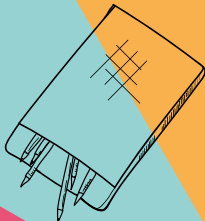
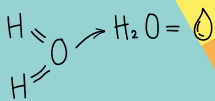
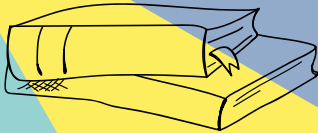


Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sechs Perspektiven

Hrsg.: Felise Maennig-Fortmann/Bruno Hamm-Pütt



Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Sechs Perspektiven

Hrsg.: Felise Maennig-Fortmann/Bruno Hamm-Pütt

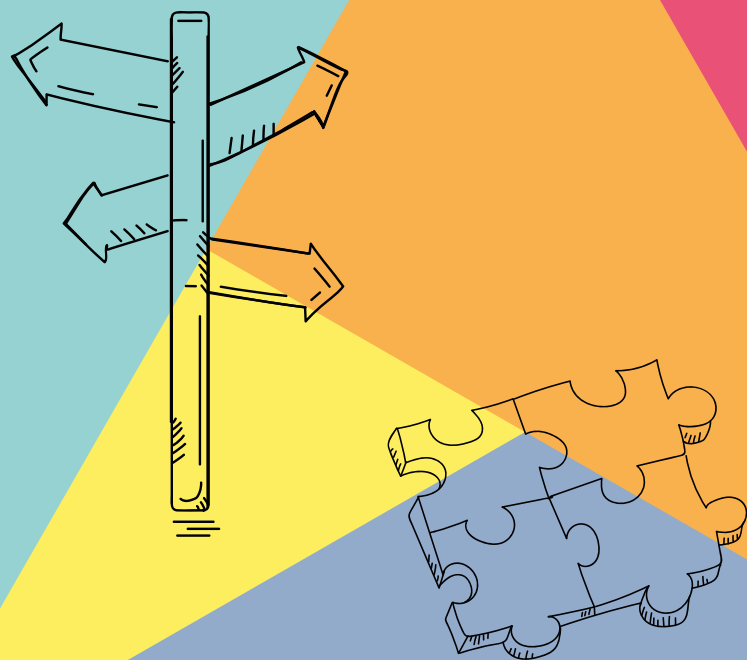
Auf einen Blick

- › Viele Lehrerinnen und Lehrer haben seit Pandemiebeginn zukunftsweisende Formen des Unterrichtens erarbeitet und innovative Wege gefunden, um ihre Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Zugleich hat die Coronapandemie Defizite im Bereich der Unterrichtsqualität zutage gebracht, deren Tragweite über die pandemischen Herausforderungen hinausreicht. Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer sind nur unzureichend auf den Einsatz digitaler Werkzeuge, die Vermittlung eigenverantwortlicher Lernformen und Teamarbeit vorbereitet. Die Vermittlung entsprechender Kompetenzen kommt bei der Ausbildung an deutschen Universitäten oftmals zu kurz und wird auch in Fortbildungen nicht hinreichend abgedeckt.
- › Im vorliegenden Sammelband haben wir sechs wichtige Akteure aus dem Bereich der schulischen Bildung gefragt, wie die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verändert werden soll, um angehende Lehrkräfte besser auf die Herausforderungen der Gegenwart vorzubereiten und ihre Schülerinnen und Schüler für ein Leben im 21. Jahrhundert fit zu machen. Weitgehender Konsens besteht dabei zu folgenden Punkten:
 - › Der Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Universitäten soll weiter erhöht werden, nicht zuletzt durch eine bessere Ressourcenausstattung. Die Politik sollte Anreize dafür schaffen, Lehramtsstudiengänge in die Exzellenzbestrebungen von Universitäten zu integrieren. Auch müssen Lehramtsstudiengänge weiter internationalisiert werden und internationalen Austausch ermöglichen.
 - › Gute Betreuungsbedingungen sind die Voraussetzung für eine gute fachliche Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Als Grundlage für erfolgreiches Unterrichten sollten eine forschende Haltung und Teamfähigkeit vermittelt werden.

- › Um den Nachholbedarf im Bereich digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen anzugehen, müssen Universitäten digitale Bildung besser und umfassender ins Studium integrieren. Es ist Aufgabe der Politik, dazu bundesweit vergleichbare Standards zu entwickeln und ihre Implementierung sicherzustellen.
- › Praxiseinblicke während des Studiums sind wichtig, müssen aber besser eingebunden und evaluiert werden. Dafür müssen Lehrpersonen aus Schule und Universität an der Betreuung der Praxisphasen der Studierenden beteiligt werden und entsprechende Kapazitäten erhalten.
- › Um den Übergang von Universität zur Berufsausübung für klassische Lehramtsstudierende und quereinsteigende Lehrkräfte effizienter zu gestalten, sind eine Hospitationskultur und ein Teamteaching-System an der Schule von zentraler Bedeutung. Mentorinnen und Mentoren, die einer neuen Lehrkraft an die Seite gestellt werden, sollen kontinuierlich fachdidaktisch fortgebildet werden.
- › Auch nach Studium und mehrjähriger Berufserfahrung ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht abgeschlossen. Fortbildungen müssen noch stärker als Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Schulentwicklung wahrgenommen werden. Schulen und Universitäten müssen die Voraussetzungen dafür schaffen, der Lehrerschaft sinnvolle Fortbildungen zu ermöglichen, und diese zu kontinuierlichen Fortbildungen anhalten.
- › Um sich auf qualitativ hochwertigen Unterricht und die eigene pädagogische Weiterentwicklung fokussieren zu können, müssen Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag stärker entlastet werden. Dafür bedarf es der Einrichtung von Teams aus Lehrpersonal, Sozialarbeit, Förderpädagogik sowie Schulpsychologinnen und -psychologen. Zudem sollte die Unterstützung durch IT-Fachkräfte sichergestellt sein.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Zusammenfassung	6
Studierende: Konferenz Sächsischer Studierendenschaften	12
Universitäten: German U15	19
Schülerinnen und Schüler: Schüler Union Reinickendorf	24
Eltern: Bundeselternrat	32
Lehrerinnen und Lehrer: Deutscher Lehrerverband	36
Wirtschaft: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände	43
Autorinnen und Autoren	52



Einleitung und Zusammenfassung

Felise Maennig-Fortmann & Bruno Hamm-Pütt

Während der flächendeckenden Schulschließungen und des Distanz- und Wechselunterrichts in der Coronapandemie wurde Lehrpersonen eine ungewohnte Aufmerksamkeit zuteil. Es wurde deutlicher, was Lehrerinnen und Lehrer täglich leisten – oder eben auch nicht leisten konnten. Tatsächlich haben viele Lehrpersonen seit Pandemiebeginn zukunftsweisende Formen des Unterrichtens erarbeitet und innovative Wege gefunden, um ihre Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Und sie wussten, dass neben der Vermittlung des Lernstoffes motivierendes Feedback und persönliche Ansprachen wichtig sind. Es bestätigte sich erneut, was wissenschaftliche Studien seit Langem belegen: Die Qualität des Unterrichts hängt von der jeweiligen Lehrkraft ab.

Dennoch sind im Bereich der Unterrichtsqualität strukturelle Defizite offenkundig geworden: Viele Lehrerinnen und Lehrer sind nur unzureichend auf den Einsatz digitaler Tools, die Vermittlung eigenverantwortlicher Lernformen, den Umgang und auch die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet. Die vergangenen Monate haben die Bedeutung digital-didaktischer und personaler Kompetenzen deutlich aufgezeigt. Für einen qualitativ hochwertigen und zeitgemäßen Unterricht benötigen Lehrkräfte fachliche, personelle, didaktische und digitale Kompetenzen. Doch deren umfassende Vermittlung kommt bei der Ausbildung an deutschen Universitäten oftmals noch zu kurz und wird auch in Fortbildungen nicht hinreichend abgedeckt.

Wie muss die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an deutschen Universitäten verändert werden, um angehende Lehrkräfte besser auf die Herausforderungen der Gegenwart vorzubereiten? Wie kann der Berufseinstieg verbessert und der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers wieder an Attraktivität gewinnen? Wie muss die Weiterbildung von Lehrkräften organisiert und gestaltet sein, um Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler für die Anforderungen im 21. Jahrhundert fit zu machen? In der vorliegenden Publikation haben wir wichtige Akteure aus dem Bereich der schulischen Bildung gebeten, ihre Erfahrungen und Vorschläge für die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu formulieren.

Johanna Mehler und Felix Fink von der Konferenz Sächsischer Studierendenschaften (KSS) bringen ihre Ideen aus Studierendenperspektive ein.

Mit der German U15 ist die Sicht der großen deutschen Universitäten vertreten. Aus Schülerinnen- und Schülerperspektive schreibt die Schüler Union Reinickendorf. Die Eltern werden durch den Bundeselternrat repräsentiert. Heinz-Peter Meidinger schaut als Präsident des Deutschen Lehrerverbandes auf die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, während Donate Kluxen-Pyta von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) die Position der deutschen Wirtschaft spiegelt.

Es zeigt sich, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht auf die universitäre Studienzeit einzugrenzen sind. So werden in den einzelnen Beiträgen unterschiedliche Themen und Forderungen angesprochen, welche sich auf die Abschnitte Zugang zum Studium, Studieninhalt und -organisation, Berufseinstieg, Schulalltag und Fortbildung beziehen:

- › Die Schülerinnen und Schüler fordern – gemeinsam mit dem Deutschen Lehrerverband – ausführliche Assessment Center und Eignungsfeststellungsverfahren für alle Lehramtsstudierenden und Quereinsteigenden. Langfristig, so die Hoffnung der Schüler Union Reinickendorf, könne dadurch die Attraktivität eines Lehramtsstudiums erhöht und dem Lehrerinnen- und Lehrermangel entgegengewirkt werden.
- › Konsens besteht in den Beiträgen darüber, dass die 2014 gestartete „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ den Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den deutschen Universitäten erhöht hat. Wichtig sei nun, dass diese Entwicklung weitergeführt und ausgebaut werde. Dafür müssen laut Johanna Mehler und Felix Fink von der KSS Lehramtsstudiengänge abseits von Exzellenzstrategien eigenständig gefördert werden. Jan Wöpking von German U15 regt ein eigenes Exzellenzprogramm für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an. Die Erhöhung des Stellenwerts der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten dürfe sich nicht nur im Leitbild der Universität, sondern müsse sich auch in einer besseren Ressourcenausstattung widerspiegeln.

- › Eine Forderung von hohem Gegenwartswert eint alle Parteien: den Nachholbedarf im Bereich digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen anzugehen. Dafür müssen Universitäten digitale Bildung besser, umfassender und von Anfang an in die Ausbildung integrieren. Die Politik sei gefordert, einheitliche Standards zu entwickeln und ihre Implementierung sicherzustellen. Denn der digitale Nachholbedarf sei – wie der Bundeselternrat hervorhebt – zugleich in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit zentral.
- › Die Schüler Union Reinickendorf fordert darüber hinaus einen grundsätzlichen „Praxischeck“ bei der inhaltlichen Neuausrichtung von Lehramtsstudiengängen. Wichtig sei die Vermittlung von Grundwissen in den Bereichen Psychologie, Gesundheit, Politik und Ökonomie. Der Deutsche Lehrerverband hält dagegen das additive „Aufpfropfen“ von immer neuen Inhalten für den falschen Weg. Vielmehr müssten neue Inhalte in bestehende Strukturen integriert werden. Die KSS betont, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung die persönliche Entwicklung ermöglichen müsse. Dafür brauche es unter anderem bessere Betreuungsbedingungen. Auch müsse es bereits im Studium einen stärkeren Fokus auf Teamarbeit geben. Gleichzeitig ist laut German U15 der forschende Habitus auch im Lehramtsstudium zu fördern. Grundsätzlich, so betonen BDA und German U15, müsse die Lehrerinnen- und Lehrerbildung internationaler werden und noch mehr internationale Austauschmöglichkeiten während des Studiums, aber auch im Bereich der Weiterbildung bieten.
- › Dass grundsätzlich Änderungsbedarf besteht, verdeutlicht der in verschiedenen Perspektiven problematisierte Praxisschock beim Berufseinstieg. So bemerkt Donate Kluxen-Pyta von der BDA, dass fast die Hälfte der Lehrkräfte den mangelnden Stellenwert des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern in ihrer Ausbildung kritisierten. Einigkeit besteht, dass bereits während des Studiums Praxiseinblicke wichtig sind. Diese müssten aber besser eingebunden und evaluiert werden. Dafür müssen Lehrpersonen aus Schule und Universität laut Deutschem Lehrerverband an der Betreuung beteiligt werden und dafür Kapazitäten zur Verfügung gestellt bekommen. Der Bundeselternrat und die BDA fordern darüber hinaus erfolgreiche schulpraktische

Erfahrungen als Einstellungsvoraussetzungen für eine Lehrbefugnis in pädagogischen und didaktischen Fächern an Universitäten.

