

Stimmen aus der Wissenschaft



Andreas Schleicher



Doris Wittek



Maik Walm



Barbara Riekmann



Dieter Zielinski



Dr. Hans Anand Pant



Dr. Dirk Richter



Peter Ehrich



Dr. Meike Kricke

Gute Beziehungen zu den Lernenden, Teamarbeit im Kollegium – das schafft Zufriedenheit im Lehrerberuf.

Seite 12

Ein Rückblick auf 10 Jahre Lehrkräftebildung. Doris Wittek und Maik Walm ziehen im Gespräch mit Barbara Riekmann und Dieter Zielinski Bilanz.

Seite 14

Professionelle Kooperation entlastet die Lehrkräfte – warum wird sie trotzdem nicht praktiziert?

Seite 20

In diesem Artikel berichtet Dr. Ingrid Arndt über das Konzept der Ausbildung von Lehrkräften an der Universität Bremen für die Inklusionspädagogik.

Seite 23

Ein Blick nach Finnland lohnt sich – Auswahl und Ausbildung der Lehrkräfte orientieren sich an den Kompetenzen für das 21. Jahrhundert.

Seite 25



Dieser Link führt zum Artikel der Rubrik „Fokus Wissenschaft“

Welche Lehrkräfte brauchen wir für das 21. Jahrhundert?

Ein Plädoyer für Kooperation und Eigenverantwortung

Wir zitieren:

„Hervorragende Lehrkräfte gewinnen und binden

Wir verlangen viel von unseren Lehrkräften. Wir erwarten von ihnen nicht nur, dass sie sich in ihrer Unterrichtsmaterie sehr gut auskennen, sondern auch, dass sie genau wissen, wen sie unterrichten. Wir erwarten dies, weil das, was die Lehrkräfte wissen und ihnen wichtig ist, entscheidend für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist. Sie müssen also über Fachwissen verfügen – d. h. sie müssen ihren Fachbereich beherrschen, den Lehrplan kennen und über das Lernverhalten der Schüler in diesem Bereich Bescheid wissen – und sie müssen die erforderlichen pädagogischen Kenntnisse besitzen, um ein optimales Lernumfeld zu schaffen.

Zudem müssen sie über Forschungs- und Recherchekompetenzen verfügen, um selbst ein Leben lang lernen und sich beruflich weiterentwickeln zu können. Die Schülerinnen und Schüler werden kaum zu lebenslang Lernenden werden, wenn sie ihre Lehrkräfte nicht auch als lebenslang Lernende wahrnehmen.“

Schleicher, A. (2019), Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv Publikationen. S. 93

Eine zentrale Zielbeschreibung für die Lehrkräftebildung im 21. Jahrhundert ist die von Andreas Schleicher aus dem sehr empfehlenswerten Buch „Weltklasse“ (siehe Kasten). Anknüpfend hieran haben wir Andreas Schleicher um weitere Ein- und Aussichten zum Thema gebeten. Wir veröffentlichen im Folgenden seine zukunftsweisenden Erkenntnisse.

Andreas Schleicher

Die meisten erfolgreichen Menschen hatten in ihrer Schulzeit wenigstens eine Lehrkraft, die ihr Leben entscheidend beeinflusst hat – weil sie ein Vorbild war, sich wirklich für ihr Wohlergehen und ihre Zukunft interessierte, und emotionale Unterstützung bot, wenn sie sie brauchten. Während der Pandemie haben die meisten Schüler online Unterricht erhalten. Aber weniger als einer von 10 Schülern gab an, dass jemand aus der Schule sich täglich nach ihrem Wohlbefinden erkundigt hat.

Einfache Rezepte wie Gehälter erhöhen, Klassen zu verkleinern oder Stundendeputate zu verringern greifen nicht. Die Klassengrößen liegen in Deutschland im OECD Mittel, die Stundendeputate leicht unter dem OECD Mittel. Vielerorts hört man, unterrichtsferne Aufgaben sollten auf andere Dienstleister ausgelagert werden, damit sich Lehrer ganz auf den Unterricht konzentrieren können. Das scheint zunächst effizient, aber in Finnland verbringen Lehrkräfte ein Drittel ihrer Zeit mit Schülern außerhalb des Klassenverbandes, oft kümmern sie sich dort um soziale Belange. In Japan arbeiten die Lehrkräfte über ihren Unterricht hinaus in Teams und gemeinsam mit anderen Schulen an der Entwicklung und Umsetzung von innovativen Lernformaten.

Die meisten erfolgreichen Menschen hatten in ihrer Schulzeit wenigstens eine Lehrkraft, die ihr Leben entscheidend beeinflusst hat.

In all dem liegt ein wesentlicher Schlüssel zur Attraktivität des Lehrerberufs. Fragt man Lehrer, die mit ihrem Beruf zufrieden sind, was ihnen am wichtigsten ist und womit sie viel Zeit verbringen, dann sind die häufigsten Antworten die Qualität der Beziehungsarbeit, das Arbeiten im Team einschließlich Unterrichtshospitationen, Mentoring und gemeinsamer professioneller Weiterentwicklung, sowie Gestaltungsfreiraum und Eigenverantwortung.

