

MARK RACKLES

NEUE LEHRKRÄFTE BRAUCHT DAS LAND

HERAUSFORDERUNGEN UND
HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR
DIE LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG
IN DEUTSCHLAND 2024

MARK RACKLES

NEUE LEHRKRÄFTE BRAUCHT DAS LAND

HERAUSFORDERUNGEN UND
HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN
FÜR DIE LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG
IN DEUTSCHLAND 2024

MARK RACKLES war von 2011 bis 2019 Staatssekretär für Bildung in Berlin. Seit 2019 ist er freiberuflicher Berater und Publizist im Bereich Bildungswesen.

IMPRESSUM

Herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung

V. i. S. d. P.: Henning Heine

Straße der Pariser Kommune 8A · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISBN Print: 978-3-948250-82-9 · ISBN Online: 978-3-948250-83-6

Redaktionsschluss: Februar 2024

Titelabbildung: Imago/Westend61

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Layout/Satz: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Diese Publikation ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Sie wird kostenlos abgegeben und darf nicht zu Wahlkampfpzwecken verwendet werden.

INHALT

Vorwort	5
1 Einleitung	8
2 Die Lehrkräfteausbildung im Status quo	10
2.1 Ländergemeinsame Vorgaben der Kultusministerkonferenz	10
2.2 Das «deutsche Modell» der Lehrkräfteausbildung	15
2.3 Lehrkräfteausbildung in Zahlen	19
3 Die Praxis der Bundesländer	25
3.1 Ausgestaltung der lehramtsbezogenen Studiengänge	25
3.2 Sonderentwicklungen in den Ländern	29
3.3 Umsetzung Eigenbedarfsdeckung	33
4 Aktuelle Herausforderungen in der universitären Lehrkräfteausbildung	35
4.1 Das universitäre Ausbildungsprivileg	36
4.2 Institutionelle Fragmentierung	37
4.3 Die komplexe Studienorganisation	40
4.4 Der beschränkte Berufsfeldbezug	41
4.5 Die Zweiteilung in Phasen	45
4.6 Die fehlende Steuerung	47
5 Exkurs: SWK-Empfehlungen zur Lehramtsausbildung	50
6 Handlungsempfehlungen	54
Literatur- und Quellenverzeichnis	58

VORWORT

Lehrerin oder Lehrer zu sein, geht mit höchster Verantwortung einher: unsere Kinder und Jugendlichen bestmöglich darauf vorzubereiten, eine offene Zukunft mitzugestalten. Damit zählt Lehrerin beziehungsweise Lehrer zu den wertvollsten und sicherlich auch sinnstiftendsten Berufen der Gesellschaft, was man nicht oft genug unterstreichen kann. Das Ziel, die zukünftige Generation so vorzubereiten, dass sie unter heute erst ansatzweise absehbaren Bedingungen ihr Leben selbstbestimmt bewältigen kann, stellt natürlich auch hohe Anforderung an Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Das Ausbildungsangebot muss sich, wie auch der Unterricht selbst, ständig an sich ändernde Anforderungen anpassen. Unnötig zu betonen, dass das ja eigentlich nicht lästige Pflicht, sondern Kern des pädagogischen Ethos ist, dessen Anerkennung und Wertschätzung wir gesellschaftlich stärken müssen.

Aber nicht allein aus diesem wertschätzenden Grund nimmt die Debatte um Lehrkräfteausbildung aktuell an Intensität zu. Dahinter steht wohl auch das immer offensichtlichere und breitere Spürbarwerden des Lehrerinnen- und Lehrermangels. Zum Glück entsteht hier trotz düsterer Ursache auch Raum und Mut für neue Ideen. Bestes Beispiel ist die hier veröffentlichte und unbedingt lesenswerte Expertise. Gerade zwei Monate nach Veröffentlichung des kaum weniger spannenden Gutachtens der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK), des Beratungsgremiums der Kultusministerkonferenz (KMK), spannt Mark Rackles den analytischen Blick an mehreren Stellen dezidiert breiter und geht an anderen weiter in die Tiefe. Neben dem sodann zu erwähnenden Systematisierungsanspruch macht den hier vorliegenden Beitrag interessant, dass er spürbar nicht aus dem Blickwinkel der Lehrerausbildenden Universitäten geschrieben ist.

Um erst noch einmal auf das positive Ziel schulischer Bildung zurückzukommen: Wenn Lernen nie abgeschlossen ist, muss auch der kontinuierliche Aufbau von Lehrkompetenzen vertikal durch die Vernetzung der Phasen der Lehrerbildung gedacht werden. Thüringen hat sich in einem 2020 von mir angestoßenen Dialogprozess entschieden, dies auch strukturell zu untersetzen. Um ausdrücklich auch in der Fläche, im ländlichen Raum, kontinuierliche Kompetenzförderung zu ermöglichen, verfolgen wir einen Doppelansatz: Stärkung der Regionen durch neue Standorte bei gleichzeitiger Stärkung der Gesamtkoordination.

Die seit August 2023 in Thüringen etablierten regionalen Ausbildungszentren des Thüringer Studienseminars sollen in einem zweiten Schritt zu regionalen Aus- und Fortbildungszentren erweitert werden.

Lehrkräftemangel ist allerdings auch hierbei kein Nebendetail, sondern eine aktuell immer mitzudenkende Herkulesaufgabe. Bezüglich der Lehrkräfteausbildung folgt daraus, dass wir uns nicht nur auf eine heterogener gewordene Schülerschaft einstellen, sondern auch auf heterogenere Zugänge zum Lehrberuf. Die angesprochene Thüringer Strukturreform zielt also ganz wesentlich auch auf die Möglichkeit einer wesentlich flexibleren Ausbildungskapazität und auf zusätzliche Ressourcen für innovative Fortbildungsangebote auch in der Region.

In Ostdeutschland kam die demografische Welle, die in ganz Europa hinter dem Lehrkräftemangel steht, etwas früher als im Westen. Zudem kam sie verschärft. Weil nach der Wiedervereinigung die Schülerinnen- und Schülerzahlen einbrachen, gab es in Thüringen zwei Jahrzehnte fast ohne Neueinstellungen, wodurch die Lücke, die die aktuell in den Ruhestand wechselnde Generation reißt, besonders groß ausfällt. Thüringen muss aktuell zwei Generationen von Lehrkräften ersetzen. Der inzwischen gesamtdeutsch geführten Debatte um die Lehrkräfteausbildung merkt man leider immer noch an, dass Lehrkräftemangel in den Regionen und Schularten unterschiedlich früh zum Thema wurde. Das fängt bei der bundesdeutsch in kritischem Tonfall vorgetragenen Feststellung «bedarfsgetriebener Anpassung» in zeitlich früher betroffenen Bundesländern an und reicht bis zur Frage der ehrlichen Anerkennung von Quer- und Seiteneinstieg.

Wir brauchen eine Willkommenskultur für jede Lehrkraft. Die Frage, wie und mit welcher Nachqualifizierung Quer- und Seiteneinsteigende die ihnen gebührende Anerkennung erhalten, spielt übrigens ebenfalls in die – auch in der vorliegenden Expertise berechtigt vorgetragene – Kritik an Bedarfsdeckungs- und Planungsrechnungen der KMK hinein. Persönlich darf ich mir zwar zurechnen, Impulse für transparentere Vorgehensweisen gegeben zu haben, muss aber auch zugestehen, dass meine Kolleginnen und Kollegen und ich noch nicht dorthin gekommen sind, wo wir gerne wären. Zu den wichtigen Gründen, warum die Verbesserung der angesprochenen Rechnungen noch nicht zufriedenstellend abgestimmt ist, gehört unter anderem die Frage, wie die in sich heterogene Gruppe der Quer- und Seiteneinsteigenden hinzuzurechnen ist. Und während das vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels nachvollziehbar gestiegene öffentliche Interesse stark in Richtung der

Verdichtung des Problems auf eine einzige Ziffer drängt – «Wie groß ist künftig die Lücke?» –, muss jede sinnvolle Antwort beachten, dass die Herausforderung mehrdimensional ist. Ist eine Geschichtslehrerin verfügbar, fehlt trotzdem noch der Mathelehrer. Überhang beim Lehramt Gymnasium verwandelt sich nicht einfach so in Bewerbungen auch für andere Schularten. Und das Gefälle zwischen ländlichen Schulen und Schulen in Universitätsstädten kommt zusätzlich dazu. Wird diese Vielschichtigkeit von Lehrkräftemangel zu sehr auf eine einzelne Zahl verdichtet, birgt dies leider ein Risiko für Missverständnisse, wie jüngst bei der Rezeption der Studie der Bertelsmann Stiftung «Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte» (Klemm/Zorn 2024). Die nämlich wird falsch gelesen, wenn sie als Vorbote eines bereits endenden Lehrkräftemangels rezipiert wird.

Thüringen wird aus der vorliegenden Expertise von Mark Rackles weitere Anregungen ziehen. Als ein schon früh von der, wie skizziert, vielschichtigen Herausforderung betroffenes Land ist Thüringen in vielen Maßnahmebereichen, zu denen Mark Rackles Anregungen formuliert, schon seit geraumer Zeit selbst in der Umsetzung. Ein Beispiel, das mir persönlich am Herzen liegt, ist der im Wintersemester 2024/25 an der Universität Erfurt in Zusammenarbeit mit dem Freistaat startende duale Studiengang für das Regelschullehramt. Einerseits werden die Studierenden studienbegleitend und praxisintegriert an einer staatlichen Regelschule eingesetzt, sodass sie den Unterhalt ihres Studiums selbst finanzieren können. Andererseits erhalten die Schulen Kontakt zu nötigen Fachkräften und können so frühzeitig Regelschullehrer und -lehrerinnen gewinnen. Aufgebaut ist das Studium so, dass die Studierenden beginnend mit dem dritten Semester an zwei Tagen pro Woche an einer Thüringer Regelschule praktisch ausgebildet werden; die übrigen drei Tage werden sie an der Universität Erfurt wissenschaftliche Seminare besuchen. Thüringen erhofft sich damit, im Mosaik namens «Bekämpfung des Lehrerinnen- und Lehrermangels» einen hell leuchtenden Stein zu setzen.

Erfurt, im Februar 2024

Helmut Holter

Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport

1 EINLEITUNG

Die Ausbildung von Lehrkräften wird in Deutschland seit Jahrzehnten kritisch diskutiert, wobei die Debatte Züge einer Endlosschleife trägt. Trotz einiger substanzieller Veränderungen vor 20 bis 30 Jahren (etwa der Umstellung auf universitäre Ausbildung sowie die Bologna-Reform zur gestuften Master-Ausbildung) hat der politische Wille zu strukturellen Reformansätzen in den letzten 10 bis 15 Jahren ganz offensichtlich abgenommen. Daran hat auch die achtjährige Projektförderung in Höhe von 500 Millionen Euro im Rahmen der aktuell auslaufenden «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) kaum etwas geändert (vgl. Aufschnaiter 2023).

Das Verharren im Status quo wäre kein Problem, wenn die Lehrkräfteausbildung in Deutschland ihrem Auftrag und ihrer Zielbestimmung effektiv nachkommen würde. Dies ist jedoch in einem zunehmend öffentlich wahrnehmbaren Umfang nicht der Fall: Die Lehramtsausbildung in Deutschland ist seit längerer Zeit sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht unter Druck.

Die Kritik richtet sich seit Jahren gegen das unstimmige Verhältnis von Theorie und Praxis (Vorwurf einer hohen Theorielastigkeit bei unzureichendem Professionsbezug; vgl. Monitor Lehrerbildung 2023: 6f.), gegen die sich verschlechternden Leistungsergebnisse der Schüler*innen (zuletzt IGLU 2021, TIMMS 2019, PISA 2022, IQB Bildungstrend 2022) sowie gegen die unzureichende Fähigkeit, sich an neue Ausbildungsinhalte und -methoden wie Inklusion, Ganztagsbeschulung, Sprachbildung oder Digitalisierung anzupassen (vgl. Pasternack et al. 2017: 333f.).

Seit etwa 2015 ist zudem eine quantitativ ausgerichtete Kritik in den Vordergrund getreten, die sich gegen die mangelhafte Bedarfsdeckung durch das bestehende Ausbildungssystem wendet. Neben Fragen der fehlerhaften bzw. fehlenden Kapazitätsplanung durch die Länder steht hier insbesondere die Effizienz des Systems der Lehramtsausbildung im Fokus: Bezogen auf die Eingangszahlen (Studienanfänger*innen) kommt es im bestehenden System zu einem erheblichen Verlust an potenziellen Lehrkräften (vgl. Stifterverband 2023b).

In den letzten beiden Jahren hat sich die Debatte um die Lehramtsausbildung deutlich verschärft, wobei sich die bedarfsgetriebene Diskussion um den Lehrkräftemangel und Maßnahmen zur Abhilfe (z. B. durch Öff-

nung weiterer Wege zum Lehramt) unmittelbar mit qualitativen Fragen der Lehramtsausbildung verbindet. Die regelhafte universitäre Ausbildung gerät durch die neuen alternativen (und in der Tendenz verkürzten und vereinfachten) Wege ins Lehramt auch qualitativ unter Druck: Konstitutive Elemente der Lehramtsausbildung wie das Prinzip der Ausbildung in zwei Fächern, die zweiphasige Ausbildung mit nachgelagerter Praxis oder die hohe Fachwissenschaftlichkeit werden in Zeiten des anhaltenden Mangels und des ansteigenden Unterrichtseinsatzes von Assistenzkräften, Seiteneinsteiger*innen und Bachelor-Absolvent*innen verstärkt öffentlich infrage gestellt.

Im Jahr 2023 wurde eine Reihe von prominenten Stellungnahmen und Reformvorschlägen vorgelegt, die vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels und des unterschiedlich begründeten Reformbedarfs in der Lehramtsausbildung auch strukturelle Vorschläge zu einer Neuausrichtung in der Lehrkräftebildung formulierten. Wichtige und diskussionsbestimmende Beiträge dieser Art waren umfangreiche Vorlagen unter anderem der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) im Januar und Dezember 2023, des von Stiftungen getragenen Monitors Lehrerbildung (Juni 2023), des Wissenschaftsrats (Juli 2023), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie des Stifterverbands (November 2023). Parallel hierzu entwickelten die Länder 2023 immer mehr bedarfsgetriebene Anpassungsmaßnahmen für Wege ins Lehramt, die zum Teil deutlich von den bestehenden KMK-Vorgaben und vom ländergemeinsamen Rahmen der Lehramtsausbildung in Deutschland abweichen.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wo im bestehenden System der Lehramtsausbildung Veränderungsbedarf besteht. Fokussiert wird die universitäre Phase als erste Phase der zweiphasigen Ausbildung. Die Expertise baut auf wissenschaftliche Vorarbeiten und einschlägige Fachveröffentlichungen auf (Stand: Januar 2024). Darüber hinaus wurde auf aktuelle Datenbestände der amtlichen Statistik zurückgegriffen. Ergänzend wurden Expert*innen-Interviews geführt. Die Ausführungen münden in problemorientierten Handlungsempfehlungen, die sich insbesondere an die Entscheidungsträger*innen in den Bildungs- und Wissenschaftsverwaltungen der Länder richten.

2 DIE LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG IM STATUS QUO

Ein konstitutives Merkmal der Lehrkräftebildung in Deutschland ist ihre «föderal verankerte Staatlichkeit» (Wissenschaftsrat 2001: 5) – das heißt, die Ausbildung von Lehrkräften erfolgt ausschließlich in staatlicher Verantwortung (der Länder) und in jedem Bundesland nach dem jeweils geltenden Landesrecht. Dieses Gebilde aus 16 unterschiedlichen Ausbildungssystemen weist jedoch ein historisch gewachsenes Grundmuster auf.

Das gemeinsame Grundmuster hat sich in Deutschland aus der Ausbildung des sogenannten höheren und niederen Lehramts entwickelt: Lehrkräfte für Gymnasien erhielten eine universitäre Fachausbildung, Lehrkräfte an Volksschulen eine Ausbildung am Lehrerseminar. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg konvergierten die Ausbildungssysteme durch eine Annäherung ihrer curricularen Inhalte. Während die Ausbildung der Volksschullehrer*innen höhere Anteile von Erziehungs- und Fachwissenschaften erhielt und an pädagogischen Hochschulen erfolgte, wurde die Ausbildung der Gymnasiallehrer*innen stärker «pädagogisiert», indem die Bedeutung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten im Studium zunahm (vgl. ebd.: 6; Vogt/Scholz 2020: 217 ff.).

Durch ländergemeinsame Vereinbarungen auf Ebene der Kultusministerkonferenz wird ein Mindestmaß an Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit in der Lehramtsausbildung gewährleistet. Zu unterscheiden sind strukturelle, inhaltliche und kapazitive Vorgaben der KMK.

2.1 LÄNDERGEMEINSAME VORGABEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ

a) Strukturelle Vorgaben

Um eine bundesweit vergleichbare Grundstruktur der Lehramtsausbildung formal abzusichern, haben die Länder in der KMK im Anschluss an 1995 beschlossene Eckpunkte (vgl. KMK 1995a) gemeinsame Rahmenvereinbarungen und Beschlüsse verabschiedet:

1997 erfolgten Rahmenvereinbarungen zu den sechs von der KMK vorgesehenen Lehrämtern. Hier legte man fest, dass die Studiengänge «an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen» anzulegen sind und die Ausbildung in zwei Phasen stattfindet, des Weiteren das Zwei-Fächer-Prinzip,

die multidisziplinäre Mischung mit Bildungswissenschaften und Didaktiken, die Verteilung von ECTS-Punkten¹ sowie Regelstudienzeiten und die Dauer des Vorbereitungsdienstes (vgl. KMK 1997a–e; KMK 1995b für das berufliche Lehramt). 1999 folgte der Beschluss über die «Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen» (vgl. KMK 1999) und 2003 der Beschluss über «Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen» (vgl. KMK 2003).

