

Albrecht Wacker, Valentin Unger und Thomas Rey

Entwicklungspfade und aktuelle Strukturen staatlicher Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg

.....

Hendrik Lohse-Bossenz,
Markus Rehm, Marita Friesen,
Manfred Seidenfuß, Juliane Rutsch,
Markus Vogel, Tobias Dörfler (Hrsg.)

Professionalisierung in der Lehrerbildung

Erkenntnisse und Perspektiven
des interdisziplinären
Forschungsprogramms
„Effektive Kompetenzdiagnose
in der Lehrerbildung“

2021, 306 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4413-3
E-Book: 35,99 €,
ISBN 978-3-8309-9413-8



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Albrecht Wacker, Valentin Unger und Thomas Rey

Entwicklungspfade und aktuelle Strukturen staatlicher Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg

Abstract

Das Forschungsprogramm „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“ befasst sich mit den Fragen der Lehrerbildung für die Sekundarstufe in Baden-Württemberg. Der Beitrag berichtet über die spezifischen Kontextbedingungen der Ausbildung in diesem Bundesland, die für andere Bundesländer nicht weniger relevant sind, und fasst die im Forschungsprojekt durchgeführten Untersuchungen zusammen. Nach der Einleitung im zweiten Abschnitt führt der dritte Abschnitt die historischen Linien der Lehrerbildung in Baden-Württemberg aus, welche die vorfindliche Gestalt konstituieren und prägen. In ihm werden die kennzeichnende Kluft zwischen den ‚niederen‘ und den ‚höheren‘ Lehrkräften in ihrer historischen Entwicklung – und dies bewusst über lange Zeiträume hinweg – in den Blick genommen. Besondere Berücksichtigung finden dabei die Lehrerseminare und die aus ihnen hervorgehenden pädagogischen Akademien, die in Baden-Württemberg entgegen den Entwicklungen in anderen Bundesländern noch bis in die 1960er-Jahre hinein bestanden, weil mit ihnen der soziale Aufstieg der Volksschullehrer und ihre Professionalisierung eng verbunden ist. Den aktuellen Stand der Lehrerbildung in Baden-Württemberg, der auch die jüngsten Reformen aus dem Jahr 2015 miteinschließt, berichtet der vierte Abschnitt, während der fünfte Abschnitt eine systematische Darlegung der drei Phasen der Lehrerbildung unternimmt, in welcher institutionelle und programmatische Unterschiede zwischen den Phasen herausgearbeitet werden. Abschließend bündelt eine Zusammenfassung die Erträge der nachfolgenden historischen Linien und systematischen Darlegungen, an denen das Forschungsprojekt EKoL mit seinen Fragestellungen anschließt.

1. Einleitung

In den beiden letzten Dekaden wurden Fragen der Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften, beispielsweise in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken, verstärkt diskutiert. Auch der Leitbegriff der Professionalisierung erfuhr in diesem Zusammenhang eine inhaltliche Transformation, die stärker als zuvor auch empirische Evidenzen miteinbezog. In diesem Kontext ist das baden-württembergische Forschungs- und Nachwuchskolleg mit dem dazugehörigen Forschungsprogramm „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“ (nachfolgend abgekürzt im Akronym EKoL) angesiedelt. Dem Bundesland Baden-Württemberg kommt insofern eine singuläre Stellung in der Lehrerbildung zu, als in ihm Lehrkräfte nichtgymnasialer Schularten bis heute an Pädagogischen Hochschulen studieren, die in allen anderen Bundesländern – beginnend in den 1970er-Jahren – den Universitäten zugeschlagen wurden. Die solitäre Stellung der baden-württembergischen Lehrerbildung gilt es deshalb in ihren historischen Li-

nien auszuführen. Bewusst holen wir dazu weit aus und skizzieren sie auch im Hinblick auf frühere Jahrhunderte, weil sich unseres Erachtens die Entwicklung in Süddeutschland von der vielfach für Preußen berichteten Geschichte abhebt und darin nach Zymek prägende historische Pfadabhängigkeiten ersichtlich werden, die es begründet erscheinen lassen, den gegenwärtigen Zustand „als vielschichtigen Prozess und historische Episode in langfristigen Prozessen“ zu begreifen, zu analysieren und zu diskutieren (Zymek, 2013, S. 469f.). Dabei kommt auch der Schilderung des jeweilig vorfindlichen Schulsystems in den einzelnen Jahrhunderten Bedeutung zu: Sie „paust sich auf die Binnenstruktur des Lehrberufs in Gestalt der verschiedenen ‚Lehrämter‘ durch“ (Terhart, 2008, S. 746) und ist deshalb immer wieder in den Text eingelassen, weil sie die Lehrerbildung konstituiert.

2. Aspekte der Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg in historischer Betrachtung

Der zweite Abschnitt skizziert die Entwicklung der ‚niederer‘ und ‚höherer‘ Lehrerbildung und ihrer zunehmenden Annäherung, die aus der historischen Perspektive ersichtlich wird. Letztlich werden die sich über lange Zeiträume vollziehenden Entwicklungen, beispielsweise die Angleichung der ‚niederer‘ und ‚höherer‘ Lehrämter, die in der aktuellen Lehrerbildung mit ihrer Bachelor- und Masterstruktur für die Sekundarstufe eine vorläufige Angleichung findet, besonders von diesen geschichtlichen Gegebenheiten her verständlich. Der nachfolgende Abschnitt skizziert deshalb die Kluft zwischen der ‚niederer‘ und ‚höherer‘ Lehrerbildung und arbeitet die wichtigsten Meilensteine heraus. Aufgrund gebotener Kürze wird hauptsächlich auf die Lehrerbildung in Württemberg rekurriert, welche in historischen Beiträgen zur Schulgeschichte konturierter ausgearbeitet vorliegt. Auf die Lehrerbildung in Baden wird dort eingestreut verwiesen, wo Beiträge vorliegen. Selbstredend können dies nur illustrierende Beispiele sein, die nur unzureichend „regionale Ungleichzeitigkeiten“ (Zymek, 2013, S. 477) ausführen.

2.1 Entwicklungen bis 1945

Die Lehrerbildung in der ‚niederer‘ Bildung bis 1945 und zur Rolle der Lehrerseminare

Die Entwicklung der Lehrerbildung gewann von der Entstehung frühabsolutistischer Staaten und der Reformation her bedeutsame Impulse. Politische und kulturelle Umbrüche im Reformationszeitalter, die dem Ziel verpflichtet waren, die Bibel in deutscher Sprache lesen zu können, galten dem Bestreben, das Volk zu alphabetisieren und die vorhandenen Institutionen auszubauen (vgl. Fend, 2006, S. 111 u. 115). In der frühabsolutistischen Staatenbildung wird dieser Gedanke aufgegriffen und Schule zu einer herrschaftlichen Angelegenheit, welche vielfach

über erlassene Schulordnungen und in einfacher Form den Beruf und die Arbeit des Lehrers regelten (vgl. Terhart, 2016).

Schon wenige Jahre nach der Reformation wurden in den protestantischen Gebieten Volksschulen eingerichtet, in denen Jungen und häufiger auch Mädchen unterrichtet wurden. Als Vorreiter dieser Entwicklungen ist das damalige Herzogtum Württemberg anzuführen, in dem die Schulpflicht bereits 1559¹ mit der „Großen Kirchenordnung“ für den männlichen Teil der Bevölkerung eingeführt wurde. In deren Folge erhöhte sich die Anzahl der sogenannten Deutschen Schulen bis zum Jahr 1750 von 150 auf etwa 900 (vgl. Wunder, 2009). Dies stellt eine beträchtliche Anzahl dar, insbesondere da ältere Quellen für das Jahr 1790 von nur etwa 640.000 Menschen ausgehen, welche sich auf 69 Städte, 709 Dörfer, 379 Weiler und 827 gezählte Gehöfte verteilten (vgl. Barth & Gundert, 1898). Freilich darf man sich die strukturelle Umsetzung der Schulpflicht, welche die Binnenstruktur des Lehrberufs entscheidend beeinflusste, nicht nach den heutigen Verhältnissen vorstellen, bestanden doch große Vorbehalte der vor allem bäuerlichen Bevölkerung zu den neu etablierten Volksschulen, die an allen Pfarrorten eingerichtet wurden. Zudem verlief die Entwicklung nicht kontinuierlich; sie wurde besonders durch den Dreißigjährigen Krieg mit seinem drastischen Bevölkerungsrückgang unterbrochen, der erst um 1730 etwa wieder den Stand von 1618 erreichte (Wunder, 2009, S. 128) und in einigen Landstrichen erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Der Krieg führte nicht nur zur Zerstörung vieler Gebäude, sondern insbesondere auch in waldreichen Gegenden zu einer neuen Wolfspplage, die den Schulbesuch dann, wenn er überhaupt möglich war und über Land ging, zu gefährlich machte (Klaß, o. J., S. 198). Vielfach wird der mangelnde Schulbesuch zu einem über Jahrhunderte sich ziehenden Dauerthema (vgl. z. B. Albus-Kötz, 2019) wie gleichsam auch fehlende Mittel und Räume sowie nicht vorhandenes Lehrpersonal. Dieses rekrutierte sich häufig, wie damals allgemein üblich, aus dem Soldaten- oder Handwerkerstand und ermangelte nicht selten der erforderlichen Fähigkeiten. Fend (2006) schildert hier illustrierend eine Begebenheit zu Beginn des 18. Jahrhunderts aus der Gegend um Zürich, bei dem ein Lehrer in Tränen ausbricht, als er beim Schulmeisterkurs einen zuvor gelesenen Text in eigenen Worten zusammenfassen sollte, weil er in seinem Leben noch nie daran gedacht hätte, „dass man wissen müsse, was man lese“ (Fend, 2006, S. 125). Eine Ausbildung der Lehrkräfte im 17. Jahrhundert scheint, wie das Zitat trefflich zu verdeutlichen mag, zunächst kaum stattgefunden zu haben.

Erst die Einrichtung von Lehrerseminaren, als institutionell verortete Einrichtungen mit konfessioneller Prägung, eröffnet eine Chance, die Lehrerbildung konzeptionell neu auszurichten (Müller-Gaebele & Wiedenhorn, 2014, S. 22) und eine Professionalisierung der Lehrpersonen zu befördern. In Baden scheint ein erstes Schullehrerseminar schon im Jahr 1768 eingerichtet worden zu sein (vgl. Kohn-

1 Vielfach finden sich in der Literatur hierzu falsche Angaben, die die Schulpflicht auch in Württemberg auf die Mitte des 17. Jahrhunderts festlegen.

le, 2009)². Erst ab 1791 dagegen befasste sich die Generalsynode in Württemberg mit der Lehrerausbildung und ordnete neu eine zweijährige Lehrlingszeit an (vgl. Friedrich, 1978). Ein erstes Lehrerseminar für Volksschullehrer wurde 1811 in Esslingen für evangelische Seminaristen eröffnet, das ab 1836 als Staatsanstalt firmierte. Im Jahre 1825 folgte ein zweites und katholisches Seminar in Schwäbisch Gmünd und 1843 ein weiteres evangelisches Seminar in Nürtingen (vgl. Müller-Gaebele & Wiedenhorn, 2014). Für weibliche Lehrpersonen begann die institutionalisierte Lehrerinnenbildung mit Gründung einer ersten Anstalt in Markgröningen 1837 (vgl. Pfeiffer-Blattner & Wiedenhorn, 2014; Friedrich, 1978). Eine gemeinsame Ausrichtung der konfessionell differierten und unterschiedlich langen Ausbildungswege wurde 1843 geregelt und die Seminausbildung für katholische und evangelische Aspirantinnen und Aspiranten einheitlich auf vier Jahre festgelegt (vgl. Friedrich, 1978): Auf eine zweijährige Präparandenzeit bei einem Schulmeister folgte nach bestandener Aufnahmeprüfung ein zweijähriger Besuch des Lehrerseminars. Diese Form aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts entspricht einer schon damals in Phasen gegliederten Ausbildung, in welcher die schulpraktischen Anteile jedoch zuerst durchlaufen werden mussten, und begründet damit eine in Abschnitte unterteilte Lehrerbildung.

Die Ausbildung in diesen Lehrerbildungsanstalten erfolgte nicht fachbezogen, sondern zielte auf umfassende Kenntnisse in allen zu unterrichtenden Schulfächern und beinhaltete bei rund 60 Stunden pro Woche ebenso Schönschreiben, wie das Erlernen eines Instruments, zu dem ab 1840 zwei Unterrichtsstunden Turnen und Unterweisungen im Gartenbau, beispielsweise zur Obstbaum- und Bienenzucht, hinzukamen (vgl. Müller-Gaebele & Wiedenhorn, 2014). Zymek resümiert diesbezüglich für die Seminare eine auf die ganze Person zielende Lehrerbildung, die bis etwa zur Mitte des 18. Jahrhunderts den Zielen und inhaltlichen Fragen nur eine nachrangige Bedeutung einräumte (Zymek, 2017, S. 73). In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts war die Arbeit der nun mehr und mehr aufkommenden Seminare hauptsächlich durch das Ringen um einen verbindlichen Lehrplan für die Seminaristen gekennzeichnet (vgl. Friedrich, 1978) und stand nach den Revolutionsjahren um 1848 unter noch größerem politischem Vorbehalt als zuvor.

Wenngleich die aufkommenden Seminare einen Meilenstein der staatlichen Lehrerbildung für das ‚niedere‘ Lehramt konstituieren, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese institutionalisierten Orte mit bedeutsamen Problemen zu kämpfen hatten: Erstens mit einer völlig unzureichenden personellen und sachlichen Ausstattung, die nicht selten die Seminare an den Rand der Schließung brachten, zweitens mit einer Vermischung der Aufgaben, die sich gleichermaßen auf die Vorbildung in Präparandenanstalten von anfänglich vierzehnjährigen Knaben mit dem eigentlichen Seminar als Berufsbildungsstätte mischten, und drit-

2 Scheuble benennt abweichend das Jahr 1757 für die Einrichtung eines Seminars in Karlsruhe und 1771 in Freiburg, vgl. Scheuble, 2007, S. 996.

tens mit beständigen politischen Eingriffen und kirchlichen Einflussnahmen, beispielsweise dem vorzeitigen Versetzen der Kandidatinnen und Kandidaten in den Schuldienst bei Lehrkraftmangel oder dem in den Revolutionsjahren 1848/49 größer werdenden Einfluss der monarchietreuen Pietisten, die sich gegen jeglichen Realienunterricht aussprachen (vgl. Friedrich, 1978; Metzger, 2014; Müller-Gaebele & Wiedenhorn, 2014). Noch um 1840 scheint lediglich ein Drittel der künftigen Volksschullehrkräfte eine seminaristische Ausbildung absolviert zu haben, zwei Drittel gingen entweder bei einem Lehrer vor Ort in die Lehre oder besuchten private Seminare.

Mit der Gründung des Kaiserreichs, der vergleichsweise späten Industrialisierung in Baden und Württemberg und den aufkommenden geburtenstarken Jahrgängen ab etwa den 1870er Jahren, stellte sich die Frage der Schule und Lehrerbildung erneut. Im Jahre 1868 verlängerte sich die Dauer der Seminare um ein Jahr, allerdings wurden wegen des Lehrkräftemangels alle Seminaristinnen und Seminaristen bereits zu Beginn des dritten Jahres abberufen und als provisorische Lehrgehilfen angestellt (vgl. Friedrich, 1978).

Erstmals wurde mit Beginn des 20. Jahrhunderts für die Lehrenden in den Seminaren ein wissenschaftliches Hochschulstudium vorausgesetzt (vgl. Müller-Gaebele & Wiedenhorn, 2014) und durch den Paragraphen 143 der Weimarer Verfassung schließlich für Volksschullehrkräfte der Nachweis der allgemeinen Hochschulreife gefordert (vgl. Müller-Gaebele, 2014). In Baden wurden im Jahr 1926 entsprechend der Regelungen in Preußen die Seminare durch Lehrerbildungsanstalten ersetzt, „für die erstmals das Abitur Zugangsvoraussetzung war“ (Scheuble, 2007, S. 997). Die landesspezifische Umsetzung dieses Desiderats, das zu einer Neuausrichtung der Lehrerbildung innerhalb universitärer Strukturen hätte führen können, konnte jedoch in Württemberg und Bayern, und hauptsächlich durch den Druck der seit 1929 aufkommenden Weltwirtschaftskrise, nicht mehr angegangen werden. Schließlich kam es dazu, dass am Ende der Weimarer Republik nur noch in diesen beiden Ländern Lehrerseminare vorhanden waren, und die Frage der Lehrerbildung erst nach 1945 wieder aufgegriffen wurde (vgl. Müller-Gaebele, 2014).

Die Lehrerbildung in der ‚höheren‘ Bildung bis 1945

Die ‚höhere‘ Bildung, an der nur ein kleiner Teil der Bevölkerung Anteil hatte, ist eng mit den Universitäten verbunden, an denen alle Lehrkräfte für die Latein- und Gelehrtenschulen traditionell ausgebildet wurden (vgl. Terhart, 2008). In Heidelberg wurde eine Universität bereits im Jahr 1386 gegründet, Tübingen folgte 1477. Eine vom Papst genehmigte Universitätsgründung in Pforzheim kam aus Kriegsgründen nicht zustande, stattdessen wurde in Baden das Gymnasium in Durlach als „Universitätsersatz“ für die Heranbildung des Landesklerus besonders gefördert (vgl. Kohnle, 2009). Der Universität Tübingen und einem 1536 gegründeten Stipendium, das begabten Jungen die Möglichkeit bot, über den Besuch einer Latein-

schule und einem bestandenen ‚Landexamen‘ das Studium der Theologie für den Pfarrberuf zu ergreifen, kam eine besondere Bedeutung bei der Ausbildung für Lehrkräfte an Lateinschulen zu, weil alle Lehrerstellen der höheren Bildung mit Theologen besetzt wurden. Zu Beginn des Jahres 1835 waren in Württemberg beispielsweise an 89 Orten Schulen für künftige Akademiker eingerichtet, die sechs Gymnasien und 83 Lateinschulen (einschließlich zweier Lyceen) umfassten (vgl. Blattner, 2005) und für die eine altsprachliche Bildung von zum Teil beträchtlichem Umfang prägend war. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts ist eine Ausdifferenzierung der höheren Bildung zu erkennen, die sich beispielsweise 1839 durch die Herauslösung der polytechnischen Schule in Stuttgart aus ihrer Verbindung mit der Kunst- und Realschule zeigte. 1857 bestehen in der aufkommenden Industrialisierung 64 realistische Schulen, davon acht als Oberrealschulen (Keck, 1968, S. 220). Zu einer eigenständigen Lehrerbildung der höheren Lehrerbildung scheint es aber noch lange nicht gekommen zu sein, vielleicht auch deshalb, weil die Anzahl der tätigen Personen trotz zunehmender mittlerer und höherer Schulen immer noch vergleichsweise gering war.

Noch bis in die 1960er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein dominierte nach Terhart (2008) in der universitären Lehrerbildung eindeutig das Studium von zwei Fächern. Pädagogische Begleitstudien kamen anschließend in einem geringen Umfang dazu und vermochten sich dauerhaft als feste Bestandteile der Gymnasiallehrausbildung zu etablieren. An der Universität Tübingen war beispielsweise Pädagogik mit drei (oder zuweilen auch nur mit zwei) Veranstaltungen vertreten und ab „1959 konnte eine zusätzliche Prüfung in Pädagogik abgelegt werden, deren Ergebnis aber nicht in die Gesamtnote einfluss“ (AG Institutsgeschichte, 2010, S. 67). Vielfach ist heute vergessen, dass im pädagogischen Bereich der höheren Lehrerbildung auch die fachdidaktischen Veranstaltungen angesiedelt waren, die beispielsweise 1971 etwa die Hälfte der schulpädagogischen Veranstaltungen umfassten, aber in den 1980er Jahren kaum mehr ausgebracht wurden (vgl. AG Institutsgeschichte, 2010).

Zu institutionellen Unterschieden in der Lehrerbildung

Wenngleich die Modifikationen der Lehrerbildung über die Jahrhunderte hinweg aus Platzgründen in dieser Einführung nicht darzustellen sind, können dennoch holzschnittartig lange vorherrschende Differenzlinien zwischen der ‚höheren‘ und der ‚niederen‘ Lehrerbildung skizziert werden: Während Lehrkräfte der niederen Bildung zunächst nicht, sodann anfänglich und später verpflichtend in Lehrerseminaren qualifiziert wurden, erfolgte die Lehrerbildung in der höheren Bildung nahezu ausschließlich über eine universitäre Laufbahn und nahezu immer über das Studium der Theologie. Auf diesem Weg wurde vor allem eine altsprachlich-humanistische Bildung erworben, während für das ‚niedere‘ Schulwesen eine breite und sowohl auf die Person und ihren Charakter als auch auf die Schulpraxis ausgerichtete Qualifizierung im Vordergrund stand. Ungeachtet dieser Unterschie-

de wurden die Lernenden, sowohl in der ‚niedereren‘ als auch in der ‚höheren‘ Bildung, fast ausschließlich von Männern unterrichtet.

Insgesamt verweist der Blick in die Geschichte auf eine über Jahrhunderte zu verfolgende soziale Kluft: Während der Lehrer im ‚höheren‘ Lehramt sich der Oberschicht zurechnen durfte, war der Lehrer des ‚niedereren‘ Lehramts noch bis zum Ende des 19. bzw. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts der Unterschicht zugehörig und seine materielle Not, die ihn beständig auf Nebeneinkünfte angewiesen sein lässt (z. B. Schreibarbeiten in der Administration oder auch Landwirtschaft), ist im Diktum des ‚armen Dorfschulmeisterleins‘ sprichwörtlich geworden. Die Jahre nach 1945 – vorwiegend aber die zwei ersten Dekaden des 21. Jahrhunderts – sind von der zunehmenden Annäherung dieser sozialen Kluft geprägt, die sich vor allem dem Aufstieg der Elementar- und Volksschullehrer verdankt (vgl. Terhart, 2008).

2.2 Die Annäherung und Angleichung der Sekundarschullehrerbildung ab 1945

Nach 1945 ist eine „allmähliche Annäherung der verschiedenen Schulformen und Lehrämter weiter vorangetrieben worden“ (Terhart, 2016, S. 25). Zwar erfolgte die Ausbildung der Lehrkräfte weiterhin getrennt, aber erste Schritte stellten ein erforderliches Abitur als Voraussetzung für den Volksschullehrerberuf und die Umwandlung der aus den Präparandenanstalten und Seminaren resultierenden Pädagogischen Akademien in wissenschaftliche Hochschulen dar. Zunächst wurden nach Scheuble (2007, S. 997) in (Nord-)Württemberg-Baden und (Süd-)Württemberg-Hohenzollern Pädagogische Institute und in (Süd-)Baden Pädagogische Akademien eingerichtet. Im späteren Bundesland Baden-Württemberg erfolgte die Umwandlung dieser Vorläuferinstitutionen in Pädagogische Hochschulen im Jahr 1962 auf der bereits 1958 geschaffenen Grundlage des Gesetzes über die Ausbildung der Volksschullehrer (Scheuble, 2007, S. 998). Sie führte zur Gründung von zunächst neun Pädagogischen Hochschulen (Esslingen, Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Lörrach, Ludwigsburg, Reutlingen, Schwäbisch Gmünd, Weingarten) und einer Berufspädagogischen Hochschule in Stuttgart (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1969). 1984 wurden die Standorte in Esslingen/Neckar und Lörrach aufgelöst, 1987 auch der Standort in Reutlingen, die dortige Fakultät für Sonderpädagogik aber bis 2015 belassen und sodann der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg zugeschlagen. Heute kann an sechs Pädagogischen Hochschulen im Land der Lehrberuf ergriffen werden. Allen Pädagogischen Hochschulen wurde 1987 das uneingeschränkte Promotionsrecht und 1995 eine Ausweitung des Forschungsauftrags zugesprochen. Mit der Verleihung des uneingeschränkten Habilitationsrechts 2005 wurde ein universitärer Status begründet, der auch in institutioneller Hinsicht die Annäherung der lehrerbildenden Hochschulen verkörperte. Ungeachtet anderer Empfehlungen der

Strukturkommission Lehrerbildung 2000, welche die Pädagogischen Hochschulen entsprechend den Regelungen in den anderen Bundesländern gerne in die Universitäten integriert hätte, entschied sich das baden-württembergische Kabinett am 9. Mai 1994 für den Erhalt und Ausbau der Pädagogischen Hochschulen (Scheuble, 2007, S. 1002).

Das neue Studium an den anfänglich konfessionell gebundenen Pädagogischen Hochschulen (eine Ausnahme bildete Lörrach) führte zu einer zunehmenden Verfachlichung der Volksschullehrerbildung, die zuvor, wie zu ersehen war, vermehrt auf die Person des Lehrers und seine schulpraktischen Fähigkeiten ausgerichtet war. Diese vorherrschende Orientierung wurde damit in der ersten Phase durch ein fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Studium ersetzt und der Erwerb von Berufsfertigkeiten einer zweiten Ausbildungsphase zugewiesen (Blömeke, 2009). Der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren, die vielfach zu Realschulgründungen führte, begegneten die Pädagogischen Hochschulen mit der Einführung eines Studiums zum Realschullehrer, das anfänglich als aufgepfropfte Form für die besten Studierenden der Hauptschule konzipiert war und später als eigenständiger Studiengang eingerichtet wurde.

Im Gegensatz mit diesen Entwicklungen wurden auch an den Universitäten die 1917 in Preußen erstmals eingeführten pädagogischen Studien der Gymnasiallehrkräfte erweitert (vgl. Terhart, 2016). Für das ‚höhere‘ Lehramt sind mit Ausnahme dieser nicht allzu umfänglichen pädagogischen Studien viel weniger Bewegungen im Vergleich zu den berichteten Modifikationen des ‚niederen‘ Lehramts festzustellen (Terhart, 2008, S. 752).

3. Zum aktuellen Stand der Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg

Die Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg ist heute, beruhend auf diesen historischen Entwicklungen, in zwei Phasen unterteilt, zu denen in der neueren Literatur auch die anschließende berufliche Tätigkeit als Dritte Phase hinzugerechnet wird (vgl. Johannmeyer, Drahmman & Cramer, 2019). Nachfolgend konturieren wir diese Phasen unter Einbezug der jüngsten Reformen.

Die *Erste Phase* bildet das wissenschaftliche Studium. Studierende, die zum Wintersemester 2015/2016 ein Lehramtsstudium in Baden-Württemberg aufgenommen haben, schließen dieses nicht mehr wie bislang mit dem Ersten Staatsexamen ab, sondern erwerben einen Bachelor- und Masterabschluss (Master of Education). Erstmals in der Geschichte der Lehrerbildung des Landes wurde damit – sieht man von einer bereits zuvor erfolgten Angleichung der gymnasialen und nichtgymnasialen Lehrerbildung über die einheitlichen Staatsexamen ab – eine gemeinsame Struktur aller allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge etabliert (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, o. J.),

und eine Angleichung der Regelstudienzeiten in den Sekundarschulstudiengängen auf jeweils zehn Semester festgelegt. Eine Ausnahme bildet das gymnasiale Studium mit den Fächern Musik oder Kunst, welches zwölf Semester umfasst (vgl. Striby & Rendel, 2015). Die Idee der neuen Struktur begründet sich darin, dass sich die Studierenden nach einem absolvierten (Fach-)Bachelor verbindlich für ein spezifisches Lehramt entscheiden können (vgl. Hertel, Rohlf, Buhl, Sliwka & Spith, 2015).

An den Universitäten wird diese Idee innerhalb einer nicht-konsekutiven Struktur mit möglichen Zweifach-Bachelorstudiengängen verfolgt, die dem Anspruch verpflichtet sind, sowohl für fachbezogene Masterstudiengänge als auch für einen anschließenden Lehramtsmaster zu qualifizieren. Darüber hinaus können Studierende an den Universitäten bereits im Bachelorstudium eine sogenannte Lehramtsoption wählen, in die lehramtsspezifische Grundlagen für den nachfolgenden Master of Education, wenngleich in geringem fachdidaktischem Ausmaß, eingeschrieben sind (vgl. Hertel et al., 2015). An den Pädagogischen Hochschulen werden hingegen Bachelor-Studiengänge angeboten, die vorwiegend konsekutiv zu einem Lehramt führen, beispielsweise zum Lehramt des Primar- oder Sekundarbereichs, oder ergänzend in weitere Masterstudiengänge.

Als ein gemeinsamer Ort für die an zwei Institutionen befindliche Lehrerbildung wurde an den Standorten in Freiburg, Heidelberg und Ludwigsburg/Stuttgart sogenannte *Schools of Education* etabliert (in Tübingen ohne Zusammenarbeit mit einer Pädagogischen Hochschule). Es handelt sich hierbei um eigenständige und wissenschaftlich arbeitende Einrichtungen. Ihre zentrale Aufgabe ist insbesondere die übergreifende Koordination der unterschiedlichen allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge und eine anvisierte Ausbringung von lehramtsbezogenen Masterstudiengängen in gemeinsamer Verantwortung von Pädagogischen Hochschulen und weiteren Hochschulen (vgl. Hertel et al., 2015; Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, o. J.).

Die *Zweite Phase* stellt das Referendariat (für angehende Gymnasiallehrpersonen) bzw. der Vorbereitungsdienst (für die angehenden Lehrpersonen der anderen Schularten) dar, das sich über drei Schulhalbjahre erstreckt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004; 2014; 2015). In den ersten sechs Monaten des Referendariats bzw. des Vorbereitungsdienstes stehen verstärkt Unterrichtshospitationen und begleitetes Unterrichten im Mittelpunkt. Parallel zur schulischen Tätigkeit finden Veranstaltungen an den Seminaren statt (früher als Staatliche Seminare für Lehrerbildung und Didaktik firmierend und heute umbenannt in Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte), in denen pädagogische, fachliche und schulrechtliche Aspekte behandelt werden. Während einer halbjährlichen Hospitationszeit zu Beginn werden die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in ihrem unterrichtlichen Planen und Handeln sowohl von schulbezogenen Mentorinnen und Mentoren als auch von Vertreterinnen und Vertreter der Staatlichen Seminare begleitet und beurteilt. Nach dem erfolgrei-

chen Abschluss dieses ersten Abschnittes – ggf. wird eine angeleitete Verlängerung aufgrund fachlicher und/oder pädagogischer Bedenken ausgesprochen – ist eine einjährige Phase des eigenständigen Unterrichtens vorgesehen, welche im dritten Halbjahr die erforderliche Beurteilung mit den prüfungsrelevanten Lehrproben umfasst.

Die *Dritte Phase* stellt jene Phase dar, in der Lehrkräfte im erlernten Schuldienst arbeiten (vgl. Cramer, Drahmman & Johannmeyer, 2019; Koch, 2016). Erst in jüngster Zeit und begründet mit internationalen Bezugnahmen und vielen erangenen Neuerungen, in deren Folge die Wirksamkeit von Lehrerbildung diskutiert wird, kommt dieser Phase eine akzentuierte Bedeutung zu. In Baden-Württemberg wurden hierzu jüngst die bisher auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Schulungen im neuen Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL) gebündelt. Die Lehrerfortbildungen und Weiterbildungen stellen einen Dreh- und Angelpunkt dieser Dritten Phase dar: Während sich die Lehrerfortbildung auf die „Aufrechterhaltung und Aktualisierung der Qualifikation im Rahmen der *gegebenen Funktion*“ richtet, zielt die Lehrerweiterbildung „auf Qualifizierung für *die Übernahme neuer Funktionen*“ (Terhart, 2013, S. 106, Hervorhebung im Original).

4. Zur Kontur der drei Phasen der Sekundarschullehrerbildung

Nachfolgend sollen die zuvor skizzierten drei Phasen der Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg über die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden detaillierter in den Blick genommen werden. Hierzu werden (1) die institutionelle Ebene und (2) die programmatische Ebene der Ziele und Inhalte differenziert.

4.1 Institutionelle und programmatische Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Phasen

Die nähere Betrachtung der drei Lehrerbildungsphasen verweist auf institutionelle und programmatische Unterschiede zwischen den differenten Lehrämtern, die auf die skizzierten historischen Pfadabhängigkeiten zurückzuführen sind (vgl. Abschnitt 2). Nachfolgend unterscheiden wir deshalb die institutionelle Ebene sowie die Ebene der Ziele und Inhalte, um den aktuellen Stand der Lehrerbildung in Baden-Württemberg systematisch darzulegen.

Zu Unterschieden in der institutionellen Verortung: Ein historisch begründeter Unterschied liegt auf den institutionellen Ebenen, in denen die drei Phasen angesiedelt sind. Die Erste Phase in Form des wissenschaftlichen Studiums findet in Baden-Württemberg an sechs Pädagogischen Hochschulen sowie neun Universitäten, der Hochschule für Jüdische Studien sowie acht Kunst- und Musik-

hochschulen statt. An den landesspezifischen Pädagogischen Hochschulen, deren Entstehung und Verbreitung schon anklang, ist das Studium für die angehenden Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I für die nichtgymnasialen Schularten sowie der Sonderpädagogik (an zwei Standorten) angesiedelt, wohingegen an den Universitäten bzw. der Hochschule für Jüdische Studien oder den Kunst- bzw. Musikhochschulen angehende Gymnasiallehrpersonen studieren (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019a).

In der Ersten Phase der Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg kommt in institutioneller Hinsicht auch den Praxisanteilen eine akzentuierte Rolle zu, die institutionell differieren. In der Bachelorphase wurde in der jüngsten Reform diesbezüglich eine gemeinsame Studienstruktur anvisiert (vgl. Striby & Rendel, 2015), in welcher die Studierenden zunächst ein *dreiwöchiges Orientierungspraktikum* zur ersten Orientierung im Lehrberuf durchlaufen. An den Pädagogischen Hochschulen werden die Studierenden hier von Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrern an den Schulen betreut und nicht mehr, wie dies in der Prüfungsordnung von 2011 geregelt war, von dem Lehrpersonal der Pädagogischen Hochschulen (Strobel-Eisele, 2020, S. 53); an beiden Hochschulen jedoch wird das Orientierungspraktikum durch Lehrveranstaltungen vor- und nachbereitet. Dem dreiwöchigen Praktikum folgt in den Masterstudiengängen sodann ein ganzes *Praxissemester*. Ziel dieser halbjährlichen Praxisphase, die an den Universitäten als *Praxissemester*, an den Pädagogischen Hochschulen als Integriertes Semesterpraktikum firmiert, ist, dass die Studierenden einerseits Unterricht anhand ihres im Studium erworbenen theoretischen Wissens beobachten und reflektieren sowie andererseits selbst unterrichten und das eigene Unterrichten reflektieren (vgl. Kaz et al., 2015; Schellenbach-Zell, Wittwer & Nückles, 2019). Allerdings erfolgt die Begleitung des Praxissemesters institutionell unterschiedlich: Während es an den Pädagogischen Hochschulen von den (Fach-)Dozenten betreut wird, die dazu den Unterricht der Studierenden an den Schulen aufsuchen, erfolgt die Betreuung an den Universitäten durch die gymnasialen Seminare, die schwerpunktmäßig in der Zweiten Phase angesiedelt sind. Hinzuweisen ist darauf, dass das *Praxissemester* der Kontrolle der Universitäten entzogen ist und in die Verantwortung der gymnasialen Seminare gegeben wurde – diese Regelung weicht von der Praxis anderer Bundesländer, z. B. Nordrhein-Westfalen, ab (Fromm, 2020, S. 42).

In der Zweiten Phase findet die Lehrerbildung demgegenüber einerseits an den Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte und andererseits an öffentlichen oder staatlich anerkannten privaten Ausbildungsschulen statt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004; 2014; 2015). Die Seminare für die gymnasialen und nichtgymnasialen Lehrämter bilden institutionell getrennte Einrichtungen und unterscheiden sich in ihren definierten Arbeitsfeldern, beispielsweise wie erwähnt dadurch, dass gymnasiale Seminare auch an der Begleitung von Praktika der Ersten Phase beteiligt sind. Bilanzierend

können sowohl für die Erste als auch für die Zweite Phase differierende institutionelle Verortungen als konstitutive Merkmale festgestellt werden.

Der Fort- und Weiterbildung als der Dritten Phase der Lehrerbildung kam in Baden-Württemberg bislang keine einheitliche institutionelle Verortung zu. Die Folge waren Fortbildungen zu den unterschiedlichsten Thematiken auf verschiedenen Ebenen, wodurch eine übergeordnete Struktur nur schwer wahrzunehmen war (vgl. Koch, 2016). An den ausgebrachten Angeboten dieser Dritten Phase waren bislang viele Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt, beispielsweise die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, die ihre Angebote an unterschiedlichen Standorten ausbringt, die Regierungspräsidien, die Schulämter und ebenfalls auch Pädagogische Hochschulen, Universitäten oder kirchliche Einrichtungen (vgl. Johannmeyer et al., 2019). Die zahlreichen Akteure im Feld erschwerten bislang eine einheitliche Steuerung und führten nicht zuletzt dadurch zu einer umfangreichen Verwaltungsreform im März 2019: Um Angebote zur Dritten Phase vermehrt zu bündeln, wurde das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (nachfolgend ZSL) mit Sitz in Leinfelden-Echterdingen als eines von zwei Nachfolgeinstituten des Landesinstituts gegründet. Ziel des ZSL und seiner sechs Regionalstellen ist die Organisation systematischer und stärker auf Wissenschaft ausgerichteter Weiterbildung und Beratung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019b). Vor diesem Hintergrund, dies sei ergänzend zur umfassenden Verwaltungsreform angefügt, wurde zeitgleich das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) als zweites Nachfolgeinstitut aufgebaut. Ziel des IBBW als nicht-rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts ist ein strategisches Bildungsmonitoring, das eine datengestützte Qualitätsentwicklung vom Kultusministerium bis hin zu den Einzelschulen des Landes ermöglichen soll (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019b). Statistische Erhebungen und Auswertungen, die Entwicklung von Konzepten, Aufgaben und Instrumenten als auch die Begleitung und Evaluation von bildungspolitischen Reformvorhaben sollen die oben genannte Ziel- und Inhaltsebene forcieren.

Zu Unterschieden der Ziel- und Inhaltsebene: Übergreifendes Ziel der Lehrerbildung ist politischen Verlautbarungen zufolge der systematische und kumulative Aufbau professioneller Kompetenz über die verschiedenen Phasen hinweg (vgl. Kultusministerkonferenz, 2014). Darauf bezogen weisen sowohl die Erste als auch die Zweite Phase der Lehrerbildung praktische und theoretische Anteile auf; sie unterliegen aber einer differentiellen Schwerpunktsetzung, die in der Ersten Phase vorrangig auf die wissenschaftliche Theorie und in der Zweiten Phase auf die Schulpraxis ausgerichtet ist (vgl. Kultusministerkonferenz, 2014).

Auch differieren Pädagogische Hochschulen und Universitäten bzw. deren fachspezifische Entsprechungen in der Ersten Phase hinsichtlich ihrer programmatischen Ausrichtung: So fokussieren die Studiengänge für die Lehrämter der Sekundarstufe I vermehrt auf die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie

bildungswissenschaftliche Inhalte, wohingegen im Bachelor des gymnasialen Lehramts vorrangig fachwissenschaftliche Inhalte vermittelt werden (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Verteilung von Leistungspunkten auf die unterschiedlichen Inhalte im Vergleich der Lehramter des Gymnasiums (am Beispiel der Universität Heidelberg) sowie der Sekundarstufe I (am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Heidelberg)

	Erste Phase			
	Gym		Sek I	
	Bachelor ³	Master ⁴	Bachelor ⁵	Master ⁶
Fachwissenschaften	74 LP pro Fach	18 LP pro Fach	57 LP	30 LP
Fachdidaktiken	2 LP pro Fach	13 LP pro Fach		
Bildungswissenschaften	10 LP	27 LP	25 LP	27 LP
Schulpraktische Studien	6 LP	16 LP	12 LP	18 LP
Übergreifender Studienbereich	-	-	23 LP	-
Abschlussarbeit	12 LP	15 LP	6 LP	15 LP

Die Zusammenstellung verweist auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zwischen den Institutionen und Studienabschnitten und verdeutlicht beispielsweise weit größere Anteile der fachwissenschaftlichen Studien in den disziplinär ausgerichteten universitären Bachelorstudiengängen (nähere Differenzierungen finden sich in den Modulhandbüchern) und korrespondierend auf größere bildungswissenschaftliche Anteile in den Bachelorstudiengängen der Pädagogischen Hochschulen. Eine erwähnenswerte Besonderheit der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen besteht auch darin, dass Fachwissenschaften und Fachdidaktiken häufig als Einheit konzeptualisiert werden. Dies manifestiert sich beispielsweise im Sachverhalt, dass die Denominationen der Professuren an den Pädagogischen Hochschulen zumeist die Fachwissenschaft und Fachdidaktik umfassen. An Universitäten wird dies zuweilen auch praktiziert, jedoch in geringem Ausmaß; häufiger sind dort reine fachwissenschaftliche Ausrichtungen zu finden (eine Ausnahme bildet die Universität Tübingen, die jüngst zwölf Professuren in den Fachdidaktiken ansiedelte).

Die konkreten Inhalte des Vorbereitungsdienstes ergeben sich dagegen aus den Anforderungen der unterrichtlichen und schulischen Praxis und sind in der Ausbildungsordnung für den Vorbereitungsdienst an Werkreal-, Haupt- und Realschulen sowie der Gemeinschaftsschulen und dem Ausbildungsplan für den Vorbereitungsdienst an Gymnasien festgelegt. Neben Veranstaltungen zu den Fachdidaktiken werden pädagogische Themen und Inhalte einbezogen. Einen zen-

3 vgl. Universität Heidelberg (o. D.).

4 vgl. Heidelberg School of Education (2018).

5 vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg (2018).

6 vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg (2017).

tralen Stellenwert nehmen zudem das Schul- und Beamtenrecht sowie die Schulkunde ein (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung [Gymnasien], 2016; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung [Werkreal-, Haupt- und Realschulen], 2016). In Verbindung zur Ersten Phase wird auch gefordert, dass im Referendariat bzw. dem Vorbereitungsdienst „die Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten aus dem Studium in engem Bezug zur Schulpraxis und auf der Grundlage der Bildungspläne so erweitert und vertieft werden, dass angesichts der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler der Erziehungs- und Bildungsauftrag an Werkrealschulen, Hauptschulen sowie Realschulen und Gemeinschaftsschulen [bzw. den Gymnasien, vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015] erfolgreich und verantwortlich erfüllt werden kann“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014, § 1, 1).

Ziel der Dritten Phase ist die „weitere *Qualifizierung und Entwicklung in der beruflichen Rolle* als Lehrerin oder Lehrer“ (Kultusministerkonferenz, 2008, S. 3; Hervorhebung im Original). Die Inhalte der Fort- und Weiterbildungsangebote sollen sich aus jeweils neuen Bildungsherausforderungen ergeben (vgl. Kultusministerkonferenz, 2008). Die tatsächlichen Inhalte, welche in der Dritten Phase vermittelt werden, sind aufgrund der bislang unterschiedlichen Akteure und des dadurch bedingten differenten Angebots schwer zu fassen. Cramer et al. (2019) berichten für Baden-Württemberg einen Schwerpunkt auf Themen zur Didaktik bzw. Methodik. Einen konkreten Fachbezug weisen lediglich etwa die Hälfte der Fortbildungen auf. Ungeachtet der in den politischen Rahmenpapieren geforderten kumulativen und systematischen Vernetzung der Inhalte über die Lehrerbildungsphasen, zeigt sich diese in der Praxis bislang wenig ausgeprägt und vereinzelt wird gar eine Distanzierung hinsichtlich der jeweils vermittelten Inhalte beobachtet (vgl. Koch, 2016). Hier setzen die skizzierten Reformen, welche die Fortbildungen einheitlich zusammenführen, an.

5. Zusammenfassung

Der einleitende Abschnitt versteht sich als historischer und systematischer Überblick über die formalen Strukturen und inhaltlichen Implikationen der Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg, in welche die empirischen Arbeiten des Forschungsprogramms „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“ (EKoL) eingebettet sind. Der Darstellung der aktuellen Lehrerbildung wurde ein Überblick zu relevanten historischen Entwicklungspfaden in Württemberg vorangestellt und unter dem Hinweis auf historische Pfadabhängigkeiten die geschichtlichen Linien bewusst über weite Zeiträume hinweg skizziert. Kennzeichnend war

hier eine lange vorherrschende Kluft zwischen der Lehrerbildung der ‚niederen‘ Lehrer an den Volksschulen bzw. Haupt-/Realschulen und den ‚höheren‘ Lehrern an Lateinschulen und Gymnasien, die sich in einer über zwei Jahrhunderte erstreckenden zunehmenden Professionalisierung der Volksschullehrer annähert und in den neuesten Reformen der Lehrerbildung sich anzugleichen vermochte. Dem historischen Abriss folgte eine systematische Darlegung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den drei Phasen der Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg. Das Forschungsprogramm EKoL schließt unmittelbar an diesen beschriebenen Gegebenheiten an.

Förderhinweis:

Diese Veröffentlichung wurde durch Sachbeihilfen des Landes Baden-Württemberg sowie der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EKoL)“ ermöglicht.

Literatur

- AG Institutsgeschichte. (2010). *Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen*. Hohengehren: Schneider.
- Albus-Kötz, S. (2019). Von Reformation und Neuanfang, Krieg, Hunger und Pest. Gültstein im 16. und 17. Jahrhundert. In S. Albus-Kötz (Hrsg.), *Gültstein 769–2019* (S. 207–245). Neustadt an der Aisch: Schmidt.
- Barth, K. & Gundert, H. (1898). *Geschichte von Württemberg*. Sechste verbesserte Auflage. Calw/Stuttgart: Calwer Verlagsverein.
- Blattner, T. (2005). *Die erstrebte Umwandlung württembergischer Lateinschulen in Realschulen von 1835 bis 1848*. Göttingen: V & R unipress.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerbildung. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung* (S. 483–489). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Drahmman, M. & Johannmeyer, K. (2019). Zusammenfassung und Diskussion: Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmman (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 69–80). Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Baden-Württemberg.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrich, G. (1978). *Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Fromm, M. (2020). Praxisbetreuung im Lehramtsstudium an der Universität Stuttgart. In M. Fromm & G. Strobel-Eisele (Hrsg.), *Praxisbetreuung im Lehramtsstudium* (S. 41–50). Münster: Waxmann.
- Heidelberg School of Education. (2018). *Modulhandbuch Master of Education mit den Profillinien Lehramt Sekundarstufe I und Lehramt Gymnasium. Modulhandbuch Master of Education Allgemeiner Teil Profilline Lehramt Gymnasium*. Zugriff am 05.09.2019.

- Verfügbar unter https://backend-484.uni-heidelberg.de/sites/default/files/documents/2019-03/modulhandbuch_at_profillinie_lehramt_gymnasium_102018.pdf.
- Hertel, S., Rohlf, C., Buhl, M., Sliwka, A. & Spinath, B. (2015). Studieninhalte und Beiträge der Bildungswissenschaften in der Gymnasiallehrerbildung am Standort Heidelberg. *Lehren und Lernen*, 41(7), 10–15.
- Johannmeyer, K., Drahm, M. & Cramer, C. (2019). Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahm (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 17–25). Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Baden-Württemberg.
- Kaz, A., Feucht, W., Kremer, M., Mutter, C., Götz, T., Krapf, F. et al. (2015). Grenzen überwinden – Praxisorientierung in der gymnasialen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Lehren und Lernen*, 41(7), 16–21.
- Keck, R. (1968). *Geschichte der Mittleren Schule in Württemberg. Motive und Probleme ihrer Entwicklung von der Reformation bis zur Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung von Stuttgart und Ulm*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klaß, J. (o.J.). *Wildberger Chronik. Effringen-Gültlingen-Schönbrunn-Sulz am Eck-Wildberg*. Neuenbürg: Biesinger.
- Koch, M. (2016). Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung. Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (4), 1–35.
- Kohnle, A. (2009). *Kleine Geschichte der Markgrafschaft Baden*. Karlsruhe: DRW-Verlag und Braun.
- Kultusministerkonferenz. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Zugriff am 13.06.2017. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*, Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Zugriff am: 13.06.2017. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Metzger, F. (2014). Gustav Adolph Cornaro Riecke – Ein schulpädagogischer Sonderweg im Spannungsfeld von Professionalisierung, Politisierung und Institutionalisierung. In T. Wiedenborn & U. Pfeiffer-Blattner (Hrsg.), *200 Jahre staatliche Lehrerbildung in Württemberg. Zur Institutionalisierung der staatlichen Lehrerausbildung* (S. 129–159). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (1969). *Bildung für die Welt von morgen. Studienmöglichkeiten in Baden-Württemberg*. Villingen: Neckar-Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2004). *Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien (APrOGymn)*. Vom 10. März 2004. Zugriff am 04.09.2019. Verfügbar unter <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=purl&psml=bsbawueprod.psml&max=true&docId=jlr-GymLehrPrOBWrahmen&doc.part=X#jlr-GymLehrPrOBWV4P10>.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2014). *Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt Werkrealschule, Hauptschule und Realschule (Werkreal-, Haupt- und Realschullehrerprüfungsordnung II – WHRPO II 2014)*. Vom 3. November 2014. Zugriff am 24.07.2018. Verfügbar unter <http://www.landesrecht-bw.de/>

- jportal/portal/t/avt/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction;jsessionid=6617CC969C6796EE7FD35F54A42A3A56.jp91?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-WRHRSchulLehr2St-PrOBW2014rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2015). *Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt Gymnasium (Gymnasiallehramtsprüfungsordnung II – Gym-PO II) Vom 3. November 2015*. Zugriff am 05.09.2019. Verfügbar unter http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/es2/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=2&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-GymLehrPrOBW2016pP1&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2019a). *Berufsziel Lehrerin/Lehrer Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg. Neue Bachelor- und Masterstudiengänge ab dem Wintersemester 2015/2016. Informationen für Studienanfänger/-innen, die in Baden-Württemberg ab dem WS 2015/2016 ein Studium mit dem Berufsziel Lehrerin/Lehrer aufnehmen*. Zugriff am 03.09.2019. Verfügbar unter <https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Beruf%20Lehrkraft/190220%20Merkblatt%20Berufsziel%20L%2BL-Lehrkräfteausbildung.pdf>.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2019b). „Wollen das Leistungsniveau in der Breite anheben“. *Doppelinterview ZSL und IBBW Leitung*. Zugriff am 03.09.2019. Verfügbar unter https://km-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Service/2019+06+14+Doppelinterview+ZSL+und+IBBW+Leitung?QUERYSTRING=qualit%C3%A4tskonzept.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung [Gymnasien]. (2016). *Ausbildungsplan. Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien*. Zugriff am 16.12.2019. Verfügbar unter http://www.gym.seminar-heidelberg.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-heidelberg-gym/pdf/semhd_Ausbildungsplan.pdf.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung [Werkreal-, Haupt- und Realschulen]. (2016). *Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Werkreal-, Haupt- und Realschulen)*. Zugriff am 16.12.2019. Verfügbar unter http://www.seminare-bw.de/LLPA,Lde/Startseite/Pruefungsordnungen_Ausbildungsstandards/Ausbildungsstandards.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. (o.J.). *Reform der Lehrerbildung*. Zugriff am 04.09.2019. Verfügbar unter <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/reform-der-lehrerbildung/?type=98>.
- Müller-Gaebele, E. (2014). Von Esslingen nach Heilbronn – Die Expansion der Lehrerbildung in Württemberg. In T. Wiedenhorn & U. Pfeiffer-Blattner (Hrsg.), *200 Jahre staatliche Lehrerbildung in Württemberg. Zur Institutionalisierung der staatlichen Lehrerausbildung* (S. 43–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller-Gaebele, E. & Wiedenhorn, T. (2014). Die Anfänge der staatlichen Lehrerbildungsanstalt in Esslingen – Bernhard Gottlieb Denzel und die „Musterpflanze“ der württembergischen Lehrerbildung. In T. Wiedenhorn & U. Pfeiffer-Blattner (Hrsg.), *200 Jahre staatliche Lehrerbildung in Württemberg. Zur Institutionalisierung der staatlichen Lehrerausbildung* (S. 19–41). Wiesbaden: Springer VS.

- Pädagogische Hochschule Heidelberg. (2017). *Masterstudiengang Profillinie Lehramt Sekundarstufe I. Modulhandbuch Stand: 18.10.2017*. Zugriff am 05.09.2019. Verfügbar unter <https://cloud.physik-phhd.de/index.php/s/NFEH42rxRsbQM8A#pdfviewer>.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. (2018). *Bachelorstudiengang Bildung im Sekundarbereich Bezug Lehramt Sekundarstufe I. Modulhandbuch Stand: 01.04.2018*. Zugriff am 05.09.2019. Verfügbar unter <https://cloud.physik-phhd.de/index.php/s/llmsJ9lwRBqQxxS#pdfviewer>.
- Pfeiffer-Blattner, U. & Wiedenhorn, T. (2014). Eine Retrospektive auf 200 Jahre Lehrerbildung in Württemberg – unter epochalen, nationalen, geschlechts- und institutionenspezifischen Aspekten. In T. Wiedenhorn & U. Pfeiffer-Blattner (Hrsg.), *200 Jahre staatliche Lehrerbildung in Württemberg* (S. 5–13). Wiesbaden: Springer VS.
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J. & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheuble, R. (2007). Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und ihre Bibliotheken werden 45: Portrait eines Sonderwegs. *Bibliotheksdienst*, 41(9/10), 995–1012.
- Striby, J. & Rendel, A. (2015). Quo vadis? Lehramtsausbildung Gymnasium in Baden-Württemberg. *Lehren und Lernen*, 41(7), 4–10.
- Strobel-Eisele, G. (2020). Praxisbetreuung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In M. Fromm & G. Strobel-Eisele (Hrsg.), *Praxisbetreuung im Lehramtsstudium* (S. 51–56). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2008). Die Lehrerbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland* (vollständig überarbeitete Neuauflage, S. 745–772). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Terhart, E. (2013). Auf den Lehrer kommt es an. Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In E. Terhart, *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 89–112). Münster u. a.: Waxmann. Zuvor in H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.) (2010), *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch* (S. 255–275). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2016). Geschichte des Lehrerberufs. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 17–32). Münster: Waxmann.
- Universität Heidelberg. (o.D.). *Bachelor-Phase. Polyvalentes Bachelorstudium mit Lehramtsoption*. Zugriff am 05.09.2019. Verfügbar unter <https://www.uni-heidelberg.de/studium/studienangebot/lehrer-werden/bachelor-phase>.
- Wunder, B. (2009). *Kleine Geschichte des Herzogtums Württemberg*. Leinfelden-Echterdingen: DRW-Verlag.
- Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 469–481.
- Zymek, B. (2017). Die Zukunft des Lehrberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 70–90.