



STIFTERVERBAND

MASTERPLAN

LEHRKRÄFTEBILDUNG NEU GESTALTEN

75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der
Zukunft.

November 2023

INHALT

Vorwort	03
1. Einführung: Die Zukunftswerkstatt „Lehrkräftebildung neu denken“	05
2. Gezielt neue Zielgruppen erschließen	06
2.1 Zugänge erweitern	06
2.2 Bedarfsdeckende Studienkapazitäten vorhalten und ausbauen	07
2.3 Qualitätsgesicherten Quer- und Seiteneinstieg als regulären Zugangsweg gestalten	09
3. Ausbildungsqualität verbessern	10
3.1 Professionsrelevanz der Studieninhalte stärken	11
3.2 Theorie-Praxis-Bezüge verstärken	12
3.3 Profilbildung und individuelle Schwerpunktsetzungen im Studium ermöglichen	14
3.4 Vermittlung von Future Skills zuverlässig in der Lehrkräftebildung verankern	14
3.5 Die zweite Phase funktionaler und attraktiver gestalten	16
3.6 Innovationen in der Lehrkräftebildung initiieren und fördern	18
4. Institutionelle Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen verbessern	19
5. Transparente berufliche Tätigkeitsprofile und attraktive Entwicklungsmöglichkeiten schaffen	21
5.1 Horizontale Profilbildung ermöglichen	22
5.2 Ausbilderinnen und Ausbilder professionell qualifizieren	23
5.3 Relevanz der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften strukturell stärken	23
6. Politische Steuerungsmöglichkeiten optimieren	24
6.1 Datenmonitoring verbessern	25
6.2 Politische Steuerungsinstrumente strategisch nutzen	26

LEHRKRÄFTEBILDUNG NEU GESTALTEN

Masterplan: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft

Um die aktuellen Herausforderungen zu meistern und die Weichen für eine auch in Zukunft qualitätsvolle Lehrkräftebildung zu stellen,

- sind sowohl die bestehende Ausbildung als auch künftige Reformmaßnahmen daran zu messen, inwieweit sie zu einer durchgängigen Professionsorientierung beitragen;
- muss die Fragmentierung der verschiedenen Ausbildungsbereiche und -phasen und die Zersplitterung der Verantwortlichkeiten durch verbindliche Kooperationsstrukturen überwunden werden;
- sind mehrere alternative Wege ins Lehramt und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf geboten;
- muss die Lehrkräftebildung in den Landesregierungen und den Universitäten einen prominenten Stellenwert erhalten. Dafür müssen die politischen Steuerungsinstrumente optimiert und die Strategiefähigkeit der Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education deutlich gesteigert werden.

Vorwort

Aktuell sind die Schulen bundesweit mit einem teilweise dramatischen Mangel an Lehrkräften konfrontiert. Besserung ist nicht in Sicht. Im Gegenteil: Die Zahl der Personen, die ein Lehramtsstudium anfangen, ist seit dem Studienjahr 2022/23 rückläufig. Auch die Zahl der Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums ist in den vergangenen zehn Jahren um 10,5 Prozent gesunken. Schon heute gelangt jede zwölfte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen über einen Quer- oder Seiteneinstieg in den Beruf, an den beruflichen Schulen liegt der Anteil dieser Personen sogar bei fast 21 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2023).

Die Folgen dieses Mangels sind unübersehbar: Unterrichtsausfall, eine mangelhafte Unterrichtsqualität, fehlende individuelle Förderung und eine immer weiter steigende Belastung für die zu wenigen Lehrkräfte. (Internationale) Schulleistungsstudien liefern Jahr für Jahr alarmierende Ergebnisse. Gemäß Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), der alle drei Jahre die Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse in Deutsch und Fremdsprachen beziehungsweise Mathematik und den Naturwissenschaften untersucht, erreichen ein Jahr vor dem Mittleren Schulabschluss fast ein Drittel

(Deutsch) beziehungsweise ein Viertel (Mathematik) aller getesteten Schülerinnen und Schüler nicht die für den Schulabschluss erforderlichen Mindeststandards – Tendenz steigend. Ihren Bildungsauftrag, ein solides Fundament für den weiteren Kompetenzerwerb und gesellschaftliche Teilhabe zu legen und jedem Schüler, jeder Schülerin die Chance zu geben, sein beziehungsweise ihr individuelles Leistungspotenzial zu entfalten, können die Schulen zunehmend weniger erfüllen.

Wenn uns nicht schnell eine Trendumkehr gelingt, wir genügend Lehrkräfte gewinnen und diese befähigen, guten Unterricht zu erteilen, droht Deutschland ein Bildungsnotstand mit schwerwiegenden Folgen für unsere Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit. Die Trendwende erfordert Mut und die Bereitschaft aller an der Lehrkräftebildung Beteiligten, aufeinander zuzugehen, lieb gewordene Traditionen zu hinterfragen, Experimente zu wagen, und von internationalen Erfahrungen zu lernen. Deshalb hat der Stifterverband zu einer Zukunftswerkstatt Lehrkräftebildung eingeladen, deren Ergebnisse wir mit diesem Papier vorlegen.

Wir danken allen, die an der Zukunftswerkstatt teilgenommen haben, für ihre Beiträge, ohne die dieser Masterplan nicht möglich gewesen wäre. Wir laden alle Akteurinnen und Akteure, Verantwortlichen und Interessierten dazu ein, die nachfolgend genannten Maßnahmen zu diskutieren, zu verwerfen, zu ergänzen – vor allem aber: sie umzusetzen oder zumindest zu erproben, nach und nach, Schritt für Schritt. Denn jede einzelne Maßnahme trägt dazu bei, die Qualität und Attraktivität der Lehrkräftebildung in Deutschland zu erhöhen

Bettina Jorzik

Leiterin Programmbereich Hochschullehre, Lehrkräftebildung, Diversität beim Stifterverband

Volker Meyer-Guckel

Generalsekretär des Stifterverbandes

1. Einführung: Die Zukunftswerkstatt „Lehrkräftebildung neu denken“

An der Zukunftswerkstatt im Mai 2023 haben Akteurinnen und Akteure aus allen Phasen und Bereichen der Lehrkräftebildung teilgenommen – aus den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, aus den Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education, den Studienseminaren und Landesinstituten und den verantwortlichen Ministerien sowie Lehrkräfte, Referendarinnen und Referendare und Studierende. Das Ziel: Gemeinsam Ideen für einen „Masterplan“ zu erarbeiten, der die Weichen für eine attraktive und zukunftsfähige Lehrkräftebildung stellt. Mit dieser Begrifflichkeit rekurriert der Stifterverband explizit auf den 2017 verabschiedeten „Masterplan Medizinstudium 2020“ (vgl. BMBF 2017) und ein Plädoyer des namhaften Bildungsforschers und ehemaligen Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, Manfred Prenzel, die Medizin als Ansporn zu nehmen, denn auch das Lehramtsstudium brauche einen Masterplan (vgl. Prenzel 2017).

Die in der Zukunftswerkstatt entwickelten und diskutierten Ideen und Vorschläge wurden – ohne ein Ranking etwa nach Graden der Zustimmung der Teilnehmenden – konkretisiert und in fünf Abschnitten zusammengestellt, die sich als zentrale Hebel für eine Neugestaltung der Lehrkräftebildung herauskristallisiert haben:

- Gezielt neue Zielgruppen erschließen
- Ausbildungsqualität erhöhen
- Institutionelle Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen verbessern
- Transparente berufliche Tätigkeitsprofile und Entwicklungsmöglichkeiten schaffen
- Politische Steuerungsinstrumente strategisch nutzen

Alle, die an der Zukunftswerkstatt teilgenommen haben, wurden im Vorfeld gefragt, wo sie den größten Änderungs-/Handlungsbedarf in der Lehrkräftebildung sehen. Am häufigsten genannt wurden Aspekte, die sich folgenden Themen zuordnen lassen:

- Curricula der Lehramtsstudiengänge und ihre Didaktik
- Zugänge zum Lehramt; Durchlässigkeit
- rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung; politisch-administrative Steuerung
- Professionsverständnis
- Fort- und Weiterbildung

Wichtig war den Teilnehmenden der Zukunftswerkstatt, die Lehrkräftebildung insgesamt in den Blick zu nehmen und nicht nur einzelne Aspekte zu adressieren. Diesen Anspruch trägt der vorliegende Masterplan auch als Appell an die Politik und an alle an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen wie Akteurinnen und Akteuren.

Der Masterplan ist kein fertiges und in sich geschlossenes Konzept für eine grundlegende Reform der Lehrkräftebildung. Wir verstehen ihn vielmehr als einen Werkzeugkasten mit einer Vielzahl möglicher Maßnahmen, der gemäß der spezifischen Problemlagen und Ausgangsbedingungen in den jeweiligen Ländern flexibel genutzt werden kann. Er soll auch ein Katalysator für eine breite öffentliche Debatte sein, wie die Lehrkräftebildung künftig gestaltet werden soll.

2. Gezielt neue Zielgruppen erschließen

Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften ist eine der größten Herausforderungen für unser Bildungssystem. Wenngleich die Datenlage unbefriedigend ist und Kultusministerkonferenz, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Lehrerverbände über die genaue Höhe der Deckungslücke streiten: Fest steht, dass uns der Lehrkräftemangel noch bis mindestens 2035 begleiten wird und es insbesondere an Lehrkräften für alle Schulformen der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) und berufliche Schulen (Lehramtstyp 5) sowie für die MINT-Fächer an allen Schulen fehlt.

