

Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel

Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen
Kommission der Kultusministerkonferenz

Sperrfrist 27.01.2023, 12:00 Uhr



Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscher:innen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Die SWK berät die Länder zu bildungspolitischen Fragen. Sie identifiziert bestehende Herausforderungen und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung. Dabei nimmt die Kommission eine interdisziplinäre, längerfristige und systemische Perspektive ein. Die SWK bindet externe Sachverständige in ihre Arbeit ein und hört Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an. Eine Geschäftsstelle unterstützt die Kommission bei ihrer Arbeit.

Mitglieder

Prof. Dr. Olaf Köller (Vorsitzender der SWK)

Geschäftsführender wissenschaftlicher Direktor des IPN

IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Felicitas Thiel (Vorsitzende der SWK)

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung

Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl

Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung

Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Yvonne Anders

Professorin für frühkindliche Bildung und Erziehung

Universität Bamberg

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik

Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln

Prof. Dr. Ulrike Cress

Direktorin des IWM und Leiterin der Arbeitsgruppe Wissenskonstruktion

IWM - Leibniz-Institut für Wissensmedien; Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Claudia Diehl

Professorin für Mikrosoziologie

Universität Konstanz

Prof. Dr. Thilo Kleickmann

Leitung der Abteilung Schulpädagogik

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Professorin für Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Prediger

Professorin für Mathematikdidaktik und fachbezogene Professionalisierungsforschung
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Susan Seeber

Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Technische Universität Darmstadt

Ständige Mitglieder:

Prof. Dr. Harm Kuper (ausgeschieden zum 31.12.2022)

Vorsitzender wissenschaftlicher Beirat der Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“
Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Petra Stanat

Wissenschaftlicher Vorstand Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität Berlin

Prof. Dr. Kai Maaz

Sprecher Autorengruppe Bildungsberichterstattung
DIPF - Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Doris Lewalter

Vorstandsvorsitzende Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB)
Technische Universität München

Zentrale Empfehlungen

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz spricht folgende Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel aus:

1. Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften mittels
 - Anpassung des Ruhestandseintritts, der Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen und der Teilzeitbeschäftigung an die aktuelle Situation;
 - Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung in Anlehnung an das Konzept der Vorgriffsstunden;
 - erleichterter Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen;
 - Abordnung von Lehrkräften an Dienststellen mit besonderem Bedarf;
 - Entlastung der Lehrkräfte von Organisations- und Verwaltungsaufgaben.
2. Ausweitung des Potenzials an qualifizierten Lehrkräften
 - durch die Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen
 - und durch die Nachqualifizierung in Mangelfächern.
3. Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und andere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen.
4. Flexibilisierung des Einsatzes von Lehrkräften durch
 - Hybridunterricht;
 - Erhöhung der Selbstlernzeiten von Schüler:innen;
 - Anpassung der Klassenfrequenzen.
5. Vorbeugende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung mittels
 - Achtsamkeitstrainings und *eMental-Health*-Angeboten;
 - Coaching- und (Gruppen-)Supervisionsangeboten;
 - Kompetenztrainings zur Klassen- und Gesprächsführung;
 - niedrigschwelliger, gut zugänglicher Angebote;
 - Sensibilisierung und Unterstützung von Schulleitungen;
 - Bündelung von Angeboten an einem Ort und Optimierung des Informationsmanagements.
6. Bestandsaufnahme, Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	6
Empfehlungen	9
1. Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften	9
1.1. Lehrkräfte im oder kurz vor dem Ruhestand	9
1.2. Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen	10
1.3. Lehrkräfte in Teilzeit	11
1.4. Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung in Anlehnung an das Konzept der Vorgriffsstunden	12
1.5. Erleichterung der Anerkennung von Lehrkräften mit ausländischen Abschlüssen	12
1.6. Abordnung von einer Dienststelle mit Überkapazitäten an andere Schulen mit Bedarf.....	13
1.7. Entlastung der Lehrkräfte von Organisations- und Verwaltungsaufgaben.....	13
2. Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen sowie Nachqualifizierung in Mangelfächern	14
2.1. Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften	14
2.2. Nachqualifikation für Mangelfächer.....	16
3. Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und andere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen	17
4. Flexibilisierung durch Hybridunterricht, Erhöhung der Selbstlernzeiten sowie Anpassung der Klassenfrequenz	20
4.1. Hybridunterricht	20
4.2. Erhöhung von Selbstlernzeiten.....	21
4.3. Anpassung der Klassenfrequenzen prüfen	23
5. Vorbeugende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung.....	25
6. Bestandsaufnahme, Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs	28
Literaturverzeichnis	30
Impressum	39

Einführung

Der Mangel an qualifiziertem Personal prägt mittlerweile in dramatischer Art und Weise fast alle Segmente des Arbeitsmarktes, so auch den Teilarbeitsmarkt Schule. Der Mangel bedroht die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung und beeinträchtigt auch die Qualität des Unterrichts. Der Lehrkräftemangel deutete sich seit Jahren in Prognosen an, steigende Zahlen von Schüler:innen bei stagnierenden bis sinkenden Zahlen von Studierenden und steigenden Zahlen von Lehrkräftepensionierungen haben dazu beigetragen. Mit den bisherigen Maßnahmen der Länder zur Lehrkräftegewinnung konnte der wachsende Bedarf, der auch im Zusammenhang mit pädagogischen Programmen wie ganztägiger Bildung und Inklusion sowie spezifischen Fördermaßnahmen entstanden ist, noch nicht kompensiert werden.

Die Kultusministerkonferenz prognostiziert, dass bis 2025 rund 25.000 Lehrkräfte fehlen. Bis zum Jahr 2030 betrachtet beträgt der Negativsaldo zwischen Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -neuangebot rund 31.000 Lehrkräfte (KMK, 2022c). Andere Prognosen gehen von 40.000 bis zum Jahr 2025 bzw. 85.000 bis zum Jahr 2035 (Klemm, 2022) oder sogar von 70.000 bis zum Jahr 2025 bzw. 156.000 bis zum Jahr 2035 (Geis-Thöne, 2022) fehlenden Lehrkräften aus. Aktuelle Entwicklungen können den Bedarf kurzfristig erhöhen. So wurden nach Ausbruch des Kriegs in der Ukraine bislang (Stand: 48. KW) über 200.000 Schüler:innen zusätzlich an Schulen in Deutschland aufgenommen (KMK, 2022b).

Ungefähr die Hälfte des nicht gedeckten Lehrkräftebedarfs bis 2025 entsteht bei den Lehrämtern des Sekundarbereichs I (13.610). Kritisch ist aber auch die Situation in den Grundschulen (7.284, Tendenz des jährlichen Negativsaldos abnehmend), im Sekundarbereich II in den beruflichen Fächern bzw. den Berufsschulen (5.355, Tendenz gleichbleibend) und in den sonderpädagogischen Lehrämtern (4.762, Tendenz abnehmend). Dagegen überschreitet bei den Lehrämtern für den Sekundarbereich II - allgemeinbildende Fächer oder Gymnasien - das Lehrkräfteangebot den Lehrkräftebedarf (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tabelle H5-2web).

