

Sonderpädagogik dual studieren?

Vorstellung des ersten dualen Studiengangs zur zusätzlichen Qualifizierung von Lehrkräften für Sonderpädagogik

Zusammenfassung

Der Lehrkräftemangel stellt Deutschlands Bildungssystem vor große Herausforderungen. Vielerorts helfen immer mehr Quer- und Seiteneinsteigende sowie Vertretungslehrkräfte, den Bedarf zu decken. Allerdings muss infrage gestellt werden, ob diese eine ausreichende pädagogische Qualität gewährleisten können. Es gilt daher, in möglichst kurzer Zeit weitere Lehrkräfte zu qualifizieren und dabei gängige Ausbildungsstandards zu erfüllen. An der Europa-Universität Flensburg wird seit dem Herbstsemester 2021/22 ein Dualer Masterstudiengang Sonderpädagogik angeboten. Dieser richtet sich an Personen aus anderen pädagogischen Berufen. Innerhalb von drei Jahren erwerben die Studierenden einen Masterabschluss und absolvieren den Vorbereitungsdienst. Im vorliegenden Beitrag werden das Konzept des Studiengangs sowie erste Erfahrungen vorgestellt.

Deutschlands Bildungssystem war in den vergangenen zehn Jahren mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert: Historisch einmalig waren die erheblichen Fluchtbewegungen in der Mitte der 2010er Jahre und infolge des Ukraine-Kriegs, durch die in kürzester Zeit jeweils über 200.000 zugewanderte Kinder und Jugendliche in das Schulsystem integriert werden mussten (KMK, 2016; 2024b), sowie die pandemiebedingten Schulschließungen am Anfang der 2020er Jahre. Bereits seit einigen Jahren ist absehbar, dass der Lehrkräftemangel eine weitere Herausforderung für das deutsche Bildungssystem (mindestens) der nächsten zehn Jahre darstellen wird: Zwar unterscheiden sich die aktuell vorliegenden Prognosen zum Lehrkräftebedarf (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; KMK, 2022a; Klemm, 2022; Geis-Thöne, 2022; FiBS, 2024) in der Höhe zum Teil deutlich voneinander, sie stimmen aber in dem Punkt überein, dass es bis zur Mitte der 2030er Jahre mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Mangel an Lehrkräften im Allgemeinen und mit sonderpädagogischer Expertise im Speziellen geben wird. Dieser Mangel wird regional unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Gerade in Randlagen sowie in sozial-segregierten Gebieten werden zahlreiche Stellen für Lehrkräfte unbesetzt bleiben (KMK, 2022b). In Schleswig-Holstein ist dieses Phänomen aktuell bereits zu beobachten: So konnten nach Angaben des Bildungsministeriums im Schuljahr 2023/24 366 Planstellen für Sonderpädagogik nicht oder nur mit unqualifizierten Vertretungslehrkräften besetzt werden. Damit stellt



Simon Sikora



Maximilian Renius

das Lehramt für Sonderpädagogik derzeit die Disziplin mit dem größten Bedarf im Land Schleswig-Holstein dar.

„Das Problem des Lehrkräftemangels wird aller Voraussicht nach in den kommenden 20 Jahren bestehen bleiben“ (SWK, 2023, S. 8), was unter anderem an der demographischen Entwicklung liegt: Geburtenstarke Jahrgänge scheiden aktuell und demnächst aus dem Arbeitsleben aus, geburtenschwache Jahrgänge rücken aus den Schulen nach. Allein in den Jahren 2017 bis 2022 ist die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger bundesweit um knapp 8 % gesunken (KMK, 2024b). In ihrer jüngsten Prognose geht die KMK davon aus, dass sich diese Reduktion bis 2026 weiter fortsetzt. Erst ab 2034 wird wieder das Niveau von 2017 erreicht. Zwar liegen keine belastbaren bundesweiten Statistiken zur Auslastung der sonderpädagogischen Studiengänge vor, Kolleginnen und Kollegen der Hochschulen berichten in Gesprächen jedoch, dass es immer schwieriger wird, die vorhandenen Kapazitäten auszulasten. „Dies wird sich frühestens ändern, wenn die heute Achtjährigen ins Studium wechseln, sodass die Möglichkeiten einer Gewinnung von Abiturient:innen für ein Lehramtsstudium längerfristig begrenzt bleiben“ (SWK, 2023, S. 8). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, neue Zielgruppen für das Lehramt im Allgemeinen und für das sonderpädagogische im Speziellen zu erschließen.

Anlässlich des aktuell vorherrschenden akuten Lehrkräftemangels in der gesamten Bundesrepublik veröffentlichte die KMK im März 2024 einen Beschluss zu Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung. In dem Papier werden drei Modelle empfohlen, u. a. ein duales Lehramtsstudium „als eine zusätzliche Möglichkeit [...] gezielt weitere Zielgruppen für ein Lehramtsstudium zu gewinnen“ (KMK, 2024a, S. 6). Korrespondierend dazu bereiten aktuell mehrere Bundesländer duale Studiengänge vor (Bennink & Bennink, 2023): Beispielsweise startete Baden-Württemberg im Wintersemester 2024/25 an drei Standorten einen Modellversuch für einen dualen Lehramtsstudiengang für MINT-Fächer in der Sekundarstufe I. An der Europa-Universität Flensburg wird seit dem Herbstsemester 2021/22 ein dualer Masterstudiengang im Lehramt für Sonderpädagogik in Kooperation mit dem für die zweite Phase der Lehrkräftebildung zuständigen Landesinstitut angeboten. Für das sonderpädagogische Lehramt ist dieser bis jetzt das einzige derartige Studienangebot in Deutschland. Die

Grundidee besteht darin, bereits in affinen Disziplinen wie der Psychologie oder Sozialpädagogik berufstätige Personen für das sonderpädagogische Lehramt weiterzuqualifizieren. Innerhalb von drei Jahren werden in einem dualen System ein universitärer Masterabschluss sowie das zweite Staatsexamen erworben. Die ersten Absolventinnen werden zum Schuljahr 2024/25 in den Schuldienst übernommen. Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept des Studiengangs sowie die bislang vorliegenden Erfahrungen vorgestellt und diskutiert.

Zur Situation der Lehrkräftebildung in Deutschland

Deutschland gehört im internationalen Vergleich zu den Ländern mit der höchsten Ausbildungsdauer im Lehramt: Während der Median der 36 betrachteten OECD-Staaten im Jahr 2021 bei vier Jahren lag, war Deutschland mit 6,5 Jahren der alleinige Spitzenreiter (OECD, 2022). Neben der hohen Dauer ist auch das in Deutschland praktizierte zweiphasige Modell eher ungewöhnlich. Im Primar- und Sekundarbereich I erfolgte die Lehrkräfteerstausbildung in mehr als dreiviertel der in den OECD-Bildungsbericht einbezogenen Länder in einem einphasigen Modell, „bei dem die pädagogische und praktische Ausbildung gleichzeitig mit der akademischen Ausbildung [...] erfolgt“ (OECD, 2022, S.468). Zwar werden auch hierzulande aktuell verstärkt alternative Modelle der Lehrkräftebildung diskutiert, die insbesondere mehr Praxisnähe bereits während des Studiums fordern (Bresges et al., 2019), dennoch entspricht die Lehrkräftebildung noch immer in weiten Teilen des zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Johann Friedrich Herbart entwickelten Ansatzes, die Theorie der Praxis vorzulagern, und damit die Grundlage für das praktische Handeln zu schaffen. So entstehe eine „durch Theorie fundierte und durch Erfahrungen gewachsene Fähigkeit, die Erkenntnisse der Wissenschaft auf den Einzelfall zu übertragen“ (nach Herbart, in Makrinus, 2013, S.59). Diese Position betont somit die Notwendigkeit einer Phase der intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensfacetten (insbesondere fachliches, didaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen; Bromme, 1992; Baumert & Kunter, 2006) vor der Konfrontation mit der schulischen Praxis. Demnach könnten Studierende ohne entsprechendes Wissen ihrer Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern nicht gerecht werden. Zur Untermauerung dieser These werden nicht zuletzt auch Vergleiche mit anderen Professionen bemüht: Schließlich würde wohl niemand von einem angehenden Arzt zu Beginn seiner Ausbildung operiert werden wollen.

Diese Argumentation mag zunächst überzeugen, allerdings führt die traditionell konsekutiv ausgerichtete Lehrkräftebildung zu verschiedenen Problemen, insbesondere:

- hohe Studienabbruchquoten: Methodisch hochwertige, auf Kohortenvergleichen basierende und damit belastbare Studien (Radisch et al., 2018) belegen in allen Lehrämtern hohe Schwundquoten von 30 % (Lehramt für Sonderpädagogik) und 44 % (Lehramt für Grundschulen) bis hin zu 53 bis 69 % (Gymnasiallehramt) und 73 bis 85 % (Sekundarstufenlehramt). Ein

mangelnder Berufsfeldbezug wird häufig als wichtiger Faktor für den Abbruch eines Lehramtsstudiums genannt (ebd.).

- „Praxischock“ in der zweiten Phase: Mehrere Studien weisen auf eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen, die angehende Lehrkräfte während des Studiums entwickeln, und den tatsächlichen Anforderungen, die sie im Vorbereitungsdienst und in ihrer späteren beruflichen Praxis erleben, hin (Walter & Rothland, 2023). Daraus resultieren hohe Belastungen der angehenden Lehrkräfte, die mit negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen einhergehen (Dicke & Waldeyer, 2020; Drüge et al., 2014; Peitz, 2022).

In Anbetracht der eingangs berichteten Zahlen von Studienanfängerinnen und -anfängern sowie der geringen Erfolgsquote der grundständigen Lehrkräftebildung in Deutschland verwundert es nicht, dass die Zahl derjenigen, die ein Lehramtsstudium erfolgreich beenden, immer weiter abnimmt. Im Prüfungsjahr 2022, für das die aktuellsten Zahlen vorliegen, sank die Absolvierendenquote im Zehnjahresvergleich um 11 % (Destatis, 2024a). Neben Vertretungslehrkräften müssen daher mittlerweile verstärkt Quer- und Seiteneinsteigende helfen, den Bedarf an deutschen Schulen zu decken, sodass der Anteil der Lehrkräfte, die über einen alternativen Weg in den Schuldienst gekommen sind, stetig zunimmt. Im Schuljahr 2022/23 war der Anteil von fest angestellten Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen ohne anerkannte Lehramtsprüfung 9,8 %, zehn Jahre zuvor lag dieser Wert noch bei 5,6 % (Destatis, 2024b). Dabei sind deutliche regionale Unterschiede zu verzeichnen. In ostdeutschen Flächenländern ist im Jahr 2023 beispielsweise etwa jede dritte neu eingestellte Lehrkraft über den Seiteneinstieg (unbefristet) in den öffentlichen Schuldienst gekommen, in westdeutschen Flächenländern lag die Quote hingegen nur bei 7,4 % (KMK, 2023). Die Art und Weise, wie diese große Zahl an Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Lehrberuf eintreten, unterscheidet sich zwischen den Bundesländern im Wesentlichen in der Auswahl, dem Umfang, der Dauer, dem Zeitpunkt und der verantwortlichen Einrichtung der Nachqualifizierung (Driesner & Arndt, 2020). So heterogen wie die alternativen Wege und Qualifizierungsprogramme sind, ist auch die Verwendung der Begriffe Seiten- und Quereinstieg (Gehrmann, 2023).

Diese Entwicklung wird von Bildungsforschenden, Wissenschaftsvertretungen und Verbänden kontrovers diskutiert (zusammenfassend Porsch, 2021). Insbesondere wird infrage gestellt, ob Quer- und Seiteneinsteigende die erforderlichen Kompetenzen für den Lehrberuf mitbringen. Bisher ist die diesbezügliche Datenlage jedoch eher übersichtlich. Es liegen nur wenige Studien zum Erfolg der verschiedenen, in den Bundesländern praktizierten Modelle vor, auch belastbare Vergleiche zwischen grundständig ausgebildeten und quer- bzw. seiteneingestiegenen Lehrkräften sind eher die Ausnahme. Für die Sonderpädagogik existieren noch keine diesbezüglichen wissenschaftlichen Befunde. Allerdings deuten die verfügbaren Studien in anderen allgemeinbildenden Lehrämtern (u.a. Baeten & Meeus, 2016; Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2022; Porsch et al., 2023) darauf hin, dass die

Unterschiede zwischen traditionell ausgebildeten Lehrkräften und Quer- und Seiteneinsteigenden in professionsbezogenen Wissensdomänen, im beruflichen Handeln und im emotionalen Erleben – wenn überhaupt – nur gering ausfallen. Gleichzeitig kann ein Vorteil darin gesehen werden, dass Personen, die auf dem zweiten Bildungsweg in das Lehramt gewechselt sind, aus ihren vorherigen beruflichen Erfahrungen zusätzliche Kompetenzen in die Schulen einbringen (Baeten & Meeus, 2016). Ob die aktuelle Studienlage als Beleg für die Wirksamkeit von Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen gewertet werden kann oder der Vergleich nur die Ineffizienz der traditionellen Lehrkräftebildung verdeutlicht, ist zumindest zu diskutieren. Unstrittig ist aber wohl,

- dass alternative Qualifizierungswege dringend benötigt werden, um die derzeitige Versorgungslücke zu schließen, und
- dass die bisherige Studienlage nicht dagegenspricht, alternative Modelle zur zusätzlichen Qualifizierung von Lehrkräften temporär zu nutzen, um zeitnah zumindest einen Teilbedarf decken zu können.

Der Duale Masterstudiengang
Sonderpädagogik

Der Duale Masterstudiengang Sonderpädagogik kann als Mittelweg zwischen grundständiger Lehrkräftebildung und den bisherigen alternativen Qualifizierungsprogrammen interpretiert werden. Die Studierenden erwerben in einem dualen System aus wissenschaftlicher Ausbildung, die an der Europa-Universität Flensburg (EUF) stattfindet, und Vorbereitungsdienst, der vom zuständigen Landesinstitut, dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), durchgeführt wird, innerhalb von drei Jahren einen universitären Masterabschluss (Master of Education) sowie das zweite Staatsexamen. Das Angebot richtet sich an Personen, die (mindestens) über einen Bachelorabschluss in einer der Sonderpädagogik affinen Disziplinen verfügen, beispielsweise in Sozial-, Früh- oder Heilpädagogik, Psychologie, Erziehungs- oder Sprachwissenschaften, und anschließend mindestens ein Jahr in diesem Beruf gearbeitet haben. Zu Beginn der Ausbildung schließen die Studierenden mit dem Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (MBWFK) des Landes Schleswig-Holstein einen Arbeitsvertrag ab, sodass sie über die gesamte Dauer ihres Studiums hinweg ein Ausbildungsentgelt nach dem Tarifvertrag für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst des Landes Schleswig-Holstein erhalten.

Die Intention, ähnliche Berufsgruppen für das Lehramt für Sonderpädagogik weiter zu qualifizieren, wird erreicht und der dreijährige Masterstudiengang mit Vorbereitungsdienst erweist sich als attraktives Angebot. Dies belegen die Bewerbungs- und Studierendenzahlen. Es zeigt sich, dass viele Personen vorher als Vertretungslehrkräfte gearbeitet haben, aber nicht die Voraussetzungen für den Quer- und Seiteneinstieg erfüllen. Dieser Zielgruppe wird eine Perspektive geboten, unbefristet in den Schuldienst des Landes Schleswig-Holstein übernommen zu werden.

In Schleswig-Holstein ist der Lehrkräftemangel derzeit in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen und Emotionale und

Jahr	Bewerbungen	Zulassungen	Immatrikulationen
2021	20	12	9
2022	71	29	20
2023	41	31	23
2024	42	29	19

Tab. 1: Bewerberinnen- und Studierendenzahlen

soziale Entwicklung am größten, weshalb die Studierenden in diesen beiden Fachrichtungen ausgebildet werden. Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen im Land lernt in diesen Bereichen inklusiv. So betrug die Inklusionsquote im Schwerpunkt Lernen im Schuljahr 2022/23 (KMK, 2024c) 87% und im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 81%. Folglich ist davon auszugehen, dass nahezu alle Absolvierenden perspektivisch in einer inklusiven Schule arbeiten werden. Um die verkürzte Ausbildungszeit bestmöglich zu nutzen, wurde der duale Studiengang konsequent auf das Tätigkeitsprofil von Lehrkräften für Sonderpädagogik in der Prävention und Inklusion ausgerichtet, das sich maßgeblich von Lehrkräften der Allgemeinen Schule unterscheidet (Melzer et al., 2015). „Die Vielfalt der Aufgaben, die in den internationalen Studien für Sonderpädagogen beschrieben werden, weist auf die Notwendigkeit einer Neuorientierung der Lehrerbildung an den tatsächlich erforderlichen Qualifikationen hin“ (Melzer & Hillenbrand, 2013, S. 201). Auch die Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention kritisiert in ihrem Prüfbericht die aktuelle Lehrkräftebildung in Deutschland: „Nach wie vor werden in Deutschland Sonderpädagog*innen für Förderschulen ausgebildet, statt gezielt Lehrkräfte für Inklusion an Regelschulen auszubilden“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023, S. 2). Dieses strukturelle Defizit soll mit dem Dualen Masterstudiengang Sonderpädagogik überwunden werden.

Bei der Entwicklung des Ausbildungskonzepts wurden die Potenziale des dualen Modells konsequent ausgenutzt, indem die wissenschaftlichen und die schulpraktischen Ausbildungsanteile in allen Ausbildungsschwerpunkten durchgängig miteinander verzahnt wurden. Für folgende Studienbestandteile wurden phasenübergreifende Curricula in Kooperation zwischen der Europa-Universität Flensburg (EUF) und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) entwickelt:

- Sonderpädagogik des Lernens (15 CP)
- Sonderpädagogik der Emotionalen und sozialen Entwicklung (15 CP)
- Cross-kategoriale sonderpädagogische Inhalte (z.B. Didaktik, Methodik & Unterrichtsplanung, Diagnostik, Begutachtung & Förderplanung, Beratung) (20 CP)
- Deutsch inklusive DaF/DaZ (35 CP)
- Mathematik (25 CP)

Weiterhin beinhaltet der duale Masterstudiengang phasenspezifische Ausbildungsschwerpunkte, beispielsweise Wissenschaftstheorie und empirische Forschungsmethoden (EUF) oder schulrechtliche Fragen (IQSH). Für die Master-Thesis werden 10 CP nach ECTS vergeben.

Auf organisatorisch-struktureller Ebene gelingt die Verzahnung der theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile, indem die ersten drei Semester mit vier- bis sechswöchigen Blockpraktika in den vorlesungsfreien Zeiten abschließen, die formal dem Vorbereitungsdienst zugerechnet werden, aber ebenfalls der wissenschaftlichen Ausbildung dienen, indem beispielsweise eine sonderpädagogische Einzelfallhilfe durchzuführen ist, die durch die EUF vorbereitet, begleitet und reflektiert wird. Nach dem vierten Semester wird der universitäre Teil abgeschlossen und die Studierenden absolvieren im letzten Jahr ausschließlich den Vorbereitungsdienst. Über die gesamte Dauer der Ausbildung hinweg besuchen sie Ausbildungsveranstaltungen im IQSH, wobei auch hier Schwerpunktsetzungen erfolgen, sodass sich der Großteil dieser vom vierten bis zum sechsten Semester konzentriert. An diese Architektur aus universitären Lehrveranstaltungen, Ausbildungsveranstaltungen des IQSH und schulpraktischen Anteilen wurden auch die Prüfungsleistungen angepasst, indem diese zu Anteilen von je einem Drittel auf die Vorlesungszeiten (z. B. Referate, semesterbegleitende Portfolios), die durch die EUF definierten Prüfungszeiträume (z. B. Klausuren) und die übrigen vorlesungsfreien Zeiten (z. B. wissenschaftliche Hausarbeiten) vor bzw. nach den Blockpraktika verteilt wurden.

Die Wirkungen dieses dualen Ausbildungssystems werden längsschnittlich systematisch evaluiert. Dabei stehen einerseits die Studiengangs- und Studienqualität sowie die Studierendenzufriedenheit im Fokus des Erkenntnisinteresses, andererseits stellt sich die Frage, ob das duale Modell die angehenden Lehrkräfte angemessen auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit vorbereitet. Dazu werden die Wissens- und Einstellungsentwicklung mit bewährten, standardisierten Erhebungsinstrumenten erfasst. Beispielsweise kommen der BilWiss-2.0-Test (Kunina-Habenicht et al., 2020) zur Messung des bildungswissenschaftlichen Wissens oder der GPK-IT (Gerhard et al., 2020) zur Erhebung des pädagogischen Wissens für inklusiven Unterricht zum Einsatz. Ein erster Zwischenbericht ist für das Ende des Jahres 2024 avisiert. Bereits erwähnenswert ist die Abbruchquote von aktuell nur etwa 8 %, die verglichen mit den eingangs berichteten Schwundraten im Lehramtsstudium erfreulich gering ausfällt. Von den sechs Studienabbrüchen haben vier Studierende ihr Studium entweder gar nicht begonnen oder es bereits innerhalb der ersten Wochen nach Studienbeginn wieder beendet. Eine Studierende ist nach einem Jahr in den regulären Quereinstieg gewechselt, eine weitere Studierende hat ihr Studium aus persönlichen Gründen im dritten Semester abgebrochen.

Diskussion

Die Lage in der sonderpädagogischen Förderung ist angespannter denn je: Einerseits sind aufgrund der stetig steigenden Förderquoten mehr Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch zu unterstützen als jemals zu vor (KMK, 2024c), andererseits steht dafür immer weniger qualifiziertes Personal zur Verfügung. Es gibt aber auch erste Lichtblicke. So hat die Mehrheit der Bundesländer in der jüngeren Vergangenheit die Ausbildungskapazitäten im Lehramt für Sonderpädagogik erhöht (KMK, 2022b). Damit ist, wie eingangs aufgezeigt, jedoch keineswegs gesichert, dass in

naher Zukunft auch tatsächlich mehr ausgebildete Lehrkräfte für Sonderpädagogik zur Verfügung stehen. Fraglich ist, ob die vorhandenen Kapazitäten ausgelastet werden können, zudem wäre eine Steigerung der Erfolgsquoten in beiden Phasen der Ausbildung wünschenswert. Dass es gelingen kann, alternative Zielgruppen für die Sonderpädagogik zu erschließen, zeigt der Duale Masterstudiengang Sonderpädagogik. Nachdem dieser seit nunmehr etwas über drei Jahren angeboten wird, kann ein erstes, insgesamt positives Zwischenfazit gezogen werden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es gelingt, hoch motivierte Studierende zu gewinnen und diese nach gängigen Ausbildungsstandards für das Lehramt für Sonderpädagogik zu qualifizieren.

Allerdings darf nicht verschwiegen werden, dass das Gelingen des dualen Studienmodells viel Engagement, Bereitschaft zur institutionenübergreifenden Kooperation sowie ein hohes Maß an Flexibilität bei allen Beteiligten voraussetzt, da mehrere Ausbildungssysteme mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen zusammengeführt werden müssen. So entstehen nicht nur organisatorische Herausforderungen, die zu lösen sind, sondern auch auf juristischer Ebene verschiedene Spannungsfelder aufgrund hochschul-, prüfungs- sowie arbeitsrechtlicher Vorgaben. Beispielsweise sieht das Hochschulrecht in Schleswig-Holstein keine generelle Anwesenheitspflicht in universitären Lehrveranstaltungen vor (HSG, 2016, § 52, 11), allerdings sind das Studium und damit verbunden die Teilnahme an Lehrveranstaltungen Bestandteil des Arbeitsvertrags mit dem MBWFK. Folglich dürfen Studierende unter arbeitsrechtlichen Gesichtspunkten nur aus triftigen, durch sie nicht zu verantwortenden Gründen Lehrveranstaltungen fernbleiben, da sie für die Teilnahme daran bezahlt werden. Dies ist nur ein Beispiel, das anschaulich aufzeigt, wie gegensätzlich zum Teil die Rahmenbedingungen sind, die sich aus den verschiedenen Rechtssystemen ergeben und bei der Durchführung eines dualen Studienmodells im öffentlichen Dienst zu berücksichtigen sind.

Zwar finden sich, den entsprechenden Willen aller Beteiligten vorausgesetzt, im Prozess für den Großteil dieser Herausforderungen Lösungen, dennoch gibt es systembedingte Grenzen dualer Ausbildungssysteme, für welche nur Kompromisse gefunden werden können. In einem Flächenland wie Schleswig-Holstein müssen beispielsweise naturgemäß weite Fahrtwege zurückgelegt werden, um die ausbildenden Institutionen zu erreichen, zumal Flensburg, das am äußersten nördlichen Rand liegt, der einzige Hochschulstandort im Land ist, an dem Sonderpädagogik ausgebildet wird. Verstärkt wird dieses Problem dadurch, dass für dual Studierende vom MBWFK nur Ausbildungsschulen in Mangelregionen zur Verfügung gestellt werden, die sich hingegen zumeist im Süden befinden. Die gefundene Kompromisslösung seitens EUF und IQSH besteht darin, den Studierenden mehr Eigenverantwortung zu geben und die Präsenzlehre so gut es geht zu reduzieren, beispielsweise indem Blended-Learning-Konzepte genutzt werden, und Lehr- und Ausbildungsveranstaltungen dort, wo es unter inhaltlichen Gesichtspunkten möglich ist, online durchzuführen. So ist es gelungen, über die gesamte Ausbildungsdauer einen Selbststudientag pro Woche zur Vor- und Nachbereitung zu verankern. An einem

weiteren Tag finden die Lehrveranstaltungen an der EUF online statt, sodass die Studierenden auch in den Vorlesungszeiten nur an maximal drei Tagen in der Woche nach Flensburg fahren müssen.

Diese exemplarisch beschriebenen Konzeptanpassungen sind das Ergebnis konsequenter Studiengangentwicklung, die auf verschiedenen Ebenen zu Abweichungen der gängigen Praxis führt. So ist Onlinelehre beispielsweise in allen anderen Studiengängen an der EUF seit der Abschaffung der pandemiebedingten Schutzmaßnahmen nicht mehr vorgesehen und wird nur auf Antrag bei Vorliegen triftiger Gründe als Ausnahme genehmigt. Im dualen Masterstudiengang Sonderpädagogik sind digitale Lehrveranstaltungen hingegen fester Bestandteil. Teilweise erfordert die Architektur des dualen Studiengangs auch abweichende Prüfungszeiten, was das zentral organisierte Prüfungsmanagement regelmäßig vor Probleme stellt. Dies sind nur einige Beispiele, die verdeutlichen sollen, wie ein solches institutionenübergreifendes Konzept die über Jahre optimierten Ausbildungssysteme an ihre Grenzen bringt. Umso wichtiger ist eine systematische, formativ ausgerichtete Evaluation, um Veränderungsbedarfe frühzeitig aufzudecken. Auf diese Weise wurden in den letzten Jahren zahlreiche Anpassungen und Optimierungen vorgenommen, die einerseits zu einer deutlich näher an ihrem späteren beruflichen Tätigkeitsprofil ausgerichteten Qualifizierung der Studierenden und andererseits zu einer Reduktion des Workloads um etwa 20 % geführt haben, indem Synergien zwischen erster und zweiter Phase genutzt und Redundanzen vermieden wurden. Anfang des Jahres 2025 wird ein erster Zwischenbericht der Evaluationsergebnisse zum Dualen Masterstudiengang auf der Homepage des Studiengangs veröffentlicht. Zudem ist geplant, zentrale Befunde fortlaufend in dieser Zeitschrift zu publizieren und in diesem Zusammenhang ebenfalls über künftige Konzeptanpassungen zu informieren.

Schlüsselwörter

Lehrkräftemangel, Duales Studium, Master of Education, Vorbereitungsdienst

Abstract

The shortage of teachers poses major challenges for Germany's education system. In many places, more and more lateral entrants and substitute teachers are helping to cover the demand. However, it must be questioned whether they can guarantee sufficient teaching quality. It is therefore important to qualify more teachers in the shortest possible time while fulfilling common training standards. Europa-Universität Flensburg has been offering a dual Master's degree course in special needs education since the fall semester 2021/22. This is aimed at people from other educational professions. Within three years, students acquire a Master's degree and complete the preparatory service. This article presents the concept of the course and initial experiences.

Keywords

shortage of teachers, dual studies, Master of Education, preparatory service

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Media. <http://dx.doi.org/10.3278/6001820hw>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Beaten, M. & Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? *Educational Process: International Journal*, 5 (3), 173–201. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Bennink, J. & Bennink, T. (2023). *Duale Lebramtsstudiengänge auf dem Vormarsch*. Table.Media. Verfügbar unter: <https://table.media/bildung/analyse/duale-lehramts-studiengaenge-auf-dem-vormarsch/>
- Bresges, A., Haring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lebramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 4–7). Bielefeld: wbv Media.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- [Destatis] Statistisches Bundesamt (2024a). *Bildung*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Im-Fokus/Fachkraefte/Bildung/_inhalt.html
- [Destatis] Statistisches Bundesamt (2024b). *Pressemitteilung Nr. N041 vom 20. August 2024*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/08/PD24_N041_21.html
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023). *Inklusive Bildung. Parallelbericht zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands. Factsheet August 2023*. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Fact_Sheet/DIMR_Factsheet_Inklusive_Bildung.pdf
- Dicke, T. & Waldeyer, J. (2020). Belastung und Beanspruchung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 833–839). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen: Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112 (4), 414-427. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.04.05>
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat - Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 358–372.
- [FiBS] Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2024). *Lehrkräftemangel – und kein Ende in Sicht*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Geis-Thöne, W. (2022). *Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2022/IW-Gutachten_Lehrkr%C3%A4fteengp%C3%A4sse.pdf

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). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gerhard, K., Kaspar, K., König, J. & Melzer, C. (2020). *Pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht (GPK-IT) und bildungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte zu Inklusion (OTL Inklusion). Dokumentation der Instrumente für die Kompetenzmessung und Erfassung von Lerngelegenheiten bei (angehenden) Lehrkräften*. Dokumentation. Köln: Universität zu Köln. [HSG] *Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz – HSG) (2016)*. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-HSchulGSH2016rahmen>

Kleckmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316). Münster: Waxmann.

Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035*. Aktualisierte Expertise. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklärung-Integration.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022a). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022b). „*Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs*“ (Beschluss der KMK vom 18.06.2009): Kurzbericht zur Umsetzung. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_10_07-Bericht-Leitlinien-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). *Einstellung von Lehrkräften 2023. Tabellenauszug*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL2023_Tabellenwerk.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024a). *Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraeftebildung.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024b). *Vorausberechnung der Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger 2023 bis 2035*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/2024-04-26_Text_VB_Studienanfaenger.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024c). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. Abruf am 27.9.24. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf

Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T., Teuber, Z., Koc-Januchta, M., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Seidel, T. & Kunter, M. (2020). Der BilWiss-2.0-Test: Ein revidierter Test zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. *Diagnostica*, 66 (2), 80–92. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36 (4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.

Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61–80.

Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung. Empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 194–202.

Peitz, J. (2022). Das Referendariat. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik. 2., aktual. und erw. Aufl.* (S. 721–734). Münster: Waxmann.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Münster: Waxmann.

Porsch, R., Baumgarten, M. & Jahn, R.W. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 277–296). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

OECD (2022). *Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media <https://doi.org/10.1787/dd19b10a-de>
Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A.M. (2018). *Abschlussbericht. Studienerfolg und -misserfolg im Lebramtsstudium*. Verfügbar unter: https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1605186
Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht*. Verfügbar unter: <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>
Walter, J. & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *SEMINAR*, 29 (2), 97-123. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>

Prof. Dr. Simon Sikora
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
0461 805-2994
simon.sikora@uni-flensburg.de

Maximilian Renius
Voßstraße 15
18059 Rostock
max.renius@gmail.com

Bildbeschreibung

Bilder Seite 54

Das linke Bild zeigt das Gesicht von Prof. Dr. Simon Sikora
Das rechte Bild zeigt das Gesicht von Maximilian Renius