Durch eine Öffnung der Zugangswege zum Lehrkräfteberuf und eine gezielte Ansprache bisher unterrepräsentierter Personengruppen (beispielsweise internationale Lehrkräfte, Personen mit Berufserfahrung in anderen Berufen) sowie die Einbeziehung weiterer Hochschulen können zusätzliche Personen für den Lehrkräfteberuf gewonnen werden. Dabei ist wichtig, diese Personengruppen nicht als „Notnagel“ in Zeiten des Lehrkräftemangels anzusehen, sondern als eine Bereicherung für Schulen und ihre Kollegien, und ihnen eine attraktive berufliche Perspektive zu eröffnen.

2.1 Zugänge erweitern

Trotz aller länderspezifischen Unterschiede im Detail gibt es bundesweit im Prinzip nur einen Weg in den Schuldienst: Lehrkraft kann in der Regel nur werden, wer ein grundständiges Lehramtsstudium mit mindestens zwei Unterrichtsfächern sowie den anschließenden Vorbereitungsdienst absolviert hat. Ausnahmen von dieser Regel werden bisher nur gemacht, wenn der Lehrkräftebedarf mit ordnungsgemäß qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern nicht gedeckt werden kann. Personen, die sich nicht zu Studienbeginn für ein lehramtsbezogenes Studium entscheiden können oder wollen, gehen dadurch dem Pool potenzieller Lehrkräfte tendenziell verloren.

Die Einführung eines Ein-Fach-Studiums als zusätzliche Alternative würde die Durchlässigkeit zwischen fach- und lehramtsbezogenen Studiengängen erhöhen und die Anerkennung internationaler Lehramtsabschlüsse erleichtern.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

1. Ein-Fach-Lehrkräfte als reguläre Alternative an weiterführenden Schulen ermöglichen

Damit Ein-Fach-Lehramtsbefähigungen bundesweit anerkannt werden und die Freizügigkeit gewährleistet ist, müssen die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (vgl. KMK 2018a) beziehungsweise Sekundarstufe II (allgemeine bildende Fächer/Gymnasium) (vgl. KMK 2018b) sowie Sekundarstufe II (berufliche Fächer/berufliche Schulen) (vgl. KMK 2018c) geändert werden.

2. Ein-Fach-Lehrkräfte in Mangelfächern ermöglichen

In einer Erklärung zum Lehrkräftebedarf vom 17. März 2023 hat die KMK verabredet, die Möglichkeit der (gegebenenfalls auch temporären) Beschäftigung von Lehrkräften mit nur einem Unterrichtsfach zu prüfen (vgl. KMK 2023). Berlin und Brandenburg haben entsprechende Prüfungen angekündigt (vgl. CDU Berlin, SPD Berlin 2023; Land Brandenburg 2023); Hamburg plant die Einführung eines Aufbau-Masterstudiengangs für Quereinsteiger zum Ein-Fach-Lehrer für Stadtteilschulen und Gymnasien ab dem Wintersemester 2024/25 (vgl. NDR 2023).

3. Ein-Fach-Lehramtsabschlüsse anderer Bundesländer anerkennen

Sofern ein einzelnes Bundesland Maßnahme Nr. 2 umsetzt und Ein-Fach-Lehramtsstudiengänge einführt oder erprobt, muss der Abschluss auch in anderen Ländern als Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst oder für den Berufseinstieg anerkannt werden.

4. Abschlüsse, die in EU-Ländern für das Lehramt qualifizieren, ohne weitere Prüfung und Auflagen als gleichwertig anerkennen

Dies setzt eine entsprechende Anpassung der Ländergemeinsamen Eckpunkte für die Anerkennung ausländischer Lehrerberufsqualifikationen (vgl. KMK 2020) voraus.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Kultusministerkonferenz (KMK)

- Bildungsministerien der Länder

- Bildungsministerien der Länder

- KMK

2.2 Bedarfsdeckende Studienkapazitäten vorhalten und ausbauen

Da einige Lehramtsstudiengänge zulassungsbeschränkt sind, wird in vielen Bundesländern derzeit darüber nachgedacht, die Zahl der Studienplätze zu erhöhen. In diesem Fall sollte über die Einbeziehung weiterer Hochschultypen in die Lehrkräftebildung nachgedacht werden, da diese auch das Potenzial haben, neue Zielgruppen anzusprechen.

Bisher kann ein Lehramtsstudium für alle Schulformen in der Regel nur an einer staatlichen Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule absolviert werden. Lehramtsstudiengänge für die Unterrichtsfächer Kunst, Musik und Sport werden auch von den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Deutschen Sporthochschule als gleichberechtigte Partner der Universitäten beziehungsweise Pädagogischen Hochschulen angeboten; in diesem Fall werden das Zweitfach und die Bildungswissenschaften an der Universität beziehungsweise Pädagogischen Hochschule studiert. Das

Zweifach kann auch zeitversetzt studiert werden. Bei den Lehramtsstudiengängen für die beruflichen Fachrichtungen gibt es an etlichen Standorten Kooperationen zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). Personen, die an einer HAW einen Abschluss erworben haben, erhalten so die Möglichkeit, unter bestimmten Voraussetzungen ein lehramtsbezogenes Masterstudium zu beginnen. Die HAWs sind aber bisher nicht systematisch in die Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen einbezogen, und sie sind, anders als die Kunst- und Musikhochschulen, keine gleichberechtigten Partner der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

5. Studienkapazitäten für das Lehramt jährlich mit dem prognostizierten Lehrkräftebedarf abgleichen und gegebenenfalls ausbauen

Jedes Bundesland muss (mindestens) ein bedarfsdeckendes Angebot an Studienplätzen in den Lehramtsstudiengängen und die damit verbundenen Ressourcen vorhalten.

6. Lehramtsstudiengänge für die beruflichen Fachrichtungen (Lehramtstyp 5) an Hochschulen für angewandte Wissenschaften als gleichberechtigte Partner der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen einrichten

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

7. Die Einrichtung von Lehramtsstudiengängen an Hochschulen in privater Trägerschaft prüfen

Die privaten Hochschulen sind überdurchschnittlich erfolgreich in der Rekrutierung von Studierenden, die „nicht dem klassischen Typus (zwischen 19 und 24 Jahre alt, Abitur, kinderlos, aus Deutschland kommend und in einem Präsenzstudium in Vollzeit studierend)“ (Engelke et. al., 2017) entsprechen. Sie haben deshalb das Potenzial, auch für die Lehramtsstudiengänge Personen zu rekrutieren, die nicht den Weg in die klassischen Lehramtsstudiengänge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen finden.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungs- und Wissenschaftsministerien der Länder
- Wissenschaftsministerien der Länder, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften
- KMK, Bildungsministerien der Länder, Verband privater Hochschulen

2.3 Qualitätsgesicherten Quer- und Seiteneinstieg als regulären Zugangsweg gestalten¹

Der anhaltende Mangel an ausgebildeten Lehrkräften erfordert eine verstärkte Integration von Personen, die einen Quer- und Seiteneinstieg in den Beruf wählen, um den Lehrkräftebedarf zu decken. Gegenwärtig nutzen die Länder den Quer- und Seiteneinstieg vorwiegend als ad hoc-Maßnahme zum kurzfristigen Abbau von Engpässen und zur zügigen Gewinnung von Lehrpersonal. Welche Personen mit welchen Studienabschlüssen unter welchen Voraussetzungen für einen Quer- oder Seiteneinstieg zugelassen werden, definiert jedes Land jedes Schuljahr aufs Neue. Diese Praxis ist für potenzielle Interessierte wenig transparent und attraktiv.

Wer über einen Seiteneinstieg in den Lehrberuf gelangt, wird teilweise nur berufsbegleitend qualifiziert, muss aber von Anfang an eigenverantwortlichen Unterricht erteilen, teils in beträchtlichem Umfang. In Kollegien, aber auch in der Politik und öffentlichen Wahrnehmung haftet ihnen das negative Image von „Lehrkräften zweiter Klasse“ an, die zwar gebraucht werden, aber nicht qualifiziert und eigentlich unerwünscht sind. Die grundständige Lehrkräfteausbildung wird durch diese Praxis stark entwertet: Warum sollten sich Abiturientinnen und Abiturienten für ein anspruchsvolles Lehramtsstudium und den anschließenden Vorbereitungsdienst entscheiden, wenn sie in bestimmten Unterrichtsfächern/beruflichen Fachrichtungen quasi sicher sein können, auch ohne Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst in den Beruf als Lehrkraft einzusteigen?

Mit Blick auf den Lehrkräftebedarf kommt es darauf an, den Quer- und Seiteneinstieg so zu gestalten, dass er transparent, planbar sowie attraktiv ist und die professionsbezogenen Qualitätsanforderungen an Lehrkräfte damit gewährleistet sind.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

8. Quereinstieg als gleichberechtigten „zweiten Weg“ zum Vorbereitungsdienst ermöglichen

Personen mit lehramtsbezogenem Abschluss (Master of Education oder Erstes Staatsexamen) erhalten keinen bevorzugten Zugang zum Vorbereitungsdienst.

