

SCHMEES, Johannes Karl:

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

Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2020.

ISBN 978-3-7815-2392-0; 202 S.; 39,90 €

ISBN 978-3-7815-5825-0; digital; kostenlos als Open Access



Rezension von MARCUS ECKELT, HSU Hamburg

1999 wurde die berühmte – man könnte auch sagen: berüchtigte – Bologna-Erklärung veröffentlicht, die die Herstellung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums zum gemeinsamen politischen Ziel der unterzeichnenden Länder erklärte. Die in den Folgejahren in Deutschland durchgeführten Bologna-Reformen der Hochschulbildung sind bis heute ein für viele Beteiligte emotional besetztes Thema. Kolleginnen und Kollegen, die die Umstellung an den Hochschulen miterlebt haben, erinnern sich vermutlich nicht nur ausschließlich mit Freude an die Einführung der BA-/MA-Studiengänge, an die Erarbeitung der neuen Studienordnungen, an die neuen Modulhandbücher und Leistungspunkte, an die Akkreditierungsverfahren usw. Mittlerweile liegt all das schon einige Jahre zurück und die Umstellung auf das neue Studiengangssystem gilt als abgeschlossen. Allerdings wurden bis heute in Deutschland nicht alle Studiengänge auf das BA-/MA-Modell umgestellt: In der Medizin sowie in den Rechtswissenschaften wurde die Umstellung nicht mitgemacht. Dort schließen die Studierenden weiterhin mit einer Staatsprüfung bzw. dem Staatsexamen ihr Studium ab.

Besonders kompliziert ist die Situation im Lehramtsstudium. Hier kam es nämlich weder zu einer vollständigen Umstellung auf das BA-/MA-Modell noch wurde die alte Staatsprüfung erhalten. Stattdessen unterscheidet sich die Studienorganisation je nach Bundesland und Lehramtstyp. BA-/MA-Studiengänge und Studiengänge, die mit einer Staatsprüfung enden, existieren in unterschiedlicher Form nebeneinander.

Mit diesem für die Lehrkräftebildung paradoxen Ergebnis eines Reformprozesses, der doch eigentlich auf die europäische Vereinheitlichung abzielte, hat sich Johannes Karl Schmees im Rahmen seiner Promotion auseinandergesetzt. Schmees hat selbst im Jahr 2012 die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien absolviert und in den letzten Jahren als Wissenschaftler zu unterschiedlichen Aspekten des Lehramtsstudiums und des Berufsbildungssystems in nationaler und internationaler Perspektive publiziert. Das hier rezensierte Buch wurde an der Universität Osnabrück 2019 als Dissertation angenommen und 2020 beim Verlag Julius Klinkhardt in der Reihe *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* mit einem Vorwort von Josef Rützel veröffentlicht.

Aufbau des Buches und Methodik

Zwischen dem einleitenden Kapitel und der Schlussbetrachtung besteht das Buch aus zwei etwa gleich großen Teilen. Im ersten Teil stellt Schmees den interdisziplinären Forschungsstand zur Lehrer*innenbildung und zur bildungspolitischen Dimension der Bologna-Reformen (Kapitel 2), seine theoretischen Bezugnahmen (Kapitel 3) sowie darauf aufbauend sein methodisches Vorgehen und das Forschungsdesign (Kapitel 4) vor.

Die Leitfrage der Arbeit lautet: „Wie werden die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländern politisch umgesetzt?“ (18) Ausgehend von den rezipierten Theorien – das neo-institutionalistische Theoriekonzept des ‚Mythos‘ steht dabei im Zentrum – entwickelt Schmees die Hypothese, dass eine Konvergenz im Sinne der Einführung von BA-/MA-Studiengängen im Lehramt in allen Bundesländern zu erwarten gewesen wäre (vgl. 56). Da dies bekanntermaßen nicht eingetreten ist, geht es Schmees also genauer darum, nachzuvollziehen, weshalb es anders gekommen ist, als es doch eigentlich hätte kommen sollen: „Wie werden die Bologna-Reformen in der Lehrer*innenbildung der einzelnen Bundesländern politisch umgesetzt *bzw. nicht umgesetzt?*“ (60, Herv. d. ME) Um diese Frage zu bearbeiten, entwickelt Schmees ein dreischrittiges Forschungsdesign.

In einem ersten Schritt soll der auf der europäischen und Bundesebene entstehende Reformdruck analysiert werden, der die Regierungen der Bundesländer im Bereich der Lehrkräftebildung zum (Re)Agieren zwingt. Dazu werden offizielle Dokumente und Verlautbarungen von institutionellen Akteuren inhaltsanalytisch ausgewertet.

Im zweiten Schritt soll die Umsetzung in den 16 Bundesländern verglichen werden. Hier nimmt Schmees zwei Eingrenzungen des Forschungsgegenstands vor: Einerseits wird nur der Zeitraum 1999 bis 2013 untersucht, da die Untersuchung den „Implementierungsprozess“ (15) fokussieren soll. Andererseits wird nur das Lehramt an Gymnasien betrachtet, da es im Beobachtungszeitraum „das einzige Lehramt [ist], das in allen Bundesländern vorkommt.“ (66) Mittels eines Vorher-Nachher-Vergleichs der rechtlichen Regelung wird dann sichtbar, zu welchen Veränderungen der Studienstruktur und -inhalte es gekommen ist.

Im dritten Schritt sollen die Argumente identifiziert werden, mit denen Landesregierungen begründen, warum sie im Untersuchungszeitraum eine vollständige Umstellung auf BA-/MA-Studienstruktur des Lehramts an Gymnasien vorgenommen haben oder eben nicht. Hier nimmt Schmees eine weitere forschungspragmatische Eingrenzung des Gegenstands vor: Er betrachtet in diesem Untersuchungsschritt nur Parlamentsdebatten. Die gibt es aber nur in den Ländern, in denen die Lehrer*innenbildung per Gesetz geregelt ist. Das waren im Untersuchungszeitraum die neun Länder Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, das Saarland und Thüringen. Wobei es in Berlin trotzdem nicht zu einer parlamentarischen Aussprache kam (vgl. 147). Im Unterschied dazu wird die Lehrer*innenbildung in Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein per Verordnungen bzw. über universitäre Beschlüsse geregelt. Diese Länder werden im dritten Untersuchungsschritt nicht betrachtet (vgl. 67).

Folgende Datenquellen wurden also in die Auswertung einbezogen: Veröffentlichungen der europäischen Bildungsminister*innen und der KMK, Positionspapiere von institutionellen Akteuren auf Bundesebene (Schritt 1), Landesgesetze und Verordnungen zur Regelung des gymnasialen Lehramtsstudiums (Schritt 2) sowie Protokolle von Plenardebatten aus Landesparlamenten (Schritt 3).

Im zweiten Teil des Buches werden die Ergebnisse der Untersuchungen in drei Kapiteln systematisch dargestellt. Zunächst zeigt Schmees, wie durch die Bologna-Erklärung der europäischen Hochschulminister*innen und später auf nationaler Ebene durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz ein „Erwartungsraum“ entstand. Gemeint ist mit „Erwartungsraum“ hier die Situation, in der sich die für die Lehrkräftebildung zuständigen Bundesländer zu einer auf höherer Ebene formulierten Erwartung verhalten müssen. Hinzu kam ein fachöffentlicher Diskurs, in dem sich verschiedene institutionelle Akteure wie Sozialpartner und Wissenschaftsorganisationen überwiegend positiv zu den Zielen der Bologna-Erklärung äußerten. Das schaffte auf einer zweiten Ebene Erwartungen, weshalb Schmees von einem „doppelt strukturierten Erwartungsraum“ spricht (Kapitel 5).

In der folgenden Analyse der Gesetze und Verordnungen beschreibt Schmees für jedes Bundesland, welche Reformen im Studium des Lehramts an Gymnasien zwischen 1999 und 2013 erfolgt sind. Dabei zeigt sich, dass im betrachteten Zeitraum die Hälfte der Bundesländer das Studium des Lehramts an Gymnasien vollständig auf BA-/MA-Abschlüsse umstellte, die andere Hälfte aber nicht. Deutlich wird auch, dass die Nicht-Einführung von BA-/MA-Abschlüssen nicht mit einer Nicht-Reform zu verwechseln ist. In allen Bundesländern wurde das Studium in dieser Zeit wesentlich verändert. Beispielsweise wurde überall das Studium modularisiert und es kam zur Einführung von Leistungspunkten. Der Bologna-Prozess lässt sich insofern mit Schmees als ein *window of opportunity* (vgl. 144) verstehen, d.h. ein Teil der Akteure nutzte den Bologna-Prozess als willkommenen Anlass für die Reformierung des Studiums des Lehramts an Gymnasien, der Bologna-Prozess war aber nicht ursächlich für diese Reformen (Kapitel 6).

Im letzten Schritt der Analyse wertet Schmees neun parlamentarische Debatten aus acht der Bundesländer aus, in denen die Lehrkräftebildung per Gesetz geregelt ist. Die von Regierung und Opposition vorgebrachten Argumente ordnet Schmees dazu drei Kategorien zu: 'Länder, Bund und Europa' (solche Argumente verweisen auf Druck wegen mimetischer Anpassungsprozesse), 'Bologna und KMK' (solche Argumente verweisen auf Druck wegen unverbindlicher Entscheidungen bzw. Regulierung höherer Ebenen) sowie 'Organisationen, Untersuchungen und Expert*innen' (solche Argumente verweisen auf Druck wegen des kommunikativen Diskurses) (Kapitel 7).

In den abschließenden Schlussbetrachtungen fasst Schmees die Ergebnisse noch einmal zusammen, reflektiert seine Erkenntnisse für die Theorieentwicklung und diskutiert Forschungsdesiderate und mögliche Anschlüsse für künftige Forschungsprojekte.

Zentrale Ergebnisse

In Nordrhein-Westfalen (zweite Gesetzesreform 2009), Brandenburg und Bremen kam es im Untersuchungszeitraum 1999 bis 2013 zu einer vollständigen Umstellung auf BA-/MA-Strukturen im Studium des Lehramts an Gymnasien auf Basis von Gesetzen mit entsprechenden Plenardebatten. Demgegenüber wurde in Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen (erste Gesetzesreform 2002) und im Saarland im Untersuchungszeitraum die Staatsprüfung im gymnasialen Lehramt beibehalten – gleichwohl kam es in diesen Ländern im Untersuchungszeitraum teilweise zur Erprobung entsprechender BA-/MA-Studiengänge in Modellversuchen. Sowohl bei den Ländern, die vollständig umgestellt haben, als auch bei den Ländern, die die Staatsprüfung beibehalten haben, unterscheidet Schmees bezüglich der zentralen Begründung zwei Gruppen (Kapitel 7.2.10):

Pro 1) In Nordrhein-Westfalen (zweite Gesetzesreform 2009) stand die Reform unter dem Motto eines ‚Neustarts für die Lehrer*innenbildung‘. Die Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge wurde von der Regierung vor allem damit begründet, auf diese Weise das Ziel einer Gleichwertigkeit aller Lehramtsstudiengänge zu erreichen.

Pro 2) In Brandenburg und Bremen begründete die jeweilige Regierung die Einführung der BA-/MA-Studiengänge vor allem damit, dass der Anschluss an andere Bundesländer bzw. andere europäische Länder nicht verpasst werden dürfe.

Contra 1) In Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Bayern wurden BA-/MA-Studiengänge nicht in der Fläche für die gesamte Lehrer*innenbildung eingeführt. Die Regierungen wollten so vermeiden, dass es zu einer Angleichung der Studienzeiten in allen Lehrämtern kommt, wodurch eine höhere Besoldung im Grundschullehramt folgen könnte.

Contra 2) In Hessen, Nordrhein-Westfalen (erste Gesetzesreform 2002) und im Saarland begründeten die Regierungen die Nicht-Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge interessanterweise mit der Einführung anderer Aspekte des Bologna-Prozesses. Konkret wurden Modularisierung und Leistungspunkte zur entscheidenden Verbesserung im Lehramtsstudium erklärt, die eine Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge überflüssig machten.

Es zeigt sich also, dass es zwar Bundesländer gab (und gibt), die das Studium des Lehramts an Gymnasien nicht auf BA-/MA-Strukturen umgestellt haben, die „Bologna-Reformen selbst werden jedoch nicht in Frage gestellt [...] [deutlich wird vielmehr] eine Umgehung von Fundamentalkritik“ (173).

Die Konzentration im Forschungsdesign auf die Landesregierungen und Landesparlamente als Gesetzgeber legt die Annahme nahe, dass die Umstellung oder Nicht-Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge mit den parlamentarischen Mehrheiten respektive den regierenden Parteien zusammenhängen könnte. Anders gesagt: Bestimmte Parteien könnten eine Pro- oder Contra-Position vertreten und entsprechend in den jeweiligen Bundesländern durchgesetzt haben. Diese Parteienhypothese hat Schmees überprüft (Kapitel 6.3) und kommt zu dem Ergebnis:

„Insgesamt haben im Untersuchungszeitraum sieben Bundesländer die reformierten Abschlüsse eingeführt, davon vier unter SPD-Führung/Beteiligung und drei unter CDU-Führung bzw. vier unter CDU-Beteiligung. Acht Länder haben lediglich die Modularisierung und Leistungspunkte eingeführt, davon eines unter SPD-Führung/Beteiligung und sieben unter CDU/CSU-Führung bzw. acht unter CDU/CSU-Beteiligung. [...] So kann insgesamt festgehalten werden, dass die SPD-geführten Regierungen zwar mit einer höheren Wahrscheinlichkeit umgestellt haben, CDU-geführte Regierungen jedoch bei einer Reform der Abschlüsse vergleichsweise tiefer greifende Veränderungen in der Lehrer*innenbildung umgesetzt haben.“ (143 f.)

Da es nur 17 Fälle (Nordrhein-Westfalen hatte zwei Gesetzesreformen und zählt deshalb doppelt) gab, die hier betrachtet werden konnten, erklären Wahrscheinlichkeiten das beobachtete Phänomen der uneinheitlichen Umstellung auf BA-/MA-Strukturen nicht. Hinzu kommt, dass aufgrund des deutschen Wahlrechts zumeist Koalitionsregierungen – häufig auch von SPD und CDU – regieren. Ein ‚Durchregieren‘ auf Grundlage parteipolitischer Beschlüsse bzw. einer klaren ideologischen bildungspolitischen Position wäre als gar nicht möglich. Jenseits solcher formalen Argumente verweisen die Ergebnisse der Überprüfung der Parteienhypothese aber vor allem darauf, dass es derzeit in Deutschland mit Bezug auf die Bildungspolitik keine starke parteipolitische Ausdifferenzierung der Positionen gibt, mit denen konkrete bildungspolitische Prozesse erklärt werden könnten.

Würdigung, Kritik sowie Fragen an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Schmees hat in seiner Forschungsarbeit rekonstruiert, wie 16 Bundesländer mit vergleichbarer Ausgangslage in einem klar begrenzten Zeitraum auf einen externen Reiz (international kursierender ‚Mythos Bologna‘) reagiert haben. Er hat die Untersuchung auf die Bundesländer eingegrenzt, die das Studium des Lehramts an Gymnasien per Gesetz regeln, um unter möglichst „quasi-laborartige[n] Bedingungen“ (177) zu forschen. Diese Orientierung an einem positivistischen bzw. naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis zeigt sich auch am wiederholten Einsatz statistischer Methoden bei der Auswertung von Dokumenten (vgl. z.B. 170-173) und beim Fallvergleich (vgl. z.B. 143 f.). Dieser Forschungslogik streng folgend hat sich gezeigt, dass sich – zumindest aus den in die Untersuchung einbezogenen Faktoren – keine belastbare Erklärung für das beobachtete Phänomen finden lässt. Das ist vor den Hintergrund der umfangreichen geleisteten Arbeit aus Sicht des Autors vielleicht ärgerlich. Trotzdem tragen dieses Ergebnis und die Arbeit insgesamt „zur Verkleinerung der Forschungslücke zur politischen Dimension des Bologna-Prozesses für die Lehrer*innenbildung, zur erziehungswissenschaftlichen Governance-Forschung und zur Forschungsmethodologie“ (Rützel, 10) bei.

Ein großer Vorteil des gewählten Forschungsdesigns ist, dass sich die Methodik relativ leicht auf weitere Fälle anwenden ließe. So könnten andere Lehramtstypen, andere Zeiträume und andere Reformprozesse in der Lehrkräftebildung vergleichbar untersucht und die jeweiligen Ergebnisse aufeinander bezogen werden. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wäre es sicherlich von Interesse, die Einführung von BA-/MA-Strukturen im Studium des berufsbilden-

den Lehramts zu rekonstruieren. Im Abgleich mit Schmees' Ergebnissen könnten so Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Reform des Studiums des Lehramts an Gymnasien herausgearbeitet werden.

Es stellt sich aber – selbst wenn es zu einer möglichen Erweiterung der Fallzahlen durch Folgeuntersuchungen kommen sollte – die Frage, ob der Versuch methodisch trägt, bildungspolitische Problemstellungen „quasi-laborartig“ zu untersuchen. Diese Frage richtete sich weniger an den Autor Schmees, sondern wäre innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin zu klären. An dieser Stelle sollen nur zwei Einwände skizziert werden. Erstens sind die Voraussetzungen für den Einsatz von quantitativer Methodik in einem solchen Forschungsdesign zu klären: Statistische Auswertungen zielen auf Durchschnittswerte und den Nachweis von Korrelationen unter Kontrolle von anderen Variablen ab. Das setzt eine entsprechend hohe Fallzahl voraus, um belastbare Aussagen treffen zu können. Entsprechend hohe Fallzahlen lassen sich in diesem Forschungsfeld vermutlich selten finden.

Zweitens ist die Aussagekraft der Ergebnisse von quantitativer Methodik in einem solchen Forschungsdesign grundsätzlich zu diskutieren: Was bedeutet es eigentlich, wenn in Dokumenten eines politischen Prozesses bestimmte Begriffe oder Argumente häufiger vorkommen als andere? Was lässt sich daraus über die Wichtigkeit und Wirkmächtigkeit eines Arguments aussagen? Die Blindheit eines solchen Verfahrens gegenüber ironisch oder kritisch gemachten Aussagen problematisiert auch Schmees in einem Zwischenfazit (vgl. 175). Dieses Problem ließe sich bei der Datenaufbereitung vielleicht lösen. Aber grundsätzlich müsste der mögliche Einwand widerlegt werden, dass in der politischen Praxis die Stärke und Wirkmächtigkeit eines Arguments überhaupt nicht mit der Häufigkeit der Nennung zusammenhängt.

Das Forschungsdesign bietet auch in Hinblick auf die verwendete Theorie interessante Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsprojekte. Zunächst ist auffällig, dass sich das verwendete neo-institutionalistische Theoriekonzept in Schmees' Arbeit einerseits bei der retrospektiven Fallklärung bewährt hat und andererseits eine geringe Prognosekraft besitzt. Bewährt haben sich das Konzept des Mythos und weitere neo-institutionalistische Konzepte wie *window of opportunity*, Zwei-Ebenen-Spiel, Mimese und Pfadabhängigkeit insofern, als dass sowohl die vollständige Einführung der BA-/MA-Studienstrukturen in einigen Bundesländern damit erklärt werden kann als auch die Nicht-Einführung in den übrigen Bundesländern. Allerdings hätte der letzte Fall laut der hypothetischen Vorhersage des Ergebnisses des Bologna-Prozesses auf Grundlage der verwendeten neo-institutionalistischen Theoriekonzepte laut Schmees gar nicht eintreten dürfen (vgl. 56, 179).

In den Schlussbetrachtungen diskutiert Schmees daher den Beitrag der Arbeit für die Theorieentwicklung (Kapitel 8.2): Zwar wäre es möglich, mit entsprechender Gewichtung der theoretisch zu erwartenden Tendenzen und Gegentendenzen jedes beobachtete Phänomen zu erklären. Ein solcher Ansatz unterliegt aber für Schmees der „Gefahr einer ‚Tautologisierung‘ der Theorie“ (180), wenn einfach ex-post eine passende Theoriekombination zur Erklärung herangezogen wird.

Das beschriebene Dilemma im Umgang mit der neo-institutionalistischen Theorie scheint nicht auflösbar, sondern typisch für die Governance-Forschung zu sein. Zu bedenken ist hierbei, dass die verschiedenen integrierten Theoriekonzepte aus der Beobachtung unterschiedlicher Phänomene entwickelt wurden und deshalb unterschiedliche Stärken und Schwächen haben. Je genauer ein komplexer Einzelfall, wie hier z.B. die Reform eines Studiengangs in einem Bundesland, theoretisch erklärt werden kann, desto weniger eignet sich diese spezifische Theorie zur Untersuchung großer Fallzahlen, da eine solche Untersuchung eine überschaubare Zahl von quantifizierbaren Variablen benötigt. Das gilt selbstverständlich auch umgekehrt. Metaphorisch gesprochen scheint hier ein vergleichbarer Effekt vorzuliegen, wie bei der aus der Quantenphysik stammenden Heisenbergschen Unschärferelation: Die erhöhte Genauigkeit der Messung einer Eigenschaft geht zu Lasten der Genauigkeit bei der Messung einer anderen Eigenschaft.

Daran anschließend ergibt sich eine weitere theoretische Frage, die Schmees mit seiner Arbeit aufwirft: Was bezeichnet Bildungspolitik eigentlich genau? In diesem Begriff werden zwei selbst kaum eindeutig bestimmbare Begriffe verbunden, was zu einer breiten und diversen Begriffsverwendung in der Forschung führt. Einzelne Forschungsvorhaben adressieren dabei immer nur einen bestimmten Aspekt des Begriffsfeldes. So konzentriert Schmees seine Untersuchung auf das ‚Wie‘ politischer Reformen und damit auf die politische Exekutive und Legislative. Er legt also implizit einen an den formalen Institutionen orientierten Politikbegriff zugrunde. Politik – hier verstanden als Reformverabschiedung – vollzieht sich in diesem Verständnis scheinbar automatisch als Reaktion auf äußere Reize, deren eigene politische Herkunft unbetrachtet bleibt. Die Frage nach dem ‚Warum‘ wird bewusst nicht gestellt, sondern es geht „um sich gegenseitig beeinflussende und verstärkende Wirkungsmechanismen von Sprache und Ideen“ (18). Konkrete Akteure bleiben mit ihren Interessen entsprechend unsichtbar. Sie in den Blick zu nehmen, hätte einen anderen theoretischen und methodischen Ansatz erfordert, beispielsweise hätte die Untersuchung um Experteninterviews erweitert werden können (vgl. 181 f.). Auch hier lässt sich aus Schmees‘ Arbeit eine Frage an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin ableiten: Brauchen wir eine Verständigung über den theoretischen Gehalt des Begriffs (Berufs-)Bildungspolitik oder ist die begriffliche Unschärfe eher ein Vorteil, weil so unterschiedlichste Forschungsfragen unter diesem Label verhandelt werden können und es nicht zu einer Verengung des Forschungsfeldes?

Abschließend noch grundsätzlicher die Frage: Soll (Berufs-)Bildungspolitik überhaupt Thema der eigenen Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik sein oder sollte dieses Thema besser der Politikwissenschaft überlassen werden? Die Gestaltung der Lehrkräftebildung ist ein zentrales Forschungsfeld der Disziplin und wird es auch in absehbarer Zukunft bleiben. Der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung ist ein Dauerthema. Falls hierfür eine Lösung gefunden werden soll, dann wird das nicht ohne politische Maßnahmen möglich sein. Insofern stellt die Erforschung der Funktionsweise der Bildungspolitik einen Beitrag dar, um empirisch begründete (Berufs-)Bildungspolitik zu ermöglichen. Forschungsbeiträge wie die Arbeit von Schmees bieten den politischen Praktiker*innen und der interessierten Öffentlichkeit die Möglichkeit, abgelaufene Prozesse aus einer gewissen Distanz zu betrachten und zu reflektieren. Was die Bildungspolitik – jetzt verstanden als Gemeinschaft konkreter handelnder Personen – daraus lernt

und wie sie solches Wissen mit welchem Interesse nutzt, das sind Fragen für weitere Forschungsprojekte. Und die sollten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesiedelt sein, wenn sie als umfassend zuständig für den Gegenstand der beruflichen Bildung verstanden wird. In diesem Sinne ist Schmees' Fazit voll zuzustimmen: „Jede wissenschaftliche Arbeit produziert mehr Fragen als sie beantwortet.“ (181)

Zitieren dieser Rezension

Eckelt, M. (2020): bwp@-Rezension zu Johannes Karl Schmees: Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich. Bad Heilbrunn. 1-8. Online:

http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_07-2020_schmees.pdf (6.11.2020).