- › Um den Übergang von Universität zur Berufsausübung für klassische Lehramtsstudierende und quereinsteigende Lehrkräfte noch fließender zu gestalten, sind darüber hinaus laut BDA und KSS eine wertschätzende Hospitationskultur und ein Teamteaching-System elementar. Mentorinnen und Mentoren, die einer neuen Lehrkraft an die Seite gestellt werden, müssen regelmäßig fachdidaktisch fortgebildet werden. Johanna Mehler und Felix Fink von der KSS fordern einen kontinuierlichen Austausch zwischen erfahrenen und angehenden Lehrkräften über akademische Diskurse, sodass aktuelle Forschungsergebnisse noch stärker in den Schulunterricht einfließen. Grundsätzlich, so die German U15, müsse eine höhere Durchlässigkeit zwischen Universität und Schule sichergestellt werden.
- › Um den gewachsenen Anforderungen gerecht werden und sich auf qualitativ hochwertigen Unterricht fokussieren zu können, so die Schülerinnen und Schüler und die KSS, müssen Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag stärker entlastet werden. Es bedürfe der Einrichtung von Teams aus Lehrpersonal, Sozialarbeit, Förderpädagogik sowie Schulpsychologinnen und -psychologen. Zudem müsse die Unterstützung durch (externe) IT-Fachkräfte sichergestellt sein.
- › Auch nach Studium und mehrjähriger Berufserfahrung ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht als abgeschlossen zu betrachten. Fortbildungen sollten stärker als Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Schulentwicklung wahrgenommen werden. In den meisten Beiträgen wird betont, dass Schulen und Universitäten die Voraussetzungen schaffen sollen, der Lehrerschaft produktive und sinnvolle Fortbildungen zu ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer sind ihrerseits in die Pflicht genommen, kontinuierlich an Fortbildungen teilzunehmen. Laut BDA wird zur Optimierung der Aus- und Fortbildung auch eine bessere empirische Datengrundlage benötigt.

Im vorliegenden Sammelband zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden die unterschiedlichen Aspekte und Auffassungen der zentralen Akteure dargestellt. Die Beiträge bilden eine Diskussionsgrundlage, um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zukunftsfähig zu gestalten und ihr weitere mediale und politische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Über die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern nachzudenken, bedeutet zunächst, sich die Anforderungen bewusst zu machen, die an das System Schule und seine Beteiligten gestellt werden. Aus gesellschaftlichen Diskursen zu Themen wie Erziehung, Gewaltprävention, Inklusion, Digitalisierung oder Demokratiebildung lässt sich schlussfolgern, dass Lehrkräfte mit immer zahlreicheren und vielfältigen Aufgaben konfrontiert werden, die weit über ihre ursprüngliche Verantwortung für die Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse hinausgehen. Positiv formuliert ergibt sich ein spannendes Berufsbild, das große Herausforderungen bereithält und viel Spielraum für engagierte Eigeninitiative und Gestaltungswillen eröffnet. Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die dieser Aufgabe gewachsen ist, sollte folglich die mutigsten und kreativsten Menschen hervorbringen und sie dazu befähigen, das System kontinuierlich umzugestalten, sodass die Schule jederzeit flexibel in der Lage ist, Kinder und Jugendliche für ein Leben in einer sich rasant wandelnden Welt vorzubereiten.

Bildung statt Ausbildung

Es ist verständlich, dass sich Eltern und Schulleitungen Absolventinnen und Absolventen wünschen, die befähigt sind, Schülerinnen und Schüler gut zu unterrichten – und zwar in allem, was diese für eine gelungene Teilhabe in unserer Gesellschaft benötigen. Die Lösung dafür kann aber nicht heißen, das Studium inhaltlich immer umfangreicher und festgelegter zu gestalten. Unsere Welt verändert sich zu rasant und mit ihr die Herausforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, um alle potenziell relevanten Inhalte im Studium abbilden zu können. Selbst wenn es ernst gemeinte Versuche gäbe, den Stoff aus dem Studium zugunsten neuer inhaltlicher Herausforderungen an anderer Stelle entsprechend zu kürzen (und jede Person, die bereits einen derartigen Vorstoß in hochschulpolitischen Kreisen gewagt hat, wird vermutlich zustimmen, dass eine Realisierung dessen unwahrscheinlich ist), verbleibt ein strukturelles Problem. Ein Abbilden aller relevanten Inhalte, die Lehrkräfte für ihre berufliche Tätigkeit benötigen, ist allein wegen der Verzögerung

Studierende: Konferenz Sächsischer Studierendenschaften

Johanna Mehler & Felix Fink

nicht möglich, mit der sich neue Inhalte zuerst in der Wissensbasis von Dozierenden etablieren müssen, dann in Studienordnungen Einzug halten, später an angehende Lehrkräfte weitergegeben und durch diese dann in den Unterricht eingebracht werden. Selbst wenn wir zur Beschleunigung dieser Prozesse erfolgreich an Stellschrauben drehen und beispielsweise anfangen, Studienordnungen schneller und radikaler zu verändern oder in Schulen eine funktionierende Infrastruktur für kollegialen Austausch und Multiplikatoreffekte zu fördern, werden Lehrkräfte in einem solch verschulten Studium lediglich für Herausforderungen gewappnet, die zurzeit ihres Studiums real existieren. Es wird spätestens im Diskurs zur Digitalisierung, aber unterschwellig auch bereits in anderen Bereichen klar, dass diese Herangehensweise der Geschwindigkeit aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen nicht gerecht werden kann. Kritisch wäre es außerdem, wenn das Lehramtsstudium im Zuge immer ausdifferenzierterer Module zunehmend zu einem oberflächlichen Anreißer von immer mehr Themen verkommt, in einer Fülle, in der kein tiefergehendes Selbststudium, keine gute Betreuung und keine didaktisch sinnvollen Prüfungsleistungen mehr möglich sind.

Wir haben also keine andere Wahl, als Lehrkräfte für mehr als den Umgang mit spezifischen Herausforderungen zu bilden. Vielmehr muss ihnen eine persönliche Entwicklung ermöglicht werden, die sie dazu befähigt, mit jeglichen zukünftigen Herausforderungen umzugehen und auch Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen. Eine Grundlage für diese Zielstellung kann die Sicherung des akademischen Anspruchs an das Studium darstellen. Dies würde für die Praxis zum Beispiel bedeuten, mehr Vertiefungs- und Wahlmöglichkeiten zu schaffen, im Rahmen derer fachlich sowie methodisch auf einem intensiven Niveau wissenschaftlich gearbeitet und diskutiert werden kann. So gut sich die Notwendigkeit zahlreicher Inhalte begründen lässt, so einig wären sich vielleicht alle Beteiligten, dass dies zu einem Abfragen oberflächlicher stichpunktartiger Zusammenfassungen führt und dieses Vorgehen eigentlich von keiner Seite aus erwünscht ist. Durch schlankere Modulpläne könnte unter besseren Betreuungsbedingungen mehr Selbststudium ermöglicht werden, das für die zukünftige Entwicklung und ein lebenslanges Lernen der angehenden Lehrkräfte essenziell ist. Dozierende hätten zudem nicht nur mehr Zeit zur Betreuung ihrer Studieren-

den, sondern könnten außerdem sinnvollere Prüfungsformate durchführen, die über Abfragen und Multiple-Choice-Verfahren hinausgehen und damit einen wertvollen Beitrag zur Qualität des Studiums und des entsprechenden Abschlusses leisten. In dem Maße, in dem Lehrkräfte mit einer forschenden und kritischen Einstellung eine Vorbildfunktion für Schülerinnen und Schüler erfüllen, stellen dies auch Dozierende für Lehramtsstudierende dar. Dozierende haben den wertvollen Auftrag, durch Inhalte und die methodische Gestaltung ihrer Lehre, Studierenden aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse nahezubringen und sie nicht zuletzt von einer wissenschaftsbasierten Herangehensweise und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu überzeugen. Wenn Dozierende im Lehramtsbereich aber durch erhöhte Lehrdeputate von eigener Forschung abgehalten werden und durch immer größere Kohorten ihre Betreuungszeiten massiv verringern müssen, wird dieses Potenzial verspielt. Damit die Lehramtsprofessuren im Angesicht von Exzellenzbestrebungen der Universitäten und der damit einhergehenden Mittelverteilung nicht abgehängt werden, müssen Anreize für Universitäten geschaffen werden, lehramtsbezogene Forschung und gute Lehre zu fördern und damit den Stellenwert der gesamten Lehramtsstudiengänge in der Gesellschaft zu stärken.

Praxischock und Theorie

„Immer wieder hört man, [...] daß Studienreferendare in ihrer Ausbildungszeit gebrochen würden, gleichgemacht, daß man ihnen den Elan austreibt, das Beste an ihnen.“¹ Unter dem Begriff Praxischock wird ursprünglich ein „nicht Klarkommen“ mit den Anforderungen in Schulen und eine emotionale Erschöpfung verbunden.² Als Lösungsvorschlag wird regelmäßig gefordert, mehr Praxis in die Studiengänge einzubinden. Aber kann der sogenannte Praxischock nicht sogar ein gutes Zeichen sein? Ein wertvolles Geschenk, weil durch ihn aufgedeckt wird, wo die Diskrepanzen zwischen aktuellen bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen und dem praktischen Berufsfeld von Lehrkräften im gegenwärtigen Schulsystem liegen und dadurch auch die wichtigsten Entwicklungsbereiche des Systems offenbart werden? Ist es nicht ein gutes Zeichen, dass sich junge Lehrkräfte nicht ohne jeden Konflikt in

ein System einfügen, von dem sie im Studium jahrelang gelernt haben, wie problematisch es für Kinder und Jugendliche sein kann? Beispielsweise im Bereich der Bildungssoziologie, die angehenden Lehrkräften im Studium offenbart, wie ein dreigliedriges Schulsystem Ungleichheiten reproduziert und Teilhabechancen in unserer Gesellschaft ungerecht „verteilt“ werden? Oder im Bereich der pädagogischen Psychologie, in welchem Studierende lernen, dass es sinnvollere Motivationsanreize als Leistungsbewertung und Wettbewerb gibt?

