

Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft?!

Inhalt

- 3 Vorwort
- 4 Grußwort
- 5 Im Fokus: Rekrutierung und Lehrkräftegewinnung
- 8 Im Fokus: Verantwortungsstrukturen und Institutionalisierung
- 10 Zahlen, Daten, Fakten: Lehramtsstudium in Deutschland
- 13 Im Fokus: Professionsorientierung im Lehramtsstudium
- 18 Visionen für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung
- 19 Der Monitor Lehrerbildung ...

Bisher sind erschienen:



www.monitor-lehrerbildung.de

Mobilität in der Lehrerbildung – gewollt und nicht gekonnt?! (April 2013)

Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?! (Oktober 2013)

Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?! (April 2014)

Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! (April 2015)

Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung (Januar 2016)

Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?! (Juni 2016)

Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag (Mai 2017)

Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen (Dezember 2017)

Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! (Mai 2018)

Flexible Wege ins Lehramt?! – Qualifizierung für einen Beruf im Wandel (November 2020)

Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium (Juni 2021)

Bisher sind außerdem drei Policy Briefs und ein Factsheet erschienen.



Vorwort

Das Bildungssystem in Deutschland steht vor gewaltigen Herausforderungen: Der Lehrkräftemangel wird den Bildungsauftrag der Schule vermutlich für die nächsten zwei Dekaden beeinträchtigen, Digitalisierung und KI verändern das Lehren und Lernen fundamental. Der jüngste IQB-Bildungstrend sowie die IGLU-Studie dokumentieren zudem einen bedenklichen Negativtrend in der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen. Schule muss sich weiterentwickeln, mehr Schüler*innen zu einem Schulabschluss führen und auf die Welt im 21. Jahrhundert vorbereiten. All das geht nicht ohne Mut zu größeren Reformen, die auch die Lehrkräftebildung betreffen. Dafür ist das gemeinsame Engagement von Ländern, Hochschulen, dem Bund und allen anderen Akteuren der Lehrkräftebildung gefragt.

Politische Weichenstellungen für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung sollten auf Basis belastbarer Daten und Fakten getroffen werden. Dazu gehört auch ein kontinuierliches Monitoring der Entwicklungen in der Lehrkräftebildung. Seit über zehn Jahren erhebt der Monitor Lehrerbildung länderübergreifend und unabhängig eben solche Daten zur ersten Phase der Lehrkräftebildung, dem Lehramtsstudium. Für diese Broschüre wurden die Daten im Zeitverlauf betrachtet und vor dem Hintergrund der derzeitigen Herausforderungen reflektiert und eingeordnet: Wo steht die Lehrkräftebildung heute in Bezug auf wichtige Zukunftsthemen? Was braucht es für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung, die dem Anspruch gerecht wird, angehende Lehrkräfte bestmöglich auf die heutige Schule vorzubereiten? Welche Entwicklungen und Trends lassen sich beobachten und wo sollte nachgesteuert werden?

In dieser Broschüre richten wir den Blick auf drei große Themenfelder, die aus unserer Sicht für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung entscheidend sind:

- Innovative Wege der Rekrutierung und der Nachwuchssicherung,
- wirksame Verantwortungsstrukturen für die Lehrkräftebildung an den Hochschulen und
- eine zukunftsfähige Professionsorientierung, also eine Ausrichtung auf die gegenwärtigen und zukünftigen Bedarfe der Schulpraxis, damit Lehramtsanwärter*innen bereits im Studium den Grundstein dafür legen können, die notwendigen Kompetenzen für die Schule im 21. Jahrhundert und im Speziellen auch digitale Medienkompetenz ausbilden können.

Als sich im Herbst 2010 die Initiator*innen des Monitor Lehrerbildung mit dem Ziel zusammentaten, gemeinsam Transparenz über das Lehramtsstudium herzustellen und das Projekt im Jahr 2012 die Arbeit aufnahm, schwebte allen Beteiligten eine Projektdauer von zwei Jahren vor. Angesichts des hohen Reformdrucks und der vielfältigen, sich verändernden Herausforderungen für das deutsche Schulsystem wurde die bleibende Relevanz des Instruments jedoch schnell offenkundig. Unser Dank geht an die Vertreter*innen von Ländern und Hochschulen, durch deren Mitarbeit an den Erhebungen des Monitor Lehrerbildung die öffentliche Datengrundlage zur Lehrkräftebildung in Deutschland substanziell verbessert worden ist.

Andrea Frank
Stellvertretende Generalsekretärin
Stifterverband

Dr. Dagmar Wolf
Bereichsleiterin Bildung
Robert Bosch Stiftung

Prof. Dr. Frank Ziegele
Geschäftsführer
CHE Centrum für Hochschulentwicklung

Dr. Dirk Zorn
Director Bildung und Next Generation
Bertelsmann Stiftung

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Lehrkräftebildung hat in der Kultusministerkonferenz einen sehr hohen Stellenwert. Ohne gut ausgebildete Lehrkräfte gibt es keinen guten Unterricht und keine guten Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine zukunftsorientierte Lehrkräftebildung ist wichtig, um den Herausforderungen unserer sich dynamisch wandelnden Welt gerecht zu werden.

Lehrkräfte müssen in der Lage sein, innovative pädagogische Ansätze zu entwickeln und sich kontinuierlich weiterzubilden. Dies erfordert eine Kombination aus fachlichem Wissen sowie pädagogischer und digitaler Kompetenz. Lehrkräfte müssen heute digitale Technologien effektiv in den Unterricht integrieren und ihre Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der digitalen Gesellschaft vorbereiten. Dazu muss eine zeitgemäße Lehrkräftebildung ebenso beitragen wie zur Förderung kreativer und kritischer Denkweisen, zur Vermittlung von interkultureller Sensibilität und sozialer Kompetenz. Die Lehrkräftebildung von morgen entwickelt sich in allen Kompetenzbereichen stetig weiter und hilft so mit, unsere Schülerinnen und Schüler umfassend auf eine erfolgreiche Zukunft vorzubereiten.

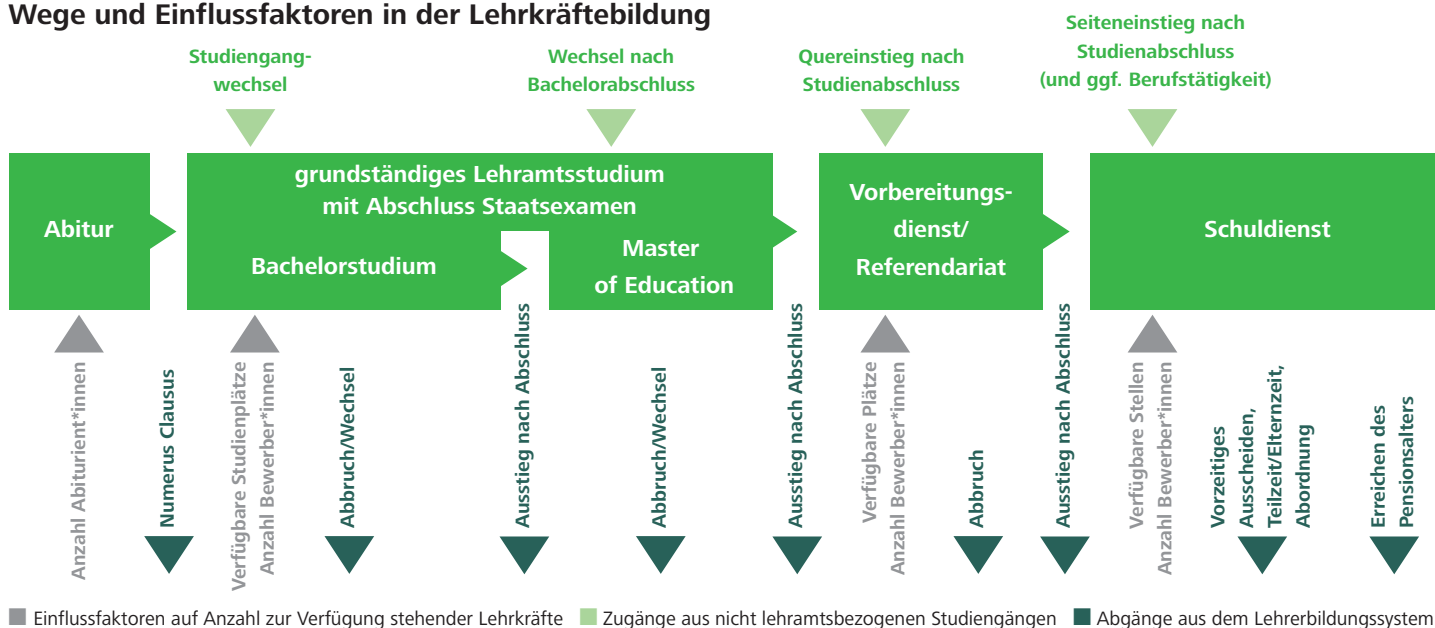
Katharina Günther-Wünsch

Senatorin für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin
Präsidentin der Kultusministerkonferenz



Im Fokus: Rekrutierung und Lehrkräftegewinnung

Wege und Einflussfaktoren in der Lehrkräftebildung



Der Lehrkräftemangel ist eine der größten bildungspolitischen Herausforderungen der nächsten Jahre. Angesichts besorgniserregender Befunde zu den Leistungen von Grundschüler*innen droht Deutschland darüber hinaus eine massive Qualifikationskrise, wenn der Bildungserfolg junger Menschen durch einen Mangel an qualifiziertem Personal in den Schulen gefährdet wird.

Die Kultusministerkonferenz prognostiziert, dass bis 2030 rund 31.000 Lehrkräfte fehlen werden, andere Studien gehen von deutlich höheren Zahlen aus: So kommt der Bildungsforscher Klaus Klemm in einer wissenschaftlichen Untersuchung für den Verband Bildung und Erziehung bis zum Jahr 2030 sogar auf eine Lehrkräftelücke von 81.000 Personen. Die Mangellage ist dabei regional-, fächer- und schulformspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Die meisten Lehrkräfte fehlen an den Schulen der Sekundarstufe I, den Grund- und Berufsschulen und in der Sonderpädagogik. Am größten ist der Mangel dabei in den sogenannten MINT-Fächern, in Kunst und Musik und in den gewerblich-technischen und pflegerischen Fachrichtungen der beruflichen Schulen – und dies besonders in den ländlichen Regionen sowie in sozialen Brennpunkten der städtischen Ballungsgebiete.

Der Handlungsdruck ist also groß. Neben kurzfristig wirksamen Maßnahmen (wie dem Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigenden sowie von Studierenden des Lehramts als Assistenzlehrkräfte) sind daneben dringend auch mittel- und langfristige Maßnahmen zu einer nachhaltigen Nachwuchssicherung im Lehramt nötig, die bereits beim Lehramtsstudium ansetzen.

Vielfältige Einflussfaktoren verschärfen den Lehrkräftemangel

Aktuell kommen geburtenschwache Jahrgänge aus den Schulen an die Hochschulen und auf den Arbeitsmarkt. Während die Zahl der Studienanfänger*innen sinkt, erleben die Schulen derzeit jedoch einen Schüler*innenboom durch geburtenstarke Jahrgänge, die in die Grundschulen kommen oder bereits in die Sekundarstufe I übergehen sowie durch Fluchtmigration. Es gilt also mit weniger Absolvent*innen des Lehramtsstudiums oder anderer Studiengänge die Bildungschancen von einer höheren Zahl an Schüler*innen zu verbessern. Die laufende Pensionierungswelle der sogenannten Babyboomer-Generation führt parallel insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern zu vielen Abgängen aus dem Schuldienst und verschärft die Situation zusätzlich. Viele Länder bilden darüber hinaus nicht einmal für ihren Eigenbedarf aus, obwohl sie sich auf Ebene der Kultusministerkonferenz bereits im Jahr 2009 darauf verständigt haben.¹ So unterliegen viele lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge, insbesondere im Grund- und Sonderschullehramt, laut dem Monitor Lehrerbildung nach wie vor Zulassungsbeschränkungen, d.h. die Nachfrage übersteigt das Angebot an verfügbaren Studienplätzen. Die KMK prognostiziert, dass bereits ab 2026 das Angebot an Grundschullehramtsabsolvent*innen den Einstellungsbedarf übersteigen wird. Grund ist die sich dann einstellende Wirkung der in der Vergangenheit ausgeweiteten Studien- und Referendariatskapazitäten. Allerdings sind in der KMK-Prognose zusätzliche Personalbedarfe für die Umsetzung bildungspolitischer Reformprojekte wie Ganztagsanspruch, Inklusion und schulische Integration geflüchteter Kinder nur teilweise berücksichtigt. Der tatsächliche Lehrkräftebedarf könnte am Ende also höher ausfallen.

1 Vgl. KMK (2022), Einstellung von Lehrkräften 2021, Tabelle 1.5.

Im Fokus: Rekrutierung und Lehrkräftegewinnung

Zu viele Lehramtsstudierende kommen nicht im Lehrberuf an

Auf dem Weg in den Lehrberuf gehen viele Studierende und Absolvent*innen verloren, so dass nicht jeder neu besetzte Studienplatz auch nach fünf Jahren eine Neueinstellung in den Vorbereitungsdienst und weitere 18 bis 24 Monate später eine fertig ausgebildete Lehrkraft bedeutet. Aus Daten des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)² ist zwar bekannt, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu anderen Studierenden seltener ihr Studium komplett abbrechen (15 Prozent), jedoch ist die Schwundquote, also die Quote derer, die aufgrund von Studienabbruch oder Studiengangs- bzw. Fachwechsel aus dem Studium ausscheiden, bei Lehramtsstudierenden bedenklich hoch. Laut einer Studie an den Universitäten Rostock und Greifswald aus dem Jahr 2019 lag die Schwundquote je nach Lehramtsstudiengang zwischen 55 und 85 Prozent. Durch das Leibniz Institut für Bildungsverläufe und das DZHW ausgewertete Daten des Nationalen Bildungspanels zeigen zudem, dass auch noch nach Erlangung eines lehramtsbefähigenden Studienabschlusses 20 Prozent der Absolvent*innen nicht in den Vorbereitungsdienst oder direkt den Lehrberuf übergehen.³ Angesichts der hohen Bedarfslage ist dieser Schwund ein großes Problem. Wie das Schaubild auf Seite 5 deutlich macht, schafft die Bachelor-Master-Struktur, die es in der Mehrzahl der Länder auch im Lehramtsstudium gibt, strukturierte und auch durchaus erwünschte Exit-Optionen, aber nicht in gleichem Maße Einstiegsoptionen, die mit einer aktiven Rekrutierung von Lehramtsstudierenden, etwa nach dem Bachelorabschluss, einhergehen würden.

Eine gute Beratung und Begleitung der Studierenden, gerade während der Studieneingangsphase, am Übergang vom Bachelor- in den Masterstudiengang und am Übergang zum Referendariat könnten bei der Sicherstellung von Studierenerfolg zumindest in ausgewählten Fächern eine zentrale Rolle spielen. Die Hochschulen halten laut dem Monitor Lehrerbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf weit überwiegend freiwillige Beratungsangebote vor. Am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium gibt es jedoch nur an 32 Prozent der Hochschulen freiwillige Beratungsangebote.

Mangelnder Professionsbezug und späte Praxisanteile beeinträchtigen die Attraktivität des Lehramtsstudiums

Eine fehlende Theorie-Praxis-Verknüpfung und zu geringer Professionsbezug gehören unter grundständig Studierenden häufig zu den Gründen für einen Studienabbruch bzw. einen Studiengangswchsel. Dies hat jüngst eine Studie der Deutschen Physikalischen Gesellschaft zum Physiklehramtsstudium erneut bestätigt.⁴ Selbst wenn inzwischen neun Länder neben kürzeren Praxisphasen auch ein Praxissemester vorsehen, so erfolgt dieses erst im Masterstudium bzw. im späteren Studienverlauf. Für eine reflektierte Einschätzung über die eigene Eignung und Motivation für den Lehrberuf ist dies zu spät. Kürzere Orientierungspraktika in den ersten Studiensemestern, die meist auch die Eignungsreflexion mit einschließen sollen, gibt es zwar flächendeckend, jedoch können sie nicht in gleicher Tiefe eine Verknüpfung zwischen bereits erworbenem theoretischen Wissen und Handlungswissen herstellen.

Lange grundständige Studienzeiten und unflexible Studienmodelle erschweren das Steuern von Bedarf und Angebot

Lange Ausbildungszeiten und eine schulformspezifische Ausbildung in der Sekundarstufe erschweren die politische Steuerung von Lehrkräftebedarf und -angebot. Hinzu kommen hohe Schwundquoten und eine regional-, fach- und schulformspezifische Angebots- und Bedarfslage, die genaue Prognosen erschweren. Es gibt laut dem Monitor Lehrerbildung zwar mit zunehmender Tendenz Quereinsteigsmasterstudiengänge an den Hochschulen – 2022 gaben 30 Prozent der Hochschulen (2020: 28 Prozent) an, solche Studiengänge eingerichtet zu haben, 9 Prozent (2020: 3 Prozent) hatten entsprechende Pläne. Ein strukturierter Wechsel nach einem fachlichen Bachelorabschluss ohne lehramtspezifische Studienanteile in einen Master of Education ist jedoch aufgrund des Quedlinburger Beschlusses der KMK von 2005 nicht grundständig vorgesehen, sondern stellt immer einen Sonderweg dar. Diese Regelung verhindert die Durchlässigkeit des Systems. Seit 2020 haben die Hochschulen dennoch laut den Daten des Monitor Lehrerbildung ihre Maßnahmen zur Rekrutierung spezieller Studierendengruppen für die Lehramtsstudiengänge intensiviert: Auch Studiengangswwechsler*innen bzw. Studierende eines nicht-lehramtsbezogenen Fachstudiums werden inzwischen stärker für einen Wechsel ins Lehramt umworben.⁵ Flexible Einstiegsmöglichkeiten bereits während des Studiums, nach einem absolvierten nicht-lehramtsbezogenen Studium und nach mehrjähriger Berufstätigkeit sind außerdem eine Chance für mehr Diversität in den Lehrkräftekollegien. Alle diese Wege müssen qualitätsgesichert und als gleichwertig anerkannt sein sowie eine langfristige Perspektive auf eine Anstellung als vollwertige Lehrkraft mit sich bringen.

2 DZHW (2022), Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland.

3 Franz et al. (2023), Übergänge von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen: Wer bleibt im ersten Jahr nach Studienabschluss auf dem Weg zur Lehrkraft?

4 DPG (2023), Das Lehramtsstudium Physik in Deutschland.

5 2022: 29 Prozent der Hochschulen, 2020: 12 Prozent der Hochschulen.

Empfehlungen

■ Datenlage zu Studien- und Bildungsverläufen verbessern:

Um die Schwundquoten im Lehramtsstudium zu senken, sollten diejenigen Fächer und Studiengänge identifiziert werden, in denen besonders viele Studierende verlorengehen. Auf Basis eines Monitorings, das das Fach, den Zeitpunkt und gegebenenfalls sogar die Ursache einer Abkehr vom Berufsziel Lehramt erfasst, könnten datenbasiert Qualitätsverbesserungen des Lehramtsstudiums angestoßen werden.

■ Gezielte Beratungsangebote etablieren:

Vor allem an den Übergängen – in der Studieneingangsphase, am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium, am Ende des Masterstudiums und am Übergang ins Referendariat sowie schließlich am Übergang vom Vorbereitungs- in den Schuldienst sollten auf das Berufsziel Lehramt bezogene Beratungsangebote vorgehalten werden, um den Studien- bzw. Ausbildungserfolg zu erhöhen.

■ Lehramtsstudium attraktiver machen:

Frühe, in ein Gesamtkonzept eingebettete Praxiserfahrungen sollten ermöglicht und reflektiert werden. Studierende sollten während ihrer Praxisphasen nicht zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels an der Praktikumsschule eingesetzt werden, sondern diese Erfahrungen angeleitet zur eigenen Professionalisierung nutzen dürfen. Praktika sollten daher möglichst nur an Praktikumschulen erfolgen, die ausbildungsbezogene Qualitätskriterien erfüllen. Daneben würde ein besserer Professionsbezug durch auf das Berufsfeld Schule zugeschnittene fachwissenschaftliche Studienanteile das Lehramtsstudium attraktiver machen.

■ Duale Lehramtsstudiengänge einrichten:

Als Modellvorhaben sollten duale Studiengänge, die theoretische und praktische Studienanteile systematisch miteinander vernetzen, auf den Weg gebracht, miteinander vernetzt und gemeinsam evaluiert werden. Hierbei sind hohe Qualitätsstandards einzuhalten, die den Kompetenzerwerb der dual Studierenden in den Mittelpunkt stellen und nicht die Deckung des Lehrkräftebedarfs durch Studierende.

*»Wir müssen alles daran setzen, mehr Menschen für den Beruf als Lehrkraft zu gewinnen und dafür zu qualifizieren. Das grundständige Studium darf nicht länger der Königsweg bleiben; flexiblere Zugangswege und eine größere Durchlässigkeit sind das Gebot der Stunde und für die Zukunft. Quer- und Seiteneinsteiger*innen sind keine Notstopfen; vielfältige Erfahrungshintergründe bereichern Schule und Unterricht. Unsere Botschaft sollte deshalb sein: Ihr seid jederzeit willkommen.«*

Andrea Frank, Stellvertretende Generalsekretärin, Stifterverband

■ Wege ins Lehramt flexibilisieren:

Es gilt, flexiblere Wege ins Lehramtsstudium und in den Lehrberuf zu etablieren und auch langfristig zu normalisieren, ohne dabei das grundständige Lehramtsstudium zu entwerten. Hierfür sollten die Länder die Durchlässigkeit von fachbezogenen (polyvalenten) Bachelorstudiengängen in lehramtsbezogene Masterstudiengänge zumindest in Mangelfächern als regulären Einstiegsweg etablieren. Lehramtsbezogene Studienanteile sollten flexibel und individualisiert gestaltet werden, so dass zuvor nicht erbrachte lehramtsbezogene Studienleistungen nach einer Art Baukastenprinzip nacherworben werden können. Über die Fachstudienberatungen sollten solche Quereinstiegsmöglichkeiten unter fachlich Studierenden bekannt gemacht werden.

■ Qualifizierungsangebote in der Lehrkräftebildung institutionalisieren:

Studienangebote zur berufsbegleitenden Nachqualifikation von Quer- und Seiteneinsteiger*innen sollten gemeinsam und eng verzahnt mit Fort- und Weiterbildung berufstätiger Lehrkräfte angeboten werden. Dadurch werden die strukturelle Verzahnung von Wissenschaft und Praxis vorangetrieben und qualitätsvolle Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte im Beruf geschaffen.

■ Qualitätsstandards etablieren:

Für Quer- und Seiteneinstiegsqualifikationen braucht es zwingend Qualitätsstandards. Hochschulen und Landesinstitute als Anbieter der Lehrkräftefortbildung und ggf. auch die Studienseminare müssen dabei systematisch als Akteure in die Qualifizierung einbezogen werden.

»10 Jahre Monitor Lehrerbildung sind ein guter Hinweis darauf, dass die Lehrkräftegewinnung in Deutschland eine langjährige Herausforderung ist. Leider ist das behäbige Bildungssystem in seiner institutionellen Ausprägung alles andere als agil. Das überkomplexe System von 5.000 Studiengängen mit Lehramtsbezug in 16 Bundesländern und über 100 Hochschulen behindert gezieltes Agieren oder gar Steuerung. Transparenz (Monitor) und Druck (Öffentlichkeit) sind wichtige Elemente einer Veränderungsstrategie, die auf mehr länderübergreifende Koordinierung sowie auf eine höhere Effizienz (weniger Abbrüche) im bestehenden System ausgerichtet sein muss.«

Mark Rackles, Bildungsexperte und Berater, von 2011 bis 2019 Staatssekretär für Bildung im Berliner Senat

Im Fokus: Innovative Verantwortungsstrukturen und zukunftsfähige Institutionalisierung

Die Lehrkräftebildung liegt an den Hochschulen in der Regel quer zu den Fachbereichen, d.h. ein Lehramtsstudiengang setzt sich aus mehreren Fächern bzw. Teilstudiengängen zusammen, die oft an unterschiedlichen Fakultäten angeboten werden. Schon vor mehr als 20 Jahren empfahlen daher die von der Kultusministerkonferenz beauftragte »Terhart-Kommission«⁵ – eine gemischte Kommission aus Vertreter*innen der Kultusministerkonferenz und der Wissenschaft – sowie der Wissenschaftsrat die Einrichtung koordinierender und integrierender sogenannter »Quer«-Strukturen an den Hochschulen, die als Knotenpunkte die Belange der Lehrkräftebildung an einem Ort zusammenführen und die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschule erhöhen sollten. Inzwischen sind Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education oder vergleichbare Einrichtungen an allen Universitäten und auch an einigen Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit Universitäten etabliert. Die Existenz eines Zentrums für Lehrkräftebildung bzw. einer School of Education sagt jedoch alleine noch nichts darüber aus, welchen Stellenwert die Lehrkräftebildung an der Hochschule hat.

Gesellschaftliche Relevanz der Lehrkräftebildung spiegelt sich nicht im hochschulinternen Stellenwert wider.

Inzwischen ist der Anteil der Hochschulen, die in ihrem Hochschulleitbild explizit auf die Lehrkräftebildung Bezug nehmen, zwar von 40 Prozent im Jahr 2012 auf 53 Prozent im Jahr 2022 gestiegen, dennoch hat im Umkehrschluss knapp die Hälfte der Hochschulen die Lehrkräftebildung nicht explizit im Leitbild der Hochschule benannt. Genauso existiert nur in sieben von 16 Ländern ein Leitbild oder Mission Statement für die Lehrkräftebildung, das landeseinheitliche Ziele definiert, an denen sich Strategien für die Lehrkräftebildung orientieren könnten. Selbst wenn sich in den vergangenen zehn Jahren nicht zuletzt durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung viel getan hat, um die Lehrkräftebildung aus ihrem Nischendasein an den Hochschulen herauszuführen und institutionell zu stärken, so bleibt es nach wie vor eine Herausforderung, die Lehrkräftebildung als quer zur Fachbereichsstruktur liegendes Themenfeld an den Hochschulen innovativ und ihrer gesellschaftlichen Relevanz entsprechend aufzustellen.

Zentren für Lehrkräftebildung als Treiber und Getriebene

Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education könnten aufgrund ihrer querliegenden Struktur Innovationstreiber für die Lehrkräftebildung und Pioniere der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen sein. Rein inhaltlich sind sie es oftmals auch schon, weil an die Lehrkräftebildung und damit an die zuständigen Zentren bzw. Schools sämtliche gesellschaftliche Bedarfe, die nach Innovationen im Bildungssystem verlangen, etwa die Digitalisierung, herangetragen werden und sie sich dieser annehmen.

Zentren für Lehrkräftebildung tragen also einerseits Verantwortung für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung an den Hochschulen, empfinden sich andererseits in ihren Möglichkeiten und Handlungsspielräumen jedoch als beschränkt und eher als Getriebene denn als Treiber. Die in der Erhebung des Monitor Lehrerbildung 2022 befragten Leitungen der Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education gaben mehrheitlich (53 Prozent) an, dass es aus ihrer Sicht Hemmnisse für Innovationen in der Lehrkräftebildung gebe. Es wurden mehrheitlich zu enge landesrechtliche Vorgaben genannt – so existiert etwa nur in sieben von 16 Ländern eine Rechtsgrundlage bzw. Experimentierklausel zur Erprobung innovativer Strukturen für die Lehrkräftebildung – und an zweiter Stelle fehlende zeitliche oder personelle Ressourcen der eigenen Institution.

*»An Deutschlands Schulen fehlen Zehntausende Lehrkräfte. Wir müssen deshalb dringend mehr Studierende erfolgreich zum Abschluss ihres Lehramtsstudiums führen. Dafür benötigen die lehrerbildenden Hochschulen leistungsstarke Zentren für Lehrkräftebildung. Angesichts der Tatsache, dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung von der Ampel-Regierung nicht fortgeführt werden soll, gilt dies umso mehr: Nur mit starken Zentren kann es gelingen, die bisherigen Errungenschaften der Qualitätsoffensive nicht verpuffen zu lassen, sondern die Qualität des Studiums an allen Standorten so zu steigern, dass mehr Lehramtsabsolvent*innen für den Schuldienst bereitstehen.«*

Dr. Dirk Zorn, Director Bildung und Next Generation, Bertelsmann Stiftung

5 Terhart, E. (Hrsg.) (2000), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.

Fehlende Standards und Leitlinien erschweren eine zieladäquate Institutionalisierung der Lehrkräftebildung an den Hochschulen

Die Länder schreiben zwar überwiegend (15 von 16 Länder) die Einrichtung von Zentren bzw. Schools als Strukturen für die Lehrkräftebildung landesrechtlich vor, jedoch mit unterschiedlicher Regelungstiefe. Entsprechend findet sich heute eine große Bandbreite an Aufgaben, Kompetenzen, Ausstattungsmerkmalen und Handlungsspielräumen, die von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich sein können und nicht immer geeignet sind, der gesellschaftlich so wichtigen Aufgabe der Lehrkräftebildung gerecht zu werden. Die Bezeichnung der Querstrukturen, heißen sie nun Zentrum für Lehrkräftebildung oder School of Education, sagt nicht notwendigerweise auch etwas über das Aufgabenspektrum und die Ressourcenkompetenz der Einrichtungen aus. Bundesweite Standards, die Leitlinien für eine gute und den strategischen Zielen entsprechende Institutionalisierung der Lehrkräftebildung definieren würden, sucht man vergeblich. Erste Impulse zur Beschreibung solcher Standards hat ein Eckpunktepapier aus dem Jahr 2021 gegeben.⁶

Die Daten, die der Monitor Lehrerbildung seit 2012 zu den Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education erhebt, zeigen eine deutliche Erweiterung des Aufgabenspektrums. So tragen die Zentren bzw. Schools heute verstärkt Verantwortung für Aufgaben in der Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge (2022: 88 Prozent, 2012: 45 Prozent), in der inhaltlichen Gestaltung (2022: 84 Prozent, 2012: 40 Prozent) und konzeptionellen Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge (2022: 98 Prozent, 2012: 77 Prozent) sowie Aufgaben im Bereich der Forschung (2022: 86 Prozent, 2012: 39 Prozent). Hinzu kommen viele weitere Aufgaben im Service- und Dienstleistungsbereich für Lehramtsstudierende, in der Sicherstellung der Studierfähigkeit in den Lehramtsstudiengängen oder in der außerhochschulischen Netzwerkarbeit. So gut wie keine dieser Aufgaben verantworten die Zentren bzw. Schools allein, sondern fast immer in Abstimmung und in Aushandlung mit weiteren inner- und außerhochschulischen Akteuren. Wie die Bedarfe der Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschule vertreten werden, hängt ohne klare Standards somit zu einem erheblichen Teil auch vom Engagement, den Kompetenzen und dem Verhandlungsgeschick der Leitungspersonen ab; eine nachhaltige Strategie, welche Personalwechsel überdauert, wird somit erschwert.

Empfehlungen

- **Standards etablieren:** Für eine gute und den Zielen entsprechende Institutionalisierung der Lehrkräftebildung braucht es länder- und hochschulübergreifende Mindeststandards. Länder und Hochschulen müssen dafür Sorge tragen, dass die Ausstattung der Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education im Einklang mit ihren Aufgaben steht. Dazu gehört es, ...
... eine adäquate Ausstattung mit Dauerstellen und Sachmitteln entsprechend dem definierten Aufgabenspektrum der Einrichtungen sicherzustellen.
... Entscheidungsbefugnisse so auszubauen, dass die Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education auf strategische Entscheidungen der Hochschule zugunsten der Lehrkräftebildung Einfluss nehmen können.
- **Landesrechtliche Spielräume schaffen:** Die Länder sollten durch Experimentier- bzw. Innovationsklauseln in ihren Hochschul- bzw. Lehrkräftebildungsgesetzen Freiräume schaffen, um Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education zu Innovationsagenturen mit echten Handlungsspielräumen auszubauen.
- **Kreativ werden:** Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education sollten auch innerhalb ihrer bisherigen institutionellen Möglichkeiten Potenziale erschließen und ausloten, wie sich Innovationen an ihrem Standort realisieren lassen.

*»Die Lehrkräftebildung in Deutschland hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten an allen Standorten enorm profiliert. Die Institutionalisierung der übergeordneten Zentren für Lehrkräftebildung trägt deutlich zur Sicherung der Qualität des Studiums und des Studienerfolgs im Lehramt bei. Mit verstärkt empirischer Forschung stellt die Lehrkräftebildung ihre Expertise zur Lösung relevanter Zukunftsfragen – von der Digitalisierung des Lernens, über den adäquaten Umgang mit Heterogenität bis hin zum Aufbau professioneller Kompetenzen – eindrücklich unter Beweis. Durch den hohen persönlichen Einsatz der Kolleg*innen an den 71 Lehrerbildenden Standorten reagiert die Lehrkräftebildung immer wieder schnell und flexibel auf akute Anforderungen – zuletzt z.B. auf den Lehrkräftemangel.«*

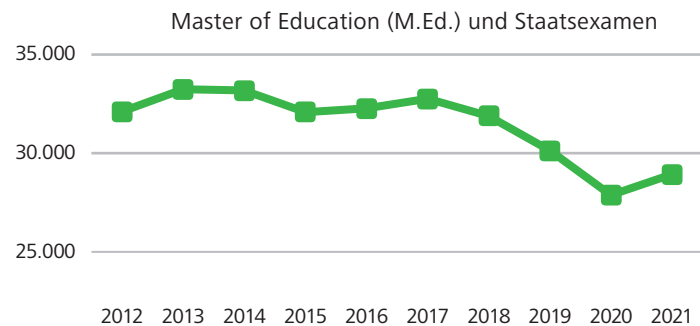
Prof. Dr. Katja Koch, Vizepräsidentin für Organisationsentwicklung und Lehrkräftebildung, TU Braunschweig

⁶ Arnold, E. Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A. Koch, K., Streblow, L., van Ackeren, I. (2021), Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung.

Zahlen, Daten, Fakten: Lehramtsstudium in Deutschland

Entwicklung der Absolvent*innenzahlen im Lehramtsstudium

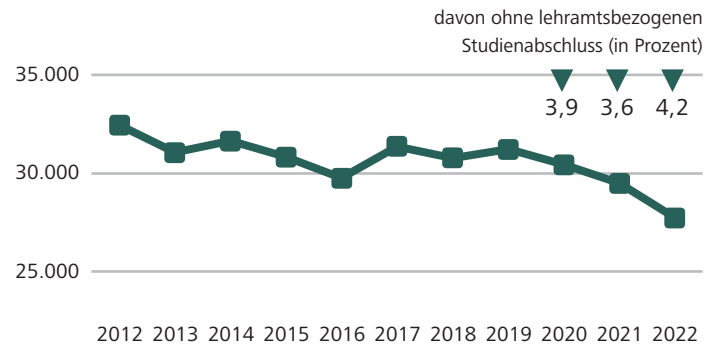
Absolute Zahlen



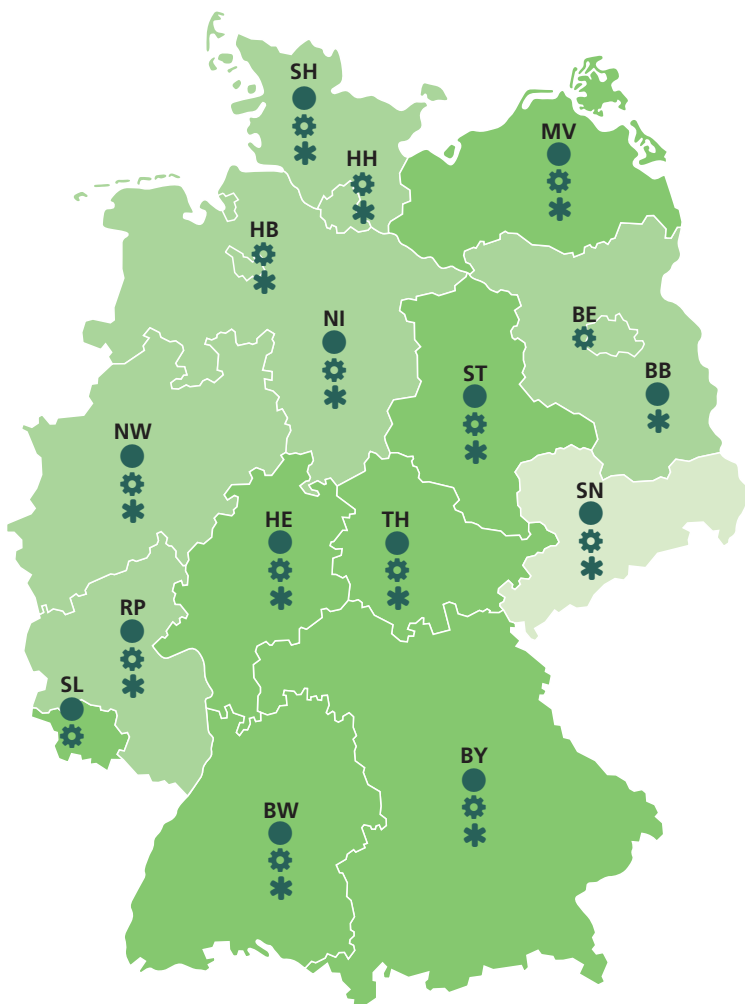
Quelle: Statistisches Bundesamt

Entwicklung der Neueinstellungen in den Vorbereitungsdienst

Absolute Zahlen (Anteile der Neueinstellungen von Personen ohne lehramtsbezogenen Studienabschluss werden erst seit 2020 separat ausgewiesen.)



Quelle: Kultusministerkonferenz



Studienstrukturen und Lehramtstypen in den Bundesländern

- Gestufte (Bachelor/Master) und grundständige Studienstruktur (Erstes Staatsexamen)
- Gestufte Studienstruktur (Bachelor/Master)
- Grundständige Studienstruktur (Erstes Staatsexamen)

Das Lehramt für die Grundschule/Primarstufe und für die Sekundarstufe II (allgemeinbildend) wird in allen Ländern angeboten. Zusätzlich bieten die Länder die folgenden Lehramtstypen an:

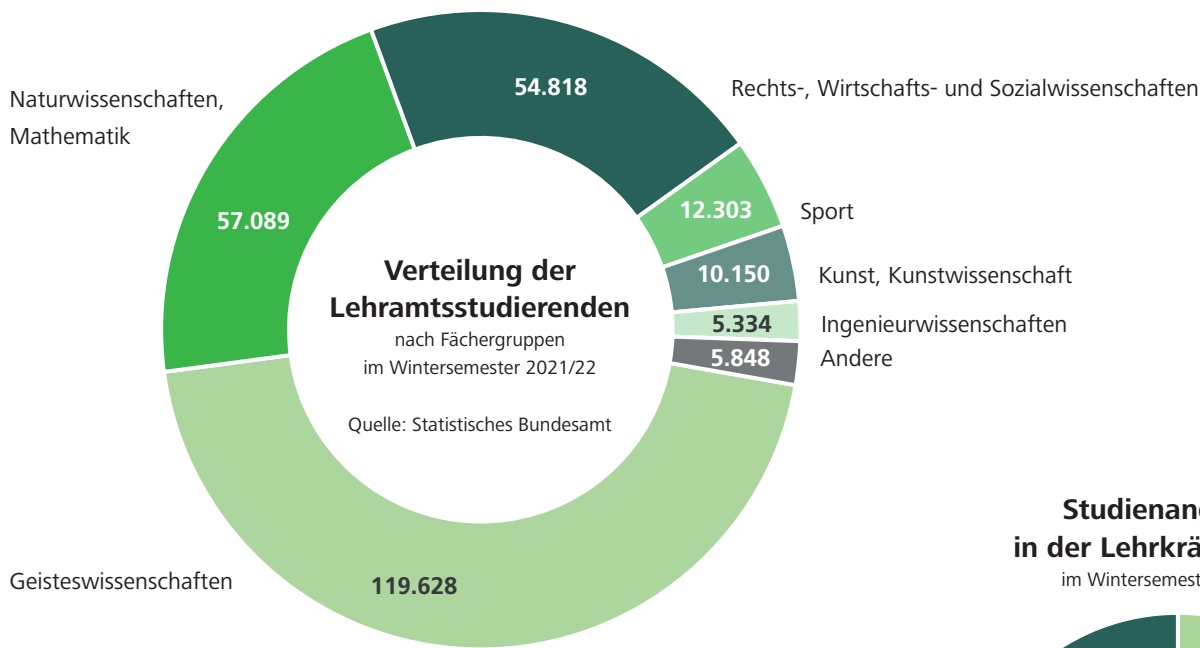
- Sekundarstufe I
- ⚙️ Sekundarstufe II (berufsbildend)
- * Sonderpädagogik

Quelle: Monitor Lehrerbildung

Regelstudienzeiten eines Lehramtsstudiums

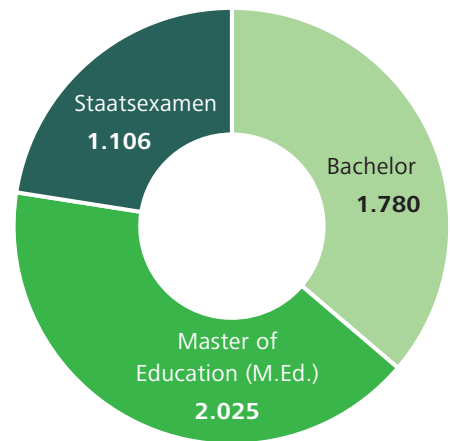
Lehramtstypen	Bachelorstudien- gang bzw. Bachelor of Education	Master of Education	Grundständiger Lehramtsstudiengang (Erstes Staatsexamen)
Grundschule/Primarstufe	6 Semester	2–4 Semester	7–10 Semester
Sekundarstufe I	6 Semester	3–4 Semester	7–10 Semester
Sekundarstufe II (allgemeinbildend)	6 Semester	4 Semester	9–10 Semester
Sekundarstufe II (berufsbildend)	6 Semester	4 Semester	10 Semester
Sonderpädagogik	6 Semester	3–4 Semester	9–10 Semester

Quelle: Monitor Lehrerbildung



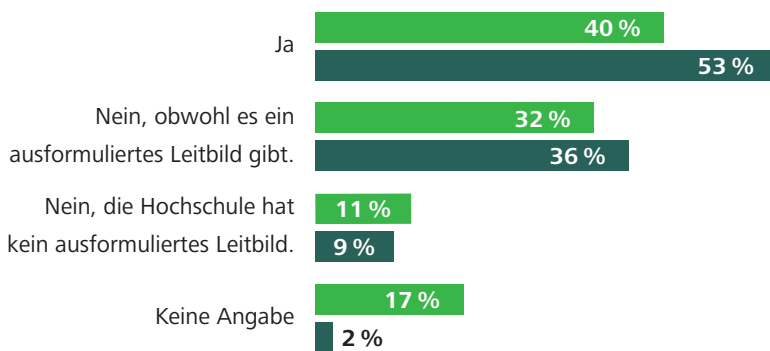
Studienangebote in der Lehrkräftebildung im Wintersemester 2021/22

Quelle: Hochschulrektorenkonferenz



Lehrkräftebildung im Leitbild oder Mission Statement der Hochschule

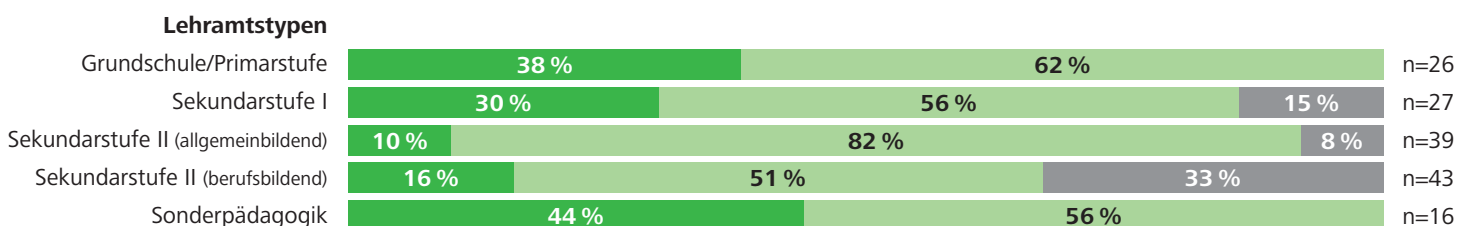
Vergleich der Ergebnisse der Befragungsjahre 2012 (n=65) und 2022 (n=66)



Quelle: Monitor Lehrerbildung (Angaben aller Hochschulen, die ein vollständiges Lehramtsstudium anbieten und sich an der Befragung 2022 beteiligt haben)

Zulassungsbeschränkung in lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen im Wintersemester 2021/22

■ Ja, in allen Fächern ■ Ja, in einzelnen Fächern ■ Nein



Quelle: Monitor Lehrerbildung (Angaben aller Hochschulen, die ein vollständiges Lehramtsstudium anbieten und sich an der Befragung 2022 beteiligt haben)

Zahlen, Daten, Fakten: Lehramtsstudium in Deutschland

Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen

Anteil an allen Studierenden der Hochschule im Wintersemester 2021/22

- unter 10 %
- 10 % bis unter 20 %
- 20 % bis unter 30 %
- 30 % bis unter 40 %
- 40 % bis unter 50 %
- 50 % bis unter 60 %
- 60 % bis unter 70 %
- 70 % bis unter 80 %
- über 80 %

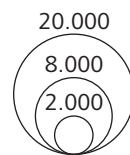
Alle Diagramme sind als interaktive Grafiken mit vertieften Informationen online abrufbar.



Die Universität Münster bildet bundesweit die meisten Lehramtsstudierenden aus.

Die PH Heidelberg und die PH Ludwigsburg haben anteilig die meisten Lehramtsstudierenden.

Anzahl der Lehramtsstudierenden der Hochschule im Wintersemester 2021/22



Quelle: Monitor Lehrerbildung (Angaben aller Hochschulen, die ein vollständiges Lehramtsstudium anbieten und sich an der Befragung 2022 beteiligt haben)

Im Fokus: Professionsorientierung im Lehramtsstudium

Angehende Lehrkräfte müssen für die Anforderungen der Schulrealität ausgebildet werden. Digitalisierung, Ganzttag, Heterogenität, Inklusion, die Gestaltung von Schule als »Lern- und Lebensort«: Schulische Praxis und damit die Anforderungen an die Lehrpersonen werden zunehmend komplexer. Die Lehrkräftebildung kann sich daher nie auf dem bereits Erreichten ausruhen.

Bedarf der Schulpraxis als Zielgröße für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung

Wie kann die Lehrkräftebildung aufgestellt sein, so dass sie angehende Lehrkräfte angemessen auf die beruflichen Herausforderungen vorbereiten kann? Eine Ausrichtung auf die Bedarfe der Schulpraxis sollte die handlungsleitende Zielgröße jedes lehramtsbezogenen Studien- und Qualifizierungsmodells sein. Die besten Voraussetzungen dafür, dass alle Studierenden professionsorientiert im Studium ausgebildet werden, sind dann geschaffen, wenn schulbezogene Inhalte wie der Umgang mit Heterogenität und Inklusion oder der Umgang mit digitalen Medien verpflichtend vorgesehen sind, diese Themen sich wie ein roter Faden durch alle Studienbereiche ziehen und ihren festen Platz im Curriculum erhalten. Dabei sollte es keine Rolle spielen, ob das Lehramtsstudium grundständig ab dem ersten Semester oder weiterbildend im Rahmen des Quer- und Seiteneinstiegs studiert wird. Auch die Option für eine echte Schwerpunktsetzung auf einzelne Querschnittsthemen muss gegeben sein.



Inklusion und Multiprofessionalität

Professionsorientierung: Vorbereitung auf multiprofessionelle Teamarbeit und Inklusion

In einer Befragung von Ländern und Hochschulen erob der Monitor Lehrerbildung in den Jahren 2014 und 2020 bei 67 bzw. 61 Hochschulen, inwieweit Lehrinhalte zur Vorbereitung auf multiprofessionelle Teamarbeit und Inklusion in den einzelnen Lehramtsstudiengängen verpflichtend sind. Im Zeitvergleich werden sowohl erbrachte Anstrengungen als auch Entwicklungspotenziale der Hochschulen und Länder sichtbar.

Inklusion ist zwar häufig Querschnittsthema, hat jedoch nicht überall einen festen Platz in den Fachdidaktiken

Bei der Verankerung von Inklusion als Querschnittsthema werden inklusionsbezogene Inhalte in bestehende Module/Veranstaltungen integriert: Inklusion wird somit idealerweise ein Thema, das die Bereiche Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und/oder Fachwissenschaften – im besten Falle das gesamte Curriculum – durchzieht.

Pflichtveranstaltungen zu Themen der Heterogenität und Inklusion oder zur individuellen Förderung sind nahezu flächendeckend in den Curricula der Lehramtsstudiengänge vorgesehen. 56 von 61 Hochschulen, die hierzu Angaben machten, haben in den letzten Jahren Inklusion als Querschnittsthema verankert.

Dies reicht jedoch nicht aus, wenn nicht ebenfalls ein fester Ort im Curriculum für inklusionsorientierte Studieninhalte geschaffen ist – und zwar gleichermaßen in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Nur so entstehen echte Querschnittsthemen. Zahlen des Monitor Lehrerbildung zeigen, dass dies noch nicht überall der Fall ist, sondern vor allem die Bildungswissenschaften sich des Themas annehmen.

Fragt man die Hochschulen, in welchen Säulen des Lehramtsstudiums sich die Studierenden mit dem Umgang mit Heterogenität/Inklusion auseinandersetzen, zeigt sich, dass dies an fast allen Hochschulen (n=60) in den Bildungswissenschaften der Fall ist (98 Prozent). Nur an 43 Prozent der Hochschulen sind Inhalte zum Thema Inklusion in allen Fachdidaktiken verankert, nur an 33 Prozent in den Praxisphasen. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Beschäftigung mit den Spezifika einer multiprofessionellen Kooperation – eine wichtige Kompetenz für die Arbeit an inklusiven Schulen: An 77 Prozent der Hochschulen finden sie in Veranstaltungen der Bildungswissenschaften statt, an 51 Prozent in Veranstaltungen der Fachdidaktiken. Nur an 33 Prozent der Hochschulen werden Lehramtsstudierende durch interdisziplinäre Lehrveranstaltungen auf eine multiprofessionelle Kooperationskultur vorbereitet, an 68 Prozent der Hochschulen im Rahmen von Praktika.



Obwohl alle Schulen inklusiv sein sollen, variiert die Vermittlung inklusionsorientierter Kompetenzen je nach Lehramtstyp

Auch wenn es für alle Lehramtsstudierende wichtig ist, Fähigkeiten für die Arbeit an inklusiven Schulen zu erlangen, gibt es Unterschiede in der Ausbildung: Kompetenzen, wie sie etwa für den sprachsensiblen Unterricht oder die Arbeit in multiprofessionellen Teams nötig sind, sind nicht in allen Lehramtstypen als obligatorische Studieninhalte konzipiert. Sie sind in den Lehramtern für Grundschule und Sonderpädagogik häufiger verpflichtend verankert als in den Lehramtern für weiterführende Schulen. Verpflichtende Lehrveranstaltungen, die den Kompetenzerwerb zum Arbeiten in multiprofessionellen Teams in den Fokus stellen, gibt es mehrheitlich im Sonderschul- (77 Prozent) und Grundschullehramt (65 Prozent). Hingegen gibt es solche Lehrveranstaltungen nur an 53 Prozent der Hochschulen im Lehramt für Gymnasien und an 50 Prozent im Berufsschullehramt – dabei ist Multiprofessionalität auch an diesen Schulformen eine gefragte und erforderte Kompetenz.

Integrierte Studiengänge, die eine parallele Sonderpädagogik-Qualifikation bieten, sind selten

Es reicht nicht, dass Lehrkräfte an Regelschulen auf die Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen im Rahmen der multiprofessionellen Teams bauen – auch ihnen muss bereits im Studium eine echte Schwerpunktsetzung zur Ausbildung von sonderpädagogischen Kompetenzen offenstehen. Studiengänge mit integrierter Sonderpädagogik können ein Lösungsansatz sein. Sie ermöglichen ein Lehramtsstudium für Regelschulen mit einer zusätzlichen sonderpädagogischen Qualifikation. Sie haben, wenn eine echte Integration von sonderpädagogischen und inklusiven Inhalten gelingt, den Vorteil, dass Studierende einerseits die nötigen Kompetenzen ausbilden, um in den Vorbereitungsdienst zu starten und an Regelschulen zu unterrichten. Andererseits erhalten sie aber auch die Möglichkeit zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex. Entsprechende Studienangebote gab es im Jahr 2020 nur an sechs von 60 Hochschulen, die hierzu Angaben machen.

Empfehlungen

- **Multiprofessionalität leben:** Mindestens hochschulweit, idealerweise landeseinheitlich, sollten Standards zur Definition von Inklusion/Heterogenität und Arbeit in multiprofessionellen Teams etabliert werden. Darauf basierend sollten die Curricula institutionalisiert über alle Lehramtsstudiengänge (und Phasen) hinweg kohärent gestaltet sein. Auch andere (pädagogische) Studiengänge mit Bezug zum Berufsfeld Schule sollten eingebunden werden: Kooperative und ko-konstruktive Lehrveranstaltungen bzw. Lernsettings, in denen Studierende gemeinsam Aufgaben lösen und lernen, können hierbei auch hilfreich sein, um bereits während des Studiums Multiprofessionalität kennenzulernen und einzuüben – dies gilt natürlich für alle Lehramtsstudiengänge.
- **Studieninhalte anpassen:** Inhalte zu Inklusion, Heterogenität und der Arbeit im multiprofessionellen Team sollten flächendeckend Teil des Lehramtsstudiums sein – verpflichtend für Studierende aller Lehramtstypen und in allen Bereichen des Studiums (z. B. auch in den Fachdidaktiken). Praxiserfahrungen in ausgewählten inklusiven Ganztagschulen sollten ermöglicht und begleitet werden, so dass etwaige Erfahrungen mit einer defizitären inklusiven Schulpraxis nicht zur Demotivation von Studierenden führen. Die Schulen, die Praktika anbieten, sollten entsprechend mit personellen und zeitlichen Ressourcen ausgestattet werden, um die Studierenden angemessen betreuen zu können.
- **Studienstrukturen innovieren:** Studiengänge mit der Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung im Bereich Inklusion sollten ausgebaut werden. Studiengänge mit integrierter Sonderpädagogik können hierfür ein Beispiel sein.

*»Unser Schulsystem muss in die Lage versetzt werden, alle Schüler*innen zu fördern. Lehrkräfte brauchen dafür nicht nur fundierte Kenntnisse über Inklusion, sondern auch digitale Kompetenzen. So können sie Schüler*innen die individuell notwendige Unterstützung zukommen lassen und ihnen Zugang zur (digitalen) Welt ermöglichen. Derzeit sind sowohl inklusive Bildung als auch die Vermittlung von Medienkompetenzen in der Lehrerbildung noch nicht hinreichend entwickelt. Hier müssen wir einen Entwicklungsschub anstoßen.«*

Dr. Dagmar Wolf, Bereichsleiterin Bildung, Robert Bosch Stiftung

21st Century Skills und Kompetenzen für die digitale Welt

Lehrkräfte müssen gesellschaftliche Transformationen nicht nur begleiten, sondern diese auch gestalten können. Nicht zuletzt der Einzug von Künstlicher Intelligenz (KI) in die Klassenzimmer, wie er derzeit vor allem in Bezug auf den Sprachbot ChatGPT und ähnliche Modelle breit diskutiert wird, erfordert ein Umdenken bei der Gestaltung von Lernen, Unterricht und Leistungsbeurteilung in der Schule. Lehrkräfte müssen deshalb neue Kompetenzen einerseits selbst für die nachhaltige Ausübung ihres Berufs erwerben, andererseits bei ihren Schüler*innen den Kompetenzerwerb fördern können. Welche Fähigkeiten Lehrkräfte hierfür ausgebildet haben müssen und unter welchem Konzept diese zusammengefasst werden (z.B. Future Skills, Soft Skills, sozio-emotionale oder überfachliche Kompetenzen), wird dagegen diskutiert.

21st Century Skills umfassen im Folgenden als Oberbegriff Fähigkeiten, die unter anderem von der OECD als zentral für die gesellschaftliche Teilhabe und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt im 21. Jahrhundert identifiziert wurden. Im Kern sind hiermit kognitive/metakognitive, soziale/emotionale sowie praktische Kompetenzen gemeint, die es erlauben, sich in einer sich schnell wandelnden digital geprägten Gesellschaft mit komplexen Herausforderungen gut zurechtzufinden und diese Welt aktiv und mündig mitzugestalten. Kompetenzen wie Teamfähigkeit, die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen, analytische Fähigkeiten oder Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten gehören dazu. Insbesondere (kooperative/ko-konstruktive) Lehrveranstaltungen mit Experimenten und Möglichkeiten zur (gemeinsamen) Reflexion können geeignete Rahmenbedingungen zur Ausbildung dieser Kompetenzen bieten.

Die Schule der Zukunft ist von Digitalität geprägt: Bildung und Unterricht finden in einer digitalen und digital geprägten Welt statt, hierfür werden überfachliche Kompetenzen und im Speziellen Kompetenzen für die digitale Welt immer wichtiger. Im Jahr 2022 erhob der Monitor Lehrerbildung Daten zu den Rahmenbedingungen zum Erwerb von digitaler Medienkompetenz und 21st Century Skills im Lehramtsstudium.

Noch sind Lehrveranstaltungen, die die Ausbildung von 21st Century Skills fokussieren, nicht für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend

Verpflichtende Lehrveranstaltungen, in denen die Studierenden überfachliche Kompetenzen ausbilden, sind ein Weg, um sicherzustellen, dass wirklich alle Studierenden selbst diese auch frühzeitig entwickeln können. Dies ist in den Lehramtstypen und in den jeweiligen Studienbereichen in einem unterschiedlichen Ausmaß der Fall. Lehrveranstaltungen, die den Erwerb von 21st Century Skills in den Vordergrund stellen, sind im Lehramt für Grundschule/Primarstufe an 43 Prozent der 37 Hochschulen, die hierzu Angaben machten, verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden. Bei den allgemeinbildenden Lehrämtern (Sekundarstufe II) ist dies nur an 45 Prozent der Hochschulen der Fall (n=49). 21st Century Skills sind mehrheitlich (68 Prozent) in den Bildungswissenschaften verankert, nur 26 Prozent der Hochschulen geben auch eine Verankerung in den Fachdidaktiken aller an der Hochschule angebotenen Lehramtsfächer an (n=38). Extracurriculare Angebote zum Erwerb von 21st Century Skills sind rar: Sie sind nur an 42 Prozent der Hochschulen vorhanden (n= 53).

Rahmenbedingungen zum Erwerb von digitaler Medienkompetenz noch nicht zufriedenstellend

Damit sie digitale Medienkompetenz bei ihren Schüler*innen fördern können, müssen (angehende) Lehrkräfte diese zuvor selbst erwerben – am besten verpflichtend bereits im Studium. Die Kultusministerkonferenz hat diesen Anspruch bereits im Jahr 2016 mit ihrer Strategie »Bildung in der digitalen Welt« unmissverständlich formuliert. Im Monitor Lehrerbildung wurden 2017 und 2022 die Hochschulen danach gefragt, wo Inhalte zum Thema »Medienkompetenz in einer digitalen Welt« (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung, Mediendidaktik) curricular verankert sind.



Hierbei wurde nicht danach unterschieden, ob die Angebote verpflichtend oder als Angebote des Wahlbereichs verankert sind. In Bezug auf die Verankerung von digitaler Medienkompetenz gab es im Zeitvergleich Fortschritte. Noch ist sie jedoch nicht flächendeckend verankert und es zeigen sich Unterschiede zwischen den Lehramtstypen: So sind nur an jeder zweiten Hochschule, die angehende Gymnasiallehrkräfte ausbildet, Studieninhalte zum Erwerb von »Medienkompetenz in einer digitalen Welt« für alle Lehramtsstudierenden vorgesehen.

66 Hochschulen machten Angaben dazu, wo Inhalte zum Thema »Medienkompetenz in einer digitalen Welt« im Curriculum platziert sind. Es zeigt sich, dass an 76 Prozent der Hochschulen Medienkompetenz in den Bildungswissenschaften verankert ist und nur an 35 Prozent der Hochschulen in den Fachdidaktiken aller Fächer. Nur 30 Prozent der Hochschulen haben entsprechende Inhalte in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken aller Fächer gleichermaßen verankert. Freiwillige Zusatzzertifikate ersetzen häufig eine verbindliche Verankerung in den Pflichtanteilen des Lehramtsstudiums. Entsprechende optionale Vertiefungsangebote gibt es an 43 Prozent der Hochschulen, die hierzu Angaben machten.

Kooperationskompetenz wird selten durch entsprechende Prüfungsformate gefördert

Um bereits während des Studiums die kooperative Arbeit auch praktisch üben und erfahren zu können, können kooperative Prüfungsformate genutzt werden. An rund 60 Prozent der Hochschulen sind im Lehramt für Grundschule/Primarstufe und Sekundarstufe I kooperative Prüfungsformate in den Lehramtsstudiengängen aller Fächer vorgesehen. In den Lehramtsstudiengängen für Gymnasien, Berufsschulen und Förderschulen liegt der Anteil bei rund 45 Prozent. Nach Einschätzung von mehr als 80 Prozent der Befragten werden diese Prüfungsformate jedoch nur in wenigen Fällen genutzt.⁷

»Die junge Generation wird eine Zukunft gestalten müssen, die von Unsicherheit und Krisen geprägt sein wird. Um der Bildung dieser jungen Generation gerecht zu werden, damit diese Verantwortung übernimmt und Entscheidungen trifft, trotz Ambiguität und Differenz, dazu benötigen wir Lehrkräfte, die selbst über diese sogenannten 21st Century Skills verfügen. Dabei gilt es, noch besser zu verstehen, dass Digitalität nicht gleich Digitalität ist, sondern dass wir Entwicklungen, wie im Bereich der künstlichen Intelligenz, schlau nutzen müssen, um Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, damit junge Menschen genau diese Fähigkeiten erwerben. Hierfür fühle ich mich als Professorin in der Lehrkräftebildung mit verantwortlich.«

Prof. Dr. Edith Braun, Professorin für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Lehrkräftebildung, Universität Gießen

Empfehlungen

■ **Curricula anpassen:** In den Curricula muss ein fester Ort für überfachliche Kompetenzen (21st Century Skills) und für digitale Medienkompetenz geschaffen werden – verbindlich für alle Lehramtsstudierenden. Diese Kompetenzen müssen also in allen Teilstudiengängen des Lehramtsstudiums, auch in den Fachwissenschaften, insbesondere aber in den Fachdidaktiken, verpflichtend und zusätzlich als optionale Vertiefungsangebote vorhanden sein. Was Studierende im Studium erleben, können sie leichter auch in ihre eigene Tätigkeit als Lehrkraft einbringen.

■ **Kooperation vorleben:** Kooperative Arbeitsformen, wie sie im Berufsfeld Schule zur täglichen Praxis gehören, sollten bereits während des Studiums stärker genutzt und kooperative Prüfungsformate flächendeckend ermöglicht werden. Dies erlaubt es Studierenden, entsprechende Kompetenzen selbst auszubilden und sie als Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten zu nutzen, um sie später in der Schule umzusetzen, damit auch die Schüler*innen diese erlangen können.

»Bildungsinstitutionen in der digitalen Welt müssen Orte sein, an denen nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern auch kritisches Denken, Kreativität, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und digitale Kompetenzen gefördert werden. Die Entwicklung von KI eröffnet zudem neue Möglichkeiten für personalisiertes Lernen, das auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten ist. Es ist wichtig, dass angehende Lehrkräfte bereits während des Studiums mit diesen neuen Möglichkeiten, ihren Chancen, Grenzen und Risiken verpflichtend in Berührung kommen und ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie sich Bildungsprozesse durch neue Technologien verändern. Auch wenn sich eine positive Entwicklung bei der Verankerung digitaler Medienkompetenz in den Lehramtsstudiengängen zeigt, so besteht nach wie vor deutlicher Aufholbedarf.«

Prof. Dr. Frank Ziegele, Geschäftsführer, CHE Centrum für Hochschulentwicklung

⁷ Detaillierte Angaben und Anteile für die einzelnen Lehramtstypen sind unter <https://www.monitor-lehrerbildung.de/themen/21st-century-skills/> einsehbar.

Visionen für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung

»Um weiterhin zukunftsfähig aufgestellt zu sein, braucht Lehrkräftebildung an den Universitäten nicht nur ein starkes Commitment der Präsidien und eine auskömmliche Finanzierung durch Bund und Länder, sondern vor allem innovative Strukturen, wie sie z.B. Forschungsschulen bieten. Hier stelle ich mir – ähnlich den Universitätskliniken – Schulen vor, die als selbstverständliches Strukturelement der universitären Lehrkräftebildung Forschung, Lehre und Ausbildung miteinander verknüpfen und so evidenzbasierte Entwicklungen in den Schulen und entsprechende Entscheidungen der Bildungspolitik ermöglichen.«

Prof. Dr. Katja Koch, Vizepräsidentin für Organisationsentwicklung und Lehrkräftebildung, TU Braunschweig

»Das Lehramtsstudium muss zukünftig dafür qualifizieren, in einem multiprofessionellen Team arbeiten zu können. Der Fokus im Lehramtsstudium auf den (Fach-) Unterricht gehört meines Erachtens zu den größten Fehlern der aktuellen Lehrkräftebildung. Die Schule als Ort des individuellen Lernens benötigt Lernbegleiter*innen, die in der Lage sind, gemeinsam mit anderen Professionen zum Besten der Schüler*innen zu wirken. Denn: Wir benötigen junge Menschen, die selbstbewusst und kritisch sind, vor allem aber mit Kompetenzen ausgestattet, die sie zu Gestalter*innen ihres Lebens und unserer Gesellschaft machen.«

Myrle Dziak-Mahler

»Schulen und Lehrkräftebildung reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen viel zu langsam. Bis Ergebnisse aus der Bildungsforschung und aus wissenschaftlichen Diskursen zu gesellschaftlichen Veränderungen Eingang in die Lehrkräftebildung und in den Schulalltag gefunden haben, vergehen Jahre, teilweise Jahrzehnte. Die digitale Transformation hat uns sehr deutlich vor Augen geführt, dass Schulen mit mutigen, innovativen, flexiblen Lehrkräften gut auf die veränderten Bedingungen reagieren konnten. Diese Lehrkräfte haben einen Blick auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, analysieren erforderliche Änderungen, wissen, wo Kooperation mit anderen Professionen sinnvoll oder auch notwendig sind und reagieren kreativ und lösungsorientiert. Wir können nicht voraussagen, welche Herausforderungen auf Schülerinnen und Schüler zukommen werden, umso wichtiger ist es, den Fokus von den rein fachlichen Kompetenzen auf Fähigkeiten wie kritisches Denken, Empathie, Reflexionsfähigkeit, Problemlösekompetenz und Kreativität zu lenken. Um das zu erreichen, benötigen wir Lehrkräfte, die ebenso über diese Fähigkeiten verfügen. Für eine zukunftsgerichtete Lehrkräftebildung wünsche ich mir, dass den Studierenden Mut für Innovation gemacht wird. Kreative Ausbildungswege, alternative Prüfungsformen und vielfältige Wege in den Beruf sollten möglich sein. Nur mit vielfältigen Kompetenzen bei Lehrkräften können wir den Anforderungen kommender Gesellschaften gerecht zu werden.«

Sabine Brieske, Schulleiterin Liebigsschule, Frankfurt am Main



Der Monitor Lehrerbildung ...

... schafft Transparenz.

Der Monitor Lehrerbildung stellt seit 2012 auf Länder- und Hochschulebene Transparenz über das Lehramtsstudium her. Die Befragung von 71 Hochschulen, die ein vollständiges Lehramtsstudium anbieten, und allen 16 Ländern ermöglicht ein kontinuierliches Monitoring des Status quo der Lehrkräftebildung in Deutschland.

... zeigt Entwicklungen auf.

Auf der Website www.monitor-lehrerbildung.de werden Entwicklungen durch Zeitvergleiche sichtbar gemacht und eingeordnet.

... spricht Empfehlungen aus.

Regelmäßig beleuchtet der Monitor Lehrerbildung wechselnde Schwerpunktthemen (etwa Digitalisierung, Praxisbezug, Nachwuchsgewinnung und Inklusion) eingehender. Datenbasiert und im engen Kontakt mit Expert*innen identifiziert der Monitor Lehrerbildung Good Practices und präsentiert Handlungsempfehlungen.

... berichtet über Aktuelles.

Weitere Angebote wie ein monatlicher Newsletter und ein Veranstaltungskalender ergänzen das Informationsangebot.

... ist ein etabliertes Tool.

Die seit mehr als zehn Jahren generierten Daten haben mittlerweile Eingang in die nationale Bildungsberichterstattung, in Expertisen wie die Veröffentlichungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) und die Fachdiskussion gefunden.



Alle Daten, die dieser Publikation zugrunde liegen, finden Sie unter <https://www.monitor-lehrerbildung.de/schwerpunkte/lehrkraeftebildung-im-wandel>

Impulse zu den einzelnen Fokusthemen dieser Broschüre finden Sie auch in der Youtube-Playlist der Webinar-Reihe »CHE Talks – Innovationen in der Lehrkräftebildung«.





Redaktion

Bianca Brinkmann, Nicole Miele,
Ulrich Müller, Melanie Rischke
unter Mitarbeit von Dijana Spasojevic

Für die inhaltliche Unterstützung dieser
Publikation danken wir insbesondere:

- Prof. Dr. Edith Braun, Universität Gießen
- Sabine Brieske, Schulleiterin Liebigschule,
Frankfurt am Main
- Myrle Dziak-Mahler
- Katharina Günther-Wünsch, Präsidentin der
Kultusministerkonferenz
- Prof. Dr. Katja Koch, TU Braunschweig
- Mark Rackles, Bildungsexperte, Berater und
ehemaliger Berliner Bildungsstaatssekretär

Ansprechpartnerinnen für das Projekt

Bianca Brinkmann
bianca.brinkmann@che.de

Nicole Miele
nicole.miele@che.de

Melanie Rischke
melanie.rischke@che.de

Kontakt

CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH
Verler Straße 6
33332 Gütersloh
Telefon 05241 97 61-0
monitor-lehrerbildung@che.de
🐦 @Monitor_LB

Die Verantwortung für den Inhalt der Broschüre
liegt allein bei den Herausgebern.

Herausgeber

Der Monitor Lehrerbildung und die vorliegende Publikation sind ein gemeinsames Projekt
von Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Robert Bosch
Stiftung GmbH und Stifterverband.