



LEHRER:INNENBILDUNG IN DEUTSCHLAND IM JAHR 2024

Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade

Maik Walm

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung

Universität Rostock
Philosophische Fakultät
Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock
E-Mail: maik.walm@uni-rostock.de

Jun.-Prof. Dr. Doris Wittek

Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften
Franckeplatz 1
06110 Halle (Saale)
E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Mitarbeit von:

Cornelia Jacob
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften

Dr. Richard Lischka-Schmidt
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Schulforschung
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften

Linda Schneider
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften



Gefördert durch die
Max-Traeger-Stiftung

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21 | 60489 Frankfurt
Tel.: 069 78973-0
info@gew.de | www.gew.de

Verantwortlich: Dr. Andreas Keller
Gestaltung: Studio Schmidt, Frankfurt
Korrektorat: Andrea Vath
Druck: Druckerei Leutheußer, Coburg
Foto: Shutterstock/bluefish_ds
ISBN: 978-3-944763-70-5

März 2024

INHALT

<p>Unterrichtsversorgung sichern, Qualität der Ausbildung weiter- entwickeln! 5</p> <p>Vorwort von Andreas Keller</p>	<p>4 Trends: Wohin hat sich die Lehrer:innenbildung bis zum Jahr 2024 in Deutschland entwickelt? 68</p>
<p>1 Vorbemerkungen 7</p>	<p>5 Ausblick und Empfehlungen – Vier Orientierungspunkte eines Kompass der Lehrer:innen- bildung in herausfordernden Zeiten 74</p>
<p>2 Lehrer:innenbildung in Deutschland – ein ausgewählter Rückblick auf Entwicklungen seit dem Jahr 2014 im Kontext des zunehmenden Mangels an Lehrpersonen 9</p> <p>2.1 Die Entwicklung der Qualität der Lehrer:innenbildung</p> <p>2.2 Der Mangel an Lehrpersonen und dessen Bewältigung</p> <p>2.3 Qualitätssicherung und -entwicklung in herausfordernden Zeiten</p>	<p>6 Literatur 76</p>
<p>3 Status quo: Wo steht die Lehrer:innenbildung im Jahr 2024? 21</p> <p>3.1 Phasenspezifische Betrachtung</p> <p>3.1.1 Studium</p> <p>3.1.2 Vorbereitungsdienst</p> <p>3.1.3 Berufseinstieg, Fort- und Weiterbildung</p> <p>3.1.4 (Weiter-)Lernen im Beruf für tätige Lehrpersonen</p> <p>3.2 Phasenübergreifende Aspekte</p> <p>3.2.1 Professionelles Selbstverständnis und Berufsethos sowie die Entwicklung von Fähigkeiten zur Reflexion</p> <p>3.2.2 Kooperationsbeziehungen zwischen den Phasen</p> <p>3.2.3 Flexibilität, Teilzeit, Familien- und Bedarfsgerechtigkeit</p> <p>3.2.4 Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen</p> <p>3.2.5 Alternative Wege in den Lehrer:innenberuf</p> <p>3.3 Einzelfallanalyse: Orientierung der Ausbildung an Schulstufen</p>	<p>7 Angaben zu den Autor:innen 83</p>

UNTERRICHTSVERSORGUNG

SICHERN, QUALITÄT DER

AUSBILDUNG WEITERENTWICKELN!

VORWORT VON ANDREAS KELLER

Die GEW drängt seit vielen Jahren auf eine Reform der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen. 2017 hat der Freiburger Gewerkschaftstag der GEW mit den „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“¹ dafür ein umfassendes Konzept dafür vorgelegt. Die Reaktion der Länder war zunächst verhalten. Der immer dramatischere Lehrkräftemangel, für dessen Bekämpfung die GEW 2022 ein 15-Punkte-Programm² vorgelegt hat, hat inzwischen einen neuen Resonanzraum für die Reformdebatte geschaffen.

Ausdruck dessen ist, dass die 2021 eingerichtete Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 2023 ein Gutachten zur „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ veröffentlicht hat. Anders als in ihren im Januar 2023 veröffentlichten „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“, die vor allem darauf abzielten, aus den vorhandenen Lehrkräften noch mehr Unterrichtsleistung herauszuholen, legt die SWK in ihrem jüngsten Gutachten die Finger in die Wunden der Lehrer:innenbildung und macht eine Reihe von Reformempfehlungen. Vor diesem Hintergrund kommt die Expertise „Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024 – Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade“ von Maik Walm (Universität Rostock) und Juniorprofessorin Dr. Doris Wittek (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) wie gerufen. In ihrer von der Max-Traeger-Stiftung der GEW geförderten Untersuchung stellen sie Entwicklungen in den Ländern in der letzten Dekade nicht nur präzise dar, sondern analysieren diese auch überzeugend. Den Leser*innen geben sie in Form von vier Orientierungspunkten einen Kompass der Lehrer:innenbildung in herausfordernden Zeiten an die Hand. 2013 hat die GEW die erste Fassung ihrer Analyse veröffentlicht, die 2014 durch eine 2. Auflage aktua-

lisiert wurde und einen wichtigen Baustein für die Erarbeitung der bereits erwähnten „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ durch das Zukunftsforum Lehrer:innenbildung der GEW von 2014 bis 2016 darstellte. Manche der von der Autorin und dem Autor herausgearbeiteten Entwicklungstrends in den Ländern entsprechen den Impulsen der GEW-Leitlinien – etwa die Entwicklung hin zu einer gleich langen Studiedauer von zehn Semestern für alle Lehramtstypen, die Verringerung der Lehramtstypen in der Ausbildung in vielen Bundesländern, der Ausbau schulstufen- statt schulformbezogener Lehramtskonzepte zumindest in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen sowie die Entwicklung einer Berufseinmündungsphase. Der Quer- und Seiteneinstieg hat in Folge des sich verschärfenden Lehrkräftemangels Dimensionen angenommen, der 2013 so nicht absehbar. So ist in vier Bundesländern mehr als jede vierte eingestellte Lehrkraft nicht regulär qualifiziert, in Sachsen-Anhalt sogar fast jede zweite, in Mecklenburg-Vorpommern bringt fast jede vierte eingestellte Lehrkraft nicht einmal eine Qualifikation auf Masterniveau mit.

Augen zu und durch – mit dieser Devise werden wir nicht weiterkommen. Die GEW hat daher aus Anlass der Präsentation der Expertise von Maik Walm und Doris Wittek auf der GEW-Fachtagung „Neue Wege in der Lehrer*innenbildung“ am 29. Januar 2024 in Berlin zehn „Eckpunkte für die Reform der Lehrer*innenbildung in Zeiten des Fachkräftemangels“³ vorgelegt. Leitlinie der Eckpunkte ist die Überzeugung der GEW, dass die Sicherung der Unterrichtsversorgung an den Schulen und die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehrer:innenbildung zwei Seiten einer Medaille sind.

Die Reform der Lehrer:innenbildung muss auf einen Ausbau der Kapazitäten, bessere Studien- und Aus-

1 www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017_Leitlinien_Lebi_2017-web.pdf.

2 www.gew.de/15-punkte-gegen-lehrkraeftemangel.

3 www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=141478&token=3b0414d22a1c937fd79e1e4797730d67979030e0&sdownload=&n=Eckpunkte-LehrerInnenbildung.pdf.

bildungsbedingungen, eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis, die Qualifizierung der Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie eine Stärkung der Fort- und Weiterbildung abzielen. Dazu gehört auch, dass die Länder die Studien- und Ausbildungskapazitäten ausbauen sowie die Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Studierenden verbessern – durch mehr Personal und Dauerstellen für Daueraufgaben. Es kann nicht sein, dass die Länder einerseits den Lehrkräftemangel beklagen, andererseits Studienberechtigte am Numerus clausus scheitern und Studierende ihr Studium wegen schlechter Rahmenbedingungen abbrechen. Der Bund muss den Ländern dabei mit einer Aufstockung des „Zukunftsvertrags Studium und Lehre stärken“ sowie einer Weiterführung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unter die Arme greifen. Die GEW macht sich außerdem für duale Masterstudiengänge als zweiten Weg in den Lehrkräfteberuf stark. Bereits auf ihrem Gewerkschaftstag 2022 hat die GEW ein Konzept für ein duales Masterstudium als zweitem Regelweg für die Ausbildung der Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen⁴ beschlossen. Das bedeutet, dass der traditionelle Vorbereitungsdienst in das Studium integriert wird. Wenn die Qualität und die Wissenschaftlichkeit des Studiums gesichert ist, Theorie- und Praxisanteile systematisch verzahnt sind und die Gleichwertigkeit der Abschlüsse mit den herkömmlichen Staatsexamina gewährleistet ist, sollten entsprechende Modellversuche auch für andere Lehrämter gestartet werden.

So lange Länder darauf angewiesen sind, Quer- und Seiteneinsteiger:innen als Lehrkräfte einzustellen, müssen diese einen Anspruch auf Nachqualifizierung und später gleiche Bezahlung erhalten – die Sicherung der Unterrichtsversorgung darf nicht auf Kosten der Unterrichtsqualität gehen. Wir brauchen außerdem ein Recht jeder Lehrkraft auf eine qualitativ hochwertige und staatlich finanzierte Fortbildung. Berufsanfänger:innen müssen in einer mehrjährigen Berufseinstiegsphase besonders unterstützt und entlastet werden.

Ich freue mich, dass die Veröffentlichung der Expertise von Maik Walm und Doris Wittek nun in Form einer Veröffentlichung der GEW vorliegt. Die Expertise wird nicht nur der Bildungsgewerkschaft, sondern auch weiteren bildungspolitischen Akteur:innen in Bund und Ländern helfen, ihre Positionen zu schärfen und Reformen auf den Weg zu bringen. Ich wünsche der Expertise in diesem Sinne eine breite Rezeption und Wirksamkeit.

Abschließend danke ich der Autorin und dem Autor für ihre Mühe und die kontinuierliche und hartnäckige Arbeit an dem Thema. Der Max-Traeger-Stiftung danke ich für die freundliche Förderung des Werks. ■

Frankfurt am Main, im Januar 2024

DR. ANDREAS KELLER
STELLVERTRETENDER VORSITZENDER UND
VORSTANDSMITGLIED FÜR HOCHSCHULE UND
FORSCHUNG DER GEW

4 www.gew.de/aktuelles/detailseite/330-einphasiges-und-duales-masterstudium-als-zweiter-regelweg-zum-lehramt-an-berufsbildenden-schulen.

1 VORBEMERKUNGEN

Eine Dekade ist seit dem Erscheinen der ersten Expertise der Max-Traeger-Stiftung zum Stand der Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2013 vergangen. Zu diesem Zeitpunkt war bereits zu beobachten, dass dem Themenfeld der Lehrer:innenbildung (wieder) vermehrte Aufmerksamkeit – in Bildungspolitik, Öffentlichkeit und Wissenschaft – zukam. Dies ließ sich insbesondere auf die damals noch sehr präzente Debatte der Schulleistungen von Schüler:innen in Folge der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Dezember 2001 und einer damit einhergehenden Kritik am deutschen Schulsystem bezogen auf die Themenfelder Chancengerechtigkeit und Umgang mit Heterogenität zurückführen. Zudem war in ersten Zügen bereits erkennbar, inwiefern die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Deutschland im Jahr 2009 zu strukturellen und inhaltlichen Nejustierungen (auch) in der Lehrer:innenbildung führen würde und musste. Und letztlich kam im Jahr 2015 das Thema der Integration von geflüchteten Personen ohne deutsche Sprachkenntnisse in die Schulen verstärkt in den Blick, wofür zunächst vor allem vor Ort in den Bildungseinrichtungen und auch bezogen auf die Qualifikation von (angehenden) Lehrpersonen nach Lösungen gesucht wurde. Die Qualität von Schule, konkret von Unterricht entlang dieser Themenfelder ist seitdem prägend für den bildungspolitischen, pädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zudem sind in der letzten Dekade wesentliche Beschlüsse der KMK, bundesweit relevante Gutachten und Positionspapiere zivilgesellschaftlicher Akteur:innen, wie der weitreichende Beschluss zur Lehrer:innenbildung der GEW aus dem Jahr 2017, vorgelegt worden. Sie erzeugen einen neuen Diskurs- und Handlungsrahmen für die Reform der Lehrer:innenbildung.⁵

Die vermehrte Aufmerksamkeit hat sich als beständig erwiesen, was sich derzeit vor allem anhand zweier (neuer und zugleich bekannter) Phänomene bzw. Handlungsfelder der Bildungspolitik und -administration manifestiert:

1. Die Debatte um die Qualität von Schule und Unterricht entlang der beschriebenen Themenfelder führte in den letzten Jahren verstärkt zu bildungspolitischen Bemühungen, die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung insbesondere in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung entsprechend zu verbessern. Zahlreiche Fördermaßnahmen des Bundes bzw. der Länder wurden initiiert und umgesetzt, die an den lehrerbildenden Standorten zu Veränderungen führen sollten bzw. führten. Als (möglicherweise nachhaltig) prägend – da am umfangreichsten – hat sich dabei die von Bund und Ländern getragene „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) erwiesen, die in Einzel- und Verbundprojekten an kompetitiv ausgewählten Hochschulstandorten eine *Verbesserung der Qualität der Lehramtsausbildung* und deren Profilierung an den Hochschulen bewirken soll. Daneben gibt es zahlreiche weitere Fördermaßnahmen, die zu ausgewählten Aspekten wie der Qualifizierung von inklusionssensiblen Personal in den Schulen unterstützt wurden. Derlei Fördermaßnahmen sind eine bekannte Strategie der Einflussnahme der Bildungspolitik auf die Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung. Neu ist dabei vor allem die bundesweit übergreifende Bemühung um Qualitätsverbesserung in derart (finanziellem) Umfang und Aufwand. Schon allein dies deutet darauf hin, dass die Lehrer:innenbildung eine besondere Aufmerksamkeit erfährt.
2. Während sich das erstgenannte Handlungsfeld vor allem auf die Qualität von Schule und Unterricht bezieht, lässt sich das zweite prägende Phänomen vornehmlich als ein quantitatives beschreiben: In den letzten Jahren ist in den Bundesländern zu versetzten Zeitpunkten das Thema des Lehrkräftemangels virulent geworden. Angesichts zahlreicher Studien und Prognosen scheint diese Entwicklung nicht überraschend⁶, doch führte und führt der Mangel erst angesichts eines akuten Eintretens zu entsprechenden Bemühungen der Bildungsadministrationen in den Ländern. Der Lehrkräftemangel lässt sich demgemäß in den vergangenen Jahren als ein zentraler *Motor für Qualifizierungs- und Einstellungsbemühungen* verstehen.

⁵ Beschlüsse der KMK (u. a. Standards für die Bildungswissenschaften 2014, für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken 2017, Eckpunkte für die Fortbildung 2020, Beschluss „Eine Schule der Vielfalt“ 2015, Digitalisierung 2017) und Gutachten z. B. der SWK 2023

⁶ Unter anderem Klemm 2022, KMK 2023a

In der vergangenen Dekade ist dabei nicht abschließend oder umfassend geklärt worden, wie die Lehrer:innenbildung zukünftig konzipiert sein soll sowie unter welchen Bedingungen sie durchgeführt werden kann und muss. Entsprechend hat sich die Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) dazu entschlossen, ein weiteres Mal eine aktuelle Deskription des Stands der Lehrer:innenbildung in Deutschland als Grundlage unter Einbeziehung von Forschungsergebnissen vorzulegen, um weitergehende Empfehlungen auszusprechen. Für uns, Maik Walm und Doris Wittek, ergibt sich damit dankenswerterweise die Möglichkeit, an dieser Stelle mit dem vorliegenden Text – nunmehr in einer dritten aktualisierten Fassung – einen Beitrag zur Unterstützung der Debatte um eine Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung zu leisten. Als Zugewinn der vorliegenden Fassung kann verstanden werden, dass nicht nur im Querschnitt, sondern auch im Längsschnitt die Entwicklung in den Bundesländern seit 2013 analysiert werden konnte. Trendentwicklungen werden ersichtlich, die helfen, den aktuellen Ist-Zustand differenziert und vergleichend zu verstehen. Dabei haben wir die Anlage der Expertise erweitert, um der Intention eines Überblicks noch besser gerecht zu werden. Grundlage bleibt zum einen die Bestandsaufnahme der relevanten neu entstandenen Beschlüsse und Texte der zentralen bildungspolitischen Akteur:innen. Zum anderen liegt weiterhin das Hauptaugenmerk auf der Darstellung der formalen, inhaltlichen und strukturellen Verfasstheit der Regelungen in den Bundesländern, wie sie sich insbesondere in Erlassen, Verordnungen und Gesetzen im Herbst 2023 darstellen.⁷ Wir folgen dabei dem Verständnis, dass Lehrer:innenbildung als Prozess einer phasenübergreifenden Professionalisierung zu begreifen ist, den wir über das Studium (1. Phase der Lehrer:innenbildung), den Vorbereitungsdienst⁸ (2. Phase der Lehrer:innenbildung) und die Fort- und Weiterbildung (3. Phase der Lehrer:innenbildung) hinweg betrachten. Entsprechend werden wir in einem ersten Schritt Grundlinien der Diskussion zur Entwicklung der Lehrer:innenbildung entlang eines ausgewählten Rückblicks und Entwicklungen seit dem Jahr 2013 sowie das Thema des Lehrkräftemangels als eigenen Komplex detailliert nachzeichnen. Im Anschluss erfolgt eine Analyse des Status quo in zentralen Bereichen der drei Phasen der Lehrer:innenbildung, für die auf bestehende und eigene Recherchen zurückgegriffen wird.⁹ Darüber hinaus nehmen wir zum Thema „Orientierung der Ausbildung an Schulstufen“ eine inhaltliche Tiefen-

bohrung in Form einer Fallanalyse vor, um auf der Ebene von einzelnen Bundesländern bzw. Standorten zu zeigen, wie zentralen Herausforderungen in Schule und Unterricht auf Ebene der Lehrer:innenbildung begegnet wird. Diese Fallanalyse gibt Hinweise auf Formate einer „next practice“, die standortübergreifende Anregungen geben kann. Letztlich leiten wir auf Grundlage der Analysen in diachroner Perspektive Aussagen zu Trendentwicklungen ab, um mögliche handlungsleitende Implikationen umfassender zu dokumentieren. Abschließend: Wir gehen auch in dieser dritten Fassung der Expertise nicht davon aus, dass grundsätzlich zu wenig Wissen über sinnvolle (insbesondere strukturelle und formale) Reformziele vorhanden ist, mithin ein allgemeines Analyseproblem besteht. Vielmehr soll unsere Arbeit der Vergewisserung dienen, wie weit die Veränderung der Lehrer:innenbildung vorangeschritten ist, also das Umsetzungsproblem gelöst wurde. Als Fazit unserer Fassung aus dem Jahr 2014 endeten wir mit der These, dass die Lehrer:innenbildung in Deutschland jeweils separat, insbesondere in der universitären Phase, Bewegung erzeugt und erlitten hat, ohne sich bisher grundsätzlich über die Bundesländer hinweg neu zu orientieren (Walm & Wittek 2014, 52). Ohne zu viel vorwegzunehmen, können wir schon an dieser Stelle sagen, dass diese These (leider) noch immer Bestand hat. Zugleich stellen wir auf Grundlage der Analyse jedoch an spezifischen Stellen virulente, zum Teil auch bundesweit sichtbare Veränderungsprozesse fest: *Auch im Jahr 2023 gibt es keine Neuorientierung der Lehrer:innenbildung, aber an vielen Stellen Neujustierungen mit langfristigem Potenzial eines Umbruchs.* Wir hoffen entsprechend, die folgenden Seiten unterstützen weiterführende Diskussionen zur Entwicklung der Lehrer:innenbildung in Deutschland. ■

MAIK WALM (ROSTOCK) UND
DORIS WITTEK (HALLE-WITTENBERG)

7 Wir danken im Entstehen der Expertise auf diesem Wege auch Cornelia Jacob, Steffen Langusch, Richard Lischka-Schmidt, Ann-Kristin Pyper und Linda Schneider.

8 Aus Gründen der Verbreitung wird „Vorbereitungsdienst“ durchgängig als Bezeichnung für die 2. Phase nach dem Studium verwendet und synonym für „Referendariat“ gebraucht.

9 Bestehendes Defizit der Expertise bleibt dabei weiterhin der Fokus auf die Ebene der Länder und deren Maßnahmen; die Ebene der einzelnen Hochschulen können wir nur exemplarisch an einigen Stellen begründet einbeziehen, an denen eine Recherche auf Landesebene ungenügend war.

2 LEHRER:INNENBILDUNG IN DEUTSCHLAND

EIN AUSGEWÄHLTER RÜCKBLICK AUF ENTWICKLUNGEN

SEIT DEM JAHR 2014 IM KONTEXT DES ZUNEHMENDEN MANGELS

AN LEHRPERSONEN

In der 2. Auflage unserer Expertise aus dem Jahr 2014 haben wir an dieser Stelle den bundespolitischen Diskurs der Jahrzehnte bis zu diesem Jahr im Überblick geordnet; altbekannte und neue Herausforderungen bei der Gestaltung einer phasenübergreifenden Professionalisierung von Lehrpersonen sowie Entwicklungen, die vermeintlich oder tatsächlich auf deren Bewältigung zielten, wurden diskutiert. Wir endeten vor zehn Jahren mit der offenen Frage, „wie reform- und entwicklungsfähig die Lehrer:innenbildung auf der Ebene der Hochschulen, der Bundesländer und des Bundes angesichts der kapazitätsneutralen und forschungsorientierten ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ ist“ (Walm & Wittek 2014, 15) bzw. fragten mit wissenschaftlicher und bildungspolitischer Neugier, wie diese wohl sein werde. Hier schließen wir mit unseren Betrachtungen eine Dekade später an, nachdem nunmehr fast zeitgleich auch das Ende der Projektlaufzeit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) im Dezember 2023 erreicht wurde.

Die historisch an unsere Expertise aus dem Jahr 2014 anschließende Darstellung der bundesweiten Entwicklung portraituren wir entlang von drei Bausteinen: Erstens würdigen wir pointiert¹⁰ die QLB, zeichnen bildungspolitische Entwicklungen zu Reformthemen nach und widmen uns zugespitzt der Qualität und inhaltlichen Passung zwischen der Lehrer:innenbildung und den Anforderungen des sich wandelnden Berufsfeldes. Die „andere Seite der Medaille“, der sich parallel zur Phase der QLB zuspitzende Mangel an grundständig gebildeten Lehrpersonen und der bundesweite Umgang damit stehen im Fokus des zweiten Bausteins. Abschließend analysieren wir vor diesem Hintergrund

die neueren bildungspolitischen Diskussionen der Jahre 2022 und 2023. Diese Phase stellt unseres Erachtens die Frage in den Mittelpunkt, was im Kontext des sich weiter zuspitzenden Mangels und der sich beständig problematisch zeigenden Ergebnisse (inter-)nationaler Bildungsstudien (u. a. IGLU, TIMMS, IQB, PISA) im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung der Lehrer:innenbildung in Deutschland zu tun sei und bedarfsorientiert möglich ist. Über die diesbezüglichen Vorschläge, deren Plausibilität und Reichweite, resümieren wir am Ende dieses Kapitels.

2.1 Die Entwicklung der Qualität der Lehrer:innenbildung¹¹

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die Jahre 2013/2014 markieren einen historisch bisher beispiellosen Moment für die bundesweite Entwicklung der Lehrer:innenbildung. Während sich in den Jahren bis 2013 die Reformfragen und -antworten bis auf wenige Ausnahmen unproduktiv kontinuierlich, oft gleichlautend und nicht systematisch wiederholten (Walm & Wittek 2014), gab es kein bedenkenswertes materielles Reformbekenntnis der jeweiligen politischen Verantwortlichen. Die Erfahrungen der 2010er Jahre mit dem steigenden Anteil an nicht grundständig qualifizierten Lehrpersonen als Folge eines Personalmangels und bisher ungelöste wie neue Reformaufgaben, insb. der inklusive Umgang mit

¹⁰ Eine intensive Beschäftigung mit den vielfältigen Ergebnissen der QLB ist angeraten und deren Wirkung kann noch nicht abgeschätzt werden. Der QLB-Abschlussbericht, der im Frühjahr 2024 erscheinen soll, wird ein Trittstein in diesem Prozess sein. Im Rahmen dieser Expertise folgen wir einem allgemeineren Erkenntnisinteresse.

¹¹ Wir analysieren vor allem die Entwicklungen auf Ebene der KMK, die immer auch landesspezifisch interpretiert werden (müssen) und zugleich als mögliche Modelle zur Lösung ähnlicher Fragen auf die bundesweite Diskussion zurückwirken. In den vergangenen Jahren hat sich vor allem Hamburg grundständig mit seiner Lehramtsstruktur befasst und grundlegende Reformen umgesetzt (Expertenkommission Lehrerbildung Hamburg 2016).

Heterogenität sowie fehlende Mobilität des Personals zwischen den Bundesländern, führten im April 2013 zu einem Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz. Die Wissenschaftsminister:innen und die Finanzminister:innen von Bund und Ländern unterzeichneten am 12. April 2013 die Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (GWK 2013). Aus heutiger Sicht lässt sich das Förderprogramm folgendermaßen beschreiben:

Förderziele (durchgängig):

- a) Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrer:innenbildung,
- b) Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges,
- c) Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden,
- d) Fortentwicklung der Lehrer:innenbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion,
- e) Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften,
- f) Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrer:innen und Lehrern.

Förderziele (ab 2018):

- g) Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung,
- h) Lehrer:innenbildung für die beruflichen Schulen.

Zusätzliche Kriterien: Nachhaltigkeit und Transfer.

Zeitraum:

1. Förderphase von 2014 bis 2018
2. Förderphase von 2019 bis 2023

Umfang der Förderung: 500 Millionen €

Geförderte Projekte: 91 (Verbund-)Projekte an 72 Hochschulen in allen Bundesländern

Begleitung: Mit der (Programm-)Evaluation ist Prof. Herbert Altrichter gemeinsam mit Ramboll Management Consulting GmbH beauftragt. Der Bericht der Zwischenevaluation¹² erschien 2020. Der Abschlussbericht soll im Frühjahr 2024 veröffentlicht werden.

Die geförderten Hochschulen in Kooperation mit den weiteren Phasen der Lehrer:innenbildung erhielten damit erstmals die Möglichkeit, entsprechend finanziell ausgestattet mit klarem Forschungs- und Entwicklungsauftrag die Lehrer:innenbildung voranzubringen – regional, überregional und im bundesweiten Austausch. Im Rahmen der Evaluation der 1. Projektphase kommen Altrichter et al. (2020) zu einem optimistischen Fazit: „Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass eine sehr positive Bilanz nach der ersten Förderphase gezogen werden kann. Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ traf an Hochschulen und in den Bundesländern auf eine breite Akzeptanz und griff die relevanten Entwicklungsaufgaben der Lehrerbildung zur richtigen Zeit auf.“ (BMBF 2021, 67) Offen war und ist nach wie vor, ob und wie eine notwendige und nachhaltige Breitenförderung der Lehrer:innenbildung durch begrenzte und kompetitiv vergebene sowie befristete Projektmittel realisiert werden kann bzw. ob nicht Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität übergreifend wirken müssten¹³. Auf diese Herausforderung weist auch ein weiterer Befund der Evaluation hin: „Der Transfer zu nicht geförderten Hochschulen, der von einzelnen Projekten gar nicht als Ziel verstanden wird, sowie in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung scheint dagegen ausbaufähig.“ (Ebd.) Altrichter markiert weitergehend bzgl. der Nachhaltigkeit von Prozessen: „Es wird angesichts unterschiedlicher Fachkulturen, auseinanderstrebender Disziplinen und differierender Bedingungen in den verschiedenen Phasen auch auf Kulturbildung ankommen.“ (Ebd.) Fragen nach Transfer und Nachhaltigkeit sind weiterhin übergreifend offen und werden sich erst im Zeitverlauf beantworten lassen. Hinsichtlich der Entwicklung der Strukturen lassen sich bisher jedoch positive Effekte erkennen (siehe Kapitel 3.2.2), ebenso im Bereich weiterentwickelter Studienmodule¹⁴. Inwiefern tatsächlich in Breite davon ausgegangen werden kann, dass die Themen Inklusion und Digitalität bereits im Lehramtsstudium, auch mit Hilfe der QLB, verankert sind, damit befassen sich die nächsten Absätze.

12 Darüber hinaus entstanden zwei Umfeldberichte (2017/2022), ein Zwischenbericht zur 1. Evaluation (2018) sowie drei Jahresberichte zu spezifischen Themen (2021, 2022, 2023) (c.ramboll.com/de-de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung?hs_preview=dRHcWQhW-112202061145#, letzter Zugriff: 12.01.2024). Außerdem erschienen thematische Publikationen, die ausgewählte Projekte portraitierten (Inklusion 2018, Verzahnung Theorie und Praxis 2019, Profilbildung im Lehramtsstudium 2020, Berufliche Lehrkräftebildung 2021, Digitalisierung 2022) (www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/aktuelles/publikationen-der-programmbegleitung/publikationen-der-programmbegleitung_node.html, letzter Zugriff: 12.01.2024).

13 Die GEW positionierte sich 2017 mit einem grundlegenden, phasenübergreifend wie phasenspezifisch orientierten Beschluss zur Reform der Lehrer:innenbildung und fokussierte sowohl deren Quantität als auch insbesondere deren Qualität (dazu insbesondere auch Pasternack et al. 2017, Stiftung Akkreditierungsrat 2022).

14 Siehe die Publikationen zur Inklusion und Digitalisierung in Fußnote 9.

Inklusion

Das Thema Inklusion wurde im Jahr 2013 in den Rahmenvereinbarungen aller Lehrämter verankert. Durchgängig wird dort jeweils in Abschnitt 2.2 eingefügt: „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.“ Auch die Standards für die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken wurden im Jahr 2014 angepasst.¹⁵ Nach diesem Schritt der strukturellen Setzung steht die Implementierung auf Ebene der Studienprogramme an. KMK und HRK beschließen dazu eine gemeinsame Empfehlung zu einer „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“. Sie plädieren darin u. a. für professionelle Kooperation¹⁶ als Weg hin zu einer inklusiven Schule und zugleich als Bildungsziel für alle Lehrpersonen in Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung.¹⁷ Darüber hinaus plädieren sie dafür, Inklusion in alle Studienbestandteilen zu implementieren und in diesem Sinne für die Ersetzung separierender Module (KMK 2015). Diese Position unterstützen auch Stiftungen im Rahmen der Berliner Erklärung (Deutsche Telekom Stiftung et al. 2015). Die Implementierung schreitet laut einem Zwischenbericht von KMK und HRK im Jahr 2020 in unterschiedlichem Maße voran. Deutlich scheint in den Bundesländern ein Interpretationsspielraum dahingehend zu bestehen, was unter Inklusion zu verstehen ist (KMK 2020b). Diesen Befund bestätigen auch Blasse et al. (2023, 68), wenn sie „eine Gleichzeitigkeit – je nach Standpunkt – Widersprüchlichkeit von sonderpädagogischer, kategorialer Verortung und Diversifizierung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken“ konstatieren. Unter Rückgriff auf eine Analyse von Frohn & Moser (2021) führen sie weiter aus: „Diese erhebliche Diversität der spezifischen Umsetzung des Anspruches an Inklusion offenbart sich auch in der unsystematischen Verankerung inklusions- und sonderpädagogischer Inhalte in den Modulhandbüchern.“ Die GEW bezieht sich 2017 ebenfalls auf die Position von HRK und KMK und führt sie dahingehend weiter, dass Kooperation und Inklusion zentrale Grundperspektiven ihrer übergreifenden „Leitlinien für eine innovative Lehrer:innenbildung“ darstellen. Darüber hinaus soll das Lehramt für Sonderpädagogik abgeschafft, die

Sonderpädagogik inklusionsbezogen weiterentwickelt und als Fach im Rahmen eines gemeinsamen Lehramtes studiert werden können (GEW 2017). Grosche und Lindmeier (2020) finden jedoch bisher kein Beispiel in Deutschland für ein in der Art und Weise verbundenes Modell. In Perspektive auf einen inklusiven Unterricht, der auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingeht, stellen die Kriege in Syrien und der Ukraine und die damit einhergehenden Fluchtbewegungen 2015 bzw. 2022 das deutsche Schulsystem und die Professionalität von Lehrpersonen vor zusätzliche Herausforderungen – über die ohnehin gegebene vielsprachige und multikulturelle Grundsituation in deutschen Schulen hinaus. Die KMK reagiert 2016 mit einer Ankündigung, in der Fort- und Weiterbildung stärker auf Spracherwerb und Interkulturalität setzen zu wollen¹⁸.

Digitalisierung

Etwa zeitgleich, verstärkt in Reflexion einer im internationalen Vergleich unzureichenden Grundsituation in Deutschland (van Ackeren et al. 2019) und der Erfahrungen während der Corona-Pandemie, verabschiedete die KMK mehrere Positionen zur Digitalisierung. Auf die Digitalisierungsstrategie für den Bildungsbereich 2017 folgen Überlegungen zur Entwicklung der Hochschullehre 2019 und der Schule 2021¹⁹. Im Zuge dessen nimmt die KMK das Thema Digitalisierung/Digitalität auch in die Rahmenvorgaben auf durch den Zusatz „sowie Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ und in die Standards für die Lehrer:innenbildung²⁰. Die Entwicklung wird durch zahlreiche bildungspolitische und wissenschaftliche Positionierungen begleitet. In diesem Kontext wird verschiedentlich auch über das innovative Potenzial digitalgestützter Bildung für das Thema Inklusion nachgedacht (u. a. HRK 2022). Als ein zentrales Spannungsfeld erweist sich das Verhältnis zwischen Pädagogik und Technik, die Frage also, ob das Ausschöpfen technischer Möglichkeiten in Reflexion auf aktuelle und zukünftige Verwendungen an sich einen Wert darstellt oder ob die gesellschaftlich wie pädagogisch abgewogene und didaktisch reflektierte ergänzende Nutzung digitaler Medien die leitende Orientierung sein sollte.²¹ Mit Blick auf die Umsetzung in Module von Lehramtsstudiengängen und hinreichende Bedingungen (Technik, Support, Fortbildung,

15 KMK 2013c, 2018a-d, 2019a,b, 2022c.

16 Auch der BDA (2020) unterstützt diese Position im Rahmen einer breiteren Reformagenda.

17 Diese Ziele werden durch Forschungsprogramme neben der QLB unterstützt. Siehe www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Fachkriftequalifizierung-fur-inklusive-Bildung-Inklusive-Bildung-I-1768.html und www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Forderbezogene-Diagnostik-in-der-inklusive-Bildung-Inklusive-Bildung-II-1867.html.

18 KMK 2016, siehe auch Keller & Walm 2022, weiterführend SWK 2022a.

19 KMK 2017, KMK 2019d, KMK 2021. Über die Umsetzung der Strategie berichtet die dafür eingesetzte Kommission der KMK jährlich (KMK 2022f).

20 KMK 2018a-d, 2019a, b, 2022c.

21 SWK 2021, 2022b und Stellungnahme der GEW (2022a) sowie HRK 2022, Lachner et. al. 2020.

Konzepte, etc.) in Schulen und Hochschulen besteht allerdings trotz Digitalpakt etc. noch deutlicher Entwicklungsbedarf.²²

Fortbildung

Bezogen auf den grundständigen Weg der Lehrer:innenbildung wurden rückblickend Studium und Vorbereitungsdienst auf Standards und Kompetenzen orientiert (Walm & Wittek 2014). Die Fortbildung von Lehrpersonen – nach vielen Jahrzehnten der Randständigkeit – erhielt in der vergangenen Dekade nicht nur durch Themen wie Inklusion und Digitalisierung mehr Aufmerksamkeit (siehe auch Kapitel 3.1.3.2). Beginnend bei den Förderschwerpunkten der QLB, in denen die Fortbildung als Aufgabe der Hochschulen aufgefasst wird, und gestützt durch öffentliche und wissenschaftliche Beiträge²³, erreichte die Diskussion in Deutschland mit einem Beschluss der KMK im Jahr 2020 ein bildungspolitisches Hochplateau in Form von bundesweiten Eckpunkten. Darin wird Fortbildung als grundständiger Teil eines kontinuierlich laufenden Professionalisierungsprozesses verstanden, für den der Staat als Arbeitgeber zentrale Verantwortung im Sinne nachhaltiger Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung trägt. Dementsprechend werden Empfehlungen für die Bereitstellung und Gestaltung von Formaten mit einem weitreichenden Fokus entfaltet, der die räumlichen, sächlichen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Bedingungen erfasst.²⁴ Die Weiterentwicklung der Eckpunkte steht noch aus, allerdings erzeugen umfangreiche Reformprojekte wie die Entwicklung inklusiver, ganztägiger und digitaler Schulen drängende Bedarfe, Lehrpersonen angemessen berufsbegleitend vor oder begleitend zur Reform zu qualifizieren. Nahezu existenziell notwendig erscheint eine Hinwendung zur Fortbildung auch aufgrund des bestehenden Mangels an Lehrpersonen. Damit gerät die fachliche Qualität, aber auch Breite (im Sinne des Erwerbs weiterer Fachlichkeiten) der bereits tätigen Lehrpersonen als Ressource für gelingende Bildungsprozesse stärker in den Blick.

2.2 Der Mangel an Lehrpersonen und dessen Bewältigung

In der Bildungspraxis, der Bildungsverwaltung, der Bildungspolitik und wissenschaftlich ist klar belegt, dass derzeit eine Phase des mehrjährigen Mangels an grundständig qualifizierten Lehrpersonen vorliegt, die mit sichtbaren Folgen hinsichtlich der Ergebnisse schulischer Bildung und der personellen Entwicklung in den Schulen verbunden sein wird. Allerdings lässt sich wissenschaftlich valide schwer aussagen, wie groß der Mangel aktuell ist und wie sich der Bedarf an Lehrpersonen²⁵ entwickeln wird. Der Analyse zugänglicher sind die Umstände, die in diese Situation führten, und wie die Bundesländer jeweils für sich und die KMK insgesamt im Umgang mit den Gegebenheiten handeln. Eine kursorische Antwort auf diese Fragen sollen die sich anschließenden Abschnitte liefern.

Bedarfe und deren Planung

Die Bestimmung der Anzahl fehlender Lehrpersonen ist keine triviale Frage, da der zu deckende Bedarf nicht an sich feststeht, sondern gesellschaftlich und bildungspolitisch bestimmt und festgelegt werden muss. Idealerweise erfolgt die Festlegung mit ausreichend Jahren Vorlauf, sodass dem angenommenen Bedarf entsprechend rechtzeitig Studienplätze und Plätze im Vorbereitungsdienst unter Beachtung der durchschnittlichen Zeit, die angehende Lehrpersonen für diesen Weg in den Schuldienst brauchen, bereitgestellt werden. Einen solchen Prozess der umsichtigen und gemeinsamen Planung von Kapazitäten gab und gibt es in Deutschland nicht.²⁶

Vielmehr erstellten Bundesländer mehrjährig unzureichende Prognosen für ihren Bedarf an Personal im Schulbereich (s. insb. Rackles 2020). Die KMK wies auf Basis dieser Meldungen aus den Bundesländern Zielzahlen für den Ersatz bzw. den Neubedarf an Lehrpersonen aus, schränkte aber deren Belastbarkeit gleichzeitig u. a. dahingehend ein, dass auf Ebene der KMK lediglich die nach unterschiedlichen Prämissen erstellten Prognosen zusammengefasst werden. Im Ergebnis bezifferte die KMK im Jahr 2022 den zusätzlichen, ungedeckten Bedarf auf zirka 24.000 Lehrpersonen.²⁷ Trotz der an sich schon beachtlichen Höhe der KMK-Prognose wurde sie in ihrer Aussagekraft angezweifelt.

22 Monitor Lehrerbildung 2018, 2022; SWK 2022b; u. a. Mußmann et al. 2021.

23 Bspw. GEW 2017; Priebe et al. 2019; Daschner & Hanisch 2019; BDA 2020; HRK 2020, 2022.

24 KMK 2020c, siehe auch Keller & Walm 2022.

25 Der bildungspolitische und öffentliche Fokus auf Lehrpersonen legt nahe, dass weiteres Personal in Schulen für erfolgreiche Bildung sekundär bis überflüssig zu sein scheint. Diese Position und die öffentliche Dominanz des Mangels an Lehrpersonen teilen wir nicht. Stattdessen wäre u. E. eine Analyse der personellen Voraussetzungen für multiprofessionelle Arbeit unter Einbeziehung von Lehrpersonen ein notwendiger und weiterführender Fokus. Das Erkenntnisinteresse dieser Expertise folgt dem Diskurs in der Absicht, zu dessen Weiterentwicklung beizutragen.

26 Teile der folgenden Überlegungen finden sich erstmalig auch bei Walm & Häcker 2024.

27 KMK 2022d, Klemm 2022, 2018: Bei allen Prognosen gibt es, anders als bei anderen Schularten, einen hohen Bedarf an Personal für Berufsschulen bis 2035.

„Hinzu kommt, dass die Bedarfsprognosen der KMK grundsätzlich von den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ausgehen, sodass z. B. zusätzliches Lehrpersonal für geflüchtete Kinder aus der Ukraine noch nicht berücksichtigt ist. Sollten zudem erklärte bildungspolitische Ziele wie etwa der weitere Ganztagsausbau für Kinder im Grundschulalter oder das zunehmende gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Schulen erfolgreich umgesetzt werden“, braucht es weiteres Personal, das bisher in den Bedarfsplanungen nicht eingeplant ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 315)²⁸. Klemm weist in seiner Prognose unter Einbeziehung verschiedener bildungspolitischer Reformvorhaben einen Bedarf von etwa 158.000 zusätzlichen Lehrpersonen aus (Klemm 2022). In der aktuellen Prognose der KMK, die für die Jahre 2023 bis 2035 einen zusätzlichen Bedarf von 68.000 Lehrpersonen ausweist, werden im Vergleich zu den bisherigen Vorausberechnungen auch die Bereiche erkennbar, die in die Landesprognosen einfließen (KMK 2023e), die Höhe und Relationierung der Faktoren allerdings nicht. Diese und weitere offene Fragen zur Qualität der Planungsprozesse im Rahmen der KMK (Tillmann 2020) haben das Schulsystem und alle Beteiligten in die aktuell und zukünftig herausfordernde Personalsituation gebracht – auch unabhängig von unabsehbaren Ereignissen wie etwa der kriegsbedingten Zunahme der Zahlen geflüchteter Schüler:innen aus Syrien und der Ukraine. Steigende Zahlen an Schüler:innen aufgrund höherer Geburtenzahlen (Rackles 2020), eine kleiner werdende Erwerbsbevölkerung als grundsätzliche Basis für die Fachkräftegewinnung (IAB 2013, 2021) sowie der steigende Bedarf, auch Menschen ohne grundlegende Lehrer:innenbildung einzustellen (KMK 2023a), deuteten sich bspw. bereits vor zehn Jahren an und hätten Konsequenzen haben müssen. Auch zusätzliche reformbedingte Bedarfe, z. B. aufgrund der inklusiven Entwicklung von Schulen, dürften in den vergangenen Jahren niemanden überrascht haben.

