

SEMINAR

3 / 2021

Lehrkräfteausbildung im Vergleich



Joachim Lerchenmüller

Neun Jahre Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg – ein kritischer Blick auf die Entwicklung der Schulart und auf die Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

Lernen in einer leistungsheterogenen Lerngruppe, ausgehend vom individuellen Leistungsstand der Schülerin? Lernangebote im Benehmen mit dem Schüler und den Erziehungsberechtigten unterbreiten? Die Schülerin regelmäßig in Fragen ihrer individuellen Lernentwicklung beraten? Als Schüler ein Lerntagebuch führen? Als Lehrkraft verbale Leistungsrückmeldungen geben statt Ziffernnoten? Als Schule auf das Mittel der Nichtversetzung verzichten?

Kann Schule mit diesen Maßnahmen „dem Schüler die Möglichkeit geben, sein maximales Lern- und Leistungspotenzial auszuschöpfen“? Die Verordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg über die Gemeinschaftsschule (GMSVO 2012) geht davon aus, dass dem so sei.

Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg basiert auf den Prinzipien der pädagogischen Individualisierung durch enge Lernbegleitung, kontinuierliche Lernberatung und Förderung der Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Lehr-Lern-Angebote werden auf drei Leistungsniveaus gemacht: grundlegendes Niveau (Hauptschulabschluss), mittleres Niveau (Realschulabschluss) und erweitertes Niveau (Abitur). Die Forschung zur Gemeinschaftsschule setzt eine ungefähre Drittelung dieser Lernniveaus voraus, um die gewünschten Peer-Effekte zu erzielen. Die Gemeinschaftsschule inkludiert Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedarfen und unterrichtet diese ggf. zielfähig. Im Unterschied zu den anderen Schularten des Landes arbeiten an den Gemeinschaftsschulen Lehrkräfte unterschiedlicher Ausbildungsgänge und Lehr-Lern-Kulturen eng zusammen: Grund- und Hauptschullehrkräfte, Realschullehrkräfte, Gymnasiallehrkräfte sowie Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen. Unterstützt werden diese Lehrkräfte zudem durch städtische Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen sowie – zum Beispiel in Tübingen – durch sogenannte Gruppenpädagogen und Gruppenpädagoginnen in den Jahrgangsstufen 5 und 6.

Dieser Aufsatz gibt einen Überblick über die schulstrukturelle Positionierung sowie die quantitative und qualitative Entwicklung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg in den vergangenen neun Jahren. Daran anschließend diskutiert der Text Konsequenzen für die Lehrkräftebildung der Ersten, Zweiten und Dritten Phase, die sich aus den Erfahrungen der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen sowie der Parallelität von Homogenisierungs- und Heterogenitätsbestrebungen im baden-württembergischen Schulsystem ergeben. Dazu führte der Autor

Interviews mit zwei Experten: dem Erziehungswissenschaftler Prof. Thorsten Bohl, Universität Tübingen, und dem Präsidenten des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL), Prof. Thomas Riecke-Baulecke.

Gemeinschaftsschule und schulstruktureller Wildwuchs

Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg ab dem Schuljahr 2012/13 war ein Prestige-Projekt der damaligen grün-roten Landesregierung. Nach Jahrzehnten einer konservativ geprägten Bildungspolitik im „Musterlände“, die zuletzt sogar rund 100 Rektoren von Grund- und Hauptschulen aus dem konservativen Oberschwaben dazu trieb, in einem Offenen Brief an den Kultusminister die Einführung einer Gemeinschaftsschule zu fordern, geriet nach dem Ende der CDU-Herrschaft 2011 die Schulstruktur in Bewegung. Doch auch unter den ersten zwei Regierungen Kretschmann ist es nicht zum „längst überfälligen Paradigmenwechsel [...] weg vom selektiven dreigliedrigen Schulsystem, hin zu einem integrativen Schulsystem“ (Offener Brief 2007) gekommen. Zwar ist die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg eine integrative und inklusive Schulart, aber sie differenziert das bestehende Schulsystem lediglich weiter aus – ihre Einführung bedeutete weder für die Hauptschule noch für die Realschule noch für das Sonderschulwesen das Aus. Daran dürfte sich auch unter der dritten Regierung Kretschmann nichts ändern: „Die Koalitionspartner der neuen Landesregierung haben sich darauf verständigt, keine grundlegenden Strukturdebatten zu führen“, gibt das Kultusministerium zur Antwort, wenn nach dem Zielhorizont „Zwei-Säulen-Modell“ aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule gefragt wird. Am Status quo festzuhalten mag aus Sicht der Koalitionspartner Bündnis 90/Die Grünen und CDU der einzig mögliche bildungspolitische Kompromiss sein. Die Frage ist, wie nachhaltig und zukunftsorientiert diese Position ist. Thomas Riecke-Baulecke, Präsident der Landesoberbehörde „Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg“ (ZSL), hat darauf im Gespräch mit dem Autor eine klare Antwort:

„Ich glaube nicht, dass das zerfaserte Schulsystem angesichts der Herausforderungen des demographischen und digitalen Wandels für unsere Schülerinnen und Schüler und für die Kommunen ausreichend leistungsstark ist. Die Zersplitterung wird – unter welchem Namen auch immer – schrittweise überwunden werden, aber eher in einer Art Graswurzelbewegung ausgehend von den Kommunen und Städten.“

Riecke-Baulecke war Ende 2018 von der damaligen CDU-Kultusministerin Susanne Eisenmann aus Schleswig-Holstein geholt worden, wo er seit 2003 die Qualitätsentwicklung an Schulen maßgeblich vorangetrieben hatte. Seine Aufgabe in Baden-Württemberg ist es – so Eisenmann damals – „Impulse für guten Unterricht zu setzen und die Schulen bei der Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Für diese Aufgabe ist er geeignet wie kein Zweiter“ (Pressemitteilung 2018).

