

LEHRER:INNENBILDUNG IN DEUTSCHLAND IM JAHR 2024 – STATUS QUO UND ENTWICKLUNGEN DER LETZTEN DEKADE

EINE EXPERTISE IM AUFTRAG
DER MAX-TRAEGER-STIFTUNG

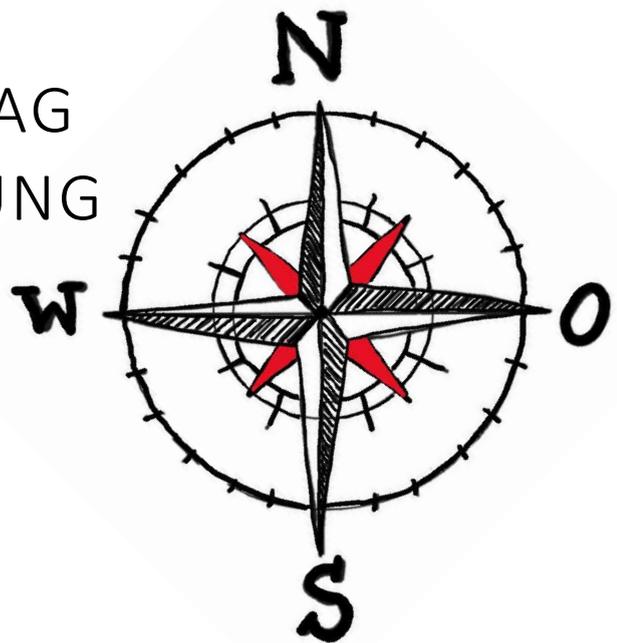
VORGELEGT VON

MAIK WALM

MAIK.WALM@UNI-ROSTOCK.DE

JPROF. DR. DORIS WITTEK

DORIS.WITTEK@PAEDAGOGIK.UNI-HALLE.DE



Kurzzusammenfassung für die Präsentation in Berlin am 29. Januar 2024

Eine Dekade ist seit dem Erscheinen der ersten Expertise der Max-Traeger-Stiftung zum Stand der Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2013 vergangen. Zu diesem Zeitpunkt war bereits zu beobachten, dass dem Themenfeld der Lehrer:innenbildung (wieder) vermehrte Aufmerksamkeit – in Bildungspolitik, Öffentlichkeit und Wissenschaft – erhielt.

Damals sahen wir zwei zentrale Themen am Horizont: Wir fragten uns zum einen, wie sich die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ entwickeln und was sie anstoßen würde. Unsere Aufmerksamkeit galt zum anderem dem Thema Quer- und Seiteneinstieg, von dem wir damals annahmen, dass dessen Zenit schon überschritten sei. Die Entwicklungen seitdem zeigen: Wir hatten es in der vergangenen Dekade mit einer *Qualitätsoffensive* und zugleich einer *Quantitätsoffensive* zu tun.

Nach unserer intensiven Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Veränderungen des vergangenen Jahrzehnts drängt sich allerdings ein Erkenntnis auf: *Weder die Qualitätsentwicklung noch die Zentralsetzung der quantitativen Entwicklung (des Lehrpersonals) jeweils allein ermöglichen bildungswirksame Schulen.* Vielmehr scheint derzeit die öffentlich überrepräsentierte quantitativ orientierte Debatte der Lehrer:innenbildung, die vor allem für die Schulpraxis besondere Relevanz hat, qualitativ hochwertige Arbeiten zu behindern; die Überbetonung der schwierigen Arbeitsbedingungen scheint potenziell interessierte Personen vom Beruf sogar zusätzlich abzuschrecken. Die stagnierenden Einschreibezahlen im Lehramt dokumentieren dies derzeit bundesweit. Die politisch Verantwortlichen müssen investieren und Bedingungen verbessern, damit sich Schulabsolvent:innen einen Beruf als Lehrer:in und sich bereits in Qualifikation und anderen Berufen befindliche Menschen einen Wechsel in die Schule vorstellen können. Auch damit die dort bereits Tätigen möglichst lange gesund

und sinnstiftend arbeiten können, sind Veränderungen und Reformen notwendig. Arbeitsbedingungen, der Verbleib von Lehrpersonen in der Schule und der Druck, neue Lehrpersonen kurzfristig zu finden, interagieren miteinander und müssen gemeinsam diskutiert werden.

