

**Stellungnahme
zum Fachkräftenotstand an Schulen
und zu den von der SWK vorgelegten
Empfehlungen**



Berlin, Januar 2024

Der Bildungsrat von unten! hat sich als Reaktion auf die erste Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KMK im Januar 2023 gegründet. Die Stellungnahme erschien uns in ihrer Herleitung sowie ihren eher politischen Empfehlungen etwas verkürzt und im Fokus etwas einseitig auf Mehrbelastungen der Bestandslehrkräfte ausgerichtet.

*Im Laufe des Jahres 2023 haben sich Aktivist*innen über die Plattform www.bildungsrat.org vernetzt und inhaltlich gearbeitet. Es gab mehrere Plena, mehrere fachliche (Online-) Anhörungen (u.a. zur Lehrkräftearbeitszeit mit Dr. Frank Mussmann, zum GEW-Forderungspapier mit der GEW Bundesvorsitzenden Maïke Finnern und zur einphasigen Ausbildung). Im Dezember 2023 fand zudem kurz nach Veröffentlichung der zweiten SWK-Stellungnahme (Gutachten) ein Plenum mit dem Co-Vorsitzenden Prof. Dr. Köller zu den Empfehlungen der SWK statt.*

Gearbeitet wurde über das Jahr in vier Clustern, die sich den Themenfeldern #1 Bedarfsgerechte Kapazitäten (Mark Rackles), #2 Reform der Lehrkräfteausbildung (Bob Blume), #3 Bedarfssenkende Maßnahmen (Philipp Dehne) sowie #4 Arbeitszeit und Entlastung (Susanne Posselt) gewidmet haben. Im Sommer wurde auf Wunsch des Plenums ein fünftes Cluster zu weiteren pädagogischen Berufsfeldern an Schule eingerichtet (Mark Rackles).

Die Kommunikation zwischen den Treffen erfolgte über einen Newsletter, der in der Regel monatlich an die Bildungsräte von unten! ging. Ende Dezember 2023 hatten sich knapp 1.200 Interessierte aus allen Bereichen der Schul- und Bildungspraxis beim Bildungsrat von unten! angemeldet.

*Die inhaltliche Arbeit der Cluster sowie die Textzulieferungen aus den Clustern wurden durch den vierköpfigen Koordinierungskreis der Initiator*innen (Blume, Dehne, Rackles, Posselt) im Dezember 2023 zu einem ersten Entwurf verdichtet. Im Anschluss bearbeitete eine zehnköpfige Redaktionsgruppe, in der alle Cluster mit mindestens einer Person vertreten waren, den Text und legte im Januar 2023 den vorliegenden Textentwurf in seiner Fassung vor. Die abschließende Beratung erfolgt im Plenum am 30. Januar 2024.*

Der Bildungsrat von unten! hat damit zu seinem ersten Geburtstag seine begrenzte Aufgabe erfüllt. Die Website www.bildungsrat.org wird ab Februar weiterhin als Materialbasis zur Verfügung stehen. Ob und wie der Bildungsrat von unten! weiterarbeitet, wird ein offenes Plenum im Februar 2024 beraten und entscheiden dürfen.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Aktiven für die bisherigen, anregenden Diskussionen, die lebendigen Plena und Clustertreffen sowie die eingebracht Zeit bedanken! Unser besonderer Dank gilt dem Endspurt der Redaktionsgruppe: Bob Blume, Birgit Breunig, Philipp Dehne, Dunja Golatta, Tanja Müller-Verse, Sandra Noa, Clara Philipps, Susanne Posselt, Mark Rackles, Katrin Schäfgen und Adrian Schrock.

Berlin, 30. Januar 2024

I.	Ausgangslage	4
II.	Empfehlungen	7
	(1) Nachhaltige Lösungen benötigen eine eindeutige Problembeschreibung!	7
	(2) Das Angebot an Fachpersonal für Schule dauerhaft erhöhen!	11
	(3) Den Quereinstieg als zweiten regulären Zugang zum Lehramt mit bundesweit einheitlichen Standards verstetigen!.....	15
	(4) Das bestehende Ausbildungssystem für Lehrkräfte evaluieren und reformieren!	17
	(5) Die drei Phasen der Lehrkräftebildung enger miteinander verknüpfen!	22
	(6) Die Stundentafel auf den Prüfstand stellen und entschlacken!	25
	(7) Arbeitszeiten in Schule erfassen und Tätigkeiten angemessen mit Zeit unterfüttern!	28
	(8) Kooperativen Bildungsföderalismus stärken: Mehr Steuerung!.....	31
	(9) Die Arbeit an Schule wertschätzen und die Attraktivität des Berufsfeldes steigern!.....	33
III.	Manifest von unten!	35

I. Ausgangslage

Die Lage in unseren Schulen ist dramatisch! Ein Lehrkräftemangel, der sich bereits heute je nach Studie auf bis zu 80.000 Stellen summiert¹, trifft auf immer schlechtere schulische Leistungen und eine sich verschärfende Bildungsungerechtigkeit². Die gesellschaftlichen Auswirkungen sind schon jetzt gravierend: Die Spaltung der Gesellschaft wird durch die sehr ungleiche und ungerechte Verteilung von Bildungschancen vorangetrieben und anstatt zukunftsfähiger Bildung bietet unser Schulsystem zu vielen Kindern und Jugendlichen Langeweile und Perspektivlosigkeit. Der Zusammenhalt in der Gesellschaft sinkt, der Fachkräftemangel steigt.

Während Lehrkräfte innerhalb des Schulsystems immer weniger Zeit für die einzelnen Schüler*innen haben und fast täglich Löcher stopfen müssen, wurde ihnen gleichzeitig als Lösung des Lehrkräftemangels vorgeschlagen, ihre Deputatsstunden zu erhöhen und mehr zu arbeiten. Das vor einem Jahr veröffentlichte Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) "Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel" war weit weg von einer erlebten Praxis und erinnerte in manchen Empfehlungen an eine Quadratur des Kreises. All dies in einer Zeit, in der es an allen Ecken und Enden brennt.

Dass der Mangel behoben werden soll, indem man jene, die im System arbeiten, noch mehr arbeiten lässt, ist das Gegenteil einer nachhaltigen Politik. In Gesprächen mit Praktiker*innen wird immer wieder deutlich, dass die Entscheidung für Teilzeitarbeit oftmals aus einer erheblichen Arbeitsbelastung oder der Nicht-Vereinbarkeit von Familie und Beruf geschieht. Die Verpflichtung zur Mehrarbeit bedeutet für viele eine Überarbeitung, die in Kündigungen und im schlimmsten Fall in der Dienstunfähigkeit mündet. Bereits jetzt zählt der Lehrerberuf zu den besonders von psychischen Belastungen und Burnout betroffenen Berufsgruppen³. Auch aus diesen Gründen verzeichnen wir in den letzten Jahren eine deutlich erhöhte Quote an Aussteigenden aus dem Lehrberuf.

All das ist der Öffentlichkeit nicht verschlossen geblieben. Immerhin wurde und wird durch die sich häufenden Krisenbeschreibungen Handlungsdruck auf die Kultusministerkonferenz, die Ministerpräsident*innen der Länder und zumindest mittelbar auch auf den Kanzler und die Bundesregierung ausgeübt. Die vorliegende Stellungnahme soll diesen Druck erhöhen, die Dringlichkeit politischer Maßnahmen anmahnen und gleichzeitig konkrete Vorschläge präsentieren. Sie schließt an eine Vielzahl von Reformvorschlägen gegen den Lehrkräftemangel an, die jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten präsentiert wurden.

¹ Unbesetzte Stellen 2023 ca. 40.000 nach Verbandsschätzungen; berücksichtigt man die befristeten Einstellungen, so verdoppelt sich das reale Defizit, wie Daten aus Bayern zeigen (vgl. [Rackles 2022](#): 8f)

² Vgl. [OECD \(2022\)](#) Der Bildungserfolg deutscher Jugendlicher ist maßgeblich abhängig vom sozioökonomischen Status.

³ Vgl. [Blossfeld, H. et al. \(2014\)](#): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung

Unsere Vorschläge basieren auf Studienergebnissen sowie statistischen Betrachtungen einerseits und dem intensiven Austausch über praktische Erfahrungen andererseits. Dies ist es, worin diese Empfehlungen sich von jenen der SWK unterscheiden: Die Expertise von Schulpraktiker*innen im Hinblick auf die Arbeits- und Lernbedingungen wird zentral miteinbezogen. Diese Perspektive betont verschiedene Schlüsselpunkte, die dringend notwendige Maßnahmen erfordern.

So zeigt sich der extreme Handlungsdruck aufgrund von akuten Problemlagen gerade vor Ort in den Schulen. Dass der Einsatz von multiprofessionellen Teams für eine nachhaltige und wirksame Bildung der Schüler*innen geboten ist, stößt mittlerweile auf breiten Konsens. Gleichzeitig erscheint das Ideal einer Schule, bei der pädagogisches, sozialpädagogisches, psychologisches und verwaltungstechnisches Fachpersonal zusammenarbeitet, so weit weg wie nie.

Unsere Schulen sind nicht mehr in der Lage, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag angemessen zu erfüllen. Dies zeigt sich einmal mehr in den katastrophalen Ergebnissen bei internationalen Studien wie PISA und IQB⁴. Eine der Hauptursachen für diese Defizite liegt in der unzureichenden personellen und finanziellen Ausstattung unserer Schulen. Von diesem strukturellen Problem sind einige Schulen stärker betroffen als andere. Gerade an Schulen in herausfordernder sozialer Lage und in ländlichen Regionen ist der Personalmangel oft besonders hoch. Wir müssen verhindern, dass wir in eine technokratische Sichtweise verfallen, die die menschliche Betroffenheit, den Leidensdruck so vieler Schüler*innen und die Selbstaufopferung und Überforderung unserer Lehrkräfte in der aktuellen Bildungskrise aus dem Blick verliert. Die Entgrenzung ihrer Arbeitszeit und die Vielfalt ihrer Tätigkeiten stellen eine zusätzliche Herausforderung dar.

Ein weiteres Problem liegt in der Selbstreferenz unseres Bildungssystems, die sich auch durch das zweite Gutachten der SWK gezeigt hat.

Ein Ziel muss eine bundesweite Bildungsvision sein, die z.B. von einem nationalen Bildungsrat erarbeitet wird, als Leitbild funktioniert und eine länderübergreifende Bildungspolitik ermöglicht. Sie muss von der Basis aus entwickelt werden und die Praxis, konkrete Probleme sowie Lösungen in den Mittelpunkt stellen.

Eine zeitgemäße Bildungsvision muss einen Konsens über die Ziele und Aufgaben heutiger Schulen aufzeigen und ausgehend von den Bedürfnissen der Schüler*innen den Bedarf an pädagogischem und nicht-pädagogischem Personal ermitteln. Aus den Leitbildern (Wofür lernen wir?) müssen die zeitgemäßen Kompetenzen und Inhalte abgeleitet werden (Was lernen wir?). Daraus folgen die notwendigen Lernumgebungen (Wie lernen wir?) und Professionen (Mit wem lernen wir?). Dabei muss die von den Vereinten Nationen global beschlossene Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine zentrale Orientierung sein – so beschlossen

⁴ Vgl. [PISA 2023](#) (v. 5.12.2023) und [IQB 2022](#) (v. 13.10.2023)

von der Bundesrepublik Deutschland mit dem „Nationalen Aktionsplan BNE“⁵. Kernaussage: Alle Kinder und Jugendlichen müssen befähigt werden, den Herausforderungen einer sich rasant verändernden Welt zu begegnen.

Dazu braucht es auch multiprofessionelle Teams, deswegen ist die Debatte darum richtig und zeitgemäß, sie darf jedoch nicht in der Deckung von Lehrkräftedefiziten enden, sondern muss als Ausdruck moderner pädagogischer Arbeit an allen Schulen und in allen Schulformen dauerhaft etabliert und ausgebaut werden.

Diejenigen, die unmittelbar betroffen sind, sollten ihre Stimme erheben und das Schulsystem mitgestalten können, seien es Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern oder die anderen Berufsgruppen an Schule. Es darf keine Tabus geben: Notwendig sind weitreichende Antworten auf komplexe und drängende Herausforderungen.

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass wir ein integratives und inklusives Bildungssystem schaffen, welches von Lehrkräften und anderen pädagogischen Professionen getragen wird. Dafür muss ihnen angemessene Arbeitszeit und Unterstützung zur Verfügung stehen. Nur so kann die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft sichergestellt werden. Um bundesweit gleiche Bildungschancen zu gewährleisten, benötigen wir sowohl Standards für die personelle und finanzielle Ausstattung von Schulen als auch angemessene finanzielle Mittel in allen Bundesländern und insbesondere den Kommunen. Der Bildungsbereich insgesamt benötigt eine breitere politische und gesellschaftliche Wertschätzung, um den Stellenwert des Berufs in der Gesellschaft zu stärken.

Wir, die Initiatoren und Mitwirkenden des Bildungsrats von unten! hoffen, dass diese Stellungnahme einen Impuls bietet für die Weiterentwicklung konkret wirkender Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel und für die Weiterentwicklung des Bildungssystems als Ganzes. Das Problem ist groß und komplex. Aber wir sind der festen Überzeugung, dass es durch eine gemeinsame Kraftanstrengung über die Grenzen der Institutionen hinweg gelöst werden kann und gelöst werden muss.

⁵ Vgl. [BMBF \(2017\)](#) Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNE-SCO-Weltaktionsprogramm

II. Empfehlungen Bildungsrat von unten!

(1) Nachhaltige Lösungen benötigen eine eindeutige Problembeschreibung!

*„Wir müssen dafür sorgen,
dass die Brücke nicht schmaler ist
als der Fluss.“
(Sophokles)*

Wenn man das Ausgangsproblem des massiven Fachkräftemangels in Schulen nicht richtig beschreibt, dann wird es unwahrscheinlich, dass adäquate Lösungen gefunden werden. Es muss daher eine Verständigung darüber hergestellt werden, ob wir in Deutschland ein anhaltendes, strukturelles Problem haben oder ob wir es mit einer temporären Schwankung in der Bedarfsdeckung zu tun haben, die sich im Zeitverlauf von selbst löst (These des „Schweinezyklus“: naturgegebene Schwankungen mit einem Überangebot an Fachkräften). Die SWK hat mit ihrer Stellungnahme 01/2023 erstmals sehr klar im Kontext der KMK festgestellt, dass der Lehrkräftemangel eine historische Herausforderung darstellt, die für die kommenden 20 Jahre bestehen bleibt. Die KMK selbst hat bislang bestritten, dass der Lehrkräftemangel ein strukturelles und dauerhaftes Problem ist. Damit hat die SWK das grundsätzliche Problem richtig benannt und in der öffentlichen Wahrnehmung verankert.