Vorschriftslastige Unterrichtsmodelle bringen selten kreative Lehrkräfte hervor. Personen, die nur ausgebildet werden, um vorgebratene Hamburger aufzuwärmen, werden keine Spitzenköche. Im Gegensatz dazu findet produktiver Unterricht statt, wenn Lehrkräfte Eigenverantwortung für ihre Schulklassen haben und wenn sich die Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen verantwortlich fühlen. Die Lösung besteht also darin, Vertrauen, Transparenz, professionelle Autonomie und die kooperative Kultur des Berufs gleichzeitig zu stärken. Wenn Lehrkräfte Eigenverantwortung übernehmen, kann man kaum mehr von ihnen verlangen, als sie selbst von sich verlangen.

In den Niederlanden werden 90% aller Entscheidungen vor Ort, in den Schulen und Klassenzimmern getroffen; in Deutschland sind es gerade einmal 17%.

Die Umsetzung eines staatlich festgelegten Lehrplans in die Unterrichtspraxis zieht sich in der Regel über zehn Jahre hin, weil es so lange dauert, die Ziele und Methoden über die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems hinweg zu vermitteln und in die Lehrerausbildung zu integrieren. Wenn Lerninhalte und Lernmethoden sich aber schnell ändern, vergrößert dieser langsame Umsetzungsprozess die Kluft zwischen dem, was die Schülerinnen und Schüler lernen sollten, und den Unterrichtsinhalten und -methoden der Lehrkräfte. Die einzige Möglichkeit, diesen zeitlichen Rahmen zu verkürzen, besteht darin, die Lehrertätigkeit so zu professionalisieren, dass die Lehrkräfte den Lehrplan nicht nur als Endprodukt bekommen, sondern auch an seiner Entwicklung

entscheidend beteiligt sind. Genau dies fehlt in Deutschland.

Paradoxerweise werden Lehrkräfte durch eine industrielle Arbeitsorganisation häufig auf sich allein gestellt. Null Prozent Schulautonomie bedeutete für die Lehrkräfte hundert Prozent Isolation hinter geschlossenen Klassenzimmertüren. Die Position der Lehrkräfte kann in dem Maße gestärkt werden, wie der präskriptive Ansatz zurückgeht. Zunehmende berufliche Autonomie bedeutet jedoch auch, dass idiosynkratische Praktiken hinterfragt werden. Es geht ja nicht darum, dass Lehrkräfte ihre eigene Herangehensweise entwickeln, sondern dass sie von der Lehrerschaft gemeinsam entwickelte Praktiken anwenden, was Unterrichten nicht nur zu einer Kunst, sondern auch zu einer Wissenschaft macht.

Null Prozent Schulautonomie bedeutete für die Lehrkräfte hundert Prozent Isolation hinter geschlossenen Klassenzimmertüren.

•

Die industrielle Arbeitsorganisation muss in eine wirklich professionelle Arbeitsorganisation umgewandelt werden.

Herauszufinden, welche pädagogischen Ansätze in welchen Umgebungen am besten funktionieren, erfordert Zeit, aber auch Investitionen in die Forschung und Arbeitskultur in den Schulen. Um das zu erreichen, muss die industrielle Arbeitsorganisation in eine

wirklich professionelle Arbeitsorganisation umgewandelt werden, in der bürokratische und administrative Organisations- und Kontrollformen durch professionelle Transparenz und Arbeit im Team ersetzt werden. Wenn Lehrkräfte mehr berufliche Ermessensfreiheit erhalten, entwickeln sie den notwendigen Handlungsspielraum, um bei Schülerinnen und Schülern Kreativität und kritische Denkfähigkeiten zu fördern, die im 21. Jahrhundert für den Erfolg von entscheidender Bedeutung sind und die in stark von Vorschriften geprägten Lernumgebungen viel schwerer entstehen.

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:

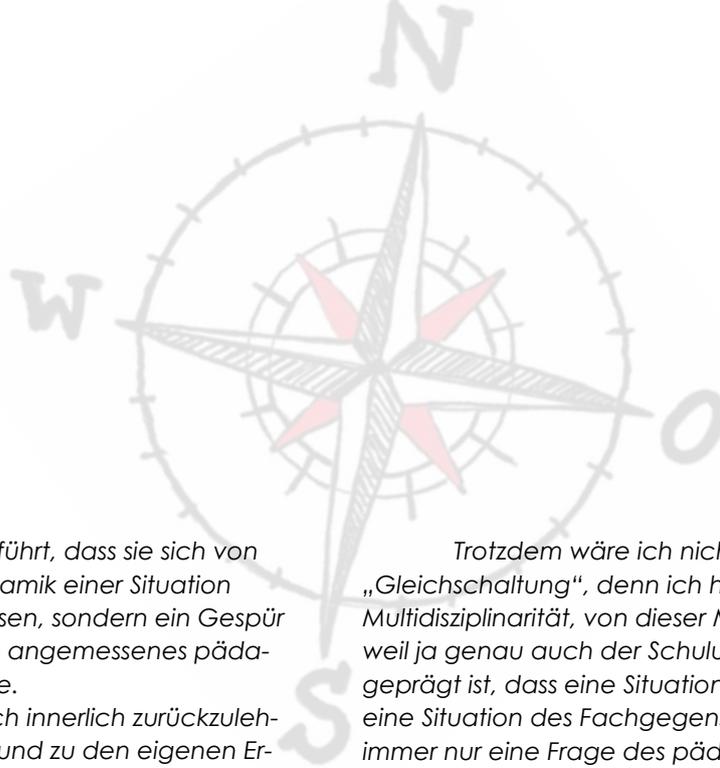
Mir liegt daran zu betonen, dass diese vier Punkte von uns benannt wurden als Orientierungspunkte eines Kompasses. Die Ausgewogenheit all dieser vier Punkte ist also wichtig, um nicht die Orientierung zu verlieren. Im Zentrum all dieser Bemühungen steht aber letztlich, wie Maik Walm schon sagte, das 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)

Professionelle Kooperation

als Gegenstand und Methode in der universitären Lehrkräftebildung

Hans Anand Pant
Dirk Richter

Es sind fast zehn Jahre vergangen, seit eine Repräsentativstudie die Kooperationsbereitschaft und das kooperative Handeln im Berufsalltag von Lehrkräften in Deutschland umfassend untersucht hat (1). Eines der Studienergebnisse war eine deutliche Schere zwischen allgemeiner Kooperationszustimmung und eigenem Verhalten: „Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass sie der Kooperation in der Schule einen hohen Stellenwert beimisst.

Trotz dieser starken Befürwortung ist der Anteil derjenigen, die im Sinne der Kokonstruktion zusammenarbeiten, eher gering“ (1, S. 37). Insbesondere solche kokonstruktiven Kooperationsformen, die eine intensive und regelmäßige konzeptionelle Zusammenarbeit erfordern, sind in Deutschland im internationalen Vergleich eher die Ausnahme (2), gleichzeitig wird in ihnen ein hohes Potenzial für inklusive Unterrichtsgestaltung zugeschrieben (3). Die aktuellen repräsentativen Daten des Deutschen Schulbarometers (4) belegen, dass im Jahr 2024 die Praxis kooperativen Handelns in der Schule keinen deutlichen Fortschritt erkennen lässt. So geben lediglich 31% der befragten Lehrkräfte an, dass sie sich Feedback zu ihrem Unterricht durch andere Kollegen oder die Schulleitung eingeholt haben. Weitere Befunde des Schulbarometers verweisen darauf, dass nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte (20%) sich an schulinternen oder externen Netzwerken beteiligt, um voneinander zu lernen.

Diese Ergebnisse stehen in deutlichem Kontrast zur offiziell allseitig bekräftigten Relevanz professioneller Kooperation, die angesichts vielfacher und gleichzeitiger Heterogenitätstreiber im deutschen Schulwesen geradezu als „Heilsverspre-

chen“ gehandelt wird (5, S.75). Insbesondere der Anstieg inklusiv arbeitender Schulen, die Zunahme an Ganztagsangeboten, die Integrationsaufgaben aufgrund steigender Zahlen bei geflüchteten Schüler*innen, der deutliche Anstieg der von Armut bedrohten Kinder und Jugendlichen sowie der allgemeine Trend zu einem zweigliedrigen Sekundarschulsystem bedingen zusammen eine Spreizung der Lernvoraussetzungen,

der sich praktisch keine Schulart und kein Kollegium mehr entziehen kann. Für Gemeinschaftsschulen gilt dies umso mehr, da sie programmatisch auf maximal heterogenitätsgerechten Unterricht und damit auch Formen der (multi-)professionellen Kooperation ausgerichtet sind. Im fachwissenschaftlichen Diskurs ist das Thema Kooperation inzwischen in mehrfacher Weise aufgegriffen worden. Dabei werden insbesondere Bedingungen und Formen der intra- und der interprofessionellen Kooperation unterschieden. Während sich intraprofessionelle Kooperation auf Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit dem Ziel der arbeitsteiligen Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung (z.B. Team-Teaching) oder der Unterrichtsentwicklung

(z.B. kollegiale Hospitation, Lesson Study) bezieht, meint interprofessionelle Kooperation primär die (fallbezogene) Kollaboration zwischen Angehörigen verschiedener Berufsgruppen. Als besonders relevant gelten hierbei multi-professionelle Teams für inklusive und Ganztagssettings. Darüber hinaus wird das Thema Kooperation zunehmend auch unter einem institutionen- und phasenübergreifenden Aspekt betrachtet, beispielsweise die regionale Zusammenarbeit von Schulen mit Einrichtungen der Jugend- und

*Das Autonomie-Paritäts-Muster ist durch drei Prinzipien charakterisierbar:
„Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.
Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.
Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“.*

Familienhilfe oder von Schulen und Hochschulen in den Praxisphasen der universitären Lehrkräftebildung sowie im Rahmen längerfristig angelegter Schulnetzwerke (6). Bei phasenübergreifender Kooperation stimmen sich die Akteur*innen der drei Phasen der Lehrkräftebildung mit dem Ziel ab, Professionalisierungsangebote so zu gestalten, dass die Lernerfahrungen für (angehende) Lehrkräfte kohärenter und praxisrelevanter werden.

Lehrkräfte und Schulleitungen bringen als kritischen Einwand oftmals vor, dass Kooperation Zeit und andere Ressourcen erfordere, die unter den Bedingungen des Lehrkräftemangels und der Absicherung der Unterrichtsversorgung nicht vorhanden seien. Zahlreiche empirische Studien zeigen jedoch, dass durch verlässliche Kooperationsstrukturen mittel- und langfristig die Arbeitsbelastung und negative gesundheitliche Folgen bei Lehrkräften verringert wurden und positive Entwicklungen wie der Ausbau des fachdidaktischen Repertoires oder der Klassenführungskompetenz befördert werden konnten (7). Dabei wird nicht der naiven Sichtweise das Wort geredet, dass ein Mehr an Kooperationszeit per se zu Verbesserungen führt (5). Vielmehr geht es darum, verschiedene Kooperationsformate (z.B. Jahrgangsteams, Team-Teaching, Lesson Studies, themenfokussierte Professionelle Lerngemeinschaften oder Steuergruppen) passgenau auf die jeweiligen Ziele (fachliche, fachübergreifende oder inklusive Unterrichtsentwicklung, gemeinsame Fortbildungsplanung, Etablierung schulweiter Kriterien fairer Leistungsbeurteilung, Entwicklung einer Daten-nutzenden Feedback-Kultur, etc.) auszurichten und effizient einzusetzen.

Es wäre daher eigentlich naheliegend, sowohl das Wissen über die Vielfalt und die Einsatzmöglichkeiten professioneller Kooperationsformen als auch die praktische Einübung in Kooperationsformate als verbindlichen und wichtigen Teil in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu implementieren. Auch die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften der Kultusministerkonferenz (KMK) haben im Zuge des Ausbaus der inklusiven Bildung zwischen der ursprünglichen Fassung von 2004 und der aktuellen Überarbeitung (2022) den Bereich der professionellen Kooperation als Ausbildungsziel neu aufgenommen. Schon im Einleitungsteil

heißt es: „Dabei schließt berufliches Handeln auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen ein“ (8, S. 4, ähnlich 9, S. 4; 10). Allerdings beziehen sich im Folgenden dann nur 5 von 108 (4,6%) bildungswissenschaftlichen Standards auf kooperative Kompetenzen. Auch das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz zur Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht spricht von einer zusätzlichen Herausforderung, „professionelle Kooperation in die Curricula der Lehrkräftebildung zu integrieren“ (11, S. 61). Entsprechende theoretische Rahmenkonzepte seien bisher primär für die multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings erarbeitet worden (12). Die „systematische Stärkung kooperativer Arbeitsphasen in der Lehre“ (11, S. 49) wird im SWK-Gutachten eher als eine Maßnahme zur Erhöhung des Studienerfolgs hervorgehoben und weniger als unverzichtbare Anforderung an professionelle Kompetenzen. Wie notwendig die systematische Entwicklung von Kooperationsfähigkeit ist, zeigen Studien zu den Kooperationseinstellungen von Studienanfänger*innen (13; 14). Denn schon zu Studienbeginn – also vor jeder Praxisphase oder eigener Lehrererfahrung – weist ein erheblicher Teil (ca. ein Drittel) der Studierenden eine „kooperationsfeindliche“ Grundeinstellung auf, die dem von Lotie (15) so bezeichneten Autonomie-Paritäts-Muster (APM) entspricht. Darunter wird ein professionsbezogenes Einstellungs- und Verhaltenssyndrom verstanden, das durch drei Prinzipien charakterisierbar sei: „Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (16, S. 44). In späteren Arbeiten wurde das APM um die Dimension der Ablehnung von Kooperation zum APMK erweitert (16). Studienanfänger*innen im Lehramt reproduzieren, so die Annahme, (unbewusst) die an

Zahlreiche empirische Studien zeigen jedoch, dass durch verlässliche Kooperationsstrukturen mittel- und langfristig die Arbeitsbelastung und negative gesundheitliche Folgen bei Lehrkräften verringert wurden.

den Lehrer*innen ihrer eigenen Schulzeit beobachteten Handlungsmuster (13).

Modellhafte hochschuldidaktische Konzepte der Kooperationsförderung wurden in den letzten Jahren an einigen lehrkräftebildenden Hochschulstandorten entwickelt und erprobt. Grob lassen sie sich folgendermaßen einteilen: (1) „Face-to-face“-Ansätze zur Einübung (multi-) professioneller Teamarbeit in Präsenz, insbesondere im Inklusions- und Ganztagskontext (17), (2) virtuelle oder simulierte bzw. „gescriptete“ Erfahrungsräume für typische Kooperationsituationen des Schulalltags und (3) Lehrkonzepte für Research-Practice-Partnerships, also die trans-institutionelle Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Schulpraktiker*innen.

Zu den Präsenzformaten zählt beispielsweise der Ansatz der Tandembildung von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden, sowohl zur gemeinsamen Unterrichts-

Professionelle Kooperation wird zwar programmatisch als besonders relevant angesehen, findet aber weder als Gegenstand noch als hochschuldidaktische Methode systematisch und verbindlich Eingang in die Studienordnungen.

planung als auch zu Reflexion von Praxisphasen (18; 19), sowie „kollegiales“ Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden (20). Das an der Universität Bamberg durchgeführte Projekt BAS!S illustriert, dass Kooperation sowohl als theoretisch zu reflektierender Wissensinhalt als auch als praktisch einzuübendes Verhalten für die Hochschullehre konzipiert werden

kann (21; ähnlich 22). Dass solche interdisziplinären Lerngruppenformate jedoch nicht automatisch zu einer positiveren Haltung gegenüber multiprofessioneller Kooperation führen, zeigen mehrere Evaluationen (23). Viele Lehramtsstudierende mit einer „naiv“ positiven Grundeinstellung zu Kooperation entwickeln durch die intensive Auseinandersetzung mit Kommiliton*innen anderer Studiengänge eine differenziertere, realistischere und mitunter ambivalentere Haltung zu professioneller Zusammenarbeit. Simulationsbasierte Kooperationsansätze finden sich bisher sehr viel seltener in der Lehrkräftebildung. Sie bestehen zumeist aus einer Übertragung realer Kooperationsituationen (z.B. multiprofessionelle Fallbesprechung, gemeinsame Unterrichtsvorbe-

reitung) in didaktisch reduzierte Simulationsumgebungen mit Rollen- oder Planspielcharakter (24; 25). Das Potenzial dieser Formate kann darin gesehen werden, dass mithilfe von Kooperationskripten, d.h. „*instruktionale[n] Maßnahmen zur Strukturierung und Sequenzierung von Kooperationsprozessen*“ (26, S. 3), schrittweise die Komplexität der realen Kooperationsanforderungen im Schulalltag erkannt, reflektiert und bewältigt werden kann. Bei Research-Practice-Partnerships (RPP; 27) geht es um institutionsübergreifende Kooperationsbeziehungen, bei denen angestrebt wird, durch die „Verzahnung sowohl wissenschaftlicher als auch schulpraktischer Expertisen innovative und zugleich praxistaugliche Beiträge zur Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis und Schulentwicklung zu leisten“ (28, S. 140). Feste Entwicklungsteams aus Studierenden und Lehrkräften entwickeln dabei ko-konstruktiv und in iterativen Schleifen Unterrichtskonzepte, überprüfen sie in der Schule und reflektieren gemeinsam deren Verbesserung.

Die hier nur sehr selektiv und rudimentär dargestellten Beispielkonzepte zur Förderung kooperativer Fähigkeiten in der ersten Phase der Lehrkräftebildung verweisen auf zwei prominente Ansätze in der aktuellen Lehrkräftebildungsforschung (29 Grossmann; 30 Bernholt; 31 Schwier): das Konzept der Kernpraktiken (Core Practices) und das der Annäherungen an berufliche Praxis (Approximations of Practice). Dem Core-Practices-Ansatz zufolge soll Lehrkräftebildung konkrete und typische Anforderungssituationen der alltäglichen Schulpraxis ins Zentrum der Professionalisierungsforschung sowie der hochschulischen Ausbildungspraxis rücken. Im Approximations-of-Practice-Ansatz lernen Studierende in komplexitätsreduzierten Settings (z.B. Planspiel oder virtuelles Klassenzimmer), Einzelbestandteile eines komplexen Praxishandelns zu reflektieren und praktisch zu bewältigen, wobei der Komplexitätsgrad schrittweise gesteigert werden kann und sich der realen Schulsituation annähert.

Fazit: Vieles spricht angesichts zunehmender Anforderungen an Kooperation im Schulalltag dafür, der Fähigkeit zur Kooperation in der universitären Lehrkräftebildung den „Status“ einer Kernpraktik zuzuerkennen und systematischer als bisher entsprechende Lehr-Lern-Konzepte nach dem methodisch-didaktischen Ansatz der

Approximations-of-Practice zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren.

Was wir oben für den Bereich der schulischen Praxis resümiert haben, zeigt sich derzeit umso eklatanter für die erste Phase der Lehrkräftebildung: Professionelle Kooperation wird zwar programmatisch als besonders relevant angesehen (KMK, HRK) findet aber weder als Gegenstand noch als hochschuldidaktische Metho-

de systematisch und verbindlich Eingang in die Studienordnungen und Modulbeschreibungen der lehrkräftebildenden Hochschulen (32, S. 93). Allerdings trifft dieses Schicksal nicht das Thema Kooperation allein. Für ein indikatorengestütztes Monitoring, welche der KMK-Standards der Lehrkräftebildung eigentlich wie in den Hochschulen umgesetzt werden, wäre es höchste Zeit.

► **Quellenangaben auf ggg-web.de**

Auf dem Weg zur Inklusion:

Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen

Peter Ehrich

Inklusion ist ein grundlegendes Ziel im Bildungssystem, das eine umfassende Lehrkräftequalifizierung erfordert. Wie diese Qualifizierung realisiert werden kann, erklärt Dr. Ingrid Arndt, Expertin für inklusive Pädagogik an der Universität Bremen, am Beispiel Bremen. Sie gibt Einblicke in die strukturierte Ausbildung angehender Lehrkräfte und die zentralen Aspekte, die auf dem Weg zu inklusiven Schulen beachtet werden müssen.

**Inklusive Pädagogik:
Von einer sonderpädagogischen zur systemischen Sicht auf Förderung**

Inklusion in der Schule bedeutet Lernsettings so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler lernen können. Dies ist untrennbar verbunden mit dem Ziel, dass für alle Schüler*innen gesellschaftliche Teilhabe möglich ist. Inklusion ist nicht mit Sonderpädagogik gleichzusetzen, auch wenn gewisse Kenntnisse über sonderpädagogische Schwerpunkte erforderlich sind. Für Inklusion ist eine andere Herangehensweise, eine systemische Betrachtung erforderlich. Inklusion als Menschenrecht erfordert, sich auch Gedanken über Fragen der Etikettierung und der damit verbundenen Stigmatisierung zu machen, um diese

in der Gestaltung schulischer Lernarrangements wann immer möglich zu vermeiden.

**Inklusive Pädagogik:
Eine Ausbildung für systemische Wirksamkeit zwischen den Ebenen und Professionen**

Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen ist gezielt auf die Bedürfnisse inklusiver Schulen ausgerichtet, wie Dr. Ingrid Arndt betont. Ein zentraler Schwerpunkt liegt auf dem Verständnis von Inklusion, das über ein breites Spektrum an Kompetenzen vermittelt wird. Dabei spielt die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit eine zentrale Rolle, um einen inklusiven Blick auf das gesamte Bildungssystem zu ermöglichen.

Die Ausbildungsinhalte sind eng an den Bedürfnissen inklusiver Schulen ausgerichtet und umfassen neben Fragen der Didaktik und Fachdidaktik auch Sichtweisen aus den Förderschwerpunkten. Ziel ist es, angehenden Lehrkräften grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, um individuelle Lernpläne zu entwickeln und eine differenzierte Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

Ein weiterer Fokus liegt auf der Zusammenarbeit im Team, die eine zentrale Rolle für inklusive Schulen spielt. Es gibt explizite Module zur Förderung der Zusammenarbeit, die auf dem Index für Inklusion basieren. Hier werden Fachwissen und sonderpädagogische Kompetenzen zusammen-

gebracht, um eine effektive teamgetragene Unterrichtsentwicklung zu ermöglichen. Inklusive Lehrkräfte werden dabei zu wichtigen Multiplikator*innen konkreten fach- und förderschwerpunktbezogenen Handlungswissens sowie – und das ist der entscheidende Perspektivwechsel, den die Ausbildung vermitteln will – einer inklusiven Haltung, die stets alle Schüler*innen einer Lerngruppe ins Auge fasst.

Arndt betont die Bedeutung von vier Ebenen, auf denen inklusive Prinzipien umgesetzt werden müssen: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Schulleitung und Weiterbildung. Die Lehrkräfteausbildung in Bremen legt daher einen starken Fokus auf diese Bereiche, um angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen inklusiver Schulen vorzubereiten.

In der Praxis bedeutet dies, dass angehenden Lehrkräften nicht nur Fachwissen vermittelt wird, sondern sie auch lernen, wie sie dieses Wissen inklusiv anwenden können. Dies umfasst die methodische Vielfalt, die Differenzierung im Unterricht sowie die Materialgestaltung, um den individuellen Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Die fachlichen Inhalte werden dabei ergänzt durch methodische Module zu Schwerpunkten wie Schulentwicklung und Change Management, um die Inklusionspädagog*innen zu ihrer künftigen Rolle als Multiplikator*innen und Akteur*innen des schulischen Wandels zu befähigen.

Kritisch betrachtet Arndt jedoch die Umsetzung dieser Konzepte in den Schulen. Sie betont die Bedeutung von struktureller Unterstützung, Zeit, Räumen und Weiterbildungsangeboten sowie einer systematischen Unterstützung der Schulleitung und die Einbindung in Netzwerke. Auf diesen Ebenen bestehe seit dem bremischen Bekenntnis zur Inklusion im Jahr 2009 nach wie vor enormer Aufholbedarf.

Inklusive Pädagogik erfordert strukturelle Unterstützung und klares Leitungsbekenntnis

Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen legt einen starken Fokus auf die Entwicklung einer inklusiven Haltung und die praktische Umsetzung inklusiver Bildungskonzepte. Dennoch stehen Herausforderungen wie die strukturelle Unterstützung und die Einbindung in inner- und außerschulische Netzwerke im Fokus. Es bedarf weiterer Anstrengungen, um eine wirklich inklusive Bildungslandschaft zu schaffen, in der alle Schüler*innen die gleichen Chancen haben. Nicht zuletzt klare Bekenntnisse der Schulleitungen und entscheidungstragenden Gremien sind dabei maßgeblich erforderlich, wenn Inklusion als übergreifende und das Gesamtsystem der Einzelschule erfassende Entwicklungsaufgabe nachhaltig realisiert werden soll.



Illustration: pixabay/RosZie

Schule als Ort der Zukunft mit Lernbegleiter*innen

– ein Blick in die Lehrkräftebildung in Finnland

Meike Kricke

Finnland gehört in der Bildung zu den Ländern, von denen sich andere gerne inspirieren lassen. Ein Grund dafür liegt u.a. in der hochwertigen und durchgehend kostenfreien Bildung für alle Schüler*innen, für die das Land international anerkannt ist. Die Anforderungen an ein Leben im 21. Jahrhundert prägen die Ausgestaltung des schulischen Alltags. Die Grundpfeiler dafür liegen in dem 2016 implementierten Curriculum und in der darauf abgestimmten Reform der Lehrkräftebildung. Grundlegend wird die Prämisse verfolgt, „Kinder und keine Fächer zu unterrichten“ (vgl. Matti Meri). Wie die dafür benötigten Pädagog*innen ausgebildet werden, skizziert der vorliegende Beitrag (vgl. Kricke 2016).

Die finnische Lehrkräftebildung im Überblick

Die Ausbildung finnischer Lehrkräfte orientiert sich an den Schulstufen des Schulsystems. Unterschieden wird zwischen den folgenden Ausbildungssträngen:

- Kindergarten teachers, die in den Vorschulklassen für die sechsjährigen Kinder unterrichten.
- Class teachers, die hauptsächlich in den Klassen 1–6 der Gemeinschaftsschule alle Fächer unterrichten. Sie können auch im Vorschulunterricht tätig sein. Pädagogik ist ihr Hauptfach.
- Subject teachers, die in der Regel ein oder mehrere Fächer an der Gemeinschaftsschule (meistens Klassen 7–9) und/oder auch an allgemeinbildenden Sekundarstufen-II-4 in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Ihnen ist es außerdem möglich, in einer „liberal adult education institution“ oder in „core subjects in vocational institutions“ zu arbeiten.
- Special needs teachers und special class teachers, die „special needs education“ für Schüler*innen anbieten.

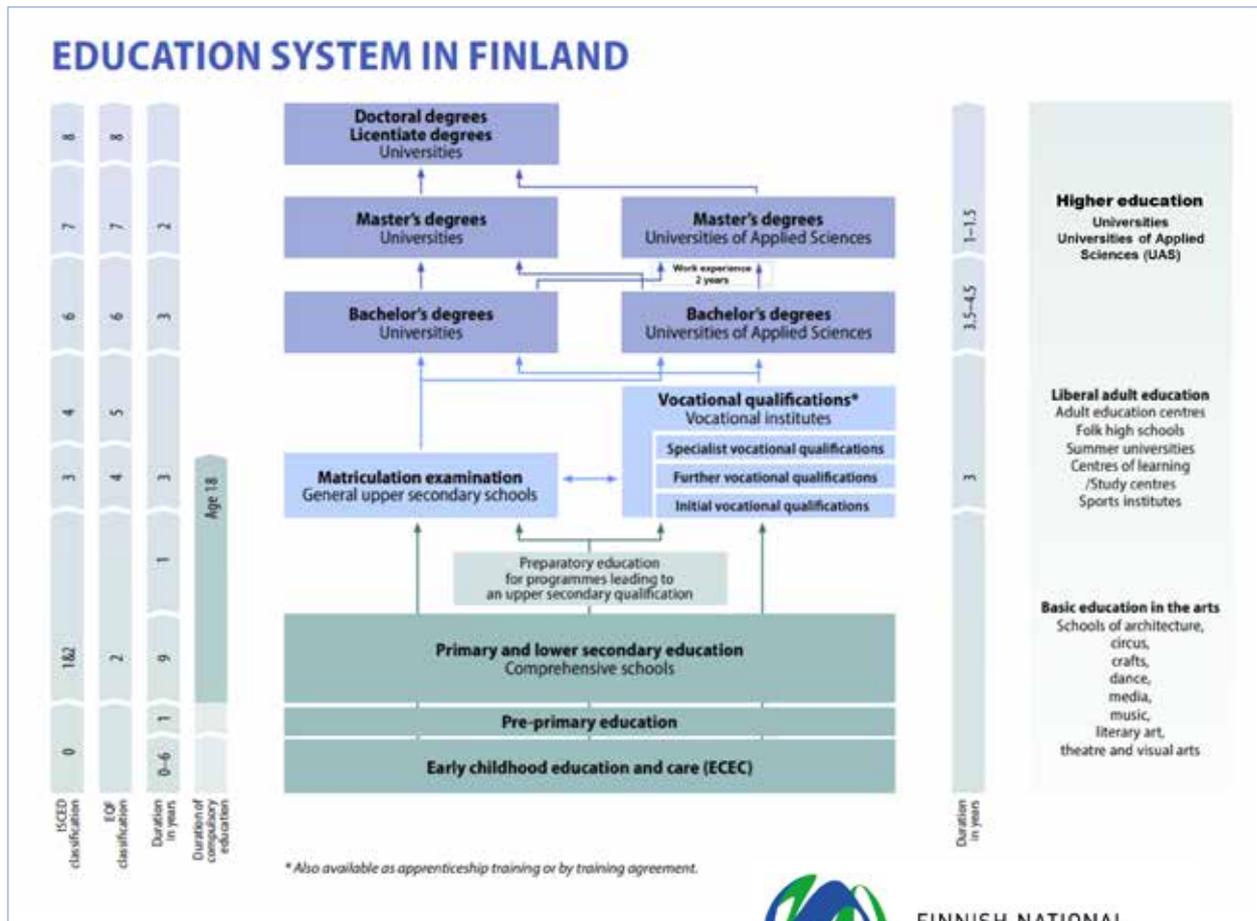
Die Ausbildung erfolgt auf allen Ebenen akademisch in einem Studium mit Master-Abschluss, für kindergarten teachers mit Bachelor-Abschluss (vgl. Hakala 2009, S. 198). Anders als in Deutschland ist der Eintritt zum Lehramtsstudium mit einem mehrstufigem Auswahlprozess verbunden. Unter der Prämisse „Um die besten Schüler*innen der Welt zu bekommen, braucht man die besten Lehrkräfte der Welt“ (vgl. Meri in Sussebach 2007) durchlaufen die Bewerber*innen folgende Stufen.

Der mehrstufige Auswahlprozess finnischer Lehramtsstudierender: Forschungsorientierung, Haltung und 21st Century Skills im Fokus

Subject teacher-Kandidat*innen sind in der Regel bereits für ein Fach eingeschrieben und bewerben sich ein Jahr nach Aufnahme des Fachstudiums für die pädagogischen und didaktischen Studien, um die Lehrkräfte-Profession einzunehmen. Das Auswahlverfahren variiert zwischen den verschiedenen universitären Ausbildungsstandorten. Manche Universitäten bieten aber auch einen direkten Studiengang „subject teacher“ an (vgl. Kricke 2015a, Kap. III.7.1.2).

Für die anderen Lehramtstypen besteht das Auswahlverfahren aus zwei Teilen:

- einem landesweiten Teil in Form eines Multiple-Choice-Tests (VAKAVA), der forschungsorientierte Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt – als Voraussetzung für einen forschungsorientierten Blick (vgl. Brand 2021).
- einem Eignungsverfahren, das in der Verantwortung der individuellen Universitätsstandorte liegt. Hier liegt im Fokus der Auswahl die Motivation für den Beruf, das didaktische Potenzial und somit die Anforderungen als



FINNISH NATIONAL
AGENCY FOR EDUCATION

Lehrkraft im 21. Jahrhundert, wie z.B. Kooperation, Kreativität oder Kommunikation, die durch Einzel-/Gruppeninterviews und Gruppensituationen erhoben werden.

Domisch und Klein (2012, S. 101) fassen diese Aspekte wie folgt zusammen: „Vermutlich besteht der Hauptunterschied zwischen Deutschland und Finnland in der Personalauswahl. In Finnland werden Lehrer zunächst als Pädagogen angesprochen und weniger als Vertreter eines öffentlichen Amtes. Ihr Arbeitsauftrag ist es, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg in die Gesellschaft zu begleiten und deren erzieherische Umgebung maßgeblich zu gestalten.“

Ein ressourcenorientierter Blick auf die Lernenden wird als Qualitätsmerkmal der Lehrkräfte gefordert, damit alle Lernenden ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden. Vonseiten des finnischen Ministry of Education and Culture wird

in der Ausbildung als Zielperspektive formuliert, dass die zukünftigen Lehrer*innen zu eigenständigen, kooperierenden und selbstverantwortlichen Lehrkräften, die sich stetig weiterentwickeln, ausgebildet werden sollen.

Die Studierenden stehen im Mittelpunkt

Zudem ist die finnische Lehramtsausbildung durchgehend einphasig und somit durch eine starke Theorie-Praxis-Verknüpfung geprägt (vgl. Hakala 2009), die sich durch an die Universitäten angegliederte Praxisschulen (University Teacher Training Schools, finn. „normaalikoulu“)¹ auszeichnet: An diesen absolvieren die Lehramtsstudierenden einen Großteil ihrer praktischen Ausbildung und sammeln stetig Praxiserfahrung.² Geschulte Lehrkräfte agieren als Mentor*innen und geben den Studierenden umfangreiches Feedback (vgl. Kricke 2015a, S. 335 ff.). Dieses Feedback wird auch ergänzt um die Perspektive von Dozierenden der Bildungswissenschaften/Fachdidaktiken und Peers. Wie ein

roter Faden zieht sich Feedback aus den Perspektiven der Praxis und der Theorie – und durch Peers – durch die Ausbildung. Denn hier steht auch die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden für ihre zukünftigen Aufgaben als Lehrkraft im Mittelpunkt. Das Aufgabenspektrum des 2016 landesweit implementierten Curriculums bildet die Grundlage der reformierten Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Das Curriculum wird auch als „Werkzeug für eine innovative Bildungspolitik“ bezeichnet, da es auf der „Vision von Bildung für die Zukunft und den dafür nötigen Kompetenzen in der finnischen Gesellschaft“ basiert, wie Sanna Vahtivuori-Hänninen³ es beschreibt. Über das Definieren von fachbezogenen Lernstandards hinaus, beschreibt es Felder von erweiterten, querliegenden Kompetenzen, die auf den so genannten 21st Century Skills basieren:

- „Denken und das Lernen lernen;
- kulturelle Bildung, Interaktion und Ausdruck;
- Auf sich selbst achten, Alltagskompetenzen und Sicherheit;
- Multiliteralität;
- ICT-Kompetenz;
- Kompetenzen für das Arbeitsleben und Entrepreneurship;
- Beteiligung, Einfluss und Verantwortung für eine nachhaltige Zukunft.“
(Das finnische Bildungssystem unter der Lupe (bildungsklick.de))

Wie sind die jüngsten PISA-Ergebnisse einzuordnen?

In der letzten PISA-Studie wurde vom „Absturz“ des finnischen Bildungssystems gesprochen. Ein Erklärungsansatz wird u.a. in der nicht zufriedenstellenden Umsetzung der jüngsten Reformen auf den unterschiedlichen Ebenen und dem nachlassenden Fokus auf Qualität in komplexen Veränderungsprozessen gesehen (vgl. Salminen in Brand 2023). Die Faktoren, die zu diesem Ergebnis geführt haben, sind jedoch insgesamt noch genauer zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wird auch bereits gefragt, ob herkömmliche Lernstandsdiagnosen nicht auch einer Reform unterliegen müssten, um Kompetenzen fürs 21. Jahrhundert nicht nur zu messen, sondern über andere Verfahren zu eruieren (vgl. Nuding 2024).

Für die Zukunft wird es entscheidend sein, wie es in der Bildung auf allen Ebenen gelingen kann, die Ausrichtung auf Kompetenzen für die Zukunft qualitativ hochwertig zu etablieren. Die Lehrkräftebildung in Finnland hat hierfür ein Beispiel geschaffen – ein Blick darauf lohnt sich.

Fußnoten

¹ Siehe auch den Beitrag zur Heliosschule Köln, deren Vorbild die finnischen Universitätsschulen darstellen.

² Die Teacher Training Schools sind Teil der Universitäten. Sie verfügen über ein höheres Deputat und dienen auch als landesweite „Reallabore“ – u.a. für neue Technologien oder Organisationsstrukturen der öffentlichen Schulen.

³ „Project Manager and Advisor to the Permanent Secretary at the Ministry of Education and Culture in Finland“ und Leiterin des Regierungsprogramms der neuen Gesamtschulen. (vgl. bildungsklick.de).

► **Quellenangaben auf ggg-web.de:**