NETZWERK
-BILDUNG

Sprung ins kalte Wasser

Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Martin Pfafferott

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG

Hinweis:

Für den optimalen Onlinegebrauch wurde diese Version der Publikation mit Hyperlinks ausgestattet.

Sämtliche im Text vorkommenden URLs sind direkt verlinkt. Sie sind entsprechend gekennzeichnet.

Sprung ins kalte Wasser

Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Martin Pfafferott

Schriftenreihe des Netzwerk Bildung

INHALT

Vorwort 5

Wegweiser 7

Ewald Terhart: Gedanken über Lehrermangel 10

Bernhard Muszynski:
Lehrermangel, ein vertrautes Problem – und wie in Brandenburg damit umgegangen wird 18

Hans-Werner Martin, Clarissa de Sielvie, Petra Burkert:
Praxisblick 25

Axel Gehrmann, Thomas Bárány:
Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen – Die wissenschaftliche Ausbildung für Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss am Beispiel der Technischen Universität Dresden 30

Alexander Scheid:
CAMPUSERVICE-Akademie Quereinsteiger_innen-Projekt – Bericht aus der Praxis 38

Was folgt daraus? Thesen zum Weiterdenken in 10 Punkten 46

Impressum 49

VORWORT

„Auf den Lehrer, die Lehrerin kommt es an“. Wir wissen nicht erst seit den internationalen Schulleistungsstudien: Die Qualifikation des Personals ist mitentscheidend für die Qualität von Schule und Unterricht.

Das gilt auch und gerade in Zeiten des Lehrermangels. Und in einer solcher Zeit befinden wir uns zurzeit wieder einmal. Die Folge: Weil der Lehrerbedarf anders nicht gedeckt werden kann, müssen sogenannte Seiten- und Quereinsteiger_innen eingestellt werden, also angehende Lehrerinnen und Lehrer, die keine grundständige Lehramtsausbildung absolviert haben. Als „gelbe Engel“ des Bildungswesens werden sie mitunter bezeichnet. Sie, so heißt es in der medialen Berichterstattung, „ersetzen in der Bildungsmaschinerie, wofür es keine Originalteile mehr gibt.“

Seiteneinsteiger_innen verfügen in der Regel über einen Masterabschluss, aus dem sich ein lehramtsbezogenes Fach ableiten lässt. Sie werden – häufig berufsbegleitend – in einer dem Referendariat vergleichbaren zweiten Ausbildungsphase auf die Arbeit in der Schule vorbereitet, und müssen in dieser Zeit zudem das Studium eines zweiten Faches absolvieren. Bei sogenannten „Quereinsteigern“ sind es zwei solcher Fächer, und sie werden dann im traditionellen Referendariat qualifiziert. Einige Beispiele für die (Nach-)Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger_innen finden sich in dem vorliegenden Band.

Der Anteil von Seiten- und Quereinsteigern unter den Neueinstellungen steigt kontinuierlich. Zu Beginn des Schuljahres 2017/18 lag er bundesweit bei 12,7%, bei großen Unterschieden je nach Bundesland und Schulform. Die Lage hat sich seitdem keineswegs entspannt. Im Gegenteil: Die Not ist fast überall in Deutschland groß – nicht nur in Sachsen, Berlin und Brandenburg, sondern auch in anderen Ländern.

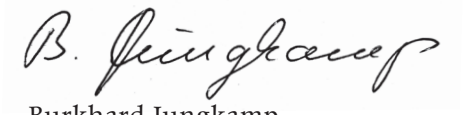
Seiten- und Quereinsteiger_innen werden sowohl in Grundschulen als auch in weiterführenden Schulen eingesetzt, hier zumeist jedoch in

Mittel- und Oberschulen, in Gesamtschulen, in integrierten Sekundar- oder in Stadtteilschulen, vorzugsweise in jenen in sozialen Brennpunkten. Seltener ist ihr Einsatz in Gymnasien. Dass eine solche Personalzuweisung höchst problematisch ist, muss sicher nicht weiter erläutert werden.

Dass der Lehrerberuf anspruchsvoll ist, wird niemand bezweifeln wollen. Lehrerinnen und Lehrer müssen unterrichten und erziehen, diagnostizieren, beurteilen und beraten, sich selbstständig weiterbilden, kollegial die Schulentwicklung vorantreiben und mit beruflichen Belastungen umgehen können. Dafür benötigen sie fachliche, diagnostische, didaktische Kompetenzen. Sie müssen kommunizieren und eine Klasse führen können. Und sie benötigen bei alldem eine entsprechende pädagogische Grundhaltung.

Wie kann es gelingen, Seiten- und Quereinsteiger_innen so auf die Arbeit in den Schulen vorzubereiten, dass ihr Einstieg in ihren neuen Berufsalltag nicht einem Sprung ins kalte, sondern dem ins warme Wasser gleicht? Hinweise darauf haben wir in einer Fachtagung des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung erörtert, die am 28. März 2019 in Berlin stattfand.

Welche Rolle spielt der Seiten- und Quereinstieg in der Vergangenheit und in der nahen Zukunft? Wie sehen die Qualifizierungskonzepte einzelner Länder aus? Welche Erfahrungen machen Seiten- und Quereinsteigerinnen, welche machen Schulleitungen und Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinsteigerinnen? Schließlich: Was können, was sollten wir aus diesen Erfahrungen lernen? Wie können Seiten- und Quereinsteiger rekrutiert werden? Wie können sie erfolgreich in der Schule eingesetzt werden? Vor allem: Wie sollten sie qualifiziert und beraten werden? Das waren Leitfragen der Fachtagung. Die aufschlussreichsten und interessantesten Antworten auf diese Fragen finden Sie in den nachfolgenden, wie wir meinen: höchst lesenswerten Beiträgen.



Burkhard Jungkamp
Staatssekretär a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung

WEGWEISER

Ewald Terhart: Gedanken über Lehrermangel

Können Mangelsituationen auf dem Lehrerarbeitsmarkt überhaupt verhindert werden? Welche Rolle spielen politische Entscheidungen bei der Entstehung des Mangels? Gibt es eine Alternative zur Ausbildung von Seiten- und Quereinsteiger_innen? Und sind grundständig ausgebildete Lehrkräfte wirklich die besseren Lehrer_innen? Welchen Anteil haben Lehrer_innen und ihre Ausbildung überhaupt am Lernerfolg der Schüler_innen? Diese und andere Fragen stellt Prof. i. R. Dr. Ewald Terhart mit seinen „Gedanken über den Lehrermangel".

Mehr auf S. 10

Bernhard Muszynski : Lehrermangel, ein vertrautes Problem – und wie in Brandenburg damit umgegangen wird

Das Problem des Lehrermangels und damit der Seiteneinstieg als Weg in den Lehrberuf sind nicht neu, sondern eine historische Konstante, sagt Prof. Dr. Bernhard Muszynski. In seinem Artikel „Lehrermangel, ein vertrautes Problem – und wie in Brandenburg damit umgegangen wird" zeichnet er die Zyklen des Mangels über die letzten Jahrzehnte nach. Anschließend skizziert er ein Lösungsszenario: Die flexible Struktur zur Ausbildung von Seiteneinsteiger_innen, die das Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam bietet. Als rechtlich und finanziell selbstständige Organisation könne das Institut schneller auf einen erhöhten Bedarf reagieren als dies bei starren, universitären Strukturen möglich sei.

Mehr auf S. 18

Hans-Werner Martin, Clarissa de Sielvie, Petra Burkert: Praxisblick

Wie kommt man auf die Idee, auf den Lehrberuf umzuschulen? Welche Hindernisse gilt es zu überwinden und welche Unterstützung erhalten Seiteneinsteiger_innen? Wie fühlt es sich an, auf einmal vor einer Klasse zu stehen? Dr. Hans-Werner Martin, Clarissa de Sielvie und Petra Burkert geben einen Einblick in ihre berufliche Praxis als Quereinsteiger_innen und Patin für Quereinsteiger_innen.

Mehr auf S. 25

Axel Gehrmann, Thomas Bárány: Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen – Die wissenschaftliche Ausbildung für Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss am Beispiel der Technischen Universität Dresden

Seiteneinsteiger_innen bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit sich – deshalb muss ihre Weiterqualifizierung auch ihre individuellen Bedarfe berücksichtigen. Diese Erkenntnis sei eine Grundlage für die Gestaltung der wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss an der Technischen Universität Dresden, erklären Prof. Dr. Axel Gehrmann und Thomas Bárány in ihrem Beitrag „Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen“. Neben der Vorstellung des Seiteneinsteigerprogramms in Sachsen geben die Autoren einen Einblick in die Motive der Berufswahlentscheidung, Vorerfahrungen und die Einstellungen zum Lehrerberuf der Seiteneinsteiger_innen – und stellen fest, dass der Praxisschock, der Sprung ins kalte Wasser, vielfältige Potenziale birgt.

Mehr auf S. 30

Alexander Scheid: CAMPUSERVICE-Akademie Quereinsteiger_innen-Projekt – Bericht aus der Praxis

Nicht jeder ist für den Lehrberuf geeignet, und das sollte auch in Zeiten des Mangels und damit bei der Ausbildung von Quereinsteiger_innen nicht vergessen werden. Dafür plädiert Alexander Scheid, der das hessische Quereinsteiger_innen-Projekt der Campuservice-Akademie vorstellt. Das Programm setzt jedoch nicht nur auf Auslese der Bewerber_innen, sondern auch auf eine konsequente Beratung und Begleitung der Quereinsteiger_innen während ihrer Qualifizierung.

Mehr auf S. 38

GEDANKEN ÜBER LEHRERMANGEL

Prof. i. R. Dr. Ewald Terhart Westfälische Wilhelms-Universität Münster

> *Es wird niemals eine Situation eintreten, in der Jahr für Jahr die Zahl der ausgebildeten Lehrkräfte genau dem schulisch definierten Bedarf entspricht.*

Es gibt wieder zu wenig ausgebildete Grundschullehrer_innen. Die Schulverwaltungen haben große Mühe, die freien Stellen zu besetzen. Zugleich gibt es wieder zu viele frisch ausgebildete Lehrkräfte für Gymnasien – aber nur in den sprachlich-kulturwissenschaftlichen Fächern. Schon immer fehlen in allen Schulformen Lehrkräfte für den MINT-Bereich. Es gab und gibt schon immer zu wenig ausgebildete Förderschullehrkräfte und ebenso herrscht ständiger Mangel an Lehrkräften für die beruflichen Schulen. Vor 20 Jahren bekamen neu ausgebildete Grundschullehrer_innen kaum eine Stelle. Und während der 1980er-Jahre bekamen fast alle neu ausgebildeten Lehrkräfte keine Stelle.

Die aktuelle Lage am Lehrer-Arbeitsmarkt stellt sich in Ostdeutschland anders dar als in Westdeutschland, in den Metropolen anders als auf dem Lande etc., etc. Zugleich hat die historische Bildungsforschung schon vor Jahrzehnten gezeigt, dass die Zyklen von Überfüllung und Mangel seit der Entstehung des staatlichen Lehrerberufs im 19. Jahrhundert bestehen; solche Zyklen existieren übrigens auch in anderen akademischen Berufsfeldern. Das Phänomen ist lange bekannt und wurde vielfach durchleuchtet. Es ist aber wohl immer noch nicht beherrschbar – und Expert_innen können genau erklären, warum. Nun also ist es wieder soweit: Weil urplötzlich frisch geborene Sechsjährige in unerwarteten Mengen vor den Grundschulen auftauchen, und es zugleich zu wenige neu ausgebildete Grundschullehrkräfte gibt, ist er wieder da: der Mangel.

Keine Sorge: Es sollen jetzt keine weiteren Witze gerissen werden. Ebenso werden nicht erneut die Zahlen und Trends ausgebreitet. Das alles ist in

den einschlägigen Publikationen nachzulesen.[1] Ich möchte mich mit eher grundlegenden, vielleicht etwas zeitenthoben wirkenden Fragen befassen.

Wird es je eine perfekte Welt geben – und kann man die wollen?

Es wird niemals eine Situation eintreten, in der Jahr für Jahr die Zahl der ausgebildeten Lehrkräfte genau dem schulisch definierten Bedarf entspricht. Dies wäre nur in einem allwissenden und allmächtigen Staat möglich: Der wüsste dann genau, was er wann in welchen Mengen auf dem Lehrerarbeitsmarkt brauchen wird, und durch rechtzeitige Informationen sowie am Ende: durch Zwang könnte er erreichen, dass Menschen zum richtigen Zeitpunkt in der genau richtigen Anzahl, natürlich nach Lehrämtern differenziert, die richtige Studien- und Berufswahl treffen: Lehrer_in. Zweitens müsste unter diesen Voraussetzungen jede_r neu ausgebildete Lehrer_in auch tatsächlich eingestellt werden. Einzelne Schulen könnten, sofern sie eine attraktive Lage haben oder die besten Arbeitsbedingungen versprechen, die Absolvent_innen mit den besseren Noten erhalten. Der hier zurechtphantasierte allmächtige und allwissende Staat müsste dies im Prinzip jedoch eigentlich zu verhindern wissen und die neuen Lehrer_innen zentral und nach Leistung gleichverteilt den Schulen zuweisen. Er könnte auch immer gezielt eine gewisse Überzahl produzieren – und die laut Abschlussnote ‚schlechtesten' Absolvent_innen in anderen Berufen einsetzen. In einem solchen perfekten Lehrerproduktions- und -verteilungsstaat will niemand leben, weil man sich nur zu genau vorstellen kann, zu was dieser Staat darüber hinaus und ganz generell willens und fähig wäre.

Aber diese Situation wird nicht eintreten, weil dieser Staat zum Glück nicht existiert, sondern umgekehrt in unserer Gesellschaft Menschen selbst Entscheidungen über die eigene Berufswahl treffen. Eine besondere Komplikation bei der Entscheidung zum Lehrberuf besteht darin, dass man verschiedene Lehrämter und innerhalb eines Lehramtes unterschiedliche Fächerkombinationen studieren kann. Der konkrete Lehrerbedarf an Schulen und dessen schulform-, lehramtsspezifische und regionale Entwicklung in der Zeit ist einerseits das Ergebnis von übergreifenden, nur bedingt beeinflussbaren demographischen Prozessen auf verschiedenen Ebenen und andererseits schwankenden politischen Entscheidungen (z.B. darüber, wie

1 Vgl. die Themenhefte zu „Seiteneinsteigern" der Zeitschriften „Lehrerbildung auf dem Prüfstand" (2016, Heft 1), „PÄDAGOGIK" (2019, Heft 6) und „Journal für LehrerInnenbildung" (2019, Heft 2).

groß Klassen maximal sein dürfen oder wie aufwendig Ausbildung und Zulassung von Lehrkräften gestaltet sein sollen). Nicht alle Hintergrundbewegungen sind rechtzeitig erkennbar, nicht alle Faktoren staatlich zu beeinflussen, nicht alle Situationen und Verläufe planbar. Deshalb wird es immer Situationen geben, in denen zugleich teils ein Überfluss, teils ein Mangel an Bewerber_innen herrscht – je nach Fachgruppe, Schulform, Region. In fünf, zehn oder zwanzig Jahren kann sich das Bild hier und da schon wieder gewandelt haben. Siehe oben.

Natürlich können und müssen die prognostischen Daten und Rechnungen endlich verbessert werden – keine Frage! Wohl aber muss man fragen, wie es möglich ist, dass Bildungsforscher wie Klaus Klemm seit Jahrzehnten bei diesem Thema die zuständigen staatlich-administrativen Stellen erfolgreich vor sich hertreiben?

Der Staat ist schulpflichtig!

Schulpflicht besteht nicht nur für die Schüler_innen, sondern auch für den Staat: Er ist verpflichtet, Unterricht durchzuführen, die Unterrichtsversorgung sicherzustellen. Eltern und andere zählen darauf. Der Staat kann also nicht sagen: „Sorry, wir haben im Moment nicht genug ausgebildete, oder gar, ganz raffiniert, nicht genug mit gutem Ergebnis ausgebildete Lehrkräfte. Im nächsten halben Jahr schließen also in diesen und jenen Gemeinden und Regionen folgende Schulen." Es muss ein Ausweg gefunden werden. Die im System befindlichen Lehrkräfte zu mehr Arbeit anzuhalten ist richtig (höhere Stundenverpflichtung, Zurückfahren bzw. Erschweren von Stundenreduktionen, Beibehaltung und Rückgewinnung von Pensionierten) und bringt sicherlich etwas – aber nicht genug. Man muss auf Seiten- und Quereinsteiger_innen zurückgreifen, die keine oder keine passende formelle Lehrerausbildung durchlaufen haben, aber geeignet und interessiert sind, nun Lehrer_innen zu werden.

> *Der Seiten- und Quereinstieg ist keine Anomalität, kein Skandal – er muss als Normalität verstanden werden, schon deshalb, weil er immer eine Realität war.*

Aber wie gewinnen, schnell (!) hinreichend (!!) qualifizieren und im System behalten? Dies ist die entscheidende Frage. Aufgrund der historischen Konstanz des Problems muss man den Quer- und Seiteneinstig zum festen Bestandteil der Debatte um Lehrerberuf und Lehrerbildung machen.

Gegen den Einsatz von Seiteneinsteiger_innen spricht, dass es einen Beruf herunterwirtschaftet, wenn man plötzlich – in Zeiten des Mangels – die Zulassungsstandards absenkt und am Ende gar jede und jeden nimmt. Dieses Problem wäre kleiner, wenn man die aus der Not heraus Eingestellten, die sich nicht bewähren, wieder entlassen könnte, um dann, wenn sie wieder zur Verfügung stehen, regulär Ausgebildete einzustellen. Allerdings: Eine solche Strategie müsste fairerweise implizieren, dass man auch jene regulär Ausgebildeten, die sich nicht bewähren, anderswo als im Schuldienst einsetzt oder ‚freisetzt'.

Berufe dienen bestimmten Zwecken in der Welt der Nicht-Berufsmitglieder. Berufe können sich selbst definieren, ihre Form selbst beeinflussen, die Voraussetzungen hochdefinieren, Ansehen und Verdienst steigern. Sie gefährden aber ihre Akzeptanz, wenn sie sich in einer Weise konstruieren, die am Ende zwar den Eigeninteressen auf Statuserhalt dient, nicht aber der Öffentlichkeit, für die der Beruf da ist. Insofern muss in Mangelsituationen ein Ausweg gefunden werden. In dieser Lage müssen auch Berufe flexibel sein. Jedenfalls können sie sich nicht in Notsituationen aus Eigeninteresse neuen Lösungen verweigern und etwa die Absicherung des erreichten äußeren Berufsniveaus über die eigentliche Versorgungspflicht gegenüber der Öffentlichkeit stellen („Standesegoismus"). Das ist bei Staats-Professionellen und also auch im Lehrerberuf illusorisch und unmöglich – wegen der erwähnten Schulpflicht des Staates.

> *Die Botschaft ist: Die Akteure in der Lehrerbildung und am Ende die KMK sollten Mindeststandards für die Gewinnung, Qualifizierung und Beschäftigung von Seiten- und Quereinsteiger_innen erarbeiten.*

Den Seiteinsteiger, die Seiteneinsteigerin als Normalfall begreifen[2] – das bedeutet auch, bestimmte Mindestvoraussetzungen zu definieren: Für diejenigen, die sich interessieren, sowie vor allem aber für die Art der Einbringung der Seiteneinsteiger_innen in den Beruf. Das heißt konkreter: Es sollte eine Verabredung auf Landes- und Bundesebene zu der Frage geben, was die Mindest-Zugangsvoraussetzungen für Seiteneinsteiger_innen zum Lehrberuf sind und zweitens wie die Qualifizierung gestaltet sein sollte. Es ist davon auszugehen, dass sehr viele Seiteinsteiger_innen unabhängig vom Berufserfolg im Beruf verbleiben werden und damit für diejenigen, die sich in Zeiten des Mangels und also zu spät für den Lehrerberuf entschieden haben, die Einstellung nach erfolgreichem Abschluss

2 So schon Klaus-Jürgen Tillmann in dem in Anmerkung 1 erwähnten Heft der PÄDAGOGIK.

erschweren.[3] Natürlich kann man in solchen Zeiten des Überflusses an Bewerber_innen viele gute Dinge tun: Nur die besten aufnehmen, bei entsprechenden finanziellen Möglichkeiten und Prioritätensetzungen die Zahl der Lehrerstellen erhöhen, die Richtgrößen für Schulklassen verkleinern, die Pflicht-Stundenzahl der Lehrkräfte verringern, damit die Zeit für verpflichtende Lehrerfortbildung schaffen.

Aber die Botschaft ist: Die Akteure in der Lehrerbildung und am Ende die KMK sollten Mindeststandards für die Gewinnung, Qualifizierung und Beschäftigung von Seiten- und Quereinsteiger_innen erarbeiten. Denn Seiten- und Quereinsteiger_innen gab es schon immer und wird es immer geben. Es ist sinnlos und unverantwortlich, den Blick davor zu verschließen.

Was bedeutet das alles?

Irgendwo habe ich die Geschichte gehört, dass der US-Army im Zweiten Weltkrieg in den Lazaretten die Chirurg_innen ausgingen. Man fand eine typisch amerikanische Lösung: In Vierwochenkursen wurden die fehlenden Chirurg_innen ausgebildet und dann eingesetzt. Nach dem Krieg verschwanden diese Kurse natürlich sofort wieder.

Natürlich passt das Beispiel nicht. Bei Chirurg_innen geht es um Leben und Tod, bei Lehrer_innen um das Schreiben- und Lesenlernen, um Verstehen oder Nichtverstehen des Beweises zur Winkelsumme im Quadrat, um die angepasste oder unangepasste Interpretation eines Gedichtes. Das ist schon etwas ganz anderes als die Sache mit den Chirurg_innen[4] – viele Pädagog_innen werden das wohl anders sehen. Aber unabhängig davon: Es verwundert nicht, dass das Schulsystem bisher mit den Zyklen der Lehrerversorgung irgendwie immer zurechtgekommen ist – der tatsächliche Schaden, das Ungenügen, die entgangenen besseren individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten etc. bleiben strukturell unsichtbar, sind nicht zu quantifizieren. Dies alles erzeugt zahllose weitere Fragen zum

3 Angesichts folgender Entwicklung könnten sich deren Einstellungschancen zusätzlich verschlechtern: Der von 2012 bis 2016 zu verzeichnende Anstieg der jährlichen Geburtenzahlen war in den beiden Jahren 2017 und 2018 nicht mehr zu verzeichnen.

4 Vgl. dazu das Kapitel „Vom Metzger zum Chirurgen? – Geschützte Berufe sind ohne Qualifizierung tabu!“ in Rippler & Woischwill (2014): Erfolgreich als Quereinsteiger. Wiesbaden: Springer Gabler.

Zusammenwirken der Prozesse im ganzen Schulsystem. Ich greife hier nur eine heraus: Ist es im Grunde systemisch und in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit nur wichtig, dass überhaupt Schule ist – und die Qualität der inneren Prozesse dagegen gar nicht so entscheidend, auch nicht die Qualität der Arbeit der Lehrkräfte sowie damit verbunden die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte?

Schlimme Fragen

Seiteneinsteiger_innen mit ihren von der Standard-Berufsbiographie abweichenden Mustern können auch neue, innovative, belebende Elemente in die Schulwelt bringen. Möglicherweise haben sie informell Fähigkeiten erworben, mit denen sie sehr gut in den Klassenzimmern und auch im Lehrerzimmer zurechtkommen. (Am Rande: Wie steht es um die Re-Qualifizierung geflüchteter Lehrkräfte? Ich weiß: Es gibt einzelne Programme, aber die sind sehr kleinformatig.) Umgekehrt muss man ja auch zur Kenntnis nehmen: Nicht jede_r regulär Ausgebildete bietet automatisch eine Garantie für guten Unterricht und kollegiale Kooperationsfähigkeit. Es bleiben Unsicherheiten – bei den regulär Qualifizierten und den Seiteneinsteiger_innen. Bei beiden Gruppen kann die hohe Verbleibedauer im Lehrerberuf zu Problemen führen; das Arbeits- und Beamtenrecht erlaubt es nicht, erwiesenermaßen erfolglose, unfähige, ungeeignete, schädliche Berufsinhaber_innen auszuschließen, um dadurch zugleich die Chance auf neue, hoffentlich erfolgreiche, fähige und wirklich geeignete zu bekommen. Dies ist allerdings eine Situation, die in der öffentlichen Verwaltung (und Schule ist Teil davon) überall gilt.

Eine bestimmte, milde Form des Seiteneinstiegs gab es schon immer – er wird nur nicht so benannt und skandalisiert: es ist der fachfremde Unterricht. Bekanntlich studieren Lehrer_innen in Deutschland zwei (als Grundschullehrer_innen drei) Fächer und erwerben ein spezielles Lehramt. Jede einzelne ausgebildete Lehrkraft ist also hoch spezialisiert – kann im Prinzip keine_n andere_n Spezialist_in ersetzen. Diese Spezialisierung führt bei der Einstellung zu einer Nadelöhr-Situation. Hat man das Nadelöhr jedoch passiert, wird man womöglich gänzlich unspezialisiert eingesetzt, muss also auch fachfremd unterrichten. In diesem ‚fremden' Fach ist man auch eine Art Seiteneinsteiger_in. Immerhin jedoch hat man eine Lehrerausbildung hinter sich. Dieses Phänomen ist übrigens weit verbreitet: 27 % des Mathematikunterrichts an Grundschulen wird von Personen erteilt, die im Rahmen ihres Grundschulstudiums nicht das Fach Mathematik studiert

haben.[5] Das erklärt womöglich manches über die Situation des Mathematikunterrichts und der mathematischen Kompetenzen der Schüler_innen. (In sprachlich-sozialwissenschaftlichen Fächern kann der Anteil fachfremden Unterrichts auch sehr hoch sein – je nach Schulform/-stufe.) Im Gymnasium und dort vor allem in der Oberstufe wird am wenigsten häufig fachfremd unterrichtet.

Die Tradition des fachfremden Unterrichts, vor allem aber die in Wellen immer wieder notwendige Einstellung von Seiten- und Quereinsteiger_innen führen de facto zu einer schulischen Realität, in der Ausbildung, Art der Berufslizenz und Arbeitsplatz (auf kurze oder längere Dauer) nicht zusammenpassen. Das ist nun allerdings, gesamtgesellschaftlich gesehen, Normalität und keine Katastrophe. In zunehmend mehr Berufsfeldern ist das traditionelle Muster – eine Ausbildung führt zu einem Beruf und trägt ein Leben lang – auf dem Rückzug. Lebensläufe und Berufsbiographien haben sich entstandardisiert; lebenslanges berufliches Lernen ist Realität für alle. Der öffentliche Dienst und auch die Lehrerberufe in Deutschland sind demgegenüber noch in einem vergleichsweise starren Ausbildungs-, Berechtigungs- und Laufbahnsystem, welches eher Sicherheit und Enge, Stabilität, Unabhängigkeit, Schutz und Inflexibilität zugleich gewährt oder nahelegt – aber Flexibilität nicht belohnt.

> *Wie hoch ist der Anteil des Faktors Lehrer am Zustandekommen der Lernergebnisse, wie hoch der Einfluss der Ausbildung für die Entfaltung von hohen oder niedrigen Fähigkeiten innerhalb der Berufslaufbahn von Lehrkräften?*

Allerdings hängt dies vom angelegten Bewertungskriterium ab: Ab wann beurteilt man ein System als unzureichend, mangelhaft, wann sind Seiteneinsteiger_innen eine Katastrophe, wann eine Bereicherung? Es ergeben sich angesichts der aktuellen Notlage durchaus grundsätzliche, über die unmittelbare Situation hinausgehende Feststellungen: Die zyklischen Wellen von Mangel und Überfüllung haben das System nicht ruiniert; es gab und gibt flexible Anpassungen bei der Rekrutierung und während der Berufsbiographie. Und umgekehrt würde auch eine Lage, in der alle Lehrkräfte sehr passgenau produziert werden – siehe oben –, nicht automatisch dazu führen, dass das System einen Qualitätssprung macht. Denn

5 Vgl. dazu z.B. R. Porsch: Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In: Die deutsche Schule 108 (2016) Heft 1, S. 9-32 sowie das von Frau Porsch gestaltete Themenheft „Fachfremd Unterrichten" der Zeitschrift LERNENDE SCHULE (2019), Heft 85.

auch dann noch kommen und / oder verbleiben wenig erfolgreiche Berufsinhaber_innen im System. Die Anschlussüberlegung lautet: Wie hoch ist durchschnittlich der Anteil des Faktors Lehrer am Zustandekommen der Lernergebnisse bzw. der breiteren Schul- und Bildungserfahrungen der Schüler_innen? Wie hoch und zeitlich stabil ist er bei den einzelnen Lehrkräften? Wie hoch ist die Determinationskraft, oder vorsichtiger: der Einfluss der Ausbildung bzw. bestimmter Teile oder Phasen der Aus- und -fortbildung für die Entfaltung von hohen oder niedrigen Fähigkeiten innerhalb der Berufslaufbahn von Lehrkräften? Schlimme Fragen.[6]

Kurzer Schluss: Gedanken über Mangel

Lehrermangel – ein Mangel an Lehrkräften, der durch mangelndes Wissen, mangelnde Voraussicht, durch mangelnde Beherrschbarkeit komplexer Abläufe und durch eine Kombination von allem zustande kommt. Die Idee, dass man es schaffen könnte, solche Mängel abzustellen, ist selbst mangelhaft: Die Voraussetzungen sind nicht gegeben. Zum Glück – siehe oben den Super-Staat. Insofern wird wohl der Mangel an Lehrkräften, der Mangel an Erkenntnis, der Mangel an Gestaltungsfähigkeit, vielleicht auch: von Gestaltungswillen bestehen bleiben. Man könnte darüber philosophisch werden: Der Mensch als „Mängelwesen" (Gehlen) und alle seine „Gestelle" (Heidegger) mängelbehaftet. Eine solche spirituelle Tieferlegung will und kann ich hier nicht leisten – und falls doch, dann allenfalls mangelhaft.

6 Vgl. dazu vom Verfasser: „Wie wirkt Lehrerbildung: Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen." In: Zeitschrift für Bildungsforschung 3 (2012) 1, S. 3–21 und: „‚Auf den Lehrer kommt es an!' Rückfragen an einen pädagogischen Allgemeinplatz." In: H.-U. Grunder (Hrsg.) (2017): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über „das Valsche" in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227–234.

LEHRERMANGEL, EIN VERTRAUTES PROBLEM – UND WIE IN BRANDENBURG DAMIT UMGEGANGEN WIRD

Prof. Dr. Bernhard Muszynski Geschäftsführer des „Instituts zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam“

> *„Lehrermangel“ oder „Lehrerüberfluss“ sind nicht an fixen Verhältniszahlen festzumachen, sondern gehen immer von – wie auch immer gesetzten – Prämissen aus, die für die jeweilig vorherrschende Beurteilung von Lehrer-Schüler-Relationen akzeptiert sind.*

Eigentlich gehört der Lehrerberuf in Deutschland zu den besonders geschützten Berufen wie Ärzte, Rechtsanwälte, Pharmazeuten[7] usw. Die Ausübung solcher Berufe ist in der Regel an die Absolvierung von Universitätsstudien und Staatsexamina resp. Masterabschlüsse gebunden. Entsprechend dem hohen Anspruchsniveau gehört die deutsche Lehramtsausbildung weltweit zu den aufwendigsten und längsten (sicher nicht zu den besten, was die Vorbereitung auf den Beruf anbelangt). Diese exklusive Zugangsbedingung erwies sich allerdings für Lehrkräfte schon immer als löchrig. Inzwischen führt ein regional, schulfach-, schulstufen- oder schulartbezogen extremer Lehrermangel dazu, dass sich der Zugang in den Lehrerberuf durch die gehäufte Einstellung von Seiteneinsteigern ohne jede formelle Lehrbefähigung öffnet. Selbst unstudierte Bewerber oder solche ohne Abitur sind nicht mehr völlig chancenlos.

Der „normale“ Seiteneinstieg, nicht nur im Land Brandenburg, setzt mindestens ein für die schulische Stundentafel anerkennungsfähiges Fach aus einem Hochschulstudium voraus. Ein zweites Unterrichtsfach kann dann oft berufsbegleitend nachstudiert werden und die professionswissenschaftlichen Kompetenzen werden teils in Qualifizierungskursen vermittelt oder erst im abzuleistenden Referendariat erworben. An dessen Ende stehen dann dienst- und besoldungsrechtlich mit den grundständig ausgebildeten Lehrern völlig gleichgestellte Seiteneinsteiger. In besonderen Mangelsituationen und unterhalb des etablierten Lehrerstatus kommen vermehrt auch Personen in den Schuldienst, die keine akademischen Abschlüsse vorwei-

7 Die Friedrich-Ebert-Stiftung nutzt in ihren Publikationen eine geschlechtergerechte Schreibweise. Auf Wunsch des Autors wurde dieser Beitrag nicht gegendert.

sen können. Zusammen mit denjenigen, die keine Facultas für ein zweites Schulfach haben (wollen) oder über kein Referendariat verfügen, wird sich absehbar eine wachsende Gruppe von in Schulen Beschäftigten herausbilden, deren Tätigkeitsmerkmale mehr oder weniger lehreradäquat sind, deren Zuordnung innerhalb des bislang ja sehr übersichtlichen Tarif- und Besoldungssystems für Lehrer indes noch völlig aussteht.

Eine generelle Bemerkung vorweg: der Grad einer „guten" oder „schlechten" Lehrerversorgung richtet sich nach dem Verhältnis von Schülern zu sie unterrichtenden Lehrern. Dieses Verhältnis hängt von etlichen Variablen ab, die bei gegebener Schüler- und Lehreranzahl zu sehr unterschiedlichen Versorgungsquoten führen können. Solche Variablen sind vor allem die ministeriell gesetzten Regelklassengrößen, die beamten- oder tarifrechtlich geregelten Lehrerarbeitszeiten sowie die Dauer von Bildungsgängen. So führt beispielsweise die 3-jährige gymnasiale Oberstufe zu einer um 50 % (!) erhöhten Anzahl der für diese Schulstufe benötigten Lehrer gegenüber der in den ostdeutschen Bundesländern, Hamburg, Bremen und dem Saarland geltenden G8-Regelung. Für keine der genannten Variablen bietet die empirische Bildungsforschung innerhalb des breiten Rahmens international für den Schülererfolg als maßgeblich erkannter Faktoren klare Entscheidungskriterien. Es handelt sich um gesellschaftlich akzeptierte Besitzstände, um geschätzte Vertrautheiten und natürlich auch um kulturell geprägte Eigenheiten. Insofern ist „Lehrermangel" oder „Lehrerüberfluss" nicht an fixen Verhältniszahlen festzumachen, sondern geht immer von – wie auch immer gesetzten – Prämissen aus, die für die jeweilig vorherrschende Beurteilung von Lehrer-Schüler-Relationen akzeptiert sind – und interessanterweise selbst in der aktuellen Mangelsituation überhaupt nicht diskutiert werden.

> *Sowohl in der westdeutschen Bundesrepublik als auch in der ostdeutschen DDR konnte die hinreichende Ausstattung der Schulen mit ausgebildeten Lehrern über das volle Fächerspektrum und alle Schularten hinweg wohl nie erreicht werden.*

Dies vorangestellt lassen sich ungeachtet höchst unterschiedlicher Maßstäbe über die letzten 70 Jahre die folgenden Feststellungen machen. Zunächst ist selbst extremer Lehrermangel in Deutschland durchaus kein neues Phänomen. Im Gegenteil zeigt sich, dass sowohl in der westdeutschen Bundesrepublik als auch in der ostdeutschen DDR die hinreichende Ausstattung der Schulen mit ausgebildeten Lehrern über das volle Fächerspektrum und alle Schularten hinweg wohl nie erreicht wurde und zumindest sektoraler Lehrermangel die lediglich mehr oder minder ausgeprägte

Normalsituation war. In Westdeutschland herrschte nach dem Krieg bis weit in die 1960er-Jahre großer Lehrermangel begleitet von häufigen Werbekampagnen, über die tausende von Seiteneinsteigern, die über ein Abitur verfügen mussten, mit bis zu zweijährigen Qualifizierungskursen in den Schuldienst gelangten. Diese Situation entspannte sich erst Ende der 1960er-Jahre in den Auswirkungen eines dramatischen Geburtenrückgangs und einer massiven Aufwertung der Lehrertätigkeiten, um Ende der 1970er-Jahre in eine rund anderthalb Jahrzehnte währende Beschäftigungskrise für zehntausende Lehrerabsolventen einzumünden.[8] Aber bereits Mitte der 1980er-Jahre signalisierten Prognosen wieder sektoralen Lehrermangel ab Beginn der 1990er-Jahre, der sich bei insgesamt entspannter Lehrerbeschäftigung auch einstellte.[9] In der DDR war die Nachkriegssituation dadurch geprägt, dass in der Sowjetischen Besatzungszone weitaus mehr Lehrer als politisch belastet nicht in den Schuldienst übernommen wurden als in den Westzonen. In die entstandenen Lücken rückten bis 1952 sog. „Neulehrer" ein, die auf ihren neuen Beruf zunächst innerhalb einiger Wochen und Monate, dann in Achtmonatsprogrammen vorbereitet wurden.[10] Es folgten Jahre der Schaffung und Konsolidierung eines einphasigen, d.h. an Schulpraxis angebundenen Ausbildungssystems in Fachschulen, Pädagogischen Hochschulen und zum kleineren Teil auch Universitäten. Begleitet wurde dies durch immer wieder auftretenden schulart- oder fächerbezogenen Mangel an ausgebildeten Lehrern. Erst zu Beginn der 1980er-Jahre verkündete Margot Honecker ein Ende des jahrzehntelangen Lehrermangels.[11]

Inzwischen kaum noch wahrgenommen wird die gar nicht so weit zurückliegende Tatsache, dass in den ostdeutschen Bundesländern nach der Wiedervereinigung bei insgesamt zu vielen Lehrern für dramatisch zurückgehende Schülerzahlen fachweise ganz erhebliche Mangelsituationen auftraten: vor allem in Englisch, Französisch, Latein, Politik, den

8 Vgl.: Rainer Bölling: „Lehrerarbeitslosigkeit. Historische Erfahrungen, gegenwärtige Situation und Zukunftsperspektiven." In: Aus Politik und Zeitgeschichte B21/87 (1987), S. 3–14.

9 Vgl.: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation 169, September 2003: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002–2015.

10 Vgl.: Holger Wuschke: „Stadium der Improvisation – Neulehrerausbildung und Arbeitsschulmethode in der SBZ und der frühen DDR (1945—1952)." In: Christa Binder, (Hg.): Beiträge zum XIV. Österreichischen Symposium zur Geschichte der Mathematik vom 29.04.–05.05.2018, S. 114–123. Unter: http://www.math.uni-leipzig.de/~wuschke/uploads/pdf/Miesenbach18.pdf. Zuletzt abgerufen am 22.8.2019.

11 Vgl.: Gerlind Schmidt auch zu Details der skizzierten Mangelsituationen: „Ende des Lehrermangels in der DDR: Implikationen für Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit." In: Die Deutsche Schule 80 (1988) 1, S. 47–61.

Wirtschaftsfächern, Sonderpädagogik und allen musischen Fächern. Dem wurde meist in Fortbildungsveranstaltungen – nur Brandenburg setzte in einem ambitionierten Sonderprogramm durchgängig auf den Erwerb neuer Lehrbefähigungen über Weiterbildungsstudien mit abschließendem Staatsexamen – durch fachlichen Seiteneinstieg von im Beruf tätigen Lehrern begegnet. Sicher kann davon ausgegangen werden, dass die damaligen Maßstäbe in den meisten Fällen deutlich unter den aktuellen fachlichen Anforderungen an Seiteneinsteiger gelegen haben.

Selbst als in den 1970er- und 1980er-Jahren in der Bundesrepublik ein numerisches Überangebot an ausgebildeten Lehrern bestand, gab es Schularten, vor allem berufliche Schulen und Fachoberschulen, sowie Mangelfächer, deren fachliche Versorgung nur durch Seiteneinsteiger erreicht werden konnte. So hat der Seiteneinstieg in MINT-Fächer eine jahrzehntelange Tradition, die am Beispiel des Fachs „Physik" selbst für das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts, das hinsichtlich der Lehrerversorgung insgesamt eher unauffällig war, ein sehr beträchtliches Ausmaß hatte: Eine Studie zum Seiteneinstieg von Physiklehrern über die Jahre 2002 bis 2008 ergab bundesweite Quoten von nicht grundständig ausgebildeten Physiklehrern von 10% (2002), 24% (2003), 40% (2004), 60% (2005), 61% (2006), 64% (2007), 46% (2008), wobei die letzte Zahl keine Trendumkehr signalisierte, da sich für 2009 wieder eine höhere Quote andeutete.[12] Unter den Bundesländern verzeichneten die ostdeutschen Länder bis auf Berlin und Brandenburg keine Seiteneinstiege, was die berichteten Quoten für das übrige Bundesgebiet noch anhebt. Dass es sich hierbei nicht nur um ein physik- bzw. landesspezifisches Problem mit Lösungsaussichten durch Zeitablauf handelt, zeigt eine Abschätzung von Klaus Klemm aus dem Jahr 2015, in der er auf eine andauernde und auch die anderen naturwissenschaftlichen Fächer – mit Ausnahme von Biologie – betreffende massive Unterversorgung um rund 50% mindestens bis zum Jahr 2026 kommt.[13]

Anknüpfend an die verbreitete Selbstverständlichkeit der Annahme, „normal" ausgebildete Lehrer wären Seiteneinsteigern professionell grundsätzlich überlegen, erhebt sich die interessante Frage: Wenn in dem skizzierten

12 Friedericke Kornneck, Jan Lamprecht: „Quer- und Seiteneinstiege in das Lehramt Physik. Eine Analyse bundesweiter Daten von 2002 bis 2008." In: Physik und Didaktik in Schule und Hochschule 1/9 (2010), S. 1–14.

13 Klaus Klemm (2015): Lehrerinnen und Lehrer der MINT-Fächer: Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens, unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/MINT-Lehrerbedarf_Studie_gesamt.pdf. Zuletzt abgerufen am 27.8.2019.

Ausmaß über so lange Zeiten Seiteneinsteiger die schulische Unterrichtspraxis wesentlich mitgeprägt haben, müsste sich doch deren beruflicher Dilettantismus in mangelhaften Erziehungsresultaten und Lernleistungen ganzer Schülergenerationen niedergeschlagen haben. Unter den verfügbaren unmittelbaren (z.B. Notenspiegel, vereinzelt gemessene Schülerleistungen, „Erwachsenenpisa“[14]) und mittelbaren (z.B. Wirtschaftsleistung, Kriminalitätsentwicklung) Indikatoren lässt keiner derlei Korrelationen zu. Gleichzeitig zeigen beunruhigende Schülerleistungserhebungen für Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I aus Jahren, in denen die Lehrerversorgung für diese Schulen noch im Lot war, dass die aufwendigen und langwierigen etablierten Lehrerausbildungswege sich hinsichtlich ihrer realen Professionalisierungseffekte keineswegs fraglos bewährt haben: Die teils miserablen Ergebnisse gemessener Schülerleistungen bei Vergleichsuntersuchungen (z.B. IQB-Bildungstrends, VERA, TIMSS, PISA) spiegeln bislang noch die Unterrichtsergebnisse nicht von Seiteneinsteigern, sondern von grundständig ausgebildeten Lehrern wider. Man darf auf kommende Vergleichsuntersuchungen unter den neuen Rekrutierungsbedingungen gespannt sein und die Hoffnung auf einen Professionalisierungsschub in der Lehrerausbildung hegen.

> *Im Vergleich zu Einrichtungen zur Lehrerqualifizierung in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, zumal Hochschulen, kann eine Einrichtung wie das W.i.B. sehr flexibel, preisgünstig und ausschließlich auf die berufsbegleitende, postgraduale Weiterqualifizierung von Lehrern konzentriert arbeiten.*

In Brandenburg gibt es seit 1994 zu dem oben kurz erwähnten Sonderprogramm zur Weiterqualifizierung von im Beruf befindlichen Lehrern für damalige Mangelfächer eine Institution, die bundesweit ein Unikum darstellen dürfte und nunmehr maßgeblich in der Weiterqualifizierung von Seiteneinsteigern tätig ist. Ursprünglich gegründet als gemeinnütziger Verein durch die Ministerien für Bildung und Wissenschaft sowie die Universität Potsdam, um ein dezentral angelegtes Studienprogramm für rund zweieinhalbtausend im Dienst befindliche Lehrer durchzuführen, hat das Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam (W.i.B.) bei tausenden Brandenburger Lehrern, die an ihm studiert haben, und bei den Kooperationspartnern ein hohes Renommee erworben. Es erhält keinerlei institutionelle Förderung, ist rechtlich

14 Beatrice Rammstedt (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.

und finanziell selbstständig, aber satzungsmäßig und durch etliche Kooperationsabkommen eng mit der Universität verbunden. Gleichzeitig ist das W.i.B. auf Grund seiner Spezifika (universitätsadäquate Studien- und Prüfungsordnungen, Lehrpersonen mit entsprechenden wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Qualifikationen) eine anerkannte Einrichtung der Lehrkräftefort- und -weiterbildung nach den landesrechtlichen Bestimmungen.

Im Vergleich zu Einrichtungen zur Lehrerqualifizierung in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, zumal Hochschulen, kann eine Einrichtung wie das W.i.B. sehr flexibel, preisgünstig und ausschließlich auf die berufsbegleitende, postgraduale Weiterqualifizierung von Lehrern konzentriert arbeiten. Mit den zurzeit fast 600 Studienteilnehmern arbeiten rund 150 Wissenschaftler aus Hochschulen sowie freie Dozenten und Praktiker aus Wirtschaft, Bildung und Verwaltung zusammen. Diese kommen aus dem gesamten Bundesgebiet und vereinzelt auch aus dem Ausland. Die folgende Abbildung zeigt das derzeitig angebotene Fächerspektrum. Ein Angebot für Musik für die Primarstufe und die Sekundarstufe I befindet sich in der Genehmigung. Weitere Fächer (z. B. Kunst für die Primarstufe) liegen entweder als genehmigte Ordnungen vor oder können bei Bedarf und Kapazität vergleichsweise kurzfristig (ca. 2–3 Monate) aufgelegt werden. Die Kosten für Studiengänge belaufen sich pro Halbjahr auf 1.400–1.500 Euro sowie für Fortbildungen auf 960–1.200 Euro zuzüglich etwaiger Zusatzmodule.

Da sich die Studienordnungen des W.i.B. an den universitären Standards und Inhalten orientieren, weisen sie ein vergleichbares wissenschaftliches Niveau auf. Als berufsbegleitende Studien verbürgen sie jedoch eine größere Praxisnähe als grundständige Studien. Nolens volens teilen sie aber mit ihnen

- kaum speziell für seiteneinsteigende Lehrer aufbereitete Inhaltsbereiche;
- viel zu geringe Anteile von adressatenspezifischer (!) Fachdidaktik wie sie für wirksamen Unterricht zumal in Brennpunktschulen erforderlich wären;[15]
- dass sie teilweise jahrelange Studien umfassen, in denen für die Berufspraxis oft wenig nützliches Vorratslernen vornehmlich im Hinblick auf den Befähigungserwerb einer weiteren Facultas stattfindet.

15 Skandalöserweise werden in einigen Ländern Seiteneinsteiger vermehrt an Problemschulen eingesetzt, die viele „normale“ Lehrer eher meiden und wo folglich der Lehrermangel am drängendsten ist.

Abb. 1: Postgraduale Kursangebote des Instituts zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam (W.i.B.)

Studiengang	Dauer	Abschluss/ Leistungspunkte
Sonderpädagogik sonderpädagogische Fachrichtung • Lernen (L) • Emotionale und soziale Entwicklung (E) • Sprache (S) • geistige Entwicklung (G)	1 Förderschwerpunkt 3 Halbjahre 2 Förderschwerpunkte 5 Halbjahre	Zertifikat */** 64 LP 108 LP
Sozialpädagogik	4 Halbjahre 5 Halbjahre	Zertifikat/75 LP * Zertifikat/90 LP *
Schul- und Bildungsmanagement Zertifikatsstudiengang Masterstudiengang (Master of Arts, Uni Potsdam)	 2 Halbjahre 3 Halbjahre	 Zertifikat/36 LP*** Master/60 LP
Psychologie Sek. II	5 Halbjahre	Zertifikat/90 LP *
Englisch Sek. I	4 Halbjahre	Zertifikat/84 LP *
Deutsch Sek. I	4 Halbjahre	Zertifikat/75 LP *
Sport Primarstufe	4 Halbjahre	Zertifikat/45 LP *
Deutsch Primarstufe	3 Halbjahre	Zertifikat/52 LP *
Mathematik Primarstufe	2 Halbjahre	Zertifikat/38 LP *
Englisch Primarstufe	3 Halbjahre	Zertifikat/54 LP *
Sachunterricht Primarstufe	3 Halbjahre	Zertifikat/54 LP *
Fortbildung	**Dauer**	**Umfang**
Weiterbildung **„Integrative Lerntherapie“** Plus Zusatzmodule	5 Halbjahre	810 h Theorie 600 h praktische Tätigkeit
Fortbildung **Schulpädagogische Grundqualifizierung**	1 Halbjahr	200 Fortbildungsstunden

* zur Vorlage beim Bildungsministerium zur Anerkennung als weitere Fachlehrbefähigung
** Zertifikat der Universität Potsdam
*** anerkannte Zusatzqualifikation gem. §12 Brandenburger Lehrerbildungsgesetz

Quelle: Eigene Darstellung

PRAXISBLICK

Dr. Hans-Werner Martin ist Lehrer an der Kooperativen Gesamtschule Hage-Norden in Niedersachsen. Er hat sich schon 2011 nach zwanzig Jahren Berufsleben in Politik und Wirtschaft entschlossen, neu in den Lehrerberuf einzusteigen. Clarissa de Sielvie gehört zu der neuen Generation von Quereinsteiger_innen, die in den vergangenen Jahren den Weg an Berliner Grundschulen gefunden haben. Beide geben Auskunft über ihre Erfahrungen in den ersten Wochen und Monaten im Beruf, über die Unterstützung, die sie erhalten haben, aber auch über die Schwierigkeiten, die ihnen begegnet sind. Petra Burkert war lange Jahre Schulleiterin der Mendel-Grundschule in Berlin. Sie berichtet über ihre Arbeit mit Quereinsteiger_innen an ihrer ehemaligen Schule und ihren Einsatz im Berliner Patenprogramm für Quereinsteiger_innen, First Steps.

