

Neue Wege in der Lehrkräftebildung:

Bedarf und Qualität nachhaltig sichern

Policy Brief Juni 2025

Der Lehrkräftemangel ist und bleibt eine strukturelle Herausforderung für das Bildungssystem. Prognosen der Kultusministerkonferenz (KMK) verdeutlichen: Der Einstellungsbedarf wird auch in den kommenden Jahren, insbesondere im Lehramt für die Sekundarstufe I und für die beruflichen Schulen, das Angebot an Lehramtsabsolvent*innen deutlich übersteigen. Der Anteil der Lehrkräfte, die pensioniert werden, wird in den kommenden Jahren weiter zunehmen. Sinkende Geburtenraten wirken sich zunächst nur im Kita- und Grundschulbereich entschärfend auf den Lehrkräftemangel aus. Die ostdeutschen Flächenländer befinden sich bereits länger in diesem Prozess des demographischen Wandels; zunehmend vollzieht er sich jetzt aber auch in westdeutschen Ländern. Die anhaltende Bedarfssituation ist fach-, lehramts- und regionspezifisch – aber der „Lehrkärtetrichter“ des Stifterverbandes zeigt ein übergreifendes Problem: Zu wenige Studienanfänger*innen schließen ihr Lehramtsstudium erfolgreich ab und finden den Weg in den Beruf.

Die 2024 erfolgten politischen Weichenstellungen der KMK zeigen, dass das Problem erkannt und der Wille zum Handeln vorhanden ist. Zwei Beschlüsse ebneten Wege für zusätzliche Einstiege ins Lehramt. Alternative Zugangswege in den Lehrberuf zu ermöglichen, ist ein überfälliger und sinnvoller Ansatz, um den Lehrkräftebedarf dauerhaft decken zu können. Quer- und Seiteneinsteiger*innen werden noch auf Jahre eine entscheidende Rolle für die Sicherung des Lehrkräftebedarfes spielen.

Der Druck, Lücken in den Kollegien zu schließen, darf aber nicht zu einer De-Professionalisierung des Lehramtes führen. Insbesondere muss der Praxis Einhalt geboten werden, Seiteneinsteigende ohne

jegliche lehramtsbezogene Qualifikation oder Lehramtsstudierende, die noch keinen Studienabschluss besitzen, unvorbereitet und unbegleitet an den Schulen einzusetzen. Unzureichend ausgebildete Lehrkräfte haben weitreichende Folgen für die Qualität der Bildung ganzer Schüler*innengenerationen.

Der Lehrkräftemangel lässt sich nicht allein durch quantitative Maßnahmen beheben. Deshalb kommt es jetzt darauf an, auch die Qualität der Lehrkräftebildung in den Blick zu nehmen. Das heißt konkret, Maßnahmen zu entwickeln, die besonders auf eine gute Qualität von Studien- bzw. Qualifizierungsmodellen abzielen. Es geht um eine bestmögliche Ausgestaltung neuartiger wie klassischer Ansätze, um bessere Studienbedingungen und höhere Studienerfolgsquoten zu erreichen. Eine gute Theorie-Praxis-Verzahnung etwa trägt entscheidend dazu bei, sowohl die Fachlichkeit als auch die pädagogische Professionalität der Lehrkräfte zu sichern. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sie auch die Motivation vieler Studierender erhöht und insoweit einen Beitrag zum Studienerfolg und Verbleib im Lehramt leistet. Die im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD angekündigte Neuauflage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bietet große Chancen, die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung in Zeiten gravierenden Lehrkräftemangels entscheidend voranzubringen.

Der vorliegende Policy Brief beschreibt die zentralen Baustellen, die jetzt mit Blick auf eine langfristige Qualitätsverbesserung angegangen werden müssen. Er zeigt auf, wie Akteure aus Bundes- und Landespolitik sowie Hochschulen bestehende Strategien so weiterentwickeln können, dass sie nicht nur kurzfristig Lücken füllen, sondern dauerhaft für gut ausgebildete Lehrkräfte sorgen.

1 Zusätzliche Wege ins Lehramt ausrollen und verstetigen

2024 hat die Kultusministerkonferenz mit zwei Beschlüssen („Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung“ sowie „Gestaltung von zusätzlichen Wegen ins Lehramt“) vereinbart, dass Länder und Hochschulen neue Qualifizierungswege jenseits des klassischen Lehramtsstudiums entwickeln und etablieren können, und auch geklärt, unter welchen Voraussetzungen diese anzuerkennen sind. Diese Beschlüsse schaffen einen wichtigen Rahmen für mehr Flexibilität und ermöglichen gleichzeitig, alternative Zugangswege zu standardisieren – ein notwendiger und sinnvoller Schritt.

Zusätzliche Qualifizierungswege für das Lehramt gemäß KMK-Beschluss

- 1) **Nicht-konsekutive Quereinstiegs-Masterstudiengänge** (sogenannte Q-Master) in zwei Fächern für Absolvent*innen nicht lehramtsbezogener Studiengänge.
- 2) **Nicht-konsekutive Quereinstiegs-Masterstudiengänge** (sogenannte Q-Master) in einem Fach für die Lehramtstypen 3 (Lehramt der Sekundarstufe I) und 4 (Lehramt der Sekundarstufe II – allgemeinbildende Fächer) bzw. in nur einer beruflichen Fachrichtung im Lehramtstyp 5 (Lehramt der Sekundarstufe II – berufliche Fächer) für Absolvent*innen nicht lehramtsbezogener Studiengänge.
- 3) **Duale Lehramtsstudiengänge**, bei denen die Lernorte Hochschule, Studienseminar und Schule systematisch und vertraglich miteinander verzahnt werden.
- 4) **Duale Studien als Maßnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung** für bereits berufstätige Seiteneinsteiger*innen ins Lehramt.

Die Analyse auf Basis der Daten des Monitor Lehrkräftebildung zu den existierenden bzw. geplanten neuen Studienmodellen im Wintersemester 2024/25 zeigt: Bundesweit betrachtet wurden Quereinstiegs-Masterstudiengänge, Ein-Fach-Masterstudiengänge oder duale Lehramtsstudiengänge bislang nur punktuell eingeführt und erreichen aktuell meist nur kleine Studierendenkohorten. Zudem ist die konzeptionelle Bandbreite der neuen Studienmodelle groß – ebenso wie die Unterschiede bei den anvisierten Zielgruppen und der tatsächlichen Reichweite. Es lohnt sich daher, einen genaueren Blick auf die neuen Modelle und ihre Potenziale zu werfen.

Quereinstiegs-Masterstudiengänge (s. Abb. 1) wurden bis einschließlich Wintersemester 24/25 vornehmlich nur in bestimmten Lehramtstypen bzw. Fächern eingerichtet. Eine Ausnahme bildet Berlin, wo es ein breites Angebot gibt. Außerhalb Berlins beschränkt sich das Angebot meistens auf das Lehramt für berufliche Schulen, in dem es vergleichbare Studienmodelle schon seit Längerem gibt, und/oder MINT-Mangelfächer, in denen beispielsweise in Baden-Württemberg zum Wintersemester 24/25 erste Quereinstiegs-Masterstudiengänge eingerichtet wurden. Existierende Ein-Fach-Masterstudiengänge (s. Abb. 2) beschränken sich zumeist auf das Fach Kunst und/oder Musik. Teilweise sind Ein-Fach-Masterstudiengänge auch gleichzeitig Quereinstiegs-Masterstudiengänge, beispielsweise im Saarland. Ein vielfältigeres Bild ergibt sich bei dualen Lehramtsstudiengängen (s. Abb. 3).

Quereinstiegs-Masterstudiengänge nach Bundesländern 2024

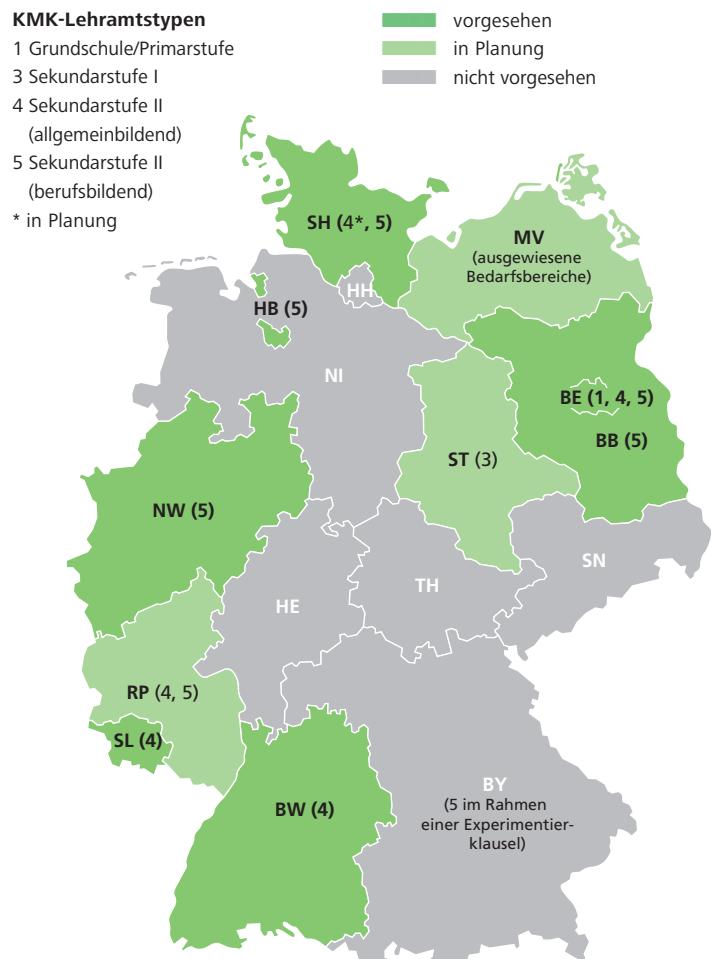


Abb. 1: Angebot von Quereinstiegs-Masterstudiengängen in den Bundesländern im Wintersemester 2024/25. Die Studiengänge können auf bestimmte Fächer(-kombinationen) bzw. berufliche Fachrichtungen beschränkt sein.

Hier gehen die Länder unterschiedliche Wege. In Sachsen-Anhalt und Thüringen beschränken sich diese Lehramtsstudiengänge auf das Sekundarschullehramt (KMK-Lehramtstyp 3). An der Universität Magdeburg wurden zum WS 24/25 30 Studienplätze angeboten, an der Universität Erfurt 50. In Baden-Württemberg gibt es seit dem WS 24/25 im Modellversuch duale Lehramtsstudiengänge in ausgewiesenen Mangelfächern (Physik, Informatik, Mathematik) mit landesweit 60 Studienplätzen an drei Hochschulstandorten. In Nordrhein-Westfalen gibt es duale Modelle ausschließlich im Lehramt für die beruflichen Schulen und in Schleswig-Holstein existiert an der Universität Flensburg ein dualer Studiengang für das sonderpädagogische Lehramt.

Empfehlungen

Insgesamt handelt es sich bei all diesen Modellen im Vergleich zum Gesamtbedarf derzeit um relativ kleine Studierenden- und perspektivisch Absolvent*innenkohorten. Sie setzen jedoch fach-, lehramts- oder regionspezifisch an und können so durchaus einen substantiellen Beitrag zur Bedarfssicherung in diesen speziellen Bereichen leisten. Existierende Studienmodelle, die sich mit Blick auf die Gewinnung neuer Zielgruppen bzw. Lehramtsabsolvent*innen für ausgewiesene Mangelbereiche bewähren, sollten daher weiter ausgerollt und verstetigt werden und nicht nur, wie derzeit KMK-seitig vorgesehen, eine Maßnahme in Zeiten gravierenden Lehrkräftemangels sein. Neben dem klassischen Lehramtsstudium sollte es ausgehend von prognostizierten Bedarfen dauerhaft angelegte weitere standardisierte und qualitätsgesicherte Wege in den Beruf geben, um langfristig mehr Flexibilität zu gewährleisten und den wechselnden Zyklen von Lehrkräftemangel und -überschuss zu begegnen.

Ein-Fach-Masterstudiengänge nach Bundesländern 2024

KMK-Lehramtstypen

- 1 Grundschule/Primarstufe
- 3 Sekundarstufe I
- 4 Sekundarstufe II
(allgemeinbildend)
- 5 Sekundarstufe II
(berufsbildend)
- * in Planung

vorgesehen
in Planung
nicht vorgesehen

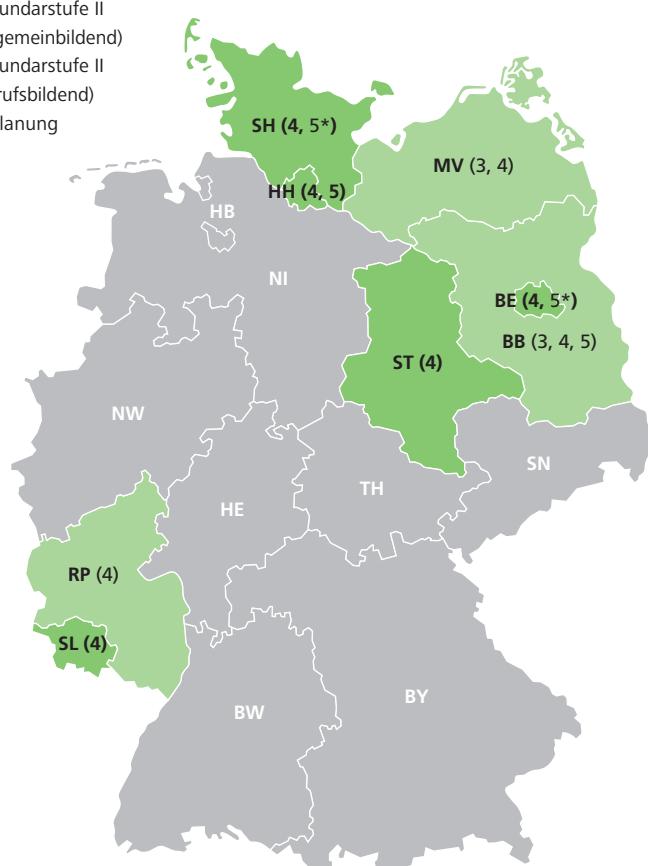


Abb. 2: Angebot von Ein-Fach-Masterstudiengängen in den Bundesländern im Wintersemester 2024/25. Die Studiengänge können auf bestimmte Fächer(-kominationen) bzw. berufliche Fachrichtungen beschränkt sein.

Duale Lehramtsstudiengänge nach Bundesländern 2024

KMK-Lehramtstypen

- 1 Grundschule/Primarstufe
- 3 Sekundarstufe I
- 4 Sekundarstufe II
(allgemeinbildend)
- 5 Sekundarstufe II
(berufsbildend)
- 6 Sonderpädagogik

vorgesehen
in Planung
nicht vorgesehen

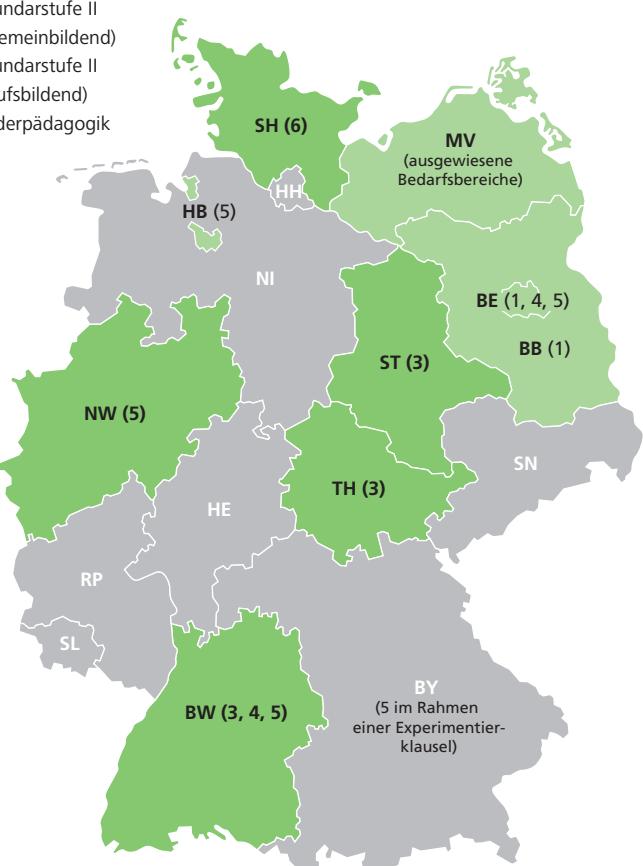


Abb. 3: Angebot von dualen Lehramtsstudiengängen in den Bundesländern im Wintersemester 2024/25. Die Studiengänge können auf bestimmte Fächer(-kominationen) bzw. berufliche/sonderpädagogische Fachrichtungen beschränkt sein.

2 Zusätzliche Qualifizierungswege als Innovationstreiber nutzen

Alternative Qualifizierungswege wie Quereinstiegsmaster-Programme oder duale Lehramtsstudiengänge sind auf Grundlage der KMK-Beschlüsse 2024 ausdrücklich als zusätzliche Wege zum klassischen Lehramtsstudium konzipiert. Sie sollen dazu dienen, kurz- und mittelfristig neue Zielgruppen für das Lehramt zu gewinnen. Diese Koppelung an die derzeitige Mangellage wirft eine zentrale strategische Frage auf: Was bleibt von diesen Modellen, wenn der Lehrkräftemangel – zumindest in bestimmten Bereichen – abklingt? Innovative Qualifizierungswege bergen, etwa durch eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis in dualen Lehramtsstudiengängen, ein kaum zu überschätzendes strategisches Potenzial: Wenn es gelingt, die Qualität dieser Programme bei gleichzeitiger Öffnung der Zugangswege sicherzustellen, könnten aus diesen Erkenntnissen und Erfahrungen auch tragfähige Impulse für die Weiterentwicklung des klassischen Lehramtsstudiums entstehen. Diese Ausstrahlungseffekte entfalten ihre Wirkung, wenn neue Studienmodelle nicht nur als kurzfristige Notlösungen, sondern als Innovationsräume mit Entwicklungspotenzial realisiert werden, wenn klar ist: Aus Übergangsmodellen können Zukunftsmodelle werden.

Empfehlungen

Neben der gebotenen Verfestigung von Modellen, die sich in der akuten Mangellage bewährt haben, muss mit Blick auf existierende Innovationsfelder im klassischen Lehramtsstudium insgesamt analysiert werden, welche positiven Impulse sie auch für das klassische Lehramtsstudium geben können. Sie sollten dazu beitragen, zukunftsfähige Strukturen in der Lehrkräftebildung aufzubauen, etwa im Hinblick auf Flexibilisierung, Zielgruppenorientierung oder die Verbindung von Studium und Berufserfahrung.

Neue Studienmodelle wie **Quereinstiegs-Masterstudiengänge** tragen zur Diversifizierung des Lehrkräftepools bei; zugleich bieten sie Ansatzpunkte, um die Ausbildung flexibler, lebensphasenorientierter und adressatengerechter zu gestalten. Sie sollten auch mit Blick auf ihre tatsächliche Attraktivität für die angesprochene Zielgruppe evaluiert werden. Menschen, die sich im Quereinstieg für den Lehrberuf interessieren, verfügen bereits über einen Studienabschluss und möglicherweise auch bereits über berufliche Erfahrungen. Sie bringen andere Lebensrealitäten mit als klassische Lehramtsstudierende – etwa mit Blick auf Teilzeitansprüche, finanzielle Absicherung während des Studiums oder konkurrierende Angebote auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere im MINT-Bereich. Die Daten des Monitor Lehrkräftebildung zeigen, dass im Wintersemester 2024/25 weniger als die Hälfte der Hochschulen (9 von 21), die Quereinstiegs-Masterstudiengänge im Angebot hatten, in allen auch die Möglichkeit des Teilzeitstudiums vorsah. Ein Vollzeitstudium mit vorgeschalteten Angleichungsleistungen, die unter Umständen die Studienzeit verlängern, ist möglicherweise für potenzielle Interessierte nicht attraktiv. Es gilt daher, gezielt an der Passung zwischen Qualifizierungsmodell und Lebenssituation der Zielgruppe zu arbeiten – um diese für das Studium zu gewinnen, sie im Studium zu halten und in den Beruf zu führen.

Duale Lehramtsstudiengänge bieten Chancen, frühzeitig Theorie und Praxis zu verknüpfen – gleichzeitig stellen sie hohe Anforderungen an Studierende und Institutionen. Die Zusammenarbeit der Lernorte, die Regelung des Workloads und die Finanzierung der Studiengänge stellen besondere Herausforderungen dar. Es fehlt derzeit ein übergreifender Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung dualer Modelle. Wichtig ist, dass die Programme nicht nur auf die kurzfristige Bedarfsdeckung abzielen, sondern einen echten Mehrwert für beide Seiten schaffen: für das Land und für die angehenden Lehrkräfte. Praxisanteile im Studium müssen der Qualifizierung dienen; Verpflichtungen, z.B. zum Verbleib in einer bestimmten Region oder an einer bestimmten Schule nach Studienabschluss, müssen so gestaltet werden, dass der Einstieg ins Lehramt attraktiv bleibt.

3 Basisqualifizierung von Seiteneinsteiger*innen vor dem ersten Unterricht sicherstellen und berufsbegleitende Qualifizierung stärken

Kritische Stimmen befürchten, dass neue Zugangswege in den Lehrberuf wie Quereinstiegsmaster-Programme oder duale Studiengänge nicht das Niveau der klassischen Lehramtsausbildung erreichen und langfristig die Standards in der Lehrkräftebildung absenken. Doch diese Debatte verfehlt das eigentliche Problem: Es ist der Umgang mit der aktuellen Mangellage, durch den Ansprüche an die Profession de facto untergraben werden. Angesichts des akuten Lehrkräftemangels werden vielerorts Seiteneinsteiger*innen und Vertretungslehrkräfte eingesetzt, die vor dem ersten Einsatz als Lehrkraft über keine oder nur minimale pädagogische Qualifikation verfügen. Die Unterrichtsversorgung steht häufig im Vordergrund, nicht die Qualität des Unterrichts.

Auch **Lehramtsstudierende** übernehmen vielfach bereits in frühen Phasen des Studiums eigenverantwortlich Vertretungsunterricht. Sie äußern oft den Wunsch nach mehr Praxiserfahrungen bereits während des Studiums. Die Personalnot an den Schulen bietet ihnen diese Möglichkeit – meist jedoch ohne strukturierte Begleitung oder Vorbereitung und ohne angemessene Reflexionsmöglichkeiten. Die potenziellen Auswirkungen dieses weitestgehenden Verzichts auf eine Mindest-Professionalität der angehenden Lehrkräfte auf die Unterrichtsqualität bieten weitaus mehr Anlass zur Sorge als alternative Ansätze der Qualifizierung.

Laut der Hochschulbefragung des Monitor Lehrkräftebildung hatten nur 22 Prozent der Hochschulen (14 Hochschulen) im Wintersemester 2024/25 Angebote, um Studierende, die extracurricular im Rahmen von Vertretungstätigkeiten bereits als Lehrkräfte an Schulen tätig sind, zu unterstützen. Weitere 20 Prozent (13 Hochschulen) planten zum Befragungszeitpunkt, entsprechende Angebote einzurichten. Da jedoch davon auszugehen ist, dass Studierende inzwischen deutschlandweit als Vertretungslehrkräfte arbeiten, bedeutet dies, dass sie an der überwiegenden Zahl der Hochschulen bislang keine Möglichkeit erhalten, die gemachten Erfahrungen kritisch zu reflektieren.

Beim Einsatz von **Seiteneinsteiger*innen** an den Schulen bietet sich ein ähnliches Bild: Im Herbst 2024 sahen laut der Erhebung des Monitor Lehrkräftebildung nur acht Länder eine Qualifizierung vor dem ersten Einsatz an der Schule vor, wobei die Dauer dieser Qualifizierungsmaßnahmen von einer Woche bis zu 12 Wochen variiert. In den übrigen Fällen erfolgen Qualifizierungsmaßnahmen ausschließlich berufsbegleitend.

Empfehlungen

Es braucht klare Leitlinien: Wer eigenverantwortlich unterrichtet, muss angemessen auf diese Rolle vorbereitet sein. Und: Qualifizierungswege – ob traditionell, dual, im Quer- oder im Seiteneinstieg – dürfen nicht zum Sparmodell auf Kosten der Professionalisierung werden, sondern müssen pädagogisch verantwortungsvoll und langfristig tragfähig gestaltet sein. Es ist deshalb dringend erforderlich, dass vor dem ersten eigenständigen Einsatz in der Schule mindestens eine Basisqualifizierung erfolgt und während des Einsatzes begleitende Unterstützung ermöglicht wird – sowohl für Seiteneinsteiger*innen als auch für Lehramtsstudierende.

Es muss klar differenziert werden: Geht es bei der Praxistätigkeit um Qualifizierung oder um Unterrichtsversorgung? Im Lehramtsstudium und auch in den neuen dualen Lehramtsstudiengängen steht die Ausbildung im Vordergrund. Daraus ergibt sich eine klare Anforderung: Art und Umfang der Praxiseinsätze müssen sich am Qualifizierungsziel orientieren – und dürfen nicht zur Kompensation fehlender Lehrkräfte „zweckentfremdet“ werden, also der bloßen Unterrichtsabdeckung dienen.

Der extracurriculare Einsatz von Lehramtsstudierenden an den Schulen kann durchaus einen Mehrwert für alle Beteiligten bieten. Viel spricht dafür, dass Hochschulen gemeinsam mit den Schulen Angebote entwickeln bzw. ausbauen, die der Reflexion und professionellen Begleitung der Praxistätigkeiten dienen, damit Studierende auch mit schwierigen Situationen in Schule und Unterricht gut umgehen können. Praxiseinsätze von Lehramtsstudierenden sollten dabei klar an Mindestanforderungen gebunden sein.

Da Seiteneinsteiger*innen aus anderen Berufsfeldern noch auf viele Jahre unverzichtbar sein werden, um den Lehrkräftebedarf zu decken, sollten außerdem berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen konsequent und nachhaltig gestärkt werden. Dies ändert nichts daran, dass eine Basisqualifizierung vor dem ersten Unterrichtseinsatz zwingend erforderlich ist. Das Ziel der berufsbegleitenden Maßnahmen muss sein, motivierte Berufswechsler*innen auch im Lehrberuf zu halten und weiter zu professionalisieren. Hierfür braucht es einerseits das pädagogische Rüstzeug, das kontinuierlich auf- und ausgebaut werden muss, andererseits aber auch fundierte fachdidaktische und pädagogische Professionalisierung. Der Seiteneinstieg sollte nicht als Notlösung verstanden werden, sondern als Einstieg in einen professionell gestalteten Weg in den Lehrberuf, der sich an den gleichen Standards orientiert wie die klassisch grundständige Lehramtsausbildung. Die berufsbegleitende Qualifizierung ist dafür von entscheidender Bedeutung: insbesondere für Lehrkräfte, die über den Seiteneinstieg in den Beruf kommen – angesichts neuer und steigender Anforderungen letztlich aber auch für alle anderen Lehrkräfte.

Praxisbeispiele

Universität Koblenz

Mit dem Projekt PES+PLUS reagiert die Universität Koblenz auf die wachsende Zahl an Lehramtsstudierenden, die bereits als Vertretungslehrkräfte an Schulen in Rheinland-Pfalz tätig sind. Im Rahmen des Projektes werden Unterstützungsangebote für studentische Lehrkräfte entwickelt, die Information, Austausch und Reflexion umfassen. Das Projekt wird durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert.



Projekt PES+PLUS
an der Universität Koblenz
<https://kurzlinks.de/6hbf>

Universität Bielefeld

Die Universität Bielefeld fördert über den Qualitätsfonds plus das Projekt „Grundschulpädagogik für studentische Vertretungslehrkräfte“. In dem Projekt wird das Curriculum des Grundschullehramtes basierend auf den Erfahrungen studentischer Vertretungslehrkräfte weiterentwickelt. Studierende, die bereits an Schulen tätig sind, erhalten die Möglichkeit, authentische Fälle aus ihrer Vertretungstätigkeit zu besprechen und zu reflektieren.



Grundschulpädagogik für studentische
Vertretungslehrkräfte
an der Universität Bielefeld
<https://kurzlinks.de/xqim>

4

Theorie-Praxis-Bezug im Lehramtsstudium verbessern

Lehramtsstudierende fordern oft mehr Praxis im Lehramtsstudium – doch das zentrale Problem liegt nicht allein in der Anzahl und dem Umfang der Praxisphasen, sondern in der mangelnden Verbindung zwischen theoretischer Ausbildung und schulischer Realität. Studierende berichten, dass das Lehramtsstudium nur bedingt darauf vorbereitet, die erworbenen Kenntnisse in den schulischen Alltag zu übertragen.

Dabei zeigt ein genauerer Blick auf die Daten der Hochschul- und Länderbefragung des Monitor Lehrkräftebildung: Es gibt durchaus flächendeckende Maßnahmen der Vor- und Nachbereitung von Praktika. So sind an 74 Prozent der Hochschulen (48 Hochschulen) auch in den frühen Praxisphasen bereits Mentor*innen vorgesehen, die die Lehramtsstudierenden an den Schulen betreuen. 28 von diesen geben darüber hinaus an, dass die Mentor*innen für ihre Tätigkeit qualifiziert werden. Alle Hochschulen sehen praktikumsbegleitende (54 Hochschulen) und/oder vor- und nachbereitende Seminare (58 Hochschulen) vor. In den Ländern, die im Masterstudium ein Praxissemester vorsehen (10 Länder), gibt es während des Praxissemesters eine noch intensivere Betreuung. Die Integration von Praxisanteilen ins Lehramtsstudium ist also weniger eine Frage des „Wie viel“, sondern des „Wie“ – damit dem Eindruck zweier paralleler Welten zwischen Studium und Schulpraxis entgegengewirkt wird.

Empfehlungen

Eine gute Betreuung und lernförderliche Rahmenbedingungen während der Praxisphasen sind essenziell, stellen aber aufgrund des Lehrkräftemangels vielfach eine praktische Herausforderung dar. In den meisten Ländern gibt es keine gesondert ausgewiesenen Praktikumsschulen, so dass die Studierenden an alle Schulen im Land vermittelt werden. Nur in fünf Ländern müssen Schulen, an denen Lehramtsstudierende ihre Praktika absolvieren, verbindliche Qualitätskriterien erfüllen. Solche Kriterien können etwa eine verbindliche Qualifizierung der betreuenden Praktikumslehrkräfte bzw. Mentor*innen sein oder bestimmte Rahmenbedingungen an den Praktikumsschulen, wie beispielsweise das angebotene Fächerspektrum oder die ausreichende Unterrichtsversorgung der Schule.

In der Hochschulbefragung des Monitor Lehrkräftebildung gaben 20 Prozent der Hochschulen (13 Hochschulen) an, dass Praktikumsschulen Qualitätskriterien erfüllen müssen. Die Idealvorstellung wäre zweifelsohne die Etablierung echter Ausbildungsschulen, die ähnlich wie Lehrkrankenhäuser in der Medizin neben dem Fokus auf eine gute Unterrichtsqualität für die Schülerinnen und Schüler auch einen großen Schwerpunkt auf eine qualitätsvolle Ausbildung der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst legen und hierfür entsprechend ausgestattet sind. Selbst wenn dies in den meisten Regionen aufgrund der Personalsituation nicht möglich ist, so sollten die Länder zumindest im Rahmen von Modellversuchen solche Ausbildungsschulen einrichten, insbesondere dort, wo Lehramtsstudierende in dualen Studiengängen ihre Praxisphasen ableisten.

5 Studienverläufe nachvollziehen und Studienerfolg gezielt fördern

Der Lehrkräftetrichter des Stifterverbandes, der auf Basis offizieller Studierenden- und Absolvent*innenstatistiken näherungsweise berechnet hat, wie viele Lehramtsstudierende auf dem Weg in den Lehrerberuf verloren gehen, zeigt: Bis zum Eintritt in den Beruf ist durchschnittlich ein Schwund von etwa 40 Prozent zu verzeichnen: 52.500 Studierende beginnen im Mittel ein Lehramtsstudium, 28.300 Personen schließen im Mittel ein Referendariat ab. Die Gründe für Studienabbrüche, Studiengangwechsel und Übergangsprobleme zwischen Bachelor und Master bzw. zwischen Master und Referendariat sind vielfältig. Die Suche nach Ursachen für den Schwund ist nicht trivial aufgrund der mangelnden Sichtbarkeit und Nachvollziehbarkeit von Studienverläufen. Der Großteil der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge ist polyvalent, d. h., die Studierenden können sowohl einen lehramtsbezogenen als auch einen fachbezogenen Masterstudiengang anschließen. Innerhalb dieser Gruppe gibt es auch Studierende, die in der Statistik gar nicht als Lehramtsstudierende erkennbar sind, da sie in Zwei-Fächer-Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption eingeschrieben sind. Es ist daher nahezu unmöglich, genau zu bestimmen, wie viele Studierende überhaupt ein Lehramt anstreben.

Polyvalente Bachelorstudiengänge sind prinzipiell sinnvoll, weil sie Wahlmöglichkeiten nach dem Bachelorabschluss schaffen. Derzeit ist die Situation jedoch so, dass die Polyvalenz eher dazu führt, dass die Studierenden eine Exit-Option aus einem lehramtsbezogenen Studium haben, die sie häufig auch nutzen (s. Lehrkräftetrichter). An 70 Prozent der Hochschulen mit gestufter Studienstruktur sind lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge (mindestens in einigen Lehramtstypen) polyvalent; die Studierenden können also sowohl einen lehramtsbezogenen Masterstudiengang als auch einen fachbezogenen Masterstudiengang anschließen. Umgekehrt ist es jedoch mehrheitlich (an 70 Prozent der Hochschulen) nicht möglich, nach einem nicht lehramtsbezogenen Bachelorabschluss nahtlos in einen lehramtsbezogenen Masterstudiengang überzugehen, da die KMK bereits bildungswissenschaftliche Studienanteile während des Bachelorstudiums sowie das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs vorsieht. Eine attraktive Entry-Option ins Lehramt ist mit polyvalent angelegten Bachelorstudiengängen somit nicht gegeben, da sich die Polyvalenz vorrangig nur in eine Richtung auswirkt.

Der Lehrkräftetrichter



Mehr Informationen zum Lehrkräftetrichter, den der Stifterverband 2023 basierend auf verfügbaren Daten des Statistischen Bundesamtes und der KMK veröffentlicht hat, finden Sie hier:

<https://kurzlinks.de/t7d6>

Auch Studienabbrüche bleiben häufig eine Blackbox. Hochschulen wissen häufig weder, wann Studierende sich vom Berufsziel Lehramt verabschieden, noch warum – ob aus fachlichen, persönlichen oder anderen Gründen. Wie die Daten des Monitor Lehrkräftebildung zeigen, fehlen flächendeckende Verlaufsstatistiken und Befragungen von Studienabbrecher*innen sowie evidenzbasierte Erkenntnisse über die Wirksamkeit bestehender Unterstützungsmaßnahmen. Zwar geben in der Befragung des Monitor Lehrkräftebildung 73 Prozent der Hochschulen (48 Hochschulen) an, eine Studienverlaufsstatistik oder ein ähnliches Instrument zu nutzen, jedoch zeigt sich bei genauerer Betrachtung eine erhebliche Bandbreite bzgl. der Aussagekraft dieser Statistiken. Oft handelt es sich um Kohortenanalysen oder eine reine Erfassung von Studienanfänger*innen und Absolvent*innen. In die Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge fließen zudem überwiegend die Rückmeldungen von aktuellen Studierenden oder Absolvent*innen ein – während die Perspektiven derjenigen, die das System vorzeitig verlassen, nur selten (nur an 12 Hochschulen) erfasst werden. Diese Datenlücken erschweren nicht nur die zielgerichtete Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung, sie verhindern auch eine systematische Prävention von Studienabbrüchen.

Empfehlungen

Hochschulen, die zukünftige Lehrkräfte nicht nur für ein Lehramtsstudium gewinnen, sondern auch erfolgreich durch das Studium bringen wollen, müssen verlässliche Begleitstrukturen und Monitoring-Instrumente etablieren, die einerseits Aufschluss darüber geben, wann und warum sich Studierende gegen eine Weiterverfolgung des Lehramtes entscheiden, und andererseits Unterstützungsbedarfe identifizieren.

Studienabbrüche und -wechsel dürfen keine statistische Grauzone bleiben: Länder und Hochschulen sollten gemeinsam valide Datenstrukturen aufbauen, die Studienverläufe besser nachvollziehbar machen und gezielte Fördermaßnahmen ermöglichen. Lehramtsbezogene Studienverläufe müssen systematisch erfasst und analysiert werden. Um Optimierungsbedarfe zu erkennen, sollten Befragungen von Studienabbrecher*innen und Studiengangswechsler*innen Standard werden. Nur so lassen sich strukturelle Ursachen identifizieren und wirksam adressieren. Wer Studienabbrüche verringern will, muss gezielt in Transparenz, Beratung und Begleitung investieren – nicht zuletzt, um dem Lehrkräftemangel nicht durch vermeidbare Verluste im Studium selbst weiter Vorschub zu leisten.

Über den Monitor Lehrkräftebildung

Unter www.monitor-lehrkraeftebildung.de finden Sie Zahlen, Daten und Fakten sowohl zu den neuen Studienmodellen als auch anderen Facetten der ersten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland übersichtlich und interaktiv aufbereitet. Das Portal bietet bereits seit 2012 eine bundesweite Datenbasis zum Lehramtsstudium.

Die letzte Erhebung fand im Herbst/Winter 2024/25 statt. 71 lehrkräftebildende Hochschulen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) und die Bildungs- und Wissenschaftsministerien aller 16 Bundesländer wurden zur Befragung eingeladen. 67 Hochschulen und alle 16 Länder beteiligten sich an der Erhebung.

Impressum

Kontakt

Bettina Jorzik

Programmleiterin für Hochschullehre, Lehrkräftebildung und Diversität im Stifterverband

Telefon 0201/8401-103

bettina.jorzik@stifterverband.de

Autor*innen

Bianca Brinkmann, Ulrich Müller, Ute Schibelius

(CHE Centrum für Hochschulentwicklung)

Angela Müncher (Bertelsmann Stiftung)

Bettina Jorzik (Stifterverband)

Der Monitor Lehrkräftebildung ist ein gemeinsames Projekt von Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Robert Bosch Stiftung GmbH und Stifterverband.