Deutliche Unterschiede sind zwischen den Unterrichtsfächern festzustellen. So besteht lehramtsübergreifend ein Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften in Mathematik, Chemie, Physik, Musik und Kunst. Für die Lehrämter für Schularten der Sekundarstufe I besteht der Bedarf außerdem in Englisch und für die Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium in Informatik. Hinsichtlich der Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen werden Lehrkräfte insbesondere in Metall-, Elektro-, Fahrzeug- und Informationstechnik; Gesundheit und Körperpflege; Pflege und Sozialpädagogik gesucht. Bei den sonderpädagogischen Lehrämtern besteht ein hoher Bedarf in nahezu allen Förderschwerpunkten (KMK, 2022c). Differenzierte Daten liegen für die MINT-Lehrkräfteversorgung in Nordrhein-Westfalen vor. Diese Daten machen die prekäre Lage besonders deutlich. Bis 2030/31 wird der Lehrkräftebedarf in Biologie nur zu 39,4 Prozent, in Mathematik zu 37,2 Prozent, in Chemie zu 26 Prozent, in Physik zu 18,1 Prozent, in Informatik zu 4,6 Prozent und in Technik zu 3,6 Prozent gedeckt (Klemm, 2020).

Grundsätzlich betrifft der Lehrkräftemangel alle 16 Länder, wenngleich deutliche regionale Unterschiede bestehen. Besonders schwierig ist die Versorgung in regionalen Randlagen in

den Flächenstaaten sowie in sozial-segregierten Gebieten in Großstädten und Ballungszentren (KMK, 2022a).

Die Daten zum Lehrkräftemangel treffen auf alarmierende Befunde zur Kompetenzentwicklung der Schüler:innen. So sind die mittleren Leistungen der Grundschüler:innen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik seit 2011 deutlich gesunken, gleichzeitig ist die Risikogruppe gewachsen: Rund ein Fünftel der Grundschüler:innen in Deutschland verfehlt laut IQB-Bildungstrend 2021 die Mindeststandards in den Kernfächern Deutsch und Mathematik (Stanat et al., 2022). In der Sekundarstufe I verfehlen 24 Prozent der Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss in Mathematik (Stanat et al., 2019).

Die mit dem Lehrkräftemangel einhergehende Gefährdung der Unterrichtsversorgung gewinnt angesichts der IQB-Befunde eine zusätzliche Dramatik, zeigen empirische Befunde doch deutlich, dass eine reduzierte Unterrichtszeit mit geringeren fachlichen Leistungen einhergeht (für Deutschland: Mandel & Süssmuth, 2011; im Überblick: Yeşil Dağlı, 2019) und zwar jeweils im direkt betroffenen Unterrichtsfach (Freundl & Wedel, 2022; Lavy, 2020). Die schulische Lernzeit ist insbesondere für Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien von zentraler Bedeutung, die in ihrem häuslichen Umfeld nicht oder nur geringfügig in ihrem Lernprozess unterstützt werden können (Yeşil Dağlı, 2019). Auch Schüler:innen mit Migrationshintergrund sind in besonderem Maße auf ein verlässliches schulisches Lernangebot angewiesen. So stellt etwa der IQB-Bildungstrend für die Zeit zwischen 2016 und 2021 bei Kindern der ersten Generation, in deren Familien in der Regel kein Deutsch gesprochen wird, deutlich höhere Kompetenzrückstände fest als bei Kindern der zweiten Generation bzw. bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Verkürzung der Lernzeiten infolge der pandemiebedingten Schulschließungen bei dieser Gruppe deutliche negative Konsequenzen hatte.

Auch die Qualität des Unterrichts ist für den Kompetenzerwerb relevant (Freundl & Wedel, 2022). Ergebnisse der Unterrichtsforschung zeigen, dass für den Lernerfolg der Schüler:innen neben der pädagogisch-psychologischen Kompetenz (Kunter et al., 2013) die fachliche und fachdidaktische Kompetenz von Lehrkräften - vermittelt über das Unterrichtshandeln bzw. die Unterrichtsqualität - entscheidende Bedeutung hat (Blömeke et al., 2022; Hill et al., 2005; Kelcey et al., 2019). Damit korrespondiert der Befund, dass es spätestens in der Sekundarstufe I von Nachteil ist, wenn Schüler:innen von fachfremden Lehrkräften unterrichtet werden (Henschel et al., 2019).

Qualifizierte Lehrkräfte sind nach übereinstimmender Befundlage der Bildungsforschung für den Lernerfolg von Schüler:innen unverzichtbar (Hattie, 2009). Als Folge müssen Strategien zur Sicherstellung der Unterrichtsversorgung im Interesse der Schüler:innen zunächst auf eine bestmögliche Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials an qualifizierten Lehrkräften sowie die Erweiterung dieses Potenzials ausgerichtet werden. Was die Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials betrifft, reichen Maßnahmen von der Ermöglichung einer Weiterbeschäftigung auch nach Erreichen des Pensionsalters bis hin zur Festlegung von Obergrenzen für eine Reduktion der Arbeitszeit (vgl. Empfehlung 1). Was die Erweiterung des Potenzials betrifft, sind neben der Verbesserung von Studienerfolgsquoten und der Eröffnung von Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs insbesondere Weiterqualifizierungen von

Gymnasiallehrkräften für eine Tätigkeit in anderen Schulformen sowie Nachqualifizierungen für ein weiteres Fach sinnvoll (vgl. Empfehlung 2). Anders als die Ausschöpfung und Erweiterung des Potenzials an qualifizierten Lehrkräften muss der zunehmende Einsatz von Studierenden unter dem Gesichtspunkt der Gewährleistung einer hohen Unterrichtsqualität kritisch betrachtet werden (vgl. Empfehlung 3).

Der Umfang des gegenwärtigen Lehrkräftemangels macht es erforderlich, neben Maßnahmen zur Ausschöpfung und Erweiterung des Potenzials auch Maßnahmen zur Senkung des Bedarfs an Lehrkräften zu implementieren. Dazu zählen der Einsatz von hybriden Unterrichtsszenarien, die Erhöhung der Selbstlernzeiten von Schüler:innen und der flexible Umgang mit Klassenfrequenzen. Diese Maßnahmen sind vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage differenziert zu betrachten (vgl. Empfehlung 4).

Die Sicherstellung eines qualitativ hochwertigen Unterrichtsangebots, insbesondere in den Kernfächern, die für das weitere Lernen grundlegend sind, muss im Interesse der Zukunftsperspektiven einer ganzen Generation von Kindern und Jugendlichen eine prioritäre Aufgabe sein. Diese Aufgabe kann nur bewältigt werden, wenn Politik und Lehrkräfte zusammenwirken.

