

Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung
in Baden-Württemberg

Empfehlungen zur Weiterentwicklung
der Lehrerbildung
in Baden-Württemberg

März 2013

(Stand: 14. Februar 2013)

Redaktion:

Prof. Dr. Jörg-U. Keßler

Sybillie Volkholz

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Zusammenfassung

Teil I:

1. Einleitung

2. Besonderheiten der Lehrerbildung in Baden-Württemberg

3. Schulpolitische Entwicklung

Teil II:

4. Leitbild für eine professionelle Lehrerbildung

- 4.1. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften - besonders im Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung
- 4.2. Verhältnis der verschiedenen Phasen im Lehramtsstudium
- 4.3. Struktur und Dauer der Lehramtsstudiengänge
- 4.3.1 Struktur der Lehramtsstudiengänge: Polyvalenz durch BA/MEd-Struktur
- 4.4. Zum Verhältnis von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung
Gestaltung der Praxisphasen

5. Empfehlung für die Ausbildung konkreter Lehrämter

- 5.1 Kompetenzprofile und Lehrämter: Orientierungspunkte der Kommission
- 5.2 Lehramt an Grundschulen
- 5.3 Lehramt an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II
- 5.4 Lehramt an beruflichen Schulen
- 5.5 Lehrkräfte mit Schwerpunkt Sonderpädagogik

6. Organisationsfragen der Institutionen für die Lehrerbildung

- 6.1 Empfehlungen der Kommission zur institutionellen Umsetzung
- 6.2 Grundschullehramt an Pädagogischen Hochschulen
- 6.3 Lehramt SekI/II – Institutionalisierung hochschulübergreifender Kooperationen im Sekundarbereich
- 6.4 Lehramt Berufliche Schulen
- 6.5 Sonderpädagogische Ausbildung

7. Perspektiven und Ausblick

Zusammenfassung

1. Auftrag der Kommission und Arbeitsweise

„Die Expertengruppe wird gebeten, Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg zu geben. Insbesondere sollen unabhängig von der Schulart alle Lehrerinnen und Lehrer zu individueller Förderung, Inklusion und aktiver Teilhabe an der Schulentwicklung ausgebildet werden. Die Stärken der Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sollen zusammengeführt werden. Dabei sollen Modelle einer gestuften Studienstruktur mit geprüft werden.“ So der Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

Mit der Koalitionsvereinbarung zur Entwicklung der Gemeinschaftsschule und dem Auftrag, die UN-Konvention zur Inklusion umzusetzen sind zwei Herausforderungen formuliert, auf die auch die Lehrerbildung reagieren muss. Die Kommission hat sich bemüht, ihre Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung so zu konzipieren, dass sie mit denen in anderen Bundesländern und den KMK-Empfehlungen kompatibel sind. Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg weist mit der Existenz der Pädagogischen Hochschulen eine Besonderheit gegenüber anderen Bundesländern auf, die die Erarbeitung vergleichbarer Lehramtsstudiengänge nicht erleichtert.

2. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften sichern und stärken

Ob in der Gemeinschaftsschule, an inklusiven Schulen oder auch bisherigen Schulformen stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, mit den großen individuellen Unterschieden innerhalb der Schülergruppen adäquat umgehen zu müssen. Ziel ist es, Wege des Lernens zu finden, damit alle Kinder und alle Jugendlichen so gefördert werden, dass sie ihr Potential „optimal“ nutzen können, wobei die Sicherung von Mindeststandards ein Grundprinzip ist: Keine Risikogruppe soll zurückfallen. Die Kommission geht dazu von einem weit gefassten Kompetenzbegriff für die Lehrer/innen aus. Dieser umfasst fundiertes Wissen, sowohl fachspezifisches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen, als auch Überzeugungen, Motivation sowie berufliche Selbstregulation.

3. Kompetenzerwerb in den verschiedenen Phasen der Ausbildung

Die beschriebenen Kompetenzen stellen ein Anforderungsprofil dar, das als Endprodukt professioneller Entwicklung zu verstehen ist. Die verschiedenen Kompetenzaspekte können in allen Phasen der Lehrerbildung gefördert werden – jedoch sind aus Sicht der Kommission spezifische Schwerpunkte zu setzen.

Der Schwerpunkt in der ersten Phase der Ausbildung liegt auf der analytisch-konzeptionellen Erarbeitung der wissenschaftlichen Grundlagen in den gewählten Fachdisziplinen, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Der zweiten Phase obliegt die Aufgabe, den Praxiseinstieg zu begleiten und die Handlungssicherheit bei den Lehramtsanwärtern zu fördern.

Die Phase des Berufseinstiegs wird bisher zu wenig beachtet. In dieser Phase sollte einerseits Zeit für das berufliche Weiterlernen zur Verfügung gestellt werden; andererseits sollten systematische Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Diese Fortbildungsangebote sollten kohärent aufeinander aufbauen und die Möglichkeit für eine Profilbildung bieten.

Die Kommission legt in ihrer Arbeit den Schwerpunkt - gemäß ihres Auftrags - auf die Neugliederung der 1. Phase.

4. So viel Polyvalenz wie möglich

Das Lehramtsstudium ist ein gestuftes Studium mit einem BA/MA- Abschluss. Die Kommission schlägt einen 6-semesterigen Bachelor (BA) und einen darauf aufbauenden 4-semesterigen Master of Education (MEd) vor. Dies ermöglicht eine gemäß der Quedlinburger Beschlüsse eingeschränkte Polyvalenz im BA-Studium. Durch den frühen Professionalisierungsanspruch im gesamten Lehramtsstudium folgt die Kommission dem Prinzip: So viel Polyvalenz wie möglich bei zu sichernder Professionalität des Studiengangs.

5. Verstärkte Fachlichkeit in allen Lehramtsstudiengängen

Wissenschaftliche Lehrerbildung muss sowohl den Anforderungen eines fachwissenschaftlichen Studiums Rechnung tragen als auch den Besonderheiten der Entwicklung pädagogischer Professionalität bzw. professioneller Kompetenz. Neben den Fach- und den Bildungswissenschaften kommt den Fachdidaktiken eine enorme Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu. Alle drei Bereiche müssen in den Hochschulen als forschungsfähige Disziplinen vorhanden sein.

6. Praxissemester

In Baden-Württemberg ist das Praxissemester längst eingeführt. Die Kommission schlägt vor, die Praxisphasen in den verschiedenen Lehramtern anzugleichen. Neben dem Orientierungspraktikum im frühen Bachelor-Studium soll das Praxissemester in der Masterphase angesiedelt werden

7. Lehramter orientiert an den Schulstufen, Primarstufe und Sekundarstufe I/II

Die Kommission betont, dass es kein zwingendes inhaltliches Argument gibt, nach dem aus der Differenzierung von Ausbildungsgängen nach Lehramtern eine unterschiedliche Studiedauer abzuleiten ist. Die spezifischen Tätigkeitsanforderungen der unterschiedlichen Lehramter führen zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen, die sich inhaltlich, aber nicht im Qualifikationsniveau oder der wissenschaftlichen Dignität unterscheiden. Die Kommission teilt insbesondere nicht den folgenschweren Irrtum, dass bei der Unterrichtung jüngerer oder lernlangsamerer Schülerinnen und Schüler Abstriche an der fachlichen Qualifikation von Lehrkräften vorgenommen werden könnten.

Lehramt an Grundschulen

Das Lehramt an Grundschulen orientiert sich am Klassenlehrerprinzip, d.h. dass in der Regel neben den Fächern Deutsch (incl. Grundbildung DaZ) und Mathematik mindestens ein weiteres Fach von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer unterrichtet wird. Daher empfiehlt die Kommission, dass diese beiden Unterrichtsfächer als Pflichtfächer von allen Studierenden des Grundschullehramts studiert werden müssen. Zusätzlich ist ein drittes Fach im gleichen Umfang zu studieren; dieses kann entweder ein Fach aus dem Fächerkanon sein oder auch einen sonderpädagogischen Schwerpunkt (Lehramt Grundschule mit Schwerpunkt Sonderpädagogik) haben.

Lehramt Sekundarstufen I und II

Mit der Einführung des Lehramts Sekundarstufen I und II soll erreicht werden, dass alle Schüler und Schülerinnen der verschiedenen Bildungsgänge so gefördert werden, dass für sie die Anschlüsse sowohl der beruflichen Bildung wie der SEK II offen stehen. So stehen für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe Lehrkräfte zur Verfügung, die zwar unterschiedliche Schwerpunktprofile für unterschiedliche curriculare Aufgaben mitbringen, aber alle die Lehrbefähigung sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II besitzen. Im Rahmen des Lehramtes Sekundarstufe I/II kann anstatt eines Unterrichtsfaches der Schwerpunkt Sonderpädagogik studiert werden (Lehramt Sekundarstufe I/II mit Schwerpunkt Sonderpädagogik).

Inklusion – Auftrag für alle Lehrkräfte

Zu allen Lehramtsstudiengängen gehört eine Grundbildung zu Fragen der Inklusion. Statt eines eigenständigen Studiengangs Lehramt Sonderpädagogik können Studierende den Schwerpunkt Sonderpädagogik im Rahmen des Lehramts Primarstufe, Sekundarstufe I/II und berufsbildende Schulen wählen.

8. Kooperative Professional Schools of Education

Die Organisation der Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg unterscheidet sich von der Organisation in anderen Bundesländern vor allem durch die Verankerung der Studiengänge Grundschule und Sekundarstufe I in Pädagogischen Hochschulen und des Studiengangs gymnasiale Lehrerbildung in Universitäten. Die Kommission empfiehlt die Einrichtung einer verbindlichen, hochschulübergreifenden Kooperation zwischen Universitäten und Pä-

pädagogischen Hochschulen für die Masterphase im Lehramt Sek. I/II in einer Professional School of Education.

Kapitel 1: Einleitung

Die Kommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg wurde fast genau ein Jahr nach Unterzeichnung des Koalitionsvertrages für eine Grün-Rote Regierung unter Federführung des Wissenschaftsministeriums in Abstimmung mit dem Kultusministerium berufen.

Sie begann ihre Arbeit in einer Zeit, in der die schulpolitischen Reformvorhaben dieser Regierung gerade begonnen haben und es noch schwer abschätzbar ist, wie die Reformen im Lande umgesetzt werden. Die Koalitionsvereinbarung ist geprägt vom Gedanken und von Konzepten der Partizipation und der Ermöglichungsstrategien. Sie ist damit offen für Entscheidungen regionaler politischer Gremien und für die Beteiligung von Bürgern und Bürgerinnen. Demzufolge ist es offensichtlich schwierig, eindeutige politische Entscheidungen für die Lehrerbildung vorzugeben, die auf schulpolitische Entwicklungen zielen, deren Umsetzung erst in den Anfängen steckt. Auch hier müssen Reformen ermöglicht werden, ohne schon Ergebnisse vorwegzunehmen, die noch für Verhandlungsverfahren offen sind. Dies schafft gewisse Schwierigkeiten für die Arbeit einer Kommission, kann aber auch als besondere Herausforderung angenommen werden.

Die Mitglieder der Kommission sind sich bewusst, dass sie in Baden-Württemberg eine Schulsituation vorfinden, in der seit Jahren die Schüler und Schülerinnen konstant gute Ergebnisse bei den Schüler Leistungsvergleichen zeigen. Der Zusammenhang von Lehrerbildung und Schülerleistungen ist mittlerweile auch zum Forschungsgegenstand geworden. In verschiedenen Studien zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften gibt es hinsichtlich einzelner Fächer und der Qualität der Ausbildung bereits klare Aussagen (vgl. dazu Kunter et al. 2011, Cochran-Smith & Zeichner 2005, Hill et al. 2005, Baumert et al. 2010, Kennedy et al. 2008, Lange et al. 2012). Allerdings gibt es dies nicht für alle Fächer und auch im bundesweiten Vergleich sind keine verallgemeinerbaren Erkenntnisse darüber zu finden, dass die baden-württembergischen Besonderheiten in der Lehrerbildung als ursächlich für die Schülerleistungen angesehen werden könnten. Die Kommission geht aber davon aus, dass die Akteure in Baden-Württemberg über ein hohes Leistungsethos verfügen. In jedem Falle ist auch bei einer guten Ausgangslage die Lehrerbildung optimierbar, zumal Baden-Württemberg mit den Pädagogischen Hochschulen noch eine Lehrerbildungseinrichtung aufweist, die in allen anderen Bundesländern in die Universitäten integriert wurden.

1.1. Auftrag der Kommission

„Die Expertengruppe wird gebeten, Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg zu geben. Insbesondere sollen unabhängig von der Schulart alle Lehrerinnen und Lehrer zu individueller Förderung, Inklusion und aktiver Teilhabe an der Schulentwicklung ausgebildet werden. Die Stärken der Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sollen zusammengeführt werden. Dabei sollen Modelle einer gestuften Studienstruktur mit geprüft werden.“ (Schreiben der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst vom 15. Februar 2012 an die Experten)

Die Vorgaben wurden im weiteren Verlauf ergänzt und präzisiert:

Erwünscht sind Vorschläge zu:

„1. **Ausgestaltung der gestuften Studienstruktur:** Im Quedlinburger Beschluss vom 2. Juni 2005 hat sich die KMK darauf verständigt, bereits im Bachelorstudium eine Berufsorientierung im Lehramt vorzusehen. Gleichwohl sollte aus unserer Sicht der Abschlussbericht der Expertenkommission Aussagen dazu enthalten, wie die Balance zwischen Polyvalenz und Berufsorientierung verstanden und umgesetzt werden könnte. Dabei sollten erste Konzepte verschiedener Hochschulen des Landes (beispielsweise „Biberacher Modell“), wie mit Poly-

valenz und Durchlässigkeit zu fachwissenschaftlichen Studiengängen mit anderen beruflichen Perspektiven umgegangen werden könnte, berücksichtigt werden.

2. Ausgestaltung der Praxisphasen: Die Expertenkommission sollte Vorschläge für die Gestaltung der Praxisphasen vorlegen.

3. Berufseinstieg: Sieht die Expertenkommission Alternativen zum derzeitigen Berufseinstieg über das Referendariat? Wie beurteilt sie beispielsweise ein Praxisjahr als „Trainee-Lehrer“ zwischen Bachelor und Master sowie eine begleitete Berufseingangsphase von drei Jahren mit reduziertem Deputat direkt nach dem Masterabschluss? Die Begleitung würde über gemeinsame Angebote der Seminare und Hochschulen erfolgen.

4. Zusammenarbeit Universitäten und Pädagogische Hochschulen: Aus Sicht der Landesregierung soll auch künftig die Lehrerbildung an beiden Hochschularten verankert bleiben. Uns ist wichtig, die jeweiligen Stärken der beiden Institutionen besser zu nutzen, indem die Kooperation zwischen der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Universitäten mit dem pädagogisch-didaktischen Angebot der Pädagogischen Hochschulen weiter ausgebaut wird, Welches Potenzial sehen Sie?“ (aus dem Schreiben der Ministerialdirektorinnen für Wissenschaft und Kultus vom 21.9.12).

Der Auftrag der Kommission umfasst also keine grundlegenden Vorschläge zur Neugestaltung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg, sondern wird sich weitgehend auf Optimierungen im gegebenen institutionellen Rahmen beschränken. Ebenso wird sie nicht das gesamte Spektrum inhaltlicher Kompetenzen bearbeiten, das notwendig wäre, um eine gute Schule machen zu können. Weder werden kulturelle Bildung noch medienpädagogische Kompetenzen behandelt, so sehr sie zu grundlegenden Fähigkeiten auch gehören mögen. Dies hätte die Kapazität der Kommission in dieser kurzen Zeit überfordert.

1.2. Einbettung in den Kontext bildungspolitischer Reformen

Die bildungspolitischen Reformen im Zuge der Verarbeitung der PISA-Ergebnisse hatten zunächst die Lehrerbildung sträflich vernachlässigt. Offensichtlich ist dieses Defizit auf vielen Ebenen erkannt worden und hat in den letzten Jahren in mehreren Bundesländern zu Reformen in der Lehrerbildung und in der KMK zu einigen Grundsatzentscheidungen geführt.

Mit den „Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften“ hat die KMK 2004 (KMK 2004) eine Grundlage für die Aufwertung dieser Ausbildungsbestandteile geliefert, das Abkommen 2005 für die gegenseitige Anerkennung der gestuften Studiengänge, (Quedlinburger Beschluss) und den folgenden Abkommen zur Anerkennung der einzelnen Lehrämter. Standards für die Fachdidaktiken folgten und die für die sonderpädagogische Förderung sind in Arbeit.

Andere Bundesländer haben ebenfalls mit ähnlich konzipierten Kommissionen gearbeitet. Hier sind besonders NRW (2007) und Berlin (2012) hervorzuheben. Die Mehrheit der Bundesländer hat in den letzten Jahren (die neuen Bundesländer schon seit der Wende) schulpolitische Entwicklungen eingeleitet, die in der Sekundarstufe die äußere Differenzierung in Schulformen reduzieren und ein Zweisäulenmodell anstreben. Berlin ist deswegen insbesondere für Baden-Württemberg interessant, da hier die Einführung der Integrierten Sekundarschule als zweite Säule neben dem Gymnasium einen zweijährigen Vorlauf hat und die dortige Kommission die Reform der Lehrerbildung speziell unter diesem Gesichtspunkt bearbeitet hat. Wieweit sich in Baden-Württemberg mit der Einführung der Gemeinschaftsschule eine ähnliche Entwicklung vollziehen wird, ist derzeit noch offen. Die Konzeptionen für eine Reform der Lehrerbildung sollten eine solche Entwicklung langfristig ermöglichen.

Der Kreis der Expertinnen und Experten, die von der KMK zur Beratung hinzugezogen wurden wie auch die Besetzung der Kommissionen der anderen Bundesländer weist zahlreiche personelle Überschneidungen auf. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich auf der wissenschaftlichen Ebene mittlerweile in vielen Fragen Konsense abzeichnen, die zwar noch

lange nicht in die Realität umgesetzt sind, aber den Rang von plausiblen Erkenntnissen bekommen.

Aus diesem Grund hat die Kommission in Baden-Württemberg die gute Möglichkeit, an die Vorarbeiten der anderen Kommissionen positiv anknüpfen und sich auf sie beziehen zu können, zumal einige der Wissenschaftler dieser Kommission auch an den anderen Empfehlungen mitgeschrieben haben. Die Kommission betrachtet es als einen Akt gelebten konstruktiven Föderalismus, aus den genannten Empfehlungen das zu übernehmen, was für Baden-Württemberg übertragbar scheint. Damit soll sowohl Komplexität reduziert werden wie auch die Herstellung vergleichbarer Verhältnisse in der Lehrerbildung befördert werden. Zudem wird sich die Kommission darum bemühen, die gegenseitige Anerkennung der Lehrämter zwischen den Ländern der Bundesrepublik nicht zusätzlich zu erschweren.

1.3. Umgang mit Heterogenität der Schülerinnen und Schüler

Der Auftrag, Lehrkräfte stärker zur individuellen Förderung der Schüler und zur Inklusion oder auch zu einem besseren Umgang mit Heterogenität zu befähigen, bedarf einer Klärung und Eingrenzung.

Die Schulstruktur in Deutschland, sowohl hinsichtlich ihrer Gliederigkeit als auch in der Organisation nach Jahrgangsstufen unterstützt die Erwartungshaltung vieler Lehrkräfte nach einer homogenen Zusammensetzung der Schülerschaft. Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den jeweiligen Lerngruppen (Klassen), aber auch in den Schulen werden häufig von Lehrkräften als schwieriger werdend empfunden. Faktisch sind die Lerngruppen sowohl kulturell als auch sozial oder nach Befähigung, Interessen und Leistungsvermögen nicht homogen. Der Umgang damit bedarf einer offenen Haltung und der Fähigkeit, auf kulturelle, soziale, leistungsmäßige u.a. Diversitäten positiv diagnostisch und fördernd reagieren zu können. Die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der von Pädagogen höchst sensibel begleitet und unterstützt werden muss.

Eine Schulentwicklung, die auf die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen abzielt, wird vor allem ein heterogeneres Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Schule zur Folge haben. Deshalb wird sich die Kommission in ihrer Empfehlung zur Reform der Lehrerbildung auf den Umgang mit der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Allein die lehrerseitigen Kompetenzen in diesem Bereich zu verbessern, bedeutet für die Lehrerbildung erhebliche Anstrengungen.

Eine besondere Herausforderung für das deutsche Schulsystem wie auch für die Lehrerbildung stellt die am 13. Dezember 2006 den Vereinten Nationen verabschiedete und am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) dar. Die im Rahmen des Art. 24 Abs.1 BRK formulierte Verpflichtung ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen, stellt die Bundesländer vor die Aufgabe, bestehende Schul- und Ausbildungsgesetze so zu verändern, dass sie diesem Recht genügen. Dies beinhaltet, dass die Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildung auf einen inklusiven Unterricht vorbereitet werden müssen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2011). Dabei ist bis heute auf der politischen Ebene keineswegs geklärt, was unter einem inklusiven Bildungssystem konkret zu verstehen ist. Die weite Begriffsbestimmung von Inklusion kann international mit der Minimierung von Diskriminierung und der Förderung von sozialer Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler umschrieben werden. Pragmatisch zeigt sich im politischen Diskurs, dass Inklusion als Erweiterung der Umsetzung der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf interpretiert wird. In der Expertise werden wir nicht umhin kommen, diese Engführung in gewisser Weise zu akzeptieren, um den gegebenen Aufträgen gerecht werden zu können. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass immer wieder versucht werden soll, die Idee der Inklusion nicht auf die Frage des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu begrenzen, sondern die Herausforderung der Minimierung von Diskriminierung der der Maximierung von sozialer Teilhabe zu verfolgen und

damit die Umsetzung inklusiver Praxis im Kontext einer milieu-, kultur- und geschlechtersensiblen Pädagogik zu denken.

Die Kommission legt Wert darauf, dass gesellschaftliche Veränderungen, die auch zu anderen Zusammensetzungen der Schülerschaft führen, nicht in erster Linie als Problem angesehen werden, sondern als eine große Chance zu einem anderen gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen zu können. Dafür brauchen Lehrkräfte professionelle Kompetenzen, die solche Entwicklungen positiv unterstützen können.

1.4. Begründung für die Auswahl der Arbeitsschwerpunkte

Da die Kommission einen sehr begrenzten Auftrag hatte und auch nur einen kurzen Zeitraum (3/4 Jahr) zu der Erarbeitung, war es notwendig, Schwerpunkte für die Bearbeitung auszuwählen. Diese sind:

- Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften
- Verhältnis von Fach/Fachdidaktik/Bildungswissenschaften
- Struktur und Dauer der Studiengänge
- Verzahnung und Vernetzung der verschiedenen Phasen, Berufseinstieg und Fortbildung
- Empfehlungen für die Ausprägung konkreter Lehrämter
- Organisatorische Konsequenzen für die lehrerbildenden Einrichtungen
- Perspektiven und Ausblick

Die Kommission hat insgesamt fünf Mal getagt. Sämtliche Sitzungen fanden im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Stuttgart statt. Die Auftaktveranstaltung fand vom 27.-28. April 2012 statt, die letzte Sitzung am 15. Januar 2013. Drei der fünf Sitzungen fanden zeitweise nur im Rahmen der Expertenrunde statt. Zur Situation der Umsetzung Inklusion in Baden-Württemberg wurde Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik, zur Ausbildung für die Lehrämter an beruflichen Schulen Prof. Dr. Reinhold Nickolaus angehört.

Die Erfahrungen mit Expertenkommissionen zeigen, dass deren Wirkungen häufig sehr begrenzt sind. Die politische Umsetzung von Empfehlungen wie auch die Veränderungen in den betroffenen Institutionen sind von vielen Brüchen begleitet und stoßen häufig auf Probleme der Akzeptanz. Wie gelingt es, bereits während der Arbeitsphase die Kommunikation zwischen Experten und den Akteuren im Lande herzustellen? Diese Frage wollte die Kommission bewusst angehen. Dazu hat sie in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Wissenschaft am 27. Juni 2012 zu einem „Forum Lehrerbildung“ in die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg eingeladen (siehe Protokoll im Anhang). Es waren alle lehrerbildenden Universitäten sowie alle Pädagogischen Hochschulen vertreten. Darüber hinaus waren die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung, verschiedene Schulen, Landesgremien, Lehrerverbände, Hauptpersonalräte des Wissenschafts- und des Kultusministeriums, Vertreterinnen und Vertreter der Kirchen (Interko), die Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes, die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, der Landeselternbeirat, der Landschulbeirat, der Landesschülerbeirat, sowie die Landes-ASTen-Konferenzen eingeladen.

Die Einrichtungen konnten zu den Arbeitsschwerpunkten der Kommission jeweils ihre eigenen Vorhaben vorstellen. Am Nachmittag wurden die Schwerpunkte in Workshops weiter bearbeitet. Das Forum war gut angenommen und gut besucht. Nach Rückmeldung zahlreicher Teilnehmer hatte es eine solche Veranstaltung in Baden-Württemberg noch nicht gegeben. Besonders positiv wurde aufgenommen, dass die lehrerbildenden Einrichtungen gegenseitig von ihrer Arbeit erfuhren. Zudem hat auch zur Vertrauensbildung beigetragen, dass die Kommission mit ihren Arbeitsschwerpunkten bekannt wurde.

Die Kommission wird in ihrer Empfehlung Vorschläge zu Prozessstrategien machen, in denen auf solche Kommunikationsmöglichkeiten verwiesen werden wird.

Die besonderen Bedingungen der Lehrerbildung in Baden-Württemberg mit der parallelen Struktur von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten machen es nicht einfach, klare und eindeutige Empfehlungen zu erarbeiten, die mit Strukturen in den anderen Ländern vergleichbar sind. Die Kommission geht davon aus, dass der von ihr bearbeitete begrenzte Ausschnitt einer Neugestaltung der Lehrerbildung für weitere Reformen anschlussfähig sein wird.

Kapitel 2: Besonderheiten der Lehrerbildung in Baden-Württemberg

Durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in den 70er und 80er Jahren, durch den Bologna-Prozess und in jüngster Zeit durch die Ausweitung der Regelstudienzeit der Studiengänge für sämtliche Lehrämter in einigen Bundesländern auf 10 Semester haben sich die Lehramtsausbildungen bundesweit in den letzten Jahrzehnten stärker angeglichen. Baden-Württemberg allerdings ist der Integration der Lehrerbildung in die Universitäten und der Auflösung der Pädagogischen Hochschulen als einziges Bundesland nicht gefolgt. Grundschullehrkräfte, Haupt-, Werkreal- und Realschullehrkräfte sowie die Lehrkräfte für Sonderpädagogik werden nach wie vor an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Pädagogische Hochschulen befinden sich an folgenden Standorten: Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd und Weingarten. Die Lehrkräfte für Gymnasien und für berufliche Schulen erhalten ihre Ausbildung an den Universitäten in Freiburg, Heidelberg, Hohenheim, Karlsruhe Konstanz, Mannheim, Stuttgart, Tübingen und Ulm. Im Unterschied zu anderen Bundesländern hat Baden-Württemberg im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens, z. T. auch des beruflichen Schulwesens, das Staatsexamen bisher beibehalten, eine Ausweitung der Regelstudienzeit der Studiengänge sämtlicher Lehramtsstudiengänge auf 10 Semester ist bisher nicht erfolgt.

Die 1. Phase der Lehrerbildung in Baden-Württemberg lässt sich in zwei ähnlich große Hauptgruppen unterteilen, die in zwei verschiedenen Hochschularten organisiert sind: Die neun staatlichen Universitäten und die sechs Pädagogischen Hochschulen, beide jeweils im Status wissenschaftlicher Hochschulen mit Promotions-/Habilitationsrecht. Daneben beteiligen sich an der Lehrerbildung in Baden-Württemberg auch noch sieben Kunst- bzw. Musikhochschulen sowie zwei kleinere private Hochschulen.¹

Fünf Hochschulen für Angewandte Wissenschaften kooperieren mit Pädagogischen Hochschulen im beruflichen Lehramt (Bachelor Ingenieurpädagogik an HAW - Master Berufspädagogik an den Pädagogischen Hochschulen).

Darüber hinaus werden Fachlehrer für musisch-technische Fächer unter der Verantwortung des Kultusministeriums an fünf Pädagogischen Fachseminaren ausgebildet; hierbei handelt es sich jedoch nicht um ein Studium.

Aktuell ist die Regelstudienzeit in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen im Land nicht einheitlich. So beträgt die Regelstudienzeit für die Lehrämter an Grundschulen und für Werkreal-, Haupt- und Realschulen jeweils acht Semester, für das Lehramt Sonderpädagogik neun Semester und für das Lehramt an Gymnasien und das höhere Lehramt an beruflichen Schulen zehn Semester. Die Regelstudienzeiten für das künstlerische Lehramt an Gymnasien beträgt im Fach Musik 12 (Hauptfach) bzw. 11 Semester (Beifach) und im Fach Kunst 12 Semester.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Studien-Standorte der Lehrerbildung mit den dort derzeit studierbaren Lehrämtern:

¹ PWH- Private Wissenschaftliche Hochschule; davon gibt es in Baden-Württemberg zwei Standorte nämlich die Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg, die Lehrerinnen und Lehrer für jüdischen Religionsunterricht ausbildet mit drei Lehramtsstudierenden (Schuljahr 2010/11) und die Freie Hochschule Stuttgart, Seminar für Waldorfpädagogik, die Lehrerinnen und Lehrer ausschließlich für Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen ausbildet, mit 137 Lehramtsstudierenden (Schuljahr 2010/11), die bereits mit den Abschlüssen BA/MA studieren.

Hochschulart	Standort	G	WHR	SoP	Gym	Ber ²
<i>Pädagogische Hochschulen</i>						
Pädagogische Hochschule	Freiburg	+	+			+
Pädagogische Hochschule	Heidelberg	+	+	+		+
Pädagogische Hochschule	Karlsruhe	+	+			
Pädagogische Hochschule	Ludwigsburg	+	+	+		+
Pädagogische Hochschule	Schwäbisch Gmünd	+	+			+
Pädagogische Hochschule	Weingarten	+	+			+
<i>Universitäten</i>						
Universität	Freiburg				+	
Universität	Heidelberg				+	+
Universität	Hohenheim				+	+
Universität	Karlsruhe				+	+
Universität	Konstanz				+	+
Universität	Mannheim				+	+
Universität	Stuttgart				+	+
Universität	Tübingen				+	
Universität	Ulm				+	
<i>Kunsthochschulen</i>						
Staatl. Akademie d. Bild. Künste	Karlsruhe				+	
Staatl. Akademie d. Bild. Künste	Stuttgart				+	
<i>Musikhochschulen</i>						
Hochschule für Musik	Freiburg				+	
Hochschule für Musik	Karlsruhe				+	
Staatl. HS für Musik u. Darst.Kunst	Mannheim				+	
Staatl. HS für Musik u. Darst.Kunst	Stuttgart				+	
Staatl. Hochschule für Musik	Trossingen				+	

G: Lehramt Grundschule, WHR: Lehramt Werkreal-/Haupt-/Realschule, SoP: Lehramt Sonderpädagogik, Gym: Lehramt Gymnasium, Ber: höheres Lehramt Berufliche Schulen

Tabelle 1: Hochschulstandorte in Baden-Württemberg nach Hochschulart und Lehrämtern (Quelle: MWK, Oktober 2012)

In der Studienordnung für das Grundschullehramt sind bereits seit der Studienordnung von 2003 verpflichtende Studienelemente aus den Kompetenzbereichen Deutsch und Mathematik für alle Studierenden des Grundschullehramts verpflichtend. Auch in der Studienordnung von 2011 wurden diese Elemente als verpflichtend zu belegende Kompetenzbereiche im Grundschullehramt beibehalten. Zusätzlich wurde ein verpflichtendes Diagnosemodul in das Studium integriert.

Durch die historische Entwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg hat sich die institutionelle Teilung der Lehrerbildung nach Lehrämtern bis heute erhalten. allerdings ist durch die neuen Staatlichen Prüfungsordnungen (2009 für das gymnasiale Lehramt und 2011 für die Lehrämter der GS, der WHRS und der Sonderpädagogik) inzwischen eine modularisierte und bezüglich des Lehramts für Werkreal-/Haupt-/Realschule an Schulstufen orientierte Lehrerbildungsstruktur geschaffen worden, die in beiden Institutionen der ersten Phase der Lehrerbildung bereits gute Anschlussmöglichkeiten für die weitere Umsetzung der Bologna-Reformen in Richtung BA/MA bieten. Dies gilt auch für die Gestaltung von Praxisphasen in

² Die konsekutiven Masterabschlüsse an den PHs für das Berufliche Lehramt (höherer Dienst) werden jeweils in Kooperation mit einer HAW angeboten, an der das Bachelorstudium absolviert wurde (vgl. Tabelle 5).

allen Lehramtsstudiengängen in Baden-Württemberg: Mit der Prüfungsordnung von 2001 für das Lehramt an Gymnasien wurde für die Studierenden des gymnasialen Lehramts das von den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung begleitete Praxissemester eingeführt, gleichzeitig für die Diplom- bzw. späteren BA-/MA-Studiengänge im Bereich des beruflichen Schulwesens. Mit der Modularisierung des gymnasialen Lehramtsstudiums im Jahr 2010 wurden die Curricula von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraxis in Studium, Praxissemester und Vorbereitungsdienst aufeinander abgestimmt; das Praxissemester wird damit in den Universitäten auch vor- und nachbereitet. Mit den Staatlichen Prüfungsordnungen von 2011 für die Lehrämter Grundschule, Werkreal-, Haupt- und Realschule sowie Sonderpädagogik wurde das wöchentliche, durch Lehrende der Pädagogischen Hochschulen begleitete Tagespraktikum ersetzt. Nun findet an den Schulen ein durch Hochschullehrende begleitetes integriertes Semesterpraktikum mit zusätzlichen Unterrichtsbesuchen und Begleitseminaren an den Hochschulen statt (vgl. Kap. 4.5 sowie Kap. 5). Seit dem Wintersemester 2011 (gymnasiale Studiengänge bereits WS 2010) ist der CCT-Lehrerorientierungstest in Verbindung mit einem Orientierungspraktikum (letzteres nicht für berufliche Studiengänge) für alle Lehramtsstudierenden Studienvoraussetzung.

In der bisherigen Ausbildung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen zeigt sich eine starke Akzentuierung des sonderpädagogischen Bereichs mit 110 LP. Der fachliche Bereich mit 76 LP wird in drei Felder: Hauptfach, Kompetenzbereiche Deutsch und Kompetenzbereich Mathematik unterteilt. Hier sollen die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen für den Unterricht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I vermittelt werden. Eine vertiefte Fachlichkeit mit den geringen Studienanteilen kann hier sicher nicht erreicht werden. Dies hat Konsequenzen für den Unterricht an Förderschulen (Klasse 1 bis 9/10) als auch an allgemeinen Schulen. Dies hat Konsequenzen für den Unterricht an Förderschulen (Klasse 1 bis 9/10) als auch an allgemeinen Schulen im Primar- und Sekundarbereich.

Forschungsfähige Disziplinen in der Lehrerbildung an den Hochschulen

Die heutigen Pädagogischen Hochschulen haben sich gegenüber dem vor 50 Jahren gegründeten Hochschultypus stark verändert. Sie betreiben eigenständige Forschung, insbesondere im Bereich des Lehrens und Lernens, und haben ihr Studienangebot auf andere Felder hin ausgedehnt. Der überwiegende Anteil der Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen (derzeit noch ca. drei Viertel der Studienplätze) sind Lehramtsstudierende. An den Universitäten sind die Lehramtsstudierenden mit durchschnittlich 10% in der Minderheit. Die gymnasiale Lehrerbildung findet vor allem an Universitäten statt. Hier gibt es die klassischen Standorte Tübingen, Heidelberg und Freiburg, an denen ähnlich große Zahlen für das Lehramt studieren wie an den drei großen Pädagogischen Hochschulen und auch fast alle Fächer ausgebaut sind (vgl. dazu auch die Broschüre „Studieren in BW“). Die eher technisch orientierten Universitäten (Stuttgart, Karlsruhe) haben geringere Lehramtsanteile, wobei Stuttgart im Ballungsraum eine beachtliche Zahl an Lehramtsstudierenden aufweist (siehe Tabelle 2), dazu kommen Konstanz, Mannheim und Ulm. Der Vorteil der Universitäten ist die voll ausgebaute Forschung und die fachliche Vielfalt in den Fachwissenschaften.

Die Musik- und Kunsthochschulen bilden Gymnasiallehrer für die musischen und künstlerischen Fächer aus und kooperieren hier im Zwei-Fach-Studium mit den Universitäten. Die Pädagogischen Hochschulen haben für die künstlerischen Fächer ebenfalls eigenständige Strukturen.

Die Lehrerbildung für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen ist bereits fast vollständig³ bolognakonform auf BA/MA-Studiengänge umgestellt und erfolgt sowohl an den Universitäten (BA/MA) als auch in Kooperation zwischen den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (BA) und den Pädagogischen Hochschulen (MA).

³ Folgende Studiengänge schließen mit dem Staatsexamen ab: „Sozialpädagogik/Pädagogik und allgemeinbildendes Fach (Universität Tübingen); „Gesundheit und Gesellschaft (Care)“ (Universität Heidelberg)

Die beiden an der ersten Phase der Lehrerbildung hauptsächlich beteiligten Hochschulen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) in Baden-Württemberg weisen im Hinblick auf den Ausbau forschungsfähiger Disziplinen ein komplementäres Bild auf:

An den Universitäten finden sich forschungsstarke Fachwissenschaften, deren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung aber in der Regel losgelöst von solchen (Forschungs-)Fragen erfolgt, die sich im Berufsfeld Schule stellen. Die Bildungswissenschaften sind in einem vergleichsweise kleinen Umfang mit relativ wenigen Professuren etabliert, und im Jahr 2001 hat der Wissenschaftsrat zumindest der Disziplin der „Erziehungswissenschaft“ an Universitäten (wie auch Pädagogischen Hochschulen) ein insgesamt eher kritisches Zeugnis im Hinblick auf unterrichts- und schulbezogene Forschungsaktivitäten ausgestellt. Mittlerweile wurde dieser Bereich aber an verschiedenen Standorten ausgebaut, und an einigen Universitäten besteht eine bildungswissenschaftliche Forschung, die national und international sichtbar ist (z.B. in Freiburg und Tübingen). Die Fachdidaktiken sind an den baden-württembergischen Universitäten nur in sehr wenigen Ausnahmefällen mit Professuren vertreten. Sie sind in der Regel in der Lehre, nicht aber in der Forschung an den Universitäten verankert. Sie werden im Wesentlichen von Lehrbeauftragten der zweiten Phase und in jüngster Zeit zunehmend durch Lehrexporte der Pädagogischen Hochschulen vertreten. Fachdidaktik wird in der gymnasialen Lehrerbildung an den Universitäten bislang stark praxisorientiert gelehrt und weniger als die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule gesehen. Dennoch hat sich aufgrund der hohen praktischen und reflexiven Expertise der Lehrenden aus der Schul- und Seminarpraxis eine recht hohe Akzeptanz für diese Ausbildungsabschnitte sowohl bei den Studierenden als auch in den Fakultäten eingestellt. Eine an aktueller Forschung orientierte Ausbildung ist in diesem Modell allerdings nicht zu realisieren. Neuere Erkenntnisse etwa zu Lernhürden und deren Überwindung, zu Schülervorstellungen und deren Berücksichtigung im Lernprozess oder zu methodischen Umsetzungen von Unterricht werden wahrgenommen, werden jedoch noch kaum zum Gegenstand universitärer fachdidaktischer Forschung gemacht.

Die Pädagogischen Hochschulen stellen insofern eine Besonderheit dar, als Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im Vergleich zu anderen lehrerbildenden Hochschultypen stärker als Einheit betrachtet werden. Die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen ist insgesamt stark fachdidaktisch geprägt. Die Forschungsfelder selbst haben sich nicht zuletzt auch aus dem Selbstverständnis eines berufsbezogenen studium sui generis heraus entwickelt. Dennoch ist die Position der Fachdidaktiken nicht durchgehend konsolidiert. Dies ist teilweise Ergebnis eines unzureichenden Ausbaustandes, teilweise aber auch Ausdruck des internen Entwicklungsstandes der Fachdidaktiken, der sich durch eine erst langsame und von Fachdidaktik zu Fachdidaktik sehr unterschiedliche Bereitschaft zur empirischen Grundlegung fachdidaktischer Forschung charakterisieren lässt. Hinsichtlich der Bildungswissenschaften gibt es eine Vielzahl von Forschungsaktivitäten; ein viel verbreiteter – und für den Transfer wissenschaftlichen Wissens hoch bedeutsamer – Forschungstypus sind regionale Kooperationen zwischen Schulen und Hochschule z.B. mit dem Ziel der Entwicklung und Überprüfung von Innovationen. National und international sichtbare und auf die Schule bezogene bildungswissenschaftliche Forschung gibt es dagegen nur in Ausnahmefällen. Zwei dieser Ausnahmen bilden die aktuell laufenden kooperativen Promotionskollegs in den Bildungswissenschaften, die vom Land Baden-Württemberg jeweils mit 18 Promotionsstellen für abgeordnete Lehrkräfte und Stipendiatinnen und Stipendiaten gefördert werden. Das eine kooperative Promotionskolleg verbindet die Universität Freiburg mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg, das andere die Universität Tübingen mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In beiden Kollegs arbeiten Bildungswissenschaftler und Fachdidaktiker gemeinsam an der Erforschung schulischer Bildungsprozesse.

Quantitative Verteilung der Lehramtsstudierenden auf Hochschulstandorte

Insgesamt sind im Wintersemester 2011/12 35.646 Lehramtsstudierende an baden-württembergischen Hochschulen eingeschrieben. Davon studieren 18.272 Lehramtsstudierende an den sechs Pädagogischen Hochschulen. Sie bilden ca. 75 % aller dort Studieren-

den. 16.571 Lehramtsstudierende studieren an den neun Universitäten. Sie bilden ca. 10% aller dort Studierenden.

Darüber hinaus sind noch 796 Lehramtsstudierende an Kunst- und Musikhochschulen eingeschrieben. Einige Hundert studieren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (früher Fachhochschulen) im Bachelorstudiengang Ingenieurpädagogik, der zusammen mit einem Masterstudiengang an allen Pädagogischen Hochschulen (außer PH Karlsruhe) zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen führt (vgl. Tabelle 4).

Sonderpädagogik kann grundständig derzeit nur an zwei Standorten studiert werden, nämlich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit 1179 Studierenden (WS 2011/12) sowie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit 1169 Studierenden (WS 2011/12), wobei vier Fachrichtungen nur an jeweils einem Standort vertreten sind.

Die 35.646 Lehramtsstudierenden verteilen sich zahlenmäßig sehr unterschiedlich auf die einzelnen Standorte, wobei die Universität Tübingen und die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg mit jeweils ca. 4000 Studierenden die größten lehrerbildenden Institutionen in Baden-Württemberg darstellen. Tabelle 2 zeigt die Standortgrößen im Überblick:

Lehramtsstudierende in BW		
Über 3000	U Tübingen	4008
	PH Ludwigsburg	3986
	U Heidelberg	3830
	PH Heidelberg	3810
	PH Freiburg	3382
	U Freiburg	3332
2001 - 3000	PH Karlsruhe	2773
	PH Weingarten	2282
1001 - 2000	PH Schwäbisch Gmünd	1918
	U Stuttgart	1662
	U Konstanz	1394
	U Mannheim	1072
Unter 1000	KIT Karlsruhe	786
	U Ulm	306
	Kunst-HS. Stgt	186
	Musik-HS Stgt	129
	Musik-HS Freiburg	105
	Kunst-HS Karlsruhe	109
	Musik-HS Mannheim	100
	Musik-HS Trossingen	93
	Musik-HS Karlsruhe	74
	U Hohenheim (nur Biologie in Verbindung mit Uni Stuttgart)	41

Tabelle 2: Lehrerbildung nach Standortgrößen im Überblick (Quelle: MWK auf der Basis der Zahlen des Statistischen Landesamtes, Stand WS 2011/12)

Mit der aktuellen Zahl von 35.646 Lehramtsstudierenden im WS 2011/12 ist in diesem Bereich der Höhepunkt der Studierendenzahlen vermutlich erreicht, in den nächsten Jahren ist aus demographischen Gründen in den Lehrämtern voraussichtlich mit einem Rückgang der Studierendenzahlen zu rechnen.

Bei der Planung von Organisationsmodellen für die Lehrerbildung kann die quantitative Komponente ebenso wenig außer Acht gelassen werden wie die institutionelle Komponente. Wenn die Vorgabe einerseits lautet, die Institutionen nicht stark zu verändern, andererseits aber die beiden „Kulturen“ der Lehrerbildung enger zueinander zu führen, ist die Frage zu

beantworten, wie die Vorteile beider Institutionen inhaltlich und organisatorisch sinnvoll verbunden werden können, ohne dass existenzielle Einschnitte die Institutionen selbst gefährden. Vor diesem Hintergrund muss der Zuschnitt sowie die Verantwortung für die jeweiligen Ausbildungsformen und -orte überdacht und geregelt werden (siehe Kapitel 6 dieser Empfehlungen).

Stellenausstattung (Lehrerbildung) an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

Durch die unterschiedlichen Größen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ergeben sich unterschiedliche Stellenausstattungen beider Institutionen im Bereich der Lehrerbildung. Während in den Pädagogischen Hochschulen ca. 75% der Stellen (mehr als 300 Professuren (C4, C3 und W3) direkt der Lehrerbildung zuzuordnen sind, ist dies bei den Universitäten nicht valide zu berechnen. Die Universitätsprofessuren und Mitarbeiterstellen können nur teilweise und nur bedingt der Lehrerbildung zugeordnet werden, da die meisten Professuren und Mitarbeiterstellen in den Fachwissenschaften nicht oder nur zum Teil mit der Lehrerbildung befasst sind.

Bestehende Kooperationen zwischen den Institutionen der Lehrerbildung in der 1. Phase

Derzeit bestehen drei Hauptformen von Kooperationen in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Zum einen kooperieren sechs Universitäten mit fünf Pädagogischen Hochschulen in der gymnasialen Lehrerbildung in der Lehre. Die Kooperation ist je nach Standort und weiteren Beteiligten (Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung) in Kooperationsvereinbarungen unterschiedlich geregelt. Die Zusammenarbeit findet in Form von Lehrexporten von Lehranteilen in den Bildungswissenschaften und einzelnen Fachdidaktiken von den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten statt (vgl. Tabelle 3). Zum anderen wird an zwei Standorten mit Förderung des Landes Baden-Württemberg ein gemeinsamer Studiengang als Pilotprojekt erprobt (Bachelor-Master-Modell für das gymnasiale Lehramt im Fach Physik an der Uni Konstanz mit der PH Freiburg und der Uni Stuttgart mit der PH Ludwigsburg).

Die für die genannten Formen der Kooperation benötigte Gesamtkapazität (Lehrkapazität und Stellen der pädagogischen Ausbildung von Gymnasiallehrern an Pädagogischen Hochschulen) betrug gemäß der Berechnungen des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst im Studienjahr 2011/12 21.120 Semesterwochenstunden.

Uni	PH	Art der Kooperation
Freiburg (inkl. Musikhochschule)	Freiburg	Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken in 8 Fächern
Konstanz	Freiburg	Lehramtsspezifischer MA Physik (Mathematik)
Heidelberg	Heidelberg	Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken in 5 Fächern
Karlsruhe KIT	Karlsruhe	Fachdidaktiken in 5 Fächern
Stuttgart	Ludwigsburg	Lehramtsspezifischer MA Physik (Mathematik)
Stuttgart (inkl. Biologie Uni Hohenheim)	Ludwigsburg	Bildungswissenschaften und 9 Fachdidaktiken in Projektkooperation unter Einbezug der Staatl. Seminare und der PH Gmünd
Stuttgart (inkl. Biologie Uni Hohenheim)	Schwäbisch Gmünd	3 Fachdidaktiken in Projektkooperation unter Einbezug der Staatl. Seminare und der PH Ludwigsburg
Ulm	Schwäbisch Gmünd	5 Fachdidaktiken

Tabelle 3: Kooperation im gymnasialen Lehramt zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Quelle: LRK Geschäftsstelle, Dezember 2011; MWK 2012)

Darüber hinaus beteiligten sich nach einer Berechnung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung im Studienjahr 2011/12 am gymnasialen Lehramtsstudium mit 524 Semesterwochenstunden. Die Kooperation zwischen den Seminaren und Universitäten erfolgt auf der Basis von Lehraufträgen an abgeordnete Lehrkräfte, die durch ihre gleichzeitige Verantwortung für den Vorbereitungsdienst die 1. und 2. Phase der Lehrerbildung verknüpfen. Tabelle 4 fasst die Anzahl der von den Seminaren zugeliferten Veranstaltungen zusammen; auf eine Veranstaltung entfallen rechnerisch im Durchschnitt zwei Semesterwochenstunden.

Universität/Hochschule	Anzahl der zugeliferten fachdidaktischen Veranstaltungen (à 2 SWS)
Freiburg	43
Heidelberg	45
Hohenheim	1
Karlsruhe	8
Konstanz	33
Mannheim	11
Stuttgart	44
Tübingen	54
Ulm	11
Kunsthochschule Karlsruhe	2
Musikhochschule Freiburg	4
Musikhochschule Mannheim	3
Musikhochschule Stuttgart	3

Tabelle 4: Kooperation im gymnasialen Lehramt zwischen Universitäten und Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Quelle: Kultusministerium, Dezember 2012)

Ein weiterer Schwerpunkt der bestehenden Kooperationen in der Lehrerbildung liegt in der Zusammenarbeit bei der Ausbildung des beruflichen Lehramtes. Hier kooperieren fünf Pädagogische Hochschulen mit fünf Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Tabelle 5 zeigt die bestehenden Kooperationen:

HAW	PH	
Mannheim	Heidelberg	1 Fachrichtung (Elektrotechnik/Informationstechnik)
Offenburg	Freiburg	4 Fachkombinationen (Elektrotechnik/Informationstechnik, Mechatronik, Medientechnik/ Wirtschaft, Informatik/Wirtschaft)
Esslingen	Ludwigsburg	5 Fachkombinationen (Elektrotechnik/Informationstechnik, Fahrzeugtechnik/Maschinenbau, Informationstechnik/Elektrotechnik, Automatisierungstechnik, Versorgungstechnik)
Aalen	Schwäbisch Gmünd	1 Fachkombination (Automatisierungstechnik)
Ravensburg/Weingarten	Weingarten	3 Fachrichtungen (Fahrzeugtechnik, Elektrotechnik/Physik, Informatik/BWL/VWL)

Tabelle 5: Kooperation im beruflichen Lehramt (Quelle: Studieren in Baden-Württemberg 2012/13, S. 82f)

Die älteste Kooperation besteht zwischen den Hochschulen für Bildende Kunst bzw. Musik und den Universitäten für Studierende des gymnasialen Lehramts mit den Fächern Bildende Kunst oder Musik. Das zweite, in der Regel wissenschaftliche Fach wird jeweils an einer Universität studiert. Um das parallele Studium zweier Fächer zu ermöglichen, müssen, besonders im Hinblick auf das seit 2010 im Zuge der Bolognaform modularisierte Studium, grundsätzliche Absprachen getroffen bzw. Einzelfälle geklärt werden.