Hier schließt sich die Frage an, welche Bedarfe eine Perspektive nach sich zögen, die diesen Umständen stärker Beachtung schenken würde bzw. grundsätzlich, wie überhaupt eine angemessene Prognose gestaltet sein könnte. Aus unserer Sicht ließen sich dabei mindestens drei verbundene Zugänge für Prämissen voneinander unterscheiden:

Ausgehend von den angehenden und vorhandenen Lehrpersonen lässt sich aus einer Lebenslaufperspektive ein *erster Zugang* zur Prognose entfalten. Hier stehen einerseits Phänomene im Vordergrund wie Mutterschutz und Elternzeit, verschieden begründete Teilzeitarbeit, Erkrankungen und das vorzeitige Ausscheiden aus dem Beruf. Aber auch Entlastungen

für schulische Funktionen wie die Begleitung von angehenden Lehrpersonen wie Praktikant:innen oder Referendar:innen sowie sog. Quer- und Seiteneinsteiger:innen sind hier zu verorten und bedarfsrelevant.

Zweitens könnte man ausgehend von den vorhandenen Zahlen an Schüler:innen planen und versuchen zu modellieren, wie sich die Geburten, die Zuwanderung und die potenziellen Bildungswege im Schulsystem entwickeln.

Ein *dritter Ausgangspunkt*, der notwendig mit den erstgenannten in Verbindung steht, ist die Planung des Ressourceneinsatzes für bildungspolitische Grundbedingungen (wie bspw. Effekte der Schulstruktur, Mindestklassengrößen und Klassenteiler, Schüler:innen-Lehrer:innen-Verhältnis, Leitungs- und Abminderungsstunden, (sonder-)pädagogische Zusatzbedarfe) bzw. deren reformbedingte Veränderung (u. a. als Folge von Inklusion, Ganztags, Multiprofessioneller Kooperation, G8/G9 etc.).

Im Ergebnis dieser Überlegungen ergibt sich der grundsätzliche Personalbedarf, der täglich gedeckt sein muss, damit Unterricht auch adäquat stattfinden kann. In Reaktion auf erwartbare Einflüsse auf die Verfügbarkeit von Lehrpersonen fordern Gewerkschaften zudem seit langem eine Erhöhung dieses Ansatzes, die von 110 % des Grundbedarfes ausgeht. Der erhöhte Grundbedarf für die Sicherung des Unterrichts entsteht, wenn Lehrpersonen z. B. krank werden, in Teilzeit wechseln, Mutterschutz oder Elternzeit nehmen, Aufgaben im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung wahrnehmen oder Fortbildungen besuchen. All das sollte, ohne dass grundsätzlich und umfänglich Mehrarbeit und damit auch Mehrbelastung entsteht, personalplanerisch ebenfalls einbezogen werden, um negative Folgen auf die Arbeitsfähigkeit zu minimieren.

Die Analyse vorliegender Prognosen (KMK 2022d, 2023e, Klemm 2022) vor diesem Hintergrund zeigt – soweit erkennbar –, dass jeweils nur eine begrenzte Anzahl von Faktoren systematisch einbezogen wurde bzw. werden konnte. Die drei skizzierten Ausgangspunkte liegen in unterschiedlichem Maße in der Verantwortung, Gestaltbarkeit und Interpretationsmöglichkeit der Länder. Daher ist eine verlässliche bundesweite Prognose, jenseits unbeeinflussbarer Faktoren wie z. B. kriegsbedingte Zuwanderung, nur begrenzt möglich. Auch wenn die aktuelle Prognose von Klemm angemessener erscheint, ist auch sie wahrscheinlich nicht hinreichend (Gehrmann 2023), sodass weiterhin die Frage offen bleibt, wie viele Lehrpersonen zukünftig tatsächlich gebraucht werden (Terhart 2020).

28 Siehe auch Klemm 2022 in Bezug auf die KMK-Prognose für die Jahre 2021 – 2035 (KMK 2022d).

Aktueller Mangel und Wege der Bewältigung²⁹

Um uns der Frage zu nähern, welches Ausmaß der aktuelle Mangel hat und wie damit seitens der KMK und der Bundesländer umgegangen wird, wählen wir einen gedankenexperimentellen Startpunkt: Das deutsche Modell der Lehrer:innenbildung geht von drei sinnvoll vernetzten Phasen aus: dem Studium, dem Vorbereitungsdienst und einer daran anschließenden Phase der Berufsausübung. Lehrpersonen unterrichten im Beruf in den studierten Fächern und der in den meisten Fällen per Lehramtsstudiengang gewählten Schulart. Vertretungsunterricht fällt wenig bis nie an und wird bei Bedarf durch zusätzliches und passend qualifiziertes Lehrpersonal (erhöhter Grundbedarf) realisiert. Ein hochwertiger und etablierter Fort- und Weiterbildungsbereich in Kooperation mit den Hochschulen unterstützt beim Erhalt und der Erweiterung von Kompetenzen, die an den Herausforderungen während der Berufsphase ausgerichtet sind. Dafür sind Freistellungen während der Unterrichtszeit vorgesehen. So ließe sich in wenigen Worten eine ideale Situation unter Beachtung aktueller Strukturen skizzieren.

Einen Einblick in die tatsächliche Situation der landeseigenen Schulen gewährte Mecklenburg-Vorpommern, den wir als Ausgangspunkt für unsere weiteren Überlegungen gewählt haben. Unterrichtsausfall wird dort folgendermaßen definiert:

„Unterrichtsstunden, die nicht von der ursprünglich dafür vorgesehenen Lehrkraft erteilt werden können, müssen durch eine andere Lehrkraft abgesichert werden und fallen daher zunächst zur Vertretung an. Die Unterrichtsvertretung kann zum Beispiel durch die Einstellung einer zusätzlichen Lehrkraft oder die Erhöhung der Vertragsstunden einer Lehrkraft erfolgen. Ist auch dies nicht möglich, kann zum Beispiel durch die Zusammenlegung von Klassen, Stillarbeit oder sonstige Maßnahmen zumindest der Ausfall dieser Stunden vermieden werden. Unterrichtsausfall im Sinne dieser Definition ist erst gegeben, wenn eine Vertretung oder eine andere Maßnahme zur Vermeidung von Unterrichtsausfall nicht möglich ist.“ (MBK 2020, Folie 2)

Aus den veröffentlichten Daten des entsprechenden Ministeriums geht hervor, dass knapp 12 % der Unterrichtsstunden im Schuljahr 2018/2019 an allen allgemeinbildenden Schulen zur Vertretung angefallen sind und Lehrpersonen nur in 3,3 % der Fälle direkt zur Vertretung herangezogen wurden. Ein Großteil der „Vertretung“ wurde mit anderen Maßnahmen wie

angeleiteter Stillarbeit, Klassenzusammenlegungen etc. bearbeitet (MBK M-V 2020).

Dieser Einblick erlaubt zweierlei:

1. Es gibt verschiedene Maßnahmen innerhalb von Schulen, die, insofern überhaupt Daten erhoben werden, weder bildungsstatistisch öffentlich zugänglich noch in ihren Wirkungen breit erforscht sind.³⁰ In der Praxis entsteht damit aber potentiell der Eindruck, Unterricht im Sinne eines geplanten pädagogischen Zusammenhanges habe adäquat stattgefunden. Der Umfang der Mehrarbeit bzw. der temporär reduzierten Teilzeit mit ggf. fachfremdem Unterrichten³¹ sowie ungeplante und nicht pädagogisch induzierte Veränderungen pädagogischer Settings müssten ebenfalls bei einer ernsthaften Bedarfsfeststellung, die auf hochwertigen Unterricht ausgerichtet ist, einbezogen werden. Auch Unterrichtsausfall an sich gehört in die Betrachtung. Darüber hinaus findet der Einsatz von Erzieher:innen, Schulsozialarbeiter:innen und weiterem Personal in diesem Kontext keine direkte Erwähnung, auch wenn er praktisch vorkommt.
2. Benannt wird darüber hinaus die Einstellung von zusätzlichem Lehrpersonal, dessen Anzahl und Qualifikation, insofern es befristet eingestellt ist, bundesweit nicht nachvollzogen werden kann, da keine hinreichenden Daten vorliegen. Zu dieser Gruppe von Personen zählen Studierende, Referendar:innen mit Nebenverträgen,³² befristet beschäftigte Lehrpersonen im sog. Seiteneinstieg und ehemalige Lehrpersonen, die nach Renten- bzw. Pensionseintritt erneut als Lehrpersonen arbeiten. Auch der schulartfremde Einsatz von unbefristet eingestellten Lehrpersonen findet Anwendung, ohne dass er genau beziffert werden kann.

Neben diesen temporären, eher einzelschulbezogenen und kurzfristigen Maßnahmen zur Bewältigung des Mangels zielen mittel- und langfristige Umgangsweisen auf dauerhaft eingestellte Lehrpersonen. Neben der Möglichkeit, für bereits grundständig qualifizierte Lehrpersonen weitere Fachlichkeiten im studierten Lehramt berufsbegleitend zu erwerben, spielen nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen mit unterschiedlichen Vorqualifikationen (sog. Quer- und Seiteneinsteiger:innen, vertiefend Kapitel 3.2.5), aber

29 Teile der folgenden Überlegungen finden sich erstmalig auch bei Walm & Wittek 2023.

30 Eine der wenigen Ausnahmen bildet für Teilaspekte u. a. Mußmann et al. 2021.

31 Einer der Hauptgründe für fachfremden Unterricht besteht in der Vermeidung von Unterrichtsausfall. Es können, da nur wenige Daten öffentlich vorliegen, nur begrenzt Aussagen zum Umfang gemacht werden. So scheinen Lehrpersonen an Gymnasien deutlich weniger von fachfremdem Unterricht betroffen zu sein als an anderen Schulformen (Porsch 2016).

32 Bisher ungeklärt muss aufgrund einer fehlenden breiten Forschungslage bleiben, welche Wirkung der derzeit zunehmende Einsatz von Studierenden und Referendar:innen als Vertretungslehrpersonen auf deren Professionalisierung und die Unterrichtsqualität haben könnte. Aktuelle Ergebnisse finden sich bei Winter et al. 2023 und Simonis & Klomfaß 2023.

auch im Ausland qualifizierte Lehrpersonen mit Anerkennungsproblemen bzgl. ihrer Abschlüsse (vertiefend Kapitel 3.2.4)³³ eine herausgehobene Rolle.³⁴ Bereits im Jahr 2009 bezog die KMK zum sog. Seiten- und Quereinstieg Position: „Die Länder treten in einen Erfahrungsaustausch zur Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern im Lehrerberuf. Die Länder werden bei den Programmen zur Qualifizierung der Quer- und Seiteneinsteiger qualitative Standards berücksichtigen.“ (KMK 2009) Offen bleibt seitdem, welche Standards dies konkret sein sollen. Im Jahr 2013 erfolgte dann ein Beschluss mit groben Rahmenseetzungen, der allerdings zugleich eine entbindende Formulierung enthielt: „Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen.“ (KMK 2013e, 3) Diese Öffnungsklausel erlaubt den Bundesländern eine jeweils an die eigene Bedarfssituation angepasste Bestimmung von u. a. Qualifikationswegen, -zielen und Kriterien für den Zugang. In einer Pressemitteilung zehn Jahre später mit dem Titel „KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf“ werden neue Vereinbarungen vorgestellt, die allerdings immer noch die Erarbeitung von Standards in Aussicht stellen: „Die Länder qualifizieren die sog. Quer- oder Seiteneinsteiger/-innen angemessen. Ziel ist deren Einsatzfähigkeit als vollwertige Lehrkräfte. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Grundqualifikation sowie der längerfristigen Mobilität auch dieses Personenkreises sind die Zusatzqualifikationen so auszugestalten, dass nach Möglichkeit die Qualifikation von anderen Ländern bei einem Landeswechsel anerkannt wird. Für die Qualifizierung werden die Länder daher gemeinsame Standards erarbeiten, die über die vorhandenen Vereinbarungen hinausgehen und diese, dort wo erforderlich, anpassen.“ (KMK 2023d)

Der sog. Quer- und Seiteneinstieg durchzieht, nicht zuletzt aufgrund der großen Einstellungszahlen von mehr als 30.000 Lehrpersonen insgesamt in den vergangenen zehn Jahren (KMK 2023a), als Dauerthema die bildungspolitische Diskussion. So fordert die GEW 2017 „eine berufsbegleitende und vom Staat finanzierte Qualifikation für ein Lehramt“. Diese solle sich an den Standards der klassischen Lehrer:innenbildung ausrichten (GEW 2017). Der BDA vertritt drei Jahre später die gleiche Position (BDA 2020). Wissenschaftsorganisationen nehmen unterschiedlich akzentuierte Positionierungen vor. Die HRK verdeutlicht 2020: „Jede Art von Nachqualifizierung muss auf die Expertise der hochschulischen Lehrkräftebildung zurückzugreifen, um einer De-Akademisierung des Lehramts nicht Vorschub zu leisten. Die wissenschaftliche Nachquali-

fizierung betrifft die fachlichen, fachdidaktischen, und bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrkräftebildung.“ (HRK 2020, 3) Diese Perspektive vertritt auch die Gesellschaft für Fachdidaktik, die neben dem Entwicklungsbedarf insbesondere auch auf den bestehenden Forschungsbedarf in diesem Bereich hinweist. Sie spricht sich zudem für „geregelte ergänzende Wege der Professionalisierung, mit der die individuellen Potenziale der Quer- und Seiteneinsteiger/innen besser gefördert werden und im Unterricht wirksam zur Geltung kommen können“, aus (GFD 2018). Kritische und auf die Standards des traditionellen Studiums verweisende Stellungnahmen bzgl. der Berufs- und Grundschulen erfolgen aus der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2017, 2021).

Im Rückblick zeigt sich, dass eine angemessene Prognose von Bedarfen ebenso wie die statistische Erfassung von aktuellen Personalbedarfen eine Herausforderung darstellt. Als herausfordernd erweist sich in der Praxis ebenfalls der Umgang der Bundesländer mit dem Mangel an Lehrpersonen, die dabei vor allem kostenarme, schnell wirksame und oft wenig qualitätsorientierte Lösungen favorisieren (Walm & Wittek 2023). Terhart gibt dafür zugespitzt diese Erklärung: „Denn der Staat ist schulpflichtig, er muss ‚Schule halten‘ (= Unterrichtsstunden bereitstellen); welche Qualität diese haben, ist demgegenüber sekundär – Hauptsache sie finden statt: Schule muss sein!“ (Terhart 2023, Folie 9).

Damit markiert Terhart eine Seite der bildungspolitischen Diskussion, die eher auf quantitative Unterrichtsversorgung ausgerichtet ist und in unterschiedlichem, aber tendenziell ähnlichem Maße das Handeln der Bundesländer widerspiegelt. Die andere Seite legt den Schwerpunkt prioritär auf die Qualität – sowohl der Lehrer:innenbildung als auch des Unterrichts. Aus unserer Sicht liegt zwischen diesen beiden Sichtweisen das zentrale Spannungsfeld der aktuellen Diskussion, das es bildungspolitisch zu gestalten und wissenschaftlich zu analysieren gilt. Kurzum: Der Erfolg einer qualitätsvollen Entwicklung des Bildungssystems liegt im Zusammenwirken wissenschaftlich fundierter und daraufhin bildungspolitisch entwickelter Maßnahmen. Der folgende dritte Abschnitt dieses Kapitels sortiert und vergleicht deshalb die aktuellen Vorschläge zur Reform der Lehrer:innenbildung im Kontext des Bedarfs an grundständig qualifizierten Lehrpersonen.

33 Bei Nachqualifikationsmaßnahmen für beide Personengruppen kann Rotter (2023) zeigen, dass bildungswissenschaftliche Kompetenzen nachrangig bzw. keine Beachtung finden (siehe auch Tillmann 2020).

34 Mit den vorangegangenen Überlegungen ist ein Kreis an Maßnahmen skizziert, die bundesweit gemeinsam oder einzeln Bewältigungsstrategien des Mangels an Lehrpersonen darstellen. Hinzu tritt ggf. der Ausbau von Kapazitäten in Studium und Vorbereitungsdienst.

2.3 Qualitätssicherung und -entwicklung in herausfordernden Zeiten

Kriegsbedingte Zuwanderung von jungen Menschen, die Corona-Pandemie und in deren Geleit das Thema Digitalisierung, Inklusion und nicht zuletzt der Mangel an Lehrpersonen selbst – um nur einige Anforderungen zu markieren – fordern das Schulsystem bundesweit derzeit heraus. Für die tätigen Pädagog:innen entsteht bei wachsenden wie gleichbleibend hohen Aufgaben und einer zugleich sinkenden Anzahl an qualifizierten Personen eine Negativspirale der steigenden Belastung und der sich zugleich reduzierenden Möglichkeit, kontinuierlich und angemessen auf die Lernbedürfnisse aller Schüler:innen einzugehen. Diese grundsätzlichen Probleme und deren Auswirkung lassen sich seit einiger Zeit auch an der schulischen Kompetenzentwicklung der Schüler:innen im Rahmen (inter-)national vergleichender Studien (u. a. IQB, TIMSS, PISA) nachvollziehen.³⁵ In diesem herausfordernden Kontext hat die KMK zur eigenen wissenschaftlichen Beratung eine Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) eingesetzt. „Die SWK berät die Länder bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens. Sie identifiziert bestehende Probleme und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung.“³⁶ Die Kommission veröffentlichte in den vergangenen Jahren u. a. eine Stellungnahme (SWK 2021) und ein Gutachten (SWS 2022b) zur Digitalisierung (siehe Kapitel 2.2.). Sie empfiehlt zudem in einer Stellungnahme Maßnahmen gegen den Mangel an Lehrpersonen (SWK 2023a)³⁷ und erstellt ein Gutachten zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung in Deutschland (SWK 2023b)³⁸. Mit dem Titel „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ markiert die Kommission den Referenzpunkt ihrer Überlegungen und Vorschläge. In der Einleitung zum Gutachten verdeutlichen die Autor:innen, dass aus ihrer kompetenzorientierten Sicht auf Professionalisierung wissenschaftlich (nach-)qualifizierte Lehrpersonen die zentrale Bedingung für gelingende schulische Bildung darstellen. Wir halten diesen Zusammenhang, auch wenn er professions-

theoretisch anders verortet werden kann, ebenfalls für zentral. Da das Gutachten unserer Einschätzung nach aktuell das grundlegende Referenzpapier einer bundesweit orientierten bildungspolitischen und zugleich wissenschaftlichen Diskussion zum Themenfeld unserer Expertise darstellt, werden wir im Folgenden entlang der SWK-Empfehlungen die Positionierungen verschiedener zentraler Akteur:innen kenntlich machen. Dabei werden nicht alle Empfehlungen im Detail adressiert und eingeordnet. Vielmehr heben wir mit unserer Darstellung auf ausgewählte Aspekte der Struktur-, Konzept- und Personalentwicklung der aktuellen Reformdebatte ab, die aus unserer Sicht den Diskurs und die bildungspolitisch sich abzeichnenden Handlungsschritte prägen werden.

a. Bedarfsplanung und Ausbau von Kapazitäten³⁹

„Empfehlung 1: Daten für eine verlässliche und vergleichbare Prognose systematisch erheben und vorhandene Datenlücken in allen Ländern schließen.

Empfehlung 2: Transparenz über die in die Prognosen eingehenden Annahmen in allen Ländern herstellen.

Empfehlung 3: Lehrkräftebedarf und -angebot in allen Ländern bedarfsgerecht und vergleichbar modellieren.“ (SWK 2023b, 27 f.)

Die drei ersten Empfehlungen zielen auf eine bundesweit vergleichbare, hinreichend differenzierende und belastbare Prognose des Bedarfs an Lehrpersonen und der Herstellung der diesbezüglichen Grundlagen. Die Standardisierung von Erhebungen ist ebenfalls eine der Vorschläge des Stifterverbandes (Stifterverband 2023)⁴⁰. Die GEW fordert einen Staatsvertrag zur bedarfsgerechten Planung (GEW 2022b).

Weiterhin plädiert die SWK dafür, *Studienplätze für Mangelfächer zu schaffen und NC-Regelungen zu überprüfen* (Empfehlung 5, SWK 2023b, 58). Der bedarfsgerechte Ausbau von Studienplätzen findet sich auch beim Stifterverband (2023). Weiterführend plädiert die GEW für einen generellen Ausbau der Kapazitäten von Studium und Vorbereitungsdienst und die Abschaffung des Numerus clausus (GEW 2017 LL 2.2, GEW 2022b).

35 Zivilgesellschaftlich entstanden in jüngerer Zeit, ausgehend von dieser als hochproblematisch wahrgenommenen Situation, zwei unterschiedlich verfasste Initiativen, die sich grundsätzlich und bundesweit für eine zeitnahe Verbesserung im Schulsystem einsetzen. In Neustart Bildung jetzt haben sich 89 Organisationen, u. a. Verbände, Gewerkschaften und Stiftungen, zusammengeschlossen, die einen nationalen Bildungsgipfel und einen gemeinsamen Reformprozess im Bildungssystem fordern (neustart-bildung-jetzt.de/). Darüber hinaus hat sich 2023 als kritische Begleitung zur SWK/KMK der Bildungsrat von unten gegründet (bildungsrat.org/worum-gehts/).

36 www.kmk.org/de/kmk/staendige-wissenschaftliche-kommission/aufgaben.html (letzter Zugriff: 05.01.2024).

37 Einige der Maßnahmen bleiben nicht unwidersprochen (www.gew.de/aktuelles/detailseite/lehrerinnen-und-lehrer-nicht-noch-mehr-belasten). So würdigt die SWK unseres Erachtens wissenschaftlich nicht ausreichend, welche Zusammenhänge es z. B. zwischen der Entscheidung für Teilzeitarbeit, den Arbeitsbedingungen in Schulen und der Möglichkeit zu hochwertigem Unterricht aus der Sicht von Lehrpersonen gibt (bspw. Mußmann et al. 2023, 96 ff.).

38 Seit dem Bericht der sog. Terhart-Kommission (Terhart 2000) erfolgt mit dem Gutachten eine weitere umfangreiche, empirisch wie konzeptionell bemerkenswerte Analyse und Bewertung der Lehrer:innenbildung in Deutschland mit dem Ziel ihrer Reform.

39 Siehe auch Kapitel 2.2.

40 Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V. hat im November 2023 die Ergebnisse einer Zukunftswerkstatt veröffentlicht, die 75 Empfehlungen für eine Lehrer:innenbildung der Zukunft beinhalten. Er weist daraufhin, dass die Ergebnisse die Position der Teilnehmenden wiedergeben.

b. Neue Wege in den Lehrer:innenberuf für neue Zielgruppen⁴¹

„Empfehlung 4: Studienberechtigte, insbesondere nicht-traditionelle Zielgruppen gezielt für ein Lehramtsstudium, vor allem für die vom Mangel betroffenen Fächer und Schulformen, ansprechen.“ (SWK 2023b, 57) Darunter subsumiert die SWK die Erweiterung und Begleitung der Ansprache von Personen, die bisher weniger häufig ein Lehramtsstudium aufgenommen haben, ein Fachstudium absolvieren oder aus dem Ausland mit einem Lehramtsabschluss nach Deutschland gekommen sind.

„Empfehlung 9: Wissenschaftsbasierten, qualifizierten zweiten Weg in den Lehrkraftberuf eröffnen.“ (Ebd., 87) Substanziell bedeutet die Empfehlung, dass Personen mit einem Fachstudienabschluss auf Niveau eines Bachelors oder höher einen Master of Education, abhängig von ihren Vorqualifikationen, erwerben und dann als Einfachlehrperson zertifiziert sind (ebd., 87 f.). Diese Studiengänge sollen akkreditiert werden (ebd., 89). Zeitgleich sollen die bisherigen Programme, die von den Bundesländern im Wesentlichen unabgestimmt und ohne die Beteiligung von Hochschulen entwickelt und durchgeführt werden – sog. Quer- und Seiteneinstieg – unter Beteiligung der Hochschulen verändert und an den Standards der Lehrer:innenbildung ausgerichtet werden. Ziel ist, dass diese auslaufen und lediglich der zweite Regelweg möglich sein soll (ebd., 89).

1. Einfachlehrperson mit Master of Education

Die SWK empfiehlt einen Master of Education⁴² als wissenschaftsbasierten zweiten Weg ins Lehramt für auf Bachelor- oder Masterniveau vorqualifizierte Personen, insbesondere in Mangelfächern. Sie entwickeln verschiedene Modelle, die einen Zugang unter Auflagen sowie den berufsbegleitenden Erwerb weiterer Fächer, Förderschwerpunkte oder Lernbereiche vorsehen (können). Grundsätzliche Zustimmung bekommt die SWK von der HRK (2023) und der GEBF (2023). Auch der Wissenschaftsrat (2023) unterstützt diese Position, plädiert aber zusätzlich für ein grundständiges Einfachlehramt für Mathematik. Auch der BDA (2023) teilt die SWK-Perspektive. Anders als beim Wissenschaftsrat soll der Master allerdings grundsätzlich und nicht nur als zweites Modell an polyvalente Bachelor anschließen. Insbesondere für das Lehramt für Berufsschulen im gewerblich-technischen Bereich soll aus Sicht des BDA ein grundständiges Einfachlehramt möglich sein. Polyvalenz favorisiert auch die German U 15 (2023). Der Stifterverband (2023) plädiert für ein grundständiges Einfachlehramt. Unentschieden ist,

ob dies regulär oder nur für Mangelfächer in Frage kommt. Das Nationale Bildungsforum (2023) will Quer- und Seiteneinsteigenden sowie ausländischen Lehrpersonen einen Weg als Einfachlehrperson in den Schuldienst bereiten, lässt allerdings offen, ob dies zu einem Master of Education führt.⁴³

2. Quer- und Seiteneinstieg

Aus Sicht der SWK ist der Master of Education das einzige langfristige Modell für den zweiten Weg ins Lehramt. Über die skizzierten Studienmodelle und den Verweis auf die Standards der Lehrer:innenbildung ergibt sich zugleich eine Form von bundesweiten Standards für diesen Zugang (SWK 2023b, 87 f.). Bis dahin sollen alle Modelle auf die Erfüllung der grundständigen Standards ausgerichtet sein und in Kooperation mit den Hochschulen entwickelt und durchgeführt werden. German U 15 (2023), GEBF (2023) und GEW (2022b) vertreten die gleiche Position. In der Positionierung des Stifterverbandes bleibt für den Seiteneinstieg unklar, ob es sich auch um eine nicht-akademische Qualifizierung handeln kann. Beim Monitor Lehrerbildung (2023) werden alle Phasen der Lehrer:innenbildung für die Qualifizierung adressiert, allerdings keine konkreten Studienabschlüsse benannt. Der BDA (2023) spricht sich für eine pädagogische und didaktische Nachqualifizierung aus.

3. Duale Modelle

Die SWK lehnt die Einführung dualer Studienmodelle ab, die berufliche Tätigkeiten mit dem Studium eng verbinden (SWK 2023b, 79 f.). Sie unterscheidet mit Blick auf das Lehramt zwischen berufsintegrierenden und praxisintegrierenden Modellen. Im ersten Fall laufen Arbeit und Studium parallel, aber es besteht ein irgendwie geartetes Arbeitsverhältnis mit allen diesbezüglichen Gravitationskräften zwischen Schule und Universität. Beim zweiten, dem praxisintegrierenden Modell erfolgt eine Verkopplung von festen Praxisphasen und Studium, ausgehend von der Universität. Aus Sicht der SWK gibt es keine hinreichende empirische Evidenz für ein duales Studium im Lehramtsstudium. In der öffentlichen bundesweiten Diskussion spielt diese Idee allerdings eine bedeutende, wenn auch nicht immer klar konturierte Rolle. Der BDA (2023) hält duale Studienprogramme, vor allem im MINT-Bereich, für sinnvoll. Der Monitor Lehrerbildung (2023) präferiert duale Modellversuche ohne nähere Ausführungen. Der Wissenschaftsrat (2023) fordert grundständige,

41 Siehe auch Kapitel 3.2.5.

42 Der Master of Education ist ein Modell für einen Quereinstiegsmaster (sog. Q-Master).

43 Ein Master of Education ist ein nachvollziehbares Modell für einen Umstieg in den Lehrberuf. Probleme entstehen voraussichtlich im Beruf, wenn nicht genügend Unterrichtsstunden für die Arbeit an einer Schule vorhanden sind. Bei der Eingruppierung könnte es, da die Regelbezahlung von einem Zweifachstudium ausgeht, zu einer niedrigeren Einstufung kommen.

praxisintegrierende duale Studiengänge zur Erhöhung der Attraktivität des Lehramtsstudiums und Reduktion des Personal Mangels. Beim Stifterverband (2023) finden sich duale Studienprogramme als Grund für eine notwendige Experimentierklausel. Die GEW (2022b) schlägt zumindest für das Berufsschullehramt ein einphasiges duales Masterstudium als zweiten Weg vor.

c. Studium⁴⁴

„Empfehlung 5: Studierbarkeit datengestützt verbessern sowie soziale und akademische Integration in den Hochschulen stärken.“ (SWK 2023b, 58)

1. Beratung und Unterstützung
Die SWK schlägt konkret vor, datenbasiert Beratungs- und Unterstützungsangebote zu entwickeln (ebd.). Auch HRK (2023), Monitor Lehrerbildung (2023) und GEW (2017, LL 2.3) sehen einen Bedarf an Beratungsleistungen. Die Vorschläge werden vor allem vor dem Hintergrund einer zu senkenden Quote an Studienabbrüchen im Lehramt diskutiert.
2. Akkreditierung
Die Lehrer:innenbildung soll stärker im Rahmen von Akkreditierungsprozessen mit den jeweiligen Eigenheiten Beachtung (u. a. bzgl. des Professionsbezuges) finden. Diese Position teilt die GEW (2017, LL 3.4). Hierbei sind möglicherweise bereits erste Schritte gemacht (Stiftung Akkreditierungsrat 2022).
3. Teilzeitstudium
Weiterhin favorisiert die SWK, ein Studium auch in Teilzeit zu ermöglichen. Zustimmung kommt dabei auch von der GEW (2017, LL 2.8).
4. Arbeit als Vertretungslehrperson durch Studierende
Aus Sicht der SWK muss die Praxiserfahrung als Vertretungslehrkraft in das Studium integriert und schulisch wie hochschulisch begleitet werden (SWK 2023b, 58). Die German U 15 (2023) unterstützen diesen Vorschlag.
5. Zentren für Lehrer:innenbildung/(Professional) Schools of Education⁴⁵
„Empfehlung 6: Stellenwert der Lehrkräftebildung an Universitäten durch strukturelle Verankerung sowie gezielte Anreize erhöhen.“ (SWK 2023b, 58 f.) Die Zentren bzw. Schools sollen u. a. gesetzlich gestärkt und „entscheidungsmächtiger“ bezogen auf Stellenbesetzungen und Ressourcenzuweisungen werden

sowie breit in der Hochschule verankert sein. Diese Perspektive wird von vielen Akteur:innen getragen (Wissenschaftsrat 2023, GEW 2017 LL 3.6, Monitor Lehrerbildung 2023, Stifterverband 2023). Allerdings weist die GEW (2017) den Einrichtungen der Hochschulen auch die Aufgabe zu, die anderen Phasen einzubeziehen und damit nicht nur hochschulbezogen zu agieren.

d. Vorbereitungsdienst⁴⁶

Er soll in Verbindung mit dem Studium auf 12 Monate bei einer sechsjährigen Gesamtzeit der 1. und 2. Phase reduziert werden sowie in Teilzeit absolvierbar und im Zugang flexibel sein. Dabei soll die Unterrichtsverpflichtung, genauer der eigenständige Unterricht, auf sechs Stunden begrenzt werden (Empfehlung 8, SWK 2023b, 87). Die GEW befürwortet ebenfalls Teilzeitregelungen für den Vorbereitungsdienst, fordert aber beim eigenverantwortlichen Unterricht die Abschaffung des Ziels der Bedarfsdeckung (GEW 2017, LL 2.8, 4.1). Eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes lässt sich bislang so klar akzentuiert nicht im Diskurs finden.

e. Berufseinstiegsphase⁴⁷

Die Berufseingangsphase soll mit berufsbegleitenden Fortbildungen unterstützt und durch qualifizierte Mentor:innen begleitet werden. Für die ersten sechs Monate soll zudem die Unterrichtsverpflichtung um ca. sechs bis acht Stunden pro Woche reduziert werden. (Empfehlung 8, SWK 2023b, 87) Der Wissenschaftsrat (2023) teilt diese Perspektive, wobei dort eine Dauer von 24 Monaten vorgesehen ist und keine konkrete Anzahl abzusenkender Stunden festgelegt wird. Auch die GEW unterstützt die Einführung einer Berufseinstiegsphase, benennt aber keine konkreteren Kriterien bzgl. der Dauer und der Abminderung (GEW 2017, LL 5.1). Der Stifterverband (2023) plädiert ebenfalls für eine Berufseinstiegsphase mit ansteigenden Pflichtstunden und enger Begleitung.

f. Verbindung der Phasen⁴⁸

„Empfehlung 7: Phasenübergreifende, verlässliche Abstimmungsstrukturen und Verfahren des Qualitätsmanagements etablieren sowie Übergang zwischen erster und zweiter Phase weiterentwickeln.“ (SWK 2023b, 59)
Empfehlung 8: Wissenschaftsbasierte Lehrkräftebildung in der ersten und zweiten Phase sowie der Berufseinstiegsphase mit hohem Bezug zu den unterrichtlichen Anforderungen im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus gestalten.“ (SWK 2023b, 87)

44 Siehe auch Kapitel 3.1.1

45 Siehe auch Kapitel 3.2.2

46 Siehe auch Kapitel 3.1.2

47 Siehe auch Kapitel 3.1.3.1

48 Siehe auch Kapitel 3.2.2

1. Strukturell

Die SWK empfiehlt dauerhafte Strukturen zur Kooperation und Abstimmung über die Phasen und Hochschulen hinaus. Unterstützt werden soll dies durch ein übergreifendes Qualitätsmanagement in geteilter Verantwortung (Empfehlung 7, SWK 2023b, 59). Darüber hinaus soll eine stärkere Zusammenarbeit von Universitäten und Landesinstituten im Bereich der Fortbildung stattfinden und strukturell abgesichert werden (Empfehlung 10, SWK 2023b, 111). Neben diesen Reformpunkten schlägt der BDA (2023) eine Verzahnung des Masters mit dem Vorbereitungsdienst und der Berufseingangsphase vor. Die GEW (2022b) regt an, dass Modellversuche für eine einphasige Lehrer:innenbildung initiiert werden. Weiter geht der Wissenschaftsrat (2023), wenn er sich perspektivisch für eine einphasige Lehrer:innenbildung ausspricht, indem der Vorbereitungsdienst in das Studium integriert wird. Obwohl die Einphasigkeit international weitgehend die Regel ist (Hascher & Winkler 2017), sieht die SWK keine empirisch gesicherte Basis für eine konkrete Empfehlung.

2. Personell

Um die Phasen besser zu verbinden, sollen die (Fach-)Seminarleiter:innen der zweiten Phase stärker in die Begleitung des Praxissemesters bzw. der Praxisphasen eingebunden werden (Empfehlung 8, SWK 2023b, 86). Darüber hinaus sollen Mentor:innen und (Fach-)Seminarleiter:innen wissenschaftsbasiert qualifiziert werden (ebd., 87). Der Wissenschaftsrat (2023) vertritt ebenfalls die Idee einer Qualifikation des Personals in den Hochschulen.

3. Inhaltlich⁴⁹

Die SWK schlägt ein phasenübergreifendes Curriculum vom Studium bis in die Berufseingangsphase vor (SWK 2023b, 86). Bei der GEW (2017, LL 1.3) findet sich die Forderung nach einem alle Phasen umfassenden Curriculum, das auch in die Fortbildungsphase hineinreicht. Der Stifterverband (2023) plädiert für eine Analyse der 1. und 2. Phase daraufhin, welche Inhalte in die Phase der Fortbildung verlagert werden können.

Weiterhin schlägt die SWK vor, Wissen zu Querschnittsaufgaben wie Inklusion und den Umgang mit (sprachlicher und kultureller) Heterogenität, durchgängige Sprachbildung, Digitalisierung oder Kooperation vom Studium bis zur Berufseingangsphase einzubinden und in Profil- bzw. Wahlbereichen eine Vertiefung zu ermöglichen (Empfehlung 8, SWK 2023b, 86). Den inhaltlichen Schwerpunkten Inklusion und Digitalisierung stimmen der Monitor

Lehrerbildung (2023), die GEW (2022b) und der BDA (2023) zu. Außerdem regt die SWK allein im Diskurs im Sinne einer Phasenverzahnung an, die Noten des Bachelor und des Master of Education bzw. des Ersten Staatsexamens in der Gesamtnote angemessen zu berücksichtigen (Mittelwert der Noten des Bachelor und des Master of Education bzw. des Ersten Staatsexamens und des Zweiten Staatsexamens) (Empfehlung 8, SWK 2023b, 87).

g. Fort- und Weiterbildung⁵⁰

Empfehlung 10: Angebote der Lehrkräftefortbildung zu einem forschungsbasierten, bedarfsorientierten und qualitätsgesicherten Fortbildungssystem weiterentwickeln (auf der Grundlage eines ländergemeinsamen Qualitätsrahmens). Damit verbindet sich eine datenbasierte Angebotsplanung, eine systematische und umfassende Qualitätssicherung und eine enge Kooperation zwischen Universitäten und Landesinstituten. Hervorzuheben ist die vorgeschlagene Einführung einer quantifizierten Fortbildungsverpflichtung (zertifizierte Angebote) im Umfang von 30 Stunden/Jahr mit einer Nachweispflicht für alle Lehrkräfte (zusammengefasste Empfehlung 10, SWK 2023b, 111). Nahezu alle Akteur:innen befürworten die Kooperation mit den Hochschulen (Monitor Lehrerbildung 2023, BDA 2023, Wissenschaftsrat 2023, Stifterverband 2023, HRK 2023, German U 15 2023). Bei der Pflicht zur Fortbildung bezieht die GEW allerdings eine Gegenposition (GEW 2017 LL 5.1).

Empfehlung 11: Weiterbildungen und Karrierewege für ein weiteres Fach bzw. sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, eine weitere Schulart sowie für Leitungs- und Koordinierungsfunktionen in Schule und Unterricht sollen an Schulen unter Beteiligung der Hochschulen ausgebaut und realisiert werden. Dazu gehören auch Master- und Promotionsstudiengänge für das Personal in Schulen und Aus- und Fortbildung (zusammengefasste Empfehlung 11, SWK 2023b, 111). Unterstützung für die Forderung ist vielfach vorhanden, wenn auch nicht in der Konkretheit ausformuliert (HRK 2023, German U 15 2023, GEW 2017, LL 5.4). Eine Ausnahme bildet der Stifterverband (2023) mit vielfältigen Ideen zu Karrierewegen. Weiterhin fordert die SWK modularisierte Weiterbildungsangebote in Form von Bachelorstudiengängen für Assistenzlehrkräfte mit eingeschränkter Lehrbefähigung (Empfehlung 11, SWK 2023b, 112). Angebote für eine solche Zielgruppe und neue Arbeitsmodelle an Schulen finden sich bisher in keinem der genannten Positionspapiere.

49 Siehe auch 2.1

50 Siehe auch 3.1.3.2

Zwischenbilanz

Nachdem wir ausgewählte Empfehlungen und Maßnahmen der SWK vor dem Hintergrund der Forderungen von bildungspolitischen Akteur:innen eingeordnet haben, wollen wir abschließend pointiert bilanzieren. Die SWK formuliert neue sowie viele bekannte Vorschläge aus einer an Qualität und zugleich an Bedarfen orientierten Perspektive. Der Master of Education scheint für alle relevanten Zielgruppen das zentrale Angebot zu sein. Da in der Praxis (siehe Kapitel 2.2) aber wesentlich heterogene Vorqualifikationen bei nicht grundständig qualifizierten Lehrpersonen vorhanden sind, bleibt offen, wie sich Hochschulen konkret qualitätssichernd einbringen sollen. Diese Leerstelle ist besonders auch deshalb bedauerlich, weil die skizzierte grundsätzliche demographische Situation neben akademisch vorgebildeten Personen zukünftig auch weiterhin anders qualifizierte Lehrpersonen in die Schule führen wird. Daneben sind die Empfehlungen, Assistenzkräfte mit dem Ziel eines Bachelors zu qualifizieren sowie die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes neue Themen für die bundesweite Diskussion. Auch scheint lediglich die besorgniserregende personelle Notsituation aktuell zu einer relativ begrenzten Öffnung der Lehrer:innenbildung geführt zu haben und nicht ein

ohnein bestehender und u. a. durch Studienabbrüche etc. deutlich dokumentierter Reformbedarf in und zwischen den Phasen. Positiv hervorzuheben sind die Überlegungen zur Bedarfsplanung, auch wenn die KMK sich diese Aufgabe bereits vor Jahren selbst wenig erfolgreich gestellt hat. Zu begrüßen ist die Forderung nach einer Berufseingangsphase mit abgeminderten Pflichtstunden zur begleiteten Einfindung in den Beruf. Akzentuierter erscheint auch die Phase der Fortbildung, bei der ein zu entwickelnder Qualifikationsrahmen benannt, allerdings wie andere nachvollziehbare Forderungen, wie z. B. das phasenübergreifende Curriculum, nicht näher ausgeführt wird.

Wir folgern: Jetzt liegt der Ball im Feld der KMK. Sie muss entscheiden, in welcher Art und Weise und auf Basis welcher Einschätzung der aktuellen Situation sie auf die vielfältigen Positionen im bildungspolitischen Diskurs zurückgreift. Das folgende Kapitel bietet entsprechend Informationen für eine Vergewisserung über den Stand der Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024. Sie sind umfassend recherchiert und erlauben einen phasenbezogenen wie auch phasenübergreifenden Überblick. Auch aufbauend auf diesem Sachstand lassen sich die kommenden Entwicklungen empirisch fundiert abschätzen. ■

3 STATUS QUO:

WO STEHT DIE LEHRER:INNEN- BILDUNG IM JAHR 2024?

3.1 Phasenspezifische Betrachtung

3.1.1 Studium⁵¹

Die erste Phase der Lehrer:innenbildung betrachten wir entlang von vier Fragekomplexen: Wie ist der *Zugang zum Studium* organisiert? Welches *Angebot an Lehramtsstudiengängen* findet sich in den einzelnen Bundesländern? Welche *Art des Abschlusses* können die Studierenden erwerben und wie lang ist die *Dauer des Studiums*? Und schließlich werfen wir einen Blick auf die *Studienstruktur* in den Bundesländern, d. h. wie sie sich entsprechend in den praxisbezogenen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums offenbart.

3.1.1.1 Zugang zum Studium

Die Allgemeine Hochschulreife stellt in allen Bundesländern das grundlegende Kriterium für den Hochschulzugang dar. Ein darüberhinausgehender Vergleich der Zugangsmöglichkeiten zum Studium auf Landesebene ermöglicht allerdings kaum Aussagen über konkrete Verfahren an den einzelnen Hochschulstandorten. Festhalten lässt sich aber: Neben der Allgemeinen Hochschulreife fordern viele Bundesländer die Erfüllung weiterer Kriterien für den Hochschulzugang. So ist in den Hochschulgesetzen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen eine Vielzahl an Kriterien neben der Hochschulreife vorgesehen. Die Kriterien umfassen berufspraktische Vorbildungen oder eine besondere fachspezifische Eignungsvoraussetzung. Dabei erweisen sich insbesondere fachspezifische Tests und Auswahlgespräche als die typischen zusätzlichen Kriterien für den Studienzugang. Neben der Vorgabe von Kriterien auf Landesebene wird die konkrete Ausgestaltung oftmals den Hochschulen vor Ort überlassen. Zusätzlich zur Perspektive, über Gespräche zu selektieren, wird auch die Reflexion und Selbsteinschätzung von Studieninteressierten in den Blick genommen. Baden-Württemberg und Rheinland-

Pfalz setzen verpflichtend das Beratungsportal Career Counselling for Teachers (CCT)⁵² ein. Die Universitäten Greifswald, Lüneburg und Rostock machen die Nutzung ebenfalls zur Bewerbungsvoraussetzung. Studierende müssen den dortigen Fragebogen vor Studienbeginn beantworten und eine entsprechende Bescheinigung vorlegen. Bisher werden bundesweit zur Vermeidung von intensivem Ressourceneinsatz, den beispielsweise Auswahlgespräche erfordern, vor allem internetbasierte Verfahren präferiert.

3.1.1.2 Angebot an Studiengängen

Wir beginnen hier mit einer Vorbemerkung: Für das Angebot an Lehramtsstudiengängen lässt sich für einen vergleichenden Überblick zunächst die Unterteilung von sechs Typen von Lehramtsstudiengängen der KMK heranziehen. Diese wird im regelmäßig erscheinenden „Sachstand in der Lehrerbildung“ von der KMK verwendet, um über die Bundesländer einheitliche Abfragen zu gestalten (KMK 2022b). Auch wir haben uns in den vergangenen beiden Expertisen der Jahre 2013 und 2014 an dieser Bezeichnung der sechs Typen orientiert. Aufgrund der aktuell vorliegenden Recherchen erscheint jedoch zumindest ein kritischer Blick auf einen Teil der Bezeichnungen angeraten, da die Schulstruktur in den Bundesländern und auch die entsprechend angebotenen Studiengänge im allgemeinbildenden weiterführenden Bereich in Bewegung geraten sind. Dies zeigt sich zunächst beim sog. „Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I“. Dieser stellt ein auslaufendes Modell dar, da nun auch in Hamburg dieser Lehramtstyp abgeschafft wurde. Relevanter erscheint eine Kritik jedoch in Bezug auf den sog. „Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium“. Dieser wird bislang als Sammelbegriff für jene Studiengänge verwendet, in denen für allgemeinbildende Schularten ein Studienabschluss erworben werden kann, der bis zum Abitur führt. Traditionell war dies hierzulande vor

51 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

52 Nähere Informationen zu CCT sind erhältlich unter: www.cct-germany.de/ (letzter Zugriff: 15.11.2023).

allem das Gymnasium, in vielen Bundesländern auch die Gesamtschule in ihren zahlreichen Gestaltungsvarianten. Zwei Gründe sprechen nun dafür, diese Bezeichnung in Zukunft zu überdenken: Einerseits ist der in der Bezeichnung enthaltene Fokus auf die Sekundarstufe II eher irreführend, da die Studiengänge immer auch ein Studium der Sekundarstufe I umfassen. Die Bezeichnung suggeriert also, dass lediglich ein Abschluss für die Abiturstufe enthalten ist. Andererseits ist die Zahl an Schularten in den Bundesländern, die bis zum Abitur führen, in den vergangenen zehn Jahren enorm gestiegen. Das Gymnasium verliert immer mehr seinen exklusiven Status. Angemessen wäre also u. E. eine Bezeichnung dieses Typs für „Lehrämter der Sekundarstufe II inkl. Sekundarstufe I [allgemeinbildende Fächer]“. Dass wir uns in der vorliegenden Expertise dennoch weiterhin an der alten Typenbezeichnung orientieren, liegt vor allem an ihrem vorrangigen Ziel der Herstellung eines bundesweiten Vergleichs. Da der Maßstab dieses Vergleichs in diesem Fall derzeit noch durch die gängige Form der KMK geprägt ist, schließen wir uns im Wissen um die Unschärfe an.

Im Vergleich des Angebots an Studiengängen ist grundsätzlich festzuhalten, dass alle Bundesländer aktuell oder im nächsten Jahr

- einen Studiengang für die Grundschule (Lehramtstyp 1: Primar),
- einen Studiengang für das Lehramt der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) (Lehramtstyp 4: Gym)
- und einen Studiengang für das Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 5: Beruf)

anbieten.

Ein separates Lehramt für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) wird in nahezu allen Bundesländern angeboten⁵³. Die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg bieten es weiterführend als schulstufenbezogenes und integriertes Sekundarschullehramt an. Das Lehramt für Sonderpädagogik (Lehramtstyp 6) bieten inzwischen ebenfalls fast alle Länder an. Ausnahmen bilden Berlin als Folge eines integrierten Modells und das Saarland.

Davon ausgehend lassen sich zwei Gruppen von Bundesländern unterscheiden, deren Differenzen sich vor allem auf das Angebot im allgemeinbildenden Bereich beziehen. Die Bildung der Gruppen erfolgt anhand der Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung im Bereich der allgemeinbildenden Sekundarstufen I/II. Eine ausführliche Analyse dieser Unterscheidung findet sich zudem in Kapitel 3.3 in der Fallanalyse zum Thema „Orientierung der Ausbildung an Schulstufen“.

Gruppe 1 „Schulartbezogenes Lehramtsstudium“ (Angebot des Typs 1, 3 und 4)

Kennzeichnend ist für diese Gruppe, dass die Lehrämter nach den verschiedenen Schularten ausgebildet werden, insofern neben dem Lehramt für Grundschulen mehrere Studiengänge für die Sekundarstufe vorhanden sind. Die überwiegende Mehrheit der Bundesländer gehört zu dieser Gruppe. In Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen gibt es ein Angebot der Lehramtstypen 1, 3 und 4. Hier werden demnach ein Lehramt für die Grundschule bzw. Primarstufe und *im weiterführenden Bereich jeweils getrennte Lehrämter für einzelne Schularten der Sekundarstufen I/II* angeboten.

Gruppe 2 „Schulstufenbezogenes Lehramtsstudium“ (Angebot des Typs 1 und 4)

Die Zuordnung zu dieser Gruppe erfolgt, wenn neben dem Lehramt für Primarstufe für die Sekundarstufen nur ein gemeinsames Lehramt studiert werden kann. Berlin, Bremen und Hamburg gehören zu dieser Gruppe. Dort können zwei allgemeinbildende Lehrämter, eines für Grundschulen und *im weiterführenden Bereich ein gemeinsames Lehramt für die jeweiligen allgemeinbildenden Schularten* studiert werden (Typ 1 und Typ 4).

53 Hiermit scheint ein Prozess der Abkehr vom Lehramtstyp 2 abgeschlossen zu sein, der 2013 den Bundesländern durch die KMK nahegelegt wurde (KMK 2013d, 4).

Tabelle 1: Angebot⁵⁴ an Lehramtsstudiengängen⁵⁵

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Lehramtstyp 1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 2																
Lehramtstyp 3	•	•		•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 6	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•

Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe

Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I

Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I

Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium

Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen

Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter

3.1.1.3 Art des Abschlusses und Dauer⁵⁶ des Studiums

In allen Bundesländern beträgt die Regelstudienzeit für die Lehramtstypen mindestens sieben und maximal zehn Semester. Die Bundesländer, die für alle Lehramtstypen die gleiche Regelstudienzeit vorgeben, wählen die längsten Studienzeiten mit zehn Semestern. Bezüglich der gleich langen Studiendauer kommen diese Bundesländer damit wissenschaftlichen Expertisen nach, die darauf verweisen, „dass die Höhe der professionellen Anforderungen bei gleichzeitig heterogenen Schwerpunkten für alle Lehrämter gleich ist“⁵⁷. Legen die Bundesländer jedoch unterschiedliche Regelstudienzeiten zugrunde, finden sich die kürzeren Zeiten eher in den Lehramtstypen Primar und Sek I. Entsprechend der Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge lassen sich die Bundesländer in sieben Gruppen verorten.

Gruppe 1: „Gleiche Studiendauer aller Lehramtsstudiengänge“

In Berlin, Brandenburg⁵⁸, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen (Universität Erfurt) dauert das Lehramtsstudium insgesamt zehn Semester und wird durch einen Masterabschluss beendet.

Gruppe 2: „Gleich lange Studiendauer der Lehramtstypen Gym, Beruf und Sopäd sowie kürzere Dauer der anderen Lehramtstypen“

Der zweiten Gruppe gehört Sachsen an. Hier wird den Lehramtstypen Gym, Beruf und Sopäd eine höhere Wertigkeit als den anderen Lehramtstypen zugewiesen. Für die anderen Lehramtstypen ist die Studiendauer jeweils ein bis zwei Semester kürzer. Das Studium wird mit dem Staatsexamen abgeschlossen.

Gruppe 3: „Gleich lange Studiendauer der Lehramtstypen Grundschule, Sek I, Gym und Beruf und sowie kürzere Dauer für Lehramt Sopäd“

Mecklenburg-Vorpommern legt für die Lehrämter Grundschule, Sek I, Gym und Beruf zehn Semester und für das Lehramt für Sopäd neun Semester fest. Allein das Lehramt für berufliche Schulen kann mit einem Master abgeschlossen werden.

Gruppe 4: „Gleich lange Studiendauer der Lehramtstypen Gym und Beruf sowie kürzere Dauer der anderen Lehramtstypen“

Rheinland-Pfalz und Saarland bilden die vierte Gruppe. Hier beträgt die Studiendauer für die Lehramtstypen Gym und Beruf zehn Semester, die Studiendauer der anderen Lehramtstypen liegt jeweils ein bis zwei

54 Das Angebot an Lehramtsstudiengängen wird in unterschiedlichen Publikationen so gedeutet, dass mehr als 1000 Lehramts(teil)studiengänge (z. B. Rechercheergebnisse auf hochschulkompass.de) bestünden und damit ein besonders großer „Flickenteppich“ sichtbar zu werden scheint. Hier wird die Position vertreten, dass dies aufgrund der Verwaltung der Studiengänge über mehrere Fakultäten etc. hinweg erwartbar, aber aufgrund der quantitativ begrenzten Grundkonzeptionen (KMK-Typ 1-6) für Lehramtsstudiengänge nicht hinreichend ist, um in derlei Art und Weise die Frage der Varianz zu adressieren.

55 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

56 Die Studiendauer wird für das Regelstudium angegeben. Hinzu kommen in verschiedenen Bundesländern zusätzliche Semester für Fächer wie Kunst, Musik oder den studienintegrierten Spracherwerb.

57 Bellenberg 2009, 21 f.; auch Terhart 2008, 100 f.; Oelkers 2007, 4; Stisser et al. 2012, 57. Auch politisch wird eine gleich lange Studiendauer für alle Lehramtsstudiengänge gefordert (GEW 2017, LL 2.6).

58 In Brandenburg ist zum Wintersemester 2024/25 ein nicht-konsequenter Master geplant, der an einen nicht lehramtsbezogenen Bachelor anschließen kann (www.uni-potsdam.de/de/medieninformationen/detail/2023-06-29-neuer-studiengang-berufsschullehramt-an-der-wirtschafts-und-sozialwissenschaftlichen-fakul; letzter Zugriff: 16.11.2023).

Semester darunter. Das Studium wird mit dem Masterabschluss in Rheinland-Pfalz und dem Staatsexamen im Saarland beendet.

Gruppe 5: „Kürzere Studienzeit für die Lehramtstypen Primar und Sek I, längere Studienzeit für die Lehramtstypen Gym und Sopäd sowie längste Studienzeit für den Lehramtstyp Beruf“

In dieser Gruppe (Bayern, Hessen) ist die Spanne zwischen der jeweiligen Studienzeit besonders groß, so wird das Primarstufenlehramt in Hessen und Bayern nach sieben Semestern abgeschlossen, das Berufsschullehramt nach zehn Semestern. In beiden Ländern wird das Studium generell mit einem Staatsexamen abgeschlossen. Eine Ausnahme bildet das berufsbildende Lehramt mit einem Master.

Gruppe 6: „Gleichlange Studiendauer für alle Lehramtstypen außer dem Primarstufenlehramt“

In Baden-Württemberg werden alle Lehrämter mit dem Masterabschluss beendet. Dieser wird im Primarstufenlehramt nach zwei Semestern, in den übrigen Typen nach vier Semestern erreicht.

Gruppe 7: „Gleich lange Studiendauer der Lehramtstypen Sek I, Gym und Beruf sowie kürzere Dauer für Lehramt für Grundschulen und Sopäd“

Sachsen-Anhalt bildet diese Gruppe. Hier ist es möglich, zum einen alle Studiengänge bis auf das Lehramt für berufliche Bildung mit einem klassischen Staatsexamen abzuschließen und in acht bzw. neun Semestern zu studieren. Andererseits gibt es an der Uni Magdeburg auch die Möglichkeit, einen Bachelor und Master in je zehn Semestern im Lehramt für Sek I und Gym analog zum berufsbildenden Lehramt zu studieren.

Vergleicht man die Bundesländer mit dem Fokus des Studienabschlusses, werden zwei Aspekte deutlich: Erstens wird mehrheitlich der Master als Studienabschluss favorisiert. Lediglich das Saarland⁵⁹ und Sachsen bieten weiterhin durchgehend für alle dort studierbaren Lehramtstypen das Staatsexamen an. Die übrigen Länder haben ihr Abschlusssystem bereits mehr oder minder auf Bachelor/Master umgestellt. Zweitens reicht die Unterschiedlichkeit der Abschlüsse bis in die Bundesländer hinein. In Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt wird das Lehramtsstudium mit einem Staatsexamen abgeschlossen, für den Lehramtstyp Beruf vergeben diese Bundesländer aber einen Master-Abschluss. Thüringen bietet für alle studierbaren Lehramtstypen den Master-Abschluss (Uni Erfurt) und zudem für die Lehramtstypen 3 und 4 auch das Staatsexamen (Uni Jena). Ähnlich ist es in Sachsen-Anhalt.

Betrachtet man die Bundesländer hinsichtlich der Studiendauer, dann zeigt sich im Vergleich zum Jahr 2013, dass es einen Trend hin zu einem gleich langen Studium für alle Lehrämter gibt, der in den Bundesländern in unterschiedlichem Maße ausgeprägt ist. So haben mehr Bundesländer in den vergangenen zehn Jahren hin zu einer gemeinsamen Studiendauer reformiert, aber auch innerhalb der Bundesländer haben in der Tendenz mehr Lehramtsstudiengänge die gleiche Dauer.

59 Eine Ausnahme bildet der Studiengang Wirtschaftspädagogik, der zu den Lehramtsstudiengängen gerechnet wird und mit Ba/Ma in insgesamt zehn Semestern absolviert werden kann (KMK Sachstand 2022b; eigene Recherche: November 2023).

Tabelle 2: Art des Abschlusses und Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern⁶⁰

	Lehramtstyp 1	Lehramtstyp 2	Lehramtstyp 3	Lehramtstyp 4	Lehramtstyp 5	Lehramtstyp 6
BW	B/M 6/2	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
BY	Stex 7	--	Stex 7	Stex 9	B/M 6/4	Stex 9
BE	B/M 6/4	--	--	B/M 6/4	B/M 6/4	--
BB*	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	M 4	B/M 6/4
HB	B/M 6/4	--	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
HH	B/M 6/4	--	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
HE	Stex 7	--	Stex 7	Stex 9	B/M 6/4	Stex 9
MV	Stex 10	--	Stex 10	Stex 10	B/M 6/4	Stex 9
NI	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
NW	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
RP	B/M 6/2	--	B/M 6/3	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/3
SL*	Stex 8	--	Stex 8	Stex 10	Stex 10*	--
SN	Stex 8	--	Stex 9	Stex 10	Stex 10	Stex 10
ST*	Stex 8	--	B/M 6/4 oder Stex 8	B/M 6/4 oder Stex 9	B/M 6/4	Stex 9
SH	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
TH*	B/M 6/4	--	B/M 6/4 oder Stex 9	B/M 6/4 oder Stex 10	B/M 6/4	B/M 6/4

Stex: Grundständiger Studiengang (Abschluss: Erstes Staatsexamen)

B/M: Bachelor-/Master-Studiengang (Abschluss: Bachelor und Master)

BB*: Die Einrichtung eines nicht-konsekutiven Masterstudiums (Typ 5) ist zum Wintersemester 2024/2025 geplant.

SL*: Lediglich der Studiengang Wirtschaftspädagogik wird mit Ba/Ma abgeschlossen.

ST*: In Typ 3 und Typ 4 existiert ein Ba (6)-Ma (4)-Modell für ausgewählte Fächer an der Universität Magdeburg.

TH*: Das Staatsexamen kann an der Universität Jena abgelegt werden, in Erfurt enden die lehramtsbezogenen Studiengänge alle mit dem Masterabschluss.

3.1.1.4 Studienstruktur

Die Studienstruktur für das Lehramt ist im Wesentlichen in vier Bereiche gegliedert: Praxisanteile, Anteile der Fachdidaktik, Anteile der Fachwissenschaft und Anteile der Bildungswissenschaften. Dabei werden die vier Bereiche in aller Regel nicht getrennt im Grund- und Hauptstudium bzw. im Bachelor und Master studiert, sondern die jeweiligen Anteile finden sich parallel in beiden Phasen des Studiums. Allerdings zeigen die folgenden Abschnitte, dass sie unterschiedlich gewichtet werden.

a. Praxisanteile⁶¹

Aufgrund der verschiedenen Studienmodelle unterscheiden sich die Vorgaben zu Zeitpunkten, Arten und Dauer der Praktika im Lehramtsstudium zum Teil sehr stark – zum Teil auch zwischen den einzelnen Universitäten eines Landes (bspw. Jena, Erfurt). Ein Überblick wird deshalb erschwert, zumal die Vorgaben zum Umfang aufgrund der unterschiedlichen Kategorisierung in Wochenzahl, Unterrichtsstunden bzw. ECTS-Punkte⁶²

schwierig zu vergleichen sind. Zudem verbergen sich bei den einzelnen Bundesländern hinter den gleichen Begrifflichkeiten ganz unterschiedliche Formate, so etwa bei den „Orientierungspraktika“. Gegenüber der letzten Recherche aus dem Jahr 2014 zeigt sich, dass sich die Formen, wie Praxisanteile im Studium verankert sind, ausdifferenziert haben. In Thüringen (Erfurt) gibt es bspw. ein berufsorientiertes und ein vorbereitendes Schulpraktikum, ein interdisziplinäres Grundlagenpraktikum, zwei bildungswissenschaftliche Praktika, eines zu Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten sowie ein zweites zu Erziehung, Klassenführung, Konfliktbewältigung, fachdidaktische Praktika, sonderpädagogische Praktika und zu guter Letzt ein komplexes Schulpraktikum.⁶³

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die große Mehrzahl der Bundesländer gleich umfängliche Praxisanteile für die meisten Lehramtstypen vorgeben. Identisch bzw. nur in Nuancen verschieden sind die Vorgaben in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg (Ausnahme Typ 6), Hessen, Mecklenburg-Vorpommern,

60 Datengrundlage: KMK 2022b und eigene vertiefte Recherchen an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: November 2023).

61 Weiterführend: Bach 2020; Gröschner & Klaß 2020.

62 Im Folgenden sprechen wir von ECTS-Punkten (European Credit Transfer System), auch wenn die Bundesländer zum Teil andere Bezeichnungen verwenden. Wir gehen davon aus, dass alle Vorgaben grundsätzlich an ECTS orientiert sind.

63 www.uni-erfurt.de/ese/praktikum/ (letzter Zugriff: 15.11.2023).

Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland, Sachsen und Thüringen. In Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt sind die Vorgaben ebenfalls sehr ähnlich, allerdings finden sich hier vor allem Unterschiede in Bezug auf den Lehramtstyp 6 (Sopäd). So wird in Bayern ein fachdidaktisches Praktikum durch ein sonderpädagogisches ersetzt und in Rheinland-Pfalz ist für den Lehramtstyp 6 das Praktikum im Master geringfügig länger. Auch beim Lehramtstyp 5 (Beruf) finden sich häufiger Abweichungen, was die Art und Dauer der Praktika betrifft. Wesentliche Unterschiede in Art und Umfang der Praktika finden sich in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein. Bei fachdidaktischen und allgemein-pädagogischen Praktika zeigt sich, dass inzwischen die Mehrheit der Bundesländer sowohl semesterbegleitende als auch im Block organisierte Praxisphasen durchführen. Die einzigen Länder, die diese Praktika ausschließlich semesterbegleitend anbieten, sind Bayern und Berlin. Im Blockformat bietet derzeit nur Rheinland-Pfalz seine Praxisphasen an. Die Durchführung semesterbegleitender Praxisphasen geht i. d. R. mit einem Zeitumfang von einem Tag pro Woche einher, je nach Lehramt oder Praktikum variiert dies. Hamburg fordert bspw. für den Lehramtstyp 5 im Gegensatz zu den anderen Typen im Kernpraktikum in einer Phase zwei bis drei Tage Anwesenheit in der Schule, wohingegen bei den anderen Typen ein Praxistag pro Woche gefordert wird. Als einziges der 16 Bundesländer lässt Brandenburg seine Masterstudierenden ein sog. psychodiagnostisches Praktikum von einer Woche absolvieren.

Die Uneinheitlichkeit setzt sich bei den Praxissemestern in der Masterphase fort. So wurden in Berlin, Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (nur in Jena) entsprechende Praxisphasen eingeführt. In Hessen ist zwar inzwischen für einige Studiengänge an bestimmten Standorten eine Praxisphase installiert worden, zum Teil laufen dort aber in bestimmten Fächern die schulpraktischen Studien noch parallel weiter.⁶⁴ Auch die Dauer der Praxissemester ist in den einzelnen Ländern uneinheitlich: Während Baden-Württemberg (außer Typ 5) zwölf Wochen und Brandenburg 16 Wochen vorschreiben, umfasst das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen mind. fünf Monate und in Hamburg und Thüringen genau fünf Monate. Dabei ist die Ausweitung der Praxisphasen im Master kritisch zu betrachten: Im Gegensatz zum Vorbereitungsdienst unterrichten die Lehramtsstudierenden während der Praktika unentgeltlich und behalten auch rechtlich ihren Studierendenstatus, dementsprechend sind sie gegenüber den Schüler:innen zum Beispiel nicht weisungsbefugt (Stisser et al. 2012, 60; Weyland & Wittmann 2010, 319); auch die Forschungs-

befunde zu Aspekten von Professionalisierung während dieser Phasen zeigen ein eher uneinheitliches Bild.⁶⁵ Ein genaueres Bild der Situation ergibt die Analyse der Praktika nach den einzelnen Lehramtstypen.

Lehramtstyp 1 (Primar): alle Bundesländer

Für den Lehramtstyp Primar lässt sich feststellen, dass zehn Bundesländer vor oder zu Beginn des Studiums ein Praktikum zur Orientierung vorschreiben. Die Praktika zur Orientierung variieren in ihrer Dauer zwischen 15 Tagen (Rheinland-Pfalz) bis hin zu sechs Wochen (Bremen). Die meisten Bundesländer fordern zwischen drei und vier Wochen. In Bayern und Hessen wird diese Art des Praktikums bereits vor dem Studium verlangt. Die weiterführenden Praktika gliedern die Bundesländer zumeist nach Ausbildungsbereichen auf.

Lehramtstyp 3 (Sek I): alle Bundesländer bis auf Berlin, Bremen und Hamburg

Die Anforderungen der Praktika für den Lehramtstyp Sek I gleichen bezüglich der geforderten ECTS-Punkte in fast allen Bundesländern denen für den Lehramtstyp Primar. Auch gibt es eine Vielzahl an geforderten Praktikumsformaten mit unterschiedlichen Anbindungen an verschiedene Studienanteile. So sind einige Praktika an Fachwissenschaften, andere an Bildungswissenschaften gebunden. Ein interessantes Modell bietet Brandenburg mit dem Orientierungspraktikum, das sich in eine zweiwöchige Hospitationsphase und eine anschließende einwöchige Auswertungsphase gliedert.⁶⁶

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Auch für den Lehramtstyp Gym weichen nur wenige Bundesländer von ihren Anforderungen für die ersten Lehramtstypen ab. Zwei Bundesländer geben eine kürzere Dauer der Praktika im Gegensatz zu den Lehramtstypen Primar und Sek I vor: Baden-Württemberg fordert 16 ECTS-Punkte statt insgesamt 30, in Niedersachsen absolvieren Studierende der Lehramtstypen 1 und 3 ein Praxissemester, während Studierende des Gymnasialbereichs kleinere Schul- und Fachpraktika absolvieren. Ein interessantes Modell gibt es im Saarland: Dort müssen Studierende des Gymnasiallehramts (und auch für Typ 3) die ersten zwei Wochen des Orientierungspraktikums in einer Grundschule absolvieren und wechseln erst dann in ihre Schulform.

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer

Dort, wo die Regelungen für das Berufsschullehramt von den anderen Lehramtstypen abweichen, haben die Studierenden durchschnittlich den höchsten Praxisanteil während ihres Studiums zu absolvieren. So fordert beispielsweise Baden-Württemberg 52 Wochen

64 Bspw. an der Universität Marburg (Hessen): www.uni-marburg.de/de/zfl/studium/praktika (letzter Zugriff: 15.11.2023).

65 Beispielhaft sei hier aus der Forschungsliteratur auf die Beiträge in Rothland & Schaper (2018) verwiesen.

66 www.uni-potsdam.de/de/zelb/studium/praktika/praktikumsbuero-bachelor/orientierungspraktikum-ba (letzter Zugriff: 15.11.2023).

Betriebspraxis und Bayern sowie Thüringen erwarten zudem ein Betriebspraktikum von zwölf Monaten. Lediglich in Bremen gibt es einen verringerten Praxisanteil für die angehenden Berufsschullehrer:innen im fachdidaktischen Praktikum von sechs ECTS-Punkten und ein verkürztes Praxissemester. Niedersachsen hat zwar die Fach- und allgemeinpädagogischen Praktika auf zehn Wochen verkürzt, fordert dafür aber eine berufspraktische Tätigkeit von 52 bis 104 Wochen. Auch in Bremen absolvieren die Studierenden des Lehramtstyps 5 ein verkürztes Praxissemester gegenüber den anderen Lehrämtern. Mecklenburg-Vorpommern fordert für das Berufsschullehramt neben dem 15-wöchigen Praktikum einen Nachweis über eine Berufsausbildung oder ein Jahr berufliches Praktikum.

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf Berlin und Saarland

Auch in diesem Lehramtstyp ist die Varianz zwischen dem geforderten Umfang und der inhaltlichen Ausdifferenzierung erheblich. Die meisten Bundesländer fordern einen Umfang von 20 bis 30 ECTS-Punkten. So fordert beispielsweise Baden-Württemberg insgesamt 34 ECTS-Punkte an Praktika im Lehramtstyp Sopäd im Gegensatz zu 16 bzw. 30 ECTS-Punkte bei den allgemeinbildenden Lehrämtern. Bayern hingegen fordert für diesen Lehramtstyp zwar nur lediglich zwölf ECTS-Punkte an Praxisphasen, dies ist aber deutlich mehr, als in den anderen Lehramtstypen gefordert wird. Mit dem Umfang variieren auch die Inhalte der Praktika. Dabei beziehen sich die Unterschiede zumeist auf lehramtsspezifische Studieninhalte. So fordert Sachsen-Anhalt eine Woche förderdiagnostisches Praktikum, ein vierwöchiges Schulpraktikum und zwei rehabilitationspädagogische Schulpraktika.

b) Anteile der Fachwissenschaften

Im bundesweiten Vergleich der fachwissenschaftlichen Anteile für die Lehrer:innenbildung fällt wie auch in anderen Bereichen eine unterschiedliche Gewichtung zwischen den Lehramtstypen auf. Der Anteil der Fachwissenschaften für die Lehramtstypen 1 und 3 ist im Vergleich zu den Lehramtstypen 4 bis 6 (zum Teil bedeutend) geringer. So wurden in den Bundesländern, die die fachwissenschaftlichen Anteile unterschiedlich stark gewichten, für die Lehrämter der Primarstufe i. d. R. die niedrigsten Anteile an fachwissenschaftlicher Ausbildung festgelegt. Im Vergleich der Lehramtstypen fällt auf, dass Bayern und Hessen für den Lehramtstyp Primar insgesamt am wenigsten Wert auf die fachwissenschaftliche Ausbildung legen. Bei vielen Lehramtstypen befinden sich Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung bundesweit in den Spitzengruppen. Das Mittelfeld in diesem Ausbildungsbereich liegt relativ nah beieinander. Des Weiteren sind die Spezifika der unterschied-

lichen Wertigkeiten bundesweit ebenfalls gleich: Den Lehramtstypen Primar und Sek I werden geringere fachwissenschaftliche Studienanteile als den anderen Lehramtstypen zugewiesen.

Allerdings ist auch hier zu betonen, dass der Vergleich schwerfällt, da die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile im Studium nicht in jedem Fall getrennt ausgewiesen, sondern vielfach gemeinsam behandelt werden.

Lehramtstyp 1 (Primar): alle Bundesländer

Die Anteile der Fachwissenschaften für den Lehramtstyp Primar lässt sich in der Mehrheit der Bundesländer nicht angemessen getrennt von den fachdidaktischen Anteilen angeben. Das Gesamtspektrum reicht von 98 ECTS-Punkten (Hessen) bis zu 195 ECTS-Punkten (Berlin), wobei Bundesländer mit einer höheren Studiendauer in der Tendenz auch mehr fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile ermöglichen.

Lehramtstyp 3 (Sek I): alle Bundesländer bis auf Berlin, Bremen und Hamburg

Für den Lehramtstyp Sek I liegt das Spektrum zwischen 54 ECTS-Punkten (Bayern, Lehramt an Mittelschulen) und 180 ECTS-Punkten (Mecklenburg-Vorpommern). Es lassen sich drei Gruppen unterscheiden: In der ersten Gruppe finden sich Bayern, Hessen und Thüringen, die mit Abstand die geringste Anzahl von ECTS-Punkten fordern (54 bis 85 ECTS-Punkte). Das Mittelfeld bilden die Bundesländer, die zwischen 120 und 138 ECTS-Punkten für fachwissenschaftliche Anteile festlegen (Baden-Württemberg, Bayern bzgl. Lehramt für die Realschule, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt [Halle]). Darüber hinaus versammeln sich in einer dritten Gruppe die Bundesländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt (Magdeburg), die bis zu 180 ECTS-Punkte fordern. Dabei ist hervorzuheben, dass sich in Mecklenburg-Vorpommern die 180 ECTS-Punkte nur auf die fachwissenschaftlichen Anteile beziehen, die anderen Bundesländer fassen darunter ebenfalls die fachdidaktischen Anteile.

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Das Spektrum der fachwissenschaftlichen Anteile für den Lehramtstyp Gym zeigt ebenfalls eine große Spannweite. Die niedrigsten Anteile fordert Hessen mit 120 ECTS-Punkten, die höchsten Anteile Rheinland-Pfalz mit 214 ECTS-Punkten. Innerhalb dieses Spektrums lassen sich die Länder auf drei Gruppen verteilen. Die erste Gruppe Bremen und Hessen macht Vorgaben von 120 bis 144 ECTS-Punkten. In der zweiten Gruppe werden zwischen 150 und 184 ECTS-Punkte gefordert (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Die Spitzengruppe mit 188 bis 214 ECTS-Punkten bilden Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-

Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen. Hierbei ist wiederum herauszustellen, dass Mecklenburg-Vorpommern mit 210 ECTS-Punkten ohne Fachdidaktik die höchste Festlegung getroffen hat.

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer

Der fachwissenschaftliche Anteil für den Lehramtstyp Beruf zeigt im Vergleich der Bundesländer das einheitlichste Bild. Mit einer Spanne von 150 bis 210 ECTS für fachwissenschaftliche Anteile (Kombinationen mit Didaktik nicht einberechnet) legen die meisten Bundesländer einen recht hohen Anteil an fachwissenschaftlicher Ausbildung fest und unterscheiden sich im Anforderungsumfang kaum. Am oberen Rand des Spektrums findet sich erneut Mecklenburg-Vorpommern mit 210 ECTS-Punkten. Andere Bundesländer fassen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile zusammen.

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf Berlin und Saarland

Es stellt sich in der Analyse die Frage, was alles in diesem Kontext den Fachwissenschaften zugerechnet wird und inwieweit die Bundesländer dies ausweisen. Im sonderpädagogischen Lehramt sind u. E. neben den sonderpädagogischen Fachrichtungen ebenso die allgemeinbildenden Fachwissenschaften, die häufig als Spezialisierung für die Grundschule oder Sekundarstufe ausgewiesen werden, einzubeziehen. Unter dieser Perspektive liegen die fachwissenschaftlichen Anteile, die sehr häufig gemeinsam mit den fachdidaktischen Anteilen angegeben werden, bis auf wenige Ausnahmen relativ nah beieinander. Sachsen-Anhalt markiert mit 160 gemeinsam mit Niedersachsen mit 162 ECTS die untere Grenze. Danach folgen alle weiteren Bundesländer zwischen Hessen mit 180 ECTS und Nordrhein-Westfalen mit bis zu 221 ECTS.

c) Anteile der Fachdidaktik

Angesichts der Bedeutung, die der Fachdidaktik in der Lehrer:innenbildung zugesprochen wird, fällt der Anteil im Studium in einigen Bundesländern erstaunlich gering aus, deutlich niedriger als bei anderen Studienanteilen. Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen bewegen sich zumeist deutlich am oberen Ende des Spektrums, wohingegen sich Bayern und auch Hessen eher am unteren Ende bewegen. Da wenige Länder annähernd gleich große Anteile der Fachdidaktik für alle Lehramtstypen fordern, lohnt wieder ein differenzierter Blick auf die einzelnen Lehramtstypen, aber auch hier ist eine eindeutige Unterscheidung nicht immer möglich, da die fachdidaktischen Anteile oftmals mit fachwissenschaftlichen, selten auch mit bildungswissenschaftlichen Anteilen gemeinsam ausgewiesen werden.

Lehramtstyp 1 (Primar): alle Bundesländer

Für die fachdidaktischen Anteile im Studium lassen sich beim Lehramtstyp Primar zwei Gruppen von Bundesländern unterscheiden: Brandenburg weist die niedrigsten Werte für die Fachdidaktiken mit mindestens 22 ECTS-Punkten auf, weitere Bundesländer fordern zwischen 60 bis 82 ECTS-Punkte (Hamburg, Bayern, Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt). Die höchsten Vorgaben für die Fachdidaktik macht Sachsen mit mind. 105 ECTS-Punkten. Die übrigen Bundesländer veranschlagen zwischen 120 (Niedersachsen und Hessen) und 210 ECTS-Punkte (Berlin) zusammen für die fachdidaktischen und die fachwissenschaftlichen Anteile.

Lehramtstyp 3 (Sek I): alle Bundesländer bis auf Berlin, Bremen und Hamburg

Die Vorgaben für die fachdidaktischen Anteile des Lehramtstyps Sek I umfassen eine Spannweite von insgesamt 24 bis 179 ECTS-Punkte, wobei auch hier wieder andere Studieninhalte nicht eindeutig zu trennen sind. Die Bundesländer lassen sich dabei in drei Gruppen einteilen: Die erste Gruppe bilden die Bundesländer, die mit 24 bis 36 ECTS-Punkten die geringsten fachdidaktischen Anteile im Studium vorgeben (Bayern für die Realschule, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Größeren Wert auf die fachdidaktischen Anteile im Studium legen hingegen Baden-Württemberg, das Saarland und Hessen mit einer Varianz von 48 bis 60 ECTS-Punkten. In der dritten Gruppe mit Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Schleswig-Holstein werden die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile zusammen ausgewiesen. Die Anzahl der Punkte liegt dabei zwischen 120 und 179 ECTS-Punkten.

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Während eine Gruppe von Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) mit 20 bis 30 ECTS-Punkten einen geringeren Wert auf die fachdidaktischen Anteile legt, liegt er mit 48 bis 60 ECTS-Punkten in einer zweiten Gruppe unwesentlich höher (Berlin, Bremen und Hessen). In einer dritten Gruppe sind die Bundesländer zusammengefasst, die die Fachdidaktiken mit Fachwissenschaften oder Bildungswissenschaften gemeinsam ausweisen (Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen). Hier liegt die Spannweite zwischen 62 im Master (Brandenburg) bis 214 ECTS-Punkten.

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer

Die Einteilung in zwei Gruppen, die einen geringeren bzw. etwas höheren Wert auf die fachdidaktischen Anteile im Studium legen, und einige wenige Bundesländer, die darüber hinausgehen, lässt sich auch für diesen Lehramtstyp feststellen. So fordern Bayern, Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein die geringsten fachdidaktischen Anteile beim Lehramtstyp Beruf (22 bis 39 ECTS-Punkte). Mit 50 bis 60 ECTS-Punkten liegen das Saarland und Berlin (Spitzenplatz mit 60 ECTS-Punkten) nicht weit darüber. Auch bei diesem Typ wird die Fachdidaktik oft nicht allein ausgewiesen: So werden z. B. die bildungswissenschaftlichen Anteile in Hessen sowie Niedersachsen in die fachwissenschaftlichen Anteile integriert.

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf Berlin und Saarland

Während sich fast alle Bundesländer in einer mittleren Gruppe zwischen 15 und 40 ECTS-Punkten bewegen, liegt Bayern (70 ECTS-Punkte) am oberen Ende des Spektrums. Auch hier fällt die große Gruppe der Länder auf, die die Fachdidaktiken gemeinsam mit den Fachwissenschaften ausweisen, dazu gehören bspw. Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Das Spektrum ist weit gestreut und reicht von 140 ECTS (Niedersachsen) bis zu 215 ECTS (Nordrhein-Westfalen). Auch hier sind relationierende Aussagen schwer zu treffen, da die Zusammenfassung der Didaktikanteile mit anderen Studienanteilen kein genaues Bild zulässt. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass im Vergleich zu den Fachwissenschaften den Fachdidaktiken (deutlich) weniger Wert beigemessen wird.

d) Anteile der Bildungswissenschaften

Unter dem Begriff Bildungswissenschaften werden hier u. a. erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologische Studienanteile zusammengefasst, die Länder selbst verwenden unterschiedliche Begriffe und auch die konkrete Ausgestaltung weist Differenzen auf. Auffallend ist, dass viele Bundesländer mittlerweile in diesem Bereich viele inklusionsbezogene Inhalte anbieten. So beinhaltet in Baden-Württemberg der Studieninhalt Bildungswissenschaften 6 ECTS-Punkte für „Grundfragen der Inklusion“. Aber auch andere Anteile werden unter Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften zusammengefasst. So vergibt Berlin neben den ECTS-Punkten für die Erziehungswissenschaft auch ECTS-Punkte für Sprachbildung, in Nordrhein-Westfalen werden anteilige ECTS-Punkte für „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ vergeben.

Lehramtstyp 1 (Primar): alle Bundesländer

Für die bildungswissenschaftlichen Anteile im Studium fällt beim Lehramtstyp Primar zunächst auf, dass viele Länder gesonderte ECTS-Punkte für Grundschulbildung/-pädagogik ausweisen. Diese Bereiche enthalten neben erziehungswissenschaftlichen Anteilen oftmals auch fachdidaktische und zum Teil sogar fachwissenschaftliche Anteile (bspw. Brandenburg). Entsprechend erweist sich eine klare Aufteilung in die einzelnen Studienbereiche bei diesem Lehramtstyp als besonders schwierig. Es lassen sich insgesamt drei Gruppen von Bundesländern unterscheiden: Eine erste Gruppe bilden Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen mit 30 bis 40 ECTS-Punkten. Höhere Vorgaben macht die zweite Gruppe mit Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland mit 43 bis 63 ECTS-Punkten. Die dritte Gruppe fordert 70 bis 90 ECTS-Punkte, wobei zum Teil Praxiselemente einberechnet sind (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). Mecklenburg-Vorpommern liegt mit 90 ECTS-Punkten an der Spitze.

Lehramtstyp 3 (Sek I): alle Bundesländer bis auf Berlin, Bremen und Hamburg

Viele Bundesländer machen für den Lehramtstyp Sek I die gleichen Vorgaben an bildungswissenschaftlichen Anteilen im Studium wie für den Lehramtstyp Primar. Dazu gehören Baden-Württemberg, Bayern (für den Bereich der Hauptschule), Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt und in Thüringen die Universität Jena. Eine zweite Gruppe gewichtet die bildungswissenschaftliche Ausbildung geringer als für den Lehramtstyp Primar bzw. Primar/Sek I. Sie umfasst die Bundesländer Bayern (für den Bereich der Realschule), Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein. Hingegen legen die Länder Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen (Universität Erfurt) im Vergleich mehr Wert auf ein umfangreiches Studium der Bildungswissenschaften für den Lehramtstyp Sek I. Insgesamt ist auch im Lehramtstyp Sek I das Spektrum der bildungswissenschaftlichen Anteile im Studium eher gering. Es reicht von 30 ECTS-Punkten in Thüringen (Universität Jena) bis 87 ECTS-Punkten in Nordrhein-Westfalen (inklusive Praxisanteile), dabei liegen die meisten Bundesländer bei einem Mittelwert von 50 ECTS-Punkten.

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Auffällig bei der Analyse des Anteils der Bildungswissenschaften im Lehramtstyp Gym ist, dass viele Bundesländer ihm deutlich weniger ECTS-Punkte als den ersten drei Lehramtstypen einräumen (Baden-Württemberg, Bayern [im Vergleich zum Lehramt an Mittelschulen], Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Eine fast ebenso große Gruppe

bemisst hingegen die bildungswissenschaftliche Ausbildung ähnlich wie für die ersten drei Lehramtstypen. Zu dieser Gruppe gehören Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Insgesamt reicht das Spektrum des bildungswissenschaftlichen Anteils im Lehramtstyp Gym von 30 ECTS-Punkten in Mecklenburg-Vorpommern bis zu 102 ECTS-Punkten in Hamburg, wobei dort auch Fachdidaktikanteile berücksichtigt werden. Die anderen Bundesländer bewegen sich etwa um einen Mittelwert von 40 ECTS-Punkten. Damit ist das Spektrum insgesamt geringer ausgeprägt als bei den ersten drei Lehramtstypen.

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer

Die Spanne beim Umfang der bildungswissenschaftlichen Anteile für den Lehramtstyp Beruf ist ebenfalls vergleichsweise gering und reicht von 21 ECTS-Punkten (Bremen) bis zu 60 ECTS-Punkten (Brandenburg). In Hessen bildet sich das Spektrum auch zwischen den Hochschulen ab: von 65 ECTS- (Uni Kassel, TU Darmstadt) bis 78 ECTS-Punkten (Uni Gießen).

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf Berlin und Saarland

Auch für den Lehramtstyp Sopäd lässt sich keine große Spreizung beobachten. Während Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen lediglich 30 ECTS-Punkte fordern, bildet Hamburg mit 68 ECTS-Punkten im Rahmen der Grundschulprofilierung den oberen Rand des Spektrums. In Niedersachsen werden 90 ECTS-Punkte vergeben, wobei zwei Praktika mit ihren Studienanteilen enthalten sind. Die meisten Bundesländer liegen bei einem Mittelwert von 50 ECTS-Punkten.

e) Zusammenfassende Übersicht über die Lehramtstypen entlang exemplarischer Bundesländer

Für einen kompakten Überblick über die Strukturen in den Bundesländern werden im Folgenden die Lehramter mit ihren jeweiligen Studienbestandteilen und deren Anteilen dargestellt. Dabei decken die hier exemplarisch ausgewählten Bundesländer das Gesamtspektrum in der jeweiligen lehramtsspezifischen Ländergruppe ab.

Übersicht für den Lehramtstyp 1 (Primar)

Die Übersicht für den Lehramtstyp Primar zeigt, dass das Spektrum an insgesamt für den Studiengang geforderten ECTS-Punkten groß ist (210 ECTS-Punkte bis 300 ECTS-Punkte). Die nachfolgende Tabelle 3 bietet die Möglichkeit, die Bundesländer, die diesen Studiengang anbieten, zu verorten. Anhand einer darauf folgenden exemplarischen Auswahl von Bundesländern ist es zudem möglich, die Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die studienrelevanten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und praktischen sowie zu prüfenden Anteile detailliert zu vergleichen (Tabelle 4).

Tabelle 3: Übersicht für den Lehramtstyp 1 (Primar)⁶⁷

	BY	HE	BW	RP	SL	SN	ST	BE	BB	HB	HH	MV*	NI	NW	SH	TH
ECTS-Punkte insg.	210	210	240	240	240	240	240	300	300	300	300	300	300	300	300	300

MV*: In MV läuft das neunsemestrige Studium aus. Einschreibungen finden nur noch in den zehensemestrigen Studiengang statt.

67 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

Tabelle 4: Übersicht der Studienleistungen exemplarischer Bundesländer (Primar)⁶⁸

	Fachwissen- schaften	Fachdidaktik	Bildungs- wissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtzahl der ECTS-Punkte
HE ¹	98		52	30	30	210
	47 % ⁶⁹		25 %	14 %	14 %	
SN ²	135		40	25	25	240
	56 %		17 %	10 %	10 %	
HB ³	123	69	54	21	33	300
	41%	23 %	18 %	7 %	11 %	
SH ⁴	170		85	15	30	300
	57 %		28 %	5 %	10 %	
BE ⁵	171		60	24	25	300
	57 %		20 %	8 %	8 %	

Hessen¹: Dies ist die Verteilung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Hessen erlaubt Variationen zwischen den Hochschulen. In die Bildungswissenschaften gehen mit 13 ECTS die Allg. Grundschuldidaktik und mit 5 ECTS der Bereich „Ästhetische Bildung“ ein.

Sachsen²: Dies ist die Verteilung an der TU Dresden. Sachsen erlaubt Variationen zwischen den Hochschulen. In die Fachwissenschaften/Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und weiteren Themenfeldern können 15 ECTS „Ergänzungsstudien“ eingehen, die hier nicht einer Kategorie zugeordnet wurden. Die Allg. Grundschuldidaktik ist Teil der Bildungswissenschaften.

Bremen³: 3 ECTS-Punkte für Schlüsselqualifikationen rechnen wir hier den Bildungswissenschaften zu.

Schleswig-Holstein⁴: Weitere Praktika sind in den Fach- und Bildungswissenschaften enthalten.

Berlin⁵: 10 ECTS-Punkte für Sprachbildung sowie 18 ECTS-Punkte Allg. Grundschuldidaktik rechnen wir hier den Bildungswissenschaften zu.

Bei den Fachwissenschaften können die Werte je nach Hochschulstandort leicht variieren. In die Fachwissenschaften/Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften können 20 ECT-Punkte für eine „Fach- und Professionsbezogene Vertiefung“ eingehen. Sie wurden keiner Kategorie zugeordnet.

Übersicht für den Lehramtstyp 3 (Sek I)

Das Spektrum an insgesamt für den Studiengang geforderten ECTS-Punkten stellt sich für den Lehramtstyp 3 (Sek I) ebenfalls weit aufgefächert dar (210 bis 300 ECTS-Punkte). Die Verteilung der Bundesländer innerhalb dieses Spektrums ist ähnlich gewichtet (Tabelle 5). Auch hier zeigt die folgende exemplarische Auswahl von Bundesländern ähnlich wie beim Lehramtstyp Primar ein heterogenes Bild der Verteilung an Studien

anteilen (Tabelle 6). Auffällig ist, dass einige Bundesländer – siehe Niedersachsen und Saarland – die praxisbezogenen Anteile in die Bildungswissenschaften bzw. andere Anteile des Studiums integrieren. Hervorzuheben ist zudem für Mecklenburg-Vorpommern, dass die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium mit 180 ECTS-Punkten deutlich höher als in den anderen Bundesländern liegen.

Tabelle 5: Übersicht für den Lehramtstyp 3 (Sek I)

	BY	HE	SL	ST ¹	RP	SN	TH ²	BB	BW	NI	MV	NW	SH
ECTS-Punkte insg.	210	210	240	240-300	270	270	270-300	300	300	300	300	300	300

Sachsen-Anhalt¹: An der Uni Halle wird das Stex nach 8 Semestern und 240 ECTS-Punkten abgeschlossen, an der Uni Magdeburg mit dem Master und 300 ECTS-Punkten.

Thüringen²: An der Uni Jena wird das Stex nach neun Semestern und 270 ECTS-Punkten abgeschlossen, an der Uni Erfurt mit dem Master und 300 ECTS-Punkten.

68 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

69 Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden gerundet. Durch die mathematisch notwendige Rundung ergibt sich in einzelnen Fällen entweder ein Unter- oder Überschreiten des prozentualen Gesamtumfangs von 100 %.

70 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

Tabelle 6: Übersicht der Studienleistungen exemplarischer Bundesländer (Sek I)⁷¹

	Fachwissen- schaften	Fachdidaktik	Bildungs- wissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtzahl der ECTS-Punkte
MV	180	30	60	15	15	300
	60 %	10 %	20 %	5 %	5 %	
NI ¹	120		75	30	35	300
	40 %		25 %	10 %	12 %	
NW ²	160		87	25	28	300
	53 %		29 %	8 %	9 %	
RP	176		54	14	26	270
	65 %		20 %	5 %	10 %	
SL ³	126	50	48	*	16	240
	53 %	21 %	20 %		6 %	
HE ⁴	60	60	60	*	30	210
	29 %	29 %	29 %		14 %	

Niedersachsen¹: Die ECTS-Punkte sind Mindestwerte und variieren an den Hochschulen. Außerdem sind zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen von maximal 25 ECTS-Punkte flexibel vorgesehen sowie ein forschungsorientiertes „Projektband“ mit 15 ECTS Punkten.

Nordrhein-Westfalen²: Zu den Bildungswissenschaften rechnen wir auch den Anteil von sechs ECTS Punkte für das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.

Saarland³: Die Praxisanteile sind im Saarland jeweils in den anderen Studieninhalten enthalten.

Hessen⁴: Die Praxisanteile sind in Hessen jeweils in den anderen Studieninhalten enthalten.

Übersicht für den Lehramtstyp 4 (Gym)

Die Spannweite der insgesamt für dieses Lehramtsstudium vorgesehenen ECTS-Punkte ist recht gering: Nur drei der Bundesländer verlangen für den Lehramtstyp Gym weniger als 300 ECTS-Punkte. Jedoch zeigt sich auch hier ein relativ heterogenes Bild bezüglich der Studienanteile im bundesweiten Vergleich: Mecklenburg-Vorpommern legt auch bei diesem

Lehramt großen Wert auf die fachwissenschaftlichen Anteile (210 ECTS-Punkte), Rheinland-Pfalz befindet sich mit 214 ECTS-Punkten (allerdings einschließlich Didaktik) ebenfalls wieder in der Spitzengruppe. Brandenburg hat nach der Studienreform im Lehramt einen relativ hohen Anteil von ECTS-Punkten zur variablen Verteilung festgeschrieben (39 ECTS-Punkte), dadurch erhöht sich dort die Wahlfreiheit der Studierenden.

Tabelle 7: Zusammenfassende Übersicht über den Lehramtstyp 4 (Gym)⁷²

	HE	BY	ST*	BW	BB	BE	HB	HH	MV	NI	NW	RP	SL	SN	SH	TH
ECTS-Punkte insg.	270	273	270-300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300

Sachsen-Anhalt*: An der Uni Halle wird das Stex nach 9 Semestern und 270 ECTS-Punkten abgeschlossen, an der Uni Magdeburg mit dem Master und 300 ECTS-Punkten.

71 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

72 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

Tabelle 8: Übersicht der Studienleistungen exemplarischer Bundesländer (Gym)⁷³

	Fachwissen- schaften	Fachdidaktik	Bildungs- wissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der ECTS-Punkte
BW	188	30	45	16	21	300
	62 %	10 %	15 %	5 %	7 %	
BB ¹	180		40	20	21	300
	60 %		13 %	6 %	8 %	
HB	144	48	54	21	33	300
	64 %		18 %	7 %	11 %	
HH	170	62		38	30	300
	57 %	21 %		13 %	10 %	
MV	210	30	30	15	15	300
	70 %	10 %	10 %	5 %	5 %	
NI ²	190		45	35	300	
	63 %		15 %	12 %		
NW ³	200		47	25	28	300
	67 %		16 %	8 %	9 %	
RP	214		42	14	30	300
	71 %		14 %	5 %	10 %	
TH	210		30	30	30	300
	70 %		10 %	10 %	10 %	
BY ⁴	216		36	9	12	273
	79 %		13 %	3 %	4 %	

Brandenburg¹: Zusätzlich gibt es 39 ECTS-Punkte, die variabel eingesetzt werden können.

Niedersachsen²: Die Leistungspunkte stellen Mindestwerte dar und variieren an den Hochschulen. Praktika werden sowohl mit den Fachwissenschaften/Fachdidaktiken als auch mit den Bildungswissenschaften verrechnet. Darüber hinaus sind zusätzliche Studienleistungen von maximal 30 ECTS-Punkten vorgesehen.

Nordrhein-Westfalen³: Zu den Bildungswissenschaften rechnen wir auch den Anteil von sechs ECTS Punkte für das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.

Bayern⁴: Die Punkteverteilung entspricht dem Konzept der LMU München. Bayern erlaubt Variationen in der Punkteverteilung zwischen den Hochschulen. Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und ein freier Studienwahlbereich im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums werden gemeinsam ausgewiesen. Bayern erwartet in neun Semestern das Absolvieren von 273 ECTS-Punkten.

Übersicht für den Lehramtstyp 5 (Beruf)

Betrachtet man auch hier die Spannweite an insgesamt für das Lehramtsstudium vorgesehenen ECTS-Punkten, lassen sich wie für den Lehramtstyp Beruf keine Unter-

schiede feststellen. Ähnlich wie beim Lehramt Gym zeigt sich ein heterogenes Feld, das hinsichtlich der Höhe der fachwissenschaftlichen Anteile von Mecklenburg-Vorpommern angeführt wird.

Tabelle 9: Übersicht über den Lehramtstyp 5 (Beruf)⁷⁴

	BY	BW	BE	HB	HE	HH	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
ECTS-Punkte insg.	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300

73 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

74 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

Tabelle 10: Übersicht der Studienleistungen exemplarischer Bundesländer (Beruf)⁷⁵

	Fachwissen- schaften	Fachdidaktik	Bildungs- wissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der ECTS-Punkte
BW	200	30	33	16	21	300
	66 %	10 %	11 %	5 %	7 %	
HH ¹	170	66	30	25	300	
	57 %	22 %	10 %	8 %		
MV	210	30	30	15	15	300
	70 %	10 %	10 %	5 %	5 %	
NI ²	190	45	35	300		
	63 %	15 %	12 %			
NW ³	200	47	25	28	300	
	67 %	16 %	8 %	9 %		
RP	214	42	14	30	300	
	71 %	14 %	5 %	10 %		
SL ⁴	180	50	48	*	22	300
	60 %	17 %	17 %		7 %	

Hamburg¹: Zusätzlich freier Studienanteil von neun ECTS-Punkten im Bachelor.
 Niedersachsen²: Die Leistungspunkte stellen Mindestwerte dar und variieren an den Hochschulen. Praktika werden sowohl mit den Fachwissenschaften/Fachdidaktiken als auch mit den Bildungswissenschaften verrechnet. Darüber hinaus sind zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen von maximal 30 ECTS-Punkten vorgesehen.
 Nordrhein-Westfalen³: Zu den Bildungswissenschaften rechnen wir auch den Anteil von sechs ECTS Punkte für das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.
 Saarland⁴: Die Praxisanteile sind im Saarland jeweils in den anderen Studieninhalten enthalten.

Übersicht für den Lehramtstyp 6 (Sopäd)

Wie auch für die Lehramtstypen Gym und Beruf festgestellt werden kann, fordern die Bundesländer ähnlich viele ECTS-Punkte insgesamt für den Abschluss im Lehramtstyp Sopäd. Allerdings ist hier die Gruppe von Bundesländern, die lediglich 270 ECTS-Punkte vorgeben, etwas größer als beim Lehramt Gym. Anhand der ausgewählten Beispiele lässt sich für den Lehramtstyp

Sopäd zeigen, dass es deutlich unterschiedliche Umfänge und Zuordnungen der Studienanteile in den Bundesländern gibt (Tabelle 12). Während beispielsweise Hamburg wiederum die fachdidaktischen Anteile zu den Bildungswissenschaften zählt, ordnen die anderen hier aufgeführten Bundesländer die fachdidaktischen Anteile den Fachwissenschaften zu.

Tabelle 11: Übersicht für den Lehramtstyp 6 (Sopäd)⁷⁶

	BY	HE	MV	ST	RP*	BW	HB	HH	NI	NW	SN	SH	TH
ECTS-Punkte insg.	270	270	270	270	270-300	300	300	300	300	300	300	300	300

Rheinland-Pfalz*: Um einen Master zu erhalten, werden 30 ECTS-Punkte aus dem Vorbereitungsdienst benötigt/angerechnet.

75 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

76 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

Tabelle 12: Übersicht der Studienleistungen exemplarischer Bundesländer (Beruf)⁷⁷

	Fachwissen- schaften	Fachdidaktik	Bildungs- wissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der ECTS-Punkte
HB	192		54	21	33	300
	64 %		20 %	5 %	11 %	
HH ¹	32-62	96-126		41	35	300
	20 %	56 %		14 %	10 %	
MV	180		60	15	15	270
	66 %		22 %	6 %	6 %	
NW ²	215		32	25	28	300
	72 %		11 %	8 %	9 %	
TH	210		30	30	30	300
	70 %		10 %	10 %	10 %	

Hamburg¹: Zusätzlich sind neun ECTS-Punkte frei verteilbar. Es gibt zwei mögliche Profilbildungen.

Nordrhein-Westfalen²: Zu den Bildungswissenschaften rechnen wir auch den Anteil von sechs ECTS Punkte für das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.

3.1.2 Vorbereitungsdienst⁷⁸

Die zweite Phase der Lehrer:innenbildung soll ebenfalls anhand spezifischer Fragekomplexe beleuchtet werden: Wie gestalten die Bundesländer den Zugang zum Vorbereitungsdienst? Wie lange dauert der Vorbereitungsdienst und wie lange nimmt entsprechend der Weg in den Schuldienst insgesamt in Anspruch? Welche Art der Ausbildung im Vorbereitungsdienst findet sich bundesweit? Welche Ausbildungsphasen und Ausbildungsformate lassen sich dabei unterscheiden? Eine wichtige Frage in Anbetracht der hohen Belastung im Vorbereitungsdienst ist, welchen Umfang der angeleitete und eigenverantwortliche Unterricht hat. Zudem fragen wir, welche Anforderungen in Form von Prüfungen und Beurteilungen sich finden und ob es in den Bundesländern spezifische Formen von Beratung bzw. Begleitung im Vorbereitungsdienst gibt.

3.1.2.1 Zugang zum Vorbereitungsdienst

Grundsätzlich fordern alle Bundesländer für den Zugang zum Vorbereitungsdienst von den Bewerber:innen die 1. Staatsprüfung oder einen Master of Education bzw. andere anerkannte Abschlüsse. Darüber hinaus gibt es in einzelnen Bundesländern Vorgaben für weitere Kriterien. In mehreren Bundesländern ist für den Zugang zum Vorbereitungsdienst im Typ 5 berufliche Praxis unterschiedlicher Dauer oder eine Berufsausbildung nachzuweisen (z. B. Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Als weitere Kriterien werden mehrfach gesundheitliche Eignung bzw. ein Gesundheitszeugnis sowie angemessene Kenntnisse

der deutschen Sprache genannt. Außerdem fordern mehrere Bundesländer, dass die Voraussetzungen für die Übernahme in ein Beamten- oder ein öffentlich-rechtliches Ausbildungsverhältnis erfüllt sein müssen. Hierbei müssen in manchen Bundesländern die Voraussetzungen für ein Beamtenverhältnis zwingend erfüllt sein (z. B. Bayern, Nordrhein-Westfalen), während in anderen Bundesländern v. a. im Falle des Nicht-Vorliegens dieser Voraussetzungen der Vorbereitungsdienst auch in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis absolviert werden kann (z. B. Brandenburg, Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein). Durch das am 1. März 2020 in Kraft getretene Gesetz für den Schutz vor Masern und zur Stärkung der Impfprävention kann eine Zulassung zum Vorbereitungsdienst bundesweit nur dann erfolgen, wenn ein ausreichender Masernschutz nachgewiesen wird. Schließlich gibt es Kriterien, die nur einzelne Bundesländer anlegen, wie z. B. in Baden-Württemberg einen Nachweis über eine Erste-Hilfe-Ausbildung, bei Bewerber:innen für das Fach Sport ein Vereinspraktikum und für Bewerber:innen aller anderen Fächer ein Betriebs- und Sozialpraktikum. Hinsichtlich der grundsätzlichen Zulassungsbedingung – eine 1. Staatsprüfung, ein Master of Education oder ein anderer anerkannter Abschluss – behalten sich Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg vor, die Zulassung vom Bestehen eines Kolloquiums abhängig zu machen, wenn die Prüfung bzw. der Abschluss länger als fünf (Nordrhein-Westfalen) bzw. vier (Baden-Württemberg) Jahre zurückliegt.

77 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

78 Datengrundlage: KMK 2022b „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022) und eigene, vertiefende Recherche, u. a. an den Hochschulen der Bundesländer (Stand: Oktober/November 2023).

3.1.2.2 Dauer des Vorbereitungsdienstes – unterschiedlich lange Wege in den Schuldienst

Ebenso wie für das Lehramtsstudium bundesweit sehr unterschiedliche Vorgaben für die Dauer gemacht werden, ist auch die Dauer des Vorbereitungsdienstes nicht einheitlich. Elf Bundesländer bilden ihre Referendar:innen in 18 Monaten aus (Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein). Bayern geht als einziges Bundesland noch grundsätzlich von einer Dauer von 24 Monaten aus. Hessen setzt hingegen 21 Monate voraus. Während Sachsen den im Jahr 2013 von 24 auf zwölf Monate verkürzten Vorbereitungsdienst im Jahr 2016 wieder auf 18 Monate verlängerte, dauert der Vorbereitungsdienst in Brandenburg seit Jahresbeginn 2019 nur noch zwölf statt wie bisher 18 Monate, sofern das Studium ein bestimmtes Maß schulpraktischer Anteile enthielt. Thüringen wiederum unterscheidet als einziges Bundesland die Ausbildungszeit für die verschiedenen Lehramtstypen. Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Regelschulen, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und für Förderpädagogik dauert grundsätzlich 24 Monate. Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen dauert grundsätzlich 18 Monate.

Die Bundesländer halten verschiedene Regelungen zur Verlängerung bzw. Verkürzung bereit. So ist es insbesondere möglich, den 21- oder 24-monatigen Vorbereitungsdienst in Bayern, Hessen und Thüringen zu verkürzen, wenn entsprechende Unterrichtstätigkeiten, Praktika, Berufserfahrungen oder allgemeiner ein „Ausbildungsvorsprung“⁷⁹ nachgewiesen werden kann. Solche Verkürzungsmöglichkeiten bestehen auch in Bundesländern mit 18-monatigem Vorbereitungsdienst (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz). So ist es aufgrund der unterschiedlichen Dauer des Vorbereitungsdienstes – wie sich bereits in Kapitel 3.1.1.3 schon für die Dauer des Studiums zeigt – möglich, dass der Weg in den Schuldienst bundesweit unterschiedlich lange dauert. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen: Eine Studentin beendet das Studium des Lehramtstyps Gym in Thüringen in der Regel nach zehn Semestern mit dem ersten Staatsexamen. Wird daraufhin ebenfalls in Thüringen der Vorbereitungsdienst angeschlossen und kann keine Verkürzung in Anspruch genommen werden, kann nach insgesamt 14 Semestern mit dem zweiten Staatsexamen der Schuldienst beginnen. Nimmt hingegen ein Student in Bayern, Hessen oder Sachsen-Anhalt das gleiche Studium auf und schließt den Vorbereitungsdienst in Sachsen-Anhalt an, kann das zweite Staatsexamen bereits nach knapp zwölf Semestern erreicht werden. Eine noch größere Differenz ergibt sich in Bezug auf den Lehramtstyp 1 (Primarstufe). Nach einem Studium von sieben Semestern in

Bayern oder Hessen und einem anschließenden Vorbereitungsdienst in Sachsen-Anhalt kann man das zweite Staatsexamen nach insgesamt knapp zehn Semestern absolvieren. Für das gleiche Studium werden in der Regel hingegen in Bremen oder Nordrhein-Westfalen bereits zehn Semester benötigt, zudem schließt sich ein Vorbereitungsdienst von 18 Monaten an. Mit 13 Semestern braucht man hier mehr als drei Semester länger, um in den Schuldienst zu gelangen. Bei einem Vorbereitungsdienst in Bayern ergeben sich 14 Semester und damit ein noch größerer Unterschied.

Obschon sich die einzelnen Lehramtstypen kaum inhaltlich vergleichen lassen, da es ganz unterschiedliche Motivlagen für eine Entscheidung für das eine oder andere Lehramt gibt, erschließt sich die bundesweite Ungleichwertigkeit erst mit einem Vergleich zwischen den Typen: Die knapp zehn Semester für den Typ 1 mit Studium in Bayern oder Hessen und dem Vorbereitungsdienst in Sachsen-Anhalt sind der schnellste Weg in den Schuldienst. Studiert man hingegen den Lehramtstyp Gym oder Beruf mit einer Regelstudienzeit von zehn Semestern, wie es in den meisten Bundesländern üblich ist, und schließt seinen Vorbereitungsdienst (nicht verkürzt) in Bayern oder Thüringen an, braucht man insgesamt 14 Semester in den Schuldienst – ein Unterschied von mehr als zwei Jahren. Relativierend ist jedoch anzumerken, dass die längeren Vorbereitungsdienste in Bayern und Hessen durch insgesamt kürzere Regelstudienzeiten „ausgeglichen“ werden. Und der sehr kurze Vorbereitungsdienst in Brandenburg geht mit einer Regelstudienzeit von zehn Semestern einher. Hierbei ist es auch nicht möglich, aus einem anderen Bundesland mit kürzerer Regelstudienzeit bzw. kürzeren Praxisphasen in den zwölfmonatigen Vorbereitungsdienst nach Brandenburg zu wechseln. Ohne Wechsel des Bundeslandes verringern sich also die hier aufgemachten Differenzen. Nur in Sachsen-Anhalt fällt der etwas kürzere Vorbereitungsdienst mit insgesamt auch geringeren Regelstudienzeiten zusammen.

79 Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 13.05.2022, § 38 Abs. 4.

Tabelle 13: Dauer des Vorbereitungsdienstes⁸⁰

	BW	BY	BE	BB ¹	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH ²
Monate	18	24	18	18	18	18	21	18	18	18	18	18	18	16	18	18 24

Brandenburg¹: Abweichend dauert der Vorbereitungsdienst zwölf Monate, wenn die Regelstudienzeit zehn Semester inklusive Praxissemester beträgt.

Thüringen²: Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Regelschulen, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und für Förderpädagogik dauert grundsätzlich 24 Monate. Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen dauert grundsätzlich 18 Monate. Er kann jeweils bei ausreichend schulpraktischen Anteilen um sechs Monate verkürzt werden.

3.1.2.3 Art der Ausbildung im Vorbereitungsdienst

Wie in Tabelle 14 ersichtlich, bilden (fast) alle Bundesländer im Vorbereitungsdienst auch die bei ihnen studierbaren Studiengänge aus. Somit ist es bundesweit möglich, bei entsprechenden Zulassungsbedingungen im gleichen Bundesland sein Zweites Staatsexamen zu erwerben. Die Praxis zeigt jedoch, dass nicht immer ein entsprechendes Angebot an Plätzen vorhanden ist, um den Bedarf der Bewerber:innen zu decken. Zwei Besonderheiten gibt es: Im Saarland ist es zwar nicht möglich, die Lehramtstypen Sopäd zu studieren, der Vorbereitungsdienst kann aber für diesen Lehramtstypen absolviert werden. In Brandenburg kann das Lehramt an beruflichen Schulen (noch) nicht studiert, aber der Vorbereitungsdienst aufgenommen werden (das Studium der Förderpädagogik ist mittlerweile in Potsdam möglich, für berufliche Schulen ist es zum Wintersemester 2024/25 geplant).

Bemerkenswert ist, dass in manchen Bundesländern (analog zum Studium) mittlerweile die Ausbildung in einem Lehramt möglich ist, das Typ 6 und andere Typen verbindet (wir bezeichnen dies hier als Integrationsmodell). Eine Ausbildung mit sonderpädagogischen Anteilen ist z. B. in Berlin für alle Lehramter, in Nordrhein-Westfalen für Typ 4 und 5 und in Bremen für Typ 1

und 5 möglich. Ein Fach wird hierbei durch ein oder zwei sonderpädagogische Fachrichtungen oder – in Bremen – durch das Fach Inklusive Pädagogik bzw. Sonderpädagogik ersetzt; in Berlin gibt es dementsprechend kein separates Lehramt für Typ 6 mehr. Die KMK ordnet solche Lehramter in unterschiedlicher Weise einem Typ zu.⁸¹ Treffender scheint es uns jedoch, die Grenzen der bisherigen Typisierungen zu markieren und von einem integrierten Lehramt des Typs 1, 4 oder 5 und 6 zu sprechen. In Mecklenburg-Vorpommern kann der Typ 6 Anteile des Typs 1 enthalten. Hier kann die Grundschulpädagogik ein allgemeinbildendes Fach ersetzen.

Nicht abgebildet ist in Tabelle 14, ob für die einzelnen Typen mehrere Lehramter ausgebildet werden. Unter Berücksichtigung auslaufender Lehramter gibt es nur noch in Bayern für Typ 3 zwei Lehramter; in allen Bundesländern gibt es nur ein Lehramt pro Typ.

⁸⁰ Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: November 2023).

⁸¹ Typ 1 und 4 in Berlin werden Typ 6 zugeordnet, KMK: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt, verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf, S. 6 (letzter Zugriff: 12.10.2023). Das Lehramt „Lehramt für die Primarstufe mit oder ohne inklusionspädagogischer Schwerpunktbildung“ in Brandenburg wird hingegen dem Typ 1 zugeordnet, KMK: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe, verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf, S. 5 (letzter Zugriff: 12.10.2023).

Tabelle 14: Art der Ausbildung im Vorbereitungsdienst⁸²

	BW	BY	BE	BB*	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Lehramtstyp 1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 2						•					•					
Lehramtstyp 3	•	•		•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lehramtstyp 6	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Entspricht dem Angebot im Studium	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+

Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
 Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
 Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
 Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium
 Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen
 Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter

Anm.: Nicht berücksichtigt sind bei der Frage „Entspricht dem Angebot im Studium?“ auslaufende Lehrämter, für die man zwar noch einen Vorbereitungsdienst absolvieren, die man aber nicht mehr studieren kann.

Brandenburg*: Im Referendariat erfolgt analog zum Studium für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II eine Schwerpunktbildung auf die Sekundarstufe I oder II. Aufgrund von § 2 Abs. 1 Nr. 2 des Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes vom 18.12.2012, zuletzt geändert am 31.05.2018, sehen wir das „Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) mit einer Schwerpunktbildung auf die Sekundarstufe I“ nach § 5 Abs. 3 Nr. 1 des gleichen Gesetzes als eigenen Typ 3 an, da entsprechend der Schwerpunktbildung ein eigenes Referendariat durchlaufen wird, auch wenn nach § 20 der Ordnung für den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für ein Lehramt im Land Brandenburg vom 19.03.2019 die gleiche Lehrbefähigung im Sinne des Typ 4 erworben wird.

3.1.2.4 Ausbildungsphasen und Ausbildungsformate

Der Vorbereitungsdienst wird in den meisten Bundesländern durch Ausbildungsphasen strukturiert: Während acht Bundesländer kein explizites Phasenmodell umsetzen (Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen), entscheidet sich die übrige Hälfte der Bundesländer dafür, für alle Lehramtstypen gleichermaßen zwei oder drei Ausbildungsphasen zu unterscheiden. Die einzigen Ausnahmen bilden die Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern, in denen je nach Lehramtstyp zwischen zwei oder drei Ausbildungsphasen unterschieden wird. In Baden-Württemberg werden nur für den Typ 6 drei Phasen unterschieden. Die erste Phase dient der Auseinandersetzung mit der ersten sonderpädagogischen Fachrichtung, die zweite Fachrichtung kommt erst in der zweiten Phase hinzu. Ansonsten dienen die Phasen analog zu den Phasen in den anderen Typen dazu, v. a. unterschiedliche Schwerpunkte in den Ausbildungsformaten zu markieren (v. a. Unterrichtsumfang); die zweite Phase der anderen Typen wird also gewissermaßen im Typ 6 in zweite und dritte Phase unterteilt. In Bayern ist die zweite von drei Phasen (Lehramt an Gymnasien) bzw. die zweite von zwei Phasen (übrige Lehrämter) mit der Tätigkeit an einer sog. Einsatzschule verbunden.

Ansonsten markieren die drei Phasen analog zu den zwei Phasen in den anderen Lehrämtern unterschiedliche Schwerpunkte in den Ausbildungsformaten (v. a. Unterrichtsumfang).

Die Phasen sind in unterschiedlichem Maße auch mit Unterschieden in der inhaltlichen Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes verbunden: Beispielsweise ist die Einführungsphase in Hessen mit Bewertungsfreiheit verbunden und Bremen differenziert für jede Phase die Ausbildungsbestandteile aus. Mehrheitlich werden die Phasen genutzt, um unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtstätigkeit festzulegen. Dabei ist die erste Phase zumeist mit einem höheren Anteil an Hospitationen und begleitetem Unterricht verbunden, die zweite und ggf. dritte Phase grundsätzlich mit einer höheren Stundenzahl und/oder mit einem höheren Anteil selbstverantwortlichen Unterrichts (z. B. Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg als Empfehlung, Hessen, Niedersachsen als Empfehlung, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt). In Hessen verringert sich die Stundenanzahl in der dritten Phase (Prüfungsphase) wieder.

Die *Formate*, in denen der Vorbereitungsdienst in den einzelnen Bundesländern gestaltet ist, gleichen sich in vielen Teilen. Regelmäßige Seminare bzw. Lehrveranstaltungen, Kompakt- oder Blockveranstaltungen,

82 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: November 2023).

eigenverantwortlicher und angeleiteter Unterricht samt seiner Besprechung sowie Hospitationen bei Lehrpersonen, bei anderen Ausbilder:innen oder bei anderen Referendar:innen und ihre Besprechung sind die häufigsten Kategorien, die sich finden lassen. Ergänzend wird in den meisten Bundesländern die Mitwirkung an sonstigen außerunterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrpersonen genannt (z. B. Mitwirkung an Klassenleitung, Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, Mitwirkung an Schulentwicklung).

In allen Bundesländern wird der Vorbereitungsdienst in die Tätigkeit an einer oder mehreren Schulen und in die Begleitung an einem Seminar untergliedert. Außerdem wird hinsichtlich der Begleitung im Seminar zwischen der Qualifikation in den Fächern oder Fachrichtungen und der Qualifikation in fachübergreifenden Inhalten (v. a. Pädagogik) unterschieden. Die schulische Tätigkeit findet üblicherweise an *einer* Schule statt. Ausnahmen sind Bayern (in bestimmten Schulformen), das den Auszubildenden im ersten und dritten Ausbildungsabschnitt eine Seminarschule und im zweiten Ausbildungsabschnitt eine Einsatzschule zuweist, sowie Bremen, das ein vierwöchiges Praktikum an einer weiteren Schule (bzw. einer anderen, pädagogischen Einrichtung) vorsieht.

Die Gestaltung der Begleitung am Seminar lässt sich nach dem Grad der Individualisierung unterscheiden; prototypisch sind hier zwei Pole erkennbar: Einerseits (*erstes Modell*) können das Curriculum, die einzelnen Veranstaltungen, Seminare und Module inhaltlich und zeitlich relativ strikt und kollektiv für alle Referendar:innen gleichermaßen verbindlich vorgegeben sein. Dies ist mit der Zuordnung der Referendar:innen zu festen, dauerhaften Seminargruppen verbunden. Andererseits (*zweites Modell*) kann die Qualifikation individualisiert gestaltet sein, indem Veranstaltungen, Seminare und Module (v. a. zeitlich) individuell zusammengestellt werden und überdies inhaltliche Wahlmöglichkeiten bestehen. Hier erfolgt entsprechend keine Zuteilung zu festen, dauerhaften Seminargruppen.

In der Regel nutzen die Bundesländer Mischformen: Ein Teil der Qualifikation findet in regelmäßigen Veranstaltungen in festen Seminargruppen statt (dieses Format wird z. B. in Bayern, Nordrhein-Westfalen oder Schleswig-Holstein explizit erwähnt) und ein Teil in frei wählbaren Angeboten oder seminargruppenunabhängigen Veranstaltungen (z. B. Wahlbausteine in Berlin, Wahl- und Wahlpflichtveranstaltungen in Bremen oder Wahlmodule in Thüringen). In Hamburg sind beispielsweise knapp 60 % der vorgegebenen Stunden für die Begleitung am Seminar den Haupt- und Fachseminaren zugeordnet; hinzu kommen z. B. modularisierte Seminarangebote und selbstbestimmte Lernzeiten zur Individualisierung. Nordrhein-Westfalen gestaltet seine Seminare hingegen stark nach dem ersten Modell: Die Referendar:innen absolvieren Kern-

und Fachseminare nach festen Curricula, Wahl- und Individualisierungsmöglichkeiten sind nicht erkennbar. In Schleswig-Holstein sind mindestens 80 % der zu absolvierenden Stunden im Seminar Pflichtveranstaltungen, die in festen, dauerhaften Seminargruppen in den Fächern und in Pädagogik durchgeführt werden, die übrigen Stunden entfallen auf Wahlveranstaltungen. Anders wird die Qualifikation in Berlin in den sog. Allgemeinen Seminaren (Pädagogik) organisiert. Diese werden in Module und Bausteine untergliedert und die Referendar:innen können wählen, wann und bei welchen Seminarleiter:innen sie die Bausteine belegen. Dennoch sind mindestens zwei Bausteine bei den ihnen zugeordneten Seminarleiter:innen zu belegen.

3.1.2.5 Umfang des angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterrichts

Die Tätigkeit an der Schule umfasst in allen Bundesländern Hospitationen, angeleiteten und eigenverantwortlichen Unterricht. Der Umfang des Unterrichts insgesamt und der Umfang von Hospitationen, angeleitetem und eigenverantwortlichem Unterricht (siehe Tabelle 15 zur Übersicht) lässt sich dabei über die Bundesländer hinweg nur schwer vergleichen: Baden-Württemberg normiert für bestimmte Typen und Abschnitte beispielsweise nur den Umfang des gesamten Unterrichts exakt, andere normieren nur den Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts (Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern). Weitere Bundesländer geben Mindest- oder Maximalumfänge an (z. B. Bayern für den angeleiteten und den eigenverantwortlichen Unterricht in manchen Typen, Thüringen für den Unterricht insgesamt und den eigenverantwortlichen Unterricht, Berlin für den eigenverantwortlichen Unterricht). Normiert sind meistens durchschnittliche Wochenstunden bezogen auf das gesamte Referendariat oder auf bestimmte Zeiträume. Während der Gesamtumfang und der Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts i. d. R. deutlich bestimmt sind, gilt dies für Hospitationen und angeleiteten Unterricht weniger (v. a. wenn nur der Umfang für beide Formate zusammen angegeben wird, wie z. B. in Niedersachsen).

Die Mehrzahl der Bundesländer unterscheidet bei der Bestimmung des Unterrichtsumfanges nicht zwischen den einzelnen Lehramtstypen. Ausnahmen sind Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland. In diesen Ländern ist mehrheitlich für den Typ 5 der geringste Umfang an Unterricht insgesamt bzw. an eigenverantwortlichem Unterricht festgeschrieben. So ist der durchschnittliche wöchentliche Unterrichtsumfang insgesamt im Saarland für Typ 5 um vier Stunden geringer als für alle anderen Typen. Berechnet man in Baden-Württemberg die entsprechend der Phasen gewichteten Mittel, so ergibt sich für Typ 5 ein um fünf Stunden geringerer durchschnittlicher wöchentlicher Unterrichtsumfang als für Typ 6. Ansonsten sind aber *keine gemeinsamen Unterscheidungs-*

trends erkennbar. In Rheinland-Pfalz beispielsweise ist mit Typ 1 ein geringerer Umfang eigenverantwortlichen Unterrichts verbunden als für Typ 4, in Niedersachsen ein etwas höherer.

Betrachtet man den durchschnittlichen auf das gesamte Referendariat bezogenen *Unterrichtsumfang*, soweit dies möglich ist, ergibt sich eine Spanne zwischen zehn und 16 Wochenstunden. Das untere Ende bilden Baden-Württemberg in den Typen 4 und 5, Berlin sowie Niedersachsen in den Typen 4 und 5 mit (berechneten etwa) zehn Wochenstunden. Das obere Ende bildet das Saarland mit 16 Wochenstunden für fast alle Lehr-
amtstypen.

Beim Vergleich des Unterrichtsumfangs des *eigenverantwortlichen Unterrichts* zeigt sich folgendes Bild: Berechnet man, soweit dies möglich ist, die entsprechend der Phasen gewichteten Mittel, erhält man eine Spanne von sechs (Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen für Typ 4 und 5, Nordrhein-Westfalen, Saarland für Typ 5) bis zehn (Hamburg, Schleswig-

Holstein) Wochenstunden über den gesamten Vorbereitungsdienst hinweg. Berlin schreibt nur eine Mindestanzahl von vier Wochenstunden vor. Je nach Anteil des angeleiteten Unterrichts und der Schulform kann in Bayern und Baden-Württemberg der Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts zehn oder mehr Wochenstunden betragen. Im Übrigen zeigt sich, dass ein höherer Unterrichtsumfang insgesamt nicht mit einem höheren Umfang eigenverantwortlichen Unterrichts einhergehen muss: Im Saarland liegt der Umfang eigenverantwortlichen Unterrichts für die Typen 1, 2, 3, 4 und 6 bei sieben Wochenstunden trotz 16 Wochenstunden insgesamt. Dies verweist allgemeiner darauf, dass die Bundesländer eigenverantwortlichen Unterricht einerseits sowie Hospitationen und angeleiteten Unterricht andererseits unterschiedlich gewichten. In vielen Bundesländern (beispielsweise Bremen, Hamburg oder Sachsen-Anhalt) liegt der Schwerpunkt auf ersterem, in Berlin, Nordrhein-Westfalen oder dem Saarland auf letzterem.

Tabelle 15: Unterrichtsumfang im Vorbereitungsdienst⁸³

	BE	BB	HB	HH ¹	HE	MV	NI ³ GHRs	NI ³ GB	NW	RP ⁴	SL ⁵	SL* Beruf	SN	ST	SH	TH
Untr. insges.	10	12	12	14	12		12	10	14	12	16	12	15	12		15
Hosp. angel. Untr.	6	4	4	4	3 ²		5	4	8		9	4	4	1		7
eigenv. Untr	4	8	8	10	9	6	7	6	6		7	6	8	8	10	8

Anm.: Aufgenommen sind nur Bundesländer, die maximal zwei Schulformen(-gruppen) unterscheiden. Angegeben sind auf den gesamten Vorbereitungsdienst bezogene durchschnittliche wöchentliche Stundenzahlen. Zur Berechnung: Unterscheiden sich die Stundenzahlen nach Phasen, Ausbildungsmonaten oder Schulhalbjahren, wurde ein nach Phasen, Monaten oder Halbjahren gewichtetes Mittel gebildet. Bei Von-Bis-Angaben wurde mit dem arithmetischen Mittel gerechnet, bei Mindestangaben mit der Mindestzahl, bei Maximalangaben mit der Maximalzahl. Nicht explizierte Angaben wurden, soweit möglich, aus den expliziten Angaben abgeleitet. Gerundet wurde auf ganze Zahlen; nicht übereinstimmende Gesamtstundenzahl und summierte Stundenzahlen in Hessen sind daher rundungsbedingt. Abweichende Unterrichtsverpflichtungen nach bestandenem Staatsexamen sind nicht eingerechnet.

Hamburg¹: Die Gesamtstundenzahl und die Stundenzahl der Hospitationen und des angeleiteten Unterrichts beinhalten auch die Teilnahme an Konferenzen, Besprechungen mit Mentor:innen usw.

In Hessen² sollen ca. 18 % des eigenverantwortlichen Unterrichts mit Mentor:innenbetreuung durchgeführt werden.

Niedersachsen unterscheidet zwei Gruppen bei der Normierung der Unterrichtsumfänge: Spalte GHRs: Typ 1, 3, 6; Spalte GB: Typ 4, 5. Rheinland-Pfalz⁴: Die Gesamtstundenzahl ist für alle Typen gleich hoch; die übrige Stundenzahl unterscheiden sich nach Typen und ist daher nicht aufgenommen.

Das Saarland⁵ unterscheidet zwischen dem Lehramt in Typ 5 und allen anderen Lehrämtern. Spalte SL Beruf: Typ 5; Spalte SL: alle übrigen Typen.

83 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: November 2023).

Insbesondere in den Ländern, die eine phasenbezogene Ausbildung anbieten, variieren die Wochenstundenzahlen stark. Daher sind die bis hierhin angegebenen Durchschnitte nur bedingt aussagekräftig. Im Allgemeinen steigt der Anteil eigenverantwortlichen Unterrichts und/oder die Gesamtstundenzahl über die Zeit, während der Anteil des angeleiteten Unterrichts und der Hospitationen sinkt. Hessen verlangt in der Einführungsphase zehn Stunden pro Woche Hospitationen und angeleiteten Unterricht, in den übrigen Semestern mindestens zwei Stunden pro Woche Hospitationen und zehn bis zwölf Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht (bzw. weniger, da hiervon bis zu vier Wochenstunden von Mentor:innen betreut werden können). Ähnliche Umfänge eigenverantwortlichen Unterrichts von neun bis zwölf Wochenstunden sind in entsprechenden Phasen auch in Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen oder Sachsen-Anhalt vorgegeben. In Bayern sind in der zweiten bzw. dritten Phase in allen Typen 16 bis 17 Unterrichtsstunden (angeleitet und eigenverantwortlich zusammengefasst) möglich bzw. erwünscht. So sollen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Realschulen „die Studienreferendare über 11 Wochenstunden hinaus mit bis zu 6 weiteren Wochenstunden zur Unterrichtsaushilfe herangezogen werden“⁸⁴. Baden-Württemberg verlangt für die Typen 1 und 3 im zweiten Ausbildungsabschnitt 13 Wochenstunden selbständigen Unterricht.

Interessant ist schließlich ein Blick auf den Zusammenhang zwischen Dauer des Vorbereitungsdienstes und Unterrichtsumfang. Bayern kann aufgrund der Höchstangaben und fehlender exakter Angaben des Verhältnisses von angeleitetem und eigenverantwortlichem Unterricht und des Unterrichtsumfangs insgesamt nicht vergleichend betrachtet werden. Bei der Betrachtung von Sachsen-Anhalt, Hessen und Brandenburg zeigt sich aber, dass der Unterrichtsumfang in allen drei Ländern gleich ausfällt (zwölf Wochenstunden). Gleiches gilt für den Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts von Brandenburg, Hessen und Sachsen-Anhalt (acht bzw. neun Wochenstunden). Ein kürzerer Vorbereitungsdienst geht somit nicht mit einem deutlich höheren Unterrichtsumfang einher. Im Gegenteil: Mehrere Bundesländer schreiben einen um mehrere Wochenstunden höheren Unterrichtsumfang als Brandenburg vor. Gleiches gilt für den Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts in Sachsen-Anhalt.

3.1.2.6 Anforderungen der Prüfungen und Beurteilung im Vorbereitungsdienst

Die Prüfungs- und Beurteilungsanforderungen im Vorbereitungsdienst sind im bundesweiten Vergleich

in ihren Formaten recht ähnlich, unterscheiden sich aber im Umfang (siehe Tabelle 16 zur Übersicht). In allen Bundesländern sind (in aller Regel zwei) Lehrproben der Referendar:innen sowie Gutachten oder Beurteilungen der Auszubildenden, Schulleitungen oder betreuenden Lehrpersonen gefordert. Damit vereinigen die (Zweiten) Staatsprüfungen punktuelle und summative Bewertungen. Dies zeigt sich besonders in Hessen oder Sachsen-Anhalt, die eine Vornote bilden, die aus mehreren Teilleistungen besteht (und nicht nur aus der Bewertung auf Basis von Gutachten). Mit zwei Ausnahmen (Berlin und Mecklenburg-Vorpommern) sind außerdem in allen Bundesländern mündliche Prüfungen oder Kolloquien zu absolvieren. Die Lehrproben umfassen in allen Bundesländern auch schriftliche oder mündliche Darlegungen der unterrichtsbezogenen Planung und/oder eine Stellungnahme oder Diskussion nach der Lehrprobe (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen). Darüber hinaus ist z. B. in Nordrhein-Westfalen die Planung bzw. Reflexion des Unterrichts separat bewerteter Prüfungsbestandteil, in Baden-Württemberg ist der Unterricht der Lehrprobe z. T. Gegenstand der fachdidaktischen Kolloquien. Grundsätzlich ist kein systematischer Zusammenhang zwischen Länge des Referendariats und Umfang oder Ausgestaltung der Prüfungsanforderungen zu erkennen. Wenn man Unterschiede in Umfang der Bewertungen und Zeitpunkt der Bewertung betrachtet, sticht vor allem Berlin hervor. Entsprechend der modularisierten Struktur findet in Berlin keine abschließende umfangreiche Prüfung mehr zum Ende des Vorbereitungsdienstes statt. Die Prüfungen erfolgen stattdessen ausbildungsbegleitend als Modulprüfungen. Im Gegensatz dazu fließen in Hessen die Bewertungen aller sieben Module in die Gesamtnote ein und es finden (trotz Modularisierung) zusätzlich mündliche und schriftliche Prüfungen statt.

Obleich sich die Prüfungsformate grundsätzlich ähneln (mündlich, schriftlich, unterrichtspraktisch), unterscheiden sich doch die konkreten Ausgestaltungen. Neben Hausarbeiten als klassische schriftliche Formate sind in mehreren Bundesländern auch Portfolios zu erstellen, die allerdings i. d. R. nicht bewertet werden. Klassische schriftliche Hausarbeiten sind in gut der Hälfte der Bundesländer gefordert. Ein einzigartiges Format ist in Mecklenburg-Vorpommern anzutreffen: Die hier zu erstellende Hausarbeit bezieht sich auf die Gestaltung einer Unterrichtseinheit und umfasst neben der eigentlichen Hausarbeit auch eine Lehrprobe und ein Kolloquium. Hinsichtlich mündlicher Formate findet sich neben den klassischen mündlichen Prüfungen auch das Format des Kolloquiums, das meist von einer bestimmten unterrichtlichen Situation oder einer

84 Bayern, Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Realschulen vom 31.08.1995, zuletzt geändert am 26.03.2019, § 19, Satz 1. Schleswig-Holstein, Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Staatsprüfungen der Lehrkräfte vom 06.01.2020, § 17, Abs. 4.

komplexen Fragestellung ausgeht. Erwähnenswert ist hier Schleswig-Holstein, wo die mündliche Prüfung von einer fallorientierten Aufgabe ausgeht und sich das Prüfungsgespräch auch auf die Reflexion des Portfolios und die „pädagogische Arbeit insgesamt“⁸⁵ bezieht. Unterschiede ergeben sich im bundesweiten Vergleich vor allem in Bezug auf die *Begutachtung* der Referendar:innen: Während in den meisten Bundesländern sowohl Gutachten von Seiten der Schulleitung bzw. der Mentor:innen und von Seiten der Seminarleitungen erstellt werden (Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen), legen fast alle anderen Bundesländer (Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein) den Schwerpunkt der Begutachtung auf die Schule, an der Schulleitung und/oder Mentor:innen beteiligt sind (in Brandenburg, Hessen und Schleswig-Holstein erfolgt die Beurteilung allein durch die Schulleitung). In Berlin hingegen findet eine Begutachtung nur durch das Studienseminar statt.

Auch bei der Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse für die Lehrproben und die mündlichen Prüfungen oder Kolloquien existieren Unterschiede. Relevant ist nicht nur die Frage, wer mitwirkt (Vertreter:innen der Schule oder der Seminare oder der Schulaufsicht), sondern vor allem inwiefern die Prüfenden die Prüfungskandidat:innen bereits im Rahmen der Ausbildung betreut oder bewertet haben. Während in Mecklenburg-Vorpommern z. B. Mentor:in und Studienleiter:in der Schule, d. h. zwei der betreuenden Lehrpersonen Mitglied der Prüfungskommission sind, ist in Hessen zwar die Schulleitung Mitglied des Prüfungsausschusses, aber es ist normiert, dass mindestens „zwei Mitglieder des Prüfungsausschusses (...) nicht bewertend an der Ausbildung beteiligt gewesen sein“⁸⁶ sollen. In Baden-Württemberg dürfen Mentor:innen und Schulleitungen, die den Unterricht des:der jeweiligen Referendars:in besucht haben, nicht an der Bewertung der Lehrproben mitwirken.

Tabelle 16: Bewertungen, Prüfungen und Beurteilungen im Vorbereitungsdienst⁸⁷

	Zahl der Lehrproben	Mündliche Prüfungen und Kolloquien	Schriftliche Hausarbeiten, Prüfungen und Portfolios	Beurteilungen und Gutachten
BW	3 (Grund, Sopäd, Sek I: 2)	<ul style="list-style-type: none"> – Fachdidaktische Kolloquien – Kolloquium in Päd. (Grund, Sek I, Sopäd) bzw. Päd. U. Päd. Psych. (Gym, Beruf) – Schulrechtsprüfung einschl. Beamten- und schulbezogenes Jugend- und Elternrecht 	Hausarbeit (Grund, Sek I, Sopäd; bezieht sich auf päd.-didaktische Handlungsfeld der schulischen Praxis) bzw. Dokumentation (Gym und Beruf; bezieht sich auf Planung, Analyse und Reflexion einer durchzuführenden ca. achtstündigen Unterrichtseinheit)	Schulleiterbeurteilung unter Beteiligung der Mentor:innen und Ausbildungslehrkräfte
BY*	3	<ul style="list-style-type: none"> – Kolloquium in Päd. u. Psych. ausgehend von einer Fallsituation – mdl. Prüfung in Didaktiken der Unterrichtsfächer sowie in Schulrecht, Schulkunde u. Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung 	Hausarbeit zu Pädagogik, Psychologie oder Didaktik eines der Unterrichtsfächer	Gutachten über erzieherische, Unterrichts- sowie Handlungs- und Sachkompetenz von der Leitung des Studienseminars bzw. von dem:der Seminarrektor:in unter Beteiligung der Seminarlehrkräfte, Schulleitungen und Betreuungslehrkräfte
BE	2	–	stattdessen zwei Modulprüfungen	Gutachten der Fachseminarleitungen
BB	2	mdl. Prüfung, i. d. R. als Kolloquium; Themenvorschlag durch Prüfungskandidat:innen; umfasst mehrere Kompetenzbereiche.		Beurteilung durch Schulleitung
HB	2	Ein oder zwei Prüfungsgespräche, bezugnehmend auf die beiden Lehrproben: Begründung und Reflexion des Unterrichts unter Berücksichtigung fachlicher, fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher und rechtlicher Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> – Kolloquium zu einer Präsentation: Bearbeitung einer kompl. Aufgabe mit schriftl. Ausarbeitung, Präsentation und Kolloquium – Prozess- und Referenzportfolio (unbenotet) 	Schulgutachten (Beurteilung durch Schulleitung, Ausbildungs-koordination u. Mentor:innen)

85 Schleswig-Holstein, Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Staatsprüfungen der Lehrkräfte vom 06.01.2020, § 17, Abs. 4.

86 Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011, zuletzt geändert am 15.05.2022, § 44, Abs. 3

87 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: November 2023).

	Zahl der Lehrproben	Mündliche Prüfungen und Kolloquien	Schriftliche Hausarbeiten, Prüfungen und Portfolios	Beurteilungen und Gutachten
HH	2	Mdl. Prüfung als Kolloquium bezogen auf komplexe Praxissituationen; umfasst Fachdidaktik, allg. Fragen d. Unterrichtspraxis, Schulrecht, Schulorganisation	– Entweder schriftl. Arbeit ohne thematische Vorgabe bezogen auf eigene Unterrichtsarbeit oder schriftl. Arbeit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache	Beurteilung durch Hauptseminarleitung auf Basis von Berichten durch Schule und Seminarleitungen
HE	2	Mdl. Prüfung: Auseinandersetzung mit komplexen beruflichen Handlungssituationen unter Einbezug des Portfolios	– Portfolio (unbenotet, aber Bestandteil der mdl. Prüf.) – Für Grund.: Unterrichtsentwurf für drittes Fach (in dem keine Lehrprobe absolviert wurde)	Gutachten der Schulleitung
MV	2	–	Hausarbeit bezogen auf Gestaltung einer Untr.einheit; umfasst Lehrprobe, Kolloquium und Hausarbeit	Berichte durch Studienleiter:innen und Mentor:innen sowie ggf. Seminar
NI	2	Mdl. Prüfung; umfasst Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulrecht, ausgehend von Problemen der päd. Praxis	schriftliche Arbeit zu Vorhaben oder Thema aus schulischer Praxis	Beurteilung durch Leitung pädagogisches Seminar, Leitung fachdidaktischer Seminare und Schulleitung
NW	2	Kolloquium bezogen auf komplexe päd. Fragestellungen und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit berufl. Situationen	Für jede Lehrprobe eine (separat benotete) schriftliche Arbeit zur Darstellung von Planung und Einbettung in Unterrichtszusammenhang	Beurteilungen durch Schule (Ausbildungslehrer und Schulleitung) und Zentrum für schulpraktische Lehrer:innenausbildung
RP	2	Mdl. Prüfungen in Fachdidaktiken, wobei für ein Fach Präsentation und Kolloquium zu einem Unterrichtsvorhaben erfolgt, sowie mdl. Prüfung in bildungswissenschaftlichen Aspekten, Schul- u. Beamtenrecht		Beurteilungen der Fachleitungen, Seminarleitung sowie Schulleitung unter Beteiligung der für die Ausbildung zuständigen Lehrperson
SL	2	Mdl. Prüfung in Pädagogik/Bildungswissenschaften einschl. rechtl. Aspekte sowie mdl. Prüfungen in den Fachdidaktiken	–	Gutachten der Fachleitungen und der Studienseminarleitung
SN	2	Mdl. Prüfungen in den Fachdidaktiken/Grundschuldidaktik einschl. Bildungswissenschaften sowie Schulrecht	–	Beurteilung durch Schulleitung unter Mitwirkung der Mentor:innen
ST	2	Prüfungskolloquium mit Präsentation u. Diskussion bezogen auf komplexe päd. Fragestellung mit Verbindung von Theorie und Praxis	– Schulrechtstest – selbst zu bestimmende Ausbildungsleistung: Analyse eines unterrichtl. Problems; als Präsentation im Seminar mit schriftlicher Konzeption und Reflexion – Portfolio (unbenotet)	Beurteilung durch die zuständigen Auszubildenden
SH	2	– Mdl. Prüfung auf Basis einer fallbasierten Aufgabe aus Pädagogik, Fachdidaktik, Diagnostik oder Schulentwicklung – Prüfungsgespräch mit Reflexion des Portfolios und der päd. Arbeit insgesamt sowie Schul- und Dienstrecht	– Hausarbeit bezogen auf (Wirkungen der) eigene(n) päd. Praxis – Ausbildungsdokumentation (Portfolio): Teilnahmenachweise und Berichte (unbenotet, aber Grundlage für Prüfungsgespräch)	Beurteilung durch Schulleitung
TH	2	Mdl. Prüfungen in den Fächern einschl. Schul- u. Dienstrecht sowie Bildungswissenschaften	Portfolio (unbenotet)	Beurteilung durch Seminarleitung und Fachleitungen

Anm.: Die Tabelle unterscheidet nicht, wann die Prüfungen und Bewertungen erfolgen. Nicht expliziert wird hier auch, wie die einzelnen Prüfungen und Bewertungen für die Gesamtnote zusammengerechnet werden und welche Wichtung die einzelnen Teile haben. In der Spalte „Beurteilungen und Gutachten“ sind alle an der Beurteilung Beteiligten aufgezählt, wobei Struktur der Benotung (Anzahl, zusammenfassende Berechnung der Noten) und Grad der Mitwirkungsrechte der genannten Beteiligten i. d. R. nicht ausgeführt sind. Bei den mündlichen Prüfungen ist zudem i. d. R. nicht unterschieden, ob es sich um mehrere (Teil-)Prüfungen handelt oder nicht.

Bayern*: Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Mittelschulen: eine Doppelprüfungslehrprobe und eine Prüfungslehrprobe; übrige Lehrämter: drei Prüfungslehrproben

3.1.2.7 Beratung/Begleitung im Vorbereitungsdienst

Diverse Bundesländer sehen Beratungen und Beratungsgespräche für die Referendar:innen vor. Mehrfach wird Beratung einzelnen oder allen Auszubildenden grundsätzlich als eine Aufgabe zugeschrieben (z. B. Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen). Darüber hinaus sind konkrete Beratungen vorgesehen. Dabei gibt es Formate, in denen die Beratung im Kontext von Unterrichtsbesuchen erfolgt (z. B. Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) sowie Formate, in denen Beratungen und Beratungsgespräche unabhängig davon vorgesehen sind (z. B. Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen). In beiden Fällen sind dann vor allem die betreuenden und auszubildenden Personen beteiligt (d. h. die Auszubildenden im Seminar, die Schulleitungen und betreuende Lehrpersonen). Damit sind die *Beratenden häufig auch die Bewertenden*. Schleswig-Holstein formuliert entsprechend in seiner Broschüre zum Vorbereitungsdienst: „Insgesamt besteht im Vorbereitungsdienst eine Einheit von Ausbilden, Beraten und Prüfen.“⁸⁸ In ähnlicher Weise wird in Berlin bestimmt, dass die Fachseminarleitungen die Referendar:innen „beraten und beurteilen“⁸⁹.

Wichtig wäre aber, eine Trennung von beratenden und bewertenden Formaten vorzunehmen, um auch in Konfliktsituationen eine Unterstützung zu garantieren. Eine Besonderheit bezüglich der Trennung von beratenden und bewertenden Anteilen stellt beispielsweise das Konzept Nordrhein-Westfalens dar. Hier finden verpflichtend personenbezogene und nicht bewertete Beratungen durch überfachliche Ausbilder:innen statt, die an keinen Bewertungen beteiligt sind.⁹⁰ In Hamburg gibt es dezidiert bewertungsfreie Seminaranteile. Hier nehmen die Referendar:innen am sog. Lehrer:innen-training teil. Dieses umfasst Einführung und Erprobung von (kollegialer) Beratung, weitere Trainingsbausteine und ein fakultatives dreistündiges Einzelcoaching. Es erfolgt keine Benotung und die Lehrertrainer:innen unterliegen einer Schweigepflicht.

Texte zum Weiterlesen

- Junghans, C. (2022). Seminar didaktik: Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung, Berlin: Cornelsen.
- Peitz, J. & Harring, M. (Hrsg.) (2021). Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster, New York: Waxmann
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben: Ein Praxisbuch zur Professionalisierung. Stuttgart: UTB.
- Rothland, M. (2023). Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch. Stuttgart: UTB.
- Teschner, H. & Bischoff, M. (2019). Schritt für Schritt: Ankommen in der Schule: Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

3.1.3 Berufseinstieg, Fort- und Weiterbildung⁹¹

Die dritte Phase der Lehrer:innenbildung lässt sich bundesweit in eine Phase des Berufseingangs (etwa das erste bis dritte Jahr) und eine Phase der Fort- und Weiterbildung untergliedern. Seit im Jahr 1999 im Abschlussbericht der sog. Terhart-Kommission auf die besondere Bedeutung gerade der Phase des Berufseinstiegs hingewiesen wurde und der Lehrkräftemangel die Rekrutierung neuer Lehrpersonen dringlich macht, richten die Bundesländer nun darauf verstärkt ihr Augenmerk. Terhart wies darauf hin: „Die Berufseingangsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität und Wandel) der Person in ihrer Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“ (Terhart 2000, 128) Wir fragen in diesem Sinne im Folgenden danach, wie die Bundesländer die Berufseingangsphase und darüber hinaus das (Weiter-)Lernen im Beruf durch Fort- und Weiterbildung gestalten.

88 Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein: Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein, verfügbar unter publikationen.iqsh.de/neuheiten/ausbildung-pruefung-apvo-lehrkraefte-2020.html, S. 18 (letzter Zugriff: 31.10.2023).

89 Berlin, Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter vom 22.01.2021, gültig ab 30.01.2021, § 14, Abs. 2.

90 Nordrhein-Westfalen, Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 10.04.2011, § 10, Abs. 4.

91 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: Oktober/November 2023).

3.1.3.1 Berufseingangsphase

In der Mehrheit der Bundesländer sind in den letzten fünfzehn Jahren spezielle Angebote für die Berufseingangsphase von Lehrkräften entstanden. Wichtig ist es dabei zu betonen, dass diese Angebote innerhalb des normalen Arbeitsumfangs von neuen Lehrpersonen stattfinden. Grundsätzlich gibt es keine zeitliche Entlastung oder Stundenminderung beim Berufseinstieg. Lediglich in Hamburg wird darauf verwiesen, dass die Lehrkräfte eine entsprechende Entlastung in ihren Schulen für die Teilnahme erhalten können.

Insgesamt lässt sich ein zunehmender Ausbau der Berufseingangsphase als eigenständige Phase innerhalb der Lehrer:innenbildung in vielen Bundesländern ausmachen. Dies ist zumeist im Rahmen des Mangels an Lehrpersonal und auch an den Maßnahmen im Quer- bzw. Seiteneinstieg zu sehen. So bieten immer mehr Bundesländer zumindest fakultative Angebote für Berufseinsteiger:innen an. Die Berufseingangsphase wird damit vermehrt als Möglichkeit verstanden, eine Entwicklung der professionellen Rolle als Lehrperson zu begleiten, zugleich die Innovationskraft der Berufseinstiegenden zu fördern und zu nutzen.

Die Angebote unterscheiden sich stark nach Umfang und inhaltlicher Ausrichtung, wobei die Daten zunächst nichts über die Qualität der Fortbildungen sagen.

Es lassen sich drei Gruppen von Bundesländern unterscheiden: In einigen Bundesländern gibt es ein *teilverpflichtendes* Angebot. Eine zweite Gruppe bietet ein *freiwilliges* Angebot an und einige Bundesländer unterbreiten *kein Angebot* für Berufseinsteiger:innen.

Gruppe 1 „Teilverpflichtendes Angebot“ (Bremen, Hamburg, Thüringen)

Zwei Bundesländer bieten verpflichtend einen Einstiegstermin für Berufseinsteiger:innen und stellen eine weitere Teilnahme an spezifischen Angeboten frei, machen aber grundsätzlich umfangreiche Angebote für Berufseinsteiger:innen (Hamburg, Bremen).

In Thüringen werden in den ersten zwei Berufsjahren Veranstaltungen in verschiedenen Themenfeldern (Medienbildung und digitales Lernen, Klassenmanagement, Beziehungsgestaltung, individuelle Förderung usw.) offeriert. Die Fortbildung in der Berufseingangsphase erhält als einer von zwei Schwerpunkten der Lehrerfortbildung im Thüringer Lehrerbildungsgesetz einen besonderen Stellenwert.⁹²

Gruppe 2 „Freiwilliges Angebot für Berufseinstiegende“ (Baden-Württemberg, Brandenburg, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt)

Berlin bietet ein fakultatives Angebot für Berufseinstiegende. Der Schwerpunkt liegt dabei auf bedarfsorientierten Fortbildungen, Austausch, Beratung und Begleitung. Das Angebot findet in kleinen Gruppen statt, sodass es Möglichkeiten der kollegialen Fallberatung gibt. Begleitet werden die Lehrpersonen durch ein qualifiziertes Mentor:innenteam. Die Themen umfassen Selbstmanagement, Kommunikation mit Eltern oder Unterrichtsstörungen und auch ganz aktuelle schulische Aspekte wie Inklusion, Sprachbildung und Willkommensklassen. Darüber hinaus bietet ein Online-Handbuch die Möglichkeit, sich selbstständig mit organisatorischen, rechtlichen und weiteren grundlegenden Themen für den Berufseinstieg zu befassen.⁹³ Auch in Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt gibt es ein freiwilliges Angebot, das sich an alle Berufseinstiegenden richtet. In Niedersachsen gibt es ein Online-Angebot für Berufseinstiegende, das die Fortbildungen ergänzt. Das Saarland hat die Berufseingangsphase nach einem Pilotprojekt für Primarstufenlehrer nun für alle Lehrkräfte geöffnet. In Brandenburg ist das angebotene Programm auf die ersten zwei Berufsjahre begrenzt. Auch hier wird Unterstützung und Austausch gefördert, so gibt es Regionalgruppen für kollegiale Fallberatung, aber auch Coaching und Supervision.⁹⁴ Hessen formuliert in seinem Lehrerbildungsgesetz die Bereitstellung von Angeboten. Hier sollen neben dem Einfinden in die Regelungen des Arbeitsplatzes Schule u. a. individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gezielt gefördert werden.⁹⁵

Gruppe 3 „Kein Angebot für Berufseinstiegende“ (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein)

Ein Viertel der Bundesländer bietet nach wie vor kein spezielles Angebot in der Berufseingangsphase an. Eins der Bundesländer, das kein Angebot für die eigene Berufseingangsphase nachvollziehbar bereithält, weist jedoch im Lehrerbildungsgesetz auf Fortbildungsthemen hin, die auf den Berufseinstieg orientieren. So wird in Mecklenburg-Vorpommern gesetzlich vorgeschrieben, dass die Fortbildung in den ersten beiden Berufsjahren primär der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schule dient und die in den ersten beiden Phasen erworbenen Qualifikationen vertieft und erweitert werden sollen, wofür die Schulleitung als

92 §3 Abs. 3, ThürLbG, 12.03.2008.

93 www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/qualifizierung/berufseingangsphase/ (letzter Zugriff: 3.12.2023).

94 bildung/fachkraefte/qualifizierung/berufseingangsphase/ (letzter Zugriff: 3.12.2023).

95 Lehrerbildungsgesetz Hessen, 13.05.2022, §63, Abs. 2.

Tabelle 17: Berufseingangsphase (teilverpflichtend, freiwillig, kein Angebot)⁹⁸

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Teilverpflichtendes Angebot					•	•										•
Freiwilliges Angebot	•		•	•			•		•		•	•	•	•		
Kein Angebot		•						•		•					•	

zuständig erklärt wird (LehbildG M-V, § 15 Abs. 3). Laut KMK kann der zweite Ausbildungsabschnitt des Vorbereitungsdienstes in Bayern als funktionales Äquivalent einer Berufseingangsphase interpretiert werden⁹⁶, wobei dies wahrscheinlich andere Bundesländer auch für ihre Konzepte in Anspruch nehmen könnten. In Nordrhein-Westfalen rückt die Professionalisierung von Berufseinsteigenden in Form eines Pilotprojekts zur Qualifizierung von dafür vorgesehenen Trainer:innen in den Fokus.⁹⁷

Übersicht über Umfang, Struktur und Inhalte der Angebote

Differenziert man die einzelnen Angebote nach ihrem Umfang, ihrer Struktur und den Inhalten, zeigt sich eine erstaunliche Bandbreite an Angeboten. In den folgenden Darstellungen sind deshalb für eine bessere Übersicht nur noch die Bundesländer erwähnt, die eine spezielle Berufseingangsphase gestalten.

Umfang/Struktur

Der Umfang der Angebote für den Berufseinstieg umfasst in den meisten Fällen einen Zeitraum von zwei (bspw. Bremen, Hamburg) bis zu drei Jahren (Sachsen). Dabei variiert der Umfang zum Teil sehr stark. In Hamburg besteht das Angebot aus Veranstaltungen im Umfang von 38 Stunden im Jahr, die auf die jährliche Fortbildungsverpflichtung angerechnet werden können. In Baden-Württemberg wird ein begleitendes Angebot von insgesamt sechs Tageseinheiten an die Berufseinsteiger:innen im zweiten bis vierten Berufsjahr offeriert, die Hälfte der Veranstaltungsangebote liegt in der unterrichtsfreien Zeit, d. h. an Samstagen, in den Ferien oder an Nachmittagen. In Berlin darf ein einjähriges Angebot innerhalb der ersten drei Berufsjahre genutzt werden. Dieses enthält neun Sitzungen in Austauschgruppen (einmal monatlich drei Zeitstunden). Die Teilnehmer:innen arbeiten vornehmlich mit der Technik der kollegialen Fallberatung. Zudem werden thematische Seminare und bedarfsgerechte Einzelberatungen in Krisensituationen angeboten sowie ein Online-Handbuch zur Verfügung gestellt, welches

Materialien zur Unterstützung und Orientierung in den ersten Monaten enthält.

Inhalte

Bei der inhaltlichen Ausrichtung lassen sich zwei Grundlinien unterscheiden: Entweder fungieren die Angebote quasi als Fortsetzung des Vorbereitungsdienstes, vertiefen also fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile und bieten Supervisionsanteile. Oder die Angebote sollen vor allem der kollegialen Fallberatung zur Reflexion von Unterrichtssituationen dienen und sind damit auf den Einstieg in den „vollen“ Beruf zugeschnitten.

Bei den themenspezifischen Fortbildungen stehen besonders personenbezogene Themen wie Zeitmanagement (Berlin, Sachsen) und Selbstmanagement/Work-Life-Balance (Baden-Württemberg, Berlin, Sachsen) im Vordergrund. Daneben werden auch Themen wie Leistungsbewertung, Kommunikation und Kooperation im Schulalltag, Rollenverständnis der Lehrerin/des Lehrers, Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten sowie Elternarbeit genannt. Die Vermittlung geschieht vornehmlich in Austauschgruppen, die zum Teil – wie in Berlin oder Hamburg – über den gesamten Zeitraum der Berufseingangsphase bestehen bleiben. Zusätzlich werden vor allem themenbezogene Fortbildungen in Form von Workshops und Seminaren gestaltet. Dort finden sich inzwischen vermehrt auch bildungspolitisch aktuelle Themen wie Inklusion und Heterogenität.

Coaching/Mentoring

Geht man davon aus, dass der Berufseinstieg hohe Anforderungen an Lehrkräfte stellt, „auf die Studium und Referendariat nicht umfassend vorbereiten können, da sich ihre Komplexität und wechselseitige Dynamik erst im Rahmen der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit zeigen“ (Keller-Schneider & Hericks 2011, 21), sind insbesondere Angebote sinnvoll, die sich flexibel entsprechend des Beratungsbedarfs anpassen lassen. Aus diesem Grund bieten die meisten Bundesländer Formate wie kollegiale Fallberatungen an, in denen die Berufseinsteigenden eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Berlin)

96 Datengrundlage: KMK (2022b), „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Oktober 2022).

97 Qualitäts- und Unterstützungsagentur LiS NRW: www.schulentwicklung.nrw.de/f/aktuelle-projekte/berufliche-bildung/index.html.

98 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: November 2023).

lernen. So finden sich in den Angeboten von Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt Verweise auf Angebote des Coachings/Mentorings oder der Supervision. Dabei wird trotz der unterschiedlichen Begrifflichkeit zumeist auf eine Reflexion von Erfahrungen, die Erprobung von Handlungsalternativen und die Stärkung der individuellen Handlungssicherheit abgezielt.

Texte zum Weiterlesen

Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim: Beltz Juventa.

Keller-Schneider, M. (2018). Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen: Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente. Bern: hep Verlag.

Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2023). Als Lehrperson in den Beruf einsteigen. Herausforderungen annehmen, Lösungen finden. Stuttgart: Kohlhammer; Empfehlenswert ist auch die spezifische Handreichung für Berlin „Handbuch für die Berufseingangsphase“. bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/lehrerausbildung/handbuch_berufseingangsphase/Handbuch_zur_Berufseingangsphase_11-2023.pdf, letzter Zugriff: 28.11.2023.

3.1.4 (Weiter-)Lernen im Beruf für tätige Lehrpersonen

Bei der Lehrer:innenfortbildung steht der Erhalt von Kompetenzen aus der Ausbildung und deren Aktualisierung im Mittelpunkt. Die Weiterbildung zielt darüber hinaus auf die Erweiterung bestehender Kompetenzen und das Erlangen zusätzlicher Qualifikationen (Terhart 2000, 130). Im Folgenden kann es nur am Rande um die Weiterbildung gehen, weil dieser Bereich noch weniger geregelt ist als die Fortbildung, die mittlerweile zumindest als Aufgabe der bildungspolitisch verantwortlichen Minister:innen begriffen wird. Im Vergleich zur 1. Auflage der Expertise (2013) sind in den vergangenen Jahren nicht nur weitreichende Gutachten und Publikationen (insb. Daschner & Hanisch 2019; Priebe et al. 2019; Daschner et al. 2023; Priebe et al. 2023), sondern auch erstmalig grundlegende bildungspolitische Beschlüsse erfolgt, die Fortbildung als eigene Phase der Professionalisierung begreifen und bemerkenswerte Perspektiven für die Ausgestaltung hochwertiger Fort-

bildung entwickeln (insb. KMK 2020c). Im Folgenden analysieren wir die aktuellen Entwicklungen in den Bundesländern (auch Schewe 2023).

Dokumentation und Umfang

Die Teilnahme an den Veranstaltungen ist in den meisten Fällen zu dokumentieren, Baden-Württemberg setzt an dieser Stelle mit einem Fortbildungsportfolio Akzente⁹⁹, auch andere Bundesländer fordern inzwischen eine Dokumentation der wahrgenommenen Fortbildungen in Portfolios (bspw. Hamburg, Rheinland-Pfalz und Hessen). Der konkrete Umfang der Fortbildung ist in den wenigsten Fällen ausgewiesen. Hamburg und Bremen schreiben 30 Stunden pro Jahr vor. Bayern liegt mit drei Tagen durchschnittlich pro Jahr (Vorschrift: zwölf Tage in vier Jahren) in einem ähnlichen Bereich. Berlin legt mit zehn Stunden jährlich den geringsten Umfang fest.

Schulinterne Fortbildung und Fortbildungsplanung

In vielen Bundesländern wird ein Teil der Fortbildungsstunden für schulinterne Fortbildungen reserviert, die an entsprechenden Fortbildungstagen erfolgen können. Mehrheitlich erstellen die Schulen dafür mit einem unterschiedlichen Maß an Formalisierung Fortbildungspläne (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein).

Verpflichtung zur und Anspruch auf Fortbildung

In allen Bundesländern sind Lehrpersonen zur Fortbildung verpflichtet. In Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Hessen bspw. besteht auch ein Recht auf Fortbildung im Rahmen der Personalentwicklung.

Zeitpunkt

In vielen Bundesländern besteht die Vorgabe, die Fort- und Weiterbildungen außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden zu lassen (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen). Liegen Veranstaltungen in der Unterrichtszeit, wird zumeist – wie in Nordrhein-Westfalen – darauf bestanden, dass „eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird“ (Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, § 57 Abs. 3 vom 21.07.2018). Drei Bundesländer halten in ihren Lehrer:innenbildungsgesetzen bzw. Schulgesetzen fest, dass eine Verpflichtung zur Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit möglich ist (Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt). Neben den regulären Fort- und Weiterbildungen, die zumeist in der unterrichtsfreien

99 Näheres zum Fortbildungsportfolio unter lehrerfortbildung-bw.de/q_qse/fbplanung/fb_planung/5_mat/6_port/ (letzter Zugriff: 29.10.2023).

Zeit stattfinden sollen, ist es in der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer möglich, eine Dienstbefreiung von der Schulleitung oder der Schulbehörde zu erhalten (in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein). Dabei wird der Umfang der Dienstbefreiung zumeist dem Ermessen der vorgesetzten Person überlassen.

Heinemann bilanziert in Reflexion auf den Stand der Lehrkräftefort- und -weiterbildung unter herausfordernden Rahmenbedingungen, dass „die politisch und administrativ Verantwortlichen für die Lehrkräftefortbildung eine Bringschuld“ (Heinemann 2019, 49) haben. Daschner stimmt in die Kritik ein und merkt an, dass Deutschland nicht an der internationalen Qualitätsdiskussion im Rahmen der OECD-Studie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) teilgenommen hat. Dies sei aus seiner Sicht politisch nicht gewollt gewesen (Daschner 2023). Unter positiver Würdigung der Entwicklungen der vergangenen Jahre markiert er für die Zukunft: „Was jetzt ansteht ist eine klare, zwischen den Bundesländern abgestimmte Agenda zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung“ (ebd., 27). Heinemann spricht hier von einer Strategie mittlerer Reichweite, die zu entwickeln sei, deren Kern ein Orientierungsrahmen für die Lehrkräftefort- und Weiterbildung sein könnte (Heinemann 2019; vgl. auch Daschner & Hanisch 2019).

Texte zum Weiterlesen

Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (Hrsg.) (2019). Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen. www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=73865&token=28774db3ea0a3fb512561ac230d96860c998c024&sdownload=&n=190109-GEW-Studie-Fortbildungen.pdf (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB). Weinheim: Beltz Juventa.

Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.) (2023). Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

Hanisch, R. (2017). Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen. In *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 467–480.

KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020). Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (letzter Zugriff: 23.10.2023).

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? Ein Überblick über den Forschungsstand. In Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 126–145.

Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U. & Kubina, C. (Hrsg.) (2019). Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem: Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett|Kallmeyer.

Priebe, B., Plattner, I. & Heinemann, U. (Hrsg.) (2023). Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung: Befunde – Beispiele – Vorschläge: eine Expertise der Max-Traeger-Stiftung. Weinheim: Beltz Juventa.

Schewe, C. (2023). Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate. In Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.) (2023). Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 42–57.

Rechtsquellen¹⁰⁰

Baden-Württemberg

Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg, Verwaltungsvorschrift vom 24.05.2006: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2204-5-KM-20060524-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true (letzter Zugriff: 15.10.2023)

Landesbeamtengesetz Baden-Württemberg vom 09.11.2010: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=BG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true (letzter Zugriff: 15.10.2023)

100 Die Rechtsquellen werden mit dem Datum des Erlasses benannt und in der im Oktober 2023 gültigen Form verwendet.

Bayern

Informationen zur staatlichen Lehrerfortbildung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html> (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Bayerisches Beamtengesetz (BayBG) vom 29.07.2008: www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBG (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Berlin

Verordnung über die Weiterbildung für Lehrkräfte im Land Berlin (WBLVO) vom 26.01.2015: gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrKWeitBiV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Verordnung über die Fortbildung für Lehrkräfte im Land Berlin (Lehrkräftefortbildungsverordnung – FBLVO) vom 16.12.2021: gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-LehrFVBEpP2/part/X (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Schulgesetz Berlin vom 26.01.2004: www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz/gesamtes-schulgesetz-anzeigen.php (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Brandenburg

Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft vom 29.04.2015: bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvklfb (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Schulgesetz Brandenburg: www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=186452,1 (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Bremen

Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 05.08.2005: www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.68494.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Bremisches Beamtengesetz vom 15.01.2010: www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.127972.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Schulgesetz Bremen vom 08.07.2005: www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-schulgesetz-bremschulg-in-der-fassung-der-bekanntmachung-vom-28-juni-2005-118560?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Hamburg

Dienstvereinbarung über Regelungen zur Organisation und Förderung von Fort- und Weiterbildung für die Zielgruppe des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung vom 29.12.2011: gpr.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/100/2016/01/DV-Li-2011-11-25.pdf (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Schulgesetz Hamburg vom 16.04.1997: www.hamburg.de/bsb/schulgesetz/64412/start/ (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Hessen

Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011: www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=448423,1 (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Mecklenburg-Vorpommern

Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und die Qualifikation für Ämter des Laufbahnzweiges Bildungsverwaltung sowie für Funktionsämter des Laufbahnzweiges Schuldienst (Lehrkräftefortbildungs- und -qualifizierungsverordnung – LkFbQVO M-V) vom 30.06.2023: <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-LehrFQVMV2023rahmen/part/X> (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 25.11.2014: www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-Lehr-BiGMV2013V3P20 (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Niedersachsen

Informationen zu Fort- und Weiterbildung im niedersächsischen Schulwesen: www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/fort_und_weiterbildung/fort--und-weiterbildung-im-niedersaechsischen-schulwesen-6316.html (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Niedersächsisches Beamtengesetz vom 25.03.2009: beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2Fndsbg%2Fcont%2Fndsbg.htm&anchor=Y-100-G-NDSBG (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Nordrhein-Westfalen

Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen vom 18.06.2012: bass.schul-welt.de/12374.htm#21-02nr4p11 (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005: recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=3928&vd_back=N102&sg=0&menu=1 (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Rheinland-Pfalz

Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLehrG) vom 27.11.2015: [landesrecht.rheinland-pfalz.de/jportal/portal/t/qtr/page/bsr.prod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-InkKLehrWeitBiGRppIVZ&documentnumber=6&numberofresults=19&doctyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=S¶mfromHL=true](https://www.landesrecht.rheinland-pfalz.de/jportal/portal/t/qtr/page/bsr.prod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-InkKLehrWeitBiGRppIVZ&documentnumber=6&numberofresults=19&doctyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=S¶mfromHL=true) (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz vom 20.10.2010: [landesrecht.rheinland-pfalz.de/jportal/?quelle=jlink&query=BG+RP&psml=bsr.prod.psml](https://www.landesrecht.rheinland-pfalz.de/jportal/?quelle=jlink&query=BG+RP&psml=bsr.prod.psml) (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Saarland

Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz vom 23.06.1999: [recht.saarland.de/bssl/document/jlr-LehrBiGSL1999pG1/part/X](https://www.recht.saarland.de/bssl/document/jlr-LehrBiGSL1999pG1/part/X) (letzter Zugriff: 15.10.2023)

Sachsen

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 27.09.2018: www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p40 (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Sachsen-Anhalt

Schulgesetz Sachsen-Anhalt vom 09.08.2018: www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bssst/document/jlr-SchulGST2018rahmen/part/H (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Beamtengesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 15. Dezember 2009: www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=BG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Schleswig-Holstein

Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein vom 15.07.2014: www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+SH&psml=bsshprod.psml&max=true (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24.01.2007: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SchulGSH2007rahmen> (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Landesbeamtengesetz Schleswig-Holstein vom 26.03.2009: www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-BGSH2009V37IVZ/part/S (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Thüringen

Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-BGSH2009rahmen/part/X> (letzter Zugriff: 15.10.2023).

Thüringer Gesetz über die Laufbahnen der Beamten (Thüringer Laufbahngesetz – ThürLaufBG -) vom 12.08.2014: [landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-LbGTHrahmen/part/X](https://www.landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-LbGTHrahmen/part/X) (letzter Zugriff: 15.10.2023).

3.2 Phasenübergreifende Aspekte

3.2.1 Professionelles Selbstverständnis und Berufsethos sowie die Entwicklung von Fähigkeiten zur Reflexion

Die pädagogische Tätigkeit von Lehrpersonen ist mit zahlreichen (fachlichen, sozialen wie auch emotionalen) Anforderungen verbunden, die tagtäglich herausfordernde Situationen und Handlungsdruck bedingen. Dabei gestaltet sich die Handlungssituation als hoch widersprüchlich, bedenkt man die Ansprüche, die von Seiten der Bildungspolitik, der Gesellschaft, der Wissenschaft, von den Schüler:innen sowie Eltern gestellt werden. Gleichzeitig alle Lernenden in einem auf Selektion orientierten Schulsystem individuell zu fördern und dabei von außen gesetzte Standards zu erfüllen, ist nur ein Beispiel für eine Paradoxie von vielen (Helsper 2016).

In ihrem maßgeblichen Beschluss „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ aus dem Jahr 2000 formulierte die KMK einleitend die gemeinsame Verantwortung mit den Gewerkschaftsvertreter:innen „für die Erfüllung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute, für die gesellschaftliche Würdigung und Achtung des Berufsstandes, ihrer pädagogischen Arbeit und die Sicherung angemessener Rahmenbedingungen“ (KMK 2000, 2). Hier lässt sich bereits erkennen, dass die Relevanz eines Berufsethos von bildungspolitischer Seite benannt ist. Mit dem Auftrag an die gemischte Kommission Lehrerbildung „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ war zum gleichen Zeitpunkt auch verbunden, „ein Leitbild für den Lehrerberuf“ (ebd.) zu entwickeln, das letztlich in deren Abschlussbericht vorgelegt wurde (Terhart 2000). In eine ähnliche Richtung sind auch die „Bildungsstandards für die Lehrerbildung“ (KMK 2022c) zu lesen, welche die Bundesländer zu einer gemeinsamen Zielvereinbarung und inhaltlichen Gestalt der Ausbildungsformate verpflichten sollen. Gleichwohl finden die Bundesländer auf die Frage, wie Lehrpersonen dabei unterstützt werden können, im Rahmen der Lehrer:innenbildung auf die pädagogischen Widersprüche und häufig dilemmatischen Situationen vorbereitet zu werden, diese als strukturell bedingt zu reflektieren und mögliche professionelle Handlungsstrategien zu entwickeln, äußerst unterschiedliche Antworten. Systematisch wird dieser Anspruch bisher nicht eingelöst.

Auch angesichts dieser Sachlage fordert u. a. die GEW in ihren Leitlinien einer innovativen Lehrer_innenbildung im ersten Punkt „eine partizipative berufsethische Diskussion und Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer_innen für eine demokratische, soziale und inklusive Schule“ (GEW 2017, LL 1.1). Ersichtlich wird hier eine Erweiterung der bisherigen Zielperspektive: Während bisher die verantwortlichen Institutionen Rahmenvorgaben für Ziele und Strukturen der Lehrer:innenbildung machen, ist in den Leitlinien der GEW von einem partizipativen Prozess die Rede, der Lehrpersonen und Institutionen in einen Dialog bringen soll. Als Orientierung wird dabei auf das im Jahr 2004 von der Bildungsinternationalen (BI), der weltweiten Dachorganisation der Bildungsgewerkschaften und Lehrerverbände, verabschiedete Berufsethos verwiesen (GEW 2004). Hier werden drei Perspektiven für eine innovative Lehrer:innenbildung vereint:

- 1) das Menschenrecht auf Bildung als Grundlage professionellen Handelns,
- 2) die arbeitsrechtliche Perspektive, die auf angemessene Rahmenbedingungen achtet,
- 3) die Professionsentwicklung, um die Qualität im Bildungsbereich zu gewährleisten.

Die inhaltliche Zielperspektive einer qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildung ist in dieser Trias also eng verbunden mit einem Anspruch auf angemessene Bedingungen bei der Ausübung des Berufs und einem Verständnis von Professionalisierung, das von einem Entwicklungsprozess über die gesamte Berufsbiografie ausgeht (und damit nicht nach dem Zweiten Staatsexamen endet).

Um diese Professionalisierung langfristig zu unterstützen, regt die GEW in ihrer zweiten Leitlinie für eine innovative Lehrer:innenbildung an, individuelle Lern- und Erfahrungswege sowie verschiedene Wege der Professionalisierung zu ermöglichen und anzuerkennen; konkret fordern sie: „Dabei sollte es regelmäßig Angebote und institutionell verankerte Anlässe geben, eigene Erfahrungen zu thematisieren und mit anderen zu reflektieren, damit Herausforderungen gemeinsam und solidarisch bearbeitet und Erfolge geteilt werden können.“ (GEW 2017, LL 1.2)

Prüft man auf Ebene der Gesetze und Verordnungen die Lehrer:innenbildung hinsichtlich, inwiefern die Bundesländer Bemühungen unternehmen, übergreifende Ideen für ein professionelles Selbstverständnis und Berufsethos sowie die Entwicklung von Fähigkeiten zur Reflexion in der Lehrer:innenbildung (bestenfalls auf Grundlage von partizipativen Prozessen) zu verankern, dann stellt sich Ernüchterung ein. Eine Selbstverpflichtung bzw. Zusicherung von entsprechenden Arbeits- und Entwicklungsbedingungen findet sich in keinem Bundesland in Form eines Leitbildes oder Ähnlichem. Dies stellt auch Schubarth pointiert fest: „Der

Lehrerbildung fehlt ein modernes Lehrerleitbild. Viele Akteure und widerstreitende Interessen erschweren eine Konsensfindung“ (Schubarth 2017, 2). Einzelne Bundesländer haben, zumeist in den ersten Paragraphen ihrer Lehrerbildungsgesetze, zumindest Ansätze von Leitgedanken festgehalten (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). Einzelne lehrerbildende Universitäten wiederum haben Leitbilder für die erste Phase der Lehrer:innenbildung verabschiedet (z. B. Bochum, Hamburg, Hannover, Münster). Weit mehr Hinweise darauf, strukturell verankerte Möglichkeiten für eine kritische Selbstreflexion der eigenen gesellschaftlichen Position, des eigenen Sozialisations- und Lernprozesses sowie der Tätigkeit als Lehrer:in unter widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen anzubieten (GEW 2017, LL 1.2), finden sich auf Ebene der Curricula, konkreter Maßnahmen und Angebote. Diese sind jedoch auf die jeweiligen Phasen der Lehrer:innenbildung zugeschnitten. So spielt das Thema Reflexion in aller Regel im Studium als Studieninhalt der schulpraktischen Studien hinsichtlich der Reflexion des Berufsfeldes eine Rolle (z. B. Hessisches Lehrerbildungsgesetz 28.09.2011, § 15, 3). In Bremen ist als Prüfungs- und Reflexionsformat für den Bachelor-Studiengang Gymnasium/Oberschule sowie für den Vorbereitungsdienst ein Professionalisierungsportfolio vorgesehen; in Niedersachsen wird während des lehrerbezogenen Bachelor- und Masterstudiums und im Vorbereitungsdienst ein Kompetenzentwicklungsportfolio eingesetzt. Weiterhin bieten zahlreiche Bundesländer (insbesondere in der Phase des Berufseinstiegs) in mehr oder weniger großem Umfang Fortbildungen für Lehrpersonen an, die im Bereich Coaching, Mentoring, Supervision oder kollegiale Fallberatung angesiedelt und die zumeist auf Reflexionsanlässe in der Professionalisierung ausgerichtet sind (u. a. Berlin, Hamburg, Niedersachsen). Eine phasenübergreifende Perspektive nimmt das Bundesland Hessen ein. Laut Hessischem Lehrerbildungsgesetz (mit aktuellem Stand vom 13. Mai 2022) ist während „der gesamten Ausbildung und des Berufslebens (...) ein fortlaufendes Portfolio zu führen“. Allerdings bleibt dabei offen, inwieweit über individuelle Verantwortung hinaus eine kritische Reflexion der Verhältnisse in Schule und Gesellschaft unterstützt wird.

3.2.2 Kooperationsbeziehungen zwischen den Phasen

Als beständiges Entwicklungsprojekt auf der Agenda der Lehrer:innenbildung erweist sich die Beziehung zwischen den Phasen. Aus einer phasenübergreifenden Professionalisierungsperspektive zeigen sich im Vergleich mit unserer Expertise aus dem Jahr 2014 nach wie vor vielfältige Befunde, insbesondere für die Kooperation der 1. und 2. Phase (KMK 2022b). Dies war insofern erwartbar, als dass durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung als ein Kernelement zu beantragender

Projekte „eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf)“ gefordert wurde (siehe Kapitel 2). Entsprechend häufig war in den geförderten (Verbund-)Projekten ein entsprechender Baustein vorhanden.

Personell realisiert sich die Zusammenarbeit der Phasen erstens über Abordnungen von Lehrpersonen an die Universitäten oder gleichgestellte Hochschulen (insbesondere in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen). Die Umsetzung gestaltet sich anders als noch im Jahr 2014 derzeit an vielen Standorten als überaus schwierig angesichts des bestehenden Mangels an Lehrpersonen. Abordnungen stehen zumeist in direkter Relation zu der Frage, ob die betreffenden Lehrpersonen ggf. im Schuldienst fehlen. Hier steht dann weniger der qualifizierende und innovationsförderliche Gedanke der Zusammenarbeit im Vordergrund, sondern vielmehr die Gegenrechnung zu Stellenkapazitäten. Zweitens findet Kooperation über damit zusammenhängende oder losgelöste (fachdidaktische) Lehrangebote für Studierende statt (Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen und Saarland) und drittens über die Qualifizierung des Personals der zweiten Phase durch die Universitäten (Sachsen-Anhalt, Thüringen). Stärker ausgeprägt hat sich in den vergangenen Jahren viertens die gemeinsame Betreuung von Studierenden während der Praxisphasen/Praxissemester (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg).

Strukturell arbeiten Vertreter:innen aller Phasen, gesetzlich fixiert, beispielsweise im Beirat Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein, in Arbeitskreisen in Sachsen, in Gremien der Zentren für Lehrer:innenbildung in Rheinland-Pfalz und Kooperationskonferenzen in Hessen zusammen. In Bremen bestehen eine Begleitgruppe Lehrerbildung, ein Beirat für Lehrerbildung und die AG Schulpraktische Studien. Das Zentrum für Lehrerbildung Hamburg ist eine gemeinsame Einrichtung der Universität und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, in dessen Zentrumsrat alle Phasen kooperieren. In Berlin existiert seit 2014 ein Kooperationsrat. Ähnliches legt seit 2011 das entsprechende Gesetz in Mecklenburg-Vorpommern in Form eines Beirates für Lehrerbildung und Bildungsforschung fest.

Inhaltlich kooperieren die Phasen erstens bei der Gestaltung von Praktika (u. a. Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) und zweitens durch die

Abstimmung oder gemeinsame Entwicklung von Curricula (u. a. Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein).

In diesem Kontext haben Zentren für Lehrer:innenbildung¹⁰¹ eine besondere Bedeutung. Unabhängig von bereits länger bestehenden Zentren, wie z. B. das an der Universität Bielefeld, gelangte die Vorstellung einer verbindenden Institution durch den Bericht der sog. Terhart-Kommission in die (hochschul-)öffentliche Diskussion:

„Die Kommission empfiehlt die Einrichtung von wissenschaftlichen Zentren, (...) in denen die Aspekte Lehre und Studium, Forschung, Beratungstätigkeit, Koordination und Serviceaufgaben im Rahmen der Lehrerbildung zusammengeführt werden. Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung sollen als institutionelle Verortung der Interessen und Belange der Lehrerbildung an Universitäten etabliert und genutzt werden. (...) Den Zentren können folgende Aufgaben übertragen werden:

- Koordination von Lehren und Lernen im Rahmen der Lehrerausbildung
- Koordination der Lehrerausbildungsstudiengänge (inkl. Zusatzstudiengänge)
- Konzeption und Koordination von Praktika
- Verbindung zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft
- Unterstützung und ggf. Initiierung von schulbezogener Forschung und Entwicklung
- Beratung bei der Erstellung und Novellierung von Prüfungs- und Studienordnungen
- Planung, Organisation und Koordination von Studienangeboten
- Interne Evaluation von Studium und Lehre im Rahmen der Lehrerausbildung
- Beteiligung (Beratung) bei der Berufung von Professoren in den Lehramtsstudiengängen
- Studienberatung für Lehramtsstudierende (in Koordination mit den bereits vorhandenen Einrichtungen der Studienberatung)
- Entwicklung und Koordination multimedialer Formen in der Lehrerbildung.

(...) „Die Zentren sollten eng mit den Schulbehörden, den Studienseminaren, den Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrern, den Trägern von Lehrerfort- und -weiterbildung sowie den Prüfungsämtern zusammenarbeiten.“ (Terhart 2000, 110 f.)

Weyand pointiert das herausfordernde Aufgaben-tabelleau 2012 so: „Überspitzt formuliert sollen Zentren

101 Mittlerweile haben alle Bundesländer und in diesen nahezu alle lehrer:innenbildenden Hochschulen Zentren für Lehrer:innenbildung oder (Professional) Schools of Education. In den meisten Fällen stellen sie vollständig oder teilweise Querstrukturen der Lehrer:innenbildung innerhalb und über die Hochschule hinaus dar. An der Universität Frankfurt am Main existiert eine ähnlich orientierte Einrichtung als „Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung“. Eine konzeptionelle Ausnahme stellt die School of Education der TU München dar, die als Fakultät und damit als integrierte Struktur für Lehrer_innenbildung gegründet wurde und die vollständige Hoheit über alle darauf bezogenen Ressourcen hat (dazu auch Stisser et al. 2012, Radhoff & Ruberg 2020, KMK 2022b).

für Lehrerbildung folgenden Prozess unterstützen: aus dem beliebigen und unverbundenen Neben- und Nacheinander sowohl horizontal eine curricular und komplexer verzahnte als auch vertikal eine anschlussfähige und sukzessive Ausbildungsstruktur kommunizieren, koordinieren und steuern – dies alles angesichts jahrzehntelang gewachsener und tradiert institutioneller Kulturen der Lehrerbildung an Hochschulen und Studienseminaren. Ist dies ein zwar anspruchsvolles, aber realisierbares Unterfangen oder vielmehr ein hybrides Konstrukt bzw. eine Utopie?“ (Weyand 2012, 217) Vor dem Hintergrund der angedeuteten Herausforderungen lässt sich zur Entwicklung und Arbeit der Zentren festhalten:

1. Eine wesentliche Aufgabe besteht grundsätzlich in der Einbindung innerhochschulischer (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Verwaltung, Hochschulleitungen, Statusgruppen etc.) und externer Akteur:innen (Lehrerprüfungsamt, Vertreter:innen der zweiten Phase und dritten Phase, Schulleitungen, Bildungsministerien, Eltern- und Schüler:innenvertretungen, Wirtschaft etc.) (Weyand & Schnabel-Schüle 2010).
2. Faktisch übernehmen sie insgesamt über alle Zentren hinweg Aufgaben in den Bereichen:
 - „a) Studium und Lehre: Curriculumsentwicklung; Lehrkoordination; fachübergreifende Studieninformation und -beratung; Eignungs- und Neigungsberatung; Einbindung und Koordination der Schulpraktischen Studien; Evaluation und Qualitätssicherung. (...)
 - b) Forschung: Anregung und Koordination von Forschungsverbänden; Initiierung, Koordination und Durchführung von Forschungsvorhaben; Übersicht und Beratung zu spezifischen Förderprogrammen; Unterstützung bei Angeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs. (...)
 - c) Wissenstransfer: Planung und Durchführung von Vorträgen, Tagungen etc.; Entwicklung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten; Entwicklungsberatung (z. B. für Schulen); Politikberatung. (...)
 - d) Personal: Mitwirkung und Beratung bei lehramtsspezifischer Personalentwicklung; Hochschuldidaktische Angebote; Konzeption und Koordinierung zur Weiterqualifizierung, z. B. Fachdidaktik, Mentor:innen; Entwicklung von lehramtsspezifischen Professuren; Mitwirkung bei Berufungen. (...)

- e) Finanzen: Entwicklung von lehramtsbezogenen Kriterien zu fachbereichsinternen Mittelvergaben; Zuweisungskompetenz für Mittel zur weiteren Verteilung nach eigenen Kriterien insbesondere für Lehre, Forschung und Entwicklung; Projektbezogene Mittelvergabe mit Anreizfunktion, z. B. für fachbereichsübergreifende Kooperation.“ (Weyand 2012, vgl. auch Weyand & Schnabel-Schüle 2010) Der bundesweit flächige Überblick aus dem Jahr 2010 (Weyand & Schnabel-Schüle 2010)¹⁰² lässt sich 2024 geringfügig ergänzen: So weist bspw. die Tübingen School of Education¹⁰³ oder das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung Dresden¹⁰⁴ zusätzlich inhaltliche Schwerpunkte im Bereich Digitalisierung/Medienbildung, Inklusion und Internationalisierung aus. Gesellschafts- und bildungspolitische Reformprojekte bestimmen demnach auch Arbeitsschwerpunkte der Strukturen der Lehrer:innenbildung in den Hochschulen. Diesen allgemeinen Überblick relativierend merken Böttcher & Blasberg bereits 2015 auf Basis einer Studie an, dass die untersuchten Zentren nur begrenzt miteinander verglichen werden konnten (Böttcher & Blasberg 2015). Im Zuge einer Analyse der vorliegenden Studien kommt Böttcher zusammen mit anderen 2023 zum Fazit: „Abschließend kann festgehalten werden, dass die Strukturen der Zentren in hohem Maße abhängig von den Strukturen innerhalb der Hochschule und den bildungspolitischen Vorgaben der Bundesländer sind (...).“ (Gollub et al. 2023, 215)
3. Nahezu alle Bundesländer und Hochschulen haben mittlerweile Strukturen mit unterschiedlichen Bezeichnungen (Zentren für Lehrer:innenbildung, [Professional] Schools of Education etc.) eingeführt. Altrichter et al. (2023) rekonstruieren das Konzept der Qualitätsoffensive Lehrerbildung als einen Kontext, der direkt wie indirekt auf eine stärkere Institutionalisierung der Lehrer:innenbildung an den Hochschulen gerichtet war. In der Rückschau auf die Qualitätsoffensive bilanzieren sie: „Bestehende institutionelle Strukturen (Schools of Education, Zentren für LB) wurden weiterentwickelt und gestärkt und neue wurden gegründet.“ (Altrichter et al. 2023) Im Zuge dessen sind auch Organisationsstrukturen entstanden, die mehrere Hochschulen unterschiedlichen Typs wie in Freiburg¹⁰⁵ umfassen.

¹⁰² Dazu auch Monitor Lehrerbildung 2016.

¹⁰³ Siehe uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/tuese/ (letzter Zugriff: 07.01.2024).

¹⁰⁴ Siehe tu-dresden.de/zlsb (letzter Zugriff: 07.01.2024).

¹⁰⁵ Siehe www.face-freiburg.de/ (letzter Zugriff: 07.01.2024).

4. Ihre Existenz ist allerdings nicht flächendeckend durch Lehrerbildungsgesetze (wie z. B. in Mecklenburg-Vorpommern) oder Landeshochschulgesetze (wie z. B. in Nordrhein-Westfalen) verbrieft.

Diese uneinheitliche Situation, in der Standards für die Institutionalisierung der Lehrer:innenbildung in Deutschland fehlen (Bohl & Beck 2020), erzeugte früh ein Interesse nach mehr Vergleichbarkeit und damit auch vergleichbarer Leistungsfähigkeit für die Entwicklung der Lehrer:innenbildung (Weyand 2012). So forderte die GEW 2017 eine Stärkung der Lehrer:innenbildung an Hochschulen durch eine Weiterentwicklung der Zentren für Lehrer:innenbildung und Schools of Education zu Institutionen mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz in der Lehrer:innenbildung sowie ein bisher ebenfalls nicht realisiertes phasenübergreifendes Curriculum (GEW 2017, LL 3.6 und 1.3). Aktuell setzt sich eine Initiative aus dem Bereich der Hochschulen, die sich im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung formierte, mit einem Eckpunktepapier nachvollziehbar für eine Stärkung der Institutionen der Lehrer:innenbildung in rechtlicher, inhaltlicher, ökonomischer und wissenschaftlicher Hinsicht im Sinne einer phasenübergreifenden Professionalisierung ein, um insbesondere auch die Wirkungen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu verstetigen (Arnold et al. 2021).

Abschließend lässt sich nicht klar beantworten, ob die Zentren die großen Erwartungen, die von verschiedenen Akteur:innen an sie gestellt wurden, bisher erfüllt haben¹⁰⁶ und sie damit zu „Agenturen des Systemwandels“ (Weyand 2012, 213) wurden. Allerdings sprechen aktuelle Beobachtungen, z. B. im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, zumindest dafür, dass sie Teil und Schnittpunkt einer „Bewegung“ in der Lehrer:innenbildung in Deutschland sind.

3.2.3 Flexibilität, Teilzeit, Familien- und Bedarfgerechtigkeit

Die Studien- und Arbeitsbedingungen für (angehende) Lehrpersonen dergestalt anzubieten, dass soziale und/oder finanzielle Benachteiligungen abgemildert oder bestenfalls sogar verhindert werden, kann auch bedeuten, in den Phasen der Lehrer:innenbildung Spielräume für flexible (zeitliche) Gestaltungsmöglichkeiten zuzulassen (GEW 2017, LL 2.8). Grundsätzlich sind dabei gesetzliche Ansprüche auf Teilzeit für alle Beschäftigten in § 8 TzBfG (Teilzeit- und Befristungsgesetz) festgehalten. Teilzeitbeschäftigung speziell aus familiären Gründen ist für im öffentlichen Dienst angestellte Lehrpersonen in § 11 TV-L (Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder) geregelt. Allerdings ist einschränkend zu bedenken, dass TzBfG und TV-L

nicht für die Mehrheit der verbeamteten Lehrpersonen gelten. Darüber hinaus haben die meisten Beschäftigten aufgrund des Pflegezeitgesetzes (PflegeZG) und des Familienpflegezeitgesetzes (FPfZG) einen Anspruch auf Teilzeit, wenn sie einen pflegebedürftigen Angehörigen betreuen. In der Umsetzung zeigt sich, dass Teilzeitanträge aus familiären Gründen nach § 11 TV-L nur aus „dringenden dienstlichen Gründen“ abgelehnt werden können. Das heißt, soweit es dem Arbeitsgeber möglich ist, die fehlende Arbeit auszugleichen oder eine Ersatzarbeitskraft zu beschaffen, muss er diese Möglichkeiten ausschöpfen und dem Antrag stattgeben. Anders sieht es aus, wenn Teilzeit ohne familiäre Gründe beantragt wird; hier ist es angesichts des derzeit häufigen Mangels an Lehrpersonen in den Schulen eher möglich, dass entsprechende Anträge abgelehnt werden.

Im Detail lassen sich die Rahmenbedingungen in den Bundesländern danach prüfen, inwiefern sie in ihren institutionell verankerten Vorgaben z. B. Teilzeitvarianten, Unterbrechungen oder individuelle Lösungen der zeitlichen Strukturen zulassen.

Im Überblick der gesetzlichen Grundlagen ist grundsätzlich festzustellen: Insofern die Bundesländer überhaupt in allen bzw. einzelnen Phasen der Lehrer:innenbildung Möglichkeiten der Flexibilität einräumen, werden meist umfassend jene Aspekte als Begründung für die Einzellösungen genannt, die aus Gleichstellungsperspektive angeraten scheinen (u. a. familiäre Gründe wie Erziehungs- oder Pflegeaufgaben, Behinderung). Und: Die überwiegende Mehrzahl an Bundesländern berücksichtigt für alle bzw. einzelne Phasen Flexibilität. Ein Grund für diese Entwicklung mag auch darin zu finden sein, dass der vielerorts drastische Lehrkräftemangel (für bestimmte Schularten und Fächer) die Bundesländer dazu zwingt, z. B. durch die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf einen Zuwachs an (angehenden) Lehrer:innen zu gewinnen. Es werden auf diesem Wege Personengruppen erschlossen, für die unter „normalen“ Umständen ein Lehramtsstudium bzw. eine Beschäftigung in der Schule keine angemessene Option darstellt. Zugleich ist auf der anderen Seite eine gegenläufige Tendenz mit gleicher Ursache zu erkennen: Teilzeitmöglichkeiten werden in vielen Bundesländern derzeit ausgesetzt bzw. eingeschränkt, da nicht genug Lehrpersonal zur Verfügung steht.

Blickt man genauer auf die Regelungen, dann ist es sinnvoll, zumindest für die ersten beiden Phasen der Lehrer:innenbildung zu differenzieren, da mit der Einstellung in den regulären Schuldienst als Lehrperson im Vorbereitungsdienst die rechtlichen Vorgaben der Landesbeamtengesetze bzw. Angestelltenverhältnisse greifen.

106 Gollub et al. 2023 halten dazu fest: „Die empirische Forschung zur Beschreibung und Bewertung der Arbeit der Zentren und Schools und ihrer Wirkungen ist in qualitativer und quantitativer Hinsicht äußerst unbefriedigend.“ (Gollub et al. 2023, 216)

Möglichkeiten der Flexibilität im Studium

Grundsätzlich ist in allen Bundesländern ein Teilzeitstudium möglich, zumeist ist dieses auch im Landeshochschulgesetz verankert (Lah et al. 2016, 8–11).¹⁰⁷ Ob die einzelnen Hochschulstandorte allerdings jeweils auch Regelungen für das Lehramtsstudium anbieten, differiert sehr stark. Allerdings ist es im Überblick über alle Standorte nicht ungewöhnlich, dass auch das Lehramtsstudium in Teilzeit absolviert werden kann (die Teilzeitquote nach Bundesländern findet sich in Lah et al. 2016, 19), sofern der Standort überhaupt Angebote an Teilzeitstudiengängen anbietet.

Möglichkeiten der Flexibilität im Vorbereitungsdienst

Alle Bundesländer bis auf Sachsen-Anhalt (siehe Tabelle 18) bieten die Möglichkeit, den Vorbereitungsdienst in Teilzeit zu absolvieren. Dabei unterscheiden sich die jeweiligen Formate recht stark. Während einige Bundesländer nur in ihren Beamtengesetzen ent-

Für alle anderen Fälle bietet Berlin jedoch an, die Teilzeitregelung in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis in Anspruch zu nehmen. Die Ausbildungsverpflichtungen bleiben unberührt, alle Verpflichtungen gemäß der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter müssen somit erfüllt werden. Die monatliche Unterhaltsbeihilfe reduziert sich auf 75 % des regulären Betrags.¹⁰⁹

Vorbereitungsdienst in Teilzeit in Hamburg

Statt in 18 Monaten kann der Vorbereitungsdienst in Hamburg in 24 Monaten in 75 % Teilzeit (bei 75 % der Anwärterbezüge) absolviert werden. Das Modell kann in Anspruch genommen werden, unabhängig davon, ob man im Beamtenverhältnis auf Widerruf oder im Angestelltenverhältnis tätig ist. Eine Entscheidung muss allerdings vor Eintritt in den Vorbereitungsdienst erfolgen und kann im Verlauf nicht rückgängig gemacht

Tabelle 18: Möglichkeit der Teilzeit im Vorbereitungsdienst¹⁰⁸

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Teilzeit möglich	•		•	•	•	•	•	•	•	•			•		•	•
nicht möglich		•									•	•		•		

sprechende Regelungen vorsehen (Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland) und noch keine detaillierten Modelle für eine Umsetzung anbieten, sieht dies in anderen Bundesländern schon ganz anders aus. So haben Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen Vorgaben erarbeitet, wie die Teilzeitbeschäftigung konkret umgesetzt werden kann.

Als Beispiel werden im Weiteren die Modelle aus Berlin, Hamburg und Hessen skizziert, um eine Bandbreite anzudeuten.

Vorbereitungsdienst in Teilzeit in Berlin

Der Vorbereitungsdienst in Teilzeit dauert in Berlin nicht wie sonst vorgegeben 18 Monate, sondern kann auf 24 Monate verlängert werden. Der Antrag muss mit der Bewerbung um Aufnahme in den Vorbereitungsdienst gestellt werden. Sofern familiäre Gründe (Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen) geltend gemacht werden, kann die Teilzeitbeschäftigung im Beamt:innenverhältnis auf Widerruf erfolgen.

werden. Es werden die gleichen Ausbildungsbestandteile und Prüfungsteile wie in Vollzeit abgeleistet. Dabei ist eine halbjährlich zeitversetzte Struktur entwickelt worden, sodass diese passend zu den 18-monatigen curricularen Einheiten sind. Dies bedeutet auch, dass die Seminarformate sowohl wochentäglich als auch tageszeitlich festliegen und nicht anteilig besucht werden können. Weitere einzelne Ausbildungsbestandteile wie Hospitationen und Module werden individuell in den Ausbildungsplan integriert. Die schulischen Ausbildungsanteile werden so auf die vier Semester verteilt, dass die Arbeitsbelastung im Zusammenspiel mit den Begleitformaten über die vier Semester möglichst gleichmäßig reduziert ist.¹¹⁰

Vorbereitungsdienst in Teilzeit in Hessen

In Hessen kann der Vorbereitungsdienst prinzipiell in Teilzeit erfolgen.¹¹¹ Voraussetzung ist die Betreuung eines Kindes unter 18 Jahren oder eines pflegebedürftigen nahen Angehörigen. Allerdings kann die Teilzeitbeschäftigung nicht während der Einführungsphase und des Prüfungssemesters erfolgen. Der Beginn der

107 Im Hochschulkompass der HRK lässt sich eine entsprechende Suchfunktion einstellen, die alle Lehramtsstudiengänge mit Teilzeitoption auflistet (www.hochschulkompass.de/home.html, letzter Zugriff: 02.11.2023).

108 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: November 2023).

109 www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/#headline_1_7 (letzter Zugriff: 01.11.2023)

110 li.hamburg.de/vorbereitungsdienst/lehrkraft-hamburg/teilzeitvorbereitungsdienst/tz-vd-604420 (letzter Zugriff: 01.11.2023)

111 HLbG § 38, Abs. 5, Fassung vom 23.06.2011.

Teilzeit ist somit nur am Anfang eines Hauptsemesters möglich, das statt in zwei auch in drei oder vier Semestern absolviert werden kann. Die Ausbildung in den Fächern bzw. Fachrichtungen erfolgt nacheinander, damit der eigenverantwortete Unterricht in einem Fach bzw. einer Fachrichtung durchgängig möglich ist. Zwei Modelle zur Teilzeitbeschäftigung sind vorgesehen: Die sog. Halbregelung (50 %) sieht eine zeitliche Ausdehnung der sonst zwei Hauptsemester auf vier Hauptsemester vor (insgesamt also ein Vorbereitungsdienst von 33 Monaten), es finden fünf bis sechs Stunden eigenverantwortlichen Unterrichts und mindestens eine Hospitationsstunde statt. In der sog. Zweidrittelregelung (66 %) werden die sonst zwei Hauptsemester auf drei Hauptsemester ausgedehnt (insgesamt also 27 Monate), es werden sieben bis acht Unterrichtsstunden eigenverantwortlich gehalten und mindestens eine Stunde hospitiert; im dritten Hauptsemester sind es hingegen sechs bis acht eigenverantwortliche Stunden und mindestens eine Stunde Hospitation.

Vergleicht man die Angebote in den Bundesländern, so fallen vier Aspekte auf¹¹²:

- 1) Nicht wenige Bundesländer haben erst seit kurzem entsprechende Regelungen eingeführt. Die Angebote befinden sich hier also zumeist noch in der Erprobung der ersten Durchgänge.
- 2) Nicht immer gelten die Regelungen für alle Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst. So beschränkt beispielsweise die gesetzliche Regelung für Beamt:innen das Angebot für diejenigen, die aus unterschiedlichen Gründen den Vorbereitungsdienst im Angestelltenverhältnis absolvieren.
- 3) Die Möglichkeit, den Vorbereitungsdienst auf einen längeren Zeitraum zu strecken, bedeutet eine verbesserte Vereinbarkeit mit den individuellen Lebensumständen. So reduziert sich der wöchentliche Aufwand für Unterrichtsstunden beispielsweise entsprechend der Regelungen. Andere Tätigkeiten wie die Teilnahme an Konferenzen oder Elterngespräche betrifft dies nicht unbedingt, da dieser Aufwand möglicherweise auch bei einer Reduzierung von Unterrichtsstunden ähnlich hoch bleibt.
- 4) Teilweise muss der Antrag auf Teilzeit schon mit der Bewerbung um den Vorbereitungsdienst oder zu dessen Beginn vorliegen (u. a. Berlin, Hamburg, Thüringen). Diese Hürde verhindert, dass sich ändernden Lebensumständen noch während der Ausbildungsphase Rechnung getragen werden kann.

3.2.4 Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen

Die Frage nach der Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen stellt sich im Kontext des Mangels an Lehrpersonen in anderer Art und Intensität. Während zu Beginn der 1990er Jahre vor allem die Überführung der Abschlüsse aus der DDR im Vordergrund der Arbeit der KMK stand (KMK 1993, 1995, 1998), bildete danach die Bologna-Reform (KMK 2002a, 2005, 2006, 2007, 2008) den Schwerpunkt. Die Grundidee der Anerkennung seit den 1990er Jahren basiert darauf, dass die KMK auf Basis eines jeweils aktualisierten Grundsatzbeschlusses (KMK 2013b, 2013d) Rahmenvorgaben festlegt, die die Grundstruktur der Studiengänge im Lehramt (KMK 2013c, 2018 a–d, 2019 a) vorgeben. Anfang der 2000er Jahre kamen dann noch die Kompetenzstandards für die Lehrer:innenbildung hinzu (KMK 2012, 2019b, 2022). Sie bilden die inhaltliche Ergänzung der eher strukturellen Rahmenvorgaben. Ausgehend von den Umsetzungsberichten der grundlegenden Beschlüsse (KMK 2009b, 2023b) dürfte von einer in den allermeisten Fällen reibungslosen Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen im Regelsystem deutschlandweit auszugehen sein. Grenzen zeigen sich in sehr wenigen Fällen vor allem bei der Anerkennung einzelner Fächer, Fachkombinationen und Abschlüsse (KMK 2023b).

Neben der verhältnismäßig stark reglementierten Anerkennung von klassischen Studienleistungen war und ist die Anerkennung lehramtsfremder Leistungen in schulischen Mangelfächern eine historisch schwierige Konstante. Diese Situation hat sich seit Beginn der 2010er Jahre hinsichtlich der Fächer, der Schularten bzw. Lehrämter und der Quantität deutlich intensiviert. Beim Quer- und Seiteneinstieg lässt sich bundesweit aufgrund einer hohen Dynamik bei der Veränderung der Regelungen sowie der Spezifik wie Brisanz des Themas aktuell rechtlich schwer ein belastbarer Status formulieren. Unklar ist, welche Institution welche mitgebrachten Qualifikationen und Erfahrungen in welcher Art und Weise auf welches Studien- bzw. Nachqualifizierungsprogramm anrechnet. Häufig scheinen Institutionen der zweiten Phase diese Aufgabe, d. h. sowohl die Ableitung des Nachqualifizierungsbedarfes wie auch die „passende“ Qualifikation selbst, allein zu realisieren. Klar dürfte aufgrund des Qualifikationsziels und der zukünftigen Tätigkeit der angehenden Lehrer:innen sein, dass sich die Nachqualifizierung eng an den Standards der Regelausbildung orientieren muss (Walm 2023), auch wenn die Bundesländer dies praktisch unterschiedlich interpretieren. Hilfreich könnte in diesem Zusammenhang ein Beschluss der KMK aus dem Jahr 2002 (KMK 2002b) sein. Er befasst sich mit der Frage, in welchem Maße Vorkenntnisse und -erfahrungen aus dem außerhoch-

112 sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/formulare/Merkblatt_TZ_Referendariat.pdf (letzter Zugriff: 01.11.2023).

schulischen Kontext auf kompetenzorientierte Studiengänge angerechnet werden können. Neben dieser aktuell großen Aufgabe stellt auch die aus verschiedenen Gründen erfolgte Zuwanderung von in anderen Ländern qualifizierten Lehrer:innen für die vorhandenen Strukturen, Praktiken und Rechtsetzungen eine Herausforderung dar. Zwei Übersichtsarbeiten (IQ 2020, GEW 2021) geben hier Einblick in die bundesweite Gesamtsituation. Ausgehend von einem Grundlagenbeschluss auf Ebene der KMK (KMK 2020a) fallen Anerkennungsverfahren dieser Art in die Zuständigkeit der Bundesländer, die unterschiedlich mit europäisch und außereuropäisch erworbenen Qualifikationen umgehen und in unterschiedlichem Maße Zugänge bzw. sprachliche und fachliche Auflagen festlegen. Ein konsistentes, wissenschaftsbasiertes und subjektorientiertes System für die Feststellung des Qualifikationsstandes und -bedarfes existiert auch hier nicht (GEW 2021). Die Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen stellt also eine klare Entwicklungsaufgabe für die Strukturen, die Praxis wie die konzeptionelle, rechtliche und ökonomische Situation in den Bundesländern dar, die bildungspolitisch zu bearbeiten ist (GEW 2017, LL 3.1, GEW 2022b).

3.2.5 Alternative Wege in den Lehrer:innenberuf

In den Schuldienst gelangt die große Mehrheit der Lehrpersonen nach wie vor über ein lehramtsbezogenes Studium und den Vorbereitungsdienst. Solche Lehrpersonen werden bevorzugt eingestellt: Das zeigt sich zum einen darin, dass der Zugang zu alternativen Wegen häufig auf bestimmte Fächer oder Schulformen begrenzt wird, in denen tatsächlich oder voraussichtlich nicht genügend Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Zum anderen wird es in den Zulassungs- und Einstellungsverfahren selbst deutlich, in denen Nicht-Lehramtsabsolvent:innen erst zum Zuge kommen, wenn tatsächlich nicht genügend Bewerbungen von Lehramtsabsolvent:innen vorhanden sind. In Zeiten des Personal Mangels (auch Kapitel 2) wurden und werden jedoch auch Lehrpersonen ohne diesen Bildungsweg – häufig als kurz- und mittelfristige Sondermaßnahme betrachtet und konzipiert – eingestellt. Dementsprechend haben viele Bundesländer die Möglichkeit des sog. Seiten- bzw. Quereinstiegs grundsätzlich rechtlich verankert. Die tatsächliche Realisierung wird aber z. T. von Schuljahr zu Schuljahr dem jeweils aktuellen Bedarf angepasst. Historisch stellt diese Art des Umgangs eine Konstante bei der Deckung des Personalbedarfs in Mangelsituationen dar (Gehrmann 2023, Zymek & Heinemann 2020).

Der Umgang der KMK mit alternativen Wegen in den Schuldienst

Die KMK hat 2009 in Reaktion auf den tatsächlichen wie antizipierten Mangel folgende Positionen bezogen: „Die Länder treten in einen Erfahrungsaustausch zur Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern im Lehrerberuf. Die Länder werden bei den Programmen zur Qualifizierung der Quer- und Seiteneinsteiger qualitative Standards berücksichtigen.“ (KMK 2009a). 2013 folgte dann ein Beschluss, der die Bedingungen, Standards und Qualifikationsmodelle konkretisierte. Grundsätzliche Bedingung für die „Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ sei ein über den etablierten Weg in den Schuldienst nicht zu deckender Bedarf an Lehrpersonen. In diesem Fall sollen sich die Maßnahmen an den gültigen Standards für die Lehrer:innenbildung *grundsätzlich orientieren* und ausgehend vom höchsten Standard bedarfsabhängig zurückgebaut werden können. Modell 1 sieht vor, dass mit einem lehramtsfremden Master oder vergleichbarem Abschluss mit zwei ableitbaren Unterrichtsfächern, wobei das zweite Fach nicht voll umfänglich vorhanden sein muss, ein Vorbereitungsdienst oder Vergleichbares begonnen werden kann. Währenddessen sollen bildungswissenschaftliche Inhalte nachgeholt werden. Am Ende erfolgt eine Prüfung zum 2. Staatsexamen oder die Feststellung der Äquivalenz durch das jeweilige Bundesland. Dieses Modell wird häufig als „Quereinstieg“ bezeichnet. Außen vor bleiben hier die fachdidaktische Nachqualifizierung sowie eine Klärung, inwieweit die Hochschulen beteiligt werden. Ein weitergehender Rückbau findet in Modell 2 statt, bei dem auch eingestellt werden kann, wenn im Unterschied zu Modell 1 nur ein Unterrichtsfach abgeleitet werden kann. Bevor dann in den Vorbereitungsdienst oder in dessen Alternative eingetreten werden kann, sollen berufsbegleitende Studien für ein zweites Unterrichtsfach absolviert werden. Alles Weitere folgt Modell 1. Zur Kritik an Modell 1 kommt hinzu, dass hier die angehenden Lehrpersonen parallel zur Nachqualifizierung im zweiten Fach und ohne Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken bereits im Schuldienst arbeiten. Dieses zweite Modell wird häufig als „Seiteneinstieg“ bezeichnet. Neben diesen beiden Festlegungen erhalten die Bundesländer darüber hinaus die Freiheit, weitere landesbezogene Sondermaßnahmen zu entwickeln (KMK 2013e). Eine Abschwächung der ohnehin eher offenen Festlegungen zwischen den Bundesländern erfolgte 2020 mit der „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“: „Die Länder verpflichten sich, unter Anerkennung der von diesen Hochschulabsolventinnen und -absolventen bereits erworbenen Kompetenzen zusätzliche Qualifizierungsangebote zu machen, um so ein Ausbildungsniveau sicherzustellen,

das dem der Absolventinnen und Absolventen mit einschlägiger Lehramtsausbildung entspricht.“ (KMK 2020e) Damit werden konkretere Maßnahmen der Qualifizierung mit Referenz auf den klassischen Weg in den Schuldienst, nämlich zu absolvierende Studien während des Vorbereitungsdienstes wie noch 2013, nicht mehr benannt. Zur Ländervereinbarung hat die KMK begleitend einen Beschluss zu politischen Projekten gefasst. Darin heißt es: „Die Länder entwickeln bis zum Jahr 2022 gemeinsame Empfehlungen für Seiten- bzw. Quereinsteigerprogramme.“ (KMK 2020f) Dieses Ziel hat die KMK im März 2023 im Rahmen einer gemeinsamen Erklärung noch einmal bekräftigt und konkretisiert. Neben der Idee, weitere Personen über duale Studiengänge und Ein-Fach-Lehramtsstudiengänge in Mangelfächern, die mit einem Master of Education auf Basis eines fachwissenschaftlichen Bachelors abschließen, zu gewinnen, sollen die Qualifikationswege für Quer- und Seiteneinstieg standardisiert, vergleichbar und zwischen den Ländern anerkennungsfähig werden. Auch die Hochschulen sollen nunmehr in eine berufsbegleitende Nachqualifizierung einbezogen werden (KMK 2023d).

Je nach Bundesland bzw. Region in einem Bundesland, Lehramt, Schulart und Unterrichtsfach unterscheidet sich die Bezeichnung sowie die Anzahl der nicht grundständig qualifizierten Lehrpersonen und ggf. die gewählte Struktur der alternativen Wege zur Personalgewinnung. Bis zum Jahr 2019 wies die KMK im Rahmen ihrer bundesweiten Einstellungsstatistik „Seiteneinsteiger“ als Kategorie aus. „Als Seiteneinsteiger werden Lehrkräfte bezeichnet, die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden.“ (KMK 2019c) Ein Jahr später veränderte die KMK die Bezeichnung für nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen und teilte diese in zwei Gruppen auf. „Als sonstige (unbefristete) Lehrkräfte werden Lehrkräfte bezeichnet, die über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden.“ Die zweite Gruppe wurde wie folgt definiert: „Als übrige (unbefristete) Lehrkräfte werden Lehrkräfte bezeichnet, die

über keinen Hochschulabschluss (auf Masterniveau) verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden.“ (KMK 2020d) Den Zuschnitt der ersten Gruppe änderte die KMK 2022, sodass nun auch Personen mit dem ersten Staatsexamen bzw. einem Lehramtsmaster definitorisch in diese Gruppe gehören, insofern sie keinen Vorbereitungsdienst absolvieren. „Als sonstige (unbefristete) Lehrkräfte werden Lehrkräfte bezeichnet, die über eine erste Lehramtsprüfung oder einen anderen Hochschulabschluss auf Masterniveau verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden.“ (KMK 2022e) Daneben existiert ein weiterer Zugang zum Schuldienst, der sog. Quereinstieg, für den sich auf Ebene der KMK und in den Bundesländern keine geteilte Definition erkennen lässt.

Angesichts der uneinheitlichen Bezeichnungen fassen wir unter dem Begriff des Quereinstiegs die Aufnahme von Personen ohne lehramtsbezogenen Studienabschluss – allerdings auf Masterniveau – direkt in den Vorbereitungsdienst auf, mit dem Ziel, ein zweites Staatsexamen zu erwerben. In den Fußnoten der Einstellungsstatistik der KMK finden sich deutliche Hinweise auf den uneinheitlichen Umgang mit Definitionen und Zuordnungen von Personen (KMK 2023a). Im Ergebnis lässt sich erkennen, dass sich in der letzten Dekade das System der Erfassung nicht grundständig qualifizierter Lehrpersonen deutlich ausdifferenziert hat. Nunmehr unterscheidet die KMK klar Personen mit einem lehramtsbezogenen Studium und Vorbereitungsdienst von Personen ohne den vollständigen klassischen Weg, wobei letztere ihrem Abschlussniveau nach zusätzlich unterteilt werden. Zusammenfassend zeigt sich eine nach wie vor schwer überschaubare Gesamtsituation, die in der Tendenz sogar noch an Unüberschaubarkeit gewonnen hat.

Entwicklung alternativer Einstellungen in den Schuldienst

Vor diesem Hintergrund erscheint es geboten, die veröffentlichten Einstellungszahlen vorsichtig zu interpretieren. Für den Quereinstieg, d. h. aus Sicht der KMK Einstellungen in den Vorbereitungsdienst (VB) ohne lehramtsbezogenen Studienabschluss, lassen sich folgende Zahlen angeben:

Tabelle 19: Einstellung von nicht grundständig qualifizierten Personen in den Vorbereitungsdienst (KMK 2023a)

Jahr	Personen	Anteil an allen Einstellungen in den VB
2020	1.195	3,9 %
2021	1.061	3,6 %
2022	1.178	4,2 %

Alle Länder bis auf Nordrhein-Westfalen haben 2022 über den Quereinstieg Personen in den Vorbereitungsdienst eingestellt. Saarland (10,7 %), Schleswig-Holstein (11,5 %) und Berlin (17,2 %) haben diesen besonders stark genutzt. Brandenburg und Nordrhein-Westfalen hingegen haben 2022 keine Einstellungen vorgenommen. An Berufsschulen (17,9 %) und Schulen mit Primar- und Sekundarbereich I (13,8 %) findet mit deutlichem Abstand der Quereinstieg bundesweit am häufigsten statt. Der erfolgreiche Vorbereitungsdienst endet mit dem Erwerb des zweiten Staatsexamens. Anschließend ist eine reguläre Einstellung in den Schuldienst möglich. An diesem Punkt findet quasi die Gleichsetzung der nicht grundständig qualifizierten Personen ohne Lehramtsstudium mit denen mit einem Lehramtsabschluss über das jeweils erworbene zweite Staatsexamen statt. Statistisch werden diese Lehrpersonen dann bei der Einstellung als grundständig qualifiziert betrachtet. Davon unterschieden werden Personen, die ohne ein Lehramtsstudium und ohne Vorbereitungsdienst mit einem Master oder einem Abschluss darunter direkt in den Schuldienst eingestellt werden (ehemals die sog.

Seiteneinsteiger:innen). Die bundesweite Statistik der vergangenen zehn Jahre (siehe Tabelle 22) ermöglicht, verschiedene Entwicklungen bei der Einstellung dieser Personengruppe in den Schuldienst vorbehaltlich unscharfer Kategorien und Zuordnungen zu skizzieren, wobei seit 2020 dezidiert auf unbefristet beschäftigte Personen abgehoben wird. Befristete Arbeitsverhältnisse gehen also nicht in die Statistik ein (KMK 2023a). Seit 2013 wurde mehr als 28.000 Personen eingestellt. Durchschnittlich erfolgte mehr als jede achte Einstellung im sog. Seiteneinstieg. Ab 2016 betrachtet steigerte sich dies sogar durchschnittlich auf mehr als jede zehnte Einstellung, wobei dabei sowohl Lehrpersonen mit einem lehramtsfremden Master oder Lehramtsstudienabschluss als auch mit einem Qualifikationsniveau unterhalb eines Masters einbezogen werden.¹¹³ Die ausgewiesenen Zahlen seit 2020 veranschaulichen, dass der Anteil der Personen, die keinen Master oder einen vergleichbaren Abschluss vorweisen können, hoch ist und tendenziell steigt. 2022 betrug der Anteil an allen alternativen Einstellungen etwa 41 %.

Tabelle 20: Einstellung von nicht grundständig qualifizierten Lehrpersonen in den Schuldienst

Jahr	Einstellungen (bis 2020 Seiteneinstieg) in Zahlen und anteilig zu allen Einstellungen					
2013	698	2,4 %				
2014	1.040	3,5 %				
2015	1.505	4,4 %				
2016	3.020	8,4 %				
2017	4.324	12,6 %				
2018	4.562	12,7 %				
2019	3.245	9,2 %				

Neue Unterscheidung in	Sonstige (unbefristete) Lehrkräfte (ehemals Seiteneinsteiger)		Übrige (unbefristete) Lehrkräfte			
2020	3.513	10,2 %	2.754	7,1 %	1.056	3,1 %
2021	3.088	9,3 %	2.146	6,5 %	942	2,8 %
2022	3.153	9,4 %	1.860	5,5 % ¹¹⁴	1.293	3,9 %

113 Offen ist dabei die Frage, inwieweit in jedem Fall aus einem Master oder Vergleichbarem auch ausreichend Bestandteile des regulären Lehramtsstudiums abgeleitet werden können. So kann es rein formal nicht nur um das Masterniveau an sich gehen. Vielmehr muss es einen engen Bezug zum Lehramtsstudium aufweisen. Über die möglichen Variationen und Herausforderungen in der Praxis gibt bspw. das Qualifikationskonzept des Landes Mecklenburg-Vorpommern Auskunft (www.lehrer-in-mv.de/seiten-und-quereinstieg/meinweg, letzter Zugriff: 28.12.2023).

114 Seit 2022 werden auch Personen mit 1. Staatsexamen oder Lehramtsmaster, die ohne Vorbereitungsdienst in den Beruf starten, hier verortet.

Im Jahr 2022 wurden 33.566 Personen bundesweit in den öffentlichen Schuldienst eingestellt. Davon waren zusammengefasst 3.153 bzw. 9,4 % „Sonstige (unbefristete) Lehrkräfte (ehemals Seiteneinsteiger)“ sowie „Übrige (unbefristete) Lehrkräfte“. Die allgemeinbildenden Fächer bilden mit 73 % den größten Einstellungsbereich vor den beruflichen Fachrichtungen mit 19,7 %, wobei hier allgemeinbildende Fächer, die an Berufsschulen unterrichtet werden, einbezogen werden. Die Fächer bzw. Fachgruppen mit dem höchsten Bedarf waren die Naturwissenschaften, gefolgt von Deutsch und den Gesellschaftswissenschaften. Im Vergleich zu 2013 ist der Bedarf diverser geworden: Alle Fächer, Lernbereiche und Förderschwerpunkte bis auf Latein und Griechisch können im bundesweiten Vergleich nur mit Unterstützung durch nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen angeboten werden (KMK 2014, 2023a).

Die Situation in den Bundesländern stellt sich wie schon beim Quereinstieg unterschiedlich dar. Während Bayern alleinig für 2022 keine Einstellungen nicht regulär qualifizierter Lehrpersonen in den Schuldienst ausweist, haben alle ostdeutschen Flächenländer (bis auf Sachsen) sowie Berlin besonders zahlreich ent-

oder Speziellen sowie deren zeitliche und inhaltliche Ausgestaltung. Damit verbinden sich auch diverse Qualifikationsziele und Verantwortlichkeiten. Differenzen lassen sich auch hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen zu diesen alternativen Wegen in den Schuldienst ausmachen. Variabel ist in diesem Kontext z. B. das dafür notwendige Mindestmaß an Vorqualifikationen, d. h. bereits vorhandene und als Qualifikation „bewertbare“ Kompetenzen im Abgleich mit den Standards der klassischen Lehrer:innenbildung. Konkret geht es häufig um die Frage, ob und in welchem Umfang Unterrichtsfächer, Lernbereiche oder Förderschwerpunkte im fachwissenschaftlichen Sinne abgeleitet werden können. Deutlich seltener spielen fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen eine Rolle. Gehrman bilanziert treffend für den Quer- und Seiteneinstieg in Deutschland: „Im Grunde ist durch den Druck des Mangels überhaupt nicht mehr für alle Bundesländer vergleichend nachvollziehbar, was sich im Einzelnen abspielt, bzw. ist für Außenstehende kaum noch nachzuvollziehen, was da organisational in den einzelnen Bundesländern von statten geht.“ (Gehrman 2023, 41)

Tabelle 21: Anteil der Einstellungen nicht regulär qualifizierter Lehrpersonen an allen Einstellungen im Jahr 2022 in % nach Bundesländern (KMK 2023a)

	BY	RP	HE	NI	SL	SN	HH	HB	NW	SH	BW	BE	TH	MV	BB	ST
auf Master-niveau	-	0,9	1,8	1,4	-	3,2	4,1	6,3	5,0	5,7	4,6	17,0	17,7	14,1	17,2	27,2
unter Master-Niveau	-	-	-	0,6	2,2	0,6	-	-	3,1	2,8	6,0	1,1	8,4	23,5	21,6	19,7
Gesamt	-	0,9	1,8	2,0	2,2	3,8	4,1	6,3	8,1	8,5	10,6	18,1	26,1	37,5	38,8	46,9

sprechende Einstellungen vorgenommen. In diesen Ländern wird nahezu jede fünfte bis jede zweite Lehrperson auf diesem Wege für den Schuldienst gewonnen.

Als besondere Entwicklung zeigt sich in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg, dass mehr als die Hälfte der unbefristeten Einstellungen in diesem Bereich auf Personen entfallen, deren Qualifikationsniveau unterhalb eines Masters liegt und deren Nachqualifikationsbedarf im Vergleich zum Regelweg am größten erscheint.

Alternative Wege in Deutschland – Versuch einer Situationsbeschreibung

Mit der Frage der Nachqualifizierung gehen die Bundesländer verschieden um. Wird eine Qualifizierung befürwortet, unterscheiden sich die rechtlichen und konzeptionellen Festlegungen deutlich. Das betrifft die Art der Qualifikation, deren Angebot und Ausrichtung auf Schularten, Lehrämter und Fächer im Allgemeinen

In der vergangenen Dekade gab es zahlreiche Beiträge, die einen systematisierenden Überblick zu gewinnen suchten, der allerdings aufgrund der Dynamik in diesem Bereich notgedrungen immer nur vorläufig bleiben kann (u. a. Reintjes et al. 2012, Walm & Wittek 2014, Puderbach et al. 2016, Driesner & Arndt 2020, Monitor Lehrerbildung 2020, Radhoff & Ruberg 2020, Reintjes & Bellenberg 2020, Arndt 2022, Klemm 2023). Ein bundesweiter Überblick erscheint zudem mit Hilfe von Kategorien wie Quer-, Seiten- oder auch Direkteinstieg (u. a. Puderbach et al. 2016) nicht mehr angemessen realisierbar, da gleiche definitorische Merkmale unterschiedlichen Bezeichnungen in den Bundesländern rechtlich und praktisch aufzufinden sind. Wir haben uns deshalb dafür entschieden, die alternativen Wege im Vergleich zum klassischen Weg und dabei speziell in und zwischen den Phasen als Gestaltungsformen im Sinne bundeslandübergreifender Merkmale (z. T. ähnlich bei Lucksnat et al. 2022, SWK 2023b) zu kennzeichnen. Wir beziehen uns dabei auf die Situa-

tion unbefristet angestellter Personen im Schuldienst und gehen nach unseren Recherchen davon aus, dass für diese in allen Bundesländern irgendeine Art von vorbereitender oder/und berufsbegleitender „Qualifizierung“ stattfindet, auch wenn das jeweils zugrunde liegende Verständnis des zu erreichenden Niveaus und der Qualität mehr oder weniger kritisch zu diskutieren ist. Dabei können wir die Beobachtung bestätigen: „Je kurzfristiger auf Mangelsituationen reagiert wird, desto größer sind in der Regel die Abweichungen von der grundständigen Ausbildung.“ (Barany et al. 2020, 206)

Der Vergleichspunkt

Die Lehrer:innenbildung in Deutschland besteht traditionell aus einem Lehramtsstudium, das ab dem 1. Semester auf eine Tätigkeit als Lehrperson orientiert und mit einem erfolgreich absolvierten lehramtsbezogenen Master oder der bestandenen ersten Staatsprüfung abschließt. Daran schließt ein Vorbereitungsdienst an, der mit einer zweiten Staatsprüfung endet. Die folgende Phase der Berufstätigkeit wird durch Fortbildungen, die dem Erhalt oder Ausbau der bereits erworbenen Kompetenzen dienen, begleitet. Zugang zu diesem Weg, beginnend mit einem Studium, erhalten Personen mit der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) bzw. in einzelnen Studiengängen auch mit für das Studium einschlägigen beruflichen Vorerfahrungen und -qualifikationen (fachbezogene Hochschulreife), insofern kein Abitur vorhanden ist.

Alternative Wege

In der Phase des *Studiums* ermöglichen die Bundesländer Personen mit einem lehramtsfremden Studienabschluss (u. a. Bachelor, Diplom, Magister wie in Berlin im sog. Quereinstiegsmaster¹¹⁵), einen lehramtsbezogenen Masterabschluss¹¹⁶ zu erwerben und damit in den klassischen Weg zu wechseln und den Vorbereitungsdienst zu absolvieren. Ein *phasenverbindendes* Modell setzt Schleswig-Holstein um. Dabei wird ein lehramtsbezogenes Masterstudium mit dem Vorbereitungsdienst im Lehramt Sonderpädagogik verbunden, der mit einer Staatsprüfung abschließt.¹¹⁷ Zugang erhalten Personen mit einem affinen lehramtsfremden Bachelor und entsprechender Berufserfahrung. Zahlreiche Bundesländer ermöglichen einen Einstieg in den *Vorbereitungsdienst*. Zeitpunkt, Voraussetzungen und

Konzept können dabei variieren. So ist ein Einstieg direkt in den Vorbereitungsdienst (auch als Quereinstieg bezeichnet) häufig für Personen möglich, die einen Master-Abschluss vorweisen können und aus deren Studium zwei Fächer in unterschiedlichem Maße ableitbar sind. Dabei ist in verschiedenen Bundesländern das parallele Absolvieren von fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen vorgesehen (Klemm 2023). Bei nicht ausreichender Vorqualifikation erfolgt häufig zuerst eine Einstellung in den *Schuldienst* auf offene Stellen (auch als Seiteneinstieg bezeichnet). Dann ist das berufsbegleitende Nachstudieren notwendig, um in den Vorbereitungsdienst wie z. B. in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen einzusteigen. Dafür senken die Bundesländer die Unterrichtsverpflichtung bzw. die Anzahl der Pflichtstunden temporär ab. Der Vorbereitungsdienst kann dann sowohl regulär als Ausbildungsabschnitt als auch berufsbegleitend erfolgen. Zugang erhalten z. B. in Mecklenburg-Vorpommern¹¹⁸ lediglich Personen, die bereits vor dem Schuldienst akademisch vorgebildet waren, während in Sachsen¹¹⁹ eine akademische Erstqualifizierung berufsbegleitend angeboten wird. Abgeschlossen werden kann der Vorbereitungsdienst oder eine entsprechende Qualifizierung, die sich häufig an dessen Inhalten orientiert, mit einer Staatsprüfung oder einer landesbezogenen Feststellung der Äquivalenz dazu. Wie auch in Sachsen werden in Mecklenburg-Vorpommern Lehrpersonen mit einer Ausbildung und Berufserfahrung über den sog. Seiteneinstieg in den Schuldienst eingestellt. Ein Unterschied besteht allerdings darin, dass diese dann ebenso wie Personen mit Bachelor-Abschluss auf einem separaten Weg ohne Beteiligung der Hochschulen – in der sog. Seiteneinstiegsqualifizierung – qualifiziert werden und sich mehrjährig im Beruf bewähren müssen. Insgesamt lässt sich in den verschiedenen bundesweiten Übersichten der vergangenen Jahre feststellen, dass die Gruppe der nicht akademisch vorgebildeten Lehrpersonen und ihre alternativen Wege in den Schuldienst bisher wenig bis keine Beachtung fanden, obwohl sie mittlerweile einen beachtlichen Teil der Einstellungen ausmachen. Jenseits von zusätzlichen Studien und einem Vorbereitungsdienst bzw. einer mehrjährigen Qualifizierung finden sich in nahezu allen Bundesländern Basisqualifizierungen. Sie variieren im zeitlichen Umfang, zwischen wenigen Monaten bis hin

115 Siehe pse.hu-berlin.de/de/studium/studiengaenge/lehramt-an-grundschulen/quereinstiegsmaster (letzter Zugriff: 05.01.2024).

116 Häufig wird ein Master of Education vergeben, der Fachdidaktik und Bildungswissenschaften enthält. An der Hochschule für Musik und Theater Rostock kann der Quereinstiegsmaster mit einem Master of Arts abgeschlossen werden (www.hmt-rostock.de/studium/studiengaenge/q-master-lehramt-musik-1/) (siehe auch KMK 2023c).

117 Siehe www.uni-flensburg.de/studium-lehre/studienangebot/lehramt/allgemeinbildende-schulen/master-of-education/med-lehramt-sonderpaedagogik-dualer-studiengang. In Baden-Württemberg ist zum Wintersemester 2024/25 die Einführung eines dualen Studiengangs geplant (www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/duales-lehramtsstudium-kommt-als-modellversuch, letzter Zugriff 05.01.2024).

118 Schulseiteneinstiegsverordnung (Stand: 04.07.2022) unter www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-SchulSeitEVMrahmen (letzter Zugriff: 02.01.2024).

119 Lehrer-Qualifizierungsverordnung (Stand: 23.10.2023) unter www.revosax.sachsen.de/vorschrift/18648-Lehrer-Qualifizierungsverordnung#p25 (letzter Zugriff: 02.01.2024).

zu etwa einem Jahr, sind entweder vorgelagert und/oder berufsbegleitend zum Einstieg in den Schuldienst angelegt und dienen häufig der Einführung ins Berufsfeld und in die Tätigkeit als Lehrperson. Formal bilden sie häufig Vorstufen auf dem weiteren Qualifizierungsweg und nach einer erfolgreichen Abschlussprüfung die Grundlage für eine unbefristete Einstellung (wie z. B. in Mecklenburg-Vorpommern) (Klemm 2023).

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den vergangenen Jahren eine bundesweit beständig hohe und steigende Zahl von Personen mit unterschiedlichen akademischen Abschlüssen und Ausbildungen über vielfältige alternative Wege in den Beruf als Lehrperson gewechselt ist. Alternative Wege in den Schuldienst sind somit derzeit nicht die Ausnahme, sondern zum Regelfall in beträchtlicher Anzahl – jedoch regional und lehramtsbezogen in unterschiedlichem Ausmaß – geworden. Dabei bleibt unklar, warum es bisher weder konzeptionelle Standards noch definitorische Klärungen und folgerichtig auch keine belastbare statistische Erfassung gibt. Es fehlen Verabredungen zwischen den Bundesländern, welche die vorherrschende Dynamik dauerhaft strukturieren kann. Sicher ist demgegenüber, dass es nahezu alle Bundesländer versäumt haben, rechtzeitig und gemeinsam hochwertige alternative Wege (wissenschaftsbasiert wie wissenschaftlich begleitet) zu entwickeln und finanziell wie kapazitär auf Dauer zu stellen. So ist eine den Standards der traditionellen Lehrer:innenbildung angemessene Nachqualifizierung für die unbefristet eingestellten Lehrpersonen sehr wahrscheinlich nicht sicherzustellen.¹²⁰ Die Anerkennung der Realität, dass die Gewinnung von Lehrpersonen ohne Lehramtsstudium historisch konstant in bestimmten Regionen, Schularten und Fächern allgegenwärtig war und in den zurückliegenden wie kommenden Jahren weiter in größerem Umfang notwendig sein wird, wäre ein wichtiger Schritt zum rational angemessenen Umgang mit der Mangelsituation. Eine zukunftsorientierte Lehrer:innenbildung, die auf hohem Niveau vielfältige Wege in den Schuldienst ermöglicht, würde an international längst etablierte Umgangsweisen anschließen und sich produktiv auch der bisher ungeklärten Frage zuwenden, welchen spezifischen Beitrag Lehrpersonen mit nicht traditionellen Bildungs- und Lebenswegen ggf. für gelingende schulische Bildung leisten könnten.

Texte zum Weiterlesen

Arndt, M. (2022). Alternative Wege in den Lehrerberuf: Quer- und Seiteneinstieg an beruflichen Schulen. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118 (2), 335–349.

Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, S. Pauling (Hrsg.) (2023). Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25 – 53.

Klemm, K. (2023). Seiteneinstieg in den Schuldienst. Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer. library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20440.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023).

3.3 Einzelfallanalyse: Orientierung der Ausbildung an Schulstufen

Berücksichtigt man die wissenschaftlichen Erkenntnisse, dass Selektionsmechanismen im Verlauf der Schulkarriere bei Schüler:innen zu sozialen und fachlichen Benachteiligungen führen sowie Chancengerechtigkeit strukturell verhindern (u. a. Helsper & Kramer 2007; Kramer et al. 2009; Wößmann 2013), dann ist in der Konsequenz ein Schulsystem zu gestalten, dass eben solche Selektionsmechanismen ausschließt (z. B. gemeinsamer Unterricht aller Schüler:innen). Entsprechend muss auch die Lehrer:innenbildung daran orientiert sein, dass die Lehrpersonen auf eine solche Schulstruktur und passende Unterrichtsformate vorbereitet sind. Ein Handlungsschritt dafür scheint eine Orientierung der Studiengänge und des Vorbereitungsdienstes an Schulstufen (und nicht wie bisher vor allem an Schularten) (GEW 2017, Leitlinie 2.7). Die GEW schlägt eine Orientierung der Lehrer:innenbildung an den Schuljahrgängen 1 bis 6 sowie 5 bis 13 vor (GEW 2017, 22). Mit dieser Überschneidung in den Jahrgängen 5 bis 6 soll eine Kooperation zwischen der Primarstufe und der weiterführenden Schule gewährleistet sein, sodass die Arbeit in der Eingangsphase der Sekundarstufe I zum Aufgabenfeld aller Lehrpersonen gehört; der Übergang zwischen den Schulstufen kann damit aufeinander abgestimmt und verzahnt werden

¹²⁰ Dieser Mangel kann momentan, abgesehen von wenigen spezifischen Studien (z. B. Gehrmann et al. 2014, Lucksnat et al. 2022a oder Porsch et al. 2023), nur begrenzt mit empirischen und damit potenziell richtungsweisenden wissenschaftlichen Erkenntnissen gemindert werden. Zu unterschiedlich sind bisher die Konzepte und Bedingungen alternativer Wege sowie die Personen, die sie absolvieren (z. B. Gehrmann 2023, Lucksnat et al. 2022b, Reintjes & Porsch 2023). Für eine breite empirische Grundlage fehlt ein hinreichend klar konturierter Gegenstand und ggf. auch ausreichend öffentliches wie wissenschaftliches Interesse an einer kontinuierlichen Entwicklung einer hochwertigen Alternative als Ergänzung des Regelwegs (u. a. Gehrmann 2020, Walm 2023, Walm & Witteck 2023).

sowie besondere Berücksichtigung im Bildungsweg der Schüler:innen erfahren. Möglich wäre es auf diesem Wege auch, allen Lehrpersonen einen flexiblen Einsatz in den Schulstufen zu gewährleisten.

Konzeptionell wären damit zwei Studiengänge für das Lehramt im allgemeinbildenden Bereich angedacht: ein Lehramt für die Grundstufe (nicht Grundschule!) (Typ 1) und ein Lehramt für die Sekundarstufen I und II¹²¹ (Typ 4). Die Lehrer:innenbildung wäre damit am Alter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen orientiert und nicht an äußeren schulstrukturellen Überlegungen.

Entsprechend ist im Überblick über die vorhandenen Angebote in den Bundesländern zu prüfen, inwieweit dieser konzeptionellen Gestalt schon in den Phasen der Lehrer:innenbildung entsprochen wird. Grundlage dafür sind auch die Befunde im Kapitel 3.1.1 und Kapitel 3.1.2, in denen die Studienstruktur und Struktur des Vorbereitungsdienstes vergleichend dargestellt werden. Es wird ersichtlich, dass es bislang zwei Bundesländer gibt, die ihre Studienstruktur und die Struktur des Vorbereitungsdienstes vollständig im Sinne der Orientierung an Schulstufen weiterentwickelt haben: Berlin und Bremen. Hamburg als dritter Stadtstaat hat die Neukonzeption des Studiums abgeschlossen. Eine entsprechende Reform des Vorbereitungsdienstes steht noch aus.¹²²

Die drei Bundesländer werden im Folgenden in einer Fallstudie exemplarisch näher betrachtet, um eine Idee davon zu geben, in welche Richtung sich die Gestaltung der Lehrer:innenbildung hinsichtlich der Orientierung an Schulstufen entwickelt.

Beispiel Berlin

Berlin bietet in der Studienstruktur zwei Studiengänge im allgemeinbildenden Bereich an (Kapitel 3.1.1.2): das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien. Beide Studiengänge werden mit der gleichen Zahl an Leistungspunkten und Semestern studiert. Im Sinne eines inklusiven Schulsystems hat Berlin das Lehramt für Sonderpädagogik aufgegeben. Stattdessen kann man sich bei allen Lehrämtern für einen Schwerpunkt im Bereich Sonderpädagogik entscheiden (auch im berufsbildenden Lehramt!). Der Vorbereitungsdienst ist entsprechend dieser beiden Ausrichtungen gestaltet (Kapitel 3.1.2.3). Damit bildet sich in der Lehrer:innenbildung die derzeitige Schulstruktur in Berlin ab.

Für einen differenzierteren Vergleich werden im Folgenden exemplarisch die strukturellen Entscheidungen für die Ausgestaltung der Studiengänge in groben Zügen umrissen.

Tabelle 22: Studienstruktur und Verteilung der Leistungspunkte im Lehramt an Grundschulen (Berlin)¹²³

Berlin: Lehramt an Grundschulen (300)			
Bachelorstudium mit Lehramtsoption (6 Semester), Masterstudium (4 Semester)			
Fachwissenschaften und Fachdidaktik ¹²⁴	Deutsch: 60	Mathematik: 60	Fach C ¹²⁵ : 60
		Vertiefung des ersten, zweiten oder dritten Faches: 15	
Erziehungswissenschaft	50		
Fach- oder Professionsbezogene Ergänzung	20		
Sprachbildung	10		
Bachelorarbeit	10		
Masterarbeit	15		

121 Unberührt bliebe bei diesem Konzept zunächst das berufsbildende Lehramt. Das Lehramt für Sonderpädagogik ließe sich konzeptionell in den anderen Lehrämtern aufnehmen bzw. mit Schwerpunktsetzungen verorten, so dass im Sinne einer inklusiven Schule alle Lehrpersonen fachlich darauf vorbereitet sind, entsprechende Lehr-/Lernformate zu gestalten.

122 In Brandenburg gibt es derzeit bereits ebenfalls nur noch zwei Lehrämter im allgemeinbildenden Bereich (Lehramt für die Primarstufe und Lehramt für die Sekundarstufen I und II) sowie den Vorbereitungsdienst für diese beiden Schulstufen. Brandenburg wird hier dennoch nicht als Beispiel aufgeführt, da im Lehramt für die Sekundarstufen I und II in der Masterphase eine Schwerpunktbildung entweder auf die Sek I oder Sek II erfolgt; damit ist dieser Abschluss zwar als gleichwertig, aber nicht als gleichartig im Sinne einer einheitlichen Ausbildung für die Schulstufen anzusehen (Kapitel 3.1.1.4).

123 Datengrundlage: www.gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-LehrZVBpAnlage1 (Lehramtszugangsverordnung Berlin – LZVO vom 30. Juni 2014).

124 Das Fachpraktikum wird mit je acht LP pro Fach integriert.

125 Das dritte Fach ist wählbar gemäß § 2,4 Lehramtszugangsverordnung Berlin – LZVO vom 30. Juni 2014 aus einem festgelegten Fächerkanon. An die Stelle eines der Fächer Deutsch, Mathematik oder eines gemäß § 2,4 wählbaren dritten Faches können zwei der sonderpädagogischen Fachrichtungen treten, die in gleichem Umfang zu studieren sind (Lehramtszugangsverordnung Berlin – LZVO vom 30. Juni 2014, § 2,2). In diesem Fall sind die fachlichen Vertiefungen, die frei wählbare Ergänzung sowie die Bachelor- und Masterarbeit sonderpädagogisch auszurichten.

Tabelle 23: Studienstruktur und Verteilung der Leistungspunkte im Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien (Berlin)¹²⁶

Berlin: Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien (300) Bachelorstudium mit Lehramtsoption (6 Semester), Masterstudium (4 Semester)		
Fachwissenschaften	Fach A ¹²⁷ : 95	Fach B: 80
Fachdidaktik	30	30
Bildungswissenschaften	30	
Sprachbildung	10	
Bachelorarbeit	10	
Masterarbeit	15	

Beispiel Bremen

Bremen bietet ebenfalls im weiterführenden allgemeinbildenden Bereich nur noch zwei Studiengänge an (Kapitel 3.1.1.2): ein Lehramt an Grundschulen und ein Lehramt Gymnasium/Oberschule. Auch hier werden beide Studiengänge mit der gleichen Zahl an Leistungspunkten und Semestern studiert. Auch der Vorbereitungsdienst ist entsprechend dieser beiden Ausrichtungen gestaltet (Kapitel 3.1.2.3). Ein Doppelabschluss im Lehramt Grundschule und im Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik kann erworben werden.

Tabelle 24: Studienstruktur und Verteilung der Leistungspunkte im Lehramt an Grundschulen (Bremen)¹²⁸

Bremen: Lehramt an Grundschulen (300) Bachelorstudium mit Lehramtsoption (6 Semester), Masterstudium (4 Semester)			
Fachwissenschaften ¹²⁹	Deutsch: 51	Elementarmathematik: 51	Fach C: 21 ¹³⁰
Fachdidaktik	24	24	21
Erziehungswissenschaft	60		
Praxissemester	15		
Bachelorarbeit	12		
Mastermodul	21		

Tabelle 25: Studienstruktur und Verteilung der Leistungspunkte im Lehramt Gymnasium/Oberschule (Bremen)¹³¹

Bremen: Lehramt Gymnasium/Oberschule (300) Bachelorstudium (6 Semester), Masterstudium (4 Semester)		
Fachwissenschaften	Fach A: 72	Fach B: 72
Fachdidaktik	24	24
Erziehungswissenschaft	60	
Praxissemester	15	
Bachelorarbeit	12	
Masterarbeit	21	

126 Datengrundlage: www.gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-LehrZVBEpAnlage2 (Lehramtszugangsverordnung Berlin – LZVO vom 30. Juni 2014).

127 An die Stelle des ersten Faches können zwei sonderpädagogische Fachrichtungen treten, die im gleichen Umfang zu studieren sind (§ 3,2 Lehramtszugangsverordnung Berlin – LZVO vom 30. Juni 2014).

128 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: Oktober 2023).

129 Für das Lehramt Grundschule studiert man drei Fächer: zwei große Fächer und ein kleines Fach. Deutsch und Elementarmathematik sind verpflichtend, das dritte Fach ist frei wählbar. Welches der Fächer man als kleines Fach wählt, ist freigestellt.

130 Wenn statt des „kleinen Faches“ das Studienfach „Inklusive Pädagogik“ gewählt wird, kann ein Doppelabschluss im Lehramt Grundschule und im Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik erworben und im Vorbereitungsdienst zwischen den Lehrämtern gewählt werden.

Beispiel Hamburg

Hamburg folgt nach einer Reformphase in den vergangenen Jahren zum Wintersemester 2023/2024 dem Berliner bzw. Bremer Weg. Im weiterführenden allgemeinbildenden Bereich existieren nur noch zwei Studiengänge (Kapitel 3.1.1.2): ein Lehramt an Grundschulen und ein Lehramt für Stadtteilschulen und Gymnasien. Beide Studiengänge werden auch in Hamburg mit der gleichen Zahl an Leistungspunkten und Semestern studiert. Eine Besonderheit ist die traditionelle Verbindung der Fachdidaktiken mit der Erziehungswissenschaft (und nicht wie sonst eher üblich den Fachwissenschaften). Der Vorbereitungsdienst wird in den kommenden Jahren entsprechend dieser beiden Ausrichtungen gestaltet (Kapitel 3.1.2.3), da es aktuell noch keine Absolvent:innen der neuen Studiengänge gibt. Im Lehramt Sonderpädagogik ist angedacht, stufenbezogene Profile einzurichten, die sich auch auf das Studium der Fachwissenschaften entsprechend der Schulstufen auswirken sollen (Profil Grundschule, Profil Sekundarstufe).

Tabelle 26: Studienstruktur und Verteilung der Leistungspunkte im Lehramt an Grundschulen (Hamburg)¹³²

Hamburg: Lehramt an Grundschulen (300) Bachelorstudium mit Lehramtsoption (6 Semester), Masterstudium (4 Semester)			
Fachwissenschaften	Deutsch: 32	Mathematik: 32	Wahlfach C: 32
Vertiefung Schwerpunktfach	15		
Erziehungswissenschaft (inkl. Fachdidaktik)	155		
Freier Studienanteil im Bachelor	9		
Abschlussmodul Bachelor	10		
Abschlussmodul Master	15		

Tabelle 27: Studienstruktur und Verteilung der Leistungspunkte für das Lehramt für die Sekundarstufe I und II (Stadtteilschulen und Gymnasien, Hamburg)¹³³

Hamburg: Lehramt für die Sekundarstufe I und II (300) Bachelorstudium (6 Semester), Masterstudium (4 Semester)		
Fachwissenschaften	Fach A: 82	Fach B: 82
Erziehungswissenschaft (inkl. Fachdidaktik)	102	
Freier Studienanteil im Bachelor	9	
Abschlussmodul Bachelor	10	
Abschlussmodul Master	15	

Vergleich Lehramt an Grundschulen (Berlin, Bremen und Hamburg)

Während in Berlin und Hamburg die Fächer in gleichem Umfang zu studieren sind, gibt Bremen den beiden größeren Fächern in den Leistungspunkten mehr Gewicht. Insgesamt jedoch entsprechen sich die Leistungspunkte in diesem Bereich. Die Auswahl der Fächer ist dabei in ähnlichem Maße vorgegeben: Deutsch und (Elementar-)Mathematik sind obligatorisch, das dritte Fach kann aus einem festgelegten Angebot gewählt werden¹³¹. Resümierend lässt sich feststellen, dass alle drei Modelle eine Studienstruktur in ähnlicher Gestalt vorsehen. Lediglich in Hamburg stellen die Fachdidaktiken in Verbindung mit der Erziehungswissenschaft einen deutlichen Schwerpunkt dar.

¹³¹ Die Festlegung insbesondere der Fächer Deutsch und Mathematik für alle Grundschullehrpersonen begründen die Bundesländer immer wieder mit dem Verweis auf wissenschaftliche Befunde, die zeigen, dass eine zentrale Bedeutung für den fachlichen Lernerfolg der Schüler*innen in der fachlichen Qualifikation der Lehrpersonen im spezifischen Unterrichtsfach liegt (Kunter et al. 2011).

Tabelle 28: Vergleich der Studienstruktur und Leistungspunkte im Lehramt an Grundschulen (Berlin, Bremen, Hamburg)¹³⁵

	Berlin Lehramt an Grundschulen	Bremen Lehramt an Grundschulen	Hamburg Lehramt an Grundschulen
Fachwissenschaften und Fachdidaktiken¹³⁶	Deutsch: 32	Mathematik: 32	Wahlfach C: 32
Erziehungswissenschaft	Fach A: 52 Fach B: 52 Fach C: 52 Vertiefung eines der Fächer: 15	Fach A: 75 Fach B: 75 Fach C: 42	Fach A: 32 Fach B: 32 Fach C: 32 Vertiefung eines der Fächer: 15
Erziehungswissenschaft (inkl. Fachdidaktik)	50 Fach- oder Professions- bezogene Ergänzung: 20 Sprachbildung: 10	60	155 Freier Studienanteil im Bachelor: 9
Praxisanteil	24	Praxissemester: 15	
Bachelorarbeit/-modul	10	12	10
Masterarbeit/-modul	15	21	15

Vergleich Lehramt für die Sekundarstufen I und II (Berlin, Bremen und Hamburg)

Während für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II in Bremen und in Hamburg die Fächer in gleichem Umfang zu studieren sind, gibt Berlin dem ersten Fach in den Leistungspunkten mehr Gewicht. Insgesamt werden in Berlin mehr Leistungspunkte den Fächern zugewiesen als in Bremen und in Hamburg. Damit fällt auch auf, dass Berlin und Hamburg den Fächern für das Lehramt an Grundschulen weniger Gewicht beimessen. In Bremen absolvieren beide Lehramtsstudiengänge gleich viele Leistungspunkte (jeweils 192 ECTS-Punkte). Grundsätzlich ist bemerkenswert, dass in Bremen die Verteilung der Leistungspunkte über die einzelnen Studienanteile hinweg gleich ist. Das bedeutet, beiden Lehrämtern wird die gleiche Bedeutung im Verhältnis der Erziehungswissenschaft sowie Fachwissenschaften bzw. -didaktiken beigemessen (und nicht wie an den meisten anderen Standorten ein größeres Gewicht in den fachbezogenen Anteilen in den höheren Lehrämtern).

Tabelle 29: Vergleich der Studienstruktur und Leistungspunkte im Lehramt für die Sekundarstufen I und II (Berlin, Bremen, Hamburg)¹³⁷

	Berlin Lehramt an Integrierten Sekundar- schulen und Gymnasien	Bremen Lehramt Gymnasium/ Oberschule	Hamburg für die Sekundarstufen I und II
Fachwissenschaften und Fachdidaktiken¹³⁸	Fach A: 125 Fach B: 110	Fach A: 96 Fach B: 96	Fach A: 82 Fach B: 82
Erziehungswissenschaft	30 10 Sprachbildung	60 15 Praxissemester	102 9 Freier Studienanteil im Bachelor
Bachelorarbeit/-modul	10	12	10
Masterarbeit/-modul	15	21	15

132 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: Oktober 2023).

133 Fachwissenschaften und Fachdidaktiken werden in Bremen und Berlin stärker verzahnt. In Hamburg werden die Leistungspunkte der Erziehungswissenschaft zugeordnet.

Resümee des Vergleichs

Ein Lehramt, das sich an den Schulstufen 1 bis 6 orientiert, ist bundesweit noch nicht umgesetzt (außer in Berlin und Brandenburg). Dies liegt vor allem daran, dass die Schulstruktur in den Bundesländern (außer in Berlin und Brandenburg) nach Klasse 4 den Übergang in die weiterführende Schule vorsieht und entsprechend auch die Lehrer:innenbildung konzipiert ist. Drei Bundesländer (Berlin, Bremen und Hamburg) haben trotz zweier Schularten in der Sekundarstufe I und II mit gleichen bzw. unterschiedlichen Abschlussarten ein schulstufenbezogenes Lehramt weitgehend umgesetzt. Brandenburg hat sich zumindest für ein gemeinsames Bachelorstudium der Lehrämter der Sekundarstufe I und II entschieden und die Entscheidung in die Masterphase gelegt. Darüber hinaus werden u. a. auch in Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt ausgehend von Koalitionsverträgen (Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen) und Initiativen der Opposition (u. a. Die Grünen¹³⁴ in Sachsen-Anhalt) Diskussionen für die Reform hin zu einem schulstufenbezogenen Lehramt geführt. Als zwei Schnittstellen, um ein Schulsystem anzubahnen, in dem Selektionsmechanismen nicht mehr strukturell angelegt sind, können der Übergang zum

Schuleingang und zur weiterführenden Schule sowie ein einheitlicher Lehramtsabschluss für die Sekundarstufen I/II angesehen werden. Hier haben zumindest drei Bundesländer die letztgenannte Schnittstelle erkannt und insofern entsprechende konzeptionelle Strukturen geschaffen bzw. geplant (Berlin, Bremen, Hamburg), als dass es ein einziges Lehramt an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen gibt, das bis zum Abitur führt.

Im Sinne der Professionalisierung der Lehrpersonen kann damit auch das Arbeiten in multiprofessionellen Teams strukturell bereits im Studium bzw. Referendariat erprobt und damit langfristig gefördert werden. Zudem erhalten die Lehrämter für die Sekundarstufen I und II mit einem einheitlichen Abschluss die gleiche gesellschaftliche Anerkennung und Besoldung. Dabei lässt sich die Entscheidung, die Primarstufe weiterhin in ihrer Spezifik zu unterscheiden, kontrovers diskutieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten: *Die bisherige Orientierung an Schulstufen gleicht noch keiner best practice im Idealzustand, es sind aber Entwicklungen einer next practice zu erkennen, die eine Annäherung an ein selektionsarmes Schulsystem und einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler:innen aufzeigen.* ■

134 Sziborra-Seidlitz (MdL in Sachsen-Anhalt für BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Für die moderne Schule von morgen: Die Lehramtsausbildung in Sachsen-Anhalt neu strukturieren. Rede vom 2.6.2023. sziborrasedlitz.de/fuer-die-moderne-schule-von-morgen-die-lehramtsausbildung-in-sachsen-anhalt-neu-strukturieren/0 (letzter Zugriff: 22.11.2023)

4 TRENDS: WOHIN HAT SICH DIE LEHRER:INNENBILDUNG BIS ZUM JAHR 2024 IN DEUTSCHLAND ENTWICKELT?

Seit der letzten Auflage unserer Expertise sind zehn Jahre vergangen. Damals sahen wir zwei zentrale Themen am Horizont: Wir fragten uns zum einen, wie sich die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickeln und was sie anstoßen würde. Unsere Aufmerksamkeit galt zum anderem dem Thema Quer- und Seiteneinstieg, von dem wir damals annahmen, dass dessen Zenit schon überschritten ist. Die Entwicklungen seitdem zeigen: Wir hatten es in der vergangenen Dekade mit einer *Qualitätsoffensive* und zugleich einer *Quantitäts-offensive* zu tun. In beide Richtungen sind die Konsequenzen derzeit noch nicht gänzlich abzusehen. Nach unserer intensiven Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Veränderungen des vergangenen Jahrzehnts drängt sich allerdings eine Erkenntnis auf: *Weder die Qualitätsentwicklung noch die Zentralsetzung der quantitativen Entwicklung (des Lehrpersonals) jeweils allein ermöglichen bildungswirksame Schulen.* Vielmehr scheint derzeit die öffentlich überrepräsentierte quantitativ orientierte Debatte der Lehrer:innenbildung, die vor allem für die Schulpraxis besondere Relevanz hat, qualitativvolles Arbeiten zu behindern; die Überbetonung der schwierigen Arbeitsbedingungen scheint potenziell interessierte Personen vom Beruf sogar zusätzlich abzuschrecken. Die stagnierenden Einschreibezahlen im Lehramt dokumentieren dies derzeit bundesweit. Die politisch Verantwortlichen müssen investieren und Bedingungen verbessern, damit sich Schulabsolvent:innen einen Beruf als Lehrer:in und sich bereits in Qualifikation und anderen Berufen befindliche Menschen einen Wechsel in die Schule vorstellen können. Auch damit die dort bereits Tätigen möglichst lange gesund und sinnstiftend arbeiten können, sind Veränderungen und Reformen notwendig. Arbeitsbedingungen, der Verbleib von Lehrpersonen in der Schule und der Druck, neue Lehrpersonen kurzfristig zu finden, interagieren miteinander und müssen gemeinsam diskutiert werden.

Unabhängig davon, ob eine wissenschaftliche oder schulpraktische Perspektive für hochwertigen Unterricht eingenommen wird: *Qualität und Quantität in der Lehrer:innenbildung sind zwei Seiten einer Medaille.* Die Aufgabe besteht demnach darin, möglichst viele Personen mit hohem Interesse und möglichst weitreichenden Qualifikationen für ein Studium oder einen alternativen Weg in den Schuldienst zu gewinnen und dort auch berufslang zu „halten“. Wissenschaftlich folgt daraus, sich für hochwertige Bildungsbedingungen für angehende sowie tätige Lehrpersonen einzusetzen und Qualifikationswege zu gestalten, die vorgelagert oder berufsbegleitend grundständig wie alternativ zu hohen Kompetenzen führen. Die Analyse der Diskussion und Gestaltung alternativer Wege in den Schuldienst verdeutlicht, dass dieses Bewusstsein bundesweit bei den Entscheidungsträger:innen noch nicht weit verbreitet ist. Auch das aktuelle SWK-Gutachten wie einige weitere in den vergangenen Monaten erschienene Positionspapiere von bildungspolitischen Akteur:innen beachten nicht umfassend genug, dass einige Schulen bereits Personen (unbefristet) einstellen, die ausgehend von einer Berufsausbildung in einen eigentlich auf Basis eines mehrjährigen Studiums und eines Referendariates zu gestaltenden Beruf starten. Diese Situation wird sich in den kommenden Jahren noch zuspitzen und verfestigen. Auch an dieser Stelle wollen wir mit unserer Expertise einen Beitrag zur Aufhellung der Verhältnisse leisten.

Im Folgenden fassen wir dazu die Ergebnisse der Trendanalyse und der aktuellen Standortbestimmung phasenspezifisch wie phasenübergreifend zusammen.

PHASENSPEZIFISCHE TRENDS SEIT DEM JAHR 2013

Studium

Trend-Box: In den vergangenen zehn Jahren zeigen sich folgende Entwicklungen:

1. Alle Bundesländer bieten weitgehend alle Lehramtstypen selbst an.
2. Innerhalb der einzelnen Lehramtstypen wie insgesamt ist das Bachelor-Master-Modell die zentrale Studien- und Prüfungsform geworden.
3. Zugleich wird eine gleich lange zehensemestrig Studierendauer für alle Lehramtstypen auf Bundesländerebene präferiert. 2013 hatten im Vergleich zu 2023 lediglich drei statt nunmehr acht Bundesländer zehn Semester für alle Lehramtsstudiengänge festgelegt.
4. Ein wichtiger Trend lässt sich für das Lehramt im Primarbereich und das Lehramt der Sekundarstufe I feststellen: Seit 2013 wurden die ECTS-Punkte, die insgesamt für Abschlüsse gefordert werden, von der Mehrheit der Bundesländer angehoben und analog zu anderen Lehrämtern gestaltet. Damit wurden diese Lehramtstypen aufgewertet.
5. Auch beim Lehramtstyp 4 (Gym) gibt es durch eine Regelung in Sachsen-Anhalt ein Bundesland mehr, in dem das gymnasiale Lehramt nach zehn Semestern abgeschlossen werden kann.
6. Beim Lehramtstyp 5 (Beruf) gelten nunmehr in allen Bundesländern zehn Semester als Regelstudienzeit.
7. Der Lehramtstyp 2 (Verbindung aus Primarstufe und Sekundarstufe I) ist bundesweit abgeschafft.
8. Inklusion als rechtlicher Anspruch auch für die Regelschule scheint Rückwirkungen auf die Konfiguration des sonderpädagogischen Lehramtes zu haben. Deutlich mehr Bundesländer bieten Varianten an, bei denen in allgemeinbildenden Lehrämtern sonder- und inklusionspädagogische Anteile in größerem Umfang jenseits der Bildungswissenschaften eingeplant sind bzw. höhere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile im Lehramt für Sonderpädagogik angeboten werden. Berlin löste bereits vor mehreren Jahren das alte Lehramt auf und integrierte es vollständig in alle neu konzipierten Lehrämter für die Regelschule.
9. Zugleich wurden schulstufenbezogene Lehramtskonzepte ausgebaut. So bieten nunmehr Hamburg, Bremen und Berlin einen Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I und II an. Weitere sind in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern in Planung.
10. Insgesamt haben deutlich mehr Bundesländer als im Jahr 2013 variabel nutzbare ECTS-Punkte in ihre Vorgaben aufgenommen. Damit ist die Möglichkeit für Studierende wie Hochschulen gestiegen, eigene Schwerpunktsetzungen bzw. Profilierungen vorzunehmen.
11. Im Falle von Veränderungen der Verteilung der ECTS-Punkte über die Studienanteile hinweg ist zu erkennen, dass eher die Fachwissenschaften und Praxisanteile einen Zuschlag bei den ECTS-Punkten erfahren.
12. Es zeichnet sich ein Trend ab, dass die meisten Bundesländer ihre Praktika zumindest auch teilweise semesterbegleitend anbieten. Nur Rheinland-Pfalz bietet weiterhin ausschließlich kürzere Blockphasen an.
13. Inklusive und digitale Bildung haben bisher keinen strukturierten und standardisierten Eingang in die Lehramtsstudiengänge gefunden.

Übergreifende Erkenntnis: Das deutsche Mehrheitsmodell des Lehramtsstudiums unabhängig vom Lehramtstyp hat zehn Semester und schließt mit einem Master ab. Der größte Anteil an Leistungspunkten wird der Fachwissenschaft zugewiesen.

Vorbereitungsdienst

Trend-Box: In den vergangenen zehn Jahren zeigen sich folgende Entwicklungen:

1. Während 2013 noch die Hälfte der Bundesländer eine Dauer des Vorbereitungsdienstes von 18 Monaten vorgab und die andere Hälfte der Bundesländer sehr unterschiedliche Ausbildungszeiten festlegte, zeigt sich dieses Bild mittlerweile deutlich homogener. Die Bundesländer haben im Laufe der letzten Jahre die Ausbildungsdauer für die einzelnen Lehramtstypen vereinheitlicht. Dabei hoben sie in erster Linie die Studiendauer für die Typen 1, 2 bzw. 3 auf das gleiche Niveau wie für die anderen Lehramtstypen an. Der 18-monatige Vorbereitungsdienst hat sich somit für alle Typen gleichermaßen zum Standardmodell entwickelt. Die Ausweitung von Praxisphasen im Studium hat bisher nicht in der Breite zu einer (weiteren) Verkürzung des Vorbereitungsdienstes geführt.
2. Der Vorbereitungsdienst für die Lehramter des Typs 2 wird in den nächsten Jahren in allen Bundesländern, die ihn bisher noch anbieten, eingestellt.
3. Ein weniger starker, aber sichtbarer Trend ist schließlich in Richtung einer Verringerung der Lehramtstypen, für die ausgebildet wird, festzustellen. Dies betrifft einerseits die Zusammenfassung der Typen 3 und 4 zu einem Lehramtstyp für die Sekundarstufen I und II und andererseits die Integration des Typs 6 in andere Lehramter. So gibt es oder wird es perspektivisch in Berlin, Bremen und Hamburg nur noch vier bzw. drei Lehramter geben. Die Punkte 2 und 3 lassen sich auch für die Trendentwicklung im Studium finden

Übergreifende Erkenntnis: Der Vorbereitungsdienst dauert bundesweit typischerweise 18 Monate und schließt mit dem zweiten Staatsexamen ab.

Berufseinstieg

Übergreifende Erkenntnis: Maßnahmen für den Berufseinstieg wurden angesichts des Mangels an Lehrpersonen in den Bundesländern zurückgebaut

und oft als freiwillige Angebote (wenn überhaupt) weitergeführt.

Fortbildung

Übergreifende Erkenntnis: Die Situation zur Fortbildung von im Beruf tätigen Lehrpersonen ist in den Bundesländern heterogen. Fortbildung ist in den meisten Bundesländern nach wie vor randständig, nicht bedarfsgerecht oder ausfinanziert und nicht

umfassend entlang von wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgestaltet. Der Mangel an Lehrpersonen begrenzt zudem die Möglichkeit, während der Unterrichtszeit an einer Fortbildung teilzunehmen.

Alternative Wege (insb. der sog. Quer- und Seiteneinstieg) in den Schuldienst

Trend-Box: In den vergangenen zehn Jahren zeigen sich folgende Entwicklungen:

1. Seit 2020 kann empirisch nunmehr gezeigt werden, dass in einigen Bundesländern im sog. Quereinstieg mehr als 10 % Einstellungen in den Vorbereitungsdienst vorgenommen werden.
2. Anders als 2014 von der KMK (und von uns in unserer Expertise aus dem Jahr 2014) vermutet, ist der Höhepunkt der Einstellungen im Jahr 2010 nicht überschritten gewesen: Der Anteil der sog. Seiteneinsteiger:innen sank zwar von 2010 bis 2013 auf 2,4 %, stieg seitdem aber bis auf 12,7 % im Jahr 2018 an. Ab 2020 wird ersichtlich auch eine größere Anzahl an Lehrpersonen eingestellt, die keinen akademischen Abschluss auf Master-niveau vorweisen kann (siehe Tabelle 20). Bundesweit können demnach mittlerweile Personen mit völlig unterschiedlichen Vorqualifikationen – von Ausbildungsberufen mit Berufserfahrung bis hin zu Habilitationen – je nach spezifischer Bedarfslage in den Schuldienst wechseln.
3. Die fachlichen Bedarfe sind zudem diverser geworden. Im Jahr 2022 konnten im bundesweiten Vergleich bis auf Latein und Griechisch alle anderen Fächer, Lernbereiche oder Förderschwerpunkte nicht ohne die Unterstützung von nicht traditionell qualifizierten Lehrpersonen angeboten werden.
4. Die alternativen Wege in den Schuldienst, die in den Bundesländern eröffnet werden, lassen sich weder trennscharf noch übergreifend mit den bisherigen Kategorien des Seiten- und Quereinstiegs beschreiben. Aufgrund einer hohen Dynamik, getrieben durch den Personalmangel, werden Maßnahmen vor allem nach bundeslandspezifischen Erwägungen definitorisch wie inhaltlich flexibel weiterentwickelt. Die Zielgruppen, Bedingungen und Qualifikationsziele variieren im Vergleich zu 2014 erheblich und verweisen sowohl auf eine neue Dramatik als auch auf das Fehlen bundesweiter Standards.

Übergreifende Erkenntnis: Die alternativen Wege in den Schuldienst sind bundesweit nicht standardisiert und mehrheitlich ohne die Beteiligung von Hochschulen entwickelt und umgesetzt worden. Die zur Verfügung stehenden Finanzmittel und die konkrete Bedarfssituation bestimmen häufig die Art der (Nach-)Qualifikation. Da mittlerweile mehr als 30.000 Personen in den vergangenen zehn Jahren unbefristet eingestellt wurden, braucht es auch verstärkte Aktivitäten zur Entwicklung des Fortbildungsbereichs.

PHASENÜBERGREIFENDE TRENDS SEIT DEM JAHR 2013

Trend-Box: In den vergangenen zehn Jahren zeigen sich folgende Entwicklungen:

1. Die alten Typenbezeichnungen scheinen für Typ 3 und Typ 4 nicht mehr zeitgemäß, hier finden die Bundesländer neue Varianten, die die Typengrenzen sprengen.
2. Die Mehrheit der Bundesländer haben Lehrer:innenbildungsgesetze erlassen. Dies führt in den meisten Fällen auch zu Innovationen in der Lehrer:innenbildung, aber teilweise auch zu weiteren Unklarheiten.
3. Die bisherige Orientierung an Schulstufen gleicht noch keiner best practice im Idealzustand, es sind aber Entwicklungen einer next practice zu erkennen, die eine Annäherung an ein selektionsarmes Schulsystem und einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler:innen aufzeigen.
4. Anerkennungsfragen erhielten in allen Phasen aufgrund der Notwendigkeit, alternative Zugänge in Studium, Vorbereitungs- und Schuldienst sowie Nachqualifizierung zu gestalten, mehr Bedeutung.
5. Gleichwohl finden die Bundesländer auf die Frage, wie Lehrpersonen dabei unterstützt werden können, im Rahmen der Lehrer:innenbildung auf die pädagogischen Widersprüche und häufig dilemmatischen Situationen vorbereitet zu werden, diese als strukturell bedingt zu reflektieren und mögliche professionelle Handlungsstrategien zu entwickeln, äußerst unterschiedliche Antworten. Systematisch wird dieser Anspruch bisher nicht eingelöst.
6. Soziale und/oder finanzielle Benachteiligungen abzumildern oder bestenfalls sogar zu verhindern, kann auch bedeuten, in den Phasen der Lehrer:innenbildung Spielräume für flexible (zeitliche) Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen.
7. Aufgrund des Mangels an Personal hat sich der personelle Austausch zwischen den Phasen stark reduziert – so weit, dass in einigen Bundesländern keine Abordnungen von Lehrpersonen an Hochschulen (mehr) stattfinden.

Abschließende Bilanz der letzten Dekade

Vor dem Hintergrund unserer Analysen bilanzieren wir, dass die grundständige Lehrer:innenbildung in Deutschland strukturell und konzeptionell an Profil gewonnen hat. Impulse aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung dürften unterstützend gewirkt haben. Es gibt eine Bewegung hin zu Bachelor/Master und zehn Semestern als Regelstudienzeit unabhängig vom Lehramt. Beim Vorbereitungsdienst haben sich 18 Monate als Zeitrahmen herauskristallisiert. Die Berufseinstiegsphase ist nach wie vor Thema politischer Diskussionen und die Fortbildung erwartet nach Jahrzehnten der Unterschätzung als neue strategische Ressource der Personalentwicklung Aufmerksamkeit und ggf. einen bundesweiten Qualitätsrahmen. Dazu verfestigen sich Zentren bzw. Schools of Education als Akteur:innen, die Lehrer:innenbildung gestalten. Deutlicher Bedarf besteht noch bei der Implementation von Inklusion bzw. Digitalisierung in die Curricula und Module der Studiengänge. Zugleich müssen wir festhalten, dass sich in den vergangenen zehn Jahren weitgehend unbegleitet eine Personalgewinnung ereignet hat, bei der politisch versäumt und wissenschaftlich nicht konzentriert genug gefordert wurde, dass angemessene Qualifikationsmöglichkeiten

bereitgestellt und deren Nutzung ermöglicht werden. Nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen haben ihre Arbeit in der Schule weitgehend ohne angemessene Nachqualifikation und Unterstützung aufgenommen. Erste Rückwirkungen auf die Gestaltung der grundständigen Lehrer:innenbildung zeigen sich u. a. in Form von dualen Studiengängen und einem Master of Education (für Einfachlehrpersonen) aus lehramtsfremden Studienprogrammen bereits deutlich. Wissenschaftlich besteht an sich und in diesem Kontext besonders dringlich Forschungs- und forschungsbasierter Entwicklungsbedarf, um traditionelle wie alternative Wege in den Schuldienst attraktiv, hochwertig und pädagogisch wirksam auszurichten. An dieser Stelle ist es sehr bedauerlich, dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung nicht in eine auf Dauer gestellte forschungsorientierte Entwicklungsressource überführt wurde. Der Bedarf an wissenschaftlicher Auseinandersetzung zeigt sich im Allgemeinen auch bei den Vorschlägen, die bildungspolitisch unter Nutzung verschiedener Prämissen und erkennbarer wie nicht erkennbarer Professionalisierungskonzepte vorgetragen werden. Die deutsche Lehrer:innenbildung verfügt nicht über ein empirisch untersetztes Konzept und ist damit anfällig für unterschiedlich motivierte Reformen (Walm & Wittek 2023).

Dieser Umstand hat sich auch seit dem Bericht der sog. Terhart-Kommission nicht ausreichend verändert. Neben der Analyse und Bewertung existierender Maßnahmen sendet die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz neue wie bekannte Impulse für die Diskussion in Deutschland insbesondere in Erwartung eines fortschreitenden Personalmangels, die über die schon vorhandene Praxis in Bundesländern bzw. bereits bestehende, aber unerfüllte Beschlusslagen der KMK und bildungspolitische Positionierungen anderer Akteur:innen teilweise hinausgehen. Die Maßnahmen und Perspektiven im Rahmen der Reformdiskussion in Deutschland scheinen, auch historisch konstant, erkannt und entfaltet. Es bleibt damit eine schwierige Aufgabe für die KMK, sich angesichts der vielfältigen, häufig konzeptionell überzeugenden, aber wenig empirisch zwingenden Forderungen zu entscheiden, wie sie mit dem Spannungsfeld zwischen dem Mangel an Lehrpersonen einerseits und den notwendig hohen Ansprüchen an die Qualität der Lehrer:innenbildung als Grundlage für eine hohe Bildungsqualität in Schulen andererseits umgehen will. ■

5 AUSBLICK UND EMPFEHLUNGEN – VIER ORIENTIERUNGSPUNKTE EINES KOMPASSES DER LEHRER:INNEN- BILDUNG IN HERAUSFORDERNDEN ZEITEN

Unsere Bilanz fällt insgesamt eher ernüchternd aus. Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass die empirischen und diskursbezogenen Analysen in einer Zeit stattfinden, in der sich absehbar der Status eher problematisch entwickeln denn kurzfristig beeinflusst verbessern wird. Sollten sich Handlungsmaßnahmen im Sinne der unbefristeten Einstellung von ungenügend wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchsetzen, die qualitative Standards an die Qualifikation und Professionalisierung von Lehrpersonen weiter verwässern, dann ist die Gefährdung der Bildung der nachkommen Generationen ein greifbares Szenario. Unseres Erachtens braucht es angesichts dieser Ernüchterung deshalb unmittelbar eine grundsätzliche, gesellschaftlich breit getragene Diskussion realistischer und zugleich innovativer Handlungsmaßnahmen. Die häufig unkoordinierte und oft kurzfristige Bewältigung des Mangels, die die Entwicklung der Lehrer:innenbildung rückblickend wie aktuell prägt, behindert nachhaltige Lösungen. *Es braucht ein bundesweit konzertiertes und trotz der drängenden Aufgaben zeitlich angemessenes Moratorium der Reform der Lehrer:innenbildung, um gemeinsam die Frage zu klären, welche Reformen im Kontext des Mangels schulische Bildung hochwertig sicherstellen.* Denn die Möglichkeiten in und von Schule sind abhängig von räumlichen, sächlichen und vor allem personellen Ressourcen. Wenn diese, wie auch Prognosen nahelegen, nicht durchgehend ausreichend vorhanden sind, müssen wir gesellschaftlich, praktisch und wissenschaftlich klären, welche Art von Schule in der Breite noch möglich ist und wie begrenzte Ressourcen eingesetzt werden können und müssen. Ziel muss sein, bundesweit vergleichbare Lebens- und Bildungsverhältnisse für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu sichern – auch wenn die Bundesländer in unterschiedlichem Maße betroffen sind und ggf. sein werden. Es ist daher Aufgabe aller gesellschaftlich

und politisch Beteiligten, im Sinne einer qualitativollen Bildung alternative Wege *zum* traditionellen Verständnis der Lehrer:innenbildung zu finden. Denn unhintergebar ist: *Die kommende Dekade wird eine historische Zäsur in der Lehrer:innenbildung und damit für die Schulen bedeuten.* Im Kern ist deshalb für den weiteren Weg Ewald Terhart konstruktiv zuzustimmen: „Gleichwohl: Es gibt keine Alternative zur Weiterführung der Reformbemühungen.“ (Terhart 2019, 39)

Als Leitlinien für die zu führenden Reformdiskussionen im Rahmen dieses konzertierten Moratoriums in Zeiten des sich verstärkenden Mangels an Lehrpersonen empfehlen wir entlang unserer Analysen vier übergreifende Orientierungspunkte, die wir als *Kompass einer Lehrer:innenbildung gerade in herausfordernden Zeiten* verstehen. Diese vier Orientierungspunkte bilden unseres Erachtens die Grundlage, um den weitgehend unkoordiniert und nicht standardisiert wirkenden Prozess in den Bundesländern zu bewerten und bundesweit abgestimmte und übergreifende Handlungsmaßnahmen im Sinne einer qualitativollen Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu entwickeln:

- 1) *Wissenschaftsbasierung als Kernelement der Lehrer:innenbildung:* Die Wissenschaftsbasierung der Lehrer:innenbildung ist von entscheidender Bedeutung, um (zukünftigen) Lehrpersonen eine pädagogisch, fachlich und fachdidaktisch angemessene Grundlage für ihre pädagogische Praxis zu bieten. Durch die Integration aktueller Erkenntnisse aus der Bildungsforschung können berufliche Handlungsentscheidungen bspw. zu Methoden und didaktischen Ansätzen begründet getroffen werden. Dies ermöglicht, nachhaltige Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Darüber hinaus fördert

die Wissenschaftsbasierung eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, da Lehrpersonen befähigt werden, ihr Handeln auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse kontextsensibel zu reflektieren und ggf. zu verändern.

- 2) *Berufslanges und phasenübergreifendes Verständnis von Professionalisierung*: Lehrperson zu werden, zu sein und zu bleiben ist ein berufslanger Prozess, der phasenübergreifend und spiralförmig verstanden und konzipiert sein muss. Ein solches Verständnis der Professionalisierung von Lehrpersonen ist essenziell für eine kontinuierliche Weiterentwicklung im Beruf. Dieser Prozess ist nicht mit dem Erreichen von Examen oder Zertifikaten abgeschlossen, sondern erfordert vielmehr die berufslange Auseinandersetzung mit aktuellen pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Konzepten, Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen. Lehrpersonen müssen die Möglichkeit haben, sich in verschiedenen Phasen ihrer Berufstätigkeit fort- und weiterzubilden, um den sich ständig wandelnden Anforderungen im Bildungsbereich gerecht zu werden. Dieser ganzheitliche Ansatz zur Professionalisierung fördert die berufliche Entwicklung, die Qualität des Unterrichts und trägt damit zur nachhaltigen Qualität von Bildung bei.
- 3) *Förderung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen lernender Erwachsener*: Im Sinne einer Vorwegnahme der zukünftigen Anwendungssituation ist sicherzustellen, dass weitestgehend Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie Praxisphasen parallel studiert werden können. Durch gezielte Unterstützung, wie etwa Mentoring, Coaching, kollegiale Beratung oder Angebote der Fort- und Weiterbildung, können Lehrpersonen ihre pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten erweitern und die Herausforderungen des sich wandelnden Berufsfeldes besser bewältigen. Die systematische Einbindung von begleiteten Reflexionsphasen ermöglicht es, die eigene Unterrichtspraxis zu analysieren und auf Grundlage von Feedback und eigenen Erkenntnissen kontinuierlich zu verbessern. Die Schaffung eines unterstützenden Netzwerks innerhalb der schulischen Gemeinschaft im Sinne von Lerngemeinschaften fördert den Austausch von best practices und stärkt die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen. Eine solche Perspektive auf Lehrpersonen als lernende Erwachsene bietet zudem auch für die begleitenden Personen (wie Mentor:innen, Fach- und Studienleiter:innen) hohes Innovations- und Reflexionspotenzial sowie einen Impuls für eine entsprechende Qualifikation.

- 4) *Ausrichtung der Lehrer:innenbildung an den Bildungsbedürfnissen der Schüler:innen*: Die individuellen Bildungsbedarfe der Schüler:innen sind zentraler Orientierungspunkt für die inhaltliche, strukturelle und personelle Verfasstheit der Lehrer:innenbildung. Eine solche bedarfs- und subjektorientierte Perspektive ermöglicht es Lehrpersonen, die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen wahrzunehmen, wertzuschätzen und auf diese pädagogisch-didaktisch einzugehen. Durch die Integration bspw. von Lerngegenständen und Methoden, die auf die Bedürfnisse der Schüler:innen abgestimmt sind, werden nachhaltige und inklusive Bildungsprozesse unterstützt. Die Sensibilisierung (angehender) Lehrpersonen für die Vielfalt der sozialisationischen Bedingungen, Lernvoraussetzungen und Lernstände fördert einen inklusiven Unterricht, der auch zum Abbau von Bildungsungleichheiten im Schulsystem beitragen kann.

Alle vier Orientierungspunkte sind vor dem Hintergrund der Arbeitsbedingungen des Personals, der finanziellen und personellen Ressourcen sowie bildungspolitischer Festlegungen auszudeuten. Auch dies gilt es zu berücksichtigen, wenn in den kommenden Jahren ein produktives, konstruktives und professionsorientiertes Zusammenwirken einer *Qualitätsoffensive und Quantitätsoffensive* stattfinden soll. Unser abschließendes Plädoyer in diesen herausfordernden Zeiten lautet: *Der „Kompass der Lehrer:innenbildung“ ist stets auf den Fixstern einer hochwertigen Professionalisierung der Lehrpersonen für eine qualitativ hochwertige schulische Bildung auszurichten.* ■



6 LITERATUR

- Altrichter, H., Tölle, T., Morgenstern, J. & Kotthoff, H.-G. (2023). Institutionalisation der Lehrkräftebildung: Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und Schools of Education. In *Bildung und Erziehung*, 76 (2), 153–173.
- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., Morgenstern, J., Mühleib, M. & Tölle, J. (2020). Abschlussbericht der Evaluation der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. c.ramboll.com/de-de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung?hs_preview=dRHcWQhW-112202061145# (letzter Zugriff: 11.12.2023).
- Arndt, M. (2022). Alternative Wege in den Lehrerberuf: Quer- und Seiteneinstieg an beruflichen Schulen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118 (2), 335–349.
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Lilian, Streblov & van Ackeren, I. (2021). Eckpunktepapier Institutionalisation Lehrerbildung: Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In Cramer, C., König, J., Rothland, M & Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 621–628.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2020). Lehrerbildung verbessern. Neun Forderungen der Arbeitgeber. arbeitsgeber.de/wp-content/uploads/2020/11/bda-publikation-position-lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2024).
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2023). Gute Lehrkräfte BILDEN Zukunft. 10 Empfehlungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. https://arbeitsgeber.de/wp-content/uploads/2023/11/bda-positionspapier-zehn_empfehlungen_zur_aus_und_fortbildung_von_lehrkraeften-2023_11_16.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2024).
- Blasse, N., Budde, J., Köpfer, A., Rosen, L. & Schneider, E. (2023). Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung. In *Erziehungswissenschaft. Aktuelle Herausforderungen für Lehrkräftebildung, Qualifizierung und Professionalisierung*. Heft 67 (34), 63–72.
- Barany, Th., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunktoren, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2), 183–207.
- Bellenberg, G. (2009). Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrer/innenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.). *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur Lehrer/innenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*. Frankfurt am Main: GEW, S. 15–30. www.gew.sachsen.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=47751&token=72de44b1dc9ce27af35b599f9b164a3d5b2f90fd&sdownload=&n=090327_GEW-Bologna_FINALExport.pdf (letzter Zugriff: 04.12.2023).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021). Meilensteine der Lehrkräftebildung. Kontinuität und Weiterentwicklung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf_programmbroschuere_meilensteine.pdf?__blob=publicationFile&v=9 (letzter Zugriff: 08.01.2023).
- Bohl, T. & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerbildung. In Cramer, C., Drahmman, M., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, 280–289.
- Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015). Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_boettcher_web.pdf (letzter Zugriff: 04.01.2024).
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (Hrsg.) (2019). Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen. www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=73865&token=28774db3ea0a3fb512561ac230d96860c998c024&sdownload=&n=190109-GEW-Studie-Fortbildungen.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.) (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf (letzter Zugriff: 11.01.2024).
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2021). *Lehrkräftebedarf in den personenbezogenen Fachrichtungen – Professionalisierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Stellungnahme*. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2021_Stellungnahme_AG_Lehrer_inn_erbildung_Personenbezogene_Dienstleistungsberufe.pdf (letzter Zugriff: 11.01.2024).
- Deutsche Telekom Stiftung, Hochschulrektorenkonferenz, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). *Berliner Erklärung zur Lehrerbildung*. www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf (letzter Zugriff: 11.01.2024).
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In *DDS – Die Deutsche Schule* 112 (4), 414–427.
- Expertenkommission Lehrerbildung Hamburg (2016). *Empfehlungen der Expertenkommission zur Fortschreibung der Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Hamburg. www.zlh-hamburg.de/zlh/dokumente/empfehlung-der--expertenkommission-zur-fortschreibung-rlb.pdf (letzter Zugriff: 11.01.2024).
- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. In *Zeitschrift für Inklusion* 15 (1). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430 (letzter Zugriff: 12.01.2024).

- GEBF (Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung) (2023). Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels: Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). www.gebf-ev.de/übersicht-gebf/stellungnahmen-der-gebf/ (letzter Zugriff: 03.01.2024).
- Gröschner, A. & Klauf, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In Cramer, C.; König, J.; Rothland, M; Blömeke, S. (Hrsg.). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 629–635.
- Gehrmann, A., Melzer, W. & Pospiech, G. (Hrsg.) (2014). QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Gehrmann, A. (2020). Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? In Erziehungswissenschaft 60(31), 59–65. tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Erziehungswissenschaft-Heft-60-Jg-31-2020-Prof-Dr-Axel-Gehrmann.pdf?lang=de. (letzter Zugriff: 06.07.2023).
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.) (2023). Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25–53.
- GERMAN U15 (2023). Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung. <https://www.german-u15.de/aktivitaeten/statements/Empfehlungen-fuer-eine-zukunftsweisende-Lehrkraeftebildung/index.html> (letzter Zugriff: 04.12.2023).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2004). Alles beginnt mit guter Bildung! Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigten. www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Internationales/GEW_Berufsethos_20160420_Web.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2023).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2017). Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung. www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017_Leitlinien_Lebi_2017-web.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2023).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2021). „Verpasste Chancen?!“. Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern. www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Themen/Migration/202108-Migrierte-Lehrkraefte-2021-A4-web.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2023).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2022a). GEW-Stellungnahme zum SWK-Gutachten „Digitalisierung im Bildungssystem“. <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/20221220-GEW-CD-2022-Stellungnahme-SW-K1.pdf> (letzter Zugriff: 14.12.2023).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2022b). 15-Punkte-Programm gegen den Lehrermangel. www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=130208&token=10c4e7d8d1acf11e623218a617825651d8318b5&download=&n=2023-15-Punkte-Programm-web.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2023).
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik e. V.) (2018). Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs. www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Ergaenzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkraeften.pdf (letzter Zugriff: 04.01.2024).
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2013). Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 22.12.2023).
- Gollub, P., Holle, J. & Böttcher, W. (2023). (Be-)Forschung und Evaluation der Zentren für Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. *Bildung und Erziehung*, 76 (2), 207–223.
- Grosche, M. & Lindmeier, C. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für ein sonderpädagogisches Lehramt. In Cramer, C., Drahm, M., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, 263–268.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen. GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017-02_Analyse_Einphasige_Lebi_2017_web.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2023).
- Hanisch, R. (2017). Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen. In *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 467–480.
- Helsper, W. (2014). Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 216–240.
- Helsper, W./Kramer, R.-T. (2007). Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), 439–443.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2020). Quer- und Seiteneinstieg ins Lehramt. Entschließung des Senats der HRK am 25. Juni 2020. www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Entschliessung_Quer-und_Seiteneinstieg_HRK_Senat_25.6.2020.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2023).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2022). Lehrer:innenbildung in einer digitalen Welt. Entschließung des 150. Senats der HRK am 22. März 2022. www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/lehrerinnenbildung-in-einer-digitalen-welt/ (letzter Zugriff: 04.12.2023).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2023). Die Sicherung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Empfehlung der Mitgliedergruppe Universitäten der Hochschulrektorenkonferenz (Berlin, 13.11.2023). https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/2023-11-13_HRK-MGU_Empfehlung-Lehrkraeftebildung.pdf (letzter Zugriff: 04.1.2024).
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (2013). IAB-Forschungsbericht 10/2013: Projektion der Erwerbsbevölkerung bis zum Jahr 2060. www.econstor.eu/bitstream/10419/84918/1/769694284.pdf (letzter Zugriff: 25.11.2023).
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (2021). IAB-Kurzbericht Nr. 25 vom 23.11.2021. doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-25.pdf (letzter Zugriff: 25.11.2023).
- IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung (2020). Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater. 2. aktual. Aufl. www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ_Lehrerexpertise.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2023).
- Junghans, C. (2022). Seminar Didaktik: Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung, Berlin: Cornelsen.
- Keller, A. & Walm, M. (2022). Gute Bildung braucht qualifizierte Lehrer*innen! – Gewerkschaftliche Reformperspektiven für die Lehrer*innenbildung in Deutschland. In Frohn, J., Bengel, B., Piezunka, A., Simon, T. & Dietze, T. (Hrsg.). Inklusionsorientierte Schulentwicklung: interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153–162.

- Keller-Schneider, M. (2018). Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen: Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente. Bern: hep Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (2), 20–31.
- Klemm, K. (2018). Dringend gesucht: Berufsschullehrer – Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Berstelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022). Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023).
- Klemm, K (2023). Seiteneinstieg in den Schuldienst. Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer. library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20440.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1993). Vereinbarung über die Anerkennung und Zuordnung der Lehrerausbildungsgänge der ehemaligen DDR zu herkömmlichen Laufbahnen (Beschluss der KMK vom 07.05.1993). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_05_07-Lehrerausbildungsgaenge_-ehem-DDR.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1995). Vereinbarung über die Anerkennung und Zuordnung der Lehrerausbildungsgänge der ehemaligen DDR zu herkömmlichen Laufbahnen (Beschluss der KMK vom 08.09.1995). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_09_08-Lehrerausbildungsgaenge-ehem-DDR.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1998). Bewährungsfeststellungsverfahren in den neuen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Ziffer 2 der „Vereinbarung über die Anerkennung und Zuordnung der Lehrerausbildungsgänge der ehemaligen DDR zu herkömmlichen Laufbahnen“ (Beschluss der KMK vom 7.5.1993) – Frage der Durchführung der Verfahren nach dem 31.12.1996 – (Beschluss der KMK vom 27.02.1998). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_02_27-Bewahrungsfeststellungsverfahren.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000). Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2002a). Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_03_01-Bachelor-Master-Lehrer.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2002b). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006). Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.04.2006). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_27-Anrechnung-FH-Lehramt-Beruf.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007). Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28-QuedlinburgerBeschluss2005.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Kultusministerkonferenz) & HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2008). Empfehlung der KMK und HRK zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2008/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 08.07.2008). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_06_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009a). Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009b/1999). Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (Stand: 05.02.2009). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013a). Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013b/1999). Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen (Beschluss der KMK vom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).

- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013c/1997). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_2.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013d). Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013e). Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). Einstellung von Lehrkräften 2013. Tabellenauszug: Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EVL_2013.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016). Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.10.2016). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-Integration.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2017, 2016). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.12.2016 in der Fassung vom 7.12.2017). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (letzter Zugriff: 13.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018a/1997). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 13.09.2018). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Lehramtstyp-3.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018b/1997). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 13.09.2018). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018c/1995). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018d/1997). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 13.09.2018). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019a/1997). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 14.03.2019). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019b/2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019c). Einstellung von Lehrkräften 2018. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_218_EvL_2018.pdf (letzter Zugriff: 19.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019d). Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.3.2019). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-Digitalisierung-Hochschullehre.pdf (letzter Zugriff: 13.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020a/2015). Ländergemeinsame Eckpunkte für die Umsetzung der Richtlinie 2005/36/EG geändert durch Richtlinie 2013/55/EU im Hinblick auf die Anerkennung ausländischer Lehrberufsqualifikationen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015 i. d. F. v. 26.11.2020). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Umsetzung-Richtlinie2013_55_EU.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020b/2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015) Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (von der Hochschulrektorenkonferenz am 23.11.2020/von der Kultusministerkonferenz am 10.12.2020 zustimmend zur Kenntnis genommen). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020c). Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).

- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020d). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2020e). Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung-gemeinsame-Grundstruktur.pdf (letzter Zugriff: 22.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2020f). Politische Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ vom 15.10.2020 (Beschluss der KMK vom 15.10.2020). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Politische-Vorhaben-LV.pdf (letzter Zugriff: 22.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2021a). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9.12.2021). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (letzter Zugriff: 13.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2021b). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung des Lehramtsstudiums in Mangelfächern. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehrkraefte-Mangelfaecher.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2022b). Sachstand in der Lehrerbildung. Stand 25.10.2022. Berlin/Bonn. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2022c/2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2022d). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2022e). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf (letzter Zugriff: 12.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2022f). Jahresbericht der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt (Beschluss der KMK vom 08.12.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_12_07-Jahresbericht-Bildung-in-der-digitalen-Welt_2022-2023.pdf (letzter Zugriff: 10.12.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2023a). Einstellung von Lehrkräften 2022. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2023b). Neunter Bericht über die Umsetzung der „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften – Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013) (von der Kultusministerkonferenz am 09.02.2023 zustimmend zur Kenntnis genommen). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_02_09-Neunter-Mobilitaetsbericht.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2023c). Ausbildung von Kunst- und Musiklehrkräften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012 i. d. F. v. 09.02.2023). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Kunst-und-Musiklehrer.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2023d). Pressemitteilung „KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf“ vom 17.3.2023. www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-verabredet-weitere-massnahmen-als-reaktion-auf-den-lehrkraeftebedarf.html (letzter Zugriff: 11.11.2023).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2023e). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf (letzter Zugriff: 11.12.2023).
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann.
- Lachner, A., Scheiter, K. & Stürmer, K. (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, C., Drahm, M., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, 67–75.
- Lah, W., Röwert, R. & Berthold, C. (2016). Das Teilzeit-Studium an deutschen Hochschulen – Wo stehen wir und was ist möglich? Arbeitspapier Nr. 188, Centrum für Hochschulentwicklung: Güterloh.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? Ein Überblick über den Forschungsstand. In Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 126–145.
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2022a). Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin. Potsdam: Bertelsmann Stiftung.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022b). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36 (4), 263–278.
- MBK M-V (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern) (2020). Bericht zur Situation des Vertretungsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2018/2019. service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1622232 (letzter Zugriff: 06.01.2024).
- Monitor Lehrerbildung (2016). Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung Online unter: www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Form_follows_function_Strukturen.pdf (letzter Zugriff: 15.11.2023).

- Monitor Lehrerbildung (2018). Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! www.stifterverband.org/medien/monitor_lehrerbildung_lehramtsstudium_in_der_digitalen_welt (letzter Zugriff: 15.12.2023).
- Monitor Lehrerbildung (2020). Flexible Wege ins Lehramt?! Qualifizierung für einen Beruf im Wandel. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor der Lehrerbildung“. www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/12/CHE_LM10-Wege-ins-Lehramt-web-220830_korrigierte-Fassung.pdf (letzter Zugriff: 05.01.2024).
- Monitor Lehrerbildung (2022). Factsheet: Lehramtsstudium in der digitalen Welt. www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/12/MLB_Factsheet_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt_2022.pdf (letzter Zugriff: 12.01.2024).
- Monitor Lehrerbildung (2023). Lehrkräftebildung im Wandel: Gestärkt in die Zukunft?! www.monitor-lehrerbildung.de/schwerpunkte/lehrkraeftebildung-im-wandel/ (letzter Zugriff: 12.01.2024).
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M. & Klötzer, S. (2021). Digitalisierung im Schulsystem 2021: Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Ergebnisbericht. Göttingen. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/digitalisierung_im_schulsystem_2021/projekte/kooperationsstelle/Digitalisierung_im_Schulsystem_2021_Gesamtbericht.pdf (letzter Zugriff: 15.12.2023).
- Mußmann, F., Hardwig, T. & Riethmüller, M. (2023). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Schulen in Sachsen 2022. Ergebnisbericht. Göttingen. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/arbeitszeit_und_arbeitsbelastung_sachsen_2022/projekte/kooperationsstelle/2023_Musmann_u.a._Arbeitszeit_Arbeitsbelastung_LK_Sachsen_2022_Web.pdf (letzter Zugriff: 13.01.2024).
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In DDS – Die Deutsche Schule, 108 (1), 9–32.
- Porsch, R., Baumgarten, M. & Jahn, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte – Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 277–296.
- Porsch, R. & Reintjes, Ch. (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & Heeren (Hrsg.), *The Future of Teacher Education: Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies*. Brill, 339–363.
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U. & Kubina, C. (Hrsg.) (2019). Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem: Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett|Kallmeyer.
- Priebe, B., Plattner, I. & Heinemann, U. (Hrsg.) (2022). Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung : Befunde – Beispiele – Vorschläge : eine Expertise der Max-Traeger-Stiftung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Puderbach, R./Stein, K. & Gehrman, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 5–30.
- Rackles, M. (2020). Lehrkräftebildung 2021: Wege aus der föderalen Sackgasse. Policy Paper 9/20. rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023).
- Radhoff, M. & Ruberg, C. (2020). Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Abs, H. J., Kuper, H. & Martini, R. (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen: Barbara Budrich, 53–78. www.jstor.org/stable/j.ctvw1d63p.6 (letzter Zugriff: 10.11.2023).
- Reintjes, C./Bellenberg, G./Greling, E.-M./Weegen, M. (2012). Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. In: Moegling, K., Bosse, D. & Reiting, J., (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion. Immenhausen: Prolog, 161–183.
- Reintjes, C., & Bellenberg, G. (2020). Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. In *Schulverwaltung* 12, 329–332.
- Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1).
- Rotter, C. (2023). Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung? In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66–81.
- Schewe, C. (2023). Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate. In Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schubarth, W. (2017). Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums ist wichtiger als eine Strukturreform – Ein Kommentar. In *Schulpädagogik-heute*, 8 (15), 1–5.
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 156–171.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2021). Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_10_07-SWK_Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf (letzter Zugriff: 10.12.2023).
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022a). Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Stellungnahme_Ukraine.pdf (letzter Zugriff: 10.12.2023).
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022b). Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf (letzter Zugriff: 10.12.2023).
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2023a). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023).
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2023b). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf (letzter Zugriff: 10.12.2023).
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C. & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 19–69.

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2023). Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft. Essen.
- Stiftung Akkreditierungsrat (2022). Qualitätsentwicklung durch Akkreditierung fördern – der Blick auf lehramtsbildende Studiengänge: Eine Handreichung. www.akkreditierungs-rat.de/sites/default/files/downloads/2022/20220923_Handreichung%20Lehrerbildung.pdf.
- Terhart, E. (2000) (Hrsg.). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2019). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In Doff, S. (Hrsg.), Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–41.
- Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In Jungkamp, B., & Pfafferoth, M. (Hrsg.). Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger:innen an Schulen. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung bei der Friedrich Ebert Stiftung, 10–17. library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16761.pdf (letzter Zugriff: 02.12.2023).
- Terhart, E. (2023). Vortrag „Großbaustellen‘ der Lehrkräftebildung“. GEW-MTS-Online-Fachtagung „Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität bildungspolitischer Steuerung“ am 13. März 2023.
- Tillmann, K.-J. (2020). Von der Lehrbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungs-krise. In DDS – Die Deutsche Schule, 112 (4), 439–453.
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In DDS – Die Deutsche Schule, 111 (1), 103–119.
- Walm, M. (2023). Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem. In Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? : Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 245–247.
- Walm, M. & Wittek, D. (2013). Dokumentation zur Lehrer_innenbildung in Deutschland – eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014: Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. 2. aktual. Aufl. Frankfurt am Main.
- Walm, M. & Wittek, D. (2023). Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der „Qualitätsfrage“ in herausfordernden Zeiten. In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 54-65.
- Walm, M. & Häcker, Th. (2024). Ein Blick hinter die „Krise“ – Ursachen und Perspektiven des Lehrer:innenmangels. In Feindt, A., Wischer, B., Häcker, T., Paseka, A. & F. Carl (Hrsg.). Krise. (Friedrich Jahresheft 42). Seelze: Friedrich Verlag.
- Weyand, B. & Schnabel-Schüle, H. (2010). Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland Januar 2010. Projektbericht im Auftrag des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft. Trier. www.yumpu.com/de/document/view/6644390/erhebung-von-grunddaten-zu-zentren-fur-lehrerbildung-in-neue- (letzter Zugriff: 04.01.2024).
- Weyand, B. (2012). Zentren für Lehrerbildung als Agenten des Systemwandels. In Kraler, Ch./ Schnabel-Schüle, H./Schratz, M./Weyand, B. (Hrsg.). Kulturen der Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann, 213–233.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin.
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Unterrichten neben dem Studium: Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungs-lehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–155.
- Wissenschaftsrat (2023). Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik. Heidelberg. www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (letzter Zugriff: 04.01.2024).
- Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2023). Als Lehrperson in den Beruf einsteigen. Herausforderungen annehmen, Lösungen finden. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wößmann, L. (2013). Beeinflusst Bildungsselektion Bildungsergebnisse und Ungleichheit? Internationale und nationale Evidenz. In Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.). Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim: Beltz Juventa, 115–130.
- Zymek, B. & Heinemann, U. (2020). Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen im 19. Jahrhundert bis heute. In DDS – Die Deutsche Schule, 112 (4),



www.gew.de