



Die Ausbildung von Erdkundelehrern für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen

Dierk Behrmann

Zitieren dieses Artikels:

Behrmann, D. (1997). Die Ausbildung von Erdkundelehrern für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(4), S. 200-209. doi 10.60511/zgd.v25i4.315

Quote this article:

Behrmann, D. (1997). Die Ausbildung von Erdkundelehrern für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(4), pp. 200-209. doi 10.60511/zgd.v25i4.315

Die Ausbildung von Erdkundelehrern für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen

von DIERK BEHRMANN (Odenthal)

Im bevölkerungsstärksten Bundesland ist die Schulerdkunde gegenwärtig durch den aktuellen Paradigmenwechsel erheblich in Bewegung geraten. Zur Zeit wird sowohl an einer Weiterentwicklung der Richtlinien und Lehrpläne als auch an einer Neufassung der OVP (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung) gearbeitet. Wenn auch die Tendenzen dieser Neuerungen bereits abzusehen sind (Stand: Juni 1997), so beschreibt der nachfolgende Beitrag dennoch zuerst die Grundlage der bestehenden Ausbildungssituation, um im letzten Teil die erwarteten Veränderungen zu antizipieren.

1. Organisation

Die Ausbildung der Studienreferendare erfolgt in Nordrhein-Westfalen in einem zweijährigen Vorbereitungsdienst an den Studienseminaren. Sie ist im Prinzip schulformübergreifend angelegt, so daß die zukünftigen Lehrer sowohl an Gymnasien als auch an Berufsschulen oder an Gesamtschulen eingesetzt werden können.

Die Referendare werden geeigneten Ausbildungsschulen zugewiesen, an denen sie weitgehend selbst entscheiden können, in welcher Klasse und bei welchem Lehrer sie hospitieren und unterrichten wollen. Der Ausbildungsunterricht unter Anleitung hat einen Umfang von etwa acht Wochenstunden. Im zweiten Ausbildungsjahr soll zudem eigenverantwortlicher Unterricht mit bis zu vier Wochenstunden erteilt werden.

Neben der schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsanwärter nimmt jeder Referendar an einem Hauptseminar (drei Wochenstunden) und an den beiden Fachseminaren seiner Fächer (jeweils zwei Wochenstunden) teil. Alle Fächerkombinationen sind möglich, so daß in einem Fachseminar das ganze Spektrum der Schulfächer vertreten sein kann.

Im Verlaufe der Ausbildung hospitiert der Referendar in etwa zehn Unterrichtsproben je Fach. In dem anschließenden Beratungsgespräch zwischen Fachleiter, Referendar und nach Möglichkeit auch dem Ausbildungslehrer werden die Unterrichtsbedingungen und die Durchführung reflektiert, die Erfolge gewürdigt (auch Erwachsene lernen im wesentlichen durch Bestätigung!) und gegebenenfalls Optimierungsmöglichkeiten erörtert.

2. Prinzipien

2.1 Persönlichkeitsorientierung

Im Zentrum der Ausbildung steht die Entwicklung der jeweils individuellen Lehrerpersönlichkeit. Dieser Prozeß wird durch verschiedene Erfahrungen im Umgang insbesondere mit Schülern, Ausbildungslehrern, Seminarvertretern und den Mitgliedern des Fachseminars beeinflusst. Das Fachseminar ermöglicht eine jeweils prozeß- und situationsbezogene Orientierung des jungen Lehrers an Einstellungen, Erfahrungen und Kenntnissen der übrigen Beteiligten. So können die Prägungen der Referendare durch die ehemalige eigene Schülerrolle, durch individuelle Sozialisationsprozesse und Lerngeschichten sowie durch subjektive ei-

gene Erwartungen und Fähigkeiten eingebracht und gegebenenfalls auch überwunden werden. Der Fachleiter kann sich dabei als Prozeßhelfer verstehen, der die persönlichen Voraussetzungen der Referendare für ihren Beruf im Rahmen allgemeinerer fachdidaktischer und pädagogischer Notwendigkeiten fördert und deren Entfaltung begünstigt.

Die Ausbildung im Fachseminar soll also nicht normieren, sondern persönlichkeits- und prozeßorientiert verlaufen. Dies erscheint um so notwendiger, als die Eingangsvoraussetzungen der Studienreferendare zu Beginn der Ausbildung erfahrungsgemäß sehr unterschiedlich sind und demgemäß auf ganz unterschiedlichem Niveau zur Herausbildung einer Lehrerpersönlichkeit, die professionelle Handlungskompetenz ermöglicht, genutzt werden können. Erfahrungsaustausch und Lernvorgänge im Fachseminar unterliegen den erwachsenendidaktischen Prinzipien möglichst weitgehender Selbstbestimmung und Bedürfnisorientierung.

2.2 Lernkonstruktion

Will sich Ausbildung als persönlichkeitsorientierte Entwicklung verstehen, so muß von einem Lernbegriff ausgegangen werden, der einen Prozeß individueller Bedeutungskonstruktion in Schule und Seminar ermöglicht. Je mehr die zukünftigen Lehrer in der Arbeit des Fachseminars die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Lernerfahrungen bewußt aus spezifisch konfigurierten Lernanlässen selbst zu konstruieren und diese durch Selbstregulationsprozesse zu entwickeln und untereinander abzugleichen, desto eher können sie auch in der Rolle als Unterrichtende auf dozierende Belehrung verzichten und durch die Bereitstellung geeigneter Lernanregungen wirksam werden.

2.3 Lehrerfunktionen

Immer stärker hat sich in den vergangenen Jahren in Nordrhein-Westfalen die Ansicht durchgesetzt, daß die Gesamtheit aller Lehrerfunktionen Gegenstand der Ausbildung in jedem Fach sein muß, daß also die Lehrerausbildung für den Erdkundeunterricht nicht nur auf die traditionellen Kernbereiche *Unterrichten, Erziehen und Beurteilen*, sondern auch auf die in der schulischen Wirklichkeit an Wichtigkeit gewinnenden weiteren Berufsfunktionen *Beraten, Organisieren und Innovieren* bezogen sein muß. In jeder dieser sechs Funktionen müssen also die drei Anforderungsbereiche *Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz* durch die Ausbildung qualifiziert werden.

Allerdings scheinen die daraus resultierenden seminardidaktischen Umsetzungsschwierigkeiten erst zum Teil auch in der Realität eingelöst zu sein.

3. Seminardidaktik

3.1 Phasierung und spiralförmige Struktur

Hinsichtlich der zeitlichen Phasierung gliedert sich der Vorbereitungsdienst in drei Abschnitte von unterschiedlicher Länge. Sinn einer solchen Gliederung ist nicht eine Unterteilung des kontinuierlichen Ausbildungsgeschehens, sondern eine Markierung von Lern- und Entwicklungsstadien, die auch als Prozeßstationen oder Plateaus der Ausbildung verstanden werden können und durch die grundsätzlich spiralförmige Struktur der fachseminardidaktischen Vorgehensweise verknüpft sind. Ohne einen spiralförmig angelegten Ausbildungsgang sind die Grundforderungen nach persönlichkeits- und prozeßorientierter Verfahrensweise nicht vernünftig erfüllbar, kann eine erwachsenendidaktisch sinnvolle Verschränkung der drei Ausbildungsebenen nicht geleistet werden, kann die jeweils aktuelle Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht erfolgen und kann auch nicht der ganzheitliche Blick auf Unterricht erreicht werden.

In der ersten Ausbildungsphase soll dem *Anfänger* in konzentrierter Form Starthilfe gegeben werden. Dies soll den Ausbildungsbeginn intensivieren und erleichtern, zumal diese Phase ja auch der Beginn beruflicher Verantwortlichkeit gegenüber den Schülern ist.

