

Walm, Maik; Wittek, Doris

Lehrer:innenbildung in Deutschland. Überlegungen zur Situation und Perspektive der 'Qualitätsfrage' in herausfordernden Zeiten

Behrens, Dorthé [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 54-65. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Walm, Maik; Wittek, Doris: Lehrer:innenbildung in Deutschland. Überlegungen zur Situation und Perspektive der 'Qualitätsfrage' in herausfordernden Zeiten - In: Behrens, Dorthé [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 54-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276732 - DOI: 10.25656/01:27673; 10.35468/6034-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276732>

<https://doi.org/10.25656/01:27673>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Maik Walm und Doris Wittek

Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage‘ in herausfordernden Zeiten

Abstract

Im Diskussionsbeitrag wird in vier Thesen auf den situativen bildungspolitischen Umgang mit den Anforderungen, die die Lehrer:innenbildung erfüllen soll, sowie die Folgen und Perspektiven für die beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen eingegangen. Ausgehend davon, dass kein geteiltes ‚Konzept‘ für die Lehrer:innenbildung vorliegt, wird nachgezeichnet, dass und inwiefern die Qualität in Zeiten des Mangels an Lehrpersonen gesenkt wird. Vor diesem Hintergrund wird für eine offensive Positionierung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin für die Sicherung qualitativer Perspektiven geworben.

Schlüsselwörter

Bildungspolitik, Lehrer:innenbildung, Mangel an Lehrpersonen, Qualität, Reform

Mit einem interessierten Blick auf die Entwicklung der Lehrer:innenbildung in den vergangenen Jahren fallen unweigerlich ‚Krisensituationen‘ auf, die das Schulsystem als Ganzes, die Professionalität der Lehrpersonen im Spezifischen sowie die Lehrer:innenbildung in allen Phasen herausforderten und -fordern. Die Fluchtbewegungen in Folge des Krieges in Syrien (2015) sowie des Krieges in der Ukraine (2022), die Kinder und Jugendliche ohne deutsche Sprachkenntnisse in die Schulen in Deutschland gebracht haben, markieren etwa solche Herausforderungen. Auch die Coronapandemie und ihre Folgen – u. a. fehlende Konzepte zum angemessenen Umgang mit ausgefallener Lernzeit bzw. zu digitaler schulischer Bildung – haben grundsätzliche Anfragen an das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in der Schule gestellt. Weiter zurückreichend und grundlegender lassen sich kritische Anfragen u. a. auch aus inklusiven Perspektiven formulieren. Wir konstatieren: Eine besondere ‚Dramatik‘ unserer Zeit besteht darin, dass der Versuch, eine diesbezügliche personalbezogene Antwort zu geben, selbst zu einer Auseinandersetzung mit einer ‚Krisensituation‘ führt.

In unserem Diskussionsbeitrag richten wir unser Augenmerk entlang von vier Thesen auf den situativen bildungspolitischen Umgang mit den Anforderungen, die die Lehrer:innenbildung erfüllen soll sowie die Folgen und Perspektiven für die

beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen. Die Herausforderungen bei der Entwicklung der Lehrer:innenbildung bestehen unseres Erachtens zumindest im Erfüllen sowohl der *quantitativen Anforderungen* (u. a. der Anzahl nach ausreichend Absolvent:innen für die Bedarfe des Schulsystems zu ‚produzieren‘) als auch der *qualitativen Anforderungen* (u. a. für eine inhaltliche Passung zwischen der Professionalität der Lehrpersonen und deren beruflichen Aufgaben unter den Bedingungen des Schulsystems zu sorgen). Wir fokussieren dabei insbesondere auf dieses Verhältnis von *Quantität* und *Qualität* im bildungspolitischen Diskurs. Ausgehend von unseren bisherigen Arbeiten beziehen wir uns argumentativ auf die Entwicklung der allgemeinbildenden und sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung (vgl. u. a. Walm & Wittek 2013, 2014, 2020, i.V./2023).

These 1: Jenseits bildungspolitisch gesetzter Rahmenvorgaben existiert kein wissenschaftlich sowie bildungspolitisch breit akzeptiertes und die aktuellen Qualitätsfragen lösendes Konzept für die Bildung von Lehrpersonen in Deutschland.

Auf den ersten Blick kann es überraschen, dass seit Jahrzehnten Lehrer:innen über Studium und Referendariat zum Schuldienst gebildet werden (sollen) und in allen Bundesländern mit ihren Abschlüssen anerkannt und eingestellt werden. Überraschend deshalb, da dies geschieht, ohne dass auf den zweiten Blick ein hinreichend konkretes und konsensual getragenes Konzept für diese wichtige, in bildungsföderalistischer Arbeitsteilung realisierte Aufgabe erkennbar ist. Ein prominentes und folgenreiches Beispiel für eine Annäherung an eine Lösung stellt erstmalig der Beschluss der Konferenz der Kultusminister:innen (KMK) im Jahr 2004 zu den Standards für die Bildungswissenschaften dar (vgl. KMK 2019a). 2008 folgten dann die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. KMK 2019b). Beide Beschlüsse werden seitdem je nach bildungspolitischer Reformagenda ‚aktualisiert‘. Man könnte meinen, mit diesen Festlegungen wäre ein hinreichend empirisch wie theoretisch belastbares Konzept verbunden und damit läge ein Kompass für Reformentscheidungen bereits vor. Tatsächlich wurde die Einführung der Standards allerdings aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive überaus kritisch bewertet. In der Zeitschrift für Pädagogik haben bspw. namhafte Wissenschaftler:innen im Jahr 2005 das Für und Wider grundsätzlich erwogen (vgl. u. a. Reh 2005; Terhart 2005). Ausgehend vom Befund, dass sich empirisch bis dato nicht beantworten ließe, wie eine ideale Lehrer:innenbildung aussehen könnte, wurden Standards als Unterstützung einer empirischen Klärung befürwortet (vgl. Terhart 2005). Aktuell bilanzieren Bernholt u. a. (2023) aus einer kompetenzorientierten Perspektive trotz vielfältiger Forschungsergebnisse, dass

„die Frage, welche Studieninhalte und -strukturen tatsächlich zu einer optimalen Kompetenzentwicklung führen, weiterhin offen [bleibt]. Der Bedarf an systematischen und

standortübergreifenden Längsschnitten vor allem unter Berücksichtigung phasenübergreifender Perspektiven und berufsbegleitender Kompetenzentwicklungen kann nach wie vor konstatiert werden“ (Bernholt u. a. 2023, 114).

Die theoretische Diskussion zu dieser wissenschaftlich komplexen Frage stellt zudem in anderer Art und Weise eine schwierige Grundsituation dar. Es existieren, paradigmatisch begründet, verschiedene Vorstellungen davon, was pädagogische Professionalität bzw. Professionalisierung ausmacht und was konzeptionell zu ihrer Entwicklung benötigt wird. Das Fehlen eines Konsenses verstehen wir entsprechend nicht als ein Defizit, sondern vielmehr als Ausdruck einer wissenschaftlich umfangreichen und tiefgehenden Auseinandersetzung. Die jeweiligen professions-theoretischen Ansätze stehen dabei nicht unbedingt im Widerspruch, fokussieren aber unterschiedliche Bereiche der pädagogischen Professionalität bzw. Professionalisierung unterschiedlich stark: Folgt man kompetenztheoretischen Annahmen, dann steht eher die Frage nach fachlich-pädagogischen Wissensbeständen von Lehrpersonen im Vordergrund; folgt man strukturtheoretischen Perspektiven, dann stehen eher die berufsbezogenen Herausforderungen angesichts von Ungewissheit schulischer Interaktion und die Unlösbarkeit von antinomischen Aufgabenfeldern im Vordergrund. Betrachtet man den Lehrer:innenberuf hingegen berufsbiografisch interessiert, dann geraten eher berufs lange Bildungsprozesse und die Bewältigung von phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben in den Blick. Ausgehend von den Erfahrungen im Rahmen der BMBF-geförderten „Qualitäts- offensive Lehrerbildung“ und in Anerkennung der diskursiven Realität zahlreich bestehender Paradigmen entwerfen einige Wissenschaftler:innen die Perspektive einer multiparadigmatischen Lehrer:innenbildung (vgl. Heinrich u. a. 2019). Schaut man nach der wissenschaftlichen Analyse der Konzeptfrage auf die bildungspolitische Realität, lassen sich exemplarisch drei Befunde heranziehen, die wir hier zur Verdeutlichung unserer Argumentation verdichten. Sie zeigen insgesamt das praktische Fehlen einer grundlegend geteilten Perspektive der KMK. Wir blicken *erstens* auf die Vielfalt der Studienstrukturen am Beispiel der ECTS-Punkte für einen Studienabschluss im Lehramtstyp 1 (Primar) (vgl. KMK 2022a).

Tab. 1: ECTS-Punkte für einen Studienabschluss im Lehramtstyp 1

	BY, HE	BW, SL, SN, ST	RP, MV, BE, BB, HB, NI, NW, SH, TH, HH
ECTS-Punkte insg.	210	240	300

Wie ersichtlich wird, unterscheidet sich der Gesamtumfang bei gleichen Standards in Deutschland um maximal 90 ECTS-Punkte (vgl. Walm & Wittek i.V./2023). Neben der Struktur lässt sich auch inhaltlich eine große Varianz feststellen. Am

Beispiel der Implementierung von inklusionsbezogenen Studienanteilen, um das schulische Inklusionsgebot in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 umzusetzen, zeigt sich die ‚Interpretationsvielfalt‘ der Bundesländer: Wie gut angehende Lehrpersonen auf die Arbeit in inklusiven Settings vorbereitet werden, hängt in aller Regel von der angestrebten Schulform ab, wobei vor allem Lehrämter für die Primarstufe und für Sonderpädagogik im Fokus stehen. 10 von 16 Bundesländern legen fest, dass Inklusion ein verpflichtender Studienbestandteil sein muss. Studiengänge mit integrierter Sonderpädagogik gibt es selten und hauptsächlich für das Grundschullehramt, obwohl rechtlich alle Schulformen inklusiv ausgestaltet sein sollen (vgl. Rischke u. a. 2022). Ein weiteres Beispiel ist die Vielfalt der Maßnahmen zum Quer- und Seiteneinstieg (vgl. auch Gehrman in diesem Band). Sie sind zumeist wenig akademisch orientiert, d. h. qualitative Begründungsfiguren scheinen – etwa gegenüber sprachlichen Kompetenzen von Quer- und Seiteneinsteigenden – eher nachrangig (vgl. Rotter in diesem Band). Zugangsvoraussetzungen und Zielgruppen variieren. Gemeinsame Konzepte über Bundesländer hinweg sind weitgehend nicht zu erkennen (Walm & Wittek i. V./2023). Es bleibt festzuhalten, dass für die qualitativen Bedarfe kein hinreichend entwickeltes und realisiertes Konzept für die Lehrer:innenbildung in Deutschland vorliegt. Wohlwissend dass nicht allein ein wissenschaftlich wie bildungspolitisch akzeptiertes Konzept eine Garantie für den Erhalt von Qualitätsansprüchen in Personalmangelsituationen darstellt, lässt sich doch fragen, welche Alternative dazu bestünde.

These 2: Politisch gab und gibt es die Tendenz, bei fehlendem Lehrpersonal eher Lösungen für die Personalversorgung von Schulen zu wählen, bei denen sinkende Qualitätsstandards akzeptiert werden.

Das deutsche Modell der Lehrer:innenbildung geht von vernetzten drei Phasen aus: dem Studium, dem Vorbereitungsdienst und einer daran anschließenden Phase der Berufsausübung. Lehrpersonen unterrichten im Beruf in den studierten Fächern und der in den meisten Fällen per Lehramtsstudiengang gewählten Schulart. Vertretungsunterricht wird bei Bedarf durch entsprechend qualifiziertes Personal realisiert. Ein hochwertiger und etablierter Fort- und Weiterbildungsbereich in Kooperation mit den Hochschulen unterstützt beim Erhalt und der Erweiterung von Kompetenzen, die an den Herausforderungen während der Berufsphase ausgerichtet sind. So ließe sich in wenigen Worten eine *ideale* Situation skizzieren.

Tatsächlich ist die Lage bekanntermaßen eine andere. Die KMK hat auf Basis der Meldungen aus den Bundesländern Zielzahlen für den Ersatz bzw. den Neubedarf an Lehrpersonen ausgewiesen (vgl. KMK 2020a, 2022b), die trotz ihrer beachtlichen Höhe in ihrer Aussagekraft angezweifelt werden.

„Hinzu kommt, dass die Bedarfsprognosen der KMK grundsätzlich von den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ausgehen, sodass z. B. zusätzliches Lehrpersonal für geflüchtete Kinder aus der Ukraine noch nicht berücksichtigt ist. Sollten zudem erklärte bildungspolitische Ziele wie etwa der weitere Ganztagsausbau für Kinder im Grundschulalter oder das zunehmende gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Schulen erfolgreich umgesetzt werden“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 315),

braucht es weiteres Personal, dass bisher in den Bedarfsplanungen nicht eingeplant ist (vgl. u. a. Klemm 2022a, 2022b). Der weitreichende und letztlich nicht genau zu beziffernde Mangel an Lehrpersonen, der je nach Bundesland, Region und Schulart bereits mehrjährig besteht, stellt eine existentielle Anfrage an die Schulpraxis und die verantwortliche Bildungspolitik dar. Als Reaktion auf diese Situation lassen sich Entwicklungen beschreiben, die das Verhältnis von qualitativen und quantitativen Bedarfen in der Lehrer:innenbildung betreffen.

Ausgehend vom oben skizzierten Idealzustand betrifft dies zum einen die Frage, welchen Unterricht eine Lehrperson durchführt. Einer der Hauptgründe für fachfremden Unterricht, so Porsch (2016), besteht in der Vermeidung von Unterrichtsausfall. Hier können, da nur wenige Daten öffentlich vorliegen, nur begrenzt Aussagen zum Umfang gemacht werden. So scheinen Lehrpersonen an Gymnasien deutlich weniger von fachfremdem Unterricht betroffen zu sein als an anderen Schulformen (vgl. Porsch 2016). Einen der wenigen Einblicke in die Situation der Schulen gewährt Mecklenburg-Vorpommern. Unterrichtsausfall wird dort folgendermaßen definiert:

„Unterrichtsstunden, die nicht von der ursprünglich dafür vorgesehenen Lehrkraft erteilt werden können, müssen durch eine andere Lehrkraft abgesichert werden und fallen daher zunächst zur Vertretung an. Die Unterrichtsvertretung kann zum Beispiel durch die Einstellung einer zusätzlichen Lehrkraft oder die Erhöhung der Vertragsstunden einer Lehrkraft erfolgen. Ist auch dies nicht möglich, kann zum Beispiel durch die Zusammenlegung von Klassen, Stillarbeit oder sonstige Maßnahmen zumindest der Ausfall dieser Stunden vermieden werden. Unterrichtsausfall im Sinne dieser Definition ist erst gegeben, wenn eine Vertretung oder eine andere Maßnahme zur Vermeidung von Unterrichtsausfall nicht möglich ist.“ (MBK M-V 2020, Folie 2)

Aus den veröffentlichten Daten des entsprechenden Ministeriums geht hervor, dass knapp 12 % der Unterrichtsstunden im Schuljahr 2018/2019 an allen allgemeinbildenden Schulen zur Vertretung angefallen sind und Lehrpersonen nur in 3,3 % der Fälle direkt zur Vertretung herangezogen wurden. Ein Großteil der ‚Vertretung‘ wurde mit anderen Maßnahmen wie angeleiteter Stillarbeit, Klassenzusammenlegungen etc. bearbeitet (vgl. MBK M-V 2020, Folie 35). Welche Folgen dieses Vorgehen für Schüler:innen und Lehrpersonen hat, bleibt offen, ist jedoch gedankenexperimentell absehbar. Bisher ungeklärt bleibt aufgrund der fehlenden Datengrundlage ebenfalls, welche Wirkung der derzeit zunehmende Einsatz von

Studierenden und Referendar:innen als Vertretungslehrpersonen auf deren Professionalisierung und die Unterrichtsqualität hat. Auch im schulartfremden Einsatz von Lehrpersonen sieht die KMK Möglichkeiten, dem Mangel zu begegnen (vgl. KMK 2020a). Und bereits im Jahr 2009 wurde der Seiten- und Quereinstieg entsprechend eingeordnet: „Die Länder treten in einen Erfahrungsaustausch zur Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern im Lehrerberuf. Die Länder werden bei den Programmen zur Qualifizierung der Quer- und Seiteneinsteiger qualitative Standards berücksichtigen“ (KMK 2009, 2). Im Jahr 2013 erfolgte im Ergebnis der Beratungen ein Beschluss mit groben Rahmenseetzungen, der allerdings zugleich eine entbindende Formulierung enthielt: „Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen“ (KMK 2013, 2). Dieser Satz trug und trägt in den Bundesländern seitdem aus wissenschaftlicher Perspektive zu bedenklichen Handlungsschritten bei. Ganz aktuell findet sich unter dem Titel „KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf“ nun eine Pressemitteilung zu neuen Vereinbarungen:

„Die Länder qualifizieren die sog. Quer- oder Seiteneinsteiger/-innen angemessen. Ziel ist deren Einsatzfähigkeit als vollwertige Lehrkräfte. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Grundqualifikation sowie der längerfristigen Mobilität auch dieses Personenkreises sind die Zusatzqualifikationen so auszugestalten, dass nach Möglichkeit die Qualifikation von anderen Ländern bei einem Landeswechsel anerkannt wird. Für die Qualifizierung werden die Länder daher gemeinsame Standards erarbeiten, die über die vorhandenen Vereinbarungen hinausgehen und diese, dort wo erforderlich, anpassen“ (KMK 2023).

Bedenkt man, dass sich zwischen 2011 und 2021 die Zahl der Seiteneinsteiger:innen insgesamt auf 9,3 % nahezu verdoppelt hat (vgl. KMK 2022b), dann wirft diese späte Verlautbarung die Frage nach dem Umgang mit Qualität auf. Seit 2020 differenziert die KMK in Seiteneinsteigende auf Masterniveau und ohne ein solches (vgl. KMK 2021). Im Ergebnis zeigt sich ab 2020, dass etwa zu einem Drittel auch Personen ohne einen Abschluss auf Masterniveau unbefristet in den Schuldienst eingestellt werden, was vor allem die ostdeutschen Flächenländer und die Stadtstaaten betrifft (vgl. KMK 2022b). Mit Blick auf die Qualifizierungswege lässt sich ergänzen, dass diese nicht abgestimmt, häufig nicht akademisch und nicht an den Standards der regulären Lehrer:innenbildung orientiert sind (vgl. Walm & Wittek i.V./2023). Dieser Einschätzung stimmen auch Driesner & Arndt (2020) zu, wenn sie nach Analyse der Seiten- und Quereinstiegsqualifikationen der Bundesländer festhalten, dass „sich hier offenbar nicht an konsensualen Standards orientiert wird und ein Verlust von Vergleichbarkeit und wechselseitiger Anerkennung von Abschlüssen droht“ (Driesner & Arndt 2020, 426). Wenn man bedenkt, dass Seiteneinsteiger:innen in der Regel unbefristet beschäftigt werden, erscheint das Handeln der KMK für eine abgestimmte Sicherung einer hochwertigen Qualifizierung deutlich unzureichend.

Eine Schlüsselrolle für die anforderungsgerechte, nachträgliche Entwicklung von Kompetenzen kommt deshalb entsprechend dem Fortbildungsbereich als berufsbegleitender Institution zu. Allerdings bescheinigen unter anderem Priebe u. a. (2019) der Lehrkräftefortbildung „bedeutende Mängel bei Strukturen und Finanzausstattung, Wirksamkeit, Qualität und Personal“ (Priebe u. a. 2019, 9). Daschner & Hanisch (2019) illustrieren dies mit ihrer Analyse in ähnlicher Weise. Möglicherweise hat sich die KMK in Auswertung der kritischen Analysen deshalb zur Fortbildung als wichtiger Phase der Professionalisierung mit ersten Eckpunkten positioniert (vgl. KMK 2020b). Verständnissvoll könnte man im Sinne der durchaus schleppenden Behandlung des Problems durch die KMK bilanzieren, dass bevor Personal entwickelt bzw. qualifiziert werden kann, es erst einmal für die Schule gewonnen werden muss. Insofern sind aus dieser Sicht also Maßnahmen wie die Erhöhung von Kapazitäten in Studium und Vorbereitungsdienst oder die Einstellung von nicht ausreichend qualifiziertem Personal prioritär. Dies blendet aber in der Konsequenz aus, welche möglichen Folgen eine versäumte, nicht zeitnah erfolgte und nach angemessenen Standards ausgerichtete Qualifizierung haben kann. Terhart gibt dafür zugespitzt diese Erklärung: „Denn der Staat ist schulpflichtig, er muss ‚Schule halten‘ (= Unterrichtsstunden bereitstellen); welche Qualität diese haben ist demgegenüber sekundär – Hauptsache sie finden statt: *Schule muss sein!*“ (Terhart 2023, Folie 9; Hervorhebung v. Verf.).

Zusammenfassend konstatieren wir, dass der deutlich gestiegene Bedarf an Lehrpersonen, die durch den etablierten Regelweg in kurzer Frist nicht verfügbar sind, mit einer (mindestens temporär) akzeptierten Senkung der qualitativen Ansprüche an alternative Maßnahmen einhergeht. Davon ausgehend adressieren wir mögliche Implikationen, Handlungsschritte und Verantwortlichkeiten, um in der Sache voranzukommen.

These 3: Ein wissenschaftlich akzeptiertes, durch alle beteiligten Disziplinen und phasenübergreifend getragenes ‚Konzept‘ für eine qualitätsvolle, an den Erfordernissen der Zeit ausgerichtete Lehrer:innenbildung würde unterstützen, Forderungen an die Bildungspolitik begründeter zu stellen und in bildungspolitischen Diskussionen wissenschaftsbasiert Orientierung zu bieten.

Auch wenn sich a) wissenschaftlich einfache ‚Lösungen‘ für komplexe Phänomene verbieten und b) gegenstandsbezogen verschiedene paradigmatische Perspektiven existieren sowie c) empirisch bisher nicht abschließend beantwortet werden kann, wie eine optimale Lehrer:innenbildung gestaltet sein sollte, plädieren wir dafür, sich an der bildungspolitischen Diskussion in dieser herausfordernden Situation auf Basis des vorhandenen Erkenntnisstandes intensiver als bisher zu beteiligen. Die Bewältigung der quantitativen Bedarfskrise muss mit der qualitativen, anforderungsgerechten Gestaltung der Lehrer:innenbildung einhergehen. Die Einsetzung einer Ständigen Wissenschaftlichen Kommission durch die KMK kann als

Zeichen nach erhöhtem und kontinuierlichem Beratungsbedarf gedeutet werden; auch wenn deren Zusammensetzung nachvollziehbarerweise u. a. durch den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) kritisiert wird (vgl. DGfE-Vorstand 2023). In diesem Sinne sehen auch wir es als notwendig, das verfügbare Wissen der Erziehungswissenschaft der KMK zur Verfügung zu stellen.

These 4: Verantwortlich für die inhaltliche Entwicklung eines wissenschaftlich akzeptierten ‚Konzeptes‘ für die Bildung von Lehrpersonen (als berufslange Aufgabe) sind die fachlich involvierten Wissenschaftler:innen. Die Zentren für Lehrer:innenbildung bzw. die Professional Schools of Education sind dabei die originären Orte der Entwicklung und auch der ‚bildungspolitischen‘ Beförderung eines begründeten Qualitätsanspruches unter Einbeziehung der Expert:innen im Vorbereitungsdienst sowie in der Fort- und Weiterbildung.

Die Entwicklung einer hinreichend konkreten und akzeptierbaren Gestalt der Lehrer:innenbildung ist unseres Erachtens zuvorderst eine wissenschaftliche Frage und Aufgabe der Wissenschaften, die jeweils etwas beitragen. Daraus folgt die Frage nach angemessenen Strukturen der Zusammenarbeit auf mindestens zwei Ebenen. Einerseits stellt sich die Frage, ob die verschiedenen Disziplinen, die die Lehrer:innenbildung tragen und bisher in separaten Fachgesellschaften organisiert sind, unterstützend einen neuen, übergreifenden Gesprächs- und Wirkungszusammenhang für die umrissene Aufgabe brauchen. Auf Ebene der Hochschulen existieren mittlerweile an nahezu allen Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen Zentren für Lehrer:innenbildung oder Professional Schools of Education (vgl. Walm & Wittek i.V./2023). Arnold u. a. (2021) entwerfen in ihrem „Eckpunkt Papier Institutionalisierung Lehrerbildung“ aus unserer Sicht eine produktive Entwicklungsperspektive für hochschulinterne wie phasenübergreifende Strukturen, Aufgaben und Prozesse.

Darüber hinaus braucht es ausgehend vom derzeitigen Stand interdisziplinäre Theorie- und Forschungsarbeit. Eine aussichtsreiche Perspektive resümieren Bernholt u. a. (2023, 106):

„Letztlich deutet sich zunehmend an, dass ein detaillierter Blick auf die Berufsausübung von Lehrkräften und deren Vernetzung mit der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung lohnenswert erscheint, um die strukturellen (z. B. Lehrkräftemangel, Seiten- und Quereinstiege), inhaltlich-didaktischen (z. B. Digitalisierung in und von Unterricht) sowie pädagogischen Herausforderungen (z. B. Inklusion und Heterogenität, Kooperationen in professionellen Teams, Ganztagschulen) zukünftig bewältigen zu können“.

Wichtige Anregungen können in diesem Zusammenhang über strukturelle Erfahrungen hinaus möglicherweise Erkenntnisse aus den Diskussionen der vergangenen Förderphasen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bieten. Die dritte

Förderphase mit spezifischem Blick auf die Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs könnte für die kommenden Jahre einen gemeinsamen Rahmen bieten (vgl. SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, FDP 2021, 96).

Zusammenfassend und ausgehend von unseren Analysen sehen wir die begründete Gefahr, dass die in der Bildungspolitik herrschende Betonung der ‚Bedarfskrise‘ als einer quantitativen die damit in Relation stehende qualitative ‚Krise‘ der Lehrer:innenbildung verdeckt und verschärft. Es braucht deshalb verstärkt eine öffentlich sichtbare Verantwortungsübernahme der beteiligten Disziplinen für die ‚Qualitätsfrage‘ in Zeiten des Mangels an Lehrpersonen – mithin einen Ersatz oder eine Weiterentwicklung der kritisierten KMK-Standards für die Lehrer:innenbildung.

Literatur

- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 26.04.2023).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022>. (Abrufdatum: 22.04.2023).
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S. & Parchmann, I. (2023): Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. In: Unterrichtswissenschaft 51, 99-121.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- DGfE-Vorstand (2023): Brief an die Präsidentin der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.04_Anschreiben_KMK.pdf. (Abrufdatum: 26.04.2023).
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: DDS – Die deutsche Schule 112 (4), 414-427.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: DDS – Die Deutsche Schule 111 (2), 243-258.
- Klemm, K. (2022a): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf. (Abrufdatum: 26.04.2023).
- Klemm, K. (2022b): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte EXPERTISE mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 14. März 2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 - 2035“ erstellt im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung

- (VBE). Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf. (Abrufdatum: 26.04.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf. (Abrufdatum: 26.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 26.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020a): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020b): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). Definitionskatalog zur Schulstatistik 2022. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022a): Sachstand in der Lehrerbildung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022b). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf. Pressemitteilung vom 17.3. 2023. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (MBK M-V) (2020): Bericht zur Situation des Vertretungsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2018/2019. Online unter: https://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1622232 (Abrufdatum: 26.4.2023).

- Porsch, R. (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In: DDS – Die Deutsche Schule 108 (1), 9-32.
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U. & Kubina, C. (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem: Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Reh, S. (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 259-265.
- Rischke, M., Brinkmann, B., Müller, U., Siekmann, D. & Spasojevic, D. (2022): Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden – Policy Brief September 2022, Gütersloh. Online unter: <https://www.che.de/download/inklusiv-lehren-lernen-alle-angehenden-lehrkraefte-muessen-auf-inklusion-vorbereitet-werden-policy-brief-september-2022/>. (Abrufdatum: 28.4.2023).
- SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, FDP (2021): MEHR FORTSCHRITT WAGEN. BÜNDNIS FÜR FREIHEIT, GERECHTIGKEIT UND NACHHALTIGKEIT. KOALITIONSVERTRAG ZWISCHEN SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN UND FDP. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/1f422c60505b6a88f3b3b5b8720bd4/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1>. (Abrufdatum: 28.4.2023).
- Terhart, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar –. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 275-279.
- Terhart, E. (2023): Vortrag „Großbaustellen“ der Lehrkräftebildung“. GEW-MTS-Online-Fachtagung „Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität bildungspolitischer Steuerung“ am 13. März 2023.
- Walm, M. & Wittek, D. (2013): Dokumentation zur Lehrer_innenbildung in Deutschland – eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- 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. 2. aktual. Auflage. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Walm, M. & Wittek, D. (2020): Grundständige Lehrer*innenbildung. Bundesweite Gravitationskräfte im Vergleich. In: PÄDAGOGIK 72 (5), 42-46.
- Walm, M. & Wittek, D. (i.V./2023): Sachstand zur Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2023. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Autor:innenangaben

Maik Walm, Dipl. Päd.

Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrer:innen/
Lehrer:innenbildung, Multiprofessionelle Kooperation, Umgang mit Lernen,
Leistung und Diagnostik im Kontext ‚inklusive‘ Bildung, Ethik in pädagogi-
schen Beziehungen

August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock

maik.walm@uni-rostock.de

Doris Wittek, JProf. Dr.

Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-
Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von
(angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von
Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungs-
wesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik,
Methodologie der Dokumentarischen Methode

Franckeplatz 1, 06099 Halle (Saale)

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de