungen in Pädagogik. Die Prüfung im Wahlpflichtfach ist studienbegleitend. Für die schriftlichen Prüfungen stehen 4 Stunden zur Verfügung, alternative Prüfungsformen sind zulässig. Die mündlichen Prüfungen sollen fachliche Fragen, die Anwendung wissenschaftlicher Methoden, breites Grundlagenwissen, vertiefte Kenntnisse im Prüfungsfach sowie die Rahmenbedingungen der Arbeit an öffentlichen Schulen thematisieren. Sie dauern 30 Minuten im Fach Pädagogik und jeweils 60 Minuten in den Unterrichtsfächern (Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein 22.01.2008).

Bei der Betrachtung der schleswig-holsteinischen Lehrer*innenbildung sind Vorläufer der Modularisierung und des Leistungspunktesystems bereits in der Ordnung von 1999 zu finden. Einerseits ist es möglich, Abschlussprüfungen studienbegleitend zu absolvieren, was die späteren Modulprüfungen zumindest andeutet. Andererseits erinnert die detaillierte Anrechnung der Semesterwochenstunden mit Einheiten von 0,5 stark an die heute übliche Form der Leistungspunktevergabe, die auch nach *Workload* differenziert vergeben werden (sollen). Bei der Reform 2003 und im Zuge der marginalen Änderungen 2004 und 2008 werden keinerlei Bologna-Elemente eingeführt. Auch die Regelstudienzeit und der Anteil der Berufswissenschaften bleiben bei 24 SWS für die pädagogischen Studien und 16 SWS für die Fachdidaktiken (25 %) unverändert. Lediglich interdisziplinäre Studien müssen nicht mehr zwingend in das Studium integriert werden. Zu den Praktika sind keine auswertbaren Daten vorhanden. Die Anzahl der Prüfungen der Ersten Staatsprüfung reduziert sich leicht: von 7 Prüfungen in der Ordnung von 1999 auf 6 Prüfungen danach.

6.1.16 Thüringen

Die Verordnungen in Thüringen werden zunächst aufgrund des Schulgesetzes erlassen. Die Analyse beginnt 1994. Im Jahr 2008 wird ein Lehrer*innenbildungsgesetz verabschiedet. Im Anschluss werden die Verordnungen zur Lehrer*innenbildung aufgrund des Lehrer*innenbildungsgesetzes erlassen. In der vorliegenden Untersuchung wird ab 2008 ausschließlich das Lehrer*innenbildungsgesetz untersucht, da im Verlauf der Untersuchung nur das höchstrangige Gesetz analysiert wird. Auch in Thüringen wurden die neuen Abschlüsse, Bachelor und Master, zunächst unabhängig von den Verordnungen zur Lehrer*innenbildung bereits zum Wintersemester 2003/2004 eingeführt.

Die 1994 wieder gegründete Universität Erfurt hat ihrem Gründungsauftrag entsprechend von Beginn ihr gesamtes Studienangebot in der BA-/MA-Struktur angelegt. Demgemäß erfolgte die Aufnahme des Studienangebots in der Lehrer*innenausbildung im Jahr 2003. Dies war auf der Grundlage des geltenden Thüringer Hochschulgesetzes möglich (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, via E-Mail am 27. Oktober 2014).

Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass die Ausbildung der Gymnasiallehrer*innen bis auf wenige Ausnahmen an der Universität Jena stattfindet.

Die Referenzverordnung in Thüringen ‚Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien‘ stammt von 1994. Die Regelstudienzeit ist auf 8 Semester festgelegt. Die Gesamtstudienzeit, inklusive Abschlussprüfungen, beträgt 9 Semester. In dieser Zeit soll ein Umfang von 170 SWS studiert werden. Das Studium besteht aus zwei Unterrichtsfächern. Darüber hinaus ist im Studium ein Leistungsnachweis aus dem Bereich Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie oder Grundlagen des Rechts zu erbringen. Zudem ist die Teilnahme an einem Grundkurs Sprecherziehung obligatorisch. Folgende Schulpraktika sind ebenfalls Pflichtveranstaltungen: erziehungswissenschaftliches Orientierungspraktikum von zwei Wochen bis zum Ende des Grundstudiums und ein schulpädagogisches (erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches) Blockpraktikum von vier Wochen im Hauptstudium. Die Staatsprüfung wird in den Erziehungswissenschaften und in beiden Unterrichtsfächern abgelegt; sie besteht aus einer wissenschaftlichen Hausarbeit sowie einer mündlichen Prüfung in Erziehungswissenschaft, in den Unterrichtsfächern und deren Fachdidaktiken sowie einer schriftlichen Prüfung in der Erziehungswissenschaft und den Unterrichtsfächern. Die mündlichen Prüfungen dauern 45 Minuten in den Erziehungswissenschaften, 60 Minuten in den Unterrichtsfächern und jeweils 25 Minuten in den dazugehörigen Fachdidaktiken. Schwerpunkte können bei allen Prüfungen angegeben werden (Kultusministerium Thüringen 06.05.1994).

In einer Änderung 2005 wird der Grundlagenkanon um Medien- und Kulturwissenschaft erweitert. Die wissenschaftliche Hausarbeit kann nun auch erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Bezüge haben (Kultusministerium Thüringen 21.07.2005).

Im Jahr 2008 wird ein Lehrer*innenbildungsgesetz verabschiedet. Das Studium schließt entweder mit einer Ersten Staatsprüfung für ein schulbezogenes Lehramt, einem konsekutiven Masterabschluss oder mit einem vierjährigen Bachelorabschluss ab. Modularisierung und Leistungspunkte werden bei allen Studiengängen eingeführt. Werden diese Studiengänge mit einer Ersten Staatsprüfung abgeschlossen, handelt es sich um Lehramtsstudiengänge. Werden sie mit einem Bachelor- oder Mastergrad abgeschlossen, handelt es sich um lehramtsbezogene Studiengänge. Insgesamt ist ein Umfang von 300 LP für das gymnasiale Lehramt zu studieren. Lehramtsbezogene Hochschulabschlüsse sind einer Ersten Staatsprüfung für das jeweilige Lehramt in Thüringen gleichwertig. Die Grundlage der Ziele für die Lehrer*innenbildung bilden die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz. Der Lehrer*innenbildung obliegt die Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer sowie die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen. In den

bildungswissenschaftlichen Studienanteilen sind grundlegende Kenntnisse von Sprecherziehung sowie Förder- und Sozialpädagogik zu lehren. Insgesamt fallen 30 LP auf die Schulpraktischen Studien, die durch fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile vorbereitet werden. Von der für die einzelnen Studienanteile festgelegten Verteilung kann bei fachdidaktischen und schulpraktischen Anteilen im Umfang von 10 % und bei den übrigen Studienanteilen im Umfang von 15 % abgewichen werden (Thüringer Landtag 12.03.2008).

Die Lehrer*innenbildungspolitik Thüringens ist deutschlandweit einzigartig. Kein anderes Bundesland verlagert die Entscheidung über die Einführung reformierter Abschlüsse an die Universitäten. Zudem hat Thüringen im Verlauf der Untersuchung das erste Lehrer*innenbildungsgesetz des Landes verabschiedet. Die Universität Erfurt hat ihre Studiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt und die Universität in Jena die Erste Staatsprüfung beibehalten. Da Gymnasiallehrer*innen fast ausschließlich an der Universität Jena ausgebildet werden, gilt Thüringen hier als ein Bundesland, das die Erste Staatsprüfung beibehalten hat. Aber auch in der Gymnasiallehrer*innenbildung hat sich im Vergleich zur Referenzverordnung von 1994 die Studienstruktur verändert: Modularisierung und Leistungspunkte wurden eingeführt. Darüber hinaus hat sich die Regelstudienzeit für das gymnasiale Lehramt von 9 Semestern (inklusive der Abschlussprüfungen) auf 10 Semester erhöht. Eine Veränderung der Berufswissenschaften lässt sich aufgrund mangelnder Angaben in den Lehrer*innenbildungsgesetzen nicht ausmachen. Die Zahl der Praktika erhöht sich jedoch deutlich von 6 Wochen 1994 auf 30 LP in 2008, was bei einer Umrechnung von 2 LP für eine Woche Praktikum insgesamt 15 Wochen Praktikum entspricht. Aussagen zur Ersten Staatsprüfung lassen sich mangels Informationen in den Verordnungen nicht treffen.

6.1.17 Die Reformen der Länder im Vergleich

Im vorherigen Teilkapitel wurden die Veränderungen innerhalb jeweils eines Bundeslandes im Untersuchungszeitraum verglichen (‘Längsschnitt’). Diese Veränderungen sollen im Rahmen des vorliegenden Teilkapitels miteinander verglichen werden (‘Querschnitt’).

Aufgrund der unterschiedlichen Art von Rechtsnormen, die für die Analyse herangezogen wurden, wie auch dadurch, dass die Bundesländer die Lehrer*innenbildung in ihren Rechtsnormen unterschiedlich detailliert regulieren, war es im Zuge der Querschnittsanalyse notwendig, Vergleichskategorien auszuwählen, die über annähernd alle Bundesländer hinweg über die Zeit in den untersuchten Rechtsnormen vorhanden waren. Die Kategorien beinhalten die studienstrukturellen Merkmale der Bologna-Reformen, um diese im Verlauf mit anderen Merkmalen vergleichen zu können. Die anderen Kategorien wurden aufgrund ihrer guten Vergleichbarkeit sowie der Verfügbarkeit in den unterschiedlichen Lehrer*innenbildungsgesetzen und -verordnungen ausgewählt. Dazu zählen Informationen zu der Veränderung der Regelstudienzeiten, zum Anteil der Berufswissenschaften am Studium, zu den Praktika sowie zu der Abschlussprüfung im Rahmen des Lehramtstudiums. Während die letzten beiden Kategorien Indikatoren für Studieninhalte repräsentieren, bezieht sich die erste Kategorie auf die Studienstrukturen. Die beiden letzten Kategorien repräsentieren Indikatoren für die Studieninhalte; erstere für die Studienstrukturen. Die aggregierten Ergebnisse zur Lehrer*innenbildung in den einzelnen Bundesländern von 1999 bis 2013 zeigt Tabelle 26. Insgesamt handelt es sich um folgende Kategorien:

- Hochschulabschluss: definiert den nach Abschluss des Studiums verliehenen (akademischen) Grad, hier Bachelor und Master einerseits sowie die Staatsprüfung andererseits.
- Modularisierung und Leistungspunkte: beschreiben die Einführung zweier Komponenten der Bologna-Reformen, nämlich die Implementation thematisch orientierter Module, die unterschiedliche Veranstaltungen zusammenfassen, sowie das ECTS, das einzelnen Veranstal-

tungen und/oder Modulen Leistungspunkte zuordnet, die akkumuliert werden und zu einem Studienabschluss führen.

- Regelstudienzeit: bezeichnet die Anzahl der Semester, die für den Abschluss eines Studiums formal notwendig sind. Abweichungen sind in der Regel vor allem nach oben möglich.
- Berufswissenschaften: bezeichnen alle Disziplinen im Lehramtsstudium, die nicht den Fachwissenschaften zugerechnet werden, einschließlich der Fachdidaktiken. In der Regel sind dies darüber hinaus die Erziehungswissenschaften und die Psychologie sowie Teile der Sozialwissenschaften. Es handelt sich – so gesehen – um eine Kombination aus Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken.
- Pädagogische Praktika: bezeichnen alle praktischen Studienanteile, die an Schulen oder in anderen pädagogischen Einrichtungen stattfinden. Nicht berücksichtigt werden solche Praktika, die explizit nicht dort stattfinden sollen.
- Abschlussprüfung: bezeichnet die Prüfung am Ende des Studiums, die in der Regel vor allem im Rahmen der Ersten Staatsprüfung abgenommen wurde und wird, wie auch in den Magister- und Diplomstudiengängen.

Tab. 26: Vergleich der Veränderungen im Untersuchungszeitraum von 1999 bis 2013

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Studienabschluss	↓	↓	↑	↑	↑	↑	↓	↓	↑	↑	↑	↓	↓	↓	↓	↓
Modularisierung u. Leistungspunkte	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↓	↑
Regelstudienzeit	↑	→	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	→	↑	→	↓	→	↑
Berufswissenschaften	↑	→	↑	→	→	↑	*	↓	↑	*	*	→	↑	*	→	*
Pädagogische Praktika	↑	↓	*	*	↑	↑	↑	↑	↑	↑	→	→	↑	↑	*	↑
Abschlussprüfung	↓	*	*	↓	↓	↓	*	*	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	*

BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; * = Daten konnten nicht ermittelt werden; In der Zeile ‚Studienabschluss‘: ↑ = Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge; ↓ = Beibehaltung der Ersten Staatsprüfung [ein rein formaler Anerkennungsakt wie in Rheinland-Pfalz wurde nicht als Erste Staatsprüfung gewertet, weil dieses Verfahren keinerlei Ähnlichkeit mit der traditionellen Ersten Staatsprüfung hat]; In der Zeile ‚Modularisierung u. Leistungspunkte‘: ↑ = Einführung von Modularisierung und Leistungspunkten; ↓ = Nichteinführung von Modularisierung und Leistungspunkten; In der Zeile ‚Regelstudienzeit‘: ↑ = Anstieg der Regelstudienzeit; ↓ = Verkürzung der Regelstudienzeit; → = keine Veränderung der Regelstudienzeit [wenn bei den älteren Ordnungen bzw. Gesetzen nur die Zahl der Studiensemester angegeben ist, wurde ein Semester für die Prüfungen hinzuaddiert]; In der Zeile ‚Berufswissenschaften‘: ↑ = Ausbau des Studienanteils der Berufswissenschaften; ↓ = Verringerung des Studienanteils der Berufswissenschaften; → = gleichbleibende Tendenz bzgl. dem Anteil der Berufswissenschaften; In der Zeile ‚Pädagogische Praktika‘: ↑ = Verlängerung der Praktika bzw. Einführung eines Praxissemesters; ↓ = Verkürzung der Praktika; → = keine Veränderung der Länge der Praktika (2 Leistungspunkte wurden als Äquivalent zu einer Praktikumswoche angesetzt, sofern die Praktikumswochen nicht nochmals explizit angegeben); In der Zeile ‚Abschlussprüfung‘: ↑ = Anzahl der Prüfungen hat sich erhöht; ↓ = Anzahl der Prüfungen hat sich verringert; → = Anzahl der Prüfungen ist gleich geblieben (Hausarbeiten wurden ebenso wie studienbegleitende Prüfungen nicht mitgezählt)

Auffallend in Tabelle 26 ist die allgemeine Tendenz zu einer erhöhten Studienzeit und einer Erhöhung des Anteils der Berufswissenschaften und auch der Praktika. Dies scheint besonders stark in den Ländern zum Ausdruck zu kommen, die Bachelor- und Masterabschlüsse in der Lehrer*innenbildung implementieren. Im folgenden Teilkapitel werden die Korrelationen der Reformen untereinander näher beleuchtet, um eine Antwort auf die Frage zu finden, ob die

Reform der Abschlüsse in Richtung Bachelor und Master andere strukturelle und inhaltliche Reformen begünstigt haben. Diese Überlegungen stellen die Grundlage für die Einteilung der Bundesländer in unterschiedliche Reformtypen für die im folgenden Kapitel präsentierte Analyse der Plenardebatten dar.

6.2 Der Einfluss der Studienabschlussreform auf die anderen Reformen

Im vorliegenden Teilkapitel soll deutlich gemacht werden, dass die Veränderung der Abschlüsse der lehrer*innenbildenden Studiengänge hin zu Bachelor und Master auch eine Reihe weiterer Reformen in der Lehrer*innenbildung begünstigte. Dementsprechend werden in den folgenden Analysen die Bologna-Abschlüsse jeweils allen anderen untersuchten Reformen gegenübergestellt:

Modularisierung und Leistungspunkte sind allgemeine Phänomene, die von der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse in der Lehrer*innenbildung unabhängig sind. Allein in Schleswig-Holstein gab es *de jure* (gemäß den Lehrer*innenbildungsverordnungen) keine Veränderungen, *de facto* haben jedoch die Universitäten (aufgrund der aus dem entsprechenden Hochschulgesetz abgeleiteten Freiheiten) die Abschlüsse der Lehrer*innenbildung verändert sowie modularisiert und Leistungspunkte eingeführt, was erst später explizit für die Lehrer*innenbildung auch gesetzlich festgehalten wurde (Landtag Schleswig-Holstein 15.07.2014). Die Ergebnisse sind in Tabelle 27 zusammengefasst.

Tab. 27: Modularisierung und Leistungspunkte im Vergleich

	Modularisierung und Leistungspunkte	Keine Veränderung	Keine Daten
Bachelor/Master	7	0	0
Staatsprüfung	8	1	0

Die Regelstudienzeiten haben sich insgesamt in 11 Bundesländern erhöht; dabei ist erkennbar, dass die Einführung der reformierten Abschlüsse deutlich mit der Verlängerung der Studienzeiten korreliert. Wird die Erste Staatsprüfung beibehalten, so liegt die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Studienzeit verlängert, nur bei 5 zu 4 bzw. knapp über 56 %. Im Fall einer Reform des Abschlusses bei 6 zu 1 bzw. knapp 86 % (vgl. Tabelle 28).

Tab. 28: Regelstudienzeiten im Vergleich

	Verlängerung	Keine Veränderung bzw. Verkürzung	Keine Daten
Bachelor/Master	6	1	0
Staatsprüfung	5	4	0

In Bezug auf die Veränderung der Berufswissenschaften ist eine stärkere Reformtiefe bei denjenigen Studiengängen erkennbar, die auf Bachelor-/Masterstrukturen umgestellt wurden. Eine

Steigerung des Studienanteils der Berufswissenschaften ist bei den reformierten Abschlüssen in 60 % der Fälle eingetreten. Bei den Studiengängen mit Staatsprüfung trifft dies nur in 33 % der Fälle zu (vgl. Tabelle 29).

Tab. 29: Anteil der Berufswissenschaften im Vergleich

	Steigerung	Keine Veränderung	Keine Daten
Bachelor/Master	3	2	2
Staatsprüfung	2	4	2

Die Praktika haben deutlich zugenommen; sie sind jedoch nur geringfügig abhängig von der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse: Die Wahrscheinlichkeit einer Erhöhung der Praktika liegt bei 80 % bei einer Reform der Abschlüsse, gegenüber 75 % bei keiner Reform (vgl. Tabelle 30).

Tab. 30: Praktikumszeiträume im Vergleich

	Verlängerung	Keine Veränderung oder Verringerung	Keine Daten
Bachelor/Master	4	1	2
Staatsprüfung	6	2	1

Die Erste Staatsprüfung hat allgemein an Relevanz verloren, zumindest, wenn die Anzahl der Prüfungen als Indikator zugrunde gelegt wird. Demnach ist die Staatsprüfung in allen Bundesländern reduziert worden. Dies hängt vermutlich eher mit der Modularisierung und dem Anstieg studienbegleitender Prüfungen zusammen als mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. Tabelle 31).

Tab. 31: Abschlussprüfungen im Vergleich

	Verringerung	Erhöhung	Keine Daten
Bachelor/Master	6	0	1
Staatsprüfung	5	0	4

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Steigerung der Berufswissenschaften und die Verlängerung der Studienzeit Indikatoren sind, die eher mit der Einführung reformierter Abschlüsse einhergehen. Module und Leistungspunkte wurden – zumindest *de facto* – überall eingeführt. Auch die Praktika wurden überall verlängert. Die Abschlussprüfung hat ebenfalls in allen Bundesländern an Bedeutung verloren.

Die Einführung der reformierten Abschlüsse machten also einerseits eine Studienzeitverlängerung und andererseits die Erhöhung der Berufswissenschaften wahrscheinlicher und kann damit als ‚Trojanisches Pferd‘ gefasst werden, was auch bereits exemplarisch für das Studienfach Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf nachgezeichnet wurde (vgl. dazu Rupp 2004). Demnach dienen die Reformen der Studienabschlüsse einem weiteren, wenn nicht eigentlichen Ziel, nämlich der Veränderung der Inhalte der Lehrer*innenbildung bzw. eine Verschiebung hin zu einer Erhöhung des Anteils der Berufswissenschaften. Die Studienzeitverlängerung dürfte kein eigenes Ziel der Reformen gewesen sein, da mit ihr die potenziellen Kosten zukünftiger Lehrer*innen steigen, die dann eine längere Ausbildung durchlaufen. Vielmehr kann die Verlängerung der Studienzeiten auch als Begleiterscheinung der Studienabschlusssreform erklärt werden. Insgesamt kann damit die Beobachtung von Döbert (2017, 163) bestätigt werden, nach welcher der tiefgreifende Veränderungsprozess in der Lehrer*innenbildung neben der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen auch zu einer Erhöhung fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsanteile geführt hat sowie zu einer Betonung des Praxisbezugs.

6.3 Exkurs: Die Parteiendifferenzhypothese differenziert betrachtet

Die Frage nach dem politischen Grund der Einführung der reformierten Abschlüsse wurde bis dato noch nicht beantwortet und ist nicht primäres Thema dieser Arbeit. Dennoch soll auf Grundlage der in diesem Kapitel vorgestellten Daten der Hypothese nachgegangen werden, dass vor allem die Regierungen mit SPD-Wissenschaftsminister*innen für die Einführung der reformierten Abschlüsse in der Lehrer*innenbildung verantwortlich sind, während CDU-geführte Wissenschaftsministerien die Studiengänge mit Staatsprüfung forcierten (Mahner 2012, 235–241). Die Hypothese ist eine Anwendung der Parteiendifferenzhypothese, nach der die Staatstätigkeit von der parteipolitischen Zusammensetzung von Regierungen abhängt:

Die Annahme einer prinzipiellen politischen Gestaltbarkeit der Staatstätigkeit verbindet die Machtressourcen-Schule mit der Parteiendifferenzhypothese, die allerdings nicht auf die gesellschaftliche Machtverteilung abstellt, sondern die parteipolitische Couleur der Regierung für ausschlaggebend dafür hält, welche Politik in einem Land verfolgt wird und welche Ergebnisse diese Politik erbringt. (Zohlnhöfer 2008, 159)

Die sehr eng gefasste These von Mahner (2012, 235–241) wird im Rahmen der vorliegenden Analyse erweitert. Die unabhängige Variable bildet hier nicht die parteipolitische Orientierung des Wissenschaftsministeriums, sondern in zwei Untersuchungen einmal die stimmenstärkste Regierungspartei und einmal schlicht die Regierungsbeteiligung von SPD gegenüber CDU bzw. CSU. Weiter gefasst ist diese Hypothese deswegen, weil nur bei einer Regierungsbeteiligung auch der bzw. die Wissenschaftsminister*in gestellt werden kann. Diese Änderung erscheint sinnvoll, weil größere Reformen in der Regel zwischen den Regierungsparteien verhandelt werden, was die Gestaltungsfreiheit von einzelnen Minister*innen einschränkt.

Die Hypothesen, nach der eine SPD- bzw. CDU/CSU-Regierungsmehrheit oder -Regierungsbeteiligung ausschlaggebend für die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung waren, wurde mit einer ZählDatenanalyse überprüft (vgl. Beck 2005). Dieses Verfahren stammt ursprünglich aus der Organisationsforschung und wird eingesetzt, um Bedingungen für Gründungsprozesse zu untersuchen. Dazu werden die jeweiligen Gründungsdaten in ein Koordinatensystem übertragen, sodass Gründungsbooms und Gründungsflauten ausfindig gemacht werden können. Die so identifizierten Zeiträume müssen anschließend mit anderen Daten in Zusammenhang gebracht werden, um Aussagen über die Bedingungen von Gründungsprozessen treffen zu können.

Tab. 32: ZählDatenanalyse der Lehrer*innenbildungsreformen nach Bundesländern

	'99	'00	'01	'02	'03	'04	'05	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13
BW			+	*		*	*				+			*	
	CDU, FDP											GRÜNE, SPD			
BY			*		*		*	*	*			*		*	*
	CSU											CSU, FDP			
BE	*	*	*	*		*	*			*	*		*	*	
	CDU, SPD			SPD, LINKE											SPD, CDU
BB	+					*			*		*			*	
	SPD, LINKE							SPD, CDU							
HB					*			*	*			*			
	SPD, CDU											SPD, GRÜNE			
HH									+			*			*
	SPD, GRÜNE			CDU, SCHILL		CDU				CDU, GRÜNE			SPD		
HE			*			+			*		*		*	*	*
	CDU, FDP				CDU					CDU (X)	CDU, FDP				
MV	+	*						*					+		*
	SPD, LINKE								SPD, CDU						
		*		*				*	+						
NI	SPD				CDU, FDP										SPD, GRÜ-NE
NW	*			+	*	*	*	*			+				
	SPD, GRÜNE								CDU, FDP			SPD, GRÜNE			
RP	*			*	*		*		+			*	*	*	
	SPD, FDP						SPD					SPD, GRÜNE			
SL	+				*		*	*	*					*	
	SPD	CDU										CDU, FDP		CDU, SPD	
SN		+	*				*	*	*					+	
	CDU					CDU, SPD						CDU, FDP			
ST	*						*			+			*		
	SPD (LINKE)			CDU, FDP				CDU, SPD							
	+				+	*				+					
SH	SPD, GRÜNE						CDU, SPD					CDU, FDP			SPD, GRÜ-NE
TH			*				*			+	*				*
	CDU, SPD			CDU								CDU, SPD			

BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; CDU = Christlich Demokratische Union Deutschlands; CSU = Christlich-Soziale Union in Bayern; FDP = Freie Demokratische Partei; GRÜNE = Bündnis 90/Die Grünen; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; LINKE = Die Linke; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; Schill = Partei Rechtsstaatlicher Offensive; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; SPD = Sozialdemokratische Partei Deutschlands; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; + Verabschiedung eines neuen Lehrer*innenbildungsgesetzes bzw. einer neuen Lehrer*innenbildungsverordnung; * = Veränderung eines bestehenden Lehrer*innenbildungsgesetzes bzw. einer bestehenden Lehrer*innenbildungsverordnung; [umrandet mit fett gesetzter Linie] = Einführungen von Bachelor- und Masterabschlüssen; [grau eingefärbtes Kästchen] = Einführung der Bologna-Elemente 'Modularisierung' und 'Leistungspunktesystem'. Die Reihenfolge der Parteien ist bestimmt durch die Stimmenstärke im Parlament der in der Regierung vertretenen Parteien; Parteien sind in Klammern gesetzt, wenn sie die Regierung unterstützt haben, ohne an ihr beteiligt gewesen zu sein. Für das Bundesland Hamburg wurde ab 2007 nur die Bachelorordnung berücksichtigt. Wenn zwei identische Rechtsnormveränderungen in einem Jahr vollzogen wurden, wurde nur ein Zeichen in der obigen Tabelle gesetzt. Es wurde jeweils nur die ranghöhere Rechtsnorm berücksichtigt.

Quelle: Auf der Grundlage der Analyse der Lehrer*innenbildungsgesetze und -verordnungen sowie Schröder 19.09.2015

Hier repräsentieren die Reformereignisse die Gründungsdaten bzw. das zu erklärende Phänomen. Erklärt werden sollen diese mit der Zusammensetzung der jeweiligen Regierung. Die in Tabelle 32 umgesetzte Zähl Datenanalyse zeigt auf, wie sich die lehrer*innenbildenden Studiengänge in Abhängigkeit des Zeitverlaufs, des Bundeslandes und der regierenden Parteien (Minderheitenregierungen unterstützende Parteien sind in Klammern gesetzt) verändert haben. Die Daten der Regierungsfractionen wurden von Schröder²¹ (19.09.2015) übernommen.

Wertet man die Zähl Datenanalyse im Hinblick auf die Parteiendifferenzhypothese aus, so ergibt sich folgendes Bild unter alleiniger Berücksichtigung der jeweils stärksten Regierungsfraction: Insgesamt haben im Untersuchungszeitraum sieben Bundesländer die reformierten Abschlüsse eingeführt, davon vier unter SPD-Führung/Beteiligung und drei unter CDU-Führung bzw. vier unter CDU-Beteiligung. Acht Länder haben lediglich die Modularisierung und Leistungspunkte eingeführt, davon eines unter SPD-Führung/Beteiligung und sieben unter CDU/CSU-Führung bzw. acht unter CDU/CSU-Beteiligung (vgl. Abbildung 9 und Abbildung 10). Mecklenburg-Vorpommern wurde nicht in die Analyse einbezogen, da in der Lehrer*innenbildungsverordnung keine Bologna-Reformen umgesetzt wurden.

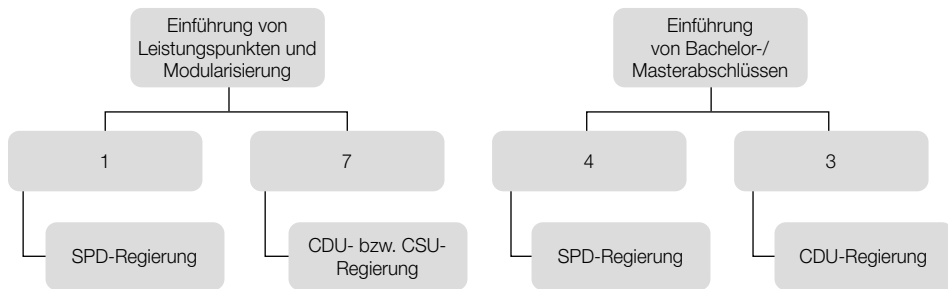


Abb. 9: Reformen in Abhängigkeit der stimmenstärksten Regierungsfraction
 CDU = Christlich Demokratische Union Deutschlands; CSU = Christlich-Soziale Union in Bayern;
 SPD = Sozialdemokratische Partei Deutschlands

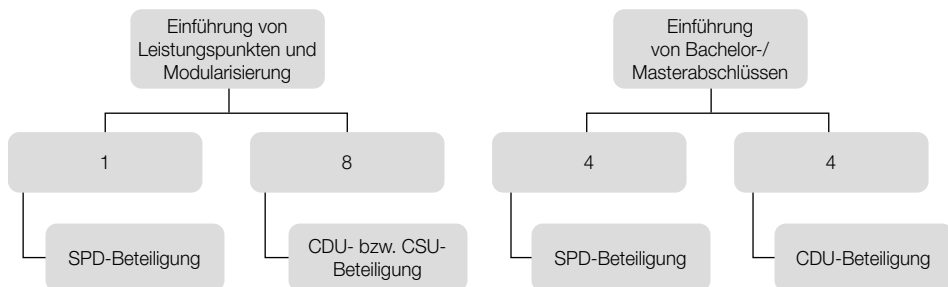


Abb. 10: Reformen in Abhängigkeit der Regierungsbeteiligung von SPD und CDU/CSU
 CDU = Christlich Demokratische Union Deutschlands; CSU = Christlich-Soziale Union in Bayern;
 SPD = Sozialdemokratische Partei Deutschlands

21 Für das Dissertationsprojekt wurde dem Autor durch Valentin Schröder dankenswerterweise die kostenlose Nutzung des von ihm aufbereiteten Datensatzes zur politischen Zusammensetzung der deutschen Landesregierungen von 1945 bis 2015 zur Verfügung gestellt.