> *Als ich 2011 begann, gab es gar keine Vorbereitung. Ich kam am Montagmorgen um 07:30 Uhr in der Schule an und um 07:40 Uhr stand ich vor der Klasse.* Dr. Hans-Werner Martin

Herr Dr. Martin, Frau de Sielvie, was hat Sie dazu bewegt, sich beruflich neu zu orientieren? Und warum haben Sie sich gerade für den Lehrerberuf entschieden?

Dr. Hans-Werner Martin: Mein eigentlicher Berufswunsch war der des Lehrers. Ich habe auf Lehramt an Gymnasien studiert, aber nachdem ich das Erste Staatsexamen abgelegt hatte, waren die Berufsaussichten so schlecht, dass ich mich entschied, zu promovieren. Nach meiner Promotion war ich zwanzig Jahre in Politik und Wirtschaft tätig – bis ich schließlich meinen Job als Pressesprecher verlor. Meine Bewerbung für das Lehramt war dann eher eine Schnapsidee.

Clarissa de Sielvie: Ich habe mir eine berufliche Veränderung gewünscht. Ich war lange im politischen Feld tätig und suchte eine neue Herausforderung, bei der ich weniger Zeit am Schreibtisch verbringen würde und noch mehr direkten Kontakt zu Menschen hätte. Ich habe Anglistik studiert und für mich war der Lehrermangel hier in Berlin eine Chance.

Wie sind Sie auf Ihren Einsatz in der Schule vorbereitet worden?

Clarissa de Sielvie: Wir Berliner Quereinsteiger_innen haben mit einer

Einführungswoche begonnen. In sieben Tagen haben wir Seminare zu einem ganzen Strauß an Themen besucht: Zur Unterrichtsvorbereitung, Classroom Management, Konfliktlösung, Elterngesprächen, Leistungsbewertung. Das war eine intensive Woche, aber es gab kaum Möglichkeiten, die unterschiedlichen Themen zu vertiefen. Deshalb war der Einstieg in den Lehrberuf direkt nach dieser Woche für mich ein Sprung ins kalte Wasser. Das habe ich schon manchmal als bitter empfunden und mich allein gelassen gefühlt.

Sehr positiv war für mich das Berliner Patenprogramm First Steps. Mit diesem Programm werden Quereinsteiger_innen über acht Wochen von Pat_innen begleitet. Der Pate, die Patin hospitiert zwei Stunden in der Woche im Unterricht und steht zur Nachbereitung zur Verfügung. Die Pat_innen sind nicht verpflichtet, der Schulleitung Bericht über die Arbeit ihrer Schützlinge zu erstatten, sodass sich ein wirklich vertrauensvolles Verhältnis entwickeln kann, das mir sehr geholfen hat.

Dr. Hans-Werner Martin: Als ich 2011 begann, gab es gar keine Vorbereitung. Ich kam am Montagmorgen um 07:30 Uhr in der Schule an und um 07:40 Uhr stand ich vor der Klasse. Nach vier Wochen in der Schule bekam ich einen Platz am Studienseminar in Leer. Dort habe ich die normale Referendarausbildung durchlaufen, musste aber am Ende anders als die anderen kein Zweites Staatsexamen machen. Stattdessen entschied mein Schulleiter, dass ich mich bewährt hatte. Von einer systemischen Unterstützung konnte man also nicht reden, stattdessen war viel Eigeninitiative gefordert.

Petra Bunkert: In Berlin ist das Programm „Hilfe beim Quereinstieg“ der Senatsverwaltung ein echter Erfolg. Die neuen Lehrer_innen werden so gut es derzeit geht an die Hand genommen und durch Vorbereitungskurse und Fortbildungen unterstützt. Allerdings, auch das muss gesagt werden, sind die Schulen selbst oft nicht genügend vorbereitet. Die Berliner Schulen werden kaum rechtzeitig darüber informiert, welche Quereinsteiger_innen zu ihnen kommen werden. Den Quereinsteiger_innen geht es nicht besser. Sie erfahren vielfach erst einen Tag zuvor, an welcher Schule sie eingesetzt werden. Hier würde ich mir von der Schulverwaltung schon eine bessere Organisation wünschen, einen Blick, der die Schule in den Mittelpunkt stellt. Das bedeutet auch, dass die Schulverwaltung sich mehr als Dienstleister für die Schule sehen müsste.

> *Eine positive gesellschaftliche Einstellung gegenüber Quereinsteiger_innen würde vieles erleichtern. Politik könnte durch gezielte Kampagnen einiges an Überzeugungsarbeit leisten.* Petra Burkert.

Was können Schulen denn tun, um Quereinsteiger_innen den Start zu erleichtern?

Petra Bunkert: Viel! Eine Anforderung an die Schulleitungen ist es, das gesamte Kollegium aufzuschließen, alle davon zu überzeugen, dass Quereinsteiger_innen kein Defizit, sondern für die Schule gewinnbringend sind. Das wäre für die Schulleitungen allerdings bedeutend leichter, wenn sie an eine positive gesellschaftliche Einstellung Quereinsteiger_innen gegenüber anknüpfen könnten. Politik könnte durch gezielte Kampagnen einiges an Überzeugungsarbeit leisten.

Ausgehend von dieser positiven Grundeinstellung können Schulleitungen im Kollegium einfacher Förderung und Unterstützung für die neuen Lehrer_innen einfordern. Quereinsteiger_innen brauchen Einarbeitungszeit und dürfen mit ihren neuen Aufgaben nicht alleine gelassen werden. Teil der Wahrheit ist aber auch, dass Schulen diese notwendige Unterstützung oft nicht leisten oder nicht leisten können – etwa, weil die Schulleitungen von administrativen Aufgaben so überlastet sind, dass zu wenig Zeit für anderes, etwa die Unterstützung neuer Lehrer_innen, bleibt. Deswegen ist das Berliner Patenprogramm eine wirklich großartige Hilfe für die Quereinsteiger_innen.

Welche zusätzliche Unterstützung hätten Sie sich bei Ihrem Quereinstieg gewünscht?

Clarissa de Sielvie: Es fehlt vor allem an Zeit – Zeit, um das neu Gelernte reflektieren zu können, um Themen vertiefend zu behandeln. Aber auch Zeit mit den Pat_innen: Das Patenprogramm in Berlin geht nur über acht Wochen. Ich hatte das Glück, dass meine Schule eigenständig eine Verlängerung dieser Unterstützung ermöglicht hat. Dafür bin ich sehr dankbar. Wenn ich mir etwas wünschen könnte, dann wäre es eine Begleitung für mindestens ein halbes Jahr. Ideal wäre, wenn Quereinsteiger_innen einige Monate vor ihrem ersten Einsatz im Unterricht eingestellt würden und erstmal hospitieren könnten, um die Schulpraxis kennenzulernen.

Dr. Hans-Werner Martin: Als ich begonnen habe, war der Quereinstieg noch eine Seltenheit und es gab praktisch keine Unterstützung. Ich habe allerdings nicht das Gefühl, dass sich viel geändert hat. Gerade deshalb

ist es ein falsches Signal, wenn vermittelt wird, dass alle, ganz unabhängig vom Studienabschluss, den Lehrberuf ergreifen können. Das führt dann auch dazu, dass viele mit völlig falschen Vorstellungen kommen und sich vor allem möglichst viel Ferien und freie Tage erhoffen. Das ist weit entfernt von der Realität.

Petra Bunkert: Ich würde in diesem Punkt insofern zustimmen, als dass wir eine bessere Übersicht darüber brauchen, wer unter welchen Voraussetzungen den Quereinstieg anstreben kann. Das wäre auch eine große Erleichterung für die Schulleitungen, sowohl in der Kommunikation mit den Eltern als auch bei der Einschätzung darüber, welches Vorwissen die neuen Lehrer_innen mitbringen.

Welche Voraussetzungen sollten Quereinsteiger_innen denn mitbringen, um gute Lehrer_innen zu werden?

Petra Bunkert: Es gilt im Grunde das gleiche wie für alle anderen Lehrer_innen: Zunächst einmal müssen sie Kinder lieben; sie müssen Freude daran haben, Neues auszuprobieren, auch mal unkonventionell sein. Sie müssen die Erfolge der Schüler_innen zu ihren eigenen machen. Wichtig ist, kommunikativ zu sein. Selbstbewusstsein ist entscheidend, ein Grundvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, denn nur so kann man Angriffen standhalten, denen man ausgesetzt sein wird. Und die Quereinsteiger-Ausbildung ist hart, das verlangt den neuen Lehrer_innen einiges ab. Wenn man diese Zeit durchstehen will, braucht man Resilienz.

Dr. Hans-Werner Martin: Persönlich denke ich, dass ich durch meine Vorerfahrungen den grundständig ausgebildeten Lehrkräften etwas voraus habe. Ich habe ein ganz anderes Verhältnis zu Stress, bin ganz anderes gewohnt. Das macht einen in vielen Situationen entspannter.

Auf welche Erfahrungen aus Ihrem früheren Berufsleben konnten Sie für Ihren Schulunterricht zurückgreifen? Welchen Mehrwert bringen Quereinsteiger_innen für den Schulalltag und das Kollegium mit?

Clarissa de Sielvie: Mir helfen meine Erfahrungen aus meinem alten Berufsleben vor allem bei den administrativen Aufgaben, bei der Strukturierung und Organisation des Unterrichts. Ich bin selbstständiges Arbeiten gewöhnt, das kommt mir nun zugute.

Dr. Hans-Werner Martin: Ich kann andere Perspektiven einbringen. Im Gegensatz zu anderen Lehrkräften habe ich das „echte Berufsleben“ selbst

erlebt und kann den Kindern so Tipps und Hinweise geben, worauf es ankommt.

Petra Bunkert: Nach meiner Erfahrung bringen Quereinsteiger_innen ganz individuelle Gewinne für die Schule. Sie können im Kollegium aus einem anderen Blickwinkel diskutieren, anderes Know-how einbringen, etwa zu Teamarbeit, das von großem Nutzen sein kann. Ich möchte ein ganz konkretes Beispiel geben: Ich habe eine Quereinsteigerin betreut, die in ihrem vorherigen Berufsleben Künstlerin war. Sie hat sofort erkannt, welche ihrer Schüler_innen in diesem Bereich besondere Begabungen aufweisen und wie diese gefördert werden können. Quereinsteiger_innen können Kindern Türen öffnen, die ihnen sonst vielleicht verschlossen blieben.

> *Einen Raum für Kinder zu gestalten, in dem sie sich wohlfühlen und entspannt lernen können – das treibt mich an. Es gibt stressige Tage, das ist ganz klar. Aber wenn es gut läuft, dann ist die Arbeit als Lehrerin sehr erfüllend, man bekommt tatsächlich sehr viel zurück.*
> Clarissa de Sielvie.

Was haben Sie als die größten Herausforderungen empfunden, die Ihnen als Quereinsteiger und Quereinsteigerin im Schulalltag begegnet sind?

Dr. Hans-Werner Martin: Obwohl ich ja einst auf Lehramt studiert hatte, war für mich die größte Herausforderung, dass sich Schule in den letzten Jahren massiv verändert hat. Die Schule von heute hat wenig mit dem zu tun, was ich selbst als Schüler erlebt habe. Ich finde schon, dass wir uns vom Leistungsprinzip verabschiedet haben. Schule ist, so empfinde ich es, heute mehr Aufbewahrungs- als Bildungsanstalt, man ist mehr Sozialarbeiter als Lehrer. Respektlosigkeiten von Kindern und Eltern – das sind die täglichen Herausforderungen.

