

**Empfehlungen der Expertenkommission
zur Fortschreibung
der Reform der Lehrerbildung
in Hamburg**

Expertenkommission Lehrerbildung Hamburg

Empfehlungen zur Fortschreibung der Reform der Lehrerbildung in Hamburg

Gliederung

0. Zusammenfassung
1. Ausgangslage
2. Allgemeine Grundsätze
3. Übergreifende Aspekte
4. Die fünf Empfehlungen
 - 4.1 Die inklusionspädagogische Qualifizierung aller Lehrämter
 - 4.2 Das neue eigenständige Lehramt an Grundschulen
 - 4.3 Das neue Lehramt an Stadtteilschulen
 - 4.4 Das Lehramt Sonderpädagogik
 - 4.5 Alternative Zugangswege zum beruflichen Lehramt
5. Steuerung von Lehrerbildung(sreform)
6. Sondervotum zum Lehramt an Stadtteilschulen (Dr. Schmitz)
7. Mitglieder der Expertenkommission

Hamburg, im Dezember 2016

0. Zusammenfassung

Schulsystem und Lehrerbildung unterliegen einem ständigen Wandel. Hintergrund hierfür sind gesellschaftlich-kulturelle Veränderungen, die Neuausrichtung bildungspolitischer und pädagogischer Zielvorstellungen sowie Erfahrungen mit und Reaktionen auf bestimmte Eigendynamiken des Bildungssystems, die korrigiert und zukunftsorientiert gestaltet werden sollen. Dies alles führt periodisch zur Formulierung von neuen Aufgaben und Herausforderungen an die Schulen und den Lehrerberuf. Verschiebungen in der Schulstruktur, verändertes Schulwahlverhalten von Eltern, die wachsende Heterogenität der Schülerschaft, Probleme der Abstimmung der Quantität und Qualität der durch Ausbildung bereit gestellten und auf dem Arbeitsmarkt Schule benötigten Lehrkräfte, Änderungen auf der Ebene bundesweiter Verabredungen zu Schule und Lehrerberuf etc. erzeugen kontinuierlichen Änderungs- und Reformbedarf. Die Hamburger Lehrerbildung war und ist bis heute an den vielfältigen Reformprozessen in der Lehrerbildung in Deutschland intensiv beteiligt.

Die veränderte Struktur der Schullandschaft in Hamburg, neue Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung von „Inklusion“ und weitere Faktoren haben es erforderlich gemacht, einen nächsten Schritt innerhalb des Reformprozesses der Hamburger Lehrerbildung zu vollziehen. Die vom Hamburger Senat eingesetzte Expertenkommission Lehrerbildung arbeitet auf der Basis ihres Auftrags und im Wissen um die bisherigen Reformprozesse der Lehrerbildung in Hamburg. Ebenso berücksichtigt sie Erfahrungen mit aktuellen, z.T. ähnlichen Reformprozessen in anderen Bundesländern sowie Ergebnisse der Bildungsforschung zur Lehrerbildung. Im Mittelpunkt steht die Aufgabe, eine Struktur für die Lehrerbildung und die verschiedenen Lehrämter zu entwickeln sowie zugleich Grundlagen für deren innere curriculare Gestaltung zu erarbeiten. Die empfohlene Lehramtsstruktur und Lehrerbildung orientiert sich an der gegenwärtigen und absehbar zukünftigen Situation des Hamburger Schulsystems und dessen Anforderungen.

Folgende Grundsätze waren für die Arbeit der Expertenkommission leitend:

1. **Schulformspezifische Professionalisierung:** Jeder der fünf Schulformen entspricht ein Lehramtsstudiengang. Die Studiengänge sind auf die besonderen pädagogischen Anforderungen der Schulformen, wie sie im Hamburger Schulgesetz vorgesehen sind, zugeschnitten.

2. **Berufsbiographische Flexibilisierung:** Innerhalb der weiteren Berufsbiographie besteht die Möglichkeit der Erweiterung des ursprünglich erworbenen Lehramtes.
3. **Inklusion ist Aufgabe für alle Lehrkräfte:** Vorbereitung auf Umgang mit den verschiedenen Dimensionen von Schülerheterogenität ist ein querliegendes, alle Elemente der Lehrerbildung durchziehendes Prinzip.¹
4. **Individuelle Schwerpunktsetzungen im Studium:** Die curriculare Gestaltung soll einen Freiraum bzw. Wahlmöglichkeiten für individuelle berufsbezogene Schwerpunktsetzung bereithalten.
5. **An Stärken und den vorangegangenen Reformen anknüpfen:** Grundsätzliche Prämisse bei der Erarbeitung der Expertise ist es, an die vorhandenen Stärken der Lehrerbildung in Hamburg anzuschließen. Es geht nicht um ein grundsätzliches Revirement, sondern um eine situations- und aufgabenspezifische Fortschreibung der Lehrerbildungsreform.

Im Wesentlichen beziehen sich die Empfehlungen der Expertenkommission auf die folgenden Punkte:

- **Die inklusionspädagogische Qualifizierung aller Lehrämter:** Die Aufgabe der Inklusion besteht in *allen* Lehrämtern; insofern ist in allen Phasen der Lehrerbildung hierauf in systematischer Weise Bezug zu nehmen. In den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien sieht die Kommission für alle Lehrämter einen definierten curricularen Anteil für dieses Thema vor.
- **Das neue eigenständige Lehramt an Grundschulen:** Die mittlerweile erkannte hohe Bedeutung der Grundschule sowie die Erkenntnisse über die notwendige wissenschaftsgeleitete Expertise der Grundschullehrkräfte macht ein eigenständiges Lehramt Grundschule notwendig. Für dieses Lehramt ist das Studium der beiden Fächer Deutsch und Mathematik sowie eines dritten Faches obligatorisch. Mit der Schaffung eines eigenständigen Lehramts für die Grundschule vollzieht Hamburg einen Entwicklungsschritt nach, den alle anderen Bundesländer bereits vollzogen haben.
- **Das neue Lehramt an Stadtteilschulen:** Die in Hamburg schulgesetzlich vorgesehene zweisäulige Schulstruktur im Anschluss an die Grundschule macht eine darauf abgestimmte Lehramtsstruktur erforderlich. Das empfohlene Lehramt für Stadtteilschulen bereitet auf die besonderen fachlichen und pädagogisch-

¹ Im vorliegenden Bericht wird ein weiter Inklusionsbegriff verwendet; es geht also z.B. nicht nur um sonderpädagogischen Förderbedarf.

didaktischen Herausforderungen der sehr heterogenen Schülerschaft dieser Schulform und ihres Bildungsauftrags vor. Eines der beiden Fächer wird auf gymnasialem Niveau studiert und ermöglicht damit den Einsatz in der Oberstufe. Das zweite Fach wird für die Sekundarstufe I studiert; die dadurch frei werdenden Leistungspunkte kommen einer breiteren erziehungswissenschaftlichen Qualifizierung zugute. Ebenso wie das Lehramt für die Gymnasien erfüllt das Lehramt an Stadtteilschulen die strukturellen Vorgaben für den Lehramtstyp 4 der Kultusministerkonferenz, ist aber curricular-inhaltlich an Anforderungen der Stadtteilschule ausgerichtet. (s. auch Sondervotum Kap. 6)

- **Das Lehramt Sonderpädagogik:** Für das weiterhin zu erhaltende Lehramt Sonderpädagogik wird eine Öffnung von Lehrveranstaltungen für die anderen Lehramtsstudiengänge im Kontext inklusionsbezogener Studienangebote empfohlen sowie eine insgesamt stärkere Ausrichtung der Studieninhalte auf die zukünftige Tätigkeit auch an inklusiven Schulen. Darüber hinaus soll die fachdidaktische Ausbildung im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik schulstufenspezifisch ausgerichtet werden.
- **Alternative Zugangswege zum beruflichen Lehramt:** Um den kontinuierlichen Mangelsituationen bei bestimmten Fachrichtungen (insbesondere Elektro- und Metalltechnik) des beruflichen Lehramtes zu begegnen, wird neben dem leicht modifizierten grundständigen Studium für das Lehramt an Beruflichen Schulen zusätzlich ein auf einem einschlägigen Bachelorabschluss gründendes Master-Studium als Quereinstiegsstudiengang für das Lehramt an Beruflichen Schulen empfohlen.

Darüber hinaus werden, über den Arbeitsauftrag im engeren Sinne hinausgehend, aber in direktem Zusammenhang mit den zentralen Empfehlungen stehend, Aussagen zu weiteren Themen und Elementen getroffen (z.B. Fächerkombination, Punkteregulungen, Konsequenzen für den Vorbereitungsdienst), die nach Auffassung der Expertenkommission für die weitere Gestaltung und erfolgreiche Umsetzung der empfohlenen Reformmaßnahmen wichtig sind.

Die Expertenkommission hat hinsichtlich der strukturellen und curricular-inhaltlichen Empfehlungen einen mittleren Konkretisierungsgrad gewählt, um einerseits ihre Vorstellungen hinreichend deutlich zu machen, aber andererseits doch auch hinsichtlich der konkreten institutionellen Umsetzung nicht allzu viele Dinge vorab festzulegen und insbesondere den Gestaltungsraum der Universität und der beteiligten Hochschulen nicht unnötig einzuschränken.

Die konkreten Umsetzungen können – auf der Basis der grundsätzlichen, bildungspolitisch zu definierenden Eckpunkte – erfolgreich nur unter Beteiligung der jeweils verantwortlichen Institutionen umgesetzt werden.

1. Ausgangslage

Die Qualität der Lern- und Bildungsprozesse in Schulen sowie auch deren kurz- und langfristigen Ergebnisse hängt von einem breiten Spektrum außerschulischer und innerschulischer Bedingungsfaktoren ab. Im Feld der innerschulischen Faktoren kommt der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer eine sehr hohe Bedeutung zu. Ihre beruflichen Fähigkeiten, ihre Haltungen und Motivationen entscheiden mit darüber, welche Lern- und Bildungserfahrungen Schülerinnen und Schüler machen. Zwar wäre es problematisch, die Lehrerschaft allein für den Lern- und Bildungsstand der Lernenden verantwortlich zu machen bzw. ihr die Aufgabe der Lösung aller gesellschaftlichen und kulturellen Problemlagen zu übertragen. Das würde zu Überlastungen führen und Enttäuschungen vorprogrammieren. Gleichwohl aber ist zu konstatieren, dass sowohl in individualbiographischer als auch in gesellschaftlicher Hinsicht der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer eine hohe Bedeutung zukommt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aufgaben und Anforderungen an Schule und Lehrerberuf einem ständigen gesellschaftlichen Wandel unterliegen.

Geht es um die Rolle und Aufgaben des Lehrerberufs, so ist immer auch die Frage nach der Ausbildung für diesen Beruf bzw. dieses Berufsfeld gestellt. Die Qualität der Lehrerausbildung entscheidet mit über die Qualität der Lehrerarbeit. In welcher Weise lässt sich die Ausbildung für dieses Berufsfeld angemessen organisieren? Welche Grundlagen können bereits in der Erstausbildung (Universität und Referendariat) gelegt werden, und welche Fähigkeitsaspekte und neu auftretenden Anforderungen sind demgegenüber eher in der Weiterbildung zu befördern? Wie sind die Übergänge zwischen Ausbildung für den Beruf und dem Einstieg in den Beruf zu gestalten? Wie ist eine kontinuierliche Weiterbildung sicher zu stellen, die die beruflichen Fähigkeiten stabilisiert, aktualisiert und erweitert?

Solche und ähnliche Fragen bestimmen die Diskussion um den Lehrerberuf und die Lehrerbildung seit längerem, im Grunde seit ihrer Entstehung. In der ersten großen Bildungsreformperiode der 1960er/1970er Jahre bildeten Schul- und Lehrerbildungsreform eine Einheit. Nach dem Abklingen der Reformambitionen und einer längeren Periode hoher Lehrerarbeitslosigkeit in den 1980er Jahren sind seit den späten 1990er Jahren auf Bundesebene und in den Bundesländern vermehrt An-

strengungen unternommen worden, die Lehrerbildung zu verbessern. Die Empfehlungen der KMK-Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“² definierten einen Rahmen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in den Ländern. Nach dem sogenannten „PISA-Schock“ von 2002 definierte die Kultusministerkonferenz sieben Handlungsfelder, die in Angriff zu nehmen seien, um die Qualität des deutschen Bildungssystems zu verbessern; eines davon war die Lehrerbildung.

Das Tableau der verschiedenen Reforminitiativen und -themen zur Lehrerbildung ist breit; einige Beispiele seien genannt:

- Stärkere Ausrichtung der Ausbildung in beiden Phasen an den Erfordernissen des späteren Berufsfeldes.
- Schaffung von organisatorischen Querstrukturen in den Universitäten, um die über viele Fächer verstreuten Belange der Lehrerbildung besser koordinieren zu können, aber auch, um Verbindungen zur 2. Phase und zu Schulen generell zu schaffen.
- Stärkere Strukturierung der Studienverläufe in der Universität mit dem Ziel einer Erhöhung der Verbindlichkeit für Studierende wie Lehrende (Modularisierung).
- Ausbau der Fachdidaktiken in Richtung auf forschungsfähige Einheiten innerhalb der universitären Lehrerbildung.
- Ermöglichung von individuellen Spezialisierungen, Profilbildungen und Zusatzqualifikationen für Lehramtsstudierende und erfahrene Lehrerinnen und Lehrer.
- Erweiterung des Anteils an schulpraktischen Studien innerhalb der universitären Lehrerbildung bei gleichzeitigem Ausbau der Begleitung durch die Universität und z.T. – z.B. in Hamburg – durch Institutionen der 2. Phase (z.B. im Praxissemester).
- Stärkere curriculare und personelle Verknüpfungen zwischen der universitären Phase und der 2. Phase der Lehrerbildung.
- Erarbeitung von Standards und gemeinsamer Regelungen auf Bundesebene für die curriculare Gestaltung der fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Elemente der universitären Lehrerbildung wie auch des Referendariats.
- Etablierung von institutionellen Beratungs- und Reflexionsmöglichkeiten im Studium zum Zweck der Überprüfung der eigenen Eignung für den Lehrerberuf.
- Qualifizierungsangebote für Seiteneinsteiger in Mangelfächern.

² Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

- Erarbeitung von Möglichkeiten des eher kompetenzorientierten Prüfens und Evaluierens des je individuellen Entwicklungsstandes der beruflichen Fähigkeiten.

In den letzten Jahren ist die Einbindung des Themas Inklusion in die Aus- und Weiterbildung für alle Lehrämter zunehmend dringlicher und schließlich zentral geworden; ein durchgängig inklusiv ausgerichtetes Schulsystem macht eine an Inklusion orientierte Lehrerbildung notwendig. Dementsprechend wurden die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ von 2004 im Jahre 2014 überarbeitet und aktualisiert,³ ebenso die „Ländergemeinsamen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (2008; aktualisiert 2015).⁴ Maßgeblich für diese Thematik ist auch die gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2015.⁵ In Verbindung mit dem Thema der Inklusion und aufgrund des weiter wachsenden Trends zur Ganztagschule wird die Frage der Kooperation von Lehrkräften untereinander sowie mit Vertreterinnen und Vertretern anderer (pädagogischer) Berufsgruppen zunehmend virulent (multiprofessionelle Teams).

Die Lehrerbildung in Hamburg war seit dem Jahre 2000 an diesem bundesweiten, in den Ländern je unterschiedlich verlaufenden Prozess kontinuierlich und z.T. maßgeblich beteiligt.⁶ Zu nennen sind etwa die Setzung prioritärer Themen im Studium (Neue Medien, Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität, DAZ, Praktika, Schulentwicklung), das gleichlange Studium für alle Lehrämter, die Schaffung einer Berufseinstiegsphase, die Bildung von institutionenübergreifenden Fachsozietäten, die Aufrechterhaltung der institutionellen Verortung der Fachdidaktiken bei der Erziehungswissenschaft etc.). In mehreren Schritten wurden diese Reformen von den verschiedenen beteiligten Institutionen (Universitäten, Bildungs- und Schulverwaltungen, Einrichtungen der 2. Phase etc.) initiiert und umgesetzt, wobei sowohl die allgemeinen Besonderheiten des Stadtstaates Hamburg als auch die Entwicklung der Schullandschaft in Hamburg eine wichtige Rolle gespielt haben. An diese insgesamt als positiv bewertete Entwicklung schließt die Expertenkommission fortschreibend an.

³ KMK (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014).

⁴ KMK (2016). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.09.2016).

⁵ HRK/KMK (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015, S. 3.

⁶ Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.

Für die universitäre Phase der Lehrerbildung in Hamburg ist an dieser Stelle auf das seit dem 1. September 2015 laufende Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (Profale)“ hinzuweisen, welches unter Federführung der Fakultät für Erziehungswissenschaft im Rahmen der vom Bund finanzierten bundesweiten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eingeworben werden konnte. Es betrifft alle an der Lehrerbildung beteiligten Fächer der Universität, ermöglicht konzentrierte, fächerübergreifende Schwerpunktsetzungen und einen (wie immer bei solchen Sonderprogrammen leider nur befristeten) Ausbau der Personalressourcen in der universitären Lehrerbildung.

Gegenwärtig stehen weitere Reformschritte für die Lehrerbildung in Hamburg an. In der Einsetzungsverfügung für die Expertenkommission werden die Punkte benannt, zu denen von der Kommission Empfehlungen erwartet werden (Zitat):

1. „Empfehlungen für ein eigenständiges, spezifisch ausgerichtetes Grundschullehramt, das der gestiegenen Bedeutung und den hohen pädagogischen Anforderungen der Grundschulen besser gerecht wird.⁷“
2. Empfehlungen für ein ausprofiliertes Lehramt für die pädagogische Arbeit in den Stadtteilschulen, das auf die ebenfalls gestiegenen fachlichen und pädagogischen Anforderungen dieser Schulform mitsamt ihrer Oberstufen ausgerichtet ist.
3. Empfehlungen zur Verankerung basaler und anknüpfungsfähiger sonderpädagogischer Kompetenzen in der Ausbildung der o.a. Lehrämter, die der Bedeutung der sonderpädagogischen Expertise in allen Schulformen Rechnung tragen.
4. Empfehlungen zur besseren inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildung für das sonderpädagogische Lehramt auf die Anforderungen der Arbeit in inklusiven Regelschulen.
5. Empfehlungen, in welcher Weise in der Ausbildung für das gymnasiale und das berufliche Lehramt auf die Erfordernisse der Inklusion und die damit verbundene größere Heterogenität der Lerngruppen eingegangen werden kann.
6. Empfehlungen für alternative Zugangswege für einzelne berufliche Fachrichtungen des Beruflichen Lehramts, in denen aufgrund der Veränderungen im Beschäftigtensystem ein großer Bedarf an Lehrkräften entstanden ist und für die auf konventionellem Wege nicht genügend Nachwuchskräfte gewonnen werden können.“

⁷ Die KMK sieht vor, den Lehramtstypus 2 (Grundschule und Schulformen der Sekundarstufe I) mittelfristig auslaufen zu lassen. (vgl. Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften; Beschluss der KMK vom 7.3.2013 in der Fassung vom 27.12.2013).

Die unter Nr. 5 erwartete Empfehlung fällt inhaltlich mit der unter Nr. 3 genannten zusammen und wird insofern dort mit bearbeitet. Bevor die (dann) *fünf Empfehlungen* entwickelt werden, sollen einige allgemeine Grundsätze zur Lehrerbildung in Hamburg dargestellt werden, die für die Expertenkommission leitend waren.

2. Allgemeine Grundsätze

Als leitende Grundsätze für die Reorganisation der Lehrerbildung in Hamburg werden die folgenden fünf Punkte – zunächst knapp – herausgestellt:

1. **Schulformspezifische Professionalisierung:** Jeder der fünf Schulformen entspricht ein Lehramtsstudiengang. Die Studiengänge sind auf die besonderen pädagogischen Anforderungen der Schulformen, wie sie im Hamburger Schulgesetz vorgesehen sind, zugeschnitten.
2. **Berufsbiographische Flexibilisierung:** Innerhalb der weiteren Berufsbiographie besteht die Möglichkeit der Erweiterung des ursprünglich erworbenen Lehramtes.
3. **Inklusion ist Aufgabe für alle Lehrkräfte:** Vorbereitung auf Umgang mit den verschiedenen Dimensionen von Schülerheterogenität ist ein querliegendes, alle Elemente der Lehrerbildung durchziehendes Prinzip.
4. **Individuelle Schwerpunktsetzungen im Studium:** Die curriculare Gestaltung soll einen Freiraum bzw. Wahlmöglichkeiten für individuelle berufsbezogene Schwerpunktsetzung bereithalten.
5. **An Stärken und vorangegangenen Reformen anknüpfen:** Grundsätzliche Prämisse bei der Erarbeitung der Expertise ist es, an die vorhandenen Stärken der Lehrerbildung und die bereits durchgeführten Reformen in Hamburg anzuschließen. Es geht nicht um ein grundsätzliches Revirement, sondern um eine situations- und aufgabenspezifische Fortschreibung der Lehrerbildungsreform.

Die Lehramtsausbildung in Hamburg sieht für alle Lehrämter ein zehensemestriges universitäres Studium (6 Semester Bachelor-Stufe; 4 Semester Master-Stufe) und einen 18-monatigen Vorbereitungsdienst vor. Sie orientiert sich an den verschiedenen Schulformen, die im Hamburger Schulgesetz vorgesehen sind, und bereitet in differenzierter Weise auf die unterschiedlichen Aufgaben und strukturellen Bedingungen in diesen Schulformen vor.

Hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Qualität des Schulwesens insgesamt sowie auch mit Blick auf den Anspruch der wissenschaftlichen Ausbildung sind die fünf

verschiedenen Lehramtsstudiengänge gleichwertig. Ihre innere Gestaltung bzgl. der Studieninhalte und -anteile ist aber unterschiedlich, weil die Aufgabenfelder in den Schulformen unterschiedlich sind.

Alle Lehramtsstudiengänge haben auf den Umgang mit Heterogenität bzw. die Aufgabe der Inklusion vorzubereiten. Ebenso müssen alle Lehrämter auf die spätere professionelle Kooperation mit verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen und Lehrämtern, insb. des sonderpädagogischen Lehramtes, vorbereitet werden.

Bei der curricularen Gestaltung der verschiedenen Lehramtsstudiengänge und auch der Ausbildung im Vorbereitungsdienst gilt das Prinzip: so viel Einheitlichkeit wie sinnvoll, so viel Spezialisierung auf das jeweilige Lehramt wie nötig. Die Universität sollte in geeigneter Weise einen Wechsel bzw. Anschlussmöglichkeiten zwischen den Lehramtsstudiengängen ermöglichen. Ein gewisser Freiraum für individuelle Schwerpunktsetzung im Lehramtsstudium ist bereit zu stellen.

Wie bundesweit üblich, orientiert sich die Expertenkommission an der Einteilung in die vier zentralen curricularen Elemente von Lehramtsstudiengängen: Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften,⁸ Praktika. Dabei werden zwei Hamburger Besonderheiten berücksichtigt: „Bildungswissenschaften“ sind insgesamt in der Fakultät für Erziehungswissenschaft organisiert, wobei zu den in der Fakultät vertretenen Bereichen auch die Pädagogische Psychologie gehört, nicht aber z.B. Bildungssoziologie. Die zweite Besonderheit besteht in der Platzierung der Fachdidaktiken in der Fakultät für Erziehungswissenschaft.

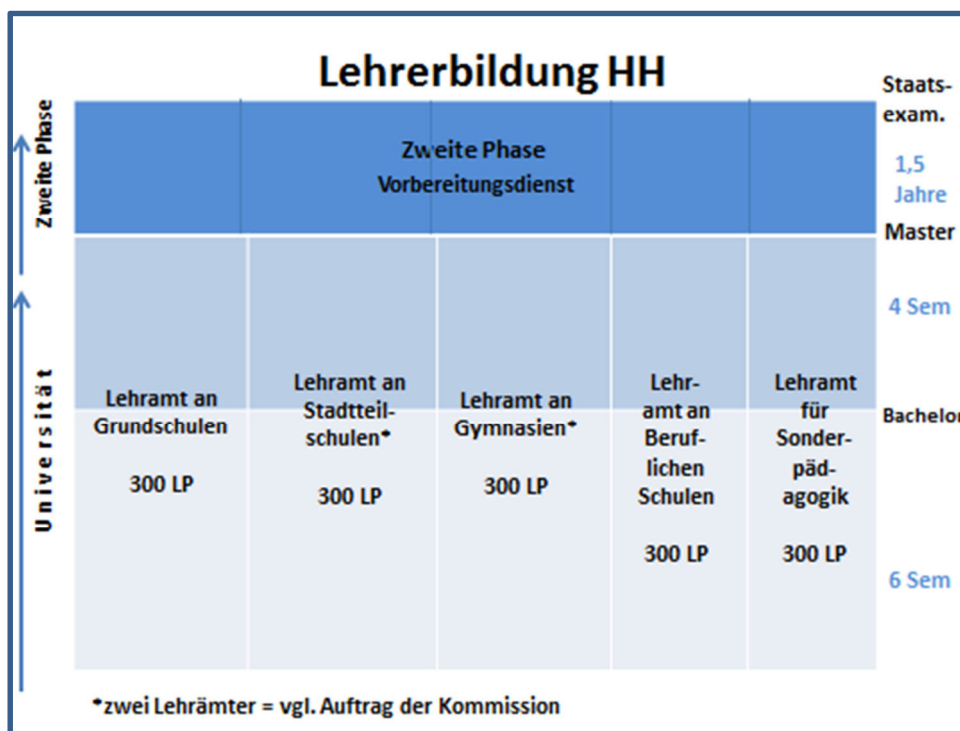
Eine Erweiterung der in der Erstausbildung erworbenen Lehrerqualifikation ist möglich und erwünscht; hierfür sind Weiterbildungsmöglichkeiten zu schaffen. Insbesondere die 2. Phase (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) sollte sich dieser Aufgabe annehmen; die Möglichkeit zur Beteiligung der Universität an der Weiterbildung von Lehrkräften ist zu prüfen.

Die Erstausbildung ist also zunächst auf ein bestimmtes Lehramt gerichtet; durch Weiterqualifizierung im Beruf werden jedoch Erweiterungs- und Flexibilisierungsmöglichkeiten eröffnet. Durch dieses Element wird der Grundsatz des kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf unterstützt.

⁸ Der Begriff „Bildungswissenschaften“ bezeichnet in diesem Kontext den fachunabhängigen, i. w. S. pädagogischen *Studienanteil* in der universitären Lehrerbildung. Als *Disziplinen* sind hieran die Erziehungswissenschaft, die Psychologie, die Soziologie, sowie in manchen Bundesländern auch die Philosophie beteiligt.

Die Erstausbildung allein kann für den Lehrerberuf nicht dauerhaft qualifizieren; wie in anderen akademischen Berufen auch sollte Weiterbildung ein selbstverständliches Element innerhalb der Berufsbiographie von Lehrkräften sein. Die damit angestrebte erhöhte Flexibilität dient sowohl der Eröffnung individueller Entwicklungsmöglichkeit im Laufe der Berufsbiographie als Lehrerin und Lehrer als auch ihrem flexiblen Einsatz bei sich verändernden Schülerströmen und demographisch bedingten Schwankungen.

Diese allgemeinen Grundsätze entsprechen der Entwicklung der Struktur der Lehrerbildung in den anderen Bundesländern: Immer mehr Bundesländer gehen zur gleich langen Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter über; ebenso wird eine Anpassung der Lehramtsstruktur auf die Schulstruktur angezielt.



3. Übergreifende Aspekte

Eignungsberatung während des Studiums

Die These von der Notwendigkeit sowie die Erörterung von Möglichkeiten einer dem Lehramtsstudium vorgeschalteten Eignungsprüfung von Interessierten spielt in der allgemeinen Diskussion um den Lehrerberuf und die Lehrerbildung eine viel-diskutierte Rolle.⁹

⁹ KMK (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013)

Einige Pilot- und Forschungsprojekte sind zu diesem Thema durchgeführt worden. Die Möglichkeiten einer prognostisch zuverlässigen Diagnose von Persönlichkeitseigenschaften i. w. S. bei interessierten jungen Erwachsenen, die sie für den späteren Beruf als besonders geeignet erscheinen lassen, ist nach Auskunft der meisten Experten nicht möglich. Von der rechtlichen Seite her betrachtet widerspricht ein tatsächlich fremdselektives, d.h. gegen seinen Willen einen Bewerber ausschließendes Verfahren dem Grundrecht auf Freiheit der Berufswahl. Die testdiagnostische und die rechtliche Problematik führen dazu, dass die Verweigerung des Zugangs zum Lehramtsstudium nicht gerichtsfest durchgehalten werden kann.

In allen entsprechenden Projekten von Universitäten ist denn auch faktisch der Selektions-Ansatz in einen Beratungs- und Begleitungsansatz überführt worden. Dies ist auch die Position der Expertenkommission zu diesem Thema. Es ist sinnvoll und möglich, am Lehramtsstudium interessierte Personen vor Beginn und während des Studiums kontinuierlich zu beraten und hierbei auch die „Eignungsfrage“ zu erörtern. An vielen Standorten, so auch in Hamburg, sind solche selbst durchgeführten (nicht selektiven) Eignungsüberprüfungen und -beratungen bereits jetzt verpflichtend. Sie münden jedoch nie ein in die Möglichkeit, jemanden gegen seinen Willen vom Lehramtsstudium auszuschließen. Die Expertenkommission rät ausdrücklich davon ab, Reformenergie in problematische und undurchführbare Ausschlussverfahren zu investieren. Stattdessen hält sie es für richtiger, Energie in die Qualität der Ausbildung für den Lehrerberuf zu investieren. Dazu gehört auch ein Eignungs- und Studienberatungssystem, das sich am Verlauf bzw. den Schritten des Studiums orientiert und immer wieder, vor allem im Zusammenhang mit den Praktika, die institutionelle Verpflichtung ausspricht, mit universitären Lehrenden und Mentorinnen und Mentoren an Praktikumsschulen solche Beratungsgespräche durchzuführen. Dort, wo den Ausbildungsverantwortlichen die Eignung fragwürdig erscheint bzw. ein klares Nichterreichen von Ausbildungsstufen oder -zielen festzustellen ist, sollten auch Entwicklungsmöglichkeiten oder aber eben Alternativen erörtert werden.

Im Kern ist dies bereits jetzt Praxis auch an der Hamburger Universität (Self-Assessment bei Immatrikulation in einen Lehramtsstudiengang; Selbsteinschätzungen und Beratung im Zusammenhang mit den Praktika). Dies sollte angemessen evaluiert und ggf. optimiert werden.

Fächerkombinationen

Obwohl im Auftrag nicht explizit erwähnt, hat die Expertenkommission im Zusammenhang mit der Profilierung des Lehramtes für die Stadtteilschulen die Frage der Fächerkombinationen in Lehramtsstudiengängen generell erörtert. Die Bundesländer gehen hier unterschiedliche Wege: Manche lassen diese Frage offen, andere sprechen mehr oder weniger genaue oder sogar weit gehende Kombinationsgebote oder -verbote aus, manche definieren erschöpfend alle erlaubten Fächerkombinationen. Zusätzlich verkomplizierend wird diese unterschiedliche Regelungsdichte bei den verschiedenen Lehrämtern, vor allem in Abhängigkeit von schulischen Bedarfen, unterschiedlich strikt angewandt.

In den Universitäten hat jede Fächerkombinationsregelung in der Lehrerbildung unmittelbare Folgen für die davon betroffenen Disziplinen bzw. Teildisziplinen. Aus der Sicht der Studierenden muss das Recht auf die Wahl der persönlich interessierenden Fächer beachtet werden. Bei vollständiger Vorsteuerung der Fächerkombinationen und Studienplätze durch die Schulbehörden stünden diese in der Verantwortung bei eventuellen Friktionen zwischen dem Angebot an – aufgrund dieser Vorgaben – ausgebildeten Bewerberinnen und Bewerbern einerseits und den tatsächlichen Bedarfen der einzelnen Schulen andererseits.

Nur für das neue, eigenständige Lehramt an Grundschulen sowie das sonderpädagogische Lehramt mit dem Profil Grundschule empfiehlt die Kommission aus inhaltlichen Gründen (s.u.) jedoch Mathematik und Deutsch als Pflichtfächer sowie ein drittes Grundschulfach als Wahlfach. Für die anderen Lehrämter werden seitens der Kommission keine erlaubten bzw. nicht-erlaubten Fächerkombinationen definiert. Weil die Frage vorteilhafter bzw. problematischer Fächerkombinationen letztlich nur mit Blick auf die Ausbildungsmöglichkeiten und die Einstellungschancen vor Ort erörtert werden kann, empfiehlt die Kommission:

- Die Universität Hamburg und die Hamburger Schulbehörde entwickeln auf der Basis einer Analyse der Situation und ggf. (soweit absehbar) des zukünftigen Bedarfs, lehramtspezifische Empfehlungen für Studieninteressierte, die die verschiedenen Parameter berücksichtigen.
- In diese Empfehlungen gehen die besondere Bedeutung der Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch ebenso ein, wie auch Anforderungen, die sich aus einem evtl. Einsatz als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer und in inklusiven Settings ergeben.

Praxisphasen in der Lehrerbildung

Nach Überzeugung der Kommission kommt der konzeptionellen Ausgestaltung der Praxisphasen in der Lehrerbildung eine entscheidende Bedeutung für die Qualität des Studiums und dessen Ausrichtung auf die Belange der Profession zu. Bereits im Gefolge der Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung (vgl. Fußnote 5) wurde in Hamburg ein völlig neues Praktikumsformat im Rahmen der lehramtsbezogenen Masterstudiengänge entwickelt und in die studienbegleitende Praxisfolge eingefügt. Dieses „Kernpraktikum“ mit insgesamt 30 LP wird seit 2010 fortlaufend in konzeptioneller und institutioneller Kooperation der Institutionen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung durchgeführt, evaluiert und fortentwickelt.

Das Kernpraktikum zielt auf eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlich und schulpraktisch relevanten Fragen des Berufsfeldes, wie auch auf eine erste reflektierte Routinebildung im Handlungsfeld Unterricht. Es eröffnet eine von Seminarleiterinnen und Seminarleitern der zweiten Phase verantwortete, systematisch geleitete Reflexion zu zentralen Erfahrungsbereichen wie „Schulsystem“, „Unterricht“ und „Berufsrolle“. Zugleich bietet die Universität im Rahmen des Kernpraktikums vertiefende Begleitseminare mit Fokus auf die Fachdidaktik der Unterrichtsfächer an. Mit einer phasenübergreifenden Perspektive und den kooperativen Arbeitsformen kommt dem Kernpraktikum eine Schlüsselrolle bei der erforderlichen inhaltlichen Abstimmung der Phasen der Ausbildung zu.

Für die Studiengänge Lehramt an Beruflichen Schulen und das Lehramt für Sonderpädagogik wurden Ausdifferenzierungen des Grundmodells entwickelt, die auf die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten der Ausbildung für diese Schulformen bezogen sind:

- Für die Studierenden der Sonderpädagogik werden im ersten Teil des Praktikums ebenfalls Veranstaltungen zur Fachdidaktik des studierten Unterrichtsfaches angeboten. Im zweiten Teil des Kernpraktikums steht dann die allgemeine und förderbereichsspezifische Diagnostik im Mittelpunkt.
- Für die Studierenden für das Lehramt an Beruflichen Schulen (LAB) sind die Veranstaltungen zur Fachdidaktik des Unterrichtsfaches ausgerichtet an berufsschulspezifischen Belangen. Im wissenschaftsbezogenen Angebot für dieses Lehramt sind zudem Projekte vorgesehen, in denen Probleme der pädagogischen Praxis beruflicher Schulen spartenübergreifend und theoriegeleitet bearbeitet werden.

Gemeinsam ist den Konzepten eine starke Verschränkung der universitären Lehrveranstaltungen mit der Praxiszeit in der Schule und deren reflexiver Begleitung. Eingebettet ist das Kernpraktikum in eine studienbegleitende Praktikumsfolge, die für die allgemeinbildenden Schulen im Bachelor ein Integriertes Schulpraktikum (ISP) vorsieht.

| 1. BA-Sem. | 2. BA-Sem. | 3. BA-Sem. | 4. BA-Sem. | 5. BA-Sem. | 6. BA-Sem. | 1. MA-Sem. | 2. MA-Sem. | 3. MA-Sem. | 4. MA-Sem. |
|--------------|------------|------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| EP (nur LAS) | | ISP | | | | KP | | KP | |
| OP (nur LAB) | | (alle außer LAB) | | | | | | | |

Das Integrierte Schulpraktikum umfasst ein vorbereitendes Seminar, ein vierwöchiges Praktikum mit eigenem Unterricht und ein nachbereitendes Seminar. Im Studiengang für das Lehramt an Beruflichen Schulen findet eine vergleichbare Veranstaltung mit der Bezeichnung „Orientierungspraktikum“ (OP) im zweiten Bachelorsemester statt.

Für das sonderpädagogische Lehramt wird zudem im zweiten Bachelorsemester ein semesterbegleitendes Erkundungspraktikum (EP) durchgeführt, das eine erste Orientierung im Berufsfeld sonderpädagogischer Lehrkräfte ermöglicht.

In der konsekutiven Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge findet das ISP für alle Lehrämter (außer LAB) kurz vor der letztendlichen Entscheidung der Studierenden für einen lehramtsbezogenen Masterstudiengang statt. Bei der konzeptionellen Fassung dieses Moduls ist daher die intensive Auseinandersetzung mit der Berufseignung institutionell verankert worden.

Dieser Zyklus der Praktika, die konzeptionelle Ausgestaltung der einzelnen Formate und insbesondere die dabei verankerte institutionelle Kooperation der beiden Phasen entsprechen nach Ansicht der Kommission den aktuellen Erfordernissen. Sie sieht darin eine Stärke der Hamburger Lehrerbildung, an die es anzuknüpfen gilt. Sie empfiehlt daher, die Praktikumszyklen und ihre konzeptionelle Ausgestaltung auch für die neu zu schaffenden Lehrämter anzuwenden.

Freier Studienanteil

Studieren nach Bologna bedeutet einer Studienordnung zu folgen, deren Struktur mittels einer Verteilung von Leistungspunkten (LP) bzw. dahinter stehendem *workload* erschöpfend vorgegeben ist; zumindest hat die Praxis der Modularisierung vielerorts zu solchen Ergebnissen geführt. Die vollständige Ausfüllung des gesamten Studiums mit curricular vorbestimmten Studienanteilen und Leistungspunkten

schränkt die Umsetzung bzw. Verfolgung spezieller individueller Studieninteressen ein. Vorhandene Wahlpflichtangebote relativieren diesen Befund nur in geringem Maße. Seit der Etablierung einer solchen Form der Studiengangplanung und -steuerung ist dies immer wieder als ein Nachteil gewertet worden, an dem sich viel Kritik - nicht nur der Studierenden - entzündet hat.

Die Kommission empfiehlt:

- Von den 300 zu erbringenden Leistungspunkten dienen 9 LP der Verfolgung eines individuell gewählten, jedoch nachweispflichtigen Studienschwerpunkts.
- Dieser Studienschwerpunkt wird curricular nicht vordefiniert, sondern wird in Abhängigkeit von besonderen persönlichen Vertiefungs- oder Erweiterungsinteressen selbst gewählt. Dieser Schwerpunkt kann, muss aber nicht innerhalb des Fächer- und Themenspektrums des Lehramtsstudiums im engeren Sinne liegen.
- Diese 9 LP können auch zur Aneignung ergänzender sonderpädagogischer Expertise im Kontext inklusionsbezogener Qualifikation genutzt werden (vgl. 4.1).
- Im Rahmen dieser 9 Leistungspunkte sind Studienleistungen (bestanden / nicht bestanden) zu erbringen, nicht jedoch Prüfungsleistungen. Die Studienleistungen fließen nicht in die Gesamtnote ein.
- Da die Masterstufe über weniger LP verfügt als die Bachelorstufe und die Masterstufe bereits auf den Abschluss der ersten, universitären Phase zuweist, werden diese 9 „freien“ LP in der Bachelorstufe vorgesehen.

Den Lehramtsstudierenden wird mit dieser Regelung die Möglichkeit geboten, innerhalb ihres Studiums individuelle, nicht curricular vorgesteuerte Interessen zu verfolgen. Der Universität sollte es gelingen, für die Lehramtsstudierenden geeignete, bereits bestehende Angebote für die Umsetzung dieses individuellen Studienschwerpunkts zu öffnen oder aber ergänzend spezielle Angebote zu schaffen. Dieses freie Element (9 von insgesamt 300 Punkten) soll dem Studium auch „nach Bologna“ selbstbestimmte, akademische Vertiefungsmöglichkeiten öffnen: Nach mancher, durch die Umsetzung der Modularisierung zustande gekommener, allzu enger und vollständiger Vorstrukturierung des Studiums ist es zugleich ein „experimenteller“ Gestaltungsauftrag an die Universität.

Bandbreiten / Punkteangaben

Die Strukturierung von Studiengängen „nach Bologna“ impliziert die Verteilung des gesamten Studienaufkommens auf Semester und inhaltliche Studienanteile. Durch diese Verteilung werden zugleich die kapazitären Notwendigkeiten, bzw. die Art und Menge der Lehrangebote bestimmt. Die in den nachfolgenden Empfehlungen der Kommission getroffenen Aussagen zur Verteilung der Leistungspunkte sind in folgender Weise zu verstehen (die Kommission orientiert sich dabei an der Praxis der Universität, auf der Bachelor-Stufe eine Verteilung in 3-LP-Schritten und auf der Master-Stufe eine Verteilung in 5-LP-Schritten zu vollziehen):

- Die Kommission ist davon überzeugt, dass die angegebenen Verteilungen sachgerecht und grundsätzlich machbar sind. In der Umsetzung der Empfehlungen kann es gleichwohl sinnvoll sein, von den angegebenen Punktezahlen leicht nach oben oder unten abzuweichen (max. 10% nach oben oder unten).
- Die Gesamtstruktur und damit das Verhältnis der Verteilung der Studienvolumina auf die verschiedenen Studienelemente (Fächer, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Praktika etc.) sollte dabei jedoch nicht geändert werden.

Auf diese Weise trägt die Kommission trotz ihrer eindeutigen Vorgaben der Tatsache Rechnung, dass in der praktischen Umsetzung aufgrund besonderer Bedingungen im Einzelfall leichte Variationen erforderlich werden können.

Qualität der Lehrangebote

Eine Reihe von Empfehlungen der Kommission, z.B. im Zusammenhang mit der Schaffung eines eigenständigen Grundschullehreramtes oder im Zusammenhang mit der Notwendigkeit eines hinreichenden Lehrangebots an Fachdidaktiken, wird zu Umstellungen und Ausweitungen in bestimmten Inhalts- und Personalbereichen führen. Die Expertenkommission geht davon aus, dass diese Bereiche von der Personalstruktur her hinreichend ausgestattet werden, so dass nicht nur forschungsfähige Einheiten entstehen, sondern auch die Lehre durch das entsprechende wissenschaftliche Personal (Professoren, wiss. Mitarbeiter etc.) angeboten und abgedeckt wird. Keineswegs darf es dazu kommen, dass ein unvertretbar hoher Anteil der Lehre in der Lehrerbildung durch Lehraufträge oder durch universitäre „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ o. ä. abgedeckt wird.

Dies liefe insbesondere dem allgemeinen bundesweiten Trend zu einer forschungsbasierten Fachdidaktik entgegen, der auch nach Ansicht der Expertenkommission den bedarfsgerechten Ausbau der Fachdidaktiken erfordert.

Konsequenzen für den Vorbereitungsdienst (2. Phase)

Die Kommission geht davon aus, dass zunächst die Umstellungen innerhalb der universitären, 1. Phase durchgeführt werden. Erst wenn diese Neuerungen etabliert sind und die ersten, nach neuem Muster ausgebildeten Absolventen den Vorbereitungsdienst in Hamburg aufnehmen, sollten diejenigen Änderungen dann auch in der 2. Phase konsequent fortgeführt werden. Hierfür besteht somit eine ausreichend lange Vorbereitungszeit. Auf diese Weise kann eine Kontinuität zwischen der neu gestalteten universitären Phase und dem Vorbereitungsdienst hergestellt werden. Würden bereits jetzt Umstellungen in der 2. Phase durchgeführt, also bevor die universitäre Phase umgestellt ist, käme es zu Friktionen und Diskontinuitäten.

Hieraus resultiert, dass die für den Vorbereitungsdienst Verantwortlichen die Zeit nutzen müssen, um entsprechende Strukturen, Personal und Curricula vorzubereiten, so dass zum Zeitpunkt des Eintritts der ersten neu ausgebildeten Absolventen der 1. Phase ein problemloser Übergang in den dann passenden Vorbereitungsdienst erfolgen kann.

Bedeutung berufsbiographischer Flexibilisierung

Durch die Ablösung des bisherigen Kombi-Lehramtes Grundschule und Sekundarstufe I durch die Schaffung der beiden Lehrämter für Grundschule und für die Stadtteilschule werden die Lehrämter von Beginn an stärker spezialisiert (Prinzip der schulformspezifischen Professionalisierung). Um dieser notwendigen Spezialisierung in der Erstausbildung (1. und 2. Phase) ein ausbalancierendes Element an die Seite zu stellen, sollten – neben den Umstiegsmöglichkeiten im Studium – auch für die Phase der Berufstätigkeit verstärkt und formalisiert Weiterbildungs- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten angeboten werden (Prinzip der berufsbiographischen Flexibilisierung). Damit ist der gesamte Bereich der sogenannten 3. Phase, des Weiterlernens im Beruf angesprochen. Neben den grundsätzlich notwendigen allgemeinen Weiterbildungsmöglichkeiten sollten spezielle Möglichkeiten der Erweiterung der bisherigen und des Erwerbs einer neuen Lehramtsbefähigung angeboten werden.

Es wird empfohlen, dass ein Gremium aus Universitäts- und Schulseite sich des Themas der organisierten Weiterbildung der Lehrerschaft widmet, und dabei auch

die Möglichkeiten des Erwerbs einer erweiterten Lehramtsbefähigung ausgearbeitet werden.

Berufliche Weiterbildung kostet Zeit und ist ressourcenwirksam, denn entsprechende Strukturen müssen vorgehalten werden; Weiterqualifizierungen sollten ggf. auch durch Teil-Freistellungen erleichtert werden. Hierbei ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass solche Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, wie allgemein üblich, für die Teilnehmer nicht kostenfrei sind.

Weiterqualifizierungen für die Erweiterung der Lehramtsbefähigung sind dabei nur *ein* Element innerhalb eines breiteren, auch z.B. die Qualifizierung für Leitungsfunktionen etc. einschließenden Weiterbildungssystems für den Lehrerberuf. Dies ist einerseits ein gewisser Aufwand. Anders jedoch als die Reform der Erstausbildung wirkt sich organisiertes Lernen im Beruf als Weiterbildung relativ direkt und kurzfristig auf die Praxis, d.h. *auf die im Beruf stehenden Lehrkräfte* und ihre Arbeit aus.

4. Die fünf Empfehlungen

4.1 Die inklusionspädagogische Qualifizierung aller Lehrämter

In Deutschland wird inzwischen in nahezu allen relevanten bildungspolitischen und fachlichen Publikationen ein *weites Inklusionsverständnis* zugrunde gelegt bzw. der Begriff Inklusion in diesem Sinne verwendet. So skizziert auch die Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz für eine „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (2015, vgl. Fußnote 5) eine inklusive Schule, in der die Anerkennung der verschiedenen Dimensionen von Diversität wie Behinderung, Familiensprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente Berücksichtigung finden.

Für diese neuen Herausforderungen bedarf es einer besonderen Qualifizierung aller Lehrerinnen und Lehrer, die die o.a. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz (2015) wie folgt umreißt: „Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können. Diese Kompetenzen erfahren im Studium der Fachdidaktiken und

Fachwissenschaften eine Konkretisierung und Vertiefung und werden in Praxisabschnitten analytisch und handlungsorientiert erprobt und reflektiert. Zudem spielen die Fachdidaktiken für die Entwicklung und Implementierung von Konzepten differenzierenden Unterrichts eine zentrale Rolle. Eine vertiefende, über die genannten Basiskompetenzen hinausgehende, sonderpädagogische Expertise von Lehrkräften ist weiterhin unverzichtbar.“¹⁰

Aus Sicht der Expertenkommission sollten Kompetenzentwicklungen für angehende Lehrkräfte im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie in der dauerhaften und *fächerübergreifenden sprachlichen Grundbildung* im Zentrum stehen. Gemeint ist damit eine curriculum- und fächerübergreifende durchgängige Sprachbildung („language across the curriculum“; vgl. hierzu auch das Modellversuchsprogramm FörMig).¹¹

Eine spezifische *sonderpädagogische* Qualifizierung sollte über die Öffnung einschlägiger Veranstaltungen des sonderpädagogischen Lehramtsstudiengangs im Rahmen von Vertiefungs- und Wahlmöglichkeiten ermöglicht werden, z.B. auch durch den Einsatz der 9 LP des freien Studienanteils (vgl.Pkt.3). Hiermit soll eine interessen geleitete Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Themenstellungen für alle Lehramtsstudiengänge ermöglicht und Anschlussmöglichkeiten für Handlungskompetenzen in inklusiven Schulen geschaffen werden.

Ein wie hier beschrieben weites Inklusionsverständnis hat auch in Hamburg bereits eine längere Tradition: So ist die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache (z.B. Modellversuchsprogramm FörMig) ebenso ein Thema der bisherigen einschlägigen Forschung und Lehrerbildung wie auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die unter dem Stichwort der „Heterogenität der Schülerschaft“ zusammengefasst werden. Die Kommission schlägt vor, die bereits entwickelten Angebote zu diesen Themenfeldern unter dem Stichwort „Inklusion“ zusammenzuführen und in folgenden Studieninhalten im Sinne einer „Inklusionspädagogischen Qualifizierung aller Lehrämter“ zu konkretisieren:

¹⁰ Vgl. Fußnote 5.

¹¹ Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2002). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 107). Bonn: BLK.

Eigenständige Veranstaltungen im Bereich der inklusionspädagogischen Qualifizierung für alle Lehrämter (insgesamt 10 LP):

- Fächerübergreifende sprachliche Grundbildung Deutsch/Deutsch als Zweitsprache (3 LP sowie 2 LP im Kernpraktikum)
- Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit psycho-sozialen Problemen und besonderen Begabungen (auch Autismus-Spektrum-Störungen, Verhaltensauffälligkeiten, ADHS, Hochbegabung) 5 LP (MA-Phase)

Integrierte Studienanteile im Bereich der inklusionspädagogischen Qualifizierung für alle Lehrämter (15-21 LP) – diese sind in den Modulen spezifisch mit Leistungspunkten auszuweisen:

- Erziehungswissenschaftliche Grundlagen zu Inklusions- und Exklusionsprozessen (3 LP) innerhalb Veranstaltungen der *Bildungswissenschaften* - Thematik z.B.: Struktur und Geschichte des Bildungssystems.
- Lernprozessbegleitende Diagnostik, Förderplanung und Unterrichtsentwicklung unter Bezugnahme auf heterogene Lernvoraussetzungen (3 LP) innerhalb Veranstaltungen der *Fachdidaktiken* - Thematik z.B.: Leistungsbewertung und individuelle Förderung.
- Grundlagen einer inklusiven (Fach-) Didaktik (je 3 LP innerhalb der *Fachdidaktiken*) (= LA an Grundschulen: 9 LP, LA an Stadtteilschulen, an Gymnasien und an Beruflichen Schulen: 6 LP, LA für Sonderpädagogik und LA an Beruflichen Schulen mit Quereinstieg: 3 LP).
- Schulentwicklung (3 LP) innerhalb der Veranstaltungen der *Bildungswissenschaften*, ggf. in Bezug zu Schulpraktika).
- Kooperation und Teamarbeit (3 LP) innerhalb der Veranstaltungen der *Bildungswissenschaften* - Thematik z.B.: Professionalisierung.

Optional: Studium ausgewiesener sonderpädagogischer Lehrangebote eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts (im Rahmen des Vertiefungs- und Wahlstudiums mit 9 LP in der BA-Phase)

Die Kommission schlägt vor, diese Themenbereiche über Qualifikationsziele konkret *in die vorhandenen bzw. neu zu entwickelnden* Module in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken zu integrieren und durch eigene LP auszuweisen (Neujustierung der Inhalte bestehender Module). Nur dort, wo es sinnvoll erscheint, sollten diese Themenbereiche darüber hinausgehend in *eigenständigen* Modulen verankert werden. Die Kommission sieht insgesamt für diesen Bereich eine Leistungspunktzahl von 25 bis 40 vor.

Die vorgeschlagene Implementierungsstrategie hat dabei den Vorteil, dass Themenfelder wie Exklusionsprozesse in Bildungssystemen oder lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderplanung nicht als Supplement, *sondern als genuiner Bestandteil eines Lehramtsstudiums* wahrgenommen werden (Inklusion als Leitbild der Lehrerbildung; vgl. Gemeinsame Empfehlung HRK & KMK 2015; s. Fußnote 5). Dies gilt auch für die Integration der Perspektive auf inklusive Bildungsprozesse in den Praktika der Lehrerbildung. Für die Abstimmung der Module innerhalb der ersten Phase sowie zwischen der ersten und zweiten Phase sollten die in Hamburg bestehenden *Sozietäten* eingebunden werden.

Für die interne Fort- und Weiterbildung des Personals der Hochschule eignet sich u.a. das aktuell von der Universität Hamburg durchgeführte Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung des fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (Profale)“ aus den Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

4.2 Das neue eigenständige Lehramt an Grundschulen

In der Einsetzungsverfügung wird für die Kommission der Auftrag formuliert, Empfehlungen für die Gestaltung eines eigenständigen, spezifisch ausgerichteten Grundschullehramtes auszusprechen. Ausgehend vom Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013, der die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt für die Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) beinhaltet, macht sich die Kommission diese Bitte ausdrücklich zu Eigen. Sie ist davon überzeugt, dass ein eigenständiges Grundschullehramt nicht nur aufgrund der gestiegenen Bedeutung und den hohen pädagogischen Anforderungen an die Grundschulen, sondern auch aufgrund der Spezifika dieser Schulform die dringend geratene Ausbildungskonsequenz ist. Außerdem gehören eigenständige Grundschulen schon jetzt zur überwiegenden Praxis in Hamburg. Bevor Empfehlungen für die strukturelle Gestaltung des Lehramts an Grundschulen benannt werden, sollen diese Spezifika skizziert werden. Dadurch werden Begründungen für die Eigenständigkeit des Lehramts entwickelt und ebenso bereits einige Themenbereiche bzw. Inhaltfelder für die Ausbildung benannt.

Die Grundschule ist mit dem Anspruch, Schule für alle Kinder zu sein, als Schule der Demokratie zu Beginn der Weimarer Republik gegründet worden. Seither gehört der Umgang mit einer weitgehend nicht selektierten und damit in vielerlei Hinsicht besonders heterogenen Schülerschaft zum disziplinären Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und zum Professionsverständnis der Grundschullehrkräfte.

Dies spiegelt sich beispielsweise in der als besonders erfolgreich erachteten Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule wider. Die aktuellen bildungspolitischen Bemühungen um die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem führen diesen Anspruch konsequent weiter, sind aber prinzipiell bereits fest in der Grundschulpädagogik verankert. Hiermit sind eine Vielzahl von besonderen Aufgaben und Qualifikationserfordernissen verbunden, die hier nur exemplarisch genannt werden können: Konzipierung eines differenzierten Unterrichtsangebots, Gestaltung von individuellen und gemeinsamen Lerngelegenheiten, Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen, Diagnose und Förderung, individuelle Leistungsförderung und -beurteilung, Schulentwicklung und Kooperation, Zusammenarbeit mit Eltern, Medienpädagogik, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, Übergangsgestaltung, Schullaufbahnberatung, usw..

Die Grundschule ist die erste Schule in unserem Schul- und Bildungssystem. Ihr ist deshalb die Doppelfunktion zugewiesen, allen Kindern unabhängig von der soziokulturellen Herkunft eine angemessene Grundbildung zu vermitteln und dabei sowohl die Übergänge aus dem Elementarbereich als auch den Übergang zu den weiterführenden Schulen zu gestalten. Die Grundschule versteht sich als Ort grundlegender Bildung. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler hier in das systematische Lernen eingeführt werden und einen gemeinsamen Grundstock an Bildung erhalten. In erster Linie ist hiermit die Einführung in das Erlernen der Kulturtechniken, insbesondere des Schriftspracherwerbs und der mathematischen Grundbildung gemeint. Dem Anfangsunterricht kommt deshalb eine besondere Aufmerksamkeit zu. Unter grundlegender Bildung wird aber auch der Beginn der Allgemeinbildung verstanden wie auch die Stärkung der Persönlichkeit und eine vielfältige Interessenförderung.

Die Persönlichkeits- sowie die Lern- bzw. Leistungsentwicklung hängen im Grundschulalter noch besonders eng zusammen. Daraus ergibt sich für die Tätigkeitsanforderung der Grundschullehrkräfte ein besonders hoher Bedarf an Kongruenz der Erziehungs- und Unterrichtsfunktion. Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise die Förderung der Selbstwirksamkeit, des Selbstkonzepts, der Selbstständigkeit, der Partizipation und des sozialen Lernens als zentrale Erziehungsziele der Grundschule eng auch mit dem fachlichen Lernen verbunden sind. Die Grundschule muss sich außerdem auf die entwicklungsbezogenen und lebensweltlichen Bedingungen des Aufwachsens der spezifischen Altersgruppe ihrer Schülerschaft einstellen. Für die Erfüllung dieser Anforderungen ist eine kontinuierliche und stabile Beziehungs-

gestaltung zwischen Lehrkräften und Kindern hilfreich. Deshalb herrscht in der Grundschule das (gemäßigte) Klassenlehrerprinzip vor.

Für die wissenschaftliche Ausbildung der Grundschullehrkräfte an Universitäten können aus den spezifischen Aufgaben der Grundschule mindestens drei zu berücksichtigende Konsequenzen entwickelt werden:

Erstens ist aufgrund der Bedeutung der grundlegenden Bildung und des gemäßigten Klassenlehrerprinzips ein besonderer Stellenwert auf die Qualifikation in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sowie in einem weiteren Unterrichtsfach zu legen.

Zweitens sind bei der inhaltlichen Konzipierung des Lehramtes an Grundschule die zuvor benannten Spezifika der Grundschule in der Konzipierung der Curricula in der Erziehungswissenschaft sowie in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen der studierten drei Fächer zu berücksichtigen. Insbesondere auch die Curricula der Fachwissenschaften müssen im Sinne einer berufsfeldbezogenen Fachlichkeit konzipiert werden und dabei die Relevanz für das Lehren und Lernen an Grundschulen berücksichtigen. Hierfür wird eine Kooperation und Abstimmung mit den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften empfohlen. Diese Anforderungen erfordern eine umfassende Organisationsentwicklung und sicherlich auch die Bereitstellung zusätzlicher Kapazitäten.

Drittens sind trotz der notwendigen Betonung der inhaltlich begründeten Spezifika des zukünftigen Lehramtes an Grundschulen auch die Gemeinsamkeiten und inhaltlichen Überschneidungsfelder zwischen den Lehrämtern curricular zu berücksichtigen. Dadurch soll eine im Vergleich zu den anderen Lehrämtern zu starke Sonderstellung des Lehramts Grundschule vermieden werden. Der Anforderung nach Mobilität und Flexibilität kann Rechnung getragen, wenn strukturell Anschlussmöglichkeiten an andere Lehrämter wie beispielsweise dem Lehramt für Sonderpädagogik oder dem Lehramt an Stadtteilschulen grundgelegt und von Seiten der Universität von vornherein konzeptionell mitgedacht werden.

Aufgrund des quantitativ verhältnismäßig geringen fachwissenschaftlichen Anteils sind besondere Maßnahmen zu ergreifen, um den Absolventinnen und Absolventen eine wissenschaftliche Weiterqualifikation neben der Erziehungswissenschaft auch in ihren studierten Fächern beispielsweise in Form der Promotion zu eröffnen. Dies setzt seitens der Universität die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit einem klaren Profil in der Grundschulpädagogik bzw. -didaktik voraus.

Im Zuge der einheitlichen Struktur eines sechssemestrigen Bachelorstudiums mit 180 LP und eines viersemestrigen Masterstudiums mit 120 LP schlägt die Kommission vor, das Grundschullehramt als ein Studium mit drei Fächern plus Erziehungswissenschaft zu konzipieren; auch in der 2. Phase (Vorbereitungsdienst) soll in drei Fächern ausgebildet werden. Zum verpflichtenden Bestandteil sollen nach Vorschlag der Kommission dabei die beiden Fächer Deutsch und Mathematik werden. Diese Empfehlung entspricht auch der Rahmenvereinbarung der KMK für den Lehramtstyp 1 (Lehramt Grundschule bzw. Primarstufe). Die sprachliche und mathematische Grundbildung der Kinder stellt die zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und für jegliches spätere Lernen dar. Die Qualifikation der Grundschullehrkräfte in diesen beiden Fächern ergibt sich aus den Erkenntnissen der Professionsforschung sowie aus den Vorgaben der KMK, wonach zum professionellen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen für das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler unabdinglich sind.

Mit dieser Vorgabe wird somit erreicht, dass im Grundschulbereich alle Lehrerinnen und Lehrer in den beiden Hauptfächern professionell ausgebildet sind und damit das Problem des fachfremd erteilten Unterrichts - insbesondere auch in der Mathematik - angegangen wird. Die Erfahrungen anderer Studienstandorte weisen allerdings darauf hin, dass sich die fachwissenschaftliche Ausbildung an den Adressatenkreis neu ausrichten muss, auch um Motivationen zu schaffen und zu hohe Durchfallquoten zu vermeiden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften bei der Konzipierung und Bereitstellung des Lehrangebots, insbesondere auch bei der Erstellung von Modulbeschreibungen wird daher dringend empfohlen. Als drittes Fach soll ein weiteres Fach studiert werden, dies können beispielsweise die Fächer Sachunterricht, Anglistik, Sport, Kunst, Musik und Religion bzw. Ethik / Philosophie sein.

Auf das Fach Sachunterricht ist ein besonderes Augenmerk zu richten, weil es ebenfalls zu den Kernfächern der Grundschule gehört und deshalb als eigenständiges Studienfach unter Beteiligung der Bezugsdisziplinen an der Universität Hamburg eingeführt werden sollte. Dies macht nicht nur eine sachunterrichtsdidaktische Ausstattung an professoraler Lehre, sondern auch eine Ausstattung in sämtlichen Anteilsdisziplinen des Sachunterrichts erforderlich, damit der Schwerpunkt des sachbezogenen Lernens im Grundschulalter in der notwendigen fachlichen Breite thematisiert werden kann. Für die musisch-ästhetischen Fächer soll nach Empfehlung der Kommission Sorge getragen werden, die Zugangsbarrieren, insbe-

sondere die Barrieren, die aufgrund des bisher um zwei Semester längeren fachwissenschaftlichen Studiums entstehen, abzubauen, um die uneingeschränkte Kompatibilität zwischen den hier empfohlenen Grundsätzen und dem Studium der musisch-ästhetischen Fächer herzustellen.

Die Kommission schlägt vor zu prüfen, ob für mindestens eines der genannten Fächer ein bilinguales Studienangebot konzipiert und angeboten werden soll. Besonders gut bietet sich hierfür beispielsweise auch das Fach Sachunterricht mit Schwerpunkt im Bereich Naturwissenschaft / Technik an. Hiermit würde das frühe Erlernen der Fremdsprache Englisch in einem erheblichen Umfang unterstützt, weil es organisch mit einem Unterrichtsinhalt verknüpft werden könnte¹². Durch die Verbindlichkeit der Studienfachwahl wird dem Klassenlehrerprinzip insofern entsprochen, als dass nunmehr die beiden zentralen Hauptfächer und ein weiteres relevantes Fach mit wissenschaftlicher Qualifikation unterrichtet werden können. Zugleich wird dadurch eine „Streuung“ der anderen Fachexpertisen indiziert, was insbesondere für kleinere Grundschulkollegien von praktischer Bedeutung ist. Dabei wird vorausgesetzt, dass die in der Universität angelegte Professionalität in drei Fächern eine Entsprechung im Vorbereitungsdienst findet, d.h. auch hier sollen alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in ihren drei studierten Fächern ausgebildet werden.

Prinzipiell empfiehlt die Kommission, alle drei Fächer mit einem gleichen Studienanteil von 52 LP (davon 32 Fachwissenschaft und 20 Fachdidaktik), zu studieren. Die KMK schlägt vor, mindestens eines der Fächer / Lernbereiche einschließlich der Fachdidaktik im Umfang von mindestens 50 Leistungspunkten zu studieren, um nach Maßgabe landesrechtlicher Regelungen ggf. auch den Einsatz über die Grundschule hinaus zu ermöglichen.¹³ Mit dem vorliegenden Vorschlag träfe dies für alle drei Fächer zu. Um die Anschlussfähigkeit noch darüber hinaus zu ermöglichen, schlägt die Kommission weiterhin vor, dass die Studierenden ihren freien Studienanteil nach eigener Wahl einem ihrer drei Fächer, der Sonderpädagogik oder auch der Erziehungswissenschaft mit rund 9 LP zuordnen können und so ein in Maßen individuelles Profil verfolgen. Diese Vertiefungen könnten beispielsweise den Anschluss in einem Fach für das Stadtteilschullehramt (mit zusätzlichen Erwei-

¹² Für die Lehrberechtigung für das Fach Englisch müsste für die Absolventinnen und Absolventen des bilingualen Studiums ggf. die Möglichkeit einer Nachqualifizierung o.ä. erwogen werden.

¹³ KMK (2013): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. der Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der KMK vom 28.02.1997 in der Fassung vom 10.10.2013.

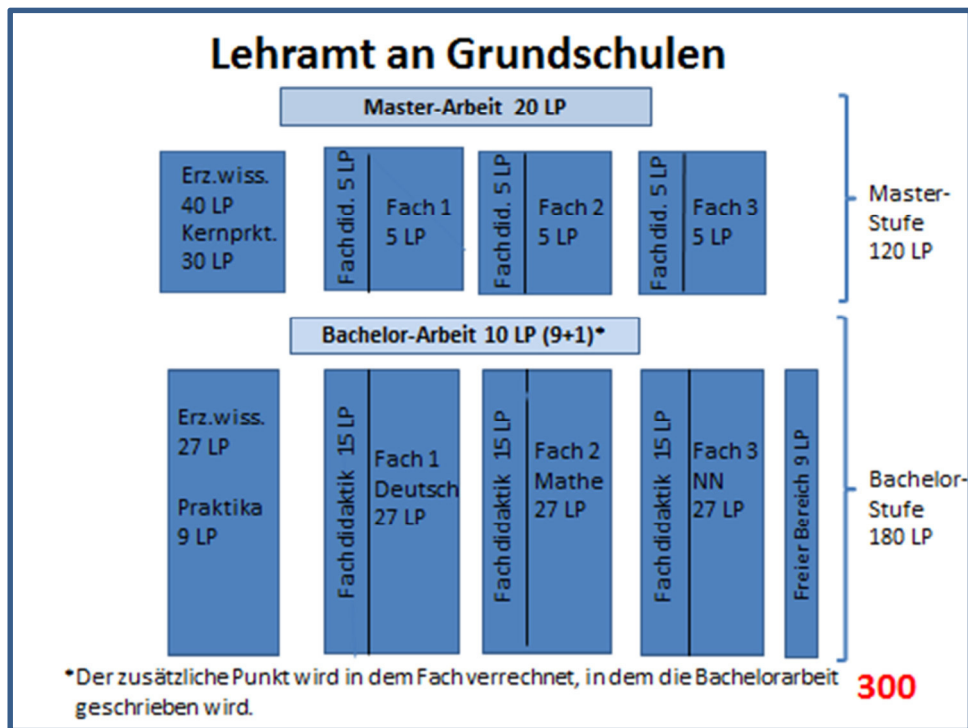
terungsstudien) ermöglichen oder den Überschneidungsbereich zum sonderpädagogischen Lehramt als Schwerpunkt ausbauen.

In Hamburg ist die Besonderheit zu berücksichtigen, dass die grundschul- bzw. fachdidaktischen Lehreinheiten in der Erziehungswissenschaft verortet sind. Auch wenn diese Struktur beibehalten bleibt, müssen inhaltliche und strukturelle Veränderungen vorgenommen werden. Da in sämtlichen Fächern des Lehramts Grundschule sowohl die fachdidaktischen als auch die fachwissenschaftlichen Bedarfe steigen werden, die die Grundschulspezifika berücksichtigen, ist eine qualitativ hochwertige Lehre in diesen Bereichen zu etablieren. Dies macht den Ausbau mit entsprechenden Professorenstellen notwendig. Inhaltlich müssen beispielsweise Aspekte wie Lernprozessbegleitung, Analyse von Lernvoraussetzungen, fachspezifische Diagnose- und Beobachtungsverfahren, individuelle Förderplanung, Umgang mit fachspezifischen Lernproblemen usw. systematisch in das didaktische Fachstudium eingebaut werden. Aber auch die fachwissenschaftlichen Anteile der drei zu studierenden Fächer müssen sich auf das neu einzurichtende Grundschullehramt einstellen und ein Lehrangebot konzipieren, das die besonderen Bedürfnisse des Lern- und Entwicklungsalters von Grundschulkindern, für die ausgebildet wird, berücksichtigt. Dies macht ein spezifisches Angebot für die Studierenden des Grundschullehramts unabdingbar. Die Kommission hält es für zwingend erforderlich, die fachwissenschaftlichen Inhalte ebenfalls auf das Berufsfeld Grundschule zu beziehen. Die Kommission schlägt vor, für diese Abstimmungsprozesse zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft die in Hamburg etablierten Sozietäten zu nutzen.

Der Studienanteil der Erziehungswissenschaft verbleibt trotz der drei zu studierenden Fächer höher als im Stadtteilschulamt und im Gymnasiallehramt. Innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums sollten die Studierenden neben allgemein schulpädagogischen Angeboten auch ein profiliertes grundschulspezifisches Angebot erhalten. Für die inklusionsbezogenen Anteile siehe Abschnitt 4.1.

Systematische Schnittstellen zum Lehrangebot der Sonderpädagogik sollten geschaffen werden, indem die Querstrukturen zwischen Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik im Sinne einer Qualifikation für ein inklusionsorientiertes Schulsystem betont werden (gegenseitige Anrechnung).^{14 15}

Übersicht über das Lehramt an Grundschulen



4.3 Das neue Lehramt an Stadtteilschulen

Die Schaffung eines eigenständigen Grundschullehramtes macht eine Neuordnung der Lehrämter auf der Ebene der Sekundarstufe notwendig. Die Struktur der Lehrämter in der Sekundarstufe muss auf die Hamburger Schulstruktur in der Sekundarstufe abgestimmt sein. Diese ist durch die beiden parallelen Schulformen „Stadtteilschule“ und „Gymnasium“ gekennzeichnet. Im Jahre 2016 wechselten ca. 55% aller Grundschüler auf ein Gymnasium und ca. 45% auf eine Stadtteilschule; wählt man als Basis *alle* Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 8 bzw. 9 (ohne Schüler an Berufsschulen), so besuchen ca. 49% ein Gymnasium und 51% eine Sekundarschule. Diese Schüler verteilen sich auf 60 Gymnasien und 58 Stadtteilschulen.

¹⁴ So ist es neben einer gegenseitigen Anrechnung von Modulen vorstellbar, ausgewählte Module studienübergreifend anzubieten, auch um die Aspekte multiprofessioneller Teamarbeit bereits im Studium anzulegen.

¹⁵ In den folgenden Übersichten sind die Fachdidaktiken neben die jeweiligen Fächer gestellt; dies soll die curriculare Verbundenheit ausdrücken. Die Kommission ist sich im Klaren darüber, dass in Hamburg die Fachdidaktiken institutionell in der Fakultät für Erziehungswissenschaft platziert sind.

Stadtteilschulen sind Schulen, in denen verschiedene Bildungsgänge integriert angeboten werden und unterschiedliche Abschlüsse bis hin zum Abitur erworben werden können; sie sind durch eine sehr große Heterogenität der Schülerschaft gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schülern lernen gemeinsam; die Stadtteilschulen bieten Fördermöglichkeiten für ein breites Leistungsspektrum an. Stadtteilschulen stehen in der Tradition des gemeinsamen Lernens und bemühen sich um die Kompensation von Bildungsbenachteiligungen. In ihrem pädagogisch-didaktischen Programm verfolgen Stadtteilschulen sowohl Berufsorientierung als auch Studienorientierung. Sie etablieren lokale Bildungsnetzwerke.

Die Stadtteilschule hat also nicht nur die Anschlussfähigkeit des Unterrichts an die Anforderungen der zukünftigen Berufsausbildung zu sichern, sondern ebenso wie die Mittelstufe des Gymnasiums auch die fachlichen Grundlagen für den Übergang in die Oberstufe zu vermitteln. Darauf aufbauend sind in der Oberstufe der Stadtteilschule die fachlichen und wissenschaftspropädeutischen Grundlagen für die Hochschulreife zu legen. Dieser fachliche Anspruch unterscheidet sich nicht von dem der Oberstufen von Gymnasien. Die besondere professionelle Herausforderung von Stadtteilschullehrkräften besteht darin, auf der Grundlage profunder fachlicher und pädagogisch-didaktischer Kompetenzen die Bandbreite dieser Schullaufbahnoptionen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Voraussetzungen förderlich zu nutzen. Dazu gehört z.B. auch die Kooperation mit potentiellen Arbeitgebern, mit denen der Übergang in die berufliche Bildung bzw. die Berufswelt vorbereitet wird.

Für die Lehrerinnen und Lehrer an Stadtteilschulen entstehen besondere berufliche Herausforderungen aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft und der Notwendigkeit, gezielte Individualisierungs- und Fördermaßnahmen – zum Teil in Kooperation mit anderen Sozial- und Bildungseinrichtungen – gestalten zu müssen. Ziel ist es, dass jeder Schüler darin unterstützt und gefördert wird, seine Möglichkeiten auszuschöpfen und passende Anschlüsse nach dem Abschluss der Stadtteilschule zu finden. Dies erfordert auch die Bereitschaft und Fähigkeit zu verstärkter kollegialer Kooperation und gemeinsam getragener Unterrichts- und Schulentwicklung. Auf dieses besondere pädagogische Aufgabenspektrum von Lehrkräften an Stadtteilschulen muss die Ausbildung für dieses Lehramt abgestimmt sein.

Für das Funktionieren eines zweigliedrigen Sekundarschulsystems ist die Akzeptanz beider Schulformen in der Bevölkerung bzw. bei den Eltern von entscheidender Bedeutung. Insbesondere die Schulform neben dem Gymnasium muss als

gleichwertige und attraktive Schulform wahrgenommen werden. Für diese Akzeptanz ist es mit entscheidend, welcher Lehramtstypus in dieser Schulform arbeitet. Das Lehramt an Stadtteilschulen sollte in seiner Wertigkeit und Wahrnehmung dem gymnasialen Lehramt gleichgestellt sein. Andernfalls werden Stadtteilschulen möglicherweise langfristig als problematische, unattraktive Schulform wahrgenommen; der Druck auf die Gymnasien würde zunehmen und das zweigliedrige System in eine Schiefelage geraten. Dem wirkt entgegen, dass alle Stadtteilschulen auch einen gymnasialen Bildungsgang aufweisen und über eine eigene Oberstufe verfügen, die zum Abitur führt. Stadtteilschullehrerinnen und -lehrer sollten – jedenfalls mit einem Fach – auch in der Oberstufe unterrichten. Auf diese Weise wird auch für die Schülerinnen und Schüler eine personelle Kontinuität beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Oberstufe erfahrbar. Auch das kann dazu beitragen, für Schülerinnen und Schüler und deren Familien die Schwelle des Übergangs als weniger bedrohlich und unsicher zu erfahren.

Zugleich hat die Stadtteilschule – wie bereits erwähnt – ein sehr breites pädagogisch-didaktisches Aufgabenspektrum zu bewältigen; Stadtteilschullehrerinnen und -lehrer sollten hierauf in besonderer Weise vorbereitet sein. Um dies zu ermöglichen, ist ein erweitertes Maß an pädagogischer Vorbereitung erforderlich, ohne dass die wissenschaftlich-fachliche Qualifizierung darüber zu kurz kommt. Die Vorbereitung betrifft nicht nur die unmittelbare Unterrichtsarbeit (Diagnose und Förderung, individuelle Förderung von Schülern, innere Differenzierung, angeleitetes und selbstständiges Lernen etc.), sondern auch fachübergreifende Aufgaben, z.B. Einsatz moderner Medien, kooperative Unterrichts- und Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit anderen Bildungs- und Sozialeinrichtungen, Elternarbeit.

Die Kommission schlägt vor, das Lehramt für die Stadtteilschule bzgl. der Profilmerkmale und Leistungspunkte ebenso wie das bestehende Lehramt an Gymnasien am KMK- Lehramtstyp 4 auszurichten.¹⁶ Danach sind für die beiden Unterrichtsfächer und ihre Didaktik insgesamt mindestens 180 Leistungspunkte vorzusehen. Gegenüber dem bisher in Hamburg ausgebildeten Lehramt des KMK-Typs 2 wird so die Fachlichkeit im Studium erhöht und – darüber vermittelt – das Qualifikationsprofil der Kollegien der Stadtteilschulen im Sinne erhöhter Fachlichkeit verbessert.

¹⁶ Trotz der hohen Kongruenz der formalen Strukturen des Lehramts an Stadtteilschulen mit dem fortbestehenden Lehramt an Gymnasien hat die Kommission sich entschieden, dem Grundsatz der schulformbezogenen Professionalisierung zu folgen und zwei Lehrämter für die beiden weiterführenden Schulformen in Hamburg zu empfehlen, auch um das Erfordernis des Schulformbezugs in allen Phasen der Ausbildung zu unterstreichen. Zwar wäre es auch vorstellbar, die beiden Lehrämter für die Stadtteilschule und das Gymnasium als Varianten eines einheitlichen Lehramtes darzustellen; eine von der schulgesetzlich vorgegebenen Schulstruktur abweichende Lehramtsstruktur zu etablieren wäre jedoch in allererster Linie eine politische Entscheidung.

Dies entspricht einem Erfordernis, das aufgrund der Ergebnisse umfänglicher Begleituntersuchungen für Schulformen dieser Art als unabdingbar angesehen wird. Raum für das besondere, aufgaben- und schulartspezifische Profil des Stadtteilschullehramtes lässt sich in der Ausbildung dadurch schaffen, dass im Rahmen der Vorgaben des KMK-Typs 4 nur eines der beiden Fächer in dem Umfang studiert wird, der für die Fundierung des Oberstufenunterrichts im gymnasialen Umfang studiert wird (85 LP), das zweite Fach demgegenüber in einem leicht reduzierten Umfang (75 LP; s.u. Abbildungen).

Der Umfang der fachdidaktischen Studien (Insgesamt 52 LP) bleibt hingegen in beiden Lehramtsstudiengängen gleich. Gerade für einen kompetenten Fachunterricht in der unteren Leistungsebene ist ein differenziertes fachdidaktisches Wissen unerlässlich; erst dadurch können Lehrkräfte individualisierend auf unterschiedliche Schülervoraussetzungen auf fachlich angemessenem Niveau eingehen und die Lernentwicklung fördern.

Die durch die Reduktion des Studienumfangs in einem der beiden Fächer frei werdenden Studienzeiten bzw. Leistungspunkte werden dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil zugerechnet. Der stärker erziehungswissenschaftlich akzentuierte Studienaufbau macht dieses Lehramtsstudium für eine bestimmte Gruppe von lehramtsinteressierten Personen besonders attraktiv. Auf diese Weise kommt es zu einer aufgabengerechten Profilierung des Studiengangs für das Lehramt an Stadtteilschulen; die bisherige Struktur des gymnasialen Lehramtes bleibt erhalten. So konstruiert entspricht das Lehramt für die Stadtteilschulen (ebenso wie das Lehramt an Gymnasien) dem Lehramtstyp 4 der KMK und wird bundesweit anerkannt.¹⁷ Für die inklusionsbezogenen Anteile siehe Abschnitt 4.1.

Hinsichtlich der Verwendung der beiden Lehrämter „Lehramt an Stadtteilschulen“ und „Lehramt an Gymnasien“ ist weiterhin von einer gewissen „Personalmischung“ auszugehen. An Stadtteilschulen unterrichten auch Gymnasiallehrerinnen und -lehrer; an Gymnasien können auch Stadtteilschullehrerinnen und -lehrer unterrichten. Für Gymnasien kann es ein Element der Profilbildung sein, auch Stadtteilschullehrerinnen und -lehrer mit z.B. erweiterter Expertise in der individuellen

¹⁷ Nach Maßgabe landesrechtlicher Vorgaben erfolgt die Anerkennung jedenfalls als Typ 3 (Lehramt der Sekundarstufe I) oder auch als Typ 4 (Lehramt der Sekundarstufe II - allgemein bildende Fächer - oder für das Gymnasium).

Förderung, im Bereich der Schulentwicklung oder des schulischen Einsatzes moderner Medien zu beschäftigen.

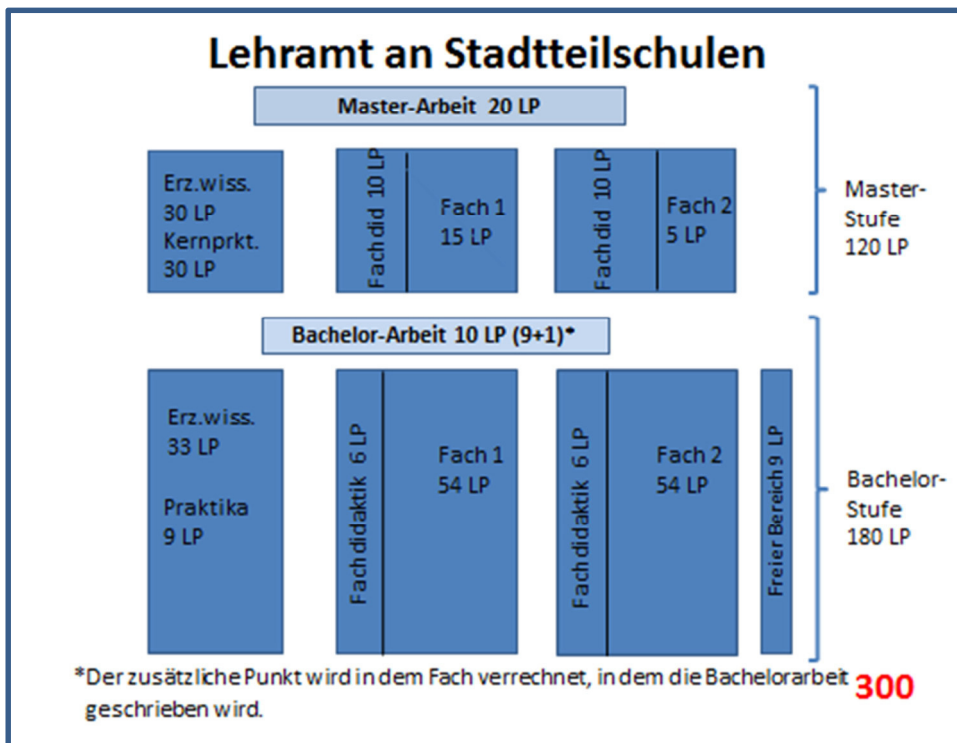
Die Gleichwertigkeit dieser beiden Lehrämter bei curricular unterschiedlicher Profilierung erleichtert und fördert auch die Kooperation des Personals innerhalb der beiden Schulformen.

Die empfohlene Strukturierung der beiden Lehrämter in der Sekundarstufe entspricht Entwicklungen in denjenigen Bundesländern, die ein zweigliedriges Sekundarsystem aufbauen (z.B. Schleswig-Holstein) oder bereits darüber verfügen (z.B. Berlin). In allen solchen Fällen entsteht mit der Zweigliedrigkeit des Sekundarsystems die Frage der Gestaltung einer entsprechenden Lehramtsstruktur. Die Einführung von zwei gleichwertigen, aber curricular z.T. anders profilierten Lehrämtern für ein zweigliedriges System ist perspektivisch auch bundesweit eine angemessene Lösung.

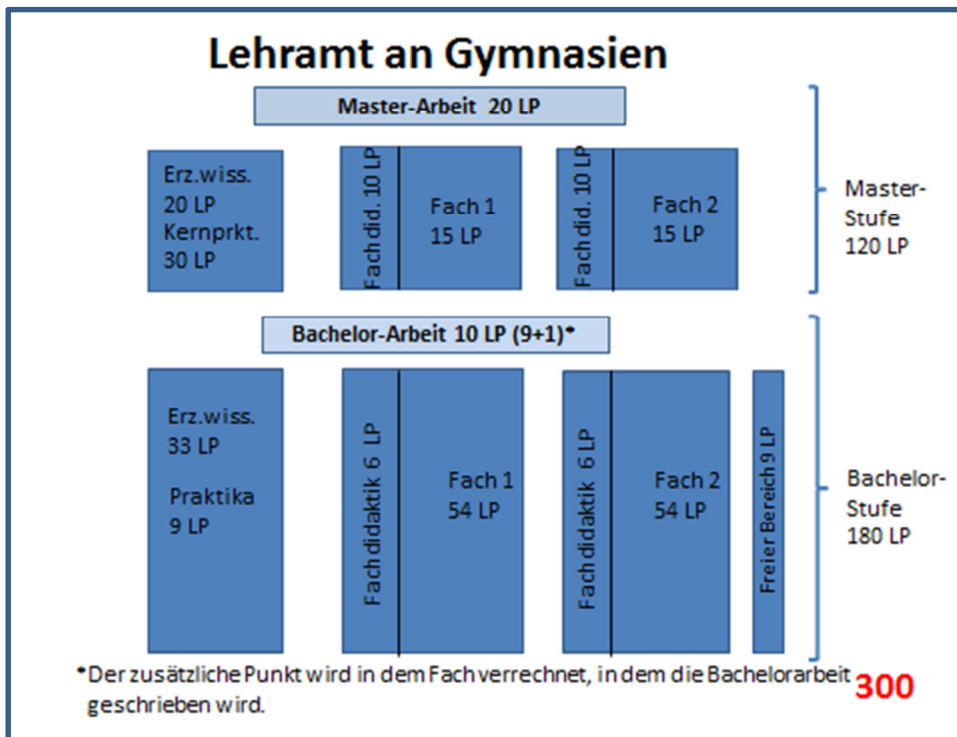
Hinsichtlich der Organisation des Studiums (1. Phase) wird empfohlen, die curricularen Angebote auf der Bachelorstufe für beide Lehrämter (Stadtteilschule, Gymnasium) möglichst einheitlich bzw. übergreifend zu gestalten, um dann auf der Masterstufe die Profilierung zum Ausdruck zu bringen („Ypsilon-Modell“). Im Vorbereitungsdienst (2. Phase) ist ebenfalls ein Teil der Ausbildungsangebote übergreifend zu gestalten.

Mit der (durch KMK-Beschluss auferlegten) Abschaffung des bisherigen übergreifenden Lehramtes an Grundschulen und Sekundarstufe I - bzw. dessen Aufgliederung in zwei Lehrämter - entstehen in den Ausbildungsinstitutionen Kapazitätsprobleme, da nicht mehr auf ein Kombi-Lehramt, sondern nunmehr auf zwei gesonderte Lehrämter vorbereitet werden muss. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass schon jetzt eine gewisse primar- oder sekundarstufenspezifische Profilierung im bisherigen Kombi-Lehramt realisiert wird. Insbesondere für das neue, eigenständige Lehramt an Grundschulen muss jedenfalls inhaltlich und personell das Lehrangebot in 1. und 2. Phase aufgabengerecht ausgeweitet werden; dies macht zusätzliche Kapazitäten erforderlich. Hinsichtlich der Angebotsplanung für die beiden Lehrämter „Lehramt an Stadtteilschulen“ und „Lehramt an Gymnasien“ sind in 1. und 2. Phase bis zu einem gewissen Grade curriculare Übereinstimmungen absehbar und sinnvoll, so dass in diesen Lehrämtern nicht ein völlig neues bzw. strikt getrenntes Lehrangebots- und Personaltableau in 1. und 2. Phase bereitgestellt werden muss.

Übersicht über das Lehramt an Stadtteilschulen



Übersicht über das Lehramt an Gymnasien



4.4 Das Lehramt für Sonderpädagogik

Das Studium für das Lehramt Sonderpädagogik (KMK Lehramtstyp 6) beruht auf einer Tradition, die bislang auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen zielte. Es umfasst dabei in der Regel das Studium zweier sonderpädagogischer Förderschwerpunkte sowie eines Unterrichtsfaches bezogen auf die Sekundarstufe I im Umfang von insgesamt 300 LP, wovon für die spezifisch sonderpädagogischen Studieninhalte ca. 120 LP vorzusehen sind.

Diese bisherige Konstruktion (Förderschulen und ein diesem Schultyp zugeordneter Lehramtstyp) wurde an vielen bundesdeutschen Universitäten inzwischen dahingehend verändert bzw. variiert, indem nicht nur zwei, sondern auch im Sinne einer crosskategorialen Ausbildung mehr als zwei Förderschwerpunkte studiert werden können. Darüber hinaus ist mit Bezug auf den Einsatz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in inklusiven Schulen Reformbedarf dahingehend entstanden, dass das Unterrichtsfach stufenspezifisch studiert wird, also entweder an der Primar- oder der Sekundarstufen zu orientieren ist, um insbesondere auch fachdidaktische Expertise spezialisiert für diese beiden Schulstufen vorhalten zu können (Profil Grundschule und Profil Sekundarstufe I). Diese Profilierung schließt allerdings einen Einsatz in der jeweils anderen Schulstufe bzw. Schulform nicht aus. Die Fächerwahl ist grundsätzlich freigestellt (inwieweit die Universität mit Bezug auf den erwarteten Bedarf Fächerwahlen empfiehlt, sollte seitens der Hochschule eruiert werden). Zudem ist die Vorbereitung auf eine kooperative Zusammenarbeit mit Blick auf den Unterricht in inklusiven Schulen unerlässlich. Weiterhin wird – vergleichbar dem Grundschullehramt – auch für das sonderpädagogische Lehramt eine Grundausbildung in Deutsch und Mathematik vorgesehen.

In jüngerer Zeit ist im Kontext der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als weitere Reformanstrengung deutlich geworden: sonderpädagogische Expertise sollte auch in alle anderen Lehramtsstudiengänge implementiert werden¹⁸, so dass die traditionelle Sonderstellung bzw. Versäulung des sonderpädagogischen Lehramtsstudiums derzeit überdacht werden muss. Mit einer Orientierung an inklusionspädagogischen Studieninhalten ist zudem die Frage virulent geworden, welche Studieninhalte sich als *sonderpädagogische* und welche sich als *inklusionspädagogische* beschreiben lassen, wobei sich in Deutschland inzwischen weitgehend ein weites Inklusionsverständnis durchgesetzt hat, welches

¹⁸ Vgl. HRK/KMK 2015, Fußnote 8, sowie weiter oben Abschnitt 4.1.

neben Behinderung / sonderpädagogischem Förderbedarf auch weitere Heterogenitätsdimensionen wie sozio-kultureller und Migrationshintergrund sowie Geschlecht für den pädagogischen Kontext als relevant erachtet. Empfehlungen zu dieser Thematik gibt die Kommission weiter oben in Abschnitt 4.1. Die Lehrerbildung in Hamburg hat sich bereits mit vielen eigenen Reformanstrengungen den genannten Herausforderungen gestellt, so u.a. mit der differenzierten Erarbeitung von heterogenitätsbezogenen Studienangeboten für alle Lehramtsstudierende (Sprachbildung, Schulentwicklung, Heterogenität der Lernvoraussetzungen, soziale Heterogenität).

Der konkrete Auftrag an die Kommission lautet, das eigenständige Studium der Sonderpädagogik bzw. das entsprechende Lehramt beizubehalten, dabei allerdings Reformvorschläge zu erarbeiten, die sich auf die „Verankerung basaler und anknüpfungsfähiger sonderpädagogischer Kompetenzen“ in der Ausbildung *aller* Lehrämter beziehen, „die der Bedeutung der sonderpädagogischen Expertise in allen Schulformen Rechnung tragen“. Weiterhin werden Reformvorschläge erbeten, die auf eine „bessere inhaltliche Ausrichtung der Ausbildung für das sonderpädagogische Lehramt auf die Anforderungen der Arbeit in inklusiven Regelschulen“ zielen (vgl. Projekteinsatzungsverfügung). Dazu schlägt die Kommission vor:

Das Studium der Sonderpädagogik an der Universität Hamburg sieht bisher das Studium zweier sonderpädagogischer Fachrichtungen vor, wobei die Universität Hamburg alle sieben der von der KMK im Jahr 2016 beschriebenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte vorhält.¹⁹ Dies ist aus Sicht der Kommission beizubehalten.

Mit dieser bisherigen Studienstruktur verknüpft die Universität sowohl tradierte als auch reformorientierte Konzepte. Es ist zu begrüßen, dass inzwischen alle Studierenden des sonderpädagogischen Lehramtes in Hamburg den Förderschwerpunkt „Lernen“ verpflichtend studieren müssen, da er sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I den häufigsten Förderschwerpunkt darstellt. Allerdings sollten hier im Sinne einer crosskategorialen Orientierung auch Bezüge zum Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ hergestellt werden. Der Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ sollte jedoch gleichwohl als ein eigenständiger aufrechterhalten werden und zur Wahl in der Masterphase zur Verfügung stehen.

¹⁹ KMK (2016). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.09.2016).

Neben der Beibehaltung des Studiums von zwei Förderschwerpunkten (mit einer Auswahl des zweiten Förderschwerpunktes aus sechs Förderschwerpunkten in der Masterphase) empfiehlt die Kommission, eine Qualifikation im Bereich der *Gebärdensprache* anzubieten; im Kontext der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention besteht hier derzeit ein besonderer Personalmangel. Ein diesbezügliches Lehrangebot könnte mit dem Institut für Gebärdensprache am Fachbereich Sprache, Literatur, Medien I der Universität Hamburg entwickelt und bereitgestellt werden.

Weiterhin empfiehlt die Kommission aufgrund der zunehmenden Prävalenz auch die Aufnahme eines Studienangebotes zu Autismus-Spektrum-Störungen. Die Entscheidung darüber, ob diese zusätzlichen Studieninhalte im Rahmen von Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten oder als eigenständige Förderschwerpunkte ausgebaut werden sollen, obliegt der Hochschule.

Das Studium des Unterrichtsfachs erstreckt sich über die Bachelor- und Masterphase und zielt bisher (mit Ausnahme einiger weniger Lehrveranstaltungen) auf eine Qualifizierung für die Sekundarstufe I. Die Kommission empfiehlt, dass das Studium des Unterrichtsfachs *entweder* auf den Primar- *oder* den Sekundarstufenbereich ausgerichtet wird, damit Lehrkräfte für Sonderpädagogik in inklusiven Schulen passgenauer, also abgestimmt auf die je besonderen fachdidaktischen Anforderungen der Schulstufe, eingesetzt werden können. Mit der Neueinrichtung der Studiengänge Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Stadtteilschulen sind die strukturellen Voraussetzungen hierfür gegeben.

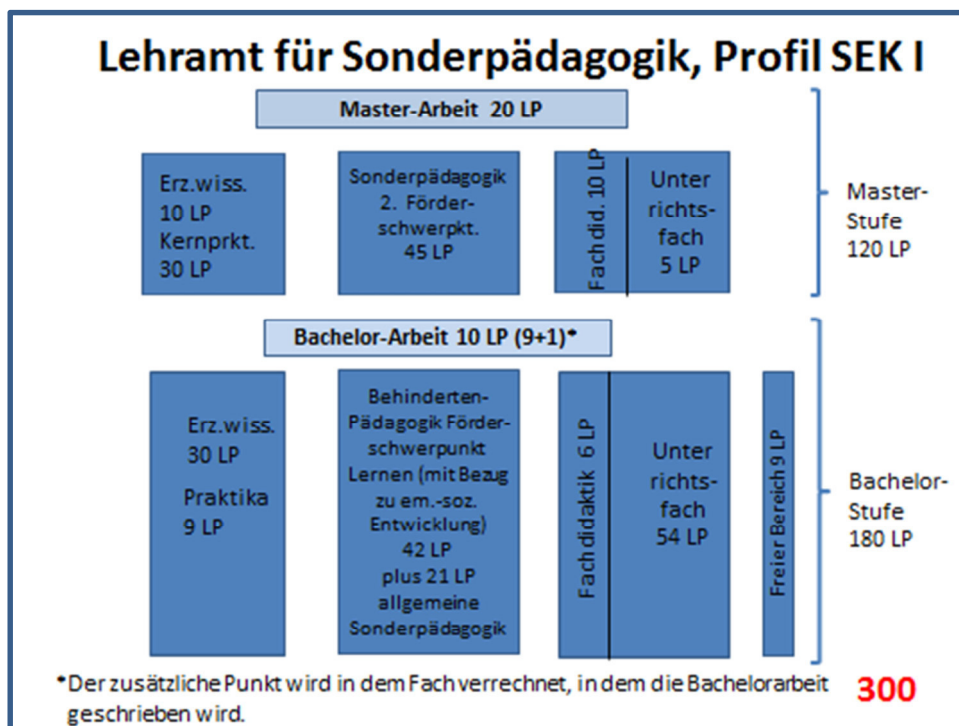
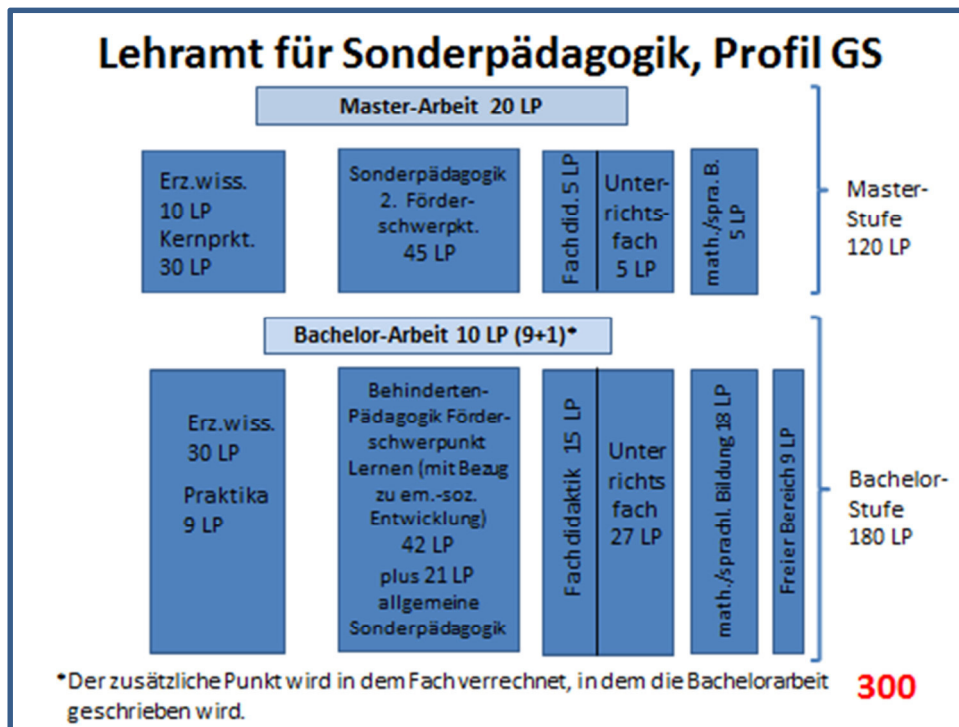
Zudem ist bisher nur Mathematik als verpflichtendes Studienangebot im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik verankert. Dies sollte im Rahmen des Profils für die Grundschulen erhalten bleiben und um den Bereich der Sprachbildung ergänzt werden. Zu prüfen wäre, ob den Studierenden bei der Wahl des Sekundarstufenprofils Empfehlungen zur Bevorzugung von Kernfächern gegeben werden sollten, was im Kontext des Ausbaus inklusiver Bildung als geboten erscheint. Denn nur auf diese Weise können sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte in ausreichendem Maße als Kooperationspartnerinnen und –partner in den Kernfächern mit angemessener fachdidaktischer Expertise zur Verfügung stehen und auch Klassenleitungen übernehmen.

Als spezifisch sonderpädagogische Angebote sollten im Umfang der 120 LP die folgenden Inhalte vorgehalten werden:

- Kenntnisse sonderpädagogischer Förder- und Unterstützungssysteme (auch in Bezug auf ihre historische Genese) einschließlich der Reflexion ihrer Theorien und Grundbegriffe.
- Beratung.
- Grundlagen der Professionsentwicklung.
- Kenntnisse mindestens zweier sonderpädagogischer Förderschwerpunkte (im Bereich Lernen auch mit Bezügen zum Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung) unter Einbezug ihrer interdisziplinären Grundlagen.
- Spezifische Kenntnisse im Bereich von Unterricht und Didaktik mit Bezug zu den gewählten Förderschwerpunkten.
- Spezifische Diagnostik und Fallarbeit mit Bezug zu den gewählten Förderschwerpunkten.
- Lernschwierigkeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik (in Kooperation mit der jeweiligen Fachdidaktik).
- Für die inklusionsbezogenen Anteile siehe Abschnitt 4.1.

In den sonderpädagogischen Studieninhalten sollten spezifische Module – über die bereits beschriebenen inklusionspädagogischen Studieninhalte hinaus – im Sinne von Wahl- oder Vertiefungsangeboten auch für andere Lehramtsstudierende geöffnet werden um die in Abschnitt 4.1 beschriebenen individuellen Profilierungen zu ermöglichen. Diese sollten jeweils erkennbar ausgewiesen werden.

Übersicht über das Lehramt für Sonderpädagogik



4.5 Alternative Zugangs- und Studienwege für das Lehramt an Beruflichen Schulen

In der Einsetzungsverfügung für die Kommission wurde der Auftrag erteilt, Empfehlungen für alternative Zugangswege für einzelne berufliche Fachrichtungen des Beruflichen Lehramts zu formulieren, in denen aufgrund der Veränderungen im Beschäftigungssystem ein großer Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern entstanden ist und für die auf konventionellem Wege nicht genügend Nachwuchskräfte gewonnen werden können. Diesem Auftrag kommt die Kommission gerne nach, da sie davon ausgeht, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Qualität der beruflichen Ausbildung sowie der Leistungsfähigkeit des deutschen Systems der dualen Erstausbildung einerseits und der Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich andererseits besteht. Ausgehend davon wird hier zunächst kurz die Ausgangslage beschrieben, um dann zu den Prämissen der Empfehlung sowie zur Empfehlung selbst zu kommen.

Die KMK geht davon aus, dass der Einstellungsbedarf für das Lehramt an beruflichen Schulen bundesweit nur zu 79% gedeckt werden kann.²⁰ Dieser Einstellungsbedarf bezieht sich besonders auf sogenannte Mangelfachrichtungen, zu denen im gesamten Bundesgebiet besonders die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informatik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik und Sozialpädagogik zählen. In diesen Fachrichtungen gelingt es kaum, das altersbedingte Ausscheiden von Lehrerinnen und Lehrern zu kompensieren, obwohl der Bedarf bedingt durch den demographischen Trend (sinkende Schülerzahlen) kontinuierlich zurückgeht. Für das Bundesland Hamburg wird besonders der Lehrermangel in den gewerblich-technischen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik konstatiert. Ähnlich wie in anderen Bundesländern schafft dies konjunkturabhängig für den Industriestandort Hamburg eine problematische Ausbildungssituation, insbesondere in der dualen Erstausbildung.

Mehrere Ursachen sind für diese Situation verantwortlich zu machen:

1. Zum einen liegt das berufliche Lehramt im Sekundarbereich II in der gesellschaftlichen Bewertung weit hinter dem Prestige, das die allgemeine, gymnasiale Bildung genießt und mit dem die Absolventen klassischer Bildungs- und Studiengänge gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt belohnt werden. An diesem Phänomen hat auch die jahrzehntelang geführte Gleichwertigkeitsde-

²⁰ KMK (Hrsg.) (2015): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland - Modellrechnung 2014 - 2025. Beschluss vom 11.06.2015. Dokumentation Nr. 208. Berlin, S. 16.

batte offensichtlich nur wenig geändert. Diese gesellschaftlichen Bewertungen beeinflussen in starkem Maße das Wahlverhalten von Studienaspiranten.

2. Zudem steht das Studium besonders in den gewerblich-technischen Mangel-fachrichtungen in Konkurrenz zu entsprechenden Studiengängen der Ingenieurwissenschaft.
3. Schließlich ist mit der Zugangsvoraussetzung einer abgeschlossenen einschlägigen Berufsausbildung oder eines zwölfmonatigen Betriebspraktikums in einigen Bundesländern, so auch im Bundesland Hamburg, eine wesentliche Einstiegshürde für dieses Lehramt gegeben.
4. Neben diesen Einstiegshemmnissen für die Aufnahme eines grundständigen Studiums im gewerblich-technischen Bereich, existieren besonders in den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik ähnlich hohe Abbruchquoten in der Bachelorphase, wie es in den affinen Ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Fall ist. Diese liegen bundesweit bei ca. 50%.

Als Reaktion auf den Lehrermangel in den benannten beruflichen Fachrichtungen werden von den zuständigen Kultusbehörden immer wieder zeitlich befristete Sondermaßnahmen für alternative Einstiegswege in den Schuldienst eröffnet, um größere Bedarfslücken durch Ausbildungskonzepte mit Sonderkonditionen zu schließen und damit die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Auch wenn mit diesen Sondermaßnahmen meist ein Kompromiss zwischen drängenden Sachzwängen einerseits und eigentlich notwendigen Qualitätsansprüchen andererseits gesucht wird, stehen sie professionstheoretisch stark in der Kritik: Zum einen wird davon ausgegangen, dass sich erst durch ein grundständiges Studium, in dessen Verlauf sich die Möglichkeiten eines Universitätsstudiums voll entfalten können, die Ansprüche an Professionalität erfüllen lassen. Zum anderen kann den durch Sondermaßnahmen qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern über bestehende Bundeslandgrenzen hinaus keine Mobilität garantiert werden, da die KMK-Vorgaben für die Ausbildung und Prüfung im Lehramtstyp 5 (Sekundarstufe II, berufliche Fächer oder für berufliche Schulen) oftmals nicht erfüllt werden.

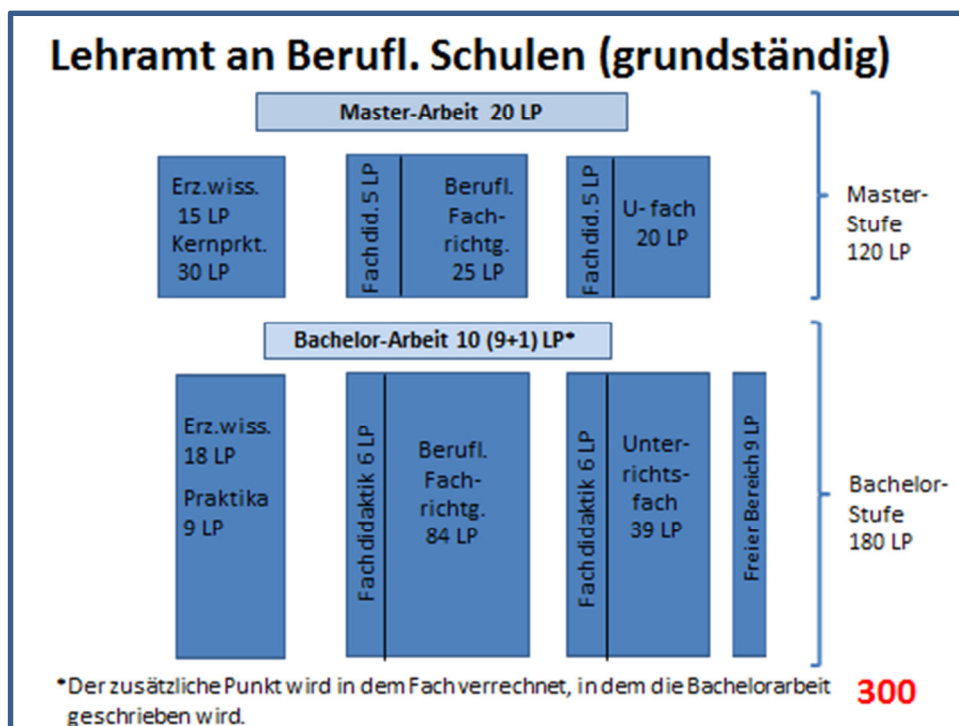
Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage erachtet die Kommission es als wesentlich, die Stärken und besonderen Qualitäten des Lehramts an Beruflichen Schulen am Standort Hamburg zu wahren und strukturelle Vorschläge zur Weiterentwicklung des Studienangebots zu machen. Als Stärken sind dabei insbesondere das differenzierte Studienangebot in den gewerblich-technischen Fachrichtungen und eine dementsprechende personelle Ausstattung auch in den Fachdidaktiken zu

sehen. Insofern sind für die Kommission bei den folgenden Strukturvorschlägen für alternative Zugangs- und Studienwege für das Lehramt an Beruflichen Schulen zwei Prämissen leitend:

1. Erhaltung des bestehenden, grundständigen Studientyps bei gleichzeitiger Flexibilisierung des Studienangebots für Studierende mit besonderen Einstiegsvoraussetzungen.
2. Möglichst enge Berücksichtigung der geltenden KMK-Vorgaben für den Lehramtstyp 5 und den damit verbundenen Anforderungen an Leistungspunkten für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik (inklusive fachdidaktischer Anteile) sowie für die berufliche Fachrichtung und das Unterrichtsfach.

Für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte an Beruflichen Schulen empfiehlt die Kommission:

Übersicht über das Lehramt an Beruflichen Schulen (grundständig)



Studientyp 1: grundständiger Studiengang als Regelfall

Im Zuge der konsekutiven Struktur eines sechssemestrigen Bachelorstudiums mit 180 LP und eines viersemestrigen Masterstudiums mit 120 LP empfiehlt die Kommission, die bestehenden Lehramtsstudiengänge für das Lehramt an Beruflichen

Schulen für die angebotenen Unterrichtsfächer und beruflichen Fachrichtungen grundsätzlich beizubehalten und dazu auch die etablierten Hochschulkooperationen zu nutzen. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass eine professionstheoretisch gut begründete und qualitativ hochwertige Lehrerbildung in Hamburg erfolgen kann.

Um jedoch auch in diesem lehrerbildenden Studiengang eine individuelle Schwerpunktsetzung zu ermöglichen, schlägt die Kommission vor, dass die Studierenden nach eigener Wahl ca. 9 LP vertieft studieren und so ein in Maßen individuelles Profil verfolgen. Diese Vertiefungen sollten in Parallelität zu den anderen lehrerbildenden Studiengängen im Bachelorstudiengang angeboten werden. Für die inklusionsbezogenen Anteile siehe Abschnitt 4.1.

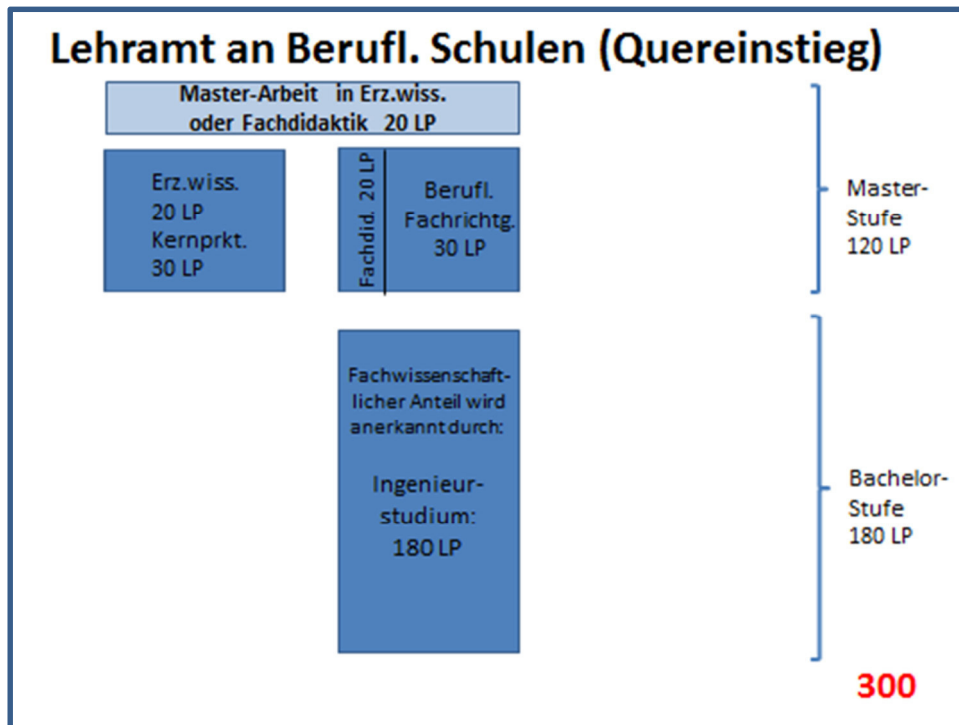
Zudem sollte das Lehramt an Beruflichen Schulen in der Gewichtung der Anteile von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im allgemeinbildenden Unterrichtsfach möglichst nahe an die Gewichtung im Lehramt an Gymnasien ausgerichtet werden. Da die Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen die Fakultas für dieses allgemeinbildende Unterrichtsfach erwerben und damit berechtigt sind, Abiturprüfungen in diesem Fach abzulegen, ist eine große Abweichung zum Lehramt an Gymnasien nicht zu rechtfertigen.

Daher empfiehlt die Kommission, im Masterstudiengang des Lehramtes an Beruflichen Schulen eine angepasste Gewichtung vorzunehmen.

Studententyp 2: Masterstudiengang mit Quereinstieg

Ausgehend vom Beschluss der KMK zum Lehramtstyp 5 (vom 17.03.2016) empfiehlt die Kommission darüber hinaus, für die Lehrerbildung in den benannten beruflichen Mangelfachrichtungen einen weiteren Masterstudententyp einzuführen. Dieser Masterstudententyp 2 sollte als lehrerbildender Masterstudiengang für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger konstruiert werden und einen Zugang für Absolventinnen und Absolventen von Bachelorstudiengängen der affinen Ingenieurstudiengänge sein. Er ist damit anders als der grundständige Studiengang nicht-konsekutiv angelegt.

Übersicht über das Lehramt an Beruflichen Schulen (Quereinstieg)



Als Zugangsvoraussetzungen wird folgende pauschale Anerkennung vorgeschlagen:

1. Anerkennung der bereits erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen für die berufliche Fachrichtung bei abgeschlossenem Bachelorstudium von Universitäten mit mindestens 180 LP (inklusive 10 LP für die Bachelorarbeit)
2. Anerkennung der bereits erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen bei abgeschlossenem Bachelorstudium von Fachhochschulen plus einen Nachweis über Berufspraxis mit mindestens 180 LP (inklusive 10 LP für die Bachelorarbeit) .

Da die Kommission davon ausgeht, dass mit dieser Anerkennung der ingenieurwissenschaftlichen Grundlagen zwar schon ein wesentlicher Teil der beruflichen Fachrichtung, nicht aber die spezifische Verbindung von Arbeit, Technik und Bildung im Kontext beruflicher Facharbeit durchdrungen wurde, sollen in der beruflichen Fachrichtung darüber hinaus weitere ca. 30 LP erworben werden. Zur Sicherung der Wissenschaftlichkeit in diesem Quereinstiegsmodell bedarf es jedoch einer angemessenen Professionalisierung in der fachrichtungsspezifischen, fachdidaktischen Ausbildung, die zwingend im Lehrapparat der Universität Hamburg abgebildet sein muss.

In Parallelität zum Studententyp 1 sind auch hier inklusionspädagogische Anteile in angemessener Relation vorzusehen.

Auf diese Weise wird eine hochanspruchsvolle Lehrerbildung in den beruflichen Mangelfachrichtungen gewährleistet und die etablierte Hochschulkooperation der Universität Hamburg mit der Technischen Universität Harburg weiter genutzt. Die Kommission schlägt vor, für diese Abstimmungsprozesse zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften die in Hamburg etablierten Sozietäten zu nutzen.

Ausgehend von der Schwerpunktsetzung auf eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung in den beruflichen Mangelfachrichtungen empfiehlt die Kommission, in diesem Masterstudententyp auf das „Zwei-Fächer-Prinzip“ und damit auf das allgemeinbildende Unterrichtsfach zugunsten der erziehungswissenschaftlichen Anteile einerseits und der Vertiefung in der beruflichen Fachrichtung andererseits zu verzichten.

Nach diesem Vorschlag würden die KMK-Vorgaben für den Lehramtstyp 5 bzgl. des Unterrichtsfaches zunächst nicht erfüllt. Die Kommission schlägt daher vor, für den Studententyp 2 ein individuell anwählbares Ergänzungsstudium zusätzlich oder berufs begleitend anzubieten, dessen Absolvierung die länderübergreifende Mobilität in vollem Umfang sichern würde.

Dabei liegt es zwar nahe, besonders sog. affine Fächer (in der Regel die Unterrichtsfächer Physik, Mathematik, Informatik) als allgemeinbildendes Unterrichtsfach im Ergänzungsstudium anzubieten. Die Unterrichtsversorgung in anderen Fächern ist jedoch weniger gewährleistet, so dass auch sozial- und geisteswissenschaftliche Unterrichtsfächer wie Politik, Englisch etc. als Ergänzungsfächer angeboten werden sollten.

Für die anschließende 2. Phase (Vorbereitungsdienst) impliziert der vorgeschlagene Studententyp 2 zunächst, dass die berufliche Fachrichtung weitergeführt wird und diese spezifische Gruppe kein Fachseminar im Unterrichtsfach im Vorbereitungsdienst besucht. Falls das Ergänzungsstudium aufgenommen und beendet wurde, kann auch ein Fachseminar im allgemeinbildenden Unterrichtsfach besucht werden.

Auch mit Blick auf das berufliche Lehramt hält es die Kommission für wichtig, Angebote der Weiterbildung kontinuierlich im Sinne einer berufsbiografischen Öffnung der Lehrerbildung vorzusehen. Ergänzend zu den genannten Studientypen 1 und 2 ist nach Ansicht der Kommission auch für das Lehramt an Beruflichen Schulen in Hamburg die Einrichtung eines Weiterbildungsstudiengangs möglich. Dieser kann sich an Personen richten, die bereits als Ingenieure im Beruf tätig sind, im Hamburger Schulwesen als Berufsschullehrer eingesetzt werden und die insofern „nachqualifiziert“ würden. Auch dieses Weiterbildungsangebot könnte ausgehend von den bestehenden Hochschulkooperationen länderübergreifend etabliert werden. Für die Finanzierung des Angebots wären Absprachen mit den jeweilig zuständigen Kultusbehörden der Bundesländer notwendig, in denen die Lernenden bereits im Schuldienst tätig sind.

5. Steuerung von Lehrerbildung(sreform)

In den vergangenen 15 - 20 Jahren sind bundesweit innerhalb der Lehrerbildung zahlreiche Reformprozesse eingeleitet worden. Die Reformen konzentrierten sich dabei vor allem auf die erste, universitäre Phase und die zweite Phase, den Vorbereitungsdienst. Hinsichtlich der dritten Phase, dem Weiterlernen innerhalb des Berufs, hat sich demgegenüber sehr viel weniger getan. Die Reforminitiativen waren größtenteils durch spezifische Defiziterfahrungen innerhalb der Lehrerbildung ausgelöst, z.T. aber auch durch äußere, übergreifende und universitätsweite Entwicklungen wie etwa die Umstellung (fast) aller Studiengänge auf die Bachelor-Master-Struktur. Durch diese vergleichsweise lange und intensive Reformphase, deren Ende nicht abzusehen ist, ist bundesweit die Vielfalt der Wege zum Lehrerberuf stark angestiegen. Dies gilt sowohl für Unterschiede zwischen den Bundesländern als auch – aufgrund der gewachsenen Autonomie der Hochschulen – für Unterschiede innerhalb eines Bundeslandes. Diese Entwicklung erklärt auch die verstärkten Bemühungen der KMK zur erleichterten wechselseitigen Anerkennung von Lehramtsabschüssen und zur Sicherstellung der Mobilität der Lehrerinnen und Lehrer.

Welche Erfahrungen kann man aus diesem langjährigen Reformprozess ziehen; welche Bedingungen haben staatliche und sonstige Steuerungsinteressen zu berücksichtigen; wie versteht sich die Expertenkommission selbst in diesem Problemkontext?

Zunächst einmal ist Lehrerbildungsreform eine kontinuierlich rollende Reform, d.h. im Verlauf der Innovation werden Nachsteuerungen und Neuansätze notwendig. Dies ist schon deshalb erforderlich, weil bestimmte Verläufe nicht prognostizierbar sind und Sonderereignisse eintreten können. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass an der gesamten Lehrerbildung eine sehr große Zahl von institutionellen Akteuren beteiligt ist, Akteure, die jeweils einen sehr unterschiedlichen Blick auf und ein je eigenes Interesse an Lehrerbildung haben. Insofern weist die Umsetzung von Reformempfehlungen in die Praxis immer eine gewisse Eigendynamik auf.

Ein direkter Durchgriff übergeordneter staatlich-administrativer Stellen ist zunehmend weniger möglich, da mit Blick auf die Hochschulen von erweiterter Autonomie auszugehen ist. Auch die Schulen sind in höherem Maße selbstverantwortlich; ihnen steht etwa bei der Personalrekrutierung mittlerweile eine zunehmende Autonomie zu. Angesichts spezieller lokaler Verhältnisse und schwankender Bedingungen auf dem Lehrermärkte können ungeplante Effekte eintreten. Für die Hamburger Situation ist z.B. zu berücksichtigen, dass 35,2% derjenigen Personen, die in Hamburg den *Vorbereitungsdienst* (2. Phase) aufnehmen, in anderen Bundesländern ein Lehramtsstudium absolviert haben (Einstellungstermin August 2016) – Tendenz steigend. Hinzu kommt, dass ca. 30% (in manchen Fächern bis zu 50%) derjenigen Personen, die in Hamburg in den *Schuldienst* übernommen werden, aus anderen Bundesländern kommen. Diese Hinzukommenden werden unter Bedingungen ausgebildet, auf die die Hamburger Lehrerbildung und Lehrerbildungsreform gar keinen Einfluss haben! Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Einführung und Durchsetzung bundeseinheitlicher Regelungen und Vereinbarungen. Standardisierung, Akkreditierung und kontinuierliche Evaluation begleiten zwar in allen Bundesländern den Prozess der Lehrerbildung und ihrer Reform auf allen Ebenen, mittlerweile jedoch ist die Steuerungswirkung dieser Monitoring-Instrumente des „New Public Managements“ nicht zuletzt aufgrund von Routine, Gewöhnung und Ritualisierung erkennbar abgeflacht.

Hinzu kommt, dass von der Öffentlichkeit immer sehr kurzfristig von einer besser oder anders ausgebildeten Lehrerschaft Qualitätssteigerungen in den Schulen erwartet werden. Reformen in der Lehrerbildung brauchen jedoch zwei Jahrzehnte, um in Form eines hohen Anteils an dergestalt neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern im Kollegium der Schulen anzukommen. Zugespielt formuliert: Die geforderten „neuen Lehrer“ kommen immer zu spät! Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass eine weitere Lehrergeneration wiederum „neu“ ausgebildet wird, während die vorherige in der Breite der Kollegien noch gar nicht angekommen ist.

Neue Reformimpulse müssen immer innerhalb des laufenden Betriebs der Lehrerbildung realisiert werden: Die bestehenden Studiengänge bzw. Ausbildungsprogramme laufen nach 4 - 8 Jahren aus; die neuen, reformierten Studiengänge bauen sich erst langsam auf. Bei aktuellen Mangelsituationen können sich „eigentlich“ nicht gewollte kurzfristige Übergangslösungen als unausweichlich erweisen. Innerhalb der beteiligten Institutionen bindet diese unausweichliche Doppelstruktur von auslaufenden und neuen Studiengängen – bei schnell aufeinanderfolgenden Reformen sogar Dreifachstruktur – sehr viel Kräfte. Auch die universitäre Personalsituation in den betroffenen Fachbereichen kann nur sehr langsam auf die je neuen Anforderungen umgestellt werden.

Viele der vergangenen und gegenwärtigen Reformmaßnahmen werden z.T. nur oberflächlich oder formal begleitet bzw. evaluiert, so dass eine systematische Auswertung und ein gemeinsames Lernen aller beteiligten Akteure nur sehr bedingt zustande kommt. Dies ist auch durch die föderale Situation bedingt; in den Bundesländern ist die Ausgangssituation bzw. auch die Beurteilung der zentralen Herausforderungen doch sehr unterschiedlich. Auch werden unterschiedliche Prioritäten gesetzt etc., mit der Folge, dass es unterhalb der allgemeinen, durch die KMK definierten Rahmenregelungen zu der erwähnten Steigerung der Vielfalt der Wege zum Lehrerberuf kommt.

Im Konkreten ist Lehrerbildungsreform nur durch konsequente Beteiligung aller Akteure durchzuführen. In einem Stadtstaat wie Hamburg ist dies einerseits besonders dringlich, aber auch besonders gut möglich, da die Zahl der involvierten Institutionen und Personen überschaubar ist. Diese besondere „Dichte“ der Verhältnisse kann sich jedoch auch als ein gewisser Nachteil erweisen, da sich auf vielfältige Weise Spezialinteressen artikulieren und Blockaden entstehen können. Und dies vor dem Hintergrund einer aufmerksamen Stadtöffentlichkeit, die bildungsinteressiert ist und insofern bei Bedarf dann auch konfliktbereit ist.

Die Expertengruppe ist sich sowohl der übergreifenden als auch der für die Hamburger Situation kennzeichnenden Schwierigkeiten, Unwägbarkeiten und strukturellen Problemlagen bewusst. Insofern hat sie versucht, die Vorschläge auf einem mittleren Niveau der Konkretisierung zu formulieren: Die Richtung soll klar sein; in der Umsetzung müssen Freiheitsgrade bestehen bleiben. Natürlich wird sehr unterschiedlich beurteilt werden, ob der Kommission dies gelungen ist.

Die weitere Entwicklung wird zeigen, zu welchen konkreten Folgen die Empfehlungen der Kommission führen werden und zu welchen nicht. Das bedeutet: der Prozess der Lehrerbildungsreform ist grundsätzlich nicht abschließbar.

Die Kommission hat sich eng an ihrem Auftrag orientiert und ist sich bewusst, dass sie nicht alle bildungspolitischen Kontroversen für alle Seiten zufriedenstellen, stillstellen oder gar auflösen kann.

6. Sondervotum zum Lehramt an Stadtteilschulen (Dr. Schmitz)

Bezüglich der Forderung, das Lehramt an Stadtteilschulen solle obligatorisch auch die Befähigung für den Unterricht in der Sekundarstufe II in einem Fach enthalten, besteht in der Expertenkommission kein Einvernehmen. Das Kommissionsmitglied Schmitz vertritt in diesem Punkt eine andere Ansicht als die übrigen Kommissionsmitglieder. Diese abweichende Ansicht wird hier im Folgenden von ihm dargestellt und begründet.

Die besonderen beruflichen Herausforderungen für die Lehrkräfte an Stadtteilschulen, die es geboten erscheinen lassen ein eigenständiges Stadtteilschullehramt zu schaffen, bestehen zweifellos wie im Kommissionsbericht ausgeführt im pädagogisch erfolgreichen Umgang mit einer äußerst heterogenen Schülerschaft in der Sekundarstufe I. Diese Heterogenität der Schülerschaft macht es notwendig, auf verschiedenen Niveaus individuelles Lernen zu ermöglichen und gezielte Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen zu konzipieren. Dem gegenüber ist der Unterricht in der Oberstufe der Stadtteilschule grundsätzlich so anzulegen, dass er zumindest in den beiden letzten Jahren der Studienstufe dem gymnasialen Unterricht gleichwertig ist. Er stellt deshalb auch keine in erster Linie stadtteilschultypische Herausforderung dar. Eine Stadtteilschullehrkraft sollte zwar die Anforderungen kennen, die in der gymnasialen Oberstufe auf die Stadtteilschülerinnen und Schüler zukommen, die die für den Eintritt in die Oberstufe erforderlichen Voraussetzungen erfüllen. Das bedeutet aber nicht, dass sie auch die Lehrbefähigung für die Oberstufe haben muss, ebenso wie jede Gymnasiallehrkraft die Anforderung eines Universitätsstudiums in ihren Fächern kennen sollte, ohne deshalb schon die Befähigung zum Hochschullehrer haben zu müssen.

Zurzeit unterrichten an Hamburgs Stadtteilschulen zu ca. 45 % Lehrerinnen und Lehrer mit der Befähigung für das gymnasiale Lehramt. Dies hat sich in einigen der

Hamburger Stadtteilschulen schon seit langem bewährt und sollte sich nach Ansicht der Kommission auch in Zukunft nicht ändern.

Der Bedarf für den Oberstufenunterricht an Stadtteilschulen ist durch diese Lehrkräfte reichlich abgedeckt, denn er beträgt in der Regel nicht mehr als 15 % des Gesamtunterrichts einer Stadtteilschule. Die Stadtteilschulen benötigen also nicht zusätzliche Oberstufenlehrkräfte, sondern vielmehr Lehrkräfte, die für die besonderen Aufgaben in ihren Mittelstufen ausgebildet sind und die diese besonderen Aufgaben bewusst annehmen und sich für deren Bewältigung ausbilden lassen wollen. Es besteht die Gefahr, die Ausbildung im Stadtteilschullehramt zu überfrachten, wenn ihm neben der beruflichen Expertise für die besonderen Herausforderungen der Sekundarstufe I der Stadtteilschule vorwiegend aus Imagegründen der Erwerb einer Lehrbefähigung für die gymnasiale Oberstufe abverlangt wird.

Die Gleichwertigkeit zwischen Stadtteilschullehramt und gymnasialen Lehramt wird nicht dadurch erreicht, dass die Stadtteilschullehrkraft mit einem Fach in der Oberstufe unterrichten kann, sondern dadurch, dass die Arbeit unter den herausfordernden Bedingungen der Sekundarstufe I der Stadtteilschule die gleiche öffentliche Anerkennung findet. Das Stadtteilschullehramt wird nicht dadurch attraktiv, dass es neben der ganzen Breite der Aufgaben im Umgang mit Heterogenität und Inklusion zusätzlich auch mit den Anforderungen an einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht auf der Gymnasialen Oberstufe konfrontiert wird. Wenn es sinnvoll erscheint, ein eigenes Lehramt an Stadtteilschulen für Hamburg zu konzipieren, dann sollte der zukünftigen Stadtteilschullehrkraft freigestellt sein, ob sie sich in Ihrer Ausbildung auf die pädagogischen Aufgaben und fachdidaktischen Herausforderungen in der Sekundarstufe I der Stadtteilschule konzentrieren möchte, oder ob sie darüber hinaus auch noch die Qualifikation für das Lehramt in einem Fach der gymnasialen Oberstufe erwerben möchte. Es besteht andernfalls die Gefahr, dass Anwärter, die nicht in der gymnasialen Oberstufe unterrichten wollen, ganz auf die Ausbildung im Stadtteilschullehramt verzichten. Wenn sie aber andererseits in der gymnasialen Oberstufe unterrichten möchten, machen sie es sich einfacher, wenn sie gleich das gymnasiale Lehramt studieren, womit sie sich einen späteren Einsatz sowohl in der Stadtteilschule als auch dem Gymnasium offen halten.

Der Auftrag ein eigenes Stadtteilschullehramt zu entwickeln, rechtfertigt sich dadurch, dass an Stadtteilschulen nicht nur Gymnasiallehrkräfte gebraucht werden, sondern vor allem auch solche Lehrkräfte, die in der Lage sind eine heteroge-

ne Schülerschaft auf ihren individuellen Bildungswegen durch die Klassen 5 -10 zu begleiten und sie vor allen zunächst zum 1. und möglichst auch noch zum 2. Bildungsabschluss und zu einer Anschlussfähigkeit für eine Berufsausbildung zu führen. Dies ist tatsächlich eine sehr umfangreiche und vielschichtige Aufgabe, die ein Studium anspruchsvoll auszufüllen vermag und nicht der Erweiterung durch eine Lehrbefähigung in der gymnasialen Oberstufe bedarf.

In dem von der Kommissionsmehrheit vorgelegten Entwurf bildet sich der Unterschied zwischen dem Lehramt an Stadtteilschulen und dem Lehramt an Gymnasien in ausschließlich 10 Leistungspunkten (3,3 % der Leistungspunktzahl des Gesamtstudiums) in der Masterstufe ab, d.h. auf die Erziehungswissenschaften entfallen in der Masterstufe 30 statt 20 Leistungspunkte, ansonsten scheinen sich die Studiengänge kaum zu unterscheiden. Das gibt denen Recht, die seit langem ein einheitliches Lehramt für die gesamte Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen fordern, wird aber den tatsächlich unterschiedlichen Anforderungen an die beiden Lehrämter nicht gerecht. Bei der Konzeption eines zukünftigen Stadtteilschullehramts kommt es vor allem darauf an, das Studium für dieses Lehramt so zu gestalten, dass die Vorbereitung auf die vielen verschiedenen pädagogischen Aufgaben in der Sekundarstufe I der Stadtteilschulen und eine den Herausforderungen der großen Heterogenität angemessene Fachdidaktik darin ihre Berücksichtigung findet. In dem die Lehrkräfte an Stadtteilschulen weitgehend das gleiche Fachstudium wie die Lehrkräfte an Gymnasien absolvieren, werden sie nicht hinreichend auf die zukünftigen Anforderungen ihres Fachunterrichts in der Sekundarstufe I der Stadtteilschule vorbereitet. Wie es einer eigenen Fachdidaktik für die Grundschule bedarf, die von der Kommission auch ausdrücklich gefordert wird, so ist auch angesichts der Schülerschaft der Stadtteilschulen eine eigene Fachdidaktik für die Mittelstufe der Stadtteilschule erforderlich. Die Universität muss sich den unterschiedlichen fachdidaktischen Anforderungen der verschiedenen Schulformen stärker als bisher stellen und dabei auch die jeweiligen Anteile von Fachstudium und Fachdidaktik für die verschiedenen Lehrämter neu austarieren. Es wäre nur abschreckend und für eine bedarfsgerechte Lehrerausbildung nicht hilfreich, wenn beispielsweise den Fachlehrkräften für Mathematik in den verschiedenen Schulformen das prinzipiell gleiche mathematische Fachstudium wie den Hauptfachmathematikern abverlangt würde. Für die Befähigung zum Lehramt für die gymnasiale Oberstufe mag das allerdings angemessen und richtig sein.

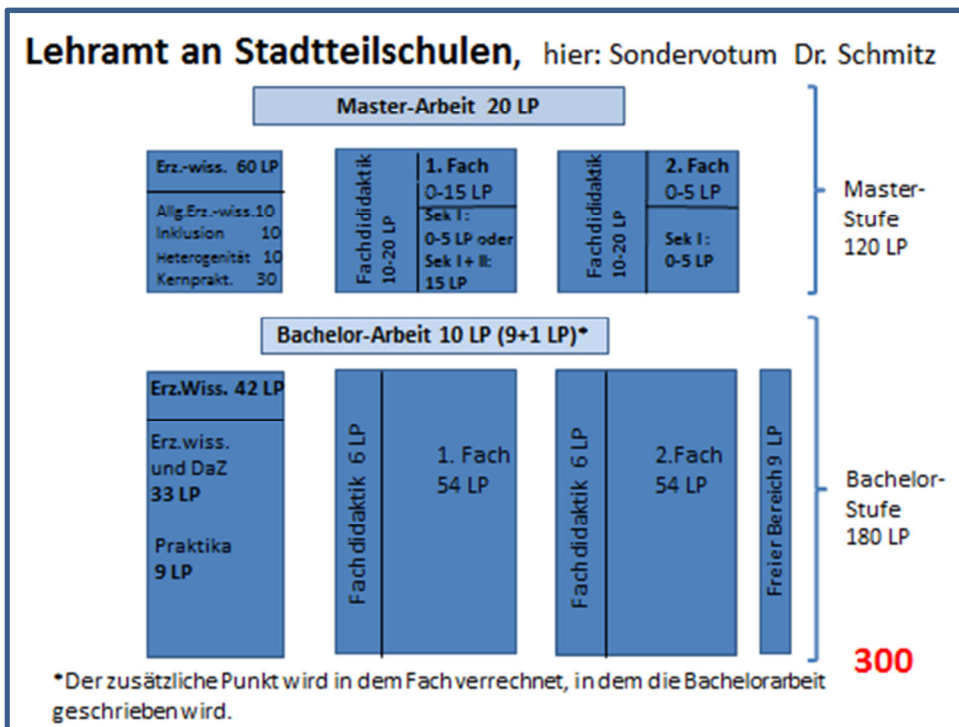
Als Alternative zu den Empfehlungen der übrigen Kommissionsmitglieder wird daher vorgeschlagen, den zukünftigen Stadtteilschullehrkräften in der Masterstufe eine gezielte Konzentration auf die besonderen pädagogischen Aufgaben und die

Fachdidaktik ihrer beiden Studienfächer in Sekundarstufe I der Stadtteilschule zu ermöglichen und – wenn sie es möchten – das eigentliche Fachstudium ihrer beiden Fächer schon in der Bachelorstufe abzuschließen. Die zukünftigen Stadtteilschullehrkräfte hätten so die Wahl zwischen einer bewussten Beschränkung auf die komplexen Aufgaben in der Sekundarstufe I der Hamburger Stadtteilschulen oder der zusätzlichen Qualifikation für ein Unterrichtsfach in der gymnasialen Oberstufe.

Ein Studium, das das vielfältige zukünftige Berufsfeld an der Sekundarstufe I der Stadtteilschule angemessen in den Blick nimmt, ist dabei die sicherste Garantie für die Anerkennung seiner Gleichwertigkeit mit anderen Lehrämtern. Dem gegenüber ist die Forderung des Erwerbs einer zusätzlichen gymnasialen Lehrbefähigung in einem Fach ein Zusatz, der sowohl die Anforderungen der Arbeit in der Sekundarstufe I der Stadtteilschule als auch die erforderliche Qualität des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe relativiert. Der berechtigten Forderung nach Anerkennung der Gleichwertigkeit der beiden Lehrämter bei durchaus verschiedenen Aufgaben wird am wirkungsvollsten und glaubwürdigsten durch eine gleichwertige Besoldung entsprochen.

Mit einer Beschränkung auf die Sekundarstufe I entspräche das Stadtteilschullehramt dem KMK-Lehramtstyp III und fände damit auch bundesweite Anerkennung. Der Stadtteilschullehrer mit einem Oberstufenfach wäre demgegenüber eine Mischform der Lehramtstypen III und IV, dessen bundesweite Anerkennung erst noch zu verhandeln wäre. Sollte Hamburg sogar die Forderung nach einem Oberstufenlehramt auf alle zukünftig einzustellenden Stadtteilschullehrkräfte ausdehnen, wäre den Lehrkräften mit einer Ausbildung nach KMK-Lehramtstyp III grundsätzlich der Zugang zum Hamburger Lehrerarbeitsmarkt versperrt.

Alternativvorschlag (Dr. Schmitz)
Übersicht über das Lehramt an Stadtteilschulen



7. Mitglieder der Expertenkommission

Herr Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik (Sprecher)

Frau Prof. Dr. Julia Gillen, Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Professur für Berufspädagogik

Frau Prof. Dr. Susanne Miller, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Professur für Grundschulpädagogik

Frau Prof. Dr. Vera Moser, Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Professur für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik

Herr Dr. Reiner Schmitz, Hamburg, Staatsrat a.D., Hamburg

Administrative Unterstützung der Kommission:

Herr Aart Pabst, Oberschulrat a.D., Projektleiter, Hamburg

Frau Carola Heffenmenger, Schulrätin, Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH), Hamburg