Wird die Frage, wie sich die jeweiligen Regierungen bei der Einführung von Bologna-Elementen verhalten haben, zugrunde gelegt, ergibt sich ein eindeutigeres Ergebnis: Insgesamt gab es 15 Reformen, in denen Bologna-Elemente eingeführt wurden. Die SPD hat sich in 80 % der Fälle, an denen sie die Regierungsführung innehatte, für eine Reform der Abschlüsse entschieden. Die CDU/CSU war bei zehn Reformen federführend in der Regierung vertreten und hat nur in 30 % der Fälle eine Entscheidung hin zu einer Einführung der Bachelor-/Masterstrukturen getroffen. Werden jedoch allein die Bundesländer betrachtet, welche die neuen Abschlüsse eingeführt haben, so verändert sich das Ergebnis deutlich: Die Wahrscheinlichkeit unter der genannten Randbedingung, dass nur die Länder mit reformierten Abschlüssen betrachtet werden, liegt bei 57 %, dass die Regierung SPD-geführt war und entsprechend bei 43 %, dass sie CDU-geführt war. Wird lediglich die Regierungsbeteiligung als Kriterium herangezogen, so ergibt sich ein Verhältnis von 50:50.

Wird darüber hinaus die Tiefe der Reformen betrachtet, so fallen die Bundesländer ‚Niedersachsen‘ und ‚Hamburg‘ auf. In beiden Bundesländern haben sich im Zuge der Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen alle untersuchten Kategorien, vor allem die Regelstudienzeit, die Erhöhung der Berufswissenschaften und die Ausweitung der Praktika verändert (vgl. die entsprechenden Abschnitte sowie Tabelle 26). Diese beiden tiefgreifenden Reformen in Niedersachsen und Hamburg wurden jedoch von CDU-geführten Regierungen umgesetzt.

So kann insgesamt festgehalten werden, dass die SPD-geführten Regierungen zwar mit einer höheren Wahrscheinlichkeit umgestellt haben, CDU-geführte Regierungen jedoch bei einer Reform der Abschlüsse vergleichsweise tiefer greifende Veränderungen in der Lehrer*innenbildung umgesetzt haben.

6.4 Zwischenfazit und Reflexion des Vorgehens

Bis auf Mecklenburg-Vorpommern haben alle Bundesländer zumindest zwei der drei Merkmale der Bologna-Reformen, nämlich die Modularisierung und Leistungspunkte, im Untersuchungszeitraum implementiert (vgl. bspw. auch Bellenberg 2009, 16; Bellenberg, Reintjes 2010, 8). Während sich über die Reformtypen hinweg die praktischen Anteile erhöht und die Abschlussprüfung an Bedeutung verloren haben, ist deutlich erkennbar, dass die Einführung der reformierten Abschlüsse, Bachelor und Master, eine Studienzeitverlängerung²² und eine Erhöhung des Anteils der Berufswissenschaften wahrscheinlicher werden ließen. Die formale Struktur hat damit auch Folgen für die Studieninhalte. Vor diesem Hintergrund können die Bologna-Reformen insgesamt und die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Besonderen als *window of opportunity* (für nähere Ausführungen zu dem Begriff vgl. Criblez 18.09.2015) interpretiert werden.

Aus dem Kapitel, so die Schlussfolgerung, können solche Bundesländer voneinander unterschieden werden, die im Untersuchungszeitraum ihre Lehrer*innenbildung in Form von Bachelor-/Masterstrukturen geändert haben, und solche, welche die Staatsprüfung als ersten Abschluss beibehalten haben und lediglich das Leistungspunktesystem sowie die Modularisierung umsetzen. In Bezug auf die gymnasiale Lehrer*innenbildung gehören den Analysen zufolge Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zu ersterer Gruppe. Zu letzterer Gruppe zählen die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, das Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

22 Die Studienzeitverlängerung im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse wurde auch für andere europäische Länder nachgewiesen (vgl. dazu Bauer, Diercks, Rösler, Möller, Prenzel 2012, 111–116).

Mecklenburg-Vorpommern stellt aufgrund der im Untersuchungszeitraum nicht reformierten Lehrer*innenbildungsverordnung einen Sonderfall dar und wird nicht berücksichtigt.

Die Analyse von abstraktesten Rechtsnormen birgt die Gefahr, nur wenig über die Situation vor Ort aussagen zu können. Denn im Untersuchungszeitraum sind sowohl die Universität Erfurt (Ebtsch 20.05.2010) als auch die Technische Universität Darmstadt (Bendig, Münk 2006) und alle Universitäten in Schleswig-Holstein teilweise von den gültigen Rechtsnormen für die Lehrer*innenbildung abgewichen. Dies wurde an den unterschiedlichen Standorten mit ganz verschiedenen Ausnahmeregelungen umgesetzt, deren Einbezug in die Untersuchung selbige hätte überkomplex werden lassen. Eine systematische Erfassung aller Sonderregelungen war im Rahmen des Forschungsprojekts nicht zu leisten. Die Resultate können – so gesehen – nur eine Abbildung der Rechtsnormen sein und spiegeln demnach auch deren – bisweilen in der Praxis veraltete – Aussagen wider. Die Rechtsnormen selbst waren zudem nicht immer eindeutig formuliert. Bei den allgemeinen Beschreibungen der Ziele der Lehrer*innenbildung war bspw. oftmals nicht deutlich, ob es bei den beschriebenen Kompetenzen um solche geht, die angehende Lehrer*innen im Rahmen des Studiums selbst erwerben oder als ausgebildete Lehrer*innen vermitteln sollten. Diese mangelnde Präzision überträgt sich entsprechend auf die Analyse der Rechtsnormen. Gleichzeitig repräsentieren Rechtsnormen jedoch die politischen Entscheidungen und sind damit für die Analyse der Frage nach der politischen Umsetzung der Reformen von entscheidender Bedeutung.

Einschränkend ist weiterhin zu erwähnen, dass die Umrechnung von Semesterwochenstunden in Leistungspunkte an den universitären Lehrer*innenbildungsstandorten unterschiedlich umgesetzt wurde. Dabei handelt es sich um einen blinden Fleck der Untersuchung: Denn im Extremfall könnte eine prozentuale Verteilung zugunsten bspw. der Bildungswissenschaften an den universitären Standorten *de facto* zu einer Reduktion an universitären Veranstaltungen führen, wenn diese mit einer entsprechend hohen Zahl an Leistungspunkten ausgewiesen sind. Da dies unmöglich die Intention in den untersuchten Lehrer*innenbildungsgesetzen und -verordnungen gewesen sein kann, ist eine Nichtberücksichtigung insofern gerechtfertigt als es in dieser Arbeit schwerpunktmäßig um die politische Dimension der Reformen geht. Das Unterlaufen von Reformbestrebungen vor Ort ist nicht Teil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit, könnte jedoch bspw. auf der Ebene der Hochschulen über einen Vorher-Nachher-Vergleich der einzelnen Curricula realisiert werden. Denn eine Längsschnittuntersuchung zu den Veränderungen der bildungswissenschaftlichen Inhalte an Hochschulen wurde bisher lediglich für Nordrhein-Westfalen erarbeitet (Schulze-Stocker 2016; Schulze-Stocker, Holzberger, Lohse-Bossenz 2017).

7 Ergebnisse III – Argumentationsstrukturen und legitimitätsstiftende Verweise in den Plenardebatten

Im Anschluss an die Analyse aus dem vorherigen Kapitel wurden die Bundesländer in zwei Kategorien unterteilt. Die eine Kategorie besteht aus acht Bundesländern mit einer vollständigen Implementation der Bologna-Reformen und die andere Kategorie aus acht Bundesländern mit einer nur partikulären Implementation ohne die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse. In letzterer Gruppe wurde – zumindest für die Ausbildung zum Gymnasiallehramt – die Zweiphasigkeit, also die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse, nicht umgesetzt. Dabei handelt es sich um eine Grundforderung der Bologna-Erklärung von 1999 (EUHM 19.06.1999). Daraus resultiert im Rahmen der Arbeit die Frage, wie Regierungen diese Nicht-Einführung begründet haben und welche legitimitätsstiftenden Verweise sie während der Plenardebatten einsetzten. Kontrastiert werden diese Ergebnisse mit denen der Bundesländer, welche die Zweiphasigkeit in ihre Lehrer*innenbildung übernommen haben.

Beide Fragen werden in diesem Kapitel analysiert. Hierzu werden die Debatten in den Landesparlamenten verwendet, in deren Nachgang Bologna-Elemente in die Rechtsnormen zur Lehrer*innenbildung implementiert wurden. Jedoch werden nur jene Länder herangezogen, die ihre Lehrer*innenbildung mithilfe von Gesetzen steuern, da nur in diesem Fall im Rahmen eines Gesetzgebungsprozesses die Debatten im Plenarsaal der Landtage stattfinden.

In Teilkapitel 7.2 erfolgt die Darstellung der Analyseergebnisse zu den Argumenten für die Einführung bzw. Nicht-Einführung der Bologna-Reformen und in Teilkapitel 7.3 die Beschreibung der Verweise auf legitimitätsstiftende Quellen außerhalb der Debatte. Letztere Analyse untergliedert sich in einen qualitativen und einen quantitativen Untersuchungsstrang. Dabei wird qualitativ untersucht, auf wen oder was verwiesen wird. Mit der quantitativen Auswertung wird die Anzahl dieser Verweise gezählt. Im Vorfeld der Darlegung dieser Analysen werden allgemeine Hinweise zu den einzelnen Debatten zur Einordnung dieser gegeben (Teilkapitel 7.1). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit ab (Teilkapitel 7.3).

7.1 Vorbemerkungen

Es werden neun Debatten aus acht Bundesländern thematisiert. Dazu muss vorweggenommen werden, dass für Nordrhein-Westfalen zwei Debatten zu zwei unterschiedlichen Gesetzesentwürfen in verschiedenen Jahren herangezogen wurden. Dies war notwendig, da in beiden Gesetzesvorlagen Bologna-Strukturen in die Lehrer*innenbildung implementiert wurden. In Berlin dagegen gab es im Rahmen der Debatten keine Aussprachen, weshalb dieses Land nicht berücksichtigt werden konnte.

Zur Erläuterung: Die erste Berliner Debatte stand am 13. November, 1. Lesung (Abgeordnetenhaus Berlin 13.11.2003), und 27. November, 2. Lesung (Abgeordnetenhaus Berlin 27.11.2003), auf der Tagesordnung. Die Abstimmung zu dem Gesetzentwurf fand im Anschluss an die 2. Lesung statt. Bei beiden Lesungen gab es keine Aussprache. In dem Gesetzentwurf, der von den Fraktionen SPD und PDS eingebracht wurde, werden die drei Bologna-Elemente in die Lehrer*innenbildung implementiert. Dies geschieht in Form einer Probeklausel, die sich jedoch nicht auf einzelne Universitäten oder Lehrämter bezieht, sondern zunächst zeitlich begrenzt auf alle Universitäten und Lehrämter. Der Gesetzentwurf wird nach zweiter Lesung mit den Stim-

men der Regierungsfractionen, sowie der CDU und den GRÜNEN bei Enthaltung von der FDP angenommen. Damit trat die Erprobungsklausel ab dem 27. November 2003 in Kraft. Eine Entfristung wurde in Form eines Gesetzentwurfs am 10. Mai, 1. Lesung (Abgeordnetenhaus Berlin 10.05.2012), und am 24. Mai 2012, 2. Lesung (Abgeordnetenhaus Berlin 24.05.2012), verhandelt, wobei auch hier auf eine Aussprache verzichtet wurde. Dieser Entwurf wurde im Anschluss an die 2. Lesung mit den Stimmen der Regierungsfractionen, SPD und CDU, gegen die Stimme eines Abgeordneten der Piraten angenommen. Es enthielten sich die Fractionen der GRÜNEN und der LINKEN sowie der andere Teil der Piraten. Angesichts eines bildungspolitisch relevanten Themas wie der Lehrer*innenbildung und der Implementation der Bachelor- und Masterabschlüsse in Berlin ist es bemerkenswert, dass sowohl 2003 als auch 2010 keine Aussprachen im Plenum stattfanden. Möglich ist, dass diese Beobachtung auf einen weitgehenden Konsens verweist, der eine Aussprache überflüssig machte. Für diese Interpretation sprechen auch die Abstimmungsergebnisse zu den Gesetzentwürfen, in denen nicht nur die Regierungsfractionen für den Entwurf stimmten. In jedem Fall war die fehlende Aussprache der Grund dafür, Berlin nicht in die folgenden Analysen einzubeziehen.

Von den neun untersuchten Debatten wurde in dreien vollständig auf die Bologna-Strukturen umgestellt, nämlich in Brandenburg (2004), Bremen (2006) und Nordrhein-Westfalen (2009). Von den verbleibenden sechs Ländern haben fünf, d. h. Bayern (2006), Hessen (2004), Mecklenburg-Vorpommern (2011), Nordrhein-Westfalen (2002) sowie Thüringen (2008), die Abschlüsse Bachelor und Master probeweise implementiert – entweder nur an einigen Universitäten überflüssig oder beschränkt auf das Berufsschullehramt. Lediglich das Saarland hat eine solche Erprobung im Untersuchungszeitraum nicht implementiert.

7.2 Analyse der Argumente für eine Veränderung der Strukturreformen

Im Folgenden werden zunächst die relevanten Debatten der Bundesländer hinsichtlich der Begründungen der Bologna-Reformen präsentiert. Diese sind jeweils in die einzelnen Lesungen gegliedert. Die einzelnen Lesungen in den Bundesländern werden nacheinander vorgestellt. Einleitend werden sowohl ein Gesamtüberblick der Debatten als auch die Rolle der einzelnen Fractionen in den Parlamenten zur Einordnung beschrieben. Die Redebeiträge werden jeweils entweder der Landesregierung oder einer Fraction zugeordnet. Die Reihenfolge, in der die Beiträge im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben werden, orientiert sich an dem nachstehenden Schema: Zuerst werden die Beiträge der Landesregierungen vorgestellt. Im Anschluss werden die Beiträge der größten Regierungsfraction und dann der zweitgrößten Regierungsfraction präsentiert. Auch die Oppositionsfractionen werden ihrer Größe nach berücksichtigt (siehe Teilkapitel 7.2.1 bis 7.2.9).

In dem nachfolgenden Teilkapitel 7.2.10 werden die Argumentationsmuster in den einzelnen Bundesländern zusammengefasst, grafisch abgebildet und ausgewertet. Dabei werden die Argumentationsstrukturen der Bundesländer mit vollständiger gegenüber denen mit partikulärer Implementation der Bologna-Reformen verglichen.

7.2.1 Bayern (2006)

Im Freistaat Bayern gab es 2006 die erste Reform der Lehrer*innenbildung, bei der Bologna-Elemente in das Lehrer*innenbildungsgesetz eingearbeitet wurden. Konkret handelt es sich um die Plenardebatten am 19. Mai, 1. Lesung (Bayerischer Landtag 19.05.2006), und 19. Juli, 2. Lesung (Bayerischer Landtag 19.07.2006). Im Anschluss an die zweite Lesung erfolgte die Abstimmung

zu dem Gesetzentwurf. In beiden Debatten vertrat der Staatsminister für Unterricht und Kultus (CSU) die Position für die Staatsregierung. In den beiden Debatten zur Lehrer*innenbildung meldeten sich Abgeordnete der Regierungsfraktion CSU und der Oppositionsfaktionen SPD und GRÜNE zu Wort.

In dem Gesetzentwurf, der von der Staatsregierung eingebracht wurde, wird eine Modularisierung aller Lehramtsstudiengänge genauso umgesetzt wie die Einführung der Leistungspunkte. Nicht umgesetzt wurden die Abschlüsse Bachelor und Master in der Lehrer*innenbildung, für die der Gesetzentwurf jedoch Ausnahmeregelungen bei gesonderter Prüfung zulässt. Auch die SPD- und die GRÜNEN-Fraktion werben für eine flächendeckende Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse in der Lehrer*innenbildung.

Im Anschluss an die zweite Sitzung wird der Gesetzentwurf von der CSU-Fraktion angenommen. SPD und GRÜNE lehnen den Gesetzentwurf ab. Damit wurden die Änderungen zum 19. Juli 2006 wirksam.

1. Lesung, 19. Mai 2006

Strukturelle Reformen werden von der Staatsregierung damit begründet, dass der Bologna-Prozess Auswirkungen auf die Lehrer*innenbildung haben muss, da eine Parallelführung alter und neuer Strukturen nicht zu leisten sei. Daher sollen die schulformbezogenen Lehramtsstudiengänge modularisiert und in das ECTS integriert werden. Darüber hinaus soll eine Klausel einzelnen Universitäten die Möglichkeit eröffnen, Bachelor- und Masterabschlüsse in der Lehrer*innenbildung zu erproben. Zudem werde die Möglichkeit eingerichtet, neben der Ersten Lehramtsprüfung auch einen akademischen Abschluss auf Bachelor- bzw. Masterniveau zu vergeben. Die CSU-Fraktion prognostiziert Flexibilität bei der Wahl der Studiengänge und beim Wechsel an eine andere Hochschule im europäischen Hochschulraum. Darüber hinaus gebe es durch die Polyvalenz der Studiengänge mehr Anschlussoptionen, der Prüfungsdruck werde reduziert und das Studium gleichzeitig straffer organisiert. Die Beibehaltung der Staatsprüfung sichere Vergleichbarkeit sowie die Berücksichtigung der einzelnen Schularten und die fachliche Breite. So könnte auch an den bisherigen Regelstudienzeiten festgehalten werden. Die Fraktion der SPD sieht die Gesetzesnovellierung als Chance, allseits bekannte Mängel zu beseitigen. Der vorgelegte Entwurf wird jedoch kritisiert, da er die Umstellung auf die Abschlüsse Bachelor und Master nur halbherzig vollziehe. Damit schaffe er Kompatibilitätsprobleme innerhalb Deutschlands und Europas. Kritisiert wird zudem das Festhalten an sechs unterschiedlichen Lehrämtern. Die GRÜNEN-Fraktion sieht in dem Gesetzentwurf die internationale Anschlussfähigkeit noch gegeben, kritisiert aber die nationale Anschlussfähigkeit der Reformen. Darüber hinaus wird die Vergleichbarkeit des Abschlusses ‚Staatsprüfung‘ angezweifelt.

2. Lesung, 19. Juli 2006

Zu den strukturellen Veränderungen bekräftigt die Staatsregierung das Argument, dass die Beibehaltung der Staatsprüfungen die Vergleichbarkeit der Absolvent*innen sichere. Dennoch gebe es eine Reform dieser Prüfung: Dem Entwurf zufolge setzt sich die Note der Ersten Lehramtsprüfung aus den Noten der Modulprüfungen während des Studiums (40 %) und der Note der Ersten Staatsprüfung (60 %) zusammen. Neben der Lehramtsprüfung kann darüber hinaus ein Bachelor erworben werden. Außerdem sollen die Regelstudienzeiten erhalten bleiben: Diese betragen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen je 7 Semester, für das Lehramt an Gymnasien sowie für berufliche Schulen und Förderschulen je 9 Semester. Darüber hinaus werde durch die Modularisierung eine Straffung des Studienverlaufs erreicht, woraufhin sich die tatsächlichen Studienzeiten den Regelstudienzeiten anpassen würden. Außerdem führe

eine Modularisierung zu reduzierter Prüfungsbelastung, Leistungspunkte des ECTS, die den Modulen zugeordnet werden, seien funktional und international übertragbar und erleichterten den Wechsel von Studienort, Studienfach sowie zwischen unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen. Zudem verbessere der Entwurf die Polyvalenz und ermögliche den Erwerb eines akademischen Grads. Allerdings soll es keinen Ausstieg aus der bewährten Staatsprüfung bzw. eine generelle Verlängerung des Studiums geben. Für die Beibehaltung der Staatsprüfung werden folgende Argumente genannt: (1) Vergleichbarkeit, (2) Qualitätssicherung sowie (3) die Berücksichtigung pädagogischer und didaktischer Spezifika der einzelnen Lehrämter. Eine Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge sei über die Erprobungsklausel möglich. Die Einführung eines Stufenlehramts lehnt die Fraktion ab. Die SPD-Fraktion verweist auf einen gemeinsamen Fraktionsbeschluss, der ein Bachelor-Studium mit schulartübergreifenden und schulartbezogenen Studieninhalten vorsehe und erst im Anschluss ein viersemestriges Masterstudium beabsichtige. Es gehe der SPD nicht um den/die Einheitslehrer*in, sondern um die Gleichwertigkeit aller Lehrämter. Zudem könne mit einem gemeinsamen Basisstudium Polyvalenz ermöglicht werden. Die Fraktion der GRÜNEN sieht in der Staatsprüfung kein Qualitätsmerkmal. Sie formuliert folgende Ziele für die Lehrer*innenbildung: ein Ersatz für die Staatsprüfung und Lehrer*innenprüfungsordnungen durch Standards sowie die Absicherung des Einflusses des Staates über Akkreditierung und Evaluationen.

7.2.2 Brandenburg (2004)

Das Land Brandenburg implementierte Bologna-Elemente zu Beginn des Jahres 2004. Der Gesetzentwurf wurde am 24. September 2003 (Landtag Brandenburg 24.09.2003) und am 28. Januar 2004 (Landtag Brandenburg 28.01.2004) debattiert. Im Anschluss an die 2. Lesung erfolgte die Abstimmung. Die Regierung wird in den beiden Debatten durch den Minister für Bildung, Jugend und Sport (SPD) vertreten. In den Debatten melden sich Abgeordnete der Regierungsfractionen, SPD und CDU sowie der Oppositionsfractionen, PDS und DVU, zu Wort.

Bemerkenswert an dieser Debatte ist die Veränderung des Entwurfes, der von der Landesregierung im Ausschuss an die 1. Lesung eingebracht wurde. Sollten in der ersten Fassung des Entwurfs die Studienordnungen der verschiedenen Lehrämter lediglich modularisiert und das ECTS eingeführt werden, wird in der geänderten Vorlage zur 2. Lesung die vollständige Umstellung der lehrer*innenbildenden Studiengänge auf die Bachelor-/Masterstruktur verhandelt. Auch in Brandenburg geschieht dies in Form einer Probeklausel. Durch den Kurswechsel der Regierung geraten die Oppositionsfractionen in einen Widerspruch, da sie in der 2. Lesung kritisieren, was sie in der 1. Lesung gefordert haben.

Im Anschluss an die 2. Lesung findet die Abstimmung zur geänderten Gesetzesvorlage statt, die mehrheitlich angenommen wird.

1. Lesung, 24. September 2003

Zur strukturellen Gestaltung wird von der Landesregierung zunächst eine europaweite Anerkennung durch Einführung des ECTS in den Raum gestellt. Bachelor und Master sollen erst in der kommenden Legislaturperiode eingeführt werden. Mittelfristig soll die Implementation von Bachelor und Master in die Lehrer*innenbildung umgesetzt werden. Darüber hinaus wird als Besonderheit des Landes Brandenburg herausgestellt, dass es keine Förderschullehrer*innenausbildung anbietet und daher auf die Kooperation mit Berlin angewiesen sei. Die Absolvent*innen aus Berlin werden in den Vorbereitungsdienst übernommen. Als Ziel formuliert die Landesregierung eine Straffung des Studiums. Die SPD-Fraktion ist davon überzeugt, dass der euro-

päische Prozess die Hochschulen insgesamt, aber auch die Lehrer*innenbildung dazu zwingt, sich anzupassen. Die SPD-Fraktion formuliert die Umstellung der Lehrer*innenbildung auf Bachelor und Master ebenfalls als Ziel – hier wird der Wunsch nach einer Experimentierklausel, ähnlich der in Berlin, geäußert. So würde den Studierenden eine Chance auf dem europäischen Arbeitsmarkt eröffnet. Außerdem solle neben der Fachwissenschaft auch das ‚Lehrer-Sein‘ in den Mittelpunkt gestellt werden, also das sogenannte ‚Potsdamer Modell‘ (für eine ausführliche Beschreibung vgl. Drews, Wegner 2005) Berücksichtigung finden. Die CDU-Fraktion deutet an, dass dieser Entwurf ein erster Schritt auf dem Weg hin zu Bachelor- und Masterabschlüssen in der Lehrer*innenbildung sei. Die Fraktion der PDS mahnt den Reformdruck an den Universitäten an, den ein an Dynamik gewinnender Bologna-Prozess auslöse, der für europaweite Vergleichbarkeit und die Förderung der Studierendenmobilität stehe. Hier bedürfe es parteiübergreifender Lösungen. Zudem beseitige die Umsetzung des Entwurfs nicht den Mangel an Lehrkräften für Sonder- und Berufsschulen.

2. Lesung, 28. Januar 2004

Die strukturelle Umstellung der Lehrer*innenbildung auf Bachelor-/Masterstrukturen begründet die Landesregierung mit einem ‚Mithalten‘ beim Bologna-Prozess. Ohne diese Reform sei das Land nur Mainstream. Darüber hinaus sollen Konzepte für den Einsatz der Bachelorabsolvent*innen als Horterzieher*innen, Assistent*innen in den Schulen oder Schulsozialarbeiter*innen erarbeitet werden. Die Fraktion der SPD begrüßt den zeitlichen Druck bei der Einführung gestufter lehramtsbezogener Studiengänge, um begonnene Prozesse abzuschließen, weiterzuentwickeln und eine Verwendbarkeit für den Bachelor-Abschluss zu finden. Mit der Umstellung könne sich Brandenburg in den europäischen Prozess einbringen, internationale Vergleichbarkeit garantieren und die berufliche Mobilität in Europa erhöhen. Der Gesetzentwurf soll außerdem dazu beitragen, die Versorgung mit ausgebildeten Lehrer*innen sicherzustellen, besonders in der Sonderpädagogik und der beruflichen Bildung. Die CDU-Fraktion beschreibt ihren eigenen Gemütszustand bei der Einführung von Bachelor und Master als ‚mulmig‘. Positiv wird die Öffnung der Ausbildung für Seiteneinsteiger*innen gesehen, da ein Nicht-handeln in einigen Jahren zur Katastrophe führen würde. Die PDS-Fraktion kritisiert, dass die Regelung im Gesetzentwurf von der Universität Potsdam verlange, die Umstellung auf Bachelor und Master ab Herbst 2004 umzusetzen; diese Implementationszeit sei viel zu kurz. Die Einführung mit der Erprobungsklausel sei mit der Brechstange erfolgt. Die Fraktion sei nicht prinzipiell gegen Bachelor und Master, da der Bologna-Prozess zweckmäßig für die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Modularisierung im europäischen Rahmen sei. Aber gerade der Lehrer*innenberuf sei ein konkretes Berufsfeld für die Absolvent*innen. Durch die Schaffung eines Bachelorabschlusses schaffe man Unklarheit, denn die Lehrer*innenbildung sei nicht dazu geeignet, Vorreiter für die Bachelor- und Masterabschlüsse zu sein. Die DVU-Fraktion sieht generell keinen Grund für eine Umstellung auf Bachelor und Master. Ohne gründliche Vorbereitung werde sich die Umstellung negativ auf die Qualität der Lehrer*innenbildung auswirken.

7.2.3 Bremen (2006)

Das Land implementierte erstmals 2006 Bologna-Elementen in die Lehrer*innenbildung. Der entsprechende Gesetzentwurf wurde in der Lesung vom 23. März (Bremische Bürgerschaft 23.03.2006) debattiert. Im Anschluss an diese 1. Lesung wurde abgestimmt, eine 2. Lesung fand nicht statt. Die Regierung wurde in der Debatte durch den Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SPD) vertreten. Außerdem meldeten sich Abgeordnete der Regierungsfractionen, SPD und CDU sowie der Oppositionsfraction (GRÜNE) zu Wort.

Der Gesetzentwurf, eingebracht durch den Senat der Hansestadt Bremen, beinhaltet die Modularisierung der Studienordnung, die Einführung des ECTS sowie der Bachelor- und Masterabschlüsse. Mit dieser Veränderung ist auch die Oppositionsfraktion einverstanden. Dennoch gibt es Kritik an anderen strukturellen Maßnahmen.

Im Anschluss an die 1. Lesung findet die Abstimmung zum Gesetzentwurf statt. Der Entwurf wird mit den Stimmen der Regierungsfaktionen gegen die Stimmen der GRÜNEN angenommen.