Wenn Studierende die Universität verlassen, sind sie vor allem in theoretischen Fragen Expertinnen und Experten für gute Bildung – und das ist weder überraschend noch problematisch. Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst werden im nächsten Schritt zu Vorbildern der Praxis, die allerdings ohne verpflichtende Zusatzqualifikation in theoretischen Fragen neuester fachdidaktischer und pädagogischer Forschung nicht unbedingt auf dem Kenntnisstand der Absolventinnen und Absolventen sind. So kann es dazu kommen, dass im Rahmen des Vorbereitungsdienstes Unterricht als erstrebenswert dargestellt wird, der nicht dem Anspruch aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse entspricht. Außerdem kann es zu inneren Konflikten führen, wenn die eigene Identität als Berufsanfängerin und Berufsanfänger auf den bisher erlangten Kenntnissen aufbaut und der Wert der Arbeit an den Maßstäben der universitären Bildung gemessen wird – diese Kenntnisse und diese Maßstäbe in einer schulischen „So wird das hier gemacht“-Mentalität aber keine große Rolle spielen. Auf diese Weise entsteht eine Distanz zu Theorie und Wissenschaft, die engagierte Berufsanfängerinnen und -anfänger verständlicherweise schnell frustrieren kann. Im Rückschluss müssen Mentorinnen und Mentoren Zeit und Ressourcen erhalten, damit sie sich regelmäßig fachdidaktisch fortbilden können. Als Gegengewicht zum „Praxischock“ brauchen wir nichts Geringeres als einen „Theorieschock“ aller berufstätigen Lehrkräfte. Angehende Lehrkräfte sollten als Chance verstanden werden, neue Erkenntnisse in die schulische Praxis zu integrieren und sich auf alte Erkenntnisse zurückzubedenken. Wir müssen eine Offenheit in Kollegien etablieren und Formate entwickeln, die Begegnungen ermöglichen, in denen erfahrene Lehrkräfte auf Augenhöhe mit Absolventinnen und Absolventen über Bildungstheorien und -konzepte diskutieren können. Dazu ist es aber nötig, einige Grundsätze

zu vergegenwärtigen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung danach auszurichten: Die wissenschaftlichen Erkenntnisse beispielsweise zu Diagnostik im Bereich der Entwicklungspsychologie oder auch Techniken der Binnendifferenzierung in den Fachdidaktiken bereiten angehende Lehrkräfte im besten Fall darauf vor, mit den Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems umzugehen. Aber wo wird beim Praxisstart die Zeit gewährt, diese vielfältigen Kenntnisse in praktische Anwendung zu überführen und damit zu festigen? Es kommt erschwerend hinzu, dass viele Mentorinnen und Mentoren diese Inhalte nicht kennen. Studierende haben gelernt, wie man theoretisch schülerinnen- und schülerzentrierten, leistungsdifferenzierten und kognitiv aktivierenden Unterricht vorbereitet. Selbstverständlich kostet dies mehr Zeit, als Lehrbuchaufgaben für eine homogenere Schülerinnen- und Schülerschaft bereitzustellen, was nun nicht mehr dem eigenen Anspruch entsprechen kann. Die zeitlichen Ressourcen im Vorbereitungsdienst und auch danach können allerdings nicht genügen, um die erlernten hohen Maßstäbe umzusetzen. Es müssen Freiräume geschaffen werden, sodass dieses wichtige Wissen Impulse für die unterrichtliche Praxis des gesamten Kollegiums generieren kann. Wir brauchen weiterhin zeitliche Entlastung und Unterstützung an anderen Stellen, wo immer es möglich ist, beispielsweise durch externes Fachpersonal aus Sozialarbeit und Förderpädagogik und die geschickte Einbindung in schulische Strukturen. Auch die Unterstützung von IT-Fachkräften an Schulen kann Lehrkräften eine große Hilfe sein. Digitale Konzepte sicher und nachhaltig zu gestalten und Schülerinnen und Schüler digital zu bilden, ist eine zu anspruchsvolle Aufgabe, um sie ohne externe Expertinnen und Experten für IT-Infrastruktur, Medien und Interaktionsdesign bewältigen zu können.

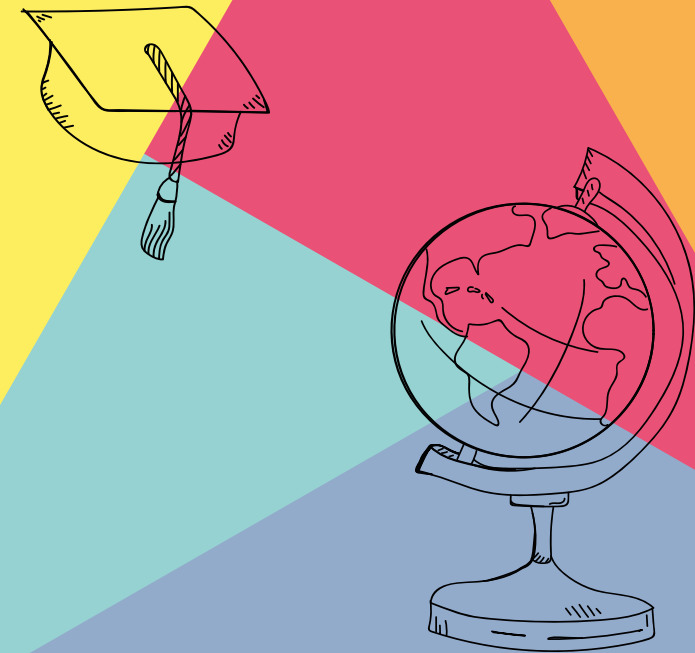
Die beschriebenen Diskrepanzen allerdings dadurch auflösen zu wollen, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen entkoppelt und stattdessen Lehrkräfte gezielter auf ein reibungsloses Unterrichten „in alten Bahnen“ vorbereitet, wäre eine rückwärtsgewandte und falsche Reaktion. Vielmehr muss gefragt werden, wie in Kollegien eine bessere Atmosphäre für Austausch und Kooperation geschaffen werden kann, sodass Raum für alle nötigen Auseinandersetzungen entsteht. Wie eine Hospitationskultur entstehen kann, in der es als konstruktiv und gewinnbringend gesehen wird, Unter-

richtstätigkeiten stärker zu diskutieren und mehr auszuprobieren. Wie kollegial eine unterrichtliche Praxis entwickelt werden kann, welche den Unterricht gemäß dem idealen Kompass aktueller Forschung ausrichtet. Ansätze hierfür finden sich zum Beispiel bereits in manchen studienbegleitenden Praktika, wenn Unterricht im Team geplant und umgesetzt wird. Im Anschluss können Schwächen und Stärken der Unterrichtsplanung, an der alle beteiligt waren, konstruktiv diskutiert werden. Teamteaching, mehr Zeit für institutionalisierten, kollegialen Austausch sowie eine Anerkennung durch die Reduktion des Lehrdeputats für diesen Austausch sind mögliche Entwicklungsfelder der innerschulischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Forderungen, wie sie in diesem Text aufgeworfen wurden, werden oft mit dem Verweis auf die sehr begrenzten zeitlichen Kapazitäten der unterrichtenden Lehrkräfte vor dem Hintergrund des Lehrerinnen- und Lehrermangels verworfen. Letzteren versucht man über potenzielle Anreize wie die flächendeckende Einführung der Verbeamtung oder durch finanzielle Zuschläge für Lehrkräfte in ländlichen Regionen zu bekämpfen – meist ohne Erfolg. Es wäre eine ernsthafte Überlegung wert, den Lehrerinnen- und Lehrerberuf nicht allein über bessere Bezahlung, sondern über die Herstellung eines gerade für junge und idealistische Lehrkräfte angenehmen und ansprechenden Arbeitsumfeldes attraktiver zu machen. Die Denkanstöße in diesem Text wollen einen Beitrag dazu leisten.

Die Konferenz Sächsischer Studierendenschaften (KSS) ist der Zusammenschluss aller Studierendengräte der sächsischen Hochschulen. Die KSS vertritt damit rund 100.000 Studentinnen und Studenten und somit alle Studierenden der 14 staatlichen Hochschulen Sachsens.

- 1 W. Adorno, T. (1977) *Tabus über dem Lehrberuf*, in: Ebd. *Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft II*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 656–673.
- 2 Dicke, T. et al. (2016) *Doppelter Praxisschock auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt*, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63. S. 244–257.



Universitäten: German U15

Jan Wöpking

Universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft

Die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine besonders wichtige Aufgabe der Universitäten. Denn Lehrerinnen und Lehrer haben einen großen Anteil daran, künftigen Generationen die Kompetenzen und Zuversicht mitzugeben, die sie brauchen, um die kommende digitale, globale Wissensgesellschaft erfolgreich gestalten zu können. In wenigen Feldern ist die gesellschaftliche Wirkung universitärer Lehre so unmittelbar sichtbar wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Coronapandemie hat uns deutlich vor Augen geführt, dass sich die Schule verändern muss, um zukunftsfähig zu bleiben. Es fehlt an Digitalisierung, an Weiterbildung, an Agilität. Dieser Veränderungsbedarf bleibt auch jenseits der pandemischen Herausforderungen bestehen. Deshalb müssen sich die Anforderungen und Zielsetzungen des Lehramtsstudiums ändern. Es geht um nichts weniger als ein Exzellenzprogramm für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dieses kann auf dem bereits Erreichten aufbauen, zu dem gerade auch Förderprogramme wie die Qualitätsinitiative Lehrerbildung beigetragen haben. Im Folgenden stelle ich sechs Ideen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft dar.

Universitäten als Hubs für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft

Wir müssen in Zukunft viel stärker als bisher die zentralen Akteure in der Lehramtsausbildung zusammenbringen: Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Bildungs- und Schulforschung, außerschulische Lernorte und Weiterbildungsträger. Hinzu kommen Bund, Länder, KMK, die doppelte Zugehörigkeit zu Kultus- und Wissenschaftsministerium und zentrale Stakeholder wie Gewerkschaften und Wirtschaft. Alle wirken schon jetzt auf die Lehramtsausbildung ein, aber nur selten vereint. Dieses Agieren in Zuständigkeitsilos müssen wir überwinden und von einer Kultur der Versäulung zu einer Verantwortungsgemeinschaft kommen. Universitäten sind dafür zentral. Denn sie verfügen mit Einrichtungen wie den *Zentren für Lehrerbildung* oder den *Professional Schools of Education* über Strukturen, auf die man aufbauen kann, um eine neue Kultur der Vernetzung und Kooperation zu ermöglichen.

Forschender Habitus

Lehrerinnen und Lehrer brauchen eine exzellente fachliche Basis, die sie in einem Erststudium und anschließend in lebensbegleitender Fort- und Weiterbildung gewinnen. Während des Studiums bilden sie außerdem einen *forschenden Habitus* aus. Sie lernen, mit forschendem Blick auf die Welt zu schauen und Fragestellungen anzugehen. Gelingt dies, können Lehrpersonen ihre forschersche Neugier später auf Schülerinnen und Schüler übertragen. Ein forschender Habitus ist der sicherste Weg dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht ganzheitlich und eigenständig, professionell und qualitätsorientiert und unter Berücksichtigung einer sich verändernden Zukunft weiterentwickeln können.

Aufbruch in universitärer Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die Coronapandemie hat am Beispiel der Digitalisierung vor Augen geführt, wie entscheidend Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer ist. Doch leider gilt: Diese findet bisher noch viel zu selten an Universitäten statt. Das hat verschiedene Ursachen, aber vor allem eine gravierende Folge: Es fehlt an wissenschaftlicher Weiterbildung und das ausgerechnet in einer Wissensgesellschaft, die so stark durch Forschung und Technologien geprägt sein wird wie nie zuvor. Künstliche Intelligenz, Quantenrechner und Geneditierung, um nur drei große Themen zu nennen, verändern unsere Arbeitswelt, lassen etablierte Berufsbilder verschwinden, erschaffen neue und fordern unser Menschenbild heraus. Das Veränderungstempo wird weiter anziehen. Je besser sich eine Gesellschaft an Veränderungen anpassen und sie proaktiv gestalten kann, desto zukunftsfähiger ist sie. Lehrpersonen sind die Lotsen für diese von Umbrüchen, Wandel und Chancen geprägte Zukunft. Deshalb ist klar, dass der Bildungsprozess einer Lehrkraft nicht nach der Universität enden sollte, sondern durch Fort- und Weiterbildungen auf hohem wissenschaftlichem Niveau weitergeführt werden muss. Universitäten müssen daher mehr Weiterbildung anbieten – und auch anbieten dürfen. Dafür müssen rechtliche Hürden aus dem Weg geräumt und die richtigen Anreize gesetzt werden. Weiterbildung ist übrigens auch ein Schlüssel, um Seiteneinstei-

gerinnen und -einsteiger pädagogisch zu qualifizieren, damit sie – man kann hier gerade an naturwissenschaftliche Mangelfächer denken – nicht mehr länger als Notlösung, sondern als Chance und Bereicherung integriert werden können.

Internationalisierungsschub

Bei Themen wie Digitalisierung oder Inklusion in pluralen Gesellschaften profitieren Lehrerinnen und Lehrer von konkreten internationalen Erfahrungen in Schul- und Bildungssystemen anderer Länder, in der EU und darüber hinaus. Sie erweitern den Horizont, fördern Interkulturalität und geben Impulse für einen Unterricht jenseits vertrauter Wege. Doch gehen nach wie vor zu wenige deutsche Lehramtsstudierende ins Ausland, wie auch zu wenige internationale Lehramtsstudierende nach Deutschland kommen. Es braucht einen Aufbruch für mehr internationalen Austausch in der Lehrkräftebildung und -fortbildung. Universitäten sind dafür aufgrund ihrer jahrzehntelangen Einbettung in internationale Netzwerke, etwa über Erasmus+, ideale Partner.

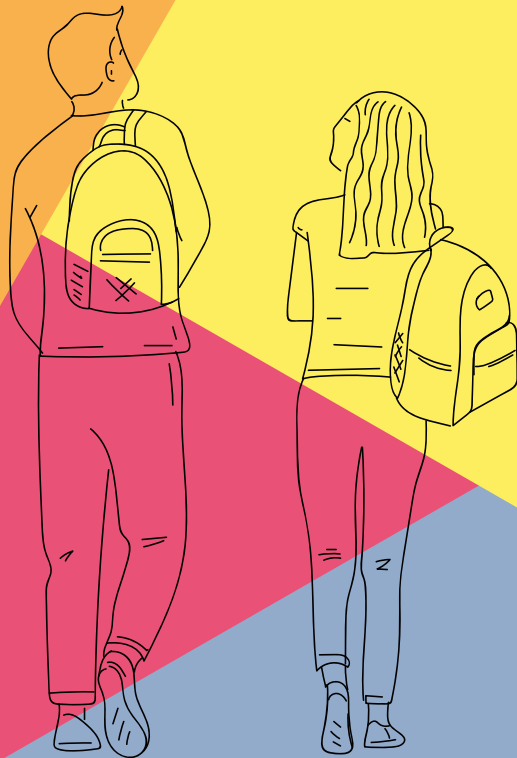
Fokus Nachwuchssicherung

Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht und fällt mit denen, die sie durchführen. Während viel über attraktive Karrierewege für die besten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gesprochen wird, passiert das selten im Bereich Didaktik und Lehramt. Das muss sich ändern! Es gilt ebenso im Bereich Fachdidaktik, hochqualifizierten Nachwuchs zu identifizieren und gezielt zu entwickeln. Dafür müssen wir spezifische Karrierewege und innovative Instrumente zur Talentförderung schaffen, etwa durch Formate wie eine Promotion parallel zum Referendariat oder eine höhere Durchlässigkeit zwischen Schule und Universitäten.

Exzellenz und Freiräume

Wir müssen Lehrerinnen- und Lehrerbildung mutiger und anspruchsvoller denken. Doch ein Exzellenzschub wird nur gelingen, wenn wir mehr Freiräume zulassen: Mut zu Innovationen, Reallaboren und Experimentierklauseln, damit neue Formate im Bereich Quereinstieg, duale Master oder temporäre Fellowships, wie zum Beispiel Informatikerinnen und Informatiker an Schulen oder im Bereich neuer Lehrformate wie Teamteaching, schneller erprobt, evaluiert und – wenn sie sich bewährt haben – über Transferplattformen in die Fläche gebracht werden können.

German U15 ist ein Zusammenschluss 15 großer, forschungsstarker Universitäten in Deutschland. Zusammen bilden sie fast ein Drittel aller Lehramtsstudierenden aus. Der Text gibt die persönliche Sicht des Autors wieder und stellt nicht notwendigerweise die Position des Verbundes dar. Ein Großteil der Inhalte geht auf Gespräche mit Expertinnen und Experten insbesondere der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Universität zu Köln zurück.



Schülerinnen und Schüler: Schüler Union Reinickendorf

Verbindliche Eignungstests für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Lehrerinnen und Lehrer sind der Schlüssel für gute Bildung. In unserer Gesellschaft werden große Ansprüche an Lehrkräfte gestellt – und das zu Recht. In ihrer Hand liegt die Zukunft kommender Generationen. Damit jedoch nur Personen, welche wirklich qualifiziert sind, diese Generationen unterrichten, fordern wir einen verbindlichen, zentralisierten sowie bundesweit einheitlichen Eignungstest zu Beginn eines Lehramtsstudiums für alle Bewerberinnen und Bewerber. In diesem soll grundsätzlich die soziale und pädagogische Eignung überprüft werden, welche den Grundstein für die spätere Berufsausübung bildet. Derartige Tests sollte es auch für Quereinsteigende geben. Die Tests sollten bundesweit einheitlich und zudem stärker kompetenz- als wissensorientiert sein. Als Konsequenz gäbe es zunächst vermutlich weniger Lehrkräfte, was kurzfristig den bereits jetzt bestehenden Lehrkräftemangel noch vergrößern würde. Langfristig sind wir jedoch der Ansicht, dass der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers durch diese Maßnahmen an gesellschaftlicher Anerkennung und Attraktivität gewinnen würde. Mittelfristig gäbe es mehr Bewerberinnen und Bewerber, aus denen die am besten Qualifizierten ausgewählt werden könnten.

Reform der Lehrinhalte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Parallel zu einer Überprüfung der Lehrplaninhalte sprechen wir uns für einen kritischen Diskurs über die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aus. Für uns ist klar, dass es vieler neuer und relevanter Themen beziehungsweise Inhalte bedarf, die unbedingt in der Ausbildung verankert werden sollten, beispielsweise der Umgang mit digitalen Medien oder psychologisches Grundwissen. Gleichzeitig setzen wir uns jedoch auch für ein entschiedenes „Entrümpeln“ von Inhalten im klassischen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ein. Inhalte, welche in den Schulen nicht mehr vermittelt werden, müssen unserer Ansicht nach nicht in einem hohen Umfang im Studium gelehrt werden. Hier bedarf es eines Praxischecks über weiterhin benötigte Inhalte. Dazu sollten Vertreterinnen und

Vertreter aus der Wissenschaft und Berufspraxis miteinbezogen werden, welche ein direktes Feedback über Defizite, die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Berufswelt haben, abgeben und gleichzeitig Impulse für neue Inhalte und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung liefern. Somit wird eine Multiplikatorenwirkung auf alle späteren Schülerinnen und Schüler der Lehramtsstudierenden erreicht.

Wir fordern, dass die folgenden drei Themenbereiche zukünftig Berücksichtigung in den Lehrplänen finden:

A) Gesundheit

Gesunde Ernährung und Lebensweise werden gesamtgesellschaftlich immer wichtiger. Vor diesem Hintergrund sprechen wir uns dafür aus, dass diese auch im Lehramtsstudium verstärkt aufgegriffen und entsprechendes Wissen vermittelt wird. Lehrerinnen und Lehrer sollten als soziale Ansprechpersonen bei diesbezüglichen Fragen und Problemen Schülerinnen und Schülern zur Seite stehen und als Vorbild agieren können.

B) Gefühle (Psychologie und Pädagogik)

In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sollte es einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendpsychologie und psychischen Gesundheit insgesamt geben, da diese Themen für junge Menschen an Bedeutung gewonnen haben und in der Schule offener angesprochen werden müssen. Gerade bei Schülerinnen und Schülern in der Pubertät ist es besonders wichtig, dass Lehrkräfte auf etwaige Schwierigkeiten eingehen, diese thematisieren und direkt angehen können. Lehrerinnen und Lehrer sollten dafür geschult sein, psychische Probleme zu erkennen und Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls an qualifizierte Expertinnen und Experten weiterleiten. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um in Schulen eine Wissens- und Kompetenzvermittlung, die alle Schülerinnen und Schüler erreicht, sicherzustellen. Wir fordern daher auch ein gezieltes Training zum Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulbetrieb. Hier muss die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften grundsätzlich verbessert werden. Bei auftretenden Problemen muss der Austausch zwischen Lehrkräften

und Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie gegebenenfalls Schulpsychologinnen und -psychologen niedrigschwellig möglich sein, damit zeitnah gemeinsam Lösungsstrategien entwickelt werden können.

C) Ökonomisches Grundwissen

Jede Lehrkraft sollte in der Ausbildung grundlegendes Wissen über ökonomische Zusammenhänge vermittelt bekommen, damit sie dieses im späteren Berufsleben auch an die Schülerinnen und Schüler weitergeben kann. Hierbei sollte ein besonderer Fokus auf der sozialen Marktwirtschaft und der Altersvorsorge liegen.

Praxisnähe und Kompetenzvermittlung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Wenn Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer universitären Ausbildung als Referendarinnen und Referendare erstmals aktiv in den Lehrbetrieb einsteigen, tritt nahezu überall ein Problem auf: Sie sind nicht ausreichend auf den Schulalltag vorbereitet. Zwar verfügen sie über ein umfangreiches Wissen, an den im praktischen Schulalltag benötigten Kompetenzen fehlt es jedoch häufig. Wir sprechen uns deshalb dafür aus, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung praxisnäher zu gestalten, beispielsweise durch frühere und häufigere Besuche in Schulen und die aktive Einbindung von Referendarinnen und Referendaren in den Unterricht, beispielsweise in „Expertise-Stunden“ der Lehramtsstudierenden, in denen sie bereits aktive Lehrkräfte unterstützen. Somit erhalten diese im Unterricht Unterstützung und die Lehramtsstudierenden erhalten einen realen Einblick. Zudem sehen die Lehramtsstudierenden, wie erfahrene Lehrpersonen mit problematischen Situationen umgehen. Lehramtsstudierende sollten von Beginn ihres Studiums an auf die typischen Probleme, welche im Schulalltag auftreten können, beispielsweise fehlende Unterstützung durch die Eltern, Mobbing, soziale Konflikte oder psychische Probleme von Schülerinnen und Schülern, vorbereitet und ihnen entsprechende Lösungsstrategien an die Hand gegeben werden. Dies sollte in einem Umfang geschehen, durch den eine Vorbereitung auf den späteren Berufsalltag sichergestellt ist.

Zudem sprechen wir uns für eine stärkere Kompetenzvermittlung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aus. Beispielsweise sollten Kompetenzen wie kritisches Denken, strukturiertes und fokussiertes Erreichen von Zielen, Lerntechniken, Umgang mit Medien oder die selbstständige Erarbeitung und Erschließung von Themen vermittelt werden. Es muss bei allen Lehrkräften die Erkenntnis vorhanden sein, dass Wissens- und Kompetenzvermittlung im Unterricht gleichwertig sind. Ein besonderer Fokus sollte zudem auf Lerntechniken liegen, also Methoden, die den Schülerinnen und Schülern vermitteln, wie sie am besten lernen können. Diese Kompetenz benötigen Schülerinnen und Schüler ihr ganzes Leben lang.

Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in den Fokus der Universitäten rücken

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird an vielen Universitäten nicht ausreichend gefördert. Dies gilt es zu verändern. Es bedarf einer politischen Weichenstellung, um diese in den Fokus der Universitäten zu rücken und entsprechend finanziell zu fördern. Jeder in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung investierte Euro macht sich später vielfach bezahlt, da gesamtgesellschaftlich ein höheres Bildungsniveau erreicht wird. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sollte bundesweit vereinheitlicht werden und zentrale Anforderungen haben. Entsprechende Hürden im Bildungsföderalismus gilt es zu beseitigen.