9. Masterstudiengänge für den Quereinstieg einführen

Entsprechende Modellstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen gibt es an den Berliner Universitäten ([FU Berlin](#); [HU Berlin](#); [TU Berlin](#); [UDK Berlin](#)) sowie für die Unterrichtsfächer Informatik, Mathematik und Physik an der [Universität Tübingen](#) und für das Unterrichtsfach Musik an der [Musikhochschule Lübeck](#). Für die Einrichtung der Studiengänge sind zusätzliche Mittel seitens der Länder erforderlich.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungsministerien der Länder
- Universitäten, Pädagogische Hochschulen (PH) und Wissenschaftsministerien der Länder

¹ Quereinstieg wird hier verstanden als Eintritt in den Vorbereitungsdienst ohne einen lehramtsbezogenen Studienabschluss (Master of Education oder Erstes Staatsexamen). Seiteneinstieg wird hier verstanden als Einstieg in den Beruf als Lehrkraft ohne lehramtsbezogenen Studienabschluss und ohne Vorbereitungsdienst und Zweites Staatsexamen.

10. Rahmenvereinbarung zur Vereinheitlichung der Anforderungen und Voraussetzungen für den Seiteneinstieg erarbeiten

11. Qualifizierungsprogramme für den Seiteneinstieg einführen

Eine Mindest-Qualifizierung wird dem Einsatz an der Schule ausnahmslos vorgeschaltet. Ein entsprechendes Qualifizierungsprogramm gibt es in Berlin (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2021). Wünschenswert wäre, dass Personen, die einen Seiteneinstieg wählen, während der berufsbegleitenden Qualifizierung zunächst nur im Team-Teaching, zur Betreuung von Kleingruppen und für unterrichtsnahe Tätigkeiten (beispielsweise Hausaufgabenbetreuung, Mitarbeit an Schulentwicklungskonzepten) eingesetzt werden und eigenverantwortlicher Unterricht erst nach Abschluss der Qualifizierung erteilt wird.

12. Seiteneinstieg (in begrenztem Umfang) als regulären „dritten Weg“ in den Beruf als Lehrkraft ermöglichen (nicht nur in Mangelsituationen)

13. landesweite Portale einrichten, die transparent die Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs darstellen

14. spezifische Fort- und Weiterbildungsangebote für den Quer- und Seiteneinstieg bereitstellen

- KMK
- Bildungsministerien der Länder, Universitäten und PH, Studienseminare und Landesinstitute
- Bildungsministerien der Länder
- Landesinstitute, Universitäten und PH

3. Ausbildungsqualität verbessern

Die Ausbildung von Lehrkräften entspricht in mehrfacher Hinsicht nicht den gebotenen Professionalisierungserfordernissen. So gelingt es bisher kaum, die Studieninhalte zu einem kohärenten und professionsorientierten Curriculum zu verbinden. Die Bedeutung der Fachwissenschaften, die quantitativ den größten Anteil des Lehramtsstudiums darstellen, ist zwar unter Expertinnen und Experten unbestritten, für Lehramtsstudierende in ihrer Sinnhaftigkeit jedoch häufig nicht immer ersichtlich. Obwohl die Praxisanteile des Studiums in den vergangenen 20 Jahren stark ausgebaut wurden, hat sich die Klage der Lehramtsstudierenden über unzureichende Praxisbezüge kaum abgeschwächt.

Die Erstausbildung (Studium und Referendariat) ist im internationalen Vergleich recht lang, da dort nahezu alle Kompetenzen erworben werden sollen, mit denen Lehrkräfte im Laufe ihres Berufslebens konfrontiert werden. Dennoch werden wichtige Future Skills bisher nicht systematisch vermittelt; und auch zentrale neue fachliche und pädagogische Inhalte (zum Beispiel Inklusion, Multiprofessionalität) finden zu langsam Einzug in die Lehrkräftebildung.

Eine Stärkung der Kohärenz von erster und zweiter Phase, die Ermöglichung individueller Studienprofile und verstärkte wechselseitige Theorie-

Praxis-Bezüge würden die Professionalisierung des Lehramtsstudiums steigern und könnten vermutlich auch den hohen Schwundquoten im Lehramtsstudium (vgl. Stifterverband 2023) entgegenwirken.

3.1 Professionsrelevanz der Studieninhalte stärken

Der starke Wissenschaftsbezug im Lehramtsstudium ist eine der Stärken der Lehrkräftebildung in Deutschland, die nicht grundsätzlich zur Disposition gestellt werden sollte. Allerdings werden die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen häufig mit einer Perspektive angeboten, die den schulischen Kontext zu wenig beachtet und die professionellen Bedürfnisse der zukünftigen Lehrkräfte vernachlässigt. Dies gilt insbesondere für fortgeschrittene fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen in den MINT-Fächern, in denen Lehrkräfte eine im Vergleich zu anderen Studierenden distinktive Wissenschaftlichkeit entwickeln müssen.

Studierende können schon früh im Studium ein ausgeprägtes Professionsbewusstsein entwickeln, wenn die Fachwissenschaften einen deutlichen Professionsbezug aufweisen und alle drei Bezugswissenschaften konsequent in ein kohärentes Verhältnis zueinander gesetzt werden. Auch die Schwundquoten im Studium könnten dadurch reduziert werden.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

15. Spezifische fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende anbieten

Die Schere der verschiedenen Professionen ist in den MINT-Fächern besonders ausgeprägt. Hier sollte daher zuerst angesetzt werden.

16. Integrierte fachdidaktische und fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen/Module konzipieren

17. Professuren für alle Fachdidaktiken einrichten

Jede Fachdidaktik soll mit mindestens einer Professur pro Hochschule vertreten sein. Dies sollte eine zwingende Voraussetzung dafür sein, Lehramtsstudiengänge in dem betreffenden Fach anbieten zu können, und bei der Akkreditierung überprüft werden.

18. Lehrende in der Fachdidaktik zu einer parallelen Tätigkeit an Schulen verpflichten

In der Medizin sind Lehrende, die klinische Fächer unterrichten, gleichzeitig auch klinisch (also in der kurativen Medizin) tätig. Dieses Prinzip sollte auf die Lehrenden in den Fachdidaktiken übertragen werden: Sie sollten eine Unterrichtsverpflichtung von drei bis sechs Stunden haben (die Unterrichtsverpflichtung ist so zu bemessen, dass die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker den Fachunterricht in einer Schulklasse erteilen können). Diese Unterrichtsverpflichtung ist auf das Lehrdeputat an der Hochschule anzurechnen. Umgekehrt ist die regelhafte Abordnung von Lehrkräften aus dem Schuldienst in die Fachdidaktiken an den Hochschulen systematisch vorzusehen.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Studiengangsleitungen
- Wissenschaftsministerien der Länder, Universitäten
- Bildungs- und Wissenschaftsministerien, Universitäten und PH, Schulträger

3.2 Theorie-Praxis-Bezüge verstärken

Unzureichende wechselseitige Bezüge zwischen theoretischen und praktischen Teilen der Lehrkräftebildung sind ein seit Jahrzehnten moniertes Problem. Eine reine Ausweitung der Praxisphasen und ihre frühere Verortung im Studium hat nur bedingt Verbesserungen bewirkt. Gründe hierfür sind vermutlich in der fehlenden Abstimmung der jeweiligen Inhalte, Erwartungen und Formate zu suchen. Während des Studiums fehlt häufig die Abstimmung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, die insbesondere für ein fruchtbares Langzeitpraktikum wie das Praxissemester nötig wäre. Hinzu kommen oftmals nur sporadische und nicht langfristig angelegte Kontakte zwischen Hochschulen und Schulen, die keine gleichbleibende Qualität der Begleitung durch die Hochschulen während der Praxisphasen ermöglichen.

Noch fehlt es an einer verpflichtenden institutionellen Abstimmung zwischen der ersten und zweiten Phase. Kooperationen zwischen Hochschulen und Studienseminaren sind systematisch nicht angelegt und die jeweiligen Curricula kaum aufeinander abgestimmt. Für Referendarinnen und Referendare bedeutet dies häufig, dass sie sich mit einem als gegensätzlich wahrgenommenen Habitus (praktisches versus wissenschaftliches Arbeiten) konfrontiert sehen und sich selbstständig und in einer Belastungssituation umfassende Kompetenzbereiche neu erschließen müssen.

In beiden Phasen – Studium und Vorbereitungsdienst – sind die ausbildenden Lehrkräfte an den Schulen essenziell beteiligt. Ihre Bedeutung für gelingende Praxisphasen und ein nicht als Gegensatz empfundenes Verhältnis von Theorie und Praxis ist bislang bei weitem nicht ausreichend anerkannt. Bisher werden sie nicht systematisch auf die Ausbildungstätigkeit vorbereitet. Ebenso gibt es zu wenig systematische Qualifizierungsprogramme für Fach- und Seminarleitungen.

Während für die Langzeitpraktika inzwischen erste umfassende Evaluationen vorliegen, fehlt ein systematisches Monitoring der zweiten Phase, das für ein professionelles Qualitätsmanagement erforderlich wäre.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

19. Phasenübergreifende Curricula für Studium und Vorbereitungsdienst entwickeln

20. Kooperationen zwischen Hochschulen und Studienseminaren institutionalisieren

21. Fachbereichsübergreifende Arbeitsgruppen an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen unter schulischer Beteiligung aufbauen

Eine inhaltliche Kohärenz der fachwissenschaftlichen Inhalte, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften kann nur durch intensiven Austausch der beteiligten Institutionen gewährleistet werden. Dies gilt insbesondere im Kontext der Vor- und Nachbereitung der

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungsministerien der Länder, lehrkräftebildende Hochschulen, Studienseminare
- Zentren für Lehrkräftebildung (ZfL/School of Education, Fakultätsleitungen)

Langzeitpraktika, an denen neben den Hochschulen auch Schulen und teilweise auch Studienseminare beteiligt sind. Entsprechende Arbeitsgruppen – „Sozietäten“ – gibt es beispielsweise an den Universitäten [Hamburg](#) und Bremen. Dabei handelt es sich um institutionenübergreifende Arbeitsgruppen (Vertreterinnen und Vertreter der lehrkräftebildenden Hochschulen, des Landesinstituts und der Schulbehörde sowie Studierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst), in denen inhaltliche Themen zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung fachspezifisch abgestimmt werden. Auch wenn es eine kürzere Praxisphase betrifft, ist das Projekt „Schule machen“ der [Universität Greifswald](#) ein weiteres Beispiel für gelungene Kooperation. Hier kooperieren mehrere Fachdidaktiken, die Bildungswissenschaften und eine Schule gemeinsam im Rahmen eines intensiven Praktikums.