Auch der Schul- und Bildungsforscher Thorsten Bohl, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen und Direktor der Tübingen School of Education (TüSE), hält die „Parallelität von Homogenisierungsbestrebungen und Heterogenitätsbestrebungen“ im baden-württembergischen Schulsystem für problematisch: „[D]as zeitgleich zu machen ist eine große Schwierigkeit.“ Die bestehenden Schularten im Land schultheoretisch und bildungswissenschaftlich zu erklären, hält Bohl für kaum noch möglich:

„Das ist nur noch historisch erklärbar. Erschwert wird die Situation noch dadurch, dass proklamierte Profile und real vorhandene Schülerschaft nicht immer passen. So ist die Heterogenität der Gemeinschaftsschulen nicht ausbalanciert, sondern eher negativ selektiert vorhanden. Das Gymnasium ist auf dem Weg zur Volksschule und die Realschule als historisch mittlere Schulart ist eigentlich eine Mittelschule aus Hauptschule und Realschule und hat dann aber gleichzeitig mehr gymnasialempfohlene Schülerinnen und Schüler als die Gemeinschaftsschule. Das passt alles nicht mehr.“

Die quantitative Entwicklung der Gemeinschaftsschule

Neun Jahre nach Einführung der neuen Schulart in Baden-Württemberg haben die ersten Schülerinnen und Schüler an drei Oberstufen der Gemeinschaftsschule die Allgemeine Hochschulreife abgelegt. Damit ist der Ausbau der sogenannten „Starterschulen“ abgeschlossen. Rein zahlenmäßig spielt die Gemeinschaftsschule (GMS) im mehrgliedrigen System des Landes eine wichtige Rolle, wie die folgenden tabellarischen Übersichten zeigen:

Tab. 1 Institutionell-kulturelle Herkunft der Gemeinschaftsschulen.
Datengrundlage: Kultusministerium, Referat 35. Amtliche Schulstatistik.

Gesamtzahl der öffentlichen GMS im SJ 2021/22	306
<i>Diese GMS gingen hervor aus ...</i>	
a) Haupt-/Werkrealschulen	267
b) Realschulen	13
c) Fusionen von HS/WRS und RS	5
d) aus bestehenden Schulverbänden HS/WRS mit RS12	
e) andere Schularten?	1 (GS)
f) Neugründungen?	2

Bei einer Gesamtzahl von knapp 1.600 allgemein bildenden Sekundarschulen in Baden-Württemberg ist damit rund jede fünfte eine Gemeinschaftsschule. Der quantitative Aufstieg korreliert mit dem Niedergang der Haupt- bzw. Werkrealschule, nur rund 10% der bestehenden GMS gingen aus anderen Schularten als der Haupt-/Werkrealschule hervor.

Im Vergleich mit den anderen Schularten fällt auf, dass es nur wenige GMS in privater Trägerschaft gibt. Während 17,5% der Gymnasien, 15,4% der Realschulen und 12% der Haupt-/Werkrealschulen in Baden-Württemberg Privatschulen sind, gibt es nur 16 private GMS, was einer Quote von 5% entspricht.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die eine öffentliche Gemeinschaftsschule besuchen, ist in den vergangenen neun Jahren kontinuierlich auf zuletzt 83.056 gestiegen (2.302 an privaten GMS). Im Vergleich zum allgemein bildenden Gymnasien unterscheidet sich die Zusammensetzung der Schülerschaft der GMS hinsichtlich der Kategorien *Geschlecht* und *Migrationshintergrund* deutlich:

Tab. 2 Schülerschaft an öffentlichen Sekundarschulen, Kategorien Geschlecht und Migrationshintergrund
Datengrundlage: Landesamt für Statistik Baden-Württemberg

	<i>Schüler- schaft</i>	<i>% aller S.u.S.</i>	<i>davon weiblich</i>	<i>Anteil (%) weiblich</i>	<i>Migrations- hintergrund</i>	<i>Anteil (%) Migr.hint.</i>
SJ 2020/21						
<i>HS/WRS</i>	41.506	7,2	17.826	42,9	21.740	52,4
<i>Realschulen</i>	192.766	33,4	92.006	47,7	57.036	29,6
<i>Gymnasien</i>	259.826	45,0	134.683	51,8	42.687	16,4
<i>GMS (Sek. I+II)</i>	83.056	14,4	38.169	46,0	30.539	36,8
Gesamt	577.154		282.683	49,0	152.002	26,3

Die Zahlen belegen die zuvor genannte Parallelität von Homogenitätsbestrebungen (Gymnasien) und Heterogenitätsbestrebungen (die anderen genannten Schularten) im baden-württembergischen Schulsystem. Hinzu kommt, dass 3,8% der Schüler und Schülerinnen an Gemeinschaftsschulen einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot hatten (3.118 Personen): Die Aufgabe der Inklusion ist in Baden-Württemberg faktisch nach wie vor primär den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ, die bis 2014/15 als Sonderschulen bezeichnet wurden) sowie den Gemeinschaftsschulen überantwortet.

Mit Beginn des Schuljahres 2021/22 werden zehn Gemeinschaftsschulen über eine eigene Oberstufe verfügen, darunter zwei Privatschulen. An drei Oberstufen legten im Sommer 2021 erstmals insgesamt 87 Schülerinnen und Schüler die baden-württembergische Zentrale Abiturprüfung ab.

Die qualitative Entwicklung der Gemeinschaftsschule

Die 30 Abiturientinnen und Abiturienten der öffentlichen Gemeinschaftsschule West in Tübingen und die 44 der öffentlichen Gemeinschaftsschule Gebhard in Konstanz erzielten einen Abiturdurchschnitt von 2,2. Der Landesdurchschnitt an den öffentlichen allgemein bildenden Gymnasien des vergangenen Jahres war 2,3.

Von den öffentlichen und privaten Gemeinschaftsschulen gingen im Schuljahr 2019/20 insgesamt 12.404 Schülerinnen und Schüler von der Sekundarstufe I ab: 700 Schüler und Schülerinnen verließen die Schule ohne Hauptschulabschluss (5,6%), 139 mit einem sonderschulspezifischen Abschluss (1,1%), 5.848 mit dem Hauptschulabschluss (47,1%) und 5.512 mit dem Realschulabschluss (44,5%). 205 Schülerinnen und Schüler hatten in den letzten beiden Jahren auf erweitertem (d. i. gymnasialem) Niveau gelernt und verließen die GMS mit der Berechtigung zur Versetzung in die gymnasiale Oberstufe (1,7%).

Verglichen mit den Leistungen der Absolventinnen und Absolventen des allgemein bildenden Gymnasiums können sich die Ergebnisse der gymnasialen Oberstufen der Gemeinschaftsschule sehen lassen (allerdings bei im Vergleich geringen Fallzahlen von N=74 und bisher nur einem Abschlussjahrgang). Die Prüfungsleistungen der anderen Abschlussprüfungen in den Kernkompetenzfächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch) zeigen Abweichungen nach oben oder unten von jeweils weniger als einer halben Note (vgl. Tab. 3). Es fällt auf, dass die Prüfungsleistungen Ende Klasse 9 im Vergleich zur Haupt-/Werkrealschule marginal schlechter sind, Ende Klasse 10 jedoch bis zu einer halben Note besser. Das könnte darauf hindeuten, dass die Förderung eher leistungsschwacher und langsam lernender Schülerinnen und Schüler in den Lehr-Lern-Settings der GMS erfolgreicher ist als in jenen der Haupt-/Werkrealschule. Der Vergleich der Nichtbestehensquoten bei den Hauptschulabschlüssen nach Klasse 9 und 10 stützt diese Vermutung. Bei den Leistungen der Realschulprüfung ist ein Trend zur Angleichung der Ergebnisse in den Fächern Deutsch und Englisch erkennbar, während im Fach Mathematik der Leistungsunterschied konstant bleibt. Die Nichtbestehensquoten der Jahre 2019 und 2020 beim Realschulabschluss sind an der GMS deutlich höher als an der Realschule.

Tab. 3 Haupt-/Werkrealschul- und Realschulprüfungen – Prüfungsleistungen in den Kernkompetenzfächern nach Schularten. Datengrundlage: Kultusministerium, Referat 35. Amtliche Schulstatistik.

Prüfungsleistungen (Endergebnis aus schriftlich und mündlich, Landesschnitte)																					
Jahr Prüfung Klasse	GMS						RS						HS/WRS								
	2020			2019			2020			2019			2020			2019			2018		
	9			10			9			10			9			10					
HSA	D	3,1	3,0	3,1	3,1	3,1	3,2	2,9					3,0	3,0	3,1	3,6	3,5	3,9			
	E	3,2	3,1	3,1	3,1	3,1	2,9	2,9					3,0	3,1	3,1	3,5	3,5	3,1			
	M	3,7	3,3	3,5	3,7	3,2	3,5	3,5					3,5	3,2	3,5	4,0	3,8	4,1			
RSA	D				3,0	3,2	3,1			3,0	3,0	3,1									
	E				2,8	3,1	3,2			2,7	2,8	2,9									
	M				3,4	3,7	3,6			3,0	3,2	3,2									
WRS	D															3,1	3,0	3,2			
	E															3,0	3,0	3,2			
	M															3,9	3,9	4,1			

Tab. 4 Hauptschulabschlüsse in Klasse 9 bzw. 10, Werkreal- und Realschulabschlüsse in Klasse 10 – Nichtbestehensquoten nach Schularten. Datengrundlage: Kultusministerium, Referat 35. Amtliche Schulstatistik.

Prüfungsleistungen (Endergebnis aus schriftlich und mündlich, Landesschnitte)																		
Jahr	2020	2019	2018	2020	2019	2018	2020	2019	2018	2020	2019	2018	2020	2019	2018			
Prüfung	GMS						RS						HS/WRS					
Klasse	9			10			9			10			9			10		
HSA	D	3,1	3,0	3,1	3,1	3,1	3,2	2,9					3,0	3,0	3,1	3,6	3,5	3,9
	E	3,2	3,1	3,1	3,1	3,1	2,9	2,9					3,0	3,1	3,1	3,5	3,5	3,1
	M	3,7	3,3	3,5	3,7	3,2	3,5	3,5					3,5	3,2	3,5	4,0	3,8	4,1
RSA	D				3,0	3,2	3,1			3,0	3,0	3,1						
	E				2,8	3,1	3,2			2,7	2,8	2,9						
	M				3,4	3,7	3,6			3,0	3,2	3,2						
WRSA	D															3,1	3,0	3,2
	E															3,0	3,0	3,2
	M															3,9	3,9	4,1

Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

„Die Gemeinschaftsschulen sind eine ganz wichtige Schulart, und die Erfahrung zeigt, dass es eine sehr erfolgreiche Schulart sein kann, weil dort Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlicher Leistungsniveaus zusammenarbeiten. [...] Letztendlich kommt es nicht auf die Sichtstruktur an, ob es eine Gemeinschaftsschule ist oder eine andere Schule, sondern entscheidend ist, was die Lehrpersonen in diesem Sichtstrukturmodell mit ihren Schülerinnen und Schülern tun – und das ist die Schlüsselfrage, um die es immer gehen muss [...].“

Mit dieser Aussage verweist ZSL-Präsident Thomas Riecke-Baulecke auf die Bedeutung des Akteurs Lehrkraft im Didaktischen Dreieck und auf die notwendigen Kompetenzen, die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung und Fortbildung erwerben müssen. Wenn aber nicht die Schularten mit ihren Spezifika entscheidend sind, sondern die Tiefenstrukturen der jeweiligen Lehr-Lern-Settings – was spätestens John Hatties 2009 unter dem Titel „Visible Learning“ erschienene Synthese von Meta-Analysen wieder ins Bewusstsein der bundesdeutschen Bildungsforschung rückte –, stellen sich einige Fragen bezüglich der Zukunft der Lehrkräftebildung:

Ist die schulartspezifische Trennung der Lehrkräfteausbildung in der Ersten Phase noch zeitgemäß?

Wie kann die Reflexions- und Teamkompetenz angehender Lehrkräfte in der Zweiten Phase gestärkt werden?

Welche Instrumente unterstützen eine reflektierte Routinebildung in der Dritten Phase?

Bei der Beantwortung dieser Fragen werde ich zum einen auf eigene professionelle Erfahrungen, Beobachtungen und wissenschaftlichen Erhebungen an drei Gemeinschafts-

schulen während mehrmonatiger Hospitationen im Schuljahr 2012/13 zurückgreifen, außerdem auf meine Tätigkeit als Lehrkraft und Mitglied des Schulleitungsteams einer Gemeinschaftsschule in den Jahren 2013/14 bis 2015/16 sowie auf meine Lehrtätigkeit am Seminar Stuttgart (Gymnasium) seit 2016 und auf die Rückmeldungen, die Referendarinnen und Referendare in formellen und informellen Settings zu ihrer Ausbildung gegeben haben. Ergänzt werden diese Ausführungen zudem durch Aussagen der beiden Experten Thorsten Bohl und Thomas Riecke-Baulecke, die diese im Juli 2021 in getrennt geführten Interviews mit dem Autor machten.

Konsequenzen für die Erste Phase?

In Baden-Württemberg gibt es heute 38 Seminarstandorte, an denen angehende Lehrkräfte für fünf unterschiedliche Lehrämter ausgebildet werden: Das Lehramt Grundschule, das Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschule, das Lehramt Sonderpädagogik, das Lehramt Gymnasium und das Lehramt an beruflichen Schulen. Entsprechend gibt es für jedes Lehramt eigene Ausbildungsstandards sowie Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. In der Ersten Phase der Lehrkräftebildung studieren die einen an Universitäten (Lehramt Gymnasium), die anderen an Pädagogischen Hochschulen.

Die erste Regierung Kretschmann hatte 2012/13 den Versuch unternommen, die Lehrkräfteausbildung grundlegend zu reformieren. Wissenschaftsministerin Theresia Bauer (B90/Grüne) und der damalige Kultusminister Andreas Stoch (SPD) beauftragten 2012 eine Expertenkommission, „Modelle einer gestuften Studienstruktur“ zu prüfen, welche die „Stärken der Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“ zusammenführen und gewährleisten würde, dass „unabhängig von der Schulart alle Lehrerinnen und Lehrer zu individueller Förderung, Inklusion und aktiver Teilhabe an der Schulentwicklung ausgebildet werden“ (Expertenkommission 2013, S. 10). Die Kommission, der unter anderen Jürgen Baumert und Mareike Kunter angehörten, empfahl damals die Einführung eines Lehramts „Sekundarstufe I und II“, um sicherzustellen, dass perspektivisch in allen Sekundarschularten des Landes Lehrkräfte unterrichten, die zwar unterschiedliche Schwerpunkte studieren, aber alle auch auf erweitertem (gymnasialem) Niveau unterrichten können; außerdem sollte alle Lehramtsstudierenden eine Grundbildung in Fragen der Inklusion erhalten. Die Kommission betonte zudem,

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

Den genannten Empfehlungen der Kommission folgte die Landesregierung nicht, zu groß waren die Widerstände aus der Opposition, aus den betreffenden Ausbildungsinstitutionen und aus mancher berufsständischen Organisation, bedrohten sie doch die Sonderstellung der Gymnasiallehrkräfte. Es ist bei Unterschieden im Qualifikationsniveau geblieben – und damit auch bei unterschiedlichen Besoldungsstufen für Lehrkräfte, obwohl diese an Gemeinschaftsschulen dieselben Schüler und Schülerinnen unterrichten.

Inhaltlich spricht nach wie vor einiges für eine stufenspezifische Gliederung der Ausbildung nach Primar- und Sekundarstufe. Thorsten Bohl befürwortet sie, „damit man zumindest enger und leichter kooperieren kann“. Allerdings betont er die Notwendigkeit einer eigenen Spezialisierung und Profilierung für die Sekundarstufe II: „Überall da, wo auf Oberstufenniveau unterrichtet wird, ist der fachliche Anteil zentral.“ Den brauche es nicht weniger in der Sekundarstufe I, findet Thomas Riecke-Baulecke, indem er darauf verweist, dass Lehrkräfte Aufgaben, Fragen und Erklärungen nur dann quasi aus dem Stegreif modellieren können, wenn sie die Inhalte ihres Faches souverän beherrschen.

Bezüglich einer weiteren Reform der Ersten und Zweiten Phase der Lehrkräftebildung betont der Präsident des ZSL allerdings das grundlegende Problem, dass wir in zentralen Bereichen nach wie vor Wissensdefizite haben:

„Zunächst einmal ist es so, dass wir viele Mutmaßungen über die Wirkungen der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrkräftebildung haben, aber wir wissen wenig über die Effekte der Ersten Phase, über die differenziellen Effekte der Lehramtsausbildung in einer Schulart versus Lehramtsausbildung in einer anderen Schulart. Im Unterschied zur Vermessung der Schulen – wir haben PISA, den IQB-Bildungstrend, VERA 3, VERA 6, VERA 8, wir haben zentrale Abschlussprüfungen – vermuten wir bei der Lehrkräftebildung viel, aber wir wissen wenig, abgesehen einmal von Studien wie COAKTIV-R und TEDS-M. Das heißt: Der erste Punkt wäre, die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrkräfte-Erstausbildung zu stellen. Zweitens müssen wir die Frage thematisieren: Sorgen wir für einen richtig verstandenen Praxisbezug? Wir brauchen auf der einen Seite eine profunde fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung, aber ich plädiere dafür, dass wir von Anfang an die Bezugspunkte zur Praxis suchen. Der dritte Punkt, den wir uns ansehen müssen, betrifft die Balance zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik/Psychologie. Mein Eindruck ist, dass in der einen Schulart das Pendel etwas zu sehr in die eine Richtung schwingt, in der anderen Schulart in die andere Richtung.“

Damit sind für die Erste Phase der Lehrkräftebildung einige wünschenswerte Konsequenzen benannt: Es braucht eine höhere Fachlichkeit in den Ausbildungsgängen der Primar- und der Sekundarstufe I sowie mehr fachdidaktische, methodische und pädagogisch-psychologische Kenntnisse auf dem Gebiet des Umgangs mit Heterogenität. Und nicht zuletzt: Wir müssen mehr Wissen generieren darüber, welche Elemente der Ausbildung im Hinblick auf die notwendigen professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften tatsächlich wirksam sind.

Konsequenzen für die Zweite Phase?

In Baden-Württemberg haben Lehramtsstudierende nach wie vor wenig Bezugspunkte zur Schulpraxis: Im Bachelor-Studiengang (Lehramt Gymnasium) absolvieren sie ein dreiwöchiges „Orientierungspraktikum“, das an der Schule absolviert wird; im viersemestrigen Master-Studiengang gibt es das zwölfwöchige „Schulpraxissemester“, dessen Bestehen Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst ist. Die Zweite Phase ist damit nach wie vor die entscheidende Brücke zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenz: Erst das begleitete Unterrichten an der Ausbildungsschule und die theoriegeleitete Reflexion von Unterricht im Ausbildungsseminar ermöglichen die nachhaltige Theorie-Praxis-Verknüpfung und das erste Bahnen professioneller Handlungsrou-tinen.

Den *eigenen* Unterricht reflektieren können Referendarinnen und Referendare in der Regel nur in drei Settings: im Nachgespräch mit der begleitenden Lehrkraft an der Schule, in der Besprechung des gehaltenen Unterrichts mit der ausbildenden Seminarkraft und im Peer-Setting der sogenannten „Schulpraxisreflexionsgruppe“, die zum Beispiel am SAFL Stuttgart im Rahmen der Pädagogik-Ausbildung angeboten wird. Letzteres ist eine Form der Kollegialen Hospitation der Auszubildenden, die unter Begleitung einer Pädagogik-Lehrkraft stattfindet und auf dem ALACT-Modell von Korthagen (2002) beruht. Dieses Reflexionsformat ist hierarchiefrei und unterscheidet sich damit deutlich von den traditionellen Unterrichtsbesuchen, die von den Referendarinnen und Referendaren eher als Beurteilungssituation empfunden werden. Die Bedeutung der Kollegialen Hospitation in der Zweiten Phase belegen auch Evaluationsbefunde aus Schleswig-Holstein, betont Thomas Riecke-Baulecke, und er schlägt vor, den Vorbereitungsdienst entsprechend weiter-zuentwickeln:

„Es gibt Seminarveranstaltungen, wo z. B. eine Gruppe von Lehramtsanwärtern der Fachgruppe Chemie an einer Schule ist, im Chemielabor verschiedene Schülerexperimente durchspielt und dann den Unterricht eines Mitglieds der Gruppe beobachtet und anschließend gemeinsam im Beisein der Seminarlehrkraft bespricht. Wir wissen, dass dieses Element des Vorbereitungsdienstes hohe Akzeptanz findet, wenn es im Sinne einer Kollegialen Werkstatt gemacht wird: ‚Ich möchte etwas ausprobieren und hätte gerne eure Rückmeldung dazu.‘“

Neben dem Ermöglichen weiterer hierarchie- und beurteilungsfreier Kollegialer Hospitationen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes liegt aus meiner Sicht eine weitere Konsequenz nahe: die Förderung kollegialer Zusammenarbeit. Unabhängig davon, ob Teamarbeit in (multiprofessionellen) Kollegien strukturell angelegt ist, wie das bei der Gemeinschaftsschule der Fall ist, setzen alle Modelle zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule auf kollegiale Zusammenarbeit und gemeinschaftliche Verabredungen von Lehrkräften. Dem steht die Ausbildungs- und Prüfungspraxis an den Semina-ren in wesentlichen Teilen diametral entgegen:

Zum einen sind die wenigen Unterrichtsbesuche durch die ausbildenden Seminarkräfte faktisch Beurteilungssituationen, weil im 18-monatigen Vorbereitungsdienst schon nach dem zweiten Besuch entschieden werden muss, ob ein selbstständiger Unterricht gewährt werden kann oder ein dritter Unterrichtsbesuch anberaumt werden muss. Dieses Setting lässt kaum Freiheit, „etwas auszuprobieren“ und das Gelingen oder Scheitern des Versuchs anschließend mit dem Ausbildner unvoreingenommen zu analysieren. Zum anderen sind sowohl die unterrichtspraktischen Prüfungen als auch die Kolloquien der Fachdidaktik und der pädagogischen Psychologie sowie die „Dokumentation“ einer Unterrichtseinheit, in der erworbene fachspezifische und fachübergreifende Kenntnisse und Kompetenzen gezeigt und die Ergebnisse reflektiert werden müssen, Einzelprüfungsleistungen. Die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften einer angehenden Lehrkraft, Aufgaben und Probleme professionell im Team zu lösen, werden von Seiten des Seminars weder formativ noch summativ systematisch beurteilt. Eine Rückmeldung zu diesen Kompetenzen gibt es bestenfalls über die Schulleiterbeurteilung, doch selbst hier ist dieser Teilbereich professionellen Handelns nicht gesondert aufgeführt:

„Beurteilt werden vorrangig Qualität und Erfolg des Unterrichts, die pädagogischen, erzieherischen und didaktischen sowie methodischen Kompetenzen, gegebenenfalls die Wahrnehmung einzelner Aufgaben einer Klassenleitung, daneben die schulkundlichen Kenntnisse und das gesamte dienstliche Verhalten.“ (Handreichung zur Schulleiterbeurteilung 2018, S. 5).

Zeitgemäß wäre eine Ausbildungs- und Prüfungspraxis, welche das kollegiale Zusammenarbeiten bei der Konzeption, Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht befördert und unterstützt, anstatt es strukturell zu verunmöglichen. Wer Teamplayer an der Schule haben will, muss angehende Lehrkräfte zu Teamplayer ausbilden. Die Leistungsbewertung in solchen Settings ist zugegebenermaßen schwierig, aber nicht unmöglich. Eine Möglichkeit ist die klare Trennung zwischen Bewertbarem und Nicht-Bewertbarem. Was Thorsten Bohl im Hinblick auf die Erste Phase der Ausbildung sagt, sollte auch für den Vorbereitungsdienst gelten:

„Ich würde eher vorschlagen, dass man im Studium unterscheidet zwischen Wissen und überprüfbareren Kompetenzen einerseits, und dass diese geprüft werden, wohingegen man für die anderen Teile des breit angelegten Studiums Rückmeldungen erhält, aber keine selektionswirksame Note in diesen Bereichen. Darüber könnte man Reflexionsfähigkeit und Teamfähigkeit stärken. Das, was geprüft wird, muss erlernbar sein, und zu allem anderen kann es durchaus differenzierte Rückmeldungen geben.“

Ein weiteres Desiderat der Zweiten Phase bezieht sich auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. An der Gemeinschaftsschule haben insbesondere Gymnasiallehrkräfte mit ihrer fachwissenschaftlichen Expertise eine wichtige Funktion. Sie müssen aber, so Bohl, „im Zuge von inklusiven Prozessen auch offen sein für zieldifferenten Unterricht“. Es ist nicht wirklich professionell, Gymnasiallehrkräfte offiziell auch für

eine Tätigkeit an der Gemeinschaftsschule auszubilden, ohne sie jemals mit dem „Klassenlehrerprinzip“ der Grund- und Hauptschule vertraut zu machen. Viele Gymnasiallehrkräfte sehen sich an der Gemeinschaftsschule Herausforderungen gegenüber, für die sie im Rahmen ihres Lehramtes nach wie vor nicht ausgebildet werden. Wünschenswert wäre hier eine strukturelle Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Seminaren, um Referendare und Referendarinnen, Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen während des Vorbereitungsdienstes zusammenzubringen, damit sie die jeweiligen Lehr-Lern-Kulturen und pädagogischen Grundverständnisse kennen und verstehen lernen. Ansätze hierzu gibt es an einzelnen Gymnasialseminaren, etwa Praktikum-Tandems mit der Sonderpädagogik oder seminarübergreifende Workshops, in denen sich die Teilnehmenden über ihre jeweilige Ausbildung austauschen, ihr jeweiliges Verständnis der Zentralbegriffe „Bildung“ und „Erziehung“ abgleichen und gemeinsam an einer inklusiven Unterrichtsskizze arbeiten.

Konsequenzen für die Dritte Phase?

„Nachweislich ist die Dritte Phase absolut wichtig, weil routineprägend, und in diesem Sinne keinesfalls weniger wichtig als die Erste und Zweite Phase.“ (Thorsten Bohl)

Die Seminare in Baden-Württemberg wurden 2019 in „Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte“ (SAFL) umbenannt, was ein Hinweis darauf ist, in welche Richtung die Lehrkräftefortbildung weiterentwickelt werden soll: Möglichst viele Personen, die im Vorbereitungsdienst ausbildend tätig sind, sollen in Zukunft ihre Expertise in die Fortbildung einbringen. Diese personelle und strukturelle Verzahnung von Aus- und Fortbildung soll durch das neu geschaffene „Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung“ (ZSL) und die neu konstituierten Fachteams, in denen Auszubildende und Fortzubildende zusammenarbeiten, gewährleistet werden. Für die angestrebte kontinuierliche und systematische Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Ausbildungsinstitutionen steht das zeitgleich mit dem ZSL gegründete „Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg“ (IBBW). Auf diesen beiden programmatischen und institutionellen Pfeilern ruht die Reform der Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg und damit die Dritte Phase.

Während für die Zweite Phase die Notwendigkeit und quantitative Dominanz von Präsenzveranstaltungen unbestritten ist, setzt das ZSL bei der Fortbildung von Lehrkräften in verstärktem Maße auf eine Mischung aus Kooperations-, Austausch- und Rückmeldephasen, die in Präsenz, aber auch in synchronen oder asynchronen digitalen Formaten stattfinden können. Ein wesentlicher Baustein dieser Fortbildungsoffensive ist das Projekt „Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsentwicklung und Feedback“, so Riecke-Baulecke:

„Es gibt einen *Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstruktur* und das zugehörige Manual samt drei Erklärvideos. Das Selbstlernen wird unterstützt durch zwei instruktive Onlinemanuale. Diese Form der Auseinandersetzung mit Zielen und Inhalten des Projekts wird

ergänzt durch langfristig angelegte Kurse, Intensivschulungen, Trainings und Kollaborationselemente. Diese Art der Fortbildung ist sehr variabel und bedarfsorientiert, wobei die neuen Möglichkeiten digitaler Werkzeuge konsequent genutzt werden, ohne Präsenzfortbildung zu relativieren.“

Ziel des Projekt ist es, in der Dritten Phase eine Kultur wertschätzender Reflexion von Unterricht durch Beobachtung und Feedback zu etablieren und zugleich den Fokus der Lehrenden auf wesentliche und empirisch belegte Aspekte guten Unterrichts zu richten (Präsentation Bundesweite Fachtagung 2021, S. 26+39). Der Unterrichtsfeedbackbogen (UFB) hat elf Items, zu denen es im Manual jeweils Positiv- und Negativindikatoren gibt:

Tab. 5 Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstruktur des ZSL, 11 Items

Kognitive Aktivierung	Der Unterricht hat einen klaren Fokus auf die zentralen Inhalte, die von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden sollen.
	Die Lehrkraft ermittelt das aktuelle Verständnis der Schülerinnen und Schüler.
	Im Unterricht wird mit Fragen und Aufgaben gearbeitet, die die Schülerinnen und Schüler zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten herausfordern.
	Die Schülerinnen und Schüler sind engagiert am Unterrichtsgeschehen beteiligt.
Konstruktive Unterstützung	Das Feedback, das die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern gibt, ist zum Weiterlernen hilfreich.
	Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler individuell in ihrem Lernprozess.
	Die Lehrkraft begegnet den Schülerinnen und Schülern mit Wertschätzung und Respekt.
	Die Schülerinnen und Schüler begegnen einander und der Lehrkraft mit Wertschätzung und Respekt.
Strukturierte Klassenführung	Der Unterricht verläuft weitgehend störungsfrei.
	Die Lehrkraft hat einen guten Überblick über das Geschehen im Unterricht.
	Die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit wird für die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten genutzt.

Der Einsatz des Unterrichtsfeedbackbogens ab dem Schuljahr 2022/23 beruht unter anderem auf den Prinzipien der Freiwilligkeit („keine Verwaltungsvorschrift“) und der Lernorientierung („keine Lehrkraftfixierung“, vgl. Präsentation Bundesweite Fachtagung 2021, S. 25). Dennoch scheint eine Verwendung der im Manual gelisteten Positiv- und Negativindikatoren als Beurteilungsinstrument naheliegend – und ist wohl auch beabsichtigt. Auf eine entsprechende Nachfrage des Autors sagt der Präsident des ZSL:

„Die Indikatoren können perspektivisch auch für ein Beurteilungsinstrument genutzt werden. Das ist in Planung und es wird auch kommen. Nur kann nicht der Feedbackbogen zur Grundlage einer Notenvergabe gemacht werden, da er bewusst auf wenige Faktoren der Tiefenstrukturen fokussiert ist. Bei der Beurteilung gibt es Gewichtungen, die ich vornehmen muss: Das pädagogische Gesamturteil, die fachliche Korrektheit, die Bildungsplanrelevanz, all das sind wichtige Kriterien.“

So ist es nicht verwunderlich, dass das geplante Beurteilungsinstrument sowohl in der Zweiten Phase als auch für dienstliche Beurteilungen eingesetzt werden soll. In der Zweiten Phase soll der UFB Auszubildenden und Seminarlehrkräften nicht nur als Reflexionsinstrument dienen, sondern von diesen gezielt bei der Unterrichtsvorbereitung und der Durchführung des Unterrichts herangezogen werden. So wird das Instrument, das eigentlich die wertschätzende Kollegiale Hospitation und hierarchiefreie Reflexion von Unterricht in der Dritten Phase befördern soll, im Handumdrehen dazu verwendet, „ein[e] größer[e] Kohärenz in der Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung“ herzustellen (Präsentation Bundesweite Fachtagung 2021, S. 39). Die implizite, von oben vorgegebene Normierung von Unterricht durch diese Items und die zugehörigen Negativ- und Positivindikatoren birgt die Gefahr, den Status Quo der Unterrichtsforschung festzuschreiben, was Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase zur Einübung einer von außen vorgegebenen Handlungsroutine drängt, anstatt ihnen den Freiraum zu eröffnen, Neues zu denken und andere, eigene Parameter für „guten Unterricht“ zu entwickeln.

Jedes Instrument, das eine reflektierte Routinebildung in der Dritten Phase unterstützt, ist per se begrüßenswert, vorausgesetzt, es wird von den Lehrkräften nicht als präskriptiv wahrgenommen oder als Multifunktionstool zur Unterrichtsbeurteilung eingesetzt.

Fazit

Es ist ein Verdienst der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, dass wir im Land „heute offener über Bildungsprozesse sprechen als noch vor zehn, zwölf Jahren“, wie Thorsten Bohl sagt. Die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen haben eine Experimentier- und Innovationsbereitschaft gezeigt, die sich so manche Schulleitung einer anderen Schulart von ihrem Kollegium wünschte. Dabei haben die Akteure auf der Makro- und der Mesoebene das Rad nicht komplett neu erfunden: Innovative Elemente wie Akzeleration, Enrichment und kontinuierliche Lernbegleitung (Coaching) entstammen dem etablierten Arsenal der Hochbegabtenförderung, andere – wie mehrwöchige „Herausforderungspro-

jekte“ – schauten sich einzelne Gemeinschaftsschulen bei Leuchtturm-Schulen wie der Evangelischen Schule Berlin Zentrum und anderen Trägerinnen des Deutschen Schulpreises ab, und zieldifferentes Unterrichten ist in vielen Schularten außerhalb Baden-Württembergs und Deutschlands bewährte Praxis.

Ausweislich der Prüfungsergebnisse ihrer Schülerschaft haben die Gemeinschaftsschulen kein Output-Problem. In der neuen Schulart erzielen junge Menschen keine schlechteren, aber auch keine besseren Durchschnitte als in jenen Schularten, die dieselben Abschlussprüfungen durchführen.

Hinsichtlich der Lehrkräftebildung zeigt die Gemeinschaftsschule einige Grenzen des bestehenden Systems in Baden-Württemberg auf: (1) Weder in der Ersten noch in der Zweiten Phase werden zukünftige Lehrkräfte auf die Anforderungen der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams systematisch vorbereitet. (2) Die jeweils notwendige Balance zwischen hoher Fachlichkeit, didaktisch-methodischer und pädagogisch-psychologischer Kompetenzen scheint in den jeweiligen Lehramtsstudiengängen noch nicht gefunden. (3) Es gibt weiterhin Unterschiede in der fachlichen Qualifikation und Besoldung zwischen Lehrkräften, die für das Gymnasium ausgebildet werden, und jenen, die das Lehramt an einer andere Schularten anstreben. (4) Die Profilierung der einzelnen Schularten im Land deckt sich nicht mit den Schullaufbahnentscheidungen, die Eltern für ihre Kinder treffen, was durch den Verzicht auf das Steuerungselement „verbindliche Grundschulempfehlung“ befördert wird.

Literatur

- Bohl, T./A. Wacker (Hrsg.) (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem). Münster: Waxmann.
- Bohl, T./S. Meissner (Hrsg.) (2013): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg (2013): *Empfehlungen*. Redaktion J.-U. Keßler und S. Volkholz. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- Fauth, B./E. Herbein/J.L. Maier (2021): Beobachtungsmニュアル zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. Downloadmöglichkeit: <http://ibbw-bw.de>
- Handreichung zur Schulleiterbeurteilung (2018): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien). Downloadmöglichkeit: <http://lpa-bw.de>
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (2021): Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstruktur. Version 01.06.2021. Downloadmöglichkeit: <http://ibbw-bw.de>
- Korthagen, F. A. #J. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag.

- Lerchenmüller, J. (2013): Unterrichten und Diagnostizieren an Gemeinschaftsschulen. Fallanalysen professioneller Anforderungen an Lehrende durch Individualisierung und Differenzierung. Diplom-Arbeit in Pädagogik, eingereicht an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018): Pressemitteilung Leitungsstellen von ZSL und IBBW besetzt. 20.12.2018. Downloadmöglichkeit: <https://km-bw.de>
- Offener Brief zur aktuellen Schulentwicklungsdebatte an Kultusminister Rau (2007): Ravensburg, 30.04.2007. Downloadmöglichkeit: <https://www.spiegel.de>
- Riecke-Baulecke, T. (2021): Präsentation Bundesweite Fachtagung – Unterricht als Kerngeschäft von Schule. Das ZSL-IBBW-Projekt „Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeobachtung und Feedback“. Stuttgart: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg. Downloadmöglichkeit: <https://zsl-bw.de>
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2021): Datensatz Allgemeinbildende Schulen. Downloadmöglichkeit: <https://www.statistik-bw.de>
- Verordnung des Kultusministeriums über die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe der Gemeinschaftsschule (Gemeinschaftsschulverordnung – GMSVO) vom 22. Juni 2012. Downloadmöglichkeit: <https://www.landesrecht-bw.de>
- Wacker, A./T. Bohl u. a. (Hrsg.): Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, Bände 1–7. Münster: Waxmann.
- Zimmermann, F./J. Möller/T. Riecke-Baulecke (Hrsg.) (2019): Basiswissen Lehrerbildung: Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung. Hannover: Klett, Kallmeyer.



Joachim Lerchenmüller, Ph. D.

Gymnasiallehrer und Diplom-Pädagoge am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium) in Stuttgart

E-Mail: lerchenmueller@seminar-stuttgart.de