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

Phasenspezifische Trends seit 2013

Studium

1. Alle Bundesländer bieten weitgehend alle Lehramtstypen selbst an.
2. Innerhalb der einzelnen Lehramtstypen wie insgesamt ist das Bachelor-Master-Modell die zentrale Studien- und Prüfungsform geworden.
3. Zugleich wird eine gleich lange zehensemestrigere Studiendauer für alle Lehramtstypen auf Bundesländerebene präferiert. 2013 hatten im Vergleich zu 2023 lediglich drei statt nunmehr acht Bundesländer zehn Semester für alle Lehramtsstudiengänge festgelegt.
4. Ein wichtiger Trend lässt sich für das Lehramt im Primarbereich und das Lehramt der Sekundarstufe I feststellen: Seit 2013 wurden die ECTS-Punkte, die insgesamt für Abschlüsse gefordert werden, von der Mehrheit der Bundesländer angehoben und analog zu anderen Lehramtstypen gestaltet. Damit wurden diese Lehramtstypen aufgewertet.
5. Auch beim Lehramtstyp 4 (Gym) gibt es durch eine Regelung in Sachsen-Anhalt ein Bundesland mehr, in dem das gymnasiale Lehramt nach zehn Semestern

- abgeschlossen werden kann.
6. Beim Lehramtstyp 5 (Beruf) gelten nunmehr in allen Bundesländern zehn Semester als Regelstudienzeit.
7. Der Lehramtstyp 2 (Verbindung aus Primarstufe und Sekundarstufe I) ist bundesweit abgeschafft.
8. Inklusion als rechtlicher Anspruch auch für die Regelschule scheint Rückwirkungen auf die Konfiguration des sonderpädagogischen Lehramtes zu haben. Deutlich mehr Bundesländer bieten Varianten an, bei denen in allgemeinbildenden Lehramtsonder- und inklusionspädagogische Anteile in größerem Umfang jenseits der Bildungswissenschaften eingeplant sind bzw. höhere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile im Lehramt für Sonderpädagogik angeboten werden. Berlin löste bereits vor mehreren Jahren das alte Lehramt auf und integrierte es vollständig in alle neu konzipierten Lehramter für die Regelschule.
9. Zugleich wurden schulstufenbezogene Lehramtskonzepte ausgebaut. So bieten nunmehr Hamburg, Bremen und Berlin einen Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I und II an. Weitere sind in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern in Planung.
10. Insgesamt haben deutlich mehr Bundesländer als im Jahr 2013 variabel nutzbare ECTS-Punkte in ihre Vorgaben aufgenommen. Damit ist die Möglichkeit für Studierende wie Hochschulen gestiegen, eigene Schwerpunktsetzungen bzw. Profilierungen vorzunehmen.
11. Im Falle von Veränderungen der Verteilung der ECTS-Punkte über die Studienanteile hinweg ist zu erkennen, dass eher die Fachwissenschaften und Praxisanteile einen Zuschlag bei den ECTS-Punkten erfahren.
12. Es zeichnet sich ein Trend ab, dass die meisten Bundesländer ihre Praktika zumindest auch teilweise semesterbegleitend anbieten. Nur Rheinland-Pfalz bietet weiterhin ausschließlich kürzere Blockphasen an.
13. Inklusive und digitale Bildung haben bisher keinen strukturierten und standardisierten Eingang in die Lehramtsstudiengänge gefunden.

Übergreifende Erkenntnis (siehe Tabelle 1): Das deutsche Mehrheitsmodell des Lehramtsstudiums hat zehn Semester und schließt mit einem Master ab. Der größte Anteil an Leistungspunkten wird der Fachwissenschaft zugewiesen.

Vorbereitungsdienst

1. Während 2013 noch die Hälfte der Bundesländer eine Dauer des Vorbereitungsdienstes von 18 Monaten vorgab und die andere Hälfte der Bundesländer sehr unterschiedliche Ausbildungszeiten festlegte, zeigt sich dieses Bild mittlerweile deutlich homogener. Die Bundesländer haben im Laufe der letzten Jahre die Ausbildungsdauer für die einzelnen Lehramtstypen vereinheitlicht. Dabei hoben sie in erster Linie die Studiendauer für die Typen 1, 2 bzw. 3 auf das gleiche Niveau wie für die anderen Lehramtstypen an. Der 18-monatige Vorbereitungsdienst hat sich somit für alle

Typen gleichermaßen zum Standardmodell entwickelt. Die Ausweitung von Praxisphasen im Studium hat bisher nicht in der Breite zu einer (weiteren) Verkürzung des Vorbereitungsdienstes führt.

2. Der Vorbereitungsdienst für die Lehrämter des Typs 2 wird in den nächsten Jahren in allen Bundesländern, die ihn bisher noch anbieten, eingestellt.
3. Ein weniger starker, aber sichtbarer Trend ist schließlich in Richtung einer Verringerung der Lehramtstypen, für die ausgebildet wird, festzustellen. Dies betrifft einerseits die Zusammenfassung der Typen 3 und 4 zu einem Lehramtstyp für die Sekundarstufen I und II und andererseits die Integration des Typs 6 in andere Lehrämter. So gibt es oder wird es perspektivisch in Berlin, Bremen und Hamburg nur noch vier bzw. drei Lehrämter geben. Die Punkte 2 und 3 lassen sich auch für die Trendentwicklung im Studium finden.

Übergreifende Erkenntnis (siehe Tabelle 2): Der Vorbereitungsdienst dauert bundesweit typischerweise 18 Monate und schließt mit dem 2. Staatsexamen ab.

Berufseinstieg

Übergreifende Erkenntnis (siehe Tabelle 3): Maßnahmen für den Berufseinstieg wurden angesichts des Mangels an Lehrpersonen in den Bundesländern zurückgebaut und oft als freiwillige Angebote (wenn überhaupt) weiter angeboten.

Fortbildung

Übergreifende Erkenntnis: Die Situation zur Fortbildung von im Beruf tätigen Lehrpersonen ist in den Bundesländern heterogen. Fortbildung ist in den meisten Bundesländern nach wie vor randständig, nicht bedarfsgerecht oder ausfinanziert und nicht umfassend entlang von wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgestaltet. Der Mangel an Lehrpersonen begrenzt zudem die Möglichkeit, während der Unterrichtszeit an einer Fortbildung teilzunehmen.

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

1. Seit 2020 kann empirisch nunmehr gezeigt werden, dass in einigen Bundesländern im sog. Quereinstieg mehr als 10 % Einstellungen in den Vorbereitungsdienst vorgenommen werden.
2. Anders als 2014 von der KMK (und von uns in unserer Expertise aus dem Jahr 2014) vermutet, ist der Höhepunkt der Einstellungen im Jahr 2010 nicht überschritten gewesen: Der Anteil der sog. Seiteneinsteiger:innen sank zwar von 2010 bis 2013 auf 2,4%, stieg seitdem aber bis auf 12,7 % im Jahr 2018 an. Ab 2020 wird ersichtlich auch eine größere Anzahl an Lehrpersonen eingestellt, die keinen akademischen Abschluss auf Masterniveau vorweisen kann. Bundesweit können demnach mittlerweile

Personen mit völlig unterschiedlichen Vorqualifikationen – von Ausbildungsberufen mit Berufserfahrung bis hin zu Habilitationen – je nach spezifischer Bedarfslage in den Schuldienst wechseln.

3. Die fachlichen Bedarfe sind zudem diverser geworden. Im Jahr 2022 konnten im bundesweiten Vergleich bis auf Latein und Griechisch alle anderen Fächer, Lernbereiche oder Förderschwerpunkte nicht ohne die Unterstützung von nicht traditionell qualifizierten Lehrpersonen angeboten werden.
4. Die alternativen Wege in den Schuldienst, die in den Bundesländern eröffnet werden, lassen sich weder trennscharf noch übergreifend mit den bisherigen Kategorien des Seiten- und Quereinstiegs beschreiben. Aufgrund einer hohen Dynamik, getrieben durch den Personalmangel, werden Maßnahmen vor allem nach bundeslandspezifischen Erwägungen definitorisch wie inhaltlich flexibel weiterentwickelt. Die Zielgruppen, Bedingungen und Qualifikationsziele variieren im Vergleich zu 2014 erheblich und verweisen sowohl auf eine neue Dramatik als auch auf das Fehlen bundesweiter Standards.

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

Phasenübergreifende Trends seit dem Jahr 2013

1. Die alten Typenbezeichnungen scheinen für Typ 3 und Typ 4 nicht mehr zeitgemäß, hier finden die Bundesländer neue Varianten, die die Typengrenzen sprengen.
2. Die Mehrheit der Bundesländer haben Lehrer:innenbildungsgesetze erlassen. Dies führt in den meisten Fällen auch zu Innovationen in der Lehrer:innenbildung, aber teilw. auch zu weiteren Unklarheiten.
3. Die bisherige Orientierung an Schulstufen gleicht noch keiner best-practice im Idealzustand, es sind aber Entwicklungen einer next-practice zu erkennen, die eine Annäherung an ein selektionsarmes Schulsystem und einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler:innen aufzeigen.
4. Anerkennungsfragen erhielten in allen Phasen aufgrund der Notwendigkeit, alternative Zugänge in Studium, Vorbereitungs- und Schuldienst sowie Nachqualifizierung zu gestalten, mehr Bedeutung.
5. Gleichwohl finden die Bundesländer auf die Frage, wie Lehrpersonen dabei unterstützt werden können, im Rahmen der Lehrer:innenbildung auf die pädagogischen Widersprüche und häufig dilemmatischen Situationen

- vorbereitet zu werden, diese als strukturell bedingt zu reflektieren und mögliche professionelle Handlungsstrategien zu entwickeln, äußerst unterschiedliche Antworten. Systematisch wird dieser Anspruch bisher nicht eingelöst.
6. Soziale und/oder finanzielle Benachteiligungen abzumildern oder bestenfalls sogar zu verhindern, kann auch bedeuten, in den Phasen der Lehrer:innenbildung Spielräume für flexible (zeitliche) Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen.
 7. Aufgrund des Mangels an Personal hat sich der personelle Austausch zwischen den Phasen stark reduziert. Soweit, dass in einigen Bundesländern keine Abordnungen von Lehrpersonen an Hochschulen (mehr) stattfinden.

Abschließende Bilanz der letzten Dekade

Vor dem Hintergrund unserer Analysen bilanzieren wir, dass die *grundständige Lehrer:innenbildung in Deutschland strukturell und konzeptionell an Profil gewonnen* hat. Impulse aus der QLB dürften unterstützend gewirkt haben. Es gibt eine Bewegung hin zu Ba/Ma und zehn Semestern als Regelstudienzeit unabhängig vom Lehramt. Beim Vorbereitungsdienst haben sich 18 Monate als Zeitrahmen herauskristallisiert. Die Berufseinstiegsphase ist nach wie vor Thema politischer Diskussionen und die Fortbildung erwartet nach Jahrzehnten der Unterschätzung als neue strategische Ressource der Personalentwicklung Aufmerksamkeit und ggf. einen bundesweiten Qualitätsrahmen. Dazu verfestigen sich Zentren bzw. Schools of Education als Akteur:innen, die Lehrer:innenbildung gestalten. Deutlicher Bedarf besteht noch bei der Implementation von Inklusion bzw. Digitalisierung in die Curricula und Module der Studiengänge. Zugleich müssen wir festhalten, dass sich in den vergangenen zehn Jahren weitgehend unbegleitet eine Personalgewinnung ereignet hat, bei der politisch versäumt und wissenschaftlich nicht konzentriert genug gefordert wurde, dass angemessene Qualifikationsmöglichkeiten bereitgestellt und deren Nutzung ermöglicht werden. Nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen haben ihre Arbeit in der Schule weitgehend ohne angemessene Nachqualifikation und Unterstützung aufgenommen. Erste Rückwirkungen auf die Gestaltung der grundständigen Lehrer:innenbildung zeigen sich u. a. in Form von dualen Studiengängen und einem Master of Education (für Einfachlehrpersonen) aus lehramtsfremden Studienprogrammen bereits deutlich. Wissenschaftlich besteht an sich und in diesem Kontext besonders dringlich Forschungs- und forschungsbasierter Entwicklungsbedarf, um traditionelle wie alternative Wege in den Schuldienst attraktiv, hochwertig und pädagogisch wirksam auszurichten. An dieser Stelle ist es sehr bedauerlich, dass die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ nicht in eine auf Dauer gestellte forschungsorientierte Entwicklungsressource überführt

wurde. Der Bedarf an wissenschaftlicher Auseinandersetzung zeigt sich im Allgemeinen auch bei den Vorschlägen, die bildungspolitisch unter Nutzung verschiedener Prämissen und erkennbarer wie nicht erkennbarer Professionalisierungskonzepte vorgetragen werden. Die deutsche Lehrer:innenbildung verfügt nicht über ein empirisch untersetztes Konzept und ist damit anfällig für unterschiedlich motivierte Reformen (Walm & Wittek 2023). Dieser Umstand hat sich auch seit dem Bericht der sog. Terhart-Kommission nicht ausreichend verändert. Neben der Analyse und Bewertung existierender Maßnahmen sendet die SWK neue wie bekannte Impulse für die Diskussion in Deutschland insb. in Erwartung eines fortschreitenden Personalmangels, die über die schon vorhandene Praxis in Bundesländern bzw. bereits bestehende, aber unerfüllte Beschlusslagen der KMK und bildungspolitische Positionierungen anderer Akteur:innen teilweise hinausgehen. Die Maßnahmen und Perspektiven im Rahmen der Reformdiskussion in Deutschland scheinen, auch historisch konstant, erkannt und entfaltet. Es bleibt damit eine schwierige Aufgabe für die KMK, sich angesichts der vielfältigen, häufig konzeptionell überzeugenden, aber wenig empirisch zwingenden Forderungen zu entscheiden, wie sie mit dem Spannungsfeld zwischen dem Mangel an Lehrpersonen einerseits und den notwendig hohen Ansprüchen an die Qualität der Lehrer:innenbildung als Grundlage für eine hohe Bildungsqualität in Schulen andererseits umgehen will.

Ausblick und Empfehlungen – Vier Orientierungspunkte eines Kompass der Lehrer:innenbildung in herausfordernden Zeiten

Unsere Bilanz fällt insgesamt eher ernüchternd aus. Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass die empirischen und diskursbezogenen Analysen in einer Zeit stattfinden, in der sich absehbar der Status erst einmal eher weiter problematisch entwickeln, denn kurzfristig beeinflusst verbessern wird. Sollten sich Handlungsmaßnahmen im Sinne der unbefristeten Einstellung von ungenügend wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchsetzen, die qualitative Standards an die Qualifikation und Professionalisierung von Lehrpersonen weiter verwässern, dann ist die Gefährdung der Bildung der nachkommenden Generationen ein greifbares Szenario. Unseres Erachtens braucht es angesichts dieser Ernüchterung deshalb unmittelbar eine grundsätzliche, gesellschaftlich breit getragene Diskussion realistischer und zugleich innovativer Handlungsmaßnahmen. *Es braucht ein bundesweites konzertiertes Moratorium der Lehrer:innenbildung im Hinblick auf die Frage der Sicherstellung schulischer Bildung.* Denn die Möglichkeiten in und von Schule sind abhängig von räumlichen, sächlichen und vor allem personellen Ressourcen. Wenn diese, wie auch Prognosen nahelegen, nicht durchgehend ausreichend vorhanden sind, müssen wir gesellschaftlich, praktisch und wissenschaftlich klären, welche Art von Schule in Breite noch möglich ist und wie begrenzte Ressourcen eingesetzt werden können und

müssen. Ziel muss sein, bundesweit vergleichbare Lebens- und Bildungsverhältnisse für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu sichern – auch wenn die Bundesländer in unterschiedlichem Maße betroffen sind und ggf. sein werden. Es ist daher Aufgabe aller gesellschaftlich und politisch Beteiligten, im Sinne einer qualitätsvollen Bildung alternative Wege zum traditionellen Verständnis der Lehrer:innenbildung zu finden. Denn unhintergebar ist: *Die kommende Dekade wird eine historische Zäsur in der Lehrer:innenbildung und damit für die Schulen bedeuten.*

Als Leitlinien für dieses konzertierte Moratorium in Zeiten des sich verstärkenden Mangels an Lehrpersonen empfehlen wir bezogen auf die Entwicklung der Lehrer:innenbildung entlang unserer Analysen vier übergreifende Orientierungspunkte, die wir als *Kompass einer Lehrer:innenbildung gerade in herausfordernden Zeiten* verstehen. Diese vier Orientierungspunkte bilden unseres Erachtens die Grundlage, um mögliche Handlungsmaßnahmen im Sinne einer qualitätsvollen Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu bewerten:

(1) **Wissenschaftsbasierung als Kernelement der Lehrer:innenbildung:** Die Wissenschaftsbasierung der Lehrer:innenbildung ist von entscheidender Bedeutung, um (zukünftigen) Lehrpersonen eine pädagogisch, fachlich und fachdidaktisch angemessene Grundlage für ihre pädagogische Praxis zu bieten. Durch die Integration aktueller Erkenntnisse aus der Bildungsforschung können berufliche Handlungsentscheidungen bspw. zu Methoden und didaktischen Ansätzen begründet getroffen werden. Dies ermöglicht, nachhaltige Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Darüber hinaus fördert die Wissenschaftsbasierung eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, da Lehrpersonen befähigt werden, ihr Handeln auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse kontextsensibel zu reflektieren und ggf. zu verändern.

(2) **Berufslanges und phasenübergreifendes Verständnis von Professionalisierung:** Lehrperson zu werden, zu sein und zu bleiben ist ein berufslanger Prozess, der phasenübergreifend und spiralförmig verstanden und konzipiert sein muss. Ein solches Verständnis der Professionalisierung von Lehrpersonen ist essenziell für eine kontinuierliche Weiterentwicklung im Beruf. Dieser Prozess ist nicht mit dem Erreichen von Examen oder Zertifikaten abgeschlossen, erfordert vielmehr die berufslange Auseinandersetzung mit aktuellen pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Konzepten, Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen. Lehrpersonen müssen die Möglichkeit haben, sich in verschiedenen Phasen ihrer Berufstätigkeit fort- und weiterzubilden, um den sich ständig wandelnden Anforderungen im Bildungsbereich gerecht zu werden. Dieser ganzheitliche Ansatz zur Professionalisierung fördert die berufliche Entwicklung, die Qualität des

Unterrichts und trägt damit zur nachhaltigen Qualität von Bildung bei.

(3) **Förderung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen lernender Erwachsener:** Durch gezielte Unterstützung, wie etwa Mentoring, Coaching, kollegiale Beratung oder Angebote der Fort- und Weiterbildung, können Lehrpersonen ihre pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten erweitern und die Herausforderungen des sich wandelnden Berufsfeldes besser bewältigen. Die systematische Einbindung von begleiteten Reflexionsphasen ermöglicht es, die eigene Unterrichtspraxis zu analysieren und auf Grundlage von Feedback und eigenen Erkenntnissen kontinuierlich zu verbessern. Die Schaffung eines unterstützenden Netzwerks innerhalb der schulischen Gemeinschaft im Sinne von Lerngemeinschaften fördert den Austausch von Best-Practices und stärkt die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen. Eine solche Perspektive auf Lehrpersonen als lernende Erwachsene bietet zudem auch für die begleitenden Personen (wie Mentor:innen, Fach- und Studienleiter:innen) hohes Innovations- und Reflexionspotenzial sowie einen Impuls für eine entsprechende Qualifikation.

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

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

Tabelle 1: Art des Abschlusses und Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern

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

Stex: Grundständiger Studiengang (Abschluss: Erstes Staatsexamen)
 B/M: Bachelor-/Master-Studiengang (Abschluss: Bachelor und Master)
 BB*: Die Einrichtung eines nicht-konsekutiven Masterstudiums (Typ 5) ist zum Wintersemester 2024/2025 geplant.
 SL*: Lediglich der Studiengang Wirtschaftspädagogik wird mit Ba/Ma abgeschlossen.
 ST*: In Typ 3 und Typ 4 existiert ein Ba (6)-Ma (4)-Modell für ausgewählte Fächer an der Universität Magdeburg.
 TH*: Das Staatsexamen kann an der Universität Jena abgelegt werden, in Erfurt enden die lehramtsbezogenen Studiengänge alle mit dem Masterabschluss.

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

Tabelle 2: Dauer des Vorbereitungsdienstes

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

BB*: Abweichend dauert der Vorbereitungsdienst 12 Monate, wenn die Regelstudienzeit zehn Semester inklusive Praxissemester beträgt.
 MV*: Im Rahmen einer sog. Doppelqualifikation kann die Unterrichtserlaubnis für eine weitere Schulart erworben werden, was zu einer Verlängerung des Vorbereitungsdienstes auf 24 Monate führt.
 TH*: Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Regelschulen, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und für Förderpädagogik dauert grundsätzlich 24 Monate. Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen dauert grundsätzlich 18 Monate. Er kann jeweils bei ausreichend schulpraktischen Anteilen um sechs Monate verkürzt werden.

Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: November 2023)

Tabelle 3: Berufseingangsphase (teilverpflichtend, freiwillig, kein Angebot)

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

Datengrundlage: Eigene Recherchen (Stand: November 2023)