Die KMK-Lehrämter	
Lehramtstyp 1	Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
Lehramtstyp 2	(ausgelaufen)
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

Der «Quedlinburger Beschluss» von 2005 formuliert Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (vgl. KMK 2005). Hier erfolgt die Bindung der Akkreditierungen an ländergemeinsame Standards in den Bildungs- und Fachwissenschaften sowie deren Didaktik (siehe unten). Zudem soll der Anteil schulpraktischer Studien erhöht und sollen die Einzelwissenschaften besser miteinander vernetzt werden. Die Länder erhalten eine Öffnungsklausel zum Erhalt des Staatsexamens. Bekräftigt wird die Notwendigkeit von «mindestens zwei Fachwissenschaften» sowie schulpraktischer Studien bereits während des Bachelor-Studiums. Explizit festgehalten wird die «Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern». Bereits 2007 wurden Maßnahmen aufgrund von «Anpassungsproblemen» beim «Quedlinburger Beschluss» festgelegt (vgl. KMK 2007). Hierbei wurden der Zugang zum Vorbereitungsdienst mit mindestens

1 ECTS sind sogenannte Creditpoints gemäß dem European Credit Transfer and Accumulation System.

210 ECTS und die Aufnahme in den Schuldienst nach einer mindestens 18 Monate dauernden schulpraktischen Ausbildung (davon mindestens 12 Monate Vorbereitungsdienst) ermöglicht. Zudem können Masterabschlüsse mit 240 ECTS erlangt werden, wenn unter Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes 300 ECTS erreicht werden können (vgl. hierzu auch den gemeinsamen Beschluss von KMK/HRK 2008).

Im Jahr 2013 wurden ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien beschlossen, die eine jährliche Berichterstattung innerhalb der KMK sowie das Auslaufen des Lehramtstyps 2 zugunsten Typ 1 bzw. 3 vorsehen (vgl. KMK 2013a). 2013 wurde mit dem Beschluss zur «Gestaltung von Sondermaßnahmen» erstmals auf die zunehmenden Defizite in der Lehrkräfteversorgung reagiert (vgl. KMK 2013b). Der Beschluss kann als Geburtsstunde des Quereinstiegs in der Allgemeinbildung gelten; erstmals wurde offiziell die Möglichkeit von Quer- und Seiteneinstieg außerhalb der universitären Lehramtsausbildung eröffnet.

Weitere Rahmenbeschlüsse im Zeitraum von 2012 bis 2022 beziehen sich auf die erste Phase («Eignungsabklärung»; vgl. KMK 2013c), die zweite Phase («Ländergemeinsame Anforderungen an den Vorbereitungsdienst»; vgl. KMK 2012) sowie die dritte Phase («Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung»; vgl. KMK 2020b). Die jährliche «Übersicht über die Strukturen der Lehrerbildung in den Ländern» fasst die Umsetzung der Beschlüsse und den Sachstand der Länderregelungen in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung tabellarisch auf aktuell 165 Seiten zusammen (vgl. KMK 2022a).

b) Inhaltliche Vorgaben

Neben den strukturellen Vorgaben gibt es ländergemeinsame Vorgaben in Bezug auf die Studieninhalte. Zu den wichtigsten zählen die «Standards für die Lehrerbildung», die im Jahr 2004 beschlossen wurden (vgl. KMK 2004; Stand 2022). Die «KMK-Standards» formulierten einen «einheitlichen Erwartungshorizont»:

«Dort wurde beschrieben, was – unabhängig von ihren Fächern und jeweiligen Lehrämtern – alle ausgebildeten Lehrkräfte in pädagogischer, didaktischer, pädagogisch-psychologischer etc., zusammengefasst: in «bildungswissenschaftlicher» Hinsicht wissen und können sollten.»

(Terhart 2014: 301)

Die Länder kamen überein, die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung insbesondere in die Studienordnungen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung aufzunehmen und die «Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren» (KMK 2004: 2).

2008 folgte der Beschluss über Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. KMK 2008; Stand 2019). Mit der Vorgabe sogenannter Fachprofile für 20 Fächer und 16 berufliche Fachrichtungen verständigte sich die Kultusministerkonferenz auf inhaltliche Anforderungen für das Fachstudium an den Universitäten. Die Länder und die Universitäten können innerhalb dieses Rahmens jedoch selbst Schwerpunkte und Differenzierungen sowie zusätzliche Anforderungen festlegen (KMK 2008: 2). Mit den Standards werden «fach- und fachrichtungsbezogene Kompetenzen» von Lehrkräften definiert, die im Studium zu erreichen sind, sowie die dazu notwendigen inhaltlichen Schwerpunkte und Anforderungen im Studium beschrieben (ebd.: 4 f.). Im Vergleich zu den bildungswissenschaftlichen Standards weisen die Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken einen deutlich geringeren Grad an Differenziertheit und Kompetenzorientierung auf (Terhart 2014: 316). Eine für die Praxis wichtige Vorgabe bezüglich lehramtsbezogener Studienangebote lautet: «Die Umsetzung der inhaltlichen Vorgaben in Studienpläne und Lehrveranstaltungen bedeutet nicht, dass durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen anzubieten sind.» Vielmehr bietet nur ein Teil des Lehrangebots ein «Lehramtsstudium sui generis» (KMK 2008: 5). Verbindliche KMK-Vorgaben zu den Umfängen und Zuordnungen der Studienanteile (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Praxisanteile) gibt es nicht, sodass eine «große standortabhängige Heterogenität des Angebots» existiert (vgl. SWK 2023b: 35).

Neben der Formulierung von Bildungsstandards wurden in den letzten zehn Jahren insbesondere die Themen Digitalität und Inklusion als neue inhaltliche Anforderungen an die Lehramtsausbildung aufgegriffen und in Form von ländergemeinsamen Empfehlungen beschlossen. Hierzu zählen etwa die Beschlüsse zur «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2016: 24 ff.; KMK 2021: 23 ff.; vgl. auch SWK 2022: 109 ff.). Kompetenzanforderungen und Empfehlungen für das Lehramtsstudium in Bezug auf Heterogenität und Inklusion wurden insbesondere in den gemeinsamen Empfehlungen der HRK und KMK von 2015 (vgl. HRK 2015) sowie durch Anpassungen in den genannten Rahmenvereinbarungen zu den Lehrämtern formuliert. Zwischenzeitlich hat die überwiegende Mehrheit der lehr-

amtsausbildenden Universitäten das Thema Inklusion als Querschnittsthema in die Bildungswissenschaften bzw. Fachdidaktiken übernommen (vgl. Monitor Lehrerbildung 2023: 15).

Weitere inhaltliche Beschlüsse erfolgten durch die KMK etwa zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (2007, 2015), zur Demokratiebildung (2009, 2018) und zur Europabildung (1978, 2020); auf konkrete länderübergreifende Vorgaben für die Lehrkräftebildung wurde in diesen Fällen jedoch verzichtet. Das gilt auch für die beiden aktuell von der SWK neben Digitalisierung und Inklusion benannten Querschnittsthemen, die für die Lehrkräftebildung an Bedeutung gewonnen haben: die «durchgängige Sprachbildung» und die mit der Einführung des Ganztags verbundene «professionelle Kooperation» (vgl. SWK 2023b: 61). Lediglich die Sprachbildung wurde als Vorgabe für die Bildungswissenschaften in einigen Ländern wie Berlin und Thüringen verankert.

c) Kapazitäre Vorgaben

Neben den benannten strukturellen und inhaltlichen Vorgaben in der Lehramtsausbildung haben die Länder kapazitäre Vorgaben zum Lehrkräftebedarf formuliert. Zu den wichtigsten Beschlüssen zählen die «Gemeinsamen Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs» von 2009 (vgl. KMK 2009; KMK 2023b als aktueller Umsetzungsbericht). Hier wird eine regelmäßige bundesweite Modellrechnung der Bedarfe und Angebote vereinbart. Zudem bekennen sich die Länder zur Eigenbedarfsdeckung, indem sie Vereinbarungen mit den Hochschulen anstreben, «um die zur Deckung des prognostizierten Bedarfs erforderlichen Kapazitäten für Lehramtsstudienplätze zu sichern» und «mindestens die zur Deckung des mittelfristigen eigenen Bedarfs prognostizierten Kapazitäten für den Vorbereitungsdienst vor[zuh]alten» (KMK 2009: 1). Weiterhin strebten die Länder Maßnahmen zur Stärkung der Lehrerbildung an Hochschulen an. Von den Hochschulen erwarteten die Länder bereits 2009 die «Reduzierung der Zahl der Lehramtsstudienabbrecher».

In der Ländervereinbarung von 2020 wird das Ziel der Eigenbedarfsdeckung nochmals bekräftigt («bedarfsgerechte Ausbildungskapazitäten für das Studium» sowie «ausreichend Plätze für den Vorbereitungsdienst»). Hier wird das Ziel der «Erhöhung des Studienerfolgs in Lehramtsstudiengängen» erneut bekräftigt (vgl. KMK 2020a: 24 f.). Im Januar 2023 formulierte die SWK in Form einer Ad-hoc-Stellungnahme Maßnahmen gegen den akuten Lehrkräftemangel, die den Fokus jedoch weniger auf eine angebotsseitige Erhöhung der Kapazitäten (etwa den Ausbau von Studienplätzen oder die Erhöhung der Studienerfolgsquoten im Lehramt) legten,

sondern sehr stark auf bedarfssenkende Maßnahmen setzten (vgl. SWK 2023a). In ihrem ausführlicheren Gutachten vom Dezember 2023 werden die fehlenden Vorgaben und länderübergreifenden Standards bei der Bedarfs- und Angebotsprognostik auf KMK-Ebene thematisiert und unter anderem «neue Studienplätze in Mangelbereichen» gefordert (vgl. SWK 2023b: 58).

Konkrete Schlussfolgerungen aus dem anhaltenden Lehrkräftedefizit oder den SWK-Empfehlungen wurden von der KMK bislang nicht gezogen. Im März 2023 bekräftigte sie in Bezug auf die Ausbildungskapazitäten lediglich, dass die Länder im Sinne der Ländervereinbarung «ausreichende Kapazitäten an den lehrkräftebildenden Hochschulen und für den Vorbereitungsdienst» vorhalten und «gemeinsam mit ihren Hochschulen bedarfsbezogen die Lehramtsstudiengänge weiterentwickeln» (vgl. KMK 2023d, Ziff. 2 und 3). Forderungen nach einer staatsvertraglichen und damit verbindlichen Regelung der Lehrkräfteausbildung wurden zuletzt im Januar 2023 von der Berliner KMK-Präsidentin Astrid Busse als zu zeit- und aufwendig zurückgewiesen, wobei auf die Ländervereinbarung verwiesen wurde.

2.2 DAS «DEUTSCHE MODELL» DER LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG

Im Ergebnis von historischer Entwicklung und ländergemeinsamen Leitplanken und trotz der vielen länderspezifischen Akzente lässt sich ein Grundmodell beschreiben, das allen 16 Ländern in der Ausprägung ihrer Ausbildungssysteme zugrunde liegt:

- (1) Die Ausbildung erfolgt institutionell getrennt in *zwei Phasen*, die dem Prinzip eines «kumulativen Kompetenzaufbaus» folgen (vgl. KMK 2004: 4; SWK 2023b: 60).
- (2) Die erste Phase erfolgt als *wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten* (universitäres Privileg) mit dem Ziel der wissenschaftlichen Befähigung zum Unterricht. Zugangsvoraussetzung ist im Regelfall die allgemeine Hochschulreife. Alle Länder bieten heute eine gestufte Ausbildung an (Bachelor/Master), in sieben Ländern überwiegt jedoch noch die grundständige Ausbildung mit dem ersten Staatsexamen (Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und eingeschränkt Thüringen; vgl. HRK 2023b: 11).

- (3) Die zweite Phase erfolgt als *Referendariat (Vorbereitungsdienst) in staatlicher Verantwortung an Seminaren* (und Ausbildungsschulen) mit dem Ziel der Befähigung zum eigenverantwortlichen Unterricht. Die Dauer des Referendariats schwankt zwischen 12 und 24 Monaten: Die überwiegende Mehrheit der Länder setzt 18 Monate an, nur Bayern hat bis heute an den vormals für alle geltenden 24 Monaten festgehalten. Brandenburg und Thüringen bieten Verkürzungen auf bis zu 12 Monate, Sachsen-Anhalt erwartet 16, Hessen 21 Monate Vorbereitungsdienst (vgl. KMK 2022a: 61 ff.).
- (4) Das Studium umfasst mindestens *zwei gleichwertige Fächer und ist multidisziplinär angelegt*, indem es Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Studien verbindet. Einheitliche konkrete Vorgaben zum Verhältnis der vier Studienbereiche seitens der KMK gibt es nicht.
- (5) Die Studiengänge werden organisatorisch in den meisten Ländern nach Lehrämtern (d. h. in der Regel: *Schularten*) differenziert. Basis sind die KMK-Lehrämter Typ 1–6. Einige Länder wie Berlin, Bremen und Brandenburg entwickelten in den letzten Jahren stufenbezogene Studiengänge, die die Primarstufe (mit/ohne Sekundarstufe I) und die Sekundarstufe II im allgemeinbildenden Bereich unterscheiden (vgl. Heitkamp 2023).
- (6) Die *institutionelle Verortung* der Lehramtsstudiengänge ist quer zu den Fakultäten ohne eigenständige institutionelle Verankerung organisiert, sodass sich die Studierenden in der Regel für ihre Fächer (mit Abschlussziel Lehramt) einschreiben und nicht an einer lehramtsbezogenen Fakultät. In den letzten Jahren haben jedoch fast alle Länder horizontale Koordinierungsstrukturen in Form von Zentren für Lehrkräftebildung (ZfL) oder Schools of Education eingeführt (vgl. Röhner 2021: 204 f.; Prenzel 2023).
- (7) Die Ausbildung ist wie das Berufsfeld Teil des *öffentlichen Dienstes* und somit stark von dessen Struktur und Situation sowie einer «hierarchischen Ämter- und Zuständigkeitsstruktur» geprägt (Terhart 2007: 48). Knapp 70 Prozent der Lehrkräfte sind verbeamtet. Gleichzeitig sind die Ausbildungsträger der ersten Phase Universitäten, die im Kontext der Wissenschaftsfreiheit über eine große standortspezifische Autonomie verfügen. Beide Phasen schließen mit einem *Staatsexamen* ab, dabei entspricht der universitäre Abschluss (Master of

Education) seit der Umstellung auf die gestufte Ausbildung (Bachelor/Master) dem ersten Staatsexamen.

- (8) Die *dezentrale Steuerung* erfolgt im föderalen System durch die Länder. Länderübergreifende Festlegungen erfolgen informell in der zuständigen Fachministerkonferenz (KMK) und ohne rechtliche Verbindlichkeit für die Länder (so zuletzt 2020 in Form einer «Ländervereinbarung»; ursprünglich geplant war ein Länderstaatsvertrag).

International ist eine universitäre Ausbildung von Lehrkräften üblich (vgl. OECD 2022: 490 f.). Anders als in Deutschland überwiegen im Ausland einphasige Ausbildungsmodelle (etwa in Österreich, Dänemark, Japan). Auch die verpflichtende Vorgabe einer Ausbildung in zwei gleichwertigen Fächern ist eher eine deutsche Besonderheit, viele Länder bilden sogenannte Ein-Fach-Lehrkräfte aus (etwa Frankreich und Polen). Das Abschlussniveau Master (ISCED 7) ist in der überwiegenden Anzahl der OECD-Länder Standard, allerdings gibt es eine Reihe von Ländern, die auf Bachelor-Niveau (ISCED 6) abschließen (wie etwa Dänemark, Griechenland, Israel, Belgien). Das Lehramt ist in vielen Ländern Teil des öffentlichen Dienstes, oftmals auch des Beamtentums (wie in Deutschland). In wenigen Ländern sind Lehrkräfte einfache Angestellte (etwa in Estland und den Niederlanden). In Bezug auf die Steuerung ist das deutsche System am ehesten mit den USA zu vergleichen (minimaler Einfluss der Bundesregierung, maximale Autonomie der Bundesstaaten). Als ein vergleichbar föderales Modell mit deutlich erhöhter staatsvertraglicher Koordinierung (Konkordate zwischen den Kantonen) kann die Schweiz gelten. Ein Gegenmodell mit einer zentralen Bildungssteuerung ist etwa Frankreich.

Ein Blick ins Ausland: Finnland

Das finnische Ausbildungssystem für Lehrkräfte ist wie das deutsche universitär geprägt (mit Ausnahme des beruflichen Lehramts). Es gibt zwei Ausbildungsgänge, die einem «Stufenlehramt» nahekommen: Klassenlehrkräfte (Primarstufe bis Jahrgangsstufe 6 bzw. 9; ISCED 1 und 2) sowie Fachlehrkräfte (Sekundarstufe bis Abschlussjahrgang; ISCED 3). Beide Studiengänge führen mit 300 ECTS zum Master. Das Studium dauert fünf Jahre und integriert als einphasige Ausbildung die Praxisphasen in das Studium (Bachelors und Master) (vgl. Siemsen 2020).

Der Studiengang Primarstufe (Klassenlehrkraft) weist als Hauptfach Erziehungswissenschaften aus und hat einen verstärkten pädagogischen Fokus. In der Regel spezialisieren sich die Studierenden auf zwei Unterrichtsfächer, möglich ist auch die Wahl eines für die Lehrtätigkeit relevanten Wissenschaftsgebiets. Im Nebenfach kann die Lehrbefähigung für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 als Zusatzqualifikation erworben werden.

Der Studiengang Sekundarstufe (Fachlehrkraft) hat als Hauptfach das spätere Unterrichtsfach und einen stark fachdidaktischen Fokus. Der pädagogische Teil des Studiums wird in zwei Optionen angeboten: integrativ als Teil des Studiums oder additiv/konsekutiv als separates Ergänzungsstudium; aktuell überwiegt noch die Präferenz für das Ergänzungsstudium. Darüber hinaus sind durch die Wahl des Hauptfachs Spezialisierungen als Beratungslehrkraft (Hauptfach Pädagogik) oder Lehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung (Hauptfach Sonderpädagogik) möglich.

Die praktischen Studien erfolgen studienbegleitend und an sogenannten Übungsschulen, die in einer festen Kooperation mit den Universitäten verbunden sind und für Praktika und praktische Unterrichtstätigkeiten zur Verfügung stehen. Die Übungsschulen sind reguläre Schulen, deren Lehrkräfte besonders qualifiziert sind (in der Begleitung der Studierenden und mit einer besonderen Verpflichtung zu eigenen Forschungstätigkeiten). Praktische Lehrübungen gehen mit 30 bis 40 ECTS in das Studium ein. Das Lehramt genießt in Finnland gesellschaftlich ein hohes Ansehen, die Bewerber*innenzahlen übersteigen die Studienplätze seit Jahr-

zehnten um ein Vielfaches. Die Auswahlverfahren sind mit Eignungstests verbunden, die unter anderem auf das Forschungsinteresse und die Teamfähigkeit der Bewerber*innen abstellen.

«Die Lehrerbildung in Deutschland ist durch eine Struktur gekennzeichnet, die sich in dieser Form in keiner anderen modernen Gesellschaft entwickelt hat. Ein zweihundertjähriger Entwicklungsprozess hat von sehr bescheidenen Anfängen ausgehend zu einem äußerst anspruchsvollen, aufwendigen und komplizierten System geführt.»
(Terhart 2007: 45)

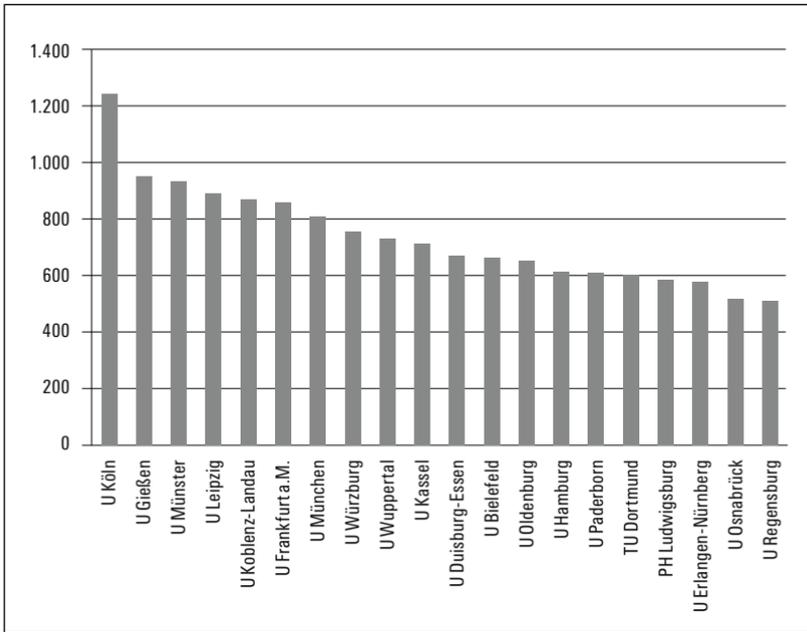
Dies stellte der Erziehungswissenschaftler Terhart bereits 2007 nüchtern fest – ein Befund, der auch mehr als 25 Jahre später weder an Richtigkeit noch an Relevanz eingebüßt hat.

2.3 LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG IN ZAHLEN

Aktuell studieren knapp 270.000 Personen auf Lehramt, das entspricht etwa 9 Prozent aller Studierenden. Sie studieren an 118 staatlichen Hochschulen und können zwischen 5.156 lehramtsbezogenen Studiengängen wählen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023a: 78; HRK 2023b: 19). Von den Lehramtsstudierenden waren knapp 42.000 Studienanfänger*innen. 63 Prozent von ihnen streben einen Bachelorabschluss an, 37 Prozent ein (erstes) Staatsexamen. Rechnet man die Studienanfänger*innen in den polyvalenten Mehr-Fach-Bachelor-Studiengängen hinzu, erhöht sich die Zahl der Studienanfänger*innen mit (potenziellem) Ziel Lehramt auf knapp 47.000 (so etwa Monitor Lehrerbildung 2023: 10).

Die Top-5-Länder bei der Lehramtsausbildung (nach abgeschlossenen Lehramtsprüfungen im Master bzw. Staatsexamen) sind Nordrhein-Westfalen (NRW) (23% aller Abschlussprüfungen), Bayern (16%), Baden-Württemberg (13%) sowie Niedersachsen und Hessen (je 10%). Die Lehramtsausbildung in Deutschland konzentriert sich demnach zu gut 50 Prozent auf drei Länder und zu fast 75 Prozent auf fünf Länder. Bezogen auf die lehramtsausbildenden Universitäten verteilen sich die Absolvent*innen (Master bzw. Staatsexamen) etwas breiter auf die Standorte. Die Top-20-Hochschulen der Lehramtsausbildung (nach abgeschlossenen Lehramtsprüfungen im Master bzw. Staatsexamen) stellen 51 Prozent aller Absolvent*innen (siehe Abb. 1).

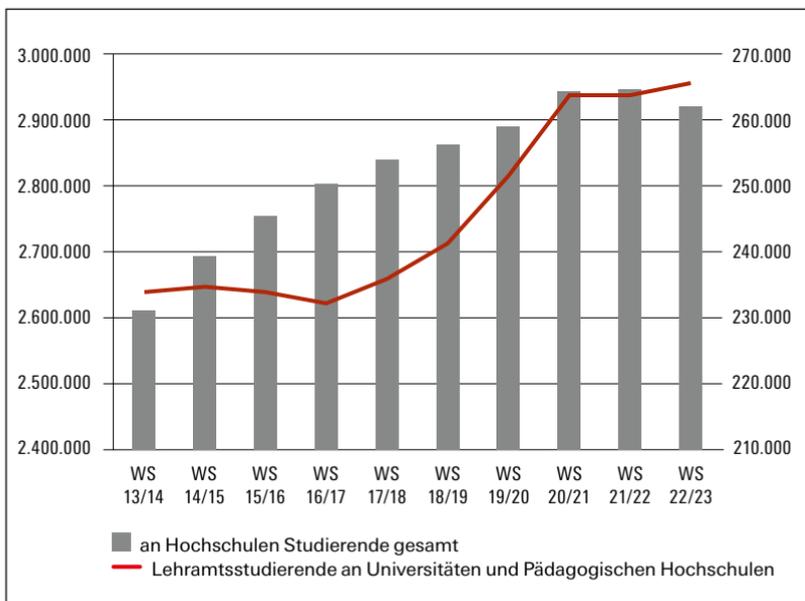
Abbildung 1: Top-20-Universitäten bei der Lehramtsausbildung nach Abschluss Master & Staatsexamen 2022



Quelle: Statistisches Bundesamt, Tabelle 21321-09; Direktauskunft vom 03.01.2024; eigene Darstellung

Die Zahl der Lehramtsstudierenden hat sich in den letzten zehn Jahren von 233.847 (Wintersemester, WS 2013/14) auf 265.659 (WS 2022/23) um knapp 14 Prozent erhöht. Der Anteil der Lehramtsstudierenden an der Gesamtheit aller Hochschulstudierenden lag über zehn Jahre relativ stabil bei 9 Prozent (aktuell 8,9%). Bezogen auf die lehramtsausbildenden Hochschulen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) beträgt der Anteil der Lehramtsstudierenden ebenfalls relativ stabil 13 Prozent (siehe Abb. 2).

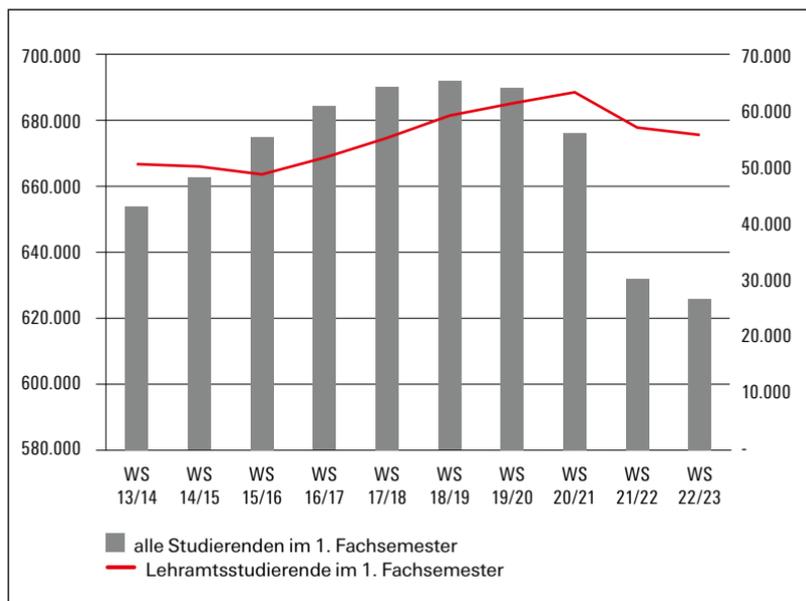
Abbildung 2: Entwicklung der Zahlen aller an deutschen Hochschulen Studierenden und Lehramtsstudierenden, Wintersemester (WS) 2013/14 bis WS 2022/23



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.1. WS 2013/14–2022/23; eigene Darstellung

Bei den Studienanfänger*innen (im ersten Fachsemester) schwankten die Zahlen im Lehramt zwischen knapp 49.000 (WS 2015/16) und gut 63.000 (WS 2020/21). In den vergangenen zehn Jahre stiegen die Zahlen kontinuierlich an, erst mit dem deutlichen Rückgang der Erstsemester*innen insgesamt ab 2020/21 nahm auch die Zahl der Lehramtsstudierenden im ersten Fachsemester ab, allerdings erst ab 2021/22 und im Rückgang

Abbildung 3: Entwicklung der Zahlen der Studienanfänger*innen gesamt und im Lehramt (1. Fachsemester), WS 2013/14 bis WS 2022/23



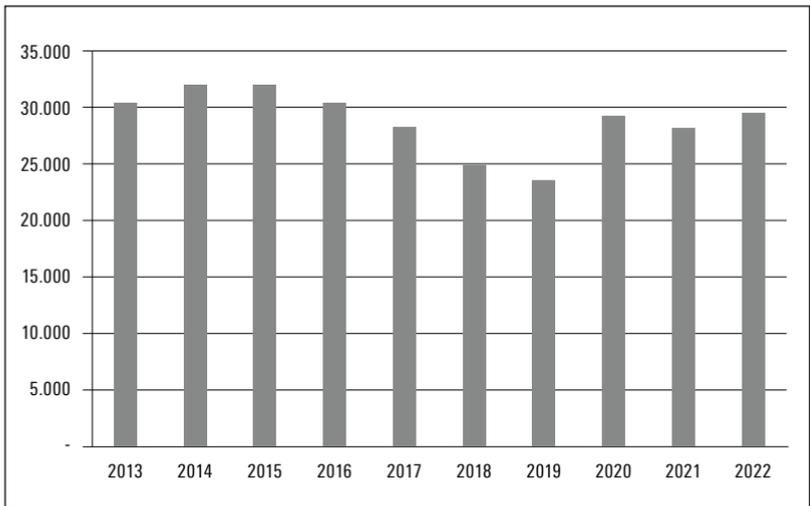
Quelle: Destatis Fachserie 11 Reihe 4.1. WS 2013/14 - 2022/23; eigene Darstellung

deutlich schwächer. Gegenüber 2013/14 haben zuletzt gut 10 Prozent mehr Studierende ein Lehramtsstudium aufgenommen (siehe Abb. 3).

Die Zahl der Hochschulabsolvent*innen im Lehramt war von 2014 bis 2019 von einem starken Rückgang gekennzeichnet, erst ab 2020 pendelte sich das Niveau wieder etwa auf dem Niveau von 2013 ein (knapp 30.000). Die wenigsten Abgänger*innen waren im Jahr 2019 mit 23.500 zu verzeichnen (siehe Abb. 4).

Das Studien- und Absolvierendenprofil weist eindeutige Präferenzen in Bezug auf die Schularten auf. So dominierte im Prüfungsjahr 2022 das Gymnasiallehramt (Sekundarstufe II) mit 38 Prozent der Abschlüsse, gefolgt vom Primarbereich mit 27 Prozent und der Sekundarstufe I mit 15 Prozent (siehe Abb. 5).

**Abbildung 4: Hochschulabsolvent*innen Lehramt (1. Phase)
2013–2022**

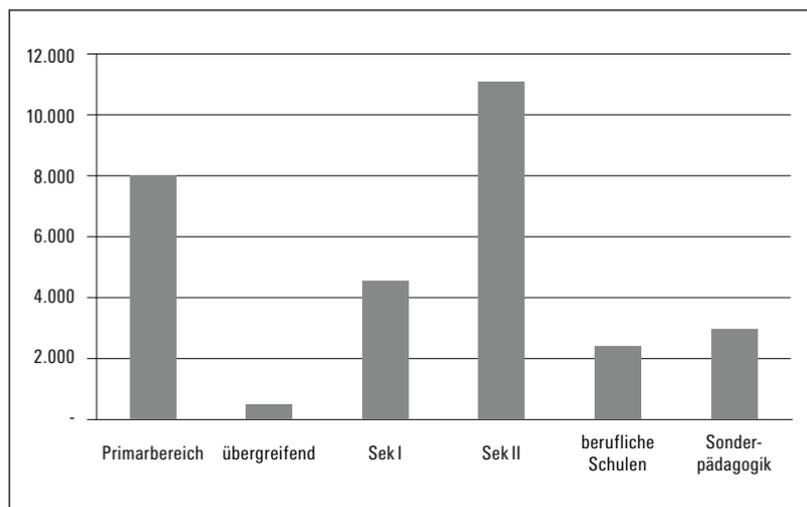


Quelle: KMK 2023a, Tab. 2.3; eigene Darstellung

Betrachtet man die Fächer, so stellten im Jahr 2022 sechs Fächer gut 50 Prozent der Abschlussprüfungen im Lehramt: Deutsch (ca. 20%), Mathematik und Englisch (jeweils ca. 10%) und Pädagogik, Sonderpädagogik und Biologie (jeweils ca. 5%) (siehe Abb. 6).

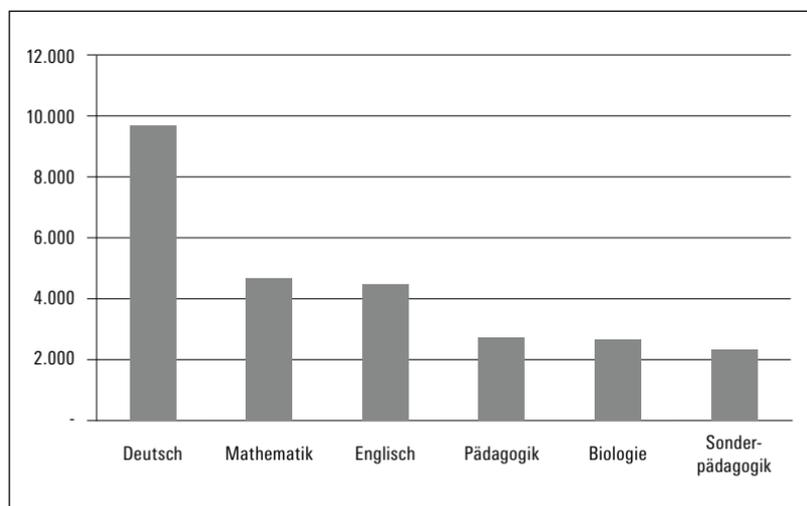
Valide, übergreifende Daten zur Studienerfolgsquote (bzw. Schwundquote) im Lehramt fehlen aktuell. Daten einzelner Bundesländer weisen Abbruchquoten (nur ein Teil der Schwundquote) von etwa 15 Prozent auf (vgl. Heublein/Schmelzer 2018); Extremwerte sind für Mecklenburg-Vorpommern nachgewiesen mit Schwundquoten von über 50 Prozent (vgl. Radisch et al. 2018). Allerdings weisen auch offizielle Stellen wie das Kultusministerium in Niedersachsen auf eine Studienerfolgsquote von lediglich 45 Prozent (und damit einer Schwundquote von 55%) hin (vgl. Niedersächsischer Landtag 2023: 6). Eine Untersuchung des Stifterverbands hat einen jährlichen Schwund an Lehramtsstudierenden von 23.100 Personen errechnet, was einer Quote von 44 Prozent entspräche (vgl. Stifterverband 2023b).

Abbildung 5: Absolvent*innen nach Schularten
Prüfungsjahr 2022



Quelle: KMK 2023a, Tab. 2.3; eigene Darstellung

Abbildung 6: Bestandene Abschlussprüfungen in den Top-6-Fächern
Prüfungsjahr 2022



Quelle: Statistisches Bundesamt 2023b, Tab. 21321-02; eigene Darstellung

3 DIE PRAXIS DER BUNDESLÄNDER

Der Bildungsforscher Maik Walm und die Erziehungswissenschaftlerin Doris Wittek, die seit vielen Jahren zur Lehramtsausbildung forschen, stellen zur Umsetzungspraxis in Deutschland fest: «Die Frage, wie Lehrkräftebildung in Deutschland realisiert wird, lässt sich mit einer simplen Feststellung grundsätzlich beantworten: überall anders.» (Walm/Wittek 2014: 16) Eine Problemanalyse der Lehrkräfteausbildung muss daher sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede auf Ebene der Länder im Blick behalten. In den folgenden Abschnitten wird daher auf die länderspezifische Praxis eingegangen.

3.1 AUSGESTALTUNG DER LEHRAMTSBEZOGENEN STUDIENGÄNGE

Tabelle 1 gibt eine Übersicht der lehramtsbezogenen Studiengänge nach Art, Regelstudienzeit und den jeweiligen ECTS-Punkten. Es zeigt sich, dass von den fünf noch aktuellen Lehrämtern (KMK-Typ 2 ist ausgelaufen) nur zwei tatsächlich von allen 16 Ländern ausgebildet werden: Typ 1 (Primarstufe) und Typ 4 (Sekundarstufe II). Typ 5 (berufliches Lehramt) wird absehbar ab 2024/25 wieder von allen Ländern ausgebildet (Brandenburg baut dieses Angebot 2024 auf, allerdings nur als Master-Angebot). Die Stadtstaaten bilden Typ 3 (Sekundarstufe I) im Hinblick auf die bevorzugte Stufenausbildung grundsätzlich nicht aus. Berlin und das Saarland bilden Typ 6 (Sonderpädagogik) nicht aus, wobei Berlin sich bewusst vom Lehramt Sonderpädagogik verabschiedet hat und im Rahmen einer inklusiv orientierten Ausbildung von allen Lehrämtern sonderpädagogische Kompetenzen erwartet und förmlich verankert hat. Eine Besonderheit in der länderspezifischen Lehramtsausbildung stellt das nach wie vor präsente sogenannte grundständige Studium dar, das mit dem ersten Staatsexamen abschließt. Im Unterschied zum gestuften System der Bologna-Reform mit Bachelor und Master erfolgt die abschließende Prüfung durch staatliche Prüfungsämter und nicht durch die Hochschulen. In der Regel ist die Studiendauer gegenüber dem gestuften System kürzer und der wissenschaftliche Workload (ECTS) substanziell geringer. In Hessen werden für das Lehramt Primarstufe (Typ 1) für sieben Semester 180 ECTS angesetzt, in Bayern bei ebenfalls sieben Semestern 210 ECTS, im Saarland, in Sachsen und Sachsen-Anhalt acht Semester mit 240 ECTS und in Mecklenburg-Vorpommern bei zehn Semestern 300 ECTS. Der Leistungsunterschied (in Punkten) zwischen den Ländern mit Staatsexamen beträgt somit bis

zu 90 ECTS, was im Workload einen Unterschied von bis 2.700 Stunden ausmacht (ein ECTS-Punkt entspricht je nach Hochschule 25 bis 30 Stunden Workload). Die universitären Leistungen gehen im Unterschied zum gestuften System nur bis zu 60 Prozent in die Abschlussnote der ersten Staatsprüfung ein. Insgesamt werden in Deutschland 39 Prozent der Lehramtsabschlüsse mit dem ersten Staatsexamen und nicht mit einem universitären Master of Education abgeschlossen (siehe Abb. 7).

Tabelle 1: Ausgestaltung der Lehrämter in den Ländern nach Art (Bachelor/Master vs. Staatsexamen), Regelstudienzeit und ECTS

	Typ 1			Typ 3			Typ 4			Typ 5			Typ 6		
	Art	Sem	ECTS												
BW ¹	B/M	8	240	B/M	10	300									
BY	Stex	7	210	Stex	7	210	Stex	9	270	B/M	10	300	Stex	9	270
BE	B/M	10	300				B/M	10	300	B/M	10	300			
BB ²	B/M	10	300	B/M	10	300	B/M	10	300				B/M	10	300
HB	B/M	10	300				B/M	10	300	B/M	10	300	B/M	10	300
HH ³	B/M	10	300				B/M	10	300	B/M	10	300	B/M	10	300
HE ⁴	Stex	7	180	Stex	7	180	Stex	9	240	B/M	10	300	Stex	9	240
MV	Stex	10	300	Stex	10	300	Stex	10	300	B/M	10	300	Stex	9	270
NI	B/M	10	300												
NW	B/M	10	300												
RP ⁵	B/M	8	300	B/M	9	300	B/M	10	300	B/M	10	300	B/M	9	300
SL ⁶	Stex	8	240	Stex	8	240	Stex	10	300	Stex	10	300			
SN	Stex	8	240	Stex	9	270	Stex	10	300	Stex	10	300	Stex	10	300
ST ⁷	Stex	8	240	Stex	8	240	Stex	9	270	B/M	10	300	Stex	9	270
SH ⁸	B/M	10	300												
TH	B/M	10	300												
				Stex	9	270	Stex	10	300						

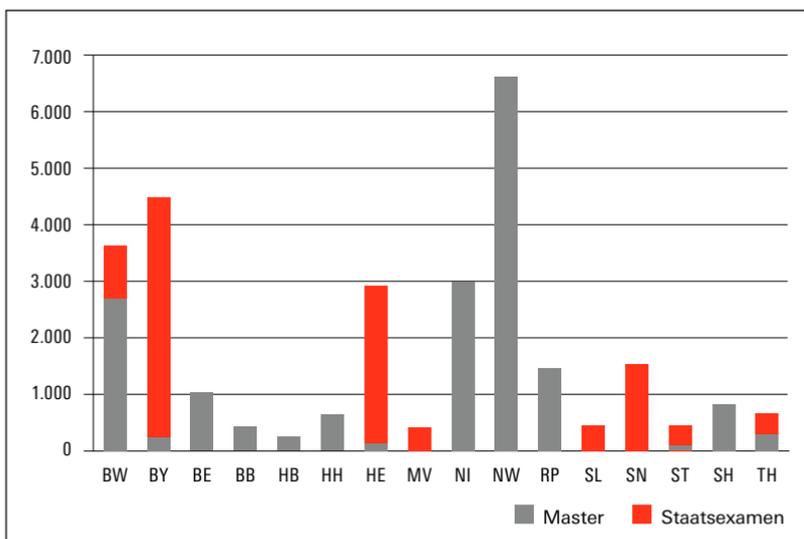
Quelle: KMK 2022a: 8–23

Legende: B/M = gestuftes System Bachelor & Master

Stex = grundständiges System mit Staatsexamen (farblich markiert)

1 Baden-Württemberg: Typ 1: Sonderregelung Einbeziehung Vorbereitungsdiens in Master mit 60 ECTS; 2 Brandenburg: Typ5 erst ab 2024/25 als nicht-konsekutiver Master mit 120 ECTS geplant; 3 Hamburg: Typ 4 und 6: Sonderregelung Kunst/Musik BA 8 Semester mit 240 ECTS (gesamt 360 ECTS); Typ 6: Profilbildung Primar- bzw. Sekundarstufe; 4 Hessen: Angaben ECTS und Studiendauer von Hochschulstandorten WS 2023/24 sowie gem. HLbGDV; 5 Rheinland-Pfalz: Typ 1, 3 und 6: Sonderregelung Einbeziehung Vorbereitungsdiens in Master mit 60 ECTS; 6 Saarland: Lehramtstyp 5 parallel auch gestuft als B/M Wirtschaftspädagogik B/M 10 / 300; 7 Sachsen-Anhalt: Lehramtstyp 3 und 4 auch parallel gestuft als B/M für Fächer Mathematik, Technik Wirtschaft BM 10 / 300; 8 Schleswig-Holstein: Sonderregelung Musik BA 8 Semester mit 240 ECTS (gesamt 360 ECTS)

Abbildung 7: Lehramtsabschlüsse 2022 nach Bundesländern
Master/Staatsexamen



Quelle: Statistisches Bundesamt 2023b, Tab. 21321-01; eigene Darstellung

Neben der Art der Prüfung unterscheiden sich die Länder in der Gewichtung der lehramtsrelevanten Studieninhalte. Bezüglich des Verhältnisses von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften weisen die Länder eine große Spannweite auf (vgl. KMK 2022a: 24 ff.; ausführlich mit Stand 2014 auch Walm/Wittek 2014: 16 ff.). Beispielhaft werden im Folgenden die beiden von allen Ländern ausgebildeten Lehramtstypen 1 (Primarstufe) und 4 (Sekundarstufe II) betrachtet.

Im Grundschullehramt machen viele Länder keine Trennung zwischen den Vorgaben für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken: Die Hälfte der Länder gibt zusammengefasste ECTS-Mindestgrößen vor, die zwischen 40 Prozent (Niedersachsen) und 73 Prozent (Saarland) liegen. Bei den anderen Ländern schwankt der Anteil der Fachwissenschaften im Lehramtstyp 1 zwischen 19 Prozent (Sachsen) und 54 Prozent (Hessen). Der Anteil der Fachdidaktiken – sofern ausgewiesen – schwankt zwischen 7 bzw. 8 Prozent (Hessen bzw. Rheinland-Pfalz) und 44 Prozent (Sachsen). Der Mindest-ECTS der Bildungswissenschaften wird dagegen in allen Ländern explizit vorgegeben und liegt zwischen 35 ECTS (Sachsen-Anhalt) und 90 ECTS (Mecklenburg-Vorpommern). Der Anteil der Bildungs-

wissenschaften beträgt im (ungewichteten) Durchschnitt der Länder 22 Prozent, wobei das Minimum bei 15 Prozent (Sachsen-Anhalt) und das Maximum bei 38 Prozent (Hessen) liegt.

Im «Gymnasial-Lehramt» (Typ 4) sind die Vorgaben für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken dagegen abgrenzbar. In den Fachwissenschaften liegen die Mindest-ECTS zwischen 120 ECTS (Hessen) und 210 (Mecklenburg-Vorpommern). Der Anteil an den jeweiligen Gesamt-ECTS schwankt bei den Fachwissenschaften zwischen 50 Prozent (Hessen) und 70 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern). In den Fachdidaktiken liegen die Mindest-ECTS zwischen 19 ECTS (Schleswig-Holstein) und 60 ECTS (Hessen) (Berlin und Hessen). Der Anteil an den Gesamt-ECTS liegt bei den Fachdidaktiken zwischen 6 bzw. 7 Prozent (Schleswig-Holstein, Thüringen, Bayern) und 25 Prozent (Hessen). Bezüglich der Bildungswissenschaften finden sich Mindest-ECTS zwischen 29 bzw. 30 ECTS (Schleswig-Holstein, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern) und 60 ECTS (Hessen) in den jeweiligen Ländervorgaben. Bezogen auf die Gesamt-ECTS weisen die Bildungswissenschaften somit Mindestanteile zwischen 10 Prozent (Schleswig-Holstein, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern) und 25 Prozent (Hessen) auf. Im bundesweiten Durchschnitt liegt der ausgewiesene Anteil der Bildungswissenschaften bei 14 Prozent.

Praxisphasen werden in Form verschiedener Praktika und in einzelnen Ländern als Praxissemester (im Master) in das Studium integriert. Die Praktika finden in der Regel als mehrwöchige Orientierungspraktika, integrierte Semesterpraktika oder Blockpraktika statt; ihr Umfang beträgt drei bis zwölf Wochen. Praxissemester im Master (Lehramt 4) haben sich in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg («Kernpraktikum»), Hessen, NRW, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen etabliert. Das Praxissemester wird in der Regel mit 20 bis 30 ECTS gewichtet (vgl. KMK 2022a: 48 ff.).

Angesichts der dargestellten starken Schwankungsbreiten der länderspezifischen Umsetzung kann kaum von einer «Ländereinheitlichkeit» in Bezug auf die universitäre Lehramtsausbildung gesprochen werden.

3.2 SONDERENTWICKLUNGEN IN DEN LÄNDERN

Jenseits der länderspezifischen Gewichtung bzw. Verteilung von ECTS-Punkten sind in den Ländern bzw. in einzelnen lehramtsausbildenden Hochschulen strukturelle Sonderwege zu beobachten:

Pädagogische Hochschulen (Baden-Württemberg): Mit dem Erhalt seiner sechs Pädagogischen Hochschulen (PH) nimmt Baden-Württemberg eine Sonderposition ein. Es entfielen von den gut 7.500 Lehramtsprüfungen im Jahr 2021 etwa 64 Prozent auf die Pädagogischen Hochschulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022: 58). Das «gymnasiale» Lehramt (Typ 4) ist allerdings im Portfolio der PH nicht enthalten, es wird ausschließlich universitär ausgebildet. Für die Diskussion um die Einbindung von Fachhochschulen (FH; heute Hochschulen für angewandte Wissenschaften, HAW) in die Lehrkräfteausbildung stellen die Pädagogischen Hochschulen ein beliebtes Referenzobjekt dar. Selbst das Kultusministerium Baden-Württemberg sieht in dieser Form der Ausbildung außerhalb der Universitäten markante Vorteile:

Die Stärke von Pädagogischen Hochschulen «beruht auf ihrem klaren professionsorientierten Ausbildungsprofil. Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften, fachdidaktische Aufbereitung der wissenschaftlichen Inhalte sowie Schulpraxis gehen hier eine so enge Verbindung wie an keiner anderen Hochschulart ein.»

(MWK BW o. J.)

Die PH sind seit Jahrzehnten ein Beleg dafür, dass auch diese Hochschulart neben den Universitäten leistungsfähig und erfolgreich in der Lehramtsausbildung agiert.

Organisatorische Bündelung der Fachdidaktiken (Hamburg): Eine Besonderheit in der universitären Lehramtsausbildung stellt das Strukturmodell der Universität Hamburg in Bezug auf die Kooperation von Fachdidaktiken und Fächern dar. Im sogenannten Hamburger Modell sind die Fachdidaktiken der Fakultät Erziehungswissenschaft zugeordnet und nicht den Fächern. Ein eigenes Handlungsfeld (Team 1) dient der Kooperation zwischen dezentralen Fächern und zentralisierten Fachdidaktiken. Als Ziele sind definiert: Verbesserung der Vernetzung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalten und -strukturen; Ver-

stetigung der inhaltlichen und methodischen Zusammenarbeit von Fachdidaktiker*innen und Fachwissenschaftler*innen sowie die Entwicklung und Verstetigung von innovativen Lehrveranstaltungs Konzepten, in denen zum Beispiel fachwissenschaftliche Inhalte unter den Aspekten von Aneignung und Vermittlung beleuchtet werden.

Das Hamburger Modell kann mit der Zentralisierung der Fachdidaktiken als Vorstufe zur Bildung einer eigenständigen Fakultät für Lehramtsausbildung gesehen werden (die in Hamburg allerdings nicht existiert).

Fakultätsstatus für das Lehramt (München): An der Technischen Universität (TU) München ist die School of Education als eigenständige Fakultät (TUM School of Education) ausgestaltet worden. Alle lehramtsbezogenen Berufungen erfolgen über die School; die Lehramtsstudierenden schreiben sich in der «eigenen» Fakultät ein. Dieser Kraftakt in Abgrenzung zu den Interessenlagen anderer Fächer dürfte auch deshalb geglückt sein, weil die TUM School of Education mit Prof. Dr. Manfred Prenzel (später Vorsitzender des Wissenschaftsrats) 2009 einen sehr starken Gründungsdekan gewinnen konnte. Auf eine ähnliche strukturelle Sondersituation geht der Fakultätsstatus an einer zweiten lehramtsausbildenden Universität zurück: Als ehemalige (und notleidende) Pädagogische Hochschule wurde die Hochschule als Leuphana Universität Lüneburg neu aufgestellt und im Jahre 2010 die eigenständige Fakultät Bildung gegründet.

Diese Beispiele von Fakultätsbildungen weisen auf die Bedeutung der Kontextfaktoren bzw. die Notwendigkeit zentraler Vorgaben hin; aus der Binnenlogik der Universitäten allein bilden sich keine eigenständigen Fakultäten für Lehramtsausbildung.

Kooperation mit Fachhochschulen (NRW): Die Einbeziehung der Fachhochschulen (heute HAW) in die Lehrkräfteausbildung erfolgt in NRW seit Jahren in einem Kooperationsmodell. Es existieren fünf Hochschulverbünde zwischen HAW und Universitäten in der Lehrerbildung für gewerblich-technische Fächer. So können einerseits Studierende mit einem polyvalenten Bachelor in Ingenieurwesen von einer HAW in einen Master of Education an die kooperierende Universität wechseln. Andererseits existieren auch Modelle wie an der FH Münster. Dort wird seit 2001 eine weitestgehende Kooperation im beruflichen Lehramt mit der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster praktiziert. Dabei ist die FH für die beruflichen Fachrichtungen und die darauf bezogenen Fachdidaktiken verantwortlich. Studierende des beruflichen Lehramts sind in diesem Modell sowohl im Bachelor als auch im Master an beiden Hochschu-

len eingeschrieben. Das universitäre Privileg in der Lehramtsausbildung erzwingt dabei eine Punkteverteilung von 51 Prozent an der WWU und 49 Prozent an der FH Münster.

Die kooperativen Modelle der Lehramtsausbildung mit den HAW im berufsbildenden Bereich sind effektiv und sinnvoll, sie werden jedoch ausgebremst durch das universitäre Privileg, das eine vollwertige Lehramtsausbildung an den HAW verhindert.

Verschränkung der ersten und zweiten Phase im Master (Baden-Württemberg u. a.): In mehreren Bundesländern bieten Hochschulstandorte einen verkürzten Master of Education an, der lediglich 60 Leistungspunkte umfasst. Erst mit dem erfolgreich durchlaufenen Vorbereitungsdienst im Umfang von zwölf Monaten und einer Anrechnung von weiteren 60 Leistungspunkten wird der akademische Grad «Master of Education» vergeben (so etwa an der PH Heidelberg für das Lehramt Grundschule). Dieses Modell entspricht den Sonderregelungen der KMK (vgl. KMK 2007: 2).

Die Verschränkung von Master und zweiter Phase öffnet die Türen für integrative Modelle, die sich bis zur Einphasigkeit bzw. zum dualen Master weiterdenken lassen, allerdings nicht mit der impliziten Beschränkung auf einen zweisemestrigen Master.

Integriertes Lehramt Sekundarstufe I und II (Berlin u. a.): Die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und eingeschränkt auch das Saarland bieten ein integriertes Lehramt für die Sekundarstufen I und II (vgl. KMK 2022a: 3 f.). Sie orientieren sich damit am zweigliedrigen Schulsystem (Gymnasien sowie Integrierte Sekundarschulen, Stadtteilschulen, Gemeinschaftsschulen) und gewährleisten eine einheitliche Ausbildung für das schulformunabhängige Angebot einer gymnasialen Oberstufe. Vergleichbare Studiengänge gibt es in Rheinland-Pfalz.