Eine Analyse zur Entstehung des Fachkräftedefizits fand Anfang 2023 jedoch nicht statt. Erst mit dem SWK-Gutachten 12/2023 wurden fehlende Ausbildungskapazitäten, ineffiziente Strukturen und ineffiziente Schnittstellen der ersten und zweiten Phase⁶ der Lehramtsausbildung thematisiert. Eine systematische Problemanalyse erfolgte jedoch auch hier nicht. Im Gegenteil: Mit Hinweisen auf die allgemein defizitäre Lage des Arbeitsmarkts, auf demographische Schwankungen und vermeintlich fehlende Nachfrage bei den Studienanfänger*innen im Lehramt relativierte man den Handlungsdruck und lenkte den Fokus von strukturellen Defiziten im Ausbildungssystem auf temporäre und übergreifende Einflussfaktoren, deren Steuerung außerhalb des unmittelbaren Zuständigkeitsbereichs der Bildungspolitik liegt.

Der Bildungsrat von unten! sieht die Verantwortung für die langfristig wirksame Abhilfe des Fachkräftedefizits in Schulen bei der Bildungs- sowie Wissenschafts- und nicht zuletzt Finanzpolitik. Das Kernproblem besteht darin, dass ein Großteil der Länder über Jahrzehnte den Eigenbedarf an Lehr- und Fachkräften nicht ausgebildet hat und diese Passivität im Ausbau der notwendigen Ausbildungskapazitäten bis heute anhält.

Bundesweit liegen die Absolvierendenzahlen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung 38 % unterhalb des Bedarfs. Die Länder mit den höchsten Ausbildungsdefiziten (2. Phase) sind Berlin mit -67 %, das Saarland mit -52 % sowie Bayern und Rheinland-Pfalz mit jeweils -44 %. Das Land mit dem geringsten Defizit ist Bremen mit -7 %.

⁶ Erste Phase: Universitäre Ausbildung; Zweite Phase: staatlicher Vorbereitungsdienst; Dritte Phase: Fort- und Weiterbildung im Beruf

Das Defizit als Differenz zwischen den Abgänger*innen des Vorbereitungsdienstes (IST) und dem jeweils benötigten Bedarf (SOLL) kann für 2022 der nachfolgenden Tabelle entnommen werden⁷:

	SOLL	IST	Defizit	Defizit %
Baden-Württemberg	6515	4325	2190	-34%
Bayern	7246	4057	3189	-44%
Berlin	2150	714	1436	-67%
Brandenburg	1189	707	482	-41%
Bremen	409	382	27	-7%
Hamburg	1115	633	482	-43%
Hessen	3286	1950	1336	-41%
Mecklenburg-Vorpommern	651	483	168	-26%
Niedersachsen	4006	2530	1476	-37%
Nordrhein-Westfalen	10426	6993	3433	-33%
Rheinland-Pfalz	2110	1180	930	-44%
Saarland	440	211	229	-52%
Sachsen	1833	1164	669	-36%
Sachsen-Anhalt	750	451	299	-40%
Schleswig-Holstein	1438	965	473	-33%
Thüringen	856	605	251	-29%
Deutschland	44425	27350	17075	-38%

Strukturell befördert die KMK diese Fehlentwicklung, indem sie in ihren Bedarfsprognosen das Neuangebot an Lehrkräften systematisch überschätzt und damit das potenzielle Defizit in den Prognosen neutralisiert, wie Klaus Klemm nachgewiesen hat⁸.

Vor diesem Hintergrund teilt der Bildungsrat von unten! die Analyse und Empfehlungen der SWK zum Optimierungsbedarf der Prognosen zum Lehrkräfteeinstellungsangebot und -bedarf (Kap. 1 SWK-Gutachten 12/2023). Die KMK ist insbesondere aufgefordert, die Annahmen zum erwartbaren Angebot an Lehrkräften länderübergreifend sachgerecht zu vereinheitlichen und transparent auszuweisen. Sie darf die prognostizierte Nachfrage nach Lehrkräften nicht im Vorhinein durch finanzielle Abwägungen beschränken und muss auch einen erhöhten Lehrkräftebedarf durch pädagogische Verbesserungen szenarienhaft mit abbilden.

Eine Steuerung der Kapazitätsplanungen kann nur auf Grundlage von transparenten und einheitlich erstellten Länderprognosen wirksam erfolgen.

In den SWK-Empfehlungen werden keine Aussagen zur Verbindlichkeit der (notwendigen) länderübergreifenden Prognosen und keine Aussagen zu einer notwendigen gemeinsamen Kapazitätsplanung im Bereich der Lehrkräfteausbildung gemacht (siehe hierzu Bildungsrat-Empfehlung Nr. 8).

In der Diskussion um den Lehr- und Fachkräftemangel an Schulen werden gerne drei Argumente zur Abwehr substanzieller Abhilfemaßnahmen eingebracht, die der Bildungsrat von unten! als wenig überzeugend bewertet:

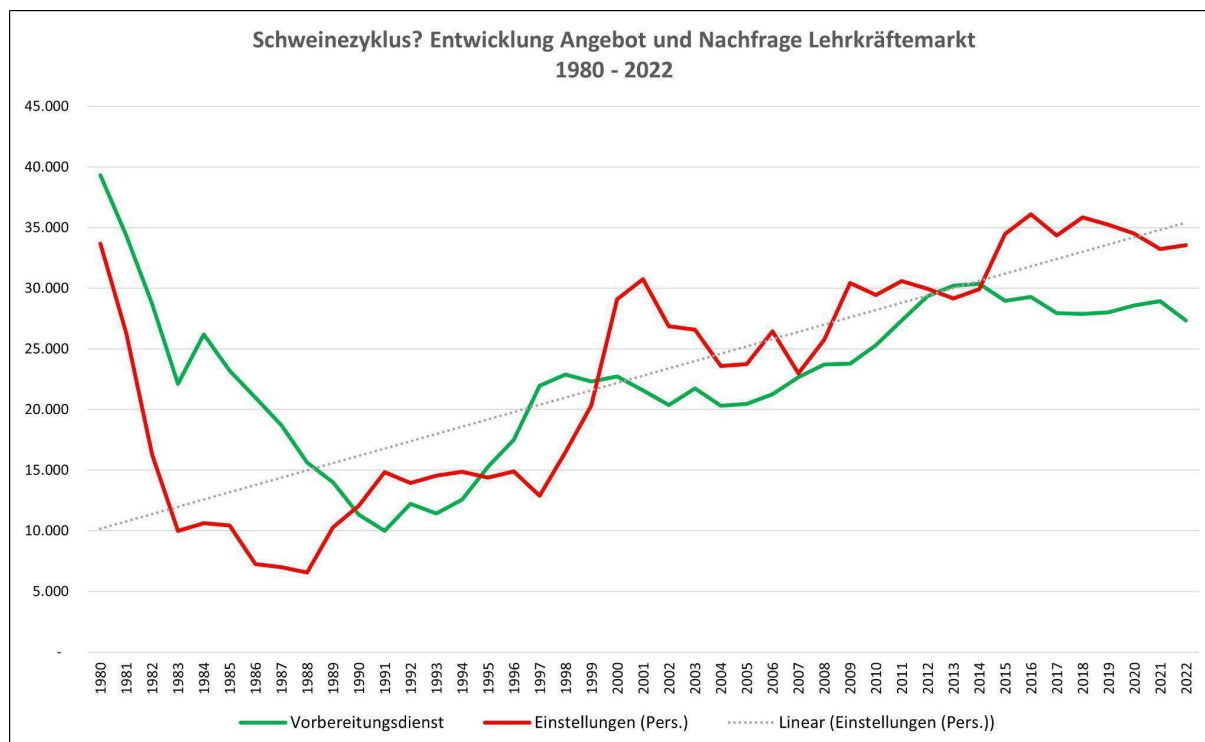
- a) *Langfristige Maßnahmen lohnen sich nicht, da der Einstellungsbedarf in wenigen Jahren wieder abnehmen wird!*

Dieses Argument war bereits vor zehn Jahren zu hören und hat verhindert, dass wir

⁷ zur Herleitung vgl. [Positionspapier Bildungsrat von unten! vom 17.06.2023](#)

⁸ Vgl. [Klaus Klemm \(2022\)](#)

heute von ausreichend erhöhten Studienplatzkapazitäten profitieren können. Die zugrunde liegende Annahme eines sog. „Schweinezyklus“ geht auf Erfahrungen zwischen 1960 und 1975 zurück. Für die letzten Jahrzehnte ist (bei marginalen Schwankungen) ein stetiger Bedarfsanstieg nachweisbar.



Eigene Berechnungen gem. KMK (2023), EvL (2022)

Für die kommenden 15-20 Jahre lässt sich eine substantielle Abnahme der Fachkräftenachfrage nicht plausibel herleiten. Die SWK selbst geht von anhaltenden Defiziten aus. Bei Annahme von empirisch immer vorhandenen pädagogischen Verbesserungen und unter Berücksichtigung eines notwendigen Ausgleichs in Bezug auf die Arbeitszeiterfassung (siehe hierzu Bildungsrat-Empfehlung Nr. 7) ist für etwa 20 Jahre mit einem erhöhten Ausbildungsbedarf zu rechnen.

b) *Dem Ausbau von Studienplatzkapazitäten für das Lehramt steht eine abnehmende Nachfrage an Studierenden gegenüber!*

Die Nachfrage nach dem Lehramt liegt historisch bei ca. 10 % aller Studierender - das Lehramtsstudium zählt zu den beliebtesten Studiengängen in Deutschland. Eine Vielzahl von Lehrämtern an großen Universitäten sind angesichts der deutlich höheren Bewerbungszahlen nach wie vor mit einem örtlichen NC zulassungsbeschränkt und Bewerber*innen werden abgelehnt. Richtig ist, dass die Zahl der Studienanfänger*innen in den letzten beiden Jahren geringfügig gesunken ist und damit auch die Zahl der Erstsemester*innen im Lehramtsstudium. Allerdings nimmt die prognostizierte Zahl der Schulabsol-

vent*innen mit Hochschulreife in den kommenden Jahren wieder zu⁹. Der sinkende Anteil der Lehramtsstudierenden an der Gesamtzahl der Studienanfänger*innen spiegelt teilweise die Negativdebatte um Schul- und Bildungspolitik sowie die damit abnehmende Attraktivität des Berufsfeldes wider. Diese Entwicklung ist kein naturgegebener Fakt, sondern abhängig von Verbesserungen des allgemeinen Images und der beruflichen Wertschätzung sowie der konkreten Arbeitsbedingungen vor Ort.

c) *Das Lehr- und Fachkräftedefizit an Schulen ist nur ein Teil des allgemeinen Problems des bundesweiten Fachkräftemangels in einer Vielzahl von Branchen!*

Das ist so richtig wie falsch: Alle Branchen sind in Bezug auf die Versorgung mit Nachwuchs von der Qualität des schulischen Systems abhängig. Fehlen hier die notwendigen Fachkräfte, so mindert dies die Schulabgänger*innen und künftigen Auszubildenden in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Daher hat der pädagogische Bereich gegenüber anderen Branchen Priorität. Zudem obliegt den Ländern mit ihrem Ausbildungsmonopol eine besondere Verantwortung in Bezug auf die Deckung des notwendigen Fachkräftebedarfs. Das Lehr- und Fachkräftedefizit an Schulen ist somit nicht ein Problem unter vielen. Die Lösung des Defizits im Bereich Schule ist essenziell und fundamental für die Lösung der Fachkräftebedarfe in anderen Branchen und Aufgabe der öffentlichen Daseinsvorsorge.

Fazit: *Wir haben mit dem bestehenden Lehr- und Fachkräftemangel an Schulen ein dauerhaftes, flächendeckendes und strukturelles Problem, das mit Priorität gelöst werden muss. Die Nachfrage nach dem Lehramt ist eine dynamische Größe, die durch politische Maßnahmen positiv beeinflusst werden kann und muss. Da das Lehrkräftedefizit zu einem relevanten Teil auf falsche Bedarfsprognosen (und damit zu geringe Ausbildungskapazitäten) zurückzuführen ist, muss die KMK künftig auf länderübergreifende Prognosen des Lehr- und Fachkräftebedarfs zurückgreifen, die mit einer hohen Verbindlichkeit auf einheitliche Annahmen zurückgehen und transparent erstellt werden. Nur dann ist eine bedarfsgerechte Kapazitätsplanung möglich. Man muss dieses Problem erkennen, benennen und länderübergreifend angehen, wenn die Politik nicht in einen kurzfristigen Aktionismus münden soll.*

⁹ vgl. [KMK 2023: Vorausberechnung der Schüler*innen- und Absolvierendenzahlen 2022 - 2035](#): 73

(2) Das Angebot an Fachpersonal für Schule dauerhaft erhöhen!

„In der Schule arbeiten nicht nur die Fachlehrkräfte – immer mehr Professionen kommen im Schulalltag hinzu, sowohl für pädagogische als auch für nichtpädagogische Aufgaben.“

([Deutsches Schulportal, 2023](#))

Die Mehrzahl der Schulen in Deutschland befindet sich in einem anhaltenden, dramatischen Personalnotstand, der nicht nur aus fehlenden Lehrkräften besteht. Dem von der SWK benannten „akute[n] Lehrkräftemangel“ steht ein akuter Mangel auch an weiteren pädagogischen und nicht-pädagogischen Fachkräften in Schule gleichrangig gegenüber. In der öffentlichen Debatte (sowie bei der SWK) spielen Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, IT-Fachkräfte u.ä. primär als kurzfristige Lückenfüller für fehlende Lehrkräfte oder als Entlastung für Lehrkräfte eine Rolle. Mit veränderten Herausforderungen (wie zunehmender Heterogenität, sich verändernden Bedarfen der Schüler*innen, steigenden pädagogischen Anforderungen, Ausbau der Inklusion und des Ganztags) sind Berufsgruppen jenseits der Lehrkräfte und Erzieher*innen in den letzten Jahren jedoch zu eigenständigen schulischen Aufgabenträgern geworden.

Eine funktionsfähige Schule benötigt die Deckung ihres personellen Bedarfs in drei Bereichen gleichermaßen:

- a) unterrichtendes Personal (Lehrkräfte, Referendar*innen, Assistenzlehrkräfte),
- b) pädagogisches, therapeutisches, beratendes Personal (Erzieher*innen, Sozialpädagoge*innen, Sonderpädagoge*innen, Schulbegleiter*innen/Integrationshelfer*innen, Psycholog*innen, Systemische Berater*innen/Therapeut*innen, Ergotherapeut*innen, Logopäde*innen, Sprachmittler*innen, Gesundheits- und Krankenpfleger*innen, Supervisor*innen ...)
- c) Organisations- und Verwaltungspersonal (Verwaltungsleitung, IT-Fachkraft, Bibliothekar*innen, Laborant*innen, ...)

Die Bedarfsprognosen und Kapazitätsplanungen müssen daher künftig nicht nur für die Lehrkräfte optimiert werden (siehe hierzu Bildungsrat-Empfehlung Nr. 1), sondern um die entsprechenden Bedarfsprognosen und die Kapazitätsplanung für das weitere schulische Personal ergänzt werden. Dies bedeutet zugleich, dass die entsprechenden Ausbildungsgänge an den unterschiedlichen Ausbildungsstätten gefördert werden und – so weit nicht vorhanden – schulische Tätigkeitsprofile erstellt werden, die attraktive Entgeltgruppen erschließen.

Die neben den Lehrkräften größte Berufsgruppe der Erzieher*innen ist mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert: Laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung fehlten 2022 knapp 100.000 Erzieher*innen. Ein weiterer Fachkräftemangel baut sich durch den Ganztagsanspruch bis 2025 im Umfang von 45.000 - 61.000 Erzieher*innen auf¹⁰.

¹⁰ vgl. [Bertelsmann-Stiftung 2023](#): 22

„Der Bund muss sich dauerhaft finanziell am Betrieb der KiTas und der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte beteiligen. Ein Gute-KiTa-Gesetz nach dem anderen hilft da nicht weiter. Die Kommunen brauchen eine verlässliche Unterstützung.“ (Christine Behle, stellvertretende ver.di-Vorsitzende¹¹)

Die SWK geht für den Bereich der Lehrkräfte von einem Defizit in Höhe von mehreren zehntausend Personen aus. Dieses Defizit wird sich 2035 absehbar nach Einschätzung der SWK auf 85.000 bis 156.000 fehlende Lehrkräfte erhöht haben¹².

Geht man über alle Bundesländer hinweg für die letzten 20 Jahre von einem durchschnittlichen bundesweiten Defizit in Höhe von ca. 12 % aus, so stellt dies eine grobe Orientierung für den notwendigen Kapazitätsausbau (in Bezug auf Absolvierende) dar. Angesichts der hohen Schwundquoten, die zwischen Studienbeginn und Einstellung als vollständig ausgebildete Lehrkraft zu beobachten sind, liegt der notwendige Kapazitätsausbau bezogen auf die Studienplätze deutlich über diesem Orientierungswert und sollte sich eher an einem Wert von 20 - 25 % Kapazitätsausbau orientieren, wenn nicht parallel höhere Studienerfolgsquoten durch Reformen gewährleistet werden können.

Die Kapazitäten an den Hochschulen sind in einzelnen Ländern in den letzten Jahren unterschiedlich stark ausgebaut worden. Wie der Abbau von ca. 10 Jahren (z.B. in Bayern) erfolgte auch der aktuelle Ausbau ohne eine länderübergreifende Steuerung in der Kapazitätsplanung (siehe hierzu Bildungsrat-Empfehlung Nr. 8).

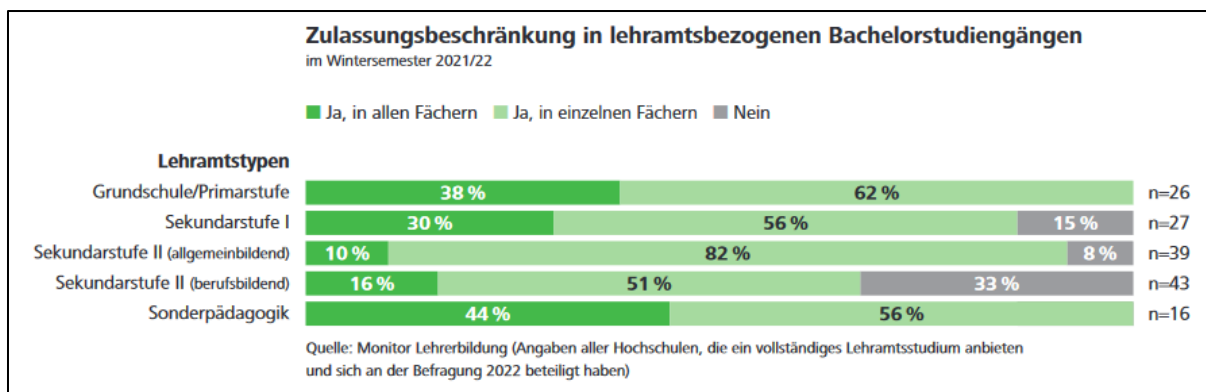
Die Forderung der SWK nach zusätzlichen Studienplätzen und nach Aufhebung der NC-Beschränkungen ist eine der zentralen Forderungen, die die KMK bzw. die Länder prioritär aufgreifen und umsetzen müssen. Allerdings fehlen in den Empfehlungen eine quantitative Unterlegung der Mangelbereiche und Hinweise zur verbindlichen Steuerung dieses notwendigen Prozesses.

“Die Landesregierungen und damit die Hochschulen müssen die Zahl der Plätze für das Lehramtsstudium erhöhen und Studienbeschränkungen für das Lehramt (Numerus clausus, beschränkter Zugang zum Masterstudium) abschaffen. Dabei sollen sie den besonderen Bedarf bestimmter Fächerkombinationen berücksichtigen. Die Spezialisierung für einzelne Schularten muss zugunsten von Stufenlehrämtern überwunden werden. Zudem muss die hohe Abbruchquote reduziert werden. Das erfordert, dem Lehramtsstudium an den Hochschulen konzeptionell und personell mehr Gewicht zu geben und die Begleitung der Studierenden deutlich zu verbessern - nicht zuletzt durch eine bessere Betreuungsrelation und Dauerstellen für Daueraufgaben in der Lehre.“ (GEW 2022)¹³

¹¹ vgl. [verdi v. 22.12.2023](#)

¹² vgl. [SWK 2023a](#): 6

¹³ Vgl. [GEW 2022](#):3 (Forderung 5)



Auszug aus Monitor Lehrerbildung (2023) Lehrkräftebildung im Wandel, S. 11

Die Reduzierung der hohen Schwundquoten (bzw. Erhöhung der niedrigen Studienerfolgsquoten) insbesondere in der universitären (ersten) Phase der Lehrkräfteausbildung ist neben dem Kapazitätsausbau die zweite, entscheidende Stellschraube zur Senkung des Lehrkräftedefizits. Die Steigerung der Studienerfolgsquote muss für Universitäten und Landesregierungen eine hohe Priorität bei den Maßnahmen gegen das Lehrkräftedefizit haben. Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs sind deshalb wirksamer (und wirtschaftlicher), weil die Studierenden sich bereits im Ausbildungssystem befinden. Erfolge sind hier leichter zu erzielen und kurzfristiger wirksam als beim (weiterhin notwendigen) Studienplatzausbau (siehe hierzu Bildungsrat-Empfehlung Nr. 4).

Eine Durchbrechung des universitären Privilegs der Lehramtsausbildung wird von den universitären Autor*innen des SWK-Gutachtens verworfen: „Für eine Entspannung der Mangellage durch eine Ausbildung von Lehrkräften in alleiniger Verantwortung der FH/HAW gibt es keine empirische Evidenz“¹⁴. Dieser Befund spricht angesichts der voll funktionsfähigen und im Output an Lehrkräften ausgesprochen effektiven Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (mehrere Lehrämter) sowie bestehender Kooperationsprojekte mit Fachhochschulen und lehramtsausbildenden Universitäten in NRW (Berufliches Lehramt) eher für Pilotprojekte und gegen eine dogmatische Ablehnung. Die Dramatik des Mangels sowie die begrenzten universitären Kapazitäten und Strukturen legen eine Öffnung der Lehramtsausbildung für Fachhochschulen nahe. Dies war bereits 2003 von den Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz angeboten worden¹⁵. Das mögliche Potenzial für das Lehramt an Fachhochschulen kann nur geschätzt werden. Wenn man von niedrigen 2 % als erschließbare Zielgruppe (teilweise mit Schwerpunkten in MINT-Mangelfächern) ausgeht, dann liegt das Potenzial aller Fachhochschulen mit 1,1 Mio. Studierenden (WS 2022/2023) bei rechnerischen bis zu 22.000 zusätzlichen Lehrkräften pro Jahr, sodass eine Pilotierung in einigen Bundesländern und mit einigen Fachhochschulen sinnvoll und angemessen erscheint.

¹⁴ Vgl. [SWK-Gutachten 12/2023](#), S. 48

¹⁵ vgl. [HRK 2003: Empfehlungen zur Lehrerbildung](#)

„Analog zu den Lehramtsstudiengängen für Kunst, Musik und Sport sollten die HAWs eigenständige Lehramtsstudiengänge für die beruflichen Fachrichtungen einrichten können. An den HAWs studieren häufiger als an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Personen mit Berufsschulabschluss, die mit dieser Schulform vertraut sind und vor ihrem Studium eine einschlägige Berufsausbildung absolviert haben.“ (Stifterverband 2023)¹⁶

Zur Stärkung der Studiennachfrage muss die von der SWK vorgeschlagene bundesweite Werbekampagne durch die KMK bzw. die Ländergemeinschaft – parallel zum Aufbau von Kapazitäten und zum Abbau von Zugangsschranken in Form von NCs und Gewährleistung guter Studienbedingungen – realisiert werden¹⁷. Dabei ist sowohl eine Werbe- als auch eine Imagekampagne anzulegen, die mit realistischen und gleichzeitig positiven Erwartungen an die Ausbildung arbeitet. Die Bundesländer sollten bei der Gestaltung von Imagekampagnen nicht nur Agenturen zu Hilfe nehmen, sondern diese konkret mit Praktiker*innen besprechen und entsprechend abgleichen.

Die Attraktivität der schulischen Berufsfelder hängt maßgeblich von den Rahmen- und Arbeitsbedingungen ab. Diese lassen sich nicht durch Imagefilme positiv gestalten, sondern sind von den entsprechenden Entlastungsmaßnahmen und Arbeitszeitregelungen (siehe hierzu Bildungsrat-Empfehlungen Nr. 6, 7 und 9) abhängig. Aus der kurzfristigen Werbe- und Imagekampagne sollte mittelfristig eine bundesweite Ausbildungsoffensive entwickelt werden, die mehrjährig angelegt ist und sich an der laufenden (mehrjährig angelegten und mit dem Bund verantworteten) Ausbildungsoffensive Pflege 2019-2024 orientieren kann.

Fazit: *Der Personalbedarf der Schulen muss neben dem Bedarf an Lehrkräften auch die Bedarfe an weiteren schulischen Berufsgruppen gleichrangig berücksichtigen. Die Studienplatzkapazitäten für das Lehramt ebenso für das nicht-pädagogische Personal müssen substanziell in einer Größenordnung von ca. 20 - 25 % ausgebaut werden. Zugleich muss mit Priorität die Studienerfolgsquote in der universitären Ausbildung deutlich erhöht werden, da hier erhebliche Lehrkräftepotenziale verloren gehen. Die universitäre Lehramtsausbildung sollte zugunsten der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW/ ehemals Fachhochschulen) in Pilotprojekten geöffnet werden. Insgesamt darf der Kapazitätsausbau nicht in einer Verdichtung von mehr Studierenden in den bestehenden defizitären Strukturen bestehen. Der Ausbau muss so erfolgen, dass er nachhaltig ist und qualitativ hochwertige Studienbedingungen gewährleistet.*

¹⁶ Vgl. Stifterverband 2023: 8 (Maßnahme 6)

¹⁷ Vgl. SWK 2023b: 57

(3) Den Quereinstieg als zweiten regulären Zugang zum Lehramt mit bundesweit einheitlichen Standards verstetigen!

“Wenn man den (qualifizierten) Quereinstieg aus der Schmutzdelecke 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.”

(Mark Rackles, 2023)

Der Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt ist seit einigen Jahren gelebte Praxis und effektiver Lückenfüller in Zeiten des Lehr- und Fachkräftedefizits. Der Quereinstieg mit Vorbereitungsdienst (hier so verstanden als Abgrenzung zum sog. Seiteneinstieg als Direkteinstieg ohne Vorbereitungsdienst in den Schuldienst) ist seit zehn Jahren von der KMK als Sondermaßnahme im Bereich der allgemeinen Bildung zugelassen. Die KMK hat sich selbst den Auftrag zur Setzung von Standards gegeben (zuletzt 2020 in der Ländervereinbarung); bis heute liegen jedoch keinerlei länderübergreifende Verständigung zum Begriff, zum Inhalt und zum Qualitätsstandard des Quer- und Seiteneinstiegs vor. Eine Vielzahl von Qualifizierungsmaßnahmen erfolgt dabei durch nicht-universitäre Akteure, oftmals Landesinstitute. Substantielle Qualitätsunterschiede kann die SWK nicht feststellen: „Ob die Qualifizierungsmaßnahmen der Quer- und Seiteneinsteigenden gleichwertig zu einem regulären Lehramtsstudium ausfallen, lässt sich aufgrund der vorliegenden Befunde nicht beantworten“¹⁸.

Der Quereinstieg hat den Vorteil, dass er zusätzliche Zielgruppen erschließt, die ein (lehramtsbezogenes) Studienfach bereits erfolgreich studiert haben und oftmals Berufserfahrung sammeln konnten. Der Quereinstieg ist in der Ausgestaltung und im kapazitären Ausbau einfacher und flexibler als die Ausbildung in herkömmlichen universitären Strukturen. Die Anerkennung von (Vor-) Leistungen erfolgt flexibel und die Ausbildung verläuft berufsbegeleitend (in Bundesländern wie Berlin als konditionierte Erwerbstätigkeit bei voller Bezahlung und stundenweiser Freistellung). Im Unterschied zum Seiteneinstieg führt der qualifizierte Quereinstieg ins reguläre Lehramt als sog. „Erfüller“. Die Absolvierenden unterscheiden sich im besoldungsrechtlichen Status und in der Tätigkeit nicht von grundständig ausgebildeten Lehrkräften.

Die quantitative Entwicklung des Quereinstiegs hat angesichts des Mangels an Lehrkräften in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Die SWK geht davon aus, dass knapp 10 % der Neueinstellungen Seiteneinsteiger*innen sind und 4-5 % Quereinsteiger*innen¹⁹. In einzelnen Ländern liegt der Anteil der Quereinsteigenden sogar über 50 %.

Die SWK empfiehlt ein vollständiges Auslaufen aller nicht-universitären Quereinstiegsprogramme und die Verstetigung eines zweiten Zugangs zum Lehramt durch einen „wissenschaftsbasierten Quereinstieg“, der ausschließlich über die Universität erfolgt. Angesichts der begrenzten Ressourcen der Universitäten und der bestehenden nicht-universitären

¹⁸ Vgl. [SWK \(2023b\)](#): 68

¹⁹ Vgl. [SWK \(2023b\)](#): 65f

Strukturen erscheint es problemadäquater und realistischer, dass sich die Universitäten mit den Schul- und Wissenschaftsministerien auf akademische Qualitätsstandards und kooperative Modelle der Qualifizierung mit den Landesinstituten und ausbildenden Stellen einigen. Hierzu muss die Schul- und Wissenschaftsseite in der KMK ggf. mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine koordinierende Funktion übernehmen. Für den Seiteneinstieg sollte sichergestellt werden, dass er nicht in eine berufliche Sackgasse führt und entsprechende (Weiter-) Qualifizierungen durch die Länder angeboten werden.

Grundsätzlich spricht jedoch nichts gegen den von der SWK vorgeschlagenen Ausbau ergänzender Angebote an universitären Quereinstiegs-Mastern, wie sie etwa an der FU und HU Berlin, der CAU Kiel und der Universität Bielefeld praktiziert werden.

Neben der Flexibilisierung des Zugangs zum Lehramt durch den Quereinstieg muss auch die Anerkennung und Einstellung von Lehrkräften mit ausländischem Ausbildungsabschluss flexibler werden. Die von der SWK im Januar 2023 empfohlenen Erleichterungen bei der Anerkennung bzw. Gleichstellung ausländischer Lehramtsabschlüsse wird vom Bildungsrat von unten! unterstützt. Der Spracherwerb und eine eventuell notwendige Weiterqualifizierung (2. Fach) sollte berufsbegleitend erfolgen und mit einer Stundenermäßigung oder mit einem Stipendium gefördert werden. Eine besondere Bedeutung kommt der Unterstützung durch Mentor*innen sowie die nach Sprachkenntnissen gestufte Zulassung zu entsprechenden (Zusatz-) Qualifikationsmaßnahmen zu.

Fazit: Die KMK muss den Quereinstieg definieren und vom Seiteneinstieg einheitlich abgrenzen. Der Quereinstieg mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst ist als alternativer Zugang zum Lehramt zu verstetigen und länderübergreifend mit einheitlichen, wissenschaftsbasierten Qualitätsstandards zu unterlegen. Bei Erfüllung der Qualitätsstandards ist die Frage der institutionellen Trägerschaft (Universität oder andere Landeseinrichtungen) nachrangig. Der Seiteneinstieg ohne berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst darf nicht in einer Sackgasse enden und muss mit der Option einer Weiterqualifizierung verbunden werden.

(4) Das bestehende Ausbildungssystem für Lehrkräfte evaluieren und reformieren!

*„Eine (...) Fakultätsstruktur für die Lehrer*innenbildung brächte mehrere Vorteile, denn so könnte ein kohärentes Studienangebot vorgehalten werden, die Verantwortung für die Praktikumsbetreuung und -organisation wäre geregelt und die Studierenden hätten ihre 'Heimat' an der Universität, etwa auch mit Blick auf ihre Identität oder auf Gelegenheiten, mit anderen Lehramtsstudienkolleg*innen zu kommunizieren. Dieses Modell würde also gut in die gängige universitäre Studienstruktur passen.“*

(Prof. Manfred Prenzel, 2023)

Das bestehende Ausbildungssystem zum Lehramt ist sowohl in Bezug auf die Steuerung (komplexe, dezentrale Ausbildungsstrukturen) als auch in Bezug auf den Output (hohe Schwundquoten, lange Vorlaufzeiten, fehlender Professionsbezug, ...) in der Kritik.

„Lange Ausbildungszeiten und eine schulformspezifische Ausbildung in der Sekundarstufe erschweren die politische Steuerung von Lehrkräftebedarf und -angebot. Hinzu kommen hohe Schwundquoten und eine regional-, fach- und schulformspezifische Angebots- und Bedarfslage, die genaue Prognosen erschweren.“ (Monitor Lehrerbildung 2023)²⁰

Das SWK-Gutachten vom Dezember 2023 thematisiert Mängel in den universitären Strukturen, etwa die fehlende Kohärenz der Studienangebote und das Risiko der Marginalisierung der Lehramtsausbildung: „In den disziplinär organisierten Universitäten begünstigen deren Reputationskriterien gleichwohl die ideelle, materielle und personelle Reproduktion von Disziplinen – auch über Hauptfachstudiengänge mit günstigerer Betreuungsrelation zwischen Professuren und Studierenden. Insofern birgt die Kombination aus Multidisziplinarität und Berufsfeldbezug der Lehramtsstudiengänge das Risiko ihrer Marginalisierung gegenüber anderen, fachdisziplinären Studiengängen“²¹. Vereinzelt kritischen Bestandsanalysen wie diesen folgen jedoch keine entsprechenden strukturellen Schlussfolgerungen. Sehr viel konsequenter ist dagegen der Wissenschaftsrat in seiner aktuellen Stellungnahme zur Lehramtsausbildung:

„Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Lehramtsausbildung an den Hochschulen zusammenzuführen und der Verantwortung einer eigenen Organisationseinheit zu unterstellen. Diese sollte mit Ressourcen ausgestattet werden, die dem Anteil der Lehramtsstudierenden an der jeweiligen Hochschule und der Bedeutung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Gesellschaft insgesamt entsprechen. Dazu gehören Befugnisse für Qualitätssicherung und ein Einfluss auf die zur Lehramtsausbildung erforderlichen fachlichen Denominationen von Professuren sowie auf die Rekrutierung von Personal, mit dem die Professionsorientierung verbessert werden kann.“ (Wissenschaftsrat 2023)²²

²⁰ Vgl. Monitor Lehrerbildung 2023: 6

²¹ Vgl. [SWK 2023b](#): 34

²² Vgl. Wissenschaftsrat 2023: 51

In einer eigenen Fakultät (oder als entsprechend ausgestaltete School of Education) wäre das Lehramtsstudium in sich konsistenter, der Ausbildungsverlauf kohärenter, die Verortung und Betreuung der Studierenden wirksamer und der Professionsbezug klarer gestaltbar.

Wie sehr die SWK in ihrer Expertise im Status Quo der universitären Strukturen verhaftet ist, zeigt sich in der (richtigen) Feststellung, dass Studienabbrüche im Lehramt mit einer fehlenden universitären Verankerung der Studierenden an einem Ort zusammenhängen. Anstatt vage auf die Notwendigkeit von Integrationsmaßnahmen hinzuweisen, könnte man dieses fragmentierte Studieren in unterschiedlichen Fachbereichen auch kritisch hinterfragen und die o.g. Option einer institutionellen Eigenständigkeit der Lehrkräftebildung prüfen. Stattdessen fordert die SWK ein Mehr vom Bisherigen und belässt es bei einer geringen Steuerungseffizienz, womit sich die bestehenden Probleme nicht beheben ließen.

In der strukturellen Dominanz der Fächer bzw. der Fachbereiche liegt auch das Problem dysfunktionaler Ausbildungsinhalte begründet. Lehramts- und professionsbezogene Vorlesungen und Seminare sind immer dann nicht gegeben, wenn die Lehramtsstudierenden mit sog. Mono-Bachelor-Studierenden (des Bezugsfachs) in einer Lehrveranstaltung sitzen. Notwendig sind spezifische lehramtsbezogene Angebote in den Fachwissenschaften. Dies gilt grundsätzlich für alle Fächer, aktuell jedoch insbesondere für die Fächer mit MINT-Bezug²³.

Auch die Ausgestaltung der sog. polyvalenten (offenen) Studiengänge in der Lehramtsausbildung, die nach Angaben der SWK etwa die Hälfte der Studienangebote im Bachelor betrifft, ist eher im Sinne der jeweiligen Fachwissenschaften als der Lehramtsausbildung. Die SWK zitiert empirische Studien, wonach sich Lehramtsstudierende bezüglich der Berufswahl relativ sicher sind. Eine entsprechende Empfehlung zu einer Umstellung von polyvalenten Studiengängen zu mehr lehramtsbezogenen Studiengängen erfolgt jedoch nicht²⁴. Dabei gewährleisten nur lehramtsbezogene Studiengänge im Bachelor eine frühe Auseinandersetzung mit der Schulpraxis sowie dem Berufsfeld und können so den oft zitierten „Praxisschock“ im Master bzw. im Vorbereitungsdienst reduzieren.

„Eine Ausrichtung auf die Bedarfe der Schulpraxis sollte die handlungsleitende Zielgröße jedes lehramtsbezogenen Studien- und Qualifizierungsmodells sein. Die besten Voraussetzungen dafür, dass alle Studierenden professionsorientiert im Studium ausgebildet werden, sind dann geschaffen, wenn schulbezogene Inhalte wie der Umgang mit Heterogenität und Inklusion oder der Umgang mit digitalen Medien verpflichtend vorgesehen sind, diese Themen sich wie ein roter Faden durch alle Studienbereiche ziehen und ihren festen Platz im Curriculum erhalten. Dabei sollte es keine Rolle spielen, ob das Lehramtsstudium grundständig ab dem ersten Semester oder weiterbildend im Rahmen des Quer- und Seiteneinstiegs studiert wird.“ (Monitor Lehrerbildung 06/2023: 13)

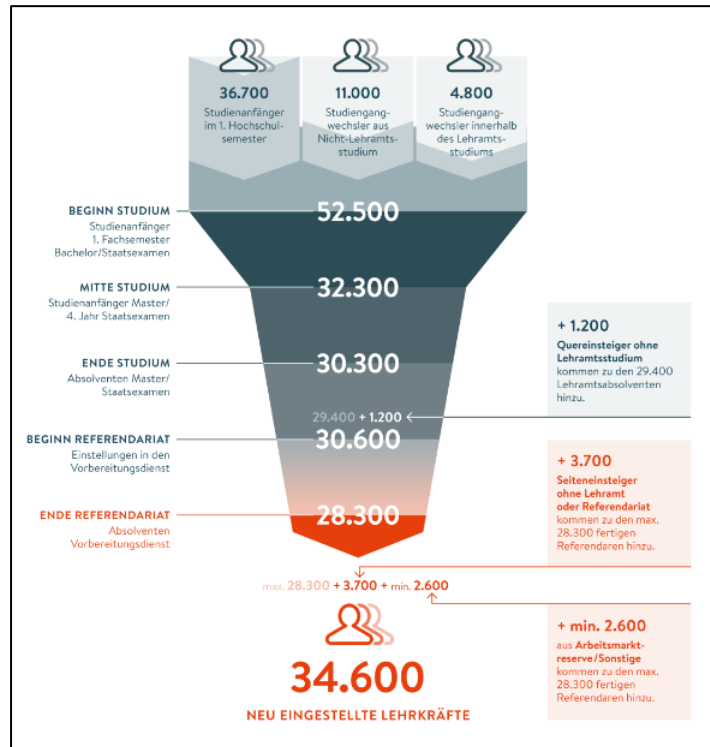
Schließlich wird auch die Dominanz der Fachwissenschaften in Bezug auf die Verteilung des Workloads/der ECTS-Punkte im Studium durch die starke Stellung der Fächer befördert. Gegenüber den Fachwissenschaften sind die Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften deutlich schwächer vertreten. Die SWK stellt fest, dass die erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Bestandteile im Vergleich zwischen unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen mit einem Anteil zwischen 7 und 30 % von verminderter quantitativer Bedeutung gegenüber

²³ Vgl. [Stifterverband 2023](#): 11 (Maßnahme 15)

²⁴ Vgl. [SWK 2023b](#): 33

den fachbezogenen Studienanteilen sind²⁵. Die oftmals geforderte Stärkung der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften ist nur dann möglich, wenn man entweder die Anteile beider Fächer kürzt oder auf die Ein-Fach-Ausbildung umstellt und das fachwissenschaftliche Niveau in einem Fach erhält, während das zweite Fach in die berufsbegleitende Weiterbildung ausgelagert wird (siehe hierzu Bildungsrat-Empfehlung Nr. 5).

Für eine genaue Bestimmung der Schwundquote bzw. der Studiererfolgsquote fehlen aktuell wichtige Daten, die mit einer Studienverlaufsstatistik künftig teilweise erhoben werden müssen. Aktuelle Daten einzelner Bundesländer weisen Abbruchwerte um die 15 % (DZHW) aus, die Schwundquoten aus dem Lehramt (also inklusive Fach- und Studiengangwechsel) liegen jedoch deutlich höher. Auch wenn Extremwerte wie in Mecklenburg-Vorpommern mit über 50 % Ausreißer sein mögen, so bestätigen auch offizielle Auskünfte des Kultusministeriums Niedersachsen eine rechnerische Studiererfolgsquote von nur 45 %. „Um 2.750 Absolventinnen und Absolventen eines Masters of Education zu erhalten, müssten rechnerisch im Schnitt rund 6.000 Personen ein Studium in einem lehramtsrelevanten Bachelorstudiengang beginnen“²⁶.



Stifterverband (2023) Der Lehrkräftetrichter

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat im Juli 2023 seine Untersuchung zum Lehramtsstudium als „Lehrkräftetrichter“ vorgestellt: Dort wird ein jährlicher Schwund an Lehramtsstudierenden in Höhe von 23.100 Personen berechnet. Das entspricht einem Verlust von 44 % bezogen auf die Zahl der Studienanfänger*innen²⁷. Selbst nach dem erfolgreichen Abschluss des Lehramtsstudiums gehen nach Erhebungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) nochmal ca. 20 % der Absolvierenden „verloren“, d. h. sie treten nicht in den Vorbereitungsdienst ein²⁸.

Angesichts dieser Daten ist eine systematische Erhebung von Studienverlaufsdaten, Beratungs- und Begleitungsangeboten ab Studienbewerbung und eine Evaluation der Strukturen

²⁵ Vgl. [SWK 2023b](#): 34 und 61

²⁶ Vgl. [Niedersächsischer Landtag 2023: Drs. 19/208](#) S. 6

²⁷ [Stifterverband \(2023\) Der Lehrkräftetrichter](#)

²⁸ Vgl. [Monitor Lehrerbildung 2023](#): 6

zwingend notwendig. Notwendig ist eine bundesweite und unabhängige Evaluation der universitären Lehrkräfteausbildung, die z.B. durch den Wissenschaftsrat verantwortet oder koordiniert werden könnte.

Eine Besonderheit des deutschen Systems der Lehrkräfteausbildung, die das SWK-Gutachten vollständig ausblendet, sollte in einer Evaluation gesondert untersucht werden: Trotz der vereinbarten Umstellung auf das gestufte System des Bachelors und Masters bilden mehrere Bundesländer nach wie vor im (ersten) Staatsexamen aus. Dieses ist gegenüber dem rein universitären System mit deutlich weniger ECTS-Punkten verbunden, in der Regel kürzer und weist in der Tendenz eine geringere Schwundquote auf. Die KMK bzw. die Länder müssen für die Zukunft klären, ob diese Zweiteilung des Ausbildungsmarktes auf Dauer erhalten bleiben soll oder ob die Vorteile eines Systems – BA/MA oder Staatsexamen – in Bezug auf Ausbildungsdauer und -qualität überwiegen.

Der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehramtsausbildung muss stärker als bisher darauf ausgerichtet sein, dass ausgebildete Fachkräfte (erfolgreich abgelegte Master/Staatsexamen) an die Praxis herangeführt werden und nicht als Anfänger*innen eine zweite Ausbildung beginnen. Der Vorbereitungsdienst muss auf professionelle Begleitung von bereits qualifizierten Fachkräften ausgerichtet werden. Der Stifterverband stellt richtig fest: „Statt einer Benotung der Unterrichtsbesuche sollte eine kollegiale Beratung im Vordergrund stehen, die Raum für Selbstreflexion und Exploration bietet. Dazu muss die Anzahl der benoteten Unterrichtsbesuche reduziert und die den ausbildenden Lehrkräften zur Verfügung stehende Zeit erhöht werden“²⁹.

Zudem muss die Zahl der Teilzeitplätze im Referendariat ausgebaut werden und der Druck in Form der hohen Unterrichtsverpflichtung in angemessenem Maße gesenkt werden, um den Referendar*innen die Hospitation in den Lerngruppen der verschiedenen Jahrgänge zu ermöglichen. Die Nutzung der Referendar*innen als Lückenfüller für fehlende Lehrkräfte ist ein Nullsummenspiel, wenn der formalen Bedarfsdeckung wegen hoher Arbeitsbelastung und fehlender Begleitung (qualifiziertes Mentoring) hohe Abbruchquoten im Vorbereitungsdienst gegenüberstehen. Um die Attraktivität des Vorbereitungsdienstes für ausgebildete Berufsanfänger*innen (auf Master-Niveau) zu erhöhen, muss auch deren Bezahlung deutlich angehoben werden. Anwärterbezüge in Höhe von 1.400,- € (NRW) liegen aktuell unter der vom Statistischen Bundesamt ausgewiesenen Armutsgrenze und erzwingen oftmals eine Nebentätigkeit.

Zur Entscheidung für ein Lehramtsstudium ist eine entsprechende Potenzialanalyse vor Beginn der Lehrerausbildung unerlässlich. Diese sollte nicht ausschließlich auf dem Abiturdurchschnitt basieren. Zusätzliche Kriterien könnten relevante Fähigkeiten hervorheben, die im Lehrberuf genauso wichtig sind – gerade in Bezug auf die unterschiedlichen Schulformen. Beispiele hierfür sind das Projekt „PARcours“ der Universität Passau, welches Selbstpräsentation, Gruppendiskussion, Analyse und Feedbackgespräche enthielt; das dreistufige Testverfahren in Österreich sowie das finnische Modell. Eine solche Eignungsfeststellung sollte jedoch nicht als Ausschlusskriterium, sondern als Orientierung für die Berufseignung dienen.

²⁹ Vgl. [Stifterverband 2023](#): 17 (Maßnahme 34)

Potenziell geeignete Kandidat*innen dürfen nicht durch formale Bestimmungen von der Ausbildung ausgeschlossen werden. Vielmehr sind Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die in der Ausbildung zur individuellen Kompetenzentwicklung beitragen können. Zusätzlich sollte im Verlauf der Ausbildung eine strategische Personalentwicklung mit weiteren Potenzialanalysen und regelmäßigen Perspektivgesprächen stattfinden³⁰.

Fazit: Auf strukturelle Probleme des Lehramtsstudiums müssen strukturelle Antworten gegeben werden. Die vom Wissenschaftsrat 2023 empfohlene Strukturveränderung zu eigenen Organisationseinheiten für das Lehramtsstudium mit Fakultätsstatus ist überfällig. Der Ausbau lehramtspezifischer Lehrangebote in den Fachwissenschaften ist ebenso notwendig wie der Ausbau lehramtsbezogener Bachelor-Angebote (statt sog. Polyvalenter Bachelor-Angebote). Grundsätzlich ist die Lehrkräftebildung in der ersten und zweiten Phase einer regelmäßigen und unabhängigen Evaluation zu unterziehen. Mit Priorität sind dabei die hohen Schwundquoten in den Blick zu nehmen.

³⁰ Vgl. [Stifterverband 2023](#): 22 (Maßnahme 56)

(5) Die drei Phasen der Lehrkräftebildung enger miteinander verknüpfen!

“Die Curricula und Prüfungen sollten sich an der Frage orientieren, welche Kompetenzen jede Lehrkraft zwingend am ersten Schultag im Beruf benötigt. Lediglich diese Kompetenzen sollten Teil der Erstausbildung sein und weitere Kompetenzen in die dritte Phase der Lehrkräftebildung verlagert werden.”
([Stiftungsverband, 2023](#))

Die drei Phasen der Lehrkräftebildung in Deutschland stehen unverbunden nebeneinander. Jede Phase von der universitären Lehrkräfteausbildung (1. Phase) über den staatlichen Vorbereitungsdienst (2. Phase) bis zur Fort- und Weiterbildung durch Landesinstitute und sonstige Träger (3. Phase) hat ihre eigene Logik, ihre eigenen Strukturen und institutionellen Träger.

Die KMK hat in jeweils gesonderten Beschlüssen zur ersten Phase (erstmalig 2004 und 2008), zur zweiten Phase (2012) und zur dritten Phase (2020) ländergemeinsame Eckpunkte verabschiedet und fortgeschrieben. Die SWK fordert 2023 zu Recht erstmalig in dieser Deutlichkeit „phasenübergreifende, verlässliche Abstimmungsstrukturen und Verfahren“³¹. Die geforderte kohärente und phasenübergreifende Abstimmung bezüglich der unterrichtlichen Anforderungen ist ebenso sinnvoll und notwendig, wie die Forderung nach Qualifizierung und Evaluation von Seminarleitungen in der zweiten Phase überfällig ist. Die SWK hält fest, dass in den meisten Bundesländern bislang gezielte Maßnahmen zur Professionalisierung und Weiterbildung von Mentor*innen und Seminarleitungen fehlen. Die Tätigkeit als Ausbilder*in sollte als eigenständige Tätigkeit ausgewiesen werden, für die eine eigene systematische Weiterbildung notwendig ist³². Neben dieser Professionalisierung ist auch eine personelle Verzahnung zwischen den Phasen unerlässlich, die beispielsweise durch eine Einbindung von Vertreter*innen der zweiten Phase in Strukturen der ersten Phase (etwa in die Leitung der Schools of Education bzw. Zentren für Lehrkräftebildung) umgesetzt werden könnte.

Wie in der ersten Phase fehlt auch in der zweiten Phase eine systematische Evaluation der Ausbildung. Daher muss auch der Vorbereitungsdienst einer regelmäßigen und unabhängigen Evaluation unterzogen werden. Analog zur notwendigen Studienverlaufsstatistik müssen Übergangs- und Schwundquoten auch im Referendariat systematisch erhoben werden, um Ursachen zu erforschen und gezielt Abhilfe schaffen zu können. Wie die SWK richtig feststellt, fehlt eine flächendeckende, kontinuierliche und phasenübergreifende Evaluationskultur in Bezug auf die Lehrkräfteausbildung³³.

³¹ Vgl. [SWK 2023b](#): 59 (Empfehlung 7)

³² Vgl. [SWK 2023b](#): 64

³³ Vgl. [SWK 2023b](#): 55

Anders als der Stifterverband vermeidet die SWK in ihren konkreten Empfehlungen eine inhaltliche und strukturelle Verschränkung bzw. Integration der Phasen³⁴. Dabei bieten sich in doppelter Hinsicht innovative Potenziale für die phasenübergreifende Lehrkräftebildung:

- a) Erste und zweite Phase: Eine Voll- oder Teilintegration der zweiten Phase in die erste Phase lässt sich mit Konzepten der einphasigen bzw. dualen Lehrkräfteausbildung verbinden. Für eine einphasige Ausbildung sprechen die Praxisintegration, der Verzicht auf Übergänge und Schnittstellen (mit entsprechenden Schwundquoten) sowie der unmittelbare Direkteinstieg in den Beruf nach dem Abschluss der Ausbildung. Neben der vollständigen Integration von Theorie und Praxis im einphasigen Modell (Studium und Vorbereitungsdienst parallel in einer Phase) sind auch abgestufte Modelle der Verschränkung denkbar, wie im dualen Modell (Theorie und Praxis parallel z.B. mit festen Wochentagen in Schulen) oder im sequenziellen Modell (Theorie und Praxis getrennt über Semester verteilt z.B. in Vorlesungen im Semester, Praktika in den Ferien). Eine ergebnisoffene Prüfung dieser – teilweise vom Wissenschaftsrat 2023 vorgeschlagenen – Modellvarianten hat durch die SWK nicht stattgefunden. Duale Modellansätze wurden unter Verweis auf „Parallelstrukturen“ und fehlende empirische Evidenz in Bezug auf deren Wirksamkeit abgelehnt³⁵. Einzelne Länder beginnen jedoch bereits mit der Konzipierung dualer Lehramtsmaster (z.B. Baden-Württemberg). Insgesamt gewinnt das duale Studium in Deutschland an Attraktivität bei den Studierenden³⁶. Die KMK sollte entsprechende Experimentierklauseln vorsehen, damit sowohl duale Modellstudiengänge als auch einphasige Modellstudiengänge über eine verlässliche und länderübergreifend abgestimmte Rechtsgrundlage verfügen³⁷.

„Die erfolgreiche Professionalisierung von Lehrkräften ist davon abhängig, dass die Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase verbessert wird. Dafür ist eine die Ausbildungsphasen und Lernorte übergreifende Konzeption dringend erforderlich. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, den Vorbereitungsdienst für die Lehramter der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II perspektivisch in die erste Phase des Lehramtsstudiums zu integrieren.“ (Wissenschaftsrat 2023)³⁸

- b) Erste und dritte Phase: Eine inhaltliche und strukturelle Verknüpfung zwischen der ersten und dritten Phase (Weiterbildung) gewinnt insbesondere in Bezug auf das Modell der Ein-Fach-Lehrkraft an Bedeutung, wenn das zweite (bzw. dritte) Fach in einer berufs begleitenden Weiterbildung erworben wird. Wenn Ein-Fach-Lehrkräfte als reguläre Alternative (insbesondere an weiterführenden Schulen) von der KMK anerkannt wären, dann ließe sich in Kombination mit der berufsbegleitenden Weiterbildung ein Qualifizierungssystem aufbauen, das mehr inhaltliche Spielräume (insb. zugunsten der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) im universitären Studium eröffnet (ECTS nur in Bezug auf ein Fach), bedarfsgerechter ausgestaltbar ist (Zweifach im Lichte der schulischen Bedarfe vor Ort) und besser steuerbar ist.

³⁴ Vgl. [Stifterverband 2023](#): 64 (Maßnahme 61) sowie S. 18 (Maßnahme 39)

³⁵ Vgl. [SWK 2023b](#): 11 und 78

³⁶ vgl. [CHE 2024](#): 7f

³⁷ Vgl. auch [Stifterverband 2023](#): 18 (Maßnahme 39)

³⁸ Vgl. [Wissenschaftsrat 2023](#): 65

Die dritte Phase ermöglicht eine Kompromissfindung im Spannungsverhältnis von Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften, indem im Erststudium mehr Raum für berufspraktische und berufsfeldbezogene Ausbildungsinhalte eröffnet wird und das zweite Fach (und damit zusätzliche fachwissenschaftliche Expertise) zeitlich nachgelagert erfolgt³⁹.

Die KMK muss auch hier entsprechende Experimentierklauseln vorsehen. Zudem müssen laufbahn-, beamten- und besoldungsrechtliche Anpassungen erfolgen, damit Ein-Fach-Lehrkräfte als sog. Erfüller (ggf. auf Widerruf) unbefristet eingestellt und ggf. verbeamtet werden können mit der Option, das zweite Fach innerhalb eines spezifizierten Zeitraumes zu studieren. Für die Universitäten müssen die aktuell unattraktiven Rahmenbedingungen in Bezug auf weiterbildende Studiengänge im Lehramt entsprechend geändert werden⁴⁰.

Fazit: Die Lehrkräftebildung muss stärker als bisher phasenübergreifend ausgestaltet werden. Durch institutionelle und personelle Vorkehrungen muss eine Verschränkung, insbesondere zwischen der ersten und zweiten Phase, erfolgen. Eine phasenübergreifende Abstimmung von Ausbildungsinhalten ist ebenso notwendig wie regelmäßige, unabhängige Evaluationen. Wie bereits vom Wissenschaftsrat empfohlen, sollte die zweite Phase perspektivisch in die erste Phase des Lehramtsstudiums integriert werden und damit auf eine international übliche einphasige Lehrkräfteausbildung umgestellt werden. Eine Verschränkung der ersten und dritten Phase sollte in Pilotprojekten dazu genutzt werden, die sog. Ein-Fach-Lehrkraft als regulären Zugang zum Lehramt aufzuwerten.

³⁹ So auch eingeschränkt für Mathematik und Informatik [SWK 2023b](#): 86

⁴⁰ Vgl. [SWK 2023b](#): 100

(6) Die Stundentafel auf den Prüfstand stellen und entschlacken!

"Die Frage, wie der enorme Druck im Bildungssystem in der aktuellen Mangellage reduziert, Lehrpläne entrümpelt und Schule umgestaltet werden kann, kommt in den SWK-Überlegungen nicht vor. Dabei wäre eine solche 'Weniger ist mehr'-Debatte ein sinnvoller und notwendiger Baustein, um Wege aus der aktuellen Bildungskrise zu finden."
([Philipp Dehne, 2023](#))

Die von der SWK vorgeschlagenen und von den Ländern bislang eingesetzten Maßnahmen gegen den akuten Lehrkräftemangel konzentrieren sich überwiegend auf die Erhöhung des Angebots an Fachkräften (zusätzliches Personal, Mehrarbeit, Einschränkung von Teilzeit, Aktivierung von Pensionär*innen, ...). Dieser Ansatz wirkt jedoch bei den gegebenen Ausbildungszeiten erst mittel- bis langfristig.

Das Lehrkräftedefizit kann jedoch nicht nur durch ein höheres Angebot an Lehrkräften gesenkt werden, sondern auch durch eine niedrigere Nachfrage nach Lehrkräften. Die SWK hat zwei bedarfsbestimmende Faktoren in ihrer Stellungnahme vom Januar 2023 thematisiert: die Höhe der Klassenfrequenzen (Forderung nach größeren Klassen) und die Abminderungs- und Ermäßigungsstunden (Forderung nach Senkung der Abminderungsstunden im Alter). Abgesehen davon, dass beide Maßnahmen zu einer deutlichen Mehrbelastung der Bestandslehrkräfte und zu einer weiteren Attraktivitätsminderung des Berufs führen, ist der reale Effekt auf die Bedarfssenkung überschaubar. Die durchschnittliche Klassengröße liegt in Deutschland seit 10 Jahren bei 21 Schüler*innen (Grundschule) bzw. 24 (Sekundarstufe I) und damit bereits heute über dem OECD-Durchschnitt. Eine weitere Erhöhung der Klassenfrequenzen würde keine Bedarfssenkung an benötigten Lehrkräftestunden bedeuten. Durch die Erhöhung der Klassenfrequenzen würde der Arbeitsdruck für die Lehrkräfte weiter steigen (z.B. durch mehr Korrekturen). Stundenreduzierungen (Zunahme Teilzeit) und die Flucht aus dem Beruf wären wahrscheinliche Folgen. Dieser Vorschlag birgt daher die Gefahr, dass letztendlich, rein quantitativ betrachtet, noch weniger Arbeitsstunden zur Übernahme von Unterricht zur Verfügung stünden. Der größte Teil der Abminderungsstunden ist entweder rechtlich begründet (Personalvertretungen, Schwerbehinderungen, Alter, ...) oder sachlich mit den beiden großen Themenbereichen Sprachförderung und Inklusion/Heterogenität verbunden. Verschlechterungen durch weniger Personal in diesen Bereichen oder durch größere Klassen würde vorrangig die Schulen, Schüler*innen und Kollegien treffen, die bereits jetzt in besonderem Maße unter erschwerten Bedingungen in heterogenen Klassen und/oder in sog. "herausfordernden Lagen" arbeiten. Dieses Problem erkennt die SWK selbst und schränkt ihren Vorschlag weiter ein: „In Grundschulen und Schulen in herausfordernden Lagen sollte auf eine Erhöhung der Klassenfrequenzen verzichtet werden“⁴¹.

Die eigentliche Stellschraube, die maßgeblich den Lehrkräftebedarf mitbestimmt, ist die sog. Stundentafel, d. h. die Wochenstunden-Vorgabe der Länder für die Schulen in Abhängigkeit von der Schulform. Die SWK thematisiert die Stundentafel in ihren Stellungnahmen nur einmal und nur abwehrend: „Wo immer Stundentafeln ausgedünnt werden, sollte dies nicht auf Kosten der Kernfächer Deutsch und Mathematik und an den Übergängen geschehen, auch nicht auf Kosten der ohnehin schon benachteiligten Kinder und Jugendlichen und

⁴¹ Vgl. [SWK 2023a](#): 25

Schulen in schwierigen Lagen“⁴². Faktisch erfolgt die Kürzung der Stundentafel bereits jetzt in den Schulen, die am stärksten von unbesetzten Stellen und Unterrichtsausfall betroffen sind (insbesondere in der Elementar- und Sekundarstufe I sowie in Schulen in schwierigen Lagen). Diese Praxis ist jedoch ungesteuert, schwächt die bereits Schwachen und generiert keine Ressourcen, die umverteilt werden könnten.

Würde man angesichts des bestehenden Notstands in einer konzertierten Aktion – und auf einige Jahre beschränkt – den Umfang der Stundentafel beispielhaft von 30 Wochenstunden flächendeckend um 3 Wochenstunden kürzen, so würde der unterrichtsbezogene Bedarf rechnerisch sofort um 10 % sinken. Über die Form und die Fächerschwerpunkte sollte, insbesondere für die Sekundarstufe I, in der KMK länderübergreifend eine Verständigung gefunden werden. Grundsätzlich stellt die befristete Kürzung bzw. die dauerhafte Entschlackung der Stundentafel die wirksamste Maßnahme gegen den Lehrkräftemangel dar. Im Fall der befristeten Kürzung muss die vollständige Stundentafel weiterhin Grundlage der Bedarfssprognosen bleiben.

Entlastung und höhere Flexibilität kann auch durch die Bildung von Fächerverbänden gewonnen werden, vor allem in den Lernbereichen Gesellschafts- und Naturwissenschaften. Indem die einzelnen Bezugsfächer kriterienorientiert (v. a. im Sinne der SDGs/Nachhaltigkeitsziele der UN und Leitfragenorientierung) vernetzt und somit integrativ gedacht werden, entsteht die Möglichkeit, irrelevante oder sich doppelnde Inhalte und Kompetenzen entfallen zu lassen. So entstehen Spielräume, die für Kürzungen in diesem Bereich der Stundentafel genutzt werden können. Auch in Fächerverbänden, die nur drei Stunden die Woche unterrichtet werden, können Schüler*innen wirksam unterrichtet und auf die Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe vorbereitet werden. Dies zeigt die Praxis in Bundesländern wie Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Hamburg. Dort wurden integrative Rahmenlehrpläne nach den oben genannten Kriterien entwickelt, die erfolgreich ein Fundament für den Eintritt in die E-Phase der gymnasialen Oberstufe schaffen. Fächerverbände können zudem organisatorische Aufgaben der unterrichtenden Lehrkraft reduzieren und die Schaffung von lernförderlicheren Umgebungen unterstützen.

Die von der SWK vorgeschlagene Stärkung von multiprofessionellen Teams und der verstärkte Rückgriff auf digitale Tools und Konzepte der Selbstlernzeiten von Schüler*innen (insbesondere in der Sekundarstufe II) sind pädagogisch sinnvolle Empfehlungen, die der weiteren Konkretisierung bedürfen. Sie haben jedoch keine bedarfssenkende Wirkung, wenn sie pädagogisch sinnvoll begleitet werden sollen. Multiprofessionelle Teams erhöhen die Bildungsqualität und können dazu beitragen, Bildungsgerechtigkeit zu vergrößern. Einerseits können multiprofessionelle Teams Lehrkräfte entlasten, damit sie mehr Zeit für die Gestaltung und Durchführung von Unterricht haben, andererseits benötigen pädagogische Teams regelmäßige und am besten fest eingeplante Austauschzeit, auch für die Lehrkräfte.

Für eine seriöse Einschätzung zum Entlastungseffekt digitaler Tools ist es aktuell noch zu früh. Grundsätzlich besteht das Potenzial, die Lehrkräfte zu entlasten, etwa beim Classroom Management, der Unterrichtsorganisation, bei der Aufgabenerstellung mit KI-Unterstützung

⁴² Vgl. [SWK 2023a](#): 9

oder bei der Evaluation von individuellen Lernverläufen⁴³ und so mehr Zeit für die direkte Arbeit mit den Schüler*innen zu gewinnen. Bezogen auf KI verweist die SWK in ihrem aktuellen Gutachten zu “Large Language Models” darauf, dass “KI-basierte Tools Lehrkräfte unterstützen [können], es ist jedoch zentral, dass die Kontrolle und Verantwortung für die Bewertung in menschlicher Hand bleiben”⁴⁴. Hierbei sind die Bildungsministerien der Länder gefragt, für alle Schulformen einheitliche, datensichere digitale Tools für Lehre, Lernen und Weiterbildung der Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen, statt wie bisher auf das individuelle Engagement Einzelner zu setzen. Unabhängig davon ist eher von einer Verschiebung der Tätigkeitsschwerpunkte als einer substanziellen Entlastung der Tätigkeiten auszugehen.

Unabhängig von fehlenden Lehrkräften müssen die Schulen personell besser und aufgabengerechter mit den notwendigen Fachkräften ausgestattet werden, um insbesondere die Aufgaben des Ganztags, der Inklusion und der Integration Geflüchteter sowie veränderte pädagogische Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehören die in der Empfehlung 3 genannten Professionen. Diese Berufsgruppen sollen in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten und für eine effektive Kollaboration beispielsweise durch Agile Coaches begleitet werden. So können Aufgaben und Arbeit den unterschiedlichen Qualifikationen entsprechend besser verteilt werden. Damit wird Entlastung geschaffen, die jedoch nicht den Bedarf an Lehrkräften senkt, sondern den Lehrkräften die Konzentration auf ihre eigentlichen Aufgaben ermöglicht.

Der Bildungsrat von unten! hält selbstgesteuertes Lernen für eine pädagogisch sinnvolle, aber gleichzeitig anspruchsvolle Methode (neben anderen Methoden wie Projektarbeit, individualisiertes Lernen). Sie bedient die Erfordernisse eines Bildungsverständnisses, das Kinder und Jugendliche durch Selbstregulation, Verantwortungsübernahme und Leistungsbereitschaft für die aktive Gestaltung ihrer Zukunft und der Zukunft der Gesellschaft befähigt. Aber gerade aufgrund der Komplexität und des Anspruchs dieser Arbeitsform verlangt sie mindestens das gleiche Maß an personellen Ressourcen wie der traditionelle Unterricht und kann nicht als primär bedarfssenkende Maßnahme gegen den akuten Lehrkräftemangel betrachtet werden.

Fazit: *Das wirksamste und schnellste Mittel gegen den Lehrkräftemangel sind die temporäre Kürzung der Stundentafel und die Straffung von Unterrichtsinhalten. Zur Straffung bieten sich vor allem in den Lernbereichen Gesellschafts- und Naturwissenschaften auch die Bildung von Fächerverbünde an. Vorschläge zur Stärkung von multiprofessionellen Teams und der verstärkte Rückgriff auf digitale Tools und Konzepte der Selbstlernzeiten von Schüler*innen können pädagogisch sinnvolle Empfehlungen sein. Sie haben entlastende, jedoch keine bedarfssenkende Wirkung, wenn sie pädagogisch sinnvoll begleitet werden sollen.*

⁴³ Vgl. beispielhaft [Telekom-Stiftung 2023: Schule und KI](#)

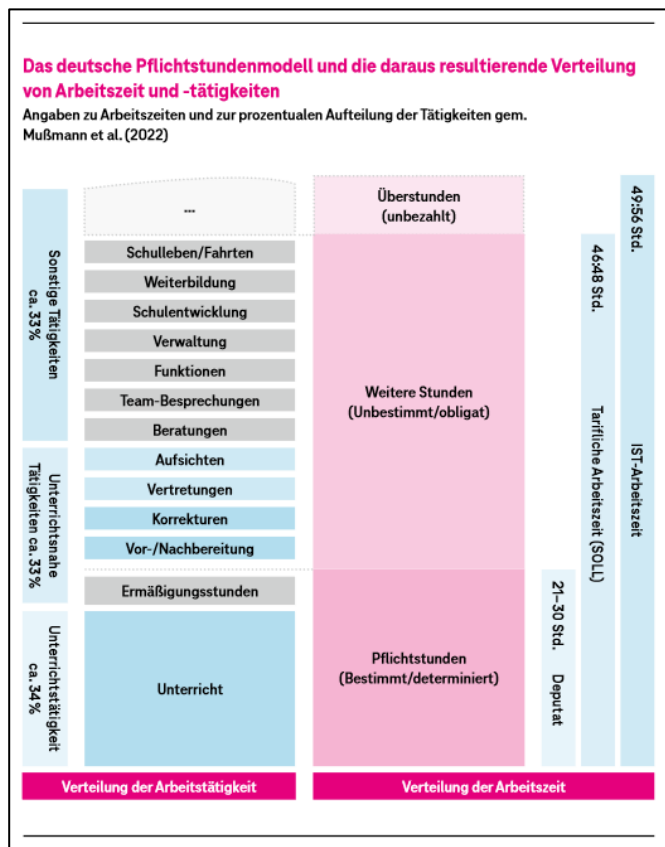
⁴⁴ vgl. [SWK 2024](#): 20

(7) Arbeitszeiten in Schule erfassen und Tätigkeiten angemessen mit Zeit unterfüttern!

„Eine Mehrheit der Lehrkräfte in Deutschland arbeitet seit Jahrzehnten oberhalb arbeitszeitrechtlicher und tariflicher Normvorgaben. Sie leisten Mehrarbeit, sowohl bezogen auf Schulwochen, als auch auf Jahresarbeitszeiten. Teilzeitkräfte bringen überproportional hohe Mehrarbeitsanteile ein. Für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichts steht immer weniger Zeit zur Verfügung, während außerunterrichtliche Tätigkeiten deutlich mehr Raum einnehmen.“
 (Mußmann & Hardwig, 2022)

Für den Lehrkräftebedarf und für die Attraktivität des Berufs spielt die Arbeitszeit eine entscheidende Rolle. Die SWK thematisiert die Lehrkräftearbeitszeit als Ressource, die nach oben offen ist und beliebig erhöht werden kann. Vorgeschlagen wurden von der SWK im Januar 2023 Einschränkungen in der Teilzeit und eine „vorübergehende“ Erhöhung der sog. Deputatsstunden⁴⁵.

Allerdings belegen alle Studien der letzten Jahrzehnte, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte dauerhaft oberhalb tariflich geregelter Arbeitszeit arbeitet⁴⁶. Das aktuelle Arbeitszeitmodell gefährdet unter dem Gesichtspunkt des Arbeitsschutzes die Beschäftigten durch strukturelle Mehrarbeit (ca. 6 % im Schnitt). Das Modell ist unter dem Gesichtspunkt der Wirtschaftlichkeit nicht effizient, da es die Arbeitszeit der Lehrkräfte nur zu einem geringen Teil und im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich für Unterrichtstätigkeiten einsetzt (nur 30 - 40 % Unterricht). Selbst bezogen auf die verpflichtenden Deputatsstunden werden nur 75 - 80 % effektiv in Unterricht umgesetzt (Ermäßigungsstunden).



Deutsche Telekom Stiftung (2023): 3

Die größte Beschäftigtengruppe im öffentlichen Dienst hat faktisch unregelte und potenziell unbegrenzte Arbeitszeiten. Die

⁴⁵ Vgl. [SWK 2023a](#): 12

⁴⁶ Vgl. [Mußmann et al. 2022](#)

ausschließliche Steuerung über Deputatsstunden, die nur einen Teil der Dienstzeit ausmachen, führt bei zunehmenden Aufgaben zu einem Aufwuchs der Arbeit im unbestimmten Teil der Arbeitszeit und geht damit zu Lasten der einzelnen Lehrkraft.

Das bestehende Arbeitszeitmodell verstößt in Deutschland gegen Arbeitsschutzbestimmungen, was zuletzt vom EuGH, dem BAG und dem BMAS in Bezug auf die Arbeitszeiterfassung thematisiert wurde⁴⁷. Wenn weder der Arbeitgeber die konkreten Wochenarbeitszeiten seiner Beschäftigten kennt noch der Arbeitnehmer seine zeitliche Belastungssituation formal im Einzelfall nachweisen kann, dann laufen Arbeitsschutzbestimmungen, die auf die Vermeidung gesundheitsgefährdender Höchstarbeitszeiten ausgerichtet sind, ins Leere.

In dieser Situation fehlt Deputatsstundenerhöhungen die Basis. Zudem wirken sie in der akuten Situation von Überstunden und Überlast kontraproduktiv auf die Lehrkräfteversorgung. Bei einem relevanten Teil der Beschäftigten kann die abnehmende Attraktivität der Berufspraxis zur „Flucht“ in die Teilzeit, zum Berufswechsel, zu Frühpensionierung oder zum Burnout führen. Es ist ein Warnzeichen, dass aktuell die Teilzeitquote weiter stetig ansteigt: Im Schuljahr 2022/2023 lag sie bei 42,3 % und damit 1,7 Prozentpunkte über dem Vorjahreswert⁴⁸. Ein weiteres Warnzeichen ist der Anstieg der Krankenstände in den Kollegien: In Niedersachsen stiegen die Krankheitstage von Lehrkräften 2022 um 40 %; in Mecklenburg-Vorpommern weist der Gesundheitsreport des Landes den höchsten Krankenstand (knapp 17 % der Beschäftigten!) bei älteren Lehrkräften aus⁴⁹.

Die Arbeitszeit der Lehrkräfte hat rund um den tatsächlichen Unterricht im Klassenzimmer deutlich zugenommen. Das gilt sowohl für Tätigkeiten, die unmittelbar mit Unterricht und seiner Durchführung oder mit dem pädagogischen Auftrag von Schule zu tun haben, aber auch für Tätigkeiten, die Schulorganisation, Schulverwaltung sowie die Weiterentwicklung von Schule betreffen.

Einerseits kostet die dringend nötige Weiterentwicklung von Schule und Unterricht Arbeitszeit, die im Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte zu wenig und bei den Vorschlägen der SWK keine Berücksichtigung findet. Zudem haben sich die Bedarfe der Schüler*innen verändert, so dass Lehrkräfte an den Schulen mehr Aufgaben leisten müssen. Diese Aufgaben sind in vielen Fällen nötig, um Kinder und Jugendliche überhaupt zu befähigen, in der Schule mitzuarbeiten. Sie sind essenziell, um dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit für alle Lernenden näherzukommen. Die Zeit, die Lehrkräfte mit Erziehungs-, Eltern- und Präventionsarbeit verbringen, hat stark zugenommen. Angebote der Berufs- und Studienorientierung sowie beispielsweise der Medienbildung werden gleichfalls in einem immer größeren Ausmaß notwendig, ohne dass an anderer Stelle im Curriculum gekürzt wird. Als neue und zusätzliche Aufgaben für Lehrkräfte können beispielhaft benannt werden: Vorbereitung differenzierter Unterrichtsstrategien sowie Berücksichtigung verschiedener Lernausgangslagen und Niveaustufen; Umsetzung des inklusiven Unterrichts, Umsetzung der Ganztagschule; Durchführung von

⁴⁷ vgl. EuGH-Urteil C-55/19 beziehungsweise BAG-Urteil 1 ABR 22/21; BMAS-Schreiben an die KMK v. 3.08.2023

⁴⁸ vgl. [Statistisches Bundesamt](#) v. 11.01.2024

⁴⁹ vgl. zu Niedersachsen [news4teachers.de v. 21.03.2023](#); zu Mecklenburg-Vorpommern [ZEIT v. 29.06.2023](#)

Lernstandserhebungen und Lernstandsdiagnosen (z. B. VERA); Teambesprechungen; Weiterentwicklung von Prüfungsformaten und -standards sowie eine kontinuierliche reflektierte Routinebildung beim Einsatz sich schnell verändernder digitaler Tools und Konzepte.

Nicht zuletzt angesichts der vielen, teils neuen außerunterrichtlichen Aufgaben ist die Definition eines länderübergreifenden Tätigkeitsprofils für Lehrkräfte und für an Schulen tätige Fachkräfte zu erarbeiten. Mit der Definition der Aufgaben und der Erfassung der Arbeitszeiten gäbe es eine Grundlage, um Tätigkeiten an andere Schule angemessen mit Arbeitszeit zu unterfüttern, so dass die berufliche Tätigkeit an Schule wieder an Attraktivität gewinnen kann. Zu den notwendigen Rahmenbedingungen, die den Arbeitsplatz Schule attraktiver machen, gehört auch die Schaffung von Arbeitsräumen mit angemessener Ausstattung für Lehrkräfte in der Schule, die es ermöglichen, effizient an außerunterrichtlichen Aufgaben zu arbeiten.

Die SWK empfiehlt, die Möglichkeiten der Teilzeitarbeit einzuschränken⁵⁰. Dabei übersieht sie jedoch, dass Teilzeit das einzige Regulativ ist, das Lehrkräfte aktuell haben, um die zeitliche Überlastung in ihrem Beruf zu kompensieren. Die Reduzierung von Teilzeitarbeit riskiert zum einen mehr langfristige Ausfälle durch Erkrankungen und benachteiligt zum anderen Elternteile, die aufgrund der schlechten Vereinbarkeit von Familie und Beruf lieber ganz zu Hause bleiben oder den Beruf wechseln.

Die Bildungsverwaltungen mehrerer Länder haben 2023 z.T. unter direkter Bezugnahme auf die SWK-Empfehlungen, die Möglichkeiten der Teilzeit eingeschränkt. Aus Sicht des Lehrkräftebedarfs ist dies mittelfristig kontraproduktiv, da die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein zentraler Pluspunkt in dem bisherigen Berufsbild der Lehrtätigkeit war. Zudem ist das unterstellte Volumen, das hier zur vermeintlichen Bedarfsdeckung schlummert, deutlich geringer als von der SWK angenommen. So hat der Bildungsrat von unten! in seiner Stellungnahme vom Mai 2023 ausgeführt, dass die durchschnittlichen Wochenstunden bei Teilzeit (ohne die sog. stundenweise Beschäftigten wie Referendar*innen) bei 16 Deputatsstunden liegen (Vollzeit bei 21 Stunden). Somit beläuft sich die durchschnittliche Teilzeitstelle auf 76 % einer Vollzeitstelle. Teilweise leisten Teilzeitbeschäftigte im Schnitt (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern mit 20 Wochenstunden) rechnerisch mehr Unterricht als Vollzeitbeschäftigte (z.B. in NRW mit 19 Wochenstunden)⁵¹.

Fazit: Um angesichts versteckter Überstunden die tatsächlichen Bedarfe transparent zu machen und den durch Mehrarbeit bestehenden Belastungsdruck abzubauen, muss die Arbeitszeit schulischer Lehr- und Fachkräfte künftig vollständig erfasst werden. Die Länder sind aufgefordert, die Voraussetzungen für Pilotprojekte zu schaffen, in denen mit innovativen Formen der Lehrkräftearbeitszeit praktische Erfahrungen gesammelt werden können.

⁵⁰ Vgl. [SWK 2023a](#): 12

⁵¹ Vgl. [Stellungnahme Bildungsrat von unten! vom Mai 2023](#)

(8) Kooperativen Bildungsföderalismus stärken: Mehr Steuerung!

„Schließlich behindert die Struktur des Bildungssystems selbst Anpassungen und Reformen. Die unsystematische Verflechtung der politischen Ebenen erfordert komplexe Abstimmungen, sowohl zwischen Bund, Ländern, Kommunen und den jeweils beteiligten Ressorts, als auch mit den Trägern. (...) Gefragt ist eine neue Kultur der Bildungszusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen.“
(Bildungsappell Neustart Bildung Jetzt!, 2023)

Eine koordinierende Steuerung in Bezug auf die Bedarfs- und Kapazitätsplanung schulischer Fachkräftebedarfe findet, trotz der länderübergreifenden Bedeutung und der hohen Relevanz eines ausreichenden Angebots, nicht statt⁵². Die Länder handeln als unabhängige Einzelakteure und befördern damit die Fiktion regionaler Märkte im Bereich der Lehrkräftebildung. Das Steuerungsziel bedarfsgerechter Ausbildungskapazitäten wurde erstmals 2009 formuliert: Die KMK einigte sich auf „Gemeinsame Leitlinien zur Deckung des Lehrkräftebedarfs“⁵³. Dort wurde festgehalten, dass die Länder Vereinbarungen mit den Hochschulen „anstreben“, um die zur Deckung des prognostizierten Bedarfs erforderlichen Kapazitäten für Lehramtsstudienplätze zu sichern und die Zahl der Lehramtsstudienabbrecher zu reduzieren. „Die Länder werden mindestens die zur Deckung des mittelfristigen eigenen Bedarfs prognostizierten Kapazitäten für den Vorbereitungsdienst vorhalten oder – im Wege von Kooperationen – mit anderen Ländern abgestimmte Anstrengungen zur bedarfsgerechten Erhöhung der jeweiligen Kapazitäten für den Vorbereitungsdienst unternehmen“⁵⁴.

Auch wenn die Kapazitäten im Vorbereitungsdienst durch viele Länder in den Folgejahren stark ausgebaut wurden, so liegt die Gesamtkapazität auch aktuell deutlich unter dem Einstellungsbedarf⁵⁵. Vor allem jedoch war dies kein Ergebnis von „mit anderen Ländern abgestimmte[n] Anstrengungen“. Auch die „angestrebten“ Vereinbarungen mit den Hochschulen erfolgten nicht systematisch und zwischen den Ländern abgestimmt. Dieses Steuerungsdefizit wurde 2020 in der sog. „Ländervereinbarung über eine gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und der gesamtstaatlichen Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ wieder aufgegriffen. Darin widmen sich Art. 37 und 38 den Ausbildungskapazitäten und Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften. Die Länder verpflichten sich dort zu „bedarfsgerechten“ Ausbildungskapazitäten in der ersten Phase (Hochschulen) und zu „ausreichend“ Plätzen im Vorbereitungsdienst⁵⁶. Die Bezugnahme auf den 2009 noch benannten Eigenbedarf des jeweiligen Bundeslandes als Mindestgröße der Ausbildungskapazitäten ist entfallen, so dass eine deutliche Abschwächung in der gemeinsamen Zielvorgabe erfolgt ist.

Es werden weder ein Mechanismus zur Kapazitätsbestimmung noch zum Controlling noch Sanktionsmechanismen benannt. Zudem fehlt der Ländervereinbarung, die ursprünglich als

⁵² Nachfolgende Ausführungen gehen zurück auf [Rackles \(2022\): Wege aus dem Lehrkräftemangel](#)

⁵³ Vgl. [KMK 2009](#)

⁵⁴ Vgl. [KMK \(2009\)](#): 1

⁵⁵ Vgl. [KMK \(2023\)](#) Einstellung von Lehrkräften 2022: Tab. 1.5

⁵⁶ Vgl. [KMK \(2020\)](#): 24f

Staatsvertrag der Länder geplant war, jede Verbindlichkeit. Im Ergebnis stellte die KMK sowohl im Frühjahr 2022 als auch im Frühjahr 2023 einen weiter steigenden Lehrkräftebedarf sowie „Unterangebote“ und „Engpässe“ in den Kapazitäten fest. In der Konsequenz wurden die Strukturen jedoch nicht neu ausgerichtet oder die seit 2009 vereinbarte länderübergreifende Kooperation präzisiert. Stattdessen wurde das Thema ausgelagert an die SWK, die jedoch weder in ihrer Stellungnahme vom Januar noch in ihrem Gutachten vom Dezember 2023 Governance-Aspekte thematisiert oder gar Empfehlungen zu einer verbindlicheren Steuerung ausspricht.

Das Steuerungsdilemma lässt sich benennen: 32 Ministerien (in jedem Bundesland Bildungs- und Wissenschaftsministerium) beauftragen 118 Hochschulen mit der Organisation von 5.156 lehramtsbezogenen Studiengängen - ein überkomplexes, kaum steuerbares Ausbildungssystem.

„[Die] GEW [schlägt]einen Staatsvertrag zur Lehrkräfteausbildung und zur Deckung des Lehrkräftebedarfs vor“. (GEW 2022)⁵⁷

Auch die von der KMK selbst in Auftrag gegebene Evaluation kommt zu dem Ergebnis, dass die KMK ihre Strukturen dringend reformieren muss, um als Steuerungsinstanz der Länder in Bildung, Wissenschaft und Kultur handlungsfähig zu werden ⁵⁸.

Notwendig sind verbindliche Mechanismen der länderübergreifenden Steuerung, die im gegebenen föderalen System Wirksamkeit entfalten können. Vorrangig zu empfehlen ist der systematische Ausbau von drei bislang fehlenden bzw. noch schwach ausgeprägten Instrumenten:

- a) der Abschluss eines länderübergreifenden Handlungsrahmens als verbindliche Grundlage der Prognostik und Kapazitätsplanung zwischen den Ländern (Staatsvertrag)
- b) der Abschluss flächendeckender und steuerungswirksamer Zielvereinbarungen mit den lehramtsausbildenden Universitäten (Hochschulverträge)
- c) die Berufung einer länderübergreifenden Instanz als qualitätssichernden Akteur, in dem die komplexen Fragen des Lehrkräftebedarfs aus unterschiedlicher Perspektive und ohne institutionelle Abhängigkeiten von der KMK bzw. den Landesverwaltungen transparent und problemorientiert diskutiert werden können (Beirat schulischer Fachkräftebedarf)

Fazit: *Das Bildungssystem leidet an einer fehlenden Steuerung und fehlendem Steuerungswillen. Ohne eine höhere Verbindlichkeit als in der Vergangenheit laufen alle vorgeschlagenen Maßnahmen der Expert*innen ins Leere. Notwendig sind Instrumente wie ein Staatsvertrag zur Lehr- und Fachkräfteversorgung an Schulen und die bundesweite Einführung von Hochschulverträgen mit konkreten Zielvorgaben für das Lehramt. Um eine länderübergreifende Verständigung über die Bedeutung und Dauerhaftigkeit der Aufgabe zu erreichen, kann ein politischer Bildungsgipfel beim Bundeskanzler ebenso sinnvoll sein wie die – ggf. dort zu vereinbarende – Beratungsstruktur durch einen länderübergreifenden Beirat schulischer Fachkräftebedarf.*

⁵⁷ Vgl. [GEW 2022: 4 \(Forderung 15\)](#)

⁵⁸ Vgl. [Prognos \(2023\)](#)

(9) Die Arbeit an Schule wertschätzen und die Attraktivität des Berufsfeldes steigern!

*„Hohe Belastungen und geringe Wertschätzung führen zu hohen Krankenständen und frühzeitigem Ausscheiden aus dem Dienst. Wir brauchen eine Aufwertung aller Lehrämter und Arbeitsbedingungen, die es möglich machen, gesund bis zur Regelaltersgrenze arbeiten zu können.“
(Susanne Posselt, 2023)*

Die SWK stellt in ihrem Gutachten vom Dezember 2023 richtig fest, dass „die gesellschaftliche Wertschätzung nicht nur ein wichtiger Motivationsfaktor für die Lehrkräfte [ist], die derzeit unter sehr herausfordernden Bedingungen in Schulen arbeiten. Sie schlägt sich auch im Studienwahlverhalten nieder“⁵⁹. Die Bedeutung der subjektiv wahrgenommenen Wertschätzung für ein Berufsfeld ist nicht zu unterschätzen und hängt maßgeblich auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab, wie sie entweder über die öffentliche Debatte transportiert oder direkt vor Ort erfahren werden.

“Der Wissenschaftsrat sieht die Länder darüber hinaus in der Pflicht, die Attraktivität des Lehramts deutlich und nachhaltig zu steigern. Damit Schule und Unterricht ihrer Bildungsaufgabe gerecht werden können, bedarf es nach Auffassung des Wissenschaftsrats erheblicher Anstrengungen, die Ausbildungsstrukturen sowie die Arbeits- und Rahmenbedingungen für das Lehramt zu verbessern und die dafür notwendigen Ressourcen bereitzustellen.“ (Wissenschaftsrat 2023)⁶⁰

Jenseits von rhetorischen Bekenntnissen muss die Politik der Länder und der Schulträger darauf ausgerichtet sein, Rahmenbedingungen zu gewährleisten, unter denen die Lehr- und Fachkräfte ihre Arbeit in hoher Qualität in der regulären Arbeitszeit schaffen können. Im sozialen Kontext Schule arbeiten Menschen mit Menschen an Menschen, sodass die Sicherung wechselseitiger Wertschätzung, Empathie und „Zeit füreinander“ bedeutsamer sind als dies in manch anderem Beruf der Fall sein mag.

Trotz der Zeiten des Mangels müssen daher auch Debatten über weitreichende perspektivische Entlastungen möglich sein. Dazu gehört die Verständigung über eine langfristige Verbesserung der Arbeitsbedingungen durch Senkung der Arbeitszeit, kleinere Klassen, mehr Unterstützungssysteme und besseren Gesundheitsschutz. Die von der SWK im Januar 2023 vorgeschlagenen „Vorbeugenden Maßnahmen zur Gesundheitsförderung“ waren im Kontext der gleichzeitig vorgeschlagenen Belastungssteigerungen unglaubwürdig⁶¹. Grundsätzlich sind Maßnahmen der Gesundheitsförderung und des Gesundheitsschutzes wie schulinternes Coaching, flächendeckende Supervisionsangebote, Achtsamkeitstrainings sinnvoll und, in dem pädagogischen Berufsfeld mit seinen spezifischen Herausforderungen, auch notwendig.

Der individuellen Wertschätzung und der Attraktivität des Berufsfeldes ist auch eine angemessene Bezahlung dienlich. Dazu gehört, alle voll ausgebildeten Lehrkräfte nach A 13 bzw.

⁵⁹ Vgl. [SWK 2023b](#): 7

⁶⁰ Vgl. [Wissenschaftsrat 2023](#): 50

⁶¹ Vgl. [SWK 2023a](#): 28

E 13 zu bezahlen. Das ist nicht nur eine Frage der Anerkennung der professionellen pädagogischen und fachlichen Arbeit, sondern hilft auch gegen den besonders an Grundschulen herrschenden Lehrkräftemangel⁶².

Besondere Unterstützungsbedarfe bestehen in Schulen in den sog. „herausfordernden“ Lagen. Die Devise, „Ungleiches ungleich behandeln!“ ist richtig und wichtig und führt konkret dazu, dass die Lehr- und Fachkräfte an diesen Schulen einer besonderen Unterstützung bedürfen. Die Rahmenbedingungen dieser Schulen müssen so gestärkt werden, dass sich die Lehr- und Fachkräfte in ihrer Arbeit vor Ort wahrgenommen und unterstützt fühlen.

“Lehrerinnen und Lehrer können Unterstützung erwarten, so dass sie von der Öffentlichkeit, den Eltern, der Wirtschaft, den Hochschulen und den Medien Rückhalt erfahren bei der Erfüllung ihrer verantwortungsvollen und schwierigen Aufgabe. Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. (...) Die Achtung und Anerkennung ihres Berufes und ihrer Tätigkeit in der Gesellschaft sind entscheidende Voraussetzungen, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre schwierige Aufgabe auf Dauer bewältigen können.” (KMK-Erklärung 2000)

Glaubwürdige Wertschätzung heißt, dass die Länder als Dienstherren sich dem Thema Arbeitszeiterfassung stellen und damit Überstunden und Belastungsspitzen angehen, statt beim Bundesministerium für Arbeit um Ausnahmeregelungen zu bitten und somit Arbeits- und Gesundheitsschutz zu unterlaufen.

Glaubwürdige Wertschätzung heißt, dass die Schulträger über ausreichend Finanzmittel verfügen, damit sie die Schulen sachgerecht ausstatten können, die Gebäude renovieren und die Basisstruktur einer Digitalisierung an Schule gewährleisten können.

Glaubwürdige Wertschätzung heißt, dass man eine Schulstruktur überdenkt, die durch zu frühe Trennung und soziale Segregation gesellschaftliche Ausgangsbedingungen befördert, die sich in einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen, abgehängten Milieus und extrem herausfordernden Schulen und Klassen ausdrücken und die pädagogische Arbeit weiter erschweren.

Fazit: *Jenseits von rhetorischen Bekenntnissen muss die Politik der Länder und der Schulträger darauf ausgerichtet sein, Rahmenbedingungen zu gewährleisten, unter denen die Lehr- und Fachkräfte ihre Arbeit in hoher Qualität in der regulären Arbeitszeit schaffen können. Die Wertschätzung der Tätigkeiten und der arbeitenden Menschen in Schule steckt nicht in der Empfehlung von Achtsamkeitstrainings oder in schönen Reden.*

⁶² Vgl. [GEW 2022](#): (Forderung 4)

Manifest von unten!

(1) Nachhaltige Lösungen benötigen eine eindeutige Problembeschreibung!

Wir haben mit dem bestehenden Lehr- und Fachkräftemangel an Schulen ein dauerhaftes, flächendeckendes und strukturelles Problem, das mit Priorität gelöst werden muss. Die Nachfrage nach dem Lehramt ist eine dynamische Größe, die durch politische Maßnahmen positiv beeinflusst werden kann und muss. Da das Lehrkräftedefizit zu einem relevanten Teil auf falsche Bedarfsprognosen (und damit zu geringe Ausbildungskapazitäten) zurückzuführen ist, muss die KMK künftig auf länderübergreifende Prognosen des Lehr- und Fachkräftebedarfs zurückgreifen, die mit einer hohen Verbindlichkeit auf einheitliche Annahmen zurückgehen und transparent erstellt werden. Nur dann ist eine bedarfsgerechte Kapazitätsplanung möglich. Man muss dieses Problem erkennen, benennen und länderübergreifend angehen, wenn die Politik nicht in einen kurzfristigen Aktionismus münden soll.

(2) Das Angebot an Fachpersonal für Schule dauerhaft erhöhen!

Der Personalbedarf der Schulen muss neben dem Bedarf an Lehrkräften auch die Bedarfe an weiteren schulischen Berufsgruppen gleichrangig berücksichtigen. Die Studienplatzkapazitäten für das Lehramt ebenso für das nicht-pädagogische Personal müssen substanziell in einer Größenordnung von ca. 20 - 25 % ausgebaut werden. Zugleich muss mit Priorität die Studienerfolgsquote in der universitären Ausbildung deutlich erhöht werden, da hier erhebliche Lehrkräftepotenziale verloren gehen. Die universitäre Lehramtsausbildung sollte zugunsten der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW/ ehemals Fachhochschulen) in Pilotprojekten geöffnet werden. Insgesamt darf der Kapazitätsausbau nicht in einer Verdichtung von mehr Studierenden in den bestehenden defizitären Strukturen bestehen. Der Ausbau muss so erfolgen, dass er nachhaltig ist und qualitativ hochwertige Studienbedingungen gewährleistet.

(3) Den Quereinstieg als zweiten regulären Zugang zum Lehramt mit bundesweit einheitlichen Standards verstetigen!

Die KMK muss den Quereinstieg definieren und vom Seiteneinstieg einheitlich abgrenzen. Der Quereinstieg mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst ist als alternativer Zugang zum Lehramt zu verstetigen und länderübergreifend mit einheitlichen, wissenschaftsbasierten Qualitätsstandards zu unterlegen. Bei Erfüllung der Qualitätsstandards ist die Frage der institutionellen Trägerschaft (Universität oder andere Landeseinrichtungen) nachrangig. Der Seiteneinstieg ohne berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst darf nicht in einer Sackgasse enden und muss mit der Option einer Weiterqualifizierung verbunden werden.

(4) Das bestehende Ausbildungssystem für Lehrkräfte evaluieren und reformieren!

Auf strukturelle Probleme des Lehramtsstudiums müssen strukturelle Antworten gegeben werden. Die vom Wissenschaftsrat 2023 empfohlene Strukturveränderung zu eigenen Organisationseinheiten für das Lehramtsstudium mit Fakultätsstatus ist überfällig. Der Ausbau lehramtsspezifischer Lehrangebote in den Fachwissenschaften ist ebenso notwendig wie der Ausbau lehramtsbezogener Bachelor-Angebote (statt sog. Polyvalenter Bachelor-Angebote). Grundsätzlich ist die Lehrkräftebildung in der ersten und zweiten Phase einer regelmäßigen und unabhängigen Evaluation zu unterziehen. Mit Priorität sind dabei die hohen Schwundquoten in den Blick zu nehmen.

(5) Die drei Phasen der Lehrkräftebildung enger miteinander verknüpfen!

Die Lehrkräftebildung muss stärker als bisher phasenübergreifend ausgestaltet werden. Durch institutionelle und personelle Vorkehrungen muss eine Verschränkung, insbesondere zwischen der ersten und zweiten Phase, erfolgen. Eine phasenübergreifende Abstimmung von Ausbildungsinhalten ist ebenso notwendig wie regelmäßige, unabhängige Evaluationen. Wie bereits vom Wissenschaftsrat

empfohlen, sollte die zweite Phase perspektivisch in die erste Phase des Lehramtsstudiums integriert werden und damit auf eine international übliche einphasige Lehrkräfteausbildung umgestellt werden. Eine Verschränkung der ersten und dritten Phase sollte in Pilotprojekten dazu genutzt werden, die sog. Ein-Fach-Lehrkraft als regulären Zugang zum Lehramt aufzuwerten.

(6) Die Stundentafel auf den Prüfstand stellen und entschlacken!

Das wirksamste und schnellste Mittel gegen den Lehrkräftemangel sind die temporäre Kürzung der Stundentafel und die Straffung von Unterrichtsinhalten. Zur Straffung bieten sich vor allem in den Lernbereichen Gesellschafts- und Naturwissenschaften auch die Bildung von Fächerverbünde an. Vorschläge zur Stärkung von multiprofessionellen Teams und der verstärkte Rückgriff auf digitale Tools und Konzepte der Selbstlernzeiten von Schüler*innen können pädagogisch sinnvolle Empfehlungen sein. Sie haben entlastende, jedoch keine bedarfssenkende Wirkung, wenn sie pädagogisch sinnvoll begleitet werden sollen.

(7) Arbeitszeiten in Schule erfassen und Tätigkeiten angemessen mit Zeit unterfüttern!

Um angesichts versteckter Überstunden die tatsächlichen Bedarfe transparent zu machen und den durch Mehrarbeit bestehenden Belastungsdruck abzubauen, muss die Arbeitszeit schulischer Lehr- und Fachkräfte künftig vollständig erfasst werden. Die Länder sind aufgefordert, die Voraussetzungen für Pilotprojekte zu schaffen, in denen mit innovativen Formen

der Lehrkräftearbeitszeit (wie etwa ein Jahresarbeitszeitmodell, Faktorierungen, Globalzuweisungen u.ä.) praktische Erfahrungen gesammelt werden können.

(8) Kooperativen Bildungsföderalismus stärken: Mehr Steuerung!

Das Bildungssystem leidet an einer fehlenden Steuerung und fehlendem Steuerungswillen. Ohne eine höhere Verbindlichkeit als in der Vergangenheit laufen alle vorgeschlagenen Maßnahmen der Expert*innen ins Leere. Notwendig sind Instrumente wie ein Staatsvertrag zur Lehr- und Fachkräfteversorgung an Schulen und die bundesweite Einführung von Hochschulverträgen mit konkreten Zielvorgaben für das Lehramt. Um eine länderübergreifende Verständigung über die Bedeutung und Dauerhaftigkeit der Aufgabe zu erreichen, kann ein politischer Bildungsgipfel beim Bundeskanzler ebenso sinnvoll sein wie die – ggf. dort zu vereinbarende – Beratungsstruktur durch einen länderübergreifenden Beirat schulischer Fachkräftebedarf.

(9) Die Arbeit an Schule wertschätzen und die Attraktivität des Berufsfeldes steigern!

Jenseits von rhetorischen Bekenntnissen muss die Politik der Länder und der Schulträger darauf ausgerichtet sein, Rahmenbedingungen zu gewährleisten, unter denen die Lehr- und Fachkräfte ihre Arbeit in hoher Qualität in der regulären Arbeitszeit schaffen können. Die Wertschätzung der Tätigkeiten und der arbeitenden Menschen in Schule steckt nicht in der Empfehlung von Achtsamkeitstrainings oder in schönen Reden.

