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 Lüken, Isabell Meisner, Kathrin Peitzmeyer und Sabrina Wetzstein für ihr Engagement.
Meiner Darmstädter Kollegin, Dr. Hanne Weismann, einen großen Dank für die vielen gemeinsamen Stunden, in denen wir uns in der Promotionszeit gegenseitig gestützt haben. Danke für Dein Verständnis und Deine Empathie. Ohne Dich läge dieses Ergebnis nicht vor. Auch meinem Kollegen, Johannes Klassen, gebührt ein großer Dank. In nicht enden wollenden Schleifen hast Du Dich inhaltlich mit meiner Arbeit auseinandergesetzt. Deine – in Word-Kommentaren ausgedrückte – schonungslose Ehrlichkeit hat diese Arbeit Schritt für Schritt besser gemacht. Danke auch an meine Studienkollegin, Bianca Gillich, für das kurzfristige und intensive Korrekturlesen. Es ist wunderbar, Freund*innen wie Euch zu haben. Auch für die studentische Unterstützung von Martin Lichtblau, Moritz Janssen und Manuel Weidmannaus danke ich herzlich.
Dass man seine Kindergartenfreunde behält, ist gewiss eine Seltenheit – mir ist es zumindest mit einem gelungen. Danke Dominik Weber für Deine Unterstützung während meiner Promotion. Auf Dich kann ich immer bauen. Auch an Marieke Wede ein herzliches Dankeschön für Deinen Glauben an mich. Was immer auch passiert, Du findest die richtigen Worte dafür! Felix Heuck, es ist wunderbar einen Freund wie Dich zu haben. Danke für Deine immerwährende Begleitung. Thanks also to my soulmate, Dr. Chee Keong Kwok, who is always on Skype when support is needed. Let us continue to share our lives with each other.
Ein herzliches Vergelt's Gott an meine Tante Karla Nuzzo-Haidegger für die gemeinsamen Zeiten in Lizzano und Matrei in Osttirol. Dein tatkräftiger und unermüdlicher Einsatz für andere ist inspirierend. Thanks to my cousin, Dr. Angelo Nuzzo, for being the academic role model of what I always strive to be. Und danke an meine Cousine, Daniela Nuzzo, dafür, dass sie als erstes von uns eine Familie gegründet hat und mir so als Vorbild diente.
Wolfgang Haidegger, mir zwore. Donk da fa de vielen Kerzlen, die Du fa mi ungezunten hosch. I frei mi wemm ma uns fein bold wieder sechn. Hetz homma wieder mehr Zeit fa sischt Ollerhontiges. Owa Du mechsch holt ah amol kemmen. Bittschiern bleib wie Du bisch!
老妈老爸，真的很谢谢您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。您们真是天下最好的老妈老爸！我很期待到罗山再次见到您们。
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 Detailerkenntnissen 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
BA	Bachelo
BB	Brandenburg
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BE	Berlin
BFW	Bund Freiheit der Wissenschaft
BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen
BLLV	Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
DACH	Deutschland, Österreich und die Schweiz
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DHV	Deutscher Hochschulverband
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DL	Deutscher Lehrerverband
DPhV	Deutscher Philologenverband
DVU	Deutsche Volksunion
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
EU	Europäische Union
EUHM	Europäische Hochschulminister*innen
EU-Kommission	Europäische Kommission
EU-Parlament	Europäisches Parlament
EU-Rat	Europäischer Rat
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FDP	Freie Demokratische Partei
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik
GRÜNE	Bündnis 90/Die Grünen
HB	Bremen
HE	Hessen
HH	Hamburg
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft
KMK	Kultusministerkonferenz
LINKE	Die Linke
LP	Leistungspunkte
MA	Master
MDSD	Most Different Systems Design
MNFT	Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag
MSSD	Most Similar Systems Design
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
NW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
PhFT	Philosophischer Fakultätentag
PISA	Programme for International Student Assessment
RP	Rheinland-Pfalz
Schill	Partei Rechtsstaatlicher Offensive
SH	Schleswig-Holstein
SL	Saarland
SN	Sachsen
SP	Staatsprüfung
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
ST	Sachsen-Anhalt
SWS	Semesterwochenstunden
TH	Thüringen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UPV	Österreichischer Universitätsprofessorenverband
VBE	Verband Bildung und Erziehung
VDR	Verband Deutscher Realschullehrer
VLW	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen
VSH	Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten
WR	Wissenschaftsrat
X1	Unabhängige Variable
X2	Kontrollvariable
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 Implementationsprozess[1] 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. Paragrafen 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.

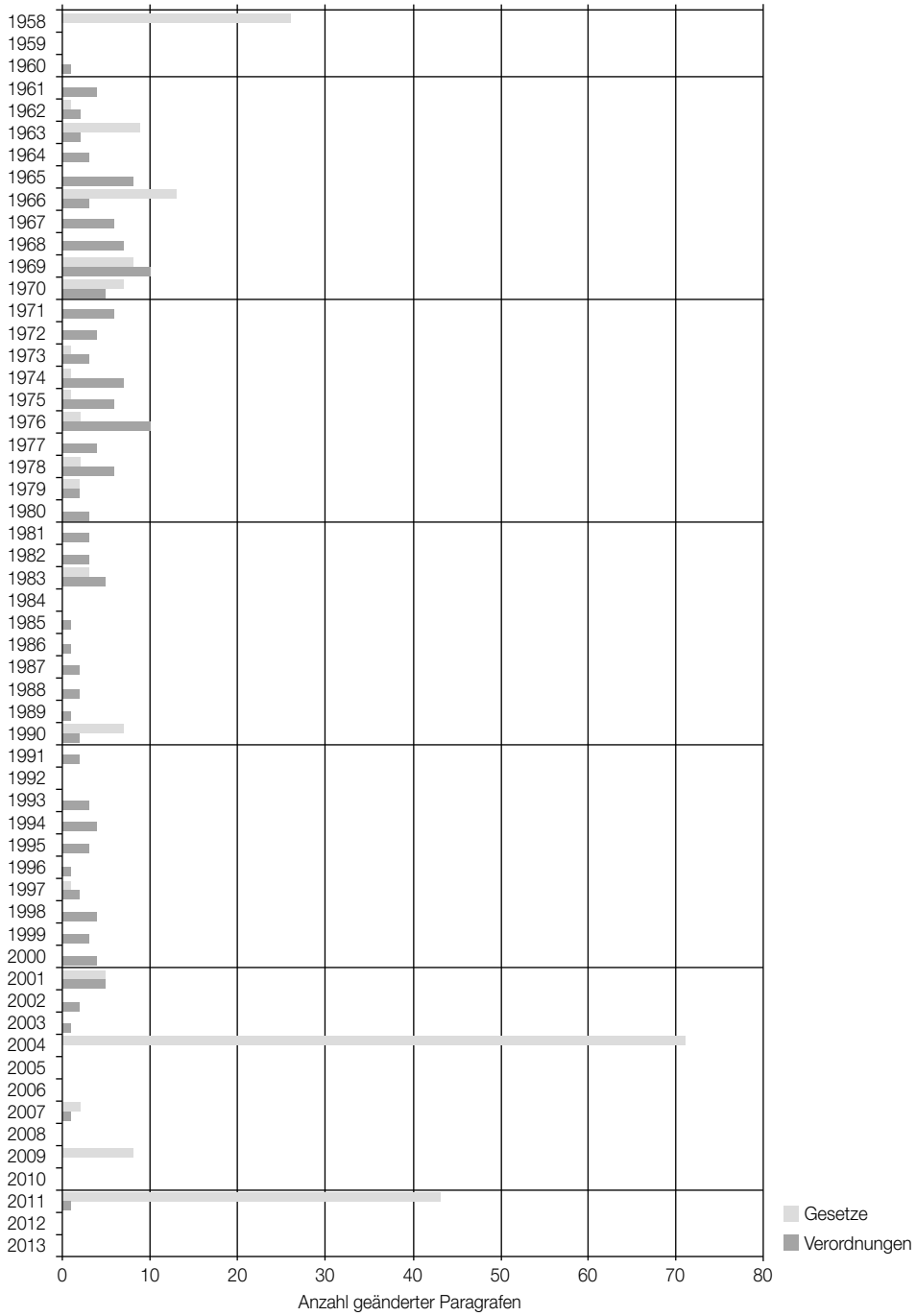

Abb. 1: Hessische Lehrer*innenbildung zwischen den Jahren 1945 und 2013 – die Anzahl geänderter Paragrafen in Gesetzen und Verordnungen
Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der Rechtsnormen zur Lehrer*innenbildung in dem Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen I

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, Hirseland, 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 PISA[2]-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 (angloamerikanischen) 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 regulieren[3], 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 Regierungsfraktionen 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 Regierungsfraktionen 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

- Modellversuchen[4] (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 Gewerbelehrerausbildung 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 Ebitsch 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, Baeckmann 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-Region[7] 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 Studienstrukturreformen 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 Berufsschulehrer*innenbildung in Verbindung mit einer hohen Quote an Studierenden, die nach dem Bachelor andere Wege gehen (Lange, Sülflow 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 Zwei-Ebenen-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 Existenzmodalität. 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 Wirksamkeit 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 Rezitation 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 Schriewer (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 Pendants 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 Maeße (2010) im Kern ähnlich als eine „Entstaatlichung der Bildungspolitik" (Martens, Wolf 2007, 161) bzw. als „Rückzug des Politischen" (Maeße 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'* diente. 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 Problemdiskurses 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 Problemdiskurs 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).