22. Universitätsschulen errichten

Die praktische Ausbildung angehender Medizinerinnen und Mediziner erfolgt im Wesentlichen an Universitätskliniken, die für eine Hochleistungsmedizin stehen, beziehungsweise an Akademischen Lehrkrankenhäusern, die dafür bestimmte Qualitätsstandards erfüllen müssen. Analog dazu sollten auch für angehende Lehrkräfte Universitätsschulen errichtet werden, die pädagogische und didaktische Innovationen entwickeln und dafür sorgen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse möglichst schnell in der Praxis ankommen. Universitätsschulen bieten der Wissenschaft umgekehrt ein „Reallabor“ für die Forschung. Beispiele hierfür sind die [Laborschule Bielefeld](#), die [Universitätsschule Dresden](#) oder die [Heliosschule](#) in Köln.

23. Ausgewählte Schulen zu Akademischen Ausbildungsschulen machen

Selbst wenn an jeder Hochschule, die Lehramtsstudiengänge anbietet, eine Universitätsschule gemäß Maßnahme Nr. 22 errichtet wird, würden die Kapazitäten dort nicht ausreichen, um alle angehenden Lehrkräfte ausschließlich an diesen Schulen praktisch auszubilden. Deshalb braucht es darüber hinaus spezielle „Ausbildungsschulen“, mit denen die Hochschulen entsprechende Kooperationsverträge abschließen. Diese Schulen müssen mit angemessenen Ressourcen (insbesondere personell und räumlich) ausgestattet werden und bestimmte Qualitätsstandards erfüllen. Praktische Bildungsphasen sollten ausschließlich an diesen Schulen absolviert werden²

24. Qualitätsstandards/Mindestanforderungen für Akademische Ausbildungsschulen definieren

Wünschenswert wäre, dass die Bildungsministerien der Länder die Mindestanforderungen in den jeweiligen Rechtsgrundlagen für die Lehrkräftebildung definieren. Die Hochschulen können für ihre Verträge ergänzende Qualitätsstandards vorsehen.

- Universitäten und PH, Bildungs- und Wissenschaftsministerien der Länder
- Bildungsministerien der Länder, lehrkräftebildende Hochschulen
- Bildungsministerien der Länder, ZfL/Professional Schools

² In Bayern sind beispielsweise Seminarschulen in hervorgehobener Weise in der zweiten Phase eingebunden. Der Vorbereitungsdienst findet schwerpunktmäßig in diesen Schulen statt.

3.3 Profilbildung und individuelle Schwerpunktsetzungen im Studium ermöglichen

Die Curricula der Lehramtsstudiengänge sehen aktuell für alle Studierenden ein weitgehend identisches Qualifikationsprofil vor; eine Spezialisierung ist lediglich innerhalb der Fachwissenschaften und in noch deutlich geringerem Umfang innerhalb der Didaktiken möglich. Diese starke Vorstrukturierung kann abschreckend wirken auf Studierende, die nach individuellen Entwicklungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten streben – dabei wären gerade solche Personen für die Schulentwicklung besonders interessant. Darüber hinaus wird die Ausbildung durch die Berücksichtigung zu vieler Kompetenzbereiche einerseits überfrachtet, andererseits können viele Kompetenzbereiche im Studium nur angerissen und nicht so vertieft werden, wie es professionelles Handeln als Lehrkraft erfordern würde.

Der Arbeitsplatz Schule weist zudem zahlreiche Tätigkeitsbereiche auf, die typischerweise von Lehrkräften wahrgenommen werden, die jedoch eigentlich einer ergänzenden fachlichen Expertise bedürfen, die auch erfahrene Lehrkräfte nicht unbedingt mitbringen (zum Beispiel im Bereich der Leistungsdiagnostik, der Schulentwicklung, der Schulinspektion). Angehenden Lehrkräften sollte deshalb die Möglichkeit gegeben werden, sich bereits im Studium auf solche nicht-unterrichtlichen speziellen schulischen Tätigkeitsfelder durch entsprechende Profile vorzubereiten. Solche Studienprofile könnten außerdem eine Grundlage für verschiedene berufliche Entwicklungspfade für Lehrkräfte legen³.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

25. Schulbezogene Profile ermöglichen wie Umgang mit Heterogenität oder Schulmanagement als Äquivalent zu den Unterrichtsfächern in den Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt (vgl. KMK 2018 a, b; KMK 2019) zulassen

26. Schulbezogene Profile als Äquivalent zu den Unterrichtsfächern im jeweiligen Landesrecht für die Lehrkräftebildung zulassen

27. Studienangebote für schulbezogene Profile entwickeln

In die Entwicklung sollten externe Partner wie die Landesinstitute, Schulträger und Schulaufsicht eingebunden werden. Beispiele für solche Profile, die aber bisher nur zusätzlich zum regulären Studium studiert werden können, finden sich etwa an der [Leuphana Universität](#) oder an der [Universität Paderborn](#).

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- KMK
- Bildungsministerien der Länder
- lehrerbildende Universitäten, pädagogische Hochschulen

3.4 Vermittlung von Future Skills zuverlässig in der Lehrkräftebildung verankern

In der heutigen Zeit, die von disruptiven digitalen und gesellschaftlichen Veränderungen geprägt, ist es unerlässlich, die inhaltlichen

³ Eine sinnvolle ergänzende Maßnahme wäre die Etablierung korrespondierender horizontaler Tätigkeitsprofile, mit denen eine Spezialisierung auch ohne Funktionsstellen (Siehe Abschnitt 3).

Anforderungen an die Lehrkräftebildung zu überprüfen und anzupassen. Neben dem klassischen Kompetenzkanon der Lehrkräftebildung sollten auch Future Skills in allen Phasen der Ausbildung vermittelt werden.

Trotz der Anerkennung der Relevanz digitaler Kompetenzen durch die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2017) zeigt die Realität, dass viele Lehramtsstudierende ihr Studium noch heute abschließen können, ohne entsprechende Kompetenzen erworben zu haben. Nur in etwa einem Drittel der Studiengänge für das Grundschullehramt und etwa der Hälfte der Studiengänge für das Lehramt der gymnasialen Oberstufe sind Studierende zum Erwerb digitaler Kompetenzen verpflichtet (vgl. Monitor Lehrerbildung 2022).

Neben den digitalen Kompetenzen ist die Fähigkeit „viele Menschen hinter einem gemeinsamen Ziel zu vereinen“ (vgl. S. 5 Stifterverband 2021), in den letzten Jahren im Schulalltag immer wichtiger geworden. Die Lehrkraft als Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer hat ausgedient. In den Kollegien sind zunehmend weitere Professionen vertreten – vor allem pädagogische Professionen, beispielsweise aus den Bereichen Sozialarbeit, Psychologie, Sonderpädagogik, Inklusionshilfe oder auch Verwaltungsassistentinnen und -assistenten. Diese Personen gestalten den Alltag gemeinsam mit den Lehrkräften. Dies hat Auswirkungen auf das Berufsbild und das Qualifikationsprofil von Lehrkräften: Für einen Teil der Aufgaben, die sie früher selbst wahrgenommen haben, haben nun andere Personen die Verantwortung – Lehrkräfte können nur erfolgreich sein, wenn sie sich als Teamplayer verstehen. Das bedeutet allerdings auch, dass Lehrkräfte andere Kompetenzen benötigen und bereits im Studium auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams vorbereitet, werden müssen. Dies ist bisher nicht durchgängig der Fall.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

28. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung hinsichtlich einer angemessenen Berücksichtigung von Kompetenzen für die digitale Welt in allen Fächern überprüfen

Entsprechend der Akkreditierungsordnungen der Länder müssen Lehramtsstudiengänge die Ländergemeinsamen Vorgaben berücksichtigen. Eine zuverlässige und flächendeckende Integration kann auf diesem Weg gelingen.

29. Module zum Erwerb digitaler Kompetenzen für die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften entwickeln und in die Lehramtsstudiengänge implementieren

Auch ohne eine entsprechende Verpflichtung seitens der Länder können die Hochschulen geeignete Module in ihre Curricula integrieren.

30. Kompetenzen für eine digitale Welt als Pflichtbestandteile in die Kerncurricula und Rahmenverordnungen für den Vorbereitungsdienst integrieren

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- KMK

- Studiengangsleiter und -leiterinnen

- Bildungsministerien der Länder, Studienseminare

31. Fachleiter der Studienseminare systematisch fortbilden, damit sie angehende Lehrkräfte angemessen für eine Lehre für die digitale Welt qualifizieren können

32. Einsatz innovativer Lernformen und Lernorte, um projekt-, problem- und forschungsorientiert gezielt Querschnitts- und Zukunftskompetenzen zu adressieren, verstärken

33. Gemeinsame Lehrveranstaltungen für angehende Lehrkräfte und weitere an Schule beteiligte Professionen entwickeln und anbieten

In derartigen Lehrveranstaltungen können Studierende bereits auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Kollegien herangeführt werden.

- Landesinstitute, lehrkräftebildende Hochschulen
- Lehrende an lehrkräftebildenden Hochschulen
- Lehrende an lehrkräftebildenden Hochschulen

3.5 Die zweite Phase funktionaler und attraktiver gestalten

Das Referendariat stellt einen zentralen Bestandteil der Lehrkräftebildung in Deutschland dar. Im europäischen Vergleich sticht es als klar geregelte und curricularisierte Ausbildungsphase mit eigenen Ausbildungsorganisationen (Studienseminare) hervor und bietet daher großes Potenzial. Allerdings wird bisher nicht systematisch evaluiert, wie funktional der Vorbereitungsdienst den Professionalisierungsprozess unterstützt. Die fehlende Verpflichtung der Akteurinnen und Akteure der ersten und zweiten Phase, sich abzustimmen und zu kooperieren, führt dazu, dass Referendarinnen und Referendare mit teils widersprüchlichen Organisationskulturen und Erwartungshaltungen konfrontiert werden – ein wissenschaftlich geprägter Habitus hier und Handlungssouveränität in komplexen und nur bedingt steuerbaren Unterrichtssituationen dort. Es gelingt bisher nicht zuverlässig, die im Studium ausgeprägte wissenschaftlich-forschende Perspektive in den Habitus eines „reflective practitioner“ zu übersetzen.

Inwieweit dieses Ziel erreicht wird, hängt weitgehend von den Seminar- und Fachleiterinnen und -leitern sowie den ausbildenden Lehrkräften in den Schulen ab. Fehlende Qualifikationsstandards für diese Personen, unzureichende Weiterbildungsverpflichtungen sowie zu geringe zeitliche Ressourcen für die Ausbildungslehrkräfte haben jedoch zur Folge, dass die Ausbildungsqualität zwischen den einzelnen Standorten stark schwankt.

Im europäischen Vergleich kommt dem Mentoring eine deutlich geringere Bedeutung als dem Prüfen und Bewerten der Referendarinnen und Referendare zu (vgl. Eurydice 2013). Dadurch werden Fehlanreize zugunsten konventioneller und vermeintlich „sicherer“ Unterrichtsmethoden gesetzt; das Innovationspotenzial junger Lehrkräfte wird kaum gefördert. Der hohe Arbeits- und Prüfungsdruck verstärkt die ohnehin erheblichen psychischen Belastungen angehender Lehrkräfte, die sich aus dem schulischen Umfeld ergeben. Auch wenn es keine belastbaren Zahlen dazu gibt, ist davon auszugehen, dass Entscheidungen gegen den Beruf als Lehrkraft durch die Rahmenbedingungen des Referendariates negativ beeinflusst werden.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

34. Begleitung und Mentoring fokussieren

Statt einer Benotung der Unterrichtsbesuche sollte eine kollegiale Beratung im Vordergrund stehen, die Raum für Selbstreflexion und Exploration bietet. Dazu müssen die Anzahl der benoteten Unterrichtsbesuche reduziert und die den ausbildenden Lehrkräften zur Verfügung stehende Zeit erhöht werden.

35. Einen fließenden Übergang in die Berufseingangsphase gestalten

Der Berufseingangsphase soll „ein besonderer Stellenwert“ zukommen (vgl. KMK 2018a). Tatsächlich nehmen insbesondere junge Lehrkräfte wegen ihrer hohen Arbeitsbelastung eher selten an Fortbildungen teil. Ein fließender Übergang vom Vorbereitungs- in den Regeldienst mit sukzessive steigendem Unterrichtsdeputat und gleichzeitig abnehmender Begleitungsintensität kann hier Abhilfe schaffen. Lehrkräfte können so zudem einen Habitus bilden, in dem Fortbildungen wertgeschätzt werden.

36. Ausbildungskordinatorinnen und -koordinatoren etablieren

Zum jetzigen Zeitpunkt sind die schulischen Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst an der Benotung der angehenden Lehrkräfte beteiligt. Dies belastet das Vertrauensverhältnis zwischen diesen beiden Gruppen. Persönliche Konflikte können sich auf die Benotung auswirken, während die Angst vor diesen Auswirkungen einen offenen Austausch verhindern kann. Ausbildungskordinatorinnen und -koordinatoren haben ein ähnliches Potenzial wie Vertrauenslehrkräfte und können als zentrale Ansprechpersonen für Referendarinnen und Referendare oder als Schlichtungsstelle dienen.

37. Vorbereitungsdienst systematisch evaluieren

Durch eine regelmäßige Evaluation würden die Studienseminare eines Bundeslandes, ähnlich wie Hochschulen, in einen transparenten Qualitätswettbewerb kommen. Hieraus ergäben sich auch zusätzliche politisch-administrative Steuerungsmöglichkeiten. Während im europäischen Kontext die dem Referendariat äquivalenten Ausbildungsphasen typischerweise durch unabhängige Qualitätssicherungsagenturen evaluiert werden, gibt es eine solche unabhängige Evaluationspraxis in Deutschland nicht. Mit der Einrichtung vergleichbarer Agenturen könnte eine höhere Transparenz über die Qualität der zweiten Phase erzeugt werden.

38. Duale Promotion während des Vorbereitungsdienstes ermöglichen

Die Möglichkeit einer dualen Promotion macht das Referendariat für Personen attraktiv, die nach dem Referendariat eventuell eine akademische Karriere anstreben. Zugleich werden sie optimal für eine wissenschaftlich fundierte Schul- und Unterrichtsentwicklung qualifiziert. Zurzeit müssen sich Interessierte in der Regel entweder für das Referendariat oder eine Promotion entscheiden. Um duale Promotionen

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungsministerien der Länder, Studienseminare
- Bildungsministerien der Länder
- Bildungsministerien der Länder, Schulträger
- Bildungsministerien der Länder, Studienseminare
- Bildungs- und Wissenschaftsministerien der Länder, Universitäten und PH, Studienseminare

anbieten zu können, müssen Universitäten beziehungsweise Pädagogische Hochschulen, Studienseminare und Ausbildungsschulen eng kooperieren und würden auf diese Weise einer institutionellen Verschränkung Vorschub leisten. Die duale Promotion wird derzeit an der [Universität Bremen](#) in Kooperation mit dem Landesinstitut Bremen und einigen Kooperationsschulen sowie im Rahmen eines Promotionskollegs an der [Universität Kassel](#) angeboten.

3.6 Innovationen in der Lehrkräftebildung initiieren und fördern

Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) legten Bund und Länder 2015 den Grundstein für die Förderung von Innovationen in der Lehrkräftebildung. Bis Ende 2023 wurden insgesamt 92 Einzel- und Verbundvorhaben an 69 Hochschulen gefördert, um die Qualität der Lehrkräftebildung zu verbessern. 43 der Projekte beschäftigten sich mit der „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ oder der „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“. Die QLB hat sehr viel bewirkt; insbesondere hat sie Koordinationsstrukturen gestärkt, der Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschulen größere Sichtbarkeit verschafft und ihr einen höheren strategischen Stellenwert gegeben. Nach dem Auslaufen der Qualitätsoffensive stellt sich jedoch die Frage, wie diese Erfolge nachhaltig gesichert und die Lehrkräftebildung künftig weiterentwickelt werden kann. Neben Förderprogrammen können auch rechtliche Freiräume die Entwicklung und Erprobung von Modellprojekten unterstützen.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie neue/veränderte inhaltliche Anforderungen an Lehrkräfte, die häufig quer zu den Unterrichtsfächern und ihren Didaktiken liegen (zum Beispiel KI, Bildung für nachhaltige Entwicklung) schneller als in der Vergangenheit Eingang in die Lehrkräftebildung finden.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

39. KMK-Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt um eine Experimentierklausel nach dem Vorbild der Ärztlichen Approbationsordnung ergänzen

Anders als derzeit würde damit eine verlässliche Rechtsgrundlage für Modellstudiengänge geschaffen, die vom üblichen Studienmodell abweichen (wie beispielsweise Ein-Fach-Studiengänge oder duale Studienmodelle), und die Anerkennung der Studienabschlüsse und Freizügigkeit der Absolventinnen und Absolventen gewährleistet. Die Experimentierklausel sollte die Zulassung von Modellstudiengängen an folgende Voraussetzungen knüpfen:

- Beschreibung des Reformziels und der erwarteten qualitativen Verbesserungen
- Sicherstellung, dass der Studiengang den inhaltlichen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge entspricht und die in den Standards für die Bildungswissenschaften sowie den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken festgelegten Kompetenzen vermittelt werden

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- KMK

- begleitende und abschließende Evaluation des Modellstudiengangs
- Festlegung der Mindest- und Höchstdauer der Laufzeit des Modellstudiengangs
- Gewährleistung der Freiwilligkeit der Teilnahme und ein dem Regelstudiengang entsprechender gleichberechtigter Zugang zum Modellstudiengang
- Benennung der Voraussetzungen, unter denen die Hochschule den Modellstudiengang abbrechen kann
- Regelungen wie beim Übergang vom Modellstudiengang in den Regelstudiengang hinsichtlich des Weiterstudiums, der Anrechnung von Studienzeiten und Prüfungen und anderen Studienleistungen verfahren wird.

40. Rechtsgrundlagen für die Lehrkräftebildung in den Ländern um eine Experimentierklausel ergänzen

Die Rechtsgrundlagen in vier Bundesländer (Bayern, Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) enthalten bereits entsprechende Klauseln, die allerdings hinsichtlich der Konkretisierung und Verbindlichkeit hinter der Ärztlichen Approbationsordnung zurückbleiben.

41. Innovationsprojekte grundsätzlich wissenschaftlich evaluieren und bei positiven Ergebnissen verstetigen und skalieren

42. Anschlussförderung für QLB-geförderte Projekte bereitstellen mit dem Ziel der Verstetigung und Skalierung

43. Austausch- und Vernetzungsaktivitäten der QLB dauerhaft fortführen

44. Bundesweite Plattform für die Dokumentation von Innovationen in der Lehrkräftebildung schaffen

45. Regelmäßige Curriculumsworkshops zur inhaltlichen Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung durchführen

Hieran sollten sich Personen aus allen drei Phasen der Lehrkräftebildung beteiligen.

46. Politisch und wissenschaftlich hochrangige Jahrestagung zur Lehrkräftebildung durchführen

- Bildungsministerien der Länder
- öffentliche und private Förderer
- Bildungsministerien der Länder
- BMBF und KMK
- KMK, Stiftungen

4. Institutionelle Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen verbessern

Eines der zentralen Probleme der Lehrkräftebildung ist ihre Fragmentierung: in die verschiedenen Ausbildungsbereiche (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praxisphasen) sowie in

verschiedene Ausbildungsphasen (Studium, Referendariat, Fortbildung). Für jedes dieser Bereiche und Phasen sind unterschiedliche Organisationen beziehungsweise Organisationseinheiten verantwortlich – und in 15 der 16 Bundesländer sogar zwei verschiedene Ministerien (Wissenschafts- und Bildungsministerium). Es gibt keine Lehrkräftebildung „aus einem Guss“; eine phasenübergreifende Kooperation ist keineswegs selbstverständlich und aufgrund der unterschiedlichen Organisationslogiken auch für alle Beteiligten sehr herausfordernd. In den –in aller Regel disziplinar organisierten – Universitäten hat die Lehrkräftebildung, die quer zu den Disziplinen liegt, zumeist nicht die Bedeutung und den Stellenwert, den sie aus gesellschaftlicher Sicht haben müsste. Die Zentren für Lehrerbildung beziehungsweise Schools of Education, die eingerichtet wurden, um einen zentralen und identitätsstiftenden Ort für die Lehrkräftebildung in den Universitäten zu schaffen, sind bisher zum allergrößten Teil nicht so aufgestellt, dass sie diesem Anspruch gerecht werden könnten. Bislang gibt es für die Lehrkräftebildung weder in den Universitäten noch organisations- und phasenübergreifend eine wirkungsvolle Instanz, die jenseits von Partikularinteressen die Anforderungen an eine qualitätsvolle Lehrkräftebildung formuliert.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

47. Lehrkräftebildung einen prominenten Platz in Universitätsprofil und -strategie zuweisen

Einige Universitäten bekennen sich in ihrem Leitbild/Mission Statement explizit zu ihrer Verantwortung für die Lehrkräftebildung und formulieren (in ihren Struktur- und Entwicklungsplänen) strategische Ziele. Wünschenswert ist, dass diese nicht isoliert neben anderen strategischen Zielen stehen, sondern aus der übergeordneten Universitätsstrategie abgeleitet werden.

48. Lehrkräftebildung als Leitungsaufgabe von Universitäten wahrnehmen und nach innen und außen sichtbar machen, idealerweise durch ein explizites Ressort

49. Beteiligung der Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education um die Beteiligung an allen Berufungsverfahren, die für die Lehramtsstudiengänge relevant sind (einschließlich der fachwissenschaftlichen Professuren, die Lehrveranstaltungen für die Lehramtsstudiengänge anbieten) in den gesetzlichen Aufgaben-katalog aufnehmen

50. Wissenschaftliche Leitung der Zentren für Lehrkräftebildung den Dekanen rechtlich gleichstellen

Das hätte unter anderem zur Folge, dass diese für die Vollständigkeit des Lehrangebotes und die Einhaltung der Lehrverpflichtungen sowie für die Studien- und Prüfungsorganisation in den Lehramtsstudiengängen verantwortlich wären und die hierfür erforderlichen Weisungen erteilen könnten.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Universitätsleitungen

- Universitätspräsidentinnen und -präsidenten/-rektorinnen und -rektoren, Universitätssenate

- Wissenschaftsministerien der Länder

51. Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education an allen Berufungsverfahren beteiligen, die für die Lehramtsstudiengänge relevant sind (einschließlich der fachwissenschaftlichen Professuren, die Lehrveranstaltungen für die Lehramtsstudiengänge anbieten)

Die Berufsordnungen der lehrkräftebildenden Universitäten wären dahingehend zu ergänzen, dass die Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education ein beratendes Mitglied in jede relevante Berufungskommission entsenden und eine Stellungnahme zum Berufungsverfahren und zur Berufsliste abgeben können (analog zu Mitwirkungsrechten der Gleichstellungsbeauftragten).

- Universitätsleitungen, Universitätssenate

52. Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education ein Veto-recht in allen Berufungsverfahren in den Fachdidaktiken und lehramtsbezogenen Bildungswissenschaften (zum Beispiel Schulpädagogik) einräumen

Die Berufsordnungen der lehrkräftebildenden Universitäten wären entsprechend zu ergänzen.

- Universitätsleitungen, Universitätssenate

53. Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education analog zu den Fachbereichen finanzieren

Die Budgetverantwortung für die finanziellen Mittel, die Universitäten für die Lehramtsstudierenden erhalten – oder zumindest einen substantiellen Anteil davon – würde demnach bei den Zentren/Schools liegen. Der Anteil der Mittel muss hoch genug sein, um Anforderungen der Lehramtsausbildung gegenüber fachwissenschaftlichen Interessen durchsetzen zu können.

- Universitätsleitungen

54. Institutionelle Qualitätsstandards für lehrkräftebildende Universitäten entwickeln

Solche Qualitätsstandards könnten beispielsweise Anforderungen an die Befugnisse und Ressourcen, die den Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education zur Verfügung stehen, oder Vorgaben für Kooperationen mit Studienseminaren und Schulen umfassen (vgl. Arnold et.al 2021).

- KMK, Bildungs- und Wissenschaftsministerien der Länder, Hochschulleitungen lehrkräftebildender Hochschulen, ZfL/Schools of Education

5. Transparente berufliche Tätigkeitsprofile und attraktive Entwicklungsmöglichkeiten schaffen

Narrative wie „Lehrer bleiben Lehrer“ und „Lehrer machen im Prinzip alle das Gleiche“ sind zwar weit verbreitet, aber mitunter falsch (vgl. Druschke, Seibert 2016). Das Berufsbild Lehrkraft hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Dabei haben sich verschiedene Rollen herausgebildet, welche aber nicht systematisch und transparent als verschiedene Stellenprofile dargestellt werden. Gleichzeitig schrecken die unzutreffenden Narrative und der Eindruck fehlender Entwicklungsmöglichkeiten und Karriereperspektiven potenzielle Lehrkräfte davon ab, diesen Beruf zu ergreifen.

Aus diesem Grund besteht dringender Bedarf, berufliche Tätigkeitsprofile von Lehrkräften weiter zu schärfen und verschiedene Karrierepfade dafür zu entwickeln. Neue Stellenprofile gehen einher mit spezialisierten Aufgabenportfolios, für die entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich sind. Darüber hinaus ist es geboten, die Ausbilderinnen und Ausbilder in Studienseminaren, Landesinstituten und Schulen gezielt zu professionalisieren und hierfür einen eigenen Karrierepfad zu etablieren.

5.1 Horizontale Profilbildung ermöglichen

Karrierperspektiven sind von Bedeutung, um die Kompetenzen und Motivation von Lehrkräften zu fördern (vgl. Europäische Kommission 2020). International gibt es vielfältige Beispiele für alternative berufliche Entwicklungs- und Karrierepfade. In Deutschland ist das Karrieresystem von Lehrkräften durch ein Single-Level-System⁴ gekennzeichnet, das keine horizontal ausdifferenzierten Tätigkeitsprofile mit systematisierten und transparenten Entwicklungspfaden aufweist.

Ein Multi-Level-System, das sich an erfolgreichen internationalen Vorbildern orientiert, wie beispielsweise dem in [Singapur](#)⁵, könnte die Attraktivität des Lehrkräfteberufes erhöhen und würde den differenzierten beruflichen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule Rechnung tragen.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

55. Multi-Level-Karriereentwicklungssystem für Lehrkräfte implementieren

Das Karrieresystem soll verschiedene berufliche Tätigkeitsprofile und darauf abgestimmte Entwicklungspfade transparent definieren, kommunizieren und sie mit gezielten Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten beispielsweise für die Leistungsdiagnostik, Unterrichts- oder Schulentwicklung verknüpfen.

56. Karriereperspektiven mit gezielter Personalentwicklung unterstützen

Um Lehrkräfte in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen, bedarf es einer strategischen Personalentwicklung mit Potenzialanalysen und regelmäßigen Perspektivgesprächen.

57. Laufbahnwechsel zwischen den Schularten und Entwicklungspfaden ermöglichen oder erleichtern

Die Durchlässigkeit verschiedener Laufbahnen und Entwicklungspfade ist nicht nur ein wichtiges Attraktivitätsmerkmal für den Beruf als Lehrkraft, sondern erhöht auch die politisch-administrativen Steuerungsmöglichkeiten

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungsministerien der Länder
- Bildungsministerien der Länder, Schulträger, Schulleitungen, Schulaufsicht
- Bildungsministerien der Länder

⁴ In Single-Level-Karrierestrukturen wird die berufliche Entwicklung hauptsächlich durch Gehaltsprogression gesteuert.

⁵ Das Karrieresystem in Singapur unterscheidet zwischen drei Karrierepfaden, die eine jeweilige Spezialisierung auf den Unterricht, administrative bzw. leitende Funktionen oder die Beratung, Entwicklung und Forschung ermöglichen.

5.2 Ausbilderinnen und Ausbilder professionell qualifizieren

Während der Praxisphasen und im Vorbereitungsdienst werden Lehramtsstudierende beziehungsweise Referendarinnen und Referendare von unterschiedlichen Institutionen betreut: Hochschulen, Schulen und Studienseminaren. Dabei kommen sie mit einer Vielzahl an Vorbildern in Kontakt, die ihr Professionsverständnis prägen.

Um eine hohe Ausbildungsqualität in den Praxisphasen und im Vorbereitungsdienst zu gewährleisten, ist es wünschenswert, die an Studienseminaren und Schulen tätigen Personen für die Lehrkräftebildung für diese Aufgabe gezielt zu qualifizieren. Eine formale Qualifikation oder verpflichtende Fortbildungen für diese Ausbildungsaufgaben sind bisher jedoch nicht die Regel.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

58. Ausbildungstätigkeit als spezifisches Stellenprofil und Karrierepfad etablieren

Um stärkere Anreize zu schaffen, sich in der Ausbildung angehender Lehrkräfte zu betätigen, sollten für diese Aufgaben spezifische Karrierepfade etabliert werden.

59. Mentorinnen und Mentoren/Fach- und Seminarleiterinnen und -leiter verpflichtend qualifizieren

60. Zeitbudget für die Betreuung und Begleitung von Lehramtsstudierenden und Referendarinnen und Referendaren gewähren

Die professionelle Betreuung von Lehramtsstudierenden in den Praxisphasen und Referendarinnen und Referendaren ist sehr zeitintensiv und wird insbesondere in der Mehrzahl der Bundesländer verbreiteten Deputatsmodellen nicht angemessen berücksichtigt. Die explizite Ausweisung eines Zeitbudgets für die Betreuungsaufgaben und entsprechende Reduktionen des Unterrichtsdeputats erhöht die Attraktivität einer Tätigkeit als Mentorin oder Mentor und erhöht gleichzeitig die Ausbildungsqualität.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungsministerien der Länder
- Bildungsministerien der Länder
- Bildungsministerien der Länder

5.3 Relevanz der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften strukturell stärken

Die Bedeutung regelmäßiger Fortbildungen für Lehrkräfte steht außer Frage. Sie gelten als Kernbestandteil ihrer Tätigkeit. Infolgedessen sind Lehrkräfte in allen Bundesländern zu regelmäßigen Fortbildungen verpflichtet.

Andererseits spielt diese sogenannte „dritte Phase“ in der Lehrkräftebildung eine untergeordnete Rolle: Nahezu alle Kompetenzen, die von Lehrkräften im Beruf gefordert werden, sollen bereits während des Studiums und des Vorbereitungsdienstes erworben werden. Es fehlt an Verbindlichkeit bezüglich der Fortbildungsverpflichtung, sowohl in Bezug auf den Umfang als auch hinsichtlich inhaltlicher Vorgaben, und auch an

finanziellen Mitteln. Auch die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen werden nicht ausreichend in das Fortbildungsangebot der Länder einbezogen.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

61. Curricula der Erstausbildung (Studium und Vorbereitungsdienst) überprüfen und Inhalte in die dritte Phase verlagern

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

62. Fortbildungsverpflichtung konkretisieren

Ein Vorbild hierfür könnten einmal mehr die entsprechenden Regelungen für Ärzte sein, die in einem Zeitraum von fünf Jahren insgesamt 250 Fortbildungspunkte nachweisen müssen. Wer den Nachweis nicht erbringt, muss mit empfindlichen Sanktionen rechnen, die bis zum Entzug der Kassenzulassung reichen können.

63. Regelmäßige Bedarfserhebungen für das Fort- und Weiterbildungsprogramm unter Einbeziehung der Schulen durchführen

64. Universitäten und Pädagogische Hochschulen systematisch in die Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einbeziehen

65. Zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte erhöhen

66. Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen organisatorisch in den Schulalltag einplanen

Anpassung der jeweiligen Ausbildungs- und Schulgesetze für eine verbindliche Integration in den Arbeitsalltag der Lehrkräfte unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Karrierewege. Damit wird gewährleistet, dass alle Lehrkräfte die Möglichkeiten wahrnehmen sich selbst anhand ihres Karrierepfad weiterzuentwickeln.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungsministerien der Länder

- KMK

- Landesinstitute

- Bildungsministerien der Länder

6. Politische Steuerungsmöglichkeiten optimieren

Die wiederkehrenden Zyklen von einem Überangebot und einem (gravierenden) Mangel an Lehrkräften, stark divergierende Prognosen über den zu erwartenden Lehrkräftebedarf und das vorhandene -Angebot, die Schwierigkeiten, eine kohärente phasenübergreifende Lehrkräftebildung zu gewährleisten, die langsame Geschwindigkeit, mit der die Lehrkräftebildung auf Veränderungen in den Schulen reagiert – all das verweist

darauf, dass die politisch-administrative Steuerung der Lehrkräftebildung optimiert werden muss.

6.1 Datenmonitoring verbessern

Aufgrund der langfristigen Konsequenzen bildungspolitischer Entscheidungen sollten diese auf Basis einer möglichst fundierten und zuverlässigen Datenlage getroffen werden. In Bezug auf die Lehrkräftebildung lässt die Datenlage allerdings seit Jahrzehnten zu wünschen übrig. So unterschätzte die KMK den Lehrkräftebedarf für 2020 in der Prognose von 2011 um 65 Prozent und selbst die Prognose von 2015 lag noch 48 Prozent unter dem nur fünf Jahre später tatsächlich vorhandenen Bedarf. Dass der Lehrkräftebedarf bisher nicht fächerspezifisch ausgewiesen wird, reduziert den politischen Steuerungsnutzen weiter. Neben unvorhersehbaren demografischen Entwicklungen wie beispielsweise der gestiegenen Zuwanderung liegt der Hauptgrund für die Unzuverlässigkeit der Prognosen in uneinheitlichen Erhebungsmethoden (vgl. Rackles 2020). Durch mangelnde Digitalisierung wird eine einheitliche Zusammenführung der Daten erschwert und die Fehleranfälligkeit des Prozesses erhöht. Schließlich werden in den offiziellen Bedarfsprognosen der Länder politisch beschlossene und bedarfsrelevante Entwicklungen wie Inklusion oder der Rechtsanspruch auf den Ganzttag nicht hinreichend berücksichtigt (vgl. Verband Bildung und Erziehung 2022).

Positiv zu erwähnen ist, dass mit der 2016 begonnen neuen Studienverlaufsstatistik in den kommenden Jahren vertiefte Analysen hinsichtlich des Übergangs zwischen Bachelor- und Masterstudium möglich sein werden (vgl. Brings, Neumann 2021). Da an vielen Hochschulen ein Bachelor of Arts/Science den Zugang zu einem Master of Education-Studiengang erlaubt, lässt sich in diesen Fällen jedoch weiterhin nicht eindeutig erfassen, welche Studierende ein Studium mit der Intention „Lehrkraft“ zu werden, aufnehmen.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:

67. Angebots- und Bedarfsanalysen wissenschaftlich und unabhängig erheben

68. Fachspezifische Bedarfs- und Angebotsprognosen erstellen

Aktuell werden Lehrkräftebedarfs- und Angebotsanalysen lediglich schulformspezifisch aggregiert ausgewiesen. Für eine präzisere Steuerung müssten die Bedarfe für die einzelnen Unterrichtsfächer inklusive der beruflichen und sonderpädagogischen Fachrichtungen erhoben werden.

69. Daten aus dem Vorbereitungsdienst systematisch erheben

Vergleichbar mit der Studienverlaufsstatistik sollten Übergangs- und Schwundquoten des Referendariats systematisch erhoben werden, um eventuellen politischen Handlungsbedarf zu identifizieren und passende Maßnahmen zu entwickeln.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- KMK, Bildungsministerien der Länder
- Bildungsministerien der Länder, Studienseminare, Statistische Landesämter

70. Qualitatives Monitoring ergänzend durchführen

Eine systematische Ergänzung quantitativer Erhebungen durch regelmäßige qualitative Untersuchungen zu den Motiven für die Aufnahme und Fortführung eines Lehramtsstudiums würde helfen, ein tiefergehendes Verständnis der Beweggründe angehender Lehrkräfte zu erlangen und entsprechende Maßnahmen abzuleiten.

71. Prozesse des Datenmonitorings digitalisieren und standardisieren

Durch eine länderübergreifende Standardisierung und Digitalisierung wird die Effektivität der Monitoringprozesse erhöht und ihre Fehleranfälligkeit zu minimiert. Dazu müssen einheitliche Datenformate definiert werden und Plattformen für den Dateneintrag aufgebaut werden. Diese Plattformen sollten die Daten automatisch aggregieren und Schnittstellen zu allen relevanten Behörden bieten.

72. Daten umfassend offen zur Verfügung stellen

Die relevanten Behörden auf Länder- und kommunaler Ebene sollten durch Schnittstellen einfachen Zugang erhalten, um eine integrierte Nutzung der Daten für innere und äußere schulische Angelegenheiten zu ermöglichen. Für Dritte Nutzer (insbesondere die Forschung und Zivilgesellschaft) sollten die Daten möglichst offen und granular zugänglich gemacht werden.

- KMK, Bildungsministerien der Länder

- Bildungsministerien der Länder, Statistischer Verbund

6.2 Politische Steuerungsinstrumente strategisch nutzen

Die Landesregierungen verfügen über zahlreiche politische Instrumente zur strategischen Steuerung der Lehrkräftebildung. Finanzielle Anreize werden jedoch häufig erst spät angesichts gravierender Problemlagen genutzt. Das Potenzial von Zielvereinbarungen wird in Bezug auf die Lehrkräftebildung kaum ausgeschöpft: Sofern die Lehrkräftebildung dort thematisiert wird, geht es zumeist lediglich um die Studienkapazitäten.

Folgende Maßnahmen sind dafür geeignet:**73. Zielvereinbarungen zur strategischen Steuerung stärker nutzen**

In Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen sollten verbindliche Absprachen getroffen werden, um der Lehrkräftebildung in den Hochschulen eine prominente Stellung zuzuweisen und wichtige Reformmaßnahmen anzustoßen.

74. Finanzielle Anreize setzen

Die Entwicklung neuer Lehr-Lern-Formate und didaktischer Ansätze bindet zeitweise viele Ressourcen. Für diesen Mehraufwand sollte es Möglichkeiten der finanziellen Förderungen geschaffen werden. Durch die Bereitstellung von Drittmitteln wird zudem die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung in den Hochschulen erhöht.

VERANTWORTLICH FÜR DIE UMSETZUNG:

- Bildungs- und Wissenschaftsministerien der Länder, Hochschulen
- Wissenschaftsministerien der Länder

75. Lehramtsstudierende gezielt mit Stipendien unterstützen

Stipendien sind eine Maßnahme, um Studierende für ein Studium eines Mangelfaches oder für ein Praxissemester/Referendariat an einer Schule in besonders gesuchten Lagen zu gewinnen. Neben dem finanziellen Anreiz werden sie so auch für tatsächlich gestiegene Mehraufwände wie höherem Studienaufwand, emotionale Belastung oder Fahrtwege entschädigt⁶.

- Bildungsministerien der Länder, Zivilgesellschaft

⁶ [Brandenburg](#) und [Sachsen-Anhalt](#) haben beispielsweise 2023 die Stipendienprogramme „Landlehrerinnen und Landlehrer“ beziehungsweise „Weltenretter“ eingeführt. Auch das Land [NRW](#) setzt ab 2024 Anreize für die Aufnahme von Praxiselemente in besonders herausfordernden Lagen. In Thüringen werden die Anreize zu einem späteren Karrierezeitpunkt gesetzt. Hier wird ein zehnprozentiger Zuschlag gewährt, wenn Lehrkräfte sich für eine Mangellage oder Mangelfächer entscheiden. (Vgl. Freistaat Thüringen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2023)

Literaturverzeichnis

Arnold, Eva; Beck, Nina; Bohl, Thorsten; Drewek, Peter; Heinrich, Martin; Gehrman, Axel; Koch, Katja; Streblow, Lilian; van Ackeren, Isabell (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung, https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de (Abruf 21.11.2023).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): „Masterplan Medizinstudium 2020“, <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/masterplan-medizinstudium-2020.html> (Abruf 20.11.23).

CDU Berlin, SPD Berlin (2023): Koalitionsvertrag 2023-2026: Das Beste für Berlin, <https://www.berlin.de/rbmskzl/politik/senat/koalitionsvertrag/> (Abruf 24.10.2023).

Druschke, Diana; Seibst, Reingard (2016): Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf, https://www.researchgate.net/profile/Reingard-Seibt/publication/304997250_Einmal_Lehrer_-_immer_Lehrer_Eine_qualitative_Studie_zum_Prozess_des_Berufswechsels_und_alternativen_Karrierepfaden_im_Lehrerberuf/links/59e9a410a6fdccfe7f05fbd/Einmal-Lehrer-immer-Lehrer-Eine-qualitative-Studie-zum-Prozess-des-Berufswechsels-und-alternativen-Karrierepfaden-im-Lehrerberuf.pdf?tp=eyJjb250ZXh0ljp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19 (Abruf 15.11.2023).

Engelke, Jens; Müller, Ulrich und Röwert, Ronny (2017): Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen, Gütersloh, https://www.che.de/download/im_blickpunkt_erfolgsgeheimnisse_privater_hochschulen-pdf/?wpdmdl=10629&refresh=6543c03fa863a1698938943 (Abruf 02.11.2023).

Europäische Kommission (2020): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025, 2020, S.24 f., eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625 (Abruf 16.11.2023).

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice) (2013) : Schlüsselzahlen zu Lehrkräften und Schulleitern in Europa, 2013, S. 41, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9> (Abruf 21.11.2023).

Freistaat Thüringen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2023): Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport über die Gewährung von Sonderzuschlägen zur Personalgewinnung im Schulbereich (VV Sonderzuschläge Personal Schule – VV SPS) vom 13. September 2023,

https://bildung.thueringen.de/fileadmin/lehrkraefte/einstellungen/2023-09-13_Sonderzuschlaege_Personal_Schule_VV_SPS.pdf (Abruf 21.11.2023).

Kultusministerkonferenz (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit>Weiterbildung.pdf (Abruf 21.11.2023).

Kultusministerkonferenz (2018a): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Lehramtstyp-3.pdf (Beschluss von 1997, i.d.F. 13.09.2018, Abruf 24.10.2023).

Kultusministerkonferenz (2018b): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf (Beschluss von 1997, i.d.F. 13.09.2018, Abruf 24.10.2023).

Kultusministerkonferenz (2018c): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Beschluss von 1995, i.d.F. 13.09.2018, Abruf 24.10.2023).

Kultusministerkonferenz (2019): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf (Beschluss von 1997, i.d.F. 14.03.2019, Abruf 20.11.2023),

Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte für die Umsetzung der Richtlinie 2005/36/EG geändert durch Richtlinie 2013/55/EU im Hinblick auf die Anerkennung ausländischer Lehrerberufqualifikationen, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Umsetzung-Richtlinie2013_55_EU.pdf (Beschluss von 2015, i.d.F. 26.11.2020, Abruf 24.10.2023).

Kultusministerkonferenz (2023): KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf, <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-verabredet-weitere-massnahmen-als-reaktion-auf-den-lehrkraeftebedarf.html> (Abruf 24.10.2023).

Land Brandenburg (2023): Land stärkt Lehrkräfte-Ausbildung, <https://mwfk.brandenburg.de/mwfk/de/service/pressemitteilungen/ansicht/~30-06-2023-staerkung-der-lehrkraefte-ausbildung> (Abruf 24.10.2023).

Monitor Lehrerbildung (2022): Factsheet Lehramtsstudium in der digitalen Welt, Dezember 2022, https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/12/MLB_Factsheet_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt_2022.pdf (Abruf 20.11.2023).

NDR (2023): Für mehr Lehrer: Hamburg startet "kleine Revolution" an der Uni, <https://www.ndr.de/nachrichten/hamburg/Fuer-mehr-Lehrer-Hamburg-startet-kleine-Revolution-an-der-Uni,schule3312.html> (Abruf 24.10.2023).

Prenzel, Manfred (2017): Nehmen wir die Medizin als Ansporn. Ein Gastbeitrag via Blog von Jan-Martin Wiarda, <https://www.jmwiarda.de/2017/05/04/gastbeitrag-nehmen-wir-die-medizin-als-ansporn/> (Abruf 31.10.2023).

Rackles, Mark (2020): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse, <https://rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf> (Abruf 21.11.2023).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2021): Leitfaden QuerBer, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/Lehrkraefteweiterbildung_Berlin/QuerBer/Leitfaden_Rev02.pdf (Abruf 02.11.2023).

Brings, Stefan; Neumann, Maximilian (2021): Die neue Studienverlaufsstatistik: Hintergründe, Aufbau, Methodik und erste Ergebnisse, https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2021/01/neue-studienverlaufsstatistik-012021.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 20.11.2023).

Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung Nr. N053 vom 4. Oktober 2023, https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_N053_21.html#:~:text=Wie%20das%20Statistische%20Bundesamt%20aus,dort%20hatten%20keine%20anerkannte%20Lehramtspr%C3%BCfung (Abruf 26.10.2023)

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2021): Future Skills 2021 – 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Diskussionspapier Nr. 3, S.5, <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/10547> (Abruf 20.11.2023).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2023): Der Lehrkräftetrichter, <https://www.stifterverband.org/lehrkraeftetrichter> (Abruf 20.11.2023).

Verband Bildung und Erziehung, Klaus Klemm (2020): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030, S.12, https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf (Abruf 21.11.2023).

Impressum

Herausgeber

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
Baedekerstraße 1 · 45128 Essen
T 0201 8401-0 · mail@stifterverband.de
www.stifterverband.org

Redaktion

Bettina Jorzik
Andreas Wormland

Mitarbeit von

Johannes Föhles
Christopher Höllmann
Suna Jatta
Aylin Kilic
Celine Maerz
Birgit Ossenkopf

Zitationshinweis:

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft. Essen, November 2023.