Unterricht ereignet sich nur als Ganzheit. Er läßt sich nicht zu didaktischen Zwecken in Einzeldimensionen zerlegen. Von Anfang an muß der Referendar in jeder Unterrichtsstunde die hochkomplexe Gesamtheit aller unterrichtswirksamen Aspekte praktizieren, auch wenn er darauf gar nicht vorbereitet ist. Daher wird in Nordrhein-Westfalen in einem *Kompaktseminar* versucht, die Referendare im ganzheitlich-hermeneutischen Vorgriff unter Anleitung die gesamte Unterrichtsplanung gleichsam in nuce, exemplarisch und konkret durcharbeiten zu lassen. Dies kann nur auf einem vorläufig geringen Verständnis- und Abstraktionsniveau ohne allzuweit entfaltete Begründungszusammenhänge geschehen, hat aber den Vorteil, daß an einem konkreten Beispiel wesentliche Dimensionen der Unterrichtsplanung (Erschließung der Sachstruktur, Didaktisierung des Gegenstandes, Zielorientierung, Artikulation und Methodik des Unterrichts) frühzeitig im Zusammenhang erschlossen werden. Unter einem Kompaktseminar wird hier eine

etwa dreitägige zusammenhängende intensive Ausbildungsveranstaltung des Fachseminars Erdkunde verstanden.

Der *Fortgeschrittene* wird besonders daran interessiert sein, Grundlagen einer soliden beruflichen Kompetenz zu erreichen, so daß für ihn die detaillierende und vertiefende Auseinandersetzung insbesondere mit den Ausbildungsinhalten „Unterrichtsplanung und -steuerung“ sowie „Arbeitsmittel und Arbeitsweisen“ im Mittelpunkt steht. Hier liegt die im wesentlichen systematisch gegliederte *Kernphase* der Ausbildung, die den größten zeitlichen Anteil an der Referendarzeit einnimmt. Und hier sollten vorrangig auch die verpflichtenden Unterrichtsversuche angesiedelt werden.

Für den *Prüfungskandidaten* schließlich ergibt sich die Notwendigkeit, eine konzeptionelle Zusammenschau fachdidaktischen Einzelwissens in der *Abschlußphase* der Ausbildung zu erreichen. Dies ist schon deshalb nicht leicht, weil die Erdkunde weiterhin einem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wandel unterliegt, der durchaus auch konträre Tendenzen aufweist und daher eine qualifizierte eigene Standortsuche abhängig macht von einem vertieften Verständnis und argumentativen Abwägen unterschiedlicher Positionen.

3.2 Die drei Ebenen der Fachseminar-Planung

Ein seminarpädagogisches Konzept zum Aufbau des Ausbildungsprozesses von Erdkundelehrern kann also nicht von einem festen Schema ausgehen, sondern muß, wenn es prozeß- und bedürfnisorientiert erfolgen soll, drei im Prinzip voneinander getrennte Ebenen der Fachseminar-Planung berücksichtigen:

- eine, die die grundsätzlichen Vorstellungen von Erdkundeunterricht betrifft,
- eine, die den systematischen Zusammenhang der den Unterricht bestimmenden Aspekte betrifft,
- und eine, die bedürfnisorientierte Aspekte der jeweils aktuellen Ausbildungsnotwendigkeiten berücksichtigt.

Die drei Ebenen sind in diesem Schaubild der Übersichtlichkeit halber nur auf die fachdidaktischen Belange im engeren Sinne bezogen.

Der systematische Gliederungsstrang eignet sich am ehesten als Leitlinie einer fortlaufenden Reihenfolge von Fachsitzungen (Sequentialität). Jedoch sind alle drei Ebenen in jeder Phase der Ausbildung miteinander verschränkt, so daß Wichtigkeit und Reihenfolge der anstehenden Ausbildungsinhalte sich aus den jeweiligen Bedingungen des Fachseminars ergeben müssen. Sind alle drei Ebenen

im Prinzip auch gleichermaßen wichtig, so muß sich ihre Verschränkung doch unter der Maßgabe vollziehen, daß aktuell Notwendiges Priorität haben muß. Die Ansprüche der Leitideen zu realisieren, kann wegen deren Grundsätzlichkeit als vorrangig vor systematischer Detaillierung angesehen werden, ermöglicht sich aber sinnvollerweise nur in der Konkretisierung an einem bestimmten Inhalt in einer bestimmten Ausbildungssituation. Eine additive Behandlung dieser Prinzipien erscheint wenig sinnvoll; vielmehr sollte im Sinne einer hermeneutischen, ganzheitlichen Vorgehensweise eine spiralcurriculare und zudem exemplarisch fallbezogene Entwicklungsform angestrebt werden, um eine Ausbildung an roten Fäden zu ermöglichen.

DIE DREI EBENEN DER FACHSEMINARPLANUNG		
Grundsätzliches	Systematisches	Aktuelles
<p>LEITIDEEN, deren Interdependenz und Zusammenhang</p> <p>z. B.:</p> <p>Wissenskonstruktion Ganzheitlichkeit Schülerorientierung Strukturierung Problemorientierung Anschaulichkeit Offenheit Handlungsorientierung Situationsadäquatheit Ökonomie Exemplarik Begrifflichkeit Geschlossenheit Akzentuierung ...</p> <p><i>permanent im Blick spiralige Struktur</i></p>	<p>STARTPHASE</p> <p>Hospitationen Kompaktseminar</p>	<p>BEDÜRFNIS-ORIENTIERTE ASPEKTE</p> <p>nach dem jeweiligen Ausbildungsstand, den aktuellen Erfordernissen und Gelegenheiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besonderheiten der einzelnen Schulformen - Stundenentwürfe in bezug zum jeweiligen Ausbildungsstand - Kursstrukturierung - aktueller Bedarf an ausbildungsspezifischen Erfordernissen (z. B.: Freiarbeit in Erdkunde, Vertretungsstunden, Neue Medien im Erdkundeunterricht, Exkursionen, ...) - besondere Aspekte der Richtlinien (z. B.: Raumanalyse, Topographie, ...) - Examensanforderungen - ... <p><i>Grundsätzliche Offenheit von Fachsitzungen für aktuelle Ausbildungs- und Unterrichtsprobleme</i></p>
	<p>KERNPHASE</p> <p>a) Unterrichtsplanung und Unterrichtssteuerung</p> <p>b) Arbeitsmittel und Arbeitsweisen</p> <p>c) Lernerfolgssicherung und Lernerfolgskontrolle</p>	
	<p>ABSCHLUSSPHASE</p> <p>- besondere fachdidaktische Fragen</p> <p>- Zusammenschau</p> <p>- Examensvorbereitung</p>	

Curriculare Neuorientierung

Dem Erdkundeunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist infolge des technologischen und gesellschaftlichen Wandels immer mehr die Notwendigkeit zugefallen, die zentralen Problemkomplexe in unserer pluralen Gesellschaft und in den glo-

balen Zusammenhängen zu vermitteln. Bei der Weiterentwicklung der Richtlinien und Lehrpläne wird das eine wichtige Rolle spielen. Zukünftige Erdkundelehrer müssen daher in der Lage sein, mehr als sie es in ihrer eigenen Schulzeit und wahrscheinlich auch in ihrem Studium selbst gelernt haben, fachdidaktische und -methodische Orientierungen des Erdkundeunterrichts zu reflektieren, zum Beispiel im Hinblick auf die

- *Bedeutsamkeit*: Angesichts globaler Bedrohungen und existentieller Unsicherheit haben die drängenden Weltprobleme („big problems“, insbesondere die Nord-Süd-Problematik, die ökologische Problematik sowie die Verteilungs- und Raumordnungsproblematik) derart an Gewicht gewonnen, daß sie ihrer Bedeutsamkeit und ihrem Stellenwert in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion entsprechend einen größeren Stellenwert als bisher erhalten müssen. Insofern ergibt sich die Forderung nach einer vorrangigen Orientierung an drängenden Weltproblemen.
- *Raumbindung*: Im Zusammenhang damit erscheint es mehr denn je notwendig, eine allzu enge und ausschließliche Bindung erdkundlicher Bildungsintentionen an ihre Verortung und ihre Raumrelevanz zu überwinden. Das Schulfach Erdkunde muß, wenn es zentrale Probleme ganzheitlich behandeln will, wohl oder übel die Raumbindung als ausschließliches Relevanzmerkmal überwinden. Denn der Problemzuschnitt vieler schulgeographisch relevanter Zusammenhänge reicht über die räumlichen Aspekte hinaus. (Hier entsteht also auch die Frage nach einem Neuzuschnitt des Geographiestudiums für das Lehrfach.) Der Erdkundeunterricht ist darauf angewiesen, über die räumliche Begrenztheit traditioneller Geographie hinaus komplexe Zusammenhänge zu erfassen. Ein ängstliches oder rechtschaffenes Zurückweichen des Erdkundeunterrichts auf die Registrierplatte der Erdoberfläche führt zu Oberflächlichkeit, wenn es um Problemtiefe und Urteilsfähigkeit geht.
- *Komplexität*: Das Fach Erdkunde hat aufgrund seiner fachwissenschaftlichen Bezüge zu verschiedenen Disziplinen der Geographie und zu anderen Disziplinen des naturwissenschaftlichen und des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs den Vorteil, daß seine Gegenstände immer schon zu einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise gezwungen haben. Exponentieller Wissensanstieg, Aspektenreichtum und Vielfalt der Ansichten von Welt führen zu immer größeren Schwierigkeiten für Schüler und Lehrer, Wirklichkeit zu erfassen. Wahrnehmungen der Welt sind immer mehr zur Ansichtssache geworden; diesem Umstand kann sich auch der Erdkundeunterricht nicht entziehen.

Die Verbindlichkeit von Aussagen selbst in fachlich begrenzten Bereichen ist weniger denn je zu vermitteln, allenfalls möglich ist diesbezüglich der Erwerb von Techniken, sich ein verantwortungsvoll abgewogenes Urteil zu bilden. Durch ein Übergehen der Vielschichtigkeit ist Beliebigkeitsdenken nicht zu vermeiden; die Fähigkeit, Positionen zu gewinnen, wird am ehesten erlernbar durch den Versuch, aus der Aspektvielfalt eine eigene, gültige, plausible, detaillierte, verantwortliche und stimmige Ansicht zu ausgewählten Fragen zu gewinnen. Ein Weltbild zu erwerben, kann nur in exemplarischer Vertiefung gelingen. Lernen verlagert sich noch mehr vom Stofflichen auf das Methodische, auf das Erlernen von Techniken, auf den Umgang mit unterschiedlichen Wahrheiten zu unübersichtlichen Ansichten der vielschichtigen Welt. Es ergeben sich demgemäß die Forderungen nach Vernetzung des Denkens und Mehrperspektivität bei der Verarbeitung von Aspekten.

- *Betroffenheit*: Erdkundeunterricht ist immer mehr der Gefahr ausgesetzt, mit seinen fachlichen Bildungsansprüchen die Persönlichkeiten der Schüler nicht mehr wirklich zu erreichen. Der Umgang mit den globalen Bedrohungen und mit existentieller Unsicherheit hat im Unterricht an Gewicht gewonnen, ohne daß auch die Fähigkeit zugenommen hätte, mit diesen wachsenden Belastungen so umzugehen, daß daraus eine zukunftsrelevante Lebensperspektive entstünde. Das liegt zum einen in den prinzipiell unlösbaren Konflikten oder faktisch ungelösten Problemen, die wir in unserer Welt vorfinden, zum anderen aber auch in der Art, mit diesen Bedrohungen umzugehen. Apokalyptische Bilder von Hunger und Bevölkerungswachstum, bedrohliche Aussichten auf Umweltbelastung und Ressourcenverknappung, auch von den Fachleuten nicht zu bewältigende Zukunftsaufgaben stellen gewichtige Themen des Unterrichts und tragen zu einer Konfliktüberlastung der Schüler bei, die sich offenbar auch in der wachsenden Schwierigkeit äußert, Ambiguitäten auszuhalten und Verantwortung zu übernehmen.

4. Weiterentwicklung der Lehrerbildung

Nicht nur die Curricula für den Erdkundeunterricht werden gegenwärtig überarbeitet, auch die Ausbildungs- und Prüfungsordnung wird grundlegend verändert. Nach Ankündigungen aus dem Ministerium wird die Lehrerbildung für die „Schule der Zukunft“ demnächst besonders geprägt sein durch eine drastische Erhöhung des eigenverantwortlichen und damit bedarfsdeckenden Unterrichts. Es soll hier nicht verkannt werden, daß ein angemessener Anteil selbständigen Unterrichts in der Referendarzeit sich sehr sinnvoll auswirken kann, da nur so der

Gesamtzusammenhang aller unterrichtsbedingenden Faktoren und aller Lehrerfunktionen erfahren werden kann und das eigenverantwortliche Arbeiten zur Herausbildung der Rollenidentität eine geradezu notwendige Voraussetzung ist. Aber das Ausmaß und die organisatorischen Begleitumstände dieser im wesentlichen fiskalisch verursachten Veränderung führen zu Einschränkungen, die von den Fachleitern ganz überwiegend als problematisch empfunden werden:

- Am Anfang der Ausbildung wird also in Zukunft ein *halbjähriger Einführungskurs* („Crashkurs“) stehen müssen, der das Ziel verfolgt, die Grundlagen der Unterrichtsfähigkeit schnell so weit zu vermitteln, daß größere Probleme bei der Übernahme des bedarfsdeckenden Unterrichts vermieden werden können. Dies muß sich aber verständlicherweise kontraproduktiv auf die Grundsätze einer individualisierten und prozeßorientierten Seminardidaktik auswirken, weil dieses Ziel in der Kürze der Zeit eher durch Information als durch persönlichkeitsorientierte Entwicklung erreicht werden muß.
- Insofern zugunsten der Verlässlichkeit des selbständigen bedarfsdeckenden Unterrichts der grundsätzliche Vorrang der Seminarbildung aufgegeben wird, müssen sich diese Ausbildungsprobleme (besonders in der Eingangsphase) noch verstärken, da weder das Seminar noch die Ausbildungsschule Termine für gemeinsam verbindliche Ausbildungsveranstaltungen ansetzen kann. Der zukünftige *Vorrang des bedarfsdeckenden Unterrichts* vor allen anderen Ausbildungsbelangen muß auch dazu führen, daß die Zuweisung der Referendare zu Ausbildungsschulen nicht mehr nach Gesichtspunkten der Ausbildungskapazität und -qualität durch die Seminare vorgenommen werden kann, sondern sich im Gegenteil am spezifischen Mangel, nämlich dem Unterrichtsausfall im Fach Erdkunde, orientiert.
- Der Verlust an Ausbildungsfunktionen des Seminars soll durch eine *stärkere Einbeziehung der Schule* in den Ausbildungsprozeß ausgeglichen werden. Dabei wird von vielen Seminarvertretern positiv bewertet, daß die Schule mit ihren Möglichkeiten einer eher praxisorientierten und den Zusammenhang aller Lehrerfunktionen betonenden Ausbildung eine gewichtigere Rolle spielen soll und diese auch in der examensrelevanten Beurteilung der Referendare repräsentiert wird. Die Schule übernimmt wesentliche Teile der Lehrerausbildung und der Leistungsbeurteilung der Referendare, ohne dafür eine organisatorische und inhaltliche Infrastruktur entwickelt zu haben. Diesbezüglich werden in beträchtlichem Umfang Koordinationsaufgaben auf die Seminarvertreter zukommen. Dabei ist noch nicht erkennbar, wie die Arbeitsteilung und eine

gleichberechtigte und gleichverpflichtete *Kooperation von Schule und Seminar* in Zukunft organisatorisch zu bewältigen sein wird, um etwa ausbildungssteuernde Beratungsgespräche der Referendare mit Vertretern der Ausbildungsschule und des Seminars gemeinsam durchführen zu können.

Dem Kenner der Bildungslandschaft wird bei der Beschreibung der zu erwartenden Veränderungen nicht entgangen sein, daß es zum großen Teil bayerische Ausbildungsbedingungen sind, die sich, dem Süd-Nord-Gefälle folgend, nach Nordrhein-Westfalen ausgebreitet haben. Konnten die an der Lehrerausbildung der zweiten Phase in Nordrhein-Westfalen Beteiligten in der Vergangenheit mit dem Privileg arbeiten, die Referendarzeit ganz ausschließlich der Ausbildung zu widmen, so müssen im Zeitalter der leeren Kassen auch die Referendare ihre Gehälter schon während der Ausbildung verdienen.

Wenn das bevölkerungsreichste Bundesland nun vom größten Bundesland bildungspolitisch beeinflusst wird: Könnte das der Anfang einer längst überfälligen Vereinheitlichung der föderalen Bildungsvielfalt in Deutschland sein?