



NETZWERK
-BILDUNG

Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave
Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG

Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN.: 978-3-86498-796-0

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Redaktion: Marion Stichler, Lukas Daubner

Satz und Layout: minus Design, Berlin

Fotos Umschlag: © Johannes Beck

Druck: Druckerei Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2014

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung

INHALT

Ute Erdsiek-Rave: Vorwort	5
Zehn Punkte	9
Valerie Lange: Gelingensbedingungen einer Lehrerbildungsreform	20
Matrix der Lehramtstypen (Tabelle)	24
Jürgen Oelkers: Rückblick nach vorn: Lehrerausbildung heute	26
Valerie Lange: Die Zentren für Lehrerbildung an den Hochschulen: Eine Bestandsaufnahme	36
Ina Lindow und Alexandra Shajek: <i>Die Professional School of Education</i> an der Humboldt-Universität zu Berlin	39
Corinna Lebendig und Nicholas Posselt: ‚Praxisschock‘ Referendariat	45
Sybille Volkholz: Stufenbezogene Lehrerausbildung – wie reagiert die Lehrerbildung auf die Schulartendiskussion?	51
Aart Pabst: Reaktion auf Inklusion – die Aktivitäten der Kultusministerkonferenz	56

VORWORT

Die Lehrerbildung in Deutschland gleicht einer Dauerbaustelle. Das klingt negativer als es gemeint ist – waren doch vor allem die Lehramtsstrukturen und die Gleichung „je jünger die Kinder umso kürzer die Ausbildung“ noch bis vor wenigen Jahren wie in Stein gemeißelt. Inzwischen hat sich der Stellenwert der Grundschulbildung deutlich verändert, die alten Schulstrukturen brechen auf und neue Anforderungen an die Lehrkräfte erfordern neue Wege in der Ausbildung.

Es wurde also Zeit für Um- und Neubauten in der Lehrerbildung. Es bleibt ein föderales Dilemma, dass trotz aller gemeinsamen Standards, auf die sich die KMK verständigt hat, wieder die landestypischen Eigenarten der Bildungsarchitektur zum Tragen kommen. Umso mehr wollen wir auf den Einfluss der guten Beispiele und auf neue Wege setzen.

Zugleich gibt es wohl kaum einen anderen akademischen Beruf, in dem das Berufsbild, die Qualifikation, die Arbeitsbedingungen so stark und so vorurteils- und klischeebehaftet sind und so breit und kontrovers öffentlich diskutiert werden, wie das Lehramt.

Das Thema „Burnout“ etwa kehrt in regelmäßigen Abständen wieder – und eher selten werden die Freude, die Leidenschaft für den Beruf, das Gelingen thematisiert. Und leider werden auch Motivationen und Berufswahlverhalten von angehenden Lehrer_innen, zum Teil gestützt auf fragwürdige Interpretationen entsprechender Studien, oft negativ dargestellt.

Dennoch ist das Ansehen der Lehrkräfte in den einschlägigen regelmäßigen Untersuchungen der letzten Jahre kontinuierlich gestiegen. Spricht man allerdings mit Lehrer_innen darüber, hat man den Eindruck „allein, ihnen fehlt der Glaube“. Die Klischees und Vorurteile haben eben doch Spuren im Selbstbild hinterlassen. Es bleibt zu hoffen, dass der höhere Stellenwert der Ausbildung und höhere öffentliche Wertschätzung auch hier Wirkung zeigen.

Lehrerbildung als Dauerbaustelle seit 1999, als die KMK den Expertenbericht zur Zukunft und den Perspektiven der Lehrerbildung verabschiedete, heißt im Rückblick vor allem Aufbau neuer Strukturen und Einpassung der Ausbildung in den Bologna-Prozess. Beides ging einher mit jahrelangem Streit in der KMK über die Mobilitätsanforderungen und war lange ohne Ergebnis im Streit um Masterabschluss versus Staatsexamen.

In einer Reihe von Hochschulen wurde parallel zum Bolognaprozess die Stellung der Lehrerbildung innerhalb der Hochschule thematisiert. Zentren für Lehrerbildung wurden etabliert, die die Randständigkeit, ja Missachtung der Fachdidaktik und die mangelnde Verklammerung der Studieninhalte überwinden sollten. Ob Bedeutung und Stellenwert sich überall so wünschenswert verändert haben oder ob hier nur ein neues Etikett benutzt wird, das wollen wir in den folgenden Beiträgen einschätzen und aus der Hochschulpraxis erfahren.

Mangelnde Verzahnung, fehlende Bezüge der drei Ausbildungsphasen und ihrer Inhalte zueinander - auf welchen Wegen werden diese Dilemmata behoben? Ist etwa die Einführung von Praxissemestern zu Lasten eines verkürzten Referendariats der richtige Weg? Wie sehen dies die Betroffenen? Was ist aus der Diskussion um Eignungsfeststellung geworden? Was heißt „Praxischock“ für die Berufsanfänger_innen konkret? Sind es vielleicht eher die hohen Anforderungen im Referendariat, die den Schock verursachen als der Unterricht und das neue Berufsleben? Und welchen Stellenwert hat inzwischen das lebenslange Lernen, die kontinuierliche Fortbildung im Beruf?

Damit sind wir bei den inhaltlichen Veränderungen und den neuen Anforderungen an die Schulen, von der individuellen Förderung, den heterogenen Gruppen in allen Schularten, besonders in den neuen Schulformen der Sekundarstufe I bis zu den Anforderungen des Ganztags, und allen voran die Herausforderung Inklusion in allen Schularten.

Um auf diese Herausforderungen zu reagieren, braucht es nicht nur die intensive Fortbildung der bereits ausgebildeten Lehrkräfte, sondern die nachhaltige inhaltliche und strukturelle Verankerung im Studium. Welche Rolle wird also die Sonderpädagogik in Zukunft spielen, welche Konzepte der Umsetzung inklusiver Bildung stehen dahinter?

Ich habe zu Beginn auf die lange in Stein gemeißelten Lehramtsstrukturen in Deutschland hingewiesen. Mit der Veränderung der Schulstrukturen hin zu einem zweigliedrigen System in der Sekundarstufe I bricht diese

Struktur in der Mehrzahl der Bundesländer jetzt ein. Das klassische Grund- und Hauptschullehramt ist ebenso obsolet geworden wie das Realschullehramt. „Form follows function“ heißt der klassische Lehrsatz der Architektur und übertragen heißt dies: Lehrer_innen sollten für Schulstufen ausgebildet werden und nicht für Schularten.

Wenn beide Schularten zu allen Abschlüssen führen sollen, muss die Ausbildung der Lehrkräfte auf gleich hohem fachlichem wie fachdidaktischem Niveau erfolgen. Dass diese Einsicht allerdings alles andere als unumstritten ist, kann man in Baden-Württemberg besichtigen. In Schleswig-Holstein will die neue Koalition nun umsetzen, was in der großen Koalition zu meiner Zeit, als das Wissenschaftsministerium von der CDU geführt wurde, nicht umsetzbar war.

Auf der Dauerbaustelle wird also immer wieder über den richtigen Weg gestritten. Das verlangsamt nicht selten die notwendigen Veränderungen. Der große Konsens aber, dass Lehrerbildung und Unterrichtsqualität als ihre Folge ausschlaggebend sind für erfolgreiche Bildungsprozesse – dieser Konsens ist da und in allen Bereichen sind Veränderungen auf dem Weg.



Ute Erdsiek-Rave
Bildungsministerin a.D.
Moderatorin des Netzwerk Bildung

ZEHN PUNKTE

1. Bildung in Deutschland: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit.

Dezember 2013 – das deutsche Bildungssystem ist weitgehend zweigliedrig aufgebaut. Ganztagschulen werden die Regel. Vielerorts sind kommunale Bildungslandschaften entstanden. In den Schulen arbeiten Lehrer_innen mit Sozialpädagog_innen und Erzieher_innen in multiprofessionellen Teams zusammen. Der Unterricht ist kompetenzorientiert an den Vorgaben der Bildungsstandards ausgerichtet. Mit nationalen Vergleichsarbeiten werden die Leistungen der einzelnen Schulen und Klassen flächendeckend und jahrgangsbasiert evaluiert, die Ergebnisse fließen in die Unterrichts- und Schulentwicklung ein. Der Umbau zu einem inklusiven Bildungssystem ist in den Bundesländern auf den Weg gebracht.

Von außen betrachtet ist diese Zustandsbeschreibung zutreffend. Die letzten Jahre haben eine Reihe von Veränderungen mit sich gebracht, die die Struktur des deutschen Bildungswesens und die bildungspolitischen Rahmensetzungen maßgeblich beeinflusst haben. Geht man jedoch nicht von den äußeren Vorgaben aus, sondern wagt einen Blick in die Schulen, dorthin, wo Lehr- und Lernprozesse tatsächlich stattfinden – würde man dann zu einer ähnlichen Darstellung der schulischen Bildung kommen?

Richtet man seine Aufmerksamkeit auf die ganz normale ‚Durchschnittsschule‘ und nicht auf die über die Republik verteilten Leuchtturmschulen, die diese Anforderungen – und weitere darüber hinaus – vorbildhaft erfüllen, dann lässt sich feststellen: Die Reformen und insbesondere ihre qualitativ-inhaltlichen Zielsetzungen sind noch längst nicht in den Schulen angekommen. Schulreformen können administrativ beschlossen und ihr Erfolg kann zentral gemessen werden, umgesetzt werden müssen sie

aber vor Ort – von den Lehrerinnen und Lehrern. Und diese fühlen sich, so ein Ergebnis der Allensbach-Studie „Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik“, durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen ihres Berufs vorbereitet. In der Lehreraus- und -weiterbildung liegt also nicht nur der Schlüssel für die erfolgreiche Umsetzung der angestoßenen Schulreformen, hier herrscht auch dringender Handlungsbedarf.

2. Die Lehrerbildung ist in Inhalt und Struktur reformbedürftig.

Die Lehrerbildung war von den Bildungsreformen des letzten Jahrzehnts nicht ausgenommen. Vor allem die Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor- und Master-System im Rahmen des Bologna-Prozesses hat zu weitreichenden inhaltlichen wie strukturellen Neuordnungen geführt. Und dennoch ist die Lehrerbildung nicht auf der Höhe der Zeit: Die Arbeit in Ganztagschulen, Kooperationen in Bildungsnetzwerken, inklusive Bildung – diese Entwicklungstrends allgemeiner Bildung sind kaum Gegenstand der universitären Ausbildung der zukünftigen Lehrer_innengeneration. Anders sieht es mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung aus: Sie haben in die Module der neuen Studiengänge Eingang gefunden. Gleichwohl werden sie den Studierenden vielfach nicht so anwendungsorientiert vermittelt, dass sie sie in der Praxis umsetzen können.

Das Unterfangen einer inhaltlichen Neuausrichtung der Lehrerbildung ist so notwendig wie komplex – und wäre dennoch zu kurz gesprungen, will man eine echte Reform der Lehrerbildung angehen. Ein Blick in den von der Kultusministerkonferenz jährlich erstellten Bericht „Sachstand in der Lehrerbildung“ offenbart die Unübersichtlichkeit in den Strukturen der Lehrerbildung über die Bundesländer hinweg: Die sechs Lehramtstypen, auf die sich die Kultusministerkonferenz verständigt hat (KMK 1999), um die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen zu systematisieren, folgen keinem einheitlichen Prinzip. Sie sind sowohl nach Schulstufen wie nach Schulformen geordnet. Je nach Bundesland kann die Ausbildungsdauer für dasselbe Lehramt verschieden sein – die Ausbildungszeit für das Lehramt an Grundschulen etwa variiert zwischen 7 und 10 Semestern.

Praxisphasen und Referendariat unterscheiden sich je nach Bundesland in Dauer und Aufbau. Die Lehrerbildung ist damit eines der Handlungsfelder,

in denen es unzweifelhaft strategischen Abstimmungsbedarf zwischen den Bundesländern gibt. Dass sie allerdings in naher Zukunft als die gesamtstaatliche Aufgabe - die sie ist - wahrgenommen wird, ist kaum vorstellbar, gilt sie doch als das ungeliebte Kind der Kultusministerkonferenz.

⇒ Gelingensbedingungen einer Lehrerbildungsreform, S. 20

3. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern kann die Lehrerbildung nicht in der Breite verbessern.

Mit der im April 2013 beschlossenen Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sollen ab 2014 über zehn Jahre hinweg 500 Millionen Euro für die Verbesserung der Lehrerbildung bereitgestellt werden. Im Stile der Exzellenzinitiative können sich Hochschulen in einem wettbewerbsorientierten Verfahren um diese Mittel bewerben. Eine Förderung erhalten Projekte, die auf eine stärkere Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft sowie auf eine praxisorientiertere Ausbildung zielen.

Dass eine bessere Verzahnung der Aufgabenbereiche der Lehrerbildung Erfolg haben kann, zeigen die – wenn auch noch jungen – Erfahrungen mit den an einigen Hochschulstandorten eingerichteten *Professional Schools of Education*. Während die an den meisten Hochschulen bestehenden Zentren für Lehrerbildung in erster Linie administrative Aufgaben und Beratungsleistungen übernehmen, liegen die *Professional Schools of Education* als eigenständige Zentralinstitute quer zu den Fächern und Fakultäten. Sie werden somit zu einem nach innen und außen sichtbaren Überbau für die Lehrerbildung. Wirksam können sie allerdings nur sein, wenn sie mit eigenen Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten sowie entsprechenden Ressourcen versehen werden.

⇒ Die Zentren für Lehrerbildung an den Hochschulen: Eine Bestandsaufnahme, S. 36

Die Humboldt-Universität zu Berlin hat im Juli 2011 ihre *Professional School of Education* gegründet. „Das Zusammenrücken der Fächer und Akteure unter dem Dach der *Professional School of Education* führte zu kooperativen Drittmittelanträgen, gemeinsamen Lehrkonzepten und -veranstaltungen. Die Umsetzung der aus dem Lehrkräftebildungsgesetz er-

wachsenen Anforderungen, zum Beispiel im Hinblick auf das geplante Praxissemester sowie die Verankerung von Deutsch als Zweitsprache und Inklusion als Querschnittsaufgabe aller Fächer, wird zunehmend als Gemeinschaftsaufgabe der lehrerbildenden Fächer verstanden“, resümieren Ina Lindow und Alexandra Shajek von der Humboldt-Universität, nach über zweijährigem Bestehen des Zentralinstituts.

Die Bemühungen, mit der Bund-Länder-Initiative auf eine stärkere Kooperation unter den für die Lehrerausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen sowie einer besseren Abstimmung der zu vermittelnden Inhalte hinzuarbeiten, ist ein Schritt in die richtige Richtung. Die wettbewerbsorientierte Ausrichtung des Programms verhindert allerdings eine mittelfristige Verbesserung der Lehrerbildung in der Breite: Nur wenige Hochschulstandorte werden von den bereitgestellten Mitteln profitieren können. Eine Reform, die die Lehrerbildung in ihren Grundstrukturen modernisiert und zukunftsfähig aufstellt, ist auf diesem Wege kaum zu erreichen.

⇒ Ina Lindow und Alexandra Shajek: Professionalisierung, Abstimmung und Kooperation in der Lehrerbildung. Das Beispiel der *Professional School of Education* an der Humboldt-Universität zu Berlin, S. 39

4. Die Trennung der Lehrämter nach Schularten ist nicht mehr zeitgemäß.

Wer heute Lehrer_in werden möchte, der muss sich zunächst einmal mit dem komplexen Aufbau der verschiedenen Lehramtstypen vertraut machen – schließlich will man wissen, was man studiert und an welcher Schulart die eigene berufliche Zukunft liegen wird. Das ist gar nicht so einfach: Es wird zwischen sechs Lehramtstypen unterschieden – vom Lehramt für die Grundschule bzw. Primarstufe über die Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I oder II bis zu den beruflichen und sonderpädagogischen Lehrämtern.

Nicht nur die Benennung der einzelnen Lehramtstypen ist in den Bundesländern unterschiedlich, auch ihre Ausgestaltung ist es. Im Besonderen betrifft dies die Lehrämter für die Sekundarstufe I. Die Lehrämter beziehen sich in der Regel auf die Schulformen, die jedoch nach den Schulreformen der vergangenen Jahre zwischen den Bundesländern verschiedener kaum sein könnten. Während etwa Bayern noch für das klassische dreigliedrige

Schulsystem ausbildet, hat Bremen einen gemeinsamen Lehramtstyp für die Gymnasien und die aus dem Zusammenschluss von Haupt- und Realschulen entstandenen Oberschulen, die bis zum Abitur führen, eingerichtet. In vielen anderen Bundesländern wird zwischen dem Gymnasiallehramt und dem Lehramt für die Mittel-, Regional- oder Sekundarschulen unterschieden, die die zweite Säule des Sekundarschulwesens bilden.

Die Anerkennung der Abschlüsse über die Bundesländer ist erfreulich. Trotzdem sind die oben genannten Differenzen nicht nur für angehende Studierende unübersichtlich und schränken ihre Mobilität ein: Die Ausbildung für das Lehramt an den anderen Schularten der Sekundarstufe I weist in der Regel eine kürzere Studiendauer und weniger fachwissenschaftliche Inhalte auf als die für das Gymnasiallehramt. Dieser Unterscheidung liegt die Annahme zugrunde, dass der Unterricht von jüngeren oder schwächeren Schüler_innen mehr pädagogisches und weniger fachliches Wissen voraussetzt. Wissenschaftlich untermauert ist dies jedoch nicht. Im Gegenteil: Die Professionsforschung zeigt, dass pädagogisches fachliches Wissen nicht ersetzen kann. Fachdidaktische Flexibilität hingegen, abhängig vom fachlichen Können, ist demnach bei schwächeren Voraussetzungen der Schüler_innen viel stärker gefordert als im gymnasialen Bereich.

In Anbetracht dieser Erkenntnisse schlägt Sybille Volkholz in Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Expertenkommissionen Lehrerbildung in Berlin und Baden-Württemberg vor, ein gemeinsames Lehramt für die Sekundarstufe I und II einzurichten – insbesondere dann, wenn beide Säulen des Schulsystems zum Abitur führen sollen. Anstelle der bisherigen Trennung der Lehrämter für die Sekundarstufe I und II sollten „die spezifischen Tätigkeitsanforderungen der unterschiedlichen Lehrämter zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen führen, die sich inhaltlich, aber nicht im Qualifikationsniveau oder der wissenschaftlichen Dignität unterscheiden“.

Unter Berücksichtigung der aufgeführten Forschungsbefunde und der strukturellen Veränderungen des Schulsystems – Zwei-Säulen-Modell, Inklusion – darf eine grundlegende Lehrerbildungsreform eine Überprüfung der Struktur der Lehramtstypen nicht ausschließen. Die nach den Empfehlungen der Expertenkommission teilweise hitzig geführten Debatten zeigen aber, dass eine neue Verständigung zwischen den Bundesländern über die Struktur der Lehramtstypen mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden sein wird.

⇒ Sybille Volkholz: Stufenbezogene Lehrerausbildung – wie reagiert die Lehrerbildung auf die Schulartendiskussion?, S. 51

5. Inklusive Pädagogik verändert nicht nur die Schulen, sondern auch die Lehrerbildung.

Die Kultusministerkonferenz hat sich dem Leitbild einer inklusiven Schule verschrieben (KMK 2011). Damit, so führt Aart Pabst, Leiter der Arbeitsgruppe Inklusion der Kultusministerkonferenz, an, gehen ihre Empfehlungen von „einer inklusiven Schule und einer inklusiven Pädagogik aus, in der Heterogenität in einem umfassenden Sinne Normalität ist. Inklusion beschränkt sich danach nicht auf die Integration sonderpädagogischer Förderung in die allgemeinbildenden Schulen, obwohl der sonderpädagogischen Expertise eine besondere Bedeutung zukommt.“ Diese Entscheidung kann nicht ohne Konsequenzen für die Lehrerbildung sein. Inklusive Pädagogik bedeutet, dass Lehrer_innen mit den unterschiedlichen Herausforderungen, die ihre Schüler_innen mitbringen, umgehen lernen. Hochbegabte müssen ebenso Förderung erhalten wie lernschwache, verhaltensauffällige oder körper- oder geistig behinderte Kinder, und zwar innerhalb der Regelschule.

Die Rolle der Lehrer_innen geht damit weit über die des Wissensvermittlers hinaus. Neu ist diese Anforderung nicht. In den bislang bestehenden Regelschulen sind Lehrer_innen ebenso mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert. Von ihnen wird erwartet, dass sie den Förderbedarf des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin entdecken und diesen/diese angemessen in seiner/ihrer Entwicklung unterstützen.

Diese Erwartungshaltung nach individueller Förderung ist in einer inklusiven Schule noch einmal verstärkt – und sie ist, anders als bislang, nicht nur ein mehr oder minder unspezifischer Anspruch an die Lehrkraft, sondern konzeptionell und strukturell in der Institution Schule verankert. Darin liegt die Chance inklusiver Schulen: Wird der fruchtbare Umgang mit Heterogenität nicht nur zur Herausforderung, sondern zum anerkannten Leitbild, könnte dies dazu beitragen, das Bildungssystem insgesamt leistungsfähiger zu machen. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrer_innen in Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Arbeit in inklusiven Schulen vorbereitet werden.

Bislang ist dies nicht der Fall. Die Kultusministerkonferenz hat sich jedoch mit der Neufassung der Rahmenvereinbarungen zur Lehramtsausbildung und der Überarbeitung der ländergemeinsamen Standards für die Lehrerbildung auf einen guten Weg gemacht: Künftig sollen in der Ausbildung

für alle Lehrämter Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie in der Förderdiagnostik erworben werden müssen. Besonders zu begrüßen ist, dass der Lehramtstyp Sonderpädagogik nun für ein gymnasiales Unterrichtsfach geöffnet worden ist. Es wird sich allerdings noch zeigen müssen, inwieweit die Vorgaben der Kultusministerkonferenz tatsächlich Eingang in die Hochschulen und - vielleicht noch wichtiger - in die Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer_innen finden werden.

⇒ Aart Pabst: Reaktion auf Inklusion – die Aktivitäten der Kultusministerkonferenz, S. 56

6. Multiprofessionalität beginnt in der Ausbildung.

In inklusiven Schulen, in Ganztagschulen oder in Bildungsnetzwerken sind Lehrer_innen nicht mehr die einzigen Akteure. Die Lehrkräfte können die Zusatzaufgaben, die mit diesen Bildungstrends einhergehen, nicht alleine bewältigen – damit wird das Arbeiten in multiprofessionellen Teams immer wichtiger. Dieser Aspekt wird in Aus- und Fortbildungen bislang zu wenig berücksichtigt. In der Folge, so Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, verstehen „Lehrkräfte sich vom Kerngeschäft des Unterrichts her und halten das für den Mittelpunkt der Schule. Andere Professionen werden so verstanden, dass sie für bestimmte Dienstleistungen sorgen sollen, mit denen sich der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten und besser steuern lässt.“ Der Erfolg von Ganztagschule, von Inklusion oder Bildungslandschaften ist davon abhängig, ob verschiedene Professionen innerhalb und außerhalb des Unterrichts miteinander kooperieren können.

Der Grundstein für eine solche Zusammenarbeit muss schon in der Ausbildung gelegt werden. Alle in der Schule versammelten Professionen müssen lernen, dass sie unterschiedliche Blickwinkel in die Arbeit mit den Schüler_innen einbringen und dass die eigene Arbeit von dieser Multiperspektivität profitieren kann. Eine Begegnung auf Augenhöhe ist die Voraussetzung dafür, dass die verschiedenen Akteure nicht nebeneinander her, sondern in einem echten Team zusammenwirken.

Für die Hochschulen kann das nicht nur bedeuten, das Arbeiten in multiprofessionellen Teams zu einem theoretischen Teil der Lehramts-

ausbildung zu machen. Sie sind zudem gefragt, ganz praktisch Kooperationen mit den Berufsschulen für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sowie mit den Fachhochschulen für Soziale Arbeit einzugehen, um während der Ausbildung multiprofessionelles Arbeiten bereits frühzeitig einzuüben und damit zur Normalität werden zu lassen. Auch in der Weiterbildung sind Fortbildungen anzustreben, die die gemeinsame Teilnahme der verschiedenen Professionen ermöglichen.

⇒ Jürgen Oelkers: Rückblick nach vorn: Lehrerbildung heute, S. 26

7. Theoretische Lerninhalte sind mit Praxiserfahrungen zu verknüpfen.

Theorie und Praxis gehen in der Lehrerbildung vielfach noch immer nicht Hand in Hand. Zu selten wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, in der Praxis zu erproben, was sie bei der Literaturbearbeitung theoretisch gelernt haben. Mit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems sind die Praxisanteile im Lehramtsstudium an vielen Hochschulen zwar umfangreicher geworden, der Rückbezug zwischen Theorie und Praxis, die Reflexion des praktisch Erlebten, bleibt aber oft unbefriedigend. Besteht die Praxiserfahrung außerdem aus nur einem Schulpraktikum – egal, wie umfangreich es ist –, dann ist ihre Qualität zu sehr von der Einzelschule und den jeweiligen Praktikumsbetreuer_innen abhängig.

Aus der Schulentwicklungsforschung ist bekannt, dass Schulen am besten in Netzwerken voneinander lernen. Dieses Konzept ließe sich auf die Lehrerbildung übertragen: Studierenden könnte systematisch aufgezeigt werden, wie die besten Schulen Deutschlands, z. B. diejenigen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet sind, arbeiten. Die Lehramtsanwärter_innen erhielten so einen umfassenden Einblick, wie unterschiedlich Schule gestaltet werden kann. Im Schulpraktikum sollten diese Eindrücke vertieft werden können.

Praktikumsplätze werden in der Regel durch die Praktikumsbüros an den Hochschulen vergeben. Die Vergabe richtet sich zumeist nach den Lehrämtern und nicht danach, ob die Schulen bestimmte Profile aufweisen – etwa ein Ganztagsangebot, eine gute Vernetzung in den Stadtteil oder inklusive Pädagogik –, die die Studierenden für eine eigene Schwerpunktbildung und Qualifizierung nutzbar machen könnten. Engere

Kooperationen zwischen den Hochschulen, den Studienseminaren und den Schulen wären notwendig, um eine gezieltere Praxiserfahrung zu gewährleisten.

8. Referendar_innen müssen lernen dürfen.

Im Mittelpunkt vergangener Reformen stand zumeist die Ausbildung an den Hochschulen und damit die erste Phase der Lehramtsausbildung. Die zweite Phase der Lehrerbildung verdient ebenfalls eine genauere Betrachtung – schließlich stufen gerade viele Praktiker diesen Teil der Ausbildung als den wichtigeren ein. Corinna Lebendig und Nicholas Posselt, Referendare aus Berlin, beklagen, dass die qualitativen Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes zu sehr von der Situation in der Ausbildungsschule abhängig seien. Häufig mangle es, auch bedingt durch die Belastung des Lehrerkollegiums, an kompetenter Anleitung. „Jede Schule sollte einen Kollegen oder eine Kollegin bereitstellen, der/die sich an der Schule fachunabhängig um die Referendare kümmert, der/die ohne Benotung mit in den Unterricht geht und die Lehramtsanwärter_innen berät“, fordern Lebendig und Posselt.

Gerade den ständigen Leistungsdruck empfinden die Referendar_innen als Belastung. Der Vorbereitungsdienst ist geprägt von Lehrproben und Prüfungen. Die Unterrichtsbesuche der Fachseminarleiter_innen sind gleichzeitig Prüfungssituationen und damit für eine Reflexion und Weiterentwicklung des Lehrverhaltens nur mit Einschränkungen geeignet. Aber nicht nur im Aufbau des Vorbereitungsdienstes sind Anpassungen notwendig: Überfällig ist auch eine Verbesserung der Ausbildung der Fachseminarleiter_innen. Außer ihrer eigenen Lehramtsausbildung stehen ihnen derzeit keine weiterführenden Fortbildungsangebote zur Verfügung, die sie für die Anleitung der Lehramtsanwärter_innen qualifizieren würden.

⇒ Corinna Lebendig und Nicholas Posselt: ‚Praxischock‘ Referendariat, S. 45

9. Die bildungspolitische Steuerung der Lehrerbildung kann mit der Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge effektiver werden.

Der Bildungspolitik ist es vorbehalten, Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung zu setzen. Dass diese Eingang in die Hochschulen, Ausbildungsschulen und Studienseminare finden, ist damit noch nicht gewährleistet. Ein Steuerungsinstrument, das insbesondere Einfluss auf die Ausbildung an den Hochschulen nehmen kann, wird bislang zu wenig genutzt: 2003 hat die Kultusministerkonferenz ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen verabschiedet. Gemeinsam mit den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ und den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung bilden diese Strukturvorgaben die Grundlage für die Anerkennung der Studiengänge und Abschlüsse über die Bundesländer hinweg.

Diese Vorgaben ließen sich deutlich erweitern. Es fehlen Anforderungen an die Praxisphasen des Studiums, an die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft oder die Verbindung der einzelnen Ausbildungsphasen. Auch die im März 2013 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Empfehlungen zur Eignungsprüfung von angehenden Lehramtsstudierenden haben noch keinen Eingang in die Akkreditierungsverfahren gefunden. Darüber hinaus sollte die Einrichtung von hochschulinternen Maßnahmen zur Qualitätssicherung Voraussetzung für die Akkreditierung eines Lehramtsstudienganges sein. Dazu gehören die Verständigung aller an Lehrerbildung beteiligten Akteure auf die Ziele der Ausbildung, auf Indikatoren und Instrumente zur Qualitätssicherung sowie die Etablierung eines Monitoring- und Feedbackverfahrens.

10. Auf die Lehrkraft kommt es an.

Nicht die Größe der Klassen oder die finanzielle Ausstattung der Schulen sind für den Lernerfolg von Schüler_innen entscheidend – den meisten Einfluss nimmt die Lehrkraft. Das ist eines der wichtigsten Ergebnisse von John Hatties Studie *„Visible Learning“*. Der neuseeländische Wissenschaft-

ler hat anhand einer Metaanalyse von mehr als 500.000 Einzeluntersuchungen analysiert, was guten Unterricht ausmacht. Sein Fazit: Lehrer_innen müssen ins Zentrum allen Redens über Schule gestellt werden. Will man eine an den Ergebnissen der Bildungsforschung orientierte Politik gestalten, dann gibt es nur eine Folgerung aus diesem Resultat der Hattie-Studie: Die Lehrerbildung gehört auf den Prüfstand.

Eine grundlegende Reform, die die Bildungstrends wie Zwei-Säulen-Modell, Ganztagschule, Inklusion oder Bildungslandschaften ebenso berücksichtigt wie die neueren Erkenntnisse der Professionsforschung ist überfällig. Auch die Weiterbildung der Lehrkräfte ist bislang vernachlässigt worden. Dabei kommt ihr eine besonders wichtige Rolle zu, denn auch die Lehrer_innen, die jetzt schon im Schuldienst sind, müssen die Chance erhalten, sich weiterentwickeln zu können. Im internationalen Vergleich hat es sich als wirksam erwiesen, Experten-Systeme zu etablieren. Experten-Systeme sind eigenständige Lernnetzwerke von Lehrer_innen, in denen das beständige Lernen unterstützt und das Gelernte zeitgleich mit der Unterrichtspraxis verknüpft wird. Eine grundlegende Modernisierung der Lehrerbildung wäre nicht nur im Sinne der Schüler_innen, die erwarten können, dass ihre Lehrer_innen die bestmögliche Ausbildung erhalten. Auch die Lehrkräfte können von einer besseren Vorbereitung auf den Schulalltag nur profitieren.

GELINGENSBEDINGUNGEN EINER LEHRERBILDUNGSREFORM

Valerie Lange Sozialwissenschaftlerin

Unabhängig davon welche Bausteine eine Reform der Lehrerbildung umfassen soll: Ein solches Vorhaben ist komplex. Zu komplex, als dass es innerhalb weniger Jahre noch einmal wiederholt werden könnte, um Anpassungen vorzunehmen. Was ist zu berücksichtigen, um eine Lehrerbildungsreform erfolgreich zu gestalten?

Strukturelle Änderungen: Praxisanteile, Anpassung der Lehramtstypen

Das deutsche Bildungssystem hat im letzten Jahrzehnt zahlreiche Umstrukturierungen erfahren. Ein Bereich aber ist von einer umfassenden Reform verschont geblieben: Die Lehrerbildung. Die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem hat insbesondere strukturelle Änderungen mit sich gebracht, den Aufbau der Ausbildung und ihre Inhalte aber kaum in den Blick genommen. In einzelnen Bundesländern, etwa Nordrhein-Westfalen oder Bremen, sind weitreichende Veränderungen der Lehrerbildung vorgenommen worden, die das Studium um Praxisanteile bereichert oder eine Anpassung der Lehramtstypen mit sich gebracht haben. In Baden-Württemberg und Berlin sind 2012 und 2013 von Expertenkommissionen zur Lehrerbildung Empfehlungen erarbeitet worden, die nun die Grundlage für neue Lehrerbildungsgesetze bilden. Eine Reform, die die Lehrerbildung über die Bundesländer hinweg strategisch modernisiert und auf die neuen Herausforderungen vorbereitet, denen die Lehrer_innen sich in den Schulen stellen müssen, ist bislang aber ausgeblieben.

Länderübergreifender Abstimmungsbedarf

Es ist kein Zufall, dass die Lehrerbildung als ungeliebtes Kind der Kultusministerkonferenz gilt: Eine Reform der Aus- und Weiterbildung der Lehr-

kräfte gehört zu den schwierigsten bildungspolitischen Vorhaben. Nicht nur sind von der Debatte um die Lehrerbildung unterschiedlichste Interessenverbände betroffen, was Veränderungen naturgemäß konfliktreich gestaltet. Auch der Abstimmungsbedarf zwischen den Bundesländern ist in der Lehrerbildung besonders hoch, um die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und die Mobilität der Lehrkräfte gewährleisten zu können.

Mittelfristige Wirksamkeit

Darüber hinaus werden Anpassungen in der Lehrerbildung im Schulalltag nur mittelfristig wirksam: Bis die erste Generation der Lehrer_innen, die unter den neuen Voraussetzungen ausgebildet worden sind, ihren Dienst in der Schule antritt, vergeht gut und gerne ein knappes Jahrzehnt. Wenn es das Ziel einer Lehrerbildungsreform ist, die Lehr- und Lernkultur in den Schulen zu verändern, dann kann sie sich somit nicht allein auf die Ausbildung neuer Lehrkräfte fokussieren. Gleichzeitig ist die Weiterbildung zu berücksichtigen – ein Feld, das wegen seiner Differenziertheit bildungspolitisch noch schwerer steuerbar ist als die Lehrerausbildung.

Die Herausforderungen, die das Vorhaben einer Reform der Lehrerbildung mit sich bringt, machen deutlich, dass ein solches Projekt nur langfristig angelegt werden kann. Die Prämissen, unter denen heute Lehrerbildungsgesetze neu gestaltet werden, müssen, soweit absehbar, auch noch in weit mehr als zehn Jahren Gültigkeit besitzen. Denn spätere Anpassungen werden, das zeigt der beschwerliche Reformprozess, mit weiteren Belastungen verbunden sein.

Entwicklungstrends Inklusion, Ganztagschule, Zweigliedrigkeit

Derzeit greift die Lehrerbildung wichtige Entwicklungstrends, die schon jetzt Einfluss auf die Lehrtätigkeit haben, zukünftig aber noch an Bedeutung gewinnen werden, kaum auf. Dazu gehören inklusive Bildung, Ganztagschulen und die Veränderung der Schulstruktur hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem. Ziel einer Lehrerbildungsreform muss es sein, die Lehrerbildung so aufzustellen, dass sie den Lehrer_innen Lösungsansätze für die mit diesen Trends einhergehenden Herausforderungen bieten kann.

Für die **Inklusion** etwa bedeutet dies unter anderem, die Ausbildung für

das Lehramt für Sonderpädagogik so zu verändern, dass sie auf die Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderbedarfe innerhalb der Regelschule vorbereitet. Bislang haben die Bundesländer hier unterschiedliche Lösungen gefunden. Aus der Perspektive der Bildungsforschung sind die Auflösung des sonderpädagogischen Lehramtes und die Integration sonderpädagogischer Inhalte in alle Lehrämter, verbunden mit der Möglichkeit der sonderpädagogischen Spezialisierung anstelle eines Unterrichtsfachs, der aussichtsreichste Weg. Aus der Sicht der Bildungspolitik lassen sich bei einer solchen radikalen Umstrukturierung jedoch die meisten Friktionen zwischen den Akteuren erwarten. Denn sie geht mit einer Neudefinition des Professionsverständnisses sonderpädagogischer Lehrkräfte einher und schürt damit Ängste vor einem möglichen Bedeutungsverlust.

Für den Erfolg der **Ganztagschule**, die sich in den letzten zehn Jahren quantitativ deutlich schneller entwickelt hat als qualitativ, ist es entscheidend, dass sich Lehrkräfte

Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...

„Ein bisschen Mut und starke Nerven.“

Lehramtsstudentin (Gymnasium), 5. Semester

über das Unterrichtsgeschehen hinaus in den Schulalltag einbringen. Auch Kooperationen mit neuen außer- und

innerschulischen Partnern und die damit verbundene Neuverteilung von Kompetenzen sowie der Aufbruch innerschulischer Hierarchien erfordern ein verändertes Professionsverständnis. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, das Thema Ganztagschule nicht nur als Ausbildungsinhalt aufzunehmen, sondern auch im Rahmen der Aus- und Weiterbildung mit anderen Professionen zu kooperieren.

Der Trend zur **Zweigliedrigkeit**, der sich über alle Bundesländer hinweg verzeichnen lässt, macht deutlich, dass sich die Differenzierung der Lehrämter nach Schulformen längst überholt hat. Auch wissenschaftlich lassen sich diese traditionelle Trennung und die damit zusammenhängenden Unterschiede in der Ausbildungslänge und der Verteilung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildungsinhalten (sowie in der späteren Besoldung) nicht begründen. Dass die Bundesländer dennoch im Wesentlichen an dieser Aufteilung festhalten, lässt sich unter anderem mit den heftigen gesellschaftspolitischen Debatten erklären, die eine Veränderung der etablierten Strukturen zur Folge hat. Zuletzt haben dies die Auseinandersetzungen um die Empfehlungen der Kommissionen für Lehrerbildung in Berlin und Baden-Württemberg zur Einführung eines Stufenlehramtes gezeigt.

Akzeptanz in der Praxis

Diese Beispiele demonstrieren, dass eine Reform der Lehrerbildung in eine gesellschaftspolitische Debatte eingebettet ist und Akteure aus der Praxis einbezogen werden müssen. Die mit der Reform verbundenen Konzepte müssen sich in der Praxis durchsetzen können. Politische Steuerung wird in erster Linie durch Gesetze und Rahmenrichtlinien erreicht. Deren Ausgestaltung und Umsetzung ist, das betrifft den Bereich der Bildung im Besonderen, von ihrer Akzeptanz in der Praxis abhängig. Wird diese nicht erreicht, ist das Scheitern der Reform absehbar – selbst dann, wenn die entsprechenden politischen Rahmenvorgaben gesetzt sind.

Eine Reform der Lehrerbildung kann nicht gegen die Mentalitäten der Betroffenen gelingen. Sie muss auf den vorhandenen Strukturen aufbauen sowie an das bestehende Professionsverständnis anknüpfen – und dabei unter Berücksichtigung der aktuellen Erkenntnisse der Bildungsforschung zukünftige Entwicklungen berücksichtigen und auf diese vorbereiten. Es ergibt sich somit ein Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit, die Lehrerbildung in Inhalt und Struktur zu modernisieren, und diese Veränderungen mit dem Etablierten zu verbinden. Der Erfolg einer Lehrerbildungsreform ist davon abhängig, wie gut sie diese beiden Pole in Einklang zu bringen vermag.

Matrix der Lehramtstypen

	Typ 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe	Typ 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I	Typ 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
BW	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Werkreal-, Haupt- und Realschulen
BY	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Haupt- und Realschulen
BE	-	Amt des Lehrers	Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern
BB	-	Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen (LSekIP)	-
HB	Lehramt an Grundschulen	-	-
HH	-	Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I (LAPS)	-
HE	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Haupt- und Realschulen
MV	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an regionalen Schulen
NI	-	Lehramt an Grund- und Hauptschulen	Lehramt an Realschulen
NW	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen
RP	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Realschulen plus
SL	-	-	Lehramt an Hauptschulen und Gesamtschulen (LAH), Lehramt an Realschulen und Gesamtschulen (LAR)
SN	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Mittelschulen
ST	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Sekundarschulen
SH	-	Lehramt an Grund- und Hauptschulen	Lehramt an Realschulen
TH	Lehramt an Grundschulen	-	Lehramt an Regelschulen

	Typ 4: Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium	Typ 5: Lehrämter für die Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen	Typ 6: Sonderpädagogische Lehrämter
	Lehramt an Gymnasien	Höheres Lehramt an beruflichen Schulen	Lehramt Sonderpädagogik
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an beruflichen Schulen	Lehramt für Sonderpädagogik
	Amt des Studienrates - allgemeinbildend	Amt des Studienrates mit beruflicher Fachrichtung	Amt des Lehrers an Sonderschulen / für Sonderpädagogik
	Lehramt an Gymnasien	-	-
	Lehramt an Gymnasien und Oberschulen	Lehramt an beruflichen Schulen (nur MA-Quereinstieg)	Lehramt für Sonderpädagogik / Inklusive Pädagogik
	Lehramt an Gymnasien (LAGym)	Lehramt an beruflichen Schulen (LAB)	Lehramt an Sonderschulen (LAS)
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an beruflichen Schulen	Lehramt an Förderschulen
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an beruflichen Schulen	Lehramt für Sonderpädagogik
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt für Sonderpädagogik
	Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen	Lehramt an Berufskollegs	Lehramt für sonderpädagogische Förderung
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt an Förderschulen
	Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (LAG, Klassenstufen 5 bis 13)	Lehramt an beruflichen Schulen (LAB)	-
	Höheres Lehramt an Gymnasien	Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt Sonderpädagogik
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt an Förderschulen (Rehabilitationspädagogik)
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt an Sonderschulen
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Lehramt für Förderpädagogik

RÜCKBLICK NACH VORN: LEHRERAUSBILDUNG HEUTE

Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers Professor für allgemeine Pädagogik, Universität Zürich

Die deutsche Bildungslandschaft war im vergangenen Jahrzehnt zahlreichen Veränderungen ausgesetzt und befindet sich weiterhin im Umbruch. Viele der Neuerungen finden in der Lehrerbildung bislang kaum Berücksichtigung. Jürgen Oelkers identifiziert vier Bildungstrends, an denen sich eine Lehrerbildungsreform ausrichten muss.

Die gegenwärtige Schulentwicklung in Deutschland kennt vier große und übergreifende Trends, die alle Auswirkungen auf die Lehrerbildung haben werden. Auch dann, wenn man sie ignoriert, wird man ihnen nicht entkommen, weil sie das Arbeitsfeld der Zukunft bestimmen. Das ist mein Thema: Was folgt aus den vier Trends

- Ganztagschulen
- Bildungslandschaften
- Gemeinschaftsschulen
- Inklusion

für die Ausbildung künftiger Lehrer_innen? Folgt überhaupt etwas, wenn die Struktur der sechs Lehrämter so mühsam ausgehandelt und justiert worden ist, dass man sie als sakrosankt annehmen muss?

Zunächst zu den großen Linien: Zum einen geht es um den Aufbau von *Ganztagschulen*, die die berufliche Durchmischung an den Schulen beschleunigen wird. *Bildungslandschaften*, zweitens, werden zur Öffnung der Schulen führen, neuartige Kooperationen befördern und die Fixierung des Arbeitsplatzes von Lehrern und Lehrerinnen allein auf das Klassenzimmer in Frage stellen. Weiter wird sich die Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zwei-Säulen-Modell* entwickeln und schließlich sorgt die *Inklusion* von behinderten Schüler_innen für ein nochmals verändertes Arbeitsfeld, auf das die Ausbildung vorbereiten soll.

Schon nach den ersten Ergebnissen des Bundesprogramms zur Entwick-

lung von Ganztagschulen war klar, dass dort ein „differenziertes Personal“ zum Einsatz kommt (Ladenthin/Rekus 2005, S. 308ff). Die veränderte Personalstruktur in den Schulen müsste eigentlich Ausbildungsfolgen nach sich ziehen (Rollett/Tillmann 2009), doch für diese nunmehr gemischte Profession gibt es bislang höchst unterschiedliche Ausbildungsgänge, die nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben. Kurz gesagt: Es gibt in Deutschland keine Ausbildung, die gezielt auf das neue Berufsfeld Ganztagschule vorbereiten würde.

- Es gibt aber auch keine Ausbildung, die neu entstehende Arbeitsplätze in regionalen Bildungslandschaften vor Augen hätte,
- die alle künftigen Lehrpersonen auf eine inklusive Verschulung vorbereiten würde
- oder die auf die Folgen des Zwei-Säulen-Modells eingestellt wäre.

Der Hauptgrund ist, dass die Ausbildung von Lehrkräften erst in der zweiten Phase auf schulische Berufsfelder ausgerichtet ist, zuvor werden akademische Fächer studiert und geprüft, die mit dem Berufsfeld erklärtermaßen wenig zu tun haben (Oelkers 2009). Und die Lehrämter beziehen sich auf Schulformen und nicht auf sich entwickelnde, zunehmend gemischte Berufsfelder, die ihre monotone Arbeitsplatzstruktur verlieren werden.

Betrachtet man die vier Reformtrends zusammen und zieht Schlüsse für die Lehrerbildung, dann dürfte es in Zukunft eigentlich nur noch drei hauptsächliche Lehrämter im Bereich der Allgemeinbildung geben,

- eines für die Grundschule,
- eines für das Gymnasium
- und ein drittes für die Gemeinschaftsschule neben dem Gymnasium.

Daneben bliebe das Lehramt für den Unterricht an Berufsschulen erhalten. Die Vorschule müsste an die Grundschule angeschlossen werden, eine eigene Kindergartenausbildung entfielen, wie es heute in einigen Schweizer Kantonen bereits der Fall ist. Für Spezialaufgaben wie solche der Sonderpädagogik in den drei allgemeinbildenden Lehrämtern würde es dann Zusatzausbildungen geben, die entweder Teil des jeweiligen Lehramtes wären oder aber in der Fort- und Weiterbildung erworben würden.

In den Ausbildungsprogrammen für die reduzierten Lehrämter müssten die Veränderungen des Berufsfeldes als besondere Themen oder Schwer-

punkte berücksichtigt werden. Dazu zählen Ganztagschulen ebenso wie Prozesse der Inklusion oder die Entwicklung von Bildungslandschaften. Für diese Themen würden besondere Module und Praktikumsplätze zur Verfügung stehen. Auch kann über eine entsprechende Gewichtung in den Abschlüssen nachgedacht werden, das Lehramt würde sich dann auch auf ein Praxisfeld und nicht mehr ausschließlich auf einen Schultyp beziehen. Doch davon ist derzeit keine Rede, was vor allem mit der Struktur der Lehrämter zu tun hat.

Die Ausbildung wird inzwischen nach dem Bologna-Modell organisiert, was die Differenziertheit der Ausbildungsgänge zwischen den Bundesländern

Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...

*„Geduld, Humor, Fachwissen
und viel Leidenschaft - aber
das Wenigste davon kann man
im Studium erwerben.“*

Lehramtsstudentin (Gymnasium), 5. Semester

nochmals gesteigert hat. Formal wird überall gleich zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen unterschieden, aber die Ausgestaltung für die jeweiligen Lehramtsstudiengänge hat in ihrer

Verschiedenheit zu- und nicht abgenommen. Die Steuerung nach dem Bologna-Modell sieht Module als curriculare Grundeinheit vor. Daneben hat die KMK bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards für die Lehrer_innenbildung verabschiedet, die aber wiederum alles andere als einheitlich realisiert worden sind, wenn sie überhaupt je mehr als Papierform angenommen haben.

Die alleinige Konzentration auf die Lehrämter und so auf die deutschen Schultypen hat Folgen. Eine Analyse ausgewählter Studiengänge im Bereich der Lehrer_innenbildung anhand der aktuellen Vorlesungsverzeichnisse zeigt, dass Module, die auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind und die Studierenden gezielt auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, so gut wie nicht vorhanden sind (Oelkers 2011).

Die Ausbildung bezieht sich auf Grundschulen, Gymnasien, Haupt- oder Realschulen, Förderschulen oder Berufsschulen, aber nicht auf die Bedingungen und Anforderungen eines ganztägig gestalteten Lern- und Erfahrungsraums, auf inklusive Verschulung oder auf die sich entwickelnden Bildungslandschaften. Insofern sind die Lehrämter sehr abstrakt und weitgehend statisch gedacht. Angenommen wird, dass die Ausbildung für die unterschiedlichen Lehrämter und Schultypen irgendwie automatisch auch für die Arbeit in Gesamtschulen, inklusive Verschulung oder außerschulische Tätigkeiten in lokalen Bildungsräumen qualifiziert.

- Lehrkräfte werden zu Fachleuten für Unterricht ausgebildet,
- erfahren etwas über neuartige Formen der Schulentwicklung,
- werden mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung konfrontiert
- und bilden eine professionsspezifische Identität aus, die sich vom Schultyp her bestimmt.

Bei dieser Ausbildung kommen andere Professionen nicht vor, auf andere Lehrämter sind amtierende Lehrkräfte auch nur im Falle der Konsekution eingestellt, also wenn sie Schüler_innen abgeben oder aufnehmen. Die aufnehmenden Schulen haben inzwischen vermehrt Kontakt mit den abgebenden, aber Kenntnis und Einsichtnahme in die Besonderheit der je anderen Lehrämter sind nur begrenzt vorhanden.

- Lehrkräfte verstehen sich vom Kerngeschäft des Unterrichts her und halten das für den Mittelpunkt der Schule.
- Andere Professionen werden so verstanden, dass sie für bestimmte Dienstleistungen sorgen sollen, mit denen sich der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten und besser steuern lässt.

Das gilt etwa für Sozialarbeiter_innen, die an Schulen beschäftigt sind, für psychologische Dienste oder auch für die verschiedenen Formen der Gewaltprävention. Nicht zuletzt sind die Eltern zu nennen, die als Serviceagenturen willkommen sind. Die Kooperation ist daher einseitig; mehr als Dienstleistungen entgegenzunehmen, wird in dieser Hinsicht von den Schulen nicht abverlangt. Auf der anderen Seite können Lehrer_innen diese Zusatzaufgaben nicht alleine bewältigen.

Schulen, die die anspruchsvolle Herausforderung der Inklusion zu meistern haben, brauchen besondere Unterstützung, nicht nur im Sinne einer verlässlichen Diagnostik, sondern auch bezogen auf die notwendigen Ressourcen. Dazu gehört auch eine qualifizierte Ausbildung, die auf ein heterogenes Berufsfeld mit verschiedenen Normalitäten vorbereitet und nicht von einem besonderen Lehramt ausgeht, mit dem „Behinderungen“ – in bester Absicht – ausgelagert werden. Der Umgang mit Heterogenität generell ist ein zentrales Thema für alle Ausbildungen.

Es geht vorrangig darum, die Schulen zu Orten der Inklusion auszubauen und die Abweichungen wie Normalfälle zu behandeln, ohne dass ihre Besonderheiten zu versteckten Diskriminierungen führen. Nur die Lehrkräfte vor Ort und die sie unterstützenden Dienste können wirklich ein-

schätzen, wie die Lernpotenziale ihrer Schüler_innen tatsächlich beschaffen sind. Dafür brauchen alle Lehrer_innen in jedem Lehramt und so auch in den Gymnasien eine entsprechende Ausbildung, ohne dass nach Behinderungen (Lernen, Verhalten, körperlich, geistig) spezialisiert wird.

Das Aufkommen von Postulaten der Inklusion steht im Zusammenhang mit der Neubewertung von Heterogenität und ist als grundlegender Wandel des Diskurses über Erziehung und Bildung zu verstehen. Differenz ist die Normalform der gesellschaftlichen wie der individuellen Entwicklung, was nur dann anders gesehen werden kann, wenn organische Metaphern verwendet werden, die tatsächlich für Prozesse von Inklusion und Exklusion lange handlungsleitend waren. Man gehörte zu einem gewachsenen „Ganzen“ dazu oder nicht, egal ob das Volk oder die Bezugsgruppe gemeint war.

Der heutige Fortschritt liegt darin, in „Behinderungen“ Potenziale zu sehen und jeglichen Makel zu vermeiden. Das fällt der Gesellschaft immer noch schwer und lässt sich nur dann weiterentwickeln, wenn tatsächlich so weit wie möglich eine inklusive Form von Verschulung angestrebt wird.

- Der Sonderstatus „Behinderung“ ist damit aufgelöst oder zumindest nicht mehr theoretisch maßgebend.
- Allerdings lässt sich das nicht auf dem Wege der semantischen Vermeidung erreichen,
- sondern verlangt eine Neugestaltung der Praxis und damit einhergehend überzeugende Lösungen einschließlich der Ausbildung.

Angesichts der heutigen Diskussion muss man erstaunt sein, warum eine inklusive Bildung nicht längst Wirklichkeit ist. Fragt man so, dann wird man auf die lange Geschichte nicht der *Inklusion*, sondern der *Exklusion* verwiesen und so auf die disziplinäre Trennung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. Diese Trennung hat zu tun mit dem Adressaten der Bildung, der in der Geschichte der deutschen Schule nie einheitlich war. Es waren nie einfach „alle“ Kinder, sondern immer die „normalen“ und die „behinderten“, die schon kategorial keine Einheit bildeten, was in praktischer Hinsicht zu getrennten Lernräumen führte, die von zwei verschiedenen Pädagogiken betreut wurden und werden.

Diese Pädagogiken haben bis heute wenig bis nichts miteinander gemein und stellen auch akademisch getrennte Sphären von Forschung und Lehre dar. Die Sonderpädagogik hatte sich lange Zeit einer Sonderbehandlung

ihrer Klientel verschrieben und in der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das *allgemeine* war immer das „nicht-behinderte“ Kind, das die Erziehungstheorie beherrschte, ohne die nötigen Unterschiede zu machen. Auf der anderen Seite kann schon der Begriff „Behinderung“ diskriminierend verstanden werden, wie auch die Bezeichnung „Sonderpädagogik“ nicht auf einen Normalzustand abhebt.

Was von den Schulen in Zukunft abverlangt wird, ist tatsächlich ein Paradigmenwechsel weg von der Auslagerung und hin zur Inklusion aller Kinder, wofür sie in der Breite weder spezialisiert noch ausgerüstet sind. Und oft wird übersehen, dass die Schule selbst „Behinderungen“ definiert, nämlich solche des Lernens und Verhaltens, die aber nicht inkludiert, sondern gerade ausgeschlossen werden. Diese Möglichkeit erwähnt die viel zitierte Behindertenrechtskommission nicht, sie bezieht sich nicht auf „Lernstörungen“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“, weil das außerhalb der Schule keine Behinderungen sind.

Doch die Berücksichtigung dieser Gruppe ist für die Praxis der Inklusion mindestens ebenso bedeutsam wie die Kinder und Jugendlichen mit langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen.

Ein anspruchsvolles Problem ist die Lehrerbildung.

- Die Kernfrage lautet: Soll – oder sogar muss – in einem inklusiven System die Ordnung der sechs Lehrämter aufgegeben werden?
- Genauer: Wie bildet man in Zukunft für die Aufgaben der Sonderpädagogik aus, wenn deren Schulen in ihrer bisherigen Form verschwinden oder stark reduziert werden?
- Dieser Schritt dürfte unumgänglich sein, aus einem eigenen Lehramt würden dann Spezialisierungen für Lehrer_innen *in* ihrer Schule.

Andere Probleme mit Ausbildungen sind nicht weniger schwierig. Eine professionelle Entwicklung von Ganztagschulen wird kaum möglich sein ohne eine Veränderung der Ausbildung von Erzieher_innen. Diese Berufsgruppe ist unterbezahlt, auch weil die Ausbildung nicht an Fachhochschulen erfolgt oder dort erst eine Nebenrolle spielt. Eine Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulniveau wäre ein entscheidender Schritt für den Aufbau einer Praxis der Frühförderung. Dazu erforderlich wäre eine Ausweitung des Anforderungsprofils in Richtung schulische Tätigkeiten, die qualifiziert beschrieben werden müssen. Wenn Erzieher_innen lediglich mit wenig qualifizierten Betreuungsaufgaben vor und

nach der Unterrichtszeit befasst sind, wird sich die Berufsgruppe kaum aufwerten lassen.

Auf der anderen Seite zeigen Erfahrungen in Grundschulen, dass eine frühe Förderung umso besser möglich ist, je mehr die Schulen mit den Kindergärten und anderen Vorschuleinrichtungen kooperieren. Viele Grundschulen beschäftigen auch selbst Erzieher_innen, die mit anspruchsvollen Aufgaben wie Förder- und Bewegungsspielen oder Exkursionen befasst sind. Gelegentlich arbeiten sie auch im Unterricht mit, was dem Gedanken des *Team-Teaching* entgegenkommt. Das Problem ist auch hier die unterschiedliche Ausbildung mit den bekannten Besoldungsfolgen sowie die fehlende Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule.

Ausbildungen für pädagogische Professionen werden über Curricula, Ressourcen und Maßnahmen zur Qualitätssicherung gesteuert. Unter „Curricula“ sind bis vor kurzem staatliche Lehrpläne und Studienordnungen verstanden worden, erst der Bologna-Prozess hat diese Top-Down-Steuerung herausgefordert. Im Blick auf die Lehrämter haben auch hier die deutschen Bundesländer sehr verschieden reagiert. Es gibt inzwischen Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, die alle Lehrämter zeitlich gleich ausbilden und den Universitäten lediglich mit Leistungsvereinbarungen die Zielsetzungen vorgeben. Andere Bundesländer wie Sachsen führen die früheren Staatsexamen wieder ein. In Bayern gibt es ein prozentual anteiliges Staatsexamen. Einheitliche Lösungen sind nicht abzusehen.

- Die inhaltliche Steuerung erfolgt über Module,
- die aber die alte Struktur der Lehrämter abbilden
- und die zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen keine Anschlüsse erlauben.
- Es ist daher auf absehbare Zeit nicht möglich, für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule einheitlich auszubilden.

Das schließt nicht aus, die Ausbildungsgänge *thematisch* auf das Feld zu beziehen, ohne dadurch jedoch die Unterschiede zu beseitigen. Eine Anhebung der Ausbildung von Erzieher_innen auf das Niveau von Fachhochschulen ist derzeit wegen der Kostenfolgen kaum absehbar. Der Bund ist hier nicht mit einem Finanzierungsprogramm tätig geworden, was auch heißt, dass Ganztagschulen eingeführt worden sind, ohne auf die Ausbildungsunterschiede der verschiedenen Professionen Einfluss zu nehmen. Denkbar ist eine berufsbegleitende Nachqualifizierung, wie dies in der Schweiz für die Lehrer_innenbildung üblich ist.

Was vergleichsweise einfach zu ändern ist, sind die *inhaltlichen* Bezüge der verschiedenen Ausbildungsgänge auf das Tätigkeitsfeld Ganztagschule. Hier wäre es leicht möglich, die Theorien, Projekte und Erfahrungsberichte zur Ganztagschule sowie die vorliegenden Resultate der inzwischen vorliegenden Forschung zu einem gewichtigen Thema sowohl in der Lehrer_innenausbildung als auch in der Ausbildung von Sonderpädagog_innen, in den Studiengängen der Sozialpädagogik und der schulischen Sozialarbeit sowie in der Ausbildung von Erzieher_innen zu machen.

Das geschieht bislang so gut wie nicht. Keine der erwähnten Professionen wird auf eine Tätigkeit in Schulen mit einem Ganztagsbetrieb vorbereitet, während hier die Arbeitsplätze entstehen.

Professionalität in Ganztagschulen kann als Forschungs- und Entwicklungsaufgabe angesehen werden. Seminare der Hochschulen können in Kooperation mit den Leitern von Ganztagschulen angeboten werden. Die Studierenden lernen den Forschungsstand kennen und erhalten Anschauung aus erster Hand. Die konkrete Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen in der Schule wäre Gegenstand von Feldbeobachtungen und Interviews, an die sich Referate und Hausarbeiten anschließen können, die später auch für die Prüfungen relevant sind.

„Ganztagschule“ kann auch als ein durchgehendes Thema betrachtet werden, mit dem sich eine Qualifizierung in verschiedenen Teilfächern der Ausbildung erreichen lässt, etwa von der Fachdidaktik über die Sozialpädagogik bis zur pädagogischen Psychologie.

- Die Studierenden studieren Feld, Theorie und Forschung unter der leitenden Fragestellung der Ganztagsbeschulung.
- Statt abstrakt etwa über „Lernpsychologie“ belehrt zu werden, kämen Lernprozesse in Ganztagschulen in den Blick, der durch einschlägige Forschungen erweitert, aber nicht darauf festgelegt wird.
- Mit Forschung kann man nur etwas anfangen, wenn man die Resultate auf das Handlungsfeld bezieht.

Auch die Praktika nehmen bislang nicht oder nur zufällig Rücksicht auf das neue Arbeitsfeld Ganztagschule, obwohl vor allem hier der thematische Bezug geschaffen werden kann. Die Schule, an der das Praktikum absolviert wird, kann eine Ganztagschule sein, aber der Praktikumsplatz ist nicht deswegen zugeteilt worden. Für die Praktikumsbüros der Universitäten und Hochschulen ist es nicht einfach, überhaupt Plätze zur

Verfügung stellen zu können und die Verteilung richtet sich nach den Lehrkräften und nicht nach der Unterscheidung von Halbtags- und Ganztagschulen.

In den Ausbildungsgängen aller Professionen sind vielfältige Praxiskontakte vorgesehen, die aber nicht speziell auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind. Weil diese Schulen ein besonderes Erfahrungsfeld darstellen, das sie deutlich von anderen Schulen unterscheidet, ist anzustreben, dass der Praxiskontakt gezielt mit Ganztagschulen gesucht wird und die Praktika darauf eingestellt sind, was dann auch für die Begleitseminare gelten muss.

Zur Steuerung der Praktika gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die Universitäten und Hochschulen könnten eigene *Ganzschulpraktika* einrichten und in den Studienordnungen verbindlich machen, um so das Feld ausbildungsrelevant zu machen. Sie können in speziellen Modulen auch mit den Studienseminaren kooperieren, wenn diese eine Ausbildung in Praktikumsschulen anbieten, die als Ganztagschulen durch eine besondere Qualität ausgezeichnet sind. Die Ausbildung an diesen Schulen kann auch besonders zertifiziert werden und so bei künftigen Bewerbungen hilfreich sein.

Auch andere Lösungen sind denkbar:

- Die Schulen selber könnten Praktikant_innen anfordern und im Internet eine Stellenbörse einrichten, ohne auf ein organisiertes Praktikum zu warten.
- Die Studienordnungen können die je eigene Suche der Studierenden unterstützen und die Praktikumsstellen der Universitäten würden dann nicht Praktikumsplätze vermitteln, sondern bestätigen.
- Die Dauer würde sich nach den Anforderungen der Schulen richten und müsste mit dem Gesamt der Praktikumszeit verrechnet werden.

Auf die gleiche Weise würden die Schulen auch mit den Berufsschulen für die Erzieher_innenausbildung sowie mit den Fachhochschulen für Soziale Arbeit kooperieren. Der Vorteil dieser Lösung ist, dass die Themen-erzeugung in den Ausbildungsgängen auf direkte Erfahrung am richtigen Ort zurückgreifen kann und so die Literaturbearbeitung steuern kann.

Literatur

Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.

Oelkers, J.: „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung 2009.

Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

Rollett, W./Tillmann, K.: Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: I. Kamski/H.G. Holtappels/Th. Schnetzer (Hrsg.): Qualität vom Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen an der Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2009, S. 134-143.

Empfehlungen zur Eignungsabklärung

Im März 2013 hat die Kultusministerkonferenz „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung“ verabschiedet. Denn nicht jede/r, der oder die Lehrer_in werden will, ist auch geeignet diesen Beruf zu ergreifen. Um Frustrationen in Studium und Beruf vorzubeugen, ist es deshalb ratsam, schon vor Beginn des Studiums die Studienanwärter_innen auf ihre Eignung für den Beruf zu überprüfen – so wie es in anderen Ländern, etwa in Finnland, längst üblich ist. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die von einer lehramtspezifischen Studienberatung bis hin zu einem Eignungspraktikum reichen, haben sich noch nicht in der Praxis durchgesetzt.

Wer selbst testen möchte, ob der Lehrberuf die richtige Studienentscheidung ist, kann online Selbsttests vornehmen, zum Beispiel:

www.cct-germany.de

www.vbe.de/angebote/potsdamer-lehrerstudie/fit-fuer-den-lehrerberuf.html

DIE ZENTREN FÜR LEHRERBILDUNG AN DEN HOCHSCHULEN: EINE BESTANDSAUFNAHME

Valerie Lange Sozialwissenschaftlerin

Die Lehrerbildung hat an vielen Hochschulen aufgrund ihrer fragmentierten Fächerstruktur einen schweren Stand. 2000 hat die Kultusministerkonferenz deshalb allen Hochschulen empfohlen, Zentren für Lehrerbildung einzurichten, die die Lehrerbildung koordinieren und verbessern sollten. Ab 2004 setzte ein regelrechter Gründungsboom ein, sodass die Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung nunmehr die Regel ist.

Die meisten Zentren für Lehrerbildung verstehen sich als zentrale, fachbereichsübergreifende Einrichtungen zur Koordination und Steuerung in der Lehrerausbildung. Ihre Aufgabe ist die inneruniversitäre Verzahnung inhaltlicher und struktureller Interessen – so die Definition der Studie „Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland“ (Weyand/Schnabel-Schüle 2010), deren Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden sollen. Im Rahmen dieser Pilotstudie werteten die Autorinnen die Antworten der Zentren für Lehrerbildung auf eine standardisierte Online-Befragung aus, wobei mehr als die Hälfte aller zum Befragungszeitpunkt bestehenden Zentren teilnahm. Organisatorisch sind die Zentren demnach eigenständige Einheiten der Hochschule, die quer zu den Fachbereichen angesiedelt sind. Sie sind mit eigenen Ressourcen für Personal und Infrastruktur ausgestattet (vgl. ebd.: 9).

Weyand und Schnabel-Schüle identifizieren zwei Arten von Zentren für Lehrerbildung, und zwar solche mit Forschungsorientierung und solche mit Dienstleistungsausprägung. Darüber hinaus gehörten die Entwicklung des Studiengangs Lehramt unter Einbezug der verschiedenen Akteure der Lehrerbildung, die Organisation der universitären Lehre sowie lehrerbildungsbezogene Forschung zu den zentralen Aufgabenfeldern (vgl. ebd.: 13).

Den gesetzlichen Vorgaben folgend nimmt die Studiengangentwicklung nach Auskunft der Zentren für Lehrerbildung den höchsten Stellenwert der Aufgabenbereiche ein. Nur die Hälfte ist in die Studienorganisation

eingebunden, ebenfalls knapp die Hälfte der befragten Zentren bietet den Studierenden spezifische Veranstaltungen für die Lehramtsausbildung. (vgl. ebd.: 39) Etwa 50 Prozent der Zentren für Lehrerbildung offerieren fächerübergreifende Orientierungsveranstaltungen. In der Regel sind dies Erstsemestereinführungen, wobei die Fachdidaktiken kaum einbezogen werden (vgl. ebd.: 55, 89).

Ein Schwerpunkt ist hingegen die Beratung: „Über 80 Prozent der Zentren sind in den Bereichen Praktikum und Studium beratend tätig. Die Hälfte der Zentren ist zudem an Berufungen und Bildungsberatungen beteiligt. Eignungs- und Neigungsberatungen werden von 42 Prozent aller befragten Einrichtungen durchgeführt. Psychosoziale Beratungen werden nur von drei Zentren angeboten und spielen demnach eine untergeordnete Rolle.“ (ebd.: 74)

Zu den Beratungsdienstleistungen gehört auch die Organisation der Schulpraktika. Diese übernehmen voll verantwortlich bzw. in Kooperation fast zwei Drittel der befragten Zentren (vgl. ebd.: 61).

*Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...
„Interesse, in erster Linie
an meinen Schülern und erst
zweitens an meinem Unter-
richtsfach.“*

Lehramtsstudent (Gymnasium), 6. Semester

Es zeigt sich, dass die Zentren für Lehrerbildung vor allem administrative Aufgaben übernehmen. Auch im Bereich der Forschung sind sie in erster Linie koordinierend tätig. Nur 11 der 28 befragten Zentren betreiben eigene Forschung, obschon fünf ein spezifisches Forschungsprofil aufweisen. (vgl. ebd.: 64)

Betrachtet man die Ressourcenausstattung der Zentren für Lehrerbildung genauer, kann dieses Ergebnis nicht verwundern: „Im Durchschnitt existieren in jedem Zentrum vier Mitarbeiterstellen, wobei drei Viertel der Befragten angaben, keine Stellen zur wissenschaftlichen Qualifizierung zu besitzen.“ (ebd.: 29) Jährlich stehen den Zentren den Angaben zufolge durchschnittlich zwischen 30.000 und 35.000 Euro an regulären Haushaltsmitteln zur Verfügung. Auch in der Mittelverteilung lässt sich eine große Heterogenität zwischen den Zentren feststellen: Ein Viertel der befragten Zentren verfüge nur über 0 bis 5.000 Euro Haushaltsmittel. (vgl. ebd.: 33)

Zur Weiterentwicklung der Zentren für Lehrerbildung fordern Weyand und Schnabel-Schüle eine verbesserte Verzahnung mit der zweiten Phase sowie das Einräumen einer höheren Priorität in der Sicherung und Wei-

terentwicklung der Qualität der Lehrerbildung. Die interne Evaluation nehme zwar in den gesetzlichen Vorgaben einen hohen Stellenwert ein, tatsächlich gehöre sie aber zu den weniger wichtigen Aufgaben der Zentren für Lehrerbildung (vgl. ebd.: 89).

Großer Entwicklungsbedarf bestünde außerdem in der „Verfügung über Ressourcen und deren Steuerung zur fachbereichsübergreifenden Vermittlung von qualifizierten Lehrangeboten“, in der „Ausgestaltung der berufsbezogenen Curricula und Beschreibung der Kompetenzen“, der „Beratung bei der Erstellung und Novellierung von Prüfungs- und Studienordnungen“ sowie der „Entwicklung und Koordination multimedialer Formen in der Lehrerausbildung“ (ebd.).

DIE PROFESSIONAL SCHOOL OF EDUCATION AN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Ina Lindow und Alexandra Shajek *Professional School of Education, Humboldt-Universität zu Berlin*

Einige Hochschulen haben sich bereits auf den Weg gemacht, die Lehrerbildung zu professionalisieren. Ina Lindow und Alexandra Shajek zeigen, wie die Zusammenführung aller Akteure der Lehrerbildung unter einem Dach, der Professional School of Education, die Ausbildung an der Hochschule verbessern kann. Ziel ist die Professionalisierung, Abstimmung und Kooperation in der Lehrerbildung.

Mit der Einrichtung der *Professional School of Education* (PSE) im Juli 2011 geht die Humboldt-Universität zu Berlin neue Wege in der Professionalisierung der Lehrerbildung: Das Lehramtsstudium erhält ein institutionalisiertes, nach innen und außen sichtbares Dach; zugleich wird der Fokus auf eine intensive Verzahnung von Theorie und Praxis bei gleichzeitiger Forschungsorientierung gelegt.

Die *Professional School of Education* als strukturbildende Maßnahme zur Stärkung der Lehrerbildung an der Humboldt-Universität

Die *Professional School of Education* geht aus dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) hervor, das in erster Linie mit administrativen Aufgaben und Beratungsleistungen (Praktikumsbüro, Studienberatung) beauftragt war. Mit dem Zentrum für Lehrerbildung und der gemeinsamen Kommission für Lehramtsstudien, die als Kommission des Akademischen Senats eine beratende Funktion wahrnahm, war die Lehrerbildung an der Universität zwar fest verankert, eine geschlossene Interessenvertretung in den universitären Gremien und nach außen hatte sie allerdings nicht. Durch die Gründung der *Professional School of Education* rückt die Lehrerbildung in das Zentrum der Universität. Als Zentralinstitut liegt sie quer zu den Fakultäten, ist diesen aber gleichgestellt.

Die PSE wird von einem Direktorium geleitet, zu dem neben der Direktorin bzw. dem Direktor und zwei Stellvertretungen auch eine wissenschaftliche Geschäftsführung gehört. Die Direktorin bzw. der Direktor hat die gleiche Stellung wie eine Dekanin bzw. ein Dekan und verfügt in allen Gremien entsprechend über ein Rede- und Antragsrecht. Als Erstmitglieder gehören der *Professional School of Education* die Geschäftsführung sowie die Mitarbeiter_innen des ehemaligen Servicecentrums der *Professional School of Education* an. Diese Stellen sind im Haushalt der Universität verstetigt und damit langfristig angelegt. Hinzu kommen weitere wissenschaftliche Mitarbeiterstellen, die aus Drittmitteln finanziert werden.

Zweitmitglieder der PSE sind alle an der Lehrerbildung beteiligten Akteure aus den Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und den Erziehungswissenschaften, die sich um eine Mitgliedschaft beworben haben. Diese Regelung bewahrt einerseits die Nähe zwischen Fachdidaktikern und Fachwissenschaft, bietet aber gleichzeitig eine einflussreichere Plattform für die Vernetzung der Lehrerbildung innerhalb der *Professional School of Education*. Die Studierenden des Master of Education gehören der *Professional School of Education* automatisch an; auch die Fachschaftsinitiative Lehramt ist hier angesiedelt. Sie bietet allen Lehramtsstudierenden der Humboldt-Universität einen Ort des professionsbezogenen Austausches, der Beratung und Vernetzung.

Weitere Einrichtungen an der *Professional School of Education* sind der Fritz-Karsen-Chair und das Forschungskoncil; beide zielen darauf ab, die Forschungsorientierung des Instituts zu stärken. Im Rahmen des Fritz-Karsen-Chairs, einer Gastprofessur, die das Institut in Kooperation mit dem Interdisziplinären Zentrum für Bildungsforschung (izbf) betreut, lädt die Humboldt-Universität jährlich internationale Wissenschaftler_innen ein. Das in der Satzung der PSE angelegte, noch zu besetzende Forschungskoncil soll die Institutsleitung zu forschungstheoretischen Fragen und der wissenschaftlichen Ausrichtung des Instituts beraten.

Forschung, Evaluation, Kooperation und Praxisprojekte als Hauptaufgaben der *Professional School of Education*

Die Projekte der *Professional School of Education* unterstützen die Ausgestaltung des Lehramtsstudiums an der Humboldt-Universität und begleiten die Studierenden auf ihrem Weg von der Schule an die Universität

über erste berufspraktische Erfahrungen in ihre Berufspraxis. Diese Projekte sind jeweils an den verschiedenen Arbeitsbereichen angesiedelt, die im Folgenden kurz skizziert werden:

Das Humboldt-Schülerkolleg. Ziel des Humboldt-Schülerkollegs ist es, die Chancengerechtigkeit im Übergang von der Schule zur Hochschule zu fördern. Schüler_innen, die als Erste in ihrer Familie studieren wollen und sich für ein (Lehramts-)Studium interessieren, werden beraten und auf ihrem Weg an die Hochschule unterstützt. Zur Unterstützung der Studierenden gehören Praxisprojekte wie die Vermittlung von Förderangeboten im Rahmen von Schülergesellschaften, die Unterstützung von Schüler_innen in ihren Vorbereitungen für die 5. Prüfungskomponente im Abitur und eine Beratung zur Finanzierung eines Studiums für Oberstufenschüler_innen.

Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...

*„Viel Geduld - mit meinem
Gegenüber, aber auch mit mir.“*

Lehramtsstudentin (Sonderpädagogik), 8. Semester

Die Schülergesellschaften. Die *Professional School of Education* fördert die Gründung von Schülergesellschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und unterstützt bestehende Schülergesellschaften dabei, die Interessen und Fähigkeiten von Schüler_innen zu stärken und zu entwickeln und sie schon früh mit der Universität vertraut zu machen. In Planung ist zudem eine direkt an der PSE angesiedelte Schülergesellschaft.

Das Forschungskolleg. Das Forschungskolleg hat sich zum Ziel gesetzt, das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens in der Lehrerbildung verstärkt zu verankern und damit das wissenschaftliche Paradigma evidenzbasierter empirischer Forschung zu etablieren. Studierende sollen vom ersten Semester an sukzessive Kompetenzen erwerben, die ihnen einen routinierten Umgang mit empiriebasierter wissenschaftlicher Literatur ermöglichen und sie in die Lage versetzen, eigene Forschungsfragen zu entwickeln und diese mit den Methoden der empirischen Sozialforschung zu untersuchen. Angehende Lehrer_innen sollen auf diese Weise dazu angehalten und befähigt werden, auch nach Beendigung ihres Studiums das eigene unterrichtliche Handeln empiriegeleitet zu reflektieren. Die *Professional School of Education* unterstützt dies durch die Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen, die Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen Forschenden Lernens und die Planung und Ausgestaltung des Lernforschungsprojekts im anstehenden Praxissemester.

Daneben betreibt das Forschungskolleg aber auch eigene Forschungs-

projekte. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Frage, wie heterogene Schülerschaften erfolgreich lernen und wie Lehrer_innen unter den Bedingungen von Heterogenität am besten lehren. Schließlich widmet sich

Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...

„Klarheit über meine Kompetenzen und deren Grenzen.“

Lehramtsstudentin (Sonderpädagogik), 8. Semester

das Forschungskolleg verschiedenen Evaluationsprojekten. Hierzu gehören die Evaluation der Berliner Schnellernerklassen im Auftrag der Berliner

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, die Evaluation des geplanten Praxissemesters, die auch die Evaluation der mit dem Praxissemester verbundenen Mentorenqualifizierung umfasst, sowie die Evaluation der Module im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an der Humboldt-Universität.

Das Partnerschulkolleg. Das Partnerschulkolleg widmet sich der Kooperation zwischen der Humboldt-Universität und ihren Partner- und Kooperationschulen in Berlin sowie im Ausland. Ziel des Kollegs ist es, Theorie und Praxis im Lehramtsstudium eng miteinander zu verzahnen und die Lehrerbildung an der Humboldt-Universität stärker zu internationalisieren.

Studiengangsentwicklung und Weiterbildung, Service für Lehramtsstudierende. Die *Professional School of Education* leistet Unterstützung bei der Studiengangsentwicklung. Darüber hinaus werden Weiterbildungsangebote für Lehramtsstudierende und unterrichtende Lehrkräfte konzipiert und vermittelt. Studierenden wird an der *Professional School of Education* die Möglichkeit geboten, sich umfassend über das Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität zu informieren. Hierzu gehören u.a. Fragen zur Studienstruktur, zu Fächerkombinationsmöglichkeiten der einzelnen Lehramtslaufbahnen und zu Schulpraktika.

Wie geht es weiter? Erste Bilanz und Ausblick

Die Einrichtung der *Professional School of Education* an der Humboldt-Universität stieß auf großen Zuspruch und breite Unterstützung bei den an der Lehrerbildung beteiligten Akteuren. Bisher haben bereits 80 Antragsberechtigte die Option einer „*Professional School of Education*“-Zweitmitgliedschaft wahrgenommen und somit Verantwortung für die Gestaltung der Lehrerbildung über ihre Fakultät bzw. ihren Fachkontext hinaus übernommen. Das Zusammenrücken der Fächer und Akteure unter dem Dach der *Professional School of Education* führte zu kooperativen Drittmittelanträgen, gemeinsamen Lehrkonzepten und -veranstaltungen.

Die Umsetzung der aus dem Lehrkräftebildungsgesetz erwachsenen Anforderungen, zum Beispiel im Hinblick auf das geplante Praxissemester sowie die Verankerung von Deutsch als Zweitsprache und Inklusion als Querschnittsaufgabe aller Fächer, wird zunehmend als Gemeinschaftsaufgabe der lehrerbildenden Fächer verstanden. Der Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache findet an der *Professional School of Education* zukünftig sogar eine neue institutionelle Verankerung und wird dadurch in seiner Bedeutung für alle Fächer der Lehrerbildung noch besser sichtbar. Nicht zuletzt zeigt sich die stärkere Rolle der Lehrerbildung an der Humboldt-Universität auch in der Neukonstituierung der Fachschaftsinitiative Lehramt.

Mit einem klaren Bekenntnis zu Forschung und Administration, aber auch zur Etablierung einer neuen Hochschulprofession an der Schnittstelle zwischen beiden Traditionen, dem so genannten *Third Space* (Whitchurch 2010¹), ist die *Professional School of Education* gewappnet, Konzepte einer zeitgemäßen Lehrerbildung zu entwickeln und deren Implementation zu unterstützen. Der *Third Space*, in dem sich akademische und administrative Anforderungen in neuen hauptberuflich ausgeübten Tätigkeitsfeldern vereinigen (ebd.), zeigt sich für die PSE vor allem in den von ihr wahrgenommenen Aufgaben der Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen, des Qualitätsmanagements im Rahmen des Lehramtsstudiums sowie des Forschungsmanagements und der Öffentlichkeitsarbeit profilbildend.

*Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...
„kein stumpfes Mathematikstudium. Viele wichtige Fachbereiche wie Pädagogik und Didaktik kommen viel zu kurz.“*

Lehramtsstudent (Gymnasium), 5. Semester

Nachdem in einer ersten Phase der strukturelle Aufbau des Instituts, die Öffentlichkeitsarbeit nach innen und außen sowie die Stärkung der Kooperation mit Fachdidaktiken und Schulen im Mittelpunkt der „*Professional School of Education*“-Aktivitäten standen, gilt es nun, insbesondere die Forschungsorientierung der *Professional School of Education* zu stärken. Dieses Anliegen kann beispielsweise durch die Besetzung des bereits in der Satzung der PSE angelegten Forschungskonzils unterstützt werden. Darüber hinaus steht die *Professional School of Education* vor der Herausforderung, die von ihr auf den Weg gebrachten Projekte zu ver-

¹ Zum Konzept des *Third Space* im akademischen Kontext siehe beispielsweise Whitchurch, C. (2010), *Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education*. In: *ZFHE* 5/4, S. 9-22.

stetigen bzw. deren Nachhaltigkeit zu sichern. Dazu gehören auch personell konstante und verlässliche Ansprechpartner seitens der *Professional School of Education* für Kooperationspartner innerhalb und außerhalb der Universität.

Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrung

Die Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrung ist sowohl für Studierende und Referendar_innen als auch für bereits im Beruf stehende Lehrer_innen ein wichtiges Instrument für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts. Eine solche Bewertung kann durch Selbstreflexion, aber auch durch Schüler_innen- oder Kolleg_innenfeedback erfolgen. Die Universität Koblenz-Landau hat Fragebögen entwickelt, anhand derer eine solche Evaluation durchgeführt werden kann, zu finden unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/fragebogen/>

„PRAXISSCHOCK“ REFERENDARIAT

Corinna Lebendig und Nicholas Posselt Referendare für das Lehramt am
Gymnasium

Nach dem Hochschulstudium, der ersten Phase der Lehramtsausbildung, folgt der Vorbereitungsdienst. Auch hier gibt es Reformbedarf, wie Corinna Lebendig und Nicholas Posselt aus eigener Erfahrung wissen. Gemeinsam mit anderen Lehramtsanwärter_innen, Seminar- und Fachseminarleiter_innen haben die Berliner Referendare die Schwachpunkte ihrer zweiten Ausbildungsphase zusammengestellt.

Ich, Corinna Lebendig, habe in Berlin und Hamburg Germanistik und Kunst für das Lehramt am Gymnasium bis zum ersten Staatsexamen studiert. Im Referendariat musste ich feststellen, dass mein Studium sehr berufsfremd war und keinerlei Anknüpfungspunkte für die Praxis zuließ. Viele Kollegen, die ebenfalls auf Staatsexamen studierten, berichteten mir, dass es ihnen ähnlich erging und besonders bei uns „älteren Semestern“ der Praxisschock zu Beginn der Ausbildung sehr stark spürbar war. Ich habe innerhalb meines Studiums nur zwei Praktika á vier Wochen absolviert, in denen ich insgesamt zehn Stunden selbstständig unterrichtete. Weder Kenntnisse für die Reihen- oder Unterrichtsplanung und -durchführung noch Methoden wurden hierbei vermittelt.

Dies hat sich mit der Einführung des Bachelor/Master-Systems gebessert, so kann ich, Nicholas Posselt, aus meiner Erfahrung an der Freien Universität Berlin, an der ich Romanistik und Anglistik für das Lehramt am Gymnasium studierte, berichten. Anders als mit der alten Studienordnung sind im Bachelorstudiengang bereits Praxisanteile enthalten (Überblickspraktikum plus zwei Seminare Fachdidaktik), die selbst schon detaillierte Unterrichtsplanung zum Thema hatten. Um früher einschätzen zu können, ob die Berufswahl stimmig ist, sollte allerdings bereits im Bachelor das Überblickspraktikum zum Unterrichtspraktikum umstrukturiert werden.

Im Master steht dann das Unterrichten im Fokus, auch durch die zwei Unterrichtspraktika, die hier erfolgen. Dadurch habe ich mich nicht von

den formalen Anforderungen im Referendariat (z.B. Unterrichtsplanung und -durchführung) überfordert gefühlt. Der Praxischock ist in meinem Fall bei den Anforderungen des Referendariats im Allgemeinen zu verorten, speziell aber im Schulalltag, den der Lehramtsanwärter bisher nur ausschnittsweise kennengelernt hat. Demnach scheint die in Berlin derzeit besprochene Einführung eines Praxissemesters im Laufe des Masters in unseren Augen sinnvoll, da die Lehramtsanwärter_innen somit früher entscheiden können, ob die Berufswahl die richtige ist, da sie das Schulleben näher kennenlernen als in einem einmonatigen Praktikum.

Im Folgenden werden wir die bestehenden Schwierigkeiten, die im Referendariat auftauchen, benennen und Lösungsvorschläge vorstellen.

In der Struktur der Lehramtsausbildung

- Die Ausbildung muss je nach Schulform (Gymnasium oder ISS) differenziert werden, da die Anforderungen und Bedingungen hier sehr unterschiedlich ausgeprägt sind.
- Nicht adäquat erscheint, dass Lehramtsanwärter_innen zwar während des Referendariats verbeamtet sind, ihnen der Status allerdings nach erfolgreichem zweiten Staatsexamen entzogen wird.
- Die Abschlussnote setzt sich zu einem Großteil aus den beiden Examenstunden und den beiden Modulprüfungen zusammen. Das Engagement in der Schule und in den Seminaren kommt dabei viel zu kurz. Die Ausbildungsnote (Vornote) müsste stärker gewichtet werden.

Im Fachseminar

- Gute Ausbilder_innen müssen gut ausgebildet sein. Es gibt in Deutschland keine Aus- und Fortbildung für Fachseminarleiter_innen – *train the trainers* – im englischsprachigen Raum ist das eine Selbstverständlichkeit.
- Die sich wandelnden gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen, beispielsweise im Bereich der Inklusion, müssten unbedingt schnellstmöglich in die Lehrerausbildung aufgenommen werden.

- Sowohl die Fachseminare als auch die Allgemeinen Seminare sollten neu strukturiert werden. Im Allgemeinen Seminar sollten die Themen behandelt werden, die fachunabhängig sind (Schulrecht, Binnendifferenzierung, Unterrichtsstörungen, Inklusion). Die Bausteine zum Modul ‚Unterrichten‘ könnten stark verkürzt werden (nur zur ersten Orientierung, Einführungswoche, erstes Schulhalbjahr), sodass dafür das Modul ‚Erziehen‘ intensiviert werden könnte. Es wäre auch zu überlegen, das Allgemeine Seminar, zumindest ab dem zweiten Jahr, nur alle zwei Wochen stattfinden zu lassen.
- Um eine Dopplung zu vermeiden und stofflich in die Tiefe gehen zu können, sollte das Modul ‚Unterrichten‘ in das Fachseminar integriert werden.
- Fachseminarleiter_innen sollten die Gelegenheit haben, ihre Lehramtsanwärter_innen sehr viel mehr als acht Mal während der Ausbildung zu besuchen. Bei Unterrichtsbesuchen werden oft „Showstunden“ gezeigt, die meist wenig mit der Realität zu tun haben. Nur dann hätten die Ausbilder_innen die Möglichkeit zu sehen, wie sich die Lehramtsanwärter_innen in einer Lerngruppe entwickeln. Einzelne Stunden können und dürfen während der Ausbildung auch mal schief gehen, wenn die Ausbilder mehrere Stunden beurteilen können. Das geht jedoch nur, wenn jede/r einzeln/e Fachseminarleiter_in nicht mehr als sechs bis acht Referendar_innen ausbildet. Besonders aus diesen Stunden können die Lehramtsanwärter_innen lernen, sofern sich eine produktive Auswertung anschließt.

Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...
„Mehr Kooperationen mit Schulen im Studium.“
Lehramtsstudent (Gymnasium), 5. Semester
- Die in Berlin vorgenommene Kürzung der Ausbildungszeit im Fachseminar (von vormals vier auf drei Unterrichtsstunden pro Woche) sollte rückgängig gemacht werden.
- Wer ein Fachseminar leitet, muss über mindestens 5 Jahre Berufserfahrung verfügen. So lautet auch die Empfehlung für Einstellungen. In letzter Zeit werden jedoch zunehmend sehr junge, wenig berufserfahrene Kolleg_innen eingestellt, um die Ausbildung zu übernehmen. Dies führt oftmals zu Schwierigkeiten, da auf Seiten der Ausbilder_innen Unsicherheiten entstehen können.

- Lehramtsanwärter_innen sind sehr stark abhängig von der Meinung der Seminarleiter_innen. Konflikte können auch nach dem ersten Schulhalbjahr entstehen und ein Wechsel sollte daher auch später möglich sein. Ein zusätzlicher Druck entsteht dadurch, dass zwar offiziell zwischen Leistungs- und Lernsituation unterschieden wird, sich die Lehramtsanwärter_innen aber tatsächlich in einer permanenten Leistungssituation befinden (Unterrichtsbesuche).

In der Ausbildungsschule

- Sowohl wir Lehramtsanwärter_innen als auch unsere Ausbilder_innen stellen fest, dass die Ausbildung derzeit sehr heterogen stattfindet und die Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sind. Um eine homogenere Ausbildung zu gewährleisten, die dann vergleichbarer und gerechter wäre, sollten alle Lehramtsanwärter_innen einen sie betreuenden Mentor an der Ausbildungsschule an die Seite gestellt bekommen. Lehramtsanwärter_innen brauchen eine kompetente An-

Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...

„Fundiertes Fachwissen und didaktische Fähigkeiten.“

Lehramtsstudent (Gymnasium), 7. Semester

leitung, d.h. sie brauchen erfahrene Kolleg_innen an ihrer Seite, die Zeit haben, eigenen und fremden Unterricht gemeinsam zu planen und zu besprechen.

Kein/e Lehrer_in mit einer vollen Stelle kann das nebenbei leisten. Zudem sollten diese für den Aufwand angemessen entlastet und zusätzlich fortgebildet werden.

- Jede Schule sollte einen Kollegen oder eine Kollegin bereitstellen, der/die sich an der Schule fachunabhängig um die Referendare kümmert (*jour-fixe* mit allen Lehramtsanwärter_innen der Schule/Sprechstundenprinzip), der/die ohne Benotung mit in den Unterricht geht und die Lehramtsanwärter_innen berät. Auch dafür muss ein engagierter Kollege/eine Kollegin natürlich entlastet werden.
- Um die Belastung im Referendariat zu verringern, sollten die Lehramtsanwärter_innen mit einer vierwöchigen Hospitationszeit beginnen, in der sie sich in die Ausbildungsschule einfinden, bevor der eigenverantwortliche Unterricht beginnt.
- Der eigenverantwortliche Unterricht sollte überall mit derselben Stundenzahl stattfinden, beispielsweise zu Beginn des Referendariats mit sechs Stunden und im zweiten Jahr mit maximal acht Stunden.

Hierbei ist es für das gymnasiale Lehramt auch wichtig, dass sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II unterrichtet wird.

- Das Referendariat ist kein Ersatz für ausgefallene Lehrer_innen und auch Vertretungsstunden sollten überschaubar und die Ausnahme sein. Die Lehramtsanwärter_innen sollen sich, auch in Hinblick auf die Unterrichtsbesuche, darauf fokussieren können, „guten Unterricht“ zu gestalten. Deshalb sollten den Schulen nicht - wie in Berlin bislang üblich - acht Stunden der Lehramtsanwärter_innen angerechnet werden, sondern maximal drei.
- Die Lehramtsanwärter_innen müssen, wenn möglich, die „pflegeleichtesten“ Lerngruppen erhalten.
- Die Hospitation bei erfahrenen Kollegen sollte individuell ermöglicht und eingeplant werden. Dies ist oft schwierig bei sieben bis acht Stunden eigenen Unterrichts und zusätzlichen Seminaren. Den nötigen Erkenntniszuwachs brächte die kontinuierliche Begleitung einer Lerngruppe während einer ganzen Unterrichtsreihe.

Initiative kreidestaub

Schon im Studium finden sich eine Reihe angehender Lehrer_innen, die damit, wie sie auf ihren späteren Beruf vorbereitet werden, unzufrieden sind. Unter dem Motto „Die Dinge, die wir im Studium vermissen, organisieren wir uns selbst!“ hat sich die Initiative „kreidestaub – Studierende für eine Schule“ der Zukunft zusammengeschlossen. Ziel der Initiative ist es, Studierende dazu anzuregen, sich an ihrer Universität zu Netzwerken zusammenzuschließen und Orte des Austauschs einzurichten. Mittelfristig sollen lokale Treffen, inhaltsbezogene Diskussionskreise, Schulhospitationen, eigene Workshops und Ausflüge zu Podiumsveranstaltungen und Kongressen organisiert werden. So unternahmen einige der kreidestaub-Mitglieder Ende 2013 eine Bildungsreise quer durch die Republik und besuchten ausgezeichnete Schulen, um zu erfahren, wie unterschiedlich Schule gestaltet werden kann.

Mehr Informationen unter: www.kreidestaub.net

STUFENBEZOGENE LEHRERAUSBILDUNG — WIE REAGIERT DIE LEHRERBILDUNG AUF DIE SCHULARTENDISKUSSION?

Sybille Volkholz Vorsitzende der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der
Lehrerbildung in Baden-Württemberg

Die Länder Baden-Württemberg und Berlin haben Expertenkommissionen für die Lehrerbildung einberufen, die in der Zeit von April 2012 bis Januar 2013 bzw. von Januar bis September 2012 Reformvorschläge für die jeweiligen Länder entwickelt haben. Sybille Volkholz fasst die Ergebnisse der Kommissionen unter besonderer Berücksichtigung der Diskussion um die stufenbezogene Lehrerausbildung zusammen und reflektiert den Prozess der politischen Umsetzung.

Aufträge der Kommissionen in Baden-Württemberg und Berlin

Beide Kommissionen hatten den Auftrag auf die schulpolitischen Entwicklungen in beiden Ländern, vor allem in der Sekundarstufe, zu reagieren. In Berlin waren diese mit der Einführung der Integrierten Sekundarstufe im Jahr 2009 schon deutlich in Richtung auf ein Zwei-Säulen-Modell vorangeschritten. In Baden-Württemberg ist die Gemeinschaftsschule ein bildungspolitisches Ziel der grün-roten Landesregierung, deren Entwicklung noch offen ist. Mit 129 Standorten im Schuljahr 2013/14 scheint die Akzeptanz hoch, aber ob diese Schulform eine akzeptierte Säule neben dem Gymnasium wird, kann derzeit noch nicht beurteilt werden.

Ebenso wie die Schulstruktur gehört die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zur schulpolitischen Verpflichtung, auf die auch die Lehrerbildung reagieren muss.

Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg weist mit der Existenz der Pädagogischen Hochschulen (PH) eine Besonderheit gegenüber anderen Bundesländern auf, die die Erarbeitung vergleichbarer Lehramtsstudiengänge nicht erleichtert. Die Fachdidaktik an den Universitäten wird von den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung abgedeckt, sie sind keine forschungsbasierten wissenschaftlichen Disziplinen. Die

Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master war in Baden-Württemberg noch nicht vollzogen, in Berlin schon zum größten Teil. In Baden-Württemberg ist im Unterschied zu Berlin der Schulstufenbezug der Lehrerbildung schon umgesetzt. Es gibt das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt für die Werkrealschule, beides als PH-Studiengänge, den Studienrat als Universitätsstudiengang, und die Sonderpädagogik existiert als eigenständiges Lehramt in beiden Ländern.

Empfehlungen der Kommissionen

Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften sichern und stärken. Ob in der Gemeinschaftsschule oder der Integrierten Sekundarschule (ISS), an inklusiven Schulen oder auch an 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 Potenzial „optimal“ nutzen können, wobei die Sicherung von Mindeststandards ein Grundprinzip ist: Keine Risiko-

*Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...
„Lust auf und an dem Beruf.“*

Lehramtsstudentin (Gymnasium), 3. Semester

kogruppe soll zurückbleiben. Die Kommission in Baden-Württemberg ging dazu von einem weit gefassten Kompe-

tenzbegriff für die Lehrer_innen aus. Dieser umfasst sowohl fundiertes fachspezifisches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, als auch Überzeugungen, Motivation sowie berufliche Selbstregulation.

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.

So viel Polyvalenz wie möglich. Das Lehramtsstudium ist ein gestuftes Studium mit einem BA/MA-Abschluss. Beide Kommissionen schlagen einen 6-semesterigen Bachelor (BA) und einen darauf aufbauenden 4-se-

mestrigen 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.

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

Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...

„Menschenkenntnis und Einfühlungsvermögen.“

Lehramtsstudentin (Sonderpädagogik), 8. Semester

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. Dies war besonders in Baden-Württemberg zu betonen.

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

Lehrämter orientiert an den Schulstufen Primarstufe und Sekundarstufe I/II. Beide Kommissionen betonen, dass es kein zwingendes inhaltliches Argument dafür gibt, aus der Differenzierung von Studiengängen nach Lehrämtern eine unterschiedliche Studiendauer abzuleiten.

Die spezifischen Tätigkeitsanforderungen der unterschiedlichen Lehrämter führen zu unterschiedlichen Kompetenz-

Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...

„Ruhe.“

Lehramtsstudent (Gymnasium), 7. Semester

profilen, die sich inhaltlich, aber nicht im Qualifikationsniveau oder der wissenschaftlichen Dignität unterscheiden. Die Kommissionen teilen insbesondere nicht den folgenschweren Irrtum, dass bei der Unterrichtung jüngerer oder lernlangsamerer Schüler_innen 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 (inkl. Grundbildung Deutsch als Zweitsprache) 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 nach den Vorstellungen der Kommissionen erreicht werden, dass alle Schüler_innen der verschiedenen Bildungsgänge so gefördert werden, dass für sie die Anschlüsse sowohl der beruflichen

Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...

„Durchsetzungsvermögen“

Lehramtsstudent (Gymnasium), 4. Semester

Bildung wie der Sekundarstufe 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, so die Empfehlungen, 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.

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

Politische Umsetzung

In Berlin gibt es einen Gesetzesentwurf zur Lehrerbildung, der zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht den Senat passiert hat. Dieser sieht eine weitgehende Umsetzung der Kommissionsempfehlungen vor. Die Lehrämter sollen stufenbezogen strukturiert werden, sodass ein Grundschullehramt und ein Lehramt für die Sekundarstufen entsteht. Letzteres ist noch zwischen den Koalitionspartnern umstritten. Die CDU wünscht zwei Lehrämter für die Sekundarstufe, von denen eines auf die Tätigkeit in der Integrierten Sekundarschule, das andere auf das Gymnasium vorbereiten soll. Die Sonderpädagogik soll als eigenständiger Studiengang aufgelöst werden.

In Baden-Württemberg ticken die Uhren anders: Die Umstellung auf Bachelor und Master wird übernommen werden. Für die Sekundarstufe werden weiterhin zwei Lehrämter geplant, für die Gemeinschaftsschule und die Werkrealschule an den Pädagogischen Hochschulen, und für das Gymnasium an den Universitäten. Beide sollen aber die gleiche Studiendauer vorsehen. Die Fachdidaktik in den Universitäten soll von Professoren gelehrt werden. Es soll für alle Lehrämter eine Grundbildung in Inklusion eingeführt werden, der eigenständige Studiengang Sonderpädagogik bleibt erhalten. Sofern Pädagogische Hochschulen und Universitäten Kooperationsformen wie die *Professional Schools* einrichten, werden diese unterstützt.

Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...

„Mehr Kooperationen mit Schulen im Studium.“

Lehramtsstudent (Gymnasium), 5. Semester

Ein Paradoxon in der politischen Debatte ist, dass die gleichen Positionen gegen ein einheitliches Lehramt für die Sekundarstufe I und II in Berlin von der CDU und in Baden-Württemberg von der SPD vorgebracht werden.

Angesichts der vorherigen Ausführungen über den grundsätzlichen Reformbedarf in der Lehrerbildung, kann man anhand der Erfahrungen in beiden Ländern ermessen, welchen langen Atem es zu Reformen braucht und wie wichtig es ist, dass das Augenmerk sehr viel stärker auf dieses Feld gerichtet wird.

REAKTION AUF INKLUSION — DIE AKTIVITÄTEN DER KULTUSMINISTER- KONFERENZ

Aart Pabst Leiter der Arbeitsgruppe Inklusion der Kultusministerkonferenz

Das Thema Inklusion beherrscht derzeit die bildungspolitische Debatte. Und das mit Recht: Die Konsequenzen, die sich für das deutsche Schulsystem aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergeben, sind gewaltig. Aart Pabst zeigt auf, welche Maßnahmen die Kultusministerkonferenz im Bereich der Lehrerbildung ergriffen hat, um die Lehrer_innen zukünftig besser auf diese neue Herausforderung vorzubereiten.

Deutschland hat sich auf den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem begeben. In dem föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland erfolgen Transformationen solcher Art in der Verantwortung der Bundesländer. Auf der Grundlage der Erfordernisse, die sich aus den Ansprüchen der Behindertenrechtskonvention, den Möglichkeiten der Schulstrukturen, der rechtlichen Verfasstheit und auch der politischen Situation des jeweiligen Bundeslandes ergeben, werden dabei im Detail durchaus unterschiedliche Lösungen gefunden. Wohl auch deswegen wird dieser föderale Weg oftmals beklagt, verläuft er doch zudem in den Ländern in unterschiedlicher Geschwindigkeit und auch nicht widerspruchsfrei. Wir, die in den KMK-Kontexten arbeiten, wissen nur zu genau um die Mühsal, mit der immer wieder um unverzichtbare länderübergreifende Regelungen gerungen werden muss.

Dennoch, insbesondere im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess „Inklusion“, ist kritisch zu fragen, woher die Befürworter „zentraler Regelungen“ die Gewissheit nehmen, dass zentralstaatliche Regelungen zur Umsetzung der Inklusion im Lehramtsstudium (etwa als Vorgabe des Bundes – rechtlich zwar nicht darstellbar, aber oft beschworen!) den Suchbewegungen der sechzehn Länder im föderalen System überlegen seien. Was berechtigt zu der Hoffnung, zentrale Regelungen könnten passgenau(er) in die Bildungslandschaften von der Küste bis zu den Alpen passen?

Nachfolgend werde ich darstellen, dass das föderale Bildungssystem sich auch bei der Umsetzung der Inklusion durchaus als innovativ und lei-

stungsfähig erweist. Bei aller Unterschiedlichkeit der Länderregelungen im Detail, wird durch das Zusammenwirken der Länder im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) über Vereinbarungen und Verträge gewährleistet, dass die Entwicklungen in den Ländern miteinander vergleichbar bleiben und sich z.B. an nationalen Standards und Strukturvorgaben orientieren. Die Entwicklungen in den Ländern beeinflussen so ihrerseits die Arbeit der KMK, wie umgekehrt den Impulsen, die aus ländergemeinsamen Empfehlungen der KMK erwachsen, große Bedeutung für die Weichenstellungen in den Ländern zukommt. Sie geben in der föderalen Struktur übergreifende Entwicklungsimpulse, gewährleisten neben Qualität auch Vergleichbarkeit als Grundlage für die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und sichern so die Mobilität der Lehrkräfte.

*Um ein guter Lehrer zu werden, brauche ich ...
„Eine Vorstellung von Moral
und Gerechtigkeit.“*

Lehramtsstudent (Gymnasium), 6. Semester

Im Rahmen der KMK haben sich in Bezug auf Grundannahmen über das inklusive Schulsystem und einer darauf ausgerichteten Lehrerbildung wichtige inhaltliche Übereinstimmungen entwickelt, die einerseits den Stand der wissenschaftlichen Diskussion aufnehmen, zugleich aber auch die normativ-rechtlichen (und politischen) Möglichkeiten der 16 Länder reflektieren:

- Die Empfehlungen der KMK gehen – wie die Behindertenrechtskonvention – vom Leitbild einer inklusiven Schule und einer inklusiven Pädagogik aus, in der Heterogenität in einem umfassenden Sinne Normalität ist. Inklusion beschränkt sich danach nicht auf die Integration sonderpädagogischer Förderung in die allgemeinbildenden Schulen, obwohl der sonderpädagogischen Expertise eine besondere Bedeutung zukommt. Inklusion umfasst weitere Handlungsfelder, wie z.B. Interkulturalität und Genderthematik.
- An inklusiven Schulen wird die pädagogische Arbeit entscheidend durch eine Kooperation der Lehrkräfte der allgemeinbildenden, der beruflichen und der sonderpädagogischen Lehrämter mit Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen sowie ggf. mit weiteren Berufsgruppen und den Eltern geprägt sein.
- Die professionelle Kooperation im Rahmen neu zu schaffender multiprofessioneller Teams zwischen o. g. Professionen wird zu einer wichtigen Gelingensbedingung inklusiver Schulen. Die dafür erforderlichen Kompetenzen müssen in der Ausbildung sowie in der Fort-

und Weiterbildung aller beteiligten Berufsgruppen systematisch entwickelt werden.

- Es besteht weiterhin Einigkeit darin, dass auf eine vertiefende sonderpädagogische Expertise in ausgewiesenen Lehrämtern auch künftig nicht verzichtet werden kann. Der bestehende Lehramtstyp 6 (Sonderpädagogik) soll – zumindest zunächst – erhalten bleiben, der Einsatz der Sonderpädagog_innen jedoch auf alle Schulformen und Schularten ausgeweitet werden.

Diese gemeinsame Sicht bildet die Grundlage für die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Ich beschränke mich nachfolgend auf die unmittelbar auf die Lehrerbildung bezogenen Aktivitäten bzw. Vorgaben der KMK.

Mit Hilfe der **„Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die Lehramtstypen“** kann die Kultusministerkonferenz Einfluss auf die formale Gestaltung der Lehrerbildung nehmen:

- Durch eine Neufassung der o.a. „Rahmenvereinbarungen“ (Beschluss der KMK vom 06.12.2012) wurde festgelegt, dass künftig in der Ausbildung für alle (!) Lehrämter den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen „Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ sowie „Grundlagen der Förderdiagnostik“ eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Hier ist eine thematische Verschränkung zwischen den Ausbildungsinhalten der Sonderpädagogik und denen der allgemeinen Lehrämter auf den Weg gebracht worden. Für die Kultusministerkonferenz war das ein beachtlicher Schritt, dem (letztlich) alle sechzehn Bundesländer zugestimmt haben. Damit ist eine grundsätzliche Orientierung sowohl für die an der Lehrerausbildung in den Ländern beteiligten Universitäten, Hochschulen und Institutionen der zweiten Phase als auch für die Akkreditierungsagenturen gegeben. Insbesondere der letztgenannte Aspekt hat, so haben die vergangenen Jahre gezeigt, eine erhebliche steuernde Wirkung. Unter Federführung der AG Lehrerbildung und unter Einbeziehung der Wissenschaft werden gegenwärtig Vorschläge zur inhaltlichen bzw. curricularen Ausgestaltung dieser Vorgaben erarbeitet.
- Der Lehramtstyp 6 (Sonderpädagogik) ist mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 06.12.2012 für ein gymnasiales Unterrichtsfach geöffnet worden. Diese Regelung, die innerhalb der Bundesländer zunächst umstritten war, soll verhindern, dass das Gym-

nasium über die Zuordnung der Lehramtstypen zu den Schulformen zur „inklusionsfreien Zone“ wird. Auch an den Gymnasien soll eine gezielte Entwicklung der Expertise der Lehrer_innen ermöglicht werden, die die Entwicklung zur inklusiven Förderung in dieser Schulform unterstützt.

- Die Möglichkeiten zur Ausbildung einer vertieften sonderpädagogischen Expertise sind erweitert worden. Das Lehramt des Typs 1 (Grundschule) kann mit einem soliden sonderpädagogischen Schwerpunkt ausgestattet werden. Angesichts des Bedarfes der Schulen und bei Sicherung der gegenseitigen Anerkennung kann diese Ausweitung zu einer Attraktivitätssteigerung dieses Lehramtes führen.

Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...

„Struktur und Transparenz im Unterricht.“

Lehramtsstudentin (Gymnasium), 4. Semester

Weitere wichtige Instrumente der länderübergreifenden Einflussnahme seitens der KMK sind die **ländergemeinsamen Vorgaben für die Fächer** („Fachstandards“) bzw. die **Bildungswissenschaften** („Standards Bildungswissenschaften“). Sie stellen Referenzen für Inhalt und Qualität der Ausbildung dar.

- Die Arbeitsgruppe Inklusion der Kultusministerkonferenz arbeitet aktuell daran, die Fachstandards und die Standards Bildungswissenschaften mit Blick auf die Erfordernisse der inklusiven Bildung anzupassen. Das ist eine – auch organisatorisch – anspruchsvolle Aufgabe, weil ein Prozess der Abstimmung zwischen Wissenschaft, den jeweils einschlägigen Fachverbänden und den 16 Bildungsadministrationen notwendig ist. Nur so kann die bisherige Autorität dieser KMK-Vorgaben als inhaltliche Referenz jeglicher Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge erhalten werden.

Nehmen wir das Beispiel Sonderpädagogik: Zunächst wurden Wissenschaftler_innen gebeten, Vorschläge zur Überarbeitung der Fachvorgaben vorzulegen. Damit ist zugleich in der Wissenschaftsdomäne die Diskussion über Inklusion intensiviert worden (ein durchaus begrüßenswerter Nebeneffekt). Inzwischen liegt ein von den wissenschaftlichen Expert_innen erstellter Entwurf für die Anpassung der Fachvorgaben für die Sonderpädagogik vor. Dieser wurde von der Arbeitsgruppe Inklusion der Kultusministerkonferenz überarbeitet, und es wurde eine schriftliche Anhörung mit den wissenschaftlichen

Fachverbänden und den Berufsverbänden durchgeführt. Die Rückmeldungen wurden in Korrespondenz mit den Experten eingearbeitet und der Kommission Lehrerbildung der KMK vorgelegt. Hier erfahren die Entwürfe unter Berücksichtigung der Stellungnahmen der zuständigen Ministerien eventuell weitere Modifikationen und werden schließlich in der Ministerrunde der KMK abgestimmt. Dieser Prozess ist für alle Unterrichtsfächer angestoßen worden.

- In einem ähnlichen Verfahren werden die Standards Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung angepasst. Im September 2013 fand ein „Fachgespräch“ mit namhaften Wissenschaftler_innen der Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik statt. Ergebnis waren konkrete, wissenschaftlich begründete Vorschläge zur Überarbeitung der Standards Bildungswissenschaften mit Blick auf die Erfordernisse der inklusiven Beschulung. Dabei wurden zugleich Hinweise für die Ausgestaltung von Modulen der Bildungswissenschaften in Hinblick auf Inklusion gewonnen. Auch die Ergebnisse dieses Fachgespräches werden einer Anhörung durch die wissenschaftlichen Fachverbände und Berufsverbände ausgesetzt, um dann, wie für die Fachvorgaben beschrieben, final der Kultusministerkonferenz zur Beschlussfassung vorgelegt zu werden.

Diese kurze Nachzeichnung der Aktivitäten zur Anpassung von Fachvorgaben und Standards für die Lehrerbildung an die Erfordernisse der

Um eine gute Lehrerin zu werden, brauche ich ...

„Die Fähigkeit, begeistern zu können.“

Lehramtsstudentin (Gymnasium), 5. Semester

inklusive Schule zeigt einerseits, wie aufwendig (und manchmal mühsam) dieser Weg ist. Andererseits zeigt die Erfahrung aber, dass sich

in unserem demokratischen und föderalen System gemeinsame Grundlagen, etwa für die Lehrerbildung, nur durch einen anspruchsvollen und differenzierten Prozess der Argumentation und der Abgleichs gewinnen lassen. Dies gilt umso mehr, wenn der zu regelnde Bereich eher durch eine suchende Auseinandersetzung der Gesellschaft insgesamt geprägt ist als durch letzte Gewissheiten, die es nur noch zentral durchzusetzen gelte.

Für die Inklusion gilt in besonderer Weise, dass diese letzten Gewissheiten noch ausstehen. Vielmehr befinden wir uns am Anfang eines noch langen Weges, der für das Schulsystem und mutmaßlich auch für die Lehrerbildung noch manche Anstrengung und etliche Brüche mit tief verwurzelten Traditionen bereithält. Überspringen, so meine feste Überzeugung, kann man den Weg der Entwicklung aber nicht.

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #29 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!** (2013)
- #28 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Für ein Recht auf Ausbildung** (2013)
- #27 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Nationale Bildungsstrategie** (2012)
- #26 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **PISA – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung** (2012)
- #25 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Bildungskanon heute** (2012)
- #24 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter** (2011)
- #23 Joachim Wieland, Dieter Dohmen: **Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung** (2011)
- #22 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?** (2011)
- #21 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Allgemeinbildende Privatschulen – Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?** (2011)
- #20 Manfred Weiß: **Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland – Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?** (2011)
- #19 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt – Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung** (2010)
- #18 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen** (2010)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de
Weitere Informationen erhalten Sie unter
<http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-86498-627-7



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence