

Heijens, Marie; Wasenitz, Stella; Engartner, Tim Zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (L)

Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Engartner, Tim [Hrsg.]; Hedtke, Reinhold [Hrsg.]; Oberle, Monika [Hrsg.]; Heijens, Marie [Hrsg.]; Hellmich, Simon Niklas [Hrsg.]; Hulkovych, Valeriia [Hrsg.]; Huschle, Lucy [Hrsg.]; Wasenitz, Stella [Hrsg.]: Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung 2025, S. 288-378. - (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung; 11134)



Quellenangabe/ Reference:

Heijens, Marie; Wasenitz, Stella; Engartner, Tim: Zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (L) - In: Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Engartner, Tim [Hrsg.]; Hedtke, Reinhold [Hrsg.]; Oberle, Monika [Hrsg.]; Heijens, Marie [Hrsg.]; Hellmich, Simon Niklas [Hrsg.]; Hulkovych, Valeriia [Hrsg.]; Huschle, Lucy [Hrsg.]; Wasenitz, Stella [Hrsg.]: Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung 2025, S. 288-378 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-341207 - DOI: 10.25656/01:34120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-341207>

<https://doi.org/10.25656/01:34120>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Leibniz-Gemeinschaft



Marie Heijens, Stella Wasenitz,
Tim Engartner

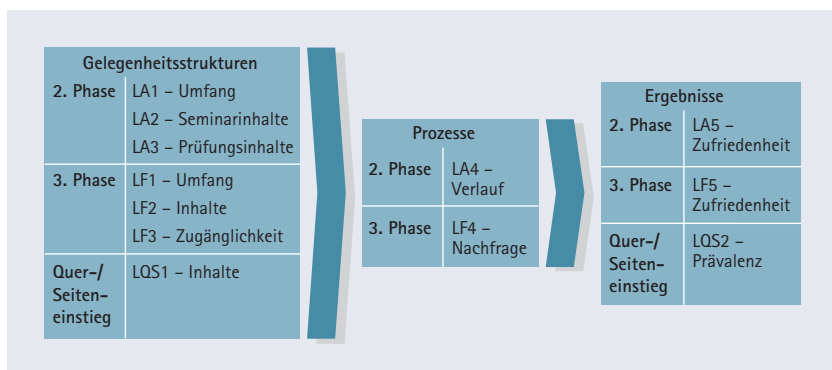
5. Zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (L)

5.1 Einleitung

Zu den Kernaufgaben von Lehrkräften zählt laut Kultusministerkonferenz „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2000: 2). Demnach ist es erklärtes Ziel, „grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden“ zu vermitteln, „die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern“ (ebd.). Um Lehrkräfte zu befähigen, diese Aufgabe zu bewältigen, durchlaufen diese in Deutschland drei Phasen: Auf ein vorwiegend eher wissenschaftlich-theoretisch ausgerichtetes Hochschulstudium in der ersten Phase folgt der Vorbereitungsdienst mit einem vergleichsweise stärker praktischen Fokus. Das anschließende Berufsleben soll dann in der dritten Phase der Lehrkräftebildung kontinuierlich durch die Fort- und Weiterbildung begleitet werden.

Während die angehenden Lehrkräfte sich in der ersten Phase an den Hochschulen vielerorts noch mit Studierenden anderer Karrierewege den gleichen Bildungsraum teilen, finden die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen eigens dafür vorgesehener Institutionen und Veranstaltungen statt. Dieser heterogenen Organisation der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung liegen entsprechende (Governance-)Strukturen zugrunde, die in den folgenden Abschnitten jeweils einleitend zu den einzelnen Indikatoren kurz skizziert werden. Ziel des vorliegenden Bereichskapitels ist es, die politische Bildung in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung über diese Indikatoren zu erfassen (siehe Abb. L-1). Darüber hinaus werden über ein weitgehend analoges Vorgehen auch Quer- und Seiteneinstiege als alternative Wege in den Lehrkräfteberuf in den Blick genommen.

➤ **Abb. L-1** Indikatoren im Bereich der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung, gegliedert nach Gelegenheitsstrukturen, Prozessen und Ergebnissen



Anmerkung: Aufgrund der Organisation des Bereichs in drei verschiedenen Phasen werden auch die Indikatoren in drei Blöcke mit den entsprechenden Kürzeln LA (zweite Phase), LF (dritte Phase) und LQS (Quer- und Seiteneinstieg) eingeteilt.

Die verschiedenen Arten der Lehrkräftebildung nach Schulform und -stufe werden grundsätzlich analog zum Bereich Schule differenziert. Die Programme für (angehende) Lehrkräfte unterscheiden sich je nach angestrebter Lehramtsbefähigung – mal mehr, mal weniger – voneinander. In den verschiedenen Phasen stehen also Primarstufe, Sekundarstufe, Sonderpädagogik und berufsbildende Schule nebeneinander. Auch innerhalb der Sekundarstufe werden in der Regel nochmals Schularten voneinander abgegrenzt. Während perspektivisch angestrebt wird, politische Bildung umfassend zu beleuchten, werden im Rahmen des Pilotmonitors anknüpfend an den Bereich Schule (Kapitel 3) aufgrund begrenzter Ressourcen zunächst nur die Angebote der Lehrkräftebildung für die Sekundarstufe betrachtet.

5.2 Indikatoren für die zweite Phase der Lehrkräftebildung (LA)

Der Vorbereitungsdienst – in einigen Bundesländern auch Referendariat genannt – stellt die zweite Phase der Lehrkräftebildung dar. Anknüpfend an das Lehramtsstudium liegt sein Fokus auf der berufspraktischen Ausbildung der Lehrkräfte. Während dieser zentralen Säule der ein- bis zweijährigen Ausbildung hospitieren die Studierenden im Unterricht aktiver Lehrkräfte und halten eigene Unterrichtsstunden in verschiedenen Betreuungsformaten ab. Darüber hinaus werden die angehenden Lehrkräfte an den Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung im Rahmen der Kernseminare in all-gemeinpädagogischen Inhalten ausgebildet. In den Fachseminaren der Zentren erhalten sie zudem eine Weiterbildung zu (fach-)didaktischen Perspektiven auf ihre jeweiligen Unterrichtsfächer. Die Organisation der genannten Ausbildungselemente variiert mitunter stark zwischen den jeweiligen Bundesländern, und weist folglich vergleichsweise heterogene Ausgangs- und Gelingensbedingungen auf. Die dafür relevanten Faktoren, wie u. a. die Umfänge und Inhalte der jeweiligen Ausbildungselemente, werden in den folgenden Indikatoren abgebildet. Vorab werden die variierenden Rahmenbedingungen skizziert, um ein ganzheitliches Bild der Ausbildung zu gewinnen und die Indikatoren besser einordnen zu können. Mit Blick auf die Indikatoren zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung ist bereits an dieser Stelle anzumerken, dass die Möglichkeiten fachspezifischer bzw. fachvergleichender Darstellungen und Analysen auf der Ebene organisationsbezogener Variablen eingeschränkt sind, da alle Unterrichtsfächer *pro forma* gleich umfänglich behandelt werden und zu den tatsächlichen fachspezifischen Umsetzungen keine Daten vorliegen.

Schularten und Fachbezeichnungen

Wie in der Schule und Hochschule kommen auch im Vorbereitungsdienst in den Bundesländern verschiedene Fachbezeichnungen zum Einsatz, die zum Teil wiederum zwischen den Schularten differieren. Außerdem ist die politische Bildung von Bundesland zu Bundesland uneinheitlich fachlich verankert (Partikular- oder Integrationsfach) und in vielfältige Fächerkombinationen eingebunden, in denen sie vorgesehen ist und von angehenden Lehrkräften wahrgenommen werden kann (vgl. Tab. L-1). Es gibt Bundesländer, in denen für Sekundarschulen andere Möglichkeiten und Einschränkungen vorgesehen sind als für Gymnasien (wie z. B. in Bayern, Niedersachsen und Thüringen). In anderen ist dies nicht der Fall (wie z. B. in Baden-Württemberg, Berlin und Hamburg). Weiterhin wird der Fachbereich Wirtschaft nicht übereinstimmend behandelt und zugeordnet. Dies führt dazu, dass entsprechende Fächer bei einigen Bundesländern, wie Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz, einbezogen werden konnten (siehe Tab. L-1) und bei anderen trotz der Existenz ähnlicher Fächer keine Berücksichtigung erfahren konnten (z. B. Berlin und Brandenburg).

► Tab. L-1 Fachbezeichnungen und exklusive Fächerkombinationen (in orange) im Vorbereitungsdienst, differenziert nach Bundesländern und Schularten

BL	Sekundarschulen	Gymnasium
BW	Politikwissenschaft	
BY	Beruf und Wirtschaft, Politik und Gesellschaft (Mittelschulen und Realschulen) nur mit Wirtschaftswissenschaften	Politik und Gesellschaft nur mit Deutsch oder Englisch
BE	Politik nicht mit Geografie oder Geschichte	
BB	Politische Bildung nicht mit Geschichte oder Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde	
HB	Politik-Arbeit-Wirtschaft nicht mit Geschichte, Geografie oder Religionswissenschaften/-pädagogik	
HH	Arbeitslehre/Technik, Sozialwissenschaften	
HE	Arbeitslehre, Politik und Wirtschaft	Politik und Wirtschaft
MV	Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT), Sozialwissenschaften	

BL	Sekundarschulen	Gymnasium
NI	Politik, Werte und Normen jeweils nur mit Chemie, Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik oder Physik	Politik-Wirtschaft, Werte und Normen jeweils nur mit Deutsch, Englisch, Französisch, Kunst, Latein, Mathematik, Musik, Physik, Spanisch oder Biologie in Kombination mit Chemie
NW	Wirtschaft-Politik, Hauswirtschaft (Konsum/Ernährung/Gesundheit) nur mit Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Evangelische Religionslehre, Geschichte, Informatik, Islamische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Mathematik, Physik, Praktischer Philosophie oder Wirtschaft-Politik (im Falle von Hauswirtschaft)	Wirtschaft-Politik/ Sozialwissenschaften
RP	Sozialkunde, Wirtschaft und Arbeit	Sozialkunde
SL	Arbeitslehre, Sozialkunde/Politik	Sozialkunde/Politik
SN	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung, Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales jeweils nur mit Biologie, Deutsch, Englisch, Geografie, Mathematik, Physik, Sorbisch oder Sport	Gemeinschaftskunde/Rechts-erziehung/Wirtschaft nur mit Biologie, Deutsch, Englisch, Französisch, Geografie, Latein, Mathematik, Physik, Sorbisch, Spanisch oder Sport
ST	Sozialkunde nur mit Deutsch, Mathematik oder Englisch	Sozialkunde
SH	Wirtschaft/Politik nur mit Biologie, Chemie, Evangelische Religion, Geografie, Ernährung und Verbraucherbildung, Katholische Religion, Kunst, Musik, Philosophie, Physik, Sport, Technik oder Textillehre	Wirtschaft/Politik
TH	Sozialkunde nur mit Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Informatik, Mathematik, Physik, Russisch oder Sport	Sozialkunde, Wirtschaftslehre/ Recht jeweils nur mit Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Informatik, Mathematik, Physik, Russisch, Spanisch oder Sport

Datenquelle: eigene Recherche

Verantwortlichkeiten, Institutionen und Organisationsstrukturen

Die angehenden Lehrkräfte in der Ausbildung zu begleiten, obliegt nicht nur den jeweiligen Ausbildungsschulen, sondern – je nach Bundesland – auch entweder regional organisierten Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung oder aber zentral angelegten Institutionen.¹ Dabei setzen – jedenfalls der Tendenz nach – Flächenländer wie Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg auf eine regionale Organisationsform, kleinere bzw. bevölkerungsärmere Bundesländer hingegen auf zentralisierte Organisationsstrukturen (vgl. Tab. L-2).

Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Rahmenbedingungen folgen nun fünf Indikatoren zur Beleuchtung der Gelegenheitsstrukturen, Prozesse und Ergebnisse politischer Bildung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Da diese zweite Phase die Schnittstelle auf dem Karrierepfad zur aktiven Lehrkraft bildet, ist ihre Rezeption durch die angehenden Lehrkräfte sowie ihre bildende Qualität relevant für zentrale bildungspolitische und -praktische Fragestellungen, die über diese Indikatoren adressiert werden (sollen). Wichtig sind hier u. a. die potenziellen Bruchstellen in der Lehrkräftebildung sowie die inhaltliche Qualität der Ausbildung. Letztere steht in unmittelbarer Verbindung mit den vielfältigen Herausforderungen, die sich aus politischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen ergeben. Gerade vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels können die hierzu gewonnenen Erkenntnisse einen wertvollen Beitrag leisten, um – jedenfalls mittelfristig – die Attraktivität der Ausbildung für zukünftige (Politik-)Lehrkräfte zu steigern.

1 Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit wird im Folgenden der Terminus *Studienseminar* als Sammelbegriff verwendet.

➤ **Tab. L-2** Organisationsinstanz, Organisationsform und Anzahl der Zweigstellen in der Ausbildung, differenziert nach Bundesländern

BL	Organisationsinstanz	Organisationsform	Anzahl Zweigstellen
BW	Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (SAF)	regional	21
BY	Einsatz- und Seminar-schulen	regional	6 Seminarbezirke; Studien-seminare werden an Seminar-schulen angesiedelt
BE	Schulpraktische Seminare	regional	64 schulpraktische Seminare in 4 Regionalverbünden
BB	Ministerium für Bildung, Jugend u. Sport (MBJS)	zentralisiert	3 (Bernau, Cottbus und Potsdam)
HB	Landesinstitut für Schule (LSS)	zentralisiert	2 (Bremen und Bremerhaven)
HH	Landesinstitut für Lehrer-bildung und Schulentwick-lung (LI)	zentralisiert	Nur eine Hauptstelle
HE	Lehrkräfteakademie Hessen	regional	25 (15 für Haupt-, Real- und Förderschulen, 10 für Gymnasien)
MV	Institut für Qualitätsent-wicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V); Seminarschulen	zentralisiert (IQ M-V) bzw. regional (Seminar-schulen)	IQ M-V: 4 Regionalbereiche (Schwerin, Hauptsitz Rostock, Neubrandenburg und Greifs-wald)
NI	Studienseminare	regional	29 (21 für Haupt- und Real-schulen, 18 für Gymnasien)
NW	Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)	regional	33 (19 für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, 31 für Gymnasien u. Gesamt-schulen)



BL	Organisationsinstanz	Organisationsform	Anzahl Zweigstellen
RP	Staatliche Studienseminare	regional	13 (4 für Realschulen, 9 für Gymnasien)
SL	Staatliche Studienseminare	zentralisiert	Jeweils ein Studienseminar je Schulart (Gymnasien und Gesamtschulen Sek. II in einem)
SN	Landesamt für Schule und Bildung	zentralisiert	3 (Leipzig, Dresden und Chemnitz)
ST	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)	zentralisiert	2 (Halle und Magdeburg)
SH	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) bzw. Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung (SHIBB)	zentralisiert	Nur jeweils eine Hauptstelle (in Kronshagen bzw. Kiel)
TH	Staatliches Studienseminar für Lehrerausbildungen	regional	5 (Erfurt, Meiningen, Gera, Nordhausen und Eisenach)

Datenquelle: eigene Recherche

LA1 – Umfang des Vorbereitungsdienstes

Der Vorbereitungsdienst soll die angehenden Lehrkräfte praktisch auf den Lehrberuf vorbereiten. Neben der Vermittlung pädagogischer sowie fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildungsinhalte im Rahmen der Seminarstunden steht daher im Zentrum, Unterricht zu erteilen (vgl. Lohse-Bossenz / Vogel 2021). Dieser Unterricht erfolgt über Hospitationen, unter Anleitung einer ausgebildeten Lehrkraft, eigenständig in bereits betreuten Klassen oder in ausgewählten Lerngruppen, wobei all diese Formate relevant für die effektive Ausbildung der angehenden Lehrkräfte sind (vgl. Reintjes/Thönes/Winter 2023).



Der Indikator stellt den Umfang der fachspezifischen Ausbildung im Ankerfach der politischen Bildung dar. Methodisch werden hierfür zunächst die Gesamtdauer des Vorbereitungsdienstes in Monaten, der zu erteilende Unterricht durch die angehende Lehrkraft an der Ausbildungsschule sowie die am Studienseminar erhaltenen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Unterrichtsstunden für ein Ausbildungsfach berichtet, jeweils nach Bundesländern differenziert (Tab. LA1-1). Die Informationen für die ersten beiden Kennzahlen (Gesamtdauer und zu erteilender Unterricht) wurden aus den jeweiligen Ausbildungsverordnungen gewonnen und anschließend von Fachvertreter/-innen der Studienseminare validiert, die im Rahmen von Erhebungsinterviews konsultiert wurden (für genauere Informationen zu den Erhebungsinterviews



Kennziffern

- Dauer des Vorbereitungsdienstes in Monaten
- zu erteilende Unterrichtsstunden im Vorbereitungsdienst
- zu absolvierende fachdidaktische Seminarstunden

Datenquellen

- amtliche Verordnungen zum Vorbereitungsdienst

siehe LA1 Annex). Da die Verordnungen die genaue Anzahl von Stunden (beispielsweise als Angabe von Spannweiten) sowie die Art des erteilten Unterrichts nicht immer eindeutig angeben, werden die im Mittel wöchentlich zu erteilenden Unterrichtsstunden pro Ausbildungshalbjahr berichtet. Dabei kann nicht zwischen Hospitation und betreutem oder eigenständigem Unterricht unterschieden werden. Auch nach Schularten (in diesen Fällen immer gymnasial und nicht-gymnasial) wird nur in einigen wenigen Bundesländern differenziert (siehe Tab. LA1-1). In allen anderen Bundesländern wurde in den Verordnungen keine Unterscheidung vorgenommen. Die Angaben zu den Seminarstunden stammen aus einem Schreiben der KMK zum Sachstand der Lehrkräftebildung im Jahr 2022 und wurden zusätzlich teilweise im Rahmen der Erhebungsinterviews geprüft. Aufgrund der unklaren Angaben in den Verordnungen liegen nicht für alle Bundesländer vergleichbare Daten vor. Um den Umfang des Vorbereitungsdienstes im Ankerfach der politischen Bildung übergreifend darzustellen, wurden je nach Datenlage alle drei oder nur die ersten beiden Kennzahlen (Gesamtdauer und zu erteilender Unterricht) in einem gemeinsamen Indikator zusammengefasst. Zu diesem Zweck wurden alle Werte durch den jeweiligen Maximalwert geteilt (Ausbildungsdauer: 24 Monate; zu erteilender Unterricht: 16 Stunden), um damit eine normierte prozentuelle Angabe für alle vorliegenden Kennzahlen zu gewinnen, die dann in einem integrierten Indikator gemittelt werden konnte (Abb. LA1-1).



Zwischen den Bundesländern besteht eine große Spannweite, die sich in den Kennziffern bereits andeutet (Tab. LA1-1) und im integrierten Indikator (Abb. LA1-1) bestehen bleibt. In einigen Bundesländern wird der geringere zeitliche Umfang des Vorbereitungsdienstes durch ein höheres Pensum bei den zu erteilenden Unterrichtsstunden oder bei den fachdidaktischen Seminarstunden – d.h. in einer der anderen Kennziffern – ausgeglichen. Die Bundesländer, in denen zwischen Schularten differenziert wird, realisieren dies interessanterweise in einem höheren Umfang zu erteilender Unterrichtsstunden bei den nicht-gymnasialen Schularten. Allerdings resultiert dieser vermutlich nicht unbedingt aus einem stärkeren Fachfokus, sondern könnte vielmehr aufgrund von pädagogischen Herausforderungen erforderlich oder durch ein später höheres Lehrdeputat begründbar sein. Übergreifend wird deutlich, dass der Umfang des Vorbereitungsdienstes insgesamt und vor allem die Verteilung der einzelnen Ausbildungselemente in den Bundesländern sehr heterogen gestaltet ist. Während einige Bundesländer übergreifend einen vergleichsweise

➤ **Tab. LA1-1** Dauer in Monaten, wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden, gemittelt für ein Ausbildungshalbjahr und fachdidaktische Seminarstunden sowie deren Anteil an den Gesamtstunden im Seminar

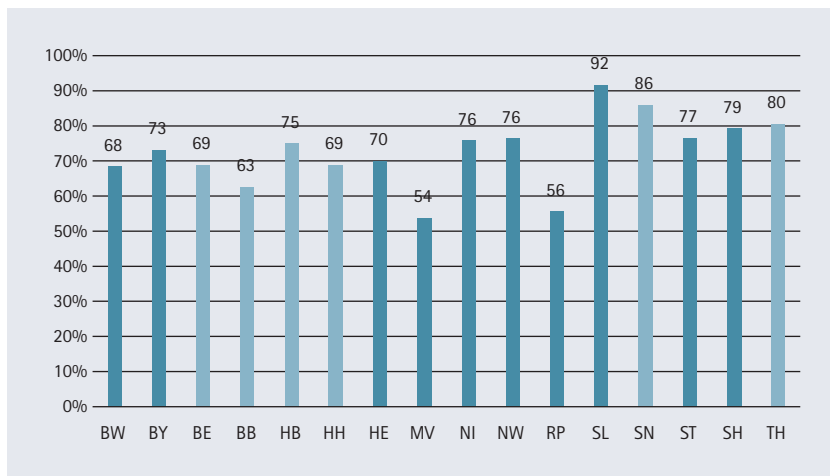
BL	Dauer (in Monaten)	Wöchentlich zu erteilender Unterricht (gemittelt) gymnasiale Schulen/nicht- gymnasiale (sofern differenzierbar)	Fachdidaktische Seminarstunden (Anteil Gesamt- stunden)
BW	18	10,33/12,33	78,75 (26 %)
BY	24	11,5/12,67	57 (20 %)
BE	18	10	-
BB	12	12	-
HB	18	12*	-
HH	18	10/12	-
HE	21	12,29	55 (17 %)
MV	18	9*	36 (27 %)
NI	18	10	108 (30 %)
NW	18	11,33	100 (33 %)
RP	18	10,67	30 (23 %)
SL	18	16	120 (33 %)
SN	18	15,5*	-
ST	16	12,4	102,5 (31 %)
SH	18	10	120 (33 %)
TH	24	9,75	-

*Angaben nur für zwei Halbjahre vorliegend

Datenquelle: Ausbildungsordnungen, KMK, Validierung in Erhebungsinterviews und eigene Berechnung

umfangreichen Vorbereitungsdienst anbieten, wie etwa das Saarland und Sachsen, ermöglichen u.a. Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz sowohl im Monatsumfang als auch in erteiltem Unterricht und fachdidaktischen Seminarstunden deutlich weniger.

➤ **Abb. LA1-1** Ausschöpfung der bundesweit maximal angegebenen Ausbildungs-
umfänge in den einzelnen Bundesländern, gemittelt aus Ausbildungsdauer und zu
erteilendem Unterricht



Anmerkung: Der Maximalwert für die Ausbildungsdauer liegt bei 24 Monaten, für den zu erteilenden Unterricht bei 16 Stunden; Bundesländer, in denen der Indikator nur Ausbildungsdauer und erteilten Unterricht enthält, sind hellblau dargestellt.

Datenquelle: Ausbildungsordnungen, KMK, Validierung in Erhebungsinterviews und eigene Berechnungen

Bei der Interpretation der Daten ist limitierend zu beachten, dass die erteilten Unterrichtsstunden zwar gleichmäßig auf beide Unterrichtsfächer verteilt werden sollten, für die eine Lehrbefähigung angestrebt wird. Dies ist faktisch jedoch nicht immer der Fall, wie in den Erhebungsinterviews deutlich wurde, und wird zudem unzureichend offiziell dokumentiert. Häufig richtet sich die Aufteilung zwischen den Fächern vielmehr nach den Bedarfen und Kapazitäten der Schulen, an denen der Unterricht erteilt wird. Der tatsächlich im Ankerfach der politischen Bildung erteilte Unterricht kann daher in beide Richtungen von den Angaben abweichen, die aus den Verordnungen als Soll-Werte ermittelt werden konnten. Ein maximaler Wert des Indikators stellt außerdem nicht unbedingt das Optimum dar. So sind zum einen alle einfließenden Komponenten für die Qualität der Ausbildung sehr relevant, zum anderen kann jedoch keine allgemeingültige Aussage dazu getroffen werden, welcher Umfang eine optimale Ausbildung gewährleistet. Die Tatsache, dass eindeutige Werte zu den Seminarstunden im Fachseminar fehlen, schränkt das Potential des Indikators

ein, bewertende Grundlage für strategische Entscheidungen zu sein. Für zukünftige Berichterstattungen sollten diese Werte in den offiziellen Dokumenten zum Vorbereitungsdienst klarer aufgeschlüsselt werden.

Der Indikator liefert trotz der genannten Einschränkungen aufschlussreiche Hinweise. So zeigt er auf, dass der Umfang des Vorbereitungsdienstes in einigen Bundesländern im Vergleich (zu) knapp ausfällt. Dies wurde auch im Rahmen der Erhebungsinterviews mit Mitarbeitenden der Studienseminare bzw. der Zentren für Lehrkräftebildung und im Rahmen einer eigens durchgeführten exemplarischen Umfrage (siehe Indikator LA5) durch angehende Lehrkräfte bemängelt. Bildungspolitische Akteur/-innen auf Landesebene sollten Maßnahmen zur Verlängerung des Vorbereitungsdienstes einleiten, um eine angemessene praktische Ausbildung zu gewährleisten. Stattdessen wurde der Umfang in den letzten Jahren merklich reduziert. Dessen ungeachtet empfahl die SWK (2023b) unlängst, den Vorbereitungsdienst grundsätzlich auf zwölf Monate zu kürzen und weitere berufspraktische Inhalte in das Hochschulstudium zu integrieren. Die raschere Verfügbarmachung ausgebildeter Lehrkräfte mag im ersten Moment sinnvoll erscheinen, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen, könnte die Drop-Out-Quote in Ermangelung einer praktischen Erprobung im Beruf jedoch erhöhen. Überdies haben Kürzungen das Potenzial, Unzufriedenheit auf Seiten der angehenden Lehrkräfte und der Auszubildenden zu schüren. Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass diese kurzfristige Lösung zur schnelleren Generierung von Lehrkräftenachwuchs, langfristig eher eine Qualitätsminderung und damit einhergehend vermehrte Abbrüche der Ausbildung nach sich zieht. Als Alternative zur Verlängerung des Vorbereitungsdienstes könnten neben der Ergänzung des Praxissemesters in der hochschulischen Ausbildung auch umfanglichere Unterstützungsstrukturen in der Berufseinstiegsphase etabliert werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- In Bezug auf den Umfang sowie die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes herrscht zwischen den Bundesländern große Heterogenität.
- Der Vorbereitungsdienst hat im Vergleich der Bundesländer in einigen Ländern einen eher knappen Umfang.

LA2 – Inhalte im Vorbereitungsdienst

Anknüpfend an die theoriebasierte Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums gilt der Vorbereitungsdienst als die zentrale praktisch (aus-)bildende Phase (vgl. Kunz/Uhl 2021). Die angehenden Lehrkräfte erproben ihr Wissen und ihre Kompetenzen in erster Linie an den Schulen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Ausbildung findet allerdings auch in dieser Phase am Studienseminar durch Fachseminarleitende statt. Dort befinden sich die angehenden Lehrkräfte zu meist in der Rolle der Teilnehmenden. Die Ausbildung am Studienseminar kann in der Regel in drei verschiedene inhaltliche Elemente differenziert werden. Ein Teil der Ausbildungsinhalte bezieht sich auf allgemeindidaktische und fächerübergreifende pädagogische Prinzipien und Kompetenzen. Die beiden anderen Teile beinhalten die jeweilige Fachdidaktik und -methodik sowie das Fachwissen zu den beiden Unterrichtsfächern der Lehrkräfte (siehe Indikator LA1). Im Rahmen dieser fachspezifischen Stunden an den Studienseminaren werden wesentliche Inhalte, Wissen und Kompetenzen vermittelt, die die angehenden Lehrkräfte – gerade durch den direkt darauffolgenden Einstieg in den Lehrberuf – nochmals in besonderer Weise prägen (vgl. Lohse-Bossenz/Vogel 2021).

Die Konstruktion des Indikators schließt an die Untersuchungen der Modulhandbücher im Bereich Hochschule an (siehe Indikatoren H5 und H6). Die Inhalte der fachspezifischen Ausbildungslehrpläne im Ankerfach der politischen Bildung wurden entsprechend angelehnt an H5 und H6 untersucht.

Kennziffern

- Häufigkeit ausgewählter Themen politischer Bildung in den Curricula des Vorbereitungsdienstes

Datenquellen

- Curricula für den Vorbereitungsdienst im Ankerfach der politischen Bildung



Methodisch bestand die Herausforderung darin, dass – anders als bei den schulischen Curricula – für den Vorbereitungsdienst nicht durchweg fachspezifische Dokumente existieren, die für ein gesamtes Bundesland gelten. Zwar bestehen in der Regel fächerübergreifende Ausbildungsstandards, die regionale Gültigkeit haben (z.B. an einem Studienseminar oder in einem Ausbildungsbezirk). Für die einzelnen Unterrichtsfächer bestimmen jedoch einzelne Leitende der Fachseminare die Rahmenbedingungen. Da in diesem Fall kein Anspruch auf eine übergreifende Regelung besteht, entfällt auch die Notwendigkeit für schriftliche Verordnungen und somit eine wichtige Quellengattung. Um mit dieser Heterogenität angemessen umzugehen, wurden Fachseminarleitende angeschrieben und um die Bereitstellung der in den jeweiligen Bundesländern geltenden fachspezifischen Standards gebeten. Blieben Antworten aus, folgte eine eigenständige Internetrecherche. Insgesamt konnten auf diese Art 14 Dokumente aus zehn Bundesländern gesammelt werden. Tabelle LA2-1 schlüsselt auf, ob sich das Dokument auf eine spezifische Schulart bezieht und wenn ja, auf welche. Weiter wird ausgewiesen, welche Fachbezeichnung im Dokument verwendet wird und wie groß der Umfang in Seitenzahlen ausfällt, was der Gültigkeitsbereich, die ausstellende Instanz sowie das Jahr der letzten Fassung des Dokuments ist.



Tabelle LA2-1 zeigt, dass sich die Dokumente mit Blick auf Gültigkeit und ausstellende Instanz in drei Gruppen sortieren lassen: In Baden-Württemberg, Bayern, Bremen und Hessen wurden die Dokumente mit einem landesweiten Geltungsanspruch von höheren Instanzen wie Ministerien und Instituten erlassen. Zwar gelten die Dokumente in Hamburg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und im Saarland auch für das ganze Bundesland, die veröffentlichenden Instanzen sind aber hier die Leitungen aller dortigen Fachseminare. In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen verantworten die Leitungen der Fachseminare den konkreten inhaltlichen Rahmen allein für den jeweiligen Ausbildungsstandort. Bemerkenswert ist zudem die Zeitspanne, innerhalb derer die Dokumente veröffentlicht wurden. Während einzelne Dokumente im letzten Jahr aktualisiert wurden, sind andere seit mehr als einem Jahrzehnt unverändert geblieben.

➤ **Tab. LA2-1** Übersicht der gesammelten Ausbildungsdokumente im Ankerfach der politischen Bildung

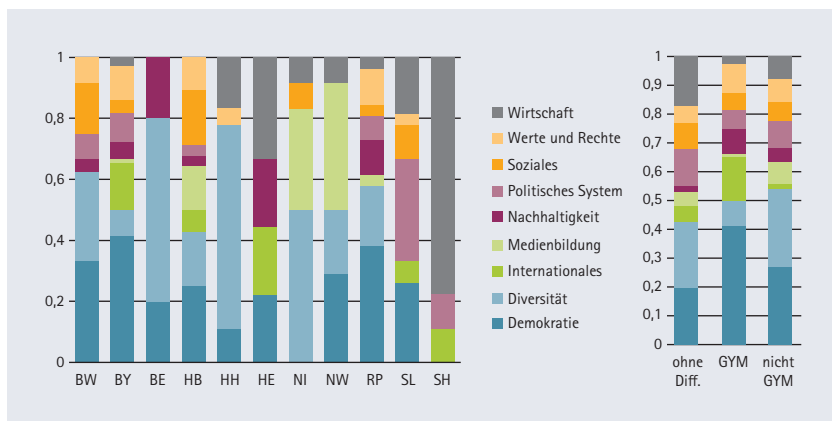
BL	Schulart	Fachbezeichnung	Seitenanzahl	Gültigkeitsbereich	Ausstellende Instanz	Stand
BW	Gym	Gemeinschaftskunde	2	übergreifend	Landeslehrprüfungsamt	2021
BW	WRHS	Politikwissenschaften/ Gemeinschaftskunde	2	übergreifend	Landeslehrprüfungsamt	2021
BY	Gym	Politik und Gesellschaft	8	übergreifend	AK Fachberater/-innen	2022
BY	RS	Sozialkunde	3	übergreifend	Bayerisches Realschulnetz	k.A.
BE	allgemein	Geschichte /Sozialkunde/ Politikwissenschaft	4	übergreifend	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie	k.A.
HB	allgemein	Politik	4	übergreifend	Landesinstitut für Schule	2015
HH	allgemein	Geschichte /PGW	8	übergreifend	alle FS-Leitungen	k.A.
HE	HRS	Politik und Wirtschaft	3	übergreifend	Hessische Lehrkräfteakademie	2023
HE	Gym	Politik und Wirtschaft	3	übergreifend	Hessische Lehrkräfteakademie	2023
NI	HRS	Politik	2	Hannover	FS-Leitung	2020
NW	GymGe	Sozialwissenschaften/ Wirtschaft-Politik	5	Köln	FS-Leitung	k.A.
RP	Gym	Sozialkunde	9	übergreifend	alle FS-Leitungen	2012
RP	RS+	Sozialkunde	9	übergreifend	alle FS-Leitungen	2012
SL	allgemein	Politik/Sozialkunde	12	übergreifend	alle FS-Leitungen	2013
SH	allgemein	Wirtschaft/Politik	1	übergreifend	alle FS-Leitungen	k.A.

Die Dokumente variieren auch in ihrer Struktur erheblich. Während einige Dokumente nach den Ausbildungsabschnitten gegliedert sind, folgen andere einer inhaltlichen oder an Kompetenzen orientierten Struktur. Zentrale Komponente fast aller Dokumente sind die in den KMK-Standards benannten Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* (vgl. KMK 2019a), wenngleich in teilweise leicht abgewandelter Form. Diese Kompetenzbereiche werden ergänzt durch konkrete Inhalte, Methoden oder auch Bezüge zu den Schulcurricula. Wie die in Tabelle LA2-1 dokumentierte Seitenzahl der jeweiligen Dokumente andeutet, werden die Regelungen unterschiedlich ausführlich dargelegt.

Auch zu den Bereichen Schule (Kapitel 3) und Hochschule (Kapitel 4) sowie zu weiteren Indikatoren für den Bereich zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung wurden im Rahmen eines deduktiven Vorgehens Inhaltsanalysen zu verschiedenen Dokumenten vorgenommen. Zu diesem Zweck wurde ein Lexikon zentraler Themenfelder politischer Bildung entwickelt und eingesetzt (siehe H5 Annex). Auf Basis der Inhaltsanalysen kann bestimmt werden, wie häufig diese aus der Literatur abgeleiteten Themenfelder in den Ausbildungsdokumenten vorkommen. Im Rahmen der Häufigkeitszählung wurde bestimmt, welchen Anteil die Begriffe eines jeweiligen Themenfeldes in der Gesamtheit aller Begriffe des Lexikons ausmachen, die in den Texten gefunden wurden. Abbildung LA2-1 zeigt entsprechend, wie häufig die Themenfelder politischer Bildung in einem Dokument relativ zu den anderen Themenfeldern des Lexikons auftauchen. Diese Häufigkeit der Nennungen wurde zum einen nach Bundesland und zum anderen nach Schulart differenziert. Die Schulart gliedert sich dabei in Dokumente, die schulartunspezifisch gestaltet sind (ohne Diff.), nur für Gymnasien (GYM) oder für nicht-gymnasiale Schularten (nicht GYM) gelten. Während sich zwischen den Schularten keine erheblichen Abweichungen in der Prävalenz der Themenfelder zeigen, gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. So sind beispielsweise in Niedersachsen und Schleswig-Holstein nur zwei bzw. drei von zehn Themenfeldern erkennbar; hier ist allerdings auch der geringste Umfang der Dokumente zu berücksichtigen. Die größte Themenvielfalt besteht dagegen in Bayern, Bremen, Hessen und dem Saarland, wobei auch keines dieser Bundesländer alle Themenfelder entlang der vorgegebenen Begriffe abdeckt.

Bei der Interpretation und Diskussion dieser Ergebnisse ist einschränkend zu bedenken, dass aufgrund der Heterogenität der Dokumente keine umfassende Aussage möglich ist. Ein Dokument besteht beispielsweise nur aus

➤ **Abb. LA2-1** Thematische Zusammensetzung der Ausbildungsdokumente aus ausgewählten Themenfelder politischer Bildung, differenziert nach Bundesländern [links] und Schularten [rechts]



Anmerkung: Die Balken bilden die Gesamtheit ab, die alle Begriffe des Lexikons ausmachen, die in den Texten gefunden wurden.

Datenquelle: Ausbildungsdokumente, eigene Inhaltsanalyse

einer einzigen Tabelle, die Titel und Inhalte der verschiedenen Ausbildungsveranstaltungen im Ankerfach der politischen Bildung auflistet. Gleichwohl liefert der Indikator insbesondere in der Zusammenschau mit Erkenntnissen zu den anderen Bildungsbereichen und Phasen der Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 7.3 Indikatorenskizze Ü1) relevante Erkenntnisse zur Kohärenz der Bildungsphasen. Dies birgt das Potenzial für bildungspolitische Vorschläge, die inhaltliche Kohärenz zwischen den Bereichen und Bildungsphasen bei Bedarf zu erhöhen oder Lücken in der einen Phase durch Ergänzungen in einer anderen zu kompensieren.

Insgesamt impliziert die Auswertung der fachspezifischen Ausbildungsdokumente, dass deren große Heterogenität sowohl hinsichtlich ihres Entstehungshintergrundes wie auch in Bezug auf ihre Verwendung nicht nur eine Herausforderung für die wissenschaftliche Untersuchung sein dürfte. Vielmehr dürfte dieser Umstand den Ausbildungsleitenden hohe Freiheitsgrade gewähren. Ein gewisser Grad an Freiheiten für die standortspezifische Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes erscheint durchaus sinnvoll. Es stellt sich allerdings die Frage, ob auf diese Weise ein annähernd angepasstes Ausbildungsniveau

der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung gewährleistet werden kann. Eine mindestens landesweit gemeinsame Grundlage dürfte daher gewinnbringend sein. Zumindest aber sollte es nachvollziehbare Standards zur Genese der Inhalte im Sinne inhaltlicher Orientierungen und der Verantwortlichkeiten für diese geben, die von den Ausbildungsinstituten der Länder gemeinsam erarbeitet werden. So könnte dem Kriterium *Nachvollziehbarkeit* im Rahmen der Qualitätssicherung Rechnung getragen werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die fachspezifischen Curricula sind sowohl hinsichtlich ihrer Erstellung und Gültigkeit als auch ihres Umfangs sowie ihrer Struktur und Inhalte äußerst heterogen.
- Die meisten vorliegenden Dokumente sind kompetenzorientiert ausgerichtet.

LA3 – Relevanz fachlicher Inhalte für die Abschlussprüfung

Unabhängig davon, wie die in den zuvor dargestellten Indikatoren skizzierten Umfänge und Inhalte ausgestaltet sind, endet der Vorbereitungsdienst, wenn die (Zweite) Staatsprüfung absolviert ist. Der erfolgreiche Abschluss ermöglicht dann den Einstieg in den Lehrberuf und ist somit zentraler Bestandteil der Lehrkräftebildung (vgl. SWK 2023b). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat hierzu 2012 im Rahmen ländergemeinsamer Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung bestimmte Vorgaben definiert. Unter anderem sollen „ausbildungsbegleitende Bewertungen und / oder Prüfungsergebnisse sowie die Noten mindestens zweier unterrichtspraktischer Prüfungen“ in die Endnote einfließen (KMK 2012: 4). Trotzdem haben die Länder große Freiheiten bei der weiteren Ausgestaltung und Bewertung der (Zweiten) Staatsprüfung. Diese Freiheiten werden von den Bundesländern ausführlich genutzt – ähnlich wie im Kontext der bereits diskutierten Indikatoren zu Umfängen und Inhalten. Infolge ergibt sich auch hier über die Bundesrepublik hinweg ein heterogenes Bild (vgl. Abs/Anderson-Park 2020).

Im Hinblick auf ihre Rolle als Abschluss des Vorbereitungsdienstes sollte die (Zweite) Staatsprüfung vor allem Anforderungen prüfen, mit denen sich die angehenden Lehrkräfte im gegebenenfalls unmittelbar darauffolgenden Berufseinstieg konfrontiert sehen. Eine Untersuchung von Weiß u. a. (2014) konnte belegen, dass das Fachwissen aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und

Kennziffern

- Gewicht fachlicher Inhalte politischer Bildung in der Abschlussprüfung

Datenquellen

- amtliche Verordnungen zum Vorbereitungsdienst



in der Lehrkräfteausbildung Tätigen insbesondere im Gymnasialbereich eine nicht zu vernachlässigende Rolle einnimmt. Auch im Ankerfach der politischen Bildung besteht die Lehrtätigkeit darin, Fachwissen zu vermitteln, ergänzend zur Aufgabe, zu politischem Urteilen und Handeln zu befähigen (vgl. Mas-sing 2021). Da überdies erwiesen ist, dass sich das Fachwissen einer Lehrkraft auf ihre allgemeine professionelle Kompetenz auswirkt (vgl. Kunter u. a. 2011), wurde der Anteil fachlicher Inhalte in der (Zweiten) Staatsprüfung als Gegen-stand des vorliegenden Indikators gewählt.

Ziel des Indikators ist es nicht, die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf eine *optimale* Gewichtung von Prüfungs- und Ausbildungselementen oder auf die Zusammensetzung der Gesamtnote zu interpretieren oder bestimmte Gewichtungen an sich zu bewerten. Stattdessen dokumentiert der Indikator, dass neben der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes (siehe Indikatoren LA1 und LA2) auch die Abschlussnoten und die daraus abgeleiteten fachlichen Qualifikationen bundesweit keinem Standard folgen, der einen qualitätsbasier-ten Austausch zwischen den Ländern zulassen würde – dies, obwohl länderge-meinsame Anforderungen und wiederholte Forderungen nach vergleichbaren Qualitätsstandards bestehen (vgl. Bernholt u. a. 2023). Fachwissen ist infolge von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich relevant für die Einstellung in den Lehrberuf. Dementsprechend variieren die Einstellungschancen zwischen den Bundesländern, was wiederum die Mobilität von Lehrkräften über Landes-grenzen hinweg einschränkt, wenn nicht sogar verhindert. Geht man davon aus, dass genau diese Mobilität aber notwendig ist, um Diskrepanzen beim Mangel an Lehrkräften zwischen den Bundesländern auszugleichen, so wäre eine Einigung auf gewisse bundeslandübergreifende Standards mit Sicherheit gewinnbringend.



In einem ersten Schritt wurden im Dokument der KMK (2022) zum Sach-stand der Lehrkräftebildung sowie ergänzend in den länderspezifischen Verordnungen zum Vorbereitungsdienst die Bestandteile der Prüfung identifiziert. Anschließend wurde für jedes Bundesland der Anteil der Bestand-teile an der Gesamtnote des Vorbereitungsdienstes ermittelt, die einen spezifi-schen Fachbezug erkennen lassen. Da die Fachbezüge jeweils für Erst- und Zweitfach angegeben werden, wurde dieser Wert im Anschluss halbiert, um nur den Einfluss des Ankerfaches der politischen Bildung und nicht auch den des jeweiligen zusätzlichen Fachs abzubilden.



Bei Betrachtung der durch dieses Vorgehen extrahierten Prüfungsanteile (Tab. LA3-1) zeigen sich erhebliche Diskrepanzen zwischen den einzelnen Bundesländern. Während im Saarland fachspezifische Prüfungsanteile mit nur einem Sechstel das geringste Gewicht in der Prüfungsnote einnehmen, liegt der Wert in Bayern und Sachsen bei knapp 40 %. Überdies weichen auch die Prüfungsbestandteile voneinander ab, aus denen die Anteile an der Gesamtnote zusammensetzt sind. Zentraler Bestandteil ist neben der seitens der KMK obligatorischen Unterrichtslehrprobe am häufigsten auch eine mündliche Prüfung, die oft an die Lehrprobe angegliedert wird. Nur in wenigen Fällen sind auch schriftliche Prüfungen oder Hausarbeiten relevant.

► **Tab. LA3-1** Fachspezifische Bestandteile der Zweiten Staatsprüfung sowie deren Anteil an der Prüfungsnote

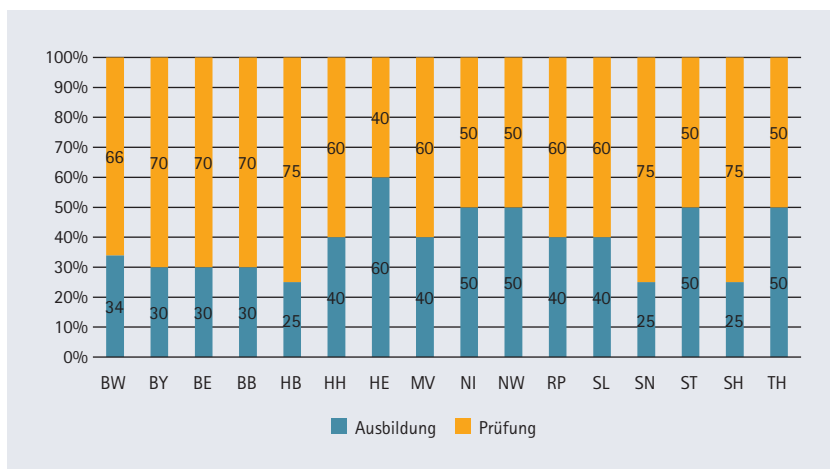
BL	Anteil fachspezifischer Inhalte an der Prüfungsnote	Fachspezifische Bestandteile
BW	32 % (Sek I)/ 25 % (GymGe)	Unterrichtslehrprobe Fachdidaktische Kolloquien
BY	37 %	Unterrichtslehrprobe Hausarbeit (Auswahl Pädagogik oder Fachdidaktik) Schriftliche Prüfung (Fachdidaktik) Mündliche Prüfung (Fachdidaktik)
BE	20 %	Unterrichtslehrprobe
BB	35 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
HB	25 %	Unterrichtslehrprobe Prüfungsgespräch
HH	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
HE	20 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
MV	30 %	Unterrichtslehrprobe Hausarbeit

BL	Anteil fachspezifischer Inhalte an der Prüfungsnote	Fachspezifische Bestandteile
NI	25 %	Jeweils 50 % für Ausbildungs- und Prüfungs- note – Anteile der Prüfungsinhalte an der Gesamtnote sind nicht klar ersichtlich
NW	20 %	Unterrichtslehrprobe Schriftliche Unterrichtsausarbeitung
RP	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
SL	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
SN	38 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
ST	16,7 %	Unterrichtslehrprobe
SH	25 bis 35 %	Unterrichtslehrprobe Hausarbeit Prüfungsaufgabe (mit einem der Schwerpunkte Pädagogik, Fachdidaktik, Diagnostik oder Schul- entwicklung)
TH	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung

Datenquelle: KMK, länderspezifische Verordnungen

Zusätzlich zu dieser isolierten Betrachtung der Prüfungsbestandteile und deren Anteile an der Prüfungsnote sollten die Ergebnisse weiter durch die in Abbildung LA3-1 dargestellten Informationen zur Relevanz der Prüfungsnote für die Gesamtnote nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes kontextualisiert werden. Denn bisher wurde nicht berücksichtigt, dass sich ein Bestandteil der Gesamtnote zusätzlich zur Zweiten Staatsprüfung auch aus der vorherigen Ausbildungszeit ergibt. Diese Noten aus der ersten Ausbildungsphase werden allerdings selten klar gewichtet, sondern frei gestaltete Bewertungen durch Seminarleitungen, Mentor/-innen oder die Schulleitung stehen im Vordergrund.

➤ **Abb. LA3-1** Prozentuale Anteile der (Zweiten) Staatsprüfung und der Ausbildung an der Gesamtnote nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes



Datenquelle: KMK, länderspezifische Verordnungen

Die fachspezifischen Anteile lassen sich folglich nur schlecht angeben und wurden daher hier nicht berücksichtigt.

Allerdings variieren schon die prozentualen Anteile von Prüfungsnote und Noten aus der Ausbildungsphase an der Gesamtnote an sich zwischen den Bundesländern stark (siehe Abb. LA3-1). Somit würde der in dem Ausbildungsanteil gegebenenfalls verborgene Fachanteil unterschiedlich stark berücksichtigt werden. Zur Relativierung sollte daher ein Blick auf die Ausbildungsdauer geworfen werden. Ist die Ausbildung besonders gering gewichtet, so könnte dies über eine dementsprechend geringe Dauer der Ausbildung (siehe Indikator LA1) gerechtfertigt werden (siehe Brandenburg) oder auch umgekehrt (siehe Thüringen). Allerdings gibt es auch Länder, in denen der Ausbildungszeit nur ein geringes Gewicht an der Gesamtnote zugestanden wird, obwohl die Ausbildung vergleichsweise umfänglich ist (z.B. Bayern).

Der Begriff *Fachwissen* wurde bei der Konstruktion des Indikators nicht in seinem engsten, wissenschaftlich geläufigen Sinne abgebildet. Da auch in die Bewertung der betrachteten Prüfungsbestandteile, wie z.B. der Unterrichtslehrprobe, nicht nur reines Wissen einfließt, kann Fachwissen nicht isoliert

betrachtet werden. Stattdessen wurden jegliche Prüfungsbestandteile, die einen klaren Bezug zu einem Ausbildungsfach aufweisen, dem fachspezifischen Anteil zugeschlagen.

Auf organisatorischer und institutioneller Ebene ist darüber hinaus zu monieren, dass die amtlichen Dokumente der Bundesländer uneinheitlich ausformuliert sind und teilweise mangelhaft zwischen einzelnen Prüfungs- und Notenbestandteilen ausdifferenzieren. Mithilfe der im Methoden- und Analyseteil skizzierten Maßnahmen wurde versucht, diesen Einschränkungen zu begegnen. Würde man die Amtstexte vereinheitlichen, so könnte dies perspektivisch dazu beitragen, die Einschränkungen aufzuheben und die Sachstände eindeutiger dar- und gegenüberzustellen.

Ungeachtet dessen erlaubt der vorliegende Indikator einen Einblick, wie der Abschluss des Vorbereitungsdienstes als Fundament für den Berufseinstieg organisiert ist. Für die Bundesländer zeigen sich mit einer Spanne von 16,7 bis zu 40 % fachspezifischer Inhalte bei der Ermittlung der Note für die zweite Staatsprüfung erhebliche Diskrepanzen, obwohl für alle dieselben Vorgaben der KMK gelten. Dies sollte zukünftig angeglichen werden, vor allem, da womöglich im Zuge des Lehrkräftemangels der Bundeslandwechsel zwischen den Ausbildungsphasen eine zunehmende Rolle spielen dürfte. In diesem Zusammenhang sollte auch die Gewichtung von Prüfungs- und Ausbildungsnote für den Abschluss insgesamt berücksichtigt werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Obwohl die Vorgaben der KMK für alle Bundesländer in gleichem Maße gelten, gewichten diese die fachspezifischen Inhalte bei der Ermittlung der Abschlussnote höchst unterschiedlich.
- Darüber hinaus variiert die Gewichtung von Prüfungsnoten und Ausbildungsbestandteilen bei der Erstellung der Gesamtnoten erheblich.

LA4 – Verlauf des Vorbereitungsdienstes bei angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung

Der Vorbereitungsdienst spielt als wichtige Schnittstelle zwischen Studium und Berufseinstieg eine zentrale Rolle, wenn sich angehende Lehrkräfte (endgültig) für den Lehrberuf entscheiden müssen. Nach verschiedenen Praktika (u. a. im Rahmen des Orientierungspraktikums und des Praxissemesters) sammeln die Lehrkräfte dort vertiefende praktische Erfahrungen im Klassenzimmer, die ausschlaggebend für die folgende Karrierewahl sein können (vgl. Košinár 2014). Angesichts des zunehmenden (Fach-)Lehrkräftemangels und der Frage, wie dieser behoben werden kann, ist es sinnvoll, einen Blick auf den Verlauf des Vorbereitungsdienstes und dabei insbesondere auf die Abbruch- und Abschlusszahlen zu werfen. Zeigt sich beispielsweise, dass gerade in dieser Phase der Anteil derjenigen Kandidat/-innen, die aus dem Ausbildungsprozess aussteigen, am größten ist und nicht bereits unmittelbar nach dem Studium oder sogar vor der Entscheidung einer Studienaufnahme, böten sich unterschiedliche bildungspolitische Hebel, an denen langfristig wirksame Maßnahmen ansetzen könnten.

Kennziffern

- Anzahl der Einstiege in den Vorbereitungsdienst
- Anzahl der Abschlüsse und Abbrüche des Vorbereitungsdienstes
- Abschlussnoten der Absolvierenden des Vorbereitungsdienstes

Datenquellen

- Statistiken des Landes Nordrhein-Westfalen



Für diesen Indikator wurden Daten zum Verlauf des Vorbereitungsdienstes untersucht. Konkret wurden Abbruch- und Abschlusszahlen sowie Abschlussnoten genauer beleuchtet. Aufgrund mangelhafter Datengrundlage wurden die notwendigen Berechnungen zunächst nur exemplarisch für die Ausbildung in den Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen vorgenommen (die Fachbezeichnung entspricht hier denen des Studienfaches gemäß der Statistiken, aus denen die Daten stammen). Zwar liegen einzelne Kennwerte auch für neun andere Bundesländer vor, allerdings lässt sich für diese kein umfassendes Bild zeichnen (ein Überblick der jeweils bereitgestellten Daten findet sich in LA4 Annex). Da fachspezifische Daten zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung in (fast) keinem Fall durch eigene Recherchen in statistischen Datenbanken auffindbar sind, wurden die Daten über Anfragen an die jeweiligen statistischen Landesämter oder Schul-, Kultus- und Bildungsministerien gewonnen. Alle ermittelten Daten liegen für die Jahre 2020 bis 2023 vor, allerdings ohne Angaben zur Anzahl der neu eingestiegenen Lehrkräfte, da diese aus datenschutzrechtlichen Gründen nur 18 Monate lang gespeichert werden. Zudem wird für das Jahr 2023 bislang nur über das erste Schulhalbjahr berichtet. Der Bericht bildet daher nur die Jahre 2022 und 2023 ab. Da in Folge für das zweite Halbjahr 2023 nicht allein die tatsächlich eingestiegenen Lehrkräfte als Grundgesamtheit verwendet werden konnten, sondern alle Bewerber/-innen, ist auch dieser Datensatz nicht als letztgültig anzusehen. In der folgenden Auswertung sind daher Diagrammelemente, die auf diesen unvollständigen Daten basieren, entsättigt (blass) dargestellt. Alle vorliegenden Daten sind zudem nach Schulart (Gymnasium/Gesamtschule vs. Haupt-, Real- und Gesamtschule) differenziert.



Stellt man die einzelnen Kennzahlen sowohl im Zeitverlauf als auch im Schulartenvergleich gegenüber, deuten sich gewisse Muster an (Abb. LA4-1). Im Hinblick auf die Schulart fallen für Gymnasium/Gesamtschule bis auf die Abschlussnote alle Zahlen höher aus. Ein Grund für die Abweichungen könnte darin liegen, dass eine höhere Zahl an Lernenden in den Schulen einen gesteigerten Bedarf und schließlich auch einen größeren Bestand an Lehrkräften nach sich zieht. Eine genaue Aussage darüber kann allerdings an dieser Stelle nicht erfolgen, da die Gesamtschule beiden Vorbereitungsdiensten zugeordnet wird und so Unklarheiten entstehen. In zeitlicher Perspektive lassen alle Kennziffern, mit Ausnahme der Kennziffer zu den Einstiegen in den Vorbereitungsdienst, einen leichten Abwärtstrend erkennen,

➤ **Abb. LA4-1** Anzahl der jährlichen Einstiege in den Vorbereitungsdienst in den Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen, Abschlüsse, Abschlussnoten und Abbrüche sowie das Verhältnis Abschlüsse/Abbrüche in der chronologischen Entwicklung 2020 bis 2023

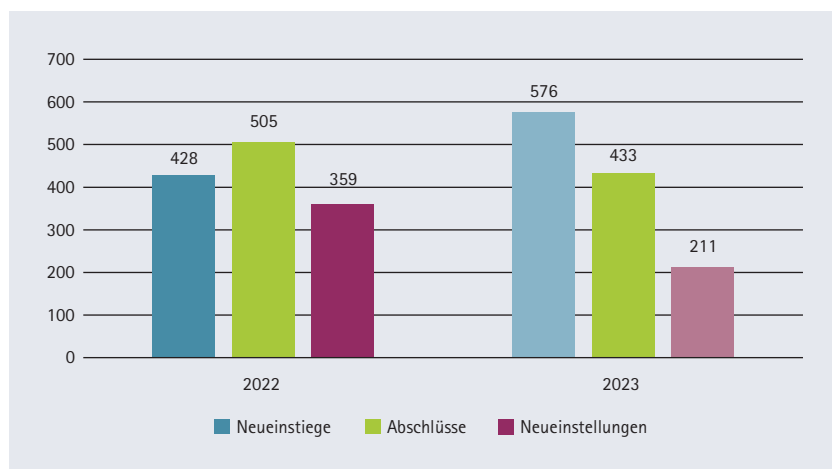


Anmerkung: Die blässere Darstellung des jeweils letzten Zeitpunkts verweist auf die Vorläufigkeit der Daten und mögliche Über- bzw. Unterschätzungen.

Datenquelle: Statistiken des Landes NW, eigene Berechnung

wobei für das letzte Halbjahr 2023 aus den bereits genannten Gründen die tatsächliche Zahl der Eingestiegenen vermutlich überschätzt wird. Dieser Trend spiegelt sich auch in dem Verhältnis von Abschlüssen zu Abbrüchen wider. Einem Abbruch standen im Jahr 2022 nur knapp zwölf Abschlüsse gegenüber, statt wie zuvor 14 bis 15.

➤ **Abb. LA4-2** Anzahl Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst, Abschlüsse im Vorjahr und Neueinstellungen in den Lehrberuf im Vergleich 2022 mit 2023



Anmerkung: Neueinstiege und -einstellungen im Jahr 2023 sind farblich blass dargestellt, um auf die Vorläufigkeit der Daten und mögliche Über- bzw. Unterschätzungen hinzuweisen.

Datenquelle: Statistiken des Landes NW, eigene Berechnung

Stellt man die Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst den Abschlüssen im Vorjahr und den Neueinstellungen in den Lehrberuf gegenüber, so sind weitere interessante Tendenzen zu erkennen (Abb. LA4-2). Dabei ist zu bedenken, dass – wie bereits einleitend dargelegt – keine eindeutige Zuordnung der angehenden Lehrkräfte zur Schulart Gesamtschule möglich ist. Daher wurden die Zahlen für alle Schularten zusammengefasst. Zudem dürften für das Jahr 2023 vermutlich die tatsächlichen Zahlen für Neueinstiege höher und für Neueinstellungen niedriger ausfallen. Trotzdem zeigt sich allein für das Jahr 2022, dass die Anzahl der Abschlüsse höher ist als die der Neueinstiege. Weiterhin wird offensichtlich, dass nicht alle Absolvent/-innen (unmittelbar) in den Schuldienst einsteigen. Die Tatsache, dass die Zahl der Neueinstellungen in den Lehrberuf auch Seiteneinstiege und Absolvent/-innen aus den Vorjahren einschließt, verstärkt diese Diskrepanz.

Der Indikator thematisiert exemplarisch nur ein Bundesland. Die ausgesprochen defizitäre Datenlage (siehe LA4 Annex) lässt jedoch zum aktuellen Zeitpunkt kein anderes Vorgehen zu. Perspektivisch wäre es gewinnbringend,

sowohl Daten verschiedener Bundesländer als auch anderer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer oder Fachverbünde zu vergleichen. Beispielsweise steigen in Berlin im Vergleich zum Ankerfach der politischen Bildung fast doppelt so viele Lehramtsstudierende in den Vorbereitungsdienst für das Fach Geschichte ein und schließen diesen auch ab, während der Umfang beider Fächer in den Stundentafeln nahezu identisch ist (vgl. Weber 2019). Auch der Vergleich zwischen den Fächern oder Fachverbünden ist aufgrund der genannten Schwierigkeiten in der Datenakquise zum jetzigen Zeitpunkt nicht flächendeckend möglich.

Trotz der Einschränkungen impliziert die exemplarische Darstellung in diesem Indikator erneut ein Muster abnehmenden Lehrkräftenachwuchses (siehe Indikator H10). Potenziell verschärft dies als ein weiterer Faktor zukünftig den akuten Lehrkräftemangel sowie den daraus resultierenden Anstieg an fachfremdem Unterricht oder sogar den ohnehin schon bedenklichen Unterrichtsausfall (vgl. Gökbudak / Hedtke 2019). Dies sollte Anlass genug sein, die Gründe dafür zu untersuchen, warum der Vorbereitungsdienst abgebrochen wird oder Entscheidungen gegen den Einstieg in den Lehrberuf fallen (siehe Indikator LA5), um schließlich Maßnahmen abzuleiten, die die Strukturen im Vorbereitungsdienst verbessern und den Lehrkräftenachwuchs fördern.

Ausgewählte Ergebnisse

- Für die Anzahl von Abschlüssen des Vorbereitungsdienstes im Ankerfach der politischen Bildung ist in Nordrhein-Westfalen ein Abwärtstrend erkennbar. Dieser fällt bei Gymnasien deutlicher aus als bei anderen Schularten.
- Im Jahr 2022 war die Zahl der Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst niedriger als die Zahl der Abschlüsse des Vorbereitungsdienstes. Zudem lag die Zahl der Neueinstiege in den Schuldienst unter der Zahl der Abschlüsse des Vorbereitungsdienstes.



LA5 – Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit dem Vorbereitungsdienst

Um ein ganzheitliches Bild über den Zustand der zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Ankerfach der politischen Bildung zu gewinnen, ist es unerlässlich, neben der Betrachtung bestehender Rahmenbedingungen und Strukturen sowie statistischer Daten auch die Perspektive der Teilnehmenden selbst in den Blick zu nehmen. Da eine standardisierte bundesweite Befragung der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst – nicht nur im Ankerfach der politischen Bildung – aktuell noch ein Desiderat ist, wurde eine gesonderte exemplarische Umfrage durchgeführt. Diese beansprucht nicht etwa, das bestehende Desiderat zu kompensieren und repräsentative Aussagen zu treffen. Dies kann die durchgeführte Befragung auch aus wissenschaftlichen Gründen nicht leisten (siehe Limitationen unten). Es gilt vielmehr herauszuarbeiten, wie umfassend die Bildungssituation beleuchtet werden könnte, wenn eine solche Studie implementiert würde.



Im Zeitraum von Anfang November 2023 bis Ende Mai 2024 wurden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für eine etwa zehnminütige Online-Umfrage rekrutiert (Druckversion der Umfrage siehe LA5 Annex). Die Aufforderung, an der Umfrage teilzunehmen, wurde über die Vertreter/-innen der Fachseminare kommuniziert, die im Kontext der Forschung zum gesamten Pilotmonitor



Kennziffern

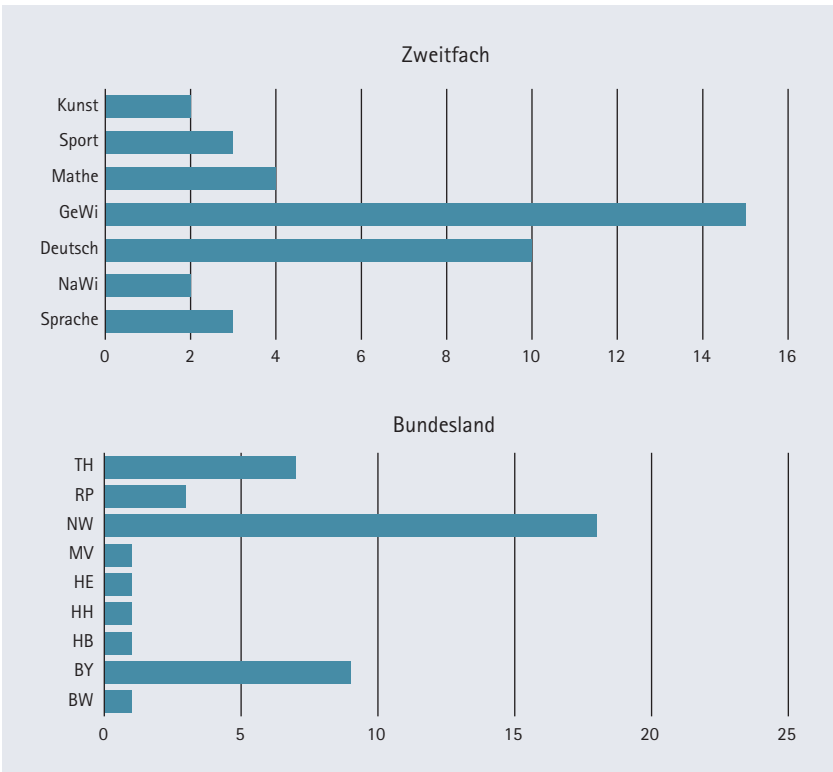
- Skalenwerte zur Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit verschiedenen Aspekten des Vorbereitungsdienstes

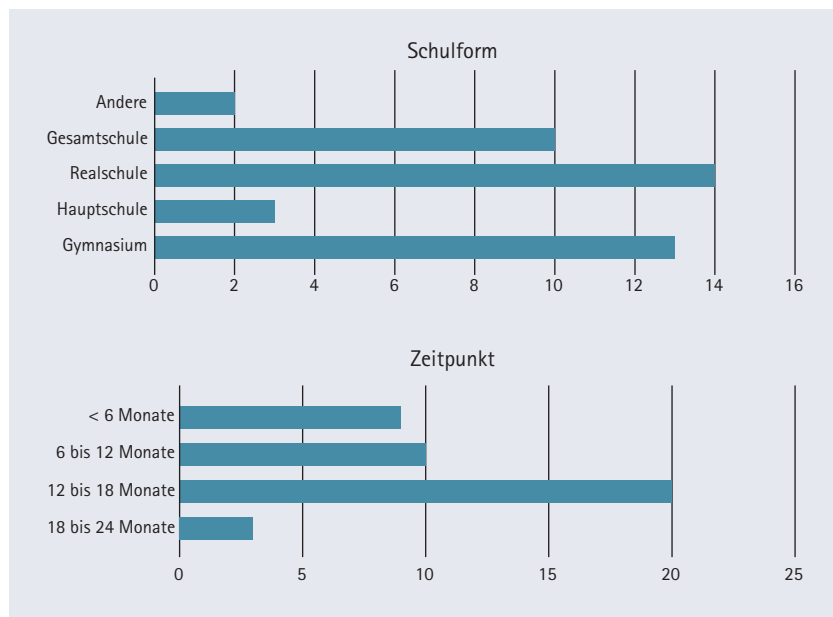
Datenquellen

- eigene Befragung von angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung

für Erhebungsinterviews gewonnen werden konnten. Dabei handelte es sich in der Regel um Leiter/-innen der Fachseminare. Darüber hinaus wurde der Link zur Umfrage auch über digitale Lehrkräfteforen wie *4Teachers* oder *Studis Online*, Facebook-Gruppen für Lehrkräfte und Newsletter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sowie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) verbreitet. Insgesamt konnten so gültige Antworten von $n = 42$ Teilnehmenden erfasst werden. Abbildung LA5-1 informiert über die Zusammensetzung der Stichprobe.

➤ **Abb. LA5-1** Zusammensetzung der Befragungsstichprobe nach Anzahl der Lehrkräfte je Bundesland, Schulart, Zweitfach und Verbleib im Vorbereitungsdienst ($n = 42$)



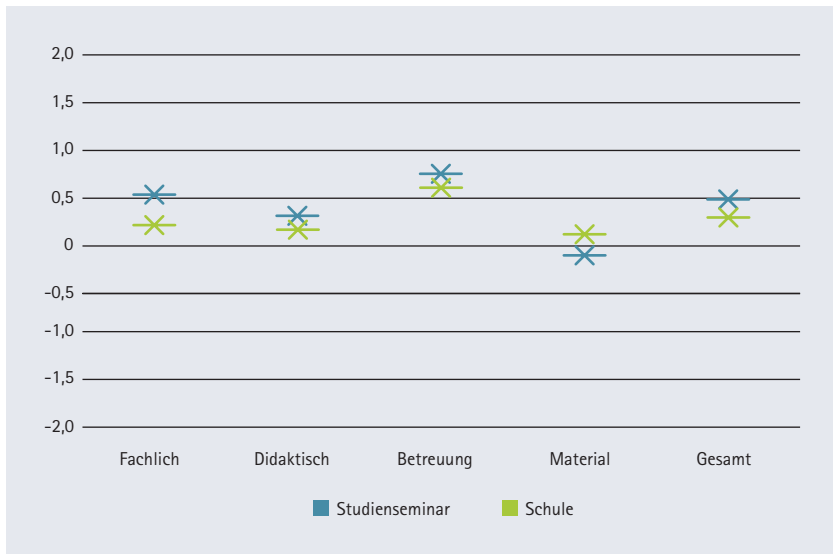


Datenquelle: eigene Befragung



Die Lehrkräfte wurden im Rahmen der Umfragen zunächst nach ihrer Zufriedenheit mit verschiedenen organisatorischen Aspekten des Vorbereitungsdienstes an der Ausbildungsschule einerseits und am Studienseminar andererseits gefragt. Dabei wurde die Zufriedenheit mit der fachwissenschaftlichen und didaktischen Ausbildung, der Betreuungssituation, der Bereitstellung von Materialien und ganz übergreifend mit der Gesamtorganisation auf einer Skala von -2 (sehr unzufrieden) bis 2 (sehr zufrieden) erfragt. Insgesamt signalisieren die Lehrkräfte in ihren Antworten überwiegend Indifferenz, mit einer leichten Tendenz zu grundsätzlicher Zufriedenheit (Abb. LA5-2). Besonders positiv wird die Betreuung im Allgemeinen beurteilt, die (fach-)didaktische Ausbildung und die Bereitstellung von Materialien hingegen am negativsten. Die Befragten bewerten alle Aspekte in Bezug auf die Studienseminare positiver als bezogen auf die jeweiligen Ausbildungsschulen. Allein die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien gelingt aus Sicht der Befragten an den Ausbildungsschulen besser.

➤ **Abb. LA5-2** Mittlere Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte mit verschiedenen organisatorischen Aspekten des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung: 2 = maximale Zufriedenheit, 0 = weder zufrieden noch unzufrieden, -2 = maximale Unzufriedenheit.

Datenquelle: eigene Befragung

Der Gedanke, den Vorbereitungsdienst abubrechen, dominiert bei den Befragten nicht und auch die Zufriedenheit mit der Berufswahl im Allgemeinen sowie mit der Fachauswahl im Besonderen fällt tendenziell hoch aus. Letzteres gilt auch für den Vergleich mit dem Zweitfach, das in Bezug auf die Fachauswahl schlechter abschneidet. Aus Antworten auf eine offene Frage nach den Gründen für die Wahl des Ankerfaches der politischen Bildung geht hervor, dass die meisten Entscheidungen auf persönliches Interesse am Fach (acht Antworten) und die gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Faches für die Erziehung mündiger Bürger/-innen (zehn Antworten) zurückgehen. Auffällig ist, dass viele Befragte sich sorgen, infolge des Lehrkräftemangels überlastet zu werden. Dies spiegelt sich auch in den Antworten auf eine offene Frage nach Verbesserungspotenzialen im Vorbereitungsdienst wider. Dort benannten mehr als ein Viertel der Teilnehmenden, dass Maßnahmen zur Reduktion von Phänomenen wie Stress und Arbeitsbelastung zu einer Verbesserung beitragen würden.

Die angehenden Lehrkräfte sind insgesamt mit der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes sowie ihrer Berufs- und Fachauswahl tendenziell eher zufrieden. Abbruchgedanken und Berufssorgen sind entsprechend gering. Gefragt nach dem Stellenwert des Ankerfaches der politischen Bildung gegenüber dem Zweitfach, antworten die Befragten zu dessen Gunsten. Viele angehende Lehrkräfte haben allerdings den Eindruck, dass das Ankerfach der politischen Bildung gesellschaftlich und schulisch ein geringeres Ansehen genießt als ihr jeweiliges Zweitfach.

Eine erhebliche Einschränkung besteht in der fehlenden Übertragbarkeit der vorliegenden Ergebnisse. Da die Größe der Stichprobe klein geblieben ist, sind Bundesländer, Schularten und Fächerkombinationen nicht ausreichend repräsentiert. Darüber hinaus hat sich während der Durchführung der Befragung herausgestellt, dass der Fragebogen defizitär gestaltet war. Für eine zukünftige und perspektivisch ausgeweitete Befragung von angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung sollte die Umfrage dahingehend überarbeitet werden. Um eine repräsentativere Stichprobe zu gewinnen, sollte eine

➤ **Tab. LA5-1** Mittlere Zustimmung der angehenden Lehrkräfte zu verschiedenen Aspekten des Vorbereitungsdienstes und der Berufswahl (2 = maximale Zustimmung, 0 = keine Meinung, -2 = maximale Ablehnung)

Item	Mittlere Zustimmung
a) Sorgen zum Vorbereitungsdienst	
Ich habe in der Vergangenheit erwogen, meinen Vorbereitungsdienst abubrechen.	-0,88
Ich überlege derzeit meinen Vorbereitungsdienst abubrechen.	-1,32
Ich beabsichtige nicht (direkt) nach meinem Vorbereitungsdienst Lehrkraft zu werden.	-1,15
Der derzeitige Lehrkräftemangel besorgt mich in Bezug auf meine persönliche Belastung.	0,29
Der derzeitige Lehrkräftemangel lässt mich entspannt in die berufliche Zukunft gucken.	-0,20

Item	Mittlere Zustimmung
b) Gedanken zur Berufswahl	
Der Beruf der Lehrkraft ist für mich ein attraktiver Beruf.	0,93
Rückblickend hätte ich lieber einen anderen Berufsweg gewählt.	-0,73
Lehrkraft zu werden ist für mich sinnstiftend.	1,39
Politiklehrkraft zu werden ist für mich sinnstiftend.	1,54
Ich bin zufrieden mit meiner Entscheidung für das Leitfach Politik.	1,23
c) Meinungen zum Vorbereitungsdienst	
Der Vorbereitungsdienst ist praktisch orientiert.	0,83
Der Vorbereitungsdienst bildet mich fachlich gut aus.	0,49
Der Vorbereitungsdienst deckt sich mit den Inhalten aus den Lehrplänen.	0,98
Der Vorbereitungsdienst schließt sinnvoll an mein Studium an.	- 0,17
Der Vorbereitungsdienst bereitet mich gut auf den Berufseinstieg vor.	0,66
Wie nehmen Sie die Arbeitsbelastung im Vorbereitungsdienst wahr?*	1,18
d) Stellenwert Ankerfach der politischen Bildung	
Das Fach Politik ist mir persönlich wichtiger als mein anderes Fach.	0,27
Mein anderes Fach ist mir persönlich wichtiger als das Fach Politik.	- 0,49
Andere Fächer sind wichtiger als das Unterrichtsfach Politik.	-0,85
Das Fach Politik wird bildungspolitisch nicht ernst genug genommen.	1,43
Das Leitfach Politik erfährt das gesellschaftliche Ansehen, das ihm zusteht.	- 1,02
Mein Zweitfach genießt mehr Ansehen als das Unterrichtsfach Politik.	0,39

* Dieses Item wurde auf einer Skala von -2 viel zu niedrig bis 2 viel zu hoch erfasst.

Datenquelle: eigene Befragung

Umfrage ministeriell angeordnet werden; alternativ könnte auf Panel-Anbieter zurückgegriffen werden.

Trotz dieser Einschränkungen eröffnen die Ergebnisse des vorliegenden Indikators erhebliche Potenziale für großflächige Befragungen. Dabei sind neben den Erkenntnissen zu den Einschätzungen angehender Lehrkräfte selbst vor allem die Vergleichsdimensionen zu nennen. Bereits für sich genommen sind die Einblicke in die Einschätzungen der Lehrkräfte interessant und gewinnbringend; noch instruktiver wären aber Vergleiche. So wäre beispielsweise ein Vergleich der Einschätzungen zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst und zu verschiedenen weiteren Merkmalen zwischen den verschiedenen Bundesländern instruktiv. Dies würde es ermöglichen, in gut abschneidenden Bundesländern Faktoren und Strukturen zu identifizieren, die gut funktionieren, um sie in anderen Bundesländern zu implementieren. Würden die Ergebnisse einer solchen regelmäßigen repräsentativen Umfrage über den Zeitverlauf mehrerer Jahre hinweg analysiert, könnten wiederum die Rückwirkungen möglicher Anpassungsmaßnahmen auf die Bewertungen der angehenden Lehrkräfte untersucht und somit Rückschlüsse auf deren Effektivität gezogen werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Insgesamt sind angehende Lehrkräfte mit der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes sowie mit ihrer Berufs- und Fachauswahl tendenziell eher zufrieden.
- Die Befragten geben an, dass sie die gesellschaftliche und schulische Reputation des Ankerfachs der politischen Bildung im Vergleich zum jeweiligen Zweitfach als geringer wahrnehmen.

5.3 Indikatoren für die dritte Phase der Lehrkräftebildung (LF)

Die Lehrkräftefortbildung ist die dritte Phase der Lehrkräftebildung. Anders als die beiden vorherigen Phasen bildet diese keinen in sich geschlossenen Baustein, sondern begleitet Lehrerinnen und Lehrer im Sinne des lebenslangen Lernens bestenfalls über ihre gesamte Berufsbiografie hinweg. Ziel ist es, die Kenntnisse und Fähigkeiten von Lehrkräften nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern auch weiterzuentwickeln, um eine (weitere) verlässliche Professionalisierung zu fördern. Gerade im Ankerfach der politischen Bildung ist dieser kontinuierliche Lernprozess von entscheidender Bedeutung, weisen Inhalte und Rahmenbedingungen hier doch eine besondere Dynamik und somit einen erhöhten Aktualitätsanspruch auf. Auch die Weiterbildung ist Bestandteil der dritten Phase der Lehrkräftebildung. Während dieser werden zusätzliche Qualifikationen erworben, wie beispielsweise zur Qualifikationserweiterung von Schulleitungen oder zur Sicherung der Unterrichtsversorgung in Bedarfsfächern. Fort- und Weiterbildungsangebote werden in der Datenberichterstattung sowie in den Angebotskatalogen kaum differenziert. In der Regel werden nur Fortbildungen berichtet bzw. entsprechende Angebote gelistet. Das weitere Vorgehen fokussiert daher allein auf dieses Angebotsspektrum.

Wie der Vorbereitungsdienst variiert auch die Lehrkräftefortbildung erheblich zwischen den Bundesländern hinsichtlich Implementierung, Umfang, Verantwortlichkeiten und Inhalten. Um die Indikatoren zu Themen wie Umfängen, Inhalten, Hürden und Zufriedenheit besser einordnen zu können, werden zunächst die zentralen Rahmenbedingungen in den Bundesländern skizziert.

Fortbildungsverpflichtung

Die Fortbildungsverpflichtung wird in den Bundesländern unterschiedlich ausgelegt und in verschiedenen Rechtsprechungen interpretiert (u. a. auf Basis von Landesbeamten-gesetzen, Schulgesetzen, Lehrerfortbildungsgesetzen und Lehrerfortbildungsverordnungen). In einem Großteil der Bundesländer sind Lehrkräfte grundsätzlich verpflichtet, an dienstlichen Fortbildungen teilzunehmen, wobei diese teilweise auch in der unterrichtsfreien Zeit und auf eigene Verantwortung wahrgenommen werden sollen. Allerdings wurde diese Fortbildungspflicht in Zeiten der COVID-19-Pandemie an vielen Stellen aus- und seither nicht wieder eingesetzt. Zudem haben sich aus Erhebungsinterviews im Rahmen der Datenrecherche stichhaltige Hinweise ergeben, dass selbst bei einer gesetzlich festgeschriebenen Fortbildungspflicht deren Umsetzung faktisch nicht erfolgt. Zu diesem Befund liegen jedoch flächendeckend keine öffentlich zugänglichen Daten vor. Dies hat vor allem mit der Verortung der Verantwortlichkeit für die Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung und deren Nachweisen zu tun. In den meisten Bundesländern ist die Schulleitung dafür zuständig. Ausnahmen bilden Brandenburg und Thüringen: Dort verantwortet neben der Schulleitung auch die Schulaufsicht die Umsetzung und Erfassung der Fortbildungen. Da die Schulleitungen aber – gerade in Zeiten des Lehrkräftemangels – darauf bedacht sind, jedwede Unterrichtsausfälle zu vermeiden, wird zum einen häufig nicht protokolliert, ob Fortbildungsverpflichtungen erfüllt werden; zum anderen wird eine Teilnahme – zumindest in der Unterrichtszeit – vielfach gar nicht erst genehmigt.

Verantwortlichkeiten, Institutionen und Angebotsausgestaltung

Grundsätzlich wird das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in allen Bundesländern über zentrale Sammlungen bzw. (digitale) Fortbildungskataloge von zentralisierten Fortbildungseinrichtungen bereitgestellt. Diese sind in allen Bundesländern den Kultusministerien nachgeordnet. In den Katalogen der meisten Bundesländer werden neben zentral bereitgestellten Angeboten auch regionale, schulinterne sowie von Hochschulen und anderen externen Anbietern organisierte Veranstaltungen gelistet; wie z. B. von Landeszentralen für politische Bildung oder privaten Stiftungen. Ausnahmen sind die Länder Bremen, Hamburg und das Saarland, in denen aufgrund der geringen territorialen



Ausdehnung keine regionalen Angebote gemacht werden. In Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern werden keine externen Anbieter geführt. Zudem bietet das Saarland keine schulinternen Fortbildungen an und in Thüringen werden keine Fortbildungen durch Hochschulen aufgeführt.

Inhalt und Umfang der Fortbildungsangebote werden in allen Bundesländern bis auf Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Sachsen auf Basis einer spezifischen rechtlichen Grundlage ausgestaltet. Alle Bundesländer sehen vor, dass die Schulen ein eigenständiges Fortbildungskonzept erstellen. Die Qualität der konzipierten Veranstaltungen soll zudem in allen Bundesländern evaluiert werden, wobei die genaue Ausgestaltung nicht vorgegeben und die Umsetzung nicht flächendeckend dokumentiert wird. Weiterhin wird die Qualität der Fortbildungen teilweise durch die Art der Qualifizierung der Fortbildenden selbst abgesichert. Die Fortbildungsveranstaltungen werden in den meisten Bundesländern größtenteils durch abgeordnete Lehrkräfte auf Funktionsstellen abgehalten, die in der Regel für diese Aufgabe fortgebildet werden (in Rheinland-Pfalz, in Sachsen und im Saarland waren hierzu keine genauen Angaben zu finden). In Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein sichern die Fortbildenden ihre Qualifikation außerdem über zusätzliche Maßnahmen wie Jahresgespräche und kollegiale Besuche ab.

LF1 – Umfang des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung

Fortbildungen spielen in verschiedenen Berufsfeldern eine entscheidende Rolle, um berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhalten, zu vertiefen und zu erweitern. Insbesondere im Lehrberuf ist die Teilnahme an solchen Bildungsmaßnahmen unerlässlich, da sich die Bereiche des Schulrechts, der fachspezifischen Inhalte, der fachdidaktischen Erkenntnisse sowie der allgemeinen Pädagogik kontinuierlich verändern. Im Sinne lebenslangen Lernens ist es unverzichtbar, Lehrkräfte professionell so zu unterstützen, dass sie angemessen mit den institutionellen, bildungs- und fachwissenschaftlichen Neuerungen umgehen können. Zahlreiche empirische Studien belegen, dass der Besuch von Fortbildungen die Unterrichtskompetenz verbessert und somit auch die Qualität des Unterrichts steigert (vgl. Hattie 2009; Richter 2016; Stefens/Höfer 2016). Dies setzt voraus, dass ein sowohl qualitativ als auch quantitativ ausreichendes Angebot an Fortbildungsveranstaltungen vorliegt, um den Lehrkräften die Teilnahme überhaupt zu ermöglichen.



Um die Fortbildungsangebote vergleichbar zu erfassen, wurden die primären Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitutionen in den Bundesländern herangezogen (vgl. DVLfB 2018). Für Berlin, das seine



Kennziffern

- Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen zum Ankerfach der politischen Bildung
- durchschnittliche Dauer der Fortbildungsveranstaltungen zum Ankerfach der politischen Bildung in Stunden

Datenquellen

- Kataloge der staatlichen Anbieter für Lehrkräftefortbildungen

Daten nicht öffentlich zugänglich macht, wurden diese speziell zur Erhebung von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin aufbereitet und bereitgestellt. Aus eigenen exemplarischen Befragungen (siehe Indikator LF5) ist bekannt, dass die Fortbildungskataloge der Bundesländer neben anderen maßgebliche Informationskanäle für die Suche nach geeigneten Fortbildungsveranstaltungen sind. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass das dort gelistete Angebot von einem Großteil der Lehrkräfte als aufschlussreiche und praktisch relevante Quelle genutzt wird.

Zunächst wurden die in den Katalogen gelisteten Fortbildungsangebote für das jeweilige Unterrichtsfach erfasst, um zu prüfen, ob ein ausreichendes Angebot im Ankerfach der politischen Bildung vorliegt. Dabei wurde der Bereich der Demokratiepädagogik als fächerübergreifende Bildungsaufgabe zunächst ausgeklammert. Dies folgt der engen Definition Politischer Bildung, die dem Projekt zugrunde gelegt ist (siehe Kapitel 1). Wie genau bei der Katalogrecherche in den jeweiligen Bundesländern vorgegangen wurde, ist in LF5 Annex dokumentiert. Für Indikator LF1 wurde den Katalogen neben Informationen zur Fächerzuordnung weitere zur Veranstaltungsdauer in Stunden, zur Veranstaltungsart (Veranstaltungsreihe oder Einzelveranstaltung) und zur Schulart, auf die das Angebot abzielt, entnommen. Um die Kennwerte zu relationieren, wurde außerdem die bundeslandspezifische Zahl aller Lehrkräfte in den Sekundarstufen I und II im letzten Schuljahr herangezogen. So können Aussagen über die Angebotsdichte und -verteilung und somit über dessen Zugänglichkeit für die Lehrkräfte gemacht werden.

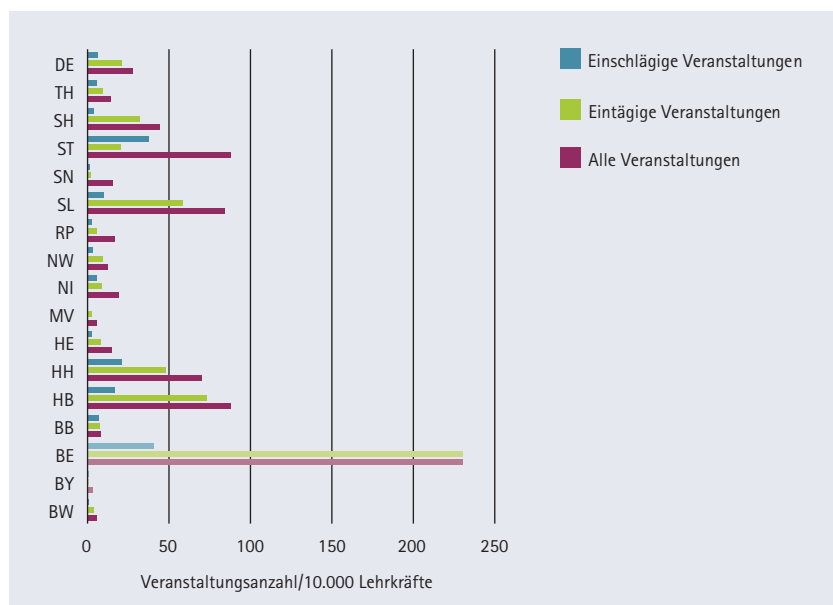


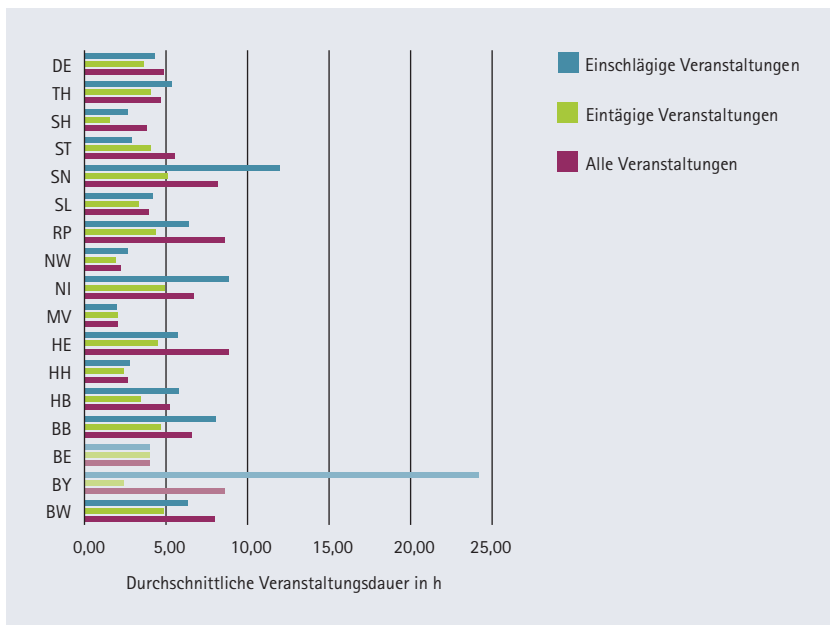
Betrachtet man das erste Halbjahr 2023/24, so variiert das Verhältnis zwischen den angebotenen Veranstaltungen und der Anzahl der Lehrkräfte unter den Bundesländern stark (Abb. LF1-1). Die Stadtstaaten und flächenmäßig kleineren Bundesländern realisieren mehr Veranstaltungen pro 10000 Lehrkräfte als die Flächenländer. Die Unterschiede bleiben auch erhalten, wenn man die eintägigen und fachlich einschlägigen Veranstaltungen sowie Veranstaltungsreihen isoliert betrachtet. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass das äußerst günstige Verhältnis für Berlin auf das Vorgehen der Senatsverwaltung bei der Datenaufbereitung zurückzuführen ist. Die Angebote konnten in diesem Fall nicht eigenständig selektiert bzw. kontrolliert werden. Im Mittel finden etwa 35 % der Angebote in Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern statt. Auch in diesem Fall besteht eine große Varianz zwischen den Bundesländern (0–89 %). Die häufigsten Partnerorganisationen

sind lokale Universitäten, die jeweiligen Landeszentralen für politische Bildung oder auch nicht-staatliche Stiftungen, wie z.B. die Joachim Herz Stiftung.

Die Analyse der durchschnittlichen Dauer von Veranstaltungen bietet eine weitere Möglichkeit, den Angebotsumfang abzubilden. Erneut wandelt sich das Bild von Bundesland zu Bundesland, auch wenn man mehrtägige Veranstaltungen ausschließt, weil diese die Mittelwerte stark verzerren können. Es ist jedoch keine klare Distinktion von Gruppen der Bundesländer herstellbar (Abb. LF1-1). Auffällig ist allerdings die erhöhte zeitliche Dauer fachlich einschlägiger Veranstaltungen im Vergleich zur Gesamtgruppe eintägiger Veranstaltungen, die sich in allen Bundesländern wiederfindet. Beim Vergleich der Anzahl sowie der Dauer der Angebote zwischen den Sekundarstufen I und II lässt sich feststellen, dass die Anzahl für die Sekundarstufe II höher ausfällt, während die Durchschnittsdauer für die Sekundarstufe I länger ist (Abb. LF1-2). Man könnte

➤ **Abb. LF1-1** Anzahl von Fortbildungsveranstaltungen insgesamt, eintägigen und fachlich einschlägigen Angeboten im 1. Schulhalbjahr 2023/24 pro 10 000 Lehrkräfte (oben) sowie die durchschnittliche Dauer dieser Veranstaltungen in Stunden (unten) jeweils deutschlandweit und nach Bundesländern differenziert





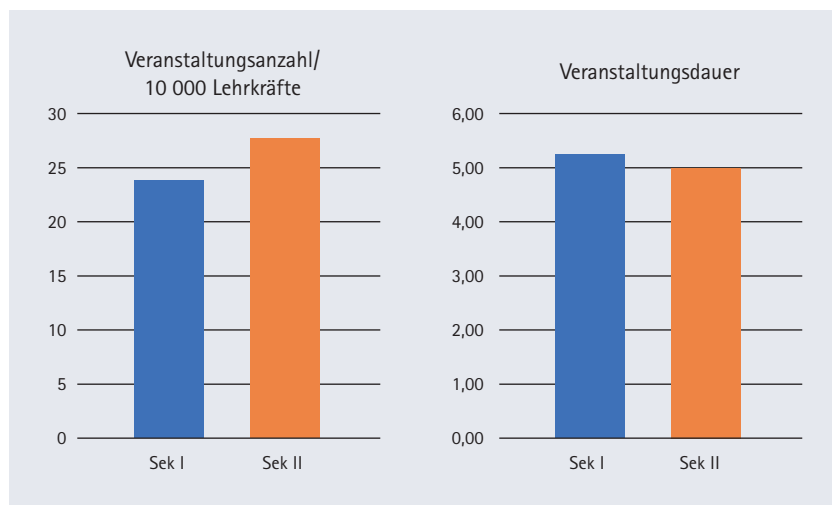
Anmerkung: Aufgrund erheblicher Limitationen der Datengrundlage sind Berlin und Bayern farblich blass dargestellt.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

dies als eine Art kompensatorisches Muster in dem Verhältnis von Angebotsmenge und durchschnittlicher Dauer interpretieren.

In einem weiteren Schritt wurden Anzahl und Dauer der Veranstaltungen miteinander multipliziert, um den Umfang des Fortbildungsangebots im Leitfach übergreifend bewerten zu können. Es lässt sich nun feststellen, wie viele Stunden insgesamt im jeweiligen Schulhalbjahr pro 10 000 Lehrkräfte bereitgestellt wurden (Abb. LF1-3). Während sich einige Unterschiede auflösen, die bei der isolierten Betrachtung der Kennwerte bestehen, bleibt dennoch insgesamt zwischen den Bundesländern ein erhebliches Gefälle im Angebotsumfang. Das Übergewicht der Veranstaltungen in Berlin ist, wie zuvor bereits erwähnt, vermutlich auf die Unterschiede in der Datengrundlage zurückzuführen. In Bayern beruht die geringe Anzahl dagegen darauf, dass der Zugang zum Katalog für analoge Veranstaltungen fehlte.

➤ **Abb. LF1-2** Deutschlandweite Anzahl von Fortbildungsveranstaltungen im 1. Schulhalbjahr 2023 / 24 pro 10 000 Lehrkräfte (links) sowie die durchschnittliche Dauer dieser Veranstaltungen in Stunden (rechts), differenziert nach Sekundarstufe



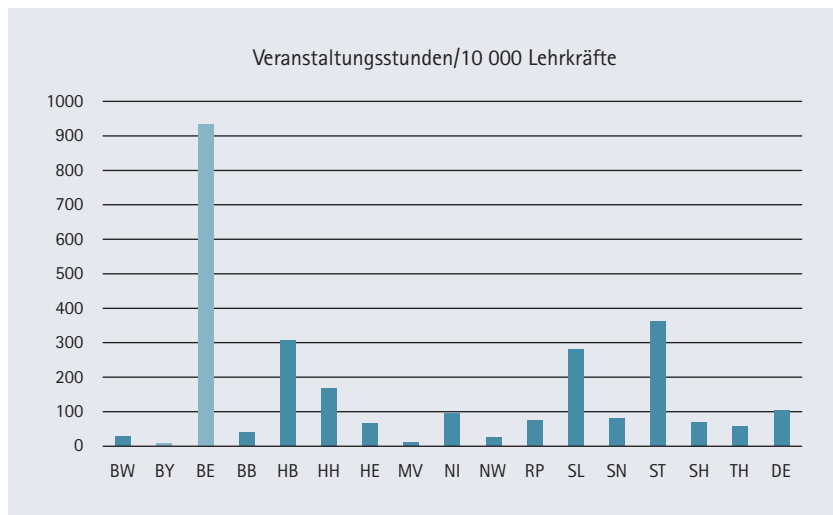
Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

Es ist damit zu rechnen, dass in den Katalogen einzelner Bundesländer nicht alle (staatlichen) Angebote dokumentiert werden oder dass nicht alle Eigenschaften – wie Fachzuordnung, Angabe von Kooperationen oder Zeitangaben – auf die gleiche Weise gelistet und verstanden werden. So konnten beispielsweise in Bayern nur Einblicke in die Online-Veranstaltungen gewonnen werden.

Es ist daher zwingend notwendig, die Beschaffenheit der Kataloge in Rechnung zu stellen, wenn man Schlussfolgerungen formuliert (siehe Tab. LF5-2 Annex). Für das Bundesland Berlin kommt hinzu, dass die Daten nicht auf die gleiche Weise gewonnen werden konnten wie für alle anderen Bundesländer, was die Vergleichbarkeit weiter vermindert. Darüber hinaus sollten perspektivisch die Kennzahlen idealerweise zusätzlich durch die Verwendung fachspezifischer Daten zur Anzahl der Lehrkräfte optimiert werden. Diese sind zum aktuellen Zeitpunkt leider nicht flächendeckend verfügbar.

Trotz dieser Einschränkungen liefert der vorliegende Indikator aufschlussreiche Einblicke in den bundeslandspezifischen Umfang des Fortbildungsangebots.

➤ Abb. LF1-3 Veranstaltungsstunden pro 10 000 Lehrkräfte im 1. Schulhalbjahr 2023/24



Anmerkung: Aufgrund erheblicher Limitationen der Kataloge sind Berlin und Bayern farblich blass dargestellt.
Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

Ein Ziel bildungspolitischer Bemühungen kann es sein, Lehrkräften aller Fächergruppen zunächst ein quantitativ ausreichendes Angebot an fachspezifischen Fortbildungen bereitzustellen, um zu gewährleisten, dass Fachwissen und fachdidaktische Kompetenzen erhalten und weiterentwickelt werden können. Einige Bundesländer bieten im Vergleich allerdings eher weniger Veranstaltungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung an. Mithilfe bildungspolitischer Maßnahmen oder Vorschriften könnte sichergestellt werden, dass in jedem Schuljahr in allen Bundesländern genügend fachspezifische Angebote für alle Fachlehrkräfte bereitgestellt werden. Darüber hinaus sollte mit Blick auf die Dauer einzelner Veranstaltungen sichergestellt werden, dass die Effektivität der Veranstaltungen nicht leidet. Denn längere Fortbildungen sowie jene, die aufeinander aufbauend bzw. aneinander anknüpfend konzipiert wurden, sind insgesamt wirksamer als *One-shot*-Fortbildungen (vgl. Darling-Hammond u.a. 2017) und sollten daher durch institutionelle Vorgaben – insbesondere auch in Richtung der Schulleitungen – ermöglicht werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Anzahl und der durchschnittliche zeitliche Umfang der angebotenen Veranstaltungen variieren zwischen den Bundesländern erheblich.
- Die meisten Fortbildungen richten sich an Lehrkräfte der Sekundarstufe II, der zeitliche Umfang ist hingegen bei Fortbildungen für die Sekundarstufe I höher.

LF2 – Inhalte des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung

Sowohl für die Entscheidung zur Teilnahme an einer Fortbildung als auch für deren Wirkung sind neben strukturellen Merkmalen auch die Inhalte der Fortbildungen von erheblicher Relevanz. Das persönliche inhaltliche Interesse beeinflusst die Entscheidung zur Teilnahme an einer Fortbildung erheblich (vgl. Müller 2020). Interessiert eine Lehrkraft sich nicht für die Inhalte einer Fortbildung, ist davon auszugehen, dass sie sich wahrscheinlich nicht dafür anmeldet. Gleichzeitig gilt, dass Fortbildungen für den Schulalltag wenig effektiv sind und kaum Nutzen bringen, wenn ihre Gegenstände/Themen nicht mit den Bedarfen der Lehrkräfte übereinstimmen (vgl. Heinrich-Dönges 2021). Gerade neue Inhalte aus den Curricula sollten also Berücksichtigung finden. Zusätzlich sollten vor allem im Ankerfach der politischen Bildung stets aktuelle Themen und Entwicklungen aus Gesellschaft und Wissenschaft in das Fortbildungsangebot integriert werden, um Lehrkräfte darin zu unterstützen, diese sinnvoll in den Unterricht einzubinden und zu vermitteln (vgl. Berens 2022). Im Rahmen dieses Indikators werden die Fortbildungsinhalte identifiziert und dargestellt, um im bereichsübergreifenden Vergleich mit Schul- und Ausbildungscurricula feststellen zu können, inwiefern das aktuelle Fortbildungsangebot diese inhaltlichen Ansprüche erfüllen kann. Darüber hinaus wird im Abgleich mit den Daten aus der Lehrkräftebefragung (Indikator LF5) geprüft, ob die Angebote mit den Interessen der Lehrkräfte übereinstimmen.

Kennziffern

- Häufigkeit ausgewählter Themen politischer Bildung in den Fortbildungsangeboten im Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Kataloge der staatlichen Anbieter für Lehrkräftefortbildungen



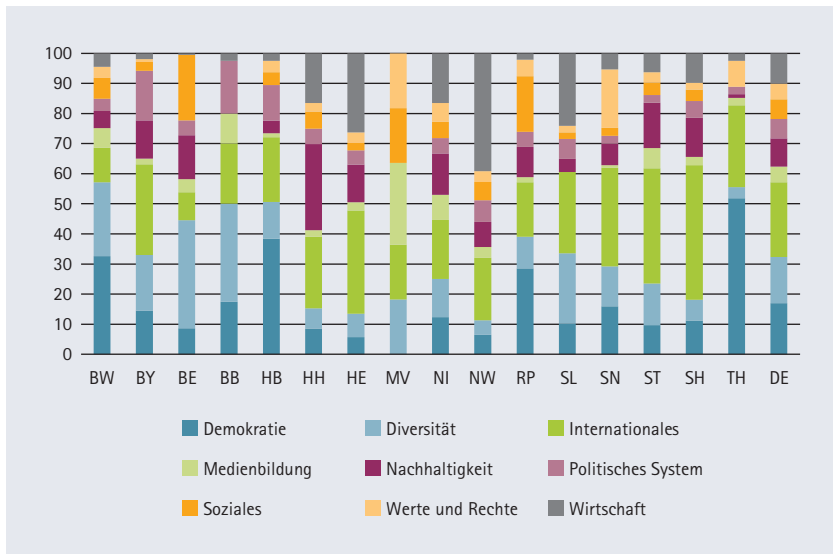
Die Datenbasis für diesen Indikator sind ebenso wie beim vorhergegangenen Indikator LF1 Angaben zu Veranstaltungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2023/2024, die aus den Fortbildungskatalogen entnommen wurden. Die Inhalte dieser Veranstaltungen wurden auf Basis der Titel und Beschreibungstexte analysiert. Es wurden zwei verschiedene Ansätze gewählt, um diese Textelemente auf die Kerninhalte der vorliegenden Angebote hin zu untersuchen. Zunächst wurde mittels eines deduktiven Vorgehens quantifiziert, wie häufig zentrale Themenfelder politischer Bildung, die aus der Literatur abgeleitet wurden, in den Beschreibungstexten vorkommen. Hierzu wurde mithilfe des bereits zuvor verwendeten eigens erstellten Lexikons (siehe Indikatoren H5, H9 und LA2) gezählt. Die Erstellung des Lexikons ist bei Bedarf im H5 Annex nachzulesen.

Ergänzend wurde eine induktive Inhaltsanalyse mithilfe einer *Latent Dirichlet Allocation* (LDA) durchgeführt, um dem Text inhärent zugrundeliegende Themenkategorien zu identifizieren. Um die optimale Anzahl an Themenkategorien zu bestimmen, wurden zuvor außerdem zwei Metriken berechnet, die Exklusivität und Nähe der resultierenden Kategorien zueinander abbilden (vgl. Cao u. a. 2009; Deveaud u. a. 2014). Ziel ist, dass die Texte innerhalb gleicher Themenkategorien möglichst ähnlich sind, während die verschiedenen Themenkategorien möglichst verschieden sein sollten. Zunächst wurden Modelle mit $n = 7$, $n = 10$ und $n = 14$ Themenkategorien berechnet. Im Anschluss wurden die 20 am häufigsten auftretenden Begriffe innerhalb dieser Kategorien betrachtet, um die Themen zu identifizieren und die Modelle erneut anhand ihrer inhaltlichen Plausibilität zu beurteilen. Das Modell mit $n = 14$ Themenkategorien wurde aussortiert, da bei dessen Berechnung zwei Restkategorien mit überwiegend administrativen oder methodischen Begriffen ohne inhaltliche Relevanz entstanden sind (siehe LF2 Annex). Für den Indikator werden daher die Ergebnisse der Modelle mit 7 und 10 Themenkategorien genauer betrachtet.



Die Ergebnisse der deduktiven Analyse, aufgeteilt nach Bundesländern, illustriert Abbildung LF2-1. Sofern die Themenkategorien überhaupt vorhanden waren, ist die Zusammensetzung der Themenfelder in allen Bundesländern äußerst heterogen. Das Themenfeld *Internationales* kommt in allen Bundesländern mit immerhin mindestens 10 % vor und bildet häufig einen Schwerpunkt. Weitere Kategorien, die in einigen Bundesländern als Schwerpunkte identifiziert wurden, sind *Diversität* (mit den Ausnahmen Nordrhein-Westfalen und Thüringen) und *Demokratie* (mit den Ausnahmen Hessen und

➤ **Abb. LF2-1** Relative Häufigkeit des Vorkommens ausgewählter Themenkategorien politischer Bildung in den Fortbildungskatalogen der Bundesländer



Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

Mecklenburg-Vorpommern). Sehr unterschiedlich häufig werden die Kategorien *Wirtschaft* und *Nachhaltigkeit* thematisiert. Einige Bundesländer wie Hessen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen greifen diese Themen stark auf, andere wie Brandenburg, Bremen, Bayern, Sachsen-Anhalt und Thüringen hingegen kaum oder gar nicht. Dies könnte vor allem damit zusammenhängen, dass in Hessen und Nordrhein-Westfalen Wirtschaft und Politik curriculare Schwerpunkte im Ankerfach der politischen Bildung selbst sind. Eher wenig vertreten sind die Kategorien *Werte und Rechte* (mit den Ausnahmen Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen), *Soziales* (mit den Ausnahmen Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz) und *Medienbildung* (mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern).

Für die induktive Untersuchung wurden zunächst die häufigsten Begriffe der einzelnen Themenkategorien betrachtet, um Überbegriffe bzw. Titel zu bestimmen. Anschließend wurde auch für diese Kategorien die Anzahl der Nennungen in den jeweiligen Fortbildungskatalogen bestimmt (Tab. LF2-1). Im

➤ **Tab. LF2–1** Ausgewählte Begriffe aus den induktiven Kategorien sowie daraus ermittelte Themenbezeichnung und relative Häufigkeiten des Vorkommens

Themenkategorie	Begriffe	Relative Häufigkeit (Modell 10/Modell 7)
Internationales	europa, entwickl, china, union	7,45 %/ 9,75 %
Nachhaltigkeit	nachhalt, klimawandel, bne	4,91 %/ 6,18 %
Diversität (negativer Fokus)	antisemit, rassis, diskrimini, pravention	12,92 %/ 16,75 %
Medienbildung (Fokus KI)	chatgpt, kunstlich, intelligenz	8,65 %/ 20,22 %
Medienbildung (Fokus Soziale Medien)	fak, news, digital, sozial, medi	9,70 %/ 11,50 %
Historisch- politische Bildung	histor, geschicht, lernort, ausserschul	13,92 %/ 20,44 %
Demokratie	gesellschaft, demokrat, handeln, engagement	7,79 %/ 11,91 %
Bildungsplan	fachunterricht, abiturpruf, mundlich	14,13 %
Jugend debattiert	jugend, debatt, wettbewerb	8,37 %
Didaktische Werkzeuge	planspiel, roll, simulation	8,91 %

Anmerkung: Die fett gedruckten Themenkategorien sind in beiden Modellen enthalten, die restlichen dagegen nur in Modell 7.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern,
eigene Auswertung

Vergleich der Modelle bleiben einige Kategorien sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf die Häufigkeit nahezu identisch, während sich andere Kategorien im umfassenderen Modell genauer ausdifferenzieren. Vor allem die – erstaunlicherweise doppelt vertretene – Kategorie Medienbildung aus Modell 7 geht stark in den drei zusätzlichen Kategorien des umfassenderen Modells 10 auf. Mit Blick auf die Häufigkeiten besteht übergreifend eine hohe Prävalenz der

Themen *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* und *Historisch-politische Bildung*.

Die induktiv identifizierten Themenkategorien sind inhaltlich offener ausgestaltet. Während es in den Themenkategorien *Internationales*, *Nachhaltigkeit* und *Diversität* mehr um konkrete und vergleichsweise enge Themenfelder geht, sind die Kategorien *Medienbildung* und *Historisch-politische Bildung* breiter angelegt. Die Themenfelder *Jugend debattiert* und *Bildungsplan* fallen aus dem Raster, da sie eher auf spezifische Veranstaltungen bzw. die Organisation des Fachs abzielen.

Vergleicht man schließlich die Ergebnisse beider Analysen, ist zu konstatieren, dass im Rahmen der deduktiven Analyse einige der tatsächlich häufig auftretenden Inhaltsfelder gänzlich unberücksichtigt bleiben. Dies betrifft vor allem die Themenkategorien *Historisch-politische Bildung* und *Jugend debattiert*. Einerseits illustriert dies den praktisch orientierten Charakter eines Teils der Fortbildungsveranstaltungen für politisch bildende Lehrkräfte sowie die querschnittliche Orientierung des Angebots (insbesondere mit dem historischen Fachverbund im Themenfeld Antisemitismus). Andererseits fehlen einige der theoretisch relevanten Themen gänzlich, vor allem die bereits erwähnten Themenfelder *Werte und Rechte* sowie *Soziales*.

Die Ergebnisse sind stets unter Berücksichtigung der bereits zu den vorherigen Indikatoren skizzierten Einschränkungen zu betrachten. Man kann nicht davon ausgehen, dass die erhobenen Veranstaltungen das Angebot für jedes Bundesland vollumfänglich abbilden. Im Rahmen der quantitativen Analysen werden einzelne Worte als Untersuchungseinheiten betrachtet, wodurch Satzzusammenhänge ausgeblendet bleiben. Das Vorkommen eines Wortes bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass auch die damit assoziierte Thematik im Text abgebildet wird.

Gleichwohl birgt die vorliegende Analyse erhebliches Potenzial, um die Responsivität des Fortbildungsangebots hinsichtlich bildungspolitischer Vorgaben, Interessen der Zielgruppe und aktuellen Geschehnissen zu bewerten. So können daraus zum einen fehlende Themen identifiziert und im Angebot ergänzt werden. Zum anderen könnten Themenfelder, die gegebenenfalls aktuell etwas zu umfänglich abgedeckt sind, gekürzt werden, um Kapazitäten freizumachen. Ein kontinuierliches Monitoring der Inhalte – auch in Verbindung mit Teilnehmendenzahlen und Ergebnisindikatoren wie der Zufriedenheit von Lehrkräften – kann dazu dienen, das Fortbildungsangebot zu optimieren.

Ausgewählte Ergebnisse



- Zwischen den Bundesländern bestehen Diskrepanzen bei der Auswahl der Fortbildungsinhalte.
- Die Themenfelder *Soziales* sowie *Werte und Rechte* sind ausgesprochen selten vertreten.

LF3 – Zugänglichkeit und Attraktivität des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung

Ob sich Lehrkräfte für ein Fortbildungsangebot entscheiden, hängt nicht nur von dem in Indikator LF1 skizzierten Umfang des Fortbildungsangebots und den in Indikator LF2 dargestellten Inhalten ab. Es ist auch besonders bedeutend, ob ein Angebot zugänglich und attraktiv ausgestaltet ist (vgl. Johannmeyer/Cramer 2021). In älteren Studien konnten u. a. bestimmte Stundenumfänge, Uhrzeiten, Wochentage und Formate identifiziert werden, die Lehrkräfte fächerübergreifend zu präferieren scheinen und die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an entsprechenden Angeboten erhöhen (vgl. Richter u. a. 2020).



Auch für diesen Indikator waren die Fortbildungskataloge der Bundesländer die Datengrundlage. Nun wurden die strukturellen Merkmale der Angebote wie Dauer, Datum und Angebotsformat gemeinsam mit anfallenden Kosten sowie der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien einzeln erfasst und analysiert. Diese Einzelanalysen wurden anschließend in einem gemeinsamen Indikator integriert, um die Zugänglichkeit und Attraktivität der angebotenen Fortbildungen im Ankerfach der politischen Bildung für die Lehrkräfte darzustellen. Natürlich bildet dieser Indikator nicht die Präferenzen jeder einzelnen Lehrkraft ab, bietet aber eine evidenzbasierte Annäherung an die von Lehrkräften wahrgenommene Zugänglichkeit und Attraktivität von Fort-

Kennziffern

- Dauer, Zeitpunkt, Art und Ausstattung der Fortbildungsangebote im Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Kataloge der staatlichen Anbieter für Lehrkräftefortbildungen



bildungsangeboten. In LF3 Annex ist das Vorgehen bei der Bildung des Indikators dokumentiert.

Als Betrachtungszeitraum wurde wiederum das erste Schulhalbjahr 2023/24 gewählt (Gründe zur Auswahl siehe oben). In diesen Indikator fließen die Aspekte Veranstaltungsdauer, Tageszeit, Monat und Materialbereitstellung ein. Für jedes dieser Merkmale wurde basierend auf den in den folgenden Erläuterungen angeführten empirischen Befunden von Richter u. a. (2018; 2020) sowie Johannmeyer und Cramer (2021) auf einer Skala von 0 bis 100 % abgebildet, welchen Grad von Zugänglichkeit das Merkmal aufweist. Sowohl für den Monat, in dem eine Veranstaltung stattfindet, als auch für die Tageszeit besteht ein negativer Zusammenhang. Das heißt, Veranstaltungen, die früher am Tag bzw. früher im Jahr stattfinden, sind im Mittel nachgefragter (vgl. Richter u. a. 2020). Dementsprechend wurden Veranstaltungen, die solche zugänglichen bzw. attraktiven Merkmale aufweisen, mit einem höheren Score versehen. Gleiches gilt für Veranstaltungen, in denen Material bereitgestellt wird. Für die Dauer liegt ein nicht-linearer Zusammenhang vor. Während Angebote mittlerer Dauer (zwei bis acht Stunden) am stärksten nachgefragt sind, schneiden besonders zeitlich wenig(er) umfängliche Angebote schlecht ab (vgl. Johannmeyer/Cramer 2021; Richter u. a. 2020). Die Kosten wurden ebenfalls analysiert, wobei kostenfreie Angebote zugänglicher und attraktiver sind (vgl. Richter u. a. 2018). Aufgrund identischer Befunde für die Bundesländer wird dieser Aspekt jedoch nicht verfolgt. Auch Format und Wochentag wurden analysiert, jedoch wurden die ambivalenten Befunde in Bezug auf ihre Rolle für die Zugänglichkeit und Attraktivität des Fortbildungsangebots nicht in den Indikatoren integriert, sondern werden separat im Rahmen des Indikators berichtet.



Die meisten Bundesländer bewegen sich eng um den bundesweiten Mittelwert von etwa 50 % (Abb. LF3-1). Dabei sind vor allem die Tageszeit und die Bereitstellung von Lehrmaterialien Faktoren, die den Schnitt senken, wohingegen der Monat und die Veranstaltungsdauer eine hohe Zugänglichkeit indizieren. Die Bereitstellung von Materialien lässt sich nicht mit Sicherheit aus den in den Katalogen bereitgestellten Informationen ableiten. Die Tageszeit, zu der Angebote stattfinden, ist eine Stellschraube für Maßnahmen, um die Zugänglichkeit zu verbessern. Allerdings können hier auch bildungspolitisch bedingte institutionelle Einschränkungen eine Rolle spielen – wie etwa der Versuch, Unterrichtsausfälle zu verhindern. Die in Abbildung LF3-2 dargestellten Merkmale zu Wochentag und Veranstaltungsformat können ebenfalls Auskunft

➤ **Abb. LF3-1** Indikator zur Zugänglichkeit und Attraktivität des Fortbildungsangebots sowie Einzelscores der einfließenden Kennzahlen



Anmerkung: Auf der x-Achse sind der empirisch abgeleitete Grad der Zugänglichkeit und die Attraktivität in Prozent angegeben. 100 % bedeuten dabei maximale Zugänglichkeit und Attraktivität.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

➤ **Abb. LF3–2** Formate (oben) und Wochentage (unten), in und an denen Fortbildungen im 1. Schulhalbjahr 23/24 angeboten wurden; Angebote in Prozent des jeweiligen Gesamtangebotes im einzelnen Bundesland



Anmerkung: Da in Bayern nur digitale Angebote eingesehen werden konnten, ist die entsprechende Säule farblich blass dargestellt.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung



über die Angebotszugänglichkeit geben, wobei hier verschiedene Argumentationen denkbar sind. Fortbildungen an den Wochenenden könnten einerseits die Zugänglichkeit erleichtern, da bei einer solchen Terminierung kein Unterricht ausfallen muss. Andererseits ist in Zeiten allgemeiner Überbelastung von Lehrkräften das Opfern von Freizeit für den Fortbildungsbesuch ein Faktor, der die Attraktivität des Angebots aus Sicht der Lehrkräfte senken könnte. Ebenso ambivalent ist die Rolle des Angebotsformats. Während digitale Angebote die breite Zugänglichkeit gerade in Flächenländern erheblich steigern, sind analoge Angebote für Lehrkräfte häufig besonders attraktiv, da sie die Möglichkeit zum direkten Austausch bieten (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012).

Grundsätzlich gelten für diesen Indikator aufgrund des analogen methodischen Vorgehens die gleichen Limitationen wie für die Indikatoren LF1 und LF2. Für das Bundesland Berlin lagen außerdem zu zentralen Informationen – wie Materialbereitstellung und anfallende Kosten – keine Daten vor. Der berechnete Score kann also nur begrenzt verglichen werden. Perspektivisch sollte der Erkenntnisgewinn des Indikators zudem durch die Kombination mit Daten zur tatsächlichen Auslastung der Veranstaltungen sowie zu Ausfällen ergänzt werden, um die bildungspolitische Nützlichkeit des Indikators weiter zu verstärken und zu untermauern.

Dennoch liefern die hier festgestellten Diskrepanzen in Attraktivität und Zugänglichkeit der Fortbildungsangebote zwischen den Bundesländern wesentliche Implikationen und Ansatzpunkte für bildungspolitische Maßnahmen. Anknüpfend an den Indikator LF2 kann ein weiteres Ziel bildungspolitischer Bemühungen sein, Lehrkräften aller Fächergruppen über die Bereitstellung eines quantitativ ausreichenden Angebotes hinaus auch die Zugänglichkeit und Attraktivität dieses Angebots zu gewährleisten. Auch hier orientieren sich die Anbietenden in einigen Bundesländern im Hinblick auf das Veranstaltungsangebot mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung nicht an empirisch gesicherten Erkenntnissen zur Förderung von Fortbildungsteilnahmen.

Ausgewählte Ergebnisse



- Attraktivität und Zugänglichkeit der Fortbildungsangebote variieren erheblich zwischen den Bundesländern.
- Zentrale Einflussgrößen sind insbesondere die durchschnittliche Dauer sowie der Zeitpunkt der Veranstaltungen.

LF4 – Akzeptanz des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung und Nachfrage der Lehrkräfte

Im Rahmen der Indikatoren LF1, LF2 und LF3 wurde das bestehende Fortbildungsangebot im Ankerfach der politischen Bildung in den Blick genommen und anhand empirischer Befunde unter anderem hinsichtlich Attraktivität und Zugänglichkeit für die Lehrkräfte ausgewertet. Dabei war die Grundannahme, dass eine optimale Ausgestaltung des Angebotes auch die Nachfrage durch die Lehrkräfte gewährleistet. Allerdings beeinflussen auch Rahmenbedingungen außerhalb des Fortbildungsangebotes – wie beispielsweise fehlende zeitliche Kapazitäten oder auch eine unzureichende Motivation der Lehrkräfte – die tatsächliche Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Hauk u. a. 2022). Für die Professionalisierung der Lehrkräfte ist es jedoch unerlässlich, dass sie Fortbildungen in Anspruch nehmen (vgl. Richter 2016). Es ist also von zentraler Bedeutung, auch die Prozessebene in der Fortbildungsplanung selbst einzubeziehen und den Auslastungen der stattgefundenen Angebote in der Berichterstattung Raum zu geben.



Um eine Datengrundlage für den Indikator zu gewinnen, wurden die verschiedenen Fortbildungsinstitutionen der Bundesländer kontaktiert und zu den Anmeldungs-, Teilnehmenden- und Ausfallzahlen des Fortbildungsangebotes mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im zurückliegenden Jahr befragt. Da der Rücklauf zu den Anfragen zurückhaltend ausgefallen ist, konnten nur fünf Bundesländer berücksichtigt werden, von denen wiederum

Kennziffern

- Auslastungs- und Ausfallquoten von Lehrkräftefortbildungen im Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Statistiken der staatlichen Anbieter der Lehrkräftefortbildungen



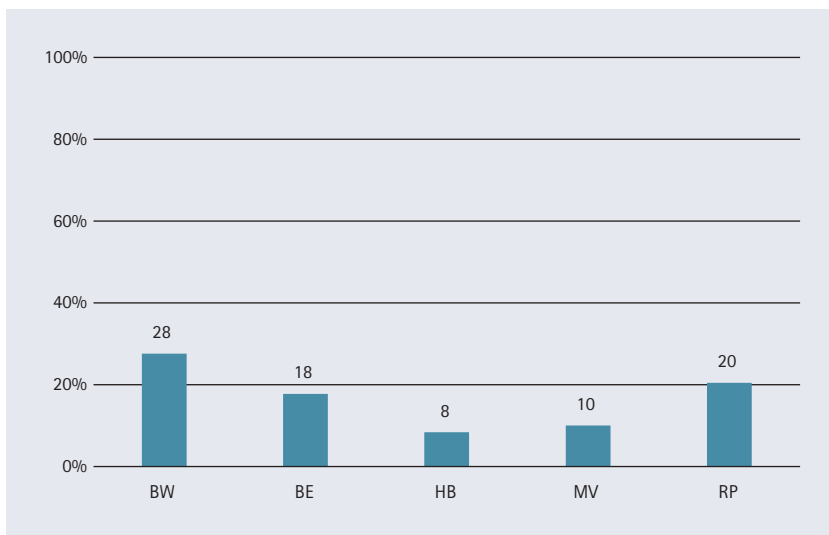
nicht immer Informationen zu allen Aspekten der Anfrage existieren oder bereitgestellt werden konnten. So liegen von zwei Bundesländern nur kumulative Daten zum Ausfall von Fortbildungen vor, während die drei anderen Bundesländer Informationen zu einzelnen Veranstaltungen übermittelt haben. Der Indikator vergleicht daher zunächst die Quoten der Veranstaltungsausfälle der Fortbildungsangebote mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2022/2023 in Baden-Württemberg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz. In Berlin, Bremen und Rheinland-Pfalz werden zusätzlich tatsächliche Anmeldungs- und Teilnehmendenzahlen betrachtet. Darüber hinaus wird für Berlin und Rheinland-Pfalz im Detail geklärt, welche Veranstaltungen besonders häufig ausfallen. Außerdem können für Berlin zusätzlich die genauen Teilnahme- und Anmeldungszahlen im vergangenen Schuljahr analysiert werden. Limitierend wirkt auch für diesen Indikator, dass nicht alle Bundesländer ihre Fortbildungen auf die gleiche Art und Weise kategorisieren. Es kann daher sein, dass in einem Bundesland Angebote zu Themen aufgenommen wurden, die in anderen Bundesländern aufgrund anderer Benennung oder aus ähnlichen Gründen nicht berücksichtigt wurden. Um diesen Diskrepanzen zumindest auf quantitativer Ebene aus dem Weg zu gehen, werden vor allem Quoten anstatt absoluter Zahlen betrachtet.



Vergleicht man zunächst die Ausfallquoten der Lehrkräftefortbildungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung in den fünf Bundesländern, fallen erhebliche Unterschiede auf (Abb. LF4-1). Während in Bremen und Mecklenburg-Vorpommern nur etwa 10 % der geplanten Veranstaltungen abgesagt wurden, liegt die Quote in Baden-Württemberg bei fast 30 %. Berlin und Rheinland-Pfalz bewegen sich dagegen um die 20 %. Da die Teilnehmezahlen leider nicht vollständig vorliegen, ist diese Gegenüberstellung allerdings zunächst wenig aussagekräftig.

Für die Bundesländer Berlin, Bremen und Rheinland-Pfalz ist zumindest zur durchschnittlichen Teilnehmendenzahl der stattgefundenen Veranstaltungen eine Aussage möglich. In Rheinland-Pfalz haben an einer Veranstaltung im Schnitt knapp 23 Personen teilgenommen, während in Bremen 19 und in Berlin etwa 15 Teilnehmende pro Veranstaltung verzeichnet wurden. Für Berlin können darüber hinaus Aussagen zu den Anmeldungen und der Auslastung getroffen werden, da auch Informationen zur maximal möglichen Teilnehmendenzahl pro Veranstaltung vorliegen. Die Veranstaltungen waren durchschnittlich zu 53 % ausgelastet.

➤ **Abb. LF4-1** Anteil ausgefallener Fortbildungsveranstaltungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2022/23 in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz



Datenquelle: Statistiken der staatlichen Anbieter der Lehrkräftefortbildungen

Betrachtet man in Berlin außerdem das Verhältnis von angemeldeten und tatsächlich teilnehmenden Lehrkräften, waren im Schnitt 23 Personen für eine Veranstaltung angemeldet, jedoch nur zwei Drittel der angemeldeten Lehrkräfte sind tatsächlich erschienen. In Bremen waren im Schnitt 26 Lehrkräfte pro Veranstaltung angemeldet, von denen etwas weniger als 75 % auch teilgenommen haben. Das Verhältnis von Anmeldungen zu realisierten Teilnahmen wird auch für Mecklenburg-Vorpommern berichtet, wo im Schnitt nur 20 % mehr Anmeldungen als Teilnahmen vorkamen. Da für Mecklenburg-Vorpommern nicht dokumentiert wird, auf welchen mittleren Anmeldezahlen und realisierten Teilnahmen der Verhältniswert beruht, ist der dortige Vergleich nur bedingt informativ. Dieser Trend wurde jedoch anekdotisch im Rahmen der Erhebungsinterviews für viele Bundesländer bestätigt.

Zuletzt können für die Bundesländer Berlin und Rheinland-Pfalz aufgrund der Bereitstellung veranstaltungsspezifischer Daten Ausfälle mit bestimmten Veranstaltungseigenschaften verknüpft werden. Für Rheinland-Pfalz ist dies

im Hinblick auf das Veranstaltungsformat möglich, für Berlin darüber hinaus auch zur Schulstufe und der Veranstaltungsart. Betrachtet man zunächst das Veranstaltungsformat – also digital oder analog – lässt sich für Rheinland-Pfalz feststellen, dass der Anteil ausgefallener Veranstaltungen für beide Formate bei etwa 20 % liegt und somit das Format keinen Effekt auf den Ausfall zu haben scheint. Während in Berlin ebenfalls 20 % der Präsenzveranstaltungen ausfielen, galt dies nur für 10 % der hier angebotenen digitalen Veranstaltungen. Ein vergleichbarer Unterschied zeigt sich mit Blick auf die Veranstaltungsart für schulinterne Fortbildungen. Auch hier fallen im Vergleich zu extern stattfindenden Angeboten halb so viele Veranstaltungen aus. In Berlin werden Angebote für Lehrkräfte aller Schulstufen ebenfalls entsprechend des Gesamtdurchschnitts in 20 % der Fälle abgesagt, auf weiterführende Schulen fokussierte Angebote allerdings nur in 15 % der Fälle. Für Berlin liegen darüber hinaus auch Angaben zu den Gründen von Veranstaltungsausfällen vor: Mehr als die Hälfte aller Ausfälle sind auf fehlende Anmeldungen zurückzuführen. Weitere Gründe für Ausfälle sind Absagen von Seiten der Fortbildenden (10 %) oder sonstige Gründe (15 %). Zumindest für Berlin lässt sich sagen, dass die Nachfrage durch die Lehrkräfte der wichtigste Faktor für den Ausfall von Veranstaltungen ist. Diese Nachfrage hängt allerdings sowohl von der Attraktivität und Zugänglichkeit eines Angebots als auch von Verbindlichkeiten seitens der Schulleitungen und von (mangelnder) Werbung für die Veranstaltungen ab. Auch in Bremen stützt anekdotische Evidenz aus den Erhebungsinterviews den Befund, dass Veranstaltungsausfälle in den meisten Fällen mit fehlenden Anmeldungszahlen oder zu vielen Abmeldungen zusammenhängen, wobei diese von den Lehrkräften in der Regel mit zeitlicher Überbelastung durch schulinterne Verpflichtungen begründet werden. Besonders hoch war die Nachfrage der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2022/2023 für digitale Veranstaltungen, schulinterne Fortbildungen und Veranstaltungen für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Auch diese Eindrücke wurden teilweise in den geführten Erhebungsinterviews gespiegelt.

Die Erhebung und Bereitstellung flächendeckender fachspezifischer Daten zu Veranstaltungsausfällen, Auslastungen, Anmeldungen und Teilnahmen ist unzureichend. Deren Analyse birgt jedoch Potenzial. Würden diese Daten für alle Bundesländer und über einen längeren Zeitraum hinweg dokumentiert, könnte man die Fortbildungskataloge (ggf. lokal) bedarfsorientiert gestalten und kontinuierlich anpassen. Mittels einer tieferen Analyse zu Einflussfaktoren auf die Nachfrage – z. B. auch Inhalte – könnten einerseits Ressourcen für

die Planung von wenig nachgefragten Veranstaltungen eingespart und andererseits Veranstaltungen passgenau und effektiv für die Zielgruppe gestaltet werden.

Ausgewählte Ergebnisse

- Veranstaltungen fallen in erster Linie aufgrund fehlender Anmeldungen aus.
- Die Anzahl der Anmeldungen ist in allen Bundesländern höher als die Anzahl der Teilnehmenden.



LF5 – Zufriedenheit der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit dem Fortbildungsangebot

Bei den bisherigen Indikatoren wurden Informationen zur Qualität der dritten Phase der Lehrkräftebildung nur aus der Anbieterperspektive gewonnen. In diesem Indikator werden nun die Fortbildungsangebote auch aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung evaluiert – gemäß dem fachdidaktischen Prinzip der Orientierung an Adressat/-innen. Zwar finden an den staatlichen Fortbildungsinstituten in der Regel Evaluationen der stattgefundenen Veranstaltungen statt, jedoch beziehen sich diese auf einzelne Veranstaltungen und erfahren oft geringen Rücklauf. Darüber hinaus besteht zu den (fachspezifischen) Ergebnissen dieser Evaluationen kein flächendeckender Zugang. Dementsprechend wurde analog zum Vorgehen in Bezug auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung eine exemplarische Umfrage durchgeführt. Der Anspruch hierbei ist nicht, reguläre Fortbildungsevaluationen zu ersetzen oder repräsentative Aussagen zu treffen. Es soll vielmehr zunächst vor allem das Potenzial der Implementierung einer solchen Befragung für eine ganzheitliche Beleuchtung der Sachlage der dritten Phase der Lehrkräftebildung gezeigt werden.



Kennziffern

- Skalenwerte zur Zufriedenheit der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit verschiedenen Aspekten des (fachspezifischen) Fortbildungsangebots

Datenquellen

- eigene Befragung von aktiv unterrichtenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung



Zur Datenerfassung wurden im Zeitraum von November 2023 bis März 2024 aktive Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung über die bereits benannten Vertreter/-innen aus den Erhebungsinterviews – in der Regel aus den Fortbildungsinstituten – über verschiedene digitale Lehrkräfteforen und Newsletter für eine etwa zehnminütige Online-Umfrage rekrutiert. Eine genauere Dokumentation des Vorgehens sowie eine Druckversion der Umfrage findet sich in LF5 Annex. Insgesamt konnten die Antworten von 73 Teilnehmenden aus den Bundesländern Baden-Württemberg (6), Bayern (10), Berlin (1), Brandenburg (1), Bremen (2), Hessen (26), Mecklenburg-Vorpommern (4), Nordrhein-Westfalen (15) und Rheinland-Pfalz (8) erfasst und ausgewertet werden. Der Großteil dieser Lehrkräfte unterrichtet an Gymnasien (43) oder Gesamtschulen (20), während zehn an Haupt- oder Realschulen tätig sind. Deutsch ist das am häufigsten gelehrt Zweifach (19), gefolgt von Geschichte (15) und Englisch (10). Elf der teilnehmenden Lehrkräfte gaben an, Politik als Drittfach zu unterrichten. Darüber hinaus sind acht Lehrkräfte über den Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrberuf gelangt. Ein Blick auf die Arbeitserfahrung der Teilnehmenden ergibt, dass mehr als ein Drittel der Lehrkräfte bereits seit über 20 Jahren im Beruf ist (27). Etwa die gleiche Zahl an Lehrkräften unterrichtet seit 10 bis 20 (23) oder 5 bis 10 Jahren (12). Nur wenige Lehrkräfte üben ihren Beruf erst seit 1 bis 5 Jahren (11) oder sogar weniger als einem Jahr (2) aus.



Die Lehrkräfte wurden zu Beginn der Untersuchung gebeten, sich mit verschiedenen Fragen zu ihrem tatsächlichen Fortbildungsverhalten auseinanderzusetzen. Die Antwortmöglichkeiten zu den Fragen waren vorgegeben. Zunächst wurde erfragt, über welche Informationswege sie in der Regel von Veranstaltungen erfahren. Als Informationsweg wurde am häufigsten die eigene Recherche genannt (44), aber auch die gezielte Ansprache durch Fortbildungsanbieter (32) sowie Aushänge in den Schulen (25) haben erhebliche Relevanz. Bezüglich der Teilnahmehäufigkeit in den vergangenen zwölf Monaten gaben die meisten Lehrkräfte an, mehr als drei Veranstaltungen besucht zu haben (35), während 14 Befragte an keiner Fortbildung teilgenommen hatten. Von den besuchten Veranstaltungen gab es in etwa zwei Drittel der Fälle Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung. Die besuchten Fortbildungen wurden am häufigsten von den staatlichen Instituten (50), der eigenen Schule (58) oder externen Bildungsorganisationen (51) ausgerichtet. Themen der besuchten Veranstaltungen waren vorwiegend *Fachdidaktik* (54) und *Fachwissen in den*

Unterrichtsfächern (44), *Digitales Lernen* (48), *Methoden/Lehrformate* (46), sowie *Politische Bildung und Demokratiebildung* (49). Die Häufigkeit der Themennennungen im Rahmen tatsächlich besuchter Veranstaltungen stimmt weitestgehend mit den Themeninteressen der Lehrkräfte überein. Einzig die Themen *Politische Bildung und Demokratiebildung* (60 zu 49) sowie *Inklusion* (36 zu 16) wurden im Rahmen der Interessensabfrage deutlich häufiger ausgewählt als tatsächlich besucht. Im Rahmen einer anschließenden offenen Frage wurde zudem Fortbildungsbedarf zum Umgang mit Populismus, Extremismus und Rassismus angemeldet. Auch das Thema *Digitalisierung* – insbesondere mit Fokus auf KI und Fake News – wurde mehrfach benannt. Im Zuge der deskriptiven Betrachtung wurden Unterschiede zwischen den Lehrkräften gymnasialer und nicht-gymnasialer Schularten in der Teilnahmehäufigkeit deutlich. So besuchten die Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schularten in den vergangenen zwölf Monaten durchschnittlich mehr Veranstaltungen. Bei den Themenschwerpunkten, Themeninteressen und Themenbedarfen konnten allerdings keine Differenzen festgestellt werden.

Im zweiten Block der Befragung ging es um Merkmale von Fortbildungen, die den Lehrkräften wichtig sind, sowie um Faktoren, die sie an einer Teilnahme hindern. Hierfür wurden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* bewertet werden sollten. Die Antwortmöglichkeiten wurden in Anlehnung an andere Befragungen von Lehrkräften zu Fortbildungen (z. B. die beWirken-Umfrage aus dem Jahr 2022) ausgewählt und sind in ihrer Gänze ebenfalls in LF5 Annex nachzulesen. Die drei wichtigsten Qualitätsmerkmale sind für die Lehrkräfte demnach zu den Schulfächern passende didaktische und inhaltliche Inputs sowie der inhaltliche Tiefgang der Veranstaltung. Hindernisse an einer Teilnahme werden dagegen vor allem in fehlenden zeitlichen Ressourcen oder unpassenden Fortbildungsterminen, einer weiten Anreise und dem Mangel passender Angebote gesehen. Die benannten Qualitätsmerkmale und Hindernisse gleichen sich bei Lehrkräften aller Schularten grundsätzlich in der Reihenfolge ihrer wahrgenommenen Wichtigkeit bzw. Hinderlichkeit. In den absoluten Werten zeigt sich allerdings, dass Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schularten für die Qualitätsmerkmale, die sie insgesamt für wichtiger gehalten haben, höhere Skalenwerte vergeben haben. Ebenso haben sie die Hindernisse übergreifend als relevanter wahrgenommen und entsprechend auch für diese höhere Skalenwerte vergeben.

Im dritten Teil der Befragung ging es um die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den besuchten Veranstaltungen und dem Fortbildungsangebot an sich



sowie um die wahrgenommenen Wirkungen auf den eigenen Unterricht. Betrachtet man zunächst die Zufriedenheit mit Veranstaltungen und Angebot (erhoben auf einer fünfstufigen Skala von -2 = *sehr unzufrieden* bis 2 = *sehr zufrieden*), so herrscht im Mittel sowohl übergreifend als auch im Vergleich zum anderen Schulfach und dem fachunspezifischen Angebot tendenziell eher Zufriedenheit vor (Abb. LF5-1). Allerdings ist die Zufriedenheit mit den einzelnen Veranstaltungen durchweg höher als mit dem Angebot an sich. Darüber hinaus sind auch hier Unterschiede zwischen Lehrkräften gymnasialer und nicht-gymnasialer Schularten zu beobachten. Lehrkräfte, die an Gymnasien unterrichten, sind insgesamt unzufriedener als Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schularten. Beim Vergleich von fachspezifischen und fachunspezifischen Fortbildungsangeboten äußern sich Lehrkräfte an Gymnasien etwas unzufriedener mit dem fachlichen als mit dem übergreifenden Angebot. Zudem wird der Fortbildungsbesuch von den nicht-gymnasialen Lehrkräften auch als wirksamer wahrgenommen – dies steht vermutlich im Zusammenhang mit der häufigeren Teilnahme und der höheren Zufriedenheit. Ein weiterer Faktor könnte der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen sein, die bisher nicht erfasst wurden, aber in zukünftige Erhebungen aufgenommen werden sollten.

Betrachtet man diese Ergebnisse im Kontext der in den Indikatoren LF1, LF2 und LF3 dargestellten Tatsache, dass nur wenige schulartspezifische Veranstaltungen angeboten werden, ließe sich die These aufstellen, dass bei nicht-gymnasialen Lehrkräften ein grundsätzlich höherer Fortbildungsbedarf besteht oder das vorliegende Angebot besser zu nicht-gymnasialen Bedarfen passt. Allerdings spiegelt sich in dieser Umfrage kein Unterschied in den themenbezogenen Interessen und Bedarfen wider. Für weitere Untersuchungen dieser Diskrepanzen wäre die tiefergehende Befragung einer repräsentativen Stichprobe von Lehrkräften aller Schularten nötig. Dieser Indikator soll auf den Bedarf einer solchen vertiefenden Umfrage hinweisen bzw. diese perspektivisch anstoßen. In der Weiterführung der Umfrage sollten Anpassungen in den Befragungselementen vorgenommen werden, um beispielsweise zu ermitteln, wie die Lehrkräfte die Erfüllung konkreter Qualitätsmerkmale bei dem fachspezifischen Fortbildungsangebot wahrnehmen. Obgleich nicht ausschließlich die Bedarfe der Lehrkräfte, sondern auch angebotsseitige Faktoren für die Ausgestaltung von Fortbildungen maßgeblich sein sollten, kann eine Ermittlung der Bedarfe dabei unterstützen, das Angebot anzupassen und seine Wirksamkeit zu erhöhen.

➤ **Abb. LF5-1** Mittlere Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen sowie mit dem Angebot an sich



Anmerkung: 2 = maximale Zufriedenheit, 0 = weder zufrieden noch unzufrieden, -2 = maximale Unzufriedenheit.

Datenquelle: eigene Befragung

Schließlich ergab die Befragung, dass die Lehrkräfte im Mittel sowohl Inhalte aus den Fortbildungen im Arbeitsalltag anwenden konnten als auch eine Verbesserung der Unterrichtsqualität in Folge ihrer Fortbildungsbesuche sehen. Befragt nach den Fortbildungsinhalten, die sie übertragen konnten, antworteten die Lehrkräfte, dass es sich dabei hauptsächlich um innovativere Methoden (wie z. B. Stationenlernen und Zukunftsszenarien) – insbesondere auch im digitalen Raum – sowie um Fachinhalte handelt.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der gewissen Selektivität der Auswahlmechanismen wie der Freiwilligkeit der Teilnahme, sind die Ergebnisse – analog zu den Befragungsergebnissen der Umfrage zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung – nicht repräsentativ. Dennoch weisen sie auf Potenziale zukünftiger großflächiger Befragungen hin und lassen erste Tendenzen in den Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Fortbildungen erkennen. Perspektivisch

kann eine Aufklärung über die Präferenzen von Lehrkräften zusätzlich zu den angebotsseitigen Inhalten dazu beitragen, das Angebot anzupassen und seine Wirksamkeit zu erhöhen.



Ausgewählte Ergebnisse

- Lehrkräfte, die an nicht-gymnasialen Schularten arbeiten, nehmen – trotz stärkerer Wahrnehmung von Fortbildungshindernissen – häufiger an Fortbildungsveranstaltungen teil, sind mit diesen zufriedener und nehmen den Fortbildungsbesuch als wirksamer wahr.

5.4 Indikatoren für den Quer- und Seiteneinstieg (LQS)

Quer- und Seiteneinstiege sind Möglichkeiten, eine Befähigung zur Lehrkraft zu erlangen, ohne den *klassischen* Weg der konsekutiven Lehrkräftebildung über das Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst zu gehen. Während der Quereinstieg darauf abzielt, akademisch qualifizierte Personen ohne Lehramtsstudium über den traditionellen Vorbereitungsdienst auszubilden, bietet der Seiteneinstieg die Möglichkeit, diese Personen berufsbegleitend zu qualifizieren. Lehrkräfte im Seiteneinstieg treten also ohne vorherige Qualifizierung über einen Vorbereitungsdienst in den Schuldienst ein (KMK 2019b). Diese neuen Lehrkräfte werden von der KMK der Kategorie *sonstige unbefristete Lehrkräfte* zugeordnet. Sie werden als zentrales Instrument gegen den Lehrkräftemangel gehandelt, und sind in diesem Rahmen Bestandteil der „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ der SWK (2023). Notwendigerweise muss man sich dazu in jedem Bundesland an den jeweiligen Bedarfen orientieren, wobei darüber hinaus lokal weitere Bedingungen für die Ausschreibung von Quer- und Seiteneinstiegen existieren. Auch die Durchführungsmodalitäten sowie die personellen Voraussetzungen variieren im Detail zwischen den Bundesländern. Im Folgenden soll ein Überblick zu diesen Rahmenbedingungen geliefert werden, wobei nur der fachbezogene Quer- und Seiteneinstieg Berücksichtigung findet und nicht die Qualifizierung für eine weitere Schulart. Grundlage sind die amtlichen Dokumente der jeweiligen Bundesländer sowie die Übersicht zum Seiteneinstieg in den Schuldienst von Klaus Klemm (2023).

Grundsätzlich ist in jedem Bundesland ein Mangel an Lehrkräften im betroffenen Unterrichtsfach die Voraussetzung dafür, die Möglichkeit eines Quer- oder Seiteneinstiegs zu eröffnen. Darüber hinaus müssen sich in den Bundesländern Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen die Bewerbenden



zunächst auf eine für den Quer- oder Seiteneinstieg geöffnete Stelle an einer Schule bewerben, bevor sie an den entsprechenden Bildungsmaßnahmen teilnehmen können. Nicht in jedem Bundesland werden beide Qualifizierungswege angeboten. Tabelle L-3 veranschaulicht, in welchen Bundesländern welcher Einstieg möglich gemacht wird. Die spezifischen Ausgestaltungen dieser Wege variieren zusätzlich. In einigen Bundesländern sind neben dem (berufsbegleitenden) Vorbereitungsdienst je nach individuellen Voraussetzungen Zusatzqualifikationen notwendig. In Mecklenburg-Vorpommern wurde beispielsweise eine zusätzliche pädagogische Qualifizierungsreihe eingerichtet. Unter anderem in Schleswig-Holstein gibt es die Möglichkeit, ohne jegliche Art des Vorbereitungsdienstes direkt an den Schulen zu unterrichten.

Auch in den Voraussetzungen, die eine Person zu erfüllen hat, um über den Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrberuf zu gelangen, gibt es bundeslandspezifische Unterschiede. In der Regel ist ein universitärer Abschluss auf Masterniveau nötig, doch es gibt einzelne Ausnahmen: in Sachsen ist z.B. teilweise auch ein Abschluss auf Bachelor-Niveau ausreichend, während in Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I in Ausnahmefällen auch eine fachspezifische Ausbildung mit Meisterprüfung genügt. Außerdem unterscheiden sich die Bundesländer nach Anzahl der studierten Fächer, die in den Schuldienst übertragbar sein müssen. Oftmals werden diese fehlenden Voraussetzungen dann als Nachqualifizierungsmaßnahmen Bestandteil des Quer- oder Seiteneinstiegs selbst.

➤ Tab. L-3 Einstiegsarten und individuelle Voraussetzungen in den 16 Bundesländern

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Art des Einstiegs																
Quereinstieg	X	X					X		X		X	X			X	X
Seiteneinstieg			X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X
Individuelle Voraussetzungen																
Universitärer Abschluss	X ₂	X ₁	X ₂	X ₂	X ₂	X ₂	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₁	X ₁	X ₁	X ₁
Berufserfahrung im Fach	X				X				X	X	X					
Berufserfahrung im Lehrberuf				X		X										
Pädagogische Eignung				X	X					X						

Tiefgestellt 1/2 = Anzahl der studierten Fächer, die in den Schuldienst übertragbar sind

Kursiv = nur im Falle eines Seiteneinstiegs erforderlich

Datenquelle: amtliche Dokumente der Länder und Klemm 2023

LQS1 – Inhalte der Ausbildung zum Quer- und Seiteneinstieg im Ankerfach der politischen Bildung

Um dem Mangel an Lehrkräften gezielt zu begegnen, bedarf es sowohl einer quantitativen Deckung der Lücke fehlender Lehrkräfte durch eine entsprechende Anzahl an Quer- und Seiteneinsteigenden als auch einer qualitativen Deckung fehlender pädagogischer sowie fachdidaktischer und -wissenschaftlicher Kenntnisse. Im Verlauf der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Quer- und Seiteneinsteigenden sollten das gleiche Wissensniveau und Level an Fähigkeiten erreicht werden, wie es bei Lehrkräften mit einer Fakultas im Ankerfach der politischen Bildung vorliegt. Um die (Un-)Gleichwertigkeit der Aus-, Fort- und Weiterbildung hinreichend beurteilen zu können, bedürfte es umfassender Untersuchungen von Unterrichtsfähigkeit, pädagogischen Kompetenzen und Fachwissen. In einem ersten Schritt soll der Indikator zumindest das (un-)gleiche Vorliegen von Fachwissen überprüfen. Dazu werden die Ausbildungserfahrungen zu fachlichen und fachübergreifenden Inhalten im Verlauf der verschiedenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsstufen zwischen Lehrkräften mit und ohne (über die reguläre Lehrkräftebildung erworbene) Fakultas im Ankerfach der politischen Bildung verglichen.

Kennziffern

- subjektive Angaben zur Ausbildungserfahrung von Lehrkräften, die mit und ohne Fakultas das Ankerfach der politischen Bildung unterrichten, zu ausgewählten Themen politischer Bildung

Datenquellen

- Daten der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022



Als empirische Grundlage wurden Daten aus der Erhebung im Rahmen der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) aus dem Jahr 2022 herangezogen. Im Zuge dieser international vergleichenden Studie zur Politischen Bildung wurde unter anderem eine repräsentative Stichprobe von Lehrkräften ($n = 1012$), die in Nordrhein-Westfalen in der 8. Jahrgangsstufe ein Ankerfach der politischen Bildung unterrichten, vertiefend befragt (vgl. Abs u.a. 2024). Nur ein Teil dieser Lehrkräfte hatte das in Nordrhein-Westfalen angebotene Lehramtsfach Sozialwissenschaften studiert. Eine Skala der Befragung erschloss die Bildungserfahrung mit bestimmten Themeninhalten. Gefragt wurde, ob und wann die Lehrkräfte in verschiedenen Phasen ihrer Bildungsbiografie den Themen begegnet sind – bezogen auf 14 Themen, acht davon eher inhaltlich einschlägig (*Die EU, Globale Probleme, Verfassung und politische Systeme, Bürgerrechte und -pflichten, Aus- und Einwanderung, Weltgemeinschaft und internationale Organisationen, Wahlen und Abstimmungen, Menschenrechte*), sechs eher fachübergreifend (*Diversität und Inklusion, Konfliktlösung, Kritisches und unabhängiges Denken, Verantwortungsvolle Nutzung des Internets, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Umweltschutz und Nachhaltigkeit*). Die Antwortoptionen waren *Ja, im Lehramtsstudium; Ja, im Vorbereitungsdienst, in der Fort- oder Weiterbildung; Ja, während beidem; Nein*. Für die Darstellung wird die Option *Nein* gegenläufig dargestellt – es wurde also die Differenz zu 100 % berechnet, um darzustellen, inwieweit die Befragten insgesamt mit den Inhalten in Kontakt kamen.



Abbildung LQS1-1 erschließt, welche Anteile die verschiedenen Themenfelder nach den Berichten der Lehrkräfte in der Ausbildungserfahrung haben. Dabei wurde zum einen nach vorliegender Fakultas und zum anderen nach der Bildungsphase differenziert, in der die Bildungserfahrung gemacht wurde. Betrachtet man zunächst alle abgefragten Inhalte im Mittel, fällt auf, dass über alle Bildungsphasen hinweg Lehrkräfte mit einer Fakultas mehr Berührungspunkte mit den relevanten Themenfeldern angeben. Besonders im Studium fällt der Unterschied – wie zu erwarten – deutlich aus.

Differenziert man zusätzlich zwischen den beiden Themenfeldern (mit inhaltlichem Fachbezug/eher generische Themen), besteht die Diskrepanz zwischen Lehrkräften mit und ohne Fakultas besonders für das Themenfeld mit inhaltlichem Fachbezug. Zudem werden Lehrkräfte ohne Fakultas im Rahmen der Folgequalifizierung, also im Vorbereitungsdienst sowie in Fort- und Weiterbildungen, besonders selten mit den genannten Inhalten

➤ **Abb. LQS1-1** Anteil der berichteten Ausbildungserfahrung zu allen 14 abgefragten Themen (a), nur zu Themen mit inhaltlichem Fachbezug (b) und zu eher generischen Themen (c) der Lehrkräfte mit und ohne Fakultas im Fach Sozialwissenschaften differenziert nach Ausbildungsphase



Datenquelle: ICCS 2022, eigene Berechnung

konfrontiert – sowohl im Vergleich zu Lehrkräften mit Fakultas als auch im Vergleich mit der Bildungsphase Studium. Dabei wäre gerade für diese berufsbiografische Konstellation zu erwarten – und auch notwendig – dass fehlende Inhalte aus dem Studium kompensatorisch aufgearbeitet werden, um eine qualitativ angemessene Unterrichtsversorgung zu ermöglichen. In Bezug auf die generischeren Inhalte ist ein gegenläufiges Muster zu beobachten. Zwar sammeln Lehrkräfte mit Fakultas insgesamt auch etwas mehr Erfahrungen mit generischen Themen, allerdings scheint in diesem Fall das zuvor erwartete ausgleichende Muster zwischen Studium und Folgequalifikationen bei den Lehrkräften ohne Fakultas zu wirken.

Da die Berichte der Lehrkräfte subjektiv sind, lassen die Daten keine Aussagen über das tatsächliche Vorkommen der Inhalte im Ausbildungsverlauf zu. Dies ist allerdings für die Gruppen der Lehrkräfte mit und ohne Fakultas gleichermaßen der Fall, und daher bleiben die vergleichenden Aussagen zwischen beiden Gruppen in ihrer Validität bestehen.

Ungeachtet dessen haben die Ergebnisse des vorliegenden Indikators weitreichende Implikationen für den aktuellen Stand der politischen Bildung im Quer- und Seiteneinstieg einerseits sowie für perspektivisch vorzunehmende Veränderungen andererseits. So legen die Daten nahe, dass Quer- und Seiteneinsteigende im Vergleich zu Lehrkräften mit Fakultas inhaltlich mangelhaft vorbereitet werden. Dies wiederum lässt auf Defizite in der qualitativen Unterrichtsversorgung dieser Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung schließen, was sich mit anderen Befunden der ICCS (2024) deckt. Letztere zeigen beispielsweise, dass Lehrkräfte ohne Fakultas weniger responsiv für die Interessen Lernender sind und seltener versuchen, kontroverse Themen im Unterricht als solche zu behandeln (vgl. Ateş u. a. 2024; Hahn-Laudenberg / Abs 2024). Um das Ausmaß dieser Implikationen angemessen zu bewerten, sollte weiterhin betrachtet werden, wie viele Lehrkräfte ohne Fakultas zum Einsatz kommen und in welchem Umfang Schüler/-innen während ihrer Bildungsbiografie von diesen Lehrkräften unterrichtet werden. Außerdem sollten analoge Untersuchungen zu anderen Bundesländern durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob das skizzierte Phänomen allein für Nordrhein-Westfalen spezifisch ist. Dessen ungeachtet sollten die Erkenntnisse zur Situation in Nordrhein-Westfalen bereits dazu veranlassen, die aktuelle Ausbildung im Rahmen des Quer- und Seiteneinstiegs zu überdenken und so umzugestalten, dass die mangelnde Unterrichtsversorgung sowohl quantitativ als auch qualitativ kompensiert werden kann.



Ausgewählte Ergebnisse

- Lehrkräfte ohne Fakultas berichten für alle Bildungsphasen, dass sie im Vergleich zu Lehrkräften mit Fakultas wenig Kontakt mit Inhalten aus dem Ankerfach der politischen Bildung haben. Diese Diskrepanz fällt für spezifisch fachliche Inhalte (z.B. die EU) deutlicher aus als für eher generische (z.B. Diversität und Inklusion).

LQS2 – Prävalenz von Seiteneinstiegen im Ankerfach der politischen Bildung

Der Anteil an Lehrkräften, die über den Quer- und Seiteneinstieg in den Schuldienst gelangen, kann für den jeweiligen Fachunterricht verschiedene Folgen haben. Grundsätzlich legt eine hohe Anzahl an Quer- und Seiteneinstiegen in einem Fach zunächst einen gewissen Mangel an *traditionell* ausgebildeten Fachlehrkräften nahe, der durch Quer- und Seiteneinsteigende kompensiert wird. Während der Unterrichtsbedarf dadurch auf quantitativer Ebene gedeckt sein sollte, ist fraglich, ob dies für die Unterrichtsqualität in gleichem Maße gilt. Man kann zwar nicht *per se* davon ausgehen, dass dadurch die Qualität reduziert wird. Gleichwohl zeigen die Rahmenbedingungen zum Quer- und Seiteneinstieg sowie der Indikator LQS1, dass unabhängig von den individuellen Qualitäten der Quer- und Seiteneinsteigenden keine hinreichende, strukturell institutionalisierte Qualifikation gewährleistet wird und somit eine geringere Unterrichtsqualität vermutet werden muss. Dies gilt in besonderer Weise für solche Seiteneinsteigende, die zudem keinen Vorbereitungsdienst durchlaufen haben (siehe Rahmenbedingungen zum Quer- und Seiteneinstieg). Darüber hinaus legen die im Indikator LQS1 erwähnten Befunde von Abs u.a. (2024) zumindest für das Land Nordrhein-Westfalen nahe, dass das Level fachlicher und (fach-)didaktischer Kompetenzen bei Quer- und Seiteneinsteigenden geringer ist. In Indikator LQS2 wird nun die gesamte Anzahl von Seiteneinstiegen im



Kennziffern

- Anzahl von Seiteneinstiegen im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik*

Datenquellen

- KMK-Statistiken zur Einstellung von Lehrkräften aus den Jahren 2011 bis 2022 (bis auf 2012 und 2018)

Ankerfach der politischen Bildung in den Jahren 2011 bis 2022 dargestellt, um auszumachen, wie sich die Relevanz dieser Qualifikationsprozesse entwickelt hat und inwiefern ein Risiko für die qualitative Unterrichtsversorgung vorliegen könnte. Ebenfalls relevant, aber hier nicht behandelt, ist die Frage, wie egalitär der Quer- und Seiteneinstieg ist, und zwar im Hinblick auf das Verhältnis von Ausbildungsaufwand und daraus resultierendem Ertrag (z.B. Bezahlung und langfristige Stellenperspektiven) für die Lehrkräfte selbst. Bei Lehrkräften, die ihre Fakultas auf dem klassischen Wege erwerben, könnte im Vergleich zu Quer- und Seiteneinsteigenden eine gewisse Dysbalance zwischen Kosten und Nutzen festgestellt werden.



Als Grundlage dienen die Daten der KMK zur Einstellung von Lehrkräften aus den Jahren 2011 bis 2022 (ohne die Jahre 2012 und 2018, für die keine Daten vorliegen). In den Berichten der KMK sind Angaben zu den „Einstellungen von sonstigen (unbefristeten) Lehrkräften in den öffentlichen Schuldienst nach Fächern“ enthalten, die weiterhin nach Bundesland differenziert sind. Unter die sonstigen (unbefristeten) Lehrkräfte werden all jene Lehrkräfte subsummiert, die (a) zwar über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau, nicht aber über die erste Lehramtsprüfung verfügen und auch keinen Vorbereitungsdienst absolviert haben, sowie (b) Lehrkräfte, die weder über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau verfügen, noch den eigentlichen Vorbereitungsdienst absolviert haben. Dementsprechend handelt es sich per Definition um Seiteneinstiege in den Lehrberuf (siehe die Rahmenbedingungen zum Quer- und Seiteneinstieg). Auf fachlicher Ebene werden seitens der KMK Fächer und Fachverbünde differenziert. Für den Indikator steht das in den Daten der KMK benannte Fach *Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik* aus dem Fachverbund Gesellschaftswissenschaften im Fokus. Die Fachverbünde Gesellschaftswissenschaften (umfasst Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik, Wirtschaft/Verwaltung/Recht sowie Pädagogik/Philosophie) und Naturwissenschaften (umfasst Biologie, Chemie, Physik und die Restkategorie andere naturwissenschaftliche Fächer) werden zusätzlich zur exemplarischen Differenzierung herangezogen. Neben dieser sowie der zeitlichen Differenzierungsebene werden in einem weiteren Schritt auch die Bundesländer gegenübergestellt. Außerdem wird der absoluten Zahl an Einstiegen zu einem jeweiligen Fach bzw. Fachverbund stets als Vergleich die Zahl aller Einstiege gegenübergestellt, um den zu vermutenden Einfluss der Stundentafelquoten auf die absolute Höhe der Bedarfe und somit auf die Zahl der Quer- und Seiteneinstiege auszugleichen.



Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Seiteneinstiege in den Jahren 2011 bis 2022 steigt deren Anzahl im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* sowohl absolut wie auch relativ beinahe stetig (Abb. LQS2-1). Zwar sind in der relativen Betrachtung auch fächerübergreifend an allgemeinbildenden Schulen stetig mehr Seiteneinstiege zu verzeichnen. Der Anstieg im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* liegt daher im allgemeinen Trend einer stabilen Aufwärtsbewegung, den auch das Teilsegment der Gesellschaftswissenschaften insgesamt spiegelt. Im Kontrast dazu verzeichnet allerdings das Teilsegment des naturwissenschaftlichen Fachverbundes zwar absolut betrachtet die höchsten Zahlen an Seiteneinstiegen, relativ jedoch eher einen Abwärtstrend. Es kann also auf Basis dieser Daten nicht universell von einer Zunahme an Seiteneinstiegen gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um einen Trend, der sich insbesondere im gesellschaftswissenschaftlichen Fachverbund insgesamt sowie im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* abspielt. Scheinbar liegt gerade für diese Fächer eine erhöhte Nachfrage nach Lehrkräften vor, was andersherum betrachtet auf einen zunehmenden Mangel an Lehrkräften und ein damit einhergehendes Defizit in der Unterrichtsversorgung hinweist.

Vergleicht man den Anteil an Seiteneinstiegen während der letzten vier Jahre des Betrachtungszeitraums in den einzelnen Bundesländern, so variieren die Muster der Anteile in den verschiedenen Jahren und Fächern bzw. Fachverbünden sowohl zwischen als auch innerhalb der Bundesländer stark (Abb. LQS2-2). Während in Bayern, Rheinland-Pfalz und im Saarland keine Seiteneinstiege berichtet wurden, bestand in Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein für das Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* ein ungebrochener Aufwärtstrend. In den Bundesländern Bremen, Hamburg und Sachsen ist ein solcher Trend dagegen nur für den naturwissenschaftlichen Fachverbund zu erkennen. Wie in den Vermerken der KMK zu den Daten abzulesen ist, sind diese Diskrepanzen auf die unterschiedlichen fachspezifischen Bedarfe zurückzuführen. Entlang der vorherigen Interpretation der Befunde kann also auch hier von einem tiefgreifenderen Lehrkräftemangel ausgegangen werden.

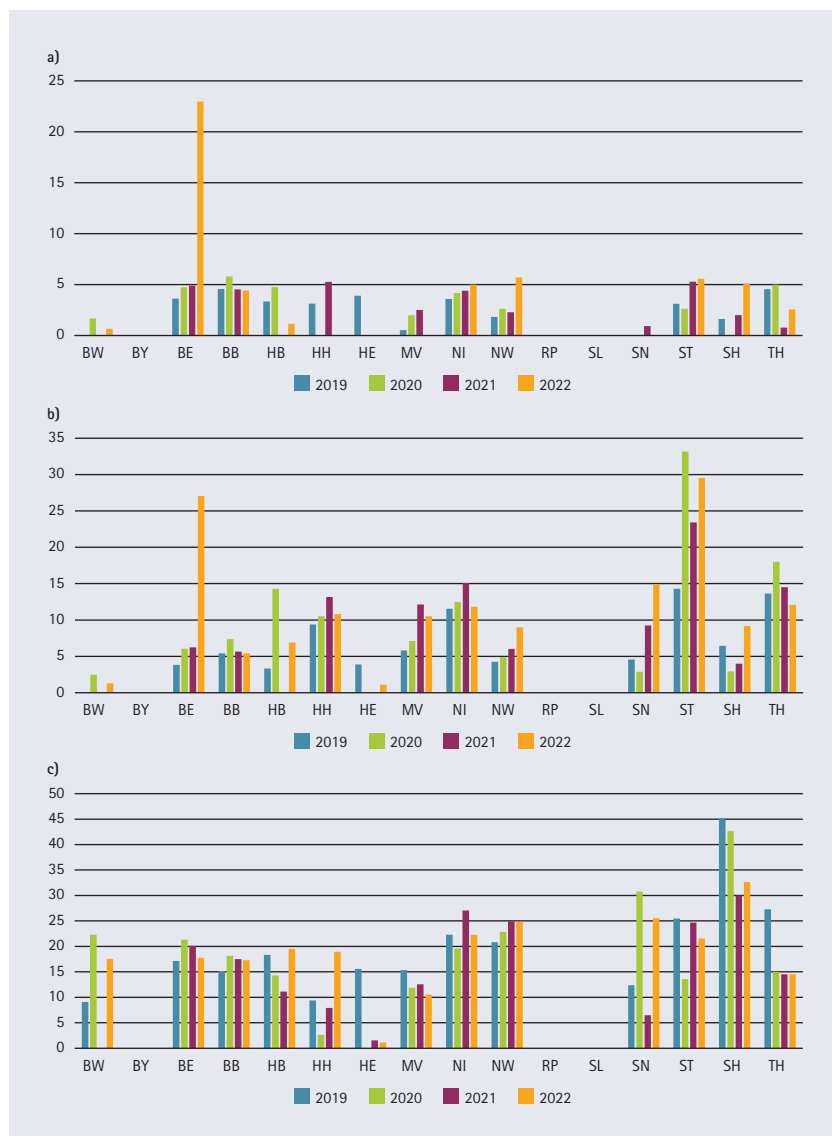
Die Ergebnisse legen einerseits nahe, dass in den Bundesländern, die einen Aufwärtstrend an Seiteneinstiegen im Ankerfach der politischen Bildung verzeichnen, die Versorgung mit Fachlehrkräften prekär ist, was durch Seiteneinstiege kompensiert werden soll. Diese Zunahme an unterrichtenden Seiteneinsteigenden weist zugleich auf drohende Qualitätsverluste des Unterrichts im Ankerfach der politischen Bildung hin. Um diese Annahmen durch

➤ **Abb. LQS2-1** Absolute Anzahl sowie relativer Anteil an Seiteneinstiegen deutschlandweit von 2011 bis 2022 (ohne 2012 u. 2018) im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* (a), dem Fachverbund Gesellschaftswissenschaften (b) und dem Fachverbund Naturwissenschaften (c)



Datenquelle: KMK

➤ **Abb. LQS2-2** Anteil an Seiteneinstiegen von 2019 bis 2022 im Fach *Sozialkunde/ Gesellschaft/ Politik* (a), dem Fachverbund Gesellschaftswissenschaften (b) und dem Fachverbund Naturwissenschaften (c), differenziert nach Bundesländern



Datenquelle: KMK

Hinzunehmen weiterer Daten zu untermauern, wäre es zusätzlich erforderlich, die Anteile des fachfremd erteilten Unterrichts zu untersuchen (siehe Indikator S6). Außerdem wären die Unterrichtsausfälle in den Bundesländern von geradezu herausragender Relevanz. Denn es erscheint naheliegend, dass auch in anderen Bundesländern gravierende Mängel vorliegen, denen über die Entsendung fachfremder Lehrkräfte oder aber auch gar nicht begegnet wird. Eine Zunahme an Seiteneinstiegen könnte zudem als Indiz dafür angesehen werden, dass die fachspezifische Lehrkräfteausbildung (siehe hierfür auch den Ausblick des Indikators H6) in den betroffenen Bundesländern defizitär gestaltet ist und daher Nachwuchs ausbleibt.

Um diese Implikationen zu differenzieren und weitere Schlüsse zu ziehen, wären weitere Vergleichsdimensionen erstrebenswert. Zentral wäre zum einen die Differenzierung zwischen Quer- und Seiteneinstiegen, da sich diese – wie bereits erwähnt – qualitativ erheblich unterscheiden. Flächendeckende, nach Fächern differenzierte Datengrundlagen sind jedoch aktuell noch nicht verfügbar. Ebenso wäre eine Differenzierung nach Schularten wünschenswert, da sich hieraus Implikationen für die Egalität des Zugangs zu qualitativ hochwertiger politischer Bildung ableiten ließen. Hierzu liegen bislang ebenfalls nur vereinzelt Daten vor (z.B. aus Brandenburg, wo im Ankerfach der politischen Bildung 38 Seiteneinsteigende an Oberschulen, sechs an Gesamtschulen und neun an Gymnasien unterrichten). Auch mit Blick auf diese Desiderate bietet der Indikator in jedem Fall handlungsweisende Erkenntnisse für die Stärkung politischer Bildung, und zwar sowohl in der Lehrkräftebildung als auch – daraus abgeleitet – an den Schulen.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Zahl der Seiteneinstiege wächst für das Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* in den Jahren 2011 bis 2022 sowohl absolut wie auch relativ beinahe stetig, wobei starke Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen.

5.5 Fazit

Die Synthese der Indikatoren, die im Bereich zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung verortet sind, bildet trotz zahlreicher Leerstellen eine tragfähige Grundlage, um erste bundeslandübergreifende Aussagen treffen und bildungspolitische Handlungsempfehlungen zur Stärkung politischer Bildung aussprechen zu können. Die vorgestellten Indikatoren verdeutlichen einerseits, dass ein langfristiges Monitoring politischer Bildung im Bereich der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung realisierbar ist. Andererseits legte die Arbeit an den Indikatoren erhebliche Desiderate offen, die bezüglich der aktuellen Datenerhebungen und -bereitstellungen bestehen. Diese Lücken und Bedarfe gilt es im Zuge eines zukünftigen langfristigen Monitorings zu (er-)füllen.

Die an die Hochschulausbildung anschließende Phase des Vorbereitungsdienstes ist durch ein übergreifendes Muster ausgeprägter Heterogenität bei den Bundesländern gekennzeichnet, und zwar in allen Belangen vom Umfang bis zu Prüfungsanteilen. Außerdem fallen die fachwissenschaftlichen sowie fachpraktischen Anteile der Ausbildung tendenziell (zu) gering aus, wobei dies nicht nur das Ankerfach der politischen Bildung betrifft, sondern auch das jeweilige Zweitfach. Darüber hinaus liegt trotz einer relativen Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich der Zahlen der Abschlüsse und der Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst für das Ankerfach der politischen Bildung ein Abwärtstrend vor. Entsprechende Trends können sich an den Schulen in ansteigenden Anteilen fachfremd erteilten Unterrichts bemerkbar machen. Ein Aspekt, der hier zusätzlich relevant zu sein scheint, ist die in den Augen der angehenden Lehrkräfte geringe (gesellschaftliche) Wertschätzung des Faches, die neben anderen Faktoren auch dazu beitragen könnte, dass das Fach seltener als Ausbildungsfach gewählt wird. Bildungspolitische Bemühungen sollten also zum einen auf fachspezifischer Ebene anstreben, den institutionellen Stellenwert des Faches zu stärken. Auf übergreifender Ebene sollte die Organisation des Vorbereitungsdienstes zum anderen bundesweit koordiniert reflektiert werden, und zwar mit dem Ziel, die Vergleichbarkeit der Ausbildung und Abschlüsse zu erhöhen, ohne dabei individuelle lokale Gegebenheiten außer Acht zu lassen. Dies würde unter anderem Ortswechsel der Lehrkräfte vereinfachen.



Mit Blick auf die zukünftige Berichterstattung zur Phase des Vorbereitungsdienstes wird deutlich, dass es einen großen Bedarf an umfassenden fachspezifischen Daten gibt, die bisher fehlen. Beispielsweise werden keine Daten zum Unterricht durch angehende Lehrkräfte erhoben, die Aufschluss über die tatsächliche Zeitverteilung der erlernten Fächer geben könnten. Zur Anzahl angehender Lehrkräfte sowie deren Ausbildungserfolgen an sich gibt es zwar Daten, diese werden aber selten fachspezifisch berichtet. Um den Vorbereitungsdienst im Ankerfach der politischen Bildung perspektivisch in einem Monitoring weiter auszuleuchten, ist die Bereitstellung solcher Daten wesentlich.

Auch die Untersuchungen zur Praxis und zu den Bedingungen der Fortbildungen aktiver Politiklehrkräfte haben Defizite in der Angebotsorganisation offenbart. So wird das Angebot sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene nicht ausreichend responsiv auf Lehrkräftebedarfe und wissenschaftliche Befunde zur Wirksamkeit ausgerichtet. Vermutlich begründet dies wesentlich die bundesweit geringe Auslastung von Fortbildungsangeboten. Ein weiterer maßgeblicher Faktor dürfte die zeitliche Beanspruchung der Lehrkräfte sein. Es gibt einen Engpass in der Unterrichtsversorgung, der mit dem Lehrkräftemangel in Verbindung steht. Dies führt dazu, dass Lehrkräften die Teilnahme an Veranstaltungen erschwert wird, insbesondere an langfristigeren Veranstaltungsreihen, obwohl diese nachweislich die wirksamste Form der Lehrkräftefortbildung sind. Darüber hinaus können auch andere aktuelle Herausforderungen für Lehrkräfte Hindernisse für die (fachspezifische) Fortbildungsteilnahme ergeben. Dazu gehören zum Beispiel Flüchtlings- und Inklusionsklassen und die daraus resultierenden zusätzlichen pädagogischen Aufgaben für Lehrkräfte. Einerseits ist mit diesen eine erhöhte berufliche Be- und Auslastung der Lehrkräfte verbunden, die insgesamt eine Teilnahme an Fortbildungen erschwert. Andererseits ergeben sich aus der Aufgabe Fortbildungsthemen, die von Lehrkräften aufgrund ihrer Aktualität vorrangig gewählt werden. Die Situation ist komplex. Zwar könnten und sollten die Fortbildungsinstitutionen ihr Angebot responsiver gestalten, allerdings kann diese Gestaltung nur erfolgreich wirksam werden, wenn auch auf schulischer Seite Zugeständnisse zugunsten der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften gemacht werden. Fachübergreifend ist zudem anzumerken, dass vor allem das Fehlen einer Pflicht zur Teilnahme an Fortbildungen und einer klar etablierten beruflichen Lernkultur zentrale Probleme darstellen, die es institutionell zu beheben gilt. Neben einer Reform der institutionalisierten Organisation der Lehrkräftefortbildung – beispielsweise in Form verpflichtender Fortbildungstage oder

-wochen – könnte auch eine bessere Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in die Fortbildungsorganisation dazu beitragen, das Angebot für Lehrkräfte zu verbessern. Dies könnte über eine engere Zusammenarbeit mit den Schulen und staatlichen Fortbildungsinstituten erfolgen.

Analog zur Phase des Vorbereitungsdienstes bestehen auch bei der dritten Phase der Lehrkräftebildung datenbezogene Leerstellen, die zu füllen für die Qualitätssicherung zukünftiger Berichterstattungen wünschenswert wäre. Hier ist vor allem das Fehlen bzw. die fehlende Bereitstellung von Auslastungs- und Evaluationsdaten zu den einzelnen Veranstaltungen zu nennen. Darüber hinaus sollte zukünftig durch die verantwortlichen Institutionen eine differenzierte Erhebung und Ausschreibung von expliziten Weiterbildungsangeboten im Kontrast zu regulären Fortbildungsveranstaltungen erfolgen. Diese Abgrenzung beider Veranstaltungstypen würde deren differenzierte Aufnahme in die zukünftige Berichterstattung und somit eine genauere Darstellung und Auswertung des Angebots ermöglichen.

Einige der Befunde zur zweiten und dritten Phase der konsekutiven Lehrkräftebildung spiegeln sich in den Indikatoren zum Quer- und Seiteneinstieg wider. So herrscht auch hier in den Punkten Organisation und Prävalenz eine große Heterogenität zwischen den Bundesländern. Grundsätzlich jedoch tendiert der Bedarf nach Quer- und Seiteneinstiegen im Ankerfach der politischen Bildung stetig aufwärts, was eine Qualitätsverbesserung der aktuell gerade inhaltlich noch defizitär gestalteten Aus-, Fort- und Weiterbildung für angehende Lehrkräfte dringlich macht. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die für den Pilotmonitor entwickelten Indikatoren zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung Handlungsbedarfe sichtbar machen (können). Die langfristige Etablierung eines solchen Monitorings könnte gemeinsam mit einer umfänglicheren Bereitstellung und Erhebung der Daten noch aufschlussreichere Hinweise für konkrete, empirisch fundierte Handlungsoptionen liefern, um diese Bedarfe zu bearbeiten. Aber schon ausgehend von den Bedarfen, die im Rahmen des Pilotmonitors identifiziert werden konnten, besteht angesichts des grassierenden Lehrkräftemangels, der sich verfestigenden gesellschaftlichen Polarisierung und der wachsenden Bedeutung (rechts-)populistischer und -extremistischer Strömungen genug Anlass, die Organisation der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung zu optimieren. Hinweise auf Gelingensbedingungen liegen mit dem Politmonitor vor. Sie reichen von der Notwendigkeit, die teilweise sehr heterogenen Anforderungsprofile der Bundesländer zu harmonisieren, um bundeslandübergreifende Stellenwechsel zu erleichtern,



über die Steigerung der Responsivität hinsichtlich der Bedarfe von Lehrkräften bis hin zu der erforderlichen Verstärkung der Qualitätssicherung im Quer- und Seiteneinstieg. Nur so wird sich mittel- bis langfristig der Stellenwert des Ankerfachs der politischen Bildung steigern lassen. Außerdem besteht auch zur zweiten und dritten Phase erheblicher Verbesserungsbedarf bei der Datenerfassung und -berichterstattung, um zukünftige Bildungsberichte noch aufschlussreicher zu machen. Wie zu den anderen Ausbildungsphasen fehlt es vor allem an fachspezifischen sowie nach Einstiegswegen differenzierten Daten.

Letztlich belegt die Pilotierung einer durch ein Setting an Indikatoren gestützten Berichterstattung zur Lage der politischen Bildung zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung, dass ein langfristiges Monitoring (a) möglich und (b) zwingend notwendig ist. So sind einerseits erhebliche Datendesiderate benannt worden, die es dringend zu beheben gilt, um die allgemeine Qualitätssicherung zu fördern, und zwar zunächst unabhängig von der Frage, ob und unter welchen Bedingungen die Berichterstattung verbessert werden kann. Andererseits wurden einige bildungs- und gesellschaftspolitische Baustellen offengelegt. Es ist zum einen notwendig, überfachlich an der inhaltlichen Qualität, an der organisatorischen Koordinierung und an der phasenübergreifenden Kohärenz der Lehrkräftebildung zu arbeiten – insbesondere mit Blick auf eine stärkere Responsivität und Adressatenorientierung. Zum anderen muss der Stellenwert des Ankerfaches der politischen Bildung als Ausbildungs- und Unterrichtsfach erhöht werden.

Literatur

- Abs, Hermann J./Anderson-Park, Eva (2020): Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen. In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 68, H. 2, S. 152–161.
- Abs, Hermann J./Costa, Jana/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und Politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 277–292.
- Ateş, Rukiye/Manzel, Sabine/Abs, Hermann J./Deimel, Daniel (2024): Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und Politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 257–276.
- Berens, Christoph (2022): Denkt man das Fach Gesellschaftswissenschaften konsequent bis zum Ende, kann es das Schulleben verändern. In: Wochenschau-Sonderausgabe: Gesellschaftswissenschaften, Jg. 73, H. 22s, S. 54–59.
- Bernholt, Andrea/Sorge, Stefan/Rönnebeck, Silke/Parchmann, Ilka (2023): Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. In: Unterrichtswissenschaft, H. 51, S. 99–121.
- Cao, Juan/Xia, Tian/Li, Jintao/Zhang, Yongdong/Tang, Sheng (2009): A density-based method for adaptive LDA model selection. In: Neurocomputing, H. 72 (7–9), S. 1775–1781.
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): Effective teacher professional development, Palo Alto/CA.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.) (2018): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung. Teil 1, Berlin.
- Deveaud, Romain/SanJuan, Eric/Bellot, Patrice (2014): Accurate and effective latent concept modeling for ad hoc information retrieval. In: Document numérique, Nr. 17 (1), S. 61–84.
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich (Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Paper No. 9), Bielefeld.
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Abs, Hermann J. (2024): Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und Politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 293–310.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London.
- Hauk, Dennis/Gröschner, Alexander/Rzejak, Daniela/Lipowsky, Frank/Zehetner, Gabriele/Schöftner, Thomas/Waid, Albin (2022): Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme

- an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 25, H. 6, S. 1325–1342. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5.
- Heinrich-Dönges, Anja (2021): Berufsbezogene Interessen. In: Heinrich-Dönges, Anja (Hrsg.): Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung. Integrierendes Rahmenmodell und empirische Befunde zur berufsbezogenen Interessenentwicklung, Wiesbaden, S. 121–177.
- Johannmeyer, Karen / Cramer, Colin (2021): Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, Nr. 5, S. 1183–1204.
- Klemm, Klaus (2023): Seiteneinstieg in den Schuldienst. Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer, Berlin.
- Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat, Opladen.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012, o.O. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Sachstand in der Lehrerbildung, o. O. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Allg-Bildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (Zugriff: 06.11.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019), Berlin / Bonn. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019b): Einstellung von Lehrkräften 2018, Berlin. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_218_EvL_2018.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000, Bremen. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Sachstand Lehrerbildung, o.O. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Klusmann, Uta / Krauss, Stefan / Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV, Münster u.a.
- Kunz, Hagen / Uhl, Siegfried (2021): Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. In: Peitz, Julia / Harring, Marius (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst, Münster / New York, S. 15–27.

- Lipowsky, Frank / Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? – Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Criblez, Lucien / Bosse, Dorit / Hascher, Tina (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Immenhausen, S. 235–253.
- Lohse-Bossenz, Hendrik / Vogel, Markus (2021): Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst aus Sicht von angehenden Lehrkräften. In: Lohse-Bossenz, Hendrik / Rehm, Markus / Friesen, Marita / Seidenfuß, Manfred / Rutsch, Julianne / Vogel, Markus / Dörfler, Tobias (Hrsg.): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*, Münster / New York, S. 179–197.
- Massing, Peter (2021): Politische Bildung. In: Andersen, Uwe / Bogumil, Jörg / Marschall, Stefan, Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, 8. Auflage, Wiesbaden, S. 736–743.
- Müller, Margaretha (2020): Perspektiven für die dritte Phase: Eine Analyse des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften in Baden-Württemberg. In: Bohl Thorsten / Beck, Nina / Meissner, Sibylle (Hrsg.): Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education, Tübingen, S. 239–257.
- Reintjes, Christian / Thönes, Kathi V. / Winter, Isabelle (2023): Individuelle Professionalisierung durch die Ausbildungselemente Unterricht unter Anleitung und professionelle Lerngemeinschaften aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen. In: Porsch, Raphaela / Gollub, Patrick (Hrsg.): Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf, Münster / New York, S. 25–52.
- Richter, Dirk (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch, Münster / New York, S. 245–260.
- Richter, Eric / Richter, Dirk / Marx, Alexandra (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 21, H. 5, S. 1021–1043. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4.
- Richter, Eric / Marx, Alexandra / Huang, Yizhen / Richter, Dirk (2020): Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23, H. 1, S. 145–173. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x.
- Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?, Weinheim.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023a). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel, Bonn. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023b): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Weiß, Sabine / Schramm, Simone / Kiel, Ewald (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 15, H. 3, S. 20.
- Weber, Birgit (2019): Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 10, H. 2, S. 11–42.