1. Lesung, 23. März 2006

In Bezug auf die Struktur des Studiums stellt die Landesregierung fest, dass der europäische Gedanke so weit gehe, dass die Bremer Lehrer*innen auch in anderen europäischen Ländern zum Einsatz kommen können solle. In Bezug auf die Ausbildung der Grundschullehrer*innen sei die These falsch, dass eine höhere Bezahlung und längere Studiendauer zu besseren Lehrer*innen führt. Eine verkürzte Studienzeit für die Lehrenden der Grundschule sei nicht gleichbedeutend mit einer schlechten Ausbildung. Jedoch sei die Frage nach den Leistungspunkten für die Grundschule noch zu klären, da deren Anzahl aktuell nicht für den Masterabschluss qualifiziere. Gleichzeitig wird angemerkt, dass die Reduktion der Gehaltsstufe von A13 auf A12 aufgrund eines bundesweiten Vergleichs geboten sei. Darüber hinaus wird von der Landesregierung angemerkt, dass eine Dynamik im Reformprozess wichtig sei. Die SPD-Fraktion spricht sich für die prinzipielle Umstellung auf einen sechssemestrigen Bachelor und einen viersemestrigen Master aus. Die kürzere Ausbildungszeit für Grundschullehrer*innen sei notwendig, um eine Reduzierung der Besoldung auf den Bundesdurchschnitt zu rechtfertigen. In diesem Zusammenhang wird angemerkt, dass die Lehrer*innenbildung deutschlandweit geregelt werden müsse. Die CDU-Fraktion begrüßt die Ablösung des alten Systems durch die Bachelor- und Masterabschlüsse. Nicht alle, die den Bachelor-Abschluss machen, würden in den Master zugelassen; durch die Polyvalenz könne jedoch ein anderer Master studiert werden. Mit dieser Reform werde darüber hinaus eine Stufenlehrer*innenausbildung in eine schulartbezogene Ausbildung verwandelt, was befürwortet wird. Die Fraktion der GRÜNEN sieht die Orientierung an europäischen Standards positiv, namentlich die Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen, kritisiert jedoch die gleichzeitige Implementation einer schulartspezifischen Ausbildung, die in Europa nicht üblich sei. Die Ausbildung für bestimmte Schultypen sei das Gegenteil von international, sondern eine Ausbildung für einen regionalen Markt. Zudem mache die Verschulung des Studiums ein Auslandssemester sehr schwierig. Kritisiert wird auch die Schlechterstellung der Ausbildung der Grundschullehrer*innen im Vergleich zu allen anderen. Diese würden nicht so lange studieren wie Gymnasiallehrer*innen und nicht genügend Leistungspunkte für den Master erwerben. Damit würden Lehrer*innen erster und zweiter Klasse ausgebildet und das Grundschullehramt verliere weiter an Attraktivität. Der Unterschied in der Ausbildungszeit solle im Anschluss die Begründung für eine schlechtere Bezahlung der Grundschullehrer*innen liefern. Zudem sei problematisch, dass nicht alle Bachelorabsolvent*innen in den Master zugelassen werden.

7.2.4 Hessen (2004)

Von 1999 an wurden in Hessen insgesamt drei Gesetze ‚zur Qualitätssicherung an hessischen Schulen‘ verabschiedet, das Erste am 13. Juli 1999, das Zweite am 21. März 2002 und das Dritte am 26. November 2004. In letzterem Gesetz geht es um die Lehrer*innenbildung des Landes, die grundlegend reformiert wird. Der Gesetzentwurf wurde am 16. Juni, 1. Lesung (Hessischer Landtag 16.06.2004), eingebracht und darüber hinaus am 23. November 2004, 2. Lesung

(Hessischer Landtag 23.11.2004), und am 26. November 2004, 3. Lesung (Hessischer Landtag 26.11.2004), debattiert. Im Anschluss an die 3. Lesung folgte die Abstimmung. In allen Debatten wurde die Landesregierung von der Kultusministerin (CDU) vertreten. Im Plenum diskutierten darüber hinaus Abgeordnete der Regierungsfraktion, CDU und Abgeordnete der Oppositionsfractionen SPD, GRÜNE und FDP.

In dem Gesetzentwurf wird in Bezug auf die Lehrer*innenbildung vor allem die Einführung von modularisierten Studienordnungen sowie des ECTS behandelt. In dem Entwurf werden jedoch auch schulpolitische Veränderungen durchgesetzt. Die Debatten im hessischen Landtag über drei Lesungen hinweg fokussieren vor allem diese Veränderungen.

Im Anschluss an die dritte Sitzung wurde der Gesetzentwurf mit 53 Ja-Stimmen und 49 Nein-Stimmen angenommen. Damit wurden die Änderungen zum 26. November 2004 wirksam.

1. Lesung, 16. Juni 2004

Die Frage nach der Struktur, Bachelor und Master oder Staatsprüfung, hält die Landesregierung für nachrangig. Der Kern der Bologna-Idee sei die Modularisierung, mit der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft stärker miteinander vernetzt werden können. Diese Module wiesen Verbindlichkeit auf und könnten dann auch in die Erste Staatsprüfung eingebracht werden. Die staatliche Prüfung bliebe als Garant für die Einhaltung strenger Maßstäbe bestehen. Allgemein gibt die Landesregierung zu Protokoll, dass in dem Lehrer*innenbildungsgesetz verschiedene Rechtsquellen zusammengefasst werden und dass es alle drei Phasen umfasse. Das Lehrer*innenbildungsgesetz ist Teil eines größeren Reformprozesses zur Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Die Fraktion der GRÜNEN begrüßt, dass Modulnoten bereits 60 % der Note der Ersten Staatsprüfung ausmachen, sie hätte jedoch 80 % für angemessener gehalten. Zudem fehle ein Masterprogramm für Seiteneinsteiger*innen. Als Innovation wird das Qualifizierungsportfolio im Gesetzentwurf hervorgehoben. Die GRÜNEN merken an, dass der Gesetzentwurf nur durch Nachhilfe der Hochschulen in Sachen Bologna und Hochschulstruktur entstehen konnte. Gelobt wird, dass der Entwurf alle Phasen regle. Allerdings würden zu wenig Mittel für die jetzt verbindlichen Fächer Mathematik und Deutsch für das Lehramt an Grundschulen bereitgestellt. Es wird kritisiert, dass die Gestaltung der Module per Rechtsverordnung die Umsetzung an den Hochschulen behindere. Die FDP-Fraktion lobt, dass die Lehrer*innenbildung einheitlich in Gesetzesform gegossen wurde und stimmt dem Entwurf zur Lehrer*innenbildung zu.

2. Lesung, 23. November 2004

Strukturell wird nach den Angaben der Landesregierung die Note der Ersten Staatsprüfung durch die Modulnoten (60 %), die Qualifikationsarbeit (10 %) sowie die Examensprüfungen (30 %) gebildet. Eine Experimentierklausel an der Technischen Universität Darmstadt erlaubt die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen für die Ausbildung der Berufsschullehrer*innen. Die CDU-Fraktion bekräftigt die Experimentierklausel für Bachelor- und Masterabschlüsse an der Technischen Universität Darmstadt. Allgemein merkt die CDU-Fraktion die bessere Verzahnung durch den Gesetzentwurf an und betont die Eigenständigkeit der Lehramtsstudiengänge. Die SPD-Fraktion äußert Verwunderung darüber, dass die Öffnungsklausel nur an der Technischen Universität Darmstadt möglich gewesen sei. Die GRÜNEN kritisieren ebenfalls, dass es keine Öffnungsklausel im Gesetzentwurf gebe. Konsekutive Studiengänge böten große Chancen für eine positive Entwicklung. Auch sei keine Öffnung der Lehrer*innenbildung in Richtung Fachhochschulen in dem Entwurf zu erkennen. Die GRÜNEN formulieren als Ziel eine grundlegende Reform, in der statt einer Detailsteuerung nur Standards und Ziele festgelegt

werden. Auch die FDP-Fraktion kritisiert – ähnlich wie die GRÜNEN – das Festhalten an der Ersten Staatsprüfung mit der Konsequenz ineffektiver Doppelprüfungen. Eine allgemeine Öffnungsklausel zur Erprobung neuer Modelle, ähnlich wie an der Technischen Universität Darmstadt, wird gefordert. Konkret wird ein Masterabschluss für den universitären Teil verlangt. Dann könne der Staat nur noch so viele Bewerber*innen in den Vorbereitungsdienst übernehmen, wie auch eingestellt werden. Außerdem sollten Fachhochschulen in die Ausbildung der Berufsschullehrer*innen einbezogen werden, um den Mangel derselben zu beseitigen.

3. Lesung, 26. November 2004

In Bezug auf die Struktur hebt die Landesregierung die Modularisierung positiv hervor, die zu einem produktiven Miteinander von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft führe. Allgemein merkt die Landesregierung an, dass es sich bei dem Gesetzentwurf um eine Lehrer*innenbildung aus einem Guss handele, da sie phasenübergreifend angelegt ist. Zudem erhöhe der Entwurf den Stellenwert der Lehrer*innenbildung an der Universität. Auch die CDU-Fraktion lobt das phasenübergreifende Design. Die FDP-Fraktion kritisiert, dass die Umstellung auf die Bachelor- und Masterabschlüsse nicht erfolgt ist, da modularisierte Prüfungen im Vergleich zu Staatsprüfungen einer anderen Logik folgen würden. Die FDP bewertet den Lehrer*innenbildungsteil des Gesetzes insgesamt als positiv.

7.2.5 Mecklenburg-Vorpommern (2011)

In Mecklenburg-Vorpommern wurden 2011 Bologna-Elemente in der Lehrer*innenbildung implementiert. Der entsprechende Gesetzentwurf wurde am 16. März, 1. Lesung (Landtag Mecklenburg-Vorpommern 16.03.2011) und am 29. Juni, 2. Lesung (Landtag Mecklenburg-Vorpommern 29.06.2011), in den Landtag eingebracht. Im Anschluss an die zweite Lesung erfolgte die Abstimmung zu dem Entwurf. In den Debatten vertrat jeweils der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (CDU) die Regierung. Zudem meldeten sich Abgeordnete der Regierungsfractionen, SPD und CDU sowie der Oppositionsfractionen GRÜNE, FDP, LINKE und NPD in beiden Debatten zu Wort.

In dem Gesetzentwurf wird die Einführung von zwei Bologna-Elementen behandelt, einerseits die Modularisierung der Studienordnungen und andererseits die Einführung des ECTS. Die Abschlüsse Bachelor und Master sollen für das Berufsschullehramt erprobt werden. In Bezug auf die Lehrer*innenbildung trennen die Parteien keine großen Differenzen. Lediglich die NPD fordert eine Lehrer*innenbildung, die ganz ohne Bologna-Elemente auskommt.

Im Anschluss an die zweite Debatte wird der Gesetzentwurf mit den Stimmen der Fraktionen der SPD und CDU gegen die Stimmen der LINKEN und der NPD verabschiedet. Zum Abstimmungsverhalten der FDP wird im Protokoll keine Aussage gemacht.

1. Lesung, 16. März 2011

In struktureller Hinsicht wird die Staatsprüfung durch die Landesregierung mit dem Argument gerechtfertigt, dass eine gerechte Lohneingruppierung der Lehrämter ohne staatliche Prüfungen undenkbar sei. In diesem Zusammenhang sei nicht hinnehmbar, was im Hinblick auf die Bezahlung in einigen Ländern derzeit passiere. Die unterschiedlichen Lehrämter zeichneten sich durch unterschiedliche Kompetenzprofile, aber ein gleichwertiges Anspruchsniveau aus. Zudem sei mit dem neuen Gesetzentwurf eine Doppelqualifizierung für verschiedene Lehrämter möglich. Als Ziele für die Lehrer*innenbildung sieht die Landesregierung eine Vereinheitlichung der Lehrer*innenbildung in ganz Deutschland. Nach der Landesregierung sei das Lehrer*innenbildungsgesetz allgemein phasenübergreifend angelegt. Die SPD-Fraktion betont

die Erhöhung der Regelstudienzeit auf zehn Semester, außer bei dem Grundschullehramt. Zudem sei die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen wiedereingeführt worden. Die Einführung einer verbindlichen Studienberatung wird zu Protokoll gegeben. Die SPD-Fraktion konstatiert, dass bisher die Schularten reformiert wurden, die Lehrer*innenbildung jedoch gleich geblieben sei. Auch die CDU lobt die schulformbezogene Lehrer*innenbildung mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen, aber gleichwertigem Anspruchsniveau in dem Entwurf und betont, dass Kompetenzprofile mit Qualifikationsanforderungen korrelierten. Die CDU erwähnt die gewandelten Anforderungen und eine notwendige Umsteuerung, um Unterrichtsversorgung zu sichern. Die LINKE-Fraktion kritisiert die aus ihrer Sicht rückwärtsgewandte Struktur der Lehrer*innenbildung. Diese zementiere das gegliederte Schulsystem sowie die Ausbildung reiner Grundschullehrer*innen. Die Idee der Inklusion als ‚Schule für alle‘ werde mit dem Gesetzentwurf unmöglich. Dagegen böten schulartübergreifende Lehrämter hohe Flexibilität. Die LINKE kritisiert allgemein, dass zeitlicher Druck zu der Einbringung des Gesetzes geführt habe. Der Implementationszeitraum sei illusorisch. Zudem sei die haushaltsneutrale Finanzierung negativ zu bewerten, ebenso wie der Umstand, dass keine Kosten angegeben seien. Die LINKE kritisiert die Bekämpfung des Lehrer*innenmangels als vorrangiges Ziel der Landesregierung. Wie die FDP kritisiert auch die LINKE, dass zu viele Verordnungsermächtigungen vorgesehen seien. Die FDP-Fraktion möchte in struktureller Hinsicht einen polyvalenten Bachelor und einen fachbezogenen Master für die Lehrer*innenbildung implementiert sehen. Die FDP hält die Berücksichtigung der drei Phasen – Studium, Vorbereitungsdienst und Weiterbildung – für sehr wichtig, sieht aber im Gesetzentwurf zu viele untergesetzliche Regelungen. Die FDP-Fraktion strebt eine maximale Durchlässigkeit und Flexibilität für die Studierenden an. Für die NPD-Fraktion bleibt unklar, warum eine Angleichung an Bologna begrüßt, ein Eingriff von nationaler Ebene aber zurückgewiesen werde. Die NPD setzt ein bundeseinheitliches Bildungssystem als Ziel.

2. Lesung, 29. Juni 2011

Zur strukturellen Ausrichtung des Gesetzes wird von der Landesregierung die Wiedereinführung der berufsbildenden Schulen erwähnt, die Möglichkeit zwischen den Lehrämtern zu wechseln sowie die verpflichtende Studienberatung. Die SPD-Fraktion stellt fest, dass grundsätzlich an der Staatsprüfung festgehalten wird. Zudem werde erst jetzt das Lehramt an Regionalen Schulen eingeführt und das Berufsschullehramt wiedereingeführt, letzteres mit einer Erprobungsklausel für Bachelor- und Masterabschlüsse. Das Grundschullehramt sei um zwei Semester auf nun neun Semester verlängert worden. Eine verkürzte Praxis sei eine organisatorische Konsequenz aus dem Bologna-Prozess. Die LINKE kritisiert eine Verkürzung der Ausbildungszeit sowie die Ausbildung schulartbezogener Lehrämter. Neutral wird die Berücksichtigung von Doppelqualifikation und Seiteneinsteiger*innen betrachtet. Allgemein wird von der Landesregierung das stabile rechtliche Fundament durch das Lehrer*innenbildungsgesetz erwähnt sowie die Regelungen über alle drei Phasen hinweg. Die FDP-Fraktion kritisiert eine nicht ausreichende Verknüpfung mit den Bachelor- und Masterstrukturen.

7.2.6 Nordrhein-Westfalen (2002)

In Nordrhein-Westfalen werden 2002 die ersten Bologna-Elemente integriert. Dazu wird am 24. Januar, 1. Lesung (Landtag Nordrhein-Westfalen 24.01.2002) und am 27. Juni, 2. Lesung (Landtag Nordrhein-Westfalen 27.06.2002) der entsprechende Gesetzentwurf in den Landtag eingebracht. Im Anschluss an die zwei Lesungen erfolgt die Abstimmung über den Entwurf. In beiden Debatten wurde die Regierung durch die Ministerin für Schule, Wissenschaft und For-

schung (SPD) vertreten. Darüber hinaus kamen Abgeordnete der Regierungsfractionen, SPD und GRÜNE, sowie der Oppositionsfractionen, CDU und FDP, zu Wort.

In dem Gesetzentwurf wird die Einführung der Modularisierung und des ECTS verhandelt. Außerdem wird eine Probeklausel für ausgewählte Universitäten erlassen, die lehrer*innenbildende Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master implementieren dürfen. Kritik gegen letztere Maßnahme kommt aus der Oppositionsfraction: Während die CDU diese Abschlüsse nicht implementiert sehen möchte, steht die FDP für eine Ausweitung des Modellversuchs ein.

In der Abstimmung nach der 2. Lesung wird der Entwurf mit den Stimmen der Regierungsfraction gegen die Stimmen der Oppositionsfraction verabschiedet. Damit tritt das Gesetz am 27. Juni 2002 in Kraft.

1. Lesung, 24. Januar 2002

Bezüglich der Studienstruktur sieht die Landesregierung in dem Entwurf eine stärkere Gliederung des Studiums. Zudem solle die Modularisierung für eine Entlastung der Studierenden. Durch die Modularisierung ist eine Flexibilisierung bei der Wahl des Lehramts möglich, insbesondere für das Lehramt für Sonderpädagogik. Ein Wechsel von der Regel- zur Sonderschule wird ermöglicht und Schwerpunktsetzungen in Sondererziehung und Rehabilitation in das allgemeinbildende Lehramt integriert. In dem Entwurf sind die Lehrämter stufenübergreifend gefasst, weisen jedoch einen Schulformbezug auf. Es ist ein breit angelegtes Grundlagenstudium vorgesehen. Die Öffnung hin zu alternativen Studienstrukturen (Bachelor und Master) in einem Modellversuch diene der Internationalisierung. Im Kern gebe es unterschiedliche Modelle für ein Lehramtsstudium, das entscheidende Kriterium sei jedoch die Professionalität. Die SPD-Fraction bekräftigt die bereits vorhandene Polyvalenz in den bisherigen Lehramtsstudiengängen. Bei einer etwaigen Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrer*innenbildung könne man – so die Fraction – auch darüber nachdenken, zunächst einen pädagogischen Abschluss für verbindlich zu erklären, um im Anschluss das Fach im Master zu studieren. In jedem Fall sei die Gleichwertigkeit der Strukturen die Voraussetzung für eine Implementation in die Lehrer*innenbildung. Im Beitrag der GRÜNEN-Fraction geht es um die Balance zwischen Lehramtsbezogenheit und Polyvalenz bei konsekutiven Studiengängen. Außerdem betont die Fraction die Zustimmung zu der Verzahnung unterschiedlicher Lehrämter. Die GRÜNEN heben die neuen Anforderungen und kulturelle Heterogenität hervor. Die CDU-Fraction plädiert für eine schulformbezogene Lehrer*innenausbildung, da die Orientierung an Schulformen zu zaghaft sei, und betont, dass Lehrer*innenbildung nicht als hochschulsystemische Weichenstellung genutzt werden dürfe. Sie kritisiert die hohe Anzahl an Rechtsverordnungen. Die FDP-Fraction begrüßt Alternativen zum klassischen Lehramtsstudium in Form von Bachelor- und Masterabschlüssen aufgrund ökonomischer und planerischer Aspekte einerseits und individueller Gründe der Lebensplanung andererseits. Kritisiert wird, dass der Modellversuch zu klein sei. Zudem wird ein möglicher Beitrag der Fachhochschulen vor allem bei praxisnaher Ausbildung der Berufsschullehrer*innen angedacht. Auch wird kritisiert, dass die Stufenlehrer*innenausbildung Standortnachteile für das Land produziere, da sie in vielen anderen Ländern nicht existiere.

2. Lesung, 27. Juni 2002

Strukturell möchte die Landesregierung einen gemeinsamen Kernbestand an Wissen und Kenntnissen für alle Lehrämter implementieren. Grundschulen dürften nicht abgekoppelt werden und die Fachhochschulen sollten nicht in die Lehrer*innenbildung integriert werden.

Studienelemente sollten mit der Abschlussprüfung gekoppelt werden (Modularisierung). In Reaktion auf Vorschläge der Expert*innenkommission wird für eine Erprobungsklausel für Bachelor-/Masterstrukturen geworben. Die SPD-Fraktion bekräftigt die von der Landesregierung genannte gemeinsame Basis für alle Lehrämter mit erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien sowie Praxisphasen. Allgemein sei die Lehrer*innenbildung stufenübergreifend und schulformakzentuiert. Der Schwerpunkt der Reform liege auf dem Lehramt für Primarstufe, Hauptschule und Realschule. Eine schulformbezogene Lehrer*innenausbildung – wie von der CDU vorgeschlagen – wird abgelehnt. Die Erprobungsklausel sei implementiert worden, um herauszufinden, ob auch andere Modelle zweckdienlich sind. Dabei soll die Öffnung der Studiengänge mit möglichst polyvalenten Studienmodulen angegangen werden. Die SPD-Fraktion habe von einer Klage über praxisferne und geringe Anteile von Erziehungswissenschaften sowie über die Reduktion der Fachdidaktiken in der Lehrer*innenbildung von heute Kenntnis. Die GRÜNEN unterstreichen die Cluster in der Lehrer*innenausbildung und stellen sich gegen eine Abkopplung des Grundschullehramts. Eine Splittung in sechs Lehrämter stelle keinen Reformschritt dar. Die Modularisierung aller Lehramtsstudiengänge führe zu inhaltlich und methodisch aufeinander bezogenen Lehr- und Lernblöcken; die Beliebigkeit würde überwunden. Darüber hinaus erhöhe die Modularisierung die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Studiengängen und Lehrämtern. Für alle zukünftigen Lehrkräfte gebe es in dem Entwurf Qualifikationsmodule für interkulturelles Lernen, Umgang mit Schwächen und Begabungen sowie Jungen- und Mädchenförderung. In dem Modellprojekt sollen Professionalität und Polyvalenz miteinander verbunden werden, es sei gleichzeitig die Vorstufe zu konsekutiven Stufenausbildungen. Die GRÜNEN merken an, dass eine Weiterentwicklung der Lehrer*innenausbildung mit schulformübergreifenden Elementen zuträglich wäre, die der Flexibilisierung und Durchlässigkeit zwischen den Schulformen Rechnung trägt. Die CDU-Fraktion begrüßt die Durchlässigkeit der unterschiedlichen Lehrämter, fordert aber einen präzisen Zuschnitt auf das spätere Berufsfeld. Sie sieht in dem Entwurf jedoch den Wunsch nach einem ‚Einheitslehrer‘. Den gestuften Ausbildungsgängen nach Bologna stehe sie neutral gegenüber. Auch die CDU-Fraktion beklagt in der aktuellen Lehrer*innenbildung Praxisferne, schlechte Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften und eine geringe Bedeutung der Lehrer*innenbildung in den Universitäten. Die Fachdidaktik sei ein Steinbruch, an dem sich die Disziplinen bedienen würden. Es gäbe Defizite in der Erziehungswissenschaft und der Aufbau einer empirisch orientierten Bildungsforschung sei genauso notwendig wie Schools of Education; Kapazitäten an Fachhochschulen seien zu nutzen. In dem Gesetz gäbe es zudem zu viele Rechtsverordnungen. Die FDP-Fraktion glaubt, dass eine nicht-schulformorientierte Lehrer*innenausbildung die Attraktivität verringern werde. Sie hält den Modellversuch für zu klein, da Bachelor- und Masterstrukturen eine gute Alternative bzw. Ergänzung zum klassischen Lehramtsstudium seien. Diese Strukturen dürften jedoch nicht zur Abkopplung von Fachwissenschaft, Didaktik und Pädagogik führen. Allgemein lehnt die Landesregierung Schools of Education aufgrund schlechter Erfahrungen für die Lehrer*innenbildung ab. Zusätzlich wird eine Stärkung der empirischen Bildungsforschung gefordert.

7.2.7 Nordrhein-Westfalen (2009)

Nach einem Regierungswechsel in Nordrhein-Westfalen wird die Lehrer*innenbildung 2009 weiter ‚bolognarisiert‘. Am 18. Dezember 2008, 1. Lesung (Landtag Nordrhein-Westfalen 18.12.2008), und am 7. Mai 2009, 2. Lesung (Landtag Nordrhein-Westfalen 07.05.2009), wird der entsprechende Entwurf im Düsseldorfer Plenarsaal behandelt. Die Regierung wird in den

Debatten einerseits durch die Ministerin für Schule und Weiterbildung (CDU) und andererseits durch den Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (FDP) vertreten. Darüber hinaus kommen Abgeordnete der Regierungsfractionen, CDU und FDP, sowie der Oppositionsfractionen, SPD und GRÜNE, zu Wort.

In dem Gesetzentwurf wird der Bologna-Prozess in der Lehrer*innenbildung flächendeckend umgesetzt. Nicht nur werden in die Ausbildung aller Lehrämter die Bologna-Elemente Modularisierung, ECTS sowie Bachelor- und Masterabschlüsse implementiert, sondern auch die Ausbildungszeiten aller Lehrämter auf fünf Jahre angehoben. Kritik gibt es von der Opposition nur im Detail.

Im Anschluss an die 2. Lesung wird der Entwurf durch die Stimmen der Regierungsfractionen gegen die Stimmen der SPD, der GRÜNEN und eines fraktionslosen Abgeordneten verabschiedet. Das Gesetz trat damit am 7. Mai 2009 in Kraft.

1. Lesung, 18. Dezember 2008

In Bezug auf die Studienstruktur betont das Schulministerium die neue Ausbildungsstruktur für alle Lehrämter in Form eines dreijährigen Bachelors und zweijährigen Masters. Der Entwurf sieht einen Schulformbezug mit gleich langen Ausbildungszeiten vor, unter anderem ein eigenständiges Grundschullehramt. Sechs verschiedene Lehrämter werden eingeführt: (1) Das Grundschullehramt mit einem Schwerpunkt auf sprachlicher und mathematischer Grundbildung; (2) das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen für das höhere fachliche Niveau mit einer Stärkung der Fachdidaktik sowie der Einführung der Veranstaltung ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘; (3) das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit einer Stärkung des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Anteils und einem Schwerpunkt auf Berufsorientierung und Umgang mit schwierigen Lerngruppen; (5) das Lehramt für Berufskollegs mit einem Schwerpunkt in Berufspädagogik sowie (6) das Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit einem Schwerpunkt auf einem integrativen Verständnis. Allgemein unterstreicht das Schulministerium, dass das Lehrer*innenbildungsgesetz phasenübergreifend zwischen Universität und Studienseminar gestaltet ist. Auch das Wissenschaftsministerium betont die gleich lange Studiendauer und die Chance auf einen Neustart in der Lehrer*innenbildung durch die Umstellung. Als Ziel formuliert das Wissenschaftsministerium Flexibilität: Nach dem Bachelor stünden verschiedene Optionen offen. Die CDU-Fraktion bekräftigt ebenfalls die Gleichwertigkeit der Lehrämter sowie die Akkreditierung, Qualitätssicherung und die Entwicklungsmaßnahmen. Zudem würden Mindeststandards festgelegt, die dann durch das Schulministerium überprüft werden. Die FDP-Fraktion lobt die Gleichwertigkeit aller Studiengänge durch die gleich lange Ausbildungszeit, betont aber auch die Verschiedenheit der Studiengänge. Den Vorteil einer Struktur mit den Abschlüssen Bachelor und Master sieht sie durch mehr Polyvalenz und Flexibilität gegeben. Die SPD-Fraktion würdigt die Integration des Bologna-Prozesses aufgrund der europäischen Ausrichtung sowie die gleich langen Ausbildungszeiten aller Lehrämter, kritisiert jedoch die Schulformbezogenheit der Studiengänge. Zudem sei ungeklärt, ob der Bachelor schon berufsqualifizierend sei und ob es beim Übergang vom Bachelor zum Master einen *Numerus clausus* gebe. Die GRÜNEN halten es aufgrund der Übergangsproblematik für falsch, das Lehramt an Haupt- und Realschulen von dem Lehramt an Grundschulen abzukoppeln.

2. Lesung, 7. Mai 2009

Zur Struktur des Studiums betont das Schulministerium nochmals die gleich lange Studienzzeit und den Schulformbezug in der Ausbildung. Das Schulministerium sieht in der Akkreditie-

rung ein Qualitätsmerkmal. Die CDU-Fraktion bekräftigt die einheitliche Ausbildungszeit und betont die Aufwertung, die dies für den Primarbereich bedeute. Zudem werden Bologna und die Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase als Ziel genannt. Die FDP betont wiederholt die Gleichwertigkeit der Ausbildung und die Stärkung der Primarbildung durch eine erhöhte Attraktivität des Grundschullehramts. Zudem wird die Polyvalenz der Studiengänge in den Vordergrund gestellt. Die SPD-Fraktion begrüßt die Bachelor- und Masterstrukturen, die Reduzierung der Prüfungsbelastung durch den Wegfall der Staatsprüfung sowie die gleich lange Ausbildung aller Lehrämter; eine schulformbezogene Lehrer*innenbildung wird jedoch abgelehnt. Zudem sei die Besoldung ungeklärt. Außerdem sehe Bologna in dem Bachelor einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss vor, der die Zulassung in verschiedene Masterstudiengänge eröffne. Dies sei im Gesetzentwurf nicht berücksichtigt. Die Durchlässigkeit zwischen den Lehrämtern sei zu gering und eine Qualifizierung durch ein drittes Fach nicht vorgesehen. Die Erprobung von Bachelor und Master in den Modellversuchen (Bielefeld, Bochum und später: Dortmund, Münster und Wuppertal) wurde nicht berücksichtigt, sondern 2006 einfach auslaufen gelassen. Die SPD-Fraktion sieht die Besoldungsfrage ungeklärt, ihr geht die Implementation zu schnell und eine Kooperation der unterschiedlichen Institutionen für die Lehrer*innenbildung werde nicht gefördert. Die GRÜNEN halten die Masterprofile Hauptschule und Realschule aufgrund der Schulformen für veraltet.

7.2.8 Saarland (2007)

Im Saarland werden die ersten Bologna-Elemente im Jahr 2007 eingeführt. In den Plenardebatten am 13. Juni, 1. Lesung (Landtag des Saarlandes 13.06.2007), und 4. Juli, 2. Lesung (Landtag des Saarlandes 04.07.2007b), wird der entsprechende Gesetzentwurf in den Landtag eingebracht. Es erfolgt jedoch keine Aussprache der Fraktionen. Bei der 1. Lesung wird der Entwurf durch den Minister für Bundes- und Europaangelegenheiten (CDU) eingebracht; bei der 2. Lesung wird der geänderte Entwurf durch den Berichterstatter (CDU) begründet.

Der Entwurf beinhaltet strukturelle Veränderungen für die Lehrer*innenbildung: Die Bologna-Elemente ‚Modularisierung‘ und ‚ECTS‘ werden eingeführt. Darüber hinaus wird jedoch die Erste Staatsprüfung beibehalten.

In der Abstimmung im Anschluss an die 2. Lesung wird der Entwurf einstimmig angenommen. Damit tritt er zum 4. Juli 2007 in Kraft.

1. Lesung, 13. Juni 2007

Zur Struktur des Studiengangs wird angemerkt, dass eine Modularisierung und die Leistungspunkte der Studiengänge aufgrund der europäischen Öffnung geboten seien, Bachelor und Master aber nicht implementiert werden, da die Berufseignung des Bachelors sehr unklar sei. Die Staatsprüfung werde beibehalten, aber modifiziert: Studienbegleitende akademische Prüfungen werden berücksichtigt, die Staatsprüfung besteht nur noch aus zwei mündlichen Prüfungen zur Festlegung lehramtsbezogener Kompetenzen. Doppelstrukturen sollten vermieden werden, daher sollten möglichst gleiche Strukturen für Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudiengänge entstehen. Aufgrund der Bologna-Vorgaben verlängere sich das Studium um ein Semester, daher wird der Vorbereitungsdienst um ein Semester gekürzt. Bei einer bundesweiten Durchsetzung von Bachelor und Master in der Lehrer*innenbildung könne das Gesetz angepasst werden.

2. Lesung, 4. Juli 2007

Zur Studiengangsstruktur merkt die CDU-Fraktion an, dass gleiche Module in allgemeinen und in lehrer*innenbildenden Studiengängen konzipiert werden sollen.

7.2.9 Thüringen (2008)

Im Freistaat Thüringen wurden die ersten Bologna-Elemente im Jahr 2007 in die Lehrer*innenbildung gesetzlich implementiert. In den Plenardebatten am 11. Oktober 2007, 1. Lesung (Thüringer Landtag 11.10.2007), und am 27. Februar 2008, 2. Lesung (Thüringer Landtag 27.02.2008), wurde der entsprechende Entwurf eingebracht. Die Regierung wurde durch den Kultusminister (CDU) vertreten. Zudem kamen Abgeordnete der Regierungsfraktion, CDU, und der Oppositionsfractionen, SPD und LINKE, zu Wort.

In dem Gesetzentwurf werden die Abschlüsse in der Lehrer*innenbildung universitätsspezifisch geregelt: Während die Bologna-Elemente, Modularisierung und ECTS, überall umgesetzt werden, bleibt die Staatsprüfung als Abschluss an der Friedrich-Schiller-Universität Jena erhalten, an der Universität Erfurt wird sie aber durch die Bachelor- und Masterabschlüsse ersetzt. Über diese Regelungen gibt es in der Plenardebatte jedoch keine Diskussion.

Im Anschluss an die zweite Sitzung wird der Gesetzentwurf mit der Mehrheit der Stimmen angenommen. Damit tritt das Gesetz am 27. Februar 2008 in Kraft.

1. Lesung, 11. Oktober 2007

Zur Struktur erläutert die Landesregierung, dass die Erste Staatsprüfung an modularisierte Ausbildungsstrukturen angepasst werde und die staatliche Aufsicht neu zu regeln sei, auch aufgrund der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrer*innenbildung. Damit gebe es ein Nebeneinander von Bachelor und Master sowie Staatsprüfung. Letztere entspreche jedoch auch den Standards der Bologna-Vereinbarung. Die Ausbildungszeit bleibe jedoch gleich bzw. verkürze sich sogar teilweise. Eine Abweichung von 10 % bis 15 % von den Gesetzesvorgaben bei den einzelnen Bestandteilen sei möglich. Allgemein würden durch das Gesetz drei Phasen berücksichtigt und miteinander verzahnt. Die Phasen würden qualitativ weiterentwickelt und verbunden. Dennoch entstünden durch das Gesetz keine Kosten im Landeshaushalt. Die CDU-Fraktion erläutert, dass die Professionalisierung nach dem Studium entscheidend und daher keine Verlängerung nötig sei. Das fachspezifische Studium müsse bei zukünftigen Gymnasiallehrer*innen mehr Raum einnehmen, weshalb das längere Studium gerechtfertigt sei. Die LINKE bewertet das Nebeneinander des Lehramtsstudiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und des Bachelor- und Masterstudiengangs an der Universität Erfurt neutral, fordert jedoch eine gleiche Ausbildungsdauer für alle und keine Zulassungsbeschränkung für den Masterstudiengang. Kritisiert wird die Differenzierung nach Schularten, was eine Zementierung des dreigliedrigen Schulsystems bedeute. Die LINKE thematisiert die Anforderungen und Probleme an den Regelschulen, die höher seien als am Gymnasium. Zudem ist, nach Ansicht der LINKEN-Fraktion, auch ein zwölfmonatiger Vorbereitungsdienst denkbar. Sie sieht im Entwurf keine Verbindung der einzelnen Phasen. Die SPD-Fraktion begrüßt die Bologna-Elemente, kritisiert jedoch, dass für die Ausbildung der Grundschullehrer*innen bereits der Bachelor genügen solle, was ggf. in einer noch niedrigeren Besoldung ende. Die SPD-Fraktion lobt die Bündelung der Regelung in einem Lehrer*innenbildungsgesetz sowie die Verzahnung.

2. Lesung, 27. Februar 2008

In Bezug auf die Struktur wird von der Landesregierung zunächst auf die Notwendigkeit des Gesetzes aufgrund der Modularisierung sowie der neuen Abschlüsse, Bachelor und Master, verwiesen, die nebeneinander bestehen. Die Ausbildungsformen sollen erprobt werden. Zudem wird die kurze und effektive Studiendauer betont. Die CDU-Fraktion erläutert, dass der Bachelor und Master nur an der Universität Erfurt implementiert werde und dass es insgesamt sogar eine Verlängerung der Studienzeite gebe. Zudem führe der Entschließungsantrag zu

Masterabschlüssen ohne längere Studienzeiten (durch Anrechnung des Vorbereitungsdienstes). Die CDU-Fraktion verspricht sich durch das Gesetz eine Stärkung der Lehrer*innenbildung an Universitäten und eine bessere Kooperation aller an der Lehrer*innenbildung beteiligten Partner. Auch die Fraktion der LINKEN kritisiert die kurze Ausbildungszeit der Lehrer*innen an Grundschulen (240 LP) und Regelschulen (270 LP). Die geringe Studienzeit der Regelschule unterlaufe die Position dieser Schulform als Kern der Reform. Der Bachelorabschluss für Grundschullehrer*innen würde von allen kritisiert werden. Aktuell studierten Grundschullehrer*innen viereinhalb statt vier Jahre, sodass dies eine Verkürzung des Studiengangs sei. Die Anrechnung des Vorbereitungsdienstes werfe die Frage nach fehlenden Theoriestunden auf. Es solle vielmehr eine einheitliche Ausbildungslänge für alle Lehrämter geben und der Bachelorabschluss als einzige Voraussetzung für den Eintritt in den Master gelten. Zudem sei der Bachelor und Master in Erfurt unflexibel; Jena habe dagegen freie Wahl. Auch die Ausbildung nach Schularten wird kritisiert. Die Diskussion der Finanzierung übertünche außerdem die inhaltliche Debatte. Die SPD-Fraktion konstatiert, dass die Ausbildung für das Grundschullehramt nur acht Semester lang ist und mit einem Bachelor endet, das Lehramt für Regelschulen neun Semester lang ist und mit einem Master abschließt und das Gymnasiallehramt zehn Semester lang ist und dessen Abschluss am Master-Grad orientiert ist. Sie fordert ein zehensemestriges Studium für alle Lehrämter. Der jetzige Entwurf sehe jedoch lediglich eine Anerkennung des Vorbereitungsdienstes vor, die dann auch den Master für Regelschulen und Grundschulen bedeute. Die SPD-Fraktion lobt die Umbenennung des Lehramts an Förderschulen in Lehramt für Förderpädagogik und kritisiert die Gefahr einer niedrigeren Besoldung von Grundschullehrer*innen.

7.2.10 Auswertung und Interpretation

Die Analysen zielten auf die Begründungen für die Einführung bzw. Nicht-Einführung der Abschlüsse ‚Bachelor‘ und ‚Master‘. Aufgrund dieser Zielstellung wurden in dieser Untersuchung der Plenardebatten nur solche Aussagen herangezogen, die entweder von der Regierung selbst oder von einer Regierungsfraktion stammen. Denn Regierung und Regierungsfraktion sind letztlich verantwortlich für die Implementation des Gesetzes und müssen es dementsprechend verantworten und in den Debatten rechtfertigen.

Im Folgenden werden die Argumente der Regierung und Regierungsfractionen in den einzelnen Ländern dargestellt und erläutert. Dabei wurden die Länder nach einschlägigen Argumenten zunächst dahingehend gruppiert, ob die Abschlüsse Bachelor und Master vollständig implementiert wurden. Ein zweites Unterscheidungsmerkmal waren dann jeweils einschlägige Begründungen für die Beibehaltung bzw. Nicht-Beibehaltung der Staatsprüfung.

Dargestellt sind die Begründungen in Form von Begründungsabbildungen, in denen auf der rechten Seite jeweils Bologna-Reformen, unterteilt in Bachelor/Master, Leistungspunkte und Modularisierung, abgebildet sind und auf der linken Seite, die in der Debatte angeführten Begründungen von der Regierung oder der Regierungsfraktion. Ein Pfeil verbindet jeweils die Begründung mit dem zugehörigen Strukturmerkmal und bedeutet dementsprechend, dass die verbundene Begründung in der Plenardebatte für das jeweilige Strukturelement genutzt wurde. Eine Verbindung zweier Begründungen mit einem Pfeil sagt aus, dass diese beiden Begründungen in der Debatte eng miteinander verknüpft wurden bzw. in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Die Begründungen wurden induktiv am Material erstellt. Es handelt sich um Unterkategorien, der in Tabelle 19 und Tabelle 20 dargestellten Kategorien. In einem zweiten Schritt wurden die Begründungen über alle untersuchten Debatten hinweg angeglichen, sodass

gleiche Begründungen, die in der Plenardebatte vorgetragen wurden, in den Abbildungen auch gleich bezeichnet werden. Insgesamt geht es darum zu zeigen, welche bildungspolitischen Innovationen aus Sicht der regierenden Parteien den einzelnen Bologna-Elementen bzw. der Staatsprüfung attestiert werden.

Länder mit einer vollständigen Implementation von Bachelor und Master

Die Länder, die vollständig auf die Bachelor- und Masterstrukturen umgestellt haben, lassen sich in zwei Gruppen einteilen, die sich bezüglich der Begründung unterscheiden. Eine Gruppe wird allein durch Nordrhein-Westfalen (2009) gebildet – hier wird der Neustart der Lehrer*innenbildung betont. Die zweite Gruppe bilden Brandenburg und Bremen. In den Debatten dieser Länder wird vor allem der Anschluss an europäische bzw. regionale Bildungsregionen betont.

*Bologna als Neustart für die Lehrer*innenbildung:* Die Veränderungen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2009 (vgl. Abbildung 11) zeigen, dass die Bologna-Reformen dazu genutzt werden können, historisch bedingte Unterschiede – wie die zwischen der Grundschul- und Gymnasiallehrer*innenbildung – zu überwinden; in Abbildung 11 mit ‚Gleichwertigkeit‘ bezeichnet. In den Regierungsaussagen wird ausdrücklich von ‚Neustart‘ gesprochen. Hier wurden alle Studiengänge auf einen dreijährigen Bachelor und einen zweijährigen Master umgestellt. Bologna wird darüber hinaus mit einer gesteigerten Flexibilität bzw. Polyvalenz und einer Verzahnung der unterschiedlichen Phasen in der Lehrer*innenbildung begründet.

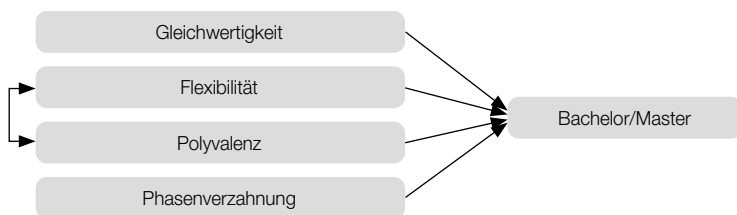


Abb. 11: Argumentation in Nordrhein-Westfalen, 2009

Orientierung an anderen Regionen: Die Anschlussfähigkeit an andere Bundesländer bzw. das europäische Ausland sind für zwei Bundesländer Argumente für eine Implementation der Bologna-Strukturen. In Brandenburg (vgl. Abbildung 12) war es zunächst nicht geplant, die Bologna-Strukturen bereits 2003 einzuführen. Zwischen erster und zweiter Lesung wurden die entsprechenden Regelungen jedoch in den Gesetzesentwurf übernommen. Dabei war das Hauptargument, den Anschluss an Berlin nicht zu verlieren und als eines der ersten Länder mit der Umsetzung zur Avantgarde zu gehören. Die Erprobung in dem Gesetz ist keine Erprobungsklausel im eigentlichen Sinne, sondern mehr als Wiedervorlage des Gesetzes gedacht, sobald die Probezeit abgelaufen ist. Auch in Bremen (vgl. Abbildung 13) wird neben der Polyvalenz vor allem der Bezug zu Europa verdeutlicht. In dem Gesetz wird die Ausbildung der Grundschullehrer*innen um ein Semester verkürzt, um die Besoldung an andere Bundesländer anzugleichen.

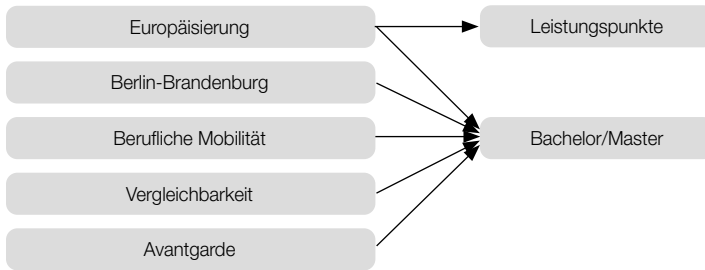


Abb. 12: Argumentation in Brandenburg, 2003



Abb. 13: Argumentation in Bremen, 2006

Argumentation für Bundesländer mit Staatsprüfungen

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Beibehaltung der Staatsprüfung die Besonderheiten der Lehrer*innenbildung stärker in den Vordergrund stellt. In der Analyse der Argumente war dies jedoch kein entscheidendes Merkmal. Vielmehr konnten – bei aller Unterschiedlichkeit – zwei Gruppen definiert werden. Zum einen die Gruppe der Länder, in der die Beibehaltung bzw. eine nur geringfügige Erhöhung der Studiendauer ein wichtiges Argument für die Staatsprüfung liefert und zum anderen die Gruppe, die nicht die Beibehaltung der Staatsprüfung in den Vordergrund stellen, sondern die inhaltlichen und strukturellen Vorteile von Leistungspunkten und Modularisierung.

Vermeidung der Studienzeitverlängerung: Studienzeitverlängerungen bringen in der Lehrer*innenbildung Probleme mit sich, die mit der Lohneingruppierung im Öffentlichen Dienst zusammenhängen: Die Besoldung von Beamt*innen oder Mitarbeiter*innen im Öffentlichen Dienst erfolgt in Gruppen. Jeder Tätigkeitsgruppe wird eine andere Gehaltsstufe zugeordnet. Ein wichtiges Kriterium ist dabei die Ausbildungslänge. Über diesen Mechanismus wurde die Einkommensdifferenz von Gymnasiallehrer*innen zu Grundschullehrer*innen historisch gerechtfertigt. Die universitäre Ausbildung der Gymnasiallehrer*innen dauerte zwischen viereinhalb und fünf, die von Grundschullehrer*innen drei bis vier Jahre. Die Bologna-Strukturen tendieren dazu, diesen Unterschied zu nivellieren, zumindest dann, wenn auch die Grundschullehrer*innen einen Master erhalten sollen.

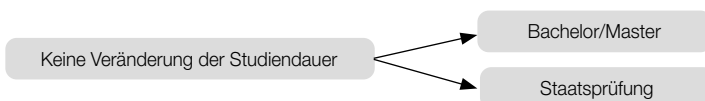


Abb. 14: Argumentation in Thüringen, 2007

Dies ist in dem Lehrer*innenbildungsgesetz, das in Thüringen (vgl. Abbildung 14) verabschiedet wurde, nicht angedacht. Hier sollen Grundschullehrer*innen nach vier Jahren ein Bachelorzeugnis erhalten und sich damit für den Vorbereitungsdienst bewerben. Die Landesregierung wollte unter keinen Umständen eine Verlängerung der Studienzeit in Kauf nehmen. Jedoch wird in Aussicht

gestellt, den Vorbereitungsdienst so anzuerkennen, dass auch die Grundschullehrer*innen am Ende ein Masterzeugnis erhalten. Dies ändert jedoch nichts an der Differenz in den Ausbildungszeiten, wie in Abbildung 14 dargestellt. Diese Argumentation der Vermeidung einer Studienzeiterlängerung wird unabhängig von der Art und Weise des Abschlusses eingesetzt. Denn in Thüringen wurde die Umsetzung der reformierten Abschlüsse hochschulspezifisch umgesetzt.

Auch in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Abbildung 15) ist die Regierung bestrebt, eine Anhebung der Studiendauer aufgrund der ggf. später steigenden Gehaltsansprüche zu vermeiden. Man entscheidet sich daher für die Beibehaltung der Staatsprüfung und nimmt eine Verkürzung der Praxis in Kauf, die eine Implementation von Leistungspunkten zur Folge hat. Die Abschlüsse Bachelor und Master werden aufgrund des Wunsches der Hochschulen im Berufsschullehramt erprobt.



Abb. 15: Argumentation in Mecklenburg-Vorpommern, 2011

In Bayern (vgl. Abbildung 16) ist die Begründung zur Beibehaltung der Abschlüsse durch die Staatsregierung recht vielfältig. Die Einführung von Leistungspunkten und Modularisierung wird mit einem geringeren Druck, Flexibilität, einer Straffung des Studienplans sowie einer europäischen Ausrichtung erklärt.

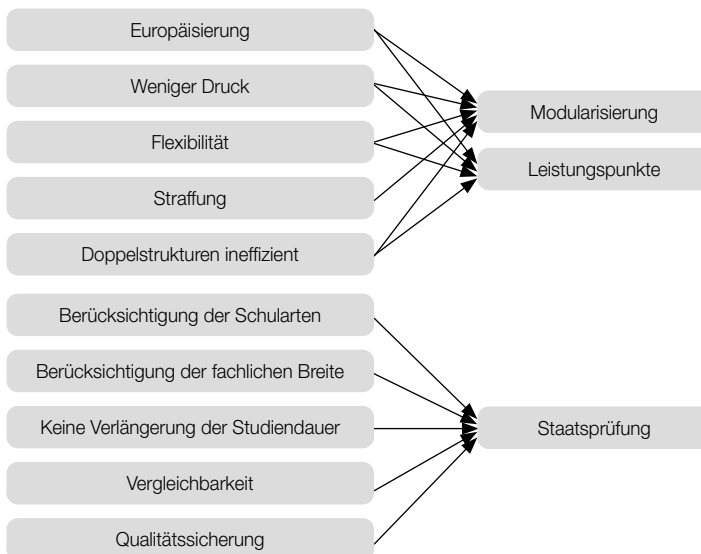


Abb. 16: Argumentation in Bayern, 2008

Darüber hinaus wird argumentiert, dass Doppelstrukturen von nicht-lehrer*innenbildenden Studiengängen und lehrer*innenbildenden Studiengängen ineffizient seien, weshalb Leistungspunkte und Modularisierung eingeführt werden. Dennoch hält die Staatsregierung an der Staatsprüfung

fest – auch um eine Verlängerung der Studienzeit zu vermeiden. Andere Argumente wie die Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit des Abschlusses sowie eine Berücksichtigung aller Schularten und deren jeweiliger fachlicher Breite werden ergänzend genannt. Auch in Bayern werden Bachelor- und Masterabschlüsse erprobt. Dies geschieht auf Antrag einer Universität wie ihn bspw. die Technische Universität München erfolgreich gestellt hatte. Zusammenfassend ist die Begründung vielfältig, wobei die Beibehaltung der Studiendauer nur einen Aspekt darstellt.

Inhaltliche oder strukturelle Verbesserungen durch Modularisierung: Die zweite Gruppe bilden die Länder, deren Argumente – ähnlich wie auch Bayern – die Vorteile einer Modularisierung in den Vordergrund stellen. Auch dieser Gruppe hätte Bayern zugeordnet werden können, die den Mehrwert gerade von Modularisierung und Leistungspunkten betonen. In Hessen (Abbildung 17) werden die Vernetzung und die Verbindlichkeit der Modularisierung thematisiert, die schon vor den Bologna-Reformen in der pädagogischen Diskussion präsent waren (Radtke 16.06.1999; Rützel 1997).



Abb. 17: Argumentation in Hessen, 2004

In Nordrhein-Westfalen wird im Jahr 2002 (vgl. Abbildung 18) die Modularisierung der lehrer*innenbildenden Studiengänge aufgrund der entlastenden Wirkung für die Studierenden sowie aufgrund der vermeintlich gesteigerten Flexibilität umgesetzt. Interessant ist, dass die Polyvalenz – zumeist als Argument für die Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen gebraucht – hier auch für die Staatsprüfung eingesetzt wird. Die Bachelor- und Masterabschlüsse werden an verschiedenen Universitäten erprobt. Für diese Erprobung wird vor allem die Internationalisierung als Argument herangezogen.

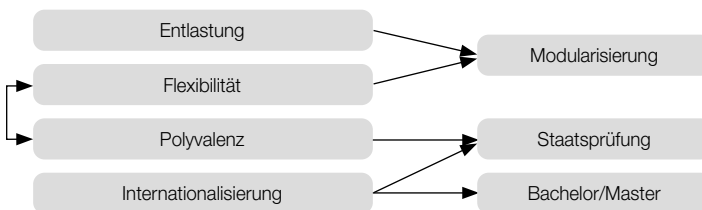


Abb. 18: Argumentation in Nordrhein-Westfalen, 2002

Im Saarland (vgl. Abbildung 19) werden die Abschlüsse Bachelor und Master nicht erprobt. Als Grund werden fehlende Verwendungsmöglichkeiten für einen Bachelorabschluss genannt. Leistungspunkte und Modularisierung werden dennoch implementiert, um ineffiziente Doppelstrukturen zu vermeiden und eine europäische Ausrichtung zu ermöglichen. Durch die Einführung der Leistungspunkte sei jedoch in Kauf zu nehmen, dass sich das Studium verlängere. Darüber hinaus wird betont, dass bei einer sich abzeichnenden allgemeinen Umstellung der lehrer*innenbildenden Studiengänge in Deutschland auf die Bachelor- und Masterstruktur auch diese Studiengänge mit geringem Aufwand umgestellt werden können. Als eines der wenigen Länder wird im Saarland direkt Kritik an einer möglichen Einführung eines Bachelors

aufgrund dessen mangelnder Tauglichkeit für einen Berufseinstieg geübt. Es wird jedoch festgehalten, dass bei einer Durchsetzung der reformierten Abschlüsse schnell reagiert werden könne, um auch Bachelor- und Masterabschlüsse zu implementieren.

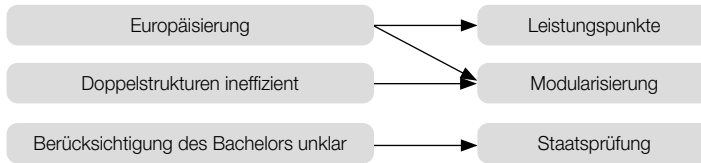


Abb. 19: Argumentation im Saarland, 2007

7.3 Analyse der Verweise

Im Rahmen dieses Teilkapitels werden die Verweise innerhalb der Debatten analysiert. Dies dient im Rahmen der Arbeit dazu, legitimitätsstiftende Quellen für die Übernahme wie die Nicht-Übernahme der Bologna-Abschlüsse zu finden und stellt damit eine Ergänzung zur Analyse des vorherigen Teilkapitels dar. Dazu werden zunächst die Ergebnisse der qualitativen Analyse der Verweise in den einzelnen Plenardebatten vorgestellt, um im Anschluss das – darauf aufbauende – Ergebnis der quantitativen Erhebung auf Grundlage vorzustellen und zu interpretieren. Dabei werden auch in diesem Schritt die Unterschiede zwischen Ländern mit vollständiger Implementation und solchen mit einer partikulären Implementation der Bologna-Strukturen kontrastierend herausgearbeitet.

Bayern (2006)

Verwiesen wird in der 1. Lesung vom 19. Mai 2006 seitens der Staatsregierung auf Universitäten und Fachverbände, welche die Beibehaltung der Staatsprüfungen ausdrücklich begrüßt hätten. Die CSU-Fraktion betont die Unterstützung von Lehrerverbänden zu dem Gesetzentwurf. Die SPD-Fraktion verweist kritisch auf die Empfehlungen der Mittelstraß-Kommission, benannt nach Professor Jürgen Mittelstraß, mit dem Hinweis, dass es positiv sei, dass die Lehramtsstudiengänge – entgegen den Empfehlungen – weiterhin an Universitäten verbleiben.

In der 2. Lesung vom 19. Juli 2006 wird seitens der Staatsregierung auf die Lehrer*innenverbände verwiesen, die den Entwurf begrüßen würden. Zudem werden Beratungen mit Vertreter*innen der Universitäten sowie deren Rektor*innen und Präsident*innen herangezogen. Die CSU-Fraktion verweist ebenfalls auf die Zufriedenheit der Lehrerverbände. Zudem würde das Bundesland Nordrhein-Westfalen am bayerischen Lehrer*innenbildungssystem Interesse zeigen. Allgemein ist der Entwurf mit den Rektoren und Präsidenten der Hochschulen und den Lehrerverbänden abgestimmt worden. Die SPD-Fraktion verweist auf den Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände sowie den Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband, die beide ein gemeinsames Basisstudium aller Lehrämter begrüßen würden. Letzterer spreche sich zudem für eine stärkere Betonung des gemeinsamen Berufsfeldes aller Lehrer*innen aus. Allgemein seien die Lehrerverbände nicht so einhellig für den Vorschlag, wie es von Staatsregierung und Regierungsfraktion dargestellt würde.

Brandenburg (2004)

In Bezug auf den Entstehungsprozess des Gesetzes verweist die Landesregierung in der 1. Lesung vom 24. September 2003 auf die gemeinsame Arbeit mit dem Ministerium für Wissenschaft, For-

schung und Kultur, der Universität Potsdam sowie Vertreter*innen aus Berlin. Für eine größere Reform, die eigentlich nach PISA und IGLU, kurz für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, angebracht sei, solle der Bericht der Bildungscommission Berlin-Brandenburg abgewartet werden. Eine mögliche Experimentierklausel im Lande Berlin soll mit Brandenburg abgestimmt werden. Die SPD-Fraktion verweist auf die PISA-Studie, nach der die Profession in den Mittelpunkt der Ausbildung gestellt werden solle. Die CDU-Fraktion thematisiert in ihren Aussagen die Nähe zu Berlin. Die Fraktion der PDS verweist auf Handlungszwang bei der Umstellung aufgrund der Zeitmarke 2005, festgelegt durch die Berliner Ministerkonferenz der europäischen Länder, den bereits vorgelegten Gesetzentwurf des Berliner Senats sowie den Bericht der Experte*innengruppe zur brandenburgischen Lehrer*innenbildung aus dem Jahr 2002. Zudem wird auf Professorin Gerda Haßler Bezug genommen, die eine gesetzliche Regelung für studienbegleitende Modulprüfungen fordert, die 2004 beginnen müssen. Die DVU-Fraktion verweist in ihren Äußerungen auf das schlechte Abschneiden Brandenburgs bei der PISA-Studie und auf den aus ihrer Sicht gescheiterten Versuch, Lehrer*innen aus Berlin abzuwerben.

In der 2. Lesung vom 28. Januar 2004 wird seitens der Landesregierung auf das Greifswalder Modell verwiesen, das ebenfalls Bachelor und Master in die Lehrer*innenbildung implementiert hat. Zudem wird mehrfach auf Veränderungen in der Berliner Lehrer*innenbildung Bezug genommen. Die SPD-Fraktion verweist bei der Vorstellung der Erprobungsklausel für Brandenburg auf eine ähnliche Klausel in Berlin. Mit der Umstellung der Lehrer*innenbildung soll der gemeinsame Bildungsraum Berlin-Brandenburg weiter gefestigt werden. Die CDU-Fraktion bezieht sich im Rahmen der Änderungen auf ähnliche Regelungen in Berlin; zudem wird auf Professor Heinz-Elmar Tenorth²³ verwiesen, der politischen Druck bei der Einführung des Bachelors und Masters gefordert habe, um Dynamik in den Prozess zu bringen. Die PDS-Fraktion kritisiert den ‚Ehrgeiz des Ministers‘, sobald Berlin etwas schneller erreiche. Ein Gesetz gehöre mit dem Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universität, dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur abgestimmt.

Bremen (2006)

Verwiesen wird seitens der Landesregierung in der 1. Lesung vom 23. März 2006 bezüglich der Ausbildung der Grundschullehrer*innen auf Bayern, Baden-Württemberg oder Schleswig-Holstein, wo die Grundschullehrer*innen auch nicht schlecht ausgebildet würden. Zudem wird auf die Untersuchung ‚Deutsch-Englische-Schülerleistungen international‘ (DESI), durchgeführt vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bezug genommen, um auf den Zusammenhang zwischen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler und dem Ausbildungsniveau der Lehrenden hinzuweisen. Außerdem wird auf ein Lob des Instituts für Deutsche Wirtschaft verwiesen. Die CDU-Fraktion konstatiert die vielen Reformen in der Schulpolitik nach PISA und folgert daraus auch die Reformen in der Lehrer*innenbildung. Diese Entwicklungen hätten sich mit dem Bologna-Prozess gekreuzt. In Bezug auf den Gesetzentwurf wird auf eine mögliche Einigung der Kultusministerkonferenz verwiesen; in diesem Fall ließe sich das Gesetz anpassen. Die Fraktion der GRÜNEN verweist in Bezug auf die geringe Ausbildungszeit der Grundschullehrer auf Bildungsexperte*innen der Universität Bremen sowie deren Rektor Wilfried Müller, die das Vorhaben ebenfalls kritisieren. In Skandinavien, England und ganz Europa würden nur die Besten für den Grundschulbereich eingestellt. Für eine gute Grundschullehrer*innenausbildung müsse man sich auch in der Kultusministerkonferenz engagieren.

23 In dem stenografischen Protokoll wurde fälschlicherweise ‚Thenot‘ notiert.

Hessen (2004)

Verwiesen wird seitens der Landesregierung im Rahmen der 1. Lesung vom 16. Juni 2004 auf Professor Jürgen Oelkers, Universität Zürich, der das Gesetz innovativ und modern nennt. Die FDP-Fraktion hält die Einarbeitung des Bologna-Prozesses aufgrund der Vorgaben der EU für unerlässlich. Darüber hinaus sollten Regelungen der Kultusministerkonferenz beachtet werden. Die PISA-Ergebnisse duldeten keinen Aufschub bei der Reform; auch die Vorschläge der Wollring-Kommission, benannt nach Professor Bernd Wollring, müssten umgesetzt werden.

In der 2. Lesung vom 23. November 2004 wird seitens der Landesregierung wiederholt auf Professor Jürgen Oelkers Bezug genommen, der zu viel Bürokratie bei den Staatsprüfungen (vor der Reform) beklagt hat. Die SPD verweist auf die Anerkennungspolitik der Kultusministerkonferenz, die Abschlüsse im Rahmen von Öffnungsklauseln anerkennt. Die GRÜNEN verweisen ebenfalls auf die Ermöglichung von Bologna-Studiengängen durch die Kultusministerkonferenz. Zudem sei bei PISA der Umgang mit Leistungsheterogenität als Schwachpunkt herausgearbeitet worden. Die FDP verweist auf die Länder Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Berlin, welche die Bologna-Abschlüsse bereits implementiert haben.

In der 3. Lesung vom 26. November 2004 wurden keine Verweise kategorisiert.

Mecklenburg-Vorpommern (2011)

In der 1. Lesung vom 16. März 2011 wird seitens der Landesregierung auf die gesicherte bundesweite Anerkennung des Entwurfs durch die Kultusministerkonferenz verwiesen. Die SPD-Fraktion beruft sich auf das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Rostock sowie auf Professor Thomas Häcker, die das inklusionsorientierte Grundschullehramt mittragen. Außerdem werde wie in Finnland eine verbindliche Studienberatung zu Beginn des Studiums implementiert. Darüber hinaus zeigten bundesweite Vergleichsarbeiten die Notwendigkeit zur Qualitätsentwicklung. Die LINKE verweist bzgl. der Inklusionsdebatte auf die Vereinten Nationen. Eine verpflichtende Studienberatung vor Studienbeginn wie in Finnland sei angebracht, müsse aber auch finanziert werden. Die NPD-Fraktion verweist negativ auf das US-amerikanische Vorbild bezüglich der Studienstruktur sowie auf das US-amerikanische Bildungssystem.

Verwiesen wird seitens der SPD-Fraktion im Rahmen der 2. Lesung vom 29. Juni 2011 bezüglich der Öffnungsklausel bei den Berufsschullehrern auf die betroffenen Hochschulen. Diese hätten für ein Bachelor-Master-System in Kooperation mit Fachhochschulen votiert.

Nordrhein-Westfalen (2002)

Im Rahmen der 1. Lesung vom 24. Januar 2002 wird seitens der Landesregierung Bezug genommen auf PISA und TIMSS. Zudem wird in Bezug auf die Standards für die Lehrer*innenbildung auf die Kultusministerkonferenz verwiesen. Die SPD-Fraktion macht auf die Expertenkommission für Nordrhein-Westfalen aufmerksam, die der Strukturdiskussion in der Lehrer*innenbildung einen großen Raum geboten hat. Auch die GRÜNEN verweisen auf PISA und merken an, dass PISA nichts über eine separate Primarstufenausbildung aussage. Die CDU erklärt, dass der Entwurf hinter PISA zurückfalle. Schließlich meint die FDP, dass die Primarstufenlehrer*innenausbildung auch nach PISA noch vernachlässigt werde.

Im Rahmen der 2. Lesung vom 27. Juni 2002 wird seitens der Landesregierung auf die Kultusministerkonferenz verwiesen, die ihre Zustimmung zu den Modellversuchen gegeben hat. Zudem wird auf die Kommissionen ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘, Kommission der Lehrer*innenausbildung und gemischte Kommission der Länder und Expertenkommission 2001 aufmerksam gemacht sowie auf den Expertenrat. Auch die SPD beruft sich auf die Zustimmung der Kultusministerkonferenz zu den neuen Strukturen. Sie verweist auch auf eine

Empfehlung des Wissenschaftsrats zu Bologna von 2001. Außerdem wird auf ein Eckpunktepapier von 1999 aufmerksam gemacht und auf den Expertenrat verwiesen, der die Umstellung auf Bologna empfohlen habe. Die GRÜNEN nehmen auf PISA Bezug. Die CDU-Fraktion bezieht sich auf den Expertenrat, PISA und PISA-E, das heißt, die Erweiterung der PISA-Daten um die Bundesländer, sowie Finnland. Die FDP-Fraktion merkt an, dass der Expertenrat mit der Idee der Umstellung auf Bachelor und Master nicht so plötzlich gekommen ist, wie von der Regierung behauptet. Zudem verweist die Fraktion auf kognitive Tests in Finnland und Kanada.

Nordrhein-Westfalen (2009)

Verwiesen wird im Rahmen der 1. Lesung vom 18. Dezember 2008 seitens des Schulministeriums auf die Empfehlungen der Baumert-Kommission (2007), auf deren Ergebnis der Entwurf beruhe. Zudem sei das Studium an die inhaltlichen Standards der Kultusministerkonferenz für Bildungswissenschaften auszurichten. Es wird auf die Terhart-Kommission von 1999 verwiesen, seit der die Veränderungen diskutiert würden. Auch das Wissenschaftsministerium bezieht sich auf die Baumert-Kommission. Ferner wird der Bildungsjournalist Jan Martin Wiarda zitiert, der mehr Praxisanteile, gleichwertige Studiengänge, einen neu gestalteten und gekürzten Vorbereitungsdienst und den besonderen pädagogischen Akzent des Entwurfs lobte. Auch die FDP-Fraktion verweist auf die Expertenkommission. Die GRÜNEN beziehen sich ebenfalls auf die Expertenkommission, deren Vorschlag einer gleichwertigen Lehrer*innenbildung aufgenommen wurde.

Im Rahmen der 2. Lesung vom 7. Mai 2009 wird seitens des Schul- und Wissenschaftsministeriums auf Professor Jürgen Baumert verwiesen, der den Entwurf in seiner Rolle als führend bezeichnet. Die CDU-Fraktion beruft sich ebenfalls auf Professor Jürgen Baumert, den Wissenschaftsrat und DIE ZEIT, die alle den Entwurf loben sowie auf die Hochschulrektorenkonferenz, die das Praxissemester im Master begrüßt und auf eine internationale McKinsey-Studie, welche die Lehrer*innenauswahl thematisiert. Die FDP-Fraktion bezieht sich auf Professor Jürgen Baumert, der die führende Rolle der Lehrer*innenbildung bestätigt, und Professor Bernd Ralle, Technische Universität Dortmund, der die gleiche Studienlänge, die kontinuierliche Praxisausbildung, das Praxissemester, die Primarstufenausbildung sowie die Querschnittsqualifikation (Deutsch für SuS mit Zuwanderungsgeschichte; Diagnostik und Förderung) lobt. Die SPD-Fraktion erkennt den Einsatz der Baumert-Kommission an und verweist auf Jürgen Baumert im Rahmen der Praxisphasen. Die GRÜNEN schätzen den Einsatz der Expertenkommission, kritisieren aber die von der Landesregierung oktroyierten Denkverbote und verweisen auf die Hochschulrektorenkonferenz, die auf einen Kampf zwischen Zentrum für Lehrer*innenbildung und Fakultäten befürchte.

Saarland (2007)

Im Rahmen der 1. Lesung vom 13. Juni 2007 werden sowohl PISA und andere internationale Vergleichsstudien herangezogen, die eine verbesserte Lehrer*innenbildung nahelegen als auch die verbindliche Festlegung der Inhalte in Lehramtsstudiengängen durch die Standards der Kultusministerkonferenz.

In der 2. Lesung vom 4. Juli 2007 wird auf die Universität des Saarlandes verwiesen sowie auf das dort vor der Einführung stehende System von Bachelor- und Masterabschlüssen in den nicht-lehrer*innenbildenden Studienfächern.

Thüringen (2008)

Verwiesen wird im Rahmen der 1. Lesung vom 11. Oktober 2007 seitens der Landesregierung auf die Enquete-Kommission in Thüringen als Voraussetzung des Entwurfs, PISA, IGLU und eine OECD-Lehrerstudie mit dem Titel *OECD Education at a Glance*, das Anhaltspunkte für

Entwicklungspotenzial biete, positive Entwicklungen sollten jedoch nicht zerredet werden. Auch Reformüberlegungen der Kultusministerkonferenz werden genannt. Die Fraktion der LINKEN verweist auf Sachsen mit einer gleich langen Ausbildungszeit aller Lehrämter – auch Grundschullehrer*innen würden dort fünf Jahre lang ausgebildet. Bologna und Kultusministerkonferenz-Beschlüsse seien nur eine Fassade im Entwurf. Kritik gibt es von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und von der Universität Jena. Zudem sollten in der Kultusministerkonferenz schulstufenbezogene Lehrämter durchgesetzt werden. Die SPD-Fraktion verweist auf die CDU in Nordrhein-Westfalen, die eine gleich lange Ausbildungszeit für alle Lehrämter beschlossen hat. Auch die Enquete-Kommission in Thüringen habe bereits verabschiedet, dass die Hierarchisierung zwischen Lehrämtern aufgehoben wird. Die verkürzte Ausbildungszeit werde auch von Lehrerverbänden kritisiert und sei nach PISA undenkbar.

Seitens der Landesregierung wird im Rahmen der 2. Lesung vom 27. Februar 2008 in Bezug auf die Verlängerung der Studiendauer auf die Kultusministerkonferenz aufmerksam gemacht, die sich gegen eine unnötige Verlängerung der Lehrer*innenbildung ausspreche. Zudem wird auf eine Kritik von Professor Hans Merckens²⁴, Universität Erfurt, reagiert, der sich in seinem Vergleich auf ein von der Universität Erfurt entwickeltes Studienangebot bezieht. Dieses sei jedoch nur vorläufig genehmigt worden, im Vergleich zu dem zugelassenen Angebot verlängerten sich die Studienzeiten bzw. blieben gleich. Die CDU benennt andere europäische Länder, in denen die Ausbildungszeiten kürzer seien. Zudem sei eine Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz ab 210 LP sicher. Die LINKEN-Fraktion verweist auf einen gemeinsamen Beschluss der Enquetekommission, in dem gleiche Ausbildungszeiten für alle Lehrämter beschlossen wurden. Das sei eine Orientierung an den Mindestvorgaben der Kultusministerkonferenz. Darüber hinaus wird auf die Ausbildungszeiten in Nordrhein-Westfalen, Berlin und Sachsen Bezug genommen. Auch die GEW kritisiere das kurze Studium für das Grundschullehramt und ein fehlendes fachlich-theoretisches Konzept. Die Universität Erfurt konstatiere zudem mangelnde Anforderungsprofile und der Studierendenrat der Universität Erfurt bemängelte die verkürzte Lehrer*innenbildung. Außerdem wird auf die Trägheit der Kultusministerkonferenz verwiesen, die schulformübergreifende Lehrämter nicht implementiere und damit eine Schulstufenorientierung verhindere. Die SPD-Fraktion bezieht sich auf die erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erfurt, welche die Grundschullehrer*innenbildung als zu kurz erachtete, sowie auf Professor Ernst Hany, Universität Erfurt. Dieser kritisiere ebenfalls das kurze Studium, da es Grundschullehrer*innen von der wissenschaftlichen Reflexion ausschließe. Auch andere Fachexpert*innen stimmten darin überein, dass eine qualitative Gleichwertigkeit gegeben sein müsste. Es bestünde eine große Einigkeit bei Lehrer*innenorganisationen, Thüringer Hochschulen, Landeselternvertretung, Landesschulbeirat und Lehramtsstudierenden. Aktuell gebe es sogar eine Unterschriftenaktion des Thüringer Lehrerverbandes für gleich lange Ausbildungszeiten der Grundschullehrer. In Sachsen und Nordrhein-Westfalen hätten bereits alle Lehrämter gleich lange Ausbildungszeiten; in Thüringen gelten nur die Mindeststandards der Kultusministerkonferenz.

Quantitative Auswertung und Interpretation

Die oben genannten Verweise aller Fraktionen wurde in einen Diktionär²⁵ überführt und ergänzt (für eine exakte Zusammenstellung der Suchkriterien vgl. Tabelle 22). Mithilfe dieses Diktionärs war es möglich, alle im Rahmen des Kapitels thematisierten Plenardebatten zu durchsuchen.

²⁴ Im Original heißt es Merckens, siehe dazu Panse (31.03.2009).

²⁵ Bei einem Diktionär handelt es sich um eine Datenbank mit Kategorien, denen Suchbegriffe zugeordnet sind. Mit diesen Suchbegriffen werden schließlich die zu analysierenden Texte durchsucht. Jeder Treffer wird addiert und der entsprechenden Kategorie zugeordnet.

Die zahlreichen Verweise wurden in drei Kategorien gruppiert, die sowohl die Argumentationsmuster aus Teilkapitel 7.2 berücksichtigen als auch theoretisch anschlussfähig sind. Im Folgenden sind die einzelnen Länder nach ähnlichen Verweisen gruppiert. Dabei wurden bis zu drei Lesungen pro Gesetzentwurf jeweils zusammengefasst. Einzelne Verweise wurden wie folgt zu Gruppen zusammengefasst, nämlich ‚Länder, Bund und Europa‘, ‚Bologna und KMK‘, sowie ‚Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen‘.

Die erste Kategorie ‚Länder, Bund und Europa‘ verweist auf andere Regionen und ist damit ein Indikator für die von Krücken (2004) auf den Bologna-Prozess übertragene Idee, dass die Übernahme der Bologna-Strukturen an einzelnen Hochschulstandorten auch dadurch vorangetrieben wurde, dass andere Standorte zu diesem Zeitpunkt bereits umgestellt hatten. Ein mehr und mehr angepasstes Feld führt demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zu einer Anpassung der restlichen Standorte. In der neo-institutionalistischen Nomenklatur wird von einer Mimese gesprochen. Die zweite Kategorie ‚Bologna und KMK‘ repräsentiert die Verweise auf nicht-bindende Entscheidungen bzw. Regulierungen, wie sie im Rahmen des Theoriekapitels hergeleitet wurden (vgl. dazu insbesondere Abbildung 2). Demnach können auch und gerade nicht-bindende Entscheidungen auf einer übergeordneten Ebene Reformdruck produzieren. Die dritte Kategorie ‚Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen‘ schließlich repräsentiert den kommunikativen Diskurs, eingeführt in Abschnitt 3.4.2. Dieser trägt international kursierende Mythen mithilfe von Kommunikationsnetzwerken horizontal in die Breite und vertikal über alle Ebenen hinweg und trägt schließlich zu einer Rationalisierung des Mythos bei.

Die Zuordnung der einzelnen Suchbegriffe zu den drei Kategorien ist Tabelle 22 zu entnehmen. Die aggregierten Ergebnisse finden sich für die Bundesländer mit einer vollständigen Umstellung in Tabelle 33 und für die Länder mit nur einer teilweisen Umstellung in Tabelle 34 wieder. Dabei ist die Anzahl der Wörter der Debatten absolut angegeben. Da sich diese für die untersuchten Debatten teils deutlich unterscheiden, wurde mithilfe einer Operation eine relative Größe entwickelt, welche die Gesamtwörterzahl der Plenardebatten berücksichtigt. Um die Verweise in praktikable Größen umzuwandeln und damit den Vergleich zu erleichtern, wurde diese relative Zahl mit 10.000 multipliziert, was in folgende Operation mündet:

$$\frac{\text{Anzahl der Verweise}}{\text{Gesamtwörteranzahl der Debatte}} \times 10.000$$

Auf Regionen wird in der Regel auf zwei Arten verwiesen. Entweder stehen andere Bundesländer bzw. die gesamte Bundesrepublik im Fokus oder aber die europäische Ebene. Insgesamt ist festzuhalten, dass diese Verweise, zusammengefasst als Verweise auf andere Regionen, in jenen Bundesländern stärker ausgeprägt sind, welche die Bachelor- und Masterstrukturen übernommen haben. Dies wird deutlich, wenn die Durchschnittswerte in Tabelle 33 und Tabelle 34 betrachtet werden. Exzessiv wurde in Brandenburg (2003) bspw. auf ‚Berlin‘ verwiesen. In der Plenardebatte ging es vor allem darum, den ‚Bildungsraum Berlin-Brandenburg‘ auch für die Lehrer*innenbildung aufrechtzuerhalten. In Thüringen (2008) wurde stark auf Nordrhein-Westfalen und Sachsen verwiesen. In Bremen (2006) und im Saarland (2007) wird dagegen vor allem unspezifisch auf bundesweite bzw. andere Bundesländer verwiesen; in Bremen (2006) lässt sich noch zusätzlich ein starker Europabezug beobachten.

Die Verweise auf den Bologna-Prozess wie auch auf die Kultusministerkonferenz und deren Beschlüsse sind in der Gesamtschau eher schwach ausgeprägt. Auffällig ist jedoch, dass die Länder mit vollständiger Umstellung im Durchschnitt knapp doppelt so häufig auf Bologna verweisen wie die anderen Länder. Bei der Kultusministerkonferenz sind die Verweise gleich ausgeprägt. Besonders zahlreich wurde in der brandenburgischen Plenardebatte von 2003 auf

die Bologna-Reformen verwiesen – mehrfach auch in Bayern (2006) und dem Saarland (2007). In Bremen (2006) stimmt das mit dem in der Plenardebatte diskutierten Thema der Anerkennung der eigenen Lehrer*innenbildung überein. In Thüringen (2008) kann dies auf die parallele bzw. hochschulspezifische Umsetzung von Bachelor und Master sowie der Staatsprüfung an den beiden lehrer*innenbildenden Universitäten des Landes zurückgeführt werden.

Vergleicht man die Verweise der dritten Kategorie beider Gruppen, so fällt auf, dass die Verweise ähnlich häufig auftreten. Unterteilt man jedoch diese Kategorie in deren Bestandteile, also Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen, werden Unterschiede sichtbar. Während in ersterer Gruppe stärker auf Expert*innen verwiesen wird, verweist die letztere Gruppe eher auf Organisationen und Untersuchungen. Die deutlich stärker ausgeprägten Verweise auf Expert*innen in ersterer Gruppe lassen sich fast ausschließlich auf die Debatte in Nordrhein-Westfalen (2009) zurückführen, in der besonders häufig auf Expert*innen verwiesen wurde. Untersuchungen wurden in den Debatten in Hessen (2004) und in Nordrhein-Westfalen (2002) besonders häufig erwähnt. Das Ergebnis für Hessen (2004) lässt sich vermutlich auch darauf zurückführen, dass in Hessen die Lehrer*innenbildung nur ein Teil einer größeren Schulgesetznovelle war. Auf Organisationen wiederum wurde vor allem in Bayern (2006) und in Thüringen (2008) verwiesen.

Tab. 33: Verweise der Bundesländer, die vollständig umgestellt haben

	BB '03	HB '06	NW '09	Ø
<i>Gesamtwörteranzahl</i>	8.278	6.167	18.744	11.063
Länder, Bund und Europa	83,4	48,6	10,7	47,6
Bologna und KMK	9,7	8,1	2,7	6,8
Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen	8,5	4,9	12,3	8,6

BB = Brandenburg; HB = Bremen; NW = Nordrhein-Westfalen; Ø = Durchschnitt. Gesamtwörteranzahl ist absolut angegeben, andere Angaben sind mit der Formel (Wörter/Gesamtwörteranzahl)×10.000 errechnet worden.

Tab. 34: Verweise der Bundesländer, welche die Staatsprüfung beibehalten

	BY '06	HE '04	MV '11	NW '02	SL '07	TH '08	Ø
<i>Gesamtwörteranzahl</i>	12.957	53.169	24.679	24.565	4.081	18.417	22.978
Länder, Bund und Europa	10,8	16,0	10,1	14,7	36,8	28,2	19,4
Bologna und KMK	3,9	3,0	3,6	2,0	7,4	12,5	5,4
Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen	6,9	12,6	1,2	17,1	2,5	11,4	8,6

BY = Bayern; HE = Hessen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NW = Nordrhein-Westfalen; SL = Saarland; TH = Thüringen; Ø = Durchschnitt. Gesamtwörteranzahl ist absolut angegeben, andere Angaben sind mit der Formel (Wörter/Gesamtwörteranzahl)×10.000 errechnet worden.

Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass der mimetische Anpassungsprozess in den Bundesländern stärker betont wird, in denen die reformierten Abschlüsse eingeführt worden sind. Bei den anderen beiden Kategorien lassen sich weniger Unterschiede feststellen. Bei den Verweisen auf den Bologna-Prozess und die Kultusministerkonferenz lässt sich dies insofern

erklären, als in der vorherigen Analyse der Argumente deutlich wurde, dass auch die Regierungen von Bundesländern ohne vollständige Umstellung wie bspw. Hessen (2004) oder Bayern (2006) darauf bedacht waren, auch die Einführung von Leistungspunkten und Modularisierung allein bereits als Merkmal europaweiter Kompatibilität im Sinne des Bologna-Prozesses zu gewährleisten. Die Ähnlichkeit bei den Verweisen auf Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen lassen darauf schließen, dass – unabhängig von dem Inhalt des Gesetzes – unterstützende Verweise präsentiert wurden. Dies würde auch erklären, warum auch teilweise weniger bekannte Organisationen und Expert*innen genannt wurden, wie die qualitative Analyse der Verweise zeigt (vgl. bspw. Takayama 2010).

7.4 Zwischenfazit und Reflexion

Durch die Analyse der Plenardebatten wurden im Rahmen des Kapitels zwei Gruppen an Ländern miteinander verglichen: Jene Länder, die vollständig auf die Bachelor- und Masterstruktur in der Lehrer*innenbildung umgestellt haben und jene, welche die Bologna-Reformen nur teilweise implementieren. Die kontrastierende Analyse sowohl von Argumenten als auch von Verweisen kann letztlich aufzeigen, welche diskursiven Elemente bei einer Umsetzung und Nichtumsetzung international kursierender Mythen eingesetzt werden.

Im Rahmen der kontrastierenden Analyse der Plenardebatten der Länder mit einer Umstellung und der Länder ohne eine Umstellung auf die Zweiphasigkeit, konnte gezeigt werden, dass Länder ohne diese Umstellung die neuen Abschlüsse nicht kritisieren, sondern lediglich andere Merkmale des Gesetzentwurfs in den Mittelpunkt stellten, wie bspw. die Verhinderung von Studienzeiterlängerungen oder die Umsetzung der Modularisierung als eigentlichen Kern betonen. Die zuletzt genannte Argumentation ist dabei auch deswegen bemerkenswert, weil die Modularisierung selbst gar kein Teil der Bologna-Erklärung ist (vgl. bspw. Hischer 2007, 1). Die Bologna-Reformen selbst werden jedoch nicht infrage gestellt, was mit Diskursstrategien vergleichbar ist, die bereits für den Bologna-Prozess nachgezeichnet wurden (Maeße 2010, 257) – eine Umgehung von Fundamentalkritik. Ebenso wie für den allgemeinen Bologna-Prozess, war auch in den Debatten um den Bologna-Prozess in der Lehrer*innenbildung von den Regierungen und Regierungsfractionen, welche die Abschlüsse nicht implementierten, keine Fundamentalkritik zu vernehmen. Einzige Ausnahme ist die Debatte im Saarland, in der die Beschäftigungsmöglichkeiten eines Bachelors hinterfragt wurden. Aber auch in dieser Debatte wurde durch Regierung bzw. Regierungsfraction betont, dass eine Umstellung jederzeit möglich sei, sobald sich die reformierten Abschlüsse durchsetzen.

Der in der saarländischen Plenardebatte geäußerte Implementationsvorbehalt nimmt ein Ergebnis aus der quantitativen Analyse der Verweise vorweg. Denn die Länder mit einer vollständigen Umstellung verweisen sehr viel häufiger auf andere Regionen. Vor allem die hohe Anzahl der Bezugnahmen auf andere Bundesländer bzw. bundesweite Entwicklungen lassen vermuten, dass die Umstellung von immer mehr Bundesländern auf Bachelor- und Masterstrukturen eine Nichtumstellung für die verbleibenden immer weiter erschwert. Dieser ‚mimetische Reformruck‘ ist daher eine wichtige Ergänzung der in der Arbeit eingeführten politischen Governance-Mechanismen ‚Regulierung‘ und ‚Diskurs‘. Dieser Interpretation fügt sich auch das Ergebnis der Analyse der Argumentationsfiguren der Bundesländer mit vollständiger Umsetzung der Bologna-Strukturen. Die Orientierung an anderen Regionen wurde im Rahmen der Plenardebatte als starkes Argument genutzt. In der Brandenburger Debatte war vor allem die Aufrechterhaltung des Bildungsraums Berlin-Brandenburg entscheidend. In der bremischen

Debatte wiederum wird die Anbindung an Europa betont. Gerade dieser Bezug auf Europa als ‚internationales Argument‘ verweist darauf, „Alternativen zum Gewohnten und Vertrauten bekannt zu machen und als mögliche Reformmassnahme zu plausibilisieren“ (Gonon 2011, 20). Die häufige Bezugnahme von Brandenburg auf die Entscheidungen des Berliner Senats zur Lehrer*innenbildung und die ausgeprägte Häufigkeit der Europaverweise in der bremischen Debatte können auch als diskursives „Zwei-Ebenen-Spiel“ (Putnam 1988; Zangl 1995) interpretiert werden. Voraussetzung für diese Spiele ist eigentlich, dass sich Regierungen auf einer nationalen und einer internationalen Ebene bewegen – diese Ebenen werden dann strategisch gegeneinander ausgespielt wie von Martens und Wolf (2007) ausgeführt (vgl. auch Teilkapitel 2.4). Allerdings waren weder die Landesregierungen Brandenburgs noch Bremens bei den Verhandlungen in Berlin bzw. denen in Europa beteiligt. Daher ist das Zwei-Ebenen-Spiel im Rahmen der Lehrer*innenbildungspolitik vor allem diskursiv zu denken. Die Landesregierung und die Regierungsfractionen können strategisch entscheiden, ob eine Entscheidung an anderer Stelle als Argument genutzt wird oder nicht.

In der nordrhein-westfälischen Debatte von 2009 wiederum wird unter einem FDP-Wissenschaftsminister vor allem die Möglichkeit der grundlegenden Neugestaltung der Lehrer*innenbildung in den Mittelpunkt der Argumentation gerückt. Dabei ist in erster Linie die Angleichung aller lehrer*innenbildenden Studiengänge auf die Bachelor- und Masterabschlüsse mit einer identischen Studienzeit von zehn Semestern von Bedeutung. Dieses zweite Argumentationsmuster bei den Bundesländern mit vollständiger Umstellung unterstreicht die Interpretation der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung als *window of opportunity* auch für andere Reformen und Forderungen, die formal kein Teil der Bologna-Reformen sind. Damit wird vor allem die Innovation von nicht kausal mit den Bologna-Reformen in Verbindung stehenden Elementen in das Zentrum der Debatte gerückt.

Schließlich bleibt noch zu erwähnen, dass das Polyvalenz-Argument, ursprünglich eng verflochten mit der Debatte um die Bologna-Reformen in der deutschen Lehrer*innenbildung (Bauer, Diercks, Retelsdorf, Kauper, Zimmermann, Köller, Möller, Prenzel 2011, 631; vgl. Merzyn 2002, 126), von beiden Gruppen in ähnlicher Weise eingesetzt wurde. Es ist damit kein Argument, welches ausschließlich für die Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen verwendet werden konnte (Terhart 2007, 54).

Zur Reflexion des Vorgehens: Bei der Analyse der Plenardebatten ist zunächst zu betonen, dass es sich um keine direkte Beobachtung handelt. Während für die Analyse der Positionspapiere und der Rechtsnormen jeweils Dokumente aus erster Hand herangezogen wurden, haben archivierte Plenardebatten bereits einen weiteren Bearbeitungsschritt durchlaufen – die Übertragung des gesprochenen in das geschriebene Wort, was mit einem erhöhten Risiko an Übertragungsfehlern einhergeht. Deutlich wurde dies durch die in mehreren Diskussionen beobachtete Falschschreibung von Expert*innen in dem Feld. Die theoretische Einbettung der Plenardebatten als koordinativer Diskurs birgt ebenfalls Risiken, da es sich bei einer Plenardebatte faktisch um eine dialogische Kommunikation handelt (vgl. Abschnitt 3.4.2). Dabei wird ausgeblendet, dass von den Politiker*innen selbst die Zuschauer*innen immer mitgedacht werden (vgl. etwa Green 2009). Daher sind Begründungen in den Plenardebatten unter diesen Bedingungen zu betrachten. Dennoch stellt die Interpretation einer Plenardebatte als Indikator eines koordinativen Diskurses eine mögliche Näherung an das Konzept dar, denn die Verhandlungen finden zwar nicht hinter verschlossenen Türen statt, bleiben aber doch von der breiten Öffentlichkeit unbeobachtet.

In Bezug auf die quantitative Analyse der Plenardebatten hinsichtlich der dort getätigten Verweise ist anzumerken, dass alle Aussagen einbezogen wurden. Damit wurden auch Aussagen der Oppositionsfractionen berücksichtigt. Dies hat zum einen methodologische Gründe. Denn eine Untersuchung des gesamten Datenmaterials ist objektiver durchführbar als eine vorherige (qualitative) Auswahl einzelner Abschnitte. Zum anderen tragen auch die Verweise der Oppositionsfractionen zur Legitimitätsstiftenden bzw. illegitimitätsstiftenden Wirkung des Lehrer*innenbildungsgesetzes bei. Eine exakte Bestimmung, was (il-)legitimitätsstiftend wirkt, ist im Rahmen einer quantitativen Analyse in jedem Fall der Interpretation des Autors überlassen. Denn für die Art und Weise der Bezüge zu den Verweisen ist eine quantitative Analyse *per se* ‚blind‘. Ob der Bezug etwa ironisch oder kritisch ist, bleibt schlichtweg offen. So kann ein Verweis auf PISA im Kontext einer ablehnenden Haltung gegenüber diesem Erhebungsinstrument stehen oder die Ergebnisse für die eigene Politik zu nutzen versuchen.

8 Schlussbetrachtungen

In den Schlussbetrachtungen werden zunächst die zentralen Ergebnisse der drei Untersuchungen vor dem Hintergrund der theoretischen Verortung zusammengefasst (Teilkapitel 8.1). In Teilkapitel 8.2 werden diese Ergebnisse genutzt, um die der Arbeit zugrunde gelegte Theorie mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse zu erweitern. Daraus ergeben sich Forschungsdesiderate, die im Teilkapitel 8.3 diskutiert werden.

8.1 Zusammenfassung der Arbeit

Entgegen der Annahme weltweiter Diffusionsprozesse rationalisierter Mythen in der Bildungspolitik gibt es immer wieder Beispiele von Ländern oder Regionen, die diese Mythen nicht übernehmen (vgl. Steiner-Khamsi, Stolpe 2006, 94–108). Mit der vorliegenden Arbeit wurde dieses Phänomen mithilfe eines Sets an Fällen untersucht, das quasi-laborartige Bedingungen bietet: Die deutschen Bundesländer haben jeweils hälftig die Abschlüsse Bachelor und Master in die gymnasiale Lehrer*innenbildung übernommen und hälftig die Staatsprüfung beibehalten. Aus diesem empirischen Befund wird die Frage abgeleitet, wie die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländer politisch umgesetzt bzw. nicht umgesetzt werden.

Zur Untersuchung dieser Unterschiede wurde zunächst ein doppelt strukturierter Erwartungsraum definiert, der sich aus nicht-bindenden Entscheidungen der europäischen Hochschulminister*innen und der Kultusministerkonferenz sowie aus dem kommunikativen Diskurs zur Implementation von Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung zusammensetzt. Das Ergebnis der Analyse dieses Erwartungsraums war eindeutig: Während die Hochschulminister*innen die Reformen initiierten, sorgte vor allem der Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz für eine deutschlandweite Anerkennung der reformierten Abschlüsse. Der kommunikative Diskurs fiel darüber hinaus äußerst positiv aus – abzulesen an der geringen und über die Zeit abnehmenden Zahl der kritischen Positionen. Vor diesem Hintergrund drängt sich folgende Frage auf: Wie ist eine Nicht-Umsetzung der Reformen unter diesen Vorzeichen möglich?

Um die empirischen Erhebungen der tatsächlichen Reformen differenziert betrachten zu können, wurde für die Untersuchung der Fokus allein auf das gymnasiale Lehramt gelegt. Hier wurden die Ordnungen zum Stand 1999 mit allen folgenden Gesetzes- bzw. Verordnungsnovelierungen verglichen. Der Rechtsstand im Jahr 1999 wurde schließlich mit dem Rechtsstand des Jahres 2013 verglichen, um für jedes Land eine Differenzgröße zu unterschiedlichen Bestandteilen der Lehrer*innenbildung zu erhalten. Diese Differenzwerte bildeten dann die Vergleichsgröße für einen querschnittartigen Vergleich der Bundesländer. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass acht Bundesländer reformierte Abschlüsse in die gymnasiale Lehrer*innenbildung einführten und acht Bundesländer die Staatsprüfung beibehalten haben. Beide Gruppen wurden dann kontrastierend dahingehend verglichen, ob die Veränderung des Abschlusses mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an weiteren Reformen einherging. Im Ergebnis wurde festgestellt, dass in allen Bundesländern Veränderungen eingetreten sind. Die prozentuale Erhöhung des Anteils der Berufswissenschaften sowie die Verlängerung der Studienzeit sind jedoch Maßnahmen, die mit der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen korrelierten. Im Ergebnis

wurden die Bologna-Reformen und vor allem die der Abschlüsse dazu genutzt, auch andere – nicht mit den Bologna-Reformen zusammenhängende – studienstrukturelle und studieninhaltliche Reformen umzusetzen.

Die Plenardebatten zur Einführung der Bologna-Reformen wurden im letzten Schritt analysiert, um die Begründungen für die Einführung von Bologna-Reformen bzw. für die Beibehaltung der Staatsprüfung zu untersuchen. Insbesondere Begründungen bzw. Strategien der Nicht-Einführung sind besonders relevant, weil sie gängigen Annahmen im Neo-Institutionalismus widersprechen. Dazu wurde das Ergebnis der vorherigen Analyse eingesetzt, wobei nur jene Bundesländer analysiert werden konnten, welche die Lehrer*innenbildung in Form von Gesetzen regulieren. Schließlich wurden neun Debatten aus acht Bundesländern herangezogen, wobei drei Debatten mit einer vollständigen Umsetzung der Bologna-Reformen mit sechs Debatten verglichen wurden, in denen nur das Leistungspunktesystem und die Modularisierung sowie ggf. zusätzlich die reformierten Abschlüsse an einzelnen Hochschulen erprobt oder in einzelnen lehrer*innenbildenden Studiengängen wie bspw. dem Berufsschullehramt eingeführt wurden. Untersucht wurden dann einerseits die Argumente der Regierungen und Regierungsfractionen und ferner die Verweise in den Debatten insgesamt.

Als Ergebnis konnten vier Strategien herausgearbeitet werden. In den Bundesländern mit einer vollständigen Umsetzung wurde einerseits – wie in Nordrhein-Westfalen (2009) – der Neustartcharakter einer Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse beschworen, verbunden mit einer allfälligen Angleichung der Studiengänge aller Lehrämter. Dieses Argument stimmt mit der Erkenntnis der Analyse der Rechtsnormen überein, nämlich, dass die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen die Möglichkeit eröffnet, auch mit den Bologna-Reformen nicht zusammenhängende Veränderungen zu implementieren. Andererseits wurde die Anbindung an andere Regionen sowohl in der Debatte in Brandenburg (2004) als auch in Bremen (2006) betont. In ersterer stand vor allem die Anbindung an Berlin bzw. die Aufrechterhaltung des Bildungsraums Berlin-Brandenburg im Mittelpunkt der Argumentation. Dabei ist besonders herauszuheben, dass die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse zu Beginn nicht geplant war. So wurde in der 1. Lesung ein Gesetzentwurf präsentiert, der die Beibehaltung der Staatsprüfung beinhaltete. Nur die zwischenzeitlich durchgeführte Reform des lehrer*innenbildenden Studienabschlusses in Berlin führte zu einem Umdenken von Regierung und Regierungsfraction in Brandenburg. In der bremischen Debatte wurde die Anbindung an Europa bzw. das Abwenden einer europaweiten Isolation als zentrales Argument für die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse genannt. Dieses zweite Argument wurde zusätzlich durch die Vielzahl an Verweisen auf andere Bundesländer sowie bundesweite und europäische Entwicklungen in diesen Debatten bestätigt.

Auch bei den Ländern mit einer nur teilweisen Einführung der Bologna-Reformen gab es zwei dominierende Begründungsmuster. Demnach wurde von einer Gruppe an Ländern die Vermeidung von Studienzeitverlängerungen als zentrales Argument vorgetragen. Die andere Gruppe betonte hingegen die eigentlichen Innovationen eines Leistungspunktesystems und/oder der Modularisierung. Dabei fiel auf, dass bis auf die Debatte im Saarland keine Kritik an den Bachelor- und Masterabschlüssen geäußert wird, obwohl Kritik durchaus erwartbar wäre, wenn ein internationaler Reformimpuls nicht übernommen wird. Stattdessen werden die Vorteile einer Staatsprüfung sehr stark in den Vordergrund gerückt wie etwa in der Debatte in Bayern (2006). Auch die Betonung des innovativen Charakters anderer Bologna-Reformen wie der Modularisierung folgt dieser Strategie. In Hessen (2006) etwa wird die Frage nach dem Abschluss als zweitrangig betrachtet und stattdessen die Modularisierung als eigentlicher Kern der Bologna-

Erklärung in den Vordergrund gestellt. Insgesamt scheint es in den Ländern ohne vollständige Implementation um die Umgehung einer Kritik unter gleichzeitiger Darstellung der Vorteile des eigenen Gesetzentwurfs zu gehen.

Die geschilderten Ergebnisse werden im folgenden Teilkapitel theoretisch eingeordnet bzw. als Impuls dazu genutzt, die theoretische Verortung aus Kapitel 3 dergestalt weiterzuentwickeln, sodass die Ergebnisse erklärt werden können. Der Fokus liegt dabei auf den Ergebnissen der Analyse der Plenardebatten.

8.2 Beitrag der Erkenntnisse zur Theorieentwicklung

Die Untersuchungsergebnisse zum doppelt strukturierten Erwartungsraum aus nicht-bindenden Entscheidungen einerseits und dem kommunikativen Diskurs andererseits fügen sich in das theoretische Gerüst der Arbeit ein, das im Kern auf dem Neo-Institutionalismus beruht. Dabei wird davon ausgegangen, dass international kursierende Mythen wie bspw. der als solcher ausgemachte Bologna-Prozess in der Lehrer*innenbildung durch horizontal und vertikal agierende Kommunikationsnetzwerke zwischen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen über alle politischen Ebenen verankert wird. Als Resultat werden die Bologna-Reformen für die Lehrer*innenbildung legitimiert und rationalisiert.

Gemäß der Konvergenzhypothese hätten nun alle Bundesländer die Bologna-Reformen einschließlich einer Reform der Abschlüsse umsetzen müssen. Auch bei der Berücksichtigung einer Unterscheidung zwischen *talk* und *action* hätten zumindest formal die Bologna-Reformen eingeführt werden müssen – lediglich die Art und Weise der Umsetzung hätte die lokalen Gegebenheiten berücksichtigt und zu lokalen Hybriden geführt, die sich dann deutlich voneinander unterscheiden. Die Bologna-Reformen wären – wenn es so gekommen wäre – für die Lehrer*innenbildung ein ‚leerer Signifikant‘, auf den sich alle Akteure berufen könnten, obschon ganz Unterschiedliches mit diesem verknüpft wird. So entwickelte es sich jedoch nicht. Vielmehr unterschied sich bei der Umsetzung der Reformen neben der *action* auch der *talk*. Die Hälfte der Bundesländer führte die Bologna-Reformen in der gymnasialen Lehrer*innenbildung ohne die Zweiphasigkeit, also die Bachelor- und Masterabschlüsse, ein. Dieses Ergebnis stellt die theoretischen Annahmen zunächst vor eine Herausforderung und vor die Frage, wie diese Nicht-Umsetzung im Gegensatz zu einer Umsetzung argumentativ in Form eines koordinativen Diskurses ausgetragen wurde. Dabei konnten die im vorherigen Teilkapitel beschriebenen vier Ansätze herausgearbeitet werden. Diese werden im Folgenden theoretisch eingeordnet.

Die Einführung der reformierten Abschlüsse ging u. a. einher mit dem Argument, die Einführung der reformierten Abschlüsse öffneten ein *window of opportunity* für die inhaltliche und strukturelle Veränderung der Lehrer*innenbildung insgesamt. Diese Argumentation legt nahe, dass als notwendig interpretierte Reformen genutzt werden, um auch andere, möglicherweise sonst schwer durchsetzbare Ideen mit umzusetzen. So gesehen ergänzt diese Beobachtung das dargestellte Akteursmodell im Neo-Institutionalismus dahingehend, dass Akteure international kursierende Mythen nicht einfach umsetzen (müssen), sondern den kursierenden Mythos für eine grundlegende Reform nutzen, die so im Mythos selbst nicht angelegt ist. Dennoch lässt sich auch diese Erkenntnis im Rahmen des Neo-Institutionalismus erklären. Denn auch die mit dem Mythos nicht direkt zusammenhängenden Reformen wären letztlich – aus Sicht der Theorie – auch durch das Feld rationalisierte Elemente, die zur Inszenierung der Regierung als legitimer Akteur dienen.

Ein weiteres Argument bei der vollständigen Einführung der Bologna-Reformen war das Verweisen auf andere Regionen – einmal der horizontale Verweis auf ein Bundesland und einmal der vertikale Verweis über die nationale Ebene hinweg auf Europa. Der Verweis auf andere Regionen lässt sich auf ein Argument zurückführen, das Maeße (2010) auch im Zusammenhang mit dem allgemeinen Bologna-Prozess entwickelte, nämlich die Beschreibung einer an einem anderen Ort und zu früherer Zeit bereits getroffener Entscheidung. Im ersten Fall wird eine Abhängigkeit zu einem anderen Bundesland sprachlich konstruiert; im letzten Fall die Gefahr eines europaweiten Sonderwegs. Der Verweis auf die bereits getroffene Entscheidung führt dazu, dass die Umsetzung als ‚Sachzwang‘ inszeniert werden kann, der automatisch zu der dann präsentierten Gesetzesnovelle führt. Alternativ ließe sich diese Form der Argumentation auch mit einem (diskursiv interpretierten) Zwei-Ebenen-Spiel plausibilisieren. Diskursiv, weil den Bundesländern in Europa und einem Bundesland in einem anderen Bundesland zumindest in dem hier thematisierten Fall keinerlei Mitspracherechte zukommen. Dennoch wurde in beiden Fällen die Einheit eines zuvor auf höherer Ebene beschlossenen Bildungsraums als Argument für die jetzt bundeslandspezifische Umsetzung genutzt. Wird der Blick auf mögliche Gründe der Implementation gerichtet, so sind die im theoretischen Abschnitt genannten Governance-Mechanismen zu ergänzen. Neben der Regulierung und dem Diskurs scheinen auch mimetische Prozesse zentral bei der Einführung der Abschlüsse gewesen zu sein. Die Einführung der Abschlüsse in anderen Bundesländern müsste demnach – ähnlich eines Schneeballs oder einer Lawine – immer mehr Bundesländer dazu bringen, ebenfalls die Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen. Mimese wäre – so gesehen – ein Regulierungswerkzeug. Je mehr zentrale oder prestigeträchtige Bundesländer bzw. Hochschulen zu einer Reform animiert werden, bspw. auch durch finanzielle Anreize, desto eher reformiert sich in der Folge auch das Feld (vgl. dazu auch Krücken 2004).

Die andere Gruppe an Bundesländern argumentierte u. a. mit der Vermeidung von Studienzeitverlängerungen. Damit wird ein Argument in den Vordergrund gestellt, das eindeutig für die Erhaltung des *status quo* votiert und die Nicht-Implementation mit einer mangelnden Passung gerechtfertigt hat. Gleichzeitig bleibt die Kritik unausgesprochen. Es wird die Passung des eigenen Ansatzes gelobt, aber keine – logisch daraus resultierende – Kritik an dem Alternativmodell geäußert. Trotz einer Nichteinführung des Mythos bleibt derselbe diskursiv unangetastet. Insgesamt werden aber die Notwendigkeiten vor Ort höher gewichtet als die Einführung des international kursierenden Mythos. Theoretisch kann dies als Pfadabhängigkeit (bspw. Zohlnhöfer 2008, 163, vgl. auch Teilkapitel 1.2), eine Entlehnung aus dem Historischen Institutionalismus (grundlegend Hall, Taylor 1996, 937–942), gefasst werden. Das Konzept der Pfadabhängigkeit geht davon aus, dass Entscheidungen von bereits zuvor getroffenen Entscheidungen ausgehen. Das Konzept ist damit in der Lage in Kombination mit neo-institutionalistischen Elementen die Entstehung von ‚lokalen Hybriden‘ (Münch 2009) zu erklären. Das ist der Fall, wenn ein international kursierender Mythos auf gewachsene lokale Strukturen stößt und entsprechend angepasst werden muss. In dem hier skizzierten Fall wird jedoch der Mythos nicht (vollständig) übernommen und stattdessen die Pfadabhängigkeit selbst in den Vordergrund der Argumentation gestellt. Dieses Phänomen lässt sich nicht ohne Weiteres in den Neo-Institutionalismus übertragen, da dieser ja gerade von der Überwältigung der vorherrschenden Struktur durch international kursierende Mythen ausgeht. Denkbar wäre der Theorieimport des physikalischen Druckkonzepts. Dann würde ein international kursierender Mythos einen Reformdruck erzeugen und lokale Pfadabhängigkeiten stünden diesem entgegen. Je nachdem welcher Handlungsdruck größer wäre, würde der Mythos implementiert oder nicht implementiert. Das Problem dieses Modells ist jedoch die Gefahr einer ‚Tautologisierung‘ der Theorie, denn ob der internati-

onale Mythos oder die Inkompatibilität der lokalen Strukturen stärker wiegt, könnte immer nur *nach* einer Untersuchung entschieden werden.

Die zweite Gruppe der Bundesländer ohne vollständige Implementation stellte in ihrer Argumentation vor allem das innovative Potenzial von Leistungspunkten und/oder Modularisierung heraus – ebenfalls ohne den reformierten Abschluss zu kritisieren. Auch mit dieser Strategie wird der Mythos selbst nicht beschädigt, stattdessen werden Teil-Mythen übernommen und deren Relevanz in den Vordergrund gestellt. Mit dieser diskursiven Strategie kann eine Regierung einerseits die Implementation des Mythos für sich in Anspruch nehmen, ohne aber andererseits dessen möglicherweise strukturbedrohenden Komponenten zu übernehmen. Die eingeführten Teil-Mythen in Verbindung mit der Herausstellung ihrer positiven Eigenschaften überstrahlen die Nicht-Einführung anderen Teil-Mythen. Die Regierung kann die Implementation als Ausweis ihrer rationalen Arbeit vorweisen, ohne aber die Nebenwirkungen eines lokalen Hybrides in Kauf nehmen zu müssen, da mit dem Leistungspunktesystem und der Modularisierung nur systemkompatible Reformteile übernommen werden.

In der Debatte eines Bundeslands werden dagegen die Bachelor- und Masterabschlüsse mit dem Argument, es gäbe keine Verwendung für den Lehramts-Bachelor, kritisiert. Diese Kritik wird jedoch wieder relativiert, indem eine Angleichung unter der Bedingung der Durchsetzung dieses Modells in Aussicht gestellt wird. Damit wird einerseits die zuvor eingeführte Bedeutung der Mimese unterstrichen und andererseits der lokale Problemdruck veranschaulicht.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Innovationskraft bzw. Passfähigkeit des eigenen Gesetzentwurfs mit und ohne Zuhilfenahme von Teil-Mythen und unter Ausschluss einer Fundamentalkritik am Mythos als Strategie verwendet wurden, um den Mythos für das eigene Bundesland nicht zu implementieren. Bei einer Implementation diene neben der Inszenierung eines *window of opportunity* auch der Verweis auf an anderen Orten getroffene Entscheidungen und den daraus resultierenden negativen Konsequenzen für das eigene Land als Argument einer Nicht-Implementation.

8.3 Forschungsdesiderate und Ausblick

Jede wissenschaftliche Arbeit produziert mehr Fragen als sie beantwortet. In diesem Sinne werden Forschungsdesiderate in der Folge des hier verwendeten und umgesetzten theoretischen und empirischen Ansatzes dargestellt. Unterschieden werden die Aktualisierung der Arbeit, eine methodische Erweiterung sowie eine Übertragung auf andere Felder.

Der Untersuchungszeitraum der vorgelegten Analyse endete 2013, da der einleitend genannte Fokus der Arbeit auf der Diffusion der Bologna-Reformen in die Lehrer*innenbildung der Bundesländer liegt. Diffusionsprozesse können vor allem zu Beginn einer Reform beobachtet werden. Daraus folgt jedoch die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Studie zu aktualisieren bzw. fortzuschreiben. Denn der Diffusionsprozess der Reformen wäre erst beendet, wenn alle Bundesländer in sämtlichen Lehrämtern alle Bologna-Reformen implementiert hätten. Das ist bis heute nicht der Fall. Weiterhin könnte die in der Arbeit dargestellte Hypothese getestet werden, nach der ein den Mythos bereits institutionalisiertes Umfeld durch mimetische Prozesse in den verbleibenden Ländern einen immer höheren Reformdruck erzeugt, der letztlich zu der Reform aller verbleibender Bundesländer führt.

Die vorliegende Untersuchung fußt ausschließlich auf gedruckten Materialien, die zum Großteil offen zugänglich sind. Daraus resultieren ‚blinde Flecken‘, die nur durch eine methodische Ergänzung zu beheben wären. Eine Möglichkeit der methodischen Erweiterung wäre die Durch-

führung von Interviews mit Akteuren der damaligen Regierungsparteien. Durch dieses Mittel wäre es möglich, mehr über die Gründe der eigentlichen Implementierung oder Nicht-Implementierung in Erfahrung zu bringen. Mit einem solchen Setting könnte auch die Frage nach dem ‚Warum‘ der Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung in den Mittelpunkt gestellt werden. Weiterhin könnten durch den Einbezug der Hochschulebene neue Erkenntnisse über die Implementation vor Ort produziert werden. Dabei wäre ein methodisches Setting denkbar, in dem Studienordnungen unterschiedlicher lehrer*innenbildender Studiengänge über die Zeit betrachtet werden. Damit könnten die hier präsentierten Ergebnisse noch um einen weiteren Aspekt bzw. eine weitere Ebene (Förster, Schmid 2010) ausdifferenziert werden.

Das zentrale Anliegen der Arbeit aber war es, unter methodisch abgesicherten Rahmenbedingungen zu untersuchen, welche diskursiven Strategien bei der Nichtübernahme internationaler Mythen eingesetzt werden. Die in der Arbeit herausgearbeiteten Strategien wären nun in einer Reihe anderer Fälle zu bestätigen bzw. ausdifferenzieren. Dabei wäre denkbar, die Erkenntnisse auf andere bildungspolitische Themen zu übertragen und/oder auf die internationale Bildungspolitik und die Implementation in unterschiedlichen Staaten. Die zentrale Herausforderung bleibt dabei das Finden geeigneter Fälle. Denn wie in Teilkapitel 1.3 verdeutlicht, geht es nicht um ein – bereits vielfach bestätigtes – Konzept der Unterscheidung von *talk* und *action*, sondern um eine Unterteilung des *talk* in ein *implementation-talk* und einen *non-implementation-talk*. Vor allem letzteren gilt es näher zu untersuchen.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abels, G. (2012): Bologna-Prozess. In: Bergmann, J. (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union. 4. Aufl. Baden-Baden, 169–173.
- Abgeordnetenhaus Berlin (13.11.2003): Zwölftes Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes (12. LbiGÄndG). Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 15, Sitzung 40, 3171.
- Abgeordnetenhaus Berlin (27.11.2003): Zwölftes Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes (12. LbiGÄndG). Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 15, Sitzung 41, 3230–3231.
- Abgeordnetenhaus Berlin (05.12.2003): Zwölftes Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes. 12. LbiGÄndG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 59, H. 44, 582.
- Abgeordnetenhaus Berlin (10.05.2012): 15. Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes. Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 17, Sitzung 13, 1059.
- Abgeordnetenhaus Berlin (24.05.2012): 15. Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes. Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 17, Sitzung 14, 1140–1141.
- Abgeordnetenhaus Berlin (05.06.2012): Fünfzehntes Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 68, H. 14, 158.
- Abromeit, H. & Stoiber, M. (2006): Demokratien im Vergleich. Einführung in die vergleichende Analyse politischer Systeme. Wiesbaden.
- Adick, C. (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- AFT, DHV, DL, MNFT, PhFT, DPhV, BLBS, VLW & VDR (11.07.2005): Bachelorabschluß qualifiziert nicht für Lehrerberuf. Bonn.
- AFT, DPhV, BFW, DL, VSH, UPV & DHV (30.03.2004): Gemeinsame Erklärung der Bildungsverbände zur Lehrerbildung „International anerkannte Studiengänge erhalten!“ Bildungsverbände warnen vor Qualitätsverlusten im Studium und Gefahr des Niveau-Dumpings in der Lehrerbildung durch flächendeckende Einführung neuer Studiengänge. o. O.
- Andersen, U. & Bovermann, R. (2012): Der Landtag von Nordrhein-Westfalen. In: Mielke, S. & Reutter, W. (Hrsg.): Landesparlamentarismus. Geschichte – Struktur – Funktionen. 2. Aufl. Wiesbaden, 399–430.
- Angermüller, J. (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld.
- Arnold, E. & Reh, S. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance?, In: Die Hochschule, 14, H. 1, 143–156.
- Bals, T. (2014): Studienpfade und -formate zum Lehramtsmaster nutzen – ein Kommentar zu Lipsmeiers Konzept „Bachelorlehrer“, In: Die Berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 66, 7/8, 259–262.
- Balzer, C. & Humrich, C. (2008): Bildungspolitik. In: Heinelt, H. & Knodt, M. (Hrsg.): Politikfelder im EU-Mehrebenensystem. Instrumente und Strategien europäischen Regierens. Baden-Baden, 271–291.
- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Prenzel, M. (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahrscheinlichkeit der Studierenden?, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, H. 4, 629–649.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012): Lehramtsstudium in Deutschland. Wie groß ist die strukturelle Vielfalt?, In: Unterrichtswissenschaft, 40, H. 2, 101–120.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010): Panel zum Lehramtsstudium – PaLea. Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung, In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32, H. 2, 34–55.
- Bauer, J. & Prenzel, M. (2012): European Teacher Training Reforms, In: Science, 336, H. 6089, 1642–1643.
- Bayerischer Landtag (12.12.1995): Bayerisches Lehrerbildungsgesetz. BayLBG. In: Bayrisches Gesetzes- und Verordnungsblatt, H. 2, 16–23.
- Bayerischer Landtag (19.05.2006): Gesetzentwurf der Staatsregierung zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes. Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 15, Sitzung 69, 5285–5288.
- Bayerischer Landtag (19.07.2006): Gesetzentwurf der Staatsregierung zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes. Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 15, Sitzung 73, 5647–5658.
- Bayerischer Landtag (26.07.2006): Gesetz zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes. In: Bayrisches Gesetzes- und Verordnungsblatt, H. 14, 401–404.

- BDA (2006a): *Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung*. 2. Aufl. Berlin.
- BDA (2006b): *Schule 2015. Ein Besuch in der Schule der Zukunft*. Berlin.
- BDA & BDI (2008): *Leitlinien für die Lehrerbildung. Bundesagenda Schule 2008*. Berlin.
- Beck, N. (2005): Zählendatenanalyse. In: Kühl, S., Strotholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.): *Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Wiesbaden, 421–442.
- Becker, F. & Reinhardt-Becker, E. (Hrsg.) (2006): *Mythos USA. „Amerikanisierung“ in Deutschland seit 1900*. Frankfurt/Main.
- Bellenberg, G. (2002a): Aufbau von Lehramtsstudiengängen. Ein Bundesländervergleich. In: Merckens, H., Rauschenbach, T. & Weishaupt, H. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen*. Leverkusen-Opladen, 29–44.
- Bellenberg, G. (2002b): Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 20, H. 2, 184–192.
- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*. Frankfurt am Main, 15–30.
- Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2010): Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform. Vom großen Wurf zur kleinen Reform. In: *Die Deutsche Schule*, 102, H. 1, 7–20.
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2003): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Leverkusen-Opladen.
- Bendig, B. & Münk, D. (2006): Von Bologna über Wiesbaden nach Darmstadt. Hessische Lehrerausbildung für berufliche Schulen auf neuen Wegen. In: *Berufsbildung*, 97/98, 43–45.
- Benz, A. (2006): Governance in Mehrebenensystemen. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien*. 2. Aufl. Baden-Baden, 95–120.
- Benz, A. (2009): *Politik in Mehrebenensystemen*. Wiesbaden.
- Bergheim, A. & Kneuper, D. (2005): Entwicklungen der Lehrerbildung in Bielefeld und Bochum. „Konsequente Lehrerbildung“ in der Erprobung. In: Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen*. Weinheim, 16–28.
- Bieber, T. (2010): *Soft Governance in Education. The PISA Study and the Bologna Process in Switzerland*. Bremen.
- Bieber, T. & Martens, K. (2011): The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. In: *European Journal of Education*, 46, H. 1, 101–116.
- Blanke, S. (2004): *Politikinnovationen im Schatten des Bundes. Policy-Innovationen und -Diffusionen im Föderalismus und die Arbeitsmarktpolitik der Bundesländer*. Wiesbaden.
- Blätte, A. & Berenz, S. (2012): *PolMine. Korpusunterstützte Politikforschung. Dokumentation*. Duisburg.
- Blätte, A. & Berenz, S. (22.01.2013): *PolMine. Projekt für korpusunterstützte Politikforschung. Daten und Analyse*. <http://polmine.sowi.uni-due.de/daten.html>, 05.05.2020.
- Blum, S. & Schubert, K. (2011): *Politikfeldanalyse*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Bosse, D. (Hrsg.) (2012a): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen.
- Bosse, D. (Hrsg.) (2012b): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion*. Immenhausen.
- Bosse, D. (2012c): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D. (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen, 11–28.
- Branden, T., Boogers, M. & Tops, P. (2006): Soft Governance, Hard Consequences: The Ambiguous Status of Unofficial Guidelines. In: *Public Administration Review*, 66, H. 4, 546–553.
- Brandt, H. (1983): Kapazitätsabbau und Polyvalenz. Neuordnung der Lehrerbildung. In: *Forum E*, 36, H. 9, 17–22.
- Braun, D. & Giraud, O. (2014): Politikinstrumente im Kontext von Staat, Markt und Governance. In: Schubert, K. & Bandelow, N. C. (Hrsg.): *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*. 3. Aufl. Berlin, 179–207.
- Bremische Bürgerschaft (23.03.2006): Gesetz zur Änderung der Gesetze zur bremischen Lehrerausbildung. 1. Lesung. In: *Plenarprotokoll, Wahlperiode 16, Sitzung 58*, 3756–3763.
- Brunsson, N. (2006): *The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. 2nd. ed. Kopenhagen.
- Bundes-Direktoren-Konferenz (02.03.2007): *Bewegung in der Lehrerbildung. Chancen und Risiken der Reform der Lehrerbildung*. Potsdam. http://www.gymnasium-wilhelmsdorf.de/site/Wilhelmsdorf-Gymnasium/get/documents_E-1661865175/wilhelmsdorf/GymWdorf_Dateien/Aufs%C3%A4tze%20Bm/Bewegung%20in%20der%20Lehrerbildung.pdf, 02.05.2020.
- Burkhardt, A. (1995): Zwischen Diskussions- und Schaufensterparlamentarismus. Zur Diagnose und Kritik parlamentarischer Kommunikation – am Beispiel von Zwischenfragen und Kurzdialogen. In: Dörner, A. & Vogt, L. (Hrsg.): *Sprache des Parlaments und Semiotik der Demokratie. Studien zur politischen Kommunikation in der Moderne*. Berlin, 73–106.

- Chabbott, C. & Ramirez, F.O. (2006): Development and Education. In: Hallinan, M. T. (Hrsg.): Handbook of the Sociology of Education. New York, 163–187.
- Chang, P.-H. (2012): A Study on the Two-Stage Diploma Program in Germany for Developing Teaching Professionals, In: Bulletin of Educational Research, 58, H. 1, 71–103.
- Combe, A., Helsper, W., Klafki, W., Kolbe, F.-U., Radtke, F.-O. & Terhart, E. (20.06.2001): Schnelltraining für Lehrer. Mit einem Schnelltraining in den Lehrerberuf. Eine Generalabrechnung von Pädagogik-Professoren mit der „Vision“ des Expertenrats zur künftigen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, In: Frankfurter Rundschau.
- Criblez, L. (18.09.2015): Windows of opportunity als Bedingung für Bildungsreformen – am Beispiel der Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre in der Schweiz. Wien.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C. (2006): Der Bologna-Prozess und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein internationaler Überblick, In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 6, H. 4, 7–15.
- Daschner, P. (2005): Entwicklung der Lehrerbildung in Hamburg, Teil1: Etappen auf dem Weg nach Bologna – Verzahnung der Phasen und Erarbeitung von Kerncurricula. In: Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim, 35–41.
- DGfE (2001a): Empfehlung für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Hamburg.
- DGfE (2001b): Leitsätze Lehrerbildung. Hamburg.
- DGfE (2001c): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Hamburg.
- DGfE (12.02.2002): Stellungnahme der DGfE zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (Februar 2002). Hamburg.
- DGfE (05.10.2004): Drei Jahre Bachelor und zwei Jahre Master für alle Lehrämter. Berlin.
- DGfE (11.12.2004): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. Berlin.
- DGfE (26.09.2006): HRK-Empfehlung zur „Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen“ vom 21.2.06. Berlin.
- Diaz-Bone, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse, In: Forum Qualitative Sozialforschung, 7, H. 1.
- Dieckmann, W. (1981): Politische Sprache – Politische Kommunikation. Vorträge. Aufsätze. Entwürfe. Heidelberg.
- Diekmann, A. (2010): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Aufl. Reinbek.
- DIHK (2005): Lehrer sein heißt, Kinder Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision. Berlin.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, In: American Sociological Review, 48, H. 2, 147–160.
- Dimitropoulos, A. (o.J.): The Bologna process and teacher education structures in Europe: Creating a European Teacher Education Area. European Network on Teacher Education Policies.
- DL (06.04.2005): „In der Begründung ärgertlich und im Konzept widersprüchlich“. Presseerklärung. Bonn.
- Döbert, H. (2017): Deutschland. In: Döbert, H., Hörner, W., Kopp, B. v. & Reuter, L. R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. Albanien, Andorra, Armenien, Aserbeidschan, Belarus, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kosovo, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern. 4. Aufl. Baltmannsweiler, 158–186.
- DPhV (2001): Pressemitteilungen des DPhV 2001. Berlin. https://www.philologenverband-mv.de/fileadmin/user_upload/presse/material/2001_Pressemitteilungen_dphv.pdf, 01.05.2020.
- DPhV (2003): Pressemitteilungen des DPhV 2003. Berlin. http://www.philologenverband-mv.de/fileadmin/user_upload/presse/material/2003_Pressemitteilungen_dphv.pdf, 01.05.2020.
- DPhV (2004): Pressemitteilungen des DPhV 2004. Berlin. https://www.philologenverband-mv.de/fileadmin/user_upload/presse/material/Pressemitteilungen_DPhv_2004.pdf, 01.05.2020.
- DPhV (2005): Pressemitteilungen des DPhV 2005. Berlin. https://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/presse/material/Pressemitteilungen_DPhV_2005.pdf, 01.05.2020.
- DPhV (13.09.2007): Deutscher Philologenverband kritisiert Nivellierung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Pressemitteilung. Berlin.
- DPhV (30.05.2008): Individuelle Förderung braucht differenzierte Lehrerbildung. Junge Philologen fordern Stärkung der schulformspezifischen Lehrerbildung. Berlin.
- DPhV (20.10.2010): DPhV lobt Rückkehr zum Staatsexamen in der sächsischen Lehrerbildung – Meidinger begrüßt grundständige schulartspezifische Ausbildung. Pressemitteilung. Berlin.
- Drews, U. & Wegner, B. (2005): Entwicklungen in der Lehrerbildung in den neuen Bundesländern. Das Modell Potsdam. In: Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim, 53–66.

- Ebitsch, S. (20.05.2010): Vom Uni-Seminar ins Klassenzimmer. Bachelor und Master, Staatsexamen oder alles auf einmal: Jedes Land schult seine Lehrer anders. Ein Überblick über die verschiedenen Wege ins Klassenzimmer, In: Die Zeit.
- Enders, J. (2006a): Part One. Comparative Analysis and Executive Summary. In: Center for Higher Education Policy Studies (Hrsg.): The extent and impact of higher education curricular reform across Europe. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. Enschede.
- Enders, J. (2006b): Part Two. Summaries of national reports on curriculum reform in 32 European Countries. In: Center for Higher Education Policy Studies (Hrsg.): The extent and impact of higher education curricular reform across Europe. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. Enschede.
- Erdsiek-Rave, U. (2007): Bildungspolitisches Statement. In: HRK (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn, 22–33.
- EUHM (25.05.1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der vier Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens. Sorbonne-Erklärung, Paris.
- EUHM (19.06.1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna-Erklärung, Bologna.
- EUHM (19.05.2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. Prag-Kommuniqué, Prag.
- EUHM (19.09.2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister. Berlin-Kommuniqué, Berlin.
- EUHM (20.05.2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Bergen-Kommuniqué, Bergen.
- EUHM (18.05.2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Londoner Kommuniqué, London.
- EUHM (29.04.2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Löwen/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué, Löwen, Louvain-la-Neuve.
- EUHM (12.03.2010): Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum. Budapest-Wien-Erklärung, Budapest, Wien.
- EUHM (27.04.2012): Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué, Bucharest.
- EU-Kommission (03.02.2005): Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften. Entwurf. Brüssel.
- EU-Kommission (03.08.2007): Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52007DC0392>, 02.05.2020.
- Euler, D. (2013): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- EU-Parlament & EU-Rat (07.09.2005): Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. 2005/36/EG. In: Amtsblatt der Europäischen Union, 48 H. L 255, 22–142.
- EU-Parlament & EU-Rat (20.11.2013): Richtlinie 2013/55/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 20. November 2013 zur Änderung der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen und der Verordnung (EU) Nr. 1024/2012 über die Verwaltungszusammenarbeit mit Hilfe des Binnenmarkt-Informationssystems („IMI-Verordnung“). 2013/55/EU. In: Amtsblatt der Europäischen Union, 56 H. L 354, 32–170.
- EU-Rat (12.12.2007): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. 2007/C 300/07. In: Amtsblatt der Europäischen Kommission, 50, H. C 300, 6–9.
- Fahle, S., Faßhauer, U., Kaiser, F. & Krugmann, S. (2016): Buntes Bild trotz KMK-Vorgaben – Kooperative Studiengänge des Lehramts für berufliche Schulen. In: Bals, T., Diettrich, A., Eckert, M. & Kaiser, F. (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance? Detmold, 67–92.
- Faßhauer, U. (2014): Bachelorlehrer/-innen werden den Mangel nicht kurieren können – ein Kommentar, In: Die Berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 66, 7/8, 256–258.
- Feierabend, M. & Schmees, J. K. (2020): Einheit in Vielfalt? Ein exemplarischer Vergleich der Studienprogramme für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt in Niedersachsen. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3, H. 1, 480–491.

- Feldbauer, F. (2008): *Soft Coordination of European Higher Education: Genesis, form and democratic legitimacy of the Bologna Process*. Dissertation. Wien.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Fischer, H. (2010): Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung – nach „Bologna“ und PISA. In: Kircher, E., Girwidz, R. & Häußler, P. (Hrsg.): *Physikdidaktik. Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Heidelberg, 709–734.
- Flick, U. (2010): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek, 309–318.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Förster, C. & Schmid, J. (2010): *Opening Pandora's Box. The Bologna Policy Process as a Three-Level-Game*. Tübingen.
- Früh, W. (2011): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 7. Aufl. Konstanz.
- Fuchs, H.-S. (2007): *Lehrerbildung in Bayern und die Aufgaben des Lehrers im Spiegel des Lehrerbildungsrechts*. Aachen.
- Fuchs, H.-W. & Reuter, L.-R. (2000): *Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf*. Leverkusen-Opladen.
- Füssel, H.-P. & Leschinsky, A. (2008): *Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens*. In: Cortina, K.S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek, 131–204.
- Gehrmann, S., Helmchen, J., Krüger-Potratz, M. & Ragutt, F. (Hrsg.) (2015): *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster.
- Gerring, J. (2007): *Case study research. Principles and practices*. Cambridge.
- Gesellschaft für Hochschulforschung (2012): *Zukunftsthemen der Hochschulforschung*. GfHf-internes Arbeitspapier.
- GEW (23.06.2001): *Eckpunkte der GEW zur Reform der LehrerInnenbildung*. Beschluss des GEW Hauptvorstandes. Frankfurt am Main.
- GEW (2005): *Allgemeine Eckpunkte zur LehrerInnenausbildung*. Frankfurt am Main.
- GEW (26.04.2005): *Aktionsprogramm für die Reform der Lehrer/innenbildung*. Frankfurt am Main.
- GEW (28.02.2007): *Bessere Bildung durch bessere Lehrerbildung*. GEW-Stellungnahme zum KMK-Beschluss zur Lehrerbildung. Frankfurt am Main.
- GEW (10.10.2007): *Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ KOM (2007) 392 vom 03.08.2007*. Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands. Frankfurt am Main.
- GEW (27.06.2008): *Positionspapier des Europäischen Gewerkschaftsbunds zur LehrerInnen- und PädagogInnenausbildung*. Frankfurt am Main.
- GEW (05.03.2011): *Sofortprogramm für den Lehrerinnen- und Lehrernachwuchs (Erste Phase): Kapazitäten ausbauen, Masterstudium öffnen, Attraktivität erhöhen*. Beschluss des GEW-Hauptvorstands. Frankfurt am Main. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23482&token=fba266f70ebdc3960debb0c0045457339566539b&csdownload=&n=Dok-HuF-2011-01_Sofortprogramm_LehrerInnennachwuchs-Teil_II.pdf, 02.05.2020.
- GEW (21.06.2012): *Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum öffentlichen Fachgespräch „Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz der Lehrerausbildung“ im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages am 25. Juni 2012 in Berlin*. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23488&token=6c6c27d98a7ce0c57a41431489f593bf6a875622&sdownload=&n=GEW-Stellungnahme_BT_Lehrerbildung.pdf, 02.05.2020.
- GEW (2013): *Etappen der Reformdebatte. Chronologische Übersicht zur bundesweiten Reformdebatte über die LehrerInnenbildung*. Frankfurt am Main.
- GEW (15.06.2013): *Gewerkschaftstag 2013 – Beschluss 3.8.* https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25184&token=22d63f43e5c3778b50aa9949f1228dcc79922006&sdownload=&n=3-8_Beschluss.pdf, 02.05.2020.
- GFD (19.04.2002): *Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Reform der Lehrerausbildung*. http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Stellungnahme_GFD_Reform_Lehrerausbildung.pdf, 02.05.2020.
- GFD (12.11.2004): *Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken*. Einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. November 2004. http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Publikationen_zur_Lehrerbildung-Anlage_3.pdf, 02.05.2020.
- GFD (26.11.2005): *Fachdidaktische Kompetenzen, fachdidaktische Standards und ein fachdidaktisches Kerncurriculum für die 1. Phase der Lehrerbildung*.
- GHK (2006): *Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU). Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final Report*. London.
- Goffman, E. (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main.

- Gonon, P. (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern.
- Gonon, P. (2011): Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung, In: Beiträge zur Lehrerbildung, 29, H. 1, 20–26.
- González, J. & Wagenaar, R. (2005): Tuning Educational Structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna Process. Bilbao.
- Green, J. E. (2009): The Eyes of the People. Oxford.
- Grützmacher, J., Reisert, R. & Hochschul (2006): Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum. Hannover.
- Habel, W. (2004): Für eine Verbindung der integrativen und konsekutiven Lehrerausbildungsszenarien. Mit Bachelor und Master in die Schulen. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, 43–56.
- Hall, P. A. & Taylor, R. C. R. (1996): Political Science and the Three New Institutionalisms, In: Political studies, 44, H. 5, 936–957.
- Hardy, C. & Phillips, N. (2004): Discourse and Power. In: Grant, D., Hardy, C., Osrick, C. & Putnam, L. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Organizational Discourse. London, 299–316.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. 2. Aufl. Bielefeld.
- Heinelt, H. & Knodt, M. (Hrsg.) (2008): Politikfelder im EU-Mehrebenensystem. Instrumente und Strategien europäischen Regierens. Baden-Baden.
- Heinrich, F.-J. (2004): „Konzept zur Neuordnung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz“. Duales Studien- und Ausbildungskonzept. In: Döbrich, P. & Frommelt, B. (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt am Main, 61–67.
- Heinz, D. (2015): Politikverflechtung in der Schulpolitik. Koordination im Wandel, In: Politische Vierteljahresschrift, 56, H. 4, 626–647.
- Heinze, T. & Knill, C. (2008): Analysing the differential impact of the Bologna Process. Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence, In: Higher Education, 56, 493–510.
- Heitkamp, S. (2013): Leider nicht versetzt, In: Erziehung und Wissenschaft, H. 4, 6–8.
- Helmchen, J. (2015): Bildungsreform und Lehrerbildung unter Globalisierungszwang. Die Rolle Europas – zugleich eine Einführung in diesen Band. In: Gehrmann, S., Helmchen, J., Krüger-Potratz, M. & Ragutt, F. (Hrsg.): Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive. Münster, 7–15.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung. Potential für Innovation oder ihre Verhinderung?, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, H. 3, 384–400.
- Hepp, G. F. (2006): Bildungspolitik als Länderpolitik. In: Schneider, H. & Wehling, H.-G. (Hrsg.): Landespolitik in Deutschland. Grundlagen – Strukturen – Arbeitsfelder. Wiesbaden, 240–269.
- Hepp, G. F. (2008): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hessischer Landtag (03.03.1992): Gesetz über das Lehramt an öffentlichen Schulen. In: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I, H. 7, 106–109.
- Hessischer Landtag (16.06.2004): Gesetzentwurf der Landesregierung für ein Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen. Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 16, Sitzung 39, 2573–2599.
- Hessischer Landtag (23.11.2004): Gesetzentwurf der Landesregierung für ein Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen. Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 16, Sitzung 50, 3350–3371.
- Hessischer Landtag (26.11.2004): Gesetzentwurf der Landesregierung für ein Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen. Dritte Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 16, Sitzung 53, 3626–3635.
- Hessischer Landtag (29.11.2004): Hessisches Lehrerbildungsgesetz. In: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I, H. 19, 330–368.
- Hessischer Landtag (10.06.2011): Zweites Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes. In: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I, H. 12, 258–266.
- Hessischer Landtag (27.06.2013): Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und des Hessischen Weiterbildungsgesetzes. In: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I, H. 16, 450–453.
- Hildebrandt, A. & Wolf, F. (2008): Die Potenziale des Bundesländervergleichs. In: Hildebrandt, A. & Wolf, F. (Hrsg.): Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich. Wiesbaden, 11–20.
- Hilligus, A. H. (2003): Strukturdebatte in der Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen in europäischer Perspektive. In: Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Weinheim, 157–179.
- Hischer, H. (2007): Bologna-Prozess und Lehramtsstudium, In: Mitteilungen der Deutschen Mathematikervereinigung, 15, H. 4, 269–273.

- Hofmann, S. & Schneider, M. (2002): Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen, Modelle, Perspektiven. Frankfurt am Main.
- Hofmann, S. & Schneider, M. (2004): Konzepte und Perspektiven für eine gestufte Lehrerbildung an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, 233–251.
- Holdsworth, P. (2010): The European Union and Teacher Education. In: Gassner, O., Kerger, L. & Schratz, M. (Hrsg.): The first ten years after Bologna. București, 43–52.
- Holzinger, K., Jörgens, H. & Knill, C. (Hrsg.) (2007): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Wiesbaden.
- Holzinger, K. & Knill, C. (2007): Ursachen und Bedingungen internationaler Politikkonvergenz, In: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 38, 85–106.
- Hörner, W. (2005): Europa auf dem Weg zu einer Bildungsunion – der Bologna-Prozess, die Lehramtsstudiengänge und das Berufsbild des Lehrers. In: Schulz, D. (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa. Leipzig, 23–38.
- Höstfält, G. & Wermke, W. (2011): Bildungsreform zwischen nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische Lehrerbildung und Bologna. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 29, H. 1, 27–38.
- HRK (02.11.1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998.
- HRK (20.10.2003): Empfehlungen zur Lehrerbildung aus Sicht der Fachhochschulen. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf_18.11.03neu.pdf, 02.05.2020.
- HRK (15.02.2005): Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur. Stellungnahme des Senats der HRK. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zu-den-änderungen-der-laendergemeinsamen-strukturvorgaben-gemaess-9-abs-2-hrg-fuer-die-akkreditierung/>, 02.05.2020.
- HRK (21.02.2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums. Bonn. http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf, 02.05.2020.
- HRK (Hrsg.) (2007): Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch. Bonn. http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Reform-als-Chance_05.pdf, 02.05.2020.
- HRK (14.05.2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK. Bonn. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf, 02.05.2020.
- HRK (2015): Lehrerbildung im Projekt nexus. Bonn.
- HRK (13.05.2015): Ordnung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – Konferenz der Rektorinnen und Rektoren sowie Präsidentinnen und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.hrk.de/uploads/media/Internetfassung_Ordnung13_Mai_2015.pdf, 02.05.2020.
- HRK (2018): Aufgaben und Struktur der Hochschulrektorenkonferenz. <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>, 11.06.2018.
- Hudson, B. & Zgaga, P. (Hrsg.) (2008): Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions. Umeå.
- Iucu, R. (2010): Ten Years after Bologna: Towards a European Teacher Education Area. In: Gassner, O., Kerger, L. & Schratz, M. (Hrsg.): The first ten years after Bologna. București, 53–95.
- Jakobi, A. P. (2009): Internationalisierung lebenslangen Lernens. In: Koch, S. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, 172–189.
- Jorzik, B. (2007): Wie der Bachelor zum Lehramt kam. Genese des Bologna-Prozesses in der Lehrerausbildung. In: HRK (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn, 62–75.
- Kattmann, U. & Gropengießer, H. (2004): Der Bachelor, „wissenstransfer“ als Basis für konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung (Oldenburg). In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, 307–315.
- Keller, A. (2009): Endstation Bologna? Für einen Kurswechsel in der Reform der LehrerInnenbildung. In: Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt am Main, 5–11.
- Keller, A. (2010): Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang. Gewerkschaftliche Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess, In: Erziehungswissenschaft, 21, H. 40, 99–107.
- Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Leverkusen-Opladen.
- Keuffer, J. (2008): Kompetenzorientierte Lehrerbildung zwischen PISA und Bologna. Eine Zwischenbilanz. Bielefeld.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung, In: Erziehungswissenschaft, 21, H. 40, 51–67.
- Keuffer, J. & Streng, T. (2003): Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg, In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21, H. 3, 357–369.

- Kilian, M. (2006): Die Europäisierung des Hochschulraumes, In: JuristenZeitung, 61, H. 5, 209–217.
- KMK (22.10.1999): 287. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21. und 22. Oktober 1999 in Husum. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/287-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-21-und-22oktober-1999-in-husum.html>, 02.05.2020.
- KMK (01.03.2002): Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_03_01-Bachelor-Master-Lehrer.pdf, 02.05.2020.
- KMK (10.10.2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/strukturvorgaben.pdf>, 02.05.2020.
- KMK (02.06.2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf, 02.05.2020.
- KMK (28.02.2007): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Beschluss der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28-QuedlinburgerBeschluss2005.pdf, 02.05.2020.
- KMK (2018): Allgemeinbildende Schulen. Lehrkräfte. Anerkennung der Abschlüsse. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html>, 02.05.2020.
- KMK & HRK (2008): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2008/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_06_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf, 02.05.2020.
- Knauber, C. (2017): International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik. Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft, In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40, H. 2, 171–198.
- Knill, C. (2005): Introduction. Cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors, In: Journal of European Public Policy, 12, H. 5, 764–774.
- Knill, C. & Dobbins, M. (2009): Hochschulpolitik in Mittel- und Osteuropa: Konvergenz zu einem gemeinsamen Modell?, In: Politische Vierteljahresschrift, 50, H. 2, 226–252.
- Knodel, P., Martens, K., Olano, D. d. & Popp, M. (Hrsg.) (2010): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. Frankfurt am Main.
- Knodt, M. & Große Hüttmann, M. (2012): Der Multi-Level Governance-Ansatz. In: Bieling, H.-J. & Lerch, M. (Hrsg.): Theorien der europäischen Integration. 3. Aufl. Wiesbaden, 187–205.
- Knodt, M. & Stoiber, M. (2007): Vergleichende Politikwissenschaft im Kontext der Mehrebenenanalyse, In: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, 1, H. 1, 80–104.
- Koch, S. (2009): Begriffe und Konzepte im Laufe der Zeit. In: Koch, S. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, 110–131.
- Kolbe, F.-U. & Stelmaszyk, B. (2005): Entwicklungen der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Strukturveränderung und Entwicklung curricularer Standards. In: Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim, 67–82.
- Krücken, G. (2005): Amerikanischer Neo-Institutionalismus. Europäische Perspektiven. Bielefeld.
- Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In: Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.): Hochschulentheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden, 286–301.
- Krücken, G. & Rübken, H. (2009): Neo-Institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, S. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, 326–346.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim.
- Kühl, S. (2012): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift. Bielefeld.
- Kühl, S. (2015): Bologna auf einem Bierdeckel, In: Forschung und Lehre, H. 5, 345.
- Kühl, S. (20.07.2016): Der stillschweigende Abschied von den Kreditpunkten. Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz beerdigen stillschweigend das ECTS-System, drohen jedoch der nächsten hochschulpolitischen Mode zu verfallen. Bielefeld.
- Kuhlee, D. (2015): Studying and Learning in Initial Teacher Education in Germany in the Aftermath of the Bologna Reform Process: Insights into Micro-Level Governance. In: Kuhlee, D., van Buer, J. & Winch, C. (Hrsg.): Governance in der Lehrerausbildung: Analysen aus England und Deutschland. Governance in Initial Teacher Education: Perspectives on England and Germany. Wiesbaden, 169–190.

- Kuhlee, D., van Buer, J. & Klinke, S. (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (02.12.1977): Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg, H. 1, 1–45.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (24.02.1998): Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung der Verordnung über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg, H. 6, 189.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (13.03.2001): Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Wissenschaftliche Prüfungsordnung). In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg, H. 6, 201–284.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (31.07.2009): Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Gymnasiallehrerprüfungsordnung I – GymPO I). GymPO I. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg, H. 15, S. 373–450.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (16.11.2012): Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung von Vorschriften im Bereich des Lehramtsprüfungsrechts. ArtikelVO LAP 2012. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg, H. 18, 659–666.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (19.06.1992): Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, H. 26, 488–556.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (29.12.1999): Dritte Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, H. 1, 2–94.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (27.10.2005): Vierte Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, H. 59, 666–687.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (26.03.2008): Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt. 1. LVPO – Allg. bild. Schulen. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt, H. 5, 76–131.
- Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern (03.11.1997): Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern. LehPrVO M-V. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern, H. 16, 562–648.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (07.05.1982): Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 14, 157–183.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (13.12.1988): Erste Landesverordnung zur Änderung der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 2, 7–8.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (04.12.1990): Landesverordnung zur Änderung prüfungsrechtlicher Vorschriften für Lehrämter. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 27, 382–384.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (15.05.1991): Zweite Landesverordnung zur Änderung der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 15, 269–273.
- Kultusministerium Thüringen (06.05.1994): Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Thüringen, H. 21, 729–762.
- Kultusministerium Thüringen (21.07.2005): Vierte Verordnung zur Änderung der Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Thüringen, H. 13, 305–311.
- Kunde, B. & Zantopp, J. (29.02.2008): Qualitätssicherung in der universitären Lehrerbildung. Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen: Theoretische Studien und empirische Befunde. Dissertation. Essen.
- Laclau, E. (2007): Why do Empty Signifiers Matter to Politics? In: Laclau, E. (Hrsg.): *Emancipation(s)*. London, 36–56.
- Landman, T. (2008): *Issues and Methods in Comparative Politics. An introduction*. 3rd. ed. London.
- Landtag Brandenburg (25.06.1999): Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrbildungsgesetz). BbgLe-BiG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I, H. 13, 242–249.
- Landtag Brandenburg (24.09.2003): Erstes Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Lehrbildungsgesetzes. Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 3, Sitzung 82, 5627–5631.
- Landtag Brandenburg (28.01.2004): Erstes Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Lehrbildungsgesetzes. Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 3, Sitzung 89, 6148–6152.

- Landtag Brandenburg (13.02.2004): Erstes Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I, H. 1, 7–10.
- Landtag Brandenburg (11.05.2007): Gesetz zur Änderung lehrerbildungs- und besoldungsrechtlicher Vorschriften. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I, H. 7, 86–93.
- Landtag Brandenburg (18.12.2012): Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz). BbgLeBiG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I, 23, H. 45, 1–11.
- Landtag des Saarlandes (23.06.1999): Saarländisches Lehrerbildungsgesetz. SLBiG. In: Amtsblatt des Saarlandes, 1054–1060.
- Landtag des Saarlandes (13.06.2007): Das von der Regierung eingebrachte Gesetz zur Änderung des Saarländischen Lehrerbildungsgesetzes und zur Änderung von Hochschulgesetzen. Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 13, Sitzung 39, 2335–2336.
- Landtag des Saarlandes (04.07.2007a): Gesetz Nr. 1625 zur Änderung des Saarländischen Lehrerbildungsgesetzes und zur Änderung von Hochschulgesetzen. In: Amtsblatt des Saarlandes, 1694–1696.
- Landtag des Saarlandes (04.07.2007b): Gesetz zur Änderung des Saarländischen Lehrerbildungsgesetzes und zur Änderung von Hochschulgesetzen. Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 13, Sitzung 40, 2375–2376.
- Landtag des Saarlandes (18.01.2012): Gesetz Nr. 1767 zur Änderung des Saarländischen Lehrerbildungsgesetzes. SLBiG. In: Amtsblatt des Saarlandes, 24–27.
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern (16.03.2011): Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und SPD: Entwurf eines Lehrerbildungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V). Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 5, Sitzung 116, 87–101.
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern (29.06.2011): Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und SPD: Entwurf eines Lehrerbildungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V). Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 5, Sitzung 125, 59–71.
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern (04.07.2011): Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. LehbildG M-V. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern, H. 12, 391–398.
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern (13.12.2013): Erstes Gesetz zur Änderung des Gesetzes über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern, H. 22, 695–698.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (18.09.1998): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. LABG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 1998, H. 40, 564–570.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (19.12.2001): Gesetz zur Überleitung von Lehrkräften mit den Befähigungen für die Lehrämter für die Sekundarstufen I und II an Gymnasien und Gesamtschulen in die Besoldungsgruppe A 13 (höherer Dienst). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, H. 44, 882.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (24.01.2002): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 13, Sitzung 49, 4979–4992.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (27.06.2002): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 13, Sitzung 64, 6563–6588.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (02.07.2002): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. LABG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, H. 19, 325–330.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (18.12.2008): Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung. Erste Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 14, Sitzung 110, 12845–12856.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (07.05.2009): Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung. Zweite Lesung. In: Plenarprotokoll, Wahlperiode 14, Sitzung 123, 14256–14269.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (12.05.2009): Gesetz über die Ausbildung der Lehrämter an öffentlichen Schulen. LABG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, H. 14, 308–314.
- Landtag Schleswig-Holstein (04.05.2000): Gesetz über die Hochschulen und Klinika im Lande Schleswig-Holstein. HSG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein, H. 9, 416–461.
- Landtag Schleswig-Holstein (28.02.2007): Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein. HSG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein, H. 7, 184–224.
- Landtag Schleswig-Holstein (15.07.2014): Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein. LehrBG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein, H. 8, 134–141.
- Lange, H. (2001): Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten?, In: Erziehungswissenschaft, 12, H. 24, 5–24.
- Lange, S. & Sülflow, A. (2017): Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen: Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium?, In: Die Berufsbildende Schule, 69, H. 2, 65–71.
- Lanzendorf, U. & Pasternack, P. (2008): Landeshochschulpolitiken. In: Hildebrandt, A. & Wolf, F. (Hrsg.): Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich. Wiesbaden, 43–66.

- Lauth, H.-J. (Hrsg.) (2006): Vergleichende Regierungslehre. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Lawn, M. (2006): Soft Governance and the Learning Spaces of Europe, In: *Comparative European Politics*, 4, H. 2, 272–288.
- Lehberger, R. (2010): Das Bachelor-Master-System in der Lehrerbildung. Probleme und Chancen am Beispiel Hamburgs. In: Pazzini, K.-J. (Hrsg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld, 107–124.
- Lehmann, H. G. (1981): Die Europäische Integration in der interdisziplinären Lehrerbildung. Bonn.
- Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (2003): Reformen in der universitären Lehrerbildung. Ausbildung für Lehren und Forschen oder Qualifizierung von Quereinsteigern und wissenschaftlichem Nachwuchs. In: Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten*. Weinheim, 227–243.
- Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (2004): Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, kreditiert – Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrerberuf an der Universität Göttingen. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): *Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform*. Bad Heilbrunn, 269–286.
- Leunig, S. (2012): Die Regierungssysteme der deutschen Länder. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Lippke, W. (2005): Europa auf dem Weg zu einer Bildungsunion – der Bologna-Prozess, die Lehramtsstudiengänge und das Berufsbild des Lehrers. In: Schulz, D. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa*. Leipzig, 39–56.
- Lipsmeier, A. (2014): Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose, In: *Die Berufsbildende Schule*, 66, 7/8, 252–255.
- Lipsmeier, A. (2017): Der Bachelor-Lehrer – Retter oder Bestatter des beruflichen Schulwesens?, In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113, H. 4, 676–680.
- Lomb, M. (2009): Verbesserung der Qualität und Reform der LehrerInnenbildung. Die Diskussion in der Europäischen Union (EU). In: *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*. Frankfurt am Main, 31–44.
- London Economics (2008): Mobilität von Schullehrern in der Europäischen Union. Studie.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979): Technologiedefizit der Erziehung, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, H. 3, 345–365.
- Lütgert, W. (2008): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele*. Weinheim, 36–47.
- Lütgert, W. & Ahrens, F. (2012): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. Struktur, Implementation und Begleitforschungsansätze. Hamburg.
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2015): Educational Governance, In: *Die Deutsche Schule*, 107, H. 4, 396–410.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.) (2014): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Maeße, J. (2010): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Bielefeld.
- Maggetti, M. (2015): Hard and Soft Governance. In: Lynggaard, K., Manners, I. & Löfgren, K. (Hrsg.): *Research Methods in European Union Studies*. London, 252–265.
- Mahner, S. (2012): Bologna als Ländersache. 16 Länder, eine Reform: Die verschlungenen Wege zu Bachelor und Master in Deutschland. Münster.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (2006): The Logic of Appropriateness. In: Moran, M., Rein, M. & Goodin, R. E. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford, 659–708.
- Martens, K. & Balzer, C. (2007): All bark and no bite? The implementation styles of the European Union and the Organization for Economic Cooperation and Development in education policy. In: Joachim, J., Reinalda, B. & Verbeek, B. (Hrsg.): *International Organizations and Implementation. Enforcers, managers, authorities?* London, 88–101.
- Martens, K. & Wolf, K. D. (2007): Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD, In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13, H. 2, 145–176.
- Massing, P. (2003): Konjunkturen und Institutionen der Bildungspolitik. In: Massing, P. (Hrsg.): *Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung*. Schwalbach am Taunus, 9–55.
- MAXQDA (2018): Diktionäre erstellen und verwalten. <https://www.maxqda.de/hilfe-max18-dictio/diktionaere-erstellen-und-verwalten>, 02.03.2020.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim.
- Meier, F. (2009): *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden.
- Merkens, H. (2003): Lehrerbildung in der Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für eine Neuordnung. In: Merkens, H. (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Leverkusen-Opladen, 9–22.
- Merzyn, G. (2002): Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Baltmannsweiler.
- Meyer, J. W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, In: *American Journal of Sociology*, 83, H. 2, 340–363.

- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisation. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, 28–56.
- Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein (22.01.2008): Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte. In: Nachrichtenblatt des Ministeriums für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein, H. 1, 2–84.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (07.08.2000): Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern ab Matrikel 2000. LehPrVO 2000 M-V. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern, H. 15, 393–481.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (08.09.1999): Dritte Landesverordnung zur Änderung der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 17, 233–266.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein (05.10.1999): Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte. POL I. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein, H. 14, 312–331.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein (11.09.2003): Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte. POL I. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein, H. 12, 440–500.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein (14.09.2004): Landesverordnung zur Änderung der Prüfungsordnung Lehrkräfte I. In: Nachrichtenblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein, 303–307.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (12.09.2007): Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 12, 152–182.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (10.09.2010): Erste Landesverordnung zur Änderung der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 15, 257–268.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (29.08.2011): Landesverordnung zur Weiterentwicklung der Praktikumsstruktur in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 15, 339–341.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (10.03.2015): Bachelor und Master in der schleswig-holsteinischen Lehramtsstudiengängen. E-Mail.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (22.02.2013): Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen. Stuttgart.
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (13.05.2005): Erste Landesverordnung zur Änderung der Landesverordnungen über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien, an Sonderschulen und an berufsbildenden Schulen. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, H. 19, 372–383.
- MNFT (2005): Empfehlungen zur Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt an weiterführenden Schulen (Berufsschulen, Gesamtschulen und Gymnasien) im Bereich der Naturwissenschaften und der Mathematik.
- Moerschbacher, B. (2004): Vermittlungswissenschaft aus Sicht eines naiven Biowissenschaftlers am Beispiel eines integrativen Konzepts für Modularisierung und Stufung fachwissenschaftlicher und lehrer/innenbildender Studiengänge in den Biowissenschaften an der Universität Münster. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, 209–221.
- Monitor Lehrerbildung (2015): Matrix der Lehramtstypen. <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/matrix>, 09.06.2015.
- Moos, L. (2009): Hard and Soft Governance: the journey from transnational agencies to school leadership, In: European Educational Research Journal, 8, H. 3, 397–406.
- Motschmann, B. (2001): Die Umsetzung der „europäischen Dimension“ in der Lehrerbildung. Eine Fallstudie zum ITE-Netzwerk an der Universität Lüneburg. Lüneburg, Univ., Diss., 2001.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
- Münch, R. (2010): Mit dem Bologna-Express in die europäische Wissensgesellschaft. Vom Berufsmonopol zum globalen Kampf um Bildungsprestige, In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 33, H. 1, 5–18.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin.

- Münch, R. (2012): Triumph des Szientismus. Ist ein neuer Positivismusstreit fällig? <http://soziologie.de/blog/?p=669#more-669>, 02.05.2020.
- Münch, S. (2016): Interpretative Policy-Analyse. Wiesbaden.
- Münk, D. (2013): Zentrifugalkräfte in der Gewerbelehrerbildung – alte und neue Dilemmata in der Lehrerbildung für gewerblich-technische Fachrichtungen, In: Die Berufsbildende Schule, 65, H. 9, 259–261.
- Münkler, H. (1997): Politische Mythen und Institutionenwandel. Die Anstrengungen der DDR, sich ein eigenes kollektives Gedächtnis zu verschaffen. In: Göhler, G. (Hrsg.): Institutionenwandel. Wiesbaden, 121–142.
- Nakamura, Y. (20.02.2008): Vielfalt in der Einheitlichkeit. Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna. <http://bildungsklick.de/a/58518/lehrerbildung-vielfalt-in-der-einheitlichkeit/>, 02.05.2020.
- Nida-Rümelin, J. (30.11.2009): Aus dem Scheitern lernen, In: The European.
- Nida-Rümelin, J. (16.04.2015): Die Verschulung des Geistes, In: Die Zeit, 16/2015.
- Niedersächsische Landesregierung (15.04.1998): Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen. PVO-Lehr I. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, 52, H. 14, 399–478.
- Niedersächsische Landesregierung (17.10.2002): Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, H. 29, 415–421.
- Niedersächsische Landesregierung (08.11.2007): Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen. Nds. MasterVO-Lehr. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, H. 33, 488–618.
- Niehr, T. (2014): Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden. Göttingen.
- Niemann, D. (2010): Deutschland – Im Zentrum des PISA-Sturms. In: Knodel, P., Martens, K., Olano, D. d. & Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. Frankfurt am Main, 59–90.
- Oelkers, J. (2008): Lehrerbildung heute. Prioritäten im europäischen Kontext. http://www.ife.uzh.ch/research/emmeriti/oelkersjuergen/vortraegeprof/oelkers/vortraege2008/325_HamburgLAB2008.pdf, 02.03.2020.
- Oelkers, J. (2009): „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin.
- Oelkers, J. (2012): Probleme der Lehrerbildung nach Bologna. http://www.ife.uzh.ch/research/emmeriti/oelkersjuergen/vortraegeprof/oelkers/vortraege2012/Erfurt_LAB.pdf, 02.03.2020.
- Oelkers, J. (2014): Rückblick nach vorn. Lehrerausbildung heute. In: Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion. Berlin.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 70–182.
- Offe, C. (2019): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens (1975). In: Offe, C. (Hrsg.): Der Wohlfahrtsstaat und seine Bürger. Wiesbaden, 157–197.
- Panse, J. (31.03.2009): Gründungsdirektor Professor Merkens verabschiedet. <https://www.uni-erfurt.de/index.php?id=5531&L=0>, 22.12.2018.
- Patzelt, W.J. (2006): Länderparlamentarismus. In: Schneider, H. & Wehling, H.-G. (Hrsg.): Landespolitik in Deutschland. Grundlagen – Strukturen – Arbeitsfelder. Wiesbaden, 108–129.
- Payk, B. (2009): Deutsche Schulpolitik nach dem PISA-Schock. Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren. Hamburg.
- Payne, R.A. (2001): Persuasion, Frames and Norm Construction, In: European Journal of International Relations, 7, H. 1, 37–61.
- Peter Füssel (19.01.2015): Rechtsnormen. E-Mail.
- Pfeiffer, T. (2005): Wird der Juristenausbildung der Bologna-Prozess gemacht?, In: Neue Juristische Woche, 2281–2283.
- PhFT (01.12.2001): Resolution. Lehrerausbildung in Deutschland. Dresden.
- PhFT (26.11.2005): Gestufte Studienstruktur in Lehramtsstudiengängen Quedlinburger Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Stellungnahme des Philosophischen Fakultätentages. Braunschweig.
- Phillips, N., Lawrence, T.B. & Hardy, C. (2004): Discourse and Institutions, In: Academy of Management Review, 29, H. 4, 635–652.
- Phillips, N. & Malhotra, N. (2008): Taking Social Construction Seriously. Extending the Discursive Approach in Institutional Theory. In: Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R. & Sahlin, K. (Hrsg.): The SAGE handbook of organizational institutionalism. London, 702–721.
- Phillips, N. & Oswick, C. (2012): Organizational Discourse: Domains, Debates, and Directions, In: The Academy of Management Annals, 6, H. 1, 435–481.

- Phillips, N., Sewell, G. & Jaynes, S. (2007): Applying Critical Discourse Analysis in Strategic Management Research, In: *Organizational Research Methods*, 11, H. 4, 770–789.
- Piaget, J. (2016): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. 4. Aufl. Weinheim.
- Pieperschneider, M. (2012): Europäische Kommission. In: Bergmann, J. (Hrsg.): *Handlexikon der Europäischen Union*. 4. Aufl. Baden-Baden.
- Pochet, P. & Natali, D. (o.J.): Hard and Soft Modes of Governance: The Participation of Organised Interests to the European Networks on Pensions.
- Putnam, R.D. (1988): Diplomacy and domestic politics. the logic of two-level games, In: *International Organization*, 42, H. 3, 427–460.
- Radaelli, C.M. (2005): Diffusion without convergence: how political context shapes the adoption of regulatory impact assessment, In: *Journal of European Public Policy*, 12, H. 5, 924–943.
- Radaelli, C.M., Exadaktylos, T. & Radaelli, C.M. (2012): Europeanization. The Challenge of Establishing Causality. In: Exadaktylos, T. & Radaelli, C.M. (Hrsg.): *Research design in European studies. Establishing causality in Europeanization*. London, 1–16.
- Radhoff, M. & Ruberg, C. (2016): Die Lehramtsausbildung. In: Koller, H.-C., Faulstich-Wieland, H., Weishaupt, H. & Züchner, I. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Leverkusen-Opladen, 41–57.
- Radtke, F.-O. (16.06.1999): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/radtke.pdf>, 28.11.2014.
- Radtke, F.-O. (2009): Außer Kontrolle: Bildung und Erziehung in der „postnationalen Konstellation“, In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 59, H. 2, 106–115.
- Raschert, J. (1980): Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. In: Baumert, J. (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*. Stuttgart, 103–215.
- Reissert, R. & Grützmacher, J. (2007): Gestufte Lehrerausbildung – erste Praxiserfahrungen. In: HRK (Hrsg.): *Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland*. Bonn, 76–94.
- Reuter, L.R. (2010): Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, In: *Erziehungswissenschaft*, 21, H. 40, 41–50.
- Reuter, L.R. & Sieh, I. (2010): Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden, 185–198.
- Ricken, N. (2010): Von Bremen über Bologna nach Bremen. Zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen, In: *Erziehungswissenschaft*, 21, H. 40, 109–123.
- Roe, E. (1994): *Narrative policy analysis. Theory and practice*. Durham, NC.
- Rotermund, M., Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hrsg.) (2008): *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig.
- Rudzio, W. (2015): *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*. 9. Aufl. Wiesbaden.
- Rupp, G. (2004): Gestufte Lehrerausbildung als Chance zur qualitativen Studienreform am Beispiel des Fachs Deutsch/Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): *Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform*. Bad Heilbrunn, 316–325.
- Rürup, M. (2007): Recht als Quelle. Zur vergleichenden Erfassung schulpolitischer Entwicklungen im deutschen Bundesstaat. In: Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Schulzeck, U. (Hrsg.): *Kontexte von Bildung*. Münster, 197–216.
- Rüthers, B., Fischer, C. & Birk, A. (2018): *Rechtstheorie. Mit Juristischer Methodenlehre*. 10. Aufl. München.
- Rützel, J. (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung, In: *Berufsbildung*, 51, H. 43, 5–9.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (26.03.1992): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen. LAPO I. In: *Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, H. 17, 173–226.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (04.01.1994): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Änderung der Lehramtsprüfungsordnung I. In: *Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, H. 6, 157–158.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (13.03.2000): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen. In: *Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, H. 6, 166–209.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (10.05.2006): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Änderung der Lehramtsprüfungsordnung I. In: *Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, H. 6, 135–139.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (29.08.2012): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen. LAPO I. In: *Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, H. 13, 467–517.
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (11.03.2015): Bachelor und Master in der sächsischen Lehrerbildung. E-Mail.

- Sander, T. & Kohlberg, W.-D. (1993): Lehrerbildung in Europa – Europäische Lehrerbildung. Osnabrück.
- Saterdag, H. (2003): Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Studien- und Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Merckens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Leverkusen-Opladen, 57–74.
- Saterdag, H. (2004): Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Studien- und Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, 287–306.
- Schaeper, K. (2008): Lehrerbildung nach Bologna. In: Lüttert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele. Weinheim, 27–35.
- Schäfer, A. (2006): A new form of governance? Comparing the open method of co-ordination to multilateral surveillance by the IMF and the OECD. In: Journal of European Public Policy, 13, H. 1, 70–88.
- Schauwienold-Rieger, S. (2012): Bildung im zusammenwachsenden Europa. Kompetenzorientierung und Innovation für Europaorientiertes sowie für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Schelten, A. (2011): Ausstieg aus dem Lehramtsstudium für berufliche Schulen nach dem Bachelor?, In: Die Berufsbildende Schule, 63, 7/8, 215–216.
- Schmidt, M. G. (1995): The parties-do-matter hypothesis and the case of the federal republic of Germany, In: German Politics, 4, H. 3, 1–21. Zusätzlicher Eintrag:
- Schmidt, M. G. (1980): CDU und SPD an der Regierung. Ein Vergleich ihrer Politik in den Ländern. Frankfurt am Main.
- Schmidt, M. G. (2010): Wörterbuch zur Politik. 3. Aufl. Stuttgart.
- Schmidt, V. A. (2008): Discursive Institutionalism. The Explanatory Power of Ideas and Discourse, In: Annual Review of Political Science, 11, H. 1, 303–326.
- Schmidt, V. A. (2010a): Give Peace a Chance. Reconciling Four (not Three) „New Institutionalisms“. In: Béland, D. & Cox, R. H. (Hrsg.): Ideas and politics in social science research. Oxford, New York, 47–64.
- Schmidt, V. A. (2010b): Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth „new institutionalism“, In: European Political Science Review, 2, H. 01, 1.
- Schmidt, V. A. (2011): Speaking of change. Why discourse is key to the dynamics of policy transformation, In: Critical Policy Studies, 5, H. 2, 106–126.
- Schmidt, V. A. & Radaelli, C. M. (2004): Policy Change and Discourse in Europe: Conceptual and Methodological Issues, In: West European Politics, 27, H. 2, 183–210.
- Schneider, V. & Janning, F. (2006): Politikfeldanalyse. Akteure, Diskurse und Netzwerke in der öffentlichen Politik. Wiesbaden.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 15, H. 1, Artikel 18.
- Schriewer, J. (2007): „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“?, In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, H. 2, 182–199.
- Schröder, V. (19.09.2015): WiD_Cab-L. Datensatz zur politischen Zusammensetzung der deutschen Landesregierungen, 1945–2015.
- Schulze-Stocker, F. (2016): Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot? Eine empirische Untersuchung von Studienprogrammen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Münster.
- Schulze-Stocker, F., Holzberger, D. & Lohse-Bossenz, H. (2017): Das bildungswissenschaftliche Curriculum – Zentrale Ergebnisse des BilWiss-Programms, In: Das Hochschulwesen, 65, 4/5, 134–138.
- Schütte, F. (2005): Konsekutive Berufsschul-Lehrerbildung – das Berliner Modell. In: Büchter, K., Seubert, R. & Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen – eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt am Main, 499–513.
- Schützenmeister, J. (2004): Reformansätze zur Einführung gestufter Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland in historischer Perspektive. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, 6–31.
- Senat der Freien Hansestadt Bremen (02.07.1974): Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz). In: Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen, H. 34, 279–284.
- Senat der Freien Hansestadt Bremen (16.05.2006): Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz). In: Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen, H. 32, 259–263.
- Senat der Freien Hansestadt Bremen (14.12.2010): Gesetz zur Änderung des Bremischen Lehrerausbildungsgesetzes. In: Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen, H. 58, 673–677.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (18.05.1982): Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburgischen Schulen. In: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Teil I, H. 26, 143–185.

- Senator für Schulwesen, Jugend und Sport Berlin (13.02.1985): Lehrerbildungsgesetz. LBiG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, 41, H. 13, 434–438.
- Slominski, P. (2008): Taking Hybridity of Hard and Soft Forms of Governance Seriously: Concept, Choice and Interaction of Legal Instruments in the EU.
- Snyder, R. (2001): Scaling Down. The Subnational Comparative Method, In: *Studies in Comparative International Development*, 36, H. 1, 93–110.
- Steiner-Khamsi, G. (ed.) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York.
- Steiner-Khamsi, G. (2006): The Economics of Policy Borrowing and Lending. A Study of Late Adopters, In: *Oxford Review of Education*, 32, H. 5, 665–678.
- Steiner-Khamsi, G. & Stolpe, I. (2006): *Educational Import. Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. New York.
- Stone, D.A. (1989): Causal Stories and the Formation of Policy Agendas, In: *Political Science Quarterly*, 104, H. 2, 281–300.
- Takayama, K. (2010): Politics of Externalization in Reflexive Times. Reinventing Japanese Education Reform Discourses through „Finnish PISA Success“, In: *Comparative Education Review*, 54, H. 1, 51–75.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009): *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA.
- Tenberg, R. (2017): Grundständige Lehrperson an berufsbildenden Schulen in drei Jahren: Konzept für ein integratives und konsequent konsekutives Lehramtsstudium, In: *Die Berufsbildende Schule*, 69, 7/8, 276–278.
- Tenorth, H.-E. (2003): Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen – das kooperative Modell in Berlin. In: Merckens, H. (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Diskussion*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Leverkusen-Opladen, 139–148.
- Tenorth, H.-E. (2007): Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. In: HRK (Hrsg.): *Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland*. Bonn, 34–46.
- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.
- Terhart, E. (2007): Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Óhidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. (Hrsg.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden, 45–65.
- Terhart, E. (2008): Wo wird die Lehrerbildung in zehn Jahren stehen? In: Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele*. Weinheim, 14–26.
- Terhart, E. (2012): Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends, In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30, H. 1, 49–61.
- Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010): *Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modelhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen*. Münster.
- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Holzberger, D. & Kunina-Habenicht, O. (2013): *Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung – Unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen mit Erstem Staatsexamen von Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education-Abschluss?* In: Gehrmann, A. (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn, 224–238.
- Thierack, A. (2002): *Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung*. Gutachten. Paderborn.
- Thierack, A. (2003): Neue Ausbildungskonzepte für das Lehramtsstudium in Deutschland. Ausgewählte Beispiele. In: Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten*. Weinheim, 180–195.
- Thierack, A. (2007): Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium. In: HRK (Hrsg.): *Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland*. Bonn, 47–61.
- Thüringer Landtag (11.10.2007): Thüringer Lehrerbildungsgesetz. Erste Beratung. In: *Plenarprotokoll, Wahlperiode 4, Sitzung 69*, 6969–6979.
- Thüringer Landtag (27.02.2008): Thüringer Lehrerbildungsgesetz. Zweite Beratung. In: *Plenarprotokoll, Wahlperiode 4, Sitzung 78*, 7902–7916.
- Thüringer Landtag (12.03.2008): Thüringer Lehrerbildungsgesetz. ThürLbG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Thüringen, H. 3, 45–56.
- Tillmann, K.-J. (2005): Vom Lehramt zum Bachelor. Alltagserfahrungen mit dem Bielefelder Modell. In: Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen*. Weinheim, 29–34.
- Tillmann, K.-J. (2007): *Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung*, In: *Erziehungswissenschaft*, 18, H. 35, 17–24.

- Tuning Project (o.J.): Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Tuning Educational Structures in Europe. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefEducation_EU_EN.pdf, 02.03.2020.
- Türk, K. (2004): Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Schreyögg, A. & Werder, A. v. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. 4. Aufl. Stuttgart, 923–931.
- Universität Hamburg (27.09.2007): Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg. In: Amtlicher Anzeiger, H. 96, 2848–2858.
- Universität Hamburg (14.02.2011): Prüfungsordnung für den Abschluss „Master of Education“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg. In: Amtlicher Anzeiger, H. 26, 935–945.
- Universität Hamburg (25.11.2013a): Neufassung der Prüfungsordnung für den Abschluss „Master of Education“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg. In: Amtliche Bekanntmachung, 93.
- Universität Hamburg (25.11.2013b): Neufassung der Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg. PO Neufassung BA und BSc der Lehramtsstudiengänge. In: Amtliche Bekanntmachung, 92.
- Universität Hamburg (2018): Prüfungs- und Studienordnungen für die Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengänge sowie Zugangssatzung für den Master Studiengang. <https://www.uni-hamburg.de/zpla/informationen/pruefungsordnungen.html>, 08.06.2018.
- Uzerli, U. (2004): Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung. In: Döbrich, P. & Frommelt, B. (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt am Main, 1–20.
- van Buer, J. & Kuhlee, D. (2007): Evaluation der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität zu Berlin. Evaluationsstudie 1 – Arbeitsbericht. Berlin.
- van Buer, J., Kuhlee, D., Klink, S., Kohring, A. & Baeckmann, A. (2007): Die neue Lehrerbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin – oder doch nur „alter Wein in neuen Schläuchen“? Arbeitspapier zur Expertendiskussion zur datengestützten Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Kurzberichte zur Evaluation. Berlin.
- van Buer, J. & Petzold-Rudolph, K. (2015): Die „neue Lehrerbildung“ in Deutschland. Vom Praxischock zur aufgeklärten Aneignung professionellen Handelns? – Lehrerbildung als systematischer Teil der Bildungsreform. In: International Journal for 21st Century Education, 2, 9–38.
- van Lith, U. (2003): Reform der Lehrerbildung und Wettbewerb. In: Merckens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Leverkusen-Opladen, 155–166.
- VBE (29.11.2003): Lehrerbildung. Positionsbeschreibung des VBE Bundeshauptvorstandes vom 29.11.2003. <http://www.vbe.de/meinung/positionen/lehrerbildung.html>, 02.05.2020.
- VBE (16.06.2007): Die Erklärung von Leipzig. Leipzig. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Arbeitsbereiche/Internationales/Trinationale_Resolutionen/2007_06_16_Leipziger_Erklärung_GOED_LCH_VBE.pdf, 02.05.2020.
- Voigt, R. (1998): Die dritte Ebene im Bundesstaat. Zur horizontalen Selbstkoordination der Länder. In: Görlitz, A. & Burth, H.-P. (Hrsg.): Informale Verfassung. Baden-Baden, 85–109.
- Vorspel, L. (2004): Das Bochumer Modell. In: Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn, 252–268.
- Waldow, F. (2009): Undeclared imports. Silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. In: Comparative Education, 45, H. 4, 477–494.
- Walm, M. & Wittek, D. (2013): Lehrer_innenbildung in Deutschland. Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Frankfurt am Main.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. 2. Aufl. Frankfurt am Main.
- Wehling, H.-G. (2006): Landespolitik und Länderpolitik im föderalistischen System Deutschlands. Zur Einführung. In: Schneider, H. & Wehling, H.-G. (Hrsg.): Landespolitik in Deutschland. Grundlagen – Strukturen – Arbeitsfelder. Wiesbaden, 7–22.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, H. 1, 1–19.
- Weick, K. E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, 85–109.
- Wessels, W. (2008): Das politische System der Europäischen Union. 2008. Aufl. Wiesbaden.
- West O'ahu Writing Center, University of Hawaii (1998): Writing a Position Paper. https://www.cs.rutgers.edu/~rmartin/teaching/fall17/Writing_a_Position_Paper.pdf, 02.03.2020.

- Wex, P. (2007): Bologna und die Lehrerausbildung – Risiken und Perspektiven. Heidelberg.
- Wex, P. (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. ein Handbuch. Berlin.
- Wigger, L., Ruberg & Christiane (2012): Lehramtsstudiengänge. In: Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P., Weishaupt, H. & Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Leverkusen-Opladen.
- Winter, M. (2007): Pisa, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts. Wittenberg.
- Winter, M. (2008): Studienstrukturreform in der universitären Lehrerausbildung. Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrerstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts, In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30, H. 4.
- Winter, M. (2011): Studium und Studienreform im Vergleich der Bundesländer. Statistische Entwicklungen, Landeshochschulgesetze, Zielvereinbarungen und ministerielle Vorgaben. In: Pasternack, P. (Hrsg.): Hochschulen nach der Föderalismusreform. Leipzig, 215–280.
- Witte, J.K. (2006): Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. Dissertation. Enschede.
- Wolf, F. (2007): Die Bildungsausgaben der Bundesländer. Bestimmungsfaktoren und sozialpolitische Relevanz, In: Zeitschrift für Sozialreform, 53, H. 1, 31–56.
- Wolf, F. (2008): Die Schulpolitik. Kernbestand der Kulturhoheit. In: Hildebrandt, A. & Wolf, F. (Hrsg.): Die Politik der Bundesländer. Staatsstätigkeit im Vergleich. Wiesbaden, 21–41.
- Wolf, F. & Knoll, C. (2011): Lehren aus der bundesländervergleichenden Bildungspolitikanalyse. Zehn Thesen im Lichte des Wohlfahrtsstaats. In: Schmid, J., Amos, S.K., Schrader, J. & Thiel, A. (Hrsg.): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden, 101–120.
- WR (16.11.2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>, 02.05.2020.
- WR (15.11.2002): Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. Saarbrücken. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5460-02.pdf>, 02.05.2020.
- Zangl, B. (1995): Der Ansatz der Zwei-Ebenen-Spiele. Eine Brücke zwischen dem Neoinstitutionalismus und seinen KritikerInnen?, In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 2, H. 2, 393–415.
- Zedler, P. (2003): Stand und Perspektiven der Reform der Lehrerausbildung in Thüringen. In: Merken, H. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Leverkusen-Opladen, 123–137.
- Zohnhöfer, R. (2008): Stand und Perspektiven der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung. In: Janning, F. & Toens, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Policy-Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden, 157–174.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Hessische Lehrer*innenbildung zwischen den Jahren 1945 und 2013	19
Abb. 2:	Governance-Mechanismen	51
Abb. 3:	Theoretischer Rahmen der Arbeit	59
Abb. 4:	Die Fragestellung der Arbeit und die Teilfragen der jeweiligen Teilkapitel	62
Abb. 5:	Einordnung des Most Similar Systems Design anhand der Anzahl der Fälle und der Variablen	86
Abb. 6:	Forschungsdesign	90
Abb. 7:	Aggregierte Positionen im Zeitverlauf	112
Abb. 8:	Aufbau des ‚doppelten Vergleichs‘ im vorliegenden Kapitel	115
Abb. 9:	Reformen in Abhängigkeit der stimmenstärksten Regierungsfraktion	145
Abb. 10:	Reformen in Abhängigkeit der Regierungsbeteiligung von SPD und CDU/CSU	145
Abb. 11:	Argumentation in Nordrhein-Westfalen, 2009	164
Abb. 12:	Argumentation in Brandenburg, 2003	165
Abb. 13:	Argumentation in Bremen, 2006	165
Abb. 14:	Argumentation in Thüringen, 2007	165
Abb. 15:	Argumentation in Mecklenburg-Vorpommern, 2011	166
Abb. 16:	Argumentation in Bayern, 2008	166
Abb. 17:	Argumentation in Hessen, 2004	167
Abb. 18:	Argumentation in Nordrhein-Westfalen, 2002	167
Abb. 19:	Argumentation im Saarland, 2007	168

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Darstellung des Erkenntnisinteresses	23
Tab. 2:	Gruppierung der Lehrer*innenbildung nach Ländern durch verschiedene Autor*innen	29
Tab. 3:	Ebenen im Rahmen der vorgelegten Analyse	50
Tab. 4:	Systeme multilateraler Verhandlungen	52
Tab. 5:	Akteure und deren Regulierungsmöglichkeiten	53
Tab. 6:	Übersicht zu den Diskursformen und den entsprechenden Akteuren	55
Tab. 7:	Abgrenzung von Konvergenz, Isomorphie, Transfer und Diffusion	56
Tab. 8:	Kategorisierung von Diffusions- bzw. Transferprozessen	58
Tab. 9:	Matrix aller Lehramtstypen und deren Vorkommen in den einzelnen Bundesländern	68
Tab. 10:	Plenardebatten zur Einführung von Bologna-Elementen in der Lehrer*innenbildung	72
Tab. 11:	Untersuchungsmatrix	74
Tab. 12:	Kategorie ‚Konkretisierung der Bologna-Reformen‘	75
Tab. 13:	Kategorie ‚positive Bewertung der Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung‘	76
Tab. 14:	Kategorie ‚neutrale Bewertung der Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung‘	76
Tab. 15:	Kategorie ‚negative Bewertung der Bologna-Reformen der Lehrer*innenbildung‘	77
Tab. 16:	Kategorie ‚Studienstruktur‘	78
Tab. 17:	Kategorie ‚Studieninhalte‘	78
Tab. 18:	Kategorie ‚Abschlussprüfungen‘	79
Tab. 19:	Kategorie ‚Begründung der Einführung von Bologna-Reformen‘	80
Tab. 20:	Kategorie ‚Begründung der Nichteinführung von Bologna-Reformen‘	81
Tab. 21:	Kategorie ‚Verweis‘	82
Tab. 22:	Diktionär	83
Tab. 23:	Untersuchungsdesign des Most Similar Systems Design ohne ein idealtypisches Ergebnis	86
Tab. 24:	Untersuchungsdesign des Most Similar Systems Design mit einem idealtypischen Ergebnis	87
Tab. 25:	Projektion der Positionen auf den gesamten Untersuchungszeitraum	111
Tab. 26:	Vergleich der Veränderungen im Untersuchungszeitraum von 1999 bis 2013	140
Tab. 27:	Modularisierung und Leistungspunkte im Vergleich	141
Tab. 28:	Regelstudienzeiten im Vergleich	141
Tab. 29:	Anteil der Berufswissenschaften im Vergleich	142
Tab. 30:	Praktikumszeiträume im Vergleich	142
Tab. 31:	Abschlussprüfungen im Vergleich	142
Tab. 32:	Zähldatenanalyse der Lehrer*innenbildungsreformen nach Bundesländern	144
Tab. 33:	Verweise der Bundesländer, die vollständig umgestellt haben	174
Tab. 34:	Verweise der Bundesländer, welche die Staatsprüfung beibehalten haben	174

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