

Peter Daschner | Klaus Karpen |  
Olaf Köller (Hrsg.)

# **Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?**

Lehrkräftefortbildung in Deutschland:  
Sachstand und Perspektiven

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>.

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7720-9 Print

ISBN 978-3-7799-7721-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

## **Einführung**

*Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller* 9

## **1 Ist das Fortbildungssystem für die Zukunft gut gerüstet?**

1.1 *Peter Daschner: Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland* 14

1.2 *Angela Müncher, Dirk Zorn: Schule als Ort, an dem Lernen gelingt – Fokus auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung* 30

1.3 *Claudia Manuela Schewe: Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate* 42

### *Statements*

1.4 *Botho Priebe: Was der Governance von Fortbildungssystemen vielfach (noch) fehlt: Professionsstandards, Verantwortlichkeit und Rechenschaft* 58

1.5 *Anja Bensinger-Stolze: Lehrkräftefortbildung aus Sicht der GEW – Hemmnisse und Gelingensbedingungen* 62

1.6 *Susanne Lin-Klitzing: Gute Rahmenbedingungen, wirksame Formate, systematisches Monitoring – Forderungen des Deutschen Philologenverbandes* 66

1.7 *Marianne Demmer: Den Blick auf unser Bildungspersonal richten! Plädoyer für die Teilnahme Deutschlands an der OECD-Studie TALIS* 70

## **2 Lehrkräftefortbildung und Qualitätsentwicklung der Schulen**

### **2.1 Teacher Learning**

2.1.1 *Ulf Schweckendiek: Von der Lehrkräftefortbildung zum Teacher Learning in einer digitalen Welt* 76

2.1.2 *Judith Holle: Professionalisierung für eine neue Lernkultur* 82

## *Statements*

- 2.1.3 *Martin Plümpe*: LFB als Instrument der Schulentwicklung – ein Praxisbeispiel 90
- 2.1.4 *Alexander Brand*: *Teacher Learning* braucht ein Ökosystem – ein Blick nach Singapur 93
- 2.1.5 *Donate Kluxen-Pyta*: Bedarfsgerecht und nah an der Praxis 96
- 2.1.6 *Karin Oechslein*: Impulse für die Schulentwicklung vor Ort 99

## **2.2 Die Rolle der Schulleitung**

- 2.2.1 *Eunji Lee, Esther Dominique Klein*: *Leadership für Teacher Learning* – Personalentwicklung an Schulen und die Rolle von Führung 101
- 2.2.2 *Cornelia v. Ilsemann*: Schulleitungen professionalisieren – Gelingensbedingungen lernwirksamer Fortbildung für Führungskräfte 111
- 2.2.3 *Michael Schratz*: Lernseits führen – Facetten erfolgreichen Führungshandelns als Instrument zur Professionalisierung von Schulleitungen 116

## *Statement*

- 2.2.4 *Wilfried Kretschmer*: Prinzipien und Methoden wirksamer Fortbildung 127

## **3 Qualität, Wirksamkeit und Monitoring**

- 3.1 *Frank Lipowsky, Daniela Rzejak*: Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? Ein Überblick über den Forschungsstand 132
- 3.2 *Irmgard Plattner*: Der Bundesqualitätsrahmen (BQR) – ein neues Steuerungsmodell der Lehrkräftefortbildung in Österreich 153
- 3.3 *Tanja Webs*: Anforderungen an Monitoring und Berichterstattung als Grundlage von Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung 164

<b>4</b>	<b>Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung</b>	
4.1	<i>Thomas Riecke-Baulecke</i> : Strategische Schwerpunkte, Digitalisierung, Assessments – drei Thesen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung	182
4.2	<i>Andreas Giese, Katrin Heinig</i> : Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung in Hamburg – 2025 ist dafür ein besonderes Datum	195
4.3	<i>Felix Suessenbach</i> : <i>Future Skills</i> an Schulen – Lehrende und Lernende benötigen mehr zukunftsweisende Kompetenzen	206
4.4	<i>Uwe Hameyer</i> : Lerncoaching in der Schule – Fort- und Weiterbildung zum professionellen Beraten	215
	<i>Statements</i>	
4.5	<i>Heinz Kaiser</i> : Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrkräftebildung	231
4.6	<i>Mike Friedrichsen</i> : Zur Zukunft der digitalen Weiterbildung im Schulbereich	235
<b>5</b>	<b>Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Dequalifizierung oder gleichwertiger alternativer Zugang?</b>	
5.1	<i>Mark Rackles</i> : Zum Verhältnis von herkömmlicher Lehramtsausbildung und verstetigtem Quereinstieg	242
	<i>Statements</i>	
5.2	<i>Ekkehard Winter</i> : Mehr als nur eine Notlösung – Quer- und Seiteneinsteiger bringen Vieles mit, was den Schulen bislang fehlt	254
5.3	<i>Josef Keuffer</i> : Lehrkräftemangel – Quer- und Seiteneinstieg als Lösung?	257
5.4	<i>Maik Walm</i> : Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem	260
5.5	<i>Sonja Köpke, Lisa Klein</i> : Wie gewinnt, qualifiziert und begleitet man <i>Fellows</i> an Schulen in schwieriger Lage? – Das Praxisbeispiel Teach First Deutschland	263

<b>6</b>	<b>Agenda für die Weiterentwicklung der dritten Phase der Lehrkräftebildung</b>	
	<i>Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller</i>	267
	<b>Autorinnen und Autoren</b>	270

## 5.1 Zum Verhältnis von herkömmlicher Lehramtsausbildung und verstetigtem Quereinstieg

Mark Rackles

### Das Begriffsverständnis

Der 05.12.2013 kann als die amtliche Geburtsstunde des sog. „Quereinstiegs“ gelten. Dieser war zwar schon seit Jahren insbesondere im berufsbildenden Bereich gelebte Praxis, spielte jedoch weder im Verhältnis zu den regulären Einstellungszahlen quantitativ eine besonders große Rolle noch in der öffentlichen Wahrnehmung. Mit der formalen Anerkennung eines zweiten Zugangs zum Lehramt über „Sondermaßnahmen“ öffnete die KMK erstmals offiziell die Tür zum Quereinstieg für alle Lehrämter (KMK 2013). Ein Geburtsfehler, der bis heute nachwirkt, ist die Tatsache, dass das Kind namenlos blieb. In der Praxis haben sich Quereinstieg und Seiteneinstieg als Begrifflichkeiten etabliert, die jedoch mangels KMK-Vorgabe in den Ländern teilweise konträr verwendet werden (vgl. Übersicht bei Driesener et al. 2020). Trotz des in den letzten Jahren massiv gestiegenen Anteils der nicht regulär ausgebildeten Lehrkräfte gibt es in Deutschland zehn Jahre nach dem KMK-Beschluss und zwei Jahre nach einem entsprechenden Arbeitsauftrag der KMK an sich selbst (vgl. KMK 2020, S. 29) weder einheitliche Standards noch ein gemeinsames Begriffsverständnis des „Quer- bzw. Seiteneinstiegs“ in den Schuldienst.

In diesem Beitrag soll Quereinstieg vom Seiteneinstieg abgegrenzt werden und inhaltlich auf die Systematik des KMK-Beschlusses von 2013 bezogen werden. Demnach bezeichnet der Quereinstieg in ein Lehramt die Qualifikation über den Vorbereitungsdienst auf der Basis eines universitären Masterabschlusses. Zugangsvoraussetzung ist die Möglichkeit einer Ableitung von einem oder zwei (Schul-) Fächern aus den bereits geleisteten fachwissenschaftlichen Studienanteilen. Sofern nur ein Fach ableitbar ist, muss gem. KMK-Beschluss das fehlende lehramtsbezogene Zweitfach durch berufsbegleitende Studien ausgeglichen werden. In beiden Fällen handelt es sich um einen Quereinstieg, der entweder unmittelbar oder erst nach den Studien über den Vorbereitungsdienst in das zweite Staatsexamen mündet. Quereinsteiger\*innen verfügen somit am Ende ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung über zwei lehramtsbezogene Fächer und sind regulär ausgebildeten Lehrkräften vollständig gleichgestellt.

Im Unterschied zum Quereinstieg bezeichnet der Seiteneinstieg den Einsatz von Personen mit Hochschulabschluss auf dem Niveau eines Masters (oder diesem gleichgestellten Hochschulabschluss), ohne dass der Vorbereitungsdienst durchlaufen und mit dem Staatsexamen abgeschlossen wird.

Bis einschließlich 2018 wurde der Seiteneinstieg als solcher statistisch erfasst und auch definiert: „Als Seiteneinsteiger werden Lehrkräfte bezeichnet, die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden. Die Seiteneinsteiger erhalten über ihre fachlichen Kenntnisse hinaus eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird“ (vgl. KMK 2019, S. 32). Seit 2019 weisen die jährlichen Einstellungsstatistiken der KMK eine Rubrik „Unbefristete Lehrkräfte (ehemalige Seiteneinsteiger)“ neben den regulären Lehrämtern aus. Unter dieser Rubrik werden Einstellungen ohne Master of Education unterschieden in „mit Abschluss Master-Niveau“ bzw. „Übrige unbefristete Lehrkräfte“. Erfasst, aber nicht ausgewiesen werden die Quereinsteigenden, da sie statistisch dem Vorbereitungsdienst bzw. nach Bestehen der zweiten Staatsprüfung als sog. Erfüller dem jeweiligen Lehramt zugeordnet werden. Weder erfasst noch ausgewiesen ist dagegen die Gruppe der befristeten Einstellungen, die in einzelnen Ländern über 30 % der Neueinstellungen ausmachen können (Rackles 2022, S. 8).

Tabelle 1

Personengruppe (unbefristet)	Master <sup>1)</sup>	VBD	Erfüller <sup>4)</sup>
Lehramtsbezogen ausgebildet (Regelausbildung)	MA Ed <sup>2)</sup>	Ja	Ja
Quereinsteiger (2 Fächer) „Quereinstieg“	MA	Ja	Ja
Quereinsteiger (1 Fach) „Berufsbegleitender Quereinstieg“	MA	Nachgelagert <sup>3)</sup>	Ja
Lehrkräfte mit Master unbefristet „Seiteneinstieg“	MA	Nein	Nein
Lehrkräfte ohne Master unbefristet „Fachlehrer“ u. a.	Nein	Nein	Nein

1) oder vergleichbarer Abschluss; 2) inkl. Erstes Staatsexamen; 3) Vor Einstieg in Vorbereitungsdienst berufsbegleitende Studien (Nachstudium und Anerkennung 2. Fach); 4) Erfüllung fachlicher Voraussetzungen für Übernahme ins Beamtenverhältnis

In dieser Abgrenzung von Quer- zu Seiteneinstieg (Tab. 1) wird nicht der Aspekt der berufsbegleitenden Qualifizierung als Differenz herangezogen (so etwa Trautmann 2019; Barany et al. 2020), da zwischenzeitlich fast alle Programme

des Quer- und Seiteneinstiegs mit (sehr verschiedenen) Formen der Nachqualifizierung arbeiten. Die Differenzierung erfolgt hier vielmehr nach dem angestrebten Qualifizierungsniveau (Staatsprüfung). Auf diese Weise lassen sich Quer- und Seiteneinstieg anhand eines distinkten Kriteriums beschreiben und mit einem inhaltlichen Mehrwert voneinander differenzieren. In Kurzform: der Quereinsteigende ist ein sog. „Erfüller“ (kann verbeamtet werden), der Seiteneinsteigende nicht.

Im Weiteren soll ausschließlich der in diesem Sinne definierte Quereinstieg als zweiter Zugangsweg in das Lehramt behandelt werden, da er bislang als einzige Option im KMK-Beschluss von 2013 als Sondermaßnahme explizit konkretisiert wurde.

## **Das „Regelsystem“**

In der einschlägigen Fachliteratur wird zu Recht darauf hingewiesen, dass es angesichts der föderalen Struktur, der Autonomie der Hochschulen und der unterschiedlichen Umsetzung des sog. Bologna-Prozesses in Deutschland kaum möglich ist, von einer Struktur „der“ Lehrkräftebildung zu sprechen (Blömeke 2019, S. 669). Es existieren 2022 in Deutschland 16 Länder (mit jeweils zwei zuständigen Bildungs- und Wissenschaftsministerien), über 100 lehramtsausbildende Universitäten und aktuell 5.007 verschiedene Studiengänge in der Lehramtsausbildung (vgl. HRK 2022, S. 13). Schubarth hält als Ergebnis der Bologna-Umstellung fest: „Die Lehrerbildung wurde noch zergliederter und der ‚Flickenteppich‘ noch unübersichtlicher“ (Schubarth 2017, S. 129).

Dieses hohe Maß an Ausdifferenzierung ging aus einer Governance-Perspektive heraus mit einer zunehmenden Ausdünnung direkter Steuerung einher. Historisch markieren die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (ab 60er-Jahre bis Anfang der 80er-Jahre) sowie der (überwiegende) Wechsel vom Staatsexamen zur gestuften Ausbildung (Bachelor/Master) sowie die Einführung mehrjähriger Hochschulverträge ab etwa 2000 wesentliche Meilensteine des Verlusts direkter staatlicher Steuerungsmöglichkeiten in der Lehrkräftebildung. Selbst die abnehmende Steuerungsintensität der Verwaltungen ist dabei mit einem hohen Maß an Unterschiedlichkeit in den Steuerungsansätzen in den einzelnen Ländern verbunden.

Das deutsche „Regelsystem“ der Lehrkräftebildung ist somit deutlich heterogener als früher und weist aus Sicht der Bildungsadministrationen weniger einheitliche Steuerungsansätze als vor 20 Jahren auf. Die Kultusministerien bzw. die KMK haben auf diese Entwicklung mit der Setzung von länderübergreifenden, gemeinsamen Standards reagiert, die insbesondere auf einheitliche Kompetenzentwicklungen in der Lehrkräftebildung ausgerichtet sind. Die Umsetzung dieser Vorgaben erfolgt in freiwilliger Selbstverpflichtung durch Hochschulen und

Länder in eigener Verantwortung. Der konkrete Sachstand der Strukturen der Lehrkräftebildung in den Ländern wird jedes Jahr von der KMK erhoben und veröffentlicht; der Bericht benötigt aktuell 165 eng bedruckte Seiten zur Erfassung aller „Regelsysteme“ in der Lehrkräftebildung (vgl. KMK 2022).

Diese Heterogenität in den Strukturen und Steuerungsansätzen erhöht sich um ein Vielfaches, wenn man sich der konkreten Ausbildungspraxis auf Ebene der Hochschule bzw. des Hörsaals nähert. So weist etwa Wolfgang Böttcher darauf hin, dass die Universitätslehrkräfte über eine so hohe Autonomie verfügen, „dass sie ohnehin nicht auf Inhalte und Formate verpflichtet werden können“ (vgl. Böttcher 2020a, S. 141). Böttcher fasst seine Kritik an der Lehrpraxis im bestehenden Regelsystem der Lehrkräftebildung in zwei Thesen zusammen: Die Lehrkräftebildung sei erstens inhaltlich überfrachtet und zweitens seien die Inhalte „im hohen Maße zufällig, unbestimmt, letztlich willkürlich“ (Böttcher 2020a, S. 142).

Die Debatte um ein einheitliches Verständnis des notwendigen Professionswissens von Lehrkräften ist seit Jahrzehnten virulent und konnte bis heute nicht zu verbindlichen Standards abgebunden werden. Folgt man einem gängigen Schema zur Modellierung des Professionswissens, so teilt sich dieses in fünf Domänen auf: Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (vgl. Brunner/Kunter/Krauss 2006, S. 523). Insbesondere zum Mischungsverhältnis von Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften ist im lehramtsbezogenen Studium keine einheitliche Formel entwickelt worden, der Anteil der Bildungswissenschaften schwankt gem. Terhart je nach Land und Lehramt zwischen 10 und 30 % (vgl. Terhart 2012, S. 51). Auch die Frage nach der Verteilung des Professionswissens auf Bachelor- und Master-Studium ist eine anhaltende Herausforderung, da die Zielvorstellungen einer frühen Professionsbindung im Bachelor im Widerspruch stehen zu den Vorgaben des Bologna-Prozesses, nach denen der erste berufsbefähigende Abschluss als Bachelor an einem breiten Tätigkeitsfeld zu orientieren ist und nicht allein in einen eng definierten professionsorientierten Masterstudiengang münden soll.

Diese Forderung nach „Polyvalenz“ des Bachelors spielte bei der Überarbeitung der für die Lehrkräftebildung einschlägigen Gesetze der Länder insbesondere zwischen 2007 und 2012 eine relevante Rolle (so z. B. NRW 2007, Brandenburg 2008, Berlin 2012 und Baden-Württemberg 2013), was nicht zuletzt berufsbiografisch zu erklären ist. Prominente Reform-Akteure wie Jürgen Baumert oder auch Manfred Prenzel, Klaus Klemm und Heinz-Elmar Tenorth (geringfügig jünger auch Ewald Terhart) gehören den 1940er-Geburtsjahrgängen an, die in einer Zeit promoviert und habilitiert wurden, als der Lehrkräftemarkt dysfunktional war. Zwischen 1980 und 1988 sank die Zahl der Einstellungen drastisch und führte zu einem erheblichen Überschuss an Lehrkräften. 1984 wurden nur 40 % der Absolvierenden des Vorbereitungsdienstes tatsächlich einge-

stellt. Noch in den 90er-Jahren waren bis zu 25.000 voll ausgebildete Lehrkräfte bundesweit arbeitslos gemeldet (vgl. KMK 2002, S. 40).

Abweichend von diesem Erfahrungshintergrund der Lehrkräftearbeitslosigkeit, der man mit polyvalenten Bachelor-Studiengängen begegnen wollte, entwickelte sich der Lehrkräftearbeitsmarkt in den folgenden Jahrzehnten jedoch expansiv. Auch entgegen populären Annahmen eines „Schweinezyklus“ (der auf regelmäßige kurzzyklische Schwankungen auf dem Berliner Markt für Schweine im Zeitraum 1896–1914 zurückgeht; vgl. hierzu Hanau 1928) entwickelt sich die Nachfrage nach Lehrkräften seit 35 Jahren zwar mit leichten Schwankungen, im Trend jedoch stetig nach oben (vgl. Rackles 2020). Der im Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung oftmals zitierte „Schweinezyklus“ (vgl. Oelkers 2012) suggeriert somit nicht vorhandene Entwicklungsmuster auf dem Lehrkräftemarkt und befördert historisch nicht begründbare Ängste vor einer Lehrkräftearbeitslosigkeit. Man hat mit polyvalenten Bachelor-Studiengängen in der universitären Lehrkräftebildung Strukturen aufgebaut, die auf die Kompensation von Überschüssen ausgerichtet sind, die es seit 1990 nicht mehr gibt. Auch in der mittelfristigen Prognose ist von einem substanziellen und nachhaltigen Überschuss an Lehrkräften nicht auszugehen (vgl. Klemm 2022; Rackles 2022).

## Der Quereinstieg

In der (sehr großen) Familie der Ausbildungsgänge zum Lehramt hat der Quereinstieg die Rolle des schwarzen Schafes der Familie. Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes sprach 2019 in Bezug auf den Quereinstieg sogar von einem „Verbrechen an den Kindern“ (SZ v. 30.12.2019). Trotz der jahrzehntelangen positiven Erfahrungswerte mit dem Quereinstieg im beruflichen Lehramt ist der Ausbau des Quereinstiegs in den allgemeinbildenden Lehrämtern in der Regel negativ konnotiert. Die Universitäten haben den neuen ergänzenden Zugangsweg zum Lehramt als minderwertige Konkurrenz zum herkömmlichen Lehramtsstudium bewertet und sich davon inhaltlich und institutionell distanziert. So formulierte die Hochschulrektorenkonferenz im Juni 2020 eine Stellungnahme unter dem Titel „Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt: Akademische Standards sind nicht verhandelbar!“ und warnt vor einer „De-Akademisierung“ (HRK 2020, S. 3). Im Ergebnis haben die Länder die Ausgestaltung der berufsbegleitenden Studien und Anpassungen im Vorbereitungsdienst alleine übernommen und in der Regel Landesinstituten übertragen (in NRW z. B. die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL, in Berlin das eigens gegründete Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule – StEPS).

Nachdem Anfang 2022 auch Bayern Sondermaßnahmen in Form des Quereinstiegs ausgesprochen hat, haben alle Länder bis auf das Saarland den Quereinstieg etabliert. Quantitativ hat er in den letzten Jahren stark zugenommen,

vereinzelt stellt er deutlich über 30 % der Neueinstellungen eines Landes. So liegt der Anteil in Berlin bei 34 % der Einstellungen mit zweitem Staatsexamen (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2021, S. 8). In einzelnen Schularten bzw. Fächern erreichte die Quote der Quereinsteiger bereits vor Jahren knapp 50 % (vgl. Mils-ter/Nordmeier 2017, S. 79).

Angesichts der regional flächendeckenden, zeitlich anhaltenden und qualita-tiv hohen Relevanz des Quereinstiegs stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zum Regelsystem. Wenn das Regelsystem sich in den Strukturen, Inhalten, Pro-zessen und in der Praxis vor Ort wie beschrieben als hochgradig heterogen und unbestimmt darstellt, dann kann der Quereinstieg kaum als „schwarzes Schaf“ unter einer Herde weißer Schafe beschrieben werden. Wenn alle Schafe grau sind, dann fügt sich der Quereinstieg eher auf eine natürliche Weise ein. In die-sem Sinne wäre der Quereinstieg nicht ein systemwidriger Zugang zum Lehramt, sondern nur eine weitere Variante in einem variantenreichen Grundsystem.

Die Kritik an einer Anerkennung bzw. Integration ins Regelsystem kon-zentriert sich auf eine Qualitätsabsenkung, in der Regel bezogen auf verminder-tes Professionswissen. Dieser Vorwurf unterstellt einen eindeutigen Standard und dessen Unterschreitung, den es in Deutschland aber gar nicht gibt:

- In Deutschland kann man im Staatsexamen gegenüber den gestuften Studi-engängen (BA/MA) kürzer, mit einem geringeren Workload (ECTS im Grundschullehramt bis zu 30 % geringer gegenüber Master in Ländern wie Berlin) und mit einer deutlichen Untergewichtung der universitären (wissen-schaftlichen) Leistungen (diese fließen nur mit 40 % in die Staatsprüfung ein) auf Lehramt studieren.
- In Ländern wie Baden-Württemberg kann man einjährige Masterprogramme mit 60 Leistungspunkten (LP) belegen, von diesen weisen nur 39 LP einen fach- bzw. bildungswissenschaftlichen Bezug auf. Weitere 60 LP werden mit der schlichten Belegung des nachgelagerten Vorbereitungsdienstes erwor-ben. Somit weisen nur 30 von 120 LP im engeren Sinne einen professionsori-entierten Wissenschaftsbezug auf.
- In Deutschland umfasst der Vorbereitungsdienst Zeiträume von 12–24 Mo-nate. Damit unterscheiden sich die Systeme zum selbständigen und praxisbe-zogenen Erwerb der notwendigen Kompetenzen bis zur Berufsfähigkeit am Lernort Schule zeitlich um bis zu 50 %.
- Schließlich befördern die polyvalent ausgestalteten Studiengänge in den Län-dern einen späten Berufsfeldbezug jenseits der Bachelor-Programme und ei-nen professionsbezogenen Master. Die Vermittlung des Professionswissen verlagert sich hier in der Tendenz auf den (kurzen) Master und den (in der Tendenz zunehmend gekürzten) Vorbereitungsdienst.
- Die Bildungswissenschaften mit ihren Teildisziplinen Erziehungswissen-schaft, Psychologie und Soziologie sind als professionsspezifische Studienin-

halte eher schwach und mit sehr unterschiedlichen Studienanteilen ausgeprägt (vgl. Böttcher 2020, S. 139 f; Kunina-Habenicht/Terhart 2020, S. 41).

Wenn der Bachelor nicht professionsbezogen sein muss, der Master of Education in einem Jahr mit 39 LP Wissenschaftsbezug erworben werden kann und ein Vorbereitungsdienst von 12 Monaten ausreicht, dann ist es schwer, einen Bezugspunkt für den Professionsgehalt und die Qualität im Quereinstieg zu bestimmen. Dem entspricht auch die Feststellung von Böttcher (2020b, S. 14 f) bzw. Terhart (2012, S. 55 f), dass Wirkungsanalysen zur Lehrkräftebildung aufgrund der fehlenden Einheitlichkeit schon in der bestehenden Regelstruktur nicht möglich sind.

Eine Bewertung des Quereinstiegs wäre somit lediglich am Outcome möglich. Studien zum spezifischen Professionswissen und der spezifischen Handlungskompetenz von Quereinsteigenden oder der Auswirkung des Quereinstiegs auf die Unterrichtsqualität bzw. Schülerleistungen sind jedoch relativ rar (vgl. u. a. Ghassemie/Nordmeier 2021; Dederling 2020; Gehrman 2020; Lucksnat et al. 2020; Milster/Nordmeier 2017; Kunina-Habenicht et al. 2013). Einige – nicht repräsentative – Ergebnisse weisen teilweise schnellere und bessere Studienverläufe von Quereinsteigenden aus (vgl. Ghassemi/Nordmeier 2021, S. 649 f) und teilweise höheres Fachwissen bei ähnlich hohem fachdidaktischem Wissen (vgl. Lucksnat et al. 2020, S. 10). Ältere Untersuchungen konnten dagegen substantiell bessere Leistungen von regulären Lehramtsstudierenden in drei von fünf Wissensbereichen gegenüber Quereinsteigenden feststellen, allerdings mit geringen Effektstärken (vgl. Kunina-Habenicht et al 2013, S. 17). Der IQB-Bildungstrend 2018 bescheinigt den Quereinsteigenden, dass in deren Klassen „kein signifikanter Nachteil in den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler festzustellen (ist)“ (zit. nach Gehrman 2020, S. 67). In der Gesamtschau wird oftmals ein geringeres Professionswissen lediglich vermutet, ein Nachweis für signifikante und systematisch bedingte Qualitätseinbußen im Quereinstieg gegenüber der regulären Lehramtsausbildung konnte bislang jedoch nicht erbracht werden.

Wenn das Professionswissen der Lehrkräfte aus dem Quereinstieg jedoch nicht signifikant schlechter ist als das Professionswissen der klassischen Lehramtsabsolvierenden, dann entfällt das gewichtigste Argument gegen eine Versteigerung des Quereinstiegs als Zweitzugang zum Lehramt. Dann überwiegen die beiden positiven Argumente, die für den Quereinstieg sprechen: das quantitative Argument der Erschließung einer großen zusätzlichen Zielgruppe akademisch ausgebildeter Fachleute für den Beruf der Lehrkraft sowie das qualitative Argument der Einbindung von Berufserfahrung, praktischer Fachkenntnis und von Persönlichkeiten mit neuen Perspektiven. Die durch den Quereinstieg zu erschließende Personalressource ist zudem nachwachsend, da mit jedem Jahrgang neue Kohorten von berufstätigen Akademikern heranwachsen, von denen je-

weils ein Teil – je nach Arbeitsmarktlage – wechselwillig ist und am Lehramt Interesse haben wird. Zudem spricht aus Sicht der Steuerung im Hinblick auf die unstete Entwicklung der Einstellungsbedarfe viel für das Instrument des Quereinstiegs, mit dem man bei einer etablierten Grundstruktur des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes relativ schnell Absolventen generieren kann. Das System des Quereinstiegs ist deutlich schneller skalierbar als das rein universitäre Regelsystem.

Wenn das Professionswissen der Lehrkräfte aus dem Quereinstieg nicht signifikant schlechter ist als das Professionswissen der klassischen Lehramtsabsolvierenden, dann stellt sich jedoch noch eine zweite und für die klassische universitäre Lehramtsausbildung kritische Frage: Vermittelt das Regelstudium mehr als notwendig?

Der Unterschied zwischen Regelsystem und Quereinstieg besteht insbesondere in drei „Regelbrüchen“:

- Im Quereinstieg kommt es regelmäßig zu einer Absenkung des sog. Workload (LP/ECTS). Faktisch erfolgt durch die jeweilige Bildungsverwaltung die Setzung eines als ausreichend definierten Qualifikationsvolumens, das regelmäßig unterhalb des universitären Volumens liegt.
- Im Quereinstieg erfolgt ein relevanter Teil der Ausbildung als Training-on-the-Job. Die dem deutschen Regelsystem eingeschriebene Trennung in eine Theoriephase und eine Praxisphase wird durchbrochen.
- Der Quereinstieg wird überwiegend als Ausbildung in nicht-universitären Strukturen organisiert, was sowohl in der mangelnden Flexibilität der Hochschulen als auch dem strukturellen Widerspruch in Bezug auf den abgesenkten Workload begründet ist.

Man kann diese Regel- bzw. Tabubrüche des organisierten Quereinstiegs als manifeste These der Bildungsverwaltungen interpretieren, dass ein eingedampfter Workload und eine berufsbegleitende Verschränkung von Theorie und Praxis ausreichend Professionswissen und Handlungskompetenz vermitteln. Solange diese These nicht falsifiziert wird, sollte das universitäre Regelsystem mit Rufen nach einem erhöhten Professionalisierungsbedarf durch weitere fachliche Aufladung des Studiums zurückhaltend sein. Es könnte im Gegenteil eher ein selbstkritischer Abgleich mit den erforderlichen Unterrichts- und Praxisbedarfen notwendig sein, die eher auf eine Verschiebung der Anteile von Fachwissenschaften in Richtung Bildungswissenschaften (inkl. Didaktiken) und Praxisphasen weisen könnten.

## Ausblick

Unter den gegebenen Bedingungen des anhaltenden und bundesweiten Lehrkräftebedarfs (vgl. Klemm 2022; Rackles 2020) wird der Handlungs- und Anpassungsdruck auf das System der Lehrkräfteausbildung auch in den nächsten Jahren eher zu- als abnehmen. Wirksamste Strategie gegen Lehrkräftedefizite ist der Ausbau von Studienplätzen im Regelsystem, das jedoch von einer hohen Vielfalt und Inkonsistenz gekennzeichnet und schwierig zu steuern ist und lange Vorlaufzeiten hat. Der äußere Handlungsdruck wird politisch in Richtung Steigerung von Absolvierendenzahlen (u. a. Senkung der Abbruchszahlen) und Steuerung durch mehrjährige Hochschulverträge münden. Strukturell sollten alle polyvalenten Bachelor-Studiengänge in der Lehrkräftebildung wie ausgeführt kritisch hinterfragt werden und ein Wechsel zum lehramtsbezogenen Bachelor angestrebt werden. Insgesamt sollte der Handlungsdruck nicht zu einer weiteren Ausdifferenzierung von zusätzlichen Sonderwegen in das Lehramt führen. Es sollte im Gegenteil eine länderübergreifende Bereinigung des dargestellten Wildwuchses und eine Einigung auf inhaltliche und begriffliche Standards erfolgen, auf deren Basis erst wirksame Qualitätsentwicklung und Steuerung stattfinden kann. In diesem Prozess einer dringend notwendigen Konsolidierung des Grundsystems kann der Quereinstieg als Katalysator fungieren, da er bestehende Strukturen und Traditionen (insb. Polyvalenz, 2-Fach-Ansatz, 2-Phasigkeit) der universitären Regelausbildung wie dargestellt in Frage stellt.

Der Quereinstieg selbst sollte im Rahmen einer begrifflichen Klärung und einer systematischen Konsolidierung der Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung länderübergreifend als regulärer zweiter Weg zur Erlangung einer Lehramtsbefähigung verstetigt werden. Die Vorteile der Erschließung zusätzlicher Zielgruppen und der Agilität des Systems (steuerbar, skalierbar) sind für die Bildungsverwaltungen anhaltend groß. Allerdings sind auch hier dringend notwendige Standardsetzungen und Qualitätsanforderungen länderübergreifend zu definieren, die jedoch frühestens 2024 von der KMK zu erwarten sind. Bei der weiteren Ausgestaltung dieses sehr wirksamen und skalierbaren Instruments der Lehrkräftegewinnung muss ein Ausgleich zwischen professionsbezogenen Qualitätsanforderungen auf der einen Seite und dem Interesse an der schnellen und unkomplizierten Generierung von zusätzlichen Lehrkräften auf der anderen Seite gefunden werden. Während das Argument der Qualität (und Evaluation) für eine enge Einbindung der Hochschulen spricht, spricht das Argument der Steuerungseffizienz für eine institutionelle Verortung in außeruniversitären Landesinstituten.

Zugespielt könnte man von einer unter Druck erfolgenden Konvergenz der Systeme auf zwei Ebenen sprechen: Inhaltlich muss das Regelsystem effizienter und praxisnäher werden und der standardisierte Quereinstieg „wissenschaftlicher“ (Bildungswissenschaften und Didaktiken). Institutionell konvergieren die

Systeme im Quereinstieg in dem Sinne, dass Kooperationsformen von der Einbindung (Dozierende/Evaluierende) bis zur Anbindung (konkret auch An-Institute) vorstellbar sind.

Wenn man den (qualifizierten) Quereinstieg aus der Schmutzdecke universitärer Debatten holt, dann könnte man endlich den Fokus auf die eigentlichen Strukturprobleme der Lehrkräftebildung ausrichten. Denn es bleibt dabei: Das Problem der universitären Regelausbildung ist nicht der Quereinstieg als Ausnahme, sondern die eigene Unschärfe und Inkonsistenz als Regel.

## Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin (2021): Einstellungssituation und Lehrkräftebestand des Landes Berlin. Antwort auf die Schriftliche Anfrage Drs. 18/28458 v. 09.09.2021.
- Barany, Thoma/Gehrmann, Axel/Hoischen, Julian/Puderbach, Rolf (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: RdJB 2/2020, S. 183–207.
- Blömeke, Sigrid (2019): Lehrerbildung. In: Köller, Olaf et al. (Hrsg.) Das Bildungswesen in Deutschland – Bestand und Potenziale, 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 663–696.
- Böttcher, Wolfgang (2020a): Die akademische Ausbildung von Lehrkräften – Struktur, Probleme und Skizzen für realistische Bauarbeiten. In: RdJB 2/2020, S. 138–151
- Böttcher, Wolfgang (2020b): Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 31 (2020), Heft 60, S. 13–27.
- Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Krauss, Stefan (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9 (2006), Heft 4, S. 521–544.
- Dederling, Kathrin (2020): Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung – Themenbereiche, Befunde und Desiderata. In: DDS, Jg. 112, Heft 1, S. 91–104.
- Driesener, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen – Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: DDS, Jg. 112, Heft 4, S. 414–427.
- Gehrmann, Axel (2020): Hat die Erziehungswissenschaft das Thema ‚Seiteneinstieg in den Lehrerberuf‘ verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-) Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 31, Heft 60, S. 63–70.
- Ghassemie, Novid/Nordmeier, Volkhard (2021): Evaluation des ‚Lehramtsmaster mit Profil Quereinstieg‘ im Fach Physik. In: Ghassemi, Novid/Nordmeier, Volkhard (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch, Tagungsband 2021. Essen: Universität Duisburg-Essen, S. 649–652.
- Hanau, Arthur (1928): Die Prognose der Schweinepreise. In: Vierteljahreshefte zur Konjunkturforschung – Sonderheft 7. Berlin: Hanseatische Verlagsanstalt
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020): Seiten- und Quereinstieg ins Lehramt – Akademische Standards sind nicht verhandelbar! Entschließung des Senats der HRK vom 25.06.2020.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2022/2023.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030; Expertise im Auftrag Verband Bildung und Erziehung (VBE). [www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02\\_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm\\_-\\_final.pdf](http://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf) (Abfrage: 02.12.2022).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Einstellung von Lehrkräften 2001. Dokumentation Nr. 158 vom März 2002.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Einstellung von Lehrkräften 2018; Dokumentation Nr. 218 vom März 2019.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020): Politische Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ vom 15.10.2020.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022): Sachstand in der Lehrerbildung – Stand 25.10.2022
- Kunina-Habenicht, Olga/Schulze-Stocker, Franziska/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Förster, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Terhart, Ewald (2013): Die Bedeutung von Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, Heft 1, S. 1–23.
- Kunina-Habenicht, Olga/Terhart, Ewald (2020): Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 31, Heft 60, S. 41–46.
- Lucksnaat, Christin/Richter, Eric/Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Richter, Dirk (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, S. 1–16 (Online-Publikation). Doi.org//10.1024/1010-0652/a000280.
- Milster, Julia-Josefine/Nordmeier, Volkhard (2017): Qualifizierung von Quereinsteigern – Professionelle Kompetenzen der Q-Master-Studierenden. Vorlage zur Frühjahrstagung Didaktik der Physik in Dresden. [gdcp-ev.de/wp-content/tb2018/TB2018\\_714\\_Milster.pdf](http://gdcp-ev.de/wp-content/tb2018/TB2018_714_Milster.pdf) (Abfrage: 02.12.2022).
- Oelkers, Jürgen (2012): Stellungnahme zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland; Stellungnahme für eine Anhörung im Deutschen Bundestag am 25. Juni 2012. [www.uzh.ch/cmssl/ife/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffff94adb2a/Berlin\\_Bundestag.pdf](http://www.uzh.ch/cmssl/ife/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffff94adb2a/Berlin_Bundestag.pdf) (Abfrage: 02.12.2022).
- Rackles, Mark (2020): Lehrkräftebildung 2021: Wege aus der föderalen Sackgasse. 1. Auflage. Nordstedt: Books on Demand.
- Rackles, Mark (2022): Lehrkräfteversorgung im Freistaat Bayern – Handlungsorientierte Problemanalyse des aktuellen Lehrkräftemangels und der Perspektiven bis 2032. [www.researchgate.net/publication/365961120\\_Lehrkraefteversorgung\\_im\\_Freistaat\\_Bayern\\_Handlungsorientierte\\_Problemanalyse\\_des\\_aktuellen\\_Lehrkraeftemangels\\_und\\_der\\_Perspektiven\\_bis\\_2032](http://www.researchgate.net/publication/365961120_Lehrkraefteversorgung_im_Freistaat_Bayern_Handlungsorientierte_Problemanalyse_des_aktuellen_Lehrkraeftemangels_und_der_Perspektiven_bis_2032) (Abfrage: 02.12.2022).
- Schubarth, Wilfried (2017): Lehrerbildung in Deutschland – Sieben Thesen zur Diskussion; in: Schubarth, Wilfried/Mauermeister, Sylvi/Seidel, Andreas (Hrsg.): Studium nach Bologna – Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 127–136.
- Terhart, Ewald (2012): Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 30, Heft 1, S. 49–61.
- Trautmann, Matthias (2019): Seiten- und Quereinsteiger in der Schule – Neue alte Wege in den Lehrerberuf. In: Pädagogik, Jg. 71, Heft 6, S. 6–8.