Qualitätskontrollen durch amtliche Pädagoginnen und Pädagogen

Um eine hohe Qualität des Unterrichts sicherzustellen, bedarf es unserer Ansicht nach regelmäßiger Qualitätskontrollen. Diese erhöhen die Erwartungen an das Lehrpersonal, was wiederum zur Anhebung der Unterrichtsqualität führt. Hierbei kommt es jährlich zu einer Unterrichtsüberprüfung durch speziell geschulte amtliche Pädagoginnen und Pädagogen, welche unangekündigt mehrere Unterrichtsstunden einer Lehrkraft besuchen und diese auf hinreichende fachliche, methodische und pädagogische Qualität testen. Nach Ablauf jeder Untersuchung sollten

ausführliche Gespräche zur Unterrichtsevaluation stattfinden. Hierbei werden in einer Art Coaching konkrete Zielpläne vereinbart, mittels derer die Unterrichtsqualität weiter verbessert werden kann. Weiterhin werden Lehrkräfte ebenfalls jährlich von ihren Schülerinnen und Schülern in standardisierten, anonymisierten, digitalen Umfragen bewertet. Diese Umfragen werden von der Schulaufsichtsbehörde ausgewertet. Bei konstant schlechten Umfrageergebnissen einzelner Lehrkräfte sollte die Schule gezielte Fortbildungen und Mentorings anbieten und gegebenenfalls die Möglichkeit einer Versetzung in Anspruch nehmen können.

Reform der Ausbildung von quereinsteigenden Lehrkräften

Die aktuelle Ausbildung von Quer- und Seiteneinsteigenden ist für diverse Probleme an unseren Schulen verantwortlich. Die derzeitige Situation ist für die jeweiligen Einsteigerinnen und Einsteiger frustrierend und unbefriedigend. Sie dürfen zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit nicht allein gelassen und überfordert werden, sondern müssen beim Berufseinstieg begleitet werden. Wir fordern darüber hinaus einen starken Fokus auf pädagogische und soziale Kompetenzen in der Ausbildung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern. Jegliches noch so fundiertes inhaltliches Fachwissen ist unnütz im Unterricht, wenn die entsprechenden Fähigkeiten fehlen, dieses den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Im Zweifel müssen bei zusätzlichem Bedarf weitere Schulungen auf diesem Gebiet angeboten werden.

Vertiefung Zusammenarbeit Schulsozialarbeit und Lehrende

Wir benötigen mehr Erzieherinnen und Erzieher und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter an Schulen, die noch intensiver mit Lehrpersonen zusammenarbeiten. Die bisher häufig auftretende Form der „Koexistenz“ von Erzieherinnen und Erziehern, Schulsozialarbeit und Lehrkräften ohne wesentliche Zusammenarbeit muss dringend beendet werden. Wir brauchen einen intensiven Austausch über Probleme, Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten im Schulalltag. Die Relevanz dieser Zusammenarbeit muss Lehramtsstudierenden bereits während des Studiums ver-

mittelt werden, außerdem sollten die Ausbildungen von Lehrpersonen und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern enger miteinander verknüpft werden. Zusätzlich sollte es an Schulen, an denen besonderer Bedarf besteht, beispielsweise in sozial schwachen Gebieten, fest angestellte Schulpsychologinnen und -psychologen geben, die eng in die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erziehern sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern einbezogen werden.

Wertevermittlung im Schulalltag ermöglichen

Unabhängig vom angestrebten späteren Unterrichtsfach sollten sämtliche Lehramtsstudierende in ihrer Ausbildung Kurse zur Wertevermittlung und politischen Bildung belegen. Als Gesellschaft haben wir uns auf ein grundsätzliches Wertefundament verständigt, das sich an Begriffen wie Demokratie, Pluralismus und Gleichberechtigung orientiert. Die Schulen und damit die Lehrkräfte sind in der Pflicht, dieses Wertefundament an die nächsten Generationen weiterzugeben. Damit dies jedoch möglich ist, müssen sie bereits an der Universität das theoretische Fundament unseres Wertesystems vermittelt bekommen und im Umgang mit schwierigen Situationen geschult werden. Dadurch sind sie später in der Lage, dieses als leitendes Handlungsbild zu vertreten.

Training zum Teamplayer bereits im Studium und Implementierung einer soliden Feedbackkultur

Wir machen uns dafür stark, dass bereits im Studium das Konzept von Lehrerinnen- und Lehrerteams implementiert und somit später in die Schulen getragen wird. Diese Teams setzen sich aus drei bis fünf Lehrpersonen zusammen, die sich in wöchentlichen Teammeetings intensiv über Probleme, Herausforderungen im Berufsalltag und entsprechende Lösungen austauschen. Zudem besuchen sich die Teammitglieder regelmäßig untereinander im Unterricht, hospitieren und geben anschließend Feedback. Somit kommt es zum verstetigten Wissensaustausch innerhalb des Kollegiums, aus Einzelkämpfern werden Teamplayer, die besten Problemlösungen setzen sich durch und die Unterrichtsqualität erhöht sich insgesamt. Dieses Konzept

sollte bereits an den Universitäten zum Einsatz kommen. Denn wenn ein intensives Feedbacktraining bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung implementiert werden kann, können eine Feedback- und Fehlerkultur leichter an Schulen Einzug halten, wo sie dringend nötig sind.

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen

Wir sprechen uns für mehr verpflichtende, qualitativ hochwertige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer aus. Diese sollten auch in Form von Ferienfortbildungsprogrammen stattfinden, bei denen Lehrpersonen in einem Teil der Ferien oder der unterrichtsfreien Zeit Kurse belegen, die sie beispielsweise in den Themenfeldern Digitalisierung, Pädagogik oder Berufsvorbereitung weiterbilden. Hier herrscht bei vielen Lehrpersonen großer Nachholbedarf. Fortbildungen sollten in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten praxisnah nach dem Best-Practice-Prinzip organisiert werden, das heißt, es werden sinnvolle Methoden und Ansätze für Probleme und Lehrinhalte im Unterricht aufgezeigt, die Lehrerinnen und Lehrer im Anschluss selbst anwenden können. Es muss durchgängig eine qualitative Hochwertigkeit dieser Fortbildungen sichergestellt werden. Dadurch, dass diese Fortbildungen vor allem in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, wird Unterrichtsausfall in der Schulzeit minimiert. Momentan ist eine Durchführung von Fortbildungen aufgrund des starken Lehrkräftemangels kaum in der Schulzeit möglich. Wir sehen Lehrerinnen und Lehrer auch in der Pflicht, einen Teil ihrer unterrichtsfreien Zeit in Fortbildungen zu investieren. Alle in der Schule beteiligten Parteien sollten in einem Partizipationsprozess in die Auswahl der Fortbildungsschwerpunkte miteinbezogen werden. Diese Fortbildungen sollten von allen Lehrerinnen und Lehrern (auch älteren Lehrpersonen) verpflichtend besucht werden. Sehr wichtig ist, dass entsprechende Fortbildungen von den jeweiligen Schulleitungen unterstützt werden. Es muss durchgehend eine Transparenz bezüglich des Fortbildungsangebots bestehen. Die Durchführung und Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen sollte bundesweit verbindlich überprüft werden.

Die Schüler Union Reinickendorf ist eine Interessensvertretung für Schülerinnen und Schüler in Berlin-Reinickendorf, die sich für eine bessere, zukunftsgewandte Bildungspolitik einsetzt.



Eltern:
Bundeselternrat

Nachholbedarf beim digitalen Unterricht

Der Nachholbedarf beim digitalen Unterricht bestand schon vor der Coronapandemie. Das letzte Jahr hat die bildungspolitischen Versäumnisse allerdings offengelegt. Neben offenkundigen Mängeln in der digitalen Infrastruktur wurde verpasst, Initiativen zur Digitalisierung mit didaktischen Konzepten zu verbinden, sodass diese lediglich in Fächern wie Medienkunde und Informatik Eingang finden. Vorläufig sind jetzt Lehrerinnen und Lehrer mittels Fortbildungsangeboten zu unterstützen, deren Ausbildung noch vor der Digitalisierung der Gesellschaft abgeschlossen wurde. Für die kommenden Generationen von Lehrerinnen und Lehrern hingegen sollen Formen des digitalen Unterrichts verpflichtender Teil der universitären Ausbildung werden. Während der Referendariatszeit sollen bis zu 40 Prozent des Unterrichts digital gehalten werden. Angehenden Lehrerinnen und Lehrern sind daher Datenschutzkompetenzen zu vermitteln. Digitale Unterrichtsformen müssen dazu in den Schulgesetzen der einzelnen Länder verankert werden, wodurch gleiche Standards gesichert werden. Denn die aktuelle unkoordinierte Implementierung digitaler Formate führt mitunter dazu, dass sich Chancenungleichheit und Bildungsungerechtigkeit verfestigen.

Berufseinstieg erleichtern

Um den Übergang von der Universität zum schulischen Berufsalltag zu erleichtern, sind anstelle nur eines abschließenden Referendariats regelmäßig studienbegleitende Praktika anzubieten. Dazu soll dem „Praxischock“ entgegengewirkt werden, indem noch während der akademischen Ausbildung qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer, die selbst über mehrjährige erfolgreiche Berufserfahrung verfügen, als Hochschullehrende eingebunden werden. Angehenden Lehrerinnen und Lehrern ist für den Fall des erfolgreichen Studienabschlusses in Fächern, für die ein Bedarf besteht, eine Übernahmegarantie zu Beginn des Vorbereitungsdienstes zu geben. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sollen seitens der Schule und des Kollegiums von Anfang an aktiv unterstützt werden. Eine Anpassung der Begleitung durch Mentorinnen- und Mentorenprogramme im Referendariat wie auch regelmäßige Supervisionen

der Arbeit von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern kann sich ebenfalls positiv auswirken. Im Lehramtsstudium sind frühzeitig praktische Anteile wahrzunehmen, wie auch inklusive Kompetenzen der Lehrkräfte zu fördern.

Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten erhöhen

Um den Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Universitäten zu erhöhen, sind Bildungsangebote spezifisch für Lehramtsstudierende zu konzipieren. In den neuen Bundesländern wird daher mittlerweile vermehrt über eine Einführung Pädagogischer Hochschulen diskutiert. Insbesondere die fachdidaktische Methodenlehre ist momentan nur unzureichender Bestandteil der fachwissenschaftlichen Lehrstühle. Vorläufig sollten aber Fachseminare spezifischer auf die berufliche Zukunft der Lehrerinnen und Lehrer abgestimmt werden. Dies hilft auch, der bundesweit hohen Abbruchquote bei Lehramtsstudierenden und somit dem Lehrerinnen- und Lehrermangel entgegenzuwirken. Zusätzlich ist über ein einheitliches, pädagogisches und didaktisches Grundstudium nachzudenken, bevor eine Spezialisierung auf verschiedene Schularten erfolgt. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte erst nach dem dritten Semester mit ihrer schulartspezifischen Vertiefung beginnen, sodass zunächst alle Lehramtsstudierenden gemeinsam die Universität besuchen. Dies hätte den Vorteil, dass den angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine größere Flexibilität und leichtere Austauschbarkeit zwischen verschiedenen Schularten ermöglicht werden könnte.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung vereinheitlichen

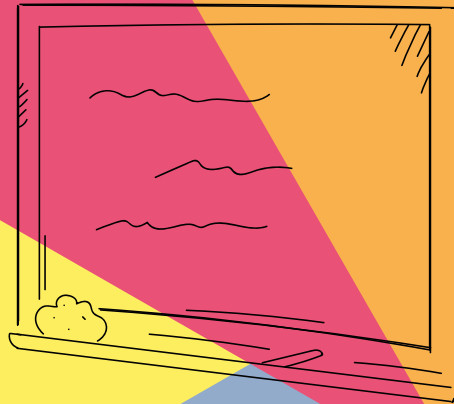
Einer vereinheitlichten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern steht der Bildungsföderalismus im Wege. Dabei könnte ein bundesweiter Fächerkanon Abschlüsse und Einsatzmöglichkeiten sicherstellen. Grundsätzlich gilt, dass je einheitlicher die Bildungsziele sind, auf die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler vorbereiten, desto sinnvoller ist eine Vereinheitlichung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Unterschiedliche

Schularten haben auf der anderen Seite auch unterschiedliche Bedarfe hinsichtlich geforderter Kompetenzen. Hier kann sich eine Vereinheitlichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ungünstig auf benötigte Kompetenzen auswirken. Ein möglicher Weg wäre, auf schulstufenbezogene Lehrerinnen- und Lehrerausbildung umzustellen. Hierdurch könnte ein qualitativ hochwertiger Unterricht mit über verschiedene Schularten hinweg einsetzbaren Lehrkräften garantiert werden.

Fortbildung als Teil der Schulentwicklung

Für eine qualitätssichernde Schulentwicklung ist eine stetige Weiterentwicklung und Anpassung an aktuelle Anforderungen unerlässlich. Für Tätigkeiten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen Karriereperspektiven in Form von Funktionsstellen und Zulagen geschaffen werden. Die dienstlichen Rahmenbedingungen müssen so gestaltet sein, dass ein wechselseitiger flexibler Einsatz zwischen den einzelnen Phasen der Ausbildung möglich wird. Nichtsdestotrotz dürfen neues Wissen und zeitgemäße Unterrichtsmethoden nicht ausschließlich von Berufseinsteigerinnen und -einstiegern in die Schulen getragen werden. Diese Prozesse müssen von allen Lehrkräften unterstützt und umgesetzt werden. Dazu gehören regelmäßige, verpflichtende Fortbildungen aller Lehrkräfte. Lehrkräften soll es möglich sein, Weiterbildungen entsprechend der persönlichen Laufbahn wahrzunehmen. Die erlernten Methoden sollten evaluiert und in einer Feedbackkultur verstetigt werden. Auch der kommunikative Umgang mit Eltern wie mit allen Schulbeteiligten sollte in Weiterbildungsmaßnahmen vertieft werden. Es fehlen in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ausreichende Segmente zu Schulrecht, Schülerinnen- und Schüler- sowie Elternmitwirkung. Hierzu ist eine Einbeziehung von Elternmitwirkungsgruppen in die Ausbildung zu erwägen.

Der Bundeselternrat ist die Dachorganisation der Landeselternvertretungen in Deutschland. Über seine Mitglieder vertritt er die Eltern von rund 8 Millionen Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen.



Lehrerinnen und Lehrer: Deutscher Lehrerverband

Heinz-Peter Meidinger

Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Endlos-Reformbaustelle?

Es ist knapp 30 Jahre her, dass 1991 das US-Magazin *Newsweek* in einer groß aufgemachten Vergleichsstudie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland mit Blick auf zahlreiche andere Industrieländer den ersten Platz zusprach. Einem Land wie den USA, in dem bis heute die meisten Personen, die an Schulen unterrichten, keine originäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchlaufen, galt damals die deutsche Lehrerinnen- und Lehrerbildung als großes leuchtendes Vorbild. Heute bestimmt weniger der Stolz auf „das deutsche System“ als vielmehr harte Kritik die bildungspolitischen Diskussionen. Zu praxisfern, zu unflexibel, zu zersplittert, zu wenig aufgeschlossen gegenüber digitalen Tools und modernen Unterrichtsmethoden, kurzum zu wenig geeignet, junge Menschen mit den Kompetenzen auszustatten, die sie brauchen, Kinder und Jugendliche für die Welt von morgen vorzubereiten. Bei allem notwendigen Verbesserungsbedarf im Einzelnen sollte man nichts überstürzen. Im internationalen Vergleich kann sich die Professionalität der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor durchaus sehen lassen. Eine viel größere Gefahr für eine hohe Berufspromotionalität im Bildungsbereich geht eher davon aus, dass wegen des Mangels an Lehrerinnen- und Lehrern derzeit Zehntausende Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger ohne ausreichende Nachqualifikation und jenseits der in der traditionellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblichen Qualitätsstandards an die Schulen kommen.

Bildungsföderaler Flickenteppich auch bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wenn wir von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland sprechen, dann reden wir gleichzeitig immer auch vom Bildungsföderalismus, denn die eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt es nicht. Zwar existieren Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, die eine gewisse gemeinsame Standardisierung versuchen, aber wenn man es objektiv betrachtet, dann unterscheidet sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung je nach Bundesland heute mehr denn je in der Nachkriegszeit. Es gibt

Bundesländer mit zwei Jahren Referendariat und solche mit zwölf oder 18 Monaten; in der Mehrzahl der Länder werden Lehrkräfte schulart-spezifisch ausgebildet, in anderen allenfalls schulstufenbezogen und eher schulartübergreifend. Und so differieren auch die Anteile von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik sowie die Anzahl, Dauer und Art der Praktika. In einigen Bundesländern gibt es Praxissemester, in anderen nicht. Baden-Württemberg hat überdies an eigenen Hochschulen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften festgehalten. Andere Bundesländer haben explizit bisherige Lehramtsstudiengänge abgeschafft, etwa im Bereich der Ausbildung von Förderschulen. Daher verwundert es nicht, dass der Wechsel von Lehrkräften zwischen den Bundesländern teilweise immer noch schwieriger ist als ein Wechsel ins Ausland; schon allein, wenn die jeweilige Fächerverbindung im anderen Bundesland nicht zugelassen ist. An diesem Wildwuchs scheitert auch bislang die vom Deutschen Lehrerverband geforderte bundesweite Lehrerinnen- und Lehrerbörse, auf der sowohl Stellengesuche, Wünsche nach einem Wechsel in ein anderes Bundesland als auch Stellenangebote der Länder, Kommunen aber auch privater Schulträger eingestellt werden könnten. Es ist richtig, dass die Bildungspolitik in den Händen der Länder liegt, aber daraus erwächst auch die Verpflichtung, durch gemeinsame Qualitätsstandards die Mobilität von Lehrkräften zu fördern und nicht zu bremsen.

Immer mehr neue Module?

Wenn es um den Reformbedarf in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht, stößt man schnell auf Forderungen, durch neue Studien- und Ausbildungsinhalte oder Module auf die gewachsenen Herausforderungen und neuen Problemlagen zu reagieren. Module zur Inklusion, zur Interkulturalität, zu Antisemitismusbekämpfung, zur Demokratieerziehung, zum Umgang mit Heterogenität und zur stärkeren Verankerung von Medien-erziehung und digitalen Lerntechniken. Diese Anliegen sind berechtigt, ein additives Aufpropfen immer neuer Module und Lehrveranstaltungen ist aber der falsche Weg, zumal sich die Frage stellt, auf welche anderen Inhalte verzichtet werden soll. In der Regel geht es um eine Implementierung von notwendigen neuen Inhalten in bestehende Strukturen. Beispielsweise muss Medienkompetenz und Medienerziehung fester

Bestandteil sowohl pädagogischer als auch fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehrangebote sein. Zu begrüßen ist, dass im Rahmen der Qualitätsoffensive und Exzellenzinitiative Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Bundesbildungsministeriums die Entwicklung und Erforschung qualitätsfördernder empirisch abgesicherter und erprobter Konzepte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerade auch im Kernbereich der Fachwissenschaften und Fachdidaktik vorangetrieben werden konnte.

Nachhol- und Verbesserungsbedarf bei der Digitalisierung und der Medienerziehung

Ein besonderer Nachholbedarf besteht sowohl in der ersten als auch der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei der Verankerung von Digitalkompetenz und medienpädagogischer Kompetenzen. Dabei geht es sowohl um den technischen Umgang mit digitalen Tools, Programmen und Lernplattformen bis hin zur Erarbeitung von Lernvideos, um Kenntnisse über die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche, die Befähigung zur reflektierten Nutzung von Medien („digitale Souveränität“), die Mitwirkung an medienpädagogischen Erziehungsaufgaben und die Fähigkeit, sich an der Erarbeitung medienpädagogischer Konzepte zu beteiligen. In der ersten Phase des Fachstudiums an der Hochschule darf dabei auch der Erwerb und die Vermittlung fachspezifischer Medienkompetenz nicht vernachlässigt werden. Im Referendariat sollten neben der Integration digitaler Tools in den Präsenzunterricht zusätzlich die spezifischen Herausforderungen im Distanzunterricht eine wichtige Rolle spielen.

Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten erhöhen

Noch immer spielt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten nicht die Rolle, die ihr zukommen sollte. Wir begrüßen es, dass an vielen Hochschulen Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegründet wurden, die bei der Organisation und der Qualitätssicherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch der Vernetzung von Schule

und Hochschule einen wesentlichen Beitrag leisten können. Allerdings gibt es bei der Ressourcenausstattung dieser Zentren noch viel Luft nach oben. Der massive Abbau von Lehramtsstudienplätzen an vielen Hochschulen, insbesondere im Bereich der Primarschulbildung von Lehrerinnen und Lehrern, hat wesentlich zu dem Problem des Mangels an Lehrerinnen und Lehrern beigetragen, mit dem wir uns derzeit auseinandersetzen müssen. Es ist höchste Zeit, dass hier gegengesteuert wird.

Praxisanteile – Eignungsfeststellungsverfahren – Referendariat

In den letzten Jahrzehnten wurde der Anteil von verpflichtenden Praktika vor allem im Bereich der gymnasialen Lehrerinnen- und Lehrerbildung deutlich ausgeweitet. Trotzdem hat sich die praktische Berufsvorbereitung nicht wesentlich verbessert. Das liegt nicht zuletzt an der mangelnden professionellen Begleitung und Einbettung der Praktika. Insbesondere die Orientierungs-, Betriebs- und Blockpraktika werden kaum mit entsprechenden Personalressourcen auf Seiten der Schule oder der Arbeitgeber unterfüttert. Vielfach wird die Betreuung Lehrkräften zusätzlich ohne entsprechende Anrechnungsstunden zugewiesen. Am effektivsten sind die studienbegleitenden Praktika, bei denen Universitätsdozierende und Lehrkräfte die Betreuung der Referendarinnen und Referendare in enger Zusammenarbeit übernehmen. Der Qualität des Referendariats hat es schwer geschadet, dass es in vielen Bundesländern zeitlich gekürzt worden ist, obwohl dies nach allen vorliegenden Studien die entscheidende Praxisphase auf dem Weg zur fertigen Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit ist. Der Deutsche Lehrerverband fordert eine Wiedereinführung des zweijährigen Referendariats in allen Bundesländern. Das Orientierungspraktikum sollte umgestaltet werden zu einem Eignungsfeststellungsverfahren vor Beginn des Studiums, das in enger Zusammenarbeit von Dozierenden, Lehrkräften und Lehramtsstudierenden eine intensive Praxisbegegnungs- und Beratungsphase beinhaltet. In dessen Verlauf sollten sich die Bewerberinnen und Bewerber für ein Lehramtsstudium im Rahmen einer Art Assessmentcenter intensiv mit ihrem Berufswunsch und den Anforderungen im Lehrberuf auseinandersetzen können. Dieses Eignungsfeststellungsver-

fahren führt zu einem abschließenden intensiven Beratungsgespräch, nicht zu einer Zulassung oder Ablehnung. Engere Verzahnung der Praktika zwischen Hochschule und Schule, Wiederherstellung des zweijährigen Referendariats und ein Eignungsfeststellungsverfahren, das diesen Namen verdient, – das wären drei wichtige Bausteine, um den berüchtigten Praxischock abzufedern.

Vereinheitlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt zu Qualitätsverlusten

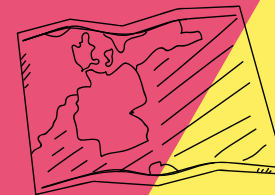
Vor einer Vereinheitlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einer zunehmenden Angleichung von Studieninhalten möchte ich warnen. Damit würde eine Stärke der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die schulartspezifische passgenaue Vorbereitung und Ausbildung der Lehramtsstudierenden, Schaden nehmen. Auch eine stufenbezogene Vereinheitlichung führt zu Kollateralschäden, wie man etwa bei der Reform der Hamburger Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehen konnte. Die besondere Stärke, die Berufsorientierung und berufspraktische Ausrichtung der Stadtteilschulen findet seitdem im Studium nicht mehr die notwendige Entsprechung, während die Zusammenlegung von Lehramtsausbildung an Stadtteilschulen und Gymnasien bei letzteren zu Einbußen bei den fachwissenschaftlichen, für die Studienvorbereitung wichtigen Lehrveranstaltungen geführt hat. Der in der Politik mitunter geäußerte Wunsch, durch eine stärkere Vereinheitlichung mehr Flexibilität bei der Lehrerinnen- und Lehrerversorgung zu gewinnen, geht auf Kosten der schulartspezifischen Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Letztendlich würde im Übrigen eine Angleichung der Lehramtsausbildung langfristig auch zu einer Verwischung der Schulartprofile generell und zu einer Vereinheitlichung der Schullandschaft hin zu einer „Schule für alle“ führen.

Berufseingangsphase und lebenslange Fortbildung

Eine Schwäche der bisherigen Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht darin, dass nach der intensiven ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung die jungen Lehrkräfte während der für die weitere

Ausbildung von Berufspersonalität so wichtigen Berufseinstiegsphase weitgehend allein gelassen werden. Und das in einer Phase, da fehlende Unterrichtserfahrung und die Notwendigkeit, sich in viele neue Lehrpläne einzuarbeiten und neue Unterrichtseinheiten vorzubereiten, eine große Herausforderung und Belastung darstellen. Notwendig wäre in dieser Phase nicht nur eine vorübergehende Absenkung des Unterrichtsdeputats, wie bereits jetzt am Ende der Berufslaufbahn, sondern auch ein intensives Coaching und Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte, die dafür an anderer Stelle entlastet werden. Damit Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu einem selbstverständlichen und regelmäßigen Bestandteil der Lehrtätigkeit wird, ist zu überlegen, ob eine organisatorische und zeitliche Integration von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in die Berufstätigkeit möglich ist, etwa in Form von fest zugewiesenen Fortbildungstagen und -wochen. Das setzt voraus, dass eine ausreichende personelle Unterrichtsreserve vorhanden ist, um dadurch bedingten Unterrichtsausfall zu vermeiden.

Der Deutsche Lehrerverband ist die Dachorganisation verschiedener Mitgliedsverbände, in denen 165.000 Lehrerinnen und Lehrer organisiert sind.



Wirtschaft:

Bundesvereinigung der
Deutschen Arbeitgeberverbände

Donat Kluxen-Pyta

Nachholbedarf beim digitalen Unterricht

Die Krisenmonate mit Schulschließungen und Homeschooling haben einen enormen Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte beim digitalen Lehren und Lernen gezeigt. Auch die Lehrenden selbst sehen das so, wie das Deutsche Schulbarometer feststellte:¹ Es fehle an Medien und Technik, den größten Nachholbedarf sahen die Lehrkräfte aber bei den eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Lernformaten. Die zögerliche Digitalisierung der Schulen in den letzten Jahren rächte sich. Vor allem wurden Lehrkräfte zu wenig darauf vorbereitet, wie sie digitales Lernen gestalten, Tools für das Lernen einsetzen oder Input und Feedback geben können. Dabei sind gerade Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen der Hauptbeitrag, den die Länder zum Digitalpakt von Bund und Ländern hätten leisten sollen. Insbesondere beim digitalgestützten Unterricht sind solche Fortbildungen angesagt, die als kurze wiederkehrende Einheiten in Serie durchgeführt werden. Effektive Formate folgen der Trias Impuls – Erprobung – Überprüfung. Dies ist zwar mühsamer zu organisieren als eine einmalige Veranstaltung, aber auch ungleich wirksamer. Wie in Unternehmen ist auch in der Schule viel „Training on the Job“ gefragt. So wird die eigene Praxis angeregt und reflektiert. Wirksam ist es, wenn Lehrkräfte voneinander lernen – vom „Microteaching“ in der Mittagspause bis zur kollegialen Unterrichtshospitation. Klar ist, dass die nächste Generation von Lehrerinnen und Lehrern schon vom ersten Tag der Ausbildung an den Umgang mit digitalen Medien lernen muss. Dies hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits beschlossen, als sie die gemeinsamen Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2019 durchgängig um digitale Aspekte ergänzte.² Wie zügig diese Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgesetzt werden, bleibt – wie so oft – offen. Die Corona-Krise hat die Dringlichkeit jedenfalls unübersehbar gemacht. Ziel muss es sein, die Lehrkräfte zu befähigen, situations- und zielgruppengerecht digitale Medien im Fach- und Fernunterricht einzusetzen, den Lernenden digitale Kompetenzen mitzugeben und digitale Möglichkeiten auch für die Schulentwicklung, Teamarbeit und berufliche Weiterentwicklung zu nutzen.

Wie weit das Lehramtsstudium auf die Anforderungen des Berufsalltags vorbereitet, bleibt fraglich. Eine Allensbach-Studie von 2012 zeigte: „Jeder zweite Lehrer fühlte sich durch das Lehramtsstudium auf die Berufspraxis

nur unzureichend vorbereitet, jeder fünfte empfand den Einstieg in das Berufsleben regelrecht als Praxisschock.“³ Über 40 Prozent kritisierten, dass der Umgang mit Schülerinnen und Schülern in ihrer Ausbildung nicht den notwendigen Stellenwert hatte. 41 Prozent vermissen eine Vorbereitung auf den Schulalltag allgemein. Dabei unterrichteten laut Allensbach-Studie die meisten Lehrkräfte gern und die wenigsten bereuten ihre Berufswahl. Schwierig ist für sie die Motivation und Disziplin der Schülerschaft, vor allem an Schulen der Sekundarstufe 1 und an Grundschulen. Charakteristikum der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist die Zweiphasigkeit:⁴ Zunächst wird im Studium das grundlegende Wissen erworben und dann im Referendariat die handlungsorientierte Praxis unter Anleitung eingeübt. Sollen im Studium „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen“ aufgebaut werden, ist das Ziel im Vorbereitungsdienst die „Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“. Fort- und Weiterbildung bilden die dritte Phase. Dabei sollen alle Phasen „im Zusammenhang, d. h. über den gesamten Qualifikationszeitraum hinweg“ gesehen werden.⁵

Hohe Standards – wenig Empirie

Die Standards der KMK buchstabieren die erforderlichen Kompetenzen für die fünf Handlungsfelder durch, die das Leitbild des Lehrerinnen- und Lehrerberufs ausmachen: 1. Unterrichten, 2. Erziehen, 3. Beurteilen und Beraten, 4. Fortbilden und Innovieren, 5. Evaluieren und Entwickeln. Die Standards und die Anforderungen in den Fächern sind vielversprechend und kaum zu kritisieren. Die Kritik richtet sich darauf, dass sie zu unkonkret sind und – vielleicht deshalb – nicht umgesetzt werden. Zwischen dem allgemein gehaltenen Standard und dem konkreten Studienangebot an der Hochschule klafft offenbar eine Lücke. Von der seinerzeit angekündigten Evaluierung ist bislang nichts zu hören. An internationalen Vergleichsstudien der OECD zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat Deutschland nur 2004 teilgenommen, danach lehnte die KMK die Teilnahme ab.⁶ Der „Teaching and Learning International Survey“ (TALIS) befragt Lehrkräfte und Schulleitungen nach Unterrichtsmethoden, Qualitätssicherung, Kooperation im Kollegium, Weiterentwicklungschancen und

Fortbildungsstrategien.⁷ In der Bildungsberichterstattung, die einen Teil des Bildungsmonitorings darstellt, das durch datengestützte Analysen Informationen für politisches Handeln bereitstellen soll, spielt Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine Rolle. Erst durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung in jüngster Zeit weiter vorangekommen.

Leitidee „Reflektierte Praxis“

Es ist anzuerkennen, dass sich im Lehramtsstudium viel zum Positiven verändert hat und die Praxisphasen in allen Bundesländern deutlich erhöht wurden, teils sogar mit einem Praxissemester, teils auch mit kurzen Praktika zu Studienbeginn – nicht zuletzt als Eignungstest. Allerdings nützt mehr Praxis allein wenig. Sie ist erst wirkungsvoll, wenn sie gut vorbereitet, begleitet und nachbereitet wird. Genau daran mangelt es, wenn „die universitäre und die schulische Lernbegleitung der Studierenden zu wenig aufeinander abgestimmt“⁸ sind. Was die Universität mehr leisten muss als bisher, ist die Hinführung zu den Praxisphasen, eine enge Begleitung und systematische Auswertung der Erfahrungen. Auch eine gute Kooperation mit der Schule ist gefordert. Zur gemeinsamen Gestaltung der Praxisphase gehört ein Konzept und eine klare Rollenverteilung, die eine Betreuung der Studierenden sichert. Leitidee ist die „reflektierte Praxis“: Gefragt ist die theoretisch-wissenschaftliche Einordnung des Erlebten in übergreifende Zusammenhänge. Den Studierenden muss vermittelt werden, dass eine wissenschaftliche Ausbildung per se kein unmittelbar einsetzbares Handwerkszeug liefert. Es geht nicht um Tricks und Tipps – Professionalität besteht im souveränen Umgang mit Herausforderungen, zu dem das richtige Einsetzen des Handwerkszeugs, aber immer auch wesentlich mehr gehört. Nicht zuletzt ist Haltung gefragt. Die Kooperation Hochschule – Schule verbindet zudem schulische Lebenswelt und wissenschaftliche Diskussion in beide Richtungen. Langjährige Lehrkräfte sind oft nicht mehr auf dem neuesten Stand, umgekehrt haben Hochschullehrende oft wenig Praxisbezug. Schulpraktische Erfahrung sollte Einstellungsvoraussetzung für die pädagogischen und didaktischen Fächer an der Hochschule sein. Ausgerechnet Lehramtsstudierende berichten zudem oft von didaktisch unzureichenden Veranstaltungen – die Lehrenden sollten hier ihre Vorbildfunktion wahrnehmen.

Flexibilität und Durchlässigkeit erreichen

Über 20 Jahre nach Bologna sind noch nicht alle Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. Das Nebeneinander schafft nicht nur Unübersichtlichkeit, auch die Handhabung der Verfahren und die unterschiedliche Punktevergabe erschweren die angestrebte Flexibilität und Durchlässigkeit. Studienortwechsel sind äußerst schwierig. Aber selbst innerhalb des Bachelor-Master-Systems ist der Umstieg nicht einfach. Wer mit Sport und Biologie auf Lehramt beginnt, kann nach dem Bachelor nicht ein Masterstudium Biologie anschließen. Umgekehrt ist der Wechsel vom Bachelor Biologie in ein Masterstudium Biologie auf Lehramt nur in erst zu genehmigenden Ausnahmefällen möglich. Die mangelnden Anschlussmöglichkeiten machen das System unflexibel, führen zu frühen Entscheidungszwängen und verzögern die Reaktionsfähigkeit auf akuten Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Wer merkt, dass der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers doch nicht das Richtige ist, sollte wechseln können. Umgekehrt müssen auch „Spätberufene“ sich vom reinen Fach auf die Vermittlung des Fachs an die nächste Generation umorientieren dürfen. Die Entscheidung für den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers muss auch erst mit der Aufnahme des Masterstudiums möglich sein. Deshalb muss die Ein-Fach-Lehrkraft als eine Option angeboten werden. Dies wäre vor allem für die Berufsschulen mit ihrem eklatanten Lehrkräftemangel eine relevante Verbesserung.

Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhöhen

An den Universitäten ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eher das ungeliebte Stiefkind als der gehätschelte Liebling. Ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in das Leitbild integriert, wurden für sie strategische Ziele formuliert? Hat sie einen festen sichtbaren Ort? Ist die Verantwortlichkeit hochrangig angesiedelt? Vor allem die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und KMK hat wesentlich dazu beigetragen, dass Universitäten das Lehramtsstudium zunehmend institutionell verankern und sichtbar machen. So resümiert die Eberhard-Karls-Universität Tübingen: „Die Wertschätzung, die mit der Förderung durch das BMBF für die Lehrerinnen- und Lehrer-

bildung ausgesprochen wurde, bot für uns (...) den eigentlichen Mehrwert des Programms.⁹ Die Universität sei in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung „zuvor sehr partikular und zu diversifiziert aufgestellt“ und habe „ein Gesamtkonzept entwickeln und passende standortspezifische Strukturen schaffen“ müssen. So entstand ein Gefühl für die Wertigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie für die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung. Auch der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat hier sehr viel in Gang gesetzt.¹⁰ So fortgeschritten die Internationalisierung der deutschen Hochschulen inzwischen ist, die Lehramtsstudiengänge werden oftmals noch nicht einbezogen.¹¹ Dabei bestehen gute Möglichkeiten durch die Deutschen Auslandsschulen.¹² Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) bietet mit „Lehramt.International“ ein Programm für Nachwuchsschülerinnen und Schüler,¹³ auch die Hochschulrektorenkonferenz wirbt nicht allein mit Praktika im Ausland und „Mobilitätsfenstern“ im Curriculum, sondern auch durch Themensetzung in den Studieninhalten und Kooperationen zur „Internationalisierung zu Hause“.¹⁴

Begleitung beim Berufseinstieg

Obwohl die Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Studium wie Referendariat gelten, sind sie „nur in groben Zügen aufeinander abgestimmt“ und für die zweite Phase sind „nur rudimentäre Standards vorhanden“.¹⁵ Der Verband der Seminarleitungen kritisiert selbst, dass das „Nebeneinander“ von Staatsexamens- und Masterstudiengängen „in erheblichem Maße“ die Anschlussfähigkeit erschwere und die KMK-Standards diese „nur unzureichend“ sichere.¹⁶ Zum Vorbereitungsdienst gibt es keine Empirie, er segelt im Windschatten der Debatte. Augenfällig ist nur die unterschiedliche Ausgestaltung von der Dauer bis zur Gewichtung von Unterrichtspraxis und Seminarbildung. Ein guter Start an der Schule ist entscheidend, weil sich rasch bleibende Verhaltensroutinen bilden. Ein Mentoring durch erfolgreiche Lehrkräfte ist wichtig, aber noch mehr die Unterstützung durch die Schulleitung. Lehrkräfte sind auch bei hoher Beanspruchung nicht von Burnout betroffen, wenn ein gutes soziales Klima an der Schule herrscht. Dabei ist Dreh- und Angelpunkt die Tätigkeit der Schulleitung.¹⁷ Sie soll Kommunikation und Kooperation fördern, denn soziale Unterstützung federt Belastungen ab. Die Integra-

tion in die Schulgemeinschaft ist ebenso für Seiteneinsteigende wichtig. Sie haben ein Fach-, aber kein Lehramtsstudium absolviert. 2018 machten sie 13,3 Prozent der Lehrerschaft aus, besonders gefragt sind sie in den Naturwissenschaften.¹⁸ Sie brauchen grundsätzlich eine Nachqualifizierung der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen. Sie bringen ihrerseits zusätzliche Kompetenzen aus der beruflichen Erfahrung in die Schulwelt ein. Ihre Klassen zeigen keine schlechteren Leistungen, wohl aber solche Schülerinnen und Schüler, die von Lehrkräften ohne Fachstudium unterrichtet wurden.¹⁹

Fortbildung als Teil der Schulentwicklung

Zur Qualitätsentwicklung ist Fortbildung die wichtige „dritte“ Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Obwohl Fortbildung in allen Ländern verpflichtend ist, werden weder Bedarf noch Nutzung erfasst. Es besteht keine Evaluation und selbst die Ausgabenhöhe ist unbekannt.²⁰ Schulen selbst haben kaum die Möglichkeit, Fortbildungen für ihren Entwicklungsbedarf nachzufragen. Die Kultusministerien sollten die Fortbildungen der Lehrkräfte besser aufstellen, quantitativ und qualitativ nachhalten und die Beteiligung aktiv fördern. Zudem muss es Schulen möglich sein, Fortbildungen gezielt zur Personal- und Schulentwicklung einzusetzen. Dafür brauchen sie ein Budget zur freien Verfügung. Die Universitäten können in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Lehrkräfte weitaus aktiver werden als bisher. Ein hilfreiches Instrument, um den persönlichen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf als Lehrkraft zu eruieren, ist das Online-Tool www.profilehrkraft.de von SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA). Die BDA hat 2020 zudem ein politisches Positionspapier zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung veröffentlicht²¹ – denn gute Schulen und Lehrkräfte sind wichtig für den Standort Deutschland. In „Lehrerbildung verbessern: Neun Forderungen“ finden sich die Punkte dieses Beitrags wieder.

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) organisiert als Spitzenverband die sozial- und wirtschaftspolitischen Interessen der deutschen Wirtschaft.

- 1 Das Deutsche Schulbarometer Spezial (2020) *Lehrerbefragung zur Corona-Krise*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/> (zuletzt aufgerufen am 2.11.2021).
- 2 Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004, 2019) *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt aufgerufen am 2.11.2021).
- 3 Institut für Demoskopie Allensbach (2012) *Lehre(r) in Zeiten der Bildungsspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2012/07/allensbach_studie_24042012.pdf (zuletzt aufgerufen am 2.11.2021).
- 4 Blömeke, S. (2019) „Lehrerbildung“, in: Köller, O. et al. (Hrsg.) *Das Bildungswesen in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 663–696, hier S. 670.
- 5 Beschluss der Kultusministerkonferenz (2008, 2019) *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 2.11.2021).
- 6 Kultusministerkonferenz (2004) *OECD-Lehrerstudie „Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/oecd-lehrerstudie-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers.html> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 7 OECD (2008, 2013, 2018) *TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/talis/> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 8 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018) *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Frühe und allgemeine Bildung. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-zwischenbilanz_qualitaets-ive_lehrerbildung_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt abgerufen am 2.11.2021), S. 30.
- 9 Ebd., S. 5.
- 10 Stifterverband (2019) *Bildungsinitiative Lehrerbildung*. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/bildungsinitiative/bildungsinitiative-lehrer-bildung> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 11 Hochschulrektorenkonferenz (2018) *Internationalisierung der Lehrerbildung*. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/themen/internationales/internationalisierung-in-lehre-und-forschung/internationalisierung-der-lehrerbildung/> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 12 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2021) *Auslandsschularbeit weltweit*. Verfügbar unter: www.auslandsschulwesen.de (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 13 Deutscher Akademischer Austauschdienst (2021) *Lehramt.International: Auslandspraktika für Lehramtsstudierende*. Verfügbar unter: <https://www2.daad.de/ausland/studieren/stipendium/de/70-stipendien-finden-und-bewerben/?status=&target=&subjectGrps=&intention=&daad=&q=lehramt&page=1&detail=57479967> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 14 Vgl. Fn. 13.
- 15 Sliwka, A. et al. (2015) „Careers in Education“, in: Huber, S. et al. (Hrsg.) *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Münster: Waxmann, S. 94–103, hier S. 95.
- 16 BAK-Lehrerbildung (2015) *Berliner Erklärung 2015*. Verfügbar unter: <https://bak-lehrerbildung.de/der-bak-berliner-erklaerung/> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 17 Schaarschmidt, U. (2006) *Die Potsdamer Lehrerstudie im Überblick*. Verfügbar unter: <https://www.lernwelt.at/downloads/potsdamerlehrerstudieimueberblick.pdf> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021), S. 4.
- 18 Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2019) Dokumentation Nr. 218, *Einstellung von Lehrkräften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_218_EvL_2018.pdf (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 19 Körber-Stiftung (2021) *MINT-Nachwuchsbarometer*. Verfügbar unter: <https://www.koerber-stiftung.de/mint-nachwuchsbarometer> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).
- 20 Daschner, P. et al. (Hrsg.) (2018) *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- 21 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2020) *Lehrerbildung verbessern. Neun Forderungen der Arbeitgeber*. Verfügbar unter: <https://arbeitgeber.de/wp-content/uploads/2020/11/bda-publikation-position-lehrerbildung.pdf> (zuletzt abgerufen am 2.11.2021).

Autorinnen und Autoren

Bundeselternrat

Der Bundeselternrat ist die Dachorganisation der Landeselternvertretungen in Deutschland. Über seine Mitglieder vertritt er die Eltern von rund 8 Millionen Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen.

Felix Fink

Felix Fink studiert Gymnasiallehramt für Deutsch und Gemeinschaftskunde und war mehrere Jahre Referent für Lehramt im StudentinnenRat der Universität Leipzig. Heute verantwortet er den Arbeitsbereich Hochschulpolitik der Konferenz Sächsischer Studierendenschaften (KSS). Die KSS ist der Zusammenschluss aller Studierendensräte der sächsischen Hochschulen. Sie vertritt damit die rund 100.000 Studierenden der 14 staatlichen Hochschulen Sachsens.

Dr. Donate Kluxen-Pyta

Dr. Donate Kluxen-Pyta ist stellvertretende Leiterin der Abteilung Bildung bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA). Die BDA organisiert als Spitzenverband die sozial- und wirtschaftspolitischen Interessen der gesamten deutschen Wirtschaft.

Johanna Mehler

Johanna Mehler hat Gymnasiallehramt für Musik und Mathematik in Leipzig studiert. Nach mehreren Jahren der Mitarbeit in hochschulpolitischen Gremien, zuletzt als Referentin für Lehramt der Konferenz Sächsischer Studierendenschaften, studiert sie nun im Master Data Science for Public Policy in Berlin.

Schüler Union Reinickendorf

Die Schüler Union Reinickendorf ist eine Interessensvertretung für Schülerinnen und Schüler in Berlin-Reinickendorf, die sich für eine bessere, zukunftsgerichtete Bildungspolitik einsetzt.

Heinz-Peter Meidinger

Heinz-Peter Meidinger ist Präsident des Deutschen Lehrerverbands. Der Deutsche Lehrerverband ist die Dachorganisation verschiedener Mitgliedsverbände, in denen 165.000 Lehrerinnen und Lehrer organisiert sind.

Dr. Jan Wöpking

Dr. Jan Wöpking ist Geschäftsführer von German U15, dem Verband führender forschungsstarker Universitäten in Deutschland.

Impressum

Herausgeberin:

Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. 2021, Berlin

Redaktion:

Felise Maennig-Fortmann

Bildungs- und Hochschulpolitik

Analyse und Beratung

Bruno Hamm-Pütt

ehem. studentischer Mitarbeiter Analyse und Beratung

zzt. Trainee für das Auslandsbüro Ukraine, Kiew

Europäische und Internationale Zusammenarbeit

Ansprechpartnerin in der Konrad-Adenauer-Stiftung:

Felise Maennig-Fortmann

felise.fortmann@kas.de

Diese Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. dient ausschließlich der Information. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden oder -helfenden zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.


Gestaltung und Satz: yellow too, Pasiek Horntrich GbR

Produziert mit finanzieller Unterstützung der
Bundesrepublik Deutschland.



Der Text dieses Werkes ist lizenziert unter den Bedingungen von „Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 international“, CC BY-SA 4.0 (abrufbar unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>).

ISBN 978-3-98574-010-9



Die Coronapandemie hat strukturelle Defizite im Bereich der Unterrichtsqualität zutage gebracht, die über die pandemischen Herausforderungen hinausreichen. Wie muss die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verändert werden, um angehende Lehrkräfte besser auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft vorzubereiten? Wie kann der Berufseinstieg verbessert werden und der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers wieder an Attraktivität gewinnen? Und wie können Fort- und Weiterbildungen besser organisiert werden? In unserem Sammelband stellen die wichtigsten Akteure aus dem Bereich der schulischen Bildung ihre Erfahrungen und Vorschläge für die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor.