

„Vernetzt handeln in allen Phasen der Lehrkräftebildung“

Wie können wir Lehrkräfte gewinnen und für Zukunftsherausforderungen gut qualifizieren?

HELMUT KLAFFEN, KERSTIN KREMER, PETER DASCHNER

1 Einleitung

Zu den größten Herausforderungen derzeit im Bildungsbereich gehört, dass wir mehr und gleichzeitig für die Anforderungen der aktuell krisenreichen Zeiten gut qualifizierte und resiliente Lehrkräfte brauchen (SWK 2023; Leopoldina 2024). Wir wissen aus zahlreichen wissenschaftlichen Studien und Programmen, dass die professionelle Kompetenz in vielschichtigen Facetten des beruflichen Handelns der Lehrkräfte der entscheidende Einflussfaktor auf den Lernerfolg und die schulische Beratung von Schülerinnen und Schülern ist.

Obwohl seit vielen Jahren bildungspolitisch die Entwicklung und Umsetzung kompetenzorientierter Standards gefordert wird, sind die in der fachbezogenen Lehrkräftebildung verankerten Vorgaben bislang vergleichsweise unspezifisch (KMK 2024a). Zwischen den Bundesländern wie auch zwischen einzelnen Hochschulen zeigen sich deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung und Gewichtung, was zu einer stark fragmentierten Umsetzung führt. Mit der jüngsten Flexibilisierung von Zugangswegen in das Lehramt (KMK 2024b) als Reaktion auf den akuten Lehrkräftemangel (SWK 2023) gewinnt die Frage an Dringlichkeit, wie neue und bestehende Studien- bzw. Qualifizierungsmodelle in Deutschland ein konsistentes Kompetenzprofil sicherstellen. Diese Problematik verweist unmittelbar auf die Frage der Kohärenz der drei Phasen der Lehrkräftebildung – vom Studium über den Vorbereitungsdienst bis zur Fort- und Weiterbildung. Fehlende inhaltliche und strukturelle Abstimmung zwischen diesen Phasen führt aktuell dazu, dass die Standards nicht nur länderspezifisch variieren, sondern auch innerhalb der Professionalisierungskette Brüche entstehen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Neubewertung und Präzisierung der Standards unter Kohärenzgesichtspunkten dringend erforderlich.

Die im Folgenden entfalteten Gedanken zu Kohärenz und Standards in der Lehrkräftequalifizierung in Deutschland sind Ergebnis eines standort- und phasenübergreifenden Austauschs innerhalb des Workshops „Vernetzt handeln in allen Phasen der Lehrkräftebildung“. Der Workshop fand im Rahmen des 13. Forum Leadership in der Lehrkräftebildung – veranstaltet und finanziert von der Stiftung der Deutschen Wirt-

schaft (SDW) und der Robert Bosch Stiftung – im März 2024 in Berlin statt. Beteiligt waren Vertreterinnen und Vertretern der lehrkräftebildenden Hochschulen (Erste Phase), der Seminare (Zweite Phase) und der Lehrkräftefortbildung (Dritte Phase). Ziel des Workshops war es, Handlungsfelder und Gelingensbedingungen für die bessere phasenübergreifende Verzahnung sowie für ko-konstruktive Prozesse in Aus- und Fortbildung gemeinsam zu identifizieren (Link zum Tagungsprogramm: <https://view.genial.ly/6555ee3209c9200010cab021>).

Der phasenübergreifende Workshop innerhalb des 13. Forum Leadership bestand aus einer übergreifenden Auftakt- und Abschlussrunde sowie drei darin eingebettete Roundtable-Diskussionen, die schwerpunktmäßig auf eine der drei Phasen der Lehrkräftebildung zugeschnitten waren. Diese Roundtable-Diskussionen wurden moderiert durch die drei Autor:innen dieses Artikels jeweils stellvertretend für die genannten Verbände:

Erste Phase: Prof. Dr. Kerstin Kremer – Stellvertretende Vorsitzende der Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD)

Zweite Phase: Helmut Klaßen – Bundesvorsitzender Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e. V. (bak)

Dritte Phase: Dr. h. c. Peter Daschner – Vorstand Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB)

Nach einer Diskussion im Plenum über die aktuellen Herausforderungen für die Lehrkräftebildung wurden angesichts des gravierenden Lehrkräftemangels als zentrale Fragestellungen benannt:

Wie schaffen wir es,

- mehr geeignete Lehramtsstudierende zu gewinnen,
- weniger Lehramtsstudierende schon während des Studiums zu verlieren,
- Zugänge für neue Zielgruppen zu ermöglichen,
- Quer- und Seiteneinsteigende berufsbegleitend adäquat zu qualifizieren,
- und das alles in möglichst produktiver phasenverbindender Kooperation?

In den drei Roundtable-Diskussionen wurden aus diesem Feld drei Themen diskutiert und näher bearbeitet, die im Folgenden dargestellt werden.

2 Roundtable Erste Phase: Das Praxissemester als zentrales Handlungsfeld für die Vernetzung der Phasen (Kerstin Kremer)

Die universitäre Phase der Lehrkräftebildung bildet das Fundament für eine wissenschaftlich fundierte professionsorientierte Qualifikation angehender Lehrkräfte. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie eine kohärente Verknüpfung zwischen wissenschaftlichem und wissenschaftsbasiertem Wissen und reflektierter Handlungskompetenz über die Phasen hinweg gelingen kann (von Aufschnaiter 2023).

Aus dieser Perspektive stellen sich aus Sicht der ersten Phase die folgenden Fragen an die anderen Phasen der Lehrkräftebildung:

- Wie wird sichergestellt, dass in der zweiten und dritten Phase aus praxisbezogener Perspektive an forschungsbasiertem Wissen aus der ersten Phase kohärent angeknüpft wird?
- Wie kann sichergestellt werden, dass Herausforderungen der zweiten und dritten Phase in Forschungsprogrammen (z. B. Bund, Stiftungen) aufgegriffen und ko-konstruktiv bearbeitet werden können?
- Wie könnten Gelingensbedingungen identifiziert und verstetigt werden – auch über Bundeslandgrenzen hinweg?

Die Diskussion unter den Beteiligten am Roundtable thematisierte zentrale Herausforderungen in der aktuellen Struktur der Lehrkräftebildung aus Perspektive der Universitäten und Hochschulen:

- Fragmentierung und fehlende Kohärenz der Phasen:
Fachdidaktik und Bildungswissenschaften würden teils isoliert vermittelt. Die Verknüpfung mit der zweiten Phase im Praxissemester sei oft unzureichend. Eine durchgängige Begleitung mit der zweiten Phase könnte zu mehr Kohärenz beitragen.
- Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis:
Erkenntnisinteressen aus der Schulpraxis würden selten systematisch in universitäre Programme eingespeist. Umgekehrt sei die fruchtbare Einbindung und Relevanz forschungsbasierter Inhalte für die zweite und dritte Phase teils unklar. Das Erkenntnisinteresse aus den Schulen müsste stärker in die Forschung rückgeführt werden, besonders im Hinblick auf die dritte Phase.
- Strukturelle Herausforderungen:
Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education als bündelnde Einrichtungen zeigten gute Ansätze, die Projekte seien jedoch oft befristet (z. B. Qualitätsoffensive Lehrerbildung bis Dez. 2023 an einer Hochschule hatte eine Stellenreduktion von 12 auf 9 Mitarbeitende zur Folge). Ein Verteilungskampf um Zuständigkeiten und Ressourcen erschwere zudem nachhaltige Zusammenarbeit.

- Deprofessionalisierung und Rekrutierung:

Der Einsatz von Aushilfslehrkräften gefährde die professionellen Standards. Um dem entgegenzuwirken, brauche es ergänzende Studienformate (z. B. Zusatzqualifikationen), aber auch mehr Unterstützungsformate an den Schulen für die qualifizierende Betreuung von Aushilfslehrkräften.

Die Teilnehmenden entwickelten eine Reihe konkreter Ansätze zur Verbesserung der phasenübergreifenden Kohärenz. Das Praxissemester ließe sich als strategisch platziert Lernort in der Mitte des Studiums ausgestalten, wodurch eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglicht würde. Es könnte ein Ort der kontinuierlichen Begegnung zwischen Lehrenden aus der ersten und der zweiten Phase sein, an dem eine verlässliche Betreuung durch beide Seiten gesichert werden solle. Der Raum müsse auch in großen Fächern mit einer großen Anzahl betreuter Studierender geben sein, um auch forschungsbezogene Elemente als verbindliche Bestandteile zu integrieren.

Zur Verbesserung der phasenübergreifenden Zusammenarbeit müssten Kooperationsstrukturen zwischen Hochschulen, Seminaren und Schulen weiterentwickelt und nachhaltig gestärkt werden. Bestehende Zentren könnten dabei als institutionelle Vorbilder dienen. Zudem wäre eine gemeinsame Entwicklung curricularer Ziele über institutionalisierte Austauschformate denkbar, um die Kohärenz der Ausbildungsphasen gezielt zu fördern.

Eine stärkere Ko-Konstruktion von Forschung könnte erreicht werden, wenn schulische Erkenntnisinteressen und gesellschaftliche Entwicklungen systematisch und verlässlich in langfristige Forschungsförderprogramme integriert würden. Die Beteiligung von Lehrkräften an der Entwicklung von Forschungsdesigns ließe sich dabei durch gezielte Förderlinien von Bund, Ländern und Stiftungen unterstützen. Diese sollten es auch ermöglichen, an den Institutionen der zweiten und dritten Phase Stellenanteile für Projektmitarbeitende zu finanzieren.

Strategisch angelegte Maßnahmen zur Aufwertung des Lehrberufs müssten durch seriöse Werbekampagnen auf Landes- und Bundesebene ergänzt werden. Gleichzeitig wäre es notwendig, der Tendenz zur Deprofessionalisierung – etwa durch den vermehrten Einsatz von Aushilfslehrkräften – aktiv entgegenzuwirken.

Kohärenz in der Lehrkräftebildung entstehe nicht automatisch, sondern müsse aktiv und strukturell gestaltet werden. Die Universität/Hochschule trage dabei eine besondere Verantwortung – als Impulsgeberin, Vermittlerin und Forschungspartnerin. Entscheidend sei eine langfristige, institutionalisierte Vernetzung aller Akteurinnen und Akteure, gestützt durch kohärente Strukturen, Programme und wissenschaftliche Begleitforschung.

3 Roundtable Zweite Phase: Stärkung der Kohärenz in der Lehrkräftebildung (Helmut Klaßen, Markus Popp)

Eine Lehrkräftebildung die sich an den Herausforderungen der Zukunft orientiert, sollte sicherstellen, dass angehenden Lehrkräften eine Bildung in der Trias Studium, Referendariat und Fortbildung geboten wird, die kohärent erfolgt und einen kumulativen Kompetenzaufbau ermöglicht (SWK 2023).

Hierzu folgt der phasenübergreifende Aufbau idealerweise einer spiralcurricularen Grundstruktur sowie dem Prinzip der Ko-Konstruktion. Somit kann sichergestellt werden, dass die wesentlichen Inhalte der Lehrkräfteausbildung aus unterschiedlichen berufsbiografischen Kontexten heraus beleuchtet werden und dies in einem fortwährenden Interaktions- und Reflexionsprozess mit den angehenden Lehrkräften passiert.

Mit diesem Ziel vor Augen stellen sich aus der Sicht der zweiten Phase folgende Fragen an die anderen beiden Phasen:

- Wie kann diese Kohärenz inhaltlich und strukturell erreicht werden?
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder der zweiten Phase in der ersten und dritten Phase angemessen genutzt wird?
- Welche Gelingensbedingungen lassen sich identifizieren, die die Kohärenz im phasenübergreifenden Aufbau der Lehrkräfteausbildung ermöglichen?

Drei hauptsächliche Herausforderungen lassen sich aus Sicht der zweiten Phase der Lehrkräftebildung identifizieren:

Der Prüfungsdruck in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung wird von Studierenden sowie Referendarinnen und Referendaren als erheblich wahrgenommen. Dieser verhindere angemessene bewertungsfreie Räume, die für den beständigen Wechsel von fachlichem und didaktischem Wissenserwerb, konkreter Aktion und differenzierter wie kriterienbasierter Reflexion nötig seien.

Angesichts der zunehmenden Herausforderungen in unserer Lebenswelt brauchen wir resiliente und gereifte Persönlichkeiten als Lehrkräfte. Übermäßiger Prüfungsdruck verhindere die hierfür notwendige Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Lehrkräfte. Für die Ausbildung der Lehrkräfte fehlten phasenübergreifende Spiralcurricula sowie phasenübergreifende Strukturen, in denen die Persönlichkeit entwickelt werden könne. Beides sei für die angestrebte Kohärenz in der Lehrkräftebildung unerlässlich.

Die Zuständigkeiten für die Fragen der Lehrkräftebildung seien in Ministerien und Verwaltungen zersplittert und oft nicht geklärt. Allein der Umstand, dass in vielen Bundesländern Kultus- wie auch Wissenschaftsministerien für Curricula, Modulhandbücher oder Vorgaben zuständig seien, erschwere die transparente Identifizierung der zuständigen und kompetenten Ansprechpartner. Sind dann die Zuständigkeiten in

Verfahrensabläufen sowie Hierarchien zudem nicht hinreichend geklärt, wird die gemeinsame Entwicklung von Inhalten und anzustrebenden Kompetenzbereichen als unmöglich wahrgenommen.

Zentral für die Herstellung von Kohärenz und spiralcurricularer Pläne über die Phasen hinweg sei die Entwicklung eines gemeinsamen Wordings, um die kontinuierliche Kommunikation zwischen den Phasen zu ermöglichen und zu verbessern. Inkongruenzen zwischen der Wissenschaftssprache der Hochschulen und der (fach-)didaktisch und pädagogisch geprägten Sprache der zweiten Phase würden hierfür mitunter als hinderlich empfunden. Gremien mit Personen aus beiden Phasen der Lehrkräftebildung könnten gebildet werden, die sich auf gemeinsame fachsprachliche Standards einigten. Dieses Vorhaben wäre umsetzbar, um so die Voraussetzung für eine zielorientierte Weiterarbeit zu schaffen.

Hilfreich für die konkrete Umsetzung dieses Gedankens könne die Einbeziehung der in Gründung befindlichen Deutschen Gesellschaft für Lehrkräftebildung (DGLB) sein, die als Dachverband der Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung fungieren könne. Dies wäre aus der Perspektive der 2. Phase eine Plattform, um gemeinsame Sprachstandards und später Vorschläge für gemeinsame Curricula bundeslandübergreifend zu entwickeln.

Weitere Vorschläge zur Erreichung der genannten Ziele könnten die Durchführung gemeinsamer Begleitveranstaltungen in den Praxissemestern der Universitäten, gemeinsame praxisnahe Schulbesuche mit der ersten Phase, eine gemeinsame Praxissemesterbegleitung oder die Teilnahme an Großprojekten mit Lehrkräften sowie Studierenden im Förderunterricht (TeachTandem) sein. Die Implementierung gemeinsamer Begleitveranstaltungen und Projekte erfordere die Zusammenarbeit mit verschiedenen Bildungseinrichtungen und Regulierungsbehörden.

4 Roundtable Dritte Phase: Qualifizierung für den berufsbegleitenden Seiteneinstieg (Peter Daschner)

Bereits seit Jahren wirkt sich der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften deutlich spürbar aus, wenn auch länderbezogen unterschiedlich. Um großflächigen Unterrichtsausfall zu vermeiden, stellen die Schulverwaltungen der Länder zunehmend Quer- und Seiteneinsteigende ein. Deren Anteil an den Neueinstellungen liegt in einigen Bundesländern zwischen einem Drittel bis knapp der Hälfte. In Sachsen-Anhalt waren es 2022 beispielsweise 46,9 Prozent, in Brandenburg 38,8 Prozent, in Baden-Württemberg 10,6 Prozent, in Nordrhein-Westfalen 8,1 Prozent, bundesweit 9,4 Prozent (KMK). Knapp 40 Prozent davon haben keinen Hochschulabschluss auf Masterniveau.

Rechtliche Grundlage für die Zulassung nicht grundständig ausgebildeter Personen zum Lehramt ist der Beschluss der KMK vom 05.12.2013 zur „Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ (KMK

2013). Damit werden nach Bedarf „landesspezifische Sondermaßnahmen“ ermöglicht. Im Verlauf von zehn Jahren seit diesem Beschluss hat sich in den Bundesländern eine Vielzahl dieser „Sondermaßnahmen“ etabliert. Diese Programme unterscheiden sich allerdings deutlich bei der Auswahl, dem Umfang und Zeitpunkt der Ausbildungsinhalte, die nachgeholt werden, ebenfalls bei der weiterbildenden Institution sowie der Vorbereitung auf den Unterrichtseinsatz und der Begleitung während der Unterrichtsphasen. Dazu kommt, dass es auf diesem Feld bisher keinerlei Standards gibt, kaum Empirie zu den Gelingensbedingungen und keine Vergleichbarkeit der Abschlüsse vorliegen sowie keine wechselseitige Anerkennung gegeben ist.

Der Seiteneinstieg spielt unter den „Sondermaßnahmen“ deshalb eine besondere Rolle, weil er eine berufsbegleitende Qualifizierung beinhaltet, die sofort bzw. nach einer kurzen Vorbereitungsphase zu einer Bedarfsdeckung führt und damit zur Entlastung des Lehrkräftemangels beiträgt. Bei Seiteneinsteigenden handelt es sich um Personen mit Hochschulabschluss, aber ohne Lehramtsstudium, die nach ihrer Einstellung berufsbegleitend nachqualifiziert werden. Bisher wird diese Qualifizierung in den meisten Fällen von den Landesinstituten und deren Personal organisiert. Mit Ausnahme von Sachsen sind die Hochschulen dabei nicht systematisch einbezogen. Dabei böte sich hier – vergleichbar mit dem Praxissemester – die besondere Gelegenheit einer strukturell verankerten Kooperation der drei Phasen. In deren Zentrum könnte die Arbeit an „konkreten Kernpraktiken pädagogischen und didaktischen Handelns“ (Kleinknecht & Nückles, 120) stehen.

Fragen an die erste und zweite Phase in diesem Kontext:

- In welchem Setting könnten die Kompetenzen der Lehrenden der ersten und zweiten Phase bei der berufsbegleitenden Qualifizierung der Seiteneinsteigenden zum Einsatz kommen?
- Könnten Einübung und Reflexion sog. Kernpraktiken des Unterrichts dafür ein geeignetes Handlungsfeld sein?
- Allgemeine und jenseits der Thematik Seiteneinstieg: Wie könnte eine gemeinsame Qualifizierung von Lehrenden der drei Phasen ins Werk gesetzt werden?

Die zentrale Fragestellung für unsere Roundtable-Diskussion lautete hinsichtlich dieser Zielgruppe: Wie könnten die Ziele des Seiteneinstiegs – gute Qualifizierung für das Lehramt (Ziel: Gleichstellung für die Personen) und gleichzeitig schneller Unterrichtseinsatz (Ziel: Reduzierung des Lehrkräftemangels im System) – gemeinsam erreicht werden?

Im Verlauf des Roundtables wurden von den Teilnehmenden aus Hochschulen, Ministerien, Verbänden, Stiftungen und der Schulpraxis – aus zeitlichen Gründen in einem ersten Schritt – die folgenden relevanten *Prüffragen zum berufsbegleitenden Seiteneinstieg* entwickelt. Aus diesen lassen sich im Weiteren Elemente von Standards erarbeiten, an denen sich die Praxis in den einzelnen Ländern messen lassen müsste:

- Was wird nachqualifiziert (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften)?
- Welche Nähe besteht zum universitären Angebot der 1. Phase?
- Wer qualifiziert nach (Universität/Hochschule, staatliche Träger der zweiten und dritten Phase)?
- Gibt es bei diesem Qualifizierungsprozess eine Kooperation der Phasen? Inwiefern und in welchem Umfang kommen dabei die spezifischen Kompetenzen der drei Phasen zum Einsatz?
- Wie werden die Berufs- und Lebenskompetenzen der Teilnehmenden berücksichtigt?
- Wird die Qualifizierung evaluiert? Wie hoch ist die Abbrecherquote?
- Wie verlaufen Rekrutierung und pädagogische Vorabqualifizierung *vor* dem Unterrichtseinsatz?
- Wie erfolgt die Unterstützung in der Schule? Gibt es innerschulische Begleitstrukturen?
- Gibt es Unterstützungsleistungen und Begleitmaßnahmen (z. B. Patensysteme, Coaching- und Supervisionsangebote) auch von Landesinstituten oder vergleichbaren Einrichtungen?
- Wie ist der berufliche Status nach erfolgreichem Abschluss der Qualifizierung bzw. des berufsbegleitenden Referendariats?
- Gibt es auch Qualifizierungsangebote für sog. Vertretungslehrkräfte, die keine Perspektive auf einen Lehramtsabschluss haben?

Wie in aktuellen Gutachten und Statements gefordert (vgl. Stifterverband 2023; German U15 2023; Rackles 2024; Bildungsrat von unten 2024; GEW 2024; Walm & Wittek 2024), sollte deshalb unverzüglich eine Verständigung über Mindeststandards der wissenschaftlichen Qualifizierung beim Seiteneinstieg herbeigeführt werden. Gleiches gilt für eine ausreichende Vorbereitung auf den Unterrichtseinsatz und die Begleitung während des Schuldienstes. Orientierende Hinweise dazu könnten sich aus den „Empfehlungen für die Qualifizierung und Begleitung beim Seiteneinstieg“ ergeben, die auf Basis der obigen Prüffragen entwickelt wurden. Sie finden sich im „Weißbuch Lehrkräftefortbildung“ (Daschner & Schoof-Wetzig 2025).

Literaturverzeichnis

- Aufschmaier, C. von (2023). Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Eine „Zeitenwende“ in der Lehrkräftebildung an Universitäten? In: SEMINAR, 29(2), 72–87 <https://doi.org/10.3278/SEM2302W007>
- Bildungsrat von unten (2024). Stellungnahme zum Fachkräftenotstand an Schulen und zu den von der SWK vorgelegten Empfehlungen. bildungsrat.org/wp-content/uploads/2024/01/Bildungsrat-Manifest-von-unten-30-01-2024.pdf (Abfrage: 20.07.2025)
- Daschner, P.; Schoof-Wetzig, D. (Hrsg.). Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 493 ff. Open Access: www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/55497-weissbuch-lehrkraeftefortbildung.html

- Gehrman, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In: Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S., Pauling, S. (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-02>
- German U15 (2023). Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung. https://www.german-u15.de/Publikationen/Positionen_-Statements_-Stellungnahmen/2023-03-Empfehlungen-fuer-eine-zukunftsweisende-Lehrkraeftebildung/index.html (Abfrage: 20.07.2025)
- GEW (2024). 15 Punkte gegen den Lehrkräftemangel. www.gew.de/15-punkte-gegen-lehrkraeftemangel (Abfrage: 20.07.2025)
- Kleinknecht, M.; Nückles, M. (2023). Kernpraktiken in der Lehrkräftebildung – Wie ein neues Konzept mehr Praxis- und Kompetenzorientierung ermöglichen könnte. In: Zs. Seminar 4/2023, S. 119 ff. <https://doi.org/10.3278/SEM2304W011>
- Kultusministerkonferenz (2013). Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 09.08.2025)
- Kultusministerkonferenz (2024a). 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 (Abfrage: 09.08.2025)
- Kultusministerkonferenz (2024b). Gestaltung von zusätzlichen Wegen ins Lehramt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_06_13-Zusaetzliche-Wege-ins-Lehramt.pdf (Abfrage: 09.08.2025)
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2024). Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Halle (Saale). https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01157
- Rackles, M. (2024). Neue Lehrkräfte braucht das Land. Herausforderungen und Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfteausbildung in Deutschland 2024. Rosa-Luxemburg-Stiftung. www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Lehrkraeftebildung_02-24_web.pdf (Abfrage: 20.07.2025)
- Stifterverband (2023). Lehrkräftebildung neu gestalten. Masterplan: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft. www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf (Abfrage: 20.07.2025)
- SWK (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Kommission der KMK vom 08.12.2023. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf (Abfrage: 20.07.2025)
- Walm, M.; Wittek, D. (2024). Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024. GEW. www.gew.de/index.php?eID=download&t=f&f=143575&token=d9ebab53701b78ffdad74dd3b90d7f54f370fc55&download=&n=Expertise-Lehrerinnenbildung-in-Deutschland-2024-WEB.pdf (Abfrage: 20.07.2025)

Autor:innen



Helmut Klaßen

Fachdirektor, Leitung Lehrkräftebildung im Lehramt an berufsbildenden Schulen am Landesinstitut für Schule in Bremen, Bundesvorsitzender des bak Lehrerbildung
E-Mail: helmut.klassen@bak-lehrerbildung.de



Prof. Dr. Kerstin Kremer

Geschäftsführende Direktorin am Institut für Biologiedidaktik der Justus-Liebig-Universität, Gießen, stellvertr. Vorsitzende der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)
E-Mail: kerstin.kremer@uni-giessen.de



Dr. h. c. Peter Daschner

Landesschulrat a. D., ehem. Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, im Vorstand des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB)
E-Mail: peter.daschner@hamburg.de