

Keller, Andreas; Walm, Maik

Gute Bildung braucht qualifizierte Lehrer*innen! Gewerkschaftliche Reformperspektiven für die Lehrer*innenbildung in Deutschland

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 153-162



Quellenangabe/ Reference:

Keller, Andreas; Walm, Maik: Gute Bildung braucht qualifizierte Lehrer*innen! Gewerkschaftliche Reformperspektiven für die Lehrer*innenbildung in Deutschland - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 153-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262238 - DOI: 10.25656/01:26223

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262238>

<https://doi.org/10.25656/01:26223>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Andreas Keller und Maik Walm

Gute Bildung braucht qualifizierte Lehrer*innen! – Gewerkschaftliche Reformperspektiven für die Lehrer*innenbildung in Deutschland

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen die Positionen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Reform der Lehrer*innenbildung in Deutschland. Sie beschäftigen sich in einem umfassenden Sinne mit strukturellen, konzeptionellen und professionellen Aspekten. Vor dem Hintergrund einer pointierten Analyse des Diskurses der vergangenen Jahre werden die Forderungen auch in Auseinandersetzung mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung kontextualisiert. Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die beständige Arbeit am Dauerreformprojekt Lehrer*innenbildung strategische Kooperationen zwischen allen Beteiligten braucht, um mehr Energie für die Umsetzung notwendiger Reformen zu gewinnen.

1 Einführung

Gute Bildung für alle! Wer zu Recht über gute Bildung redet, darf über die Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagog*innen nicht schweigen. Neben einer angemessenen finanziellen und personellen Ausstattung, fairen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, fortschrittlichen Bildungsplänen, Curricula und Schulstrukturen sind gut qualifizierte Lehrer*innen eine – wenn nicht sogar die zentrale – Voraussetzung für eine inklusive und demokratische Schulbildung für alle Menschen. Lehrer*innenbildung ist der Schlüssel für die inklusive Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Die Reform der Lehrer*innenbildung stellt vor diesem Hintergrund eine bedeutsame gewerkschaftliche wie wissenschaftliche Frage dar, der wir uns im Folgenden in zwei Schritten annehmen werden. Zum Einstieg skizzieren wir die Reformdiskussion der vergangenen Jahre im Anschluss an eine vorliegende Expertise aus dem Jahr 2014 (Walm & Wittek 2014, 8–15). Danach stellen wir in diesem Kontext die Forderungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) aus dem Jahr 2017 vor und markieren in einem strategischen Ausblick nächste Schritte.

2 Von Schlaglöchern, Straßensperrungen und Brücken in die Zukunft – eine kursorische Beschreibung einer dynamischen Reformdiskussion

Die Jahre 2013/2014 markieren einen historisch bisher beispiellosen Moment für die bundesweite Entwicklung der Lehrer*innenbildung. Während sich in den Jahren bis 2013 die Reformfragen und -antworten bis auf wenige Ausnahmen kontinuierlich wiederholten, gab es kein bedenkenswertes materielles Reformbekenntnis der jeweiligen politisch Verantwortlichen (vgl. ebd., 15). Die „*Qualitätsoffensive Lehrerbildung*“ (QLB) hat im Gegensatz dazu sowohl durch das Aufgreifen zahlreicher Reformthemen als auch durch die Bereitstellung von 500 Millionen Euro für eine Projektlaufzeit von zehn Jahren Interesse, Erwartungen und Hoffnungen entstehen lassen. Dabei bildeten u. a. die Verzahnung und inhaltliche Abstimmung aller Studienbestandteile und aller Phasen der Lehrer*innenbildung, die Stärkung der berufsbiographischen wie einer forschungsorientierten Perspektive, der phasenübergreifende Anspruch eines gelingenden Umgangs mit Heterogenität und Inklusion, die Etablierung von Weiterbildungen und Maßnahmen im „*Quereinstieg*“ als Aufgabe der Hochschulen sowie die Entwicklung von Strukturen der Lehrer*innenbildung Schwerpunkte der Förderung (vgl. GWK 2013, 3f.). Die Evaluation der ersten Förderphase (2014–2018) lässt für die geförderten Hochschulen positive Effekte erkennen (vgl. Altrichter et al. 2020, 121f.). Hinsichtlich der Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung an allen Hochschulen als einem wichtigen Transfer- und Nachhaltigkeitsziel werden indes Zweifel vorgebracht (Arnold et al. 2021).

Offen war und ist nach wie vor, ob und wie eine notwendige und nachhaltige Breitenförderung der Lehrer*innenbildung durch begrenzte und kompetitiv vergebene sowie befristete Projektmittel realisiert werden kann (GEW 2017a, 20f.; Keller 2017). Die QLB hat zwar wichtige und überfällige Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung an den Hochschulen gesetzt: Inklusion, Heterogenität und Diversität spielen in den geförderten Projekten eine große Rolle (vgl. bspw. Behrendt et al. 2019; Frohn et al. 2019), ebenso die Vernetzung von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften oder die Professionalisierung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers. Auf der anderen Seite ist klar, dass sich Probleme nicht allein durch die Förderung einzelner Projekte an ausgewählten Universitäten lösen lassen. Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehrer*innenbildung müssen in der Breite wirksam werden (Pastermack et al. 2017). Alle Lehramtsstudierenden haben das Recht auf eine qualitativ hochwertige akademische Bildung, alle Schüler*innen den berechtigten Anspruch auf bestmögliche Schulbildung.

Zeitlich parallel und inhaltlich verbunden mit den Schwerpunkten der QLB verschärfen sich gesellschaftliche Bedingungen und damit pädagogische Problemstel-

lungen. Allen voran lässt sich seit dem Beginn der 2010er Jahre beobachten, wie der *Mangel an Lehrpersonen*, wenn auch in verschiedenen Variationen in den einzelnen Bundesländern und unterschiedlichen Lehrämtern, zunimmt (vgl. bspw. Klemm 2018; KMK 2018; Rackles 2020). Als Reaktion darauf avanciert der *Quer- und Seiteneinstieg* zu einem prominenten wie umstrittenen Thema, dessen Bearbeitung elementar mit den Qualitätserwartungen an schulische Bildung einhergeht. Die KMK (2013b) fasste einen weitgehenden Öffnungsbeschluss und verabschiedete sich damit von allgemein verbindlichen Qualitätsgrundsätzen: „Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen“ (ebd., 3). Verschiedene Akteur*innen betonen in der Folge die Notwendigkeit einer auf die Standards und das Format von Studium und Vorbereitungsdienst ausgerichteten und staatlich bereitgestellten Nachqualifizierung (vgl. GFD 2018; BDA 2020; HRK 2020). Bezogen auf den regulären Weg der Lehrer*innenbildung steht nach einer Phase, in der Studium und Vorbereitungsdienst auf Standards und Kompetenzen orientiert wurden (vgl. Walm & Wittek 2014), die *Fortbildung* von Lehrpersonen – nach vielen Jahrzehnten Schattendasein – vermehrt im Fokus der Aufmerksamkeit. Beginnend bei den Förderschwerpunkten der QLB (vgl. GWK 2013), die Fortbildung als Aufgabe der Hochschulen zu fassen, und gestützt durch öffentliche und wissenschaftliche Diskussionen (vgl. bspw. Priebe et al. 2019; Daschner & Hanisch 2019; BDA 2020; HRK 2020), erlangte die bundesweite Diskussion mit einem Beschluss der KMK (2020) ein bildungspolitisches Hochplateau in Form von bundesweiten Eckpunkten. Darin wird Fortbildung als grundständiger Teil eines beständig laufenden Professionalisierungsprozesses verstanden, für den der Staat als Arbeitgeber zentral Verantwortung im Sinne nachhaltiger Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung trägt. Dementsprechend werden Empfehlungen für die Bereitstellung und Gestaltung von Formaten mit einem weitreichenden Fokus entfaltet, der die räumlichen, sächlichen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Bedingungen einschließt (vgl. ebd.).

Neben diesen eher phasenspezifisch-konzeptionellen Aspekten entwickelte sich auch die inhaltliche Auseinandersetzung. In Fortführung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verabschiedeten HRK und KMK 2015 einen gemeinsamen Beschluss mit dem Titel „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“, in dem sie sich mit der Herausforderung *Inklusion* im Schulsystem für die Lehrer*innenbildung befassen (vgl. dazu Frohn & Moser 2021). In Zusammenhang mit einem inklusiven Unterricht, der auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingeht, stellen die Kriege in Syrien und der Ukraine und die damit einhergehenden Fluchtbewegungen 2015 bzw. 2022 das deutsche Schulsystem und die Professionalität von Lehrpersonen vor zusätzliche Herausforderungen – über die ohnehin gegebene vielsprachige und multikulturelle Grundsituation in deutschen Schulen hinaus (vgl. KMK 1996/2013a). Die KMK reagierte 2016 mit einer Ankündigung, in der Fort- und Weiterbildung stärker auf Spracherwerb

und Interkulturalität zu setzen (vgl. KMK 2016a). Etwa zeitgleich und dann weiterentwickelnd, verstärkt in Reflexion einer im internationalen Vergleich unzureichenden Grundsituation in Deutschland (van Ackeren et al. 2019) und der Erfahrungen in der Corona-Pandemie, verabschiedete die KMK Empfehlungen zur *Digitalisierung* (vgl. KMK 2016b/2017, 2019, 2021), die durch bildungspolitische Positionierungen begleitet werden (vgl. bspw. BDA 2020; HRK 2022). Während die QLB der ersten Förderphase breit inhaltlich aufgestellt war (vgl. GWK 2013), standen in der zweiten Förderphase zusätzlich die Digitalisierung und die Berufsbildung im Mittelpunkt. Die aktuelle Regierungskoalition aus SPD, Grünen und FDP hält für die zukünftige Entwicklung in ihrem Koalitionsvertrag fest:

„Bund und Länder richten eine gemeinsame Koordinierungsstelle Lehrkräftefortbildung ein, die bundesweit Fort- und Weiterbildungsangebote vernetzt, die Qualifikation von Schulleitungen unterstützt, den Austausch ermöglicht sowie die arbeitsteilige Erstellung von Fortbildungsmaterialien organisiert und fördert. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickeln wir weiter mit neuen Schwerpunkten zu digitaler Bildung, zur dritten Phase der Lehrerbildung und bundesweiter Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs, u. a. für das Berufsschullehramt. Wir wollen die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Lehramt beschleunigen und vereinfachen, Auslandserfahrungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften unterstützen und beim beruflichen Werdegang stärker berücksichtigen“ (SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP 2021, 76).

3 Leitlinien der GEWerkchaftlichen Bauplanung

Die Einsicht, dass eine demokratische inklusive Schulentwicklung mit einer entsprechenden Lehrer*innenbildung notwendigerweise verbunden ist, war der Ausgangspunkt der Arbeit des ‚Zukunftsforums Lehrer_innenbildung‘ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). 2014 nahm es seine Arbeit auf und legte 2017 seinen Abschlussbericht vor (GEW 2017b). Auf dieser Grundlage hat der Gewerkschaftstag der GEW im Mai 2017 „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ (GEW 2017a) verabschiedet. Als Vertreterin des GEW-Landesverbandes Berlin war Vera Moser engagiertes Mitglied des Zukunftsforums und hat sich darin insbesondere dafür erfolgreich stark gemacht, dass das Leitbild einer inklusiven Bildung prägend für die GEW-Leitlinien geworden ist. Im Folgenden werden ausgewählte Leitlinien als Konturen des gewerkschaftlichen Reformanspruches verdeutlicht und mit den Reformbewegungen und -prozessen der vergangenen Jahre in Beziehung gesetzt.

Ein beständig blinder Fleck der Diskussion ist die berufsethische Dimension der Professionalisierung. Aus Sicht der GEW müssen angehende und tätige Lehrpersonen Unterstützung und Gelegenheiten für eine berufsethische und gesellschaftskritische Reflexion ihrer Tätigkeit eingeräumt bekommen. So kann wesent-

lich der Bildungsanspruch heranwachsender Menschen auf die Begleitung einer auf Emanzipation orientierten schulischen Bildung (vgl. bspw. Moser 2019, 35ff.) befördert werden (vgl. GEW 2017a, 13).

In ihren Leitlinien tritt die GEW auch dafür ein, dass alle Lehrer*innen eine umfassende pädagogische Qualifizierung für eine inklusive Schule erhalten. Zusätzlich soll die Möglichkeit bestehen, eine vertiefende inklusionspädagogische Qualifizierung in spezifischen Entwicklungsbereichen, etwa Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache oder Familiensprachen, alternativ zu einem Unterrichtsfach bzw. Lernbereich, zu erwerben. Gerade in einem nicht zuletzt von der UN-BRK, der Corona-Pandemie und Fluchtbewegungen (heraus)geforderten Schulsystem sind entsprechend weiterentwickelte Fachkenntnisse und damit aufgabenadäquat qualifizierte Spezialist*innen auch in Zukunft unabdingbar (vgl. GEW 2017a, 15f.).

Die Vision eines integrierten, inklusiven Schulsystems gibt auch eine Orientierung für das Konzept der Stufenlehrer*innenausbildung in den GEW-Leitlinien. Das Konzept wird einerseits der Perspektive einer Weiterentwicklung des Schulsystems in Richtung des Grundsatzes „Eine Schule für alle“ gerecht und beachtet die altersspezifischen Gemeinsamkeiten von Kindern und Jugendlichen. Andererseits ist es bereits heute unter den gegebenen Bedingungen sinnvoll – auch so lange die Länder eine Schulstrukturreform nicht anpacken (Vgl. GEW 2017a, 22f.).

Die GEW schlägt außerdem vor, dass bei gestuften Studiengängen, die im Zuge der Bologna-Reformen inzwischen in den meisten Bundesländern eingeführt worden sind, das Bachelorstudium in einem spezifischen Sinne polyvalent ausgestaltet wird. Das würde bedeuten, dass sich die Studierenden zwar in ein Lehramtsstudium einschreiben, aber noch nicht auf ein bestimmtes Lehramt festlegen. Erst mit dem Übergang ins Masterstudium und damit weitergehenden Erfahrungen fällt die Entscheidung, für welches Lehramt und damit für welche Schulstufe und Schulform (soweit an einer schulformspezifischen Ausbildung festgehalten wird) sie ausgebildet werden wollen. In diesem Sinne wäre auch der polyvalente Lehramts-Bachelor ein Beitrag zur Behebung des Lehrkräftemangels. Einem Polyvalenzverständnis, wonach das Bachelorstudium ausschließlich fachwissenschaftlich ausgerichtet ist und die bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Qualifizierung ausschließlich im darauf aufbauenden Masterstudium erfolgt, kann die GEW indes nichts abgewinnen, da eine integrative fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ausbildung Qualitätsmerkmal einer wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung ist (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass die GEW für alle Lehrämter eine einheitliche Studiendauer von zehn Semestern (300 ECTS-Punkten) fordert. Unterricht muss heute für alle Altersstufen und an allen Schulformen unter den Anforderungen der jeweiligen Curricula gleichermaßen wissenschaftsbasiert sein. Alle Lehrer*innen, egal ob sie an Grundschulen oder in der Sekundarstufe II un-

terrichten, benötigen eine hochwertige wissenschaftliche Grundlegung in den Bildungswissenschaften, den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken. Die Folge wäre zudem, dass alle Lehrkräfte als Beamt*innen der Laufbahn des Höheren Dienstes bzw. der Laufbahngruppe 2 Anspruch auf eine gleiche Besoldung hätten. Analog hätten nach Maßgabe der von der GEW mit der Tarifgemeinschaft Deutscher Länder (TdL) ausgehandelten Lehrkräfte-Entgeltordnung angestellte Lehrkräfte Anspruch auf eine tarifliche Eingruppierung nach Entgeltgruppe 13 mit den jeweiligen Zulagen (vgl. ebd.).

Konzeptionell plädiert die GEW für ein phasenübergreifendes Spiralcurriculum, an dem alle Disziplinen und Beteiligten in der Art und Weise mitwirken, das ein berufsbio-graphischer Professionalisierungsprozess mit dem Ziel inklusiver Bildung kooperativ unterstützt wird. Dazu gehört auch die Einrichtung und Ausgestaltung einer Berufseinstiegsphase nach dem Vorbereitungsdienst und eine qualitativ hochwertige, freiwillige und kostenfreie Fort- und Weiterbildung (vgl. GEW 2017a, 14f.).

Strukturell ermuntert die Bildungsgewerkschaft die Länder in Reaktion auf die immer wieder aufflackernde Debatte über eine einphasige Lehrer*innenbildung (Hascher & Winkler 2017), die rechtlichen, materiellen und inhaltlichen Voraussetzungen für neue Modellversuche zu schaffen. Es geht darum, Erfahrungen mit beiden Modellen zu machen, um zu einer fundierten Bewertung kommen zu können. Die einphasige Lehrer*innenbildung beruht auf einer Integration aller berufspraktischen Ausbildungsphasen inklusive des Vorbereitungsdienstes und ist weltweit Standard (vgl. ebd.). In ihren Leitlinien erklärt die GEW Einphasigkeit weder zum Allheilmittel noch für überholt. Sie betont vielmehr, dass sowohl eine ein- als auch eine zweiphasige Lehrer*innenbildung weiterer Voraussetzungen für eine erfolgreiche Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung bedürfen. Das gilt umso mehr, je stärker sich bspw. Praxissemester in der Studienphase etablieren (vgl. GEW 2017a, 21f.).

Detailliert nimmt die GEW in ihren Leitlinien zur Akkreditierung von lehrer*innenbildenden Studiengängen Stellung. Die Bildungsgewerkschaft macht sich zum einen für eine Erneuerung des Akkreditierungssystems stark, zum anderen nimmt sie sich vor, sich stärker in die Akkreditierung einzumischen. So tritt die GEW für ein reformiertes Akkreditierungswesen ein, das auf bundesgesetzlicher Grundlage und in transparenten Verfahren qualitative Mindeststandards für alle Studiengänge sichert, eine bürokratische Überlastung der Hochschulen ausschließt und auf allen Ebenen die substanzielle Beteiligung von Vertreter*innen der Berufspraxis, bei Lehramtsstudiengängen der Schulpraxis und Gewerkschaften, sowie der Studierenden garantiert. Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der Hochschulbeschäftigten sowie die hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden sollten als wesentliche Qualitätsmerkmale in die Akkreditierungsverfahren einbezogen werden. Von großer Bedeutung für Lehramtsstudiengänge als „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“ im Sinne der Beschlüsse des

Akkreditierungsrats sind die Ausgestaltung, Betreuung und Verzahnung der Praxisanteile sowie die Vernetzung von bzw. die Kooperation zwischen Hochschule, Studienseminar und Schule (vgl. GEW 2017a, 25).

Die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Lehrer*innenbildung für eine gute Bildung für alle liegt auf der Hand – gleichzeitig sind die Schulen seit Jahren mit einem massiven Lehrkräftemangel konfrontiert. Unbesetzte Lehrer*innenstellen führen zu einer Abwärtsspirale: Zusätzliche Belastungen als Folge des Mangels schrecken Studienberechtigte davon ab, sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden. Dieser Effekt wird durch die in den allermeisten Bundesländern nach wie vor deutlich schlechtere Bezahlung von Grundschullehrer*innen, in etlichen Ländern auch von Lehrer*innen der Sekundarstufe I, verstärkt (vgl. GEW 2021). Sie werden nicht nur schlechter bezahlt als ihre Kolleg*innen an Gymnasien, sondern auch schlechter als alle anderen Akademiker*innen im öffentlichen Dienst. Die Antwort der GEW ist die notwendige Steigerung der Attraktivität des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und des Ausbildungs- und Arbeitsplatzes Schule.

Viele Bundesländer reagieren auf den Lehrkräftemangel mit der Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Diese Entwicklung zeigt, wie schnell der Anspruch an eine qualitativ hochwertige Ausbildung in Zeiten eines Fachkräftemangels unter Druck geraten kann. In ihren Leitlinien betont die GEW daher, dass der Regelweg der Lehrer*innenbildung weiterhin über ein Lehramtsstudium und den anschließenden Vorbereitungsdienst (oder die von der GEW als alternative Option befürwortete einphasige, Theorie und Praxis integrierende Ausbildung) führen und grundsätzlich Voraussetzung für die Einstellung von Lehrer*innen bleiben muss. Wenn Quer- und Seiteneinsteiger*innen eingesetzt werden, müssen sie Anspruch auf eine nachholende, berufsbegleitende und staatlich finanzierte Qualifikation in ein Lehramt erhalten, etwa in Form eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes bzw. des Nachholens der fehlenden universitären Abschlüsse (vgl. GEW 2017a, 32).

4 Ein bilanzierend-strategischer Ausblick

Mit ihren „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ ist die Bildungsgewerkschaft GEW auch im Jahr 2022 hinreichend gut gerüstet für die politische Auseinandersetzung auf der „Dauerbaustelle Lehrerbildung“ (Terhart 2014). Es geht jetzt darum, in Bund und Ländern, in Hochschulen und Schulen, Studienseminaren und Fort- und Weiterbildungsinstituten, unter Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, Eltern und Schüler*innen, in bildungs- und wissenschaftspolitischen Organisationen Bündnispartner*innen zu gewinnen, um gemeinsam Ausdauer und Durchsetzungskraft zu entfalten. Mit den Worten von Terhart (2019) abschließend gesprochen: „Gleichwohl: Es gibt keine Alternative zur Weiterführung der Reformbemühungen“ (ebd., 39).

Literatur

- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., Morgenstern, J., Mühleib, M. & Tölle, J. (2020). *Abschlussbericht der Evaluation der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. https://de.ramboll.com/media/rde/2020_qlb_abschlussbericht (11.5.2022).
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2021). *Eckpunktpapier Institutionalisation Lehrerbildung*. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktpapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de (13.6.2022).
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2020). LEHRERBILDUNG VERBESSERN. Neun Forderungen der Arbeitgeber. <https://arbeitgeber.de/wp-content/uploads/2020/11/bda-publikation-position-lehrerbildung.pdf> (13.6.2022).
- Behrendt, A., Heyden, F., Häcker, T. (Hrsg.) (2019). *„Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser*. Shaker Verlag.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB)*. Beltz Juventa.
- Frohn, J. & Brodessa, E. & Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen – Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430> (28.6.2022).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand) (2017a). *Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand) (2017b). *Gute Bildung für eine demokratische, soziale und inklusive Gesellschaft. Bericht des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand) (2021). *Bezahlung von Lehrerinnen und Lehrern*. <https://www.gew.de/gehalt> (21.6.2022).
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.) (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf> (12.5.2022).
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2013). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*. <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papere/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf> (22.6.2022).
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen. Gefördert von der Max-Träger-Stiftung*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.3.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.3.2015)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (13.6.2022).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2020). Quer- und Seiteneinstieg ins Lehramt. Entschließung des 145. Senats der HRK am 25. Juni 2020. https://www.hrkd.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/20200625_Entschliessung_Quer-und_Seiteneinstieg_HRK_Senat_25.6.2020.pdf (10.6.2022).

- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2022). *Lehrer:innenbildung in einer digitalen Welt. Entschlie-
fung des 150. Senats der HRK am 22. März 2022*. [https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/
lehrerinnenbildung-in-einer-digitalen-welt/\(10.6.2022\)](https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/lehrerinnenbildung-in-einer-digitalen-welt/(10.6.2022)).
- Keller, A. (2017). Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum
öffentlichen Fachgespräch zum Thema „Entwicklung und Perspektiven des Hochschul- und Wis-
senschaftssystems – unter besonderer Berücksichtigung von Art. 91b Grundgesetz“ im Ausschuss
für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags am 25. Januar
2017 in Berlin. [https://www.bundestag.de/resource/blob/490094/d26327721ef929ba5f9702fe1f-
9d3bae/GEW_Stellungnahme-data.pdf](https://www.bundestag.de/resource/blob/490094/d26327721ef929ba5f9702fe1f-
9d3bae/GEW_Stellungnahme-data.pdf) (14.6.2022).
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer – Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den
beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1996/2013a). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 5.12.2013)*. [https://www.kmk.
org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.
org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
(10.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013b). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehr-
kräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.12.2013)*. [https://
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-
Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](https://
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-
Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf) (12.5.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016a). *Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von
jungen Geflüchteten durch Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.10.2016)*. [https://
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-
Integration.pdf](https://
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-
Integration.pdf) (12.5.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016b/2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der
digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.12.2016 in der Fassung vom 7.12.2017)*
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_
mit_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_
mit_Weiterbildung.pdf) (13.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik
Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnung der Länder. Beschluss der Kultusminis-
terkonferenz vom 11.10.2018*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentation-
en/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentation-
en/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf) (12.5.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (Be-
schluss der Kultusministerkonferenz vom 14.3.2019)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeff-
entlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-Digitalisierung-Hochschullehre.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeff-
entlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-Digitalisierung-Hochschullehre.pdf) (13.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräf-
ten als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der
Kultusministerkonferenz vom 12.3.2020)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_
beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_
beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf) (13.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie
der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom
9.12.2021)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-
Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-
Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (13.6.2022).
- Moser, V. (2019). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn & E. Brodes-
ser & V. Moser & D. Pech (Hrsg.). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische
Grundlagen* (S. 35–39). Klinkhardt.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die
Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. wbv.
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U. & Kubina, C. (Hrsg.) (2019). *Steuerung und Qualitätsent-
wicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze*. Klett/
Kallmeyer.

- Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. <https://rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf> (19.5.2022).
- SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/Die Grünen und den Freien Demokraten (FDP)*. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021–2025.pdf (12.6.2022).
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. *Pädagogik* 66(6), 43–47.
- Terhart, E. (2019). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In S. Doff (Hrsg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (S. 29–41). Klinkhardt.
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule* 111 (1), 103–119.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf (13.6.2022).