Der Ansatz des Stufenlehramts führt zu einer ersten Reduktion der Komplexität der Studienangebote und erlaubt auf der Bedarfsseite den flexibleren Einsatz der Absolvent*innen.

Polyvalenz bezüglich der Schulart (Rheinland-Pfalz): In Rheinland-Pfalz erfolgt die Entscheidung für eine spezifische Schulart (Lehramt) erst nach dem vierten Semester. Der Bachelor ist bezüglich der Schulart also polyvalent angelegt und erlaubt eine mehrsemestrige Orientierung. Bis zum vierten Semester beinhaltet das Studium also zwei Fächer und die Bildungswissenschaften. Erst ab dem fünften Semester erhält es eine schul-

formspezifische Prägung. Entscheidet man sich zum Beispiel für den Schwerpunkt Grundschule, so findet keine Weiterführung des Studiums der beiden Fachwissenschaften und der Bildungswissenschaften statt. Stattdessen wird das Fach Grundschulbildung studiert. Dieses umfasst die Studienbereiche Bildungswissenschaftliche Grundlegung, Deutsch, Mathematik, Fremdsprachliche Bildung, Sachunterricht, Ästhetische Bildung sowie einen Wahlpflichtbereich.

Das rheinland-pfälzische Verständnis von Polyvalenz kommt dem Interesse der Lehramtsausbildung erheblich näher, als dies mit dem klassischen polyvalenten Bachelor der Fall ist, der das Berufsfeld insgesamt offenhält und nicht lehramtsbezogen ist.

Duale Lehramtsausbildung (NRW u. a.): In einigen Ländern finden sich zunehmend duale bzw. praxisintegrierende Modelle der Ausbildung. Sie reichen von dual organisierten Quereinstiegsprogrammen für berufliche Schulen in NRW (13 Wochenstunden Unterrichtsverpflichtung an drei Tagen, Studium an zwei Tagen berufsbegleitend; vgl. SWK 2023b: 48) bis zu praxisintegrierten Modellen der grundständigen Ausbildung, wie sie etwa die TU München für das berufliche Lehramt anbietet. Dieses Modell integriert den Vorbereitungsdienst in die universitäre Masterausbildung ab dem dritten Semester. Von den 180 ECTS entfallen 41 vollständig auf den Vorbereitungsdienst und weitere ECTS auf gemeinsame Module der Universität und des Vorbereitungsdienstes. Ab dem dritten Semester erhalten die Studierenden als Referendare Anwärterbezüge.

Dualer Master im Seiteneinstieg ab 2024/25 in Baden-Württemberg

Im Juli 2023 kündigte die Landesregierung Baden-Württemberg die Erprobung neuer dualer Masterstudiengänge für das Lehramt an (vgl. MWK BW o. J.). Die Modellversuche sind an drei Standorten geplant: an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, der Universität Freiburg sowie der Universität Stuttgart. Je Standort sollen zum Wintersemester 2024/25 20 Studienplätze angeboten werden – die dualen Studiengänge für die Lehrämter Sekundarstufe I (Karlsruhe) sowie das gymnasiale Lehramt (Freiburg) und das berufliche Lehramt (Stuttgart).

Theoretische und praktische Blöcke sollen sich abwechseln und einen frühen Praxisbezug gewährleisten. Der Vorbereitungsdienst wird in den Master integriert, sodass die Ausbildungsdauer von bislang 42 auf 36 Monate verkürzt werden kann. Zudem erfolgt eine Vergütung bereits im Studium. Der Zugang ist auf den sogenannten Seiteneinstieg begrenzt (kein lehramtsbezogener Bachelorabschluss) sowie auf fünf Studienfächer (Informationstechnik, Informatik, Elektrotechnik, Physik und Mathematik).

Bei der Ausgestaltung des Modells – wie auch bei anderen dualen Modellen – wird zu klären sein, ob eine Beschränkung auf Mangel-fächer sinnvoll und durchzuhalten ist (insbesondere angesichts der alternativen Berufschancen von Bachelor-Absolvent*innen mit MINT-Bezug). Zudem besteht die Gefahr, dass der lehramtsbezogene Bachelor faktisch abgewertet wird, wenn das Lehramt im Master mit einem Fach-Bachelor und zudem bezahlt erworben werden kann.

3.3 UMSETZUNG EIGENBEDARFSDECKUNG

Die von der Kultusministerkonferenz erhobenen Daten weisen für das Jahr 2022 aus, dass die Zahl der Lehramtsabsolvent*innen der ersten Phase bereits 14 Prozent unterhalb des Einstellungsbedarfs lag (vgl. KMK 2023a: Tab. 1.1 und 2.3). Das reale Defizit liegt angesichts der Schwundquoten im Übergang zum Vorbereitungsdienst, im Vorbereitungsdienst selbst sowie im Übergang zum Berufseinstieg bei den öffentlichen Arbeitgebern aber deutlich über 14 Prozent. Denn setzt man das Angebotsdefizit für 2022 bei den Absolvent*innen des Vorbereitungsdienstes an, so liegt das Defizit bundesweit bei 38 Prozent. Wenn man bei stabilen Schwundquoten im Ausbildungssystem bedarfsdeckend ausbilden wollte, dann müssten die Länder demnach bis zu knapp 40 Prozent mehr Hochschulabsolvent*innen im Lehramt vorsehen. Dazu müssten deutlich mehr Studienplätze angeboten werden, wenn man von einem anhaltenden Defizit in der Lehrkräfteversorgung ausgeht, wie es die SWK der KMK macht (vgl. SWK 2023a: 6).

Die aktuellen Länderplanungen bis 2035 weisen in der Summe zwar einen Ausbau der Kapazitäten in Höhe von 11,2 Prozent über alle Lehrämter hinweg aus. Das Agieren der Bundesländer in Bezug auf die Entwicklung des Einstellungsangebots ist jedoch sehr unterschiedlich. Vier Länder bauen

ihre Kapazitäten bis 2035 ab (dazu zählen die Schwergewichte in der Lehrkräfteausbildung Baden-Württemberg und Bayern). Drei Länder lassen die Kapazitäten bis 2035 stagnieren und immerhin neun Länder bauen ihre Kapazitäten bis 2035 aus. An der Spitze rangiert Berlin mit einem geplanten Kapazitätszuwachs von 110 Prozent; bedeutsam ist auch der Ausbau in NRW in Höhe von knapp 25 Prozent (vgl. KMK 2023b: Tab. 3.1–3.6).

Über alle Länder hinweg werden die Kapazitäten für die Lehrämter Sonderpädagogik sowie Primarstufe bis 2035 am stärksten ausgebaut. Das Lehramt für die Sekundarstufe I wird um 10 Prozent abgebaut, das für die Sekundarstufe II um 8 Prozent ausgebaut. Das berufliche Lehramt wird in der überwiegenden Zahl der Länder ausgebaut, lediglich in den Ländern Baden-Württemberg, Hessen und dem Saarland wird es abgebaut. In der Summe steigen die bundesweiten Kapazitäten für das berufliche Lehramt um knapp 6 Prozent (vgl. ebd.).

4 AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN IN DER UNIVERSITÄREN LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG

Die Qualität der Lehrkräfteausbildung steht seit Jahren unvermindert im Fokus öffentlicher und fachwissenschaftlicher Debatten. Dies ist sowohl auf das anhaltende Lehrkräftedefizit als auch auf verschlechterte Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Vergleichsstudien wie PISA, IQB-Bildungstrend oder IGLU zurückzuführen. Einen vorläufigen Höhepunkt erreichte die Diskussion um den Reformbedarf der Lehramtsausbildung im Dezember 2023, als die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) im Auftrag der KMK ein umfangreiches Gutachten zum Thema vorlegte. Zuvor hatten unter anderem der Wissenschaftsrat, der Stifterverband, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), mehrere Stiftungen sowie das Kooperationsprojekt «Monitor Lehrerbildung» jeweils eigene Empfehlungen zur Reform der Lehrkräftebildung veröffentlicht (vgl. SWK 2023b; Wissenschaftsrat 2023; Stifterverband 2023b; BDA 2023; FES 2023; Monitor Lehrerbildung 2023).

Die Dynamik und Breite der Debatte ist zwar in der konkreten Ausprägung neu, die Diskussion um die universitäre Lehrkräfteausbildung ist allerdings seit gut 25 Jahren virulent und mit unterschiedlichen Schwerpunkten immer wieder aktuell. Als historische Referenzpunkte eignen sich die Empfehlungen der sogenannten Terhart-Kommission von 1999 sowie die darauf teilweise bezogenen «Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung» des Wissenschaftsrats von 2001 (Terhart 2000; Wissenschaftsrat 2001).

Die letzten großen Strukturdebatten in der deutschen Lehrkräfteausbildung fanden in den 1960er-Jahren mit der Umstellung von den Pädagogischen Hochschulen auf eine universitäre Ausbildung der Lehrkräfte und ab Ende der 1990er-Jahre mit der Umstellung auf eine gestufte Ausbildung mit Bachelor-/Masterabschluss im Rahmen des Bologna-Prozesses statt (vgl. Schmees 2020). Diese Debatten mündeten in länderübergreifende strukturelle Veränderungen. Nach 2000 gab es zwar relevante strukturbezogene Debatten etwa um die Einführung von Schools of Education, die Kürzung des Vorbereitungsdienstes oder den Quereinstieg ins Lehramt. In keinem dieser Fälle führten die Diskussionen aber zu länderübergreifenden Strukturanpassungen, es kam allenfalls zu länderspezifischen Anpassungen unterschiedlicher Art.

Neben regelmäßigen Stellungnahmen der HRK zur Lehrkräftebildung (vgl. HRK 2013a, 2014, 2015, 2020, 2023a) griff insbesondere die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mit fachspezifischen Publikationen und Projekten wie dem «Zukunftsforum Lehrer*innenbildung» (2014) in die Debatte ein (vgl. GEW 2024; Walm/Wittek 2014; Pasternack et al. 2017; Hascher/Winkler 2017). Ab 2013 stellte auch das vom BMBF aufgelegte Programm «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» (2013–2023) einen wichtigen Bezugspunkt für öffentliche Debatten um die Lehrkräftebildung dar (vgl. u. a. Aufschnaiter 2023; BMBF 2021). In den vergangenen Jahren gewannen die Frage der Qualitätssicherung in Zeiten des Mangels (vgl. SWK 2023b) und die Öffnung der Zugangswege ins Lehramt (Quer- und Seiteneinstieg) an Bedeutung (vgl. Rackles 2023: 242 f.).

Wertet man die Debatten im Rahmen einer Quellen- und Diskursanalyse aus und systematisiert die Schwerpunkte der Analysen und Stellungnahmen nach Themenschwerpunkten, so lassen sich in Bezug auf die universitäre Phase der Lehrkräftebildung sechs Themencluster mit anhaltendem Veränderungsdruck bestimmen: a) universitäres Ausbildungsprivileg; b) institutionelle Verortung innerhalb der Universität; c) Organisation und Effizienz des Lehramtsstudiums; d) curriculare Ausgestaltung; e) phasenübergreifende Aspekte; f) Steuerungsfragen. Diesen sechs Clustern lassen sich sowohl die unterschiedlichen Empfehlungen aus dem Jahr 2023 als auch die wesentlichen Reformvorschläge der letzten 25 Jahre zuordnen. Im Folgenden sollen diese sechs Themencluster näher untersucht werden.

4.1 DAS UNIVERSITÄRE AUSBILDUNGSPRIVILEG

Die Lehramtsausbildung ist in ihrer ersten Phase seit Jahrzehnten institutionell an Universitäten verortet. Eine Rückkehr zur Ausbildung an Fachhochschulen (heute Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, HAW) ist seit Jahren kein ernsthaftes Thema mehr. Allerdings wird das universitäre Privileg in seiner Ausschließlichkeit immer wieder infrage gestellt; teilweise wird die Einbeziehung von HAW in die Lehramtsausbildung gefordert. Jenseits bestehender Kooperationsprojekte wird ein – in der Regel auf das berufliche Lehramt bezogenes – vollständiges Studienangebot an HAW empfohlen. Solche Empfehlungen machte der Wissenschaftsrat bereits 2001 (Wissenschaftsrat 2001: 59 f.); sie sind bis heute aktuell (vgl. Stifterverband 2023a: 8). Die universitär besetzte SWK hält dagegen das universitäre Ausbildungsprivileg hoch und lehnt eine stärkere Einbindung von HAW in die Lehramtsausbildung mit Verweis auf

fehlende Voraussetzungen einer «wissenschaftsorientierten Lehrkräftebildung nach dem Modell eines kumulativen Kompetenzaufbaus» ab (vgl. SWK 2023b: 48 f.). Der Wissenschaftsrat hat diese Art der Gegenargumentation bereits vor 20 Jahren als «Bemühen um standespolitische Statussicherung» markiert. Er verwies auf den «ausgeprägten Anwendungsbezug der Ausbildung und den spezifischen Praxisbezug einer auf das konkrete Berufsfeld ‹Schule› bezogenen Forschung» als wissenschaftssystematische Gründe für die Einbeziehung der HAW in die Lehramtsausbildung (Wissenschaftsrat 2001: 59). Die HAW selbst betonen in der aktuellen Debatte, dass «an HAW die Fachwissenschaften der beruflichen Fachrichtungen tief verwurzelt sind, dort eine anerkannte Forschungsexpertise besteht und eine gute Verbindung zu den später zu unterrichtenden Ausbildungsberufen vorliegt» (FH Münster 2022: 3). Politische Initiativen zur verstärkten Einbindung von HAW sind aktuell in mehreren Ländern (etwa NRW, Berlin) zu beobachten. Da sowohl die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg als auch Fachhochschulen etwa in der Schweiz ihre Leistungsfähigkeit in der Lehramtsausbildung unter Beweis gestellt haben, erscheint die Debatte in Deutschland an diesem Punkt anachronistisch.

Einen Bruch mit dem universitären Ausbildungsprivileg stellt das Festhalten einiger Länder am Staatsexamen dar. Hier erfolgt die Staatsprüfung außerhalb der Hochschulen, zudem fließen nur Teile der universitären Leistungen in die Abschlussnote ein. Eine kritische Diskussion dieser ungleichgewichtigen Doppelstrukturen findet wahrnehmbar jedoch nicht statt. Mittelbar thematisiert die HRK das Problem durch Forderungen wie zuletzt 2023 formuliert: «Das qualitätsgesicherte universitäre Studium für Lehrer:innen ist grundlegend. Es muss in einem Umfang von 300 Leistungspunkten erfolgen.» (HRK 2023a: 4)

4.2 INSTITUTIONELLE FRAGMENTIERUNG

Eine zweite institutionelle Dimension der Lehramtsausbildung betrifft die Verortung innerhalb der Universitäten. Fast alle einschlägigen Stellungnahmen im Jahr 2023 formulierten die Notwendigkeit zur Erhöhung des «Stellenwerts der Lehramtsausbildung in Lehre und Forschung der beteiligten Fachbereiche an den Hochschulen» (Wissenschaftsrat 2023: 49). Es wird allgemein als Problem angesehen, dass die Lehramtsausbildung quer zu den universitären Strukturen in den jeweiligen Fächern verankert ist und keine institutionelle Heimat hat. Bereits die vor über 20 Jahren von der KMK beauftragte Terhart-Kommission stellte fest:

«Das zentrale Problem der Lehrerausbildung in der 1. Phase ist die Tatsache, dass die Belange und Notwendigkeiten der Lehrerausbildung in der Universität nicht in hinreichender Weise vertreten und umgesetzt werden. Die klassische Universitätsstruktur gliedert sich nach Disziplinen bzw. Fakultäten; die einzelnen Fächer bzw. Disziplinen sind der Forschung und Lehre in ihrem jeweiligen Fach verpflichtet [...] Die Situation der Lehrerausbildung in der ersten Phase ist insgesamt durch eine stark zersplitterte Struktur gekennzeichnet.»

(Terhart 2000: 84 f.)

Im Anschluss – und auch als Empfehlung der Kommission – wurden Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education als horizontal wirkende Strukturen der Vernetzung gegründet, die in der Regel jedoch institutionell nur schwach ausgeprägt sind. Die Bilanz dieser Hilfsstrukturen fällt nach 20 Jahren ernüchternd aus: Weder die Zentren für Lehrkräftebildung noch die Schools of Education sind so aufgestellt, dass sie dem Anspruch eines zentralen und identitätsstiftenden Orts der Lehrkräfteausbildung gerecht werden können; im Kern sind die Schools «Serviceagenturen» (vgl. Gollub et al. 2023: 214). Auch der Fragmentierung der Lehrkräfteausbildung in die verschiedenen Fächer und Ausbildungsbereiche sowie in die verschiedenen Ausbildungsphasen können die Zentren in der bestehenden Form nicht entgegenwirken (vgl. SWK 2023b: 52 f.; Stifterverband 2023a: 19 f.; Böttcher 2020b: 20).

Im Unterschied zur zurückhaltenden SWK hat der Wissenschaftsrat aus dieser langjährigen Problemanalyse Schlüsse gezogen und konkrete Empfehlungen formuliert:

«Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Lehramtsausbildung an den Hochschulen zusammenzuführen und der Verantwortung einer eigenen Organisationseinheit zu unterstellen [...] Eigene Organisationseinheiten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind auch wichtig, um das Selbstverständnis aller an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Einheiten und Personen zu stärken.»

(Wissenschaftsrat 2023: 51)

Die SWK sieht zwar in den bestehenden Strukturen für die Lehramtsausbildung ebenfalls ein «Risiko ihrer Marginalisierung» (SWK 2023b: 34). Wie die Terhart-Kommission, die bereits im Jahr 2000 explizit von einer «marginalisierten Lehrerausbildung» gesprochen hat (Terhart 2000: 16), vermeidet sie jedoch Empfehlungen zulasten der Fächer. Im Ergebnis empfiehlt die SWK die Stärkung der Zentren bzw. Schools zu «wirkmächtigen (z. B. bei Berufungsverfahren, der Mittelverteilung) Einrichtungen mit Forschungsauftrag und professoraler Leitung» sowie deren hochschulgesetzliche Verankerung (SWK 2023b: 59).

Manfred Prenzel schlägt unter dem Titel «Fakultäten, Zentren oder Schools» eine pragmatische Lösung vor, indem die Schools of Education faktisch zu Fakultäten aufgewertet werden: Die Schools wären

«mit einer umfassenden Verantwortung für Lehrer*innenbildung an ihrer Universität sicher die stärkste Variante, um ein kohärentes Studienprogramm für die Lehrer*innenbildung zu konzipieren und umzusetzen. Nebenbei bemerkt: Erst mit dieser Organisationsform hätte sie ähnliche Möglichkeiten wie Medizinfakultäten, für ein kohärentes, forschungsbasiertes und professionsbezogenes Studium in ihrem Bereich zu sorgen!»
(Prenzel 2023: 227)

Damit ist die aktuelle Diskussion um die institutionelle Fragmentierung der Lehrkräfteausbildung an der gleichen Stelle, an der sie vor über 20 Jahren war, als der Wissenschaftsrat empfahl:

«Insbesondere sollte jedoch geprüft werden, diese Zuständigkeit für die Lehrerausbildung in einen neu eingerichteten Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer zu verlegen, dessen Aufgaben im Bereich Bildung, Erziehung und Unterricht liegen.»
(Wissenschaftsrat 2001: 57)

Aktuell weisen nur exotische Einzelfälle eine entsprechende Struktur auf, wie etwa die TU München (School mit Fakultätscharakter), die Leuphana Universität Lüneburg (Fakultät Bildung) oder die Universität Hamburg (Bündelung der Fachdidaktiken im Fachbereich Erziehungswissenschaften).

ten). Nach mehr als 20 Jahren, in denen Erfahrungen mit dem Fächermodell gesammelt wurden, erscheint es an der Zeit, die im ersten Schritt bereits hilfsweise eingeführten Schools of Education in einem zweiten Schritt als vollwertige Fakultäten zu institutionalisieren.

4.3 DIE KOMPLEXE STUDIENORGANISATION

Die besonderen Merkmale der deutschen Lehrkräfteausbildung (insbesondere die universitären Studiengänge, die Orientierung an Lehrämtern, die Einschreibung in Fächer, das Zwei-Fächer-Prinzip) führen in der Ausgestaltung an verschiedenen Punkten zu Passungsproblemen, die immer wieder Gegenstand kritischer Debatten sind. Das universitäre Studienangebot bedingt eine Ausbildung in Studiengängen, die nicht immer den Schulfächern entsprechen (vgl. Terhart 2007: 47) und die der – gerade in Zeiten des Lehrkräftemangels naheliegenden – Unterrichtung in Kombinationsfächern bzw. Fächerverbänden entgegenstehen können.

Stärker problematisiert wird die Orientierung an Lehrämtern, die zu einer ineffizienten Zersplitterung der Studienangebote führt, indem nicht nachgefragte Lehrämter wie Mittelschule in Bayern oder parallele Studiengänge für die Sekundarstufe II (gymnasial und nicht-gymnasial) angeboten werden. In der Diskussion wird ein Wechsel von lehramtsbezogenen Studiengängen zu Stufenlehrämtern an der Universität (Primarstufe, Sekundarstufe) gefordert (vgl. etwa GEW 2022: Forderung 5; GEW 2017: 22 f.). Ein solches – auch international gängiges – Modell wäre in dem Sinn effizienter, als es die Studierenden auf weniger Studiengänge bündelt und flexibler in der Bedarfsdeckung der Schularten ist. Terhart hat bereits vor Jahren auf das Paradox deutscher Lehrkräfteausbildung hingewiesen: Man müsse berücksichtigen,

«dass voll ausgebildete Lehrer inhaltlich zwar sehr viel studieren und insofern breit qualifiziert sind, formal gesehen aber nur über eine sehr spezifische Berechtigung verfügen: Lehrer für Deutsch und Erdkunde in der Realschule; Lehrer für Sport und Physik im Gymnasium [...] Für den Zugang zum Beruf ist diese hohe Spezialisierung [...] entscheidend.»

(Terhart 2007: 60)

Im Ergebnis führt die Kombination aus Schularten und mindestens zwei Fächern zu einer unüberschaubaren Zahl an lehramtsbezogenen Studiengängen. Die HRK hat bereits 2013 auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die sich aus dem «für Deutschland spezifischen Zwei-Fächer-Grundsatz und der in vielen Bundesländern weitestgehend freien Wahl der Fächerkombinationen im Lehramtsstudium ergeben», und eine Überprüfung der bestehenden Fächerkombinationen sowie die Einführung länderübergreifender Regelungen angeregt (HRK 2013a: 3). Zehn Jahre später hat sich die Zahl der lehramtsbezogenen Studiengänge von damals 3.653 (2013/14) auf 5.156 (2023/24) und damit auf mehr als 40 Prozent erhöht (vgl. HRK 2013b, 2023b: 10). Bei aktuell knapp 30.000 universitären Absolvent*innen im Lehramt (Master/1. Staatsexamen) kommen somit im Durchschnitt weniger als sechs Lehramtsabsolvent*innen auf einen Lehramtsstudiengang in Deutschland.

Die freie Wahl von Fächerkombinationen und Lehrämtern führt jedoch nicht zu einer Gleichverteilung der Studierenden, sodass in einzelnen Fächern und Schularten erhebliche Studienkapazitäten nicht nachgefragt werden. Somit kommt es zu dem auch von der SWK festgestellten Paradox, dass trotz eines massiven Lehrkräftemangels und der Notwendigkeit eines Ausbaus der Studienplatzkapazitäten im bestehenden (stark ausdifferenzierten) System angebotene Studienplätze teilweise nicht ausgelastet sind (SWK 2023b: 29), was weder wirtschaftlich noch effizient ist.

4.4 DER BESCHRÄNKTE BERUFSFELDBEZUG

Zu den größten Herausforderungen der universitären Lehrkräftebildung gehört die curriculare Ausgestaltung der Verhältnisse der Teildisziplinen untereinander (vgl. Pasternack et al. 2017: 333 f.). Den historischen Prototyp des universitären Lehramtsstudiums, die gymnasiale Lehramtsausbildung, prägte eine hohe Dominanz der Fachlichkeit bzw. der Fächer gegenüber den anderen Studienelementen (Didaktiken, Bildungswissenschaften, Praktika). Durch die länderübergreifenden Standards für die Bildungswissenschaften bzw. Fachwissenschaften und Fachdidaktiken wurde 2004 bzw. 2008 eine Basis für mehr Kohärenz geschaffen.

Der sowohl von der Kommission als auch vom Wissenschaftsrat (2001: 39) geforderte durchgängige Berufsfeldbezug bleibt bis heute als Forderung aktuell. So hat der Wissenschaftsrat 2023 erneut das Thema aufgegriffen:

«Der Wissenschaftsrat empfiehlt nachdrücklich, den Professionsbezug der Lehrveranstaltungen im Studium der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften deutlich zu stärken [sowie] den Hochschulen, die Bezugswissenschaften durch engere Kooperation und regelmäßigen Austausch miteinander zu verzahnen. Den Lehrenden, nicht den Studierenden, kommt die Aufgabe zu, die Verbindung der Bezugswissenschaften zu leisten.»

(Wissenschaftsrat 2023: 49 bzw. 53)

Den durchgängigen Berufsfeldbezug hatte bereits zwei Jahrzehnte zuvor die von Terhart geleitete KMK-Kommission unter der Überschrift «Universitäre Lehrerausbildung: Das Ende der Beliebigkeit» gefordert (Terhart 2000: 16).

Die SWK empfiehlt in ihrem Gutachten, einen «hohen Bezug zu den unterrichtlichen Anforderungen» durch ein kohärentes Curriculum (einschließlich der zweiten Phase) und die Einbindung von Grundlagenwissen zu Querschnittsthemen wie Inklusion, Digitalisierung, Sprachbildung und Kooperation zu gewährleisten (SWK 2023b: 86). Darüber hinaus fordert sie einen «Professionsbezug der Veranstaltungen» als Anforderung im Akkreditierungsverfahren der lehramtsbezogenen Studiengänge (ebd.: 58). Trotz der festgestellten deutlichen Unterschiede bei den Studienanteilen der Fachdidaktiken und Praxisanteile im universitären Lehramtsstudium gibt die SWK keine explizite Empfehlung zur Aufwertung der Didaktiken, der Bildungswissenschaften bzw. Praxisanteile.

Das multidisziplinäre Dilemma geringer ECTS-Anteile ist auf die hohen ECTS-Anteile der beiden Fachwissenschaften zurückzuführen und nur durch Reduzierung der Anteile je Fach oder die Reduzierung um ein Fach lösbar. Beide Ansätze erhielten durch den Ausbau des Quereinstiegs eine neue Dynamik, da a) der nicht-universitäre Quereinstieg in den Ländern teilweise mit einer deutlich geminderten Workload in der Ausbildung auskommt (vgl. Rackles 2023: 235) und b) der Quereinstieg von sogenannten Ein-Fach-Lehrkräften mehr Flexibilität schafft.

«Das Modell [...] der Ein-Fach-Lehrkraft [...] hat insbesondere den Vorteil, dass durch die Qualifizierung in zunächst nur einem Fach ausreichend Leistungspunkte für Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (sowie Praktika) verfügbar sind. Die Qualifizierung für ein weiteres Fach kann zu einem späteren Zeitpunkt berufsbegleitend als Weiterbildung erfolgen.»
(SWK 2023b: 86)

Deutlicher als die SWK wird der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Stärkung der Fachdidaktiken:

«Bei der Professionsorientierung des Lehramtsstudiums und der Kohärenzbildung zwischen den Bezugswissenschaften ist die Fachdidaktik die zentrale Schnittstelle. Der Wissenschaftsrat sieht daher eine aufgabengemäße Stärkung der Fachdidaktik [...] auf professoraler Ebene als erforderlich an.»
(Wissenschaftsrat 2023: 54)

Die mangelnde Bedeutung der Bildungswissenschaften wurde in der Vergangenheit von Terhart und Böttcher immer wieder problematisiert, wobei sie auf ihre in den Ländern sehr unterschiedlichen – aber insgesamt niedrigen – Anteile verwiesen (vgl. Böttcher 2020a: 141). Böttcher sieht die Gefahr, dass die Bildungswissenschaften in Fortsetzung ihrer Tradition als «pädagogisches Begleitstudium» weder von den Studierenden noch den Universitäten ernst genommen werden. Ihre Schwäche gründe auch in der Tatsache, dass sie sich aus weiteren Teildisziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie zusammensetzten und so nicht den Charakter eines Faches entwickeln könnten (ebd.). Auch vor diesem Hintergrund mündeten seine Reformvorschläge unter anderem in der Ein-Fach-Lehrkraft, wodurch deutlich mehr Raum für inhaltliche und fachdidaktische Vertiefung des einen Faches sowie für «die Stärkung der Kompetenzen, die die Bildungswissenschaften vermitteln wollen», gewonnen würde (ebd.: 148).

Die Ausbildung einer Ein-Fach-Lehrkraft eröffnet curricular Raum für die Umsetzung von aktuellen Forderungen nach der Stärkung von Querschnittsthemen wie Digitalisierung, Heterogenität oder Ganztag/Teamarbeit (vgl. Pasternack et al. 2017: 333ff.; SWK 2022: 63f.). Böttcher sieht

in der Umstellung auf ein Studienfach im Lehramtsstudium Chancen für ein erfolgreiches Konvergenzmodell, das in der «Annäherung zwischen der bisher überkomplexen und mit hohem Anspruch unterlegten grundständigen Lehrkräftebildung und dem Quer- und Seiteneinstieg» besteht (Böttcher 2020b: 22).

Zur Kontroverse um curriculare Kohärenz und Berufsfeldbezug gehört auch die Debatte um die Praxisanteile im Studium. 2023 stellte der «Monitor Lehrerbildung» fest: «Mangelnder Professionsbezug und späte Praxisanteile beeinträchtigen die Attraktivität des Lehramtsstudiums.» (Monitor Lehrerbildung 2023: 6 f.) Eine rein quantitative Ausweitung der Praxisanteile in der Lehrkräfteausbildung führt nach Einschätzung der GEW jedoch nicht zwangsläufig zu einer erhöhten Qualität (GEW 2017: 21). Böttcher sieht die Ausweitung von Praxisphasen als Ergebnis der Dauerkritik an der «angeblichen Theorielastigkeit und also Praxisferne der ersten Phase» sogar kritisch, «sind die Praxiselemente doch ebenso wenig einheitlich und präzise formuliert wie die gesamte Ausbildung [...] und damit gar nicht evaluierbar» (Böttcher 2020b: 18).

Die SWK bestätigt diesen Befund, indem sie festhält, dass in den letzten 20 Jahren zwar zur Stärkung des Berufsfeldbezugs und zur stärkeren Theorie-Praxis-Verknüpfung mehr Praxisanteile in das Studium integriert wurden. Allerdings: «Unterschiede finden sich konzeptionell und in der Dauer zudem nicht nur von Land zu Land, sondern auch innerhalb der Länder zwischen den Universitäten und teilweise sogar zwischen den unterschiedlichen Studiengängen einer Hochschule.» (SWK 2023b: 62)

Die Debatte um die Gewichtung und Verteilung von curricularen Inhalten wird jedoch nicht nur in Bezug auf das Studium in Gänze geführt, sondern auch hinsichtlich der Verteilung auf die Bachelor- bzw. Masterphase des Studiums. Hier steht ebenfalls der Professionsbezug im Vordergrund der Debatte: Für einen späten Professionsbezug und eine hohe Fachwissenschaftlichkeit im Bachelor spricht die erhöhte Flexibilität und Durchlässigkeit im Studium. Unter dem Stichwort «polyvalente Studiengänge» gibt es eine Vielzahl von Angeboten, die sich durch das Offenhalten des Berufsfelds gegenüber dem lehramtsbezogenen Bachelor abgrenzen. Dieser hat den Vorteil eines möglichst durchgängigen Berufsfeldbezugs sowie früher Praxisphasen. In der Tendenz widerspricht ein lehramtsbezogener Bachelor jedoch dem Bologna-Ansatz,

«da die Zielvorstellungen einer frühen Professionsbindung im Bachelor im Widerspruch stehen zu den Vorgaben des Bologna-Prozesses, nach denen der erste berufsbefähigende Abschluss als Bachelor an einem breiten Tätigkeitsfeld zu orientieren ist und nicht allein in einen eng definierten professionsorientierten Masterstudiengang münden soll.»

(Rackles 2023: 231)

Nach Schätzungen der SWK sind etwa 50 Prozent der Studiengänge im Bachelor polyvalent ausgestaltet (SWK 2023b: 33).

Angeichts der Bedarfslage und der Praxis in vergleichbaren professionsorientierten Studiengängen wie Medizin oder Jura, in denen niemand auf die Idee polyvalenter Optionen kommen würde, sollten lehramtsbezogene Bachelor-Studiengänge verstärkt ausgebaut werden.

4.5 DIE ZWEITEILUNG IN PHASEN

Neben der Aufteilung in verschiedene Fächer und curriculare Bereiche gilt die Fragmentierung in verschiedene Ausbildungsphasen als ein weiteres Kernproblem der Lehrkräftebildung (vgl. SWK 2023b: 60; Stifterverband 2023a: 19f.). Auch diese strukturelle Herausforderung ist ein Dauerbrenner im Sinne Terharts, denn bereits vor mehr als 20 Jahren diagnostizierte der Wissenschaftsrat, dass die Phasen der Lehramtsausbildung «institutionell, personell und inhaltlich weitgehend voneinander getrennte Ausbildungsbereiche» seien und eine verstärkte phasenübergreifende Kooperation nötig sei (Wissenschaftsrat 2001: 14).

Damals hielt der Wissenschaftsrat fest, dass an dem konsekutiven Modell eines Studiums mit anschließender berufspraktischer Ausbildung festgehalten werden sollte.

«Schulpraktische Ausbildungsphasen sollen deshalb im Kontext der Hochschulausbildung primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten und forschungsorientiertes Lernen unterstützen. Die berufspraktische Ausbildung dient hingegen der Einübung der Praxis unter Anleitung und Beratung berufserfahrener Lehrer.»

(Wissenschaftsrat 2001: 54)

Angesichts der «Unverbundenheit der verschiedenen Ausbildungsphasen» und sich daraus ergebender «Doppelungen in den Ausbildungsinhalten» plädierte der Wissenschaftsrat für eine engere Abstimmung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung (ebd.).

Viele Debatten später kommt der Wissenschaftsrat 2023 zu der nüchternen Einschätzung, dass es in der gegenwärtigen Struktur der Lehramtsausbildung nach wie vor einen «Bruch» zwischen den Ausbildungsphasen gebe und phasenübergreifende Curricula fehlten. Da für eine erfolgreiche Professionalisierung von Lehrkräften eine konzeptionelle Verzahnung der Ausbildungsphasen und Lernorten notwendig sei, empfiehlt der Wissenschaftsrat explizit, «den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II perspektivisch in die erste Phase des Lehramtsstudiums zu integrieren» (Wissenschaftsrat 2023: 65). Damit spricht er sich für eine Umstellung auf eine einphasige Ausbildung aus; das Format des Lehramtsstudiums würde einem dualen Studium entsprechen (als Modellversuch so auch in GEW 2024: 5).

Im Gegensatz dazu lehnt die SWK einphasige und duale Optionen für die Lehramtsausbildung mit dem Hinweis auf fehlende empirische Evidenz eines Mehrwerts ab (SWK 2023b: 78f.). In der bildungspolitischen Debatte hat die Idee eines dualen Lehramtsstudiums seit 2023 zunehmend Anhänger*innen gefunden und wird sowohl innerhalb der KMK offen als Option thematisiert (so KMK-Präsidentin Katharina Günther-Wünsch im Mai 2023) als auch in ersten Modellprojekten in den Ländern ab 2024/25 realisiert. Die Vorteile eines dualen Lehramtsstudiums liegen nach den Worten der Kultusministerin aus Baden-Württemberg in der «starken Praxisnähe, der Vergütung sowie der Verkürzung der Ausbildungsdauer» (MWK BW o. J.).

Die Diskussion um duale Studienoptionen im Lehramt hat in den letzten Jahren auch deshalb an Dynamik gewonnen, weil bedingt durch den

Lehrkräftemangel bereits 30 bis 40 Prozent der Lehramtsstudierenden praktischen Tätigkeiten als Vertretungslehrkräfte nachgehen (vgl. SWK 2023b: 63). Eine systematische Einbindung in das Studium und eine theoriegeleitete Reflexion dieser bislang unbegleiteten Praxistätigkeiten sind auch deshalb notwendig, «um den Erwerb ungünstiger Handlungsrou- tinen zu vermeiden und einer möglichen Verlängerung von Studienzeiten oder einem Abbruch des Studiums zugunsten eines Direkteinstiegs in die Schule entgegenzuwirken» (ebd.: 10). Während die einen daraus Modelle der dualen Lehramtsausbildung ableiten (vgl. GEW 2024: 5), empfiehlt die SWK eine «systematische Begleitung durch qualifizierte Mentor:innen», auf deren Grundlage eine Anrechnung der Tätigkeit als Vertretungslehr- kraft auf die Praxisphasen des Studiums möglich wäre (SWK 2023b: 58).

Neben der Verzahnung der ersten und zweiten Phase rückte im Kontext der Debatte um Ein-Fach-Lehrkräfte die Verzahnung der ersten und drit- ten Phase in den Vordergrund. Während die SWK das Potenzial der Wei- terbildung (dritte Phase) eher am Rande im Kontext spezifischer Querein- stiegsmaster mit einem Fach sieht, betont der Stifterverband in seinen Empfehlungen die grundsätzliche Synergie, die in einem phasenübergrei- fenden Curriculum unter Einbeziehung der Weiterbildung stecke. Er for- dert eine Überprüfung der Inhalte in der Erstausbildung (erste und zweite Phase) und die Verlagerung von Teilen in die dritte Phase (vgl. Stifterver- band 2023a: 24). Die berufsbegleitende Weiterbildung in einem weite- ren Fach könnte sowohl zur Entlastung der curricular überladenen ersten Phase dienen als auch als Basis für eine gezielte und bedarfsorientierte Personalentwicklung.

Die phasenübergreifende Debatte um Verschränkungen der Phasen birgt für die Lehramtsausbildung das größte Innovationspotenzial, indem dua- le Varianten ebenso möglich werden wie die Ein-Fach-Lehrkraft.

4.6 DIE FEHLENDE STEUERUNG

Die Steuerungsansätze im deutschen Bildungswesen sind im aktuellen fö- deralen System durch geringe vertikale Steuerungspotenziale (Kommune – Land – Bund) und schwache horizontale Steuerungsansätze (freiwillige Selbstkoordinierung der Länder innerhalb der KMK) gekennzeichnet (vgl. Rackles 2022: 8 ff.). Bezogen auf die universitäre Lehrkräftebildung als Steuerungsgegenstand erhöht sich die Komplexität durch zusätzliche Akteure (Wissenschaftsverwaltung, Universitäten, Fakultäten, Dozent*in- nen), die zudem über ein hohes Maß an Handlungsautonomie verfügen.

Koevel und Nerdinger sehen in Universitäten «Organisationen eines besonderen Typs», in denen sich bildungspolitische Vorgaben nicht *top down* durchsetzen ließen. Die Professor*innen verfügten über eine große Autonomie und sowohl die vertikalen als auch die horizontalen Hierarchien seien dezentralisiert. Die strategischen Spitzen von Hochschule und Fakultäten seien von Professor*innen besetzt, die eine Doppelrolle auf Zeit einnahmen und «in ein Kollegensystem eingebettet sind» (Koevel/Nerdinger 2019: 124 f.). Für die universitäre Lehrkräfteausbildung führe das Fehlen einer für die Ausbildung verantwortlichen Fakultät im Zusammenspiel mit der grundgesetzlich geschützten Autonomie der Hochschulen und Professor*innen dazu, dass «eine zielgerichtete Steuerung der Lehramtsausbildung von außen [erschwert oder verhindert wird]» (ebd.: 126). Im Ergebnis komme es zu einer ungesteuerten dezentralen Ausprägung von Strukturen, Prozessen und Inhalten in der Lehrkräfteausbildung.

Gollub et al. führen die Vielfalt der Binnenstrukturen der Schools of Education bzw. Zentren für Lehrkräftebildung auf die Heterogenität der Rahmenvorgaben zurück und sehen darin eine Strategie, die auf eine Steuerung zugunsten von Gestaltungsautonomie verzichtet. «Mit dieser durchgehenden strategischen Entscheidung der Dezentralisierung verzichtet die Politik auf Steuerung und entlastet sich gleichzeitig von Verantwortung für das Scheitern.» (Gollub et al. 2023: 218)

Böttcher und Blasberg sehen dieses Steuerungsversagen auch im Zusammenhang mit den curricularen Vorgaben. Sie kritisieren die «Unverbindlichkeit und die Zufälligkeit der Studieninhalte», die in keiner Weise den (politisch) formulierten Ansprüchen entsprächen. Der Verzicht auf Steuerung im bestehenden Ausbildungssystem führe zu «Unklarheiten darüber, was eine angehende Lehrkraft nun tatsächlich gelernt hat» (Böttcher/Blasberg 2015: 362).

Die Forderungen nach mehr Steuerung sind nur schwach mit den aktuellen Reformdebatten der Lehrkräftebildung verbunden, obwohl die Steuerung zu den grundlegenden Strukturmerkmalen der Lehrkräfteausbildung nach Bloemecke gehört (vgl. Bloemecke 2006: 395 f.). Das Gutachten der SWK, das zahlreiche Steuerungsprobleme aufführt, thematisiert jedoch die Steuerungsaufgabe explizit nur in den Ausführungen zur dritten Phase, der Fortbildung (SWK 2023b: 101 f.). Der Stifterverband nimmt zwar die «politische Steuerung» in seine Forderungen zur Reform der Lehrkräftebildung auf; als strategische Steuerungsinstrumente werden dann aber lediglich Zielvereinbarungen und Hochschulverträge, finanzielle Anreize

für die Hochschulen sowie Stipendien für die Studierenden genannt (Stifterverband 2023: 26 f.).

Am ehesten werden Steuerungsfragen explizit im Kontext der Schools of Education (vgl. Arnold et al. 2021) und implizit durch Hinweise auf die Akkreditierungsverfahren für Studiengänge angesprochen (vgl. SWK 2023b: 58; GEW 2017: 25).

Politisch wurden darüber hinaus vereinzelt Forderungen nach verbindlichen Formen der horizontalen Steuerung in Form staatsvertraglicher Regelungen zur lehramtsbezogenen Prognostik und Kapazitätsplanung laut (vgl. GEW 2024: 3; Rackles 2020: 39).

Auch die Diskussionen um eine Ergebniskontrolle als Teil eines Steuerungsverständnisses sind kaum systematisch mit der Debatte um die Lehramtsausbildung verbunden. Deutschland gehört zu den Ländern, die die Lehrkräfteausbildung durch (vergleichsweise rudimentäre) Input-Vorgaben an die Universitäten steuern und kaum Output-Kontrolle betreiben (vgl. Bloemecke 2006: 400). Im Unterschied zum Gutachten der SWK empfahl die Terhart-Kommission bereits im Jahr 2000:

«Auch die Frage nach der Qualität unterschiedlicher Lehrerbildungssysteme in den Ländern kann nicht adäquat beantwortet werden, solange keine umfassende ländervergleichende externe, wissenschaftlich seriöse Evaluation der Lehrerbildung in Deutschland vorliegt. Die Kommission empfiehlt aus diesem Grunde die Durchführung einer solchen Evaluation.»
(Terhart 2000: 44)

Einige Jahre später verwies Terhart dann aber ernüchert darauf, dass sich die Lehrkräfteausbildung aufgrund «fehlender Einheitlichkeit und fehlender Präzision der Programmlogik» einer Wirkungsanalyse entziehe: «Es gibt nichts Bestimmtes, das wirken könnte» (Terhart 2012: 55). Böttcher hält diesen Befund für dramatisch: «Lehrerbildung entzieht sich so einer auf formative und summative Evaluation basierenden Qualitätsentwicklung» (Böttcher 2020a: 142). Evaluationen sind in der universitären Lehramtsausbildung bis heute eher selten, Arbeiten zu zentralen Kennziffern wie der universitären Studienerfolgsquote oder der Schwundquote im Lehramt sind bis heute Unikate (vgl. Radisch et al. 2018).

5 EXKURS: SWK-EMPFEHLUNGEN ZUR LEHRAMTSAUSBILDUNG

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) erhielt im Juni 2022 von der KMK den Auftrag, ein umfassendes Gutachten zum Thema «Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht» zu erstellen. Dieses legte sie dem KMK-Plenum im Dezember 2023 in Berlin vor; am 8. Dezember 2023 wurde es der Öffentlichkeit präsentiert (SWK 2023b). Das Gutachten gliedert sich in vier Themen- bzw. Problembereiche: Optimierung der Bedarfsprognostik (ebd.: 14 ff.), Optimierung der ersten Phase (ebd.: 29 ff.), phasenübergreifende Optimierung inklusive Quer- und Seiteneinstieg (ebd.: 60 ff.) sowie Optimierung der Fort- und Weiterbildung (ebd.: 90 ff.). Für diese Bereiche werden insgesamt elf grundsätzliche Empfehlungen formuliert, die jeweils mit detaillierten Einzelempfehlungen unterlegt sind.

Das Gutachten geht in seinen Prämissen davon aus, dass eine Lehrkräfteausbildung ein «qualitativ hochwertiges System einer wissenschaftlichen Qualifizierung» erfordert und die Vermittlung von Kompetenzen auf der Basis forschungsbasierten Wissens und in Form eines «kumulativen Kompetenzaufbaus» erfolgt (ebd.: 70 f.).

Die SWK-Empfehlungen lauten:

- (1) Daten für eine verlässliche und vergleichbare Prognose systematisch erheben und vorhandene Datenlücken in allen Ländern schließen.
- (2) Transparenz über die in die Prognosen eingehenden Annahmen in allen Ländern herstellen.
- (3) Lehrkräftebedarf und -angebot in allen Ländern bedarfsgerecht und vergleichbar modellieren.
- (4) Studienberechtigte, insbesondere nichttraditionelle Zielgruppen gezielt für ein Lehramtsstudium, vor allem für die vom Mangel betroffenen Fächer und Schulformen, ansprechen.

- (5) Studierbarkeit datengestützt verbessern sowie soziale und akademische Integration in den Hochschulen stärken.
- (6) Stellenwert der Lehrkräftebildung an Universitäten durch strukturelle Verankerung sowie gezielte Anreize erhöhen.
- (7) Phasenübergreifende, verlässliche Abstimmungsstrukturen und Verfahren des Qualitätsmanagements etablieren sowie Übergang zwischen erster und zweiter Phase weiterentwickeln.
- (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.
- (9) Wissenschaftsbasierten, qualifizierten zweiten Weg in den Lehrkraftberuf eröffnen.
- (10) Angebote der Lehrkräftefortbildung zu einem forschungsbasierten, bedarfsorientierten und qualitätsgesicherten Fortbildungssystem weiterentwickeln (auf der Grundlage eines ländergemeinsamen Qualitätsrahmens).
- (11) Weiterbildungen und Karrierewege für ein weiteres Unterrichtsfach bzw. sonderpädagogische Förderschwerpunkte sowie für Leitungs- und Assistenzfunktionen in Schule und Unterricht ausbauen (SWK 2023b: 4).

Die Rezeption des SWK-Gutachtens war weniger intensiv als die öffentliche Debatte der SWK-Empfehlungen zum akuten Lehrkräftemangel vom Januar 2023. Dennoch sprach die GEW in ihrer ersten Reaktion von einem «Weckruf für Bund und Länder» in Bezug auf die Defizite in der Lehrkräftebildung (GEW 2023).

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 analysierten Herausforderungen lässt sich eine Reihe von Ansätzen des SWK-Gutachtens positiv bewerten:

- Die Stellungnahme legt den Fokus auf die Sicherung der Qualität in der akademischen Ausbildung gerade in Mangelzeiten, in denen qualitative Argumente oftmals quantitativen Argumenten untergeordnet werden.
- Erstmals werden offiziell im Kontext der KMK die bisherigen Praktiken der Erstellung von Bedarfsprognosen, die die notwendige Grundlage für Kapazitätsplanungen im Lehramt darstellen, kritisch infrage gestellt und länderübergreifende Standards sowie Transparenz eingefordert.
- Die Bestandsaufnahme und Beschreibung der Lehramtsausbildung auch in der universitären Phase gehen auf strukturelle Defizite wie mangelnde Kohärenz, dezentrale Verortung und Marginalisierung der Lehramtsausbildung ein.
- Das Gutachten wählt einen phasenübergreifenden Ansatz und macht konkrete Vorschläge für eine verbesserte Kooperation und Verschränkung der drei Ausbildungsphasen im Lehramt.
- Die SWK legt ein Kompetenzmodell zugrunde, das explizit auf die Einbeziehung unterrichtsnaher Kompetenzen abstellt.
- Die Empfehlungen bringen eine Reihe von konkreten Vorschlägen für die praktische Ausgestaltung der Lehramtsausbildung in die Diskussion ein: Ein-Fach-Master, universitärer Quereinstieg, Verkürzung des Vorbereitungsdienstes etc.

Zugleich weisen Gutachten und Empfehlungen der SWK Schwächen auf, die teilweise auf die (professionsbezogene) einseitige Zusammensetzung der SWK zurückzuführen sind. Im Unterschied zur explizit «Gemischten Kommission» der KMK von 1999 (Terhart-Kommission) verfassten fast ausschließlich Akteur*innen der universitären Lehramtsausbildung die Analyse der Lehramtsausbildung. Im Ergebnis führt dies in der Analyse, den Bewertungen und den Empfehlungen zu einer relativ kompromisslosen Verteidigung des universitären Status quo. Pragmatischen Öffnungen im Sinne der Einbindung von HAW bzw. Fachhochschulen in die Lehrkräfteausbildung, ergebnisoffenen Prüfungen einphasiger oder dualer Modelle sowie Empfehlungen zu Änderungen in den universitären Strukturen (etwa Fakultäten für Lehrkräftebildung) wird systematisch eine Absage erteilt – in der Regel mit dem Verweis auf «fehlende empirische Evidenz». Kompromisse und Veränderungen sind dagegen immer dort denkbar, wo nicht die erste Phase direkt betroffen ist (etwa eine Verkürzung der Ausbildungsdauer im Vorbereitungsdienst auf zwölf Monate) oder bei denen die Universitäten profitieren (Ausbau der dritten Phase in den Universitäten).

Die Empfehlungen sind stark von einem universitären Gestaltungswillen geprägt, der auch diejenigen Bereiche umfasst und beansprucht, die sich in den vergangenen Jahren angesichts des Mangels an Lehramts-

absolvent*innen jenseits der Hochschulen entwickelt haben. Hierzu zählen insbesondere die Strukturen des Quer- und Seiteneinstiegs (oftmals Landesinstitute) sowie der Fort- und Weiterbildung. Die SWK fordert die Integration aller «Sonderprogramme» des Quereinstiegs in die Universitäten, die (universitäre) Nachqualifizierung aller bisherigen Quereinsteiger*innen – eine Größenordnung von aktuell schätzungsweise 30.000 Personen (vgl. Walm/Wittek 2024) – sowie den Ausbau der Fort- und Weiterbildung an den Universitäten. Es bleibt völlig offen, wie die Universitäten diese umfangreichen zusätzlichen Aufgaben übernehmen und dabei zugleich der Optimierung ihrer eigentlichen Aufgaben (Reduzierung des Schwunds im Lehramt und damit Erhöhung der Studienerfolgsquote sowie Ausbau der Studienplätze ohne Qualitätsverlust in der Betreuung und den Studienbedingungen) seriös nachkommen sollen. Es erscheint mit Blick auf die beschränkten Ressourcen sinnvoller und problemgerechter, einen eher pragmatischen Ansatz der verstärkten Einbeziehung nicht-universitärer Akteure (Landesinstitute, Fachhochschulen etc.) bei Setzung länderübergreifender Qualitätsstandards zu verfolgen.

Insgesamt werden für die erste Phase keine strukturell wirksamen Vorschläge erarbeitet. Bezüglich einer der größten Schwächen des universitären Systems, der niedrigen Studienerfolgsquote, wird lediglich die Notwendigkeit einer «rechtlich abgesicherten zuverlässigen Datengrundlage» gesehen, wobei «längerfristige Zielvereinbarungen» empfohlen werden. Die Forderung, bestehende horizontale Strukturen (Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education) zu stärken, bleibt unverbindlich. Ohne eine länderübergreifende Verständigung auf einheitliche institutionelle Strukturempfehlungen (z. B. Ausbau als Fakultät für Lehramtsausbildung) laufen die vagen Vorschläge für mehr Kooperation und Unterstützung jedoch ins Leere. Das Gutachten orientiert sich eng am Status quo und weist an keiner Stelle über die bestehenden – von vielen als dysfunktional wahrgenommenen – Strukturen der universitären Lehramtsausbildung hinaus. Man fordert mehr vom Bisherigen und belässt es bei einer geringen Steuerungseffizienz.

6 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Vor dem Hintergrund der dargestellten Strukturmerkmale (Kap. 2), der heterogenen Umsetzungspraxis in den Bundesländern (Kap. 3) sowie den aktuellen Herausforderungen der Lehrkräfteausbildung (Kap. 4) werden abschließend Handlungsempfehlungen formuliert.

- (1) *Das universitäre Privileg in der Lehramtsausbildung muss zugunsten der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) beendet werden.* Es geht dabei nicht um eine Abkehr vom Ansatz der wissenschaftsbasierten Ausbildung. Vielmehr müssen die HAW heute als gleichwertige Leistungsträger in der Hochschullandschaft, die zusätzliche Kapazitäten und Zielgruppen (insbesondere im notleidenden beruflichen Lehramt) erschließen können, anerkannt werden.
- (2) *Das Doppelsystem der Ausbildung mit Staatsexamen und nach dem Bachelor-Master-Modell (BA/MA) sollte zugunsten des BA/MA aufgelöst werden.* In jedem Fall erfordert das Prinzip der wissenschaftsbasierten Ausbildung eine Ausbildung im Umfang von 300 Leistungspunkten, die einige Studiengänge im Staatsexamen nicht erfüllen. Knapp 40 Prozent der Lehramtsabsolvent*innen schließen mit dem Staatsexamen ab (vorrangig in Bayern, Hessen und Sachsen).
- (3) *Die Schools of Education bzw. Zentren für Lehrkräftebildung an den Universitäten sind konsequent zu Fakultäten auszubauen.* Die Lehramtsausbildung (und damit die Lehramtsstudierenden und das wissenschaftliche Personal) ist somit nicht mehr den Fächern, sondern den neuen Fakultäten zuzuordnen. Diese naheliegende Studienstruktur (analog zu anderen professionsbezogenen Studiengängen wie Jura oder Medizin) birgt großes Effizienz- und Innovationspotenzial für eine kohärente und berufsfeldbezogene Ausbildung.
- (4) *Die lehramtsbezogenen Studiengänge sollten sich nicht mehr an den Schularten orientieren, sondern an den Schulstufen.* Stufenlehrkräfte, die zum Beispiel für den Unterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 (Primarstufe und Orientierungsstufe Sek I; ggf. mit Zusatzqualifikation bis 10) bzw. 5 bis 13 (Sekundarstufe I und II) ausbilden, erlauben eine effiziente Bündelung von Studierenden und eine flexiblere Bedarfsdeckung in der Berufspraxis. Der bundesweite Trend hin zu einer einheitlichen Vergütung nach A13/E13 befördert diesen Ansatz.

- (5) *Die Ausbildung im Bachelor sollte lehramtsbezogen erfolgen, hinsichtlich der Schulart zu Beginn jedoch offen (polyvalent) sein.* Eine Polyvalenz des Bachelors bezogen auf das Lehramt in Gänze ist kontraproduktiv, da das Offenhalten des Berufsfeldes mit den Eigenheiten eines berufsfeldbezogenen Studiengangs im Widerspruch steht. Dagegen ist das Offenhalten der Schulart in den ersten Semestern – auch im Fall eines Stufenlehramts – für das Lehramt von Interesse, da ein früher allgemeiner Berufsfeldbezug hergestellt werden kann, der erst in späteren Semestern (wie in Rheinland-Pfalz) ausdifferenziert wird und im Master zu einer Spezialisierung führt.
- (6) *Die Abkehr vom Zwei-Fach-Dogma und die Ausbildung in einer Fachwissenschaft sollten auch für das Regelstudium geprüft werden.* Die notwendige Integration von berufsfeldbezogenen Anteilen (Stärkung der Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und Praxisstudien) führt zwangsläufig zu Kompromissen bei den Fachwissenschaften. Eine pragmatische Lösung dieses multidisziplinären Dilemmas ist die Erstausbildung in einem Fach bei Aufwertung insbesondere der bildungswissenschaftlichen Studienanteile und glaubwürdiger Integration berufsfeldrelevanter Querschnittsthemen (Digitalisierung, Inklusion, Sprachbildung, Teamarbeit etc.).
- (7) *Die Weiterbildung (dritte Phase) sollte systematisch mit der universitären Ausbildung (erste Phase) verknüpft werden und regelhaft einen Weiterbildungsmaster für die Unterrichtsbefähigung in einem Fach vorsehen.* Damit können sowohl Ein-Fach-Lehrkräfte berufsbeleitend die Unterrichtsbefähigung für ein zweites Fach erwerben als auch Quereinsteigende qualifiziert werden. Notwendig ist eine Aufnahme dieser Weiterbildungsmaster in das Regelangebot der lehramtsausbildenden Hochschulen (was der Klärung beihilferechtlicher Fragen bedarf).
- (8) *Die Vorgaben der KMK (Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) sind so zu ändern, dass lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen die Regel sind.* Der explizite Verzicht auf «durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen» in den aktuellen Vorgaben gewährleistet in der Studienpraxis nicht den notwendigen Berufsfeld- und Lehramtsbezug. Das gilt grundsätzlich für alle Fächer, insbesondere jedoch für die MINT-Fächer.

- (9) *Perspektivisch sollte die Lehramtsausbildung einphasig erfolgen und den bisherigen Vorbereitungsdienst in das Studium integrieren.* Einphasige Ausbildungen haben sich im Lehramt international bewährt und werden aktuell auch vom Wissenschaftsrat empfohlen. Der Gewinn an Kohärenz und reflektierter Praxis ist hoch. In einem ersten Schritt müssen die Phasen durch übergreifende Curricula (inhaltliche Verklammerung) sowie institutionelle Kooperation (personelle Verklammerung von Schools und Studienseminaren) enger aufeinander bezogen werden.
- (10) *In der fragmentierten Lehramtsausbildung ist erheblich mehr Steuerung auf allen Ebenen notwendig.* Dies betrifft die horizontale Abstimmung zwischen den Ländern (Staatsvertrag zu Prognostik, Kapazitätsplanung), die Abstimmung zwischen Ländern und Hochschulen (Zielvereinbarungen, Hochschulverträge) und die universitätsinterne Governance (siehe Forderung nach Fakultäten für Lehramtsausbildung). Die heutigen «weichen» und dezentral ausgerichteten Steuerungsansätze sind durch verbindlichere Ansätze bundesweit geltender Standards (curricular), Strukturvorgaben (Schools) und Akkreditierungsvorgaben (Lehramtsbezug) zu ersetzen.

Eine Vision?

Guter Bildung ist immer auch eine Portion Visionäres eingeschrieben. Daher wird abschließend ein visionäres Modell der Lehrkräfteausbildung beschrieben, wie es ohne die Restriktionen des Status quo denkbar und wünschenswert ist:

- Die Ausbildung erfolgt ausschließlich in zwei Lehramtern: Lehramt I (Primarstufe/Sekundarstufe I; Jahrgänge 1–10) und Lehramt II (Sekundarstufe I & II, Jahrgänge 5–12/13). Die Lehramter sind gleichwertig (bezüglich Studiendauer, ECTS, Besoldung).
- Hochschulintern sind die Studiengänge einer Fakultät für Lehrkräftebildung zugeordnet.
- Die Studiengänge sind ausschließlich als konsekutiver BA/MA-Studiengang ausgestaltet. Die Ausbildung hat einen Umfang von 300 Leistungspunkten.
- Das Lehramtsstudium umfasst ein Hauptfach, das mit insgesamt 120–130 ECTS studiert wird. Ein zweites Fach kann in einer (geförderten) berufsbegleitenden Ausbildung studiert werden.
- Der Bachelor ist polyvalent in Bezug auf das gewählte Lehramt. Die Studierenden entscheiden sich erst im vierten Semester für ihre Schwerpunktsetzung (Lehramt). Das Hauptfach wird mit bis zu 90 ECTS studiert. Der Praxisanteil beträgt 20–30 ECTS von 180 ECTS.
- Der Master integriert den bisherigen Vorbereitungsdienst und ist somit dual ausgestaltet. Die Studierenden sind in ihren Praxisphasen auch im Unterricht und erhalten Bezüge ab dem ersten Semester im Master. Der Praxisanteil beträgt 40–60 ECTS von 120 ECTS.
- Die einphasige Ausbildungsdauer beläuft sich auf insgesamt 10 Semester (6 Semester BA, 4 Semester MA).
- Eine studienzeitverlängernde (2 Semester) Profilbildung kann über Nebenfächer mit einem Studiumumfang von insgesamt 60 ECTS erfolgen (inkl. Sonderpädagogik; optional berufliche Fachrichtungen).

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Altrichter, Herbert et al. (2023): Institutionalisierung der Lehrkräftebildung: die «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» und Schools of Education, in: Bildung und Erziehung 2/2023, S. 153–173.

Arnold, Eva et al. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung.

Aufschnaiter, Claudia von (2023): Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Eine «Zeitenwende» in der Lehrkräftebildung an Universitäten?, in: bak Seminar 2/2023 «Rückblick auf die Qualitätsoffensive Lehrerbildung», S. 72–87.

BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2023): Gute Lehrkräfte BILDEN Zukunft. 10 Empfehlungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Bloemecke, Sigrid (2006): Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2006, S. 393–416.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Meilensteine der Lehrkräftebildung. Kontinuität und Weiterentwicklung in der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung», Berlin.

Böttcher, Wolfgang (2020a): Die akademische Ausbildung von Lehrkräften. Struktur, Probleme und Skizzen für realistische Bauarbeiten, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/2020, S. 138–151.

Böttcher, Wolfgang (2020b): Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft 31, S. 13–27.

Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/2015, S. 356–365.

FES – Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2023): Mit Innovationen aus der Krise. Vorschläge zum lösungsorientierten Umgang mit dem Lehrkräftemangel, FES-Impuls, Bonn, Mai 2023.

FH Münster (2022): Stellungnahme im Rahmen der Anhörung im Landtag von NRW zur Drs. 17/15880, dokumentiert als Stellungnahme 17/4800.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017): Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung, Zukunftsforum Lehrer_innenbildung, Frankfurt a. M.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2022): 15 Punkte gegen den Lehrkräftemangel, Frankfurt a. M.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2023):

SWK-Gutachten. 11 Empfehlungen für mehr und gut ausgebildete Lehrkräfte, 8.11.2023, unter: www.gew.de/aktuelles/detailseite/11-empfehlungen-fuer-mehr-und-gut-ausgebildete-lehrkraefte.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024): GEW-Eckpunkte für die Reform der Lehrer*innenbildung in Zeiten des Fachkräftemangels, Frankfurt a. M.

Gollub, Patrick et al. (2023): (Be-)Forschung und Evaluation der Zentren für Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme nach zwanzig Jahren, in: Bildung und Erziehung 2/2023, S. 207–223.

Hascher, Tina/Winkler, Anja (2017): Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern, Zukunftsforum Lehrer_innenbildung, hrsg. von der GEW, Frankfurt a. M.

Heitkamp, Sven (2023): Reform der Lehrkräftebildung. Gemeinsam studieren, gemeinsam unterrichten, in: E & W – Erziehung & Wissenschaft 7–8/2023, S. 18–19.

Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016, DZHW-Projektbericht, Hannover.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013a): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14.5.2013 in Nürnberg.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013b): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Wintersemester 2013/2014, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2013, Bonn.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2014): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2015): Empfehlungen zur Lehrerbildung, Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015, Bonn.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020): Quer- und Seiteneinstieg ins Lehramt, Beschluss vom 25.6.2020, Bonn.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2023a): Die Sicherung der Qualität der Lehrer:innenbildung, Beschluss der Mitgliedergruppe der Universitäten in der HRK vom 13.11.2023, Bonn.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2023b): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Wintersemester 2023/2024, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2023, Bonn.

HRK/KMK – Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (2008): Empfehlung der KMK und der HRK zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes, Bonn.

HRK/KMK – Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Erklärung von HRK und KMK, Bonn.

Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2024): Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte. Spielraum für die Grundschulentwicklung, hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

KMK – Kultusministerkonferenz (1995a): Studienstrukturreform für die Lehrerbildung. Stellungnahme der KMK vom 12.5.1995, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1995b): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5), Beschluss der KMK vom 12.5.1995, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1997a): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1), Beschluss der KMK vom 28.2.1997 i. d. F. vom 14.3.2019, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1997b): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2), Beschluss der KMK vom 28.2.1997 i. d. F. vom 7.3.2013, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1997c): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3), Beschluss der KMK vom 28.2.1997 i. d. F. vom 13.9.2018, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1997d): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4), Beschluss der KMK vom 28.2.1997 i. d. F. vom 7.3.2013, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1997e): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6), Beschluss der KMK vom 28.2.1997 i. d. F. vom 13.9.2018, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1999): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen, Beschluss der KMK vom 22.10.1999 i. d. F. vom 7.3.2013, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i. d. F. vom 4.2.2010, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 7.10.2022, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, Beschluss der KMK vom 2.6.2005, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2007): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der KMK vom 2.6.2005, Beschluss der KMK vom 28.2.2007, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.5.2019, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs, Beschluss der KMK vom 18.6.2009, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung, Beschluss der KMK vom 6.12.2012, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2013a): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften, Beschluss der KMK vom 7.3.2013 i. d. F. vom 27.12.2013, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2013b): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung, Beschluss der KMK vom 5.12.2013, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2013c): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung, Beschluss der KMK vom 7.3.2013, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Beschluss der KMK vom 8.12.2016 i. d. F. vom 7.12.2017, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2020a): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen, Beschluss der KMK vom 15.10.2020, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2020b): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung, Beschluss der KMK vom 12.3.2020, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie «Bildung in der digitalen Welt», Beschluss der KMK vom 9.12.2021, Berlin/Bonn.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2022a):** Sachstand in der Lehrerbildung, Stand: 25.10.2022, Berlin/Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022b):** Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Kurzbericht zur Umsetzung, Beschluss der KMK vom 7.10.2022, Berlin/Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2023a):** Einstellung von Lehrkräften 2022, Dokumentation Nr. 236, Mai 2023, Berlin/Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2023b):** Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Beschluss der KMK vom 8.12.2023, Berlin/Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2023c):** Neunter Bericht über die Umsetzung der «Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften (...)», KMK-Kenntnisnahme vom 9.2.2023, Berlin/Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2023d):** KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf, 17.3.2023, unter: www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabredet-weitermassnahmen-als-reaktion-auf-den-lehrkraeftebedarf.html.
- Koewel, Arne/Nerdinger, F. W. (2019):** Kooperation in universitären Querstrukturen. Eine qualitative Studie über die besonderen Herausforderungen der Lehramtsausbildung aus Sicht der Fachdidaktiken, in: HLZ 1/2019, S. 123–143.
- Monitor Lehrerbildung (2023):** Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft?!, Gütersloh.
- MWK – Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (o. J.):** Pädagogische Hochschulen, unter: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschulandschaft/hochschularten/paedagogische-hochschulen>.
- Niedersächsischer Landtag (2023):** Planung der Lehrerausbildungskapazitäten. Kleine Anfrage (Drs. 19/208), Hannover.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2022):** Bildung auf einen Blick 2022. OECD Indikatoren, Paris.
- Pasternack, Peer et al. (2017):** Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung, GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 124, Bielefeld.
- Prenzel, Manfred (2023):** Nachgefragt: Fakultäten, Zentren oder Schools – wie organisieren wir die Lehrkräftebildung?, in: Bildung und Erziehung 2/2023, S. 224–229.
- Rackles, Mark (2020):** Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse, Norderstedt.

Rackles, Mark (2022): Wege aus dem Lehrkräftemangel. Zukunftsvertrag Lehrkräftebildung und bundesweite Ausbildungsinitiative 2023–2032, hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin.

Rackles, Mark (2023): Zum Verhältnis von herkömmlicher Lehramtsausbildung und verstetigtem Quereinstieg, in: Daschner, Peter et al. (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?, Weinheim, S. 228–238.

Radisch, Falk et al. (2018): Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium – Zusammenfassung zum Abschlussbericht.

Röhner, Charlotte (2021): Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education, in: Casale, Rita et al. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland, Bad Heilbrunn, S. 201–211.

Schmees, Johannes Karl (2020): Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich, Dissertation, Universität Osnabrück.

Siemsen, Lena (2020): Die Lehrer*innenausbildung für allgemeinbildende Schulen in Finnland, in: Kaiser, Franz (Hrsg.): Näherungen an die Berufsbildung in Finnland. Ein Reader aus studentischen Einblicken in eine andere Bildungskultur, Rostock, S. 58–64.

Statistisches Bundesamt (2022): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2021, Fachserie 11 Reihe 4.2, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2023a): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen (Vorbericht) Wintersemester 2022/2023, Fachserie 11 Reihe 4.1, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2023b): Statistik der Prüfungen – Prüfungsjahr 2022, EVAS-Nr. 21321 v. 13.9.2023, Wiesbaden.

Stifterverband (2023a): Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft, Essen.

Stifterverband (2023b): Der Lehrkräftetrichter. Wie viele potenzielle Lehrkräfte wir auf dem Weg in den Beruf verlieren, Essen.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission (2022): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule, Bonn.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission (2023a): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel, Bonn.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission (2023b): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht, Bonn.

- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim u. a.
- Terhart, Ewald (2007):** Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland, in: Óhidy, Andrea et al. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn, Wiesbaden, S. 45–66.
- Terhart, Ewald (2012):** Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends, in: Beiträge zur Lehrerbildung 1/2012, S. 49–61.
- Terhart, Ewald (2014):** Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren, in: Die Deutsche Schule 4/2014, S. 300–323.
- Vogt, Michaela/Scholz, Joachim (2020):** Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland, in: Cramer, Colin et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Wien u. a., S. 217–226.
- Walm, Maik/Wittek, Doris (2014):** Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern, Zukunftsforum Lehrer_innenbildung, hrsg. von der GWG, Frankfurt a. M.
- Walm, Maik/Wittek, Doris (2024):** Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024 – Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade, Handout zur GEW-Fachkonferenz am 30.1.2024, Berlin.
- Wissenschaftsrat (2001):** Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Drs. 5065/01 vom 16.11.2001, Berlin.
- Wissenschaftsrat (2023):** Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik, Drs. 1396-23 vom 7.7.2023, Berlin.



**ROSA
LUXEMBURG
STIFTUNG**