Clarissa de Sielvie: Ich unterrichte in einem sozialen Brennpunkt und musste schon lernen, mit den besonderen Dynamiken hier umzugehen. Eine größere Herausforderung stellt für mich aber die Didaktik dar: Wie vermittele ich Kindern Inhalte am besten? Wie kann ich meinen Unterricht gut vorbereiten? Wie ist eine gute Stunde gestaltet? Nach dem ersten Jahr kann ich sagen, dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe. Ich habe eine großartige Aufgabe gefunden. Einen Raum für Kinder zu gestalten, in dem sie sich wohlfühlen und entspannt lernen können – das treibt mich an. Es gibt stressige Tage, das ist ganz klar. Aber wenn es gut läuft, dann ist die Arbeit als Lehrerin sehr erfüllend, man bekommt tatsächlich sehr viel zurück.

SEITENEINSTIEG IN DAS LEHRAMT IN SACHSEN

Die wissenschaftliche Ausbildung für Lehrkräfte ohne Lehramtsabschluss am Beispiel der Technischen Universität Dresden

Prof. Dr. Axel Gehrmann, Thomas Bárány Technische Universität Dresden

> *Seiteneinstieg bedeutet meist eine zweite Karriere nach mehrjähriger Berufstätigkeit.*

Aufgrund des Lehrkräftebedarfs in Sachsen wurde bereits 2016 der Zugang zum Schuldienst auch für nicht-grundständig ausgebildete Interessenten geöffnet. Im Freistaat sind damit bis heute zwei wesentliche Ziele verbunden: die Akquise motivierter Lehrkräfte sowie deren adäquate Nachqualifizierung als Lehramtsanwärter_innen. Im Ergebnis steht ein innovatives Modell eines nicht-traditionellen Weges in den Lehrerberuf, das im Folgenden aus Sicht der akademischen Nachqualifizierung an der Technischen Universität Dresden genauer beleuchtet werden soll.

Neue Lehrkräfte, die in Deutschland derzeit in großer Zahl ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Schuldienst eintreten, haben eines gemeinsam: Ihnen fehlen wesentliche Teile der Ausbildung, die grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Regelfall durchlaufen, bevor sie die Berufstätigkeit aufnehmen. Werden hierfür systematische Qualifizierungsangebote vorgehalten, entfalten sich entsprechend unterschiedliche Ausgangsbedingungen für deren Aufnahme und Umsetzung:

(1) in der Auswahl und dem Umfang der Ausbildungsinhalte, die nachgeholt werden,
(2) in dem Zeitpunkt, zu dem die Nachqualifizierung stattfindet, und
(3) in der Einrichtung, die für die Nachqualifizierung verantwortlich ist.

Der Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen

Der Seiteneinstieg in die Lehrerlaufbahn war und ist stets eine Reaktion auf arbeitsmarktbezogene Krisen der Lehrkräftegewinnung mit einer gewissen historischen Tradition (Gehrmann 2019a). Der demographische Wandel und die (bildungs-)politische Unterschätzung seiner Wirkung im Hinblick auf die Lehrkräfteversorgung im Bildungssystem konstituieren derzeit nicht nur im Freistaat Sachsen eine solch prekäre Situation. Im Ergebnis steht die Öffnung des Arbeitsmarktes für nicht-grundständig ausgebildete Lehrkräfte. In Sachsen erfolgt dies unter der Grundbedingung einer nachgewiesenen akademischen Vorbildung in Form von Hochschulabschlüssen, die idealerweise bereits eine lehramtsbezogene Fachableitung ermöglichen.

Bewerber_innen werden auf dieser Grundlage von den Landesämtern für Schule und Bildung in die Kollegien der sächsischen Lehrerschaft integriert; die tarifliche Eingruppierung erfolgt in Abhängigkeit der qualifikationsbezogenen Voraussetzungen der neuen Lehrkräfte. Dieses grundlegende Beschäftigungsprinzip ist dabei durchaus bundesweit vergleichbar. Im sächsischen Modell tritt darüber hinaus ein differentes Merkmal zu Tage: Nicht zufällig sprechen wir vom Seiteneinstieg in das Lehramt und nicht „nur" vom Seiteneinstieg in den Schuldienst. Dem Einstellungsprozess schließt sich ein systematisches und umfängliches Qualifizierungsprogramm an, welches diesen nicht-traditionellen Weg in die traditionellen Professionalisierungspfade der Lehrerbildung ebnet und nachvollziehbar regelt. Darin ergeben sich unterschiedliche Wege in den Lehrerberuf, immer in Abhängigkeit der Erstabschlüsse der Kandidat_innen. Als Ziel steht die qualifikationsbezogene und tarifrechtliche Gleichstellung zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften im sächsischen Schuldienst.

Im Anschluss an die erfolgreiche Bewerbung als Seiteneinsteiger_in und die damit verbundene Einstellung in den Schuldienst durchlaufen die angehenden Lehrkräfte in Sachsen eine dreimonatige Einstiegfortbildung an den Ausbildungsstätten der Landesämter für Schule und Bildung. Diese kompakte Fortbildung beinhaltet wesentliche Aspekte der Unterrichtsplanung, Leistungsbewertung sowie die Vermittlung grundlegender didaktisch-methodischer Kompetenzen und schafft damit die Grundbedingungen beruflicher Handlungsfähigkeit im Hinblick auf die eigene Unterrichtstätigkeit, die sich direkt an die Fortbildung anschließt.

Im zweiten Schritt und mit Blick auf die Gleichstellung der Lehrkräfte gegenüber den grundständig ausgebildeten Lehramtsanwärter_innen entwickelte Sachsen das Modell der wissenschaftlichen Ausbildung an den sächsischen Universitäten, welches die Möglichkeit eröffnet, wesentliche Teile des Lehramtsstudiums berufsbegleitend nachzuholen und damit die Voraussetzungen zur Aufnahme eines Vorbereitungsdienstes zu schaffen. Die wissenschaftliche Ausbildung umfasst entsprechend wesentliche Teile des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Spektrums des jeweiligen Studienfachs im Lehramt und ermöglicht dadurch das Erreichen einer qualifikationsbezogenen Äquivalenz zur grundständigen Struktur unter Berücksichtigung des individuellen Bedarfs der Seiteneinsteiger_innen. Kann aus dem Erststudium ein Fach abgeleitet werden, ist es nun möglich das zweite, für die Gleichstellung notwendige Fach berufsbegleitend zu studieren. Für Lehrkräfte, die nicht bereits ein ableitbares Fach mitbringen, kann die wissenschaftliche Ausbildung im zweifachen Absolvieren die Vergleichbarkeit zum grundständigen Lehramtsstudium bedeuten. In jedem Fall treten die Seiteneinsteiger_innen im Anschluss an die Anerkennung des Faches den Vorbereitungsdienst an den Ausbildungsstätten an. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Fach/die Fächer aus dem Erststudium anerkannt wurden oder durch das Absolvieren der wissenschaftlichen Ausbildung nachgewiesen werden.

Die wissenschaftliche Ausbildung an sächsischen Universitäten am Beispiel TU Dresden

An allen Universitätsstandorten in Sachsen (Dresden, Leipzig, Chemnitz) werden seit 2017 systematische Programme der wissenschaftlichen Ausbildung für den Seiteneinstieg organisiert. Im Auftrag des Kultusministeriums bieten die Hochschulen verschiedene Fachprogramme an, die speziell nach dem oben skizzierten Modell konzipiert wurden. Allein die TU Dresden bietet im Zeitraum von 2017–2023 über 900 Qualifizierungsplätze für Seiteneinsteiger_innen an. Aktuell (Oktober 2019) studieren über 400 Lehrkräfte aller Schularten am Standort und holen ein erstes oder ein zweites Fach berufsbegleitend nach. Das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) organisiert und koordiniert die Ausbildungsaktivitäten im Projekt BQL[16] unter Leitung von Prof. Dr. Axel Gehrmann. Eine wissenschaftliche Ausbildung berufsbe-

16 BQL – Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften (Projekttitel an der TU Dresden)

gleitend zu absolvieren, bedeutet dabei, dass die Lehrkräfte während der regulären Berufstätigkeit im Schuldienst an zwei Präsenztagen in der Woche an der Universität studieren, und zwar mit fach- und schulartabhängigen Laufzeiten. So beläuft sich beispielsweise die Ausbildung im Fach Mathematik für das Lehramt an Grundschulen auf 18 Monate, das Fach Informatik für die Oberschule auf 24 und das Fach Physik für das Gymnasium auf 36 Monate. Die unterschiedlichen Laufzeiten begründen sich dabei in entsprechend verschiedenen Mindestanforderungen, die sich in den zu erreichenden Leistungspunkten ausdrücken. Zertifiziert wird die wissenschaftliche Ausbildung mit einem sogenannten „transcript of records", das als Grundlage der Zeugniserstellung in den Landesämtern dient. Durchlaufen die Seiteneinsteiger_innen alle zur Gleichstellung benötigten Qualifizierungsbausteine dieser neuen Form der Lehramtsausbildung sowie des Vorbereitungsdienstes, erhalten sie vom Freistaat Sachsen die Lehrbefähigung und Lehrerlaubnis, welche unter Einhaltung der entsprechenden rechtlichen Voraussetzung den Weg für eine Verbeamtung im Schuldienst ermöglicht.

Seiteneinsteiger_innen in Sachsen: ein Kurzportrait

Mit dem Start der Qualifizierungsprogramme für den Seiteneinstieg an der TU Dresden begann das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) darüber hinaus mit der empirischen Begleitung dieser wissenschaftlichen Ausbildung. Dabei nimmt die Untersuchung sowohl sozio-demographische Faktoren der Lehrkräfte als auch verschiedene Perspektiven der Berufswahlentscheidung, der Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellungen zum Lehrerberuf in den Blick. Die Seiteneinsteiger_innen unterscheiden sich demnach deutlich in ihren Berufs-, Bildungs- und Familienbiographien von der Gruppe der grundständigen Lehramtsstudierenden. Sie sind im Durchschnitt 38,2 Jahre alt, wobei die jüngste Teilnehmerin der Ausbildung 26 und die älteste 57 Jahre alt ist. Etwa 83% der Lehramtsanwärter_innen geben an, dass sie bereits vor Aufnahme der Tätigkeit im Schuldienst pädagogische Erfahrungen gesammelt haben. Dabei können zwei Erfahrungskategorien beschrieben werden: erstens die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (z.B. Vereinsaktivitäten) und zweitens pädagogische Handlungsfelder mit der Zielgruppe der Erwachsenen (z.B. Hochschullehre, Weiterbildung). Die fachlichen Hintergründe des Erststudiums reichen von 52% geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge über 19% ingenieurwissenschaft-

liches Studium bis hin zu 12% Wirtschaftswissenschaften und etwa 10% Naturwissenschaften.

Selbst dieser nur kurze Ausschnitt zu den Lernvoraussetzungen gibt Hinweise darauf, dass Seiteneinsteiger_innen mehrheitlich pädagogisch erfahren sind und damit eine Affinität zum Lehrberuf aufweisen (vgl. dazu auch Gehrmann 2019b). Der hohe Anteil an Sozial- und Geisteswissenschaftler_innen lässt vermuten, dass Studieninhalte mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt gut zu bewältigen sein dürften, fachwissenschaftliche Inhalte z.B. in der Mathematik aber auch Lernbarrieren darstellen können.

Die Fragen zur Berufswahl und der Motivation zur Aufnahme der wissenschaftlichen Ausbildung beantworten die Teilnehmenden überwiegend mit Aussagen zur Leistung eines Beitrages zur Verbesserung der Zukunft von Kindern und Jugendlichen, weitere Motive sind z.B. eine gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeit zu erfüllen, aber auch der Wunsch, eine formale Ausbildung als Lehrer_in erreichen zu wollen. Den immer wieder vorgetragenen Vorurteilen, nach denen Seiteneinsteiger_innen in den Genuss lukrativer Beschäftigungsverhältnisse des Staatsdienstes kommen wollen, kann mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse deutlich widersprochen werden. Vielmehr zeigen sich die „Neuen" als Personen, die z.T. zwar vergleichsweise spät im Erwerbsleben, dafür umso reflektierter und mit einem dezidierten Blick auf die berufliche Verantwortung einen z.T. radikal neuen Weg im Berufsleben einschlagen.

> *Gewohnte Lehr-Lernkonzepte der grundständigen Studiengänge müssen für das Seiteneinstiegsprogramm angepasst werden.*

Gleichzeitig entfalten sich im Hinblick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis als axiomatisches Prinzip der Professionalisierung von Lehrer_innen die „neuen alten" Herausforderungen, die insbesondere in den Qualifikationsphasen der wissenschaftlichen Ausbildung zu Tage treten. Befragt nach den entscheidenden Kompetenzen einer „guten Lehrerin, eines guten Lehrers" antworten die Seiteneinsteiger_innen zu Beginn der Ausbildung tendenziell skeptisch in Bezug auf die theoretisch-akademischen Ausbildungsphasen und gewichten dem gegenüber berufspraktische, situationsbezogen-individuelle Handlungssequenzen höher – eine Entwicklung, die die didaktische Ausgestaltung der wissenschaftlichen Ausbildung herausfordert. Die Tatsachen, dass die Teilnehmenden bereits auf überwiegend mehrjährige Ausbildungs- und Berufstätigkeiten zurückblicken, den Schul- und Unterrichtsalltag parallel erleben und die Gleichzeitigkeit von Berufstätigkeit, Ausbildung und familiären Verpflichtungen

einen hohen individuellen Belastungsfaktor darstellt, prägen häufig die Seminarsituation an der Universität.

Lehrkräfte in der wissenschaftlichen Ausbildung sind als eine eher kritische Zielgruppe zu charakterisieren, die hoch motiviert ist und nicht selten Lerninhalte kritisch hinterfragt und im intensiven Austausch mit den Dozierenden die Theorien an berufspraktischen Realitäten reflektiert. In Summe mit z.T. aufbrechenden Lernbarrieren, die u.a. in der zeitlich stark versetzten Wiederaufnahme formalisierten Lernens und der bereits angesprochenen Vereinbarkeitsproblematik mit privaten Verpflichtungen liegen, erfordern diese Faktoren neue Wege der Lehr- und Lernkultur in den Fachausbildungen an den Hochschulen (Gehrmann 2018). Lehrveranstaltungen werden daher sehr häufig um zusätzliche Tutorien, (fachliche) Coachings und eigens konzipierte Beratungsangebote ergänzt. Im Ergebnis stehen an der TU Dresden Erfolgsquoten von über 90% erfolgreichen Abschlüssen in der wissenschaftlichen Ausbildung.

Zusammenfassung und Ausblick

Im Seiteneinstieg wird die herkömmliche Phasenabfolge Studium – Vorbereitungsdienst – Berufseinstieg als Abfolge der Ausbildungsschritte und Reihenfolge der Ausbildungsinhalte auf den Kopf gestellt. Zur Aufgabenteilung der Phasen heißt es in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz:

„Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird." (KMK 2014)

Von dieser Art Hinführung auf die Praxis kann im Rahmen des Seiteneinstiegprogramms keine Rede sein, wenn der vermeintliche „Praxisschock" schon vor der ersten universitären Lehrveranstaltung stattfindet – ein Umstand, der auch vielfältige Potenziale entfaltet (Puderbach 2019). Die veränderte Abfolge der Ausbildungsbestandteile, die Heterogenität der Seiteneinsteigenden hinsichtlich Alter, Vorqualifikation, beruflicher und pädagogischer Erfahrung, die besondere Belastung durch die Parallelität von Nachqualifizierung und Berufseinstieg – all dies stellt neben den be-

schriebenen Herausforderungen gleichzeitig eine große Chance dar. Die umfangreichen beruflichen Erfahrungen wie auch das Fachwissen der Seiteneinsteiger_innen mit ihrer individuellen hoch spezialisierten Expertise können zielführend für den Lehrerberuf nutzbar gemacht werden (Gehrmann 2019a). Dies ist selbstverständlich kein Automatismus, sondern erfordert intensive Betreuungs- und Begleitungsinstrumente für die Lehrkräfte im Verlaufe aller Qualifikationsbausteine, da vor allem die didaktisch-methodische „Übersetzung" in den Unterricht die zweifelsfrei wohl größte Herausforderung darstellt. Im sächsischen Konzept der wissenschaftlichen Ausbildung sowie der Integration der Seiteneinsteiger_innen in den regulären Vorbereitungsdienst scheint dies – nicht zuletzt mit Blick auf die Abschlussquoten – sehr gut zu gelingen. Es gilt als unbestritten, dass ein solches Konzept zwar nur als temporäre Alternative in Zeiten des akuten Lehrkräftebedarfs umfänglich zum Einsatz kommen sollte. Gleichsam liegt in dieser Form des qualifizierten Seiteneinstieges ein hohes Potenzial in Form zu verstetigender Elemente der Lehrerbildung, die einer überschaubaren und situativ benötigten Anzahl an motivierten Berufswechsler_innen eine zukunftsträchtige Möglichkeit des Einstiegs in den Lehrberuf bieten kann.

Literatur

Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften (BQL) der TU Dresden, unter: https://tu-dresden.de/zlsb/fort-weiterbildung/seiteneinstieg. Zuletzt abgerufen am 08.12.2019.

Gehrmann, A. (2018): „Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm." In: Journal für LehrerInnenbildung, 18(3), 9-22.

Gehrmann, A. (2019a): „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse?" In: Bildung und Erziehung, 72, 215-229.

Gehrmann, A (2019b): „QUERulanten machten Mut. Konzept und Bilanz des Qualifikationsprogramms für Akademiker in den Lehrerberuf (QUER)." In: SchulVerwaltung, 4, 173-179

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zuletzt abgerufen am 07.02.2019.

Puderbach, R. (2019): „Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden." In: Pädagogik, 71(6), 34-37.

DAS CAMPUSERVICE-AKADEMIE QUEREIN-STEIGER_INNEN-PROJEKT

Bericht aus der Praxis

Alexander Scheid Projektleiter, Goethe-Universität Frankfurt am Main

> *Schule ist dynamisch und entwickelt sich ständig weiter. Das Klassenzimmer ist Mikrokosmos unserer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Situation. Es ist wichtig, dass potenzielle Quereinsteiger_innen angemessen darauf vorbereitet werden.*

I. Ausgangslage

Die CAMPUSERVICE-Akademie ist eine Abteilung der CAMPUSERVICE GmbH, Tochtergesellschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In Zusammenarbeit mit Staatlichen Schulämtern in Hessen, der Hessischen Lehrkräfteakademie und unter Aufsicht des Hessischen Kultusministeriums hilft sie Schulen, Stellen mit fachlich geeigneten Quereinsteiger_innen zu besetzen. Dies ist dann der Fall, wenn durch Elternzeit, Schwangerschaften oder langfristige Erkrankungen bedingte Ausfälle im Kollegium nicht im üblichen Verfahren über Ranglisten, Ausschreibungen oder durch Abordnungen kompensiert werden können.

Ausgangspunkt war der im Jahre 2003 eintretende bundesweite Mangel an ausgebildeten Lehrkräften in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Viele offene Planstellen konnten bundesweit über die entsprechenden Ranglisten nicht mehr adäquat besetzt werden. In der Folge fiel temporär auch Unterricht aus, denn Chemie oder Physik können aufgrund der Sicherheitsbestimmungen nicht ohne Weiteres fachfremd unterrichtet werden.

Die CAMPUSERVICE-Akademie begann daraufhin mit ihrem Quereinsteiger_innen- Projekt in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium. Fachlich und von ihrer Persönlichkeit her geeigneten Akademiker_innen aus den damaligen sogenannten Mangelfächern (Mathematik, Chemie, Physik, Informatik und Latein) wird seither ermöglicht, vorbereitet und begleitet als Vertretungslehrkräfte an hessischen Schulen zu unterrichten. Im Schuljahr 2005/06 startete die CAMPUSERVICE-Akademie dieses Projekt und arbeitete seitdem mit inzwischen knapp 300

Schulen aller Schulformen in fast allen Fächern und Jahrgangsstufen zusammen.

II. Auswahlprozess

Schule ist dynamisch und entwickelt sich ständig weiter. Das Klassenzimmer ist auch immer Mikrokosmos unserer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Situation. Es ist wichtig, dass potenzielle Quereinsteiger_innen angemessen darauf vorbereitet werden, wodurch sich die verschiedenen Schulformen unterscheiden, welche Aufgaben Lehrkräfte zu bewältigen haben und mit welchem Zeit- und Arbeitsaufwand in Schule und zu Hause zu rechnen ist. Auf der anderen Seite haben auch die Schule, das Kollegium, die Schüler_innen sowie die Eltern einen Anspruch darauf, dass nur fachlich qualifizierte, von ihrer Persönlichkeit stabile und zum Unterrichten motivierte Quereinsteiger_innen zum Einsatz kommen. Quereinsteiger_innen sollen eine Ergänzung und Bereicherung für Schule und nicht eine zusätzliche Belastung darstellen. Letztendlich muss die Passung für beide Seiten stimmen.

Die CAMPUSERVICE-Akademie hat ein mehrstufiges Auswahlverfahren entwickelt, um qualifizierte und motivierte Quereinsteiger_innen für unsere Schulen zu gewinnen:

1. Prüfung der Unterlagen
   a. Welche Motivation für Schule lässt sich aus dem Anschreiben ableiten?
   b. Liegen bereits Vorerfahrungen im Unterrichten (Universitätslehre, VHS-Dozent_in, Nachhilfeinstitution, Erwachsenenbildung etc.) und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (eigene Kinder, ehrenamtliche Vereinstätigkeit etc.) vor?
   c. Sind aus dem abgeschlossenen Hochschulstudium (Diplom, Magistra/Magister Artium, Master) zwei Fächer des hessischen Fächerkanons ableitbar?

2. Telefoninterview
   a. Die Deutschkenntnisse werden überprüft.
   b. Die Motivation wird hinterfragt.
   c. Die komplexen und anforderungsvollen Aufgaben und Pflichten einer Lehrkraft werden kurz und ungeschminkt dargestellt.

Es ist unerlässlich, die Deutschkenntnisse zu überprüfen. Selbst wenn die Bewerber_innen in europäischen Mitgliedsstaaten ein Germanistik-Studium erfolgreich abgeschlossen haben, wird die deutsche Sprache mündlich oft nicht gut genug beherrscht, um Unterricht in dieser Sprache zu halten. Hier geht es auch um den Schutz der Bewerber_innen, denn Schüler_innen sowie Eltern können es ihnen in der Schule sehr schwer und ungemütlich machen. Des Weiteren möchten wir auch vor falschen Vorstellungen über die Schule warnen. Die Lernmotivation der Schüler_innen, ihre Konzentrationsfähigkeit, ihr Verhalten, die Zusammenarbeit mit dem Kollegium, die Elternarbeit, die Inklusion, die Zusammenarbeit mit Teilhabeassistent_innen, Förderschullehrkräften, Psycholog_innen und Therapeut_innen sowie die Unterrichtsnach- und -vorbereitung sind in den letzten Jahren deutlich komplexer, anspruchsvoller und zeitintensiver geworden.

1. Persönliches Beratungsgespräch
    a. Aufzeigen des individuellen Weges in Schule.
    b. Beratung über die geeignetste Schulform, die dem individuellen Wunsch, aber auch der besten langfristigen beruflichen Perspektive entspricht.
    c. Detailliertes Aufzeigen der Aufgaben in Schule und zu Hause.
    d. Arbeiten mit Schüler_innen in den unterschiedlichen Jahrgängen und Schulformen.
    e. Elternarbeit.
    f. Aufzeigen der Serviceleistungen der CAMPUSERVICE-Akademie.
    g. Beantwortung von offenen Fragen.

Ziel des Beratungsgespräches ist es, den Bewerber_innen ihre Möglichkeiten und Chancen im Schuldienst aufzuzeigen. Es geht aber auch um die Wünsche und Bedenken der Bewerber_innen und um ein gegenseitiges Kennenlernen und die Beurteilung, ob man den möglichen nächsten Schritt in Richtung Schule gemeinsam gehen möchte.

Dieser Schritt ist ein mehrtägiges, kostenfreies, praxisorientiertes Eingangsseminar, das als Assessmentcenter für beide Seiten fungiert und im Wesentlichen folgende Themen umfasst:

a. Vermittlung der Grundlagen des Unterrichtens
b. Unterrichtsmethoden
c. Unterrichtsplanung
d. Konzipierung von Klassenarbeiten/Klausuren
e. Notenfeststellung und -vergabe

f. Schulrecht
g. Binnendifferenzierung
h. Förderpläne
i. Didaktik

Das Eingangsseminar legt damit das Fundament des Unterrichtens. Es vermittelt Kenntnisse des Lehrerauftritts, der formalen und juristischen Kriterien, der Planung einer Unterrichtsstunde, der Didaktik, der Unterrichtsmethoden, der Notengebung, der Förderpläne und viele andere praxisrelevante Kenntnisse. Es bietet einen praxisorientierten Über- und Einblick in die tägliche Arbeit einer Lehrkraft. Die Teilnehmer_innen stellen u.a. von ihnen geplante Unterrichtsstunden vor, die per Video aufgenommen und im Anschluss besprochen und analysiert werden. Den Teilnehmer_innen werden umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt. Nach dem Eingangsseminar werden die Teilnehmer_innen gebeten, sich einige Tage Zeit zu nehmen, um zu reflektieren, ob sie sich eine Tätigkeit als Vertretungslehrkraft vorstellen können, und, wenn ja, an welcher Schulform, in welchen Fächern, mit wie viel Unterrichtsstunden pro Woche und in welchem räumlichen Umkreis vom Wohnort entfernt.

4. Vorstellungsgespräch an einer Schule
   a. Die CAMPUSERVICE-Akademie empfiehlt einem Staatlichen Schulamt die potentielle Vertretungslehrkraft.
   b. Die schulfachlichen Dezernent_innen gleichen an ihren Schulen die Vakanzen ab und informieren die betreffende Schulleitung und die CAMPUSERVICE-Akademie über einen möglichen Einsatz.
   c. Die CAMPUSERVICE-Akademie sendet nach Absprache mit den betreffenden Kandidat_innen die Unterlagen an die potenzielle Schule.
   d. Schulleitung und Personalrat laden die/den Kandidat_in zum Vorstellungsgespräch ein.

Sind sich das Schulamt, die Schulleitung, der Personalrat und die potentielle Vertretungslehrkraft über einen Einsatz an der Schule einig, wird die Vertretungslehrkraft in das CAMPUSERVICE-Programm aufgenommen. Schule soll entlastet und ein erheblicher Teil der Arbeit mit Quereinsteiger_innen abgenommen werden. Durch die dynamische Entwicklung von Schule kommen seit Jahren sukzessiv neue Aufgaben wie die Inklusion und Intensivklassen auf die Kollegien zu. Aber auch die Arbeit mit den Eltern ist komplexer geworden, dies bindet zunehmend Ressour-

cen. In diesem Rahmen ist es für Schulen nicht leicht, sich zusätzlich und ausreichend um Quereinsteiger_innen zu kümmern.

> *Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Quereinsteiger_innen in schwierigen Unterrichtssituationen sofort Lösungen bereit haben. Offenheit und Transparenz sind daher zentrale Momente der Zusammenarbeit.*

III. Qualifizierung und Betreuung

Die Kernelemente der Betreuung und der weiteren Qualifizierung der CAMPUSERVICE-Akademie-Lehrkräfte sind:

1. Persönliches Coaching
   Jede Lehrkraft kann täglich telefonisch oder persönlich um Rat fragen und erhält sofortige Hilfestellung.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Quereinsteiger_innen in schwierigen Unterrichtssituationen sofort Lösungen bereit haben. Offenheit und Transparenz sind daher zentrale Momente der Zusammenarbeit. Nur wenn man bereit ist, über Schwierigkeiten zu sprechen, kann geholfen werden. Hier geht es nicht um Kontrolle, sondern um die Vermeidung von Fehlern, die im Nachgang als Fahrlässigkeit oder grobe Fahrlässigkeit ausgelegt werden könnten.

2. Entwicklungsgespräche
   a. Regelmäßige Gespräche über den aktuellen Stand der Unterrichtstätigkeit, die Zufriedenheit, die zu bewältigenden Aufgaben.
   b. Besprechung der formalen Kriterien, beispielsweise hinsichtlich eines Anerkennungsverfahrens seitens der Hessischen Lehrkräfteakademie.

Das anzustrebende Ziel ist es, die Vertretungslehrkraft bei Zufriedenheit aller Beteiligten (persönlich, Schüler_innen, Eltern, Kollegium, Schulleitung, Schulamt) fest in den Hessischen Schuldienst zu überführen. Die individuelle Lösung beruht in der Regel auf einer Einzelfallentscheidung, die sich nach Bedarfsprognose, Alter, Fächerkombination, Berufserfahrung und weiteren Kriterien richtet.

3. Hospitation
    a. In Absprache mit Lehrkraft und Schulleitung wird ein Hospitationstermin festgelegt.
    b. Unterrichtsbesuch zu vorher besprochenem Aspekt.
    c. Ausführliche Nachbesprechung des Unterrichtsbesuchs.
    d. Formulierung von Zielen.

Im Vorfeld der Hospitation legt die Lehrkraft die zu besuchende Lerngruppe und den Schwerpunkt, einen zentralen Aspekt ihres Unterrichts in dieser Lerngruppe, fest. Ausgewählt werden in der Regel nicht die Lerngruppen, in denen der Unterricht gut verläuft, sondern die, in denen die Lehrkraft mit permanenten Störungen und anderen Schwierigkeiten zu arbeiten hat. Mithilfe des Hospitationsbogens und der anschließenden Besprechung können Lösungsvorschläge ganz konkret formuliert werden.

4. Seminare
    a. Alle drei bis vier Wochen finden Wochenend-Seminare statt, die der Weiterqualifizierung dienen.
    b. Aus einem Portfolio von über 30 Seminarthemen und zehn Modulen können allgemeine, spezifische und individuelle Themenbereiche behandelt werden.
    c. Die Seminare sind verpflichtend und werden engagiert wahrgenommen.

Die Seminarthemen orientieren sich teilweise auch an den Wünschen der Lehrkräfte, dienen aber in erster Linie der Übung und Vertiefung bereits vorhandener und der Erlangung neuer Kompetenzen. Die Dozent_innen sind jeweils Expert_innen des jeweiligen Seminarthemas und kommen in der Regel aus Hochschule, Studienseminar und Schule.

5. Kollegiale Intervision
    a. Fallbesprechungen.
    b. Bildung von Kleingruppen, die nach der Methode der Kollegialen Intervision Lösungsmuster für den vorgetragenen Fall erarbeiten.

Die Kollegiale Intervision ist ein aktiver Unterstützungsprozess, in dem erfahrenere Lehrkräfte neue Kollegen_innen beraten und Lösungsmuster anbieten.

6. Supervision
    Ausgebildete Supervisor_innen und Mediator_innen bieten in Einzelgesprächen individuelle Hilfestellungen an.

IV. Qualitätssicherung und -kontrolle

Projekt-Beirat

Die CAMPUSERVICE-Akademie hat speziell für dieses Quereinsteiger_innen-Projekt einen Beirat ins Leben gerufen. Ziel der Implementierung des Beirats ist es, eine unabhängige und übergeordnete Institution zur Seite zu haben, deren Mitglieder aus den verschiedensten Bereichen von Schule kommen (Kultusministerium, Hessische Lehrkräfteakademie, Staatliches Schulamt, Universität und Schule) und Gewähr für die Qualitätssicherung und -kontrolle des Projektes bieten. Die CAMPUSERVICE-Geschäfts- und -Projektleitung berät sich regelmäßig mit dem Beirat über den Stand des Projektes, Erfolge und Schwierigkeiten, das mediale Echo und über die Entwicklungsperspektiven des Projektes.

Feedback-Befragung

Zum Ende eines jeden Schuljahres werden die mit uns zusammenarbeitenden Schulen und Lehrkräfte nach ihren Erfahrungen und Wünschen befragt. Die Befragung ergibt wertvolle Hinweise, die dann in das CAMPUSERVICE-Akademie-Programm eingearbeitet werden, um Betreuung, Coaching und Qualifizierung weiter zu optimieren.

V. Zusammenfassung

Qualität vor Quantität

Ein Seiten- und Quereinstieg kann nur dann zur Zufriedenheit aller gelingen, wenn neben der exzellenten Fachlichkeit ein hoher Reifegrad der Persönlichkeit vorliegt und die Quereinsteiger_innen durch eine intensive Qualifizierung und persönliche Betreuung durch Seminare, Coaching und Supervisionen begleitet werden.

Seit dem Schuljahr 2005/06 sind ca. 450 Quereinsteiger_innen durch das Projekt der CAMPUSERVICE-Akademie gegangen. Davon sind inzwischen ca. 350 Lehrkräfte vom Land Hessen fest in den Hessischen Schuldienst übernommen worden. Viele der 350 Lehrkräfte sind mittlerweile verbeamtet, andere wurden entfristet angestellt. Die CAMPUSERVICE-Akademie sieht Quereinsteiger_innen als Ergänzung des Systems bei besonderen Vakanzen, wenn keine ausgebildeten Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Ausgebildete Lehrkräfte mit 2. Staatsprüfung haben immer Vor-

rang. Quereinsteiger_innen können jedoch durch ihre vielfältigen beruflichen Praxiserfahrungen und durch ihre bewusste Entscheidung für das Berufsfeld Schule eine Bereicherung für Schüler_innen, für Kollegien und für das System als Ganzes sein.

WAS FOLGT DARAUS? THESEN ZUM WEITERDENKEN IN 10 PUNKTEN

Valerie Lange Sozialwissenschaftlerin

1. Seiten- und Quereinsteiger_innen sind notwendig, um dem aktuellen Lehrermangel, den alle Bundesländer in unterschiedlichem Ausmaße spüren, begegnen zu können.

2. Die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger_innen ist keine Besonderheit, sondern historische Normalität.

3. Quereinsteiger-Programme, die in Zeiten des Mangels angeboten werden, sollten deshalb verstetigt werden und neben der grundständigen Ausbildung einen zweiten, alternativen Weg in den Lehrberuf weisen.

4. Quereinsteiger_innen sind nicht die schlechteren Lehrer_innen. Sie bringen Qualifikationen mit sich, die den Schulalltag bereichern können.

5. Die Lehr- und Lernkultur an Schulen muss es erlauben, dass Quereinsteiger_innen ihre in ihrem alten Berufsleben erworbenen Kompetenzen – etwa künstlerische, berufspraktische oder wissenschaftliche – einbringen können.

6. Über die Bundesländer hinweg müssen Mindestvoraussetzungen für die Auswahl und Qualifizierung von Seiteneinsteiger _innen definiert werden. Dazu gehört die Verständigung auf eine einheitliche Bezeichnung für den Quer- und Seiteneinstieg.

7. Quereinsteiger_innen brauchen Zeit und verlässliche Begleitung bei ihrer Qualifizierung. Programme mit schulexternen Pat_innen entlasten die Schulen in ihrer Aufgabe, die Quereinsteiger_innen zu betreuen, und können so die Aufnahme in das Kollegium erleichtern.

8. Schulleitungen kommt eine besondere Aufgabe bei der Aufnahme und Einbindung von Quereinsteiger_innen zu. Unterstützungsstrukturen müssen deshalb neben den Quereinsteiger_innen die Schulleitungen sowie das gesamte Kollegium in den Blick nehmen, etwa durch gemeinsame Fortbildungsangebote.

9. Die Verteilung der Seiteneinsteiger_innen auf die Schulen verlangt politische Steuerung, um eine Überforderung der Einzelschule zu vermeiden. Schulen in sozialen Brennpunkten, an denen oft besonders viele Seiteneinsteiger_innen arbeiten, brauchen besondere und zusätzliche Unterstützung.

10. Auch wenn eine passgenaue Versorgung mit Lehrkräften nicht zu erreichen sein wird, kann die Steuerung des Lehrkräftebedarfs durch eine bessere Abstimmung des Bedarfs und der Ausbildungskapazitäten zwischen den Bundesländern optimiert werden.

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

#46 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: ***Gute* Schule – Wie sich Bildung in Zukunft ändern muss** (2019)

#45 Sabine Achour und Susanne Wagner: **Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen** (2019)

#44 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Können ohne Wissen – Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis** (2018)

#43 Klaus Klemm, Lars Hoffmann, Kai Maaz, Petra Stanat: **Privatschulen in Deutschland – Trends und Leistungsvergleiche** (2018)

#42 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Politische Bildung in der Schule** (2017)

#41 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Integration durch Bildung** (2017)

#40.2 Miriam Vock, Anna Gronostaj: **Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht** (2017)

#40.1 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Flucht und Schule – Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen** (2016)

#39 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Die Schule der Zukunft – Auswirkungen des demografischen Wandels** (2016)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteur_innen der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexpert_innen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: *marion.stichler@fes.de*
Weitere Informationen erhalten Sie unter
http://www.fes.de/themen/bildungspolitik

Folgen Sie uns auch auf twitter:
https://twitter.com/FESBildung

Besuchen Sie unseren Bildungsblog
www.fes.de/bildungsblog

ISBN: 978-3-96250-528-8
1. Auflage
Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung
Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin
Abt. Studienförderung
Redaktion: Dr. Martin Pfafferott, Marion Stichler
Satz & Umschlaggestaltung, Collage: minus Design, Berlin
Fotos Umschlag: © Dmitry Vereshchagin/Adobe Stock
und © Rawpixel.com/Adobe Stock
Druck: Brandt GmbH, Bonn
Printed in Germany 2020

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung.

ISBN: 978-3-96250-528-8

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence