

Radhoff, Melanie; Ruberg, Christiane

Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Kuper, Harm [Hrsg.]; Martini, Renate [Hrsg.]: Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 51-78. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Radhoff, Melanie; Ruberg, Christiane: Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Kuper, Harm [Hrsg.]; Martini, Renate [Hrsg.]: Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 51-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189898 - DOI: 10.25656/01:18989

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189898>

<https://doi.org/10.25656/01:18989>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Datenreport Erziehungswissenschaft 2020

Hermann Josef Abs, Harm Kuper,
Renate Martini (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Datenreport Erziehungswissenschaft 2020

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Hermann Josef Abs
Harm Kuper
Renate Martini (Hrsg.)

Datenreport Erziehungswissenschaft 2020

Erstellt im Auftrag
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Dieser Datenreport wurde aus Mitteln der Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742419>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2419-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1551-0 (PDF)
DOI 10.3224/84742419

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Judith Zimmer, Hamburg – www.lektorenzimmer.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Danksagungen	7
Datenreport Erziehungswissenschaft – zwanzig Jahre indikatorenbasiertes Monitoring der Disziplin.....	9
<i>Hermann Josef Abs & Harm Kuper</i>	
1 Studiengänge und Standorte im Hauptfach.....	21
<i>Cathleen Grunert, Katja Ludwig & Kilian Hüfner</i>	
1.1 Studiengänge und Standorte im Überblick	
1.2 Studienfachbezeichnungen	
1.3 Studieninhalte	
1.4 Studiengangsmuster	
1.5 Fazit	
2 Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	51
<i>Melanie Radhoff & Christiane Ruberg</i>	
2.1 Strukturvarianten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
2.2 Standorte Lehramtsstudiengänge	
2.3 Bedarfsprognosen	
2.4 Ausblick: Kontinuitäten und Diskontinuitäten	
3 Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen.....	79
<i>Christian Kerst & Andrä Wolter</i>	
3.1 Abschlussprüfungen im Spiegel der amtlichen Statistik	
3.2 Übergänge und Verbleib der Absolventinnen und Absolventen	
3.3 Merkmale der Erwerbstätigkeit in mittelfristiger Perspektive	
3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse im Kontext der bisherigen Datenreporte	
4 Personal	115
<i>Marius Gerecht, Heinz-Hermann Krüger, Markus Sauerwein & Johanna Schultheiß</i>	
4.1 Erziehungswissenschaftliches Personal im Innen- und Außenvergleich	
4.2 Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft aus der Perspektive von Stellenausschreibungen	
4.3 Geschlechterverhältnisse in den Erziehungswissenschaften	
4.4 Fazit	

5	Forschung und Publikationskulturen.....	147
	<i>Bernhard Schmidt-Hertha & Margaretha Müller</i>	
	5.1 Forschungsförderung und Drittmittel	
	5.2 Publikationskulturen in der Erziehungswissenschaft	
	5.3 Fazit	
6	Habilitationen und Promotionen in der Erziehungswissenschaft.....	171
	<i>Renate Martini</i>	
	6.1 Habilitationen und Promotionen in der Zeitschrift für Pädagogik	
	6.2 Promotionen und Habilitationen im Fächervergleich	
	6.3 Fazit	
7	Der Stellenmarkt von wissenschaftlichem Nachwuchs in Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung	187
	<i>Annette Stelter</i>	
	7.1 Methoden	
	7.2 Umfang und Inhalt der Stellenausschreibungen	
	7.3 Weiterqualifikationsmöglichkeiten für wissenschaftlichen Nachwuchs	
	7.4 Zusammenfassung und Fazit der Analyse der Stellenausschreibungen	
	Tabellenanhang.....	197
	Die Autorinnen und Autoren	215

2 Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Melanie Radhoff & Christiane Ruberg

Mit dem Datenreport 2020 werden zum sechsten Mal Daten zu Studiengängen und Standorten im Bereich der Lehramtsstudiengänge an den deutschen Hochschulen und Universitäten dokumentiert. Die aktuelle Bestandsaufnahme nimmt insbesondere die Reform- und Entwicklungsverläufe im Lehramt in den Blick, die durch die Bologna-Reform vor zwanzig Jahren angestoßen wurden, und fragt nach Kontinuitäten und Neuorientierungen. Nachfolgend werden für das Lehramt die aktuellen Strukturvarianten, das Angebot an Studiengängen sowie Standorte, inklusive der Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Professional Schools of Education, dokumentiert und exemplarisch die universitären Praxisphasen im Rahmen des Grundschullehramtsstudiums aufgezeigt. Der aktuell hohe Bedarf an Lehrkräften, insbesondere für das Lehramt an berufsbildenden Schulen sowie für einzelne Fächerkombinationen insbesondere aus dem MINT-Bereich, hat zu einer Flexibilisierung der Zugänge in den Lehrberuf geführt. Am Beispiel des Quer- und Seiteneinstiegs werden auf der Basis aktueller Bedarfsprognosen alternative Wege in das Lehramt beschrieben und kritisch im Hinblick auf die Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität diskutiert. Im Fazit wird die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung den universitären bildungswissenschaftlichen Anteilen¹ innerhalb der benannten Entwicklungstrends zukommt.

2.1 Strukturvarianten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In die vor zwanzig Jahren angestoßene Strukturreformdebatte innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheint vorerst ein wenig Ruhe eingekehrt zu sein und die bereits im Datenreport 2016 (Grunert et al. 2016) dokumentierten Strukturvarianten sind weitgehend stabil. Während es zu Beginn des

1 Die Bezeichnungen der überfachlichen Studienanteile sind an den Hochschulen sehr unterschiedlich (z.B. erziehungswissenschaftliche Anteile, Bildungswissenschaft(en)). Sofern nicht standortspezifisch ein Terminus vorgegeben ist, bietet es sich hier an »Bildungswissenschaften« als »curricularen Ordnungsbegriff« (vgl. Kunter et al. 2017: 40) zu verwenden; durchaus im kritischen Bewusstsein, dass »mit der Kennzeichnung auch theoretische und metatheoretische, methodische und methodologische Ansprüche und Selbstverständnisse, wissenschaftliche Praxen und soziale Netzwerke« verknüpft sind (Glaser/Keiner 2015: 9).

Bologna-Prozesses noch eine offene Frage war, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung »ihren adäquaten Platz in der sich abzeichnenden Umstellung der klassischen universitären Studien- und Abschlusstruktur (Diplom, Magister) auf das Modell der gestuften Studiengänge bzw. -abschlüsse (BA/MA) findet« (Terhart 2000: 95) und modularisierte Studiengänge als Modellversuche »zunächst nur an einzelnen Standorten »erprobt« wurden (Horn/Wigger/Züchner 2004: 26), hat sich mittlerweile eine klare Mehrheit der Bundesländer für die B/M-Variante entschieden.

Das Studium für berufliche Schulen wird in allen Bundesländern mit einem Master abgeschlossen, auch in Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, im Saarland und in Sachsen, wo die Studierenden aller anderen Schulformen die erste Phase der Ausbildung mit dem Staatsexamen beenden (vgl. Tabelle 2.1). Insgesamt gibt es innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1.686 B-Studiengänge, 1.749 M-Studiengänge und 1.082 Studiengänge, die mit dem Staatsexamen abschließen (HRK 2018a: 12). In Sachsen-Anhalt und in Thüringen sind nach wie vor beide Strukturvarianten und damit beide Abschlüsse, je nach Universitätsstandort, möglich. Dieses Parallelangebot ist in den vergleichsweise kleinen Bundesländern bemerkenswert, denn bei der Frage, ob Staatsexamen oder akademischer Grad den Abschluss bilden, »geht es im Kern um die Entscheidung, wie vor dem Hintergrund der Autonomie der Hochschulen der Einfluss des Staates auf die erste Phase der Ausbildung beschaffen ist« (Oelkers 2018: 13f.). Das Nebeneinander von Staatsexamen und dem Bachelor/Master-Modell ist insbesondere aus studentischer Sicht kritisch zu bewerten, denn es steht dem »Anspruch an die Vereinfachung der studentischen Mobilität und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse entgegen« (Mahrt/Wehage 2014: 14).

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat bereits 2004 ein Gesamtkonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgelegt, das von einem »einheitlichen Strukturmodell für alle Lehramtsstudiengänge ausgeht« (DGfE 2004b: 1). Der Vorschlag umfasst ein dreijähriges polyvalentes Bachelorstudium sowie ein nach Schulstufen und -formen differenziertes zweijähriges Masterstudium. Von der empfohlenen einheitlichen Struktur der Studiengänge ist man allerdings nach wie vor weit entfernt, sodass die »ursprüngliche [...] Absicht, erst nach einem polyvalenten Bachelorstudium die definitive Entscheidung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf zu vollziehen und dann in einen professionsorientierten Master zu gehen« (Terhart 2014: 46), nicht flächendeckend eingelöst ist. Vielmehr lassen sich standortspezifisch bereits in früheren Datenreporten (vgl. Horn et al. 2004) dokumentierte polyvalente (z.B. Ruhr-Universität Bochum) als auch integrative Modelle (z.B. TU Dortmund) in der aktuellen Strukturlandschaft wiederfinden.² Inhaltlich ist angesichts des uneinheitlichen Studienangebots mit dem

2 Im Rahmen eines Kooperationsvertrages (Spagat-Studium) ist es möglich, parallel an beiden Hochschulen Veranstaltungen zu belegen und zu studieren.

»Kerncurriculum Erziehungswissenschaft« (DGfE 2004a: 1) ein Mindeststandard formuliert, der die »Mobilität zwischen den Studienstandorten sowie die Anschlussfähigkeit ergänzender und weiterbildender Studien« (ebd.) erleichtern soll. Die Kreditpunktanteile sind in den bildungswissenschaftlichen Studienelementen umfanglich und inhaltlich nach wie vor sehr heterogen. Da sich an diesem Befund seit dem Datenreport 2016 keine grundlegenden Veränderungen ergeben haben, wird auf eine erneute exemplarische Darstellung verzichtet.

Tabelle 2.1: Strukturvarianten

Bundesland	B/M-Abschluss	B/M-Abschluss und Staatsexamen	Staatsexamen und Lehrämter für berufliche Schulen B/M-Abschluss
BW	×		
BY			×
BE	×		
BB	×		
HB	×		
HH	×		
HE			×
MV			×
NI	×		
NW	×		
RP	×		
SL			×
SN			×
ST		×	
SH	×		
TH		×	

B = Bachelor, M = Master

Quelle: eigene Recherchen

2.1.1 Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge

Schon seit Jahren wird kritisiert, dass die Einteilung in sechs Lehramtstypen angesichts zentraler Entwicklungsprozesse im Bildungswesen, wie dem Ausbau von Ganztags- und Gemeinschaftsschulen sowie der zunehmenden Bedeutung kommunaler Bildungslandschaften im Zuge der Entwicklung eines inklusiven

Schulsystems, nicht mehr zeitgemäß ist und die universitäre Lehrerbildung der Schulentwicklung in einzelnen Bundesländern hinterherhinkt (vgl. Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014). Ungeachtet dessen orientiert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor weitgehend traditionell an sechs Schulformen (Ausnahmen sind Berlin und Brandenburg) und für das sonderpädagogische Lehramt wurden grundständige Studiengänge in den letzten Jahren weiter ausgebaut (vgl. Grunert et al. 2016).

In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen (Ausnahme Jena: Lehramt Typ 3) erstreckt sich ein Lehramtsstudium schulformunabhängig über zehn Semester. Die mit dieser Angleichung einhergehende Forderung nach gleicher Besoldung ist nach wie vor nicht umgesetzt, liegt jedoch zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen mittlerweile als Gesetzentwurf vor. Angehende Lehrkräfte für das Lehramt an Gymnasien sowie an beruflichen Schulen studieren im bundesweiten Vergleich im Schnitt zwei Semester länger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen für die Primarstufe bzw. Sekundarstufe I. Neben dem abgebildeten neun- bzw. zehensemestrigen einschlägigen Lehramtsstudium haben sich für das Lehramt an beruflichen Schulen (Typ 5) die Qualifikations- und Ausbildungsvoraussetzungen angesichts des akuten Fachkräftemangels für diese Schulform flexibilisiert.

Auch wenn die zweite Phase nicht in die Verantwortung der Hochschulen fällt, lässt sich hier ebenfalls aktuell eine deutliche Flexibilisierung des zeitlichen Umfangs und der Gestaltung dokumentieren. Während traditionell das Erste Staatsexamen als Zugangsvoraussetzung gilt, können aktuell beim Quer- und Seiteneinstieg sowie im Vorbereitungsdienst an beruflichen Schulen weitere Qualifikationen angerechnet werden und die Dauer des Referendariats zum Teil erheblich verkürzen. Ein weiterer Trend sind unterschiedliche Teilzeitregelungen in den Bundesländern, sodass das Referendariat mittlerweile in zahlreichen Bundesländern, Ausnahmen sind aktuell noch Bayern und Sachsen-Anhalt (Stand 5/2019), aus familiären oder finanziellen Gründen auch mit reduzierter Arbeitszeit absolviert werden kann, was die Gesamtdauer entsprechend verlängert (vgl. GEW 2019). Mit der Einführung des Teilzeitreferendariats möchten die zuständigen Ministerien und Behörden die Ausbildung familienfreundlicher und damit in Zeiten akuten Lehrerinnen- und Lehrermangels attraktiver machen.

Tabelle 2.2: Gesamtausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern/ Regelstudienzeit

Bundesland	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendarat
BW	8 (B-6; M-2) Profilierung Europalehr- amt möglich (PH Freiburg, PH Karlsruhe)		10 (B-6; M-4) Profilierung Europalehr- amt möglich (PH Freiburg, PH Karlsruhe, PH Ludwig- sburg)	10 (B-6; M-4)/ (B-8) Musik o. Kunst	10 (B-6; M-4)/ (B-7; M-3) Kooperative Studien- gänge	10 (B-6; M-4) grundständig/ (M-4) Aufbau- studium (Vorausset- zung: 1. o. 2. Staatsexamen o. Lehramts- master)	18 bzw. 30 Monate (Teilzeit)
BY	7			9 10 (Psycholo- gie/schulpsy- chologischer Schwerpunkt)	10 (B-6; M-4)	9	24 Monate (Teilzeitre- gelung ab 2019)
BE	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4) Lehramt an Integrierten Sekun- darschulen und Gymnasien		10 (B-6; M-4)		18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
BB	10 (B-6; M-4) Inklusionspäd. Schwerpunkt möglich		10 (B-6; M-4) Sekundarstufen I und II			10 (B-6; M-4) geplant ab WiSe 2020/21	12 Monate
HB	10 (B-6; M-4)			10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) Inklusive Pädä- gogik/Sonder- pädagogik	18 Monate (Teilzeitre- gelung ab 2019)
HH		10 (B-6; M-4) (B-8) Kunst, Musik		10 (B-6; M-4) (B-8) Kunst, Musik	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) (B-8) Kunst, Musik	18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
HE	7		7	9	10 (B-6; M-4)	9	21 bzw. 27 oder 33 Monate (Teilzeit)
MV	9		10	10	B-6 bis 7; M-3 bis 4, ab- hängig vom Studienfach	9	18 bzw. 24 Monate bei Doppel- qualifika- tion ¹
NI	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) (B-8) Kunst, Musik	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate

Bundesland	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendarat
NW	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
RP	8 (B-6; M-2)		9 (B-6; M-3)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	9 (B-6; M-3)	18 Monate
SL	8		8	10	10 Wirtschaftspädagogik (B-6; M-4)		18 Monate
SN	8		9	10	10 12 (in Kombination mit beruflicher Ausbildung)	10	12 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
ST	8 Halle		8 9 Musik o. Kunsterziehung (Halle) 10 (B-6; M-4) (Magdeburg)	9 10 Musik o. Kunsterziehung (Halle) 10 (B-6; M-4) (Magdeburg)	10 (B-6; M-4) (Magdeburg, HS Merseburg)	9 (Halle)	16 Monat (keine Teilzeitregelung)
SH	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) (B-8) Musik	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
TH	10 (B-6; M-4) (Erfurt)		10 (B-6; M-4) (Erfurt) 9 (Jena)	10 (Jena) 10 (B-6; M-4) Musik	10 (B-6; M-4) (Erfurt, Weimar, Ilmenau, Jena)	10 (B-6; M-4) (Erfurt)	24 Monate alle Schulformen außer Grundschulen (18 Monate)

Typ 1 = Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe, Typ 2 = Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I, Typ 3 = Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I, Typ 4 = Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium, Typ 5 = Lehrämter der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen, Typ 6 = Sonderpädagogische Lehrämter

B/M = Bachelor-/Masterstudiengänge, ansonsten: Staatsexamensstudiengänge

Quelle: eigene Recherchen

- 1 Doppelqualifikation = bundesweit anerkannte Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Regionalen Schulen und die in Mecklenburg-Vorpommern gültige Unterrichtserlaubnis für die Tätigkeit an Grundschulen bzw. die bundesweit anerkannte Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und die in Mecklenburg-Vorpommern gültige Unterrichtserlaubnis für die Tätigkeit an Grundschulen oder Regionalen Schulen, s. auch: Merkblatt zum Vorbereitungsdienst (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV).

2.1.2 Internationalisierung – ein Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Angesichts zunehmender sprachlicher und kultureller Vielfalt in Lerngruppen, wird die Ausbildung interkultureller Kompetenzen als eine zentrale Professionalisierungsaufgabe angehender Lehrkräfte markiert und die »Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfährt daher wachsende Aufmerksamkeit« (HRK 2018b: 2). Im institutionell verankerten Ausbildungsangebot zeigt sich dies allerdings erst ansatzweise. In Baden-Württemberg haben Studierende mit nachweislich guten Englisch- bzw. Französischkenntnissen die Möglichkeit, das Studium für die Primarstufe (PH Freiburg, PH Karlsruhe) sowie für die Sekundarstufe I (PH Freiburg, PH Karlsruhe, PH Ludwigsburg) mit der Profilierung »Europalehramt« aufzunehmen (vgl. Tabelle 2.2). Das Studium zielt darauf ab, Fremdsprachen im Unterricht zielführend einzusetzen und produktiv mit der zunehmenden (sprachlichen) Heterogenität der Schülerschaft umzugehen. Es qualifiziert *nicht* dazu, in einem anderen europäischen Land zu unterrichten (vgl. PH Karlsruhe). In anderen Bundesländern gibt es an weiteren Hochschulen ebenfalls Bestrebungen, Internationalisierungsstrategien strukturell nachhaltig zu verstetigen. Beispiele hierfür sind das Zertifikat »Lehramt international« (LiCAU) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, das für eine zunehmende Interkulturalität vor Ort ausbildet oder der internationale LINT-Master der Universität Regensburg³, mit dem eine Qualifizierung für die Verbeamtung im französischen Staatsdienst einhergeht.

2.2 Standorte Lehramtsstudiengänge

Im ersten Datenreport 2000 wurden insgesamt 73 Hochschulen mit einem eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot für das Lehramt Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II systematisch gelistet (Rauschenbach/Züchner 2000: 27–29) und auf kooperierende Standorte – insbesondere Hochschulen für Musik und Hochschulen für Bildende Künste – verwiesen. Die Darstellung ist nun um das Lehramt an beruflichen Schulen, das sonderpädagogische Lehramt sowie um die Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Professional Schools of Education erweitert. Auch heute kann an insgesamt 73 Standorten ein Lehramtsstudium aufgenommen werden (vgl. Tabelle 2.3). Im Vergleich zum Jahr 2000 bietet die Universität Düsseldorf allerdings keine Lehramtsstudiengänge mehr an, die Hochschulen in Essen und Duisburg sind im Jahr 2003 fusioniert und mit der Fachhochschule Ostwestfalen-Lippe und Südwestfalen sind zwei (außeruniversitäre) Standorte hinzugekommen. Insbesondere durch Kooperationen mit Fachhochschulen und Hochschulen innerhalb des Studienangebots für das Lehramt an

3 Da diese Zusatz-Angebote über das grundständige Lehramtsstudium hinausgehen, sind sie in Tabelle 2.2 nicht aufgeführt.

beruflichen Schulen hat sich das Spektrum in den letzten zwanzig Jahren weiter ausdifferenziert. Darüber hinaus hat sich das Angebot an Lehramtsstudiengängen nur im Detail standortspezifisch verändert: Zum Beispiel konnte an der TU Berlin im Jahr 2000 noch ein Studium für die Lehrämter Primarstufe sowie die Sekundarstufe I und II aufgenommen werden, wohingegen hier heute nur noch die Ausbildung für berufsbildende Schulen absolviert werden kann; in Kiel werden aktuell das Lehramt für die Sekundarstufe II und für berufsbildende Schulen angeboten, im Jahr 2000 war es auch noch das Studium für die Sekundarstufe I. Grundsätzlich kann heute in jedem Bundesland ein Lehramtsstudium für jede Schulform aufgenommen werden, Ausnahme ist das Saarland, in dem es kein Angebot für das sonderpädagogische Lehramt gibt. Im Datenreport 2016 (vgl. Grunert et al. 2016) war es ein besonderes Anliegen zu überprüfen, inwiefern sich Strukturreformen im Schulsystem, explizit die Umsetzung des Inklusionsgebots (Häcker/Walm 2015: 13) im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 sowie der Trend zur Zweigliedrigkeit (vgl. Tillmann 2012) durch die Zusammenlegung von Schulformen in der Sekundarstufe I, in der Ausbildungsgestaltung widerspiegeln. Ergänzend zu den bereits 2016 erhobenen und dokumentierten Standorten mit einem sonderpädagogischen Lehramt, einem Kombinationsangebot von Regelschul- und sonderpädagogischem Lehramt oder integrierten Studiengängen an insgesamt 25 Standorten, wird der Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge zum Beispiel mit dem für das Wintersemester 2020/21 geplanten Studiengang »Lehramt für Förderpädagogik« an der Universität Potsdam aktuell weiter vorangetrieben (vgl. Tabelle 2.3).

Darüber hinaus expandiert das Studienangebot für das Lehramt an beruflichen Schulen, indem Hochschulen und Fachhochschulen angesichts eines Mangels an Fachlehrerinnen und -lehrern in Kooperation mit lehrerinnen- und lehrerausbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen B-Studiengänge anbieten, die den nahtlosen Übergang in einen lehramtspezifischen M-Studiengang ermöglichen. Auch wenn in den meisten Fällen die bildungswissenschaftlichen Module in das Masterstudium verlegt und damit an einer kooperierenden Universität studiert werden, gibt es mit den Fachhochschulen Ostwestfalen-Lippe und Südwestfalen erste Standorte, an denen diese Anteile bereits im Bachelor studiert werden (vgl. Websites der Fachhochschulen). Perspektivisch stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Ausdehnung des Studienangebots mit Lehramtsoption auf den Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen und insbesondere auf die Bedeutung der Bildungswissenschaften haben wird.

2.2.1 Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Professional Schools of Education

Insgesamt bilden die Lehramtsstudiengänge an Universitäten und Hochschulen mit 4.517 Studiengängen (WS 18/19) etwas weniger als ein Fünftel aller Stu-

diengänge (vgl. HRK 2018a). Das breite Angebot von Lehramtsstudiengängen, einhergehend mit ungebrochen hohen Studierendenzahlen, korrespondiert an vielen Hochschulen nicht mit einem entsprechend hohen Status der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vielmehr erschwert die Beteiligung verschiedener Institutionen innerhalb der Universitäten »den Vertretern der Lehrerbildung, mit einer Stimme zu sprechen und hochschulintern ihre Interessen wahrzunehmen« (Husung 2014: 16). In diesem Sinne wird schon seit Jahren die »Residualstruktur« (Weiler 2010: 18) und die damit einhergehende »organisatorische Zersplitterung« (Husung 2014: 16) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen kritisiert. Um die auf verschiedene Fakultäten und Institute verteilte Lehrerinnen- und Lehrerbildung besser zu steuern und zu koordinieren, wurde im Zuge des Bologna-Prozesses die Gründung und der Ausbau von Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefördert. Zentrale Aufgaben sind neben der Beratung von Studierenden vor allem Planung, Organisation und Durchführung von Praxisphasen, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie Lehr-Lern-Forschung. Die Zentren sind dabei entweder eher dienstleistungs- oder forschungsorientiert oder kombinieren beide Ansprüche miteinander (vgl. Weyand/Krämer 2010). Aus zahlreichen Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die mehrheitlich administrative und beratende Funktionen ausüben (vgl. Lindow/Shajek 2014), sind mittlerweile Professional Schools of Education (PSE) hervorgegangen (vgl. Tabelle 2.3). Diese definieren sich »als eigenständige Zentralinstitute quer zu den Fächern und Fakultäten. Sie werden somit zu einem nach innen und außen sichtbaren Überbau für die Lehrerbildung« (ebd.: 39) mit dem erklärten Ziel einer besseren Verzahnung der verschiedenen Aufgabenbereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere mit Blick auf die curriculare Ausgestaltung und eine professionsbezogene Forschung.

Bemerkenswert sind hier die Kooperationen einzelner Hochschulen untereinander. Zum Beispiel haben die Universität Stuttgart, die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, die Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart und die Universität Hohenheim im Rahmen einer Hochschulkooperation im Zuge der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern eine gemeinsame »Professional School of Education« (PSE) gegründet. Darüber hinaus finden sich Kooperationen einzelner Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung bundesländerübergreifend vor allem in Projektkontexten.⁴

4 Beispielsweise kooperiert das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Flensburg im Rahmen des Projekts »Schuladoption – Studierende machen Schule!«, bei dem ein Studierendenteam nach einer mehrwöchigen Vorbereitungsphase innerhalb des Praxisblocks für eine Woche eine Schule mit allen Aufgabenbereichen übernimmt, während das Kollegium gemeinsam eine Fortbildung besucht, mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Tabelle 2.3: Standorte und Ausbildungsangebot

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Baden-Württemberg							
Freiburg U				×			PSE (in Kooperation mit PH Freiburg)
Freiburg PH	×		×		× (in Kooperation mit HS Offenburg)		PSE (in Kooperation mit U Freiburg)
Heidelberg U				× (in Kooperation mit HFJS »Jüdische Religionslehre«)	×		PSE (in Kooperation mit PH Heidelberg)
Heidelberg PH	×		×		× (in Kooperation mit HS Mannheim)	×	PSE (in Kooperation mit U Heidelberg)
Hohenheim U				×	×		PSE (Hochschulkooperation)
Karlsruhe U				×	×		×
Karlsruhe PH	×		×				–
Konstanz U				×	×		×
Ludwigsburg PH	×		×		× (in Kooperation mit HS Esslingen)	×	PSE (Hochschulkooperation)
Mannheim U				×	×		×
Schwäbisch Gmünd PH	×		×		× (in Kooperation mit HS Aalen)		–
Stuttgart U				×	×		PSE (Hochschulkooperation)

Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Tübingen U				×	×		×
Ulm U				×			×
Weingarten PH	×		×		×	(in Kooperation mit HS Ravensburg-Weingarten)	×
Kunst- und Musikhochschulen ¹				×			PSE (Hochschulkooperation)
Bayern							
Augsburg U	×		×	×			×
Bamberg U	×		×	×	×		×
Bayreuth U			×		×		×
Eichstätt-Ingolstadt KU	×		×	×			×
Erlangen-Nürnberg U	×		×	(in Kooperation mit AdBK München)	×		×
München U	×	(in Kooperation mit HMTM München)	×	(in Kooperation mit HMTM München)	(in Kooperation mit HMTM München)	×	×
München TU	×	(in Kooperation mit HMTM München)	×	(in Kooperation mit HMTM München)	(in Kooperation mit HMTM München)	×	PSE
Passau U	×		×	×			×
Regensburg U	×		×	×			×
Würzburg U	×	(in Kooperation mit HfM Würzburg)	×	(in Kooperation mit HfM Würzburg)	(in Kooperation mit HfM Würzburg)	×	PSE

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Berlin							
Berlin FU	×			×		×	×
	(in Kooperation mit UdK Berlin)			(ISS/Gym) (in Kooperation mit UdK Berlin)			
Berlin HU	×			×	×	×	PSE
				(ISS/Gym) (in Kooperation mit UdK Berlin)		(Kombi B mit Lehramts-option)	
Berlin TU				×	×		×
				(ISS/Gym) (in Kooperation mit UdK Berlin)			
Brandenburg							
Potsdam U	×			×		×	×
						(ab WS 20/21)	
Bremen							
Bremen U	×			×	×	×	×
Hamburg							
Hamburg U		×		×	×	×	×
					(in Kooperation mit TU Hamburg-Harburg)		
Hessen							
Darmstadt TU				×	×		×
Frankfurt U	×		×	×		×	×
Gießen U	×		×	×	×	×	×
Kassel U	×		×	×	×		×
Marburg U				×			×
Mecklenburg-Vorpommern							
Greifswald U			×	×			×

Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Rostock U	× (in Kooperation mit HMT Rostock)		× (in Kooperation mit HMT Rostock)	× (in Kooperation mit HMT Rostock)	× (in Kooperation mit HS Neubrandenburg)	× (in Kooperation mit HMT Rostock)	×
Niedersachsen							
Braunschweig TU	×		×	× (in Kooperation mit HBK Braunschweig)			×
Göttingen U				×	×		×
Hannover U				×	×	×	PSE
Hildesheim U	×		×				×
Lüneburg U	×		×				×
Oldenburg U	×		×	×	×	×	×
Osna-brück U	×		×	×	×		×
Vechta U	×		×				×
Nordrhein-Westfalen²							
Aachen U				×	× (in Kooperation mit FH Aachen, TH Köln und HS Niederrhein)		×
Bielefeld U	×		×	×		×	PSE
Bochum U				×			PSE
Bonn U					×		×
Dortmund TU	×		×	×	× (in Kooperation mit FH Dortmund)	×	×
Duisburg-Essen U	× (in Kooperation mit UdK Folkwang)		× (in Kooperation mit UdK Folkwang)	× (in Kooperation mit UdK Folkwang)		×	×

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Köln U	× (in Kooperation mit DSHS Köln)		× (in Kooperation mit DSHS Köln)	× (in Kooperation mit HfMT Köln u. DSHS Köln)	× (in Kooperation mit HfMT Köln u. DSHS Köln)	× (in Kooperation mit DSHS Köln)	×
Münster U	×		×	×	× (in Kooperation mit FH Münster)		×
Ostwestfalen-Lippe FH ³					×*		-
Paderborn U	×		×	×	× (in Kooperation mit FH Bielefeld u. HS Hamm-Lippstadt)	×	PSE
Siegen U	× (in Kooperation mit DSHS Köln)		× (in Kooperation mit DSHS Köln)	× (in Kooperation mit DSHS Köln)	× (in Kooperation mit HS Bonn-Rhein-Sieg, FH Dortmund, FH Südwestfalen, TH Köln und DSHS Köln)	× (in Kooperation mit DSHS Köln)	×
Südwestfalen FH ⁴					×*		-
Wuppertal U	×		×	×	× (in Kooperation mit HS Bochum und Westfälischen HS ⁵)	×	PSE
Rheinland-Pfalz							
Kaiserslautern U			×	×	×		×
Koblenz-Landau U	×		×	×	× (Standort Koblenz)	× (Standort Landau)	×
Mainz U				×			×
Trier U			×	×			×
Saarland							
Saarbrücken u. Homburg U	×		×	×	×		×

Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Sachsen							
Chemnitz U	×						×
Dresden TU	×		×	×	×		×
Leipzig U	×		×	×		×	×
Sachsen-Anhalt							
Halle-Wittenberg U	×		×	×		×	×
Magdeburg U			×	×	×		×
					(ab WS 19/20 BA: Ingenieurspädagogik in Kooperation mit HS Harz)		
Schleswig-Holstein							
Flensburg U	×		×		×	×	×
Kiel U				×	×		×
Thüringen							
Erfurt U	×		×		×	×	PSE
Jena U			×	×			×

AdBK = Akademie der Bildenden Künste, DSHS = Deutsche Sporthochschule; FH = Fachhochschule, FU = Freie Universität, HfJS = Hochschule für Jüdische Studien, HfM= Hochschule für Musik, HMT = Hochschule für Musik und Theater, HMTM = Hochschule für Musik und Theater München, HS = Hochschule, HU = Humboldt-Universität, KU = Katholische Universität, PH = Pädagogische Hochschule, PSE = Professional School of Education, TH = Technische Hochschule, TU = Technische Universität, U = Universität, UdK = Universität der Künste, ZfL = Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Quelle: KMK 2017 und eigene Recherchen Stand 5/2019

- 1 Kunst- und Musikhochschulen kooperieren mit mehreren Hochschulen und Universitäten.
- 2 Lehramtstyp 5 an den Standorten FH Aachen, FH Bielefeld, FH Dortmund, FH Münster, HS Bochum, HS Bonn-Rhein-Sieg, HS Hamm-Lippstadt, HS Niederrhein, Westfälische HS und TH Köln: kein lehramtsbezogener Studiengang, sondern ein Fachbachelor mit der Option, zusätzliche Module zu absolvieren, die den Zugang zu einem Lehramtsmaster-Studiengang an kooperierenden Universitäten eröffnen können.
- 3 Bachelor Lehramt ist ohne Kooperation mit einer anderen Universität möglich, für den Master muss jedoch das Studium an der U Paderborn fortgeführt werden (s. auch TH Ostwestfalen-Lippe).
- 4 Bildungswissenschaftliche Module für den Bachelor werden an der FH absolviert, Weiterführung des Studiums (M) an der U Paderborn, U Siegen oder U Wuppertal, (s. auch FH Südwestfalen).
- 5 Westfälische Hochschulen: Standorte in Ahaus, Bocholt, Gelsenkirchen, Recklinghausen.

2.2.2 Die universitären Praxisphasen

Verbindliche Praxisphasen sind heute feste Elemente in jedem Lehramtsstudium. Im aktuellen Diskurs um die schulpraktischen Studien geht es vorrangig um die Qualität der konkreten Gestaltung und Begleitung durch die Universität (vgl. Biederbeck/Rothland 2018; Grassmé/Biermann/Gläser-Zikuda 2018). Anknüpfend an die vorausgegangenen Datenreporte, in denen die verbindlichen Praxisanteile für das Lehramt der Sekundarstufe I (2012) sowie für das gymnasiale Lehramt (2016) dokumentiert wurden, werden im Folgenden die schulpraktischen Anteile für das Lehramt an Grundschulen zusammengefasst. Die diversen Bezeichnungen und Angaben für die Praxisphasen wurden bundeslandspezifisch aus Praktikumsordnungen, Modulhandbüchern und Websites übernommen (Stand 05/2019). Sie geben einen Hinweis darauf, dass neben Dauer und Verortung im Studium sowie unterschiedlicher Anteile von Leistungspunkten und Kreditpunkten auch die Intention eines Praktikums durchaus variiert. Die Vergleichbarkeit ist erschwert durch unterschiedliche Zeitangaben (Stunden, Tage, Monate), variierende Kreditpunktanteile sowie die Zuordnung zu Bildungswissenschaften oder zu den Fächern. Gemeinsam ist allen Bundesländern ein im Bachelor bzw. in den ersten Studiensemestern vorgesehenes Orientierungspraktikum/Schulpraktikum.

Die DGfE empfiehlt in ihrem »Gesamtkonzept für die Lehrerbildung« (DGfE 2004b) im Sinne der Polyvalenz im Bachelor darüber hinaus ein verbindliches berufsorientierendes Praktikum im außerschulischen pädagogischen Bereich. Die Mehrheit der Bundesländer mit Bachelorstudiengängen sieht dies vor, Ausnahmen sind Berlin, Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein. Die Dauer der Praxisphasen unterscheidet sich bundeslandspezifisch insbesondere in den Masterstudiengängen bzw. höheren Semestern stark: Während Studierende in Nordrhein-Westfalen ein fünfmonatiges Praxissemester absolvieren, gehen Kommilitoninnen und Kommilitonen in Mecklenburg-Vorpommern sechs Wochen, in Baden-Württemberg (mindestens) drei Wochen oder in Rheinland-Pfalz fünfzehn Tage in die Schulpraxis.

So lässt sich auch für die Praxisphasen resümieren, dass jedes Bundesland und zum Teil einzelne Standorte eine »individuelle Lösung erarbeitet [haben, d.V.], angepasst an die Ressourcen und die Gegebenheiten vor Ort, dies aber eben pragmatisch, nicht systematisch« (Böttcher/Blasberg 2015: 21).

Tabelle 2.4: Praxisphasen Grundschullehramt

Bundesland	Typ 1 und Typ 2
BW	B: begleitetes Orientierungspraktikum: 3 Wochen (5–9 ECTS; bis 3. Semester), integriertes Semesterpraktikum: mind. 12 Wochen (15–30 ECTS; ab 3. Semester), ggf. weitere Praktika (fachabhängig) M: Professionalisierungspraktikum: mind. 3 Wochen (3–6 ECTS)
BY	Orientierungspraktikum: 3–4 Wochen (i.d.R. vor Studienbeginn), Betriebspraktikum: 8 Wochen (i.d.R. vor Studienbeginn), pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum: 5 Wochen (6 ECTS; studienbegl.), einsemestriges fachdidaktisches Praktikum: 1 Tag/Woche (5 ECTS; studienbegl.), einsemestriges grundschuldidaktisches Praktikum: 1 Tag/Woche
BE	B: berufsfelderschließendes Praktikum/Orientierungspraktikum: 6 Wochen M: Praxissemester (30 ECTS; Unterrichtspraktika in drei Fächern und ein Lernforschungsprojekt)
BB	B: integriertes Eignungspraktikum/Orientierungspraktikum: Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern außerhalb der Schule: 30 Std., zwei fachdidaktische Tagespraktika: je 30 U-Std. M: Praxissemester: mind. 16 Wochen, parallel dazu findet das psychodiagnostische Praktikum statt
HB	B: Orientierungspraktikum: 6 Wochen (6 CP), zwei praxisorientierte Elemente: je 2–3 Wochen (3 CP) M: Praxissemester: ein Schulhalbjahr (27 CP)
HH	B: Integriertes Schulpraktikum: 4 Wochen (8 LP) M: Kernpraktikum I (Mittelstufe) und Kernpraktikum II (Primarstufe): je 10–15 semesterbegleitende Praxistage und 20 bzw. 25 Tage Blockpraktikum (je 15 LP)
HE	Orientierungspraktikum: 4 Wochen (i.d.R. vor Studienbeginn; Voraussetzung für SPS I), Betriebspraktikum: 8 Wochen ODER Praxissemester im 3./4. Semester (s.u.), Schulpraktische Studien I und II: je 5 Wochen Blockpraktikum inkl. Unterrichtsversuche (14 CP; studienbegl.), Praxissemester: 250 Std. in 4 Wochen Blockphase und 11–12 Wochen Langphase (nur an der Universität Kassel; 30 CP; studienbegl.)
MV	Sozialpraktikum: 85 Std. in 3 Wochen (3 LP; außerschulisch), Orientierungspraktikum I (Hospitationspraktikum an Grundschulen): 3 Wochen (3 LP; 3.–5. Semester), Orientierungspraktikum II (Profilinienpraktikum in Kita oder 5./6. Klasse): 3 Wochen (3 LP; 5.–8. Semester), Hauptpraktikum (schulisch): 6 Wochen (6 LP; 6.–8. Semester)
NI	B: Vorbereitende Studien I: 1 Tag/Woche (semesterbegleitend), Vorbereitende Studien II: 3 Wochen, allgemeines Schulpraktikum: 6 Wochen (Braunschweig) ODER Schulpraktische Studien I und II: (7 LP), allgemeines Schulpraktikum: 4 Wochen (4 LP), außerschulisches Praktikum: 4 Wochen (Hildesheim; 4 LP) ODER Sozial- und Betriebspraktikum, Schulpraktische Studien I: mind. 3 Wochen (5 CP), Schulpraktische Studien II: mind. 4 Wochen (Lüneburg; 5 CP) ODER Orientierungspraktikum: 4 Wochen (6 CP), allgemeines Schulpraktikum: 6 Wochen (Oldenburg, Vechta; 9 CP) ODER Betriebs- oder Sozialpraktikum: 4 Wochen, allgemeines Schulpraktikum: 5 Wochen (Osnabrück) M: Praxisblock (GHR 300): 18 Wochen an 3 Tagen/Woche
NW	B: Eignungs- und Orientierungspraktikum: 5 Wochen (3–7 LP), Berufsfeldpraktikum: mind. 4 Wochen (3–6 LP) M: Praxissemester: mind. 5 Monate (12–25 LP)

Bundesland	Typ 1 und Typ 2
RP	B: zwei orientierende Praktika: je 15 Tage (je 3 CP; davon kann eines an einem außerschulischen Lern- oder Ausbildungsort – »Betriebspraktikum« – durchgeführt werden; ein Praktikum muss an einer Schule mit inklusivem Unterricht durchgeführt werden), vertiefendes Praktikum: 15 Tage (4 CP) M: vertiefendes Praktikum: 15 Tage (4 CP)
SL	Orientierungspraktikum: 5 Wochen, zwei Schulpraktika: je 4 Wochen (je 9 ECTS), zwei semesterbegleitende fachdidaktische Praktika: je 1 Tag/Woche (je 7 ECTS)
SN	Schulpraktische Studien I: 3 Std./Woche semesterbegleitendes, bildungswissenschaftliches Orientierungspraktikum und 2 Wochen Kita-Blockpraktikum, Schulpraktische Studien II (schulpraktische Übung): 3 Std./Woche (semesterbegleitend), Schulpraktische Studien III (schulpraktische Übung): 3 Std./Woche (semesterbegleitend), Schulpraktische Studien IV (fachdidaktisches Blockpraktikum): 4 Wochen, Schulpraktische Studien V (fachdidaktisches Blockpraktikum): 4 Wochen (Chemnitz) ODER: Grundpraktikum: 60 Std. (2 LP), drei Blockpraktika: 100 bzw. 150 Std. (je 5 LP), zwei schulpraktische Übungen: 120 Std. (je 4 LP) (Dresden) ODER Schulpraktische Studien I: 4 Wochen Blockpraktikum, Schulpraktische Studien II (schulpraktische Übung): 1 Tag/Woche semesterbegleitend, Schulpraktische Studien III: 1 Tag/Woche semesterbegleitend, Schulpraktische Studien IV: (fachdidaktisches Blockpraktikum): 4 Wochen, Schulpraktische Studien V: (fachdidaktisches Blockpraktikum): 4 Wochen (Leipzig)
ST	Beobachtungspraktikum: 2 Wochen (10 LP), Schulpraktikum I mit schulpraktischen Übungen: 4 Wochen (10 LP), Schulpraktikum II: 4 Wochen (5 LP), außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum: 2 Wochen (5 LP)
SH	B: Orientierungspraktikum: 6 Wochen, fachdidaktisches Praktikum: 3 Wochen (10 LP) M: Praxissemester: 10 Wochen (15 LP)
TH	B: berufsorientierendes Schulpraktikum: 80 Std. (3 LP), vorbereitendes Schulpraktikum: 2 Wochen (3 LP) M: komplexes Schulpraktikum: 15 Wochen (30 LP)

B = Bachelor, M = Master

Quelle: KMK 2017, eigene Recherchen

2.3 Bedarfsprognosen

Durch Migration und steigende Geburtenraten ergibt sich über alle Schulformen hinweg ein deutlicher Zusatzbedarf an neuen Stellen für Lehrerinnen und Lehrer. Eine zudem steigende Altersstruktur derzeit beschäftigter Lehrkräfte führt kumulativ zu weiterem Ersatzbedarf auf dem Stellenmarkt (vgl. Brandt 2017). Im Gegensatz zu früheren Prognosen über Einstellungsbedarfe von Lehrerinnen und Lehrern, die insbesondere in den westlichen Bundesländern von einer überwiegenden Sättigung des Arbeitsmarktes ausgegangen sind, stellt sich die Situation nach aktuellen Prognosen der KMK (2018) anders dar: In den westdeutschen Bundesländern ist demnach das vermutete durchschnittliche jährliche Überangebot deutlich abgeschwächt und die schon seit Längerem be-

obachtete Bedarfsunterdeckung in den ostdeutschen Bundesländern deutlich gestiegen. Im gesamtdeutschen Durchschnitt konnten Klemm und Zorn (2018) allein für die Grundschule herausstellen, dass bis zum Schuljahr 2030/2031 ein Ersatzbedarf von 81.000 vollzeitäquivalenten Lehrerinnen- und Lehrerstellen aufgrund des altersbedingten Ausscheidens von Grundschullehrkräften notwendig wäre. Hinzu kommen weitere notwendige Stellen (1.300 im Schuljahr 2020/21 und eine weitere Erhöhung auf 3.800 im Schuljahr 2025/2026) für steigende Schülerinnen- und Schülerzahlen sowie Stellen für zusätzliche pädagogische Aufgaben, wie beispielsweise den Ausbau von Ganztagschulen. Klemm und Zorn (2018) gehen in ihren Prognosen davon aus, dass in den nächsten Jahren im Schnitt etwa 7.000 Absolventinnen und Absolventen mit einer Lehrbefähigung für die Grundschule in den Schuldienst eingestellt werden können. Zwischen den Schuljahren 2020/2021 und 2025/2026, ein Abschnitt, der einen besonders hohen Bedarf markiert, werden jedoch mindesten 9.100 jährlich eingestellte Lehrkräfte erforderlich, um den Erhalt des Unterrichts ermöglichen zu können. Diese Bedarfsprognosen skizzieren ein prekäres Bild der Schullandschaft, das insbesondere vor dem Hintergrund geforderter pädagogischer Maßnahmen, wie beispielsweise die Entwicklung und Umsetzung didaktischer Programme zur Leseförderung auf Grundlage der IGLU-Studie (vgl. Bremerich-Vos/Stahns/Hußmann/Schurig 2017), Fragen der Umsetzbarkeit aufwirft. Auch die KMK (2018) konstatiert, dass bis 2030 nicht genug ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen, um den Bedarf zu decken.

Da mit dem Vorbereitungsdienst eine Gesamtausbildungsdauer von sechs bis sieben Jahren kalkuliert werden muss, sind Ausweitungen der Studienplätze für die kurzfristigen Bedarfsprognosen wenig zielführend, sodass kurzfristige Maßnahmen erforderlich sind (vgl. Klemm/Zorn 2017; 2018).

2.3.1 Neue Wege ins Lehramt: der Quer- und Seiteneinstieg

Um den derzeitigen Mangel an Lehrkräften kurzfristig beheben zu können, wird in den Bundesländern auf sogenannte Quer- und/oder Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger zurückgegriffen. Diese haben kein Lehramtsstudium und auch kein Referendariat absolviert, »aber [sie verfügen] über eine berufliche bzw. akademische Qualifikation [...], die als Zugang zum Lehrerberuf anerkannt werden kann« (Amendt 2018: o.S.). Die begriffliche Differenzierung in Quer- und Seiteneinstiege suggeriert eine klare Trennung zwischen den qualifikationsbezogenen Anforderungsprofilen und Tätigkeitsfeldern im Schuldienst. Tabelle A3 (siehe Anhang) listet die Situation in den einzelnen Bundesländern auf und zeigt, dass die Profile und Zugangsvoraussetzungen von Quer- und Seiteneinstiegsmöglichkeiten zwischen den Bundesländern individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Das oftmals aufgeführte Differenzierungskriterium, der Quereinstieg erfordere das zweite Staatsexamen,

der Seiteneinstieg hingegen nicht und führe auch nicht zur Verbeamtung (vgl. ebd.), kann so nicht bestätigt werden. Auch beim Seiteneinstieg muss in vielen Fällen das Referendariat absolviert werden, nicht selten werden zudem äquivalente Qualifizierungsmöglichkeiten angeboten, die dann eine Gleichstellung mit dem Abschluss des zweiten Staatsexamens ermöglichen. Somit ist es sowohl im Quer- als auch im Seiteneinstieg möglich und sogar wahrscheinlich, verbeamtet zu werden. Jedoch ist es nicht selten so, dass Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in niedrigeren Entgeltgruppen eingestuft werden, insbesondere in den Fällen, in denen keine Verbeamtung vorliegt. Neben den weitestgehend sicheren Perspektiven, die das Lehramt bietet, droht mit den unterschiedlichen Besoldungen damit eine Verschärfung der Spaltung des Kollegiums in zwei Klassen, die sich aktuell bereits im Kontext von Inklusion, beispielsweise anhand der unterschiedlichen Bezahlung von Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften, offenbart.

In den meisten Bundesländern und für die meisten Schulformen muss ein zweites Unterrichtsfach aus der vorhandenen Qualifikation abgeleitet werden, um vergleichbare Einsatzvoraussetzungen zu haben wie die Kolleginnen und Kollegen, die ein Lehramtsstudium absolviert haben. Die meisten Standorte bieten jedoch auch eine – in der Regel berufsbegleitende (in nur wenigen Ausnahmefällen vorab) – Nachqualifizierung für das zweite Fach innerhalb von ein bis zwei Jahren an, wenn dieses zweite Fach nicht oder nicht in ausreichendem Umfang vorhanden ist. Ausnahmen stellen hier meist die berufsbildenden Schulen dar, bei denen auch die Qualifikation in einem Fach ausreichend sein kann. Die Dokumentenanalyse hinsichtlich der Rolle der lehrerinnen- und lehrerbildenden Universitäten und damit der Bildungswissenschaften zeigt, dass die Universitäten nur in wenigen Fällen (in Bremen wird das zweite Fach an der Universität studiert, in Brandenburg wird die Qualifikation durch ein An-Institut der Universität Potsdam angeboten) an dieser Nachqualifizierung beteiligt sind, sondern vielmehr die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL), die üblicherweise die zweite Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verantworten. Durch diese Vermengung der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung drängt sich der Verdacht auf, dass es sich eher um eine »Light-Version« der pädagogischen und didaktischen Qualifizierung angehender Lehrkräfte handelt, die weitreichende Konsequenzen für die Professionalisierung des Lehrberufs haben könnte. Universitäten werden insbesondere dann eingebunden, wenn Bewerberinnen und Bewerber in Bezug auf das Abschlussniveau nicht hinreichend qualifiziert sind, wie es beispielsweise bei Fachhochschul- oder Bachelor-Abschlüssen der Fall ist. In diesen Fällen kann ein Master of Education berufsbegleitend nachstudiert werden. Hier ist der Berufseinstieg so organisiert, dass neben der Unterrichtspraxis Studienblöcke eingeplant sind, in denen das zweite Fach begleitend absolviert wird (in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen). Nach dieser Qualifikation werden die Absolventinnen und Absolventen mit denjenigen Studieren-

den gleichgestellt, die das Fach grundständig über das gesamte Lehramtsstudium hinweg studiert haben. In vielen Bundesländern wird darauf verwiesen, dass Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger einen erhöhten Bedarf an Unterstützungsmaßnahmen benötigen und erfahrene Lehrkräfte daher als Mentorinnen und Mentoren unterstützen sollen. Fraglich ist jedoch, inwiefern im schulischen Alltag zeitliche Ressourcen für die erhöhten Unterstützungsbedarfe vorhanden sind und nicht eher Belastungen für beide Seiten resultieren (vgl. Priboschek 2016).

Auch ein Blick auf die Schulformen offenbart eine große Divergenz: In allen Bundesländern, die für den Quer- und Seiteneinstieg konkrete Schulformen benennen, werden für die berufsbildenden Schulen besonders hohe Einstellungsbedarfe markiert. So werben zwölf Bundesländer um Quer- und Seiteneinstiege für das Lehramt an beruflichen Schulen, was sich auch in dem stets sehr ausdifferenziert ausgedruckten Fächerkanon widerspiegelt. Dagegen bieten nur sieben Bundesländer diese Option für das Grundschullehramt an und für Förderschulen bzw. den sonderpädagogischen Bereich ist dies lediglich in fünf Bundesländern möglich, obwohl beide Bereiche einen hohen Einstellungsbedarf zu verzeichnen haben (vgl. Millmann 2018). In Nordrhein-Westfalen wird beispielsweise der Seiteneinstieg für das Grundschullehramt mit den Fächern Deutsch und Mathematik ausgeschlossen, mit der Begründung, dass fachliche und didaktische Anforderungen zu hoch seien und mit einem grundständigen Lehramtsstudium erworben werden müssen (vgl. Tabelle A3 im Anhang). Dies deckt sich mit der kritischen Perspektive, die der Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einstiegern entgegengebracht wird. So stellt sich oftmals die Frage, ob diese Praxis »die pädagogische Qualität der Schulen gefährdet« (Priboschek 2016: 38).

Als Zugangsvoraussetzung sowohl in den Quer- als auch Seiteneinstieg werden i.d.R. universitäre Masterabschlüsse oder äquivalente Abschlüsse vorausgesetzt. Ein Master von einer Fachhochschule wird häufig auch akzeptiert, hier besteht jedoch die Voraussetzung, dass es sich um einen akkreditierten Studiengang handelt. Diplom- oder Bachelorabschlüsse der Fachhochschule werden beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern akzeptiert, wenn mindestens eine zusätzliche dreijährige Berufserfahrung vorhanden ist. Zusammen mit der Tatsache, dass Fachhochschul-Abschlüsse (Bachelor oder Diplom) den Weg zu einem Master of Education ermöglichen, deutet dies Bestrebungen der Durchlässigkeit zwischen Fachhochschule und universitärer Bildung bzw. bestimmten beruflichen Positionen an. In Schleswig-Holstein steht Bachelor- oder Diplomabsolventinnen und -absolventen mit zweijähriger Berufserfahrung insbesondere an berufsbildenden Schulen sogar der Weg des Direkteinstiegs in den Schuldienst bereit, wenn keine hinreichende Zahl an Bewerbungen von fachlich höher qualifizierten Personen vorliegt. Doch auch ohne Hochschulabschluss gibt es mögliche Wege in das Lehramt: In Baden-Württemberg besteht für beruflich qualifizierte ohne Hochschulabschluss die Möglichkeit, in mu-

sisch-technischen Fächern für das Lehramt an Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie als Fachlehrkraft für Sonderpädagogik ausgebildet zu werden. Auch in diesen Fällen erfolgt die Qualifizierung für die berufliche Praxis nicht an Universitäten, sondern am pädagogischen Fachseminar. An fast allen Standorten werden für den Quer- und/oder Seiteneinstieg pädagogische Qualifizierungsmaßnahmen verpflichtend angeboten, diese variieren jedoch auch in Form und Länge und werden z.T. im Block berufsvorbereitend angeboten (z.B. eine Woche in Berlin und ein Monat in Brandenburg) und in einigen Fällen zusätzlich berufs begleitend. Die Varianz resultiert hier z.T. auch aus der angestrebten Schulform (in Grundschulen wird der höchste pädagogische Qualifizierungsbedarf gesehen) und nach vorhandenem Abschluss.

Es stellt sich die Frage, ob diese zeitlich und inhaltlich dichten pädagogischen Nachqualifizierungen einem grundständigen bildungswissenschaftlichen Anteil im Lehramtsstudium gleichgestellt werden können, das beispielsweise mit begleiteten Praktika viel Raum für Reflexionen der Lehrerinnen- und Lehrerrolle und wichtige geschützte Erfahrungsräume bietet (vgl. Radhoff/Ruberg/Wieckert 2019). Für Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger wird aufgrund des fehlenden bzw. auf eine »Light-Version« reduzierten bildungswissenschaftlichen Anteils in der Berufsvorbereitung nicht selten ein »Praxischock« (Priboschek 2016: 39) befürchtet, auch wenn dieser nicht zwingend eintreten muss. So zeigen Studien, dass zwar häufig die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Schülerinnen- und Schülermotivation sowie Klassenführung im Laufe der ersten Praxiserfahrungen sinkt, dies jedoch »für den ersten längeren Praxiskontakt mit schulischen Handlungsfeldern nicht ungewöhnlich« (Abs/Eckert/Anderson-Park 2016: 9) ist. Zudem steigt beim Quer- und Seiteneinstieg gleichzeitig häufig die wahrgenommene Unterrichtskompetenz analog zum Wissensaufbau (vgl. ebd.). Einschränkend bleibt an dieser Stelle der Hinweis, dass in diesen Studien häufig eine spezifische Stichprobe zugrunde liegt: So haben in der zitierten Studie vier Fünftel der Quer- und Seiteneinsteigenden Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.). Für Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, die diese Erfahrungen nicht vorweisen können, bleibt die Frage, ob ebenso positive Erfahrungen beim Berufseinstieg zu erwarten sind. Befunde weisen darauf hin, »dass hoch ausgeprägtes bildungswissenschaftliches Wissen den Einstieg in die Berufspraxis erleichtert und das berufliche Handeln positiv beeinflussen kann« (Kunter et al. 2017: 37), was erneut die Frage der geeigneten Qualifizierung aufwirft.

Festzuhalten bleibt, dass Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger im Gegensatz zu Absolventinnen und Absolventen aus Lehramtsstudiengängen stets nachrangig eingestellt werden und immer nur dann, wenn es keine ausreichende Zahl an qualifizierten Bewerbungen gibt. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden die Schulformen und Fächer jedes Schuljahr erneut bedarfsorientiert ausgeschrieben, sodass potenzielle Bewerberinnen und Bewerber im Vorfeld nicht wissen können, ob ein Quer- oder Seiteneinstieg

möglich sein wird. Wenn der Einstieg aber einmal geglückt ist und die Personen im System angekommen sind und das zweite Staatsexamen erworben haben oder ihre Qualifikation diesem gleichgestellt wurde, wird danach keine Differenzierung mehr zu Lehramtsabsolventinnen und -absolventen vorgenommen. Auch ohne zweites Staatsexamen sind Entfristungen die Regel und auch spätere Verbeamtungen nicht unüblich. Es stellt sich die Frage, ob die verstetigten Stellen der Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger zu einem ähnlich gelagerten Phänomen wie in den 1960er und 1970er Jahren werden, in denen sich der Mangel zum Überfluss von Lehrerinnen und Lehrern verwandelte (vgl. Criblez 2017).

2.4 Ausblick: Kontinuitäten und Diskontinuitäten

In die insgesamt etwas leiser gewordene Diskussion um Strukturen hat sich in den letzten Jahren ein verstärkter Diskurs um Qualitätsfragen gemischt (vgl. Schubarth 2017; Oelkers 2018). So gibt es zahlreiche Bestrebungen zur Profilierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch eine bessere Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie durch die Stärkung der Zusammenarbeit der drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ergänzt durch Bemühungen um qualitätshaltige Praxisbezüge im Lehramtsstudium. Welche Rolle den Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Professional Schools of Education für die konkrete Ausgestaltung zukommt oder der mit mehr als 500 Millionen Euro durch Bund und Länder geförderten »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«, die mit einem vergleichbaren Themenportfolio Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anstoßen möchte (vgl. BMBF o.J.), wird zurzeit evaluiert. Im Zwischenbericht zur Evaluation der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« wird ein stärkerer Austausch zwischen den Bundesländern angesichts der bislang länderspezifischen Strukturentwicklung an den Hochschulen empfohlen, um »den *bundeslandübergreifenden Transfer jenseits der Hochschulen* [zu, d.V.] *verstärken*« (Brümmer et al. 2018: 126, Herv. i.O.). Es bleibt abzuwarten, ob im Zuge einer nachhaltigen und standortunabhängigen Verstetigung der Programmziele erneut eine Strukturdiskussion entfacht. Die erkennbaren Bemühungen um Qualitätssicherung, die im hochkomplexen Aufgabenspektrum von Lehrkräften begründet sind, werden allerdings gleichzeitig durch arbeitsmarktbedingte Faktoren unterlaufen (vgl. Terhart 2014). So haben sich beim Quer- und Seiteneinstieg durch sehr heterogene Zugangsbedingungen in den Lehrberuf die Ausgangslagen weiter ausdifferenziert und zunehmend von einer Standardisierung entfernt. Tenorth (2018) betont in der durch den Lehrerinnen- und Lehrermangel begründeten aktuellen Dynamik das produktive Potenzial, denn »die klassisch gewordene triadische Sequenz von Hochschulstudium, Berufseinführung durch die Pro-

fession und Ausbildung der Expertise im Berufsalltag ist sachlich unbestritten notwendig, aber ihre organisatorische Umsetzung ist sicherlich nicht in Erz gegossen. Am Quereinstieg und mit der Berufspraxis könnte man prüfen, welche Alternativen für Ausbildungsorte, Formen und Akteure bestehen, auch für die zweite Phase oder die Universitäten« (Tenorth 2018, o.S.). Bemerkenswert ist, dass beim Quer- und Seiteneinstieg die pädagogischen Ausbildungsanteile zum einen stark verkürzt sind und zum anderen in den Institutionen der zweiten Phase verantwortet werden. Damit geht eine stark am Schulalltag orientierte inhaltliche Ausrichtung einher, die sich zum Teil vorrangig von bildungswissenschaftlichen Curricula im traditionellen Lehramtsstudium unterscheidet. Welche Folgen diese Entwicklungen für den Stellenwert der universitären Bildungswissenschaften hat, wird sich in den nächsten Jahren zeigen. Mögliche Entwicklungsperspektiven für die universitären Bildungswissenschaften zeigen sich aktuell bereits anhand eines zunehmend ausdifferenzierten Angebots von studienbegleitenden Zusatzqualifikationen sowie berufsbegleitenden Aufbaustudiengängen (vgl. Radhoff/Ruberg 2018).

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Eckert, Thomas/Anderson-Park, Eva (2016): Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows. Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Amendt, Jürgen (2018): Quer- und Seiteneinstieg. Notlösung wird zum Dauerzustand. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/notloesung-wird-zum-dauerzustand/> [Zugriff: 9.9.2019].
- Biederbeck, Ina/Rothland, Martin (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung – Zur Einführung. In: Rothland, M./Biederbeck, I. (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 7–14.
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Hrsg. v. Deutsche Telekom Stiftung. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Studie_Querstrukturen.pdf [Zugriff: 16.5.2019].
- Brandt, Eberhard (2017): Neuordnung der Lehrer_innenbildung. Politische Auseinandersetzung im Zeichen des Nachwuchsmangels. In: Forum Wissenschaft 34, 4, S. 16–19.
- Bremerich-Vos, Albert/Stahns, Ruven/Hußmann, Anke/Schurig, Michael (2017): Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In: Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 279–296.

- Brümmer, Felix/Durdel, Anja/Fischer-Münnich, Christiane/Fittkau, Jacob/Weiger, Wiebke (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. In: Ramboll Management Consulting GmbH (Hrsg.): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_Zwischenbericht_der_Evaluation_2.pdf [Zugriff: 2.5.2019].
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o.J.): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/themen-1693.html> [Zugriff: 2.5.2019].
- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2019): Lehramt international an der CAU (Li-CAU). <https://www.zfl.uni-kiel.de/de/licau> [Zugriff: 3.5.2019].
- Criblez, Lucien (2017): Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Maßnahmen, Wirkungen. In: Bauer, C. E./Bieri Buschor, C./Netkey, S. (Hrsg.): Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung. Bern: hep der bildungsverlag, S. 21–40.
- DGfE (= Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2004a): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf [Zugriff: 31.5.2019].
- DGfE (= Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2004b): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_12_Strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 31.5.2019].
- Erdsiek-Rave, Ute (2014): Zehn Punkte. In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 30. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 9–19.
- Fachhochschule Südwestfalen (o.J.): Studienoption Lehramt: Vom Bachelor an der Fachhochschule an das Berufskolleg als Lehrkraft. <https://www4.fh-swf.de/cms/berufsschullehrer/> [Zugriff: 15.5.2019].
- GEW (= Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2019): Vorbereitungsdienst in Teilzeit – ein Modell im Kommen. <https://www.gew.de/vorbereitungsdienst/vorbereitungsdienst-in-teilzeit/> [Zugriff: 10.5.2019].
- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (2015): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung. In: Glaser, E./Keiner, E. (Hrsg.): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–11.
- Grassmé, Isabelle/Biermann, Anje/Gläser-Zikuda, Michaela (2018): Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Rothland, M./Biederbeck, I. (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 15–23.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Radloff, Melanie/Ruberg, Christiane (2016): Studiengänge und Standorte. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Hrsg. v.

- Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 19–70. <https://doi.org/10.3224/84740777A>.
- Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–26. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>.
- HRK (= Hochschulrekorenkonferenz) (2018a): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2018/2019. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2018. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2018_19.pdf [Zugriff: 4.11.19]
- HRK (= Hochschulrekorenkonferenz) (2018b): Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung. Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 2.5.2019].
- Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar/Züchner, Ivo (2004): Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Hrsg. v. Tipfelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H.: Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–38. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80979-7_3.
- Husung, Hans-Gerhard (2014): Der Lehrerbildung mehr Gewicht verleihen. Wie Bund und Länder mit der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Hochschulen aufwerten wollen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, S. 16–17. https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf [Zugriff: 20.5.2019].
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2017): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2010): Erklärung zur Mobilität im Bildungsbereich in Europa. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.5.2010. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_05_27-Mobilitaet-im-Bildungsbereich.pdf [Zugriff: 6.5.2019].
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 07.03.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf [Zugriff: 10.5.2019].
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2018): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnung der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2018-10-11_Sachstand_Lehrereinstellungsbedarf_und_angebot_in_der_Bundesrepublik_Deutschland_2018_2030_Zusammengefasste_Modellrechnung_der_Laender.pdf [Zugriff: 10.11.2019].

- kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf [Zugriff: 9.9.2019].
- Kunter, Mareike/Kunina-Habenich, Olga/Baumert, Jürgen/Dicke, Theresa/Holzberger, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Leutner, Detlev/Schulze-Stocker, Franziska/Terhart, Ewald (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2>. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14732/pdf/LbP_2012_1_Terhart_et_al_Bildungswissenschaftliches_Wissen_und_der_Erwerb_professioneller_Kompetenz.pdf [Zugriff: 15.8.2019].
- Lindow, Ina/Shajek, Alexandra (2014): Die Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 30. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 39–44.
- Mahrt, Katharina/Wehage, Heike (2014): Gemeinsam Zukunft gestalten. Aus studentischer Sicht besteht grundlegender Reformbedarf. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, S. 14–15. https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf [Zugriff: 20.5.2019].
- Millmann, Laura (2018): Die Zeit wird knapp im Kampf gegen den Lehrermangel. In: Grundschule 50, 8, S. 42–43.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2018): Merkblatt zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt in Mecklenburg-Vorpommern zum 1. August 2018. https://www.lehrer-in-mv.de/fileadmin/Bilder_und_Dokumente_AG/Dokumente/Dokumente_Referendare/Merkblatt_01082018.pdf [Zugriff: 11.6.2019].
- Oelkers, Jürgen (2014): Rückblick nach vorn: Lehrerausbildung heute. In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 30. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 26–35.
- Oelkers, Jürgen (2018): Expertise. Struktur und Entwicklung der ersten Phase der Lehrerbildung im Freistaat Sachsen. http://www.studieren.sachsen.de/download/Expertise_Oelkers.pdf [Zugriff: 12.4.2019].
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2018): Bilinguales Lehren und Lernen (CLIL)/Europalehramt. Informationen zur Bewerbung. <https://www.ph-karlsruhe.de/institute/ph/chemie/bilinguales-lehren-und-lernen-clileuropalehramt/informationen-zur-bewerbung> [Zugriff: 3.5.2019].
- Priboschek, Andrej (2016): »Heute fliegt Sie kein Pilot.« In: Grundschule 48, 9, S. 38–39.
- Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2018): Die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Kontext von Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 63, 3, S. 233–244.
- Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane/Wieckert, Sarah (2019): Die Gewissheit der Ungewissheit. Zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext von In-

- klusion. Sonderheft *heiEDUCATION Journal* »Theorie und Praxis des Lehrer/innenhandelns«. <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heid/article/view/24019> [Zugriff: 31.10.2019].
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2000): Studierende. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Hrsg. v. Otto, H.-U./Krüger, H.-H./Merkens, H./Rauschenbach, T./Schenk, B./Weishaupt, H./Zedler, P. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–46. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91366-1_4.
- Schubarth, Wilfried (2017): Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums ist wichtiger als eine Strukturreform – Ein Kommentar. In: *Schulpädagogik heute* 8, 15, S. 1–5.
- Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter/Züchner, Ivo/Ruberg, Christiane/Wigger, Lothar (2012): Studiengänge und Standorte. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Hrsg. v. Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 19–69. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzwxg.5>.
- Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe (o.J.): Jetzt den passenden Studiengang finden. Studiengänge. https://www.th-owl.de/studium/angebote/studiengaenge/?tx_in2studyfinder_pi1%5BsearchOptions%5D%5Btopic%5D%5B%5D=51 [Zugriff: 15.5.2019].
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Hilfe in der Not und produktive Unruhe. <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/hilfe-in-der-not-und-produktive-unruhe/> [Zugriff: 17.5.2019].
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. In: *PÄDAGOGIK* 66, 6, S. 43–47.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg zur Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: *PÄDAGOGIK* 64, 5, S. 8–12.
- Universität Regensburg (2012): Master LINT. <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/romanistik/studium/studiengaenge/master-lint/index.html> [Zugriff: 3.5.2019].
- Weiler, Hans Norbert (2010): Lehrerbildung und Hochschulreform – eine kritische Zwischenbilanz. In: Abel, J./Faust, G. Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 15–24.
- Weyand, Birgit/Krämer, Nina (2010): Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Projektbericht. Trier: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier.