

# Lehrkräftebildung für das 21. Jahrhundert: Attraktivität und Qualität durch Professionsbezug und Wissenschaftsorientierung

Gutachten der Expertinnen- und  
Expertenkommission zur Weiterentwicklung der  
Lehrkräftebildung in Bayern

## Die Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern im Überblick

**Empfehlung 1:** *Die Lehrkräftebildung in Bayern ist so weiterzuentwickeln, dass sie in den ersten beiden Phasen umfassend, evidenzbasiert und adäquat auf die praktischen Tätigkeiten in der Lehrprofession sowie auf die dabei bestehenden und zukünftigen Herausforderungen vorbereitet und in der dritten Phase die professionellen Kompetenzen erhält bzw. weiterentwickelt. Um dies zu erreichen, ist eine konsequente Evidenzbasierung, d.h. Ausrichtung an den Ergebnissen der auf Lehrkräftebildung und Schule bezogenen Forschung, erforderlich sowie eine aktiv forschende und auf den internationalen Forschungsstand ausgerichtete Rolle der lehrkräftebildenden Universitäten (Forschungsorientierung).*

Aus Sicht der Kommission ist eine umfassende Verbesserung sowohl der Professionsorientierung als auch des Forschungsbezugs der wesentliche Hebel zur Verbesserung der Attraktivität der Lehrkräftebildung: Lehramtsstudium und Lehrberuf sind dann für junge Menschen attraktiv, wenn sie umfassend und adäquat auf die (wachsenden) Herausforderungen des Berufs vorbereitet werden und im Berufsalltag professionell agieren können.

**Empfehlung 2:** *Die Lehrkräftebildung in Bayern ist auf die Kernkompetenzen des inklusiven Umgangs mit Heterogenität auszurichten. Es müssen wenige, aber Kohärenz erzeugende Kompetenzen zum inklusiven Umgang mit Heterogenität definiert und gefördert werden.*

Aus dem Bildungsauftrag von Schule und dem einzulösenden Anspruch auf inklusiven Unterricht für alle heraus empfiehlt die Kommission, Lehrkräftebildung in allen Bereichen kohärent auf inklusiven Umgang mit Heterogenität auszurichten. Dies birgt auch Chancen für die Weiterentwicklung des Systems Schule.

Die Lehrkräftebildung muss verbindlich und stärker als bisher verankert Kompetenzen zu Inklusion, Diagnostik, Adaptivität, individuelle und gemeinsame Förderung umfassen. Praxiserfahrungen sollen diese Kernkompetenzen besonders in den Blick nehmen und unter Rückbezug auf theoretisches Wissen und subjektive Theorien reflektieren.

**Empfehlung 3:** *Die Lehrkräftebildung ist konsequent an Core Practices des Lehrberufs auszurichten.*

Die Kommission empfiehlt, die bayerische Lehrkräftebildung an Core Practices des Lehrberufs auszurichten. Dazu sollen diese gezielt standortübergreifend in den einzelnen Bereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften sowie gemeinsam über die Bereiche hinweg konkretisiert werden, um für deren Umsetzung an den jeweiligen Universitäten einen belastbaren Rahmen zu bieten.

**Empfehlung 4:** *Alle Praktika sind durch abgestimmte Expertise aus Schule, Vorbereitungsdienst und Universität zu begleiten. Core Practices gelten dabei als strukturierendes Prinzip der Praktika.*

Die Kommission empfiehlt, Praktika bzw. Praxisanteile als Lerngelegenheiten zu gestalten, in denen gezielt Situationen aus der Schul- und Unterrichtspraxis wissenschaftlich reflektiert werden. Dabei sollte die systematische Kooperation auf Augenhöhe von begleitenden Personen aus Schule, Vorbereitungsdienst und Universität strukturell verankert werden.

Die Kommission empfiehlt zudem, Lehrkräftebildung konsequent als kumulativen Kompetenzaufbau zu konzeptualisieren. Wesentliches Strukturierungselement sind dabei, insbesondere auch in den Praxisanteilen, die Core Practices, deren Komplexität über Studium und Vorbereitungsdienst hinweg anwächst.

**Empfehlung 5:** *Die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern muss auch die zweite und dritte Phase mit einschließen.*

Die Kommission empfiehlt, die Weiterentwicklung aller Phasen und die Verzahnung der Phasen untereinander in den Dienst eines kumulativen Kompetenzaufbaus zu stellen. Dabei sollten alle Phasen sowohl durch eine starke Professionsorientierung als auch durch eine starke Forschungsorientierung und Evidenzbasierung gekennzeichnet sein und diese systematisch verknüpfen.

**Empfehlung 6:** *Die zweite Phase soll für alle Lehrämter ausreichend Raum zum systematischen Hospitieren, Experimentieren (Microteaching) und Reflektieren enthalten und verpflichtet erst allmählich zu komplexeren Aufgaben. Curricula und Anforderungen insbesondere im ersten Teil des Vorbereitungsdienstes müssen institutionalisiert in gemeinsamer Verantwortung entwickelt werden. Ein gemeinsam verantwortetes erstes Jahr der zweiten Phase soll Kernstück der Transition sein.*

Die Kommission empfiehlt, die gängige Praxis der zweiten Phase in Grund-, Mittel- und Förderschule zu verändern und auch dort ein angepasstes Modell von Seminarschulen bzw. -schulverbänden, in denen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bzw. Referendarinnen und Referendare gemeinsam lernen können, ohne Verpflichtung zu eigenverantwortlichem Unterricht von Beginn an zu etablieren. Diese Reform stellt die professionelle Begleitung der angehenden Kolleginnen und Kollegen und deren allmählichen Übergang in selbst verantwortetes Handeln in Berufsbezügen in den Mittelpunkt. Zu trennen sind dabei Erfordernisse der Unterrichtsversorgung von jenen der qualifizierenden Lehrkräftebildung.

Die Kommission empfiehlt zudem, auch die zweite Phase dergestalt zu organisieren, dass Universität, Vorbereitungsdienst und Schule gemeinsam den Transitionsprozess begleiten und weiterentwickeln und damit gemeinsam Verantwortung für die Kohärenz übernehmen. Dafür sind geeignete Rahmenbedingungen mit hinterlegten Ressourcen zu etablieren (s. Empfehlung 12).

Darüber hinaus empfiehlt die Kommission, gerade für den Start des Vorbereitungsdiens-tes neue verbindliche Modelle zu entwickeln und ein institutionenübergreifendes unab-hängiges QM-System einschließlich eines transparenten Beschwerdeverfahren zu etab-lieren.

**Empfehlung 7:** *Lehrkräftefort- und -weiterbildung ist systematisch auf den kumulativen Aufbau und Erhalt professioneller Kompetenzen auszurichten. Dazu soll sie an den Praxis-bedarfen ausgerichtet und konsequent wissenschafts- und evidenzorientiert sein. Bei der in-haltlichen Steuerung, Konzeption und Realisierung von Fort- und Weiterbildung wirken Ak-teurinnen und Akteure der Schulpraxis und Universitäten systematisch zusammen.*

Die Kommission empfiehlt, Professionalisierungsbedarfe systematisch und valide zu er-heben, bedarfsgerechte Angebote in Kooperation von Wissenschaft und Praxis zu konzi-pieren und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Qualität der Implementation zu monitoren und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies kann im Rahmen der Angebote für die dritte Phase nur durch systematische Dialoge zwischen Universität und Akteurinnen und Akt-euren der Schulpraxis (z. B. Steuerungskreise auf verschiedenen Ebenen) erfolgen. Nur so kann der kumulative Kompetenzaufbau über die zweite Phase hinaus und der Erhalt von Kompetenzen über das gesamte Berufsleben hinweg sichergestellt werden.

**Empfehlung 8:** *Maßnahmen in der Lehrkräftebildung in allen drei Phasen sollen in der Im-plementation begleitet und anhand von Indikatoren bezüglich ihrer Wirkung evaluiert wer-den.*

Die Kommission empfiehlt, Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung formativ und summativ in Bezug auf die Qualität der Implementation und die intendierte Wirkung durch geeignete empirische Indikatoren zu begleiten und zu evaluieren. Hierfür sind auch Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz gegenüber Evaluationsmaßnahmen bei Akteurinnen und Akteuren in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung, aber auch bei den Studierenden selbst zu planen. Ergänzungen der hierfür notwendigen Erhebun-gen über Surveys und vertiefende Befragungen sind notwendig, um ein differenziertes Bild über die Gelingensbedingungen und Wirkungen, die Angemessenheit und die Rezep-tion von Maßnahmen zu bekommen.

**Empfehlung 9:** *Das Staatsexamen für allgemeinbildende Lehrämter kann erhalten, muss aber weiterentwickelt werden.*

Zur Qualitätssicherung und Kontrolle hoher fachlicher Standards in der Lehrkräftebil-dung empfiehlt die Kommission die Beibehaltung des ersten (und zweiten) Staatsexam-ens in der Lehrkräftebildung. Gleichzeitig wird eine Weiterentwicklung der ersten Staatsprüfung hin zu einer stärkeren Ausrichtung an den im Lehrberuf erforderlichen Kompetenzen (sowie den dazu in der Lehrkräftebildung adressierten Core Practices) empfohlen. Dies erfordert einerseits eine Weiterentwicklung von Prüfungsinhalten. An-dererseits wird die verstärkte Entwicklung, Erprobung und Nutzung

kompetenzorientierter Prüfungsformate empfohlen, die an authentischen Praxisproblemen ansetzen und auch digitale Möglichkeiten nutzen.

**Empfehlung 10:** *Die Lehrkräftebildung in Bayern muss sich durch hohe Fachlichkeit in allen Bereichen auszeichnen und weiterhin schulartspezifisch bleiben.*

Um den komplexen und gestiegenen Anforderungen des Lehrberufs gerecht zu werden, empfiehlt die Kommission, die Lehrkräftebildung noch stärker als bisher darauf auszurichten, dass sich Lehrkräfte zu Expertinnen und Experten in Bezug auf die fachlichen und fachübergreifenden Anforderungssituationen in der beruflichen Praxis qualifizieren und die dafür nötigen professionellen Kompetenzen kumulativ erwerben. Dazu braucht es eine hohe Fachlichkeit und hohe fachliche Standards in allen Bereichen der Lehrkräftebildung – nicht nur in den korrespondierenden wissenschaftlichen Fächern der jeweiligen Schulfächer, die fachliches Wissen und fachliche Kompetenzen in engem Bezug auf die Curricula und zentralen Gegenstände der jeweiligen Schulfächer vermitteln sollen, sondern auch in den betreffenden fachdidaktischen sowie den bildungswissenschaftlichen Fächern. Ohne deren differenzierte Erkenntnisse und Evidenzen sind qualitativvoller und effektiver fachlicher Unterricht nicht denkbar.

Um den spezifischen Anforderungen und Aufträgen der in Bayern bestehenden Schularten optimal gerecht zu werden sowie die Entwicklung des dazu nötigen spezifischen Profils professioneller Kompetenz optimal zu unterstützen, empfiehlt die Kommission die Beibehaltung der schulartspezifischen Lehrkräftebildung.

**Empfehlung 11:** *Die exzellente Lehrkräftebildung in Bayern ist durch ein akademisches Vollstudium mit gleicher Dauer und Wertigkeit für alle Lehrämter abzusichern.*

Lehrkräfte müssen exzellente Expertinnen und Experten für ihre Schülerschaft sowie für fachliche und überfachliche Lern- und Bildungsprozesse sein. Um den gestiegenen schulartspezifischen, fachlichen und überfachlichen Anforderungen gerecht zu werden, müssen sich alle Lehramtsstudiengänge weiterentwickeln. Dazu wird empfohlen, in substantiellem Umfang entlang der Core Practices integrierte Studienanteile vorzusehen, die die großen Bereiche („Säulen“) im Lehramtsstudium verknüpft – insbesondere eine Integration von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie eine Integration von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Dabei wird empfohlen, in schulartspezifischer Weise den Umfang fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile sowie auf die Curricula der Schulfächer bezogen auch fachwissenschaftliche Anteile zu erhöhen.

Die Kommission empfiehlt deshalb, dass alle Lehramtsstudiengänge eine Regelstudiendauer von zehn Semestern und einen Workload von 300 Leistungspunkten umfassen.

**Empfehlung 12:** *Es bedarf der Entwicklung eines gemeinsamen und innovativen Modells für die Transition und den Übergang von erster und zweiter Phase als Schlüsselement eines kumulativen und kohärenten Kompetenzaufbaus.*

Die Kommission empfiehlt, ein Modell zu entwickeln und zu implementieren, in dem Vertreterinnen und Vertreter von Universitäten, Vorbereitungsdienst und Schulen eng zusammenarbeiten, um institutionalisiert in gemeinsam verantworteten integrativen Formaten bruchlos den kumulativen und kohärenten Kompetenzaufbau für die Transition und den Übergang von erster und zweiter Phase zu gewährleisten.

**Empfehlung 13:** *Die Datenlage für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern ist zu verbessern. Dies zielt ab auf a) die Verbesserung, die bedarfsgerechte Anpassung und Steuerung und das Monitoring der Wege in den Beruf und b) die dringend benötigte Evaluation von Maßnahmen in der Lehrkräftebildung und der Qualität ihrer Implementation.*

Die Kommission sieht in der Verbesserung der Datenlage ein dringendes Desiderat. Das Vorhaben, Strukturen und Prozesse in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung zu verbessern, setzt die sukzessive Schließung von Datenlücken voraus. Amtliche Daten wie die Studienverlaufsstatistik sind daher so zu erweitern (und auf ihrer Grundlage aussagekräftige Indikatoren zu entwickeln), dass sie Studien- und Ausbildungsverläufe von Lehrkräften abbilden und damit nicht nur den Besonderheiten des Lehramtsstudiums gerecht werden, sondern auch Wege in den Beruf nachzeichnen (inkl. Sondermaßnahmen).

Um den Lehrkräftemangel zu beheben, einen kumulativen Kompetenzaufbau von Lehrkräften über die Phasen hinweg adaptiv zu gestalten und zu begleiten, Handlungsbedarfe abzuleiten und Maßnahmen erfolgreich zu implementieren und zu evaluieren, muss die Schaffung einer aussagekräftigen Datenlage eine hohe Priorität erhalten und als Daueraufgabe ressourcenhinterlegt gesichert werden.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Problemfelder und grundlegende Lösungslinien .....</b>	<b>10</b>
1.1 Konsequenter Professions- und Forschungsbezug für passgenauere Professionalisierungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf die Herausforderungen des Berufs .....	12
1.2 Umgang mit Heterogenität als Kernanforderung in allen Schularten..	15
<b>2. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern.....</b>	<b>19</b>
2.1 Kohärenz zwischen den inhaltlichen Bereichen der Lehrkräftebildung stärken: Berufsfeldbezug durch Core Practices in allen Fächern.....	19
2.2 Praxisanteile als qualitätsvolle Lerngelegenheiten für kumulativen Kompetenzaufbau .....	22
2.3 Kohärenz zwischen den Phasen stärken: gemeinsam verantwortete Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen erster und zweiter Phase.....	27
2.4 Fort- und Weiterbildung in der dritten Phase.....	32
2.5 Evaluation .....	34
<b>3. Notwendige Bedingungen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern .....</b>	<b>36</b>
3.1 Erstes Staatsexamen für allgemeinbildende Lehrämter beibehalten, aber kompetenzorientiert weiterentwickeln .....	36
3.2 Ausweitung der ECTS-Punktezahl auf 300 in allen Lehrämtern .....	37
3.3 Weiterentwicklung der Rechtsnormen für Lehramtsstudiengänge aller Fächer und Schularten .....	43
3.4 Auskömmliche Ausstattung .....	44
3.5 Qualitätssicherung .....	44
3.6 Aussagekräftige Daten für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung .....	45
<b>4. Empfehlungen zur Implementation.....</b>	<b>48</b>
<b>5. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>51</b>

Mitglieder der Kommission:

Prof. Dr. Martin *Huber*, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Vizepräsident für Lehre und Studierende der Universität Bayreuth, Sprecher der Vizepräsidenten Lehre bei Universität Bayern e.V. (Vorsitzender der Kommission)

Prof. Dr. Cordula *Artelt*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Bildungsforschung im Längsschnitt, Direktorin des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi)

Ulrich *Babl*, Vorsitzender des Bayerischen Realschullehrerverbands e.V. (brlv)

Prof. Dr. Markus *Dresel*, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Psychologie, 12/2020-09/2023 Vizepräsident für Lehre und Studium der Universität Augsburg

Simone *Fleischmann*, Präsidentin des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands (bllv)

Martin *Goppel*, Landesvorsitzender der Katholische Erziehergemeinschaft in Bayern e.V. (KEG)

Prof. Dr. Bärbel *Kopp*, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen, 04/2018-03/2024 Vizepräsidentin Education und Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Hans *Lohmüller*, Vorstandsmitglied im Verband Sonderpädagogik, Landesverband Bayern e.V. (vds)

Pankraz *Männlein*, Landesvorsitzender des Verbands der Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Bayern e.V. (VLB)

Prof. Dr. Christoph *Ratz*, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung, stellvertretender Direktor der Professional School of Education (PSE) der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Prof. Dr. Anita *Schilcher*, Universität Regensburg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Leiterin des Regensburger Universitätszentrums für Lehrerbildung (RUL)

Elias *Stubenvoll*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Vertreter der Lehramtsstudierenden

Michael *Schwägerl*, Vorsitzender des Bayerischen Philologenverbandes (bpv)

Staatsministerien (in beratender Funktion):

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (StMWK), Philipp Holzheid, Simon Lohse, Katrin Sailer

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK), Christian Hübler\_\_\_\_\_



Externe Beratende:

Prof. Dr. Frank *Fischer*, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie

Prof. Dr. med. Martin R. *Fischer*, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Didaktik und Ausbildungsforschung in der Medizin

Prof. Dr. Clemens *Hillenbrand*, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens

Prof. Dr. Dr. h.c. Manfred *Prenzel*, Technische Universität München, Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung (im Ruhestand)

Prof. Dr. Falk *Radisch*, Universität Rostock, Lehrstuhl für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik

Prof. Dr. Petra *Stanat*, Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Thamar *Voss*, Universität Freiburg, Lehrstuhl für Empirische Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung

Vertreterinnen und Vertreter aller Schularten in der zweiten Ausbildungsphase:

Markus *Bölling* (brlv), Realschuldirektor, Seminarleiter, Realschule am Europakanal, Erlangen

Norbert *Burger* (vds), Seminarrektor, Sonderpädagogisches Förderzentrum Don-Bosco-Schule, Marktoberdorf

Dr. Volker *Ehlers*, Leitender Seminarvorstand, Staatliches Studienseminar Lehramt berufliche Schulen

Manuel *Hock* (bpv), Studiendirektor, Leiter des Arbeitskreises der Zentralen Fachberater für die Seminausbildung an den Gymnasien in Bayern, ISB, München

Birgit *Mauermayer* (KEG), Seminarrektorin, Grundschule Höchstädt/Do, Staatl. Schulamt Dillingen

Barbara *Schäfer* (bllv), Seminarrektorin, Grundschule Martinsried, Leitung der Fachgruppe Seminar im bllv

Redaktionelle und konzeptionelle Mitarbeit:

Dr. Saskia *Liebner*, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Grundschulforschung

## **Lehrkräftebildung für das 21. Jahrhundert: Attraktivität und Qualität durch Professionsbezug und Wissenschaftsorientierung**

Gutachten der Expertinnen- und Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern

Der bayerische Ministerrat hat am 25. April 2023 die Einrichtung einer "Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung" beschlossen. Die Kommission wurde mit dem Auftrag versehen, wissenschaftsbasiert Empfehlungen zur Optimierung der Lehrkräftebildung zu erarbeiten, die der Erhöhung der Attraktivität der schulartbezogenen bayerischen Lehrkräftebildung und der Reduktion des Mangels an Bewerberinnen und Bewerbern für den Beruf der Lehrkraft dienen.

Die Kommission legt im Folgenden evidenzbasierte Empfehlungen für eine Reform der Lehrkräftebildung in Bayern vor. Angehende Lehrkräfte können so noch besser auf den Lehrberuf mit seinen zahlreichen und sich in den letzten Dekaden vervielfältigten Herausforderungen vorbereitet werden und so dazu beitragen, dass der umfassende Bildungsauftrag der Schule auch weiterhin auf höchstem Niveau erfüllt werden kann. Die Empfehlungen eröffnen innovative Wege und die Möglichkeit für eine umfassende Modernisierung der Lehrkräftebildung in Bayern. Die bestmögliche schulartspezifische Professionalisierung der Lehrkräftebildung in Bayern sichert wiederum deren Attraktivität, denn eine Lehrkräftebildung ist nur dann attraktiv, wenn sie umfassend und hinreichend auf die Herausforderungen und Tätigkeiten in der Profession vorbereitet.

### **1. Problemfelder und grundlegende Lösungslinien**

Derzeit steht (nicht nur) Bayern vor dem Problem eines gravierenden Mangels an qualifizierten Lehrkräften (allgemein zu Lehrkräftemangel s. z. B. Gehrman, 2023). Auch wenn die Ursachen dafür komplex sind (vgl. Terhart, 2023), wird dies häufig auch mit einer zu geringen Attraktivität von Lehramtsstudium und Lehrberuf assoziiert. Aktuell entscheiden sich - gemessen am bestehenden Bedarf an qualifizierten Lehrkräften - zu wenige junge Menschen für ein Lehramtsstudium. Zudem führen zu viele Lehramtsstudierende ihr Studium nicht zu Ende. Für Bayern liegen sogar besonders hohe Schwundquoten vor (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2024). Eine oftmals auf Defizite fokussierte mediale Berichterstattung über Schule und Lehrkräftebildung reflektiert ein Sinken der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrberufs und verstärkt dieses noch.

Gleichzeitig wachsen die Anforderungen und die Komplexität des Lehrberufs – insbesondere im Zusammenhang der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft und der Sicherstellung der Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler, aber auch hinsichtlich etlicher querschnittlicher Anforderungen (z. B. im Kontext der Digitalisierung).

Aktuelle Schulleistungsstudien wie IGLU 2021, PISA 2022 oder die IQB-Bildungstrends 2021 und 2022 zeigen für alle Schularten Defizite beim Leseverstehen sowie bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (z. B. Lewalter et al., 2023; McElvany et al., 2023; Stanat et al., 2022; Stanat et al., 2023). Besorgniserregend ist vor allem, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzniveaus in den letzten Jahren größer geworden ist und gleichzeitig die Gruppe der Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe kleiner. Diese alarmierenden Befunde und Entwicklungen gelten auch für Bayern, auch wenn das Land in den Schulleistungsstudien stets vergleichsweise gut abschneidet.

Eine Lösung dieses Spannungsfelds kann aus einhelliger Sicht der Kommission nur aus einer wissenschaftsgeleiteten und zu den Anforderungen des Lehrberufs hochgradig passenden Qualifizierung resultieren, die einen systematischen und kumulativen Aufbau notwendiger Kompetenzen leistet und so zur Attraktivität sowie gesellschaftlichen Anerkennung von Lehramtsstudium und Lehrberuf wesentlich beiträgt. Hierin stimmt die Kommission mit der Ständigen Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz überein (SWK, 2023).

Mittlerweile gut belegt ist, dass besser qualifizierte und kompetentere Lehrkräfte gerade auf die Motivations- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler umfassenderen Einfluss nehmen und einen wesentlichen Unterschied machen können (z. B. COACTIV, Kunter et al., 2011). Derartige Befunde unterstreichen die Bedeutung einer bestmöglichen Vorbereitung auf die professionelle Tätigkeit als Lehrkraft. Überlegungen zur Steigerung der Attraktivität der Lehrkräftebildung müssen dementsprechend über eine rein quantitative Erhöhung der Zahl an Lehramtsstudierenden hinausgehen und dürfen insbesondere nicht mit einer Deprofessionalisierung verbunden sein.

Zum komplexen Status Quo der Lehrkräftebildung gehört gleichwohl auch die Tatsache, dass der Lehrkräftemangel eine der großen Herausforderungen der nächsten Jahre für das Bildungssystem bleiben wird.

Teilweise muss dem akuten Lehrkräftemangel deshalb durch zeitlich befristete Sondermaßnahmen begegnet werden. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2023) weist in ihrem Gutachten zwar auf noch fehlende belastbare Studien zum Vergleich der professionellen Kompetenz zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften und solchen hin, die durch Sondermaßnahmen in Mangelzeiten gewonnen wurden (vgl. auch Porsch & Gollub, 2023) und verweist auf durchaus ambivalente Befunde hinsichtlich des fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens (vgl. auch Lucksnat et al., 2022). Unbestritten gilt jedoch, dass durch eine kürzere Zeit für die Professionalisierung im Quer- und Seiteneinstieg oder in anderen Sondermaßnahmen mit ungünstigen Konsequenzen für die Qualität von Schule gerechnet werden muss (vgl. FALKO, Krauss et al., 2017; COACTIV, Kunter et al., 2011). Offenkundig ist daher, dass ein Weniger an qualifizierten Lehrkräften und ein Mehr an nur unzureichend qualifizierten Ersatzkräften zu sinkenden Qualitätsstandards

führen wird (Walm & Wittek, 2023), worunter kurzfristig vor allem die Schülerinnen und Schüler, mittel- und langfristig aber auch Gesellschaft, Wirtschaft, Ausbildungsbetriebe und Universitäten leiden. Auch wenn kurzfristig angelegte Sondermaßnahmen mit reduzierter Qualifikation als Akutmaßnahmen unvermeidbar und in akuten Mangelsituationen auch angezeigt sind, ist vor allem eine langfristig angelegte und nachhaltige Strategie gefragt. Dringend geboten ist, hierbei die Qualität der Qualifizierung im Blick zu haben (vgl. Porsch & Gollub, 2023). Keinesfalls sollen die zeitlich begrenzten Sondermaßnahmen für akute Notsituationen auf Dauer gestellt und als regulärer zweiter Zugangsweg zum Lehramt etabliert werden.

Eine Analyse der bayerischen Lehrkräftebildung legt schwerpunktmäßig zwei zentrale Problemfelder offen, nämlich der nicht konsequent gegebene Professions- und Forschungsbezug sowie die noch unzulängliche Vorbereitung auf einen inklusiven Umgang mit Heterogenität in allen Schularten. In den nachfolgenden Abschnitten werden Eckpunkte für konkrete Reformen skizziert und dafür notwendige Bedingungen abgeleitet.

### **1.1 Konsequenter Professions- und Forschungsbezug für passgenauere Professionalisierungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf die Herausforderungen des Berufs**

Bei Lehramtsstudiengängen handelt es sich – ähnlich wie bei Jura und Medizin – um professionsorientierte Studiengänge, bei denen das Studium der einzige Zugangsweg zum Beruf ist und bei denen ein hohes öffentliches Interesse an der bestmöglichen Qualität besteht. Im Unterschied zu anderen Studiengängen sollen sie konsequent auf ein klar umrissenes Berufsfeld ausgerichtet sein. Sie haben mittelbar konkrete Auswirkungen auf das Zusammenleben und die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft und nehmen deshalb in der öffentlichen Diskussion einen besonderen Stellenwert ein (Schubarth & Speck, 2014; Wissenschaftsrat, 2015).

Im europäischen Raum zielten die Reformen der Lehrkräftebildung der letzten zwei Jahrzehnte überwiegend auf eine Stärkung der akademischen Orientierung mit einer Erhöhung der Qualifikationsanforderungen und auf eine konsequente(re) Ausrichtung der Curricula an den erforderlichen professionellen Kompetenzen. Diese Reformen standen unter dem Anspruch einer zunehmenden Forschungsorientierung und Evidenzbasierung sowie gleichzeitig einer Berücksichtigung von Berufsperspektiven (Bauer & Prenzel, 2012). Vielfach gingen mit diesen Reformen Formulierungen von Qualitätsstandards einher.

Auch in Deutschland wurden durch die Kultusministerkonferenz (KMK) Qualitätsstandards zu zentralen Bereichen der Lehrkräftebildung vereinbart, insbesondere die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* sowie die *Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdiensts und die abschließende Staatsprüfung* (KMK, 2012, 2022b, 2024). Diese Standards stellen einen

nützlichen Ausgangspunkt für die (teils bereits laufende und weiter zu verfolgende) Konkretisierung der Kompetenzziele der bayerischen Lehrkräftebildung dar, die auf dieser Grundlage aufsetzen und systematisch alle drei Phasen integrierend in den Blick nehmen muss.

Erforderlich ist dazu ein Grundkonzept für eine professionsbezogene und gleichzeitig wissenschaftsorientierte Lehrkräftebildung in Bayern. Dieses Konzept beruht auf übergeordneten, adäquaten und zeitgemäßen Vorstellungen der praktischen Anforderungen des Lehrberufs, integriert die Studiengegenstände und stellt die kumulative Kompetenzentwicklung über alle Phasen der Lehrkräftebildung hinweg ins Zentrum. Wissenschaftlicher Bezugsrahmen ist dabei die Forschung in den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und den für die Schulfächer inhaltlich relevanten Wissenschaftsdisziplinen (Prenzel, 2023).

Modellgebend für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung können die umfassenden Reformen der Medizinausbildung der letzten Jahre sein, die darauf abzielten, die Ausrichtung an der Arztprofession zu stärken, die bisherigen Ausbildungsinhalte zu ordnen und zu gewichten, die Ausbildung konsequent auf den kumulativen Aufbau von professionellen Kompetenzen auszurichten und mit hoher Sicherheit zu gewährleisten, dass Medizinstudierende und zukünftige Ärztinnen und Ärzte zu vorab genau bestimmten Zeitpunkten in der Ausbildung praktische Tätigkeiten adäquat ausführen können. Dies mündete etwa in der Integration klinischer Anteile ins Studium bereits von Anfang an (so genanntes „Z-Modell“, bei dem Grundlagenanteile zugunsten umfangreicherer klinischer Anteile mit starkem Professionsbezug zunehmend reduziert werden; Wissenschaftsrat, 2018), der Nutzung (hochschul-)didaktisch elaborierter und häufig digital angereicherter Lehr-Lernszenarien (z. B. simulationsbasierte Szenarien mit digitalen Simulationen oder auch Schauspielpatientinnen und -patienten, videobasierte Szenarien) sowie der Ausrichtung an zentralen professionellen Aktivitäten (Core Entrustable Professional Activities; Amiel et al., 2021).

Ein zu geringer Berufsfeldbezug und eine unzureichende Verknüpfung von Theorie und Praxis zählen zu den von Expertinnen und Experten am häufigsten angeführten Kritikpunkten am Lehramtsstudium. Auch Studierende beklagen häufig den mangelnden Berufsfeldbezug der ersten Phase [OBJ:OBJ]. Dies weist auch darauf hin, dass für die Studierenden nicht hinreichend klar ersichtlich ist, inwiefern ein Lehramtsstudium tatsächlich auf den künftigen Beruf vorbereitet, und eine wirksame Professionalisierung leistet. Dabei ist die mangelnde Kohärenz zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften besonders kritisch zu sehen („Versäulung“ der Bereiche), aber auch der unzureichende Zusammenhang zwischen den drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Berufstätig) fehlende Rückbezug auf theoretische Ausbildungsinhalte und die oftmals geringe Berücksichtigung von Forschungsbefunden und Evidenzen in der zweiten und dritten Phase bei unzureichendem Berufsfeldbezug der ersten Phase lässt das Lehramtsstudium in seiner aktuellen Form reformbedürftig erscheinen. Für eine

moderne, an Evidenzen ausgerichtete Lehrkräftebildung ist deshalb eine nutzenorientierte Grundlagenforschung zu schulischen Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen mit einer professionsorientierten Ausbildung eng zu verbinden.

Die Forschung zur Expertise von Lehrkräften ist in den letzten Jahren angewachsen, so dass inzwischen auch erste Metaanalysen vorliegen (z. B. Anderson & Taner, 2023), die auf zahlreichen Einzelstudien basieren und ein umfassenderes Bild davon vermitteln, welche situationsspezifischen Fähigkeiten, welches Wissen und welche Kompetenzen, welche berufsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen und welche berufliche Praxiserfahrungen sich besonders positiv auf effektives professionelles Handeln und die Wirksamkeit von Lehrkräften auswirken. Breiter Konsens besteht darin, dass forschungsbasiertes professionelles Wissen eine zentrale Komponente der professionellen Kompetenz neben motivationalen Merkmalen, Überzeugungen und Werten sowie selbstregulativen Fähigkeiten darstellt (Baumert & Kunter, 2011; Nett et al., 2022; SWK, 2023).

Das Berufsfeld der Lehrkraft hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert und auch der darauf bezogene Forschungsstand in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ist stark gewachsen. Dies spiegelt sich im Lehramtsstudium allerdings noch nicht adäquat wider. Aufgrund der stetigen und derzeit besonders dynamischen Weiterentwicklung von Schule – etwa durch Digitalisierung und künstliche Intelligenz, zunehmende Heterogenität und Inklusion, den Auftrag der Grundlegung von Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in jeder Schulart – sind die Herausforderungen, vor denen eine Lehrkraft steht, nicht mehr vergleichbar mit früher. In den letzten fünfzig Jahren haben sich zahlreiche neue Aufgaben über alle an der Lehrkräftebildung beteiligten Disziplinen sowie über alle Schulfächer und Schularten hinweg ergeben, die in den Lehramtsprüfungsordnungen bislang eher additiv abgebildet sind und wenig Niederschlag in den dauerhaft für Forschung und Lehre zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Ressourcen gefunden haben. Dadurch entsteht per se eine Schwierigkeit, gezielt auf die Schule von morgen vorzubereiten.

### **Empfehlung 1**

*Die Lehrkräftebildung in Bayern ist so weiterzuentwickeln, dass sie in den ersten beiden Phasen umfassend, evidenzbasiert und adäquat auf die praktischen Tätigkeiten in der Lehrprofession sowie auf die dabei bestehenden und zukünftigen Herausforderungen vorbereitet und in der dritten Phase die professionellen Kompetenzen erhält bzw. weiterentwickelt. Um dies zu erreichen, ist eine konsequente Evidenzbasierung, d.h. Ausrichtung an den Ergebnissen der auf Lehrkräftebildung und Schule bezogenen Forschung, erforderlich sowie eine aktiv forschende und auf den internationalen Forschungsstand ausgerichtete Rolle der lehrkräftebildenden Universitäten (Forschungsorientierung).*

Aus Sicht der Kommission ist eine umfassende Verbesserung sowohl der Professionsorientierung als auch des Forschungsbezugs der wesentliche Hebel zur Verbesserung

der Attraktivität der Lehrkräftebildung: Lehramtsstudium und Lehrberuf sind dann für junge Menschen attraktiv, wenn sie umfassend und adäquat auf die (wachsenden) Herausforderungen des Berufs vorbereitet werden und im Berufsalltag professionell agieren können.

## 1.2 Umgang mit Heterogenität als Kernanforderung in allen Schularten

Der Beruf der Lehrkraft ist durch den umfassenden Bildungsauftrag von Schulen geprägt: Lehrkräfte tragen maßgeblich zur Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler mit ihren je eigenen Ausgangslagen (z. B. Stärken und Schwächen, Kompetenz- und Vorwissensprofile, bisherige Lernbiografien, spezifische Persönlichkeitsprofile, teils auch Auffälligkeiten in Erleben und Verhalten) bei. Sie prägen dadurch nicht nur deren Zukunft, sondern auch die zukünftige Gesellschaft. Diese verantwortungsvolle Aufgabe kann sinnstiftend und erfüllend sein und macht den Beruf der Lehrkraft zu einer einflussreichen und wichtigen Schlüsselfunktion unserer Gesellschaft, die sich stärker und gezielter als bisher in wertschätzender Kommunikation über Lehrkräfte und deren Berufsfeld niederschlagen muss. Eine moderne Gesellschaft muss Sorge dafür tragen, dass sich alle jungen Menschen bestmöglich entwickeln, dafür sind individuelle Lernwege und Kompetenzen sowie Entwicklungspotentiale zu erkennen, wertschätzend anzuerkennen und zu gestalten. Dies ist die verantwortungsvolle Aufgabe einer jeden bayerischen Lehrkraft.

Besonders anspruchsvoll wird diese Aufgabe durch die Tatsache der auch im gegliederten Schulsystem großen und zunehmenden Heterogenität in den Schulklassen. Hierauf weisen alle aktuellen Bildungsstudien hin und es betrifft alle Schularten (Lewalter et al., 2023; McElvany et al., 2023; Stanat et al., 2022). Zahlreiche Differenzlinien (kognitive, motivationale und affektive Voraussetzungen, Sprache, kulturelle und soziale Herkunft, Persönlichkeit, chronische Krankheiten, verschiedene sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe) gilt es zu erkennen und im Anschluss daran müssen adaptive Lernangebote für alle Schülerinnen und Schüler unterbreitet werden. Damit angehende Lehrkräfte bereits im Studium auf einen professionellen und inklusiven Umgang mit Heterogenität vorbereitet werden, brauchen sie in allen Bereichen der Lehrkräftebildung Lernangebote, die ihr fachliches Wissen zu Heterogenität und einem inklusiven Umgang damit, aber auch ihre Einstellungen und Überzeugungen hierzu systematisch fördern.

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels (und auch der vorwiegend defizitorientierten Berichterstattung über den Beruf der Lehrkraft) müssen sich Reformbemühungen auch darauf richten, nachvollziehbar zu machen, wie ein Lehramtsstudium auf die Kernaufgabe des inklusiven Umgangs mit Heterogenität in allen Schularten vorbereitet. Das Bedürfnis nach einem stärkeren Bezug zur tatsächlichen Professionswirklichkeit ist deshalb untrennbar mit der Frage verbunden, wie die Dimension eines inklusiven Umgangs

mit Heterogenität im Studium als ein Teil der professionellen Kompetenz der Lehrkraft eingebunden wird.

### **Inklusiver Umgang mit Heterogenität als schulartunabhängige Kernkompetenz aller Lehrkräfte**

Der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft, die Realität an allen Schulen ist, darf nicht primär selektiv sein, sondern muss darauf zielen, für alle Kinder und Jugendlichen passende Lern- und Entwicklungsangebote zu gestalten.

Deshalb ist ein inklusiver Umgang mit Heterogenität eine Kernkompetenz jeder Lehrkraft. Unter einem "inklusiven" Umgang mit Heterogenität ist zu verstehen, dass in ausnahmslos jeder Schulart ausnahmslos allen Schülerinnen und Schülern im Klassenverband unter Berücksichtigung ihrer je individuellen Lernvoraussetzungen, basierend auf guter Diagnostik, ein adaptives, also passgenaues Lern- und Entwicklungsangebot gemacht wird. Dieser Anspruch wird durch das BayEUG Art. 2 (2) verbindlich formuliert: „Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen“. Für Rolle und Kompetenz von Lehrkräften aller Schularten ist dieser inklusive Umgang mit Heterogenität eine wesentliche Anforderung: Lehrkräfte müssen mit den aktuell in den Klassen vorzufindenden Unterschieden in sowohl kognitiver als auch nicht-kognitiver Hinsicht umgehen, um einerseits aktuell anschlussfähige Bildungsangebote zu unterbreiten und andererseits dadurch präventiv zukünftigen Lernschwierigkeiten entgegenzutreten. Schülerinnen und Schüler können die Bildungsstandards nicht im Gleichschritt erreichen, sondern brauchen individuelle Förderung mit Diagnostik, Feedback und adaptiven Lern- und Entwicklungsangeboten.

Inklusive Settings machen nicht alle gleich, sondern bieten allen ein passendes Entwicklungsangebot. Inklusiver Umgang mit Heterogenität steht deshalb nicht im Gegensatz zu gleichermaßen nötigen Leistungsstandards. Vielmehr gilt: Nur in einem adäquaten Umgang mit der zunehmenden Heterogenität sind Bildungsstandards noch erreichbar. Nur wenn Lehrkräfte aller Schularten in der Lage sind, auch die Gruppe der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler adäquat zu fördern, kann insgesamt ein exzellentes Bildungsniveau erhalten werden und Bayern ein exzellenter Bildungsstandort bleiben. Denn Studien wie IGLU 2021 oder PISA 2022 zeigen, dass Deutschland im Vergleich zu "Gewinnerländern" (z. B. Estland, Irland) sowohl eine zu große Gruppe von Schülerinnen und Schülern hat, die die Mindeststandards nicht erreichen, als auch eine zu kleine Gruppe von Spitzenschülerinnen und -schülern, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen (Lewalter et al., 2023; McElvany et al., 2023).

Lehrkräfte müssen in ihrer Profession Anwälte von Unterschieden sein. Die hierfür erforderlichen Kompetenzen sind konsequent und kohärent im Curriculum der Lehramtsstudiengänge umzusetzen. Denn die Attraktivität des Lehramtsstudiums wird nur dann steigen, wenn deutlich ersichtlich wird, dass das Studium gezielt darauf vorbereitet, jedem Kind die professionelle Unterstützung zukommen lassen zu können, die es gerade benötigt.



## Studierende für den inklusiven Umgang mit Heterogenität vorbereiten

Studierende müssen am Ende der universitären Phase der Lehrkräftebildung bereits über belastbare und weiter zu entwickelnde Kompetenzen zum inklusiven Umgang mit Heterogenität verfügen. Künftige Lehrkräfte in inklusiven Settings müssen folgende Kompetenzen erwerben (vgl. Hillenbrand, 2021), die stärker in der entsprechenden Rechtsnorm (LPO I) verankert und durch entsprechende Ressourcen unterlegt sein müssen:

- Unterrichten: Unterricht ist auf Grundlage von Ergebnissen empirischer Bildungsforschung so zu planen, dass er für alle Schülerinnen und Schülern effektiv ist (u. a. durch Classroom Management, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung).
- Erziehen: Lehrkräfte müssen Beziehungen professionell so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler mit ihren je unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrer sozialen, emotionalen und personalen Kompetenz gefördert werden und sich als Individuen wertgeschätzt fühlen.
- Kooperieren: Lehrkräfte müssen in der Lage sein, je nach Schulart mit Erziehungsberechtigten (in der beruflichen Bildung auch mit Ausbildungsbetrieben) zusammenzuarbeiten, sie zu beraten, aber auch mit anderen schulischen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern sowie Expertinnen und Experten zusammenzuarbeiten. Dazu zählt insbesondere die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams in der Organisation Schule.
- Individuelle Unterstützung planen: Unterricht muss für alle Schülerinnen und Schüler auf der Basis formativer Diagnostik im Unterrichtsalltag geplant werden, damit individuelle Unterstützungsmöglichkeiten gewährt werden können. Dies schließt die Berücksichtigung formaler Diagnosen und darauf abstellender Förderpläne ein (Hillenbrand et al., 2013).

Die Kommission schlägt vor, diese Kompetenzen zum inklusiven Umgang mit Heterogenität kohärent über die beiden Lehrkräftebildungsphasen und zusätzlich in die Fort- und Weiterbildung zu implementieren.

### **Empfehlung 2**

*Die Lehrkräftebildung in Bayern ist auf die Kernkompetenzen des inklusiven Umgangs mit Heterogenität auszurichten. Es müssen wenige, aber Kohärenz erzeugende Kompetenzen zum inklusiven Umgang mit Heterogenität definiert und gefördert werden.*

Aus dem Bildungsauftrag von Schule und dem einzulösenden Anspruch auf inklusiven Unterricht für alle heraus empfiehlt die Kommission, Lehrkräftebildung in allen Bereichen kohärent auf inklusiven Umgang mit Heterogenität auszurichten. Dies birgt auch Chancen für die Weiterentwicklung des Systems Schule.

Die Lehrkräftebildung muss verbindlich und stärker als bisher verankert Kompetenzen zu Inklusion, Diagnostik, Adaptivität, individuelle und gemeinsame Förderung umfassen. Praxiserfahrungen sollen diese Kernkompetenzen besonders in den Blick nehmen und unter Rückbezug auf theoretisches Wissen und subjektive Theorien reflektieren.

## 2. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern

Im Fokus der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung steht eine verstärkte Professionorientierung bei gleichzeitiger Sicherung einer starken Forschungsorientierung. Aus Sicht der Kommission kann diese Kernforderung insbesondere durch die nachfolgenden Eckpunkte erfüllt werden.

Die Lehrkräftebildung steht in Bayern wie auch in anderen Bundesländern vor der Herausforderung, den Erwerb belastbaren und tragfähigen Professionswissens zu gewährleisten, welches die Grundlage für professionelle Handlungskompetenz in einem komplexen und sich stets wandelnden Berufsfeld darstellt (SWK, 2023). In unterschiedlichen Ausbildungsphasen erwerben künftige Lehrkräfte Wissen anhand bislang wenig miteinander verknüpfter Studienanteile. Dass Theorie und Praxis wenig systematisch verknüpft sind, gilt sogar als wenig rühmliches Kennzeichen der deutschen Lehrkräftebildung (Hsieh et al., 2011). Die „systematisierte Zersplitterung“ (S. 13) führt dazu, dass es Studierenden schwerfällt, sinnstiftende Zusammenhänge zwischen den vielfach als fragmentiert wahrgenommenen Inhalten, Bereichen und Phasen der Lehrkräftebildung herzustellen (Hellmann, 2019). Dem Problem der Fragmentierung muss durch Kohärenz begegnet werden. Hellmann (2019) versteht Kohärenz als Charakteristikum guter Lehrkräftebildung und definiert sie als Abstimmung, Verknüpfung und Passung von Strukturen und Gelegenheiten des Lehrens und Lernens sowie Inhalten. Dabei können Lerngelegenheiten zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (sog. horizontale Kohärenz) sowie zwischen Theorie und Praxis hinweg kohärent angelegt sein, also auch über den Studienverlauf und die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung hinweg (sog. vertikale Kohärenz). Sowohl curriculare als auch konzeptionelle Vernetzung sowie die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis tragen dabei zu einer besseren Kohärenz bei (Cramer, 2020).

### 2.1 Kohärenz zwischen den inhaltlichen Bereichen der Lehrkräftebildung stärken: Berufsfeldbezug durch Core Practices in allen Fächern

Der Herausforderung der sinnstiftenden Verbindung zwischen einerseits den inhaltlichen Bereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften und andererseits zwischen Theorie und Praxis soll dadurch begegnet werden, dass von Beginn an die konkrete Praxis und die beruflichen Herausforderungen als stets aufeinander bezogene Leitprinzipien in die Lehrkräftebildung einbezogen werden.

Bewährt hat sich dafür das Konzept der Core Practices des Lehrberufs (z. B. Erklären und Modellieren von fachlichen Inhalten, Praktiken und Strategien, Führen eines fachlichen Unterrichtsgesprächs, Diagnostizieren von Lernprozessen und Lernergebnissen, Aufbau respektvoller Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Geben von mündlichem und

schriftlichem Feedback, Analysieren des Unterrichts mit dem Ziel der Verbesserung; (vgl. Boyd et al., 2009; Grossman, 2018). Dieser Ansatz erfährt auch in Europa und Deutschland eine breite Aufmerksamkeit (für einen Überblick siehe Grossman & Fraefel, 2024).

Der innovative Ansatz der Core Practices stärkt die Professionsorientierung der Lehrkräftebildung in besonderer Weise, ermöglicht den Transfer wissenschaftlicher Theorie in Praxisanteile des Lehramtsstudiums und schafft Kohärenz zwischen den bislang oftmals unverbundenen Bereichen ("Versäulung" von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen) und Phasen (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf) in der Lehrkräftebildung.

Die Kommission versteht unter Core Practices im Einklang mit der Forschung (McDonald et al., 2013) bedeutsame Handlungsstrategien, die von konkreten Berufsanforderungen ausgehen. Sie werden evidenzbasiert ausgewählt, d.h. deren Wirksamkeit wurde bereits durch empirische Unterrichtsforschung validiert (Scheidig, 2020), sie sind im Grundsatz domänenübergreifend und bauen in der Anwendung auf fachlichem Wissen auf. Der Ausrichtung auf diese Core Practices von der ersten Phase der Lehrkräftebildung an liegt eine doppelte Zielsetzung zugrunde: einerseits leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Inhaltsauswahl im Sinne des kohärenten und kumulativen, berufsfeldbezogenen Kompetenzaufbaus im Studium, andererseits gelten sie als hochschuldidaktisches Prinzip, mit dem reflektierte Praxiserfahrung in unterschiedlich komplexer Form von Beginn an ins Studium integriert werden kann. Auf übergeordneter Ebene haben sie orientierende Funktion. Sie schaffen für Studierende (und auch Lehrende) Klarheit, warum etwas zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Lehrkräftebildung vermittelt und erworben wird. Diese Klarheit resultiert aus dem strikten Berufsfeldbezug der Orientierung an Core Practices („pragmatischer Ansatz", Fraefel & Scheidig, 2018). Damit kann kumulativer Kompetenzaufbau und Kohärenzbildung zwischen den Bereichen der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, aber auch zwischen den drei Phasen der Lehrkräftebildung gewährleistet werden. Core Practices sind insofern fachübergreifend, als Lehramtsstudierende aller Schularten und Fächer sie benötigen.

Bereits die universitäre Lehre, die kumulativen Kompetenzerwerb und Kohärenz zwischen Phasen und Inhaltsbereichen zum Ziel haben sollte, kann durch die Orientierung an Core Practices zum Erwerb konkreter und evidenzbasierter unterrichtlicher Handlungspraktiken beitragen. Der Ansatz antwortet damit auch auf die von Lehramtsstudierenden artikulierte Kritik einer unzureichenden Berufsvorbereitung durch universitäre Veranstaltungen (Voss et al., 2020). Entscheidend ist darüber hinaus, dass es der Ansatz der Core Practices bei konsequenter Umsetzung notwendig macht, authentische und komplexe Situationen der unterrichtlichen und schulischen Praxis in allen Bereichen der universitären Lehre zu integrieren und für deren Bewältigung adäquates professionelles Handeln auf Ebene konkreter Fertigkeiten zu entwickeln. Dazu dienen insbesondere komplexe Fallbeschreibungen, Unterrichtsvideos von tatsächlichen Unterrichtssituationen, gezielt und theoriegeleitet inszenierte Unterrichtsvideos (sog. Staged Videos), digitale

und nicht-digitale Simulationen, oder Gelegenheiten zur Durchführung kurzer Unterrichtsproben (Micro-Teaching, typischerweise mit Videoaufzeichnung) mit anschließendem Feedback (inkl. KI-basiertem Feedback), Interaktionsübungen mit Schauspielschülerinnen und -schülern oder Schauspielleitern (analog der Arbeit mit Schauspielpatientinnen und -patienten im Medizinstudium). Im Vergleich zum Durchführen ganzer Unterrichtsstunden haben diese Methoden entscheidende Vorteile wie die Möglichkeit zur Schritt-für-Schritt-Analyse sowie die Reproduzier- und Wiederholbarkeit für unterschiedliche Interessen der Beobachtung. Komplexe Situationen des Unterrichtsgeschehens können so in der Universität realisiert werden. Authentische Praxis bleibt damit nicht auf das Praktikum oder auf Praxisphasen in Klassen beschränkt, sondern ist Teil der regulären Hochschullehre. Zu solchen authentischen, praxis- und problemorientierten Methoden der Lehrkräftebildung sowie dem Core Practice-Ansatz insgesamt haben die bayerischen Universitäten bereits umfassende Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen – im Rahmen der verschiedenen Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, aber auch im Rahmen der DFG-Forschungsgruppe Cosima („Förderung von Diagnosekompetenzen in simulationsbasierten Lernumgebungen in der Hochschule“) an der LMU München und TU München. Im Ergebnis liegt eine Vielzahl konkreter und erprobter Szenarien für die Lehrkräftebildung vor, die genutzt werden können. Um dies flächendeckend zu ermöglichen, müssen solche authentischen Szenarien in ausreichender Zahl für alle Fächer zur Verfügung stehen und über eine Plattform angeboten werden.

Ogleich Core Practices domänenübergreifend und fächer- sowie schulartübergreifend relevant sind, resultieren sie in der praktischen Umsetzung aus der Analyse konkreter fachunterrichtsbezogener Herausforderungen (Fraefel, 2019). An der Core Practice „Erklären und Modellieren von fachlichen Inhalten, Praktiken und Strategien“ können die fachspezifischen Differenzen beispielhaft erläutert werden: Ob man im Deutschunterricht das Vorgehen beim Interpretieren eines Textes erklärt, Redoxreaktionen in Chemie, Wahrscheinlichkeitsrechnungen in Mathematik oder die Verwendung eines bestimmten Ausdrucks im Englischunterricht unterscheidet sich auf der konkreten Ebene erheblich. Trotz übergreifender Prinzipien wie Strukturiertheit, Adressatenorientierung, sprachliche Präzision sowie Einfachheit weisen sie fachliche Bezüge auf und unterscheiden sich im konkreten Vorgehen zur Vermittlung von fachlichen Kompetenzen (z. B. induktiv oder deduktiv, experimentierend oder erklärend, vom Leichten zum Schweren oder vom weniger Gelungenen zum zunehmend Gelungenen, eher durch Verstehensprozesse oder durch intelligente Übungsprozesse). Im Kontext einzelner Fächer bedeutet dies, dass Core Practices vor dem jeweiligen konkreten fachlichen Hintergrund ausdifferenziert und zugeschnitten werden müssen. Entscheidend für die Auswahl der Core Practices ist stets, dass diese sich in der Unterrichtsforschung als lernwirksam erwiesen haben (vgl. z. B. Hattie, 2012; Wild et al., 2022).

Die Anlage des Lehramtsstudiums kann mit der Orientierung an Core Practices relevante Theorien und Forschungserkenntnisse entlang der als zentral erachteten

Handlungsanforderungen arrangieren und künftige Lehrkräfte darin unterstützen, das fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen auf konkrete Lehraktivitäten zu beziehen (Scheidig, 2020). Durch die Einbindung sowohl des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens wie auch bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse bleiben die einzelnen Wissensbestände nicht „träge“, sondern werden in ihrer Bedeutsamkeit für die konkrete Praxis sichtbar. Eine Interpretation von Core Practices als modul(segment)bezogenes Strukturierungsprinzip bietet wie von Scheidig (2020) gefordert die Chance, die fragmentierten Teile der Lehrkräftebildung in gemeinsam verantworteten Modulen (etwa Fachwissenschaft/Fachdidaktik oder Bildungswissenschaft/Fachdidaktik) zusammenzuführen und handlungswirksam zu machen.

### **Empfehlung 3**

*Die Lehrkräftebildung ist konsequent an Core Practices des Lehrberufs auszurichten.*

Die Kommission empfiehlt, die bayerische Lehrkräftebildung an Core Practices des Lehrberufs auszurichten. Dazu sollen diese gezielt standortübergreifend in den einzelnen Bereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften sowie gemeinsam über die Bereiche hinweg konkretisiert werden, um für deren Umsetzung an den jeweiligen Universitäten einen belastbaren Rahmen zu bieten.

## **2.2 Praxisanteile als qualitätsvolle Lerngelegenheiten für kumulativen Kompetenzaufbau**

Praktika werden von angehenden Lehrkräften als essenzieller Bestandteil ihrer akademischen Ausbildung erachtet (Bach, 2020). Die offenkundige Diskrepanz zwischen dem studentischen Wunsch nach verstärktem Praxisbezug und der universitären Betonung wissenschaftsgeleiteter Fundierung rückt u. a. schon seit längerer Zeit auch die Frage nach der Effizienz verschiedener Phasen in der Lehrkräftebildung in den Fokus (Blömeke, 2004). Die langanhaltende Kritik am Erwerb von "trägem Wissen" im Lehramtsstudium, welches von Studierenden als wenig bedeutsam eingestuft und selten in die spätere Berufspraxis transferiert wird (Cramer, 2013), hat auch in der universitären Lehrkräftebildung zu Überlegungen zu innovativen Formen des Praxisbezugs geführt. Empirische Untersuchungen wie die Studie von Biermann et al. (2016) zu individuellen und organisationalen Einflüssen auf Studien- und Ausbildungserfolg in der Lehrkräftebildung deuten darauf hin, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis hierfür tatsächlich ein bedeutsamer Prädiktor ist. Die erste Phase der Lehrkräftebildung liefert im Studium die wissenschaftliche Grundlage für das spätere Berufshandeln. In dieser Phase sind Praktika und andere Praxisanteile ein bedeutsames Element der Professionalisierung und müssen deshalb bestimmten Qualitätskriterien unterliegen (Gröschner & Hascher, 2022).

Die empirische Forschung zu Praktika zeigt, dass deren bloße Ausweitung nicht per se zu einer verbesserten Professionalisierung führen (zsf. Gröschner & Hascher, 2022). Es besteht sogar die Gefahr, dass es zu einer unreflektierten Übernahme von Unterrichtspraktiken der Betreuungspersonen durch die Studierenden kommt (Bach, 2020). Unbegleitete und unreflektierte Praktika – oder der Einsatz von Studierenden als Aushilfslehrkräfte – können somit eine Perpetuierung etablierter Routinen und Handlungspraktiken begünstigen (z. B. Kocher et al., 2010), was die Möglichkeit, innovative Konzepte und wissenschaftlich evaluierte Vorgehensweisen zu implementieren, konterkariert. Praxisanteile sollten daher nicht primär darauf abzielen, Studierende mit einer Praxis der Vergangenheit und Gegenwart vertraut zu machen, sondern sie sollten die Entwicklung von Visionen zukünftiger Praxis fördern und die Exploration einer in Wissenschaft und Forschung bereits antizipierten zukünftigen Praxis hinsichtlich ihrer Tauglichkeit ermöglichen (Schumacher & Lind, 2000). Allerdings führen die gegenwärtig im Lehramtsstudium für allgemeinbildende Schulen implementierten Praktika nur bedingt zu einer erhöhten kognitiven Verknüpfung theoretischer Studieninhalte mit praktischen Erfahrungen (z. B. Hascher, 2012). Sie vermögen den oft zitierten Praxisschock nicht zu verhindern, da berufsbezogene Handlungspraktiken noch nicht hinreichend etabliert und routinisiert werden (Voss et al., 2020) und für die Reflexion des eigenen Handelns zu wenig Gelegenheiten bestehen. Hinzu kommt, dass die universitären Schulpraktika unzureichend miteinander vernetzt sind und einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau erschweren. Das liegt unter anderem daran, dass sie kaum systematisch in das Studium integriert sind, wenig auf die Prüfungen im Lehramtsstudium bezogen sind, nur limitierte Schnittstellen zur zweiten Ausbildungsphase aufweisen und sie unzureichend an Ausbildungsstandards orientiert sind (z. B. Keuffer & Oelkers, 2001). Ratsam erscheint es, Kompetenzziele der einzelnen Praktika zu definieren und curricular miteinander zu vernetzen. Auf der Grundlage des Konzepts der Core Practices, das als pragmatischer Ansatz das Potenzial sowohl zur Gewährleistung von Kohärenz als auch zur konsequenten Verbindung von Theorie und Praxis hat, sollten auch die Praktika im Lehramtsstudium in den Blick genommen werden. Ziel der Lehrkräftebildung ist es allgemein, Handlungen auf der Grundlage von Praxiserfahrungen und verfügbarem wissenschaftlichen Wissen zu elaborieren und weiterzuentwickeln (Fraefel, 2012). Wenn sich Lehramtsstudierende erst nach dem Studium, im Vorbereitungsdienst, mit berufstypischen Handlungsanforderungen auseinandersetzen, wird oft auf das, was erfahrene Lehrkräfte in Form von Ratschlägen, Rezepten oder Routinen als Lösungsmöglichkeit anbieten, zurückgegriffen. Dies ist nicht unbedingt ineffektiv, häufig aber eher tradiert und vorwissenschaftlich (Scheidig, 2020) statt evidenzbasiert. Das Konzept der Core Practices liefert auch für wirksame Praktika einen Ansatzpunkt. Es trägt wesentlich dazu bei, die Trennung von Theorie und Praxis zu minimieren und damit konsequent auch die Trennung von theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten aufzuheben (Scheidig, 2020). Mit der Orientierung an Core Practices ist es möglich, für das Lehramtsstudium „theoretische, empirische und konzeptionelle Grundlagen entlang des berufsbezogenen Kompetenzerwerbs zu komponieren“ (Scheidig, 2020, S. 132).

## **Praxisanteile im Lehramtsstudium als Lerngelegenheiten für Handeln in immer komplexer werdenden Situationen – ein erweiterter Begriff von „Praxis“**

Auch für die Kommission stellen die Praxisanteile im Lehramtsstudium eine wichtige Stellschraube für die Weiterentwicklung dar. Praxisanteile sind aus Sicht der Kommission in erster Linie Lerngelegenheiten und stellen Situationen dar, die Kompetenzerwerb ermöglichen, zunächst in komplexitätsreduzierter Form mit steigenden Anforderungen im Laufe des Lehramtsstudiums. Eine Orientierung am Konzept der Core Practices erscheint dabei sinnvoll. Dabei ist der Begriff der Praxisanteile weiter zu denken: Nicht nur formelle Praktika an Schulen tragen zum Kompetenzerwerb bei, sondern auch hochschuldidaktische Maßnahmen wie der Einsatz von narrativen oder audiovisuellen Beispielen. Unterrichtsvideos, Rollenspiele oder Unterrichtssimulationen bieten Möglichkeiten, Situationen in der Klasse auf der Basis der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und des entsprechenden fachlichen Diskurses zu analysieren und Handlungsoptionen in einem geschützten Experimentierraum zu entwickeln. Eine schrittweise Steigerung der Komplexität ermöglicht eine immer stärkere Annäherung an die Praxis und bildet so eine gute Grundlage für begleitete Praxiserfahrungen in den Schulpraktika. Damit ist der Einbezug von mehr Praxis durch hochschuldidaktische Elemente eine wichtige Forderung, um Lerngelegenheiten im Sinne der Core Practices bereitzustellen. Eine weitere, dringlichere Forderung allerdings bezieht sich auf die Bedingungen, unter denen Praxiserfahrungen – vor allem in Form traditioneller Praktika – zum Erwerb professioneller Kompetenz beitragen.

## **Praktika brauchen qualitätvolle Begleitung und Kooperation von Schule und Wissenschaft**

Wie bereits ausgeführt geht es für den Erwerb professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden nicht um ein Mehr an Praktika, da das Lehramtsstudium in Bayern aus Sicht der Kommission quantitativ ausreichend Praktika zur Verfügung stellt. Eine rein quantitative Erhöhung der Praktika ist aus wissenschaftlicher Sicht zur Professionalisierung von Lehrkräften keine Lösung: Praktika wirken nicht automatisch, sondern können auch kontraproduktiv sein, wenn sie nicht begleitet und reflektiert werden. Praxisanteile „erfordern eine didaktische Einbettung und Begleitung, damit sie ihre Wirkung entfalten können. Insofern erfüllt die einfache Anrechnung von Vertretungsunterricht dies nicht“ (Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2023, S. 6). In diesem Zusammenhang sei auf die kritischen Befunde zum Praxissemester hingewiesen, das ebenfalls nur dann Wirkung erzielen kann, wenn es begleitet und reflektiert wird werden (zsf. Gröschner & Hascher, 2022)

Wichtig ist folglich bei der Weiterentwicklung der Praktika im Lehramtsstudium deren verbesserte und auskömmlich ausgestattete qualitative Ausgestaltung. Gelingende Praktika, die Lehramtsstudierende auf ihr künftiges Berufsfeld vorbereiten und sie mit den dafür nötigen Kompetenzen ausstatten, sind auf eine konsequent gemeinsame, gut aufeinander abgestimmte Begleitung durch Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und



Praxis angewiesen. Praktika bzw. der Einsatz in Schulen ohne Begleitung durch Universität und Schule werden nicht dazu beitragen, Situationen aus dem Berufsalltag unter Anwendung wissenschaftlicher Befunde kritisch zu reflektieren, auf Handlungsalternativen hin zu untersuchen und das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten in komplexen Situationen zu erweitern.

Nicht zu unterschätzen ist dabei auch in der ersten Phase die Rolle der betreuenden Personen in der Schule, deren Mentoringaufgabe eine Doppelfunktion haben kann, weil sie einerseits die Entwicklung professioneller Kompetenzen der künftigen Lehrkräfte unterstützt und andererseits auch die Weiterentwicklung eigener Unterrichtspraxis anregen kann (Winter et al., 2023). Auf die Integration der komplementären Perspektiven von Wissenschaft und Schule innerhalb der Begleitung von Praktika während des Studiums sei explizit hingewiesen; sie ist auch für die zweite und dritte Phase wichtig.

Die Kommission empfiehlt deshalb im Sinne der aktuellen Standards für Lehrkräftebildung der KMK, dass das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung „so zu koordinieren [ist], dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird“ (KMK, 2022b, S. 4). Dringend erforderlich ist daher auch ein kumulativ angelegtes Curriculum für die verschiedenen Praktika im Laufe des Lehramtsstudiums.

Vor diesem Hintergrund warnt die Kommission ausdrücklich davor, eine Erhöhung der praktischen Anteile während des Studiums mit der Unterrichtsversorgung zu koppeln. Die derzeitige Situation, in der viele Lehramtsstudierende neben ihrem Studium bereits zu einem hohen Anteil eigenverantwortlichen Unterricht erbringen, ist sowohl der Professionalität der angehenden Lehrkräfte abträglich als auch der Qualität des Unterrichts (vgl. dazu Winter et al., 2023).

Da sich der Lehrberuf mit seinen Anforderungen stetig weiterentwickelt, ist es wichtig, Berufsfeld und Wissenschaft intensiver und nachhaltiger als bisher zusammenzubringen. Ohne die kontinuierliche gemeinsame institutionell verankerte Arbeit wird es sonst immer wieder zu erheblichen Brüchen zwischen Theorie und Praxis kommen, welche die Praktika und damit die Attraktivität des Lehramtsstudiums insgesamt negativ beeinflussen. Dies bedeutet, dass Anreize und institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die diese Verbindung fördern. Sowohl die praktischen Tätigkeiten als auch die theoretischen Grundlagen und Kompetenzprofile sollten in einen kontinuierlichen Reflexions- und Evaluationsprozess eingebunden sein.

Eine mögliche Form der Zusammenarbeit können Teams aus Wissenschaft und Schule sein, die sich durch Dauerhaftigkeit und gemeinsame Verantwortung für die Lerngelegenheiten der Studierenden auszeichnen (vgl. z. B. Practice-Research-Partnerships; Coburn & Penuel, 2016).

## Nicht alle bestehenden Praktikumsformen in Bayern leisten bereits einen optimalen Beitrag zur Entwicklung professioneller Kompetenz

Mit Blick auf bestehende Praktikumsformen empfiehlt die Kommission die Abschaffung des Betriebspraktikums i.S.v. §34, Abs. 1, S.1, Nr.1 LPO I sowie die sinnvollere Nutzung des Orientierungspraktikums.

Die Kommission empfiehlt einen Verzicht auf das Betriebspraktikum, da sie in der vorliegenden Art und Weise der Durchführung kaum einen Beitrag zum kumulativen Erwerb professioneller Kompetenz für Lehrkräfte leistet. Explizit von dieser Kritik ausgenommen ist das Betriebspraktikum für berufliche Schulen, da dort Zielsetzungen in Bezug auf kumulativen Kompetenzerwerb anvisiert werden.

Die Studieneingangsphase sollte der Reflexion und Überprüfung der Studien- und Berufswahl dienen und zu einer realistischen Rollenerwartung beitragen. Dazu können Orientierungspraktika beitragen. Sie haben zum Ziel, die Wahl des Berufes und der Schulart zu reflektieren und eine bewusste Studienwahl zu treffen. Zu Studienbeginn sind in Bayern zwar Orientierungspraktika obligatorisch, sie sind jedoch nicht konzeptionell in der Studieneingangsphase verankert und bieten kaum die Möglichkeit zu angeleiteter und wissenschaftsbasierter Reflexion der eigenen Persönlichkeit, etwa im Hinblick auf die nötige Resilienz, oder die sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die der Beruf erfordert (Meuret, 2017). Hier sieht die Kommission dringenden Entwicklungsbedarf, vor allem eine fundierte und enge Begleitung im Praktikum, die von Beginn an über Core Practices eine Verzahnung von Theorie und Praxis, in diesem Fall auch eine bewusste Reflexion der Rolle und Kompetenz der Lehrkraft, sichert und ermöglicht.

### Empfehlung 4

*Alle Praktika sind durch abgestimmte Expertise aus Schule, Vorbereitungsdienst und Universität zu begleiten. Core Practices gelten dabei als strukturierendes Prinzip der Praktika.*

Die Kommission empfiehlt, Praktika bzw. Praxisanteile als Lerngelegenheiten zu gestalten, in denen gezielt Situationen aus der Schul- und Unterrichtspraxis wissenschaftlich reflektiert werden. Dabei sollte die systematische Kooperation auf Augenhöhe von begleitenden Personen aus Schule, Vorbereitungsdienst und Universität strukturell verankert werden.

Die Kommission empfiehlt zudem, Lehrkräftebildung konsequent als kumulativen Kompetenzaufbau zu konzeptualisieren. Wesentliches Strukturierungselement sind dabei, insbesondere auch in den Praxisanteilen, die Core Practices, deren Komplexität über Studium und Vorbereitungsdienst hinweg anwächst.

Um an Core Practices orientierte Praxisanteile zu ermöglichen, müssen auch Praktikumslehrkräfte eng mit der Universität zusammenarbeiten, so dass bei der Reflexion und Beratung von Unterrichtsstunden alle Beteiligten vor dem gleichen konzeptuellen Hintergrund agieren. Einigt man sich auf Entwicklungsschwerpunkte für bestimmte Praktika (z. B. Classroom-Management und sozio-emotionale Kompetenzen im pädagogisch-didaktischen Praktikum, Gestaltung von Lernumgebungen im fachdidaktischen Praktikum etc.) so muss diesem Vorgehen ein auf Core Practices gerichtetes Curriculum zugrunde liegen, mit dem alle gut vertraut sind und das sie professionell umsetzen können. Dies bedeutet nicht zuletzt, dass sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Dozierenden Deputatsanrechnungen für diese verantwortungsvollen und zeitintensiven Tätigkeiten gewährt werden müssen.

Aus einer konsequenten Umsetzung dieser Forderungen entsteht auch Bedarf für eine Weiterentwicklung des in Bayern bestehenden Vorbereitungsdienstes.

Die Kommission weist nachdrücklich darauf hin, dass an den bayerischen Universitätsstandorten erprobte und evaluierte Modelle für effektive Praxisanteile (z. B. Konzept der Lehrwerkstatt, aber auch durch die Förderung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelte Modelle) vorliegen, an denen sehr gut angesetzt werden kann. Sich als erfolgreich erwiesene Konzepte sollten systematisch und ressourcenunterfüttert bayernweit in die Lehrkräftebildung integriert werden und nicht den bestehenden Möglichkeiten der einzelnen Standorte untergeordnet werden. Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang das Konzept der Universitätsschulen, wie es in der beruflichen Bildung etabliert ist. Dieses Konzept sollte strukturell für andere Schularten angepasst und weiterentwickelt werden.

### **2.3 Kohärenz zwischen den Phasen stärken: gemeinsam verantwortete Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen erster und zweiter Phase**

#### **Zweite Phase als besondere Phase des Übergangs – Die Situation in Bayern**

Bezogen auf die Berufsbiografie von Lehrkräften stellt der Eintritt in die zweite Phase neben dem Übergang von der Schule in die Universität den zweiten Statusübergang für angehende Lehrkräfte von der Universität ins Lehrkräftekollegium und die Berufspraxis dar. Transitionen können als kritische Lebensereignisse betrachtet werden, deren erfolgreiche Bewältigung nicht zuletzt von der Gestaltung dieser Phase und einer qualitätvollen Begleitung abhängt (Bruns et al., 2021). Die zweite Phase sollte geprägt sein von Lerngelegenheiten zur Professionalisierung, die einen erneuten Rollenwechsel vom Studierenden zur Lehrkraft und zum vollwertigen Mitglied innerhalb eines Kollegiums unterstützen und den kumulativen Kompetenzaufbau mit steigender Komplexität unter fachkundiger Leitung fortsetzen. Eine eigenverantwortliche Unterrichtsverpflichtung von Beginn des Vorbereitungsdienstes an widerspricht diesem Prinzip, stellt keine optimale

Lerngelegenheit dar und ist als Überforderung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu vermeiden.

Im bayerischen System wird die konsequente Verschränkung von Professionsbezug und Forschungsorientierung durch die strikte Trennung der Zuständigkeiten erschwert (erste Phase: Universitäten und Wissenschaftsministerium bei inhaltlichen Vorgaben durch das Kultusministerium; zweite und dritte Phase: Schule und Kultusministerium bei fehlender Rückbindung an Universitäten). Die Phasen sind nicht nur getrennt verantwortet, sie sind auch inhaltlich sehr unterschiedlich ausgerichtet: die erste Phase der Lehrkräftebildung ist vorwiegend forschungs- und theorieorientiert, während die zweite und auch die dritte Phase nahezu ausschließlich durch Professionsorientierung gekennzeichnet sind. Die Folge ist eine mangelnde Kohärenz über die Phasen hinweg, sodass ein kumulativer professionsorientierter Kompetenzaufbau erschwert wird. Besonders in Anbetracht der mangelnden Verzahnung mit dem zuvor absolvierten Studium ist dies im Sinne eines konsekutiven und ineinandergreifenden, professionsorientierten und bruchlosen Übergangs der Phasen zu verbessern, um Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern bzw. Referendarinnen und Referendaren eine optimale Transition in den Beruf zu ermöglichen.

#### **Empfehlung 5**

*Die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern muss auch die zweite und dritte Phase mit einschließen.*

Die Kommission empfiehlt, die Weiterentwicklung aller Phasen und die Verzahnung der Phasen untereinander in den Dienst eines kumulativen Kompetenzaufbaus zu stellen. Dabei sollten alle Phasen sowohl durch eine starke Professionsorientierung als auch durch eine starke Forschungsorientierung und Evidenzbasierung gekennzeichnet sein und diese systematisch verknüpfen.

### **Core Practices als Bindeglied zwischen den unterschiedlichen Phasen**

Die Etablierung von Core Practices als handlungsleitendes Prinzip der Lehrkräftebildung ermöglicht den Abbau von Erfahrungen wie dem „Praxisschock“ zwischen erster und zweiter Phase. Handlungspraktiken, die an der Universität bereits in Simulationen, Microteaching-Elementen, im Praktikum etc. entwickelt werden, können in der zweiten Phase aufgegriffen, weiterentwickelt und mit der Komplexität des Unterrichtsalltags konfrontiert werden. Voraussetzung dafür ist ein gemeinsames und phasenübergreifendes Curriculum, das aufzeigt, welche konkreten, auf die berufliche Praxis bezogenen Kompetenzen in welcher Phase erworben werden sollten und wie diese für die Herausbildung konkreter Handlungspraktiken genutzt werden können. Evidenzbasierte Instrumente zur Reflexion von Unterricht müssen gemeinsam ausgewählt und in allen Phasen der

Lehrkräftebildung zur Anwendung kommen, so dass nicht der Eindruck entsteht, erste und zweite Phase hätten unterschiedliche Vorstellungen von Unterrichtsqualität.

Ein solches Vorgehen garantiert eine von kontinuierlicher Reflexion geprägte Professionalisierung, die Praxisbezüge nicht über „Rezeptwissen“ herstellt, sondern die sich unter den Bedingungen wissenschaftlicher Rationalität stets auf die Ergebnisse der Bildungsforschung, aber auch auf die Situationspezifität des Faches und des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin bezieht (Scheidig, 2020).

### **Anschlussfähigkeit als Qualitätsmerkmal macht institutionalisierte Kooperation und gemeinsame Gestaltung notwendig**

Wie bereits im Kontext der Praktika festgehalten, geht es auch im Vorbereitungsdienst darum, diese primär als Lerngelegenheiten zu gestalten, in denen Situationen aus dem Berufsfeld und professionelles Handeln gezielt wissenschaftlich reflektiert werden (Handlungslogiken der Unterrichtsversorgung sollten nicht leitend bei der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes sein). Dies geschieht am besten durch eine systematische und strukturell verankerte Kooperation von begleitenden Personen aus Schule und Universität auf Augenhöhe. Nur so können anschlussfähige Professionalisierungsprozesse entwickelt werden und Kohärenz zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung mit dem Ziel eines gemeinsam geteilten Verständnisses guter Lehrkräftebildung (Hellmann, 2019) hergestellt werden.

Derzeit existieren in Bayern unterschiedliche Modelle der zweiten Phase. Die angehenden Lehrkräfte in Grund-, Mittel- und Förderschulen sind an einzelnen Schulen, oft auch als einzige Personen der zweiten Phase im Kollegium, mit eigenverantwortlichem Unterricht in nicht unerheblichem Maße bereits von Anfang an betraut. Dagegen wird im Lehramt Realschule, Gymnasium und berufliche Schulen ein Modell umgesetzt, das zunächst in einer Seminarschule mehrere angehende Lehrkräfte zusammenbringt und dort Kooperation und wechselnde Ansprechpersonen ermöglicht. Erst danach ist eigenverantwortlicher Unterricht vorgesehen. Ein solches Modell ist aus Sicht der Kommission besser in der Lage, personenzentriert mit Blick auf die Übergangsbewältigung begleitend und beratend zu wirken. Durch das hohe Maß an Hospitationsgelegenheiten und Unterrichtsversuchen ohne verpflichtenden eigenverantwortlichen Unterricht können bedarfsgerechte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für die einzelnen lernenden Lehrkräfte geboten werden, die durch ein nur allmähliches Ansteigen von Komplexität und Verantwortung gekennzeichnet sind.

Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung liegen besondere Chancen in der gemeinsamen Verantwortung von Universität und Seminarleitung für den ersten Teils des Vorbereitungsdienstes. Kernaufgaben in gemeinsamer Verantwortung sind die verbindliche Absprache der aufeinander aufbauenden, kohärenten Inhalte in der ersten und zweiten Phase sowie die Qualifikation der beteiligten Betreuungspersonen durch Universität und Schule, um Kontinuität und

Anschlussfähigkeit zu garantieren. In Teams (z. B. Wissenschafts-Praxis-Transfer-Gemeinschaften, Universitätsschulen) bestehend aus Universitätsdozierenden, Seminarleitungen und Betreuungslehrkräften können gemeinsame Inhalte und Qualitätsstandards vor Ort umgesetzt und so Transparenz und Kontinuität für das jeweilige Vorgehen in den Phasen hergestellt werden. Insbesondere Phasen des Co-Teachings von Lehrenden aus dem schulischen und Lehrenden aus dem universitären Kontext für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sind hier sinnvoll, können doch so neue Erkenntnisse aus der Forschung und neue Entwicklungen in der Praxis fruchtbar in Verbindung gebracht und implementiert werden. Diese Teams können auch als professionelle Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006; Kansteiner et al., 2023) fungieren und so den Wissens- und Kompetenztransfer zwischen Universität und Schulsystem befördern.

Analog sollten Praxisexpertinnen und -experten (Seminarleitungen, Betreuungslehrkräfte) stärker als bisher in die erste Phase der Lehrkräftebildung eingebunden werden (nicht nur in formellen Praktika, sondern in allen professionsorientierten Anteilen).

Um den dafür notwendigen Absprachen institutionellen Charakter zu verleihen, sollten Modelle diskutiert werden, in denen für die zweite Phase in einer Art Steuerungskreis (ähnlich einer Beiratsfunktion) Personen aus Universität und zweiter Phase berufen werden, deren Aufgabe es ist, für den Austausch von forschungs- und professionsorientierten Aspekten und deren kohärente Aufnahme ins Curriculum zu sorgen. Damit einher geht selbstverständlich eine angemessene Anerkennung des Ressourcenaufwands (z. B. durch Anerkennung von Leistungen der Dozierenden in Form von anerkanntem Lehrdeputat und Teilabordnungen von Lehrkräften an die korrespondierenden Universitäten). Dies ist nicht ohne das Zusammenwirken der beiden Staatsministerien (Unterricht und Kultus sowie Wissenschaft und Kunst) möglich.

Für die Auswahl der an diesem Übergang beteiligten Personen bedarf es gemeinsam zu entwickelnder Qualifizierungsrichtlinien und Zertifizierungen. Letztere sollten für die weitere Laufbahn der betroffenen Personen anerkannt werden und sich positiv auswirken.

### **Die zweite Phase auch als begleiteten Übergang von der Hochschule in die Berufspraxis neu gestalten und ein Qualitätsmanagement entwickeln**

Für eine Reform der zweiten Phase muss grundsätzlich der Anspruch der Qualität und der Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt stehen. Fragen der Abgrenzung der Phasen stehen außen vor. Vielmehr geht es darum, einen kontinuierlichen und kumulativen Kompetenzaufbau zu gewährleisten, bei dem Brüche möglichst vermieden werden. Dazu ist eine multi-perspektivische Begleitung zu gewährleisten.

Ideal erscheint eine einjährige Phase in einer Seminarschule (bzw. in Seminarschulverbänden) mit halbjährlichem Beginn. Klassleitungsverantwortung soll im Vorbereitungsdienst – wenn überhaupt – erst zu einem späten Zeitpunkt übertragen werden. So kann die Chance der kollegialen Teams sowohl auf der Ebene der angehenden Lehrkräfte

untereinander als auch auf der Ebene der Betreuungspersonen und auf der Ebene der Vertreterinnen und Vertreter von Universität und Schule genutzt werden. Danach kann der Dienst in der Einsatzschule durchaus auch von Fragen des Lehrkräftebedarfs reguliert werden.

Aus den angeführten Gründen wäre ein Beibehalten der bisherigen strikten Trennung von erster und zweiter Phase wenig zielführend.

Für eine Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung wird als günstig erachtet, die zweite Phase im Sinne eines „Gelenks“ für den Übergang zu etablieren, in dem systematisch die Kooperation der Phasen verankert ist. Dabei sollte vor allem der erste Teil des Vorbereitungsdienstes in gemeinsamer Verantwortung konzipiert werden.

Eine wichtige Erfolgsbedingung ist in jedem Fall ein phasenübergreifendes Curriculum, ein gemeinsames Qualitätsverständnis aller Akteurinnen und Akteure und ein System des Qualitätsmanagements, das alle Phasen verknüpft. Denkbar als Schlüsselstelle wären institutionalisierte und formalisierte Gesprächsrunden mit allen Beteiligten, die im ersten Jahr angesiedelt sein könnten.

Angesichts der häufig stark personenbezogenen Betreuung soll zum Schutz der angehenden Kolleginnen und Kollegen ein strukturiertes, kaskadisch organisiertes und unabhängiges Beschwerdemanagement etabliert werden, das eine niedrigschwellige und verbindliche Ansprechbarkeit gewährleistet. Die Verantwortung gegenüber den Kolleginnen und Kollegen im Vorbereitungsdienst sollte grundsätzlich auf mehrere, für diese Aufgabe professionalisierte Personen verteilt werden. Dies ist für alle Konstellationen von Ausbildung und Betreuung notwendig, aber besonders dort, wo sehr enge Beziehungen und Abhängigkeiten bestehen, wie es im Vorbereitungsdienst der Fall ist.

### **Empfehlung 6**

*Die zweite Phase soll für alle Lehrämter ausreichend Raum zum systematischen Hospitieren, Experimentieren (Microteaching) und Reflektieren enthalten und verpflichtet erst allmählich zu komplexeren Aufgaben. Curricula und Anforderungen insbesondere im ersten Teil des Vorbereitungsdienstes müssen institutionalisiert in gemeinsamer Verantwortung entwickelt werden. Ein gemeinsam verantwortetes erstes Jahr der zweiten Phase soll Kernstück der Transition sein.*

Die Kommission empfiehlt, die gängige Praxis der zweiten Phase in Grund-, Mittel- und Förderschule zu verändern und auch dort ein angepasstes Modell von Seminarschulen bzw. -schulverbänden, in denen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bzw. Referendarinnen und Referendare gemeinsam lernen können, ohne Verpflichtung zu eigenverantwortlichem Unterricht von Beginn an zu etablieren. Diese Reform stellt die professionelle Begleitung der angehenden Kolleginnen und Kollegen und deren allmählichen Übergang in selbst verantwortetes Handeln in Berufsbezügen in den Mittelpunkt. Zu

trennen sind dabei Erfordernisse der Unterrichtsversorgung von jenen der qualifizierenden Lehrkräftebildung.

Die Kommission empfiehlt zudem, auch die zweite Phase dergestalt zu organisieren, dass Universität, Vorbereitungsdienst und Schule gemeinsam den Transitionsprozess begleiten und weiterentwickeln und damit gemeinsam Verantwortung für die Kohärenz übernehmen. Dafür sind geeignete Rahmenbedingungen mit hinterlegten Ressourcen zu etablieren (s. Empfehlung 12).

Darüber hinaus empfiehlt die Kommission, gerade für den Start des Vorbereitungsdienstes neue verbindliche Modelle zu entwickeln und ein institutionenübergreifendes unabhängiges QM-System einschließlich eines transparenten Beschwerdeverfahrens zu etablieren.

## 2.4 Fort- und Weiterbildung in der dritten Phase

Der Lehrberuf ist durch eine „doppelte Dynamik“ gekennzeichnet: Einerseits entwickeln sich die Wissenschaften weiter und erbringen neue, für das Berufsfeld relevante Erkenntnisse (gerade auch in den letzten beiden Dekaden), andererseits sind Schulen als exponierter Schauplatz des sozialen Wandels mit stetig neuen Herausforderungen verbunden. Um das erforderliche Bündel professioneller Kompetenzen sowie die Wirksamkeit des professionellen Handelns von Lehrkräften über die komplette berufliche Biografie hinweg zu erhalten und an sich teils rasch ändernde Bedingungen anzupassen, ist ein umfassendes und effektives Fort- und Weiterbildungssystem nötig, in das auch die Universitäten, die sich als natürlicher Ort der wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung verstehen, systematisch eingebunden sind (Daschner et al., 2023; vgl. zusammenfassend Rzejak et al., 2020).

Die Kommission sieht Kohärenz, konsequenten Berufsfeldbezug samt Orientierung an Core Practices sowie eine starke Evidenzbasierung als leitende Prinzipien für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung an. In diesem Sinne ist es auch für die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zentral, Praxis und Forschung eng aufeinander zu beziehen. Es sollte in der dritten Phase der Lehrkräftebildung darum gehen, „das notwendige wissenschaftliche Wissen und die Fähigkeit zur kriteriengeleiteten Wahrnehmung, Analyse und Reflexion schulischer und außerschulischer Praxen“ zu erhalten und weiterzuentwickeln, um „wissenschaftlich abgesicherte und somit begründete Handlungsalternativen zu entwickeln“ (HRK, 2023, S. 4).

Aus Sicht der Kommission ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch konsequent wissenschaftlich orientierter Fort- und Weiterbildung und der bisherigen Situation, da Universitäten nicht systematisch im Fort- und Weiterbildungssystem verankert sind. Unter der Prämisse einer gleichermaßen professionsorientierten und forschungsbasierten Lehrkräftebildung, die kumulativ und kohärent Kompetenzen für eine zeitgemäße



Lehrtätigkeit entwickelt und die Akteurinnen und Akteure in gemeinsamer Verantwortung sieht, müssen die Forderungen der Kommission für die erste und zweite Phase konsequenterweise auch auf die dritte Phase ausgeweitet werden.

### **Fort- und Weiterbildung als Lerngelegenheit für den kontinuierlichen und berufsbegleitenden Ausbau professioneller Kompetenzen in gemeinsame Verantwortung von Universität und Schule legen**

Die Kommission schließt sich der Forderung des SWK-Gutachtens zur Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung an: Die Gestaltung einer forschungsbasierten Fort- und Weiterbildung muss in den Diensten einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften stehen (SWK, 2023). Das zentrale Ziel von Fort- und Weiterbildung ist nicht nur der Erhalt oder die Weiterentwicklung professioneller Kompetenz, sondern dauerhaftes Ermöglichen von Kompetenzerleben in einem sich ständig verändernden Ort Schule.

Unabhängig davon, ob Fort- und Weiterbildung zur Implementation bildungspolitischer Vorhaben dient, als individualisierte Fortbildung oder schulprogrammbezogen ausfällt (SWK, 2023), sie stärkt in jedem Fall die Professionalisierung und trägt zu Schul- und Unterrichtsentwicklung bei. Um für die lange Zeit der professionellen Tätigkeit von Lehrkräften die vorhandene Expertise von Universität und Schule sinnvoll und synergetisch zu nutzen, ist es wichtig, auch in der dritten Phase enge Bezüge zwischen Wissenschaft und Schulpraxis herzustellen. Die dynamische Entwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft macht eine sich über die gesamte Berufszeit erstreckende Erweiterung professioneller Kompetenz unabdingbar, Fort- und Weiterbildung muss sich über die zweite Phase hinaus regelmäßig und unter Bezug auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse erstrecken und damit auch die Arbeit an und die Reflexion über Core Practices dynamisch über die gesamte Berufsbiografie hinweg ermöglichen. Dazu kann auch der Ansatz des Clearing House Unterricht dienen, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der TU München realisiert wurde und den aktuellen Forschungsstand zu Themen des effektiven Unterrichtens für die Lehrkräftebildung aufbereitet (Hetmanek et al., 2023).

Auch für die dritte Phase gilt die Forderung der Evidenzbasierung, die systematisch und strukturell gewährleistet sein muss (vgl. Besa et al., 2023). Diese stärkere Evidenzbasierung benötigt die Mitverantwortung und die Mitwirkungsverpflichtung der Universitäten in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung. Ein anwendungsbezogener Transfer sollte dabei durch Tandemmodelle aus Praxis- und Wissenschaftsexpertinnen und -experten gewährleistet werden. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Beteiligung an der Lehrkräftefort- und -weiterbildung durch Dozierende aus Universitäten deputatswirksam werden sollte und vice versa die Beteiligung an den gemeinsamen Transferbemühungen für Lehrkräfte in deren Stundendeputat durch Anrechnung Berücksichtigung finden muss.

Um dieses Problemfeld mit Blick auf Bedarfe aus Wissenschaft und Praxis bearbeiten zu können, sind gemeinsame Schnittstellen zwischen Schulpraxis, Schuladministration, Fortbildungsinstitutionen und Universitäten notwendig (etwa in Form von Steuerungskreisen). Eine Grundlage für ein im Hinblick auf evidenzbasierte Professionalisierungsbedarfe zu entwickelnde oder fortzusetzende Fort- und Weiterbildungsangebote bilden nicht zuletzt die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelten und erprobten Modelle, die flächendeckend ausgerollt werden können und mit Ressourcen unterstützt werden sollten.

### **Empfehlung 7**

*Lehrkräftefort- und -weiterbildung ist systematisch auf den kumulativen Aufbau und Erhalt professioneller Kompetenzen auszurichten. Dazu soll sie an den Praxisbedarfen ausgerichtet und konsequent wissenschafts- und evidenzorientiert sein. Bei der inhaltlichen Steuerung, Konzeption und Realisierung von Fort- und Weiterbildung wirken Akteurinnen und Akteure der Schulpraxis und Universitäten systematisch zusammen.*

Die Kommission empfiehlt, Professionalisierungsbedarfe systematisch und valide zu erheben, bedarfsgerechte Angebote in Kooperation von Wissenschaft und Praxis zu konzipieren und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Qualität der Implementation zu monitorieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies kann im Rahmen der Angebote für die dritte Phase nur durch systematische Dialoge zwischen Universität und Akteurinnen und Akteuren der Schulpraxis (z. B. Steuerungskreise auf verschiedenen Ebenen) erfolgen. Nur so kann der kumulative Kompetenzaufbau über die zweite Phase hinaus und der Erhalt von Kompetenzen über das gesamte Berufsleben hinweg sichergestellt werden.

## **2.5 Evaluation**

Maßnahmen der Steuerung und Verbesserung der Lehrkräftebildung in allen drei Phasen setzen voraus, dass Wissen, Evidenz und Erfahrung darüber vorliegen, ob und wie implementierte Ansätze funktionieren und ob sie das bewirken, was von ihnen erwartet wird. Evaluation ist daher ein zentrales Instrument und notwendiges Mittel, um intendierte Ziele zu erreichen und auch um einmal implementierte Prinzipien und Maßnahmen – etwa im Falle von gut gemeinten, in der Praxis aber scheiternden oder nicht wirksamen Ansätzen – revidieren zu können (vgl. Schrader et al., 2020). Die bisherige Praxis der Evaluation und Implementation von Maßnahmen in den drei Phasen der Lehrkräftebildung und in der schulischen Praxis wird diesem Anspruch häufig nicht gerecht. Die Implementierung von Programmen und Maßnahmen, die für ein breites roll-out, d.h. die Umsetzung in der Fläche geplant sind, benötigen eine begleitende formative und eine abschließende summative Evaluation und Optionen der Nachsteuerung, einschließlich einer Definition

der Kriterien, anhand derer der Erfolg der Maßnahme und ihrer Implementation festgemacht werden kann und soll. Dies gilt aktuell in besonderem Maße bei Veränderungen, die die Nutzung von generativer KI und Prozessen des Lernens mit und durch digitale Medien umfassen, gleichwohl auch für die von der Kommission vorgeschlagenen Maßnahmen der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung. Auch der Prozess der Umsetzung einer auf grundlegende professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften (Core Practices) ausgerichteten ersten Phase und die Verzahnung mit der zweiten (und dritten) Phase der Lehrkräftebildung setzen voraus, dass die Qualität der Implementation in den Blick genommen wird und damit auch die Stakeholder und Akteurinnen und Akteure in und zwischen den beteiligten Einrichtungen und Zuständigkeitsbereichen beteiligt werden.

### **Empfehlung 8**

*Maßnahmen in der Lehrkräftebildung in allen drei Phasen sollen in der Implementation begleitet und anhand von Indikatoren bezüglich ihrer Wirkung evaluiert werden.*

Die Kommission empfiehlt, Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung formativ und summativ in Bezug auf die Qualität der Implementation und die intendierte Wirkung durch geeignete empirische Indikatoren zu begleiten und zu evaluieren. Hierfür sind auch Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz gegenüber Evaluationsmaßnahmen bei Akteurinnen und Akteuren in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung, aber auch bei den Studierenden selbst zu planen. Ergänzungen der hierfür notwendigen Erhebungen über Surveys und vertiefende Befragungen sind notwendig, um ein differenziertes Bild über die Gelingensbedingungen und Wirkungen, die Angemessenheit und die Rezeption von Maßnahmen zu bekommen.

### 3. Notwendige Bedingungen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern

Die dargelegten Reformen auf der Ebene von Zielen, von Inhalten und der Ausgestaltung der Lehrkräftebildung benötigen veränderte Rahmenbedingungen. Dies betrifft die zugrundeliegenden Rechtsnormen, Prüfungsinhalte und -formate, Studienorganisation und Studiendauer, die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die verfügbare Datengrundlage.

#### 3.1 Erstes Staatsexamen für allgemeinbildende Lehrämter beibehalten, aber kompetenzorientiert weiterentwickeln

Das Staatsexamen in der Lehrkräftebildung für allgemeinbildende Schulen als übergreifende Abschlussprüfung sichert die Einheitlichkeit der Lehramtsprüfung über die Standorte hinweg und kann daher der Qualitätssicherung in Bezug auf hoheitliche Bildungsaufgaben dienen. Daraus resultieren auch landesweit hohe Standards. Zudem wird eine erweiterte Kontrolle des Zugangs zu einem staatlich eng geregelten Berufsfeld ermöglicht. Aufgrund der genannten Aspekte des Staatsexamens, insbesondere zur einheitlichen Sicherung der hohen Standards der bayerischen Lehrkräftebildung, kann am Staatsexamen festgehalten werden.

Gleichwohl lässt sich konstatieren, dass im ersten Staatsexamen überwiegend Wissen, aber kaum Kompetenzen getestet werden und die Prüfungsanforderungen oft wenig mit den Handlungsanforderungen des Lehrberufs im Zusammenhang stehen. Da hier häufig Wissensinhalte der unterschiedlichen Fächer ohne umfassenden Professionsbezug geprüft werden, eignet sich das Staatsexamen in der derzeitigen Form wenig, den kumulativen Kompetenzaufbau bei den Studierenden zu überprüfen und diesen über die normative Wirkung von Prüfungsvorgaben als Zielvorstellung im Lehramtsstudium zu etablieren (“What you test is what you get”).

Neben diesem für den Kompetenzaufbau zentralen Punkt erscheint auch die psychometrische Aufgaben- und Testgüte oftmals noch verbesserungsfähig und in manchen Fächern existiert wenig Abstimmung der Prüfungsinhalte über Standorte hinweg. In anderen Bundesländern wurden Staatsexamina vielfach durch rein universitäre (Modul-)Prüfungen ersetzt.

Inhalte und Form von Prüfungen entfalten eine starke Lenkungswirkung für die Lernprozesse der Studierenden (vgl. Rowland, 2014). Darin liegt eine große Chance für den kumulativen Kompetenzaufbau, sofern Prüfungsinhalte und -formate auf die angestrebten Kompetenzen passend ausgerichtet sind. Dies leistet der Constructive-Alignment-Ansatz (Biggs, 1996; Kandlbinder, 2014; Wildt & Wildt, 2011), der eine konsequente Konvergenz liefert von (a) systematisch formulierten Kompetenzzielen, (b) Inhalten und kompetenzorientierter Didaktik hochschulischer Lehr-Lernangebote (oftmals mit Hilfe

problemorientierter Ansätze und digitaler Medien) sowie (c) kompetenzorientierten (oftmals digitalen) Prüfungsformaten unter Nutzung von authentischen und reichhaltigen Problemstellungen der schulischen Praxis. Die Umsetzung dieses Ansatzes im bayerischen Lehramtsstaatsexamen würde es ermöglichen, Lehrinhalte, Prüfungsinhalte und die professionellen Kompetenzen, die zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen des Lehrberufs nötig sind, stärker in Einklang zu bringen.

Eine solche kompetenzorientierte Weiterentwicklung des Staatsexamens erfordert eine Reihe umfassender Entwicklungsarbeiten. An etlichen bayerischen Universitäten und Forschungseinrichtungen existiert jedoch bereits umfangreiche Expertise zu kompetenzorientierten Prüfungsformaten (auch in digitaler Form), an denen angesetzt werden kann. Zudem haben einige Fächer (z. B. Psychologie) bereits Erfahrungen mit unterschiedlichen Staatsexamensformaten sowie deren psychometrischer Aufgaben- und Testgüte.

### **Empfehlung 9**

*Das Staatsexamen für allgemeinbildende Lehrämter kann erhalten, muss aber weiterentwickelt werden.*

Zur Qualitätssicherung und Kontrolle hoher fachlicher Standards in der Lehrkräftebildung empfiehlt die Kommission die Beibehaltung des ersten (und zweiten) Staatsexamens in der Lehrkräftebildung. Gleichzeitig wird eine Weiterentwicklung der ersten Staatsprüfung hin zu einer stärkeren Ausrichtung an den im Lehrberuf erforderlichen Kompetenzen (sowie den dazu in der Lehrkräftebildung adressierten Core Practices) empfohlen. Dies erfordert einerseits eine Weiterentwicklung von Prüfungsinhalten. Andererseits wird die verstärkte Entwicklung, Erprobung und Nutzung kompetenzorientierter Prüfungsformate empfohlen, die an authentischen Praxisproblemen ansetzen und auch digitale Möglichkeiten nutzen.

## **3.2 Ausweitung der ECTS-Punktezahl auf 300 in allen Lehrämtern**

### **Fachlichkeit in allen Bereichen der Lehrkräftebildung als wichtiges Qualitätsmerkmal**

Zum Erhalt der Effektivität der schulischen Bildungssysteme in Bayern sowie deren Spitzenposition im Ländervergleich sind umfassende Kompetenzen in Bezug auf alle Aspekte des Lehrberufs nötig. Dies umfasst sowohl fachbezogene als auch fachunabhängige professionelle Kompetenzen, die in den verschiedenen Bereichen der Lehrkräftebildung aufgebaut werden.

Zunächst sind hier die auf die Inhalte der jeweiligen Schulfächer bezogenen fachlichen Kompetenzen zu nennen, also inhaltsbezogenes Wissen und inhaltsbezogene

Kompetenzen (oft als “Fachwissen” abgekürzt). Umfassendes Fachwissen, das eng auf die Inhalte der Schulfächer bezogen, also professionsorientiert ist, ist eine wichtige Voraussetzung für die Qualität und Effektivität von Fachunterricht. Von besonderer Relevanz ist hier, dass (a) dieses Fachwissen eng auf die Curricula und zentralen Gegenstände der jeweiligen Schulfächer bezogen ist (wie z. B. auch TEDS-M, Blömeke et al., 2010, und die COACTIV-Studie, Kunter et al., 2011, zeigten) und (b) der Bezug zum späteren professionellen Handeln für die Studierenden stets nachvollziehbar ist. Bei beiden Aspekten sieht die Kommission erheblichen Verbesserungsbedarf.

Neben den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Bezugsfächern der einzelnen Schulfächer sind auch die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken wissenschaftliche Fächer, die durch eine hohe Fachlichkeit und einen sehr differenzierten Kenntnisstand gekennzeichnet sind. Gerade in den letzten zwei bis drei Dekaden haben die genannten Fächer und insbesondere die Empirische Bildungsforschung als verbindendes interdisziplinäres Feld eine große Zahl an Befunden und Evidenzen generiert, die für die schulische Praxis und die dort bestehenden Anforderungen von höchster Relevanz sind, dort aber oftmals noch nicht genutzt werden.

Eine Bewältigung der vervielfältigten Anforderungen des Lehrberufs ist ohne umfassende bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen undenkbar. Dies betrifft Querschnittsaufgaben wie die Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusiver Umgang mit zunehmender Heterogenität, entwicklungsabhängig adäquates Lehrkraft Handeln, aber auch direkt den fachlichen Unterricht, etwa mit spezifischen Erkenntnissen zu effektiven und ineffektiven fachspezifischen Instruktionmethoden, zur fachbezogenen Förderung von Lernmotivation und lernförderlichen Emotionen oder zur Diagnose fachlichen Wissens.

Die Kommission kommt zu der Einschätzung, dass gerade die Forderung nach hoher Fachlichkeit nicht mit Erwägungen zu wohnortnahen Studienangeboten für Studierende mit weit von bestehenden Universitätsstandorten entfernten Heimatorten vereinbar ist. Würden solche neuen Standorte etabliert, müsste dafür gesorgt werden, dass dort in allen Bereichen der Lehrkräftebildung, also in den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, hohe Expertise in Form von Professuren zur Verfügung stehen. Dies käme aus finanzieller Hinsicht der Gründung einer neuen Universität nahe.

### **Schulartsspezifische Lehrkräftebildung muss für spezifische Herausforderungen vorbereiten**

In Bayern existiert im Sekundarbereich ein vergleichsweise ausdifferenziertes Schulsystem. Jede Schulart hat dabei ihre spezifische Schülerschaft, einen spezifischen Auftrag und auch spezifische Herausforderungen.

Die Lehrkräftebildung sollte auf die in Bayern gegebenen strukturellen Bedingungen des Schulsystems sowie die Charakteristika der einzelnen Schularten ausgerichtet sein, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern.

Da Schülerinnen und Schüler einer jeden Schulart Anspruch auf Lehrkräfte mit höchster Expertise und professioneller Kompetenz haben, müssen die Besonderheiten der Schularten in den entsprechenden Curricula Berücksichtigung finden. Kurzum: Es braucht in einem differenzierten Schulsystem sehr spezifische Kompetenzprofile der Lehrkräfte, wenn sie effektiv bei der Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sein sollen und somit zum Erhalt der Effektivität der jeweiligen Schulart beitragen sollen. Dies kann eine über alle Schularten hinweg inhaltlich einheitliche Lehrkräftebildung nicht leisten.

### **Empfehlung 10**

*Die Lehrkräftebildung in Bayern muss sich durch hohe Fachlichkeit in allen Bereichen auszeichnen und weiterhin schulartspezifisch bleiben.*

Um den komplexen und gestiegenen Anforderungen des Lehrberufs gerecht zu werden, empfiehlt die Kommission, die Lehrkräftebildung noch stärker als bisher darauf auszurichten, dass sich Lehrkräfte zu Expertinnen und Experten in Bezug auf die fachlichen und fachübergreifenden Anforderungssituationen in der beruflichen Praxis qualifizieren und die dafür nötigen professionellen Kompetenzen kumulativ erwerben. Dazu braucht es eine hohe Fachlichkeit und hohe fachliche Standards in allen Bereichen der Lehrkräftebildung – nicht nur in den korrespondierenden wissenschaftlichen Fächern der jeweiligen Schulfächer, die fachliches Wissen und fachliche Kompetenzen in engem Bezug auf die Curricula und zentralen Gegenstände der jeweiligen Schulfächer vermitteln sollen, sondern auch in den betreffenden fachdidaktischen sowie den bildungswissenschaftlichen Fächern. Ohne deren differenzierte Erkenntnisse und Evidenzen sind qualitätsvoller und effektiver fachlicher Unterricht nicht denkbar.

Um den spezifischen Anforderungen und Aufträgen der in Bayern bestehenden Schularten optimal gerecht zu werden sowie die Entwicklung des dazu nötigen spezifischen Profils professioneller Kompetenz optimal zu unterstützen, empfiehlt die Kommission die Beibehaltung der schulartspezifischen Lehrkräftebildung.

### **Konsequenz: Höchstes akademisches Niveau und exzellente Lehrkräfte in allen Schularten**

Jede Schulart hat ihre spezifischen und hohen Anforderungen, die umfassende professionelle Kompetenzen seitens der Lehrkräfte erfordern. Beispielsweise sind die Anforderungen in Grundschule oder Mittelschule zwar anders als am Gymnasium, aber ebenso komplex und anspruchsvoll. Sie erfordern ebenfalls ein Höchstmaß an Expertise, professionellen Kompetenzen und Fachlichkeit.

Aus Sicht der Kommission ist es deshalb angemessen, die Regelstudienzeit in allen Schularten einheitlich auf 10 Semester (300 ECTS) zu erhöhen. So kann eine leistungsfähige schulartspezifische, am Berufsfeld und dem kumulativen Kompetenzerwerb ausgerichtete sowie Wissenschaft und Praxis mit hoher Fachlichkeit konsequent verschränkende Lehrkräftebildung realisiert werden, die die erforderliche Exzellenz im Lehrberuf in allen Schularten und damit exzellente Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler konsequent fördert.

Zur Förderung der dringend nötigen stärkeren Orientierung am praktischen Berufsfeld und der dort bestehenden Herausforderungen benötigen Lehrkräfte verstärkt fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen – die entsprechenden Studienanteile sollten deutlich steigen. Zudem braucht es ein enges Zusammenwirken von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in integrierten Formaten, insbesondere bei der Umsetzung des Core Practice-Ansatzes und der nötigen Ausrichtung des Lehramtsstudiums am konkreten Lehrkraft handeln.

Abgeleitet aus den bisherigen Empfehlungen sollte eine reformierte Lehrkräftebildung auf Ebene der Studienorganisation und Studienanteile folgende Weiterentwicklungen in den einzelnen Lehramtsstudiengängen umfassen:

- Systematische Verankerung integrierter Studienanteile zur Verschränkung bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven und Kompetenzen, orientiert an Core Practices sowie zentralen curricularen Inhalten der Schulfächer (alle Lehramtsstudiengänge)
- Systematische Verankerung integrierter Studienanteile zur Verschränkung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektiven und Kompetenzen, orientiert an den Core Practices sowie zentralen curricularen Inhalten der Schulfächer (alle Lehramtsstudiengänge)
- Ausweitung der Vermittlung von Fachwissen und Kompetenzen zum inklusiven Umgang mit Heterogenität unter Nutzung verschiedener, fachlich einschlägiger Perspektiven (alle Lehramtsstudiengänge, in geringerem Umfang Lehramt für Sonderschule)
- Ausweitung der Vermittlung von Fachwissen und Kompetenzen zur Bewältigung querschnittlicher Anforderungen des Lehrberufs (z. B. digitale Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen, Demokratieerziehung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung), ggf. mit Profilbildungsmöglichkeiten für Universitäten und Studierende (alle Lehramtsstudiengänge mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung)
- Ausweitung der Studienanteile in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken entsprechend des dort in den letzten Jahrzehnten signifikant erweiterten Stands der Forschung (alle Lehramtsstudiengänge)



- Ausweitung der fachlichen Grundlagen der Sprachförderung (auch im Fachunterricht, incl. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) und der Förderung mathematischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (insbesondere Lehramt Grundschule, Mittelschule und Lehramt für Sonderpädagogik, in geringerem Umfang auch Lehramt Realschule, Gymnasium, berufliche Schulen)

Um diese Inhalte in die Lehramtsstudiengänge zu integrieren, ist eine verlängerte Studienzeit erforderlich. Zudem wird es erforderlich sein, die bestehenden Studienanteile neu zu gewichten (besonders gilt dies für Lehramt für Sonderpädagogik, Gymnasium und beruflichen Schulen).

Es könnte der Widerspruch aufkommen, dass eine Studienzeitverlängerung kein geeignetes Mittel zur Bewältigung des Lehrkräftemangels sei und sich kontraproduktiv auswirke. Die hier vorgeschlagene Verlängerung der Studienzeit ist jedoch nötig, um junge Menschen bestmöglich auf die zugenommene Komplexität der Anforderungen im Lehrberuf vorzubereiten – und zwar durch Nutzen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Möglichkeiten auf höchstem akademischem Niveau. Schon dies allein dürfte den Vorwurf der Kontraproduktivität ausräumen und im Gegenzug auf Erhöhung der Attraktivität einzahlen.

Zudem kann wissenschaftlich begründet davon ausgegangen werden, dass ein starker Berufsfeldbezug und Kohärenz zwischen den inhaltlichen Bereichen (Säulen) des Lehramtsstudiums, zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen Studium und Vorbereitungsdienst ein Schlüssel für den Aufbau einer als sinnhaft erlebten zusammenhängenden Wissensstruktur (Hellmann, 2019) sind, positive Auswirkungen bis auf Ebene der Schülerinnen und Schüler haben (Boyd et al., 2009; zsf. Hellmann, 2019; Newmann et al., 2001) und mit weniger Beanspruchungserleben und emotionaler Erschöpfung einher gehen (Rothland, 2014; Schaarschmidt, 2004; Zimmermann & Klusmann, 2016) – und somit zentrale Faktoren zur Steigerung der Attraktivität der Lehrkräftebildung darstellen. Daraus folgt unmittelbar, dass die zur Förderung von Berufsfeldbezug und Kohärenz nötige Studienzeit effektiv zur Steigerung der Attraktivität der Lehrkräftebildung und gut investiert ist.

Anzuführen ist weiterhin, dass europaweit im Nachgang der Bologna-Reformen ein Trend zur Verlängerung der Studienzeit in Lehramtsstudiengängen (und generell zu höheren Qualifikationsanforderungen) feststellbar ist (Bauer & Prenzel, 2012). Diesem Trend ist Bayern bislang noch nicht gefolgt. Ein Vergleich innerhalb der Bundesrepublik zeigt zudem, dass die Lehramtsstudiengänge in anderen Bundesländern mehrheitlich längere Studienzeiten als die derzeitigen bayerischen Pendanten aufweisen (KMK, 2022a).

Schließlich kann begründet erwartet werden, dass eine anspruchsvollere Lehrkräftebildung auch stärker als bisher exzellente und leistungsbereite Studierende attrahieren wird (vgl. Ingvarson & Rowley, 2017).

### **Empfehlung 11**

*Die exzellente Lehrkräftebildung in Bayern ist durch ein akademisches Vollstudium mit gleicher Dauer und Wertigkeit für alle Lehrämter abzusichern.*

Lehrkräfte müssen exzellente Expertinnen und Experten für ihre Schülerschaft sowie für fachliche und überfachliche Lern- und Bildungsprozesse sein. Um den gestiegenen schulartspezifischen, fachlichen und überfachlichen Anforderungen gerecht zu werden, müssen sich alle Lehramtsstudiengänge weiterentwickeln. Dazu wird empfohlen, in substantiellem Umfang entlang der Core Practices integrierte Studienanteile vorzusehen, die die großen Bereiche („Säulen“) im Lehramtsstudium verknüpft – insbesondere eine Integration von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie eine Integration von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Dabei wird empfohlen, in schulartspezifischer Weise den Umfang fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile sowie auf die Curricula der Schulfächer bezogen auch fachwissenschaftliche Anteile zu erhöhen.

Die Kommission empfiehlt deshalb, dass alle Lehramtsstudiengänge eine Regelstudiendauer von zehn Semestern und einen Workload von 300 Leistungspunkten umfassen.

Eine Ausrichtung der Lehrkräftebildung nach den Kriterien einer hohen Fachlichkeit und Professionsorientierung sowie gemeinsamen Core Practices, die fach- und schulartspezifisch mit allen Akteurinnen und Akteuren der Lehrkräftebildung ausformuliert wurden, erzeugt maximale Kohärenz auch im Übergang zwischen der ersten und zweiten Phase.

Das in Empfehlung 6 empfohlene, gemeinsam durch Akteurinnen und Akteure der ersten und zweiten Phase verantwortete erste Jahr des Vorbereitungsdiensts bietet hierfür besondere Chancen. Es erlaubt eine besonders enge Verschränkung von theoretischen Konzepten und Modellen mit der schulischen und unterrichtlichen Praxis sowie eine enge Vernetzung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Kompetenzen.

Zudem begünstigt ein solches erstes Jahr des Vorbereitungsdiensts eine so bisher nicht möglich gewesene gemeinsame Verantwortung für den Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst mit innovativen Modellen – und fördert dadurch insbesondere auch einen höheren und gesicherten Professionalisierungsgrad der angehenden Lehrkräfte zu definierten Zeitpunkten (entsprechend der „Entrustable Professional Activities“ in der Medizinischen Ausbildung, also professionelle Tätigkeiten, die auf einem so kompetenten Niveau ausgeführt werden können, dass sie eigenständig anvertraubar sind; Cate, 2005).

Inhaltlich sind hier insbesondere integrierte Formate angeraten, bei denen Analyse, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht (bzw. Ausschnitten und Teilaspekten davon) im Fokus stehen und die gemeinsam durch Vertreterinnen und Vertreter von

Universitäten, Vorbereitungsdienst und Schule angeleitet werden (auch fortgeschrittene Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bzw. Referendarinnen und Referendare könnten hier mitwirken). Zur Überbrückung räumlicher Distanzen könnten teils auch die Möglichkeiten digitaler Technologien genutzt werden.

Ein verantwortlicher Umgang mit der Gesamtdauer von erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung erfordert es, in integrativen Formaten von Akteurinnen und Akteuren beider Phasen die Transition vom Studium in den Beruf nahtlos zu gestalten und dadurch Kohärenz und höhere Attraktivität zu gewährleisten.

### **Empfehlung 12**

*Es bedarf der Entwicklung eines gemeinsamen und innovativen Modells für die Transition und den Übergang von erster und zweiter Phase als Schlüsselement eines kumulativen und kohärenten Kompetenzaufbaus.*

Die Kommission empfiehlt, ein Modell zu entwickeln und zu implementieren, in dem Vertreterinnen und Vertreter von Universitäten, Vorbereitungsdienst und Schulen eng zusammenarbeiten, um institutionalisiert in gemeinsam verantworteten integrativen Formaten bruchlos den kumulativen und kohärenten Kompetenzaufbau für die Transition und den Übergang von erster und zweiter Phase zu gewährleisten.

### **3.3 Weiterentwicklung der Rechtsnormen für Lehramtsstudiengänge aller Fächer und Schularten**

Die von der Kommission empfohlenen Reformen der Lehramtsstudiengänge mit der Zielsetzung des kumulativen Kompetenzaufbaus in Kohärenz erzeugenden Programmen (z. B. die empfohlenen integrierten Studienanteile, die von Beginn des Studiums an verbindlich fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Inhalte verschränken) implizieren eine grundlegende Weiterentwicklung der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I). Des Weiteren müssen entsprechende Rechtsnormen und Vorgaben angepasst und ggfs. neu entwickelt werden. Dies betrifft die Inhalte des Studiums, aber auch die Lehrformate mit Auswirkung auf Betreuungsschlüssel, die kleinere Gruppengrößen vorsehen müssen, um effektiv zu sein. Alle Kerncurricula der Lehramtsfächer müssen daraufhin überprüft werden, welche Core Practices in den unterschiedlichen Fächern verankert und fachlich spezifiziert werden können. Zudem ist zu überprüfen, wo sich Schnittstellen für die Kohärenzbildung ergeben. Zur Konsolidierung der vorgeschlagenen Reformen im Vorbereitungsdienst sind zudem auch die Rechtsnormen zum Vorbereitungsdienst in gewissem Umfang weiterzuentwickeln.

### 3.4 Auskömmliche Ausstattung

Die in den Empfehlungen formulierte Weiterentwicklung der bayerischen Lehrkräftebildung lässt sich nicht kostenneutral erreichen.

Eine veränderte Struktur mit maximalem Fokus auf exzellente fachliche wie professionsorientierte Lehrkräftebildung mit neuen Formaten in allen Schularten und Fächern braucht andere Betreuungsrelationen und mehr spezifische Veranstaltungen an der Universität. Um qualitätsvolle Lehramtsstudiengänge anbieten zu können, müssen Fachdidaktiken professoral besetzt sein. Gemeinsame Formate zwischen universitärem Lehrpersonal und schulischen Lehrkräften müssen für beide Personenkreise auf ihr Deputat anrechenbar sein.

Mittelfristig unverzichtbar ist die Pflege und der weitere Aufbau von Schulnetzwerken (angelehnt an das bestehende, erfolgreiche Konzept der Universitätsschulen im Lehramt für berufliche Schulen) um eine professionsorientierte Lehrkräftebildung an allen Standorten und für alle Schularten sicherzustellen.

Zur Weiterentwicklung der nötigen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Infrastruktur empfiehlt die Kommission, Investitionen in Pilotprojekte als Entwicklungsschub zu nutzen um so den Ausbau von Lehr-Lernlaboren, die digitale Infrastruktur für Simulation, Videoproduktion u. a. an allen Standorten der bayerischen Lehrkräftebildung voranzutreiben.

Der nötige Ausbau der auf Unterricht, Schule und Lehrkräftebildung bezogenen empirischen Forschung benötigt wissenschaftliches Personal und Forschungsinfrastruktur.

### 3.5 Qualitätssicherung

Die Umsetzung der Empfehlungen wird zu innovativen Lehramtsstudiengängen für alle Schularten führen. Gerade die Etablierung kohärent aufgebauter Lehramtsstudiengänge mit der dafür notwendigen konsequenten Verflechtung der inhaltlichen Bereiche Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie der starken Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung muss konsequent in allen beteiligten Teildisziplinen umgesetzt werden. Um dies sicherzustellen, benötigt es Konsequenzen für das Qualitätssicherungssystem. Die Kommission spricht sich dafür aus, Lehramtsstudiengänge wie andere grundständige Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen der an Universitäten üblichen Verfahren verpflichtend zu akkreditieren.

Die fachlich-inhaltlichen Kriterien für Studiengänge sollten, stärker als bisher an den bayerischen lehrkräftebildenden Standorten üblich, über die einzelnen Studienfächer hinweg in den Blick genommen werden. Bayernweit verbindliche, für Lehramtsstudiengänge spezifizierte Qualitätskriterien für schlüssige Studiengangskonzepte müssen definiert und in den entsprechenden Rechtsnormen (LPO I und II sowie Studien- und Prüfungsordnungen) aufgenommen werden. Deren adäquate Umsetzung muss an den Universitäten

geprüft werden, um angesichts der Komplexität von Lehramtsstudiengängen insbesondere Berufsfeldbezug und Forschungs-orientierung, aber auch Studierbarkeit in all ihren Facetten (planbarer Studienbetrieb, Überschneidungsfreiheit, verantwortbare Prüfungsdichte etc.) zu gewährleisten. Bezogen auf die Überprüfung der fachlich-inhaltlichen Gestaltung der Studiengänge müssen die Existenz und Qualität integrativer Formate überprüft werden und Praktika in den Blick genommen werden. Da bislang in Lehramtsstudiengängen in Bayern kaum Fragen der Kohärenz als Gegenstand der Akkreditierung adressiert werden, wo lediglich Einzelkomponenten wie Studienfächer in den Blick genommen werden, bedarf es hierfür neuer Übereinkünfte, die bayernweit Geltung besitzen.

### **3.6 Aussagekräftige Daten für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung**

Um zu belastbaren Aussagen zum Lehrkräftemangel und zur Güte der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung zu kommen, sind empirische Evidenz und als Voraussetzung dafür eine belastbare Datengrundlage unabdingbar. Darauf, dass die bestehende Datenlage nicht ausreicht, um den Anforderungen an eine erfolgreiche Lehrkräftebildung und die Deckung des Bedarfs an Lehrkräften gerecht zu werden, wurde an verschiedenen Stellen hingewiesen (u. a. SWK, 2023; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2023, 2024). Die systematische empirische Begleitung und Evaluation von Qualifizierungswegen im Lehramt und der Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen, die den Ausbildungsverlauf betreffen, stellt ein dringendes Desiderat dar. Im Sinne der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung in Bayern sollte das Ziel im Vordergrund stehen, Wissen darüber zu erhalten, welche Qualifikationswege und -elemente effektiv und attraktiv sind. Informationen zum Verlauf, Verbleib oder dem Wechsel innerhalb der Lehrkräftebildung fehlen jedoch bzw. sind nur lückenhaft vorhanden oder für die Forschung nicht zugänglich. Dies liegt u. a. an für Lehramtsstudiengänge nicht adäquaten amtlichen Daten, die den Studienbeginn, Verlauf und insbesondere auch den Übergang in die zweite Phase und damit auch den Gesamtverlauf über die erste, zweite und dritte Phase betreffen. Auch und insbesondere zu alternativen Wegen zum Beruf der Lehrkraft, wie sie aufgrund des Lehrkräftemangels in Bayern über Sondermaßnahmen ermöglicht wurden, gibt es deutliche Daten- und Forschungslücken.

#### **Mangel an belastbaren Daten zur ersten Phase der Lehrkräftebildung**

Die Natur der Lehramtsstudiengänge, die in Abhängigkeit von der Schulform und der Wahl der Fächer in der ersten Phase die Beteiligung unterschiedlicher Fakultäten und ggf. Institute notwendig macht und in Abhängigkeit von Immatrikulationsregelungen der Universitäten gerade bei Fach- und Studiengangswechsel variiert, stellt eine Verlaufsstatistik vor besondere Herausforderungen. Dies führt dazu, dass die Besonderheiten der Lehramtsstudiengänge auch in der Studienverlaufsstatistik des Bundesamts für Statistik

(destatis) nicht angemessen abgebildet werden. Um diese neuralgische Datenlücke zu schließen, müssen Standards der Erfassung von fächerspezifischen Studienverläufen in Lehramtsstudiengängen etabliert und verbindlich an Universitäten implementiert werden. Hierfür sind auch akzeptanzsteigernde Maßnahmen bei Akteurinnen und Akteuren in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung aber auch bei den Studierenden zu planen und ggf. Vorgaben zu erlassen. Nur wenn amtliche Daten einheitlich so erweitert werden (und auf ihrer Grundlage aussagekräftige Indikatoren entwickelt werden), dass sie Studien- und Ausbildungsverläufe von Lehrkräften abbilden, lassen sich notwendige Weiterentwicklungen in der Steuerung von politischen und universitären Maßnahmen substantiell voranbringen. Durch die Anreicherung mit vertiefenden Befragungsinhalten, die die Bedingungen an den universitären Standorten betreffen, werden auch Universitäten in die Lage versetzt, qualitäts- und attraktivitätssteigernde Maßnahmen zu ergreifen und zu evaluieren und damit ein differenziertes Bild über die Gelingensbedingungen und Wirkungen, die Angemessenheit und die Rezeption von Maßnahmen zu bekommen.

### **(Amtliche) Daten zum Übergang in die zweite Phase und sich anschließenden Verläufen im Vorbereitungsdienst fehlen gänzlich**

Aus wissenschaftlicher Sicht gilt das Kontinuitätsparadigma, das das tradierte, institutionelle Verlaufsmuster vom Studium über den Vorbereitungsdienst hin zum Eintritt und Verbleib im Lehrberuf im staatlichen Schuldienst beschreibt, als überholt (Henecka, 2003). Absolventinnen und Absolventen mit erstem oder auch zweitem Staatsexamen wählen zu einem nicht unerheblichen Anteil auch andere Berufe und Tätigkeiten, gehen daher nicht in den Schuldienst oder verbleiben nicht dort (Huth & Weishaupt, 2012). Auch im Studium wechseln Lehramtsstudierende in nicht-lehramtsbezogene Studiengänge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Auswertungen des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft (2024) weisen darauf hin, dass der Schwund in bayerischen Lehramtsstudiengängen überproportional hoch ist. Gleichwohl ist das Phänomen aufgrund der unzureichenden Datenlage bislang kaum systematisch erforscht und die internationale Befundlage aufgrund unterschiedlicher Strukturen der Lehramtsausbildung, bei denen die Dreiphasigkeit der Ausbildung in Deutschland mit getrennten Zuständigkeiten einen „Sonderweg“ darstellt, nur bedingt übertragbar (Blömeke, 2009).

Analog zur Notwendigkeit, Studienverläufe in Lehramtsstudiengängen beschreiben und damit auch bildungspolitische Steuerungsbedarfe und ausbildungsbezogen qualitätssteigernde Maßnahmen passgenau zuschneiden zu können, besteht mit eben dieser Funktion auch im Vorbereitungsdienst die Notwendigkeit, Informationen zum Übergang und zum Abbruch systematisch mit den Verlaufsdaten zu verbinden und auch für die Forschung zur Verfügung zu stellen. Mit dem Lehramtsstudierenden-Panel (siehe auch Schaeper et al., 2023) als Teil der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS; siehe Artelt & Sixt, 2023) ist es möglich, auf der Basis einer bundesweit repräsentativ gezogenen Kohorte von Studierenden, die 2010 ihr Studium aufgenommen haben, Auswertungen zum Weg durch die erste Phase des Lehramtsstudiums und dem Übergang in den

Vorbereitungsdienst bzw. die dritte Phase zu machen. So lässt sich etwa für Deutschland insgesamt zeigen, dass das traditionelle Verlaufsmuster zwar überwiegt (66% der Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums befinden sich ein Jahr nach dem Abschluss des Studiums im Vorbereitungsdienst), der Anteil derjenigen, die andere berufliche Tätigkeiten wählen, jedoch erheblich ist (Franz et al., 2023; Gülen et al., 2023). Der reichhaltige Datensatz gibt Auskunft über zahlreiche weitere Faktoren, die die Studien- und Berufswahl, Abbruchsintentionen, professionelle Einstellungen, professionelles Handeln im Beruf sowie Fort- und Weiterbildungsaktivität umfassen, erlaubt jedoch keine repräsentativen bundeslandspezifischen Auswertungen. Nach Meinung der Kommission sind amtliche Daten zu Verläufen im und nach dem Studium daher durch zusätzliche Befragungselemente zu ergänzen, da hiermit wichtige Informationen zur Wahrnehmung und Bewertung der Lehrkräftebildung generiert werden können, die zur Verbesserung der Lehrkräftebildung beitragen und zur Erhöhung der Verbleibquote im Lehramtsstudium und erfolgreichen Einmündung in den Beruf beitragen können.

### **Empfehlung 13**

*Die Datenlage für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern ist zu verbessern. Dies zielt ab auf a) die Verbesserung, die bedarfsgerechte Anpassung und Steuerung und das Monitoring der Wege in den Beruf und b) die dringend benötigte Evaluation von Maßnahmen in der Lehrkräftebildung und der Qualität ihrer Implementation.*

Die Kommission sieht in der Verbesserung der Datenlage ein dringendes Desiderat. Das Vorhaben, Strukturen und Prozesse in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung zu verbessern, setzt die sukzessive Schließung von Datenlücken voraus. Amtliche Daten wie die Studienverlaufsstatistik sind daher so zu erweitern (und auf ihrer Grundlage aussagekräftige Indikatoren zu entwickeln), dass sie Studien- und Ausbildungsverläufe von Lehrkräften abbilden und damit nicht nur den Besonderheiten des Lehramtsstudiums gerecht werden, sondern auch Wege in den Beruf nachzeichnen (inkl. Sondermaßnahmen).

Um den Lehrkräftemangel zu beheben, einen kumulativen Kompetenzaufbau von Lehrkräften über die Phasen hinweg adaptiv zu gestalten und zu begleiten, Handlungsbedarfe abzuleiten und Maßnahmen erfolgreich zu implementieren und zu evaluieren, muss die Schaffung einer aussagekräftigen Datenlage eine hohe Priorität erhalten und als Daueraufgabe ressourcenhinterlegt gesichert werden.

## 4. Empfehlungen zur Implementation

Die Implementation der in den Empfehlungen formulierten Reform der bayerischen Lehrkräftebildung erfordert weitreichende Entscheidungen der bayerischen Staatsregierung. Insbesondere bedarf es zunächst einer grundlegender politischen Entscheidung zu (a) den Zielen der empfohlenen Reform (konsequenter Professions- und Forschungsbezug in allen Phasen der Lehrkräftebildung, Herstellung von Kohärenz zwischen Inhalten und Phasen der Lehrkräftebildung, Befähigung aller Lehrkräfte zu inklusivem Umgang mit Heterogenität), zu (b) den Eckpunkten ihrer Umsetzung (Core Practices als strukturgebendes Element, Praktika und andere Praxisanteile als qualitätsvolle Lerngelegenheiten, Verzahnung von erster und zweiter Phase, Weiterentwicklung Fort- und Weiterbildung, Evaluation) sowie zu (c) den nötigen Rahmenbedingungen (Weiterentwicklung Staatsexamen, Ausweitung Studiendauer, Transition vom Studium in den Vorbereitungsdienst, Ressourcen, Weiterentwicklung Rechtsnormen, Datenbasis).

Auf Basis dieser grundlegenden Entscheidung können einzelne Maßnahmen zeitlich versetzt und koordiniert ergriffen werden. Hierbei sollten Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse klug ineinandergreifen.

Die Implementierung der Empfehlungen und deren fachliche Konkretisierung setzen nicht nur eine grundlegende Revision der Rechtsnormen zur ersten Phase, sondern vorauslaufend auch einen intensiven Dialog aller beteiligten Akteurinnen und Akteure an Universitäten und in der schulischen Ausbildungspraxis voraus. Dieser Dialog sollte die Diskussion, Auswahl und fachliche Konkretisierung von zentralen, von allen geteilten Core Practices beinhalten, die über die Fächer hinweg festgelegt werden. Anschließend ist es erforderlich, innerhalb der Fachdisziplinen zu verhandeln, wie die Ausrichtung des Studiums auf Core Practices hin fachlich so umgesetzt werden kann, dass fachliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen eng aufeinander bezogen werden kann. Dieser Prozess sollte aus Sicht der Kommission durch die Verbindung von Top-down- mit Bottom-up-Prozessen gestaltet werden, um einerseits eine Lehrkräftebildung "aus einem Guss" zu gewährleisten, andererseits die fachliche Adäquanz zu sichern und Neuentwicklungen auch mit Nachdruck zur Umsetzung zu verhelfen. Um den Reformprozess in Gang zu setzen und die adäquate Umsetzung der von dieser Kommission empfohlenen Reformen zu gewährleisten, plädiert die Kommission dafür, für die weiteren Schritte einen Lenkungskreis einzusetzen, in den durch hohe Expertise zur Lehrkräftebildung ausgewiesene Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft und der schulischen Praxis bestellt werden. Die Kommission schlägt vor, unter der Leitung dieses Lenkungskreis partizipativ-dialogisch einen "Masterplan Lehrkräftebildung in Bayern" zu entwickeln, der die Implementation der hier vorgelegten Empfehlungen konkretisiert und zeitlich in ineinandergreifende Schritte und Maßnahmen strukturiert. Er soll auch eine systematische Evaluation der einzelnen Schritte und Evaluation und empirische Begleitforschung vorsehen. Der Masterplan soll die Perspektive aller beteiligten Akteurinnen und Akteure angemessen und ausgewogen berücksichtigen und im Zusammenwirken der



beiden Staatsministerien für Wissenschaft und Kunst sowie Unterricht und Kultus entstehen. Der Kommission ist bewusst, dass eine konsequente Umsetzung der vorgelegten Empfehlungen etliche Zeit und Ressourcen benötigt.

Um aber die derzeit bestehenden Probleme sinnvoll und konsequent im Sinne der Empfehlungen angehen zu können, müssen verschiedene ineinandergreifende Schritte gegangen und Ressourcen umverteilt werden. Eine Investition neuer Ressourcen wird allerdings nicht ausbleiben können.

Bereits aus den vorgelegten Empfehlungen lassen sich konkrete Maßnahmen ableiten, die sich aus heutiger Sicht in kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen strukturieren lassen und nachfolgend stichpunktartig aufgeführt sind. Es ist die Aufgabe des vorgeschlagenen Lenkungskreis, diese Maßnahmenliste im Lichte der politischen Entscheidungen, der Ergebnisse der dialogischen Prozesse und der Evaluation der Implementierung der Empfehlungen fortzuschreiben.

Als **kurzfristig** umzusetzende Maßnahmen innerhalb des nächsten Jahres werden empfohlen:

- Politische Willenserklärung zu allen Empfehlungen der Kommission
- Einrichtung eines Lenkungskreises (bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der schulischen Praxis und den beiden Staatsministerien (für Unterricht und Kultus sowie für Wissenschaft und Kunst) für die aus den Empfehlungen abgeleitete Konkretisierung des Masterplans Lehrkräftebildung Bayern
- Entwicklung von Förderinitiativen zur gezielten Erprobung einzelner Maßnahmen bzw. zur Einrichtung von Modellstudiengängen, mit denen die Umsetzung der vorgelegten Empfehlungen erprobt und systematisch evaluiert werden kann (ggfs. mit Experimentierklausel)
- Einsetzen einer Arbeitsgruppe zur Begleitung der Orientierung der gesamten Lehrkräftebildung an Core Practices des Lehrberufs
- Einsetzen einer Arbeitsgruppe zur Reform des Vorbereitungsdienstes
- Einrichtung einer wissenschaftlich verantworteten Stelle für Evaluation und Monitoring
- Etablierung bzw. Ausbau einer Schnittstelle zwischen Bildungs- und Unterrichtsforschung sowie Lehrkräftebildung für alle Schularten, in der wesentliche Forschungsergebnisse so aufbereitet werden, dass sie der Schulpraxis dienen
- Strukturelle Verankerung und Ausbau von gemeinsam von Schule und Wissenschaft verantworteten Fortbildungen (z. B. mit Dozierenden-Tandems)

Als **mittelfristig** umzusetzende Maßnahmen innerhalb der nächsten drei Jahre werden empfohlen:

- Experimentierphase in der Lehrkräftebildung mit formativer und summativer Evaluation

- Neuregelung der Zuständigkeiten für den Vorbereitungsdienst und Implementation der empfohlenen gemeinsamen Verantwortung
- Ausweitung der Regelstudienzeit und Neuordnung der Punkteverteilung in Modellstudiengängen
- Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungsformate und Erprobung in ausgewählten Bereichen
- Weiterentwicklung bzw. Anpassung einschlägiger Rechtsnormen
- Entwicklung eines ergänzenden universitären Professionalisierungsangebotes zum Erhalt und zur Erweiterung des kumulativen Kompetenzaufbaus (samt Finanzierungsmodell, das auch den Lehrkräftebestand mitdenkt)
- Entwicklung von Deputatsanrechnungsmodellen für Lehrende an den Universitäten, durch die das Anleiten von Lehrkräftefort- und -weiterbildung deputatswirksam wird

Als **langfristig** umzusetzende Maßnahmen nach sechs Jahren werden empfohlen:

- Formative und summative Evaluation der Reformen samt allfällig nötiger Weiterentwicklungen
- Inkrafttreten angepasster Rechtsnormen, die die Empfehlungen umsetzen
- Etablierung eines konsistenten Qualitätssicherungssystems für die Lehrkräftebildung mit Niederschlag in Akkreditierungsverfahren

Die angeführten Maßnahmen, mit denen die Umsetzung der vorgelegten evidenzbasierten Empfehlungen eingeleitet wird, können eine umfassende Reform der Lehrkräftebildung in Bayern in Gang setzen, die die bestmögliche schulartspezifische Professionalisierung und damit die Attraktivität der bayerischen Lehrkräftebildung sichert und weiterentwickelt. Voraussetzung dafür ist, dass ein erklärter politischer Wille dazu besteht und die Maßnahmen unter Einbezug der verschiedenen Expertisen erarbeitet werden. Daher kann dieses Gutachten als Langfristempfehlung gelten, nicht aber als Anlei-tung für eine Sofortmaßnahme. Gleichwohl sollten erste Schritte der Umsetzung rasch erfolgen.

## 5. Literaturverzeichnis

- Amiel, J. M., Andriole, D. A., Biskobing, D. M., Brown, D. R., Cutrer, W. B., Emery, M. T., Mejicano, G. C., Ryan, M. S., Swails, J. L. & Wagner, D. P. (2021). Revisiting the Core Entrustable Professional Activities for Entering Residency. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 96, 14-21. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004088>
- Anderson, J. & Taner, G. (2023). Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 38, 100485. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
- Artelt, C. & Sixt, M. (2023). The National Educational Panel Study (NEPS)-framework, design, and research potential. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 277–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01156-w>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland: Bd. 2020. Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bauer, J. & Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. *Science (New York, N.Y.)*, 336(6089), 1642–1643. <https://doi.org/10.1126/science.1218387>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Besa, K.-S., Demski, D., Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (Hrsg.). (2023). *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer\*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration: Neue Befunde zu alten Problemen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0>
- Biermann, A., Kaub, K., Friedrich, A., Wach, F.-S., Ruffing, S., Reichl, C., Hochscheid-Mauel, D., Bedersdorfer, H. W., Spinath, F. M., Karbach, J. & Brünken, R. (2016). SioS-L – Studie zu individuellen und organisationalen Einflüssen auf den Studien-erfolg in der Lehrerbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 75–92). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_5)

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416–440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D. & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 291–308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
- Cate, O. ten (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training. *Medical education*, 39(12), 1176–1177. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02341.x>
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82. <https://doi.org/10.25656/01:11927>
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Sachstand und Perspektiven*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29034>
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 127–152. <https://doi.org/10.25656/01:13809>
- Fraefel, U. (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs: Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *R&E-SOURCE*, 6(15), 1–16.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:18855>

- Franz, S., Gäckle, S. & Menge, C. (2023). Übergänge von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen: Wer bleibt im ersten Jahr nach Studienabschluss auf dem Weg zur Lehrkraft? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Higher Education Research and Science Studies. Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen* (S. 191–222). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_8)
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27672>
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. aktual. u. erw. Auflage, S. 706–720). Waxmann.
- Grossman, P. L. (Hrsg.). (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P. L. & Fraefel, U. (Hrsg.). (2024). *Core practices in teacher education: A global perspective*. Harvard Education Press.
- Gülen, Ş., Müller, K. & Schmid-Kühn, S. M. (2023). Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 6(2), 149–168. <https://doi.org/10.3224/zehf.v6i2.05>
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98. <https://doi.org/10.25656/01:13805>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2)
- Henecka, H. P. (2003). Zum Abschied vom Kontinuitätsparadigma - Geleitwort. In F. Lipowsky (Hrsg.), *Forschung. Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase* (S. 1–5). Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. (2021). Qualifikation für inklusive Schulen. In K. Wilfert & T. Eckerlein (Hrsg.), *Inklusion und Qualifikation: Festschrift zur Emeritierung von Ulrich Heimlich* (S. 32–56). W. Kohlhammer Verlag.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Waxmann.

- Hochschulrektorenkonferenz. (2023). *Die Sicherung der Qualität der Lehrer:innenbildung: Empfehlung der Mitgliedergruppe der Universitäten in der HRK am 13. November 2023 in Berlin*. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2023-11-13\\_HRK-MGU\\_Empfehlung-Lehrkraeftebildung.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2023-11-13_HRK-MGU_Empfehlung-Lehrkraeftebildung.pdf)
- Hsieh, F.-J., Law, C.-K., Shy, H.-Y., Wang, T.-Y., Hsieh, C.-J. & Tang, S.-J. (2011). Mathematics Teacher Education Quality in TEDS-M: Globalizing the Views of Future Teachers and Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 172–187. <https://doi.org/10.1177/0022487110390819>
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2012). Was wissen wir über Bedingungen der Lehrtätigkeit. *Pädagogik*, 94(3), 42–47.
- Ingvarson, L. & Rowley, G. (2017). Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177–193. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711900>
- Kandlbinder, P. (2014). Theorising teaching and learning in higher education research. In J. Huisman & M. Tight (Hrsg.), *Theory and method in higher education research II* (S. 1–22). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3628\(2014\)0000010006](https://doi.org/10.1108/S1479-3628(2014)0000010006)
- Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (Hrsg.). (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg: Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Beltz.
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D. (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. Eine explorative Längsschnittuntersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 23–55. <https://doi.org/10.25656/01:14707>
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., Mulder, R. H. & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik : mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28666>

- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>
- Meuret, S. (2017). Welche Faktoren beeinflussen die Gesundheit der Pädagogenstimme? In M. Fuchs (Hrsg.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag* (S. 49–54). Logos.
- Nett, U., Ertl, S. & Bross, T. (2022). Emotionales Erleben von Schüler\*innen in Jahrgangsstufe 4 unter dem Einfluss der Covid-19-Pandemie im Schuljahr 2019/2020. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 399–418. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00151-0>
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E. & Bryk, A. S. (2001). Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297–321. <https://doi.org/10.3102/01623737023004297>
- Porsch, R. & Gollub, P. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 9–21). Waxmann.
- Prenzel, M. (2023). Lehrer\*innenbildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 321–328). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_40)
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 349–385). Waxmann.
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: a meta-analytic review of the testing effect. *Psychological bulletin*, 140(6), 1432–1463. <https://doi.org/10.1037/a0037559>
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:21372>
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz.
- Schaeper, H., Ortenburger, A., Franz, S., Gäckle, S., Menge, C. & Wolter, I. (2023). The German Panel of Teacher Education Students: Surveying (Prospective) Teachers from

- Higher Education into Working Life. *Journal of Open Psychology Data*, 11(7), 1–28.  
<https://doi.org/10.5334/jopd.76>
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:22915>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium: HRK-Gutachten*. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf)
- Schumacher, K. & Lind, G. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium. Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. <https://www.yumpu.com/de/document/read/4318979/praxisbezug-im-lehramtsstudium-bericht-einer-befragung-von->
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.  
<https://doi.org/10.25656/01:26077>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag GmbH.  
<https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022a). *Sachstand Lehrerbildung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB\\_veroeff-2022.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024*.



- [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2023). *Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft*. [https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan\\_lehrkraeftebildung\\_neu\\_gestalten.pdf](https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf)
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2024). *Der Lehrkräftetricher - Länderausgabe: Schwund im Studium und die Relevanz der Lehrkräftebildung (Policy Paper 6)*. <https://stifterverband.org/lehrkraeftetricher-bundeslaender>
- Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel. Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 435–445. <https://doi.org/10.25656/01:28657>
- Voss, T., Wittwer, J. & Nückles, M. (2020). Kohärenz zwischen Theorie und Praxis durch Fokussierung auf Core Practices – ein instruktionspsychologischer Ansatz zur Abstimmung der Phasen der Lehrerbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium: Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung* (S. 123–131).
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J. & Moschner, B. (2019). „Klass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2488> (210-226 Seiten / Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 2 Nr. 1 (2019): Herausforderung Lehrer\_innenbildung - Ausgabe 2).
- Wild, J., Kraus, E., Steinert, M., Hilbert, S. & Schilcher, A. (2022). Ein Lesestrategietraining im Distanzunterricht: Wie sich das veränderte Lernumfeld während der Coronapandemie auf die Entwicklung des Leseverstehens von Schülerinnen und Schülern auswirkt. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 77–99). Juventa.
- Wildt, J. [Johannes] & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment": Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Raabe - nachschlagen, finden. Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten* (2. Aufl.). Raabe.
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionspezifischen

- Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(67), 31–42. <https://doi.org/10.25656/01:28292>
- Wissenschaftsrat. (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?_blob=publicationFile&v=3)
- Wissenschaftsrat. (2018). *Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte: Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7271-18.pdf>
- Zimmermann, F. & Klusmann, U. (2016). Editorial. Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 241–243. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art19d>