

Zur Situation der Lehrkräftebildung in Deutschland im Jahr 2024

Ein Interview mit

Doris Wittek

Mark Walm

Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung haben Maik Walm (Mitarbeiter im Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock) und Juniorprofessorin Dr. Doris Wittek (Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) eine Expertise zur „Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024 – Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade“ erarbeitet. Die Autor:innen geben einen umfassenden, empirischen Überblick über die Veränderungen aller vier Phasen der Lehrer:innenbildung der letzten zehn Jahre, analysieren die Entwicklung und formulieren Empfehlungen.

Das Interview wurde geführt von

Barbara Riekmann

Dieter Zielinski

In Ihrer Expertise zur Lehrer:innenbildung formulieren Sie vier Orientierungspunkte, die man knapp so benennen darf: Wissenschaftsbasierung – Berufslanges Lernen – Förderung von Professionalisierungsprozessen – Ausrichtung an den Bildungsbedürfnissen der Schüler:innen. Welcher ist Ihnen am wichtigsten und warum?

Walm:

Je nach Perspektive ist jeder Punkt wichtig. Punkt vier wäre besonders herauszuheben, da, aus rein staatlicher oder gesellschaftlicher Perspektive gedacht, es Aufgabe der Lehrpersonen ist, den Kindern ein Angebot zu machen, das ihre spezifischen Lernausgangslagen berücksichtigt. Das halte ich für den zentralen Referenzpunkt. Gleich danach kommt aber die Frage ins Spiel, was angehende Lehrpersonen brauchen, um das professionell machen und gesund arbeiten zu können, auch miteinander.

Wittek:

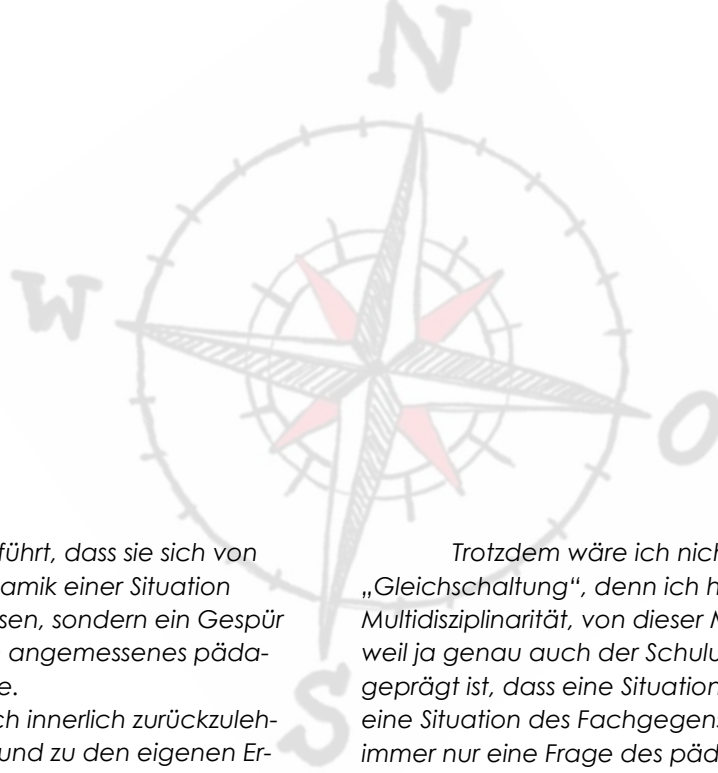
Mir liegt daran zu betonen, dass diese vier Punkte von uns benannt wurden als Orientierungspunkte eines Kompasses. Die Ausgewogenheit all dieser vier Punkte ist also wichtig, um nicht die Orientierung zu verlieren. Im Zentrum all dieser Bemühungen steht aber letztlich, wie Maik Walm schon sagte, das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Egal, worüber wir in Schule sprechen, man sollte niemals aus dem Blick verlieren, dass dieses das Kernanliegen ist, worum es in Schule geht.

Die Heterogenität der Schülerschaft ist auch aus Ihrer Sicht die zentrale Frage für die Ausbildung der kommenden Lehrer/innengeneration. Sie fordern in diesem Zusammenhang die „Sensibilisierung (angehender) Lehrpersonen für die Vielfalt der sozialisationstheoretischen Bedingungen“. Was bringen die Studierenden hierfür (nicht) mit? Und wie kann diese Sensibilisierung gelingen?

Walm:

Man weiß aus Forschungen, dass je nach Lehramtstyp Studierende ganz unterschiedliche Vorerfahrungen mitbringen, dass z.B. im Bereich der Gymnasial-Studierenden mit hoher Wahrscheinlichkeit eine akademische Vorbildung der Familie vorliegt oder dass das Sekundarstufen-I-Lehramt so etwas wie ein Aufstiegs-Lehramt ist. Es gibt also ganz unterschiedliche biografisch, strukturell und familiär angelegte Perspektiven auf Unterschiedlichkeit. Was Studierende häufig nicht mitbringen, ist eine Sensibilität dafür, dass der „Zufall“ ihrer Geburt ihren Weg stark mitgeprägt hat, zumindest sind die Bearbeitungstiefen zur eigenen Erfahrung sehr unterschiedlich.

Für die Sensibilisierung gibt es sehr unterschiedliche Formate. Ein zentraler Punkt ist die Theorie-Praxis-Verzahnung. Wie holt man Fragen der Praxis in den universitären Kontext, wie ermöglicht man den Studierenden im Kontext von Universität multiperspektivisch auf Fragen zu schauen, Wissen zu nutzen, mit anderen kooperativ Lösungen zu erarbeiten, um sich selbst für die eigene Praxis einen Kompass zu er-



arbeiten, der dann dazu führt, dass sie sich von Widrigkeiten und der Dynamik einer Situation nicht sofort einfangen lassen, sondern ein Gespür dafür entwickeln, was ein angemessenes pädagogisches Vorgehen wäre.

Es geht darum, sich innerlich zurückzulehnen, Distanz zur Situation und zu den eigenen Erfahrungen zu finden, um aus dieser Position heraus Lösungen und Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Wie bewerten Sie den gegenwärtigen Stand der Ausbildung von Lehrer/innen an den Universitäten? Wie ist der Sachstand, was ist noch zu tun im Sinne einer hochwertigen Professionalisierung?

Wittek:

Ihre Frage zielt ja im Kern darauf, wie die mindestens drei Disziplinen im Lehramt an der Hochschule miteinander arbeiten. Das Interessante am Lehramtsstudium ist genau diese Multidisziplinarität oder auch Multiparadigmatik. Das ist im Vergleich zu anderen Studiengängen überaus kennzeichnend und, wie wir aus Studien wissen, für die Studierenden etwas Herausforderndes, nämlich mindestens mal drei Disziplinen mit ihren ganz eigenen Anforderungslogiken miteinander in Relation zu bringen. Dennoch besteht die Kritik, dass auch Potentiale verloren gehen. Ich meine deshalb, dass wir stärker als bisher den Austausch der Disziplinen nutzen könnten.

Ich mache das an zwei Beispielen fest. In Hamburg sind die Fachdidaktiken Teil der Erziehungswissenschaft, nicht wie anderswo Teil der Fachwissenschaften. Das stärkt dort die Kooperation mit der Schulpädagogik, so dass für die Studierenden interessante Anknüpfungspunkte entstehen. In Halle haben wir wiederum im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer/innenbildung gezielt an Projekten zur Zusammenarbeit der Disziplinen gearbeitet, indem wir z.B. im Rahmen der Kasuistik Fälle aus fachlich-didaktischer und aus schulpädagogischer Sicht betrachtet und analysiert haben. Das ist ein wirklicher Gewinn und ich hoffe, dass diese Projekte verstetigt werden.

Trotzdem wäre ich nicht für eine „Gleichschaltung“, denn ich halte viel von dieser Multidisziplinarität, von dieser Multiparadigmatik, weil ja genau auch der Schulunterricht dadurch geprägt ist, dass eine Situation nicht immer nur eine Situation des Fachgegenstandes und nicht immer nur eine Frage des pädagogischen Blickes ist, sondern Unterricht und Schule sind immer komplex. Für die Studierenden ist wichtig, dass sie schon im Studium lernen, mit verschiedenen Blickwinkeln an pädagogische Situationen heranzugehen.

Walm:

Aus meiner Sicht gibt es in Deutschland eine grundsätzliche Tradition, vom Gegenstand her zu kommen und damit auch stärker von gesellschaftlichen Anforderungen an Schülerinnen und Schülern und weniger vom Subjekt aus und seinen Lernvoraussetzungen. Das bestimmt auch die professionswissenschaftlichen Anteile im Studium und damit auch, dass stärker auf die Fächer gesetzt wird. Sowohl die SWK als auch die GEW fordern in Teilen, dass es so etwas wie ein phasenübergreifendes Curriculum geben sollte. Dieses phasenübergreifende Curriculum muss aus meiner Sicht auch die Frage beantworten, wie das Studium im gesamten Professionalisierungsprozess einzuordnen ist. Bisher scheint es die These zu geben, da legt man ganz viel Grund und eigentlich kommt man damit so einigermaßen für den Rest des Berufslebens hin. Das ist aus meiner Sicht hoch problematisch. Die Hochschul-Rektorenkonferenz fordert seit mehreren Jahrzehnten mehr Fort- und Weiterbildung an den Hochschulen, ohne dass das passiert. Mit einem phasenübergreifenden Curriculum ginge es um berufslanges Lernen, hierfür wäre es mindestens im Bereich der Fachwissenschaften besser mit Rahmenlehrplänen zu arbeiten, die gleichzeitig stärker vermitteln, was die Idee eines Faches ist, um sie dann in Verbindung mit der Didaktik des Faches an Schüler/innen weiter zu geben.

Zwischenfrage Zielinski: Muss man nicht auch die Strukturen in Frage stellen?

Wittek:

In unserer Expertise zeigen wir empirisch basiert für alle drei Phasen die Unterschiede in den Strukturen zwischen den Bundesländern. Letztlich korrespondiert die Struktur der Lehrer/innenbildung dann immer auch mit der Schulsystemfrage. Bundesländer mit zweigliedrigen Schulstrukturen bilden diese in der Lehrer/innenbildung ab. In Hamburg z.B. ist es selbstverständlich für die weiterführenden Schulen, einen Stufenbezug einzunehmen und eben nicht nur den Schulartbezug.

Letztendlich ringen wir aber um die Frage, wie Schule gestaltet sein soll, damit sie die Schüler/innen bestmöglich unterstützt. Wenn es darum geht Elite, Selektivität, auch Verwertbarkeit von Abschlüssen und Wirtschaftsorientierung zu stärken, dann braucht man auch eine Lehrer/innenbildung, die das abbildet, und Studierende, die entsprechend einsozialisiert werden (Stichwort Bologna und Modularisierung). Oder soll Schule eigentlich bestmöglich allen Schüler/innen – und in dieser Betonung allen Schüler/innen – Start- und Bildungschancen ermöglichen, um gesellschaftliche Teilhabe zu realisieren? Dann brauchen wir auch entsprechend eine Lehrer/innenbildung, die das viel stärker berücksichtigt. Da wäre die Frage, wie alt ein Kind ist, viel wichtiger als die Frage, an welcher Schulform dieses Kind unterrichtet wird. Ich glaube, um diese Grundsatzfragen kommen wir nicht herum.

Walm:

Ich meine, die Lehrer/innenbildung muss über die Schulstruktur hinausweisen. Sie muss von einer in allen Schulformen gegebenen, heterogenen Lerngruppe ausgehen. Lehrer/innen werden auf Schüler/innen mit ähnlich herausfordernden Lernvoraussetzungen an allen Schulen treffen, mit denen sie jeweils professionell umgehen müssen. Das ist die gegebene Realität, auch wenn sich die Anzahl der Schüler/innen zwischen den Schulformen unterscheiden kann.

Zwischenfrage Riekmann:

Langformschulen wie die Max-Brauer-Schule sind aus meiner Sicht darauf angewiesen, Lehrer/innen auch einmal in Stufen einzusetzen, für die sie keine spezifische Qualifikation haben. Dies schafft den Zusammenhalt und erzeugt auch eine Dynamik im Zuge der Schulentwicklung. Welche Möglichkeiten ließen sich trotz einer Stufenlehrer/innenausbildung da entfalten?

Wittek:

Ich teile in diesem Zusammenhang die Position der GEW, die sich für eine Stufenlehrer/innenausbildung ausgesprochen hat und gleichzeitig Überlappungsbereiche, z.B. die Jahrgangsstufen 5 und 6, empfiehlt, wo beide, Primarstufenlehrer/innen und Sekundarstufenlehrer/innen unterrichten.

Aus fachdidaktischer Sicht braucht es aber in Bezug auf das Alter so etwas wie Spezialisierungen. Die Kolleg/innen aus den Bereichen der Fachdidaktik argumentieren zu Recht fachlich, dass es einen Unterschied macht, ob ich einen Lerngegenstand für die Grundstufe oder für die Oberstufe vermitteln will.

Walm:

Annedore Prengel hat mal gesagt, dass eine gute Lehrperson fähig sein muss, im Prinzip das Feld von Klasse 1 bis Klasse 10 zu überblicken, gar nicht in dem Sinne, dass sie alles unterrichten können muss, sondern in dem Sinne, dass sie wissen muss, wo es in etwa startet und wo es in etwa hin geht, um den Kindern den Weg beschreiben zu können.

Was können die Schulen leisten, was sollten sie leisten für neue Lehrpersonen? Welche Unterstützungssysteme und -maßnahmen wären aus Ihrer Sicht relevant?

Wittek:

Ich glaube, dass die Frage heute auch heißen muss, was können Schulen unter der derzeitigen Situation leisten. Es ist für Schulen angesichts des in vielen Bereichen gravierenden Mangels an Lehrpersonen schlicht kaum möglich, in der Form, in der wir über Idealbilder sprechen, all diesen Anforderungen nachzukommen. Dennoch sind die Schulen eine wichtige sozialisatorische Instanz auch für die Lehrpersonen. Es braucht für die Begleitung der Professi-

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	N W	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Teilverpflichten- des Angebot					x	x										x
Freiwilliges Angebot	x		x	x			x		x		x	x	x	x		
Kein Angebot		x						x		x						x

Berufseingangsphase – Angebote in den Ländern

Quelle: Walm/Wittig, Langfassung, S.46

	BY	RP	HE	NI	SL	SN	HH	HB	NW	SH	BW	BE	TH	MV	BB	ST
auf Master- niveau	-	0,9	1,8	1,4	-	3,2	4,1	6,3	5,0	5,7	4,6	17,0	17,7	14,1	17,2	27,2
unter Master- niveau	-	-	-	0,6	2,2	0,6	-	-	3,1	2,8	6,0	1,1	8,4	23,5	21,6	19,7
Gesamt	-	0,9	1,8	2,0	2,2	3,8	4,1	6,3	8,1	8,5	10,6	18,1	26,1	37,5	38,8	46,9

Anteil der Einstellungen nicht regulär qualifizierter Lehrpersonen an allen Einstellungen im Jahr 2022 in % nach Bundesländern

Quelle: Walm/Wittig, Langfassung S. 60

onalisierungsprozesse der angehenden Lehrpersonen Ressourcen, auch strukturelle Möglichkeiten, um diese Begleitung gestalten zu können.

Es wäre gut, wenn wir aus der Perspektive des Mangels wieder dahin kommen, wo wir schon waren, wenn es beispielsweise um Angebote für Berufseinsteigende geht. Denn es gab viele Bundesländer, die schon Angebote speziell für diese Phase entwickelt haben. Momentan werden diese Angebote zurückgefahren oder auch umgemünzt zugunsten der Angebote im Seiteneinstieg.

Walm:

Ich würde auf zwei von unseren vier Punkten in der Expertise noch einmal aufmerksam machen wollen. Lernen von Lehrpersonen passiert nicht nur theoriebasiert, sondern ist ein lebenslanger beruflicher Prozess. Sehr häufig wird beim Berufseinstieg davon ausgegangen, dass die Neueinsteigenden, die da kommen, „es können“. Es wäre jedoch gut, wenn die Frage des Einstiegs als ein Schritt im Lernprozess eingeordnet werden würde. Dabei braucht es eine Offenheit in der Schulkultur. Es geht um Fehlerkultur, um Feedback und Begleitung. Es geht um

Ressourcen für kollegiale Beratung und um Supervisionsangebote. Das Onboarding stellt im besten Fall eine gemeinsame Orientierung im Interesse guter sozialer Prozesse her.

In Ihrer Expertise fordern Sie ein „bundesweites konzertiertes Moratorium“ für anstehende Veränderungen in der Lehrer/innenbildung. Welche Vorstellungen verbinden Sie damit?

Walm:

In der Expertise für die Max-Traeger-Stiftung ging es vornehmlich darum, den Stand der Lehrer/innenbildung bis heute aufzuarbeiten. Dabei wollten wir es nicht belassen und haben ein Kapitel mit unseren Empfehlungen angefügt, um die notwendigen Entwicklungen in den Blick zu nehmen und den Diskurs dazu anzuregen.

Wittek:

Zum Zeitpunkt der Erstellung standen weitreichende Entscheidungen der KMK im Raum – beispielsweise hinsichtlich einer dualen Lehrer/innenbildung. Zudem wurden in den vergangenen Jahren unter zunehmendem Handlungsdruck bereits 30.000 Personen unbefristet eingestellt, die nicht über eine grundständige

Qualifizierung verfügen, was sich nachhaltig auf die Bildungschancen der Schüler/innen in der Zukunft auswirken wird. Mit dem Moratorium geht es uns nicht um einen Reformstopp, sondern darum, dass sich bei allem Handlungsdruck dennoch Zeit genommen wird, um die an manchen Stellen weitreichenden Entscheidungen in Ruhe mit Sorgfalt und in der Breite mit der Beteiligung aus Praxis, Wissenschaft und Politik zu diskutieren.

Walm:

Für uns ist das Moratorium keine Denkpause, sondern es ist eine Handlungspause, um aus dem Bewältigungsmodus auszusteigen und in die Gestaltung zu kommen. In unserer Expertise haben wir deutlich gemacht, dass im Rückblick vieles unabgestimmt, hektisch, abhängig von der Finanzlage, unterm Strich immer auf Kosten der Qualität, in den allermeisten Fällen auf Kosten der Schulen entschieden wurde.

Das ist nicht nur eine Frage der Schule, sondern eine Frage der Gesellschaft, wenn es unter schwierigsten Bedingungen darum geht, Kindern ihr Recht auf vergleichbare Bildungschancen zu sichern.

Wittek:

Unsere Idee war ja, das Moratorium letztlich mit unserem Kompass in Verbindung zu bringen. Also die Idee ist, ob im Bildungsrat oder an einem Runden Tisch, dass jegliche Maßnahme, die dort in den Raum geworfen wird, eigentlich immer entlang dieser vier zentralen Bereiche abzuwägen und auszubalancieren ist:

- (1) Sicherstellung einer Wissenschaftsbasierung,
- (2) Verständnis von Professionalisierung als lebenslanges Lernen von Erwachsenen,
- (3) Gestaltung eines phasenübergreifenden spiralförmigen Curriculums und
- (4) die Perspektive auf die Bildungsbedürfnisse der Schüler/innen.

Das wären die vier Bereiche, an denen sich jede Maßnahme, die in der Lehrer/innenbildung ergriffen wird, ausrichten und bewähren muss.

Link zur Langfassung

► <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=143575&token=d9ebab53701b78ffdad74dd3b90d7f54f370fc55&sdownload=&n=Expertise-Lehrerinnenbildung-in-Deutschland-2024--WEB.pdf>

Link zur Kurzfassung

► https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2024/Handout-Walm-Wittek-Expertise-LeBi-21-01-24.



Zitate aus der Kurzfassung „Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024“

„Die deutsche Lehrer:innenbildung verfügt nicht über ein empirisch untersetztes Konzept und ist damit anfällig für unterschiedlich motivierte Reformen.“

(Wittek/Walm 2024 Kurzfassung S. 4)

„Zugleich müssen wir festhalten, dass sich in den vergangenen zehn Jahren weitgehend unbegleitet eine Personalgewinnung ereignet hat, bei der politisch versäumt und wissenschaftlich nicht konzentriert genug gefordert wurde, dass angemessene Qualifikationsmöglichkeiten bereitgestellt und deren Nutzung ermöglicht werden. Nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen haben ihre Arbeit in der Schule weitgehend ohne angemessene Nachqualifikation und Unterstützung aufgenommen.“

(Wittek/Walm 2004 Kurzfassung S. 4)

„Unsere Bilanz fällt insgesamt eher ernüchternd aus ... Sollten sich Handlungsmaßnahmen im Sinne der unbefristeten Einstellung von ungenügend wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchsetzen, die qualitative Standards an die Qualifikation und Professionalisierung von Lehrpersonen weiter verwässern, dann ist die Gefährdung der Bildung der nachkommenden Generationen ein greifbares Szenario.“

(Wittek/Walm 2024 Kurzfassung S. 4)

„Die kommende Dekade wird eine historische Zäsur in der Lehrer:innenbildung und damit für die Schulen bedeuten.“

(Wittek/Walm 2024 Kurzfassung S. 5)