Auf dem in Kapitel 1 erwähnten Forum Lehrerbildung informierten die in Baden-Württemberg an der Lehrerbildung beteiligten wissenschaftlichen Hochschulen über ihre jeweiligen Konzepte für die Lehrerbildung in Baden-Württemberg. In diesem Rahmen wurden Modelle für mögliche Kooperationen in einer gestuften Lehrerbildung vorgestellt, die über die bereits bestehenden Kooperationen in der gymnasialen und der beruflichen Lehrerbildung hinausgehen.

Lehrerbildung in der 2. Phase in Baden-Württemberg

Die zweite Phase der Lehrerbildung in Baden-Württemberg dauert 18 Monate und liegt in der Hand der staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung. Im Anschluss an das erste Staatsexamen unterrichten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter „bereits an einer Schule, werden jedoch von den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung durch theoriegeleitete Veranstaltungen unterstützt. Die Verzahnung von Theorie und Praxis steht in diesem Ausbildungsabschnitt an erster Stelle. Die zweite Phase der Lehrerbildung wird mit dem 2. Staatsexamen abgeschlossen“ (<http://www.bw-cct.de/11.php?PHPSESSID=a7a4f9199c9ea09adc71eaae26eb8bec>, zuletzt aufgesucht am 11.11.2012).

Die Lehrerbildung der 2. Phase findet schulformbezogen an folgenden Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung statt:

Seminarstandort	Lehramt PO-I 2003 GH	Lehramt PO-I 2003 R	G (PO-I 2011)	WHR (PO-I 2011)	SoP	Gym	Ber ⁴
Albstadt	+						
Bad Mergentheim	+						
Esslingen						+	
Freiburg		+			+	+	+
Freudenstadt	+						
Heidelberg					+	+	
Heilbronn	+					+	
Karlsruhe		+				+	+
Laupheim	+						
Lörrach	+						
Ludwigsburg		+					
Mannheim	+						
Meckenbeuren	+						
Nürtingen	+						
Offenburg	+						
Pforzheim	+						
Reutlingen		+					
Rottweil	+					+	
Schwäbisch-Gmünd	+	+					

⁴ Die Masterabschlüsse für das Berufliche Lehramt an den PHs werden jeweils in Kooperation mit einer HAW angeboten, an der der entsprechende Bachelorstudiengang absolviert wurde (vgl. Tabelle 4).

Sindelfingen	+						
Stuttgart					+	+	+
Tübingen						+	
Weingarten						+	+

Tabelle 6: Kooperation im beruflichen Lehramt (Quelle: Studieren in Baden-Württemberg 2012/13, S. 82f)

Aufgrund der Neustrukturierung der Lehrerbildung von 2011, in der das Lehramt Grundschule von den Sek-I-Lehrämtern getrennt wurde, ist auch mit einer Umorganisation der Seminarstandorte in diesem Bereich zu rechnen. Bislang ist noch nicht festgelegt, welche Seminarstandorte zukünftig für die neuen Lehrämter G und WHR (nach der Prüfungsordnung I. Phase 2011) zuständig sein werden. Die Prüfungsordnung II muss erst noch erarbeitet werden, die ersten Absolventen werden im Jahr 2016 erwartet.

Kapitel 3: Schulpolitische Entwicklung in Baden-Württemberg und Lehrerberdarf

Die allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg gliedern sich in die vierjährige Grundschule, die Haupt- und Werkrealschule, die Realschule, die Sonderschule und das Gymnasium. Auf die schwindende Akzeptanz der früheren Hauptschule wurde in den letzten Jahren mit einigen Veränderungen reagiert.

1990 wurde stufenweise flächendeckend die Hauptschule mit freiwilligem 10. Schuljahr eingeführt mit der Bezeichnung "Hauptschule mit Werkrealschule" (SchG-Änderung). 2010/2011 wurde die Hauptschule zur Werkrealschule weiterentwickelt, die 2012 in der Werkrealschulverordnung (SchulG-Änderung) durchgängig einen sechsjähriger Bildungsgang erhielt, der mit dem Werkrealschulabschluss abschließt. Der Hauptschulabschluss ist am Ende von Klasse 9 oder am Ende von Klasse 10 möglich.

Die Schülerzahlen verteilen sich beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen wie folgt:

„Zum Schuljahr 2010/11 lag die Übergangsquote auf die Werkreal-/ Hauptschule nur noch bei 24,3 %, auf die Realschule dagegen bei 33,9 %. Die Übergangsquote auf das Gymnasium hatte 2009/10 bereits die 40 %-Marke überschritten; mit einer Übergangsquote von 40,7 % zum Schuljahr 2010/11 hat das Gymnasium seine Stellung als »Haupt-Schule«, also als überwiegend gewählte weiterführende Schulart, noch weiter ausgebaut.“⁵

Im April 2011 hatte der Expertenrat zu „Herkunft und Schulerfolg“ für Baden-Württemberg folgende Aussage gemacht:

„Baden-Württemberg kann im Vergleich zu anderen Bundesländern mit mehreren positiven Kennzahlen aufwarten. Neben dem vergleichsweise guten Abschneiden bei den nationalen und internationalen Vergleichsstudien hat es die niedrigste Quote von Schülern ohne Schulabschluss (5,5 %). Auch die Jugendarbeitslosigkeit liegt auf vergleichsweise niedrigem Niveau (3,1 % der 15- bis unter 25-Jährigen). Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat dazu geführt, dass mittlerweile 50 Prozent der einschlägigen Altersjahrgänge eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Dabei spielt das berufsbildende Schulwesen eine wichtige Rolle.

Herausforderungen hat Baden-Württemberg im unteren Leistungsbereich, vor allem im Hinblick auf die Gruppe der Leistungsschwächsten, zu bewältigen. Knapp 20 Prozent der 15-Jährigen überschreiten in Baden-Württemberg nach den PISA-Studien nicht die unterste Kompetenzstufe im Lesen, in Hauptschulen sind es 50 Prozent. Eine zweite Problemzone liegt beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Erstausbildung. Beim Übergang in das berufsbildende Schulsystem sind große Passungsprobleme zwischen

⁵ Bildungsbericht Baden-Württemberg 2011 (<http://www.lsbw.de/bildungsberichterstattung/>, zuletzt aufgesucht am 8.2.2013).

dem Angebot an dualen Ausbildungsplätze und der Nachfrage zu beobachten. 40 Prozent der Neuzugänger in das Ausbildungsgeschehen finden zunächst – und ein Teil von ihnen auch längerfristig – keinen Ausbildungsplatz und besuchen Bildungsgänge in einem Übergangssystem, die keine volle berufliche Ausbildung vermitteln. Sie führen zwar viele junge Menschen zu höheren allgemeinbildenden Abschlüssen, aber ein beträchtlicher Teil bleibt ohne anrechenbare Ausbildungszeiten.

Herausforderungen in den nächsten Jahren

Baden-Württemberg steht in den nächsten Jahren vor großen demografischen und gesellschaftlichen Herausforderungen. Bis zum Jahre 2025 reduziert sich die Bevölkerung der unter 20-Jährigen – bei starken regionalen Schwankungen – im Vergleich zu 2008 um circa 25 Prozent. In ländlichen Regionen wird der Rückgang höher sein. Dies führt zu Schwierigkeiten, ein vollständiges Schulangebot ortsnahe vorzuhalten. Gleichzeitig nimmt in den jüngeren Jahrgängen der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund stetig zu. Sie machen zurzeit 35 Prozent der Schulbevölkerung aus, in der Altersgruppe der 0- bis unter 5-Jährigen liegt ihr Anteil bereits bei rund 41 Prozent. Da zur Risikogruppe der Leistungsschwächsten überwiegend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören, wird die Frage nach den Folgen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch zu einer nach der rechtzeitigen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ (Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ 2011: 7f).

Eine Schlussfolgerung aus dieser Entwicklung hat die jetzige Regierung mit der Einführung der **Gemeinschaftsschule** als weiterem Integrationsansatz für die Sekundarstufe gezogen.

Dazu wurden in der Koalitionsvereinbarung zwischen Bündnis 90/Die Grünen und der SPD für 2011-2016 folgende Vorhaben verabredet:

„Unsere bildungspolitischen Ziele lassen sich in der Gemeinschaftsschule für alle Kinder bis Klasse 10 am besten erreichen. Sie erschließt ein großes Potenzial: Sie schafft mehr Chancengleichheit, gewährleistet mit einer guten Ressourcenausstattung die bestmögliche individuelle Förderung und sichert insbesondere in ländlichen Räumen wohnortnahe Schulstandorte mit einem breiten Angebot an Schulabschlüssen. Wir werden die Gemeinschaftsschulen im Schulgesetz verankern und den Kommunen dadurch ermöglichen, Gemeinschaftsschulen verlässlich einzurichten, wenn sie dies wollen.

Gemeinschaftsschulen gehen in der Regel aus bestehenden Schulen hervor und schließen an eine oder mehrere vierjährige Grundschulen an. Sie umfassen grundsätzlich alle Bildungsstandards der Sekundarstufe I, also Hauptschul-, Realschul- und gymnasiale Standards. Im Anschluss an die Klasse 10 bestehen Übergangsmöglichkeiten in eine berufliche oder allgemeinbildende gymnasiale Oberstufe entweder am Gemeinschaftsschulstandort oder an einem allgemeinen oder beruflichen Gymnasium in eine duale Berufsausbildung oder eine berufliche Vollzeitschule. Es sind echte Ganztagschulen und sie erhalten die dafür notwendigen Rahmenbedingungen. Berufsorientierung und Berufspraktika sollen in ihnen einen hohen Stellenwert erhalten.

Gemeinschaftsschulen haben ein konkretes pädagogisches Konzept. Sie entwickeln eine neue Lehr- und Lernkultur auf der Basis der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes. Sie haben erweiterte Eigenverantwortung bei der Gestaltung der Studentafel, der Lerngruppen und der Leistungsbewertung, der inneren und äußeren Differenzierung sowie bei Formen individueller Förderung. Verbindliche Leitplanken sind dabei die Bildungspläne. Die Gemeinschaftsschulen evaluieren ihre Schulentwicklungsprozesse regelmäßig. Eine wissenschaftliche Begleitforschung wird angestrebt.“ (Bündnis 90/Die Grünen & SPD Baden-Württemberg 2011: 6).

Seit Schuljahresbeginn 2011/12 arbeiten 42 Schulen mit rund 2000 Schülerinnen und Schülern nach dem neuen pädagogischen Konzept. Diese sind fast ausschließlich aus Werkrealschulen hervorgegangen.

Die Nachfrage ist seitens der Eltern/ Kommunen weiterhin sehr groß; für das kommende Schuljahr sind 120 Anträge auf Einrichtung einer Gemeinschaftsschule bei den Regierungspräsidien eingegangen. Darunter sind auch Anträge von Kommunen, die bisherige Realschulen in Gemeinschaftsschulen umwandeln wollen. Diese Anträge werden derzeit geprüft; mit einer Entscheidung ist Ende Januar zu rechnen.

Die Gemeinschaftsschulen arbeiten in der Regel mit einer Zügigkeit von zwei oder mehr Zügen, „wobei der Klassenteiler bei 28 Kindern festgelegt ist. In besonderen Ausnahmefällen kann auch eine einzügige Schule zur Gemeinschaftsschule werden. In diesem Fall muss die Schule auf Dauer in der Regel mindestens 20 Schüler(innen) in der Eingangsklasse nachweisen. Eine Gemeinschaftsschule, die nach Klassenstufe 10 mindestens 60 Schüler(innen) mit gymnasialem Niveau hat, ist auch berechtigt, eine Sekundarstufe II zu führen.“

(<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1366538/index.html?ROOT=1366184>, zuletzt aufgesucht am 28.12.2012). Für den dritten Jahrgang sind bereits jetzt Kooperationen zwischen Gemeinschaftsschulen und Gymnasien vereinbart.

Das Kultusministerium geht davon aus, dass zukünftig 40 - 50 % eines 4. Grundschuljahrgangs auf eine Gemeinschaftsschule wechseln werden. Aufgrund der zurückgehenden Schülerzahlen wird es nur mit Hilfe der Gemeinschaftsschule möglich sein, eine Sekundarstufe I in der Fläche zu halten

Zusammen mit der Einführung der Gemeinschaftsschule wurde eine wissenschaftliche Begleitforschung ausgeschrieben, um den Entwicklungsprozess der Gemeinschaftsschulen und die Umsetzung der Konzepte im Schulalltag von Anfang an zu begleiten und zu analysieren. Den Zuschlag hat ein Verbund aus der Universität Tübingen (Federführung) und den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Heidelberg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten erhalten. Das 2013 startende Vorhaben umfasst die alltagsnahe Begleitforschung an 10 Gemeinschaftsschulen sowie eine Befragung an 42 Gemeinschaftsschulen

Entwicklung zur inklusiven Schule

Eine weitere bildungspolitische Herausforderung für die kommenden Jahre wird die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sein, die in Deutschland seit 2009 verbindlich ist. Grundsätzlich enthält die UN-BRK die allgemeinen Verpflichtungen, die Menschenrechte von Behinderten sicherzustellen, Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen zu verhindern und hierfür geeignete Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen zu treffen. Für den Bildungsbereich wird in Artikel 24 ausgeführt:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives⁶ Bildungssystem auf allen Ebenen (...)

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass [...]

(b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben [...]

Auf der Grundlage dieser Konvention wird die Separierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen infrage gestellt und die gemeinsame Beschulung in der allgemeinen Schule angestrebt.

Die Koalitionsvereinbarung legt dazu Folgendes fest:

„Gleichberechtigte Teilnahme aller: Inklusion umsetzen“

Die Inklusion behinderter Kinder ist integraler Bestandteil eines Bildungswesens, das sich durch Chancengerechtigkeit und die gleichberechtigte Teilhabe aller auszeichnet. Wir wer-

⁶ Im rechtsgültigen englischen Vertragsoriginal wird der Begriff „inclusive“ verwendet

den Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Schulbereich konsequent umsetzen. Der Anspruch der Kinder mit Behinderung auf sonderpädagogische Förderung in der Regelschule wird gesetzlich verankert. Die Eltern behinderter Kinder erhalten ein Wahlrecht: Sie sollen nach einer qualifizierten Beratung selbst entscheiden, ob ihre Kinder eine Sonderschule oder eine Regelschule besuchen.

Die Schulen erhalten die für die Inklusion notwendige personelle, räumliche und sächliche Ausstattung. Dabei folgen die Mittel dem Kind und werden der entsprechenden Schule zugewiesen. Es gilt das Zwei-Pädagogen-Prinzip, wobei die Kompetenz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ausdrücklich erforderlich ist. Umgekehrt öffnen sich auch die Sonderschulen für Kinder ohne Behinderung.

In einem ersten Schritt sollen möglichst viele allgemeinbildende Schulen bei entsprechendem Bedarf inklusiv arbeiten können. Zumindest im Grundschulbereich sollen alle Eltern wohnortnah ein inklusives Angebot vorfinden. Zugleich entwickeln sich weitere Schulen zu inklusiven Schulen fort. Das inklusive pädagogische Konzept bezieht sich auf die ganze Schule und wird in Zusammenarbeit mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen entwickelt. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung regulärer Teil der Schülerschaft. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind regulärer Teil des Lehrerkollegiums. Die Schulverwaltung unterstützt und begleitet den Prozess. Die Lehrkräfte erhalten regelmäßige Unterstützung und Fortbildung.“ (S.7 der Vereinbarung).

Aktuell haben in Baden-Württemberg im Schuljahr 2011/12 75.086 Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen. Davon wurden 52.822 (70,3%) in Förderschulen, 15.150 (20%) an Grundschulen, 3993 (5,3%) an Hauptschulen, 705 (0,9%) an Realschulen und 416 (0,6%) an Gymnasien unterrichtet. (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2012 a und b und eigene Berechnungen). Die Zahlen machen deutlich, dass z.Z. sicherlich nicht von einem inklusiven Bildungssystem in Baden-Württemberg gesprochen werden kann. Während im Primarbereich immerhin schon ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden, zeigt sich im Sekundarbereich, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert sind. Zudem wird deutlich, dass sich Realschulen und Gymnasien fast nicht an der inklusiven Förderung beteiligen

Zahl der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Sonderschulen
(Quelle: Amtliche Schulstatistik BW - Stand Oktober 2011)

Sonderschultyp	Schuljahr 2001/2002	Schuljahr 2011/2012
Förderschule*	26.440	19.989
Schule für ** Geistigbehinderte	7.561	9.045
Blinde**	292	403
Sehbehinderte**	530	551
Hörgeschädigte**	1.629	1.946
Körperbehinderte**	4.547	5.142
Sprachbehinderte	5.232	6.057

Erziehungshilfe***	5.459	7.337
Kranke in längerer Krankenhausbehandlung	1.811	2.352
Insgesamt	53.501	52.822

Seit 1997 ist die Zahl der Außenklassen kontinuierlich von damals 37 auf 463 im Schuljahr 2011/2012 angestiegen. Im Schuljahr 2011/2012 wurden 2.551 Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulen in Außenklassen gemeinsam mit einer Partnerklasse am Standort allgemeine Schule unterrichtet. Außer den Schulen für Kranke haben mittlerweile alle Sonderschultypen Außenklassen an den allgemeinen Schulen eingerichtet. Zunehmend werden Außenklassen nach Durchlaufen der Grundschule in der Sekundarstufe I weitergeführt und es bilden sich nach dem Modell der Außenklasse zunehmend auch weitere Lösungsformen unterhalb von Außenklassen heraus. In den Schwerpunktregionen des Landes (Schulversuch "Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung") wurden darüber hinaus weitere Formen des gemeinsamen Unterrichts entwickelt.⁷

Dabei soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Außenklassen weiterhin eine strukturelle Separierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und keine inklusive Förderung darstellen.

Zahl der Außenklassen im Schuljahr 2011/2012	Zahl der Schülerinnen und Schüler	Zahl der Standorte (allg. Schulen)	Zahl der eingesetzten Lehrerwochenstunden von Sonderschulseite an der allgemeinen Schule	Zahl der eingesetzten Lehrerwochenstunden von Seiten der allgemeinen Schule
463	2.551	323	15.337	7.731

Die Kommission geht davon aus, dass die inklusive Bildung entsprechend der UN-Konvention in Baden-Württemberg schrittweise umgesetzt wird (vgl. Kap. 4.1 sowie Kap. 5.5).

Damit verbunden ist der sukzessive Ausbau der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen. Konkret wird davon ausgegangen, dass im Bereich der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, sozial-emotionale Entwicklung sowie Sprache eine gemeinsame Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich im Regelfall angestrebt wird. In den übrigen Förderschwerpunkten scheint sich das Modell von Schwerpunktschulen abzuzeichnen. Schwerpunktschulen sind allgemeine Schulen, an denen spezifische personelle, räumliche und technische Ressourcen vorhanden sind, um Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Förderbedarfen (insbesondere körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sehen, Hören, autistische Behinderung) angemessen zu fördern. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme weiterentwickelt werden, um die externe Beratung und Unterstützung von allgemeinen Schulen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung zu gewährleisten. Diese Infrastruktur sollte auch für die Beratung und Unterstützung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verfügbar sein.

Vor diesem Hintergrund sind die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und die Entwicklung der Gemeinschaftsschule schulpolitisch in den nächsten Jahren eine große Herausforderung, auf die die Ausbildung der Lehrkräfte reagieren muss. Es stellt sich die

⁷ Angaben des Kultusministeriums

Aufgabe, Lehrkräfte so zu qualifizieren, dass sie diese Herausforderungen bewältigen und mit befördern können.

Berufsbildendes Schulwesen

Im Schuljahr 2011/12 gingen von den knapp 1,626 Mio. Schülerinnen und Schülern an öffentlichen und privaten Schulen etwa 426.000 (26,2%) auf eine berufliche Schule.⁸ Berücksichtigt man, dass die Absolventinnen und Absolventen von Haupt-/ Werkrealschulen und Realschulen in aller Regel und Abiturientinnen und Abiturienten allgemeinbildender Gymnasien zu einem gewissen Teil im Anschluss an den Besuch der weiterführenden Schulart eine berufliche Schule besuchen, kann man festhalten, dass ein Großteil aller jungen Menschen in Baden-Württemberg im Verlauf ihres Schullebens mindestens eine berufliche Schulart besucht.

Auf die sechs beruflichen Schularten verteilten sich die Schüleranteile im Schuljahr 2011/12 wie folgt: Etwa 48 % aller Schülerinnen und Schüler (204.587) besuchten eine Berufsschule (einschließlich Berufsvorbereitungsjahr), 14,7% (62.602) eine Berufsfachschule (einschließlich Berufseinstiegsjahr), 14,4% (61.227) ein Berufskolleg, 13,3% (56.780) ein berufliches Gymnasium, knapp 5% (20.909) eine Fachschule und 0,7% (2.916) Schülerinnen und Schüler besuchten eine Berufsoberschule.⁹

Die Altersspanne der unterrichteten Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen reicht von knapp 14 Jahren – bei Eintritt eines Jugendlichen zum Beispiel in ein sechsjähriges berufliches Gymnasium – bis weit ins Erwachsenenalter hinein, zum Beispiel bei Schülerinnen und Schülern der Fachschule (z.B. Meister, Techniker) oder der Berufsoberschule oder auch älteren Berufsschülerinnen und -schülern, z.B. Umschülern.

Die beruflichen Schularten nehmen je nach Eingangsvoraussetzungen und Bildungsziel junge Menschen mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen auf und integrieren diese. So können beispielsweise in der Berufsschule Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss mit solchen, die bereits das Abitur haben, in einer Klasse zusammenkommen.

An beruflichen Schulen kann man alle Schulabschlüsse der allgemein bildenden Schulen erwerben, also den Hauptschulabschluss, einen mittleren Bildungsabschluss und die allgemeine Hochschulreife. Die Fachhochschulreife wird zum weit überwiegenden Teil an beruflichen Schulen erworben. Die Bedeutung der beruflichen Schulen für die Qualifizierung der jungen Menschen und die Sicherung des Wirtschafts- und Hochschulstandorts Baden-Württemberg lässt sich unter anderem daran ermessen, dass 2011 rund 51% aller Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung (incl. Fachhochschulzugangsberechtigung) ihren für das Studium qualifizierenden Abschluss an einer beruflichen Schule erworben haben.

An den öffentlichen beruflichen Schulen im Geschäftsbereich des Kultusministeriums arbeiteten im Schuljahr 2011/12 insgesamt 21.835 Lehrkräfte. Dies entspricht einem Anteil von rund 18% der Lehrkräfte aller öffentlichen Schulen in diesem Geschäftsbereich.

Die Anforderungen an Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind äußerst vielfältig, schon aufgrund der vielen verschiedenen beruflichen Bildungsgänge mit ihren jeweiligen Bildungszielen. Sie reichen von einer beruflichen Grundbildung über den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf, weiterqualifizierenden Abschlüssen als Techniker/in oder Meister/in bis hin zur Erlangung allgemeiner Schulabschlüsse wie Mittlerer Bildungsabschluss, Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife. Hinzu kommt die enorme Bandbreite beruflicher Fachrichtungen, die sich in rund 350 verschiedenen Ausbildungsberufen manifestiert. Lehrkräfte an beruflichen Schulen organisieren Lernprozesse, zunehmend als Teams, sie

⁸ Gesamtzahl einschließlich der Schülerinnen und Schüler von Schulen für Berufe des Gesundheitswesens, die dem Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren zugeordnet werden.

⁹ Die Differenz zu 100% ergibt sich aus der nicht aufgeführten Zahl der Schülerinnen und Schüler von Schulen für Berufe des Gesundheitswesens.

moderieren und beraten, sie sind Expertinnen und Experten für Medien und Methoden. Darüber hinaus verfügen sie über tief reichendes berufliches Fachwissen, welches sie durch kontinuierliche Fortbildung auf dem aktuellen Stand halten - besonders in den rasant fortschreitenden ingenieurwissenschaftlichen und informationstechnischen Bereichen eine große Herausforderung.

Zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen führen verschiedene Hochschulstudiengänge in Baden-Württemberg: berufspädagogische Studiengänge an Universitäten (Technik-, Ingenieur-, Wirtschaftspädagogik), berufspädagogische Studiengänge an Fachhochschulen in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen (Masterabschluss Gewerbelehrer/in), Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in Pflegewissenschaft und in Sozialpädagogik. Darüber hinaus können Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge für das gymnasiale Lehramt mit zwei geeigneten allgemeinbildenden Fächern in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen eintreten. Zur Deckung des Lehrkräftebedarfs in beruflichen Bereichen ohne Lehramtsstudiengang können universitäre oder gleichwertige fachwissenschaftliche Abschlüsse für den Seiteneinstieg in den beruflichen Vorbereitungsdienst zugelassen werden (z. B. Agrarwissenschaft, Gartenbauwissenschaft). In ausgewiesenen Mangelbereichen werden bei Bedarf zusätzlich Personen mit einem geeigneten Hochschulabschluss und mehrjähriger Berufserfahrung direkt in den beruflichen Schuldienst eingestellt und berufsbegleitend pädagogisch nachqualifiziert.

Den berufspraktischen Unterricht erteilen die Technischen Lehrkräfte. Sie verfügen über eine geeignete berufliche Weiterqualifikation (z. B. Meister/in, Techniker/in, Fachschule für Bürowirtschaft, Berufskolleg für Ernährung und Hauswirtschaft II) und haben einen Vorbereitungsdienst oder eine berufsbegleitende pädagogische Schulung erfolgreich absolviert.

Fazit

Eine Schule, die integrativer oder inklusiv arbeiten soll, braucht Lehrkräfte, die alle Kinder individuell fördern können. Das bedeutet bessere Fähigkeiten im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft, es braucht zusätzliche Kompetenz für sonderpädagogische Förderbedarfe sowie ein Grundverständnis von inklusiver Pädagogik. Die Schulen der Sekundarstufe brauchen Lehrkräfte, die Schüler für den Übergang in die Sekundarstufe II vorbereiten können; die Anforderungen an Inklusion gelten hier ebenso.

Die Ausbildung für die Werkrealschule sollte so konzipiert sein, dass sie bei entsprechendem Bedarf auch für die Gemeinschaftsschule geeignet ist. Für das Gymnasium bedeutet dies die Öffnung zu Kooperation mit der Gemeinschaftsschule zum besseren Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung. Hierauf wird im kommenden Kapitel eingegangen.

4. Leitbild für eine professionelle Lehrerbildung

Die Kommission knüpft an die unter Kapitel 1 bis 3 entwickelten Aufgaben an, Lehrkräfte in der Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und die individuelle Förderung von Schülern und Schülerinnen besser zu befähigen und entwickelt in diesem Kapitel ein Leitbild für eine professionelle Lehrerbildung. Dazu gehören zunächst die Beschreibung der dafür erforderlichen professionellen Kompetenzen sowie die Klärung des Verhältnisses von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften. Neben der Struktur und Dauer der 1. Phase der Lehrerbildung spielt auch die Gestaltung der Praxisphasen eine zentrale Rolle für eine zukunftsfähige Lehrerbildung aus einem Guss.

4.1. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften - besonders im Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung

Ob in der Gemeinschaftsschule, an inklusiven Schulen oder auch bisherigen Schulformen stehen Lehrkräfte vor Herausforderung, mit den großen individuellen Unterschieden innerhalb der Schülergruppen adäquat umgehen zu müssen. Ziel ist es, Wege des Lernens zu

finden, damit jedes Kind oder jede(r) Jugendlichen so gefördert wird, dass sein/ihr Potential „optimal“ genutzt wird, wobei die Sicherung von Mindeststandards ein Grundprinzip ist: Keine Risikogruppe soll zurückfallen.

Lernumgebungen müssen adaptiv sein

Der Schlüssel zum gelingenden Umgang mit Heterogenität liegt in der Adaptivität der Lernumgebungen. Adaptivität kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden:

- a) *Makroebene*: Maßnahmen auf Klassenebene, Gruppierungen nach Leistungsniveaus, Anpassung des Curriculums, Sozialformen/Methoden. Hier kann noch einmal unterschieden werden zwischen methodischen Anpassungen im Unterricht (z. B. durch offene Unterrichtsformen) und Adaptivität durch kompensatorische Trainings- und Zusatzangebote
- b) *Mikroebene*: Laufende Anpassung innerhalb des Unterrichts (unabhängig von der Methode oder Sozialform) durch Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktionen, Auswahl bestimmter Aufgaben, zusätzliche Erklärungen.

Als wichtiger Punkt sei betont, dass der Umgang mit Heterogenität nicht einen neuen oder zusätzlichen Aspekt von Bildungsqualität darstellt. Vielmehr sind Bildungsergebnisse ohne Adaptivität kaum denkbar, da Lernen per se ein Prozess der individuellen Wissenskonstruktion ist, der aber durch geeignete Lernumgebungen mehr oder weniger gut unterstützt werden kann. In der angloamerikanischen Literatur und Praxis wird Heterogenität von Lerngruppen häufig unter dem Stichwort der „Diversity“ explizit als Lernchance verstanden (Hollins & Guzman, 2005). Corno (2008) unterscheidet z. B. „individual differences as obstacles to be overcome“ vs. „individual differences as opportunities for learning“. In der deutschsprachigen Literatur finden sich ebenfalls Beispiele, die „Heterogenität als Chance“ (so ein Buchtitel von Bräu & Schwerdt (2005)), mit dem Untertitel „Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule“) sehen. Auch die Kommission geht davon aus, dass Heterogenität nicht als eine schwierig zu bewältigende Problemkonstellation angesehen wird, sondern als eine dem Lernen und Lehren immanente, durchaus als positiv zu bewertende Eigenschaft von Lerngruppen.

Lehrkräfte gestalten diese Adaptivität auf Makro- und Mikroebene aktiv mit und sind in vielen Situationen sogar die Hauptakteure. Sie müssen erstens Unterrichtsangebote strukturell an die Heterogenität ihrer Lerngruppen anpassen, d. h. Settings und Methoden wählen, die geeignet sind, Kinder unterschiedlicher Leistungsstände oder Hintergründe gleichermaßen zu fördern. Zweitens müssen die Lehrkräfte im Unterricht ihr Vorgehen kontinuierlich auf individuelle Verständnis- oder Verhaltensprobleme anpassen und einzelne Kinder unterstützen, ohne dabei die Aufmerksamkeit der Gesamtgruppe zu verlieren. Drittens wird es zunehmend Aufgabe von Lehrkräften sein, individuelle Schwierigkeiten von Kindern, die nicht innerhalb des Unterrichts zu adressieren sind, sondern zusätzliche Interventionsmaßnahmen erfordern, zu erkennen und in Zusammenarbeit mit den Eltern und anderem Fachpersonal Förderpläne abzustimmen.

4.1.1 Merkmale professioneller Kompetenz

Zur Bewältigung dieser Aufgaben müssen Lehrkräfte eine Reihe an Voraussetzungen mitbringen, die sich unter dem Oberbegriff der „professionellen Kompetenz“ zusammenfassen lassen (Baumert & Kunter, 2006; Weinert, 2001). Der Begriff der Kompetenz impliziert dabei, dass es sich um Merkmale handelt, die im Rahmen der Lehrerbildung und professionellen Weiterbildung aufgebaut werden können.

Eine Systematik der verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenz ist in Tabelle 7 dargestellt.

Aspekte professioneller Kompetenzen von Lehrkräften	Bereiche
Wissen	Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen/bildungswissenschaftliches Wissen, diagnostische Expertise als übergreifender Bereich, der fachspezifische und allgemeine Bereiche betrifft
Überzeugungen	Zum Selbst (eigene Rolle, Erziehungsziele), über Lernen und Lernprozesse, über den Bildungskontext (z.B. Strukturen/Reformen), über Bildung/Kindheit allgemein
Motivation	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ziele, Interessen, intrinsische/extrinsische Motivation
Berufliche Selbstregulation	Engagement, Umgang mit den eigenen Ressourcen, Selbstmanagement (z.B. Zeitmanagement), Kooperation, Teamfähigkeit, Selbstreflexion (Offenheit zur Rezeption neuer Aspekte und Informationen)

Tab. 7: Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften

Verschiedene Studien zeigen erstens, dass diese Kompetenzaspekte in systematischem Zusammenhang mit in qualitativ unterschiedlicher Unterrichtsgestaltung, differenziellen Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler sowie dem beruflichen Wohlbefinden der Lehrkräfte selbst stehen (siehe z. B. Kunter et al., 2011). Zweitens wird deutlich, dass sich Lehrkräfte substanziell in diesen Kompetenzaspekten unterscheiden und dass ein Teil dieser Unterschiede auf die zugrunde liegenden Lehrerbildungssysteme zurückzuführen ist.

Bezogen auf den professionellen Umgang mit Heterogenität sind vor allem folgende Erkenntnisse relevant.

Wissen

Als zentral gilt das berufsspezifische Wissen, das Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Beratungs- und Organisationswissen umfasst. Lehrkräften mit umfangreichem fachdidaktischen Wissen gelingt es besser, adaptiv mit Verständnisschwierigkeiten umzugehen und individuell angepasste und konstruktive Unterstützung zu liefern. Fachdidaktisches Wissen entwickelt sich auf der Grundlage eines tiefgreifenden Verständnisses für das jeweilige Fach. Relevant ist weiterhin pädagogisch-psychologisches Wissen über unterschiedliche Schülervoraussetzungen, Gründe für Lern- und Verhaltensstörungen sowie den adäquaten Umgang damit. Wissen über adäquate Beratung wird bisher selten in der Lehrerbildung thematisiert, spielt aber gerade im Zusammenhang mit der außerunterrichtlichen Förderung eine wichtige Rolle.

Bedeutsam im Hinblick auf die Adaptivität von Lernumgebungen ist weiterhin diagnostische Expertise, also die Fähigkeit, Schüler- und Aufgabenmerkmale angemessen einzuschätzen. Diagnostische Expertise beinhaltet sowohl fachspezifische als auch fachunabhängige Komponenten, ist also sowohl Thema der Fachdidaktik als auch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.

Die Aufgaben von Lehrkräften beschränken sich jedoch nicht allein auf ihr Unterrichten. Lehrkräfte sind gefragt, sich aktiv an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen, Reformen umzusetzen und dabei mit ihren Kolleginnen und Kollegen und anderen Partnern zu kooperieren. Hierzu benötigen Lehrkräfte fundiertes Wissen über Prinzipien der Schulentwicklung und Bildungsorganisation. Weiterhin wird es – vor allem mit Blick auf Inklusion – zunehmend Aufgabe von Lehrkräften sein, in der Kommunikation mit allen Beteiligten individuelle Förderbedarfe abzustimmen – hier ist grundlegendes Wissen über Gesprächsführung und Beratung erforderlich.

Überzeugungen

Berufsbezogene Überzeugungen umfassen das Verständnis der eigenen Rolle, Vorstellungen über Lernprozesse sowie Überzeugungen über übergeordnete Bildungsfragen. Die eigenen Einstellungen zu Heterogenität und die damit verbundene Rolle können das Handeln

von Lehrkräften entscheidend beeinflussen. Empirisch belegt ist weiterhin, dass Lehrkräfte Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder Minderheiten potenziell als weniger leistungsstark einschätzen und entsprechend auch weniger fördern. Weiterhin sind für den Umgang mit Heterogenität lerntheoretische Überzeugungen, nach denen Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten, relevant. Konstruktivistische Lerntheorien, die explizit die Individualität der Lernprozesse und die Bedeutsamkeit des Diskurses hervorheben, dürften ein wichtiger Faktor sein um Adaptivität zu fördern.

Motivation und Selbstregulation

Auch nicht-kognitive Aspekte professioneller Kompetenz dürften für den Umgang mit Heterogenität von Belang sein. So zeigen Lehrkräfte mit bestimmten motivational-selbstregulativen Ausprägungen besondere Stärken darin, unterstützend und individuell adaptiv auf ihre Schüler/innen einzugehen. Wichtig sind unter anderem Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, intrinsische Orientierungen bezüglich des Unterrichtens, sowie die Fähigkeit, Engagement und Distanz auszubalancieren.

4.1.2 Konkretisierung dieser professionellen Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion

Wie bereits in Kapitel 3 dargelegt, ist der Ausgangspunkt der aktuellen Inklusionsdiskussion die UN-Behindertenrechtskonvention.

Inklusion in pädagogischen Kontexten zielt auf die Transformation der Kultur von Schule in Bezug auf: 1. Verbesserung des Zugangs aller Schülerinnen und Schüler zu einer gemeinsamen allgemeinen Schule; 2. Verbesserung der Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler mit ihren je individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten durch Schulleitung, Lehrkräfte, Mitschüler und Eltern; 3. Verbesserung der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an den Aktivitäten von Schule und 4. Verbesserung der Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen 2006: 67). Inklusiv Bildung überwindet damit eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise und setzt sich mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext auseinander. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, richten sich auf die Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von Schülergruppen allgemein. Inklusion bedeutet dabei nicht, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern im Leistungsbereich sowie im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung immer aufgehoben werden können. Inklusion verfolgt vielmehr einen bewussten und sensiblen Umgang mit den Stärken und Schwierigkeiten jedes Einzelnen, sodass individuelle Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Stufen mit unterschiedlicher Intensität und Unterstützung möglich werden.

Eine entscheidende Gelingensbedingung einer inklusiven schulischen Bildung ist die Übernahme der pädagogischen Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler durch die allgemeine Schule. Inklusion ist keine sonderpädagogische Aufgabenstellung. Die Aufgabe der Sonderpädagogik liegt in der Unterstützung der allgemeinen Schule für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Förderbedarfen. Damit kommen auf die allgemeine Schule neue Herausforderungen zu, die sowohl Auswirkungen auf die Qualifikation der Lehrkräfte als auch auf die Prozesse der Schulentwicklung – und hier insbesondere der Teamentwicklung – haben werden.

Auswirkungen auf die Lehrerbildung

In vielen Studien zeigt sich, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule eine hohe Zustimmung zur Integration behinderter Schülerinnen und Schüler angeben. Gleichzeitig hält sich die überwiegende Zahl für nicht hinreichend kompetent um diese Aufgabe zu meistern. Auch viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen fühlen sich für die Arbeit an den allgemeinen Schulen nicht hinreichend ausgebildet. Im Rahmen der Entwicklung eines inklusiven

Schulsystems müssen somit die konkreten Herausforderungen im Rahmen der Ausbildung für alle Lehrkräfte Berücksichtigung finden. Davon sind in erster Linie die Kompetenzaspekte des Wissens und der Überzeugungen betroffen, da davon auszugehen ist, dass hier spezifische Anforderungen an Lehrkräfte im inklusiven Schulsystem hinzukommen.

Für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule wird es notwendig sein, grundlegende Kompetenzen im Bereich Sonderpädagogik zu besitzen. Da ca. 69% aller Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache haben, sollte hier ein Schwerpunkt des Kompetenzaufbaus liegen. Dies begründet sich auch dadurch, dass Kinder mit diesen Förderbedarfen im Zuge einer inklusiven Entwicklung des Schulsystems prinzipiell an allen allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Dies bedeutet konkret:

Wissen

Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen: Alle Lehrkräfte im *Primarstufenbereich* sollen über Grundkenntnisse der pädagogischen Diagnostik und Lernprozessbegleitung in den Lernfeldern Deutsch und Mathematik verfügen. Ferner sollen fachdidaktische Kompetenzen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie Kenntnisse über spezifische Förderansätze vorhanden sein. Alle Lehrkräfte im *Sekundarbereich* sollen über Grundkenntnisse der pädagogischen Diagnostik in ihren Unterrichtsfächern verfügen. Ferner sollen sie über fachdidaktische Kompetenzen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie über Kenntnisse spezifischer Förderansätze in ihren Unterrichtsfächern verfügen.

Allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen/ bildungswissenschaftliches Wissen: Alle Lehrkräfte sollen grundlegende Kenntnisse in den Bereichen Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen erwerben. Dazu gehören theoretische Grundlagen zur Erklärung der Phänomene, Konzepte der Prävention und Intervention.

Alle Lehrkräfte sollen in die Grundlagen der klinischen Entwicklungspsychologie eingeführt werden. Hier sollen Grundkenntnisse über psychische Auffälligkeiten sowie abweichende Entwicklungsverläufe im Kindes- und Jugendalter erworben werden.

Alle Lehrkräfte sollen Wissen über Prozesse der inklusiven Schulentwicklung erwerben. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit Kooperationskonzepten, Modellen der Teamentwicklung und der Teamarbeit. Ebenfalls sollen die Grundlagen der inklusiven Organisationsentwicklung bearbeitet werden.

Einstellungen, Werte und Überzeugungen

Die große Bedeutung einer positiven Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion für die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist vielfach nachgewiesen worden (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2010, 28ff). Erfolgreiche Lehrkräfte in inklusiven Settings konzentrieren sich auf die Förderung der individuellen Lernpotentiale jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin und sehen es als Teil ihrer professionellen Rolle an, Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern zu unterrichten (vgl. Rix et.al 2006) Lancaster & Bain (2007) machen deutlich, dass positive Einstellungsveränderungen bei angehenden Lehrkräften durch spezifische Lehrmodule zum Themenbereich „inklusive/special education“ erreicht werden können. Gleichzeitig zeigen z.B. die Forschungsergebnisse von Molina (2006), dass theoretische Einführungen allein nicht ausreichen, um negative Einstellungen gegenüber Schülern mit Behinderungen nachhaltig abzubauen. Sharma et al. (2008) konnten zeigen, dass der soziale Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kontext der Lehrerbildung die Einstellungen der Studierenden gegenüber Inklusion bzw. ihre Bereitschaft, sich auf Inklusion einzulassen, verbessert hat. Weitere Studien legen den Schluss nahe, dass gerade die konkrete Erfahrung der inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern mit

sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen von Praktik bzw. Praxissemester zu einer Verbesserung der Einstellungen der Studierenden gegenüber dieser Personengruppe beiträgt.

Die Kommission empfiehlt hier, dass für das Lehramt Grundschule und das Lehramt Sekundarstufen in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken eine sonderpädagogische Grundqualifikation aufgenommen wird (für Details siehe Kap. 5).

4.2 Verhältnis der verschiedenen Phasen im Lehramtsstudium

Die in Kapitel 4.1 beschriebenen Merkmale professioneller Kompetenzen basieren auf Untersuchungen von im Beruf tätigen Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006) und stellen somit ein Anforderungsprofil dar, das als Endprodukt professioneller Entwicklung zu verstehen ist. Es ist weder zu erwarten, dass Personen vor Beginn eines Lehramtsstudiums diese Kompetenzen bereits aufweisen, noch dass am Ende des Lehramtsstudiums diese Kompetenzen voll entwickelt sind. Die verschiedenen Kompetenzaspekte können in allen Phasen der Lehrerbildung gefördert werden – jedoch sind aus Sicht der Kommission spezifische Schwerpunkte zu setzen.

4.2.1 Verfahren zur Eingangsselektion

In den letzten Jahren wurden vermehrt Verfahren zur Eingangsdiagnostik speziell für das Lehramtsstudium entwickelt, mit dem Ziel, durch Selbsterkundungsverfahren vermeintlich ungeeignete Personen vom Lehrerberuf fernzuhalten. Vor dem Hintergrund des Modells professioneller Kompetenz erscheinen solche Verfahren wenig zielführend. Die in den Verfahren abgefragten Eigenschaften sind meist unspezifisch und weisen wenig Bezug zu den berufsspezifischen Kompetenzaspekten, die erwiesenermaßen relevant für die erfolgreiche Berufsausübung sind, auf. Die Vorstellung, man könne bereits vor dem Studium berufsrelevante Fähigkeiten erkennen, steht in deutlichem Widerspruch zu einem Verständnis des Lehrerberufs als einer professionellen Tätigkeit, für die eine wissenschaftliche Qualifikation notwendig ist. Die Kommission empfiehlt, bei den Bemühungen um eine verbesserte Professionalisierung von Lehrkräften nicht schwerpunktmäßig an der Eingangsselektion anzusetzen, sondern stattdessen auf eine hochwertige Aus- und Weiterbildung zu setzen.

4.2.2 Kompetenzförderung in der ersten Phase der Lehrerbildung

Das Lehramtsstudium an den Hochschulen ist angelegt, um die konzeptuellen Grundlagen für die spätere Berufstätigkeit zu legen. Ein Fokus sollte demnach auf der Vermittlung berufsrelevanten konzeptuell-analytischen Wissens liegen, um somit begriffliche Rahmensysteme zur Analyse von schulischen Situationen verfügbar zu machen. Dieses Wissen sollte zwar berufsfeldbezogen sein, sollte aber nicht ausschließlich am praktischen Handeln orientiert sein. Der ersten Phase des Lehramtsstudiums für alle Lehrämter in Baden-Württemberg kommt somit eine fundamentale Bedeutung hinsichtlich einer theoretisch-wissenschaftlichen, forschungsbasierten Bildung zu. Dies bezieht sich sowohl auf die Fachlichkeit (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) sowie die Bildungswissenschaften. Von daher ist die erste Phase in der Verantwortung der Hochschulen (Universitäten und Pädagogischen Hochschulen) zu studieren; die Lehre ist dabei von hauptamtlich lehrenden und forschenden Mitgliedern der Hochschule zu erbringen.

Als weiterer Schwerpunkt im Studium wird vielfach die Auseinandersetzung mit den Überzeugungen der Studierenden gesehen. Aufgabe der Hochschule ist es, Studierenden die Grenzen ihrer bisher intuitiven Überzeugungen, die häufig von der Schülerperspektive der eigenen Schulzeit geprägt sind, aufzuzeigen und sie anzuregen, diese vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren. Diese Reflektion sollte vor dem Hintergrund der Werte des jeweiligen Bildungssystems erfolgen und somit auch eine Auseinanderset-

zung mit den gesellschaftlich bestimmten Bildungszielen – wie etwa der Akzeptanz von Menschenrechten oder der Inklusion – beinhalten.

Sowohl für den Aufbau begrifflicher Rahmensysteme als auch die Reflektion von Überzeugungen können begleitete Praxiserfahrungen ein sinnvolles Werkzeug darstellen. Diese Praxiserfahrungen können zum einen im Rahmen regulärer Hochschulveranstaltungen durch Fallarbeiten oder Praxismaterial erfolgen. Zum anderen können sie in begleiteten Praxismodulen stattfinden (siehe hierzu auch Kapitel 4.5). Die Reflexion der erlebten Praxis sollte immer auf Basis der wissenschaftlich erarbeiteten Kenntnisse erfolgen; somit sind diese Phasen intensiv an der Hochschule vor- und nachzubereiten. Dies kann – wo möglich – in Kooperation mit den Vertreterinnen und Vertretern der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung erfolgen.

4.2.3 Kompetenzförderung in der zweiten Phase

Mit dem Eintritt in die Praxis erleben die Lehramtsanwärter die gesamte Fülle der beruflichen Anforderungen. Die zweite Phase der Lehrerbildung liegt in der Verantwortung der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung. Aufgabe dieser Phase ist es, den Praxiseinstieg zu begleiten und die Handlungssicherheit bei den Lehramtsanwärtern zu fördern. Neben der Vermittlung von prozeduralem Praxiswissen dürfte hier auch Unterstützung zur beruflichen Selbstregulation – etwa im Stressmanagement – zentral sein. Weiterhin gilt es wiederum, die Reflektion der Überzeugungen zu begleiten. Eine zentrale Aufgabe der zweiten Phase der Lehrerbildung ist, das erworbene fachliche und bildungswissenschaftliche Wissen didaktisch-methodisch so aufzubereiten, dass es der Unterrichtswirklichkeit sowie insbesondere den individuellen Lernern im Klassenzimmer gerecht wird.

4.2.4 Kompetenzsicherung in der dritten Phase

Der Beruf der Lehrerin/des Lehrers erfordert eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.1), und diese können in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung zum Teil nur in den Grundlagen vermittelt oder angebahnt werden. Das betrifft nicht zuletzt Kompetenzen, die aufgrund des gesellschaftlichen Wandels bzw. des Wandels des Bildungssystems neu zu bisher erforderlichen hinzutreten. Derzeit sind dies insbesondere der Umgang mit Heterogenität, die Berücksichtigung verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schülern oder die Anforderungen, die durch die Inklusion entstehen. Lehrerfortbildung muss so konzipiert sein, dass sie ein permanentes Instrument der individuellen Weiterentwicklung ist, aber auch wesentlich zur Schulentwicklung beiträgt. Zahlreiche Studien zeigen, dass der Erfolg von Reformen und Innovationen im Bildungssystem eng damit zusammenhängt, dass umfangreiche und abgestimmte Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Auch wenn der Fokus der Kommission nicht auf der Fortbildung liegt, sollen im Folgenden einige Aspekte für die Berufseingangsphase und die weiteren Angebote aufgeführt werden.

Berufseinstiegsphase

Die Berufseinstiegsphase wurde bisher sowohl in der Lehrerforschung als auch in der Praxis der Lehrerbildung wenig beachtet. Die Kommission betrachtet die Berufseingangsphase als wichtige Phase der Lehrerbildung, die auf dem Vorbereitungsdienst (Referendariat) aufbaut. In dieser Phase, die ca. drei Jahre umfassen kann, sollte einerseits Zeit für das berufliche Weiterlernen zur Verfügung gestellt werden; andererseits sollten systematische Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Diese Fortbildungsangebote sollten kohärent aufeinander aufbauen und die Möglichkeit für eine Profilbildung bieten.

Die Kommission schlägt vor, die Berufseingangsphase und ihre Qualifizierungsmöglichkeiten vor allem für eine Profilbildung bzw. für Spezialisierungen zu nutzen, in der die Lehrkräfte spezifische Kompetenzen erwerben können. Die Spezialisierungen sollten bei Absolvierung

eines entsprechenden Programms auch zertifiziert werden, z.B. um Qualifikationen aus dem Studium zu vervollständigen und dies nachweisen zu können. Insbesondere für Studierende des künftigen Sekundarschullehramts (siehe Kapitel 5.3) sollte diese Möglichkeit der zertifizierten Spezialisierung und Qualifikation angeboten werden. Die Kommission schlägt eine Kombination von angebotsorientierten als auch nachfrageorientierten Veranstaltungen vorzuhalten. Insbesondere für die ganz neu in den Schuldienst kommenden Lehrkräfte sollte auch ein Coachingangebot – Einzelcoaching und Gruppencoaching – angeboten werden.

Die Kommission empfiehlt, die Qualifizierungsmöglichkeiten der Berufseingangsphase von den einzurichtenden Schools of Education verantworten zu lassen bzw. möglichst eng mit diesen Institutionen zu kooperieren.

Lehrerfortbildung

Im Angebot der Fortbildung muss sich das unter 4.2. entwickelte Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften wieder finden. Eine Bedingung guter Fortbildungskonzepte ist eine gute phasenübergreifende Kooperation. Dies scheint in Baden-Württemberg bereits jetzt zu gelingen. Als Beispiel für eine Kooperation kann stellvertretend genannt werden: Die Seminare sind in die konzeptionelle Entwicklung und die Schulung der Fachberater/innen (Multiplikatoren) einbezogen. Auf diese Weise halten neue Konzepte automatisch auch Einzug in die 2. Phase der Lehrerbildung. Vor Ort kooperieren Schulämter und Regierungspräsidien mit den jeweiligen Seminaren. Ein weiteres Beispiel für die bereits bestehende gelingende Abstimmung ist die Kooperation des Kultusministeriums mit den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in wichtigen Themenfeldern für Fortbildung. Enge Kooperation besteht z.B. mit dem KIT in Karlsruhe im naturwissenschaftlichen Bereich oder mit der PH Freiburg im mathematischen Bereich (die Pädagogische Hochschule Freiburg ist Mitglied im Deutschen Zentrum für Lehrerbildung). Ein weiteres Beispiel ist die Kooperation zwischen der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und die Universität Stuttgart in der Chemielehrerfortbildung im gemeinsamen Lehrerfortbildungszentrum Fehling-Lab in der Chemielehrerfortbildung. Zur Vorbereitung und Unterstützung von schulpolitischen Reformvorhaben wie z.B. der Einführung der Gemeinschaftsschulen wird auch mit außerschulischen Akteuren gearbeitet.

Für die Weiterentwicklung der Fortbildungsangebote empfiehlt die Kommission, folgende Aspekte zu beachten:

Die Angebote der dritten Phase sollten bedarfsorientiert weiterentwickelt werden, und der Bedarf ist aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schulen zu definieren, zu klären und zu formulieren. Hilfreich und unterstützend wäre, wenn die Schulen Fortbildungspläne entwickeln, in denen Fortbildungen und Ziele der Schulentwicklung eng aufeinander abgestimmt sind.

Generell sollte bei der Weiterentwicklung der Fortbildung darauf geachtet werden, dass die drei Phasen der Lehrerbildung möglichst abgestimmte und kohärente Programme anbieten. Zum anderen erscheint gerade für aktuelle Themen eine möglichst enge Vernetzung mit der Wissenschaft sinnvoll.

4.3 Struktur und Dauer der Lehramtsstudiengänge

4.3.1 Struktur der Lehramtsstudiengänge: Polyvalenz durch BA/MA-Struktur

Die Prüfung der Bedingungen für eine gestufte Studienstruktur in der Lehrerbildung und der möglichen Polyvalenz war den auftraggebenden Ministerien ein besonderes Anliegen.

Die folgenden Ausführungen sind weitgehend aus den Empfehlungen der Berliner Expertenkommission Lehrerbildung (Senatsverwaltung 2012: 27-29) entnommen und an die Baden-Württemberger Situation angepasst.

„Die Bologna-Erklärung fordert die Berufstauglichkeit des Bachelorabschlusses (das Erreichen einer für „den europäischen Arbeitsmarkt relevante[n] Qualifikationsebene“: Bologna-Erklärung 1999). In den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 2003: 3) heißt es:

„In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Master muss daher der Charakter des Masterabschlusses als weiterer berufsqualifizierender Abschluss betont werden. Im Übrigen gilt, dass auch nach Einführung des neuen Graduiertensystems die Durchlässigkeit im Hochschulsystem erhalten bleiben muss.“

Diese Forderung hat in der deutschen Diskussion um die Studienreform besonders in den Studiengängen zu scharfen Kontroversen geführt, die traditionell die erste berufliche Qualifikation an das Staatsexamen binden (Lehramt, Jura, Medizin). Polyvalenz wurde das Stichwort, unter dem die Spannung zwischen einem Berufsfeldbezug der Bachelorprogramme und einer möglichst vielfältigen Kombinierbarkeit unterschiedlicher Bachelor- und Masterprogramme diskutiert wurde.

Innerhalb der mit einer Staatsprüfung abzuschließenden Studiengänge wurde die gestufte Reform der Lehrerbildung vergleichsweise früh begonnen. Sie hatte sich damit der Forderung nach Polyvalenz der Bachelorabschlüsse in einer Reformsituation zu stellen, die in der Lehrerbildung gerade erst einen Konsens über die Notwendigkeit des frühen und durchgängigen Berufsbezugs - im Unterschied zur rein fachwissenschaftlich orientierten Ausbildung - erreicht hatte. Im Rahmen des Lehrerbildungsdiskurses der frühen 2000er Jahre wurde Polyvalenz vor diesem Hintergrund als möglichst breite Verwertbarkeit des ersten Studienabschlusses zur Unterstützung der Arbeitsmarktchancen von Absolventinnen und Absolventen auf einem erweiterten europäischen Arbeitsmarkt verstanden. Das Ziel einer breiten Einsetzbarkeit der Absolventinnen und Absolventen sollte den Einstellungsrisiken durch den Staat als Arbeitgeber entgegen wirken. Mit dem sog. Quedlinburger Beschluss (KMK, 2005) wurde für die deutsche Lehrerbildung demgegenüber der Professionsbezug bereits im Bachelorstudium (bildungswissenschaftliche und fachdidaktischen Studieninhalte, Schulpraktika) fest verankert.

Unter der Perspektive des gegenwärtigen Diskussionsstandes folgt die Kommission im Hinblick auf das Verhältnis von Polyvalenz und Professionsbezug weitgehend ohne die Brisanz früherer Diskussionen dem Prinzip: So viel Polyvalenz wie möglich bei zu sichernder Professionalität des Studiengangs. Die Orchestrierung von Polyvalenz und Professionsbezug stellt sich in den unterschiedlichen Lehrämtern sehr unterschiedlich dar. [...]

Auch im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen werden bei grundständiger Professionsorientierung Qualifikationen vermittelt, die Tätigkeitsbereiche über das Lehramt hinaus erschließen. Anschlussstellen liegen im außerschulischen Bereich, etwa in der [frühkindlichen Bildung], Erziehungsberatung, Familienhilfe oder Ganztagsbetreuung. Ein vertikaler Übergang in einen Fachmaster oder Lehramtsmaster des Sekundarbereichs ist allerdings ohne zusätzliche Studienleistungen praktisch ausgeschlossen.

Da die sonderpädagogischen Ausbildungsprofile aus Sicht der Kommission enger in die übrige Lehrerbildung integriert werden sollten, eröffnet sich auch hier durch das zweite Fach eine größere Einsatzmöglichkeit im Arbeits- und Umfeld von Familie und Schule. Öffnungen zu nicht-schulischen Masterprogrammen für therapeutische und sozialpädagogische Arbeitsfelder sind denkbar.

Die Studiengänge für den Sekundarbereich führen bei einem dreijährigen Bachelorstudium ... zu einem Bachelor of Arts, ... (vgl. Kap. 5.3 und Kap. 6). Die Absolventinnen und Absolventen aus diesen Studiengängen haben mit einem Zwei-Fächer-Studium und unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen Studienanteilen eine relativ breite, aber im Hinblick auf bestimmte Tätigkeitsfelder noch unspezifische Qualifikation. In beiden Fällen steht die Bewährung des Bachelorabschlusses am Arbeitsmarkt noch aus. Bei geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächerkombinationen ist auch die Verbindung mit einem fachwissenschaftlichen

Masterprogramm denkbar. Prinzipiell gilt jedoch für diese wie für andere Formen der Erstellung individueller Qualifikationsprofile: Das Baukastenprinzip der gestuften Studiengänge erleichtert einen Zuschnitt des Studiums auf individuelle berufsbiographische Wege, aber nicht alle Kombinationen können ohne Nachstudieren im Rahmen der für Bachelor- und Masterabschlüsse vorgegebenen Leistungspunktgrenze erreicht werden.“.

Aufgrund der steigenden Notwendigkeit und Bedeutung der begleiteten sowie vor- und nachbereiteten Praxisphasen sowohl im BA- als auch im MA-Bereich aller Lehramtsstudiengänge sowie der Grundbildung in Sonderpädagogik (insbesondere in den Bereichen Diagnostik, Umgang mit Heterogenität und Inklusion), aber auch hinsichtlich der stärker zu akzentuierenden Fachwissenschaftlichkeit in den Hauptfächern sowohl im Grundschullehramt als auch im Lehramt Sekundarstufe I/II sowie der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften im für das Gymnasium qualifizierenden Teil des Lehramts Sekundarstufe I/II (siehe hierzu auch Kap. 5, besonders 5.2 und 5.3) unter Berücksichtigung der in diesem Kapitel beschriebenen Leitbilder einer optimalen Lehrerbildung in Baden-Württemberg ergibt sich die Notwendigkeit eines zehensemestrigen Studiums für alle Lehrämter. Diese zehn Semester sollen sich in ein sechssemestriges Bachelor- und ein daran anschließendes viersemestriges Masterstudium gliedern.

4.4 Zum Verhältnis von Fachwissenschaften – Fachdidaktiken – Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Die professionellen Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer benötigen, werden in Deutschland traditionell in drei Bereichen gelehrt: den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Fachliche Kompetenzen werden in den **Fachwissenschaften** erworben. Fachwissenschaftliches Wissen ist von großer Bedeutung für die fachdidaktische Kompetenz und damit eine wichtige Grundlage qualifizierten Unterrichts; in empirischen Studien korrelieren die beiden Wissensformen hoch miteinander. Gleichwohl sind die Fachwissenschaften nicht gleichzusetzen mit Schulfächern, noch ersetzen sie die Fachdidaktiken. Ein Berufsfeldbezug wird im Kontext der Vermittlung der Fachwissenschaften in der Regel nicht oder allenfalls am Rande mitgedacht. Abgesehen davon hat sich das disziplinäre Wissen von den in der Schule vermittelten Inhalten entfernt. Wie insbesondere in der Grundschule, aber auch für Fächer der Sekundarstufe deutlich wird, ergibt sich eine zunehmende Differenz zwischen Fach und forschender Disziplin, z.B. in der Mathematik.

In nahezu allen aktuellen Auseinandersetzungen mit dem Thema Lehrerbildung wird die enorme Bedeutung der **Fachdidaktiken** für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte betont. Fachdidaktiken sind eigene Wissenschaftsdisziplinen, die fach- bzw. domänenspezifisches Lernen und Lehren erforschen und die wissenschaftlichen Erkenntnisse lehren – vor allem in der Lehrerbildung. Die Fachdidaktiken nehmen eine vermittelnde Funktion zwischen Schule, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften wahr. Sie tragen in dieser Funktion wesentlich dazu bei, die Lehrerbildung in den verschiedenen Fächern auch in didaktischer Hinsicht wissenschaftsorientiert zu gestalten. Sie führen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer an kognitions-, motivations- und entwicklungspsychologische Determinanten fachlichen Lehrens und Lernens sowie an theoriegeleitete Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht heran; sie machen ihnen weiterhin die methodischen Möglichkeiten und Grenzen, fächerverbindenden Dimensionen und die gesellschaftlichen Anwendungsbezüge des Faches deutlich. In engem Schulterschluss mit den Bildungswissenschaften erhalten sie derzeit verstärkt die Aufgabe, diagnostische und fördernde Kompetenzen beim fachlichen Lernen zu vermitteln. Die fachdidaktischen Studienanteile in der ersten und zweiten Phase und die Praxiserfahrung allein befähigen aber keineswegs dazu, die Fachdidaktik an Hochschulen und Universitäten in Forschung und Lehre eigenverantwortlich zu vertreten. Denn auch für die Fachdidaktik ist die Verzahnung von Forschung und Lehre unabdingbar.

Unter Bildungswissenschaften werden im Kontext der Lehrerbildung jene professionsbezogenen Bestandteile der Lehrerausbildung verstanden, die ohne Fachbezug sind (Terhart

2012). Zentrales Element der Bildungswissenschaften ist, dass sie sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Seit den von der KMK im Jahr 2004 verabschiedeten „Standards für die Bildungswissenschaften“ (KMK 2004) wurde das bisher übliche „erziehungswissenschaftliche Begleitstudium“ durch „Bildungswissenschaften“ ersetzt. In den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen sollen in der hochschulischen Ausbildungsphase jene Kompetenzen erworben werden, die in Kapitel 4.1 (vgl. Tab. 7) als „allgemein pädagogisch-psychologische Kompetenzen“ bezeichnet werden. Bildungswissenschaftliche Angebote umfassen Inhalte einer Reihe akademischer Disziplinen, u.a. von der Erziehungswissenschaft (z.B. Allgemeine Didaktik), der Psychologie (z.B. Diagnostik, Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie), der Soziologie (z.B. Bildungssoziologie) oder Philosophie. Dementsprechend breit ist das Themenspektrum der Bildungswissenschaften, das z.B. folgende Inhalte enthält: Bildungstheorien und -geschichte, didaktische Grundmodelle, Theorien des Lernens und Lehrens, diagnostische Verfahren, Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Chancengerechtigkeit im Bildungswesen, Entwicklung des Bildungssystems, Schulentwicklung. Dazu kommen forschungsmethodische Grundlagen der Bildungsforschung (qualitative und quantitative Methoden). Bildungswissenschaftliche Curricula sind nicht als „Minimalversionen“ der Referenzdisziplinen zu gestalten („Einführung in...“). Vielmehr sind bildungswissenschaftliche Curricula zu gestalten, die die Handlungsfelder in der Schule berücksichtigen und die die Inhalte der verschiedenen Referenzdisziplinen professions- und schulbezogen integrieren.

Wissenschaftliche Lehrerbildung muss – entsprechend den Anforderungen der KMK und der einzelnen Bundesländer – sowohl den Anforderungen eines fachwissenschaftlichen Studiums Rechnung tragen als auch den Besonderheiten der Entwicklung pädagogischer Professionalität bzw. professioneller Kompetenz und den dafür notwendigen Wahrnehmungs-, Interpretations-, Analyse- und Handlungskompetenzen. Bei der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildung geht es um:

- Grundlegendes Wissen, einschließlich der Kompetenz, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu verfolgen und sich in Bezug auf die eigene Tätigkeit damit auseinander zu setzen,
- Kenntnis der einschlägigen Forschungsergebnisse und –methoden zu zentralen Fragestellungen von Schule und Unterricht,
- evidenzbasierte professionelle Entscheidungen, d.h. Berücksichtigung von Theorien und Befunden bei der Analyse von Situationen und der Wahl von Handlungsoptionen.

Damit ergeben sich zwei Herausforderungen: (1) Die drei Bereiche müssen an Hochschulen vertreten sein, und zwar als forschungsfähige Disziplinen. (2) Die drei Bereiche müssen in ein Verhältnis gebracht werden, d.h. es müssen Konzepte bestehen, welcher Bereich den Erwerb welcher Kompetenzen fördert und wie viel Anteil am Gesamtcurriculum dafür notwendig ist. Zu diesem Konzept gehört auch die engere Verzahnung der drei Studienbereiche. Wissen, das „kompartimentalisiert“, also mit wenigen Verbindungen zum Handlungsfeld gespeichert ist, kann in Handlungssituationen schlecht abgerufen und angewendet werden. Die „mangelnde Verzahnung“ von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ist aber eines der am häufigsten (und am berechtigtesten) vorgebrachten Monita an der Lehrerbildung. Im Folgenden werden diese drei Punkte aufgegriffen. Dabei wird zunächst jeweils die Ausgangssituation in Baden-Württemberg dargestellt, und darauf folgend Eckpunkte für eine Weiterentwicklung aufgestellt.

4.4.1 Forschungsfähige Disziplinen an den Hochschulen

Ausgangslage

Die beiden an der ersten Phase der Lehrerbildung beteiligten Institutionen weisen in Baden-Württemberg in Hinblick auf den Ausbau forschungsfähiger Disziplinen ein komplementäres Bild auf. Dieses wurde ausführlich in Kapitel 2 beschrieben. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für unser Leitbild einer professionellen Lehrerbildung zentrale Eckpunkte, an die eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg anknüpfen kann.

Eckpunkte für die Weiterentwicklung

In der Kommission besteht Einigkeit darüber, dass auch an den Universitäten die Lehre in den Fachdidaktiken von Professorinnen und Professoren getragen werden muss. Die Kommission sieht darin eine Voraussetzung dafür, dass sich im Bewusstsein der Studierenden eine angemessene und theoriebezogene Sichtweise von den vielfältigen Anforderungen des fachbezogenen Lehrens und Lernens im zukünftigen Beruf und dem darauf ausgerichteten Studium herausbildet. Dies heißt nicht, dass eine hochwertige Unterstützung von Lehrkräften aus der Praxis überflüssig wäre. Die in den Studienmodulen offen zu legende Kompetenzorientierung in der Lehre fordert im Grunde geradezu eine verstärkte Kooperation zwischen den verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung (siehe Kap. 4.4.2).

Es ist leicht einzusehen, dass die damit verbundenen Aufwendungen nicht mit der derzeitigen personellen Ausstattung geleistet werden können. Vor dem Hintergrund, dass die Nachwuchssituation in vielen Fachdidaktiken als kritisch zu betrachten ist, kann eine Besserung langfristig nur durch den weiteren Strukturwandel der Fachdidaktiken zu forschenden und Nachwuchs ausbildenden Disziplinen erreicht werden. In der gegenwärtigen Lage empfiehlt die Kommission dem Land dringend zu prüfen, ob und wie die Nachwuchssituation in den Fachdidaktiken durch eine umfangreichere Abordnung von Lehrkräften für eine wissenschaftliche Qualifikation auf Promotions- und Habilitationsniveau sowie durch spezifische Förderprogramme mittelfristig verbessert werden kann. Beides setzt strukturelle Vorleistungen der Hochschulen voraus, die effiziente Ausbildungsstrukturen und die direkte Einbindung abgeordneter Lehrkräfte in kooperative Forschungsprojekte und eine Weiterqualifizierung der Promovierenden insbesondere in forschungsmethodischer Hinsicht gewährleisten müssen. Hier sind im Rahmen eines Gesamtkonzeptes und separater Kooperationsvereinbarungen entsprechende Rahmenbedingungen herzustellen.

Auch in den Bildungswissenschaften ist die derzeitige Ausstattung an den Universitäten zu schmal, um Curricula anzubieten, die einerseits die Bildungswissenschaften in der gesamten Breite berücksichtigen und andererseits die neuen Anforderungen des Umgangs mit Heterogenität und die Inklusion berücksichtigen. In den Bildungswissenschaften ergibt sich ebenfalls ein Bedarf an Lehrangebot, der zukünftig gedeckt werden muss – und zwar verbunden mit dem Anspruch der Weiterentwicklung forschungsorientierter Bildungswissenschaften. Hier besteht dementsprechend ebenfalls ein erheblicher Mangel an qualifiziertem Personal. Die Hochschulen des Landes Baden-Württemberg werden aufgrund der ähnlichen politischen Entwicklung verschiedener Bundesländer bei Berufungen in diesen Feldern in deutlichem Wettbewerb mit anderen Hochschulen stehen; auch hier ist die gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den entsprechenden Referenzdisziplinen, insbesondere in der Erziehungswissenschaft und der Psychologie, ratsam.

Der Ausbau der Lehre in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften lässt sich zum Teil auch durch eine sinnvolle Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten realisieren. Ein Konzept dafür wird in Kapitel 6 dargelegt und begründet.

4.4.2 Verhältnis der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studiengänge

Ausgangslage

Die Komplementarität der Institutionen der ersten Phase setzt sich im derzeitigen Verhältnis der verschiedenen Studienbereiche fort: Während angehende Gymnasiallehrkräfte an den Universitäten in den Fachwissenschaften intensiv qualifiziert werden, ist der Anteil an Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften – im Vergleich zu den Studienanteilen in vielen anderen Bundesländern – gering. Die bestehenden Prüfungsvorgaben (z.B. das Modul „Personale Kompetenz“ in den Bildungswissenschaften) erlauben vergleichsweise vielfältige und unverbindliche Wahlmöglichkeiten in einem breiten Studienangebot. In den Fachdidaktiken werden pro Fach zwei Module studiert; auch hier ist der Umfang gering. Die Verbindung zwischen den drei Studienbereichen können als eher lose bis nicht vorhanden bezeichnet werden.

An den Pädagogischen Hochschulen nehmen fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienangebote demgegenüber einen breiten Raum ein; fachwissenschaftliche und -didaktische Angebote sind dabei eng verzahnt. Demgegenüber gab und gibt es kritische Stellungnahmen in Bezug auf die fachwissenschaftlichen Studienangebote, und zwar sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch hinsichtlich der Einführung in die grundsätzliche Fachlichkeit, die eine Forschungsorientierung in den Fachwissenschaften einschließt. Für weitere Details siehe Kapitel 2.

Eckpunkte für die Weiterentwicklung

In allen Lehrämtern ist ein vergleichbarer Umfang an fachdidaktischen Studien pro Fach bzw. Lernbereich zu verankern, der den anspruchsvollen und bedeutsamen Kompetenzen in diesem Bereich gerecht wird. Die Gesellschaft für Fachdidaktik hat hier konkrete Vorstellungen entwickelt, die bei der Gestaltung der Module Berücksichtigung finden sollten (GFD, 2004). Zudem sind insbesondere die Anforderungen des „Umgangs mit Heterogenität“ und der „Inklusion“ in den Blick zu nehmen – beispielsweise in Bezug auf fachdidaktisch akzentuierte Diagnostik und Förderung. Das Praxissemester muss durch fachdidaktische Veranstaltungen vor- und nachbereitet werden (siehe hierzu besonders Kapitel 4.5).

Der Anteil der Bildungswissenschaften an den universitären Studiengängen kann als zu gering angesehen werden; es sollte ausgeweitet und deutlicher als bisher auf die Anforderungen des Lehrerberufs zugeschnitten werden. Dabei ist die Interdisziplinarität der Bildungswissenschaften ebenso zu berücksichtigen wie die gesamte Breite des bildungswissenschaftlichen Wissens, das sich nicht nur auf Unterricht bezieht, sondern auch Beratung, Wissen über das Schulsystem und die Schulentwicklung berücksichtigt (s.o.). Zudem sollten in den Bildungswissenschaften forschungsmethodische Grundlagen stärker berücksichtigt werden, die im Schulalltag eine immer bedeutsamere Rolle einnehmen (z.B. in der Pädagogischen Diagnostik, in Vergleichsarbeiten, in der Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht). Bei den curricularen Anteilen der Bildungswissenschaften sollten stärker als bisher der „Umgang mit Heterogenität“ und die Inklusion berücksichtigt werden. Diese Inhalte können in eigenständigen Modulen angeboten werden oder als Querschnittsthemen in Veranstaltungen z.B. der Unterrichtsforschung, der Allgemeinen Didaktik, der Schulentwicklung integriert werden. Die Grundlagen der Pädagogischen Diagnostik sollten in den Bildungswissenschaften angeboten werden. Für fachspezifische Vertiefungen sind Kooperationen mit den Fachdidaktiken anzustreben.

Eine zentrale Aufgabe wissenschaftlich fundierter Lehrerbildung ist es, für die Komplexität der Praxis zu sensibilisieren, problematische Deutungs- oder Handlungsmuster durch theoretische Reflexion zu irritieren und so einer unreflektierten Nachahmung von Unterrichtskonzepten oder pädagogischen Vorbildern vorzubeugen. Zur Expertise von Lehrkräften gehört deshalb die Fähigkeit, sich nicht vorschnell auf letztlich unzutreffende Einschätzungen und Lösungen festzulegen. Dies gilt für die Expertise im Bereich der Diagnostik und der adaptiven Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in besonderer Weise. Für den Aufbau eines reflek-

tierten Expertenwissens in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken ist somit der versierte und kritische Umgang mit Theoriebildung, mit Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf der einen Seite und umfangreiche Schulpraxiserfahrung auf der anderen Seite von essentieller Bedeutung.

In den bisherigen Reformbemühungen der Lehrerbildung standen in vielen Bundesländern in curricularer Hinsicht die Bildungswissenschaften im Vordergrund. Trotz der weitgehenden Einigkeit ihrer gestiegenen Bedeutung für die Lehrerbildung machen sie aber einen vergleichsweise geringen Anteil der ersten Phase der Lehrerbildung aus. Angesichts des immer stärkeren Auseinanderdriftens der „Schulfächer“ und der wissenschaftlichen Disziplinen an den Hochschulen ist es eine dringende Aufgabe, die fachwissenschaftliche Fundierung der Lehrämter konzeptionell zu überdenken. Durch die Pädagogischen Hochschulen und die in ihnen bestehende Vernetzung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft stellt sich die Frage der fachwissenschaftlichen Verankerung der Grundschullehrerinnen und -lehrer weniger dringend als in anderen Bundesländern. In Baden-Württemberg ist die Frage vielmehr in Bezug auf die universitären Studiengänge zu stellen, in denen zwei leicht reduzierte Vollfächer mit etwas Bildungswissenschaften begleitet werden. Es erscheint der Kommission dringend erforderlich, hier in eine Diskussion der notwendigen fachwissenschaftlichen Qualifizierung einzutreten, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Wissenschafts- und Professionsorientierung bietet, in dem auch die Fachdidaktiken ihre neue Rolle gemäß den oben aufgeführten Aufgaben in der universitären Lehrerbildung finden müssen.

4.5 Gestaltung der Praxisphasen

Ausgangssituation

Im Lehramtsstudium sollen Studierende genügend umfangreiche fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Qualifikationen erwerben, um Fachunterricht kompetent planen, gestalten, durchführen und auswerten sowie Lernprobleme und -ergebnisse von Schülerinnen und Schülern fundiert beurteilen und bewerten zu können. Eine für den Aufbau der angestrebten Kompetenzen in der Lehrerbildung wichtige Komponente sind Praxisphasen im Studium. Sie haben sowohl die Aufgabe einer Orientierung über Fragen und Probleme der zukünftigen Berufspraxis als auch einer ersten gezielten Professionalisierung in fachbezogener und bildungswissenschaftlicher Hinsicht. Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung haben das Ziel, theoretische und schulpraktische Erfahrungen in der gewählten Schulform systematisch miteinander zu verknüpfen; ihre Aufgabe ist konzeptuell-analytischer Natur. Praxisbezug ist dann kompetenzfördernd, wenn die beobachtete oder selbst erfahrene Praxis konzeptuell durchdrungen und reflektiert analysiert wird, was auch eine Fundierung, ggf. Überprüfung des eigenen Berufswunsches einschließt.

Um Erfahrungen mit der zukünftigen Berufspraxis vermitteln zu können, müssen zusammenhängende Praxiskontakte im Studium enthalten sein. Ziel ist aber noch nicht die Übernahme eigenverantwortlichen Unterrichts durch Studenten und hierdurch der Erwerb berufspraktischer Routinen. Vielmehr sollen solche Praktika und schulpraktischen Studien ein Bewusstsein für die Bedeutung von Theorien und von Grundlagenwissen schaffen sowie eine Basis für die wissenschaftliche Beschäftigung mit fachinhaltlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Studieninhalten legen. Die Ausbildung in den Schulpraktika soll so zum Aufbau der angestrebten lehr-/lernbezogenen Diagnose-, Planungs-, Gestaltungs- und Bewertungskompetenzen beitragen und Studierenden forschendes Lernen ermöglichen. Die effiziente und kompetenzorientierte Verfolgung dieser Ziele stellt hohe Ansprüche an die erste Phase der Lehrerbildung. Nicht immer gelingt dies zufriedenstellend, weil unterschiedliche Anforderungen und Bedarfe zeitlicher und inhaltlicher Natur in den Praxisphasen konzentriert zusammengeführt werden müssen. Der tatsächliche Stellenwert schulpraktischer Komponenten im Lehramtsstudium und deren Ausgestaltung hängt daher in hohem Maße von der organisatorischen und wissenschaftlich-theoretischen Vorbereitung ab.

Gegenwärtig absolvieren die Lehramtsstudierenden in Baden-Württemberg im Rahmen ihres Studiums Praxisphasen in unterschiedlichen Formaten.

An den Pädagogischen Hochschulen sind dies:

- das Orientierungs- und Einführungspraktikum im Umfang von fünf Leistungspunkten (incl. Begleitseminar) während oder nach dem ersten Semester,
- das integrierte Semesterpraktikum im Umfang von 21 Leistungspunkten, von denen sechs auf Begleitseminare entfallen, in der Mitte des Studiums, in der Regel im vierten oder fünften, nicht jedoch vor dem dritten oder nach dem sechsten Semester,
- das Professionalisierungspraktikum im Umfang von vier Leistungspunkten am Ende des Studiums.

Vorbereitung und Betreuung der Praxisphasen sind derzeit Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen. In Baden-Württemberg kann dabei auf die langjährige Expertise der Pädagogischen Hochschulen und deren durch Professorinnen und Professoren sowie akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begleiteten Praktika zurückgegriffen werden.

Für das gymnasiale Lehramt an den Universitäten sind derzeit zwei Praktika verbindlich:

- das zweiwöchige Orientierungspraktikum als Voraussetzung für die Zulassung zum Studiengang "Lehramt an Gymnasien", zu absolvieren bis spätestens zum Beginn des dritten Studienseesters,
- das Schulpraxissemester im Umfang von 16 Leistungspunkten in der Regel im fünften, nicht jedoch vor dem dritten oder nach dem siebten Semester.

Daneben wird ein Betriebs- oder Sozialpraktikum im Umfang von mindestens vier Wochen als Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst an den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) gefordert, wobei dieses Praktikum formal nicht der ersten Phase der Lehrerbildung zugeordnet ist.

Das Orientierungspraktikum an der Schule wird nicht in Verantwortung der Universitäten durchgeführt, vielmehr obliegt die Betreuung der Studierenden den Schulen.

Für Organisation und Durchführung des Schulpraxissemesters sind die Staatl. Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien oder Berufliche Schulen) zuständig.

Empfehlungen

Die Kommission sieht schulpraktische Studienelemente als integrale Bestandteile des Studiums und insofern sind die Organisation und die Durchführung in der Verantwortung der Universität bzw. der Pädagogischen Hochschule zu verorten, die auch die Kreditierung der Studienleistungen vornimmt.

Bei der kompetenten Ausgestaltung von praxisbezogenen Veranstaltungen und damit auch bei der Beseitigung von möglichen Defiziten müssen fachinhaltliches, pädagogisch-psychologisches und spezifisch fachdidaktisches Wissen zusammengeführt werden. Hier spielen die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken eine Schlüsselrolle, wobei über Kooperationsvereinbarungen auch den Seminaren der zweiten Phase der Lehrerbildung Aufgaben in der praktischen Umsetzung, z.B. bei der Betreuung der Studierenden, zugewiesen werden können. Die Kommission hält es für sinnvoll, die vorhandenen Formate der schulpraktischen Studien der beiden Institutionen enger zusammen zu führen und die vorhandene Expertise im Land für alle Lehrämter zu systematisieren und zu bündeln. Generell gilt für alle Praktika, insbesondere aber für das Praxissemester, dass ihre qualitätsvolle Durchführung an curriculare und organisatorische Voraussetzungen gebunden ist:

- Systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika und Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehrerbildung. Hier gibt es bereits gute Erfahrungen in Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, auf die aufgebaut werden kann.

- Ausreichende personale und organisatorische Infrastruktur auf Hochschulseite, die es erlaubt, die Praktika in enger Kooperation mit den Staatlichen Studienseminaren und den Praktikumsschulen zu planen und durchzuführen.
- Personalkapazitäten in den Praktikumsschulen, die ausreichen, um eine koordinierte Betreuung während des Praktikums zu gewährleisten. Hier ist sicherzustellen, dass die zum Teil bereits begonnene Qualifizierung der schulischen Mentor/inn/en stringent weitergeführt und verbessert wird.

Die Kommission empfiehlt, von der bisherigen Praxis eines zweiwöchigen Orientierungspraktikums als Voraussetzung für die Zulassung zum Studiengang "Lehramt an Gymnasien" abzusehen. Vielmehr sollte das Bachelorstudium in allen Studiengängen, in der Regel im ersten Studienjahr, ein bildungswissenschaftlich oder/und fachdidaktisch vorbereitetes und begleitetes Orientierungspraktikum im Umfang von vier bis sechs Wochen enthalten. Ziel dieses Praktikums ist es, die Studierenden in einem ersten Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle zu unterstützen, ihnen eine Vorstellung vom angestrebten Berufsfeld zu vermitteln und durch erste Erfahrungen im Berufsfeld eine professionsorientierte Perspektive für das weitere Studium zu ermöglichen. Aus diesem Grunde ist das Praktikum bildungswissenschaftlich oder/und fachdidaktisch vorzubereiten und zu begleiten. Dabei sollten von allen Lehramtsstudierenden, wo immer es möglich ist, bereits Aspekte einer Inklusionspädagogik kennen gelernt werden.

In der ersten Phase der Lehrerbildung ist zudem ein Praxissemester beizubehalten, welches in einer dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulform (siehe Kap. 5) und den Studienfächern zu absolvieren ist. Es sollte in Kooperation mit den Staatlichen Studienseminaren sowie den Schulen durchgeführt werden.

Im Gegensatz zu der bisherigen Verortung des integrierten Semesterpraktikums im 3./4. Semester (Pädagogische Hochschule) bzw. des Schulpraxissemesters im 5. Semester des Studiums (Universität) empfiehlt die Kommission die Verlagerung dieser Praxisphase in das zweite Semester des Masterstudiums. Dies ergibt sich aus der Notwendigkeit eines angemessenen fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsniveaus der Studierenden, wie auch aus Gründen einer auszuweisenden Polyvalenz des Bachelor-Studiums.

Die angestrebte Umstellung auf zehensemestrig Studiengänge im Bachelor-Mastersystem für alle Lehrämter erlaubt es, die Theorie-Praxis-Ausbildung noch prozessorientierter in das Studium zu integrieren als das bislang der Fall war. Während des Bachelor-Studiums haben die Studierenden in ihrem Orientierungspraktikum bereits erste reflektierte Praxiserfahrungen machen und ihre Eignung prüfen können. Diese ersten Erfahrungen werden im Praxissemester weiter geführt, in dem Unterrichtserfahrungen gesammelt und kleinere Studienprojekte durchgeführt werden, die der Verbindung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrungen dienen. Diese Zielstellung erfordert Studierende auf einem vergleichsweise hohen Ausbildungsniveau; weswegen sich die Kommission dem Vorschlag anderer Bundesländer (NRW, Berlin) anschließt, das Praxissemester in den Master zu legen¹⁰.

Genauere Empfehlungen für die Planung und Durchführung des Praxissemesters unter den dann veränderten Vorgaben sind separat zu erarbeiten.

¹⁰Das Biberacher Modell, in dem ein durchgängiges Praxisjahr im Zeitraum des 3./4. Studiensemesters intensiv erprobt wurde, kommt - auch unter Ausklammerung möglicher organisatorischer Probleme - aus Sicht der Kommission für eine flächendeckende Einführung aus den genannten Gründen nicht in Frage. Dennoch sollten die Erfahrungen aus diesem Modellversuch für die Umsetzung des Praxissemesters intensiv genutzt werden. Insbesondere Fragen der Organisation, der fest zu verankernden universitären Vor- und Nachbereitungen der Praxisphase sowie Aspekte der Zusammenarbeit der Institutionen, der Kooperation von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, der Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren und des Tandem-Unterrichts sollten vor diesem Hintergrund analysiert und nutzbar gemacht werden.

Auf jeden Fall muss das Praxissemester bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch curricular im Studium eingebunden sein. Es ist an der Hochschule (School of Education) entsprechend vorzubereiten und möglichst gemeinsam mit Vertretern der Staatlichen Studienseminare zu begleiten und inhaltlich zu gestalten. Insofern sind Vorbereitungsveranstaltungen für das Praxissemester sowie seine Durchführung als nicht trennbare Ausbildungselemente im Rahmen eines gezielten Professionalisierungsprozesses miteinander verbunden, in dem berufsrelevantes Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft werden.

Es ist daher ein Ausbildungsmodell zu konzipieren, das der doppelten Zielrichtung - sowohl in Hinblick auf das noch folgende Masterstudium als auch auf den Vorbereitungsdienst - gerecht wird. Die Kooperation zwischen Hochschulen und Studienseminaren soll die wechselseitige Anschlussfähigkeit in der Kompetenzentwicklung der Studierenden anstreben und muss dafür gegenseitige Einblicke in Ausbildungsinhalte und -methoden erlauben. Nur so kann eine curriculare Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen gesichert werden.

Das derzeit von den Pädagogischen Hochschulen verantwortete Professionalisierungspraktikum im Umfang von vier Leistungspunkten am Ende des Studiums kann bei der empfohlenen Verortung des Praxissemesters im Masterstudium entfallen.

Weitergehende Modelle der Praxiserfahrung, z.B. die flächendeckende Tätigkeit als „Assistant Teacher“ oder Berufsfeld-Erkundungen außerhalb des Bereiches Schule, hält die Kommission im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung für nicht realisierbar bzw. nicht für notwendig. Daher sieht sie von der Empfehlung eines - an sich sinnvollen - Berufsfeldpraktikums im Rahmen des Bachelor-Studiums angesichts der auf die Studierenden und die Institutionen insgesamt neu hinzukommenden Anforderungen ab.

Das von verschiedenen Stellen in die Diskussion gebrachte Modell des „Assistant Teachers“ an der Gelenkstelle zwischen Bachelor- und Masterstudium, in dem Studierende gemeinsam mit einer Lehrperson in einer Klasse tätig sind und diese beim Unterrichten unterstützen, wird von der Kommission in dem vorliegenden Planungsrahmen ebenfalls kritisch gesehen. Ein solches Praktikum würde neben einem im frühen Masterstudium verorteten Praxissemester seinen Mehrwert nicht mehr hinreichend entfalten.

Allerdings empfiehlt die Kommission zu prüfen, inwieweit ein im Ausland absolviertes Assistant Teacher-Praktikum, z.B. für Studierende moderner Fremdsprachen, in angepasster Form als Praxissemester oder als ein Teil davon anerkannt werden kann, wenn die wissenschaftliche Betreuung und Begleitung sicher gestellt ist.

5. Lehramtsempfehlungen

5.1 Kompetenzprofile und Lehrämter: Orientierungspunkte der Kommission

Es ist unstrittig, dass eine moderne Lehrerbildung auf einem wissenschaftlichen und gleichzeitig berufsfeldorientierten Studium beruht. Sie ist professionell, insofern sie sowohl an Wissenschaft und Forschung als auch an Praxis anschlussfähig ist. Ebenso besteht grundsätzlich Übereinstimmung, dass die Lehrerbildung differenziert nach Lehrämtern erfolgen sollte, die sich an den Strukturmerkmalen der tatsächlichen beruflichen Tätigkeit orientieren. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Tätigkeit von Lehrpersonen in Abhängigkeit von Schulstufe und Bildungsgang systematisch unterscheiden und sich entsprechend unterschiedliche Kompetenzprofile beschreiben lassen. Die Kommission hat sich diese Grundsätze zu eigen und zum Ausgangspunkt der Orientierungslinien für die eigene Arbeit gemacht. Diese besagen:

Die Qualifikationsanforderungen der Lehrerbildung und die Kompetenzprofile von Lehrämtern richten sich nach den inhaltlichen und strukturellen Merkmalen der tatsächlichen Berufstätigkeit.

Die jeweils spezifische Fachlichkeit ist der Kern der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Dies gilt für die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Komponenten gleichermaßen.

Eine Revision der Lehrerbildung hat verzögerte und langfristige Wirkungen. Dies bedeutet, dass Reformmaßnahmen möglichst zukunftsfähig, d.h. offen für sich abzeichnende Strukturveränderungen im Schulwesen sein sollten. In Baden-Württemberg – wie auch in anderen Bundesländern – sind sichtbare strukturelle Herausforderungen die Weiterentwicklung der Sekundarstufe I und II und die Verstärkung der Inklusivität des Schulsystems.

Die Kommission möchte betonen, dass es kein zwingendes inhaltliches Argument gibt, nach dem aus der Differenzierung von Ausbildungsgängen nach Lehrämtern eine unterschiedliche Studiendauer abzuleiten ist. Die spezifischen Tätigkeitsanforderungen der unterschiedlichen Lehrämter führen zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen, die sich inhaltlich, aber nicht im Qualifikationsniveau oder der wissenschaftlichen Dignität unterscheiden. Die Kommission teilt insbesondere nicht den folgenschweren Irrtum, dass bei der Unterrichtung jüngerer oder lernlangsamerer Schülerinnen und Schülern Abstriche an der fachlichen Qualifikation von Lehrkräften vorgenommen werden könnten. Vielfach ist sogar das Gegenteil richtig: Erfolgreiche Grundlegung und der Umgang mit Lernschwierigkeiten fordern eher besondere fachliche Souveränität.

Auf dieser Grundlage hat die Kommission vier Empfehlungen erarbeitet, die in den folgenden Abschnitten näher begründet werden:

1. Die wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrämter soll eine einheitliche Dauer von zehn Semestern haben. Das Studium ist konsekutiv organisiert und führt nach sechs Semestern mit 180 ECTS zu einem Bachelorabschluss und nach einem daran anschließenden viersemestrigen Masterstudiengang, in dem 120 ECTS erworben werden, zu einem Master of Education (MEd). Die praktischen Studienanteile der ersten Phase der Lehrerbildung sind, soweit sie nicht Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums sind, Teil des Ausbildungsprogramms und werden kreditiert. Damit wird die Voraussetzung für eine fachlich äquivalente Ausbildung für alle Lehrämter geschaffen.
2. Die Kommission macht sich die vor mit der Studienordnung 2011 getroffene Entscheidung des Landes Baden-Württemberg, ein eigenständiges Lehramt für die Grundschule einzurichten, ausdrücklich zu eigen. Dieses Grundschullehramt entspricht dem Lehramt 1 der KMK-Klassifikation. Die Tätigkeitsanforderungen an Grundschulen einerseits und Sekundarschulen andererseits sind zu unterschiedlich, als dass die darauf bezogenen Kompetenzen sinnvoll in einem Lehramt gebündelt werden könnten. Die Besonderheiten des Unterrichts in der Grundschule ergeben sich sowohl aus dem Alter, dem Entwicklungsstand und dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler als auch aus den curricularen und unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen. Im Grundschullehramt verbindet sich das Klassenlehrerprinzip, nach dem der gesamte Unterricht in einer Hand liegen kann, mit differenziertem Fachunterricht. Das Klassenlehrerprinzip ist die alters- und entwicklungsangemessene Organisationsform für die ersten Schuljahre, aus der sich der differenzierte Fachunterricht allmählich entwickelt und erst in der Sekundarstufe voll ausgeprägt ist. Daraus ergeben sich spannungsreiche Anforderungen an das Kompetenzprofil von Grundschullehrkräften. In der akademischen Ausbildung ist diese Spannung zwischen der Breite der Anforderungen im Klassenlehrerunterricht und der Spezifität der Kompetenzansprüche im Fachunterricht auszubalancieren.
3. Die Kommission empfiehlt, für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II aus Gründen der Sicherung der Fachlichkeit und der Zukunftsfähigkeit der Ausbildung nur noch zwei Lehrämter einzurichten:
 - das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II (Lehramtstyp 4 nach der KMK-Klassifikation) und
 - das Lehramt an beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5 nach der KMK-Klassifikation).

Die bisherige Ausbildung zum Lehramt an Gymnasien soll in einem zehensemestri­gen Studiengang die fachlichen, das heißt fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Voraussetzungen für den Unterricht in zwei allgemeinbil­denden Fächern sowohl in der gymnasialen Oberstufe als auch in der Unter- und Mit­telstufe des Gymnasiums vermitteln. Dies entspricht der Philosophie des Gymnasi­ums, nach der die Grundlagen für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe bereits in der Sekundarstufe I gelegt werden. Parallel zum gymnasialen Bildungsgang hat sich in fast allen Bundesländern und in besonderem Maße in Baden-Württemberg ein zweiter, zunehmend nachgefragter vorakademischer Bildungsgang entwickelt, der über gymnasiale Oberstufen im beruflichen Schulsystem zur allgemeinen Hochschul­reife führt. Ein Drittel aller allgemeinen Hochschulreifen in Baden-Württemberg wer­den mittlerweile an diesen Einrichtungen vergeben. Diese beruflichen Gymnasien rekrutieren ihre Schülerschaft ganz überwiegend aus dem Kreis erfolgreicher Real­schul- aber auch Hauptschulabsolventen. Nur 10 Prozent der Plätze stehen für Quer­einsteiger aus dem allgemeinbildenden Gymnasium zur Verfügung.

Diese Entwicklung wird durch eine mittlerweile in allen Bundesländern feststellbare Tendenz zur Vereinfachung des Sekundarschulsystems und zur Generalisierung ei­nes mittleren Abschlusses nach der 10. Jahrgangsstufe unterstützt, die ihre Ursachen in der Veränderung der Bildungsnachfrage, der demografischen Entwicklung und den steigenden Qualifikationsanforderungen für zukunftsfähige Berufe hat. Um die Quali­tät der schulischen Vorbereitung für den Übergang in eine berufliche Erstausbildung und in eine gymnasiale Oberstufe zu sichern, bedarf es auch in nichtgymnasialen Bil­dungsgängen einer fachlichen Qualifikation der Lehrkräfte, die der einer Gymnasial­lehrerin oder eines Gymnasiallehrers nicht nachsteht. Hinsichtlich der fachlichen Durchdringung des Unterrichtsstoffs und des fachdidaktischen Handlungsrepertoires werden in der Mittelstufe des Gymnasiums und anderen Sekundarschulen durchaus vergleichbare Kompetenzanforderungen gestellt. In der Regel sind die fachdidakti­schen Herausforderungen im nichtgymnasialen Bereich sogar noch größer. Gerade im unteren Leistungsbereich ist, wenn fachliche Ansprüche nicht aufgegeben werden sollen, ein besonders breites fachdidaktisches Repertoire gefordert. Dies ist aber nur verfügbar, wenn die Unterrichtsgegenstände fachlich souverän beherrscht werden. Nach allen Ergebnissen der Unterrichtsforschung ist es ein Irrtum zu glauben, dass fachdidaktisches Wissen und Können im unteren Leistungsbereich durch allgemeines pädagogisches Können ersetzt werden könnte. Die Kommission schlägt deshalb ein Lehramt für allgemeinbildende Sekundarschulen vor, das dem Typ 4 der KMK-Klassifikation (in Nordrhein-Westfalen dem seit langem eingeführten Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen) entspricht. Den organisatorischen Rahmen bietet dafür eine für alle Lehrämter gleich lange Studiendauer von 10 Semestern.

4. Als zweiter Ausbildungsgang für die Sekundarstufe II sollte wie bisher das Lehramt an beruflichen Schulen angeboten werden, bei dem eine berufliche Fachrichtung mit einem allgemeinbildenden oder auch einem zweiten beruflichen Fach kombiniert wird (nach der Klassifikation der KMK Lehramtstyp 5). Dieses Lehramt schließt die Fakul­tas für den Unterricht in der gesamten Jahrgangsbreite ein. Dies reicht wie bisher von der Verantwortung für einen Kurs, in dem Hauptschulabschlüsse nachgeholt werden, bis hin zum Unterricht in Leistungskursen von gymnasialen Oberstufen im beruflichen Schulsystem.

Die zweite Herausforderung an die Zukunftsfähigkeit der Lehrerbildung stellt die aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention zu erwartende zunehmende Inklusivität des Schulsystems in Deutschland dar. Auch wenn man über die Zeittaktung und die voraussicht­lichen Organisationsformen in Baden-Württemberg noch nichts Präzises sagen kann, ist un­streitig, dass Inklusion eine Herausforderung und Entwicklungsaufgabe für die allgemeine Schule ist. Dies bedeutet auch, dass über Form und Verfügbarkeit der erforderlichen son­derpädagogischen Qualifikationen neu nachgedacht werden muss.

Angesichts der in Grundzügen erkennbaren Entwicklung ist die Kommission zu zwei, sich ergänzenden Empfehlungen gekommen. Die Kommission empfiehlt einmal, spezifische son-

derpädagogische Qualifikationselemente in der Ausbildung für alle Lehrämter sowohl in den fachdidaktischen als auch bildungswissenschaftlichen Komponenten auszuweisen, um für eine sonderpädagogische Grundqualifikation aller Lehrkräfte zu sorgen. Darüber hinaus steht außer Frage, dass auch weiterhin Lehrpersonen notwendig sind, die über sonderpädagogische Spezialqualifikationen verfügen, aber gleichzeitig im Betrieb einer Grund- oder Sekundarschule als vollverantwortliche Lehrkräfte einsetzbar sind. Dies veranlasst die Kommission zu der zweiten Empfehlung, das bisherige Sonderschullehramt (Lehramt vom Typ 6 nach der KMK-Klassifikation) aufzugeben und stattdessen Sonderpädagogik als Fach im Rahmen der übrigen Lehrämter studieren zu lassen, ohne dabei Abstriche an der Qualität der bisherigen sonderpädagogischen Ausbildung vorzunehmen. Durch diese Verbindung von fachlicher und sonderpädagogischer Qualifikation wird der Einsatz von Sonderpädagog(innen) flexibler und auch an allgemeinen Schulen integriert im Kollegium möglich.

5.2 Lehramt an Grundschulen

Die Kommission teilt ausdrücklich die Entscheidung des Landes, für den Unterricht an Grundschulen ein eigenes Lehramt einzurichten. Sie empfiehlt aus den oben genannten Gründen das Studium für dieses Lehramt konsekutiv und mit einer Dauer von zehn Semestern zu gestalten. Dies bietet einen Rahmen, in dem nach Ansicht der Kommission die notwendigen Fachlichkeitsansprüche, die auch an den Unterricht in der Grundschule zu stellen sind, mit der Breite der Tätigkeitsanforderungen ausbalanciert werden können.

Lehrkräfte an Grundschulen stehen vor der Herausforderung einerseits als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer vielseitig und fächerübergreifend zu arbeiten und andererseits ihren Unterricht mit hoher fachlicher Expertise erteilen zu sollen. Darüber hinaus ist ein hohes Maß an professionellem Umgang mit Heterogenität notwendig, um angesichts großer Entwicklungs- und Vorwissensunterschiede zu Beginn der Schulzeit die notwendigen Grundlagen für ein effektives gemeinsames Lernen zu legen. Auch für den Unterricht in den ersten Jahrgangsstufen haben das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen eine häufig unterschätzte Schlüsselfunktion. Ein fachlich fundiertes, auf das Lernen in der Grundschule bezogenes Studium, ist für alle Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer eine von zwei Säulen. Eine zweite Säule bildet das schulpädagogische, lern- und entwicklungspsychologische sowie linguistische Wissen. In diesem Bereich sind Kompetenzen gefordert, die für das Lehramt an Grundschulen spezifisch sind (Schriftspracherwerb, jahrgangsgemischtes Lernen, Lernstandsdiagnostik, Entwicklungsverzögerungen, Identifikation von Sonderbegabungen und Talenten etc.).

Eine zentrale Stellung nehmen im Kanon der Grundschule die sprachliche und mathematische Grundbildung ein, da sie das Fundament für den weiteren Bildungsweg legen. Die beiden Fachgebiete liegen in der Regel auch in der Hand der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers. Aufgrund der hohen Bedeutung der fachlichen und fachdidaktischen Expertise empfiehlt die Kommission, das obligatorische Studium dieser beiden Fachgebiete beizubehalten und mit einem angemessenen Anteil an den Studienleistungen auszustatten. Die Kommission schlägt vor, für jeden der beiden Lernbereiche einen Workload von etwa 55 Leistungspunkten (42 Leistungspunkte im Bachelor- und 13 Leistungspunkte im Masterstudium) vorzusehen. Fachliche Grundlage für das Unterrichten ist ein tiefes konzeptuelles Verständnis des Unterrichtsstoffes – aber rückgebunden an die Unterrichtspraxis. Die Fachlichkeit der Grundschullehrkräfte hat damit eine eigene Qualität. Sie wird nicht in einer Universitätsausbildung vermittelt, in der Studierende des Grundschullehramtes gemeinsam mit Studierenden, die den Master in Germanistik oder in Mathematik erwerben wollen, eine Vorlesung besuchen. Die Lehrveranstaltungen müssen - und das gilt für jeden Lernbereich der Grundschule – im Allgemeinen speziell für Studierende des Lehramts an Grundschulen konzipiert werden.

Neben den beiden obligatorischen Lernbereichen Deutsch und Mathematik soll ein weiteres Fachgebiet im Wahlpflichtbereich studiert werden. Zur Wahl stehen der Sachunterricht (MeNuK), die erste Fremdsprache, Kunst, Musik, Sport oder Religion. Alle drei Fachgebiete wer-

den gleichwertig mit dem gleichen Workload studiert. Den Studierenden sollte jedoch die Möglichkeit eröffnet werden, ein Fachgebiet im Masterstudium zu vertiefen. Dieses Vertiefungsfach wird dann mit etwa 15 weiteren Leistungspunkten ausgestattet, sodass das Studium dieses Fachgebiets insgesamt etwa 70 Leistungspunkte umfasst.

Im Studium aller drei Fachgebiete erwerben die Studierenden Grundlagen der bereichsspezifischen Diagnostik, der Lernprozessbegleitung und Förderung einschließlich sonderpädagogischer Ansätze. Für diese Themen sollten für jeden Lernbereich mindestens drei Leistungspunkte ausgewiesen werden, die auf das Gesamtvolumen des jeweiligen Workloads angerechnet werden.

Unbeschadet des grundsätzlich gleich gewichteten Studiums der drei Fachgebiete schlägt die Kommission vor, für den Sachunterricht (MeNuK) eine Sonderregelung zu treffen. Aufgrund der Breite des Faches und seiner Ausrichtung an verschiedenen Bezugswissenschaften (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaft, Geschichte und Geografie) empfiehlt die Kommission, dass dieses Fachgebiet nur als Vertiefungsfach mit einem Workload von etwa 70 Leistungspunkten angeboten wird. Darüber hinaus regt die Kommission an, eine zusätzliche Differenzierung im Bachelor- und Masterstudium zu erwägen. Im Bachelorstudium sollte das Fachgebiet in der ganzen Breite mit 44 Leistungspunkten studiert werden. Dabei ist eine unterschiedliche Gewichtung der Bereiche Naturwissenschaften/ Technik, Sozialwissenschaft/ Geschichte und Geografie denkbar. Im Masterstudium, das 26 Leistungspunkte umfasst, könnte eine Schwerpunktsetzung entweder im naturwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Bereich erfolgen.

Die Kommission empfiehlt ferner, die Möglichkeit zu eröffnen, ein Fachgebiet durch das Studium der Sonderpädagogik mit der Maßgabe zu ersetzen, dass Sonderpädagogik nur als Vertiefungsfach studiert werden kann. Damit würden Lehrkräfte ausgebildet, die eine sonderpädagogische Qualifikation besitzen, die in der Qualität der bisherigen Ausbildung von Sonderpädagogen nicht nachsteht, aber gleichzeitig über fachliche Expertise in zwei Unterrichtsfächern verfügen, sodass sie auch als Klassenleiterinnen und Klassenleiter eingesetzt und in das Kollegium einer Grundschule voll integriert werden können. Da sich ein sonderpädagogischer Studienschwerpunkt gut mit den Unterrichtsfächern Kunst, Musik oder Sport verbinden lässt, empfiehlt die Kommission, für Studierende mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik von der Vorgabe, die Lernbereiche Deutsch und Mathematik obligatorisch zu studieren, abzuweichen und nur Deutsch oder Mathematik verpflichtend zu machen. Wird Sonderpädagogik als Vertiefungsfach gewählt, wählen die Studierenden innerhalb dieses Fachgebiets entweder die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und sozial-emotionales Verhalten oder zwei andere sonderpädagogische Schwerpunkte. Bei der Wahl von Sonderpädagogik müssen Bachelor- und Masterarbeit in diesem Bereich geschrieben und im Praxissemester ein sonderpädagogischer Arbeitsschwerpunkt ausgewiesen werden.

Neben den professionsbezogenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien wird wie bisher auch ein bildungswissenschaftliches Studium absolviert. Hier sind Fragen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik sowie Themen der pädagogischen Psychologie, der Entwicklungspsychologie und der Linguistik von zentraler Bedeutung. Die Kommission empfiehlt für diesen Bereich einen Studienanteil von etwa 60 Leistungspunkten vorzusehen. Im Rahmen dieses Studienteils sollen nach Ansicht der Kommission sonder- und inklusionspädagogisch relevante Themen separat ausgewiesen werden, um für alle Lehrkräfte eine sonderpädagogische Grundqualifikation über die fachdidaktische Expertise hinaus sicherzustellen. Dazu gehören eine Einführung in die Grundlagen der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und der Verhaltens- und Sprachstörungen, ausgewählte Themen der klinischen Entwicklungspsychologie sowie die Grundlagen einer inklusiven Schulentwicklung. Für diese Themen sollten im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studienanteils mindestens sechs Leistungspunkte vorgesehen werden.

Darüber hinaus sollen alle Studierenden des Lehramts an Grundschulen eine Grundbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erhalten. Die Kommission empfiehlt, dafür im Bachelor- und Masterstudium etwa fünf Leistungspunkte insgesamt auszuweisen und diese im Pflichtfach Deutsch zu verorten.

5.3 Lehramt an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II

Angesichts der Entwicklung des Bildungsverhaltens und der demografisch notwendigen und bereits eingeleiteten Vereinfachung des Schulsystems in der Sekundarstufe I, der faktischen Durchsetzung des mittleren Abschlusses als Grundnorm bürgerlicher Bildung und der zunehmenden Bedeutung des Berufsbildungssystems für den Erwerb einer Hochschulreife schlägt die Kommission als zukunftsfähiges Modell der Lehrerausbildung für allgemeinbildende Schulen im Sekundarbereich I und II einen einzigen Lehramtsstudiengang vor, der die Fakultas für den Unterricht in der Mittel- und Oberstufe einschließt (nach der KMK-Klassifikation Lehramtstyp 4). Kern des Vorschlags ist es, das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium von Lehrkräften an Gymnasien und den nichtgymnasialen Schulformen auf einem vergleichbar hohen Niveau zu justieren, sodass beide gleichermaßen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erteilen können und in der Lage sind, in der Mittelstufe adäquat auf den Übergang in eine berufliche Erstausbildung und in einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang vorzubereiten. Eine einheitliche Ausbildungsdauer von zehn Semestern bei konsekutiver Studienstruktur bildet den organisatorischen Rahmen für die Realisierung dieses Vorschlags.

Analog zur bisherigen Regelung für das Lehramt vom Typ 4 schlägt die Kommission vor, dass für dieses Lehramt zwei Fächer gleichgewichtig in einem Umfang von jeweils etwa 100 Leistungspunkten studiert werden. Dabei entfallen mindestens 80 Leistungspunkte auf die Fachwissenschaft und mindestens 15 Leistungspunkte auf die dazugehörige Fachdidaktik. Das Fachstudium wird über den Bachelorabschluss hinaus in der Masterphase fortgeführt, sodass die Fachausbildung Kontinuität erhält. Zur jeweiligen Fachdidaktik gehören die Grundlagen der bereichsspezifischen Diagnostik, insbesondere der Diagnostik bereichsspezifischer Lernstörungen, der Lernprozessbegleitung und der Förderung, aber auch der Diagnostik und Förderung von besonderen Begabungen und Talenten. Dafür sollen in jedem Fach drei Leistungspunkte explizit ausgewiesen werden. Wie auch im Falle des Lehramts an Grundschulen kann ein Fach durch das Studium der Sonderpädagogik bzw. der Rehabilitationswissenschaften ersetzt werden, das im gleichen Umfang von etwa 100 Leistungspunkten studiert wird. Als sonderpädagogische Studienschwerpunkte können entweder die Förderschwerpunkte Lernen, sozial-emotionales Verhalten und Sprache oder zwei weitere sonderpädagogische Förderschwerpunkte gewählt werden.

Für die Bildungswissenschaften, zu denen vor allem die Pädagogik und Psychologie gehören, sollten insgesamt etwa 40 Leistungspunkte vorgesehen werden. Im Bereich der Bildungswissenschaften erwerben alle Studierende Grundkenntnisse in der Pädagogik der Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen, der klinischen Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters und der inklusiven Schulentwicklung. Dafür sind im gesamten Workload der Bildungswissenschaften separat explizit sechs Leistungspunkte auszuweisen.

Verpflichtend sollte ebenso sein, dass sich alle Studierenden in ihrem Studium mit Sprachbildung bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie mit den sprachlichen Grundlagen des Lernens auseinandersetzen. Die Kommission empfiehlt dafür insgesamt etwa fünf Leistungspunkte vorzusehen.

5.4 Lehramt an beruflichen Schulen

Das berufliche Lehramt ist bereits auf eine BA/MA-Struktur umgestellt und kann aktuell entweder an sechs der neun Universitäten oder an fünf der sechs Pädagogischen Hochschulen studiert werden. Dabei findet das Studium an den Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaW) statt (vgl. Kap. 2). Diese Kooperation sieht vor, dass zunächst ein polyvalenter BA an einer HaW studiert und daran anschließend der entsprechende Lehramtsmaster an einer Pädagogischen Hochschule absolviert wird.

Für das berufliche Lehramt soll dieses bestehende Zwei-Wege-Modell grundsätzlich erhalten bleiben. Es ist dabei jedoch sicherzustellen, dass an allen Ausbildungsorten sowohl im BA als auch im MA fachdidaktische Studieninhalte angemessen berücksichtigt werden. Für das nicht-gewerbliche bzw. das nicht-technische Unterrichtsfach empfiehlt die Kommission eine Übertragung der Empfehlungen für das Lehramt für die Sekundarstufen I/II (vgl. Kap. 5.3). Für das gewerbliche bzw. technische Unterrichtsfach soll im BA ein polyvalentes Studium vorgesehen werden, dass sich an den Inhalten des Faches orientiert und auch eine Entscheidung für ein nicht-lehramtsbezogenes MA-Studium offen hält. Im Lehramts-Master ist dann eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Fachdidaktik zu legen. Hier können entsprechende Angebote für die MA-Phase des Lehramts an Sekundarstufen I und II übertragen werden.

5.5 Lehrkräfte mit Schwerpunkt Sonderpädagogik

Das Berufsfeld von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hat sich aufgrund der Inklusionsdebatte in den letzten Jahren stark diversifiziert. Wurden sonderpädagogische Lehrkräfte früher überwiegend für den Unterricht an Sonder- bzw. Förderschulen – meist als Klassenlehrkräfte – für den Primar- und Sekundarstufe I-Bereich ausgebildet, arbeiten sie heute sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen. Sie sind somit als Klassen- und Fachlehrkräfte an Förderschulen, als Kooperationslehrkräfte, als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinen Schulen, im sonderpädagogischen mobilen Dienst, an sonderpädagogischen Kompetenzzentren und als externe Beratungslehrkräfte tätig.

Aufgrund der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, zuletzt aufgesucht am 2.1.2013) ist davon auszugehen, dass es in den nächsten Jahren eine Zunahme der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen allgemein bildenden Schulen geben wird. Gleichwohl zeichnet sich in Baden-Württemberg ab, dass auch das Angebot der schulischen Förderung in Förderschulen aufrechterhalten wird (vgl. Kap.3). Die Umsetzung integrativer Beschulung und die Fortführung separativer Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben Auswirkungen auf die professionellen Anforderungen an sonderpädagogische Lehrkräfte. Sie müssen einerseits für die Tätigkeit in Förderschulen, andererseits für die Arbeit in allgemeinen Schulen vorbereitet werden. Die profunde und wissenschaftlich fundierte Ausbildung im sonderpädagogischen Bereich ist für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unerlässlich. Gleichzeitig ist aber auch für guten Unterricht eine hinreichende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise im Unterrichtsfach notwendig. Dies gilt für den Unterricht an der Förderschule und dies gilt, wenn die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verstärkt an allgemeinbildenden Schulen im Bereich der Primarstufe, der Sekundarstufe I und auch der Sekundarstufe II eingesetzt werden. Ein wesentlicher Teil ihrer pädagogischen Arbeit findet hier in enger Kooperation mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule statt. Dabei ist es wichtig, dass sie in die Kollegien der allgemeinen Schule integriert sind. Dies ist bedeutsam, um einerseits an den Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung teilnehmen zu können und andererseits ihre sonderpädagogische Expertise in die Teamarbeit mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule einbringen zu können. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Aufgabenstellungen im Bereich Diagnostik, Unterricht, Förderung, Beratung und Entwicklung im Primarbereich und im Sekundarstufenbereich auch an die Unterrichtsfächer gebunden sind und damit unterschiedliche Kompetenzen erfordern.

Aus den beschriebenen Anforderungen für eine inklusive Pädagogik und zum professionellen Umgang mit Heterogenität (vgl. Kap. 4.1) ergeben sich spezifische Überlegungen für die Ausbildung von Lehrkräften mit dem Schwerpunkte Sonderpädagogik.

Zum ersten ist die sonderpädagogische Fachlichkeit zu sichern. Hierzu gehört ein profundes Fachwissen über die spezifischen pädagogischen Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen. Dies umfasst – je nach Förderschwer-

punkt – die vertiefte Kenntnis im Bereich pädagogischer, psychologischer, linguistischer, medizinischer und soziologischer Grundlagen, vertiefte Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Diagnostik sowie vertiefte Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der spezifischen Förderung wie auch der Individualisierung, Differenzierung und Beratung, um bei vorhandenen spezifischen Beeinträchtigungen die optimale Passung zwischen kognitiver Herausforderung und erhöhter individuell notwendiger Hilfestellung zu finden. Hierzu gehört auch die Kenntnis über technische Möglichkeiten der Kompensation von Behinderungen/Beeinträchtigungen. Zum anderen muss eine Erweiterung der professionellen Kompetenzen hinsichtlich des bzw. der Unterrichtsfächer in Bezug auf eine vertiefte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise angestrebt werden (vgl. 4.1.).

Daraus ergeben sich folgende Empfehlungen der Kommission:

Ein eigenständiger Studiengang „Lehramt Sonderpädagogik“ wird ersetzt durch die Einrichtung eines Studienschwerpunktes „Sonderpädagogik“ im Studiengang Lehramt an Grundschulen, im Studiengang Lehramt an Sekundarschulen und im beruflichen Lehramt. Der Studienschwerpunkt „Sonderpädagogik“ umfasst dabei mindestens 100 LP der jeweiligen Studiengänge. Die Studierenden dieses Studienschwerpunktes studieren die Unterrichtsfächer, die Bildungswissenschaften, Deutsch als Zweitsprache und die sonderpädagogische Grundqualifikation gemeinsam mit den Lehramtsstudierenden „Lehramt an Grundschulen“, „Lehramt an Sekundarschulen“ und „berufliches Lehramt“. An den allgemeinen und berufsbildenden Schulen können die Absolventen der Lehramtsstudiengänge mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik zum einen als Klassen- und Fachlehrkräfte und zum anderen mit einem ausgewiesenen Stundenanteil im Bereich der sonderpädagogischen Förderung im Sinne von Querschnittsaufgaben in Unterrichts- und Schulentwicklungsteams eingesetzt werden.

Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs Lehramt an Grundschulen und an Sekundarschulen sowie eines Studiengangs berufliches Lehramt mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik sollen somit in ihren studierten Fächern über die gleichen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen verfügen wie die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtes an Grund- und Sekundarschulen sowie an berufsbildenden Schulen. Im Rahmen des Studienschwerpunktes Sonderpädagogik sollen die Studierenden erweiterte und vertiefte Kompetenzen für die Bereiche der sonderpädagogischen Förderung erwerben.

Der Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz ist in besonderer Weise in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale Entwicklung und Sprache gegeben. Es wird deshalb empfohlen, dass die Studierenden mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik zwischen einem Profilbereich „Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache“ oder der Kombination aus zwei Förderschwerpunkten „Sehen“, „Hören“, „körperlich-motorische Entwicklung“, „geistige Entwicklung“ wählen können.

Im Rahmen der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems wird auch ein Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen aufzubauen sein. So scheint es z.B. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sinnvoll zu sein, wenn externe sonderpädagogische Expertinnen und Experten als Beraterinnen und Berater von Schulen angefordert werden können, um mit den Beteiligten (Lehrkräften, Schülern, Eltern) –auf der Basis spezifischer Beratungsansätze – bereits entstehende Problematiken präventiv zu bearbeiten oder Konzepte der inklusiven Förderung zu entwickeln. Diese Beraterinnen und Berater sollen explizit nicht dem Kollegium angehören, um aus einer externen Perspektive förderliche Veränderungsprozesse anregen zu können. Es ist ferner denkbar, dass auch für die Förderschwerpunkte der Sinnesschädigungen, der geistigen und körperlich-motorischen Entwicklung im Rahmen eines überregionalen mobilen sonderpädagogischen Dienstes sonderpädagogische Beraterinnen bzw. Berater die Lehrkräfte einer Schule bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern unterstützen. Solche Personen benötigen dann eine ausgewiesene Expertise in den jeweiligen Förderschwerpunkten, nicht aber unbedingt in einem speziellen Unterrichtsfach. Hier könnte ein sonderpädagogischer Studiengang konzipiert werden, der kein Lehramtsstudium darstellt, aber doch schul- und unterrichtsbezogen ausbildet, bei-

spielsweise durch Grundlagenmodule in Didaktik bzw. allgemeiner Unterrichtslehre und Schulentwicklung.

5.5.1 Lehramt an Grundschulen mit Schwerpunkt Sonderpädagogik

Die Studierenden dieses Schwerpunktbereiches studieren zwei Unterrichtsfächer. Aufgrund der besonderen Bedeutung der sprachlichen und mathematischen Grundbildung von Kindern im Grundschulalter muss ein Unterrichtsfach aus den Bereichen „Mathematische Grundbildung (Mathematik)“ oder „Sprachliche Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Deutsch)“ gewählt werden. Das zweite Unterrichtsfach kann frei aus den Bereichen erste Fremdsprache, Kunst, Musik, Sport oder Religion gewählt werden. Das Vertiefungsfach wird ersetzt durch den Studienschwerpunkt Sonderpädagogik. Um eine vertiefte Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Themenstellungen zu ermöglichen, muss zudem die Bachelor- und die Masterarbeit im Bereich Sonderpädagogik betreut und geschrieben werden. Für das Praxissemester muss eine Einbindung in sonderpädagogische Förderung im Rahmen einer Betreuung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gewährleistet sein. Die Studierenden des Studienschwerpunktes Sonderpädagogik müssen – wie alle Lehramtsstudierenden - an der sonderpädagogischen Grundqualifikation in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken teilnehmen.

5.5.2 Lehramt Sekundarstufe mit Schwerpunkt Sonderpädagogik

Die Studierenden dieses Studienschwerpunktes studieren ein Unterrichtsfach für die Sekundarstufe I und II. An Stelle eines zweiten Unterrichtsfaches studieren sie den Studienschwerpunkt Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften im gleichen Umfang eines Hauptfaches (min. 100 LP). Für das Praxissemester muss eine Einbindung in sonderpädagogische Förderung im Rahmen einer Betreuung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gewährleistet sein. Die Studierenden des Studienschwerpunktes Sonderpädagogik müssen - wie alle Lehramtsstudierenden - an der sonderpädagogischen Grundqualifikation in den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik teilnehmen.

Auch für die zukünftige Lehrerbildung mit Schwerpunkt Sonderpädagogik in den beiden Lehrämtern Grundschule und Sekundarstufe I/II stellen sich Standortfragen. So ist zu klären, ob beide Lehrämter sowohl im BA als auch im MA an den bisherigen Standorten ausgebildet werden können und sollen oder ob es regionale Varianten im Studienangebot für die Lehrämter geben soll. Diese Fragen werden in Kapitel 6 dieser Empfehlungen diskutiert.

Kapitel 6: Organisationsformen und institutionelle Verankerung der Lehrerbildung

Die Organisation der Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg unterscheidet sich von der Organisation in anderen Bundesländern vor allem durch die Verankerung der Studiengänge Grundschule und Sekundarstufe I in Pädagogischen Hochschulen und des Studiengangs gymnasiale Lehrerbildung in Universitäten. Lediglich das Lehramt für berufliche Schulen kann an beiden Institutionen studiert werden.

Die unterschiedliche institutionelle Zuständigkeit spiegelt sich in der stärker fachdidaktisch, bildungswissenschaftlich (Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie, Pädagogischen Psychologie) und sonderpädagogisch akzentuierten Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen und der fachwissenschaftlich dominierten universitären Lehrerbildung, bei der Fachdidaktik überwiegend von den Pädagogischen Hochschulen oder den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung in die universitären Lehrerbildungsstudiengänge importiert wird.

Innerhalb des Landes Baden-Württemberg ist die Lehrerbildung zudem geprägt durch spezifische regionale und institutionelle Rahmenbedingungen, unterschiedliche Ressourcen und Studierendenzahlen an den einzelnen Standorten sowie durch eine mehr oder weniger ausgeprägte Intensität der Kooperation zwischen den verschiedenen an der Lehrerausbildung

beteiligten Institutionen einschließlich der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (vgl. Kap.2).

Belastbare empirische Untersuchungen, die Qualität, Wirksamkeit und Kosten der Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg mit der in anderen Bundesländern bzw. zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vergleichen, liegen bisher allenfalls zu einzelnen fächerspezifischen Fragen vor, so u. a. zur Wirksamkeit der Ausbildung von Physik-lehrer/innen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (vgl. Riese 2010 in Terhart 2012, 194) oder zum Erwerb professioneller Kompetenzen im Studienverlauf in den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch und Mathematik (TEDS-LT, Blömeke et al., 2011 und Blömeke et al., 2013). Auf der Basis verlässlicher empirischer Ergebnisse lässt sich daher keine Entscheidung für eine bestimmte institutionelle Verankerung der Lehrerausbildung treffen.

Angesichts der ministeriellen Vorgabe für die Kommission, die Lehrerbildung an beiden Institutionen bei Nutzung ihrer jeweiligen Stärken zu erhalten und der unterschiedlichen Ausrichtungen und Rahmenbedingungen der Lehrerbildungsstandorte in Baden-Württemberg sowie der bereits angebahnten aber in der Umsetzung noch offenen schulpolitischen Vorhaben des Landes und eines in seinen Auswirkungen nicht eindeutig vorhersehbaren demographischen Wandels lässt sich aus Sicht der Kommission keine einheitliche organisatorische Lösung für alle Standorte finden. Passgenaue Lösungen müssen vielmehr vor Ort zwischen den Akteuren ausgehandelt werden.

6.1 Empfehlungen der Kommission zur institutionellen Umsetzung

Für die folgenden Empfehlungen zur institutionellen Verankerung der Lehrerbildung sind die in den vorherigen Kapiteln entwickelten Orientierungen und Empfehlungen richtungweisend. Zugleich wird versucht, den institutionellen Besonderheiten der Lehrerbildung in Baden-Württemberg Rechnung zu tragen und auch die sich bundesweit abzeichnenden strukturellen Veränderungen wie der Verstärkung der Inklusion innerhalb des Schulsystems und der Weiterentwicklung der Sekundarstufenlehrämter zu einem Lehramt Sek I/II zu berücksichtigen.

Auf dieser Basis empfiehlt die Kommission

- ein Grundschullehramt BA und MA an Pädagogischen Hochschulen,
- einen Bachelor-Studiengang Lehramt SekI/II an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten, sofern eine hochschulübergreifende institutionalisierte Kooperation von mindestens einer Universität und einer Pädagogischen Hochschule eingerichtet wird
- einen Master of Education für das Lehramt Sek.I/II als hochschulübergreifende Kooperation im Rahmen von Professional Schools of Education
- das Bachelor-/Masterstudium Grundschule mit Schwerpunkt Sonderpädagogik und das Bachelor-/Masterstudium Sek I/II mit Schwerpunkt Sonderpädagogik nur an Standorten mit Sonderpädagogik
- einen Studiengang berufliche Schulen an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen

6.2 Grundschullehramt an Pädagogischen Hochschulen

Die Kommission empfiehlt ein sechssemestriges Bachelor- und viersemestriges Masterstudium Lehramt Grundschule mit einem ausgewiesenen Profil für Heterogenität und Individualisierung in Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen. Die Kommission empfiehlt für diesen Studiengang eine polyvalente Öffnung durch Anschluss an Ausbildungen für vorschulische Bildung und zur außerschulischen Erziehungsberatung bzw. zum Erziehungs-/ Bildungsmanagement sowie zur Sonderpädagogik. An den Pädagogischen Hochschulen bestehen bereits solche außerschulischen Studiengänge. Hinsichtlich der sonderpädagogischen Ausrichtung bieten sich vor allem Standorte mit Sonderpädagogik wie die PH Ludwigsburg und die PH Heidelberg an. (siehe dazu auch Kap. 6.4).

Um die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Ausbildung auch im Studium Lehramt Grundschule zu unterstreichen und auch Primarstufenlehrerinnen und -lehrer angesichts des demographischen Wandels eine breitere berufliche Flexibilität zu eröffnen, empfiehlt die Kommission den Pädagogischen Hochschulen für den Master of Education mit dem Profil Heterogenität und Individualisierung auf längere Sicht eine verbindliche Kooperation mit einschlägigen Universitäten einzugehen sei es zur Einrichtung einer Professional School of Education und/oder eines Promotionskollegs wie dies auch für das Lehramt Sek I/II vorgeschlagen wird.

6.3 Lehramt Sek I/II - Institutionalisierung hochschulübergreifender Kooperationen im Sekundarbereich

Für die inhaltliche Gestaltung und die institutionelle Verankerung der Lehrerbildung im Sekundarbereich geht die Kommission davon aus, dass sich die Ansprüche an die Qualifikation von Lehrkräften in gymnasialen und nichtgymnasialen Bildungsgängen nicht grundlegend unterscheiden. Sie empfiehlt daher – und hier werden weitreichende Veränderungen vorgeschlagen - ein Lehramt Sek.I/ II mit einem sechssemestrigen BA an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten sowie einen viersemestrigen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gemeinsam zu verantwortenden Master of Education, der ein Praxissemester einschließt.

Beiden Institutionen wird jeweils die Koordination und Organisation der Praxisphasen im BA sowie der Auf- bzw. Ausbau von langfristigen Kontakten zu regionalen Praktikumsschulen sowie von Kooperationsstrukturen mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (SSDL) der Zweiten Ausbildungsphase übertragen.

Um die erforderliche fachwissenschaftliche Kompetenz für das Sek II Niveau und damit einen problemlosen Übergang vom Bachelor zum Master zu erreichen, muss das Bachelor-Studium an den Pädagogischen Hochschulen fachwissenschaftlich ergänzt werden wie umgekehrt auch das Bachelor-Studium an den Universitäten der Ergänzung um fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Elemente bedarf.

Für den Master of Education schlägt die Kommission einen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gemeinsam getragenen Studiengang vor, sofern nicht - wie z.B. an der Universität Tübingen geplant - ein vollständiges Angebot an Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einschließlich einer schul- und unterrichtsbezogenen Forschung anbieten kann. Diese Masterstudiengänge müssen der Komplexität von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Ausbildung Rechnung tragen und zugleich den Anforderungen, die an die Vorbereitung und Durchführung eines Praxissemesters gestellt werden, entsprechen. Daher bedarf es aus der Sicht der Kommission der Institutionalisierung einer hochschulübergreifenden Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten mit klaren Verantwortlichkeiten, ausgewiesenen Entscheidungskompetenzen und verlässlichen Ressourcen sowie der Etablierung einer übergreifenden und in den jeweiligen hochschuleigenen Hierarchien hoch angesiedelten Steuerungsinstanz. Einem solchen Kooperationsmodell entspricht die Einrichtung von Professional Schools of Education (PSE). Professional Schools of Education schließen sich an den BA an, sie sind verstärkt problem- und anwendungsorientiert ausgerichtet und sie sind „eigenständige Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten, die sich disziplinübergreifend des Ausbildungs- und Forschungsbedarfs bestimmter gesellschaftlicher Aufgabenbereiche ...annehmen“ (Weiler 2006)¹¹

Mit Professional Schools of Education, die an wissenschaftlichen Hochschulen, d.h. an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten oder anderen Einrichtungen gleichen Ranges eingerichtet werden können, wird eine Einrichtung angestrebt, die die Besonderheiten der Institutionen sowie die Interessen der beteiligten Disziplinen konstruktiv mit dem Ganzen der Lehrerbildung verbindet. Sie sind für die Koordination und Qualitätssicherung des Studiengangs sowie für Sicherung der Studierbarkeit des Studiengangs an zwei Standorten zustän-

¹¹ Hans A. Weiler 2006, <http://www.stanford.edu/people/Weiler> (zuletzt aufgesucht am 8.2.2013).

dig. Das beinhaltet, dass von der PSE akzeptierte Studienleistungen von den beteiligten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, an denen die Studierenden eingeschrieben sind und an denen sie auch den Master erwerben, ohne weitere Prüfung wechselseitig anerkannt werden. Über eine solche hochschulübergreifende und zugleich auf das jeweils spezifische Angebot der beteiligten Hochschulen bezogene Einrichtung kann die notwendige Kontinuität und Verlässlichkeit zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen und den beiden Phasen der Lehrerbildung und der Berufseinstiegsphase sichergestellt werden. In diese Kooperation sollten auch die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung einbezogen werden, insbesondere bei Fragen der Organisation und Betreuung von Praktika sowie in Fragen von Fortbildungen und Wissenstransfer.

Zur Initiierung und Durchführung interdisziplinärer schul- und unterrichtsbezogener Forschung und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungs- und Unterrichtsforschung empfiehlt die Kommission, die PSEs mit der Aufgabe der Initiierung und Organisation forschungsbezogener Kooperationen in den lehrerbildungsrelevanten Forschungsfeldern und den beteiligten Hochschulen zu betreiben. Dieser Verbund bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung muss auch die Fachwissenschaften einbeziehen. Im Rahmen einer solchen Verbundforschung kann das fachwissenschaftliche Wissen aus professionsbezogener Perspektive auf sein Bildungspotential hin beleuchtet und Bildungsforschung auf fachliches Lehren und Lernen fokussiert werden. Empirische Forschung, Lehre und Anwendungsorientierung im Sinne einer guten Lehrerbildung stärker miteinander zu verknüpfen ergibt sich aus einem Desiderat in der aktuellen Bildungsforschung.

Der institutionalisierte Auf- und Ausbau einer qualifizierten Bildungs- und fachdidaktischen Forschung bedarf angesichts der derzeit angespannten Nachwuchssituation in diesen Bereichen besonderer Strategien. An den beteiligten Institutionen dürfte es aktuell schwierig sein, in kurzer Zeit die für diese Forschung notwendigen Stellen zu besetzen. Hier empfiehlt die Kommission, dass die Professional Schools of Education mit den beteiligten Institutionen einen entsprechenden Personalentwicklungsplan aufstellen, um die Kompetenz mittelfristig und auch unter Berücksichtigung der Staatlichen Studienseminare sicher zu stellen. Dabei ist darauf zu achten, dass dieser Herausforderung nicht allein durch die Berufung von Juniorprofessuren nachgekommen wird. Vielmehr ist sicherzustellen, dass im Rahmen einer solchen Planung ein angemessenes Netzwerk von etablierten und jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angestrebt wird.

Neben einer ausreichenden personellen und finanziellen Infrastruktur bedarf es gerade am Anfang des Prozesses attraktiver Forschungsanreize. Die Verknüpfung interdisziplinärer Forschungsinteressen (z.B. sozialwissenschaftlich, psychologisch, erziehungswissenschaftlich bzw. fachdidaktisch) ist die Grundlage dafür, dass Gelder für größere Forschungsformate wie Graduiertenkollegs und Forschergruppen eingeworben werden können und eine qualifizierte Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses aufgebaut werden kann. Dabei sollte auch über die Einbindung (teil-)abgeordneter Lehrerinnen und Lehrer, vor allem solcher, die an einer Promotion interessiert sind, in die die Forschung nachgedacht werden. Erste gute Erfahrungen mit dieser Art der Kooperation gibt es bereits in den beiden vom Land Baden-Württemberg geförderten kooperativen Promotionskollegs in der Bildungsforschung (Uni Freiburg – PH Freiburg sowie Uni Tübingen – PH Ludwigsburg; vgl. Kap. 2).

PSEs lassen sich leicht an den Standorten Heidelberg, Freiburg, Stuttgart/ Ludwigsburg einrichten, mit entsprechenden Kooperationspartnern aber auch an anderen Standorten.

Zur Umsetzung der genannten Kooperationsmodelle bedarf es

- der Einrichtung einer Gemeinsamen Kommission Lehrerbildung als Kommunikations- und Austauschplattform zur Profilierung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung einschließlich der Kooperation der Institutionen in Bachelorstudiengängen. An dieser Kommission sollten aus Sicht der Kommission Pädagogische Hochschulen, Universitäten, die mit diesen beiden Institutionen kooperierenden Kunst-, Musik – und Fach-

hochschulen sowie mit beratender Stimme die Studienseminare für Didaktik und Lehrerbildung und ggf. die Institutionen der lehramtsbezogenen Weiterbildung.

- einer fakultätsähnlichen Einrichtung und einer professionellen Leitung, die dem eines Dekans/ einer Dekanin entspricht
- der Einrichtung eines Schoolboard, oder einer Lenkungsgruppe gebildet aus den beteiligten kooperierenden Hochschulen
- einer mit Ressourcen ausgestatteten Geschäftsführung zur Umsetzung der Studiengänge und der Kooperationsmodelle
- des Ausbaus kooperativer unterrichts-, schul-, professionalitätsorientierter Forschung und forschungsfähiger Disziplinen durch an den Hochschulen etablierte und in Doppelmitgliedschaft mit der School verbundenen Professor/innen
- des Aufbaus eines von Universität und Pädagogischer Hochschule gemeinsam getragenen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Promotionskollegs.

Zur Beratung, Bewertung und Evaluation der Kooperationsmodelle der Professional Schools of Education empfiehlt die Kommission die Einrichtung eines auswärtigen Beirats.

Die für den Auf- und Ausbau einer wissenschaftlichen Lehrerbildung und einer auf das Berufsfeld bezogenen einschlägigen Forschung sollte in Zielvereinbarungen zwischen der neuen Einrichtung, den Präsidien der beteiligten Hochschulen/Universitäten und dem Land ausgehandelt werden. Die Ausgestaltung muss von Seiten der jeweiligen Akteure vor Ort erfolgen. Erste Vorschläge liegen bereits von Seiten der Pädagogischen Hochschule und der Universität Heidelberg vor.

6. 4 Lehramt Berufliche Schulen

Die Kommission schlägt vor, das Lehramt für die beruflichen Schulen an den jetzigen Standorten, d.h. sowohl an den Universitäten als auch an den Pädagogischen Hochschulen zu belassen. Das Lehramt für berufliche Schulen ist bereits jetzt bolognakonform auf BA/MA-Studiengänge umgestellt. Die Masterabschlüsse an den Pädagogischen Hochschulen werden bereits jetzt jeweils in Kooperation mit einer Hochschule für Angewandte Wissenschaft angeboten.

6. 5 Sonderpädagogische Ausbildung

Die sonderpädagogische Ausbildung als Fachrichtung in Kombination mit je einem anderen Fach kann an Standorten mit Sonderpädagogik studiert werden und zwar in Ludwigsburg/Stuttgart und in Heidelberg (Uni/PH) kombiniert mit Fächern aller Schularten. Die Kommission schlägt vor, in Freiburg (Uni/PH) einen weiteren Standort für Sonderpädagogik einzurichten.

Kapitel 7: Perspektiven und Ausblick

Die Expertenkommission ist sich bewusst, dass die Vorschläge, die in den Kapiteln 4, 5 und 6 für die Reform der Lehrerbildung in Baden-Württemberg gemacht worden sind, eine große Herausforderung darstellen. Insbesondere die Verlängerung des Studiums für das Grundschullehramt sowie die Stärkung der Qualität der Sekundarstufenlehrämter bedarf einiger Anstrengungen. Es müssen dafür sowohl politisch die Rahmenbedingungen entschieden werden als auch die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bereit sein, in schon begonnenen oder auch neuen Kooperationen zusammen zu arbeiten.

Eine gute Schule wie auch die Gestaltung der Reformvorhaben sind abhängig von der Qualität der Lehrkräfte. Die unter 4.1. beschriebenen Kompetenzen definieren ein breites Spektrum von Fähigkeiten insbesondere darin, mit der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen besser umgehen und sie individuell fördern zu können. Dies erfordert eine deutliche Verbesserung der Ausbildung der Lehrkräfte.

Angesichts der in der Einleitung beschriebenen Rahmenbedingungen für Reformen in der Bildungspolitik und in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg empfiehlt es sich, die vorgeschlagenen Reformen als Prozess zu denken und zu planen. Weder lässt sich eine langjährige Tradition per politischer Beschlussfassung einfach verändern noch geht dies ohne die beteiligten Akteure. Gerade weil die grün-rote Regierung in ihrer Koalitionsvereinbarung Partizipation und Teilhabe zu zentralen politischen Instrumenten erklärt hat, ist es wichtig auch die Umsetzung der Reform in der Lehrerbildung als einen partizipativen Prozess zu planen.

Im Prozess der Kommissionsarbeit hat sich die Durchführung des Forums Lehrerbildung (vgl. Kap. 1.4 sowie das Protokoll im Anhang) als außerordentlich hilfreich erwiesen. Eine solche Kommunikationsplattform zwischen den lehrerbildenden Einrichtungen, den Ministerien und Vertretern von Schulen, Eltern und Verbänden sollte kontinuierlich – etwa einmal im Jahr oder später alle zwei Jahre eingerichtet werden. Dort können sowohl die Empfehlungen der Kommission vorgestellt und ihre Umsetzung begleitet werden als auch die Verknüpfung mit den Vorhaben der Hochschulen und der Seminare hergestellt werden. Reformen können auch dadurch befördert werden, dass die Akteure voneinander lernen.

Steuerungsmöglichkeiten und Qualitätssicherung

Eine konsequente Umstellung auf Bachelor und Master bedeutet auch den Übergang in der ersten Phase auf hochschuleigene Prüfungen und den Verzicht auf das 1. Staatsexamen. Der Staat kann und soll aber nicht darauf verzichten Anforderungen an die Profile und Fähigkeiten der Lehrkräfte zu stellen. Die Genehmigung von Einrichtungen und Studiengänge oder Prüfungsordnungen wird ersetzt durch Akkreditierungsverfahren. Diese System- und Programmakkreditierungsverfahren werden durch einen Akkreditierungsrat koordiniert und sollen überregional die Anforderungen an die Qualität der Lehrerbildung sichern.

„Hochschulen mit lehramtsbezogenen Bachelor-/Master-Studiengängen können zur Systemakkreditierung zugelassen werden, wenn mindestens einer dieser Studiengänge nach Maßgabe des Beschlusses der KMK vom 02.06.2005 ‚Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden‘ erfolgreich akkreditiert wurde. Eine solche erfolgreiche Programmakkreditierung setzt insbesondere voraus, dass bei der Akkreditierung die Standards für die Lehrerbildung und die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und ihre Didaktiken berücksichtigt wurden.“ (KMK, 2007, S. 1).

Damit bei dem Verzicht auf das erste Staatsexamen der Staat noch ausreichend Einfluss auf die Qualifikation der Lehrkräfte und die Anforderung von Profilen hat, sollte abweichend von den KMK-Reglungen darauf bestanden werden, dass die Programme akkreditiert werden. Dabei kann der Staat für sich ein Vetorecht reklamieren.

Zusätzlich ist noch anzuraten, mit Zielvereinbarungen, zweckgebundenen Mittelzuweisungen und Koordinierungsgremien auf Landesebene sehr wohl Instrumente zu entwickeln, die eine Steuerung der Ausbildung des Lehrkräftenachwuchses zulassen. Die Professional Schools of Education sollen vor allem der Koordinierung der Lehramtsstudiengänge dienen. Wie der Staat hieran oder an anderen Gremien zu beteiligen ist, muss im Lande selbst entwickelt werden.

Die Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge ist ebenfalls bei den im 6. Kapitel vorgeschlagenen Professional Schools of Education anzusiedeln.

Das Land Baden-Württemberg sollte überlegen, ob es längerfristig die Lehrerbildung der ersten Phase auf die Universitäten konzentriert und die Pädagogischen Hochschulen darin integriert. Mit den Professional Schools of Education wird ein Ort geschaffen, der für die Koordinierung des Lehramtsstudiums zuständig ist. Damit könnten die Fehler anderer Länder vermieden werden, in denen die Universitäten die Lehrerbildung nur schwer angenommen haben. Baden-Württemberg bietet gute Voraussetzungen, eine solche Debatte auf hohem Niveau und wenig ideologisch zu führen.

Literaturverzeichnis

- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006): Learning in Inclusive Education Research: Re-Mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, Vol. 30, Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts (2006); 65-108
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Blömeke, S., A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, R. Lehmann, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Waxman
- Blömeke, S., A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.) (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Bologna-Erklärung 1999: BMBF (1999). Der Europäische Hochschulraum - Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf, zuletzt aufgesucht am 08.02.2013).
- Bräu, K. & U. Schwerdt (Hrsg) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: LIT.
- Bündnis 90/Die Grünen & SPD Baden-Württemberg (2011): Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/Die Grünen und der SPD Baden-Württemberg. Stuttgart (<http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf>, zuletzt aufgesucht am 28.12.2012)
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005): *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 161-173.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion*. International Literature Review, Odense, Denmark (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/TE41-Literature-Review.pdf>, zuletzt aufgesucht am 3.2.2013)
- Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011): Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf, zuletzt aufgesucht am 29.12.2012).
- Florian, L. (2012): Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Education from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 36, 4; 275-285.
- Hill, H.C., Blunk, M. Charalambous, C., Lewis, J., Phelps, G. C. Sleep, L. & Ball, D.L. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. *Cognition and Instruction*, 26(4,) 430 – 511.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. doi: 10.3102/00028312042002371.
- Hollins, E. R. & Guzman, M. T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report to the AERA panel on research and teacher education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: LEA.

- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. 3rd ed. New York [u.a.]: Routledge, pp. 1249–1273.
- KMK (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf zuletzt aufgesucht am 08.02.2013)
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, zuletzt aufgesucht am 8.2.2013).
- KMK (2005): *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.06.2005). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf (zuletzt aufgesucht am 08.02.2013).
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Eds.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lancaster, J. & Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and The Self-Efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54-2; 245-256.
- Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011): *Bildungsberichterstattung 2011*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (<http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/>, zuletzt aufgesucht am 29.12.2012).
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S., & Möller, K. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), 55-75. doi: 10.1007/s11618-012-0258-z.
- Molina, S. (2006) Teacher education students' and first year in-service teachers' perceptions about their initial education in relation to the special educational needs of Spanish pupils. In Gash, H. (ed.) *Beginning teachers and diversity in school: A European Study*. Instituto Politécnico de Bragança Report of research undertaken within Comenius Project 94158-CP-1-2001-FR (<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/146/1/ESTUDOS86.pdf>, zuletzt aufgesucht am 1.2.2013).
- Riese, J. & P. Reinhold (2012): „Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrer in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Befunde für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums.“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (15/1); S. 111-143.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2006) A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. (<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=nrTTKGPPkDY%3d&tabid=1671&mid=3405>, zuletzt aufgesucht am 9.2.2013).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin*. Bildung für Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Berlin: Senatsverwaltung.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities'. *Disability & Society*, 23, 7; 773-85.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. *Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampf-begriff?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 22-39.

Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

„Forum für Lehrerbildung in Baden-Württemberg“ am 27. Juni 2012 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Thema: Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg
Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung

Im Rahmen der vom MWK im Frühjahr 2012 eingesetzten Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg fand am 27. Juni 2012 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg das Forum Lehrerbildung statt. Ziel des Forums war es, im Rahmen einer möglichst breit angelegten Partizipation, insbesondere allen an der Lehrerbildung in Baden-Württemberg beteiligten Akteure die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Vorstellungen und Vorarbeiten zu Lehrerbildungskonzepten im allgemeinen und zu den Arbeitsschwerpunkten der Expertenkommission im besonderen, der Kommission vorzustellen. Darüber hinaus wurde das Ziel verfolgt, dass sich die Akteure der Lehrerbildung über die Aufgaben und Arbeitsweisen der Expertenkommission informieren konnten.

Gleichzeitig diente das Forum Lehrerbildung dazu, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der lehrerbildenden Institutionen über ihre jeweiligen Anstrengungen in Sachen Lehrerbildung austauschen konnten. Auf diese Weise fand zum ersten Mal in Baden-Württemberg ein landesweiter, breiter, konstruktiver und direkter Dialog zwischen den Akteuren der Lehrerbildung sowie der „Abnehmerseite“ (Studierende, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Verbände, etc.) zu der aktuellen Situation der Lehrerbildung im Land statt. Neben dem reinen Austausch diente das Forum Lehrerbildung somit auch dem besseren Kennenlernen der Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen lehrerbildenden Institutionen über deren – teilweise noch konkurrierende – Konzepte der Lehrerbildung. Auf diese Weise konnten nicht nur die eigenen Arbeiten und Anstrengungen auf dem Feld der Lehrerbildung vorgestellt und reflektiert, sondern auch vorhanden Vorurteile zwischen Institutionen abgebaut sowie Vertrauen zwischen den Akteuren gebildet werden.

Am Vormittag stellten die an der Lehrerbildung in Baden-Württemberg beteiligten Hochschulen und Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung unter der Moderation der Vorsitzenden der Expertenkommission, Frau Sybille Volkholz, sich und den Mitgliedern der Expertenkommission ihre jeweilige Institution vor und skizzierten bereits bestehende sowie anvisierte Kooperationen mit anderen Institutionen. Während dieser Phase bestand für die Expertinnen und Experten die Möglichkeit, Rückfragen an die Vertreterinnen und Vertreter der Institutionen zu stellen. So wurde gewährleistet, dass die Expertenkommission in ihrer Arbeit an den Empfehlungen auf dem Wissen und den Vorarbeiten der Träger der Lehrerbildung im Land aufbauen. Sämtliche während des Vormittags gehaltene Präsentationen sind im Internetportal des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) unter: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/studium-und-lehre/expertenkommission-lehrerbildung/> einsehbar.

Am Nachmittag standen themenorientierte Workshops im Mittelpunkt der Forumsarbeit. In fünf Workshops zu den fünf Arbeitsschwerpunkten der Expertenkommission diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forums Lehrerbildung den aktuellen Stand sowie die Chancen und Herausforderungen der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Die Workshops fanden zu folgenden Themen statt:

1. Professionelle Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung (Moderation: Prof. Dr. Weigand, PH Karlsruhe)
2. Verhältnis von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften (Moderation: Prof. Dr. Leuders, PH Freiburg)
3. Kooperationen von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Staatlichen Seminaren für Lehrerbildung (Moderation: Prof. Dr. Gropper, Uni Tübingen)

4. Struktur und Dauer der Studiengänge (Moderation: Prof. Dr. Nüssel, Uni Heidelberg)
5. Verzahnung von 1. Phase und 2. Phase der Lehrerbildung, Berufseinstieg und Fortbildung (Moderation: Prof. Dr. Rehm, PH Heidelberg)

Jeder der Workshops wurde von mindestens einer Expertin bzw. einem Experten begleitet. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass sämtliche an der Lehrerbildung im Land beteiligten Akteure die Sichtweise ihrer Institution zu den Arbeitsschwerpunkten der Kommission einbringen konnten und die Mitglieder der Expertenkommission die Einschätzungen der Bildungsexpertinnen und –experten aus dem Land genauer kennenlernen. Darüber hinaus konnte in den Workshops das gegenseitige Kennenlernen der unterschiedlichen lehrerbildenden Institutionen sowie deren Vertreterinnen und Vertreter vertieft werden.

Nach Auskunft aller Beteiligten wurde das Forum Lehrerbildung als ein großer Erfolg gewertet. Nicht nur die hohe Besucherzahl, sondern auch die qualitativ hochwertigen Beiträge sowohl in der Plenumsveranstaltung am Vormittag als auch während der Workshops am Nachmittag beweisen, dass die Idee, möglichst frühzeitig und offen die Partizipation der Beteiligten anzustreben und zu ermöglichen, gut angenommen wurde. Nach Rückmeldung zahlreicher Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatte es eine solche Veranstaltung in Baden-Württemberg bisher noch nicht gegeben. Besonders positiv wurde aufgenommen, dass die lehrerbildenden Einrichtungen gegenseitig von ihrer Arbeit erfuhren. Zudem wurde begrüßt, dass die Kommission mit ihren Arbeitsschwerpunkten bekannt geworden ist. Vor diesem Hintergrund sollte ein solcher Austausch zukünftig regelmäßig stattfinden. Die Expertenkommission wird sich daher in ihrem Abschlussbericht zu der Fortsetzung der breiten Partizipation und einem möglichst institutionalisierten Austausch zur Lehrerbildung im Land äußern und Empfehlungen zu Prozessstrategien machen.

Teilnehmer:	Frau Dr. Schwanitz, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Frau Dr. Rüp, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Mitglieder der Expertengruppe zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, in Baden- Württemberg, Vertreterinnen folgender Institutionen: <ul style="list-style-type: none"> - Rektorate der lehrerbildenden Universitäten - Rektorate der Pädagogischen Hochschulen - Rektorate der Staatlichen Akademien für bildende Künste sowie Musik - Landesrektorenkonferenz der Hochschulen für angewandte Wissenschaften - Landes-Asten-Konferenz - Interko - Leitungen der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung - Landeskongferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wiss. Hochschulen - Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen - Schulleitungen aller in Baden-Württemberg vertretenen Schulformen - Landeselternbeirat Baden-Württemberg - Landesschulbeirat Baden-Württemberg - Landesschülerbeirat Baden-Württemberg - Verbände (GEW, Philologenverband, Realschullehrerverband, VBE, Berufsschullehrerverband, Verband Sonderpädagogik e.V.)
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Weitere Informationen und die Präsentationen der Vorträge aus der Plenumsveranstaltung finden Sie unter: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/studium-und-lehre/expertenkommission-lehrerbildung/> (zuletzt aufgesucht am 14.2.2013).