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz ist sich bewusst, dass die im Folgenden vorgeschlagenen Maßnahmen eine zusätzliche Belastung für Lehrkräfte mit sich bringen. Viele Lehrkräfte haben in den vergangenen Jahren großes Engagement gezeigt, um verschiedene Herausforderungen im Interesse der Schüler:innen produktiv zu bewältigen. Deshalb müssen die hier vorgeschlagenen Maßnahmen befristet werden. Für Lehrkräfte an Schulen in regionalen Randlagen sowie sozial-segregierten Schulen sind zudem besondere Anreize erforderlich. Außerdem müssen vermehrt Angebote der Gesundheitsförderung bereitgestellt werden (vgl. Empfehlung 5). Bei aller zusätzlicher Belastung muss aber auch allen Akteur:innen im Schulsystem klar sein, dass die Gesellschaft vor einer historischen Herausforderung steht, die größte Anstrengungen erfordert, um den kommenden Generationen von Schüler:innen ein Unterrichtsangebot zu machen, das ihnen soziale, kulturelle, gesellschaftliche und berufliche Teilhabe ermöglicht.

Das Problem des Lehrkräftemangels wird aller Voraussicht nach in den kommenden 20 Jahren bestehen bleiben. Das ist unter anderem der demographischen Entwicklung geschuldet: Erheblichen Pensionierungswellen stehen kleine Geburtskohorten gegenüber, aus denen Lehramtsstudierende gewonnen werden können. Aktuell treten sehr geburtenschwache Jahrgänge in Studium und Beruf über. 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. Sofern vermieden werden soll, dass Notmaßnahmen der Personalgewinnung die kommenden beiden Dekaden durchziehen, müssen mittel- und langfristig neue Formen der Unterrichtsorganisation entwickelt werden. Das betrifft den Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung von Phasen selbstregulierten Lernens und eine verstärkte Aufgabenteilung, die mit der Einführung neuer (Assistenz-)Funktionen und Beschäftigungspositionen einhergehen. Welchen Standards entsprechende Qualifizierungen genügen müssen und wie weiterführende Karrierewege aussehen können, wird die SWK - ebenso wie Fragen der Gestaltung des Quereinstiegs, des Einsatzes

von Ein-Fach-Lehrkräften und der Optimierung von Studienerfolgsquoten - in einem umfangreichen Gutachten zur Lehrkräftebildung erörtern (vgl. Empfehlung 6).

Vor dem Hintergrund des IQB-Bildungstrends 2021 und des im Dezember veröffentlichten SWK-Gutachtens „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule“ wird es besonders darauf ankommen, in Schulen mit großen Anteilen von Schüler:innen, die aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft im Hinblick auf schulische Anforderungen benachteiligt sind, ein quantitativ und qualitativ hochwertiges Angebot wenigstens in den Kernfächern zu machen. Wo immer Stundentafeln ausgedünnt werden, sollte dies nicht auf Kosten der Kernfächer Deutsch und Mathematik und an den Übergängen geschehen, auch nicht auf Kosten der ohnehin schon benachteiligten Kinder und Jugendlichen und Schulen in schwierigen Lagen.

Die folgenden Empfehlungen beziehen sich auf kurz- und mittelfristig zu ergreifende Maßnahmen. Während einige Maßnahmen ohne längeren planerischen Vorlauf durch Schulverwaltungen oder Einzelschulen umgesetzt werden können, müssen bei anderen Maßnahmen rechtliche Voraussetzungen geprüft werden. Einige der vorgeschlagenen Maßnahmen werden bereits in einzelnen Ländern im Zusammenhang mit den „Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ (KMK, 2013) praktiziert oder erprobt. Nicht jede Maßnahme eignet sich für jede Region oder Schulform gleichermaßen. Maßnahmenpakete zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel müssen deshalb immer auf die Situation vor Ort abgestimmt werden.

Empfehlungen

1. Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften

Als Beschäftigungsreserven werden Unterrichtskapazitäten qualifizierter Lehrkräfte bezeichnet, die aus verschiedenen Gründen aktuell nicht ausgeschöpft werden. Beschäftigungsreserven, die kurzfristig erschlossen werden können, bestehen prinzipiell im Hinblick auf (1.) den Ruhestandseintritt, (2.) Reduktionen der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen, (3.) Teilzeitbeschäftigung, (4.) Vorgriffsstunden, (5.) Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen, (6.) Abordnungen und (7.) die Entlastung von Organisations- und Verwaltungsaufgaben. Die Erschließung von Reserven ist mit Blick auf die Sicherung der Unterrichtsqualität von großer Bedeutung und sollte deshalb mit Nachdruck verfolgt werden.

1.1. Lehrkräfte im oder kurz vor dem Ruhestand

Aufgrund der Verjüngung der Kollegien in den letzten Jahren befindet sich eine große Zahl von Lehrkräften erst seit kurzem im Ruhestand. Deshalb haben fast alle Länder bereits Maßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften im Ruhestand für eine stundenweise Tätigkeit an Schulen getroffen.

Nach Daten des Bildungsberichts (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tabelle b2-3web) sind 39,8 Prozent der Lehrkräfte 50 Jahre oder älter, was ungefähr dem

bundesweiten Durchschnitt der Erwerbstätigen (39,4 Prozent) entspricht. In einigen Ländern ist der ohnehin große Anteil dieser Alterskohorte unter den Lehrkräften noch deutlich höher (Sachsen-Anhalt: 63,9 Prozent; Thüringen: 61,2 Prozent; Mecklenburg-Vorpommern: 60,4 Prozent; Brandenburg: 57,7 Prozent, Sachsen: 54,1 Prozent; Berlin: 46,5 Prozent).

Ein beträchtlicher Anteil der Lehrkräfte ist außerdem nicht bis zur Regelaltersgrenze im Dienst tätig. Von den bundesweit 17.055 Versorgungszugängen (d. h. Eintritt des Versorgungsfalles) im Schuldienst im Jahr 2020 entfielen nur 5.240 auf diese Kategorie. 8.070 schießen bereits mit Erreichen der allgemeinen Antragsaltersgrenze und 1.560 mit Erreichen der Antragsaltersgrenze bei Schwerbehinderung oder bei besonderer Altersgrenze aus (Destatis, 2021, S. 128).

Die SWK empfiehlt

- den Ausbau von Initiativen zur Beschäftigung von Lehrkräften im Ruhestand;
- Dazu ist bereits deutlich vor der Pensionierung eine gezielte Information, die über die Einzelschule hinausreicht, erforderlich.
- In den Ländern sollte geprüft werden, ob rechtliche Voraussetzungen verbessert werden können, damit Lehrkräfte auf Antrag über die geltende Altersgrenze hinaus weiterbeschäftigt werden können.
- Außerdem sollten Schulleitungen beim Abschluss entsprechender Verträge mehr Flexibilität eingeräumt werden. Das betrifft insbesondere die Möglichkeit, auch kurzfristig Verträge abzuschließen.

1.2. Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen

Alle Länder sehen eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen vor. Umfang und Altersgrenzen für die Gewährung entsprechender Anrechnungsstunden unterscheiden sich zwischen den Ländern deutlich. In einigen Ländern können Lehrkräfte ihre Unterrichtsverpflichtung bereits ab 55 Jahren reduzieren, in anderen erst ab 60 Jahren, wobei sich die Modelle auch hinsichtlich des Umfangs und Zeitpunkts der Gewährung weiterer Ermäßigungen unterscheiden (KMK, 2021b). Die Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altersgründen hatte bspw. im Land Thüringen in 2020 ein Volumen von 490 Vollzeiteinheiten (VZE) (Thüringer Rechnungshof, 2020). In Thüringen wurde in Reaktion auf den Rechnungshofbericht ein Altersermäßigungsvorbehalt in die Verwaltungsvorschrift zur Regelung der Unterrichtsverpflichtung des Schuljahres 2021/22 (VVorgS) aufgenommen, der besagt, dass bei der Abdeckung außerunterrichtlicher Tätigkeit zunächst Lehrkräfte zu fragen sind, die eine Altersabminderung erhalten haben.

Die SWK empfiehlt, eine Ergänzung der Arbeitszeitverordnungen zu prüfen. Diese sollte analog zum Altersabminderungsvorbehalt in der Thüringischen Lehrerarbeitszeitverordnung den Einsatz von Lehrkräften mit altersbedingten Anrechnungsstunden für außerunterrichtliche Tätigkeiten vorsehen.

1.3. Lehrkräfte in Teilzeit

Die Teilzeitquote im Lehramt ist mit rund 47 Prozent im Verhältnis zu jener bei Erwerbstätigen insgesamt (29 Prozent) deutlich höher. Auf Ebene der Länder schwankt die Quote bspw. an allgemeinbildenden Schulen zwischen rund 25 Prozent und 57 Prozent sowie an beruflichen Schulen zwischen rund 38 Prozent und knapp 59 Prozent. Rund 30 Prozent der männlichen und rund 54 Prozent der weiblichen Lehrkräfte befanden sich im Jahr 2020 in Teilzeit. Je nach Schulform gibt es deutliche Unterschiede. An allgemeinbildenden Schulen gibt es bei den Lehrern die höchste Teilzeitquote an der Grundschule (36 Prozent), bei den Lehrerinnen an Gymnasien (59 Prozent). Die niedrigste Quote gibt es bei den Lehrern an Hauptschulen (21 Prozent), bei den Lehrerinnen in der schulformunabhängigen Orientierungsstufe (38 Prozent) (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Für die Entscheidung, in Teilzeit zu arbeiten, sind u. a. familiäre, gesundheitliche und organisatorische Gründe relevant. Infolge der Verjüngung des Lehrkräftebestands in einigen Ländern befindet sich derzeit ein erheblicher Anteil in der Familiengründungsphase. Im Bildungsbericht 2022 wird für die Gruppe aller Erwerbstätigen festgestellt, dass von Frauen mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren rund zwei Drittel (70 Prozent) in Teilzeit arbeiten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Für die Berufsgruppe der Lehrkräfte liegen keine gesonderten Zahlen vor, doch können sich hieraus die hohen Teilzeitquoten insbesondere bei weiblichen Lehrkräften erklären. Ein weiterer Grund für die Reduktion des Stundenumfangs ist die Beanspruchung im Unterricht (Schaarschmidt & Fischer, 2018) (vgl. Empfehlung 5). Organisatorische Gründe werden darüber hinaus bspw. in einer Umfrage des Bayerischen Philologenverbandes (2022) genannt.

Aus der Gegenüberstellung von VZE und eingestellten Lehrkräften kann überschlagsweise abgeleitet werden, wie viele Personen im System vorhanden sind, die auf eine Vollzeitbeschäftigung aufstocken könnten. Nach den Daten im Bildungsbericht arbeiteten im Jahr 2020 rund 447.000 Lehrkräfte in Teilzeit.¹ Von diesen sind rund 317.000 mit einem Stundenumfang zwischen 100 und 50 Prozent und rd. 130.000 mit einem Stundenumfang von weniger als 50 Prozent einer vollen Stelle beschäftigt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tabelle H1-4web). Einige Länder gewähren neben Teilzeit auch Sabbaticals bzw. Sabbatjahre. Insgesamt ergibt sich bei einem Vergleich der Anzahl der beschäftigten Lehrkräfte und der von ihnen erbrachten Arbeitsleistung in VZE eine Differenz von 205.000 VZE. Rein rechnerisch könnten durch eine Aufstockung aller Lehrkräfte, die 2020 in Teilzeit arbeiteten, auf Vollzeit-Stellen rund 205.000 VZE geschaffen werden.

Die SWK empfiehlt,

- die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit zu begrenzen. Hier liegt die größte Beschäftigungsreserve. Bereits eine maßvolle Aufstockung der Arbeitszeit aller teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte hätte erhebliche Effekte. Die Möglichkeit zur Reduktion der Arbeitszeit auf unter 50 Prozent sollte deshalb nur bei Vorliegen eng gefasster Gründe (z. B. Betreuung kleiner Kinder) gewährt werden;

¹ Von den rd. 447.000 Lehrkräften in Teilzeit sind rd. 356.000 an allgemeinbildenden Schulen und 91.000 an beruflichen Schulen beschäftigt.

- flankierende Maßnahmen wie Kinderbetreuung, Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge (vgl. Empfehlung 5) und eine Unterstützung der Lehrkräfte im Unterricht (vgl. Empfehlung 3) auszubauen;
- Maßnahmen wie Sabbatmodelle dahin gehend zu überprüfen, ob sie befristet eingeschränkt werden können.

1.4. Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung in Anlehnung an das Konzept der Vorgriffsstunden

Ein Großteil der Länder hat seit Ende der 1990er Jahre Arbeitszeitkonten eingeführt. Für einen befristeten Zeitraum - in NRW bspw. bis zu sechs Schuljahre - wurde das wöchentliche Unterrichtsdeputat um eine Stunde erhöht (sogenannte Vorgriffsstunde). Diese Stunden konnten später auf das Unterrichtsdeputat angerechnet oder finanziell abgegolten werden. Die KMK bezifferte den Effekt der Anwendung der Arbeitszeitkonten auf insgesamt 8.800 VZE. Allein in NRW wurden 3.100 VZE geschaffen, was zwei Prozent des Gesamtbestands entspricht (MSWF NRW, 2002).

Die SWK empfiehlt die Prüfung der Möglichkeit einer befristeten Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung in Anlehnung an das Konzept der Vorgriffsstunden (in Kombination mit flexiblen Wegen der Rückerstattung der Vorgriffsstunden). Einschränkend sieht die SWK aber, dass der anhaltende Lehrkräftemangel es in den kommenden 20 Jahren schwer machen wird, Vorgriffsstunden durch Deputatsreduktion auszugleichen, weshalb die finanzielle Abgeltung realistischer zu sein scheint.

1.5. Erleichterung der Anerkennung von Lehrkräften mit ausländischen Abschlüssen

Eine von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Auftrag gegebene Studie zur Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von Lehrkräften mit Migrationshintergrund geht auf der Grundlage von Daten der Fachstelle Integration durch Qualifikation (Weizsäcker & Roser, 2018) von ungefähr 2.500 Anträgen auf Anerkennung pro Jahr aus (GEW, 2021). In elf Prozent der Fälle werden die Qualifikationen der Antragstellenden als gleichwertig zur deutschen Ausbildung beurteilt und anerkannt. 17 Prozent der Antragstellenden erhalten einen Ablehnungsbescheid. 68 Prozent erhalten als Auflage, an einer Ausgleichsmaßnahme teilzunehmen, d. h. entweder eine Eignungsprüfung zu absolvieren oder einen Anpassungslehrgang erfolgreich abzuschließen (BMBF, 2020). Lediglich ca. neun Prozent, so die Schätzung, durchlaufen die Ausgleichsmaßnahme mit Erfolg (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2021, S. 54, 65). Insgesamt bemühen sich daher 80 Prozent der im Ausland ausgebildeten Lehrkräfte in Deutschland vergeblich um eine Anerkennung.

Als wichtiger Grund für die geringe Erfolgsquote wird neben sprachlichen Hürden, der Dauer der Anerkennungsverfahren und den häufig nicht adressatengerechten Ausgleichsmaßnahmen die Anforderung genannt, eine Qualifikation in zwei Unterrichtsfächern nachzuweisen. Dies gilt allerdings nicht für alle Länder. In Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein besteht explizit die Möglichkeit einer Anerkennung mit nur einem Unterrichtsfach. In weiteren Ländern ist bei Vorliegen entsprechender Voraussetzungen ein partieller

Berufszugang grundsätzlich möglich, in einigen Ländern gilt dies allerdings ausschließlich für Antragstellende aus EU-Staaten (Weizsäcker & Roser, 2018).

Die SWK empfiehlt

- den Verzicht auf ein zweites Unterrichtsfach, insbesondere dann, wenn es sich bei dem studierten Unterrichtsfach um ein Mangelfach handelt;
- ein adressatengenaues Angebot von Qualifikationsmaßnahmen für migrierte Lehrkräfte, eine Zulassung zu Qualifikationsmaßnahmen für Lehrkräfte mit Sprachkompetenzen auf C1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und begleitende Sprachbildungsangebote, die den Erwerb von Sprachkompetenzen auf C2 Niveau des GER bis zum Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme ermöglichen;
- die geringe Erfolgsquote in den Anpassungslehrgängen zu analysieren und zu verbessern sowie die Anerkennungsrichtlinien generell auf weitere Hürden zu überprüfen;
- eine systematische Begleitung der migrierten Lehrkräfte in der Berufseingangsphase durch Mentor:innen an den Schulen.

1.6. Abordnung von einer Dienststelle mit Überkapazitäten an andere Schulen mit Bedarf

Der Lehrkräftemangel betrifft Schulen bzw. Schulbezirke in unterschiedlichem Ausmaß. Während an den meisten Schulen Lehrkräfte fehlen, sind an anderen Schulen Überkapazitäten vorhanden. Das Dienstrecht ermöglicht grundsätzlich eine zeitlich befristete Abordnung von Lehrkräften an eine andere Dienststelle. In Flächenländern liegen Schulen mit einem besonders hohen Bedarf an Lehrkräften allerdings häufig in Randregionen. Eine Verlagerung der Dienststelle ist in diesen Fällen mit längeren Anfahrtswegen verbunden.

Die SWK empfiehlt, gemeinsam mit den Beschäftigungsvertretungen Anreizstrukturen zur befristeten Abordnung zu entwickeln, Zumutbarkeitskriterien festzulegen sowie für Transparenz und Planbarkeit für alle Beteiligten insbesondere bei Beginn und Ende der Abordnung Sorge zu tragen.

1.7. Entlastung der Lehrkräfte von Organisations- und Verwaltungsaufgaben

Neben der Kernaufgabe des Unterrichtens übernehmen Lehrkräfte auch zahlreiche Organisations- und Verwaltungsaufgaben. Diese reichen von der Beschaffung von Unterrichtsmaterialien über die Betreuung von Bibliotheken, Fachräumen und IT-Ausstattung bis hin zur Organisation von Klassenfahrten (Mußmann & Hardwig, 2022). Für diese Aufgaben erhalten Schulen Anrechnungsstunden. Eine angemessene Ausstattung mit Verwaltungspersonal und weiterem nicht pädagogischem Personal kann Lehrkräfte deutlich entlasten und Ressourcen für die unterrichtlichen Kernaufgaben freisetzen.

Die SWK empfiehlt, eine systematische Aufgabenkritik der Tätigkeit von Lehrkräften vorzunehmen und auf dieser Grundlage dauerhaft Stellen für Verwaltungspersonal und weiteres pädagogisches Personal zu schaffen.

2. Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen sowie Nachqualifizierung in Mangelfächern

Neben der Erschließung von Beschäftigungsreserven kann das Angebot an Lehrkräften in besonders vom Mangel betroffenen Bereichen auch durch Nachqualifizierung erhöht werden. Dies kann einerseits durch die Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen, andererseits durch die Nachqualifizierung in einem weiteren Fach, in dem Mangel herrscht, erfolgen.

2.1. Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften

Während der Lehrkräftebedarf an der Grundschule sowie den nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I in den kommenden Jahren besonders hoch sein wird, gibt es gleichzeitig in einer Reihe von Fächern ein Überangebot an Lehrkräften mit einer Lehrbefähigung für das Gymnasium. Diese Lehrkräfte für den Einsatz in nicht-gymnasialen Schulformen zu gewinnen, ist eine Praxis, die bereits in vielen Ländern verfolgt wird. Es ist sowohl möglich, nach einem lehramtsbezogenen Studienabschluss für die Sekundarstufe I und II bzw. das Gymnasium den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen und anderen Schulformen der Sekundarstufe I aufzunehmen als auch nach Erwerb der Lehrbefähigung für das Gymnasium (2. Staatsexamen) in Grundschulen und anderen Sekundarschulen zu unterrichten und die Lehrbefähigung für diese Schulformen berufsbegleitend zu erwerben. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es die Möglichkeit einer Doppelqualifikation im Rahmen eines auf 24 Monate verlängerten Vorbereitungsdienstes für die Lehrbefähigung an Gymnasien und Grundschulen oder Regionalschulen. In einigen Ländern wird für den Wechsel an andere Schulformen vorausgesetzt, dass wenigstens ein in der Primar- bzw. zwei in der Sekundarstufe I zu unterrichtende Fächer studiert wurden.

Hinsichtlich der Weiterqualifizierung zeigt sich ein großes Spektrum an Herangehensweisen von freiwilligen Angeboten bis hin zu 27 Monate dauernden verpflichtenden Maßnahmen. Zumindest die verpflichtenden Weiterqualifizierungen werden je nach Land und Zielschulform teilweise mit einer um etwa ein bis zehn Stunden reduzierten Unterrichtsverpflichtung verbunden. Die Maßnahmen umfassen für die Primarstufe v. a. Grundschulpädagogik und Fachdidaktik der unterrichteten Fächer, insbesondere in Hinblick auf den Anfangsunterricht, sowie Unterrichtshospitationen. In Bayern ist die Begleitung durch eine Grundschullehrkraft vorgesehen. Auch für die Sekundarstufe I liegt der Schwerpunkt der Weiterqualifizierungsmaßnahmen auf schulformspezifischen pädagogischen und fachdidaktischen Themen.

Die Vergütung erfolgt spätestens nach Abschluss der Weiterqualifizierung in der Regel entsprechend der Vergütung von Lehrkräften der jeweiligen Schulform je nach Praxis des Landes nach Besoldungsgruppe A12 oder A13. Für Berufseinsteiger:innen geht der Einstieg in

eine andere Schulform nach dem zweiten Staatsexamen also ggf. mit einer geringeren Be-
soldung oder sogar einer anderen Laufbahn einher, als bei einer Einstellung am Gymnasium
erreicht werden könnte. Einige Länder bieten Gymnasiallehrkräften nach ca. vierjähriger Tä-
tigkeit an einer nicht-gymnasialen Schulform die Aussicht auf ein Stellenangebot an einem
Gymnasium bzw. einer Schule mit Oberstufe an (z. B. Baden-Württemberg, Nordrhein-West-
falen). Auch vorübergehende Abordnungen von Lehrkräften von Gymnasien an Grundschu-
len sind in einigen Ländern möglich. Ein Vorteil des Einsatzes von Gymnasiallehrkräften an
Grundschulen und nicht-gymnasialen Schulformen liegt (im Gegensatz bspw. zu Seiten- und
Quereinsteiger:innen) darin, dass sie neben fachlichem Wissen bereits über fachdidakti-
sches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie eine fundierte unterrichtspraktische
Ausbildung verfügen. Es ist zu erwarten, dass das bereits erworbene Wissen und Können
anschlussfähig für Weiterqualifizierungsmaßnahmen zu spezifischen Themen der jeweiligen
Zielschulform ist.

Allerdings reicht dieses verfügbare Wissen der Gymnasiallehrkräfte nicht aus, um einen
hochwertigen, lernförderlichen Unterricht in der Grundschule zu ermöglichen (SWK, 2022a).
Dies betrifft im Fach Deutsch vor allem den Schriftspracherwerb und die Leseförderung (ins-
besondere Lese- und Schreibflüssigkeit sowie Lese- und Schreibstrategien), im Fach Mathe-
matik den Aufbau von Zahlverständnis (inkl. Stellenwertverständnis), das Operationsver-
ständnis sowie die Erarbeitung verständigen Rechnens. Neben fachbezogenen Kompeten-
zen sind für den Unterricht in der Grundschule pädagogisch-psychologische Kompetenzen
sowie Kenntnisse z. B. zur sozial-emotionalen Entwicklung und Förderung von Grundschul-
kindern erforderlich (SWK, 2022a).

Was den Einsatz an nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I betrifft, sind eben-
falls spezifische Kenntnisse und Kompetenzen erforderlich, die in der Ausbildung von Gym-
nasiallehrkräften in der Regel keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Das gilt ins-
besondere für fachdidaktische Kompetenzen zur diagnosebasierten Förderung in heteroge-
nen Lerngruppen, die für eine gezielte Förderung leistungsschwächerer Schüler:innen im
Hinblick auf den Erwerb fachlich relevanter Basiskompetenzen und entsprechender Verste-
hensgrundlagen erforderlich sind.

Maßnahmen zur Weiterqualifizierung erfolgen derzeit nur in wenigen Fällen in der geteilten
Verantwortung von Universitäten und zweiter Phase der Lehrkräftebildung. In den vergange-
nen Jahren wurden insbesondere für die Fächer Deutsch und Mathematik forschungsba-
sierte Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt, die stärker für eine Nachqualifizierung von
Lehrkräften genutzt werden könnten. Als Beispiele können Programme wie *Primakom*, *Ma-
the sicher können* und *Lesen macht stark* genannt werden.

Manche Länder setzen Gymnasiallehrkräfte zunächst in den Jahrgangsstufen 3 und 4 ein
und erst nach weiteren Qualifizierungsmodulen (zum Anfangsunterricht einschließlich von
Hospitationsphasen) auch in den Jahrgangsstufen 1 und 2.

Hinsichtlich der Bereitschaft von Gymnasiallehrkräften, an andere Schulformen zu wechseln,
liegen der SWK keine systematischen Daten vor. Ein wichtiger Anreiz dürfte die Besoldung
und der Verbleib in der Beamtenlaufbahn (höherer Dienst) sein. Es ist zu erwarten, dass

Gymnasiallehrkräfte eher bereit sind, einen befristeten Wechsel an eine andere Schulform in Betracht zu ziehen, wenn damit keine finanziellen Nachteile oder der Wechsel vom höheren in den gehobenen Dienst einhergehen. Auch dürfte die Praxis einiger Länder die Bereitschaft für einen befristeten Schulformwechsel erhöhen, Absolvent:innen des zweiten Staatsexamens (Lehramt an Gymnasien), die noch kein Stellenangebot erhalten haben, eine Einstellungsperspektive am Gymnasium zu geben, wenn sie bereit sind, befristet in einer anderen Schulform tätig zu werden.

Die SWK empfiehlt

- die verstärkte Gewinnung von Gymnasiallehrkräften für einen befristeten Einsatz an Grundschulen bzw. nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I, nach Möglichkeit in den studierten Fächern. Insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik sollte aber in der Grundschule und in den frühen Jahren der Sekundarstufe I von einem fachfremden Einsatz der Gymnasiallehrkräfte abgesehen werden;
- eine verpflichtende fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für das Unterrichten an Grundschulen und nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I. Die Qualifizierung sollte in der gemeinsamen Verantwortung von Universitäten und zweiter Phase der Lehrkräftebildung organisiert werden. Eine länderübergreifende Bereitstellung entsprechender Module und Materialien insbesondere zur Förderung basaler Kompetenzen in Deutsch und Mathematik ist sinnvoll;
- den in Grundschulen und der Sekundarstufe I eingesetzten Gymnasiallehrkräften eine feste Ansprechperson im Kollegium zuzuweisen;
- einen Wechsel an andere Schulformen durch entsprechende Anreize (z. B. spätere Einstellungsperspektive am Gymnasium; Beamtenlaufbahn im höheren Dienst; Be-soldung nach A13 an der nicht-gymnasialen Schulform) attraktiver zu machen.

2.2. Nachqualifikation für Mangelfächer

Bislang bieten nur wenige Länder gezielte Weiterbildungen zur Nachqualifikation von aktiven Lehrkräften für bestimmte Mangelfächer an (KMK, 2022a, S. 5). Dabei zeigt die Übersicht der KMK (2021a, S. 124-132) über die rechtlichen Regelungen, dass es grundsätzlich in fast allen Ländern möglich ist, die Lehrbefähigung in einem Erweiterungsfach zu erwerben. Teilweise erfolgt dies im Rahmen einer informellen Praxis, der es an Rechtsverbindlichkeit fehlt. Es besteht eine erhebliche Varianz hinsichtlich der Ausbildungsformate und der Art des Abschlusses. Die Ausbildungsformate umfassen Studiengänge, aber auch spezifische Weiterbildungskurse. Teilweise werden Regelungen nur für ausgewählte Fächer getroffen. So werden Weiterbildungskurse für bestimmte Unterrichtsfächer mit akutem Mangel ausgeschrieben und bei sinkendem Bedarf wieder eingestellt. In Verbindung mit Erweiterungsprüfungen führen Weiterbildungsmaßnahmen zu einer zusätzlichen Lehrbefähigung. Daneben gibt es auch Zertifikatskurse, die zu einer Unterrichtserlaubnis, nicht aber zu einer weiteren Lehrbefähigung führen.

Ein aktuelles Beispiel für die Organisation einer fachlichen Weiterqualifikation stellt etwa die Weiterbildung Informatik des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2022) in gemeinsamer Verantwortung mit dem Institut für Informatik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel dar. Die Weiterbildungsmaßnahme mit fachwissenschaftlichen und -didaktischen Inhalten führt in drei Schulhalbjahren zu einer Unterrichtserlaubnis für das Fach Informatik. Die Kurse, die an einem Tag pro Woche stattfinden, sind an der angestrebten Unterrichtserlaubnis (Sek I oder Sek I und II) ausgerichtet. Es wird eine Unterrichtsentlastung von fünf Wochenstunden gewährt. Ebenfalls berücksichtigt ist der Aufwand einer begleitenden Lehrkraft, die eine Wochenstunde Entlastung erhält. Da die Teilnehmenden bereits ab dem zweiten Halbjahr eigenverantwortlich Informatikunterricht durchführen, kann kurzfristig die Versorgung in einem vom Mangel besonders betroffenen Fach verbessert werden.

Mit dem Thema Nachqualifizierung sind grundsätzliche Fragen der Karriereentwicklung für Lehrkräfte berührt, die über kurzfristig wirksame Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel hinausreichen. Mit ihnen wird sich die SWK in einem separaten Gutachten zur Lehrkräftebildung auseinandersetzen.

Die SWK empfiehlt

- eine Ausweitung von Maßnahmen zur Nachqualifikation aktiver Lehrkräfte für Mangelfächer.
- Erforderlich sind gezielte Informationsmaßnahmen zu Möglichkeiten der Nachqualifizierung in Mangelfächern.
- Alle Weiterqualifizierungen sollten an Universitäten oder in der Kooperation zwischen Universitäten und Landesinstituten angeboten werden, um sicherzustellen, dass die Qualifizierungsangebote nicht nur den Standards für die Lehrkräftebildung entsprechen, sondern auch den aktuellen Befunden der fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Forschung.
- Digitale bzw. hybride Angebote erleichtern die berufsbegleitende Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen.

3. Entlastung und Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und andere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen

Bereits seit Beginn der 2000er Jahre wurde mit der Einrichtung von Personalkostenbudgets an Schulen in einigen Ländern die Möglichkeit geschaffen, unterstützendes Personal (z. B. Integrationshelfer:innen) und Vertretungslehrkräfte zur Sicherung der Unterrichtsversorgung an Schulen befristet einzustellen (Thiel & Schewe, 2022). Diese Praxis wurde aufgrund des sich verschärfenden Lehrkräftemangels in den letzten Jahren in allen Ländern kontinuierlich ausgeweitet.

Es ist zu beachten, dass die Gruppe der (zunächst) befristet eingestellten Personen sowohl hinsichtlich ihrer pädagogischen Vorerfahrungen als auch hinsichtlich des Umfangs der Beschäftigung außerordentlich heterogen ist. Zunächst sind Quer- und Seiteneinsteiger:innen zu nennen, die in der Regel eine Unterrichtsverpflichtung von 12 bzw. 18 Stunden pro Woche

haben und eine begleitende Qualifizierung in Form eines Vorbereitungsdienstes (Quereinsteiger) oder anderer ergänzender Qualifizierungsangebote (Seiteneinsteiger) erhalten (Driesner & Arndt, 2020; Lucksnat et al., 2022).

Die andere große Gruppe, die zur Deckung des akuten Bedarfs rekrutiert wird, sind Vertretungslehrkräfte, die in befristeten Arbeits- bzw. Dienstverhältnissen eingestellt werden. Neben Lehrkräften im Ruhestand (vgl. Empfehlung 1) stellen Lehramtsstudierende den maßgeblichen Anteil der Vertretungslehrkräfte.² Zunächst wurden vor allem Studierende rekrutiert, die sich im fortgeschrittenen Masterstudium befinden. Mit der Verschärfung des Mangels wurde in einigen Ländern die Rekrutierung auf Studierende ausgeweitet, die noch keinen Bachelorabschluss vorweisen können. Teilweise befinden sich diese Studierenden erst in der Studieneingangsphase. Darüber hinaus werden zunehmend Studierende der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit als Vertretungslehrkräfte angeworben. Eine weitere Gruppe sind Hochschulabsolvent:innen ohne lehramtsbezogenen Abschluss, die bspw. über zivilgesellschaftliche Akteur:innen wie *Teach-First* an die Schulen vermittelt werden. Als Vertretungslehrkräfte sind auch Personen in den Schulen, die ein Studium im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. als Fremdsprache (DaF) abgeschlossen haben und häufig in der Erwachsenenbildung Erfahrungen haben. Sie können in Schulen insbesondere im Bereich der Sprachförderung und der sprachlichen Fächer unterstützen. Aber auch Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind offensichtlich zunehmend an Schulen tätig. Während andere pädagogische Fachkräfte, die z. B. als Integrationshelfer Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf unterstützen, spezifische Aufgaben wahrnehmen und damit Teil sogenannter multiprofessioneller Teams sind, übernehmen Vertretungslehrkräfte in der Regel eigenverantwortlichen Unterricht.

Die Einstellung von befristetem Personal erfolgt in der Regel durch die Schulen selbst, in einigen Ländern auch durch die Schulämter. Daher liegen die Daten häufig nur dezentral vor (Freiling, 2020, S. 430). Während einige Länder entsprechende Daten auch auf Landesebene erfassen, ist dies in anderen Ländern nicht gegeben.

Auch über den Einsatz und die Unterstützung von Vertretungslehrkräften ist wenig bekannt. So ist z. B. nicht klar, wie viele der Lehramtsstudierenden in welchem Ausmaß eigenverantwortlichen Unterricht übernehmen, ob und wie sie hierbei von erfahrenen Lehrkräften unterstützt werden oder ob die von zivilgesellschaftlichen Akteur:innen vermittelten Personen eine auf die Bildungsstandards bezogene und den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung Rechnung tragende Qualifizierung erhalten.³

² Die genaue Zusammensetzung der Vertretungslehrkräfte und die Gründe für die Vertretung kann beispielhaft einer Übersicht der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2022) entnommen werden. Demgemäß waren 2.511 Personen, was rund 7.4 Prozent der Lehrkräfte entspricht, befristet angestellt. Von diesen waren rund 40 Prozent Studierende. Es ist anzumerken, dass konkrete Zahlen sehr temporär sind, da sich die Zusammensetzung aufgrund der Vertragslaufzeiten kurzfristig und häufig ändert.

³ Dass eine hochwertige Qualifizierung prinzipiell möglich ist, zeigen Abs et al. (2016) für die Qualifizierung von *Teach-First-Fellows*.

Insbesondere von universitärer Seite werden grundsätzliche Bedenken hinsichtlich des Einsatzes von Studierenden als Vertretungslehrkräfte artikuliert. Dies betrifft einerseits den zusätzlichen *Workload* und das damit einhergehende Risiko der Verlängerung von Studienzeiten. Andererseits kollidieren die Erfahrungen als eigenverantwortlich tätige Lehrkraft mit dem Ziel einer systematischen Verknüpfung des im Studium erworbenen professionellen Wissens mit einer angeleiteten Praxis (Bäuerlein et al., 2018; Scheidig & Holmeier, 2022). Für diese Verknüpfung wurden mit der Einführung des Praxissemesters bzw. ausgeweiteten Praxisphasen an den Universitäten differenzierte Konzepte der Praxisvorbereitung und -begleitung entwickelt, implementiert und evaluiert (Ulrich & Gröschner, 2020), die durch eine unbegleitete Tätigkeit als Vertretungslehrkraft in Frage gestellt werden. Auch Risiken für den Kompetenzerwerb der Schüler:innen können nicht ausgeschlossen werden, stellt die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte doch einen wichtigen Prädiktor für deren Lernerfolg dar (Blömeke et al., 2022; Hattie, 2009; Hill et al., 2005; Kunter et al., 2013; Lucksnat et al., 2022).

Angesichts des aktuell hohen Bedarfs an Lehrkräften, der durch die Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine noch einmal deutlich verschärft wurde, kann auf eine Rekrutierung von Vertretungslehrkräften gegenwärtig nicht verzichtet werden. Während die Integration von pensionierten Lehrkräften in den Unterrichtsalltag in der Regel problemlos gelingt, gilt dies für eine große Zahl an Studierenden sowie anderen befristet eingestellten Personen vermutlich nicht. Sie verfügen (noch) nicht über die professionellen Kompetenzen, die nach übereinstimmenden Befunden der Lehrkräfte- und Unterrichtsforschung für eine effektive Unterrichtsgestaltung und Lernförderung notwendig sind. Das Risiko, dass aufgrund fehlender Kompetenzen Praktiken unreflektiert nachgeahmt werden und sich vermeintlich funktionierende, aber gleichwohl lernhinderliche Routinen einschleifen, ist groß (Hascher & Kittinger, 2014). Lehramtsstudierende können allerdings durchaus bestimmte Aufgaben von Lehrkräften übernehmen, wenn sie ausreichend qualifiziert sind und begleitet werden. Das gilt bspw. für die Korrektur von Leistungsüberprüfungen. Eine aktuelle Studie zeigt, dass Lehramtsstudierende diese mit ähnlich hoher Urteilsgenauigkeit wie voll qualifizierte Lehrkräfte durchführen können (Möller et al., 2022).

Die SWK empfiehlt

- die Definition klarer Anforderungsprofile für den konkreten Einsatz von nicht (vollständig) ausgebildetem Personal in Schule und Unterricht;
- die Beschränkung des Einsatzes von Lehramtsstudierenden auf diejenigen, die sich bereits im Masterstudium bzw. Hauptstudium befinden; der Einsatz sollte zehn Unterrichtsstunden pro Woche nicht überschreiten;
- eine verlässliche Zuordnung der Lehramtsstudierenden, die Unterricht erteilen, zu einer erfahrenen Lehrkraft und - wo immer möglich - eine gemeinsame Planung von Unterricht, wenigstens aber eine Abstimmung über den Einsatz von Aufgaben, Material und Leistungskontrollen;
- den Einbezug der Universitäten bei der Begleitung der Praxis sowie eine Koordination der befristeten Beschäftigung mit den Praxisphasen im Studium, damit diese sensible Phase der Ausbildung nicht durch eine frühzeitige Beschäftigung konterkariert wird.

- Der Einsatz von Bachelorstudierenden sollte ausschließlich in Assistenzfunktionen (z. B. Betreuung einzelner Schüler:innen oder Gruppen) in der unmittelbaren Regie einer Lehrkraft erfolgen.
- Die Gesamtverantwortung für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse und die Beurteilung der Lernergebnisse muss in allen Fällen bei einer erfahrenen Lehrkraft liegen.

4. Flexibilisierung durch Hybridunterricht, Erhöhung der Selbstlernzeiten sowie Anpassung der Klassenfrequenz

Potenzial für eine Reduktion des Lehrkräftebedarfs angesichts der aktuellen Situation haben Formate des Hybridunterrichts, Maßnahmen zur Erhöhung der Selbstlernzeiten von Schüler:innen und die Anpassung von Klassen- bzw. Kursfrequenzen. Die beiden erstgenannten Maßnahmen sollten sich insbesondere auf die gymnasiale Oberstufe (und somit zugunsten der Unterrichtsversorgung in der Sekundarstufe I) beziehen. Hybridunterricht und Maßnahmen zur Steigerung der Selbstlernzeiten setzen voraus, dass Schulen bzw. ihre Schüler:innen über digitale Endgeräte mit Zugang zum Internet verfügen und ausgerüstet sind mit *Tools* für Videokonferenzen.

4.1. Hybridunterricht

Hybridunterricht bezeichnet ein *Setting*, in dem ein Teil der Schüler:innen im Klassenraum von einer Lehrkraft unterrichtet wird, während andere Schüler:innen per Videokonferenz digital zugeschaltet sind. Hybridunterricht wird bspw. für Schüler:innen genutzt, die aus gesundheitlichen Gründen nicht am Unterricht in der Klasse teilnehmen können. Hybridunterricht wurde teilweise auch eingesetzt, um geflüchtete Schüler:innen aus der Ukraine weiterhin am Fachunterricht in ihren ehemaligen Klassen teilnehmen zu lassen. In Sachsen wurde Hybridunterricht eingesetzt, wenn in der gymnasialen Oberstufe Mindestgrößen für Leistungskurse nicht erreicht wurden. Die Schüler:innen des so nicht zustande gekommenen Leistungskurses konnten dann virtuell am Leistungskurs des Nachbargymnasiums teilnehmen. Aktuell werden in Sachsen Formate pilotiert, in denen ganze Kurse in der Oberstufe eines Gymnasiums virtuell am Unterricht eines in Präsenz unterrichteten Kurses an einem anderen kooperierenden Gymnasium teilnehmen. Die damit befassten Lehrkräfte unterrichten in Präsenz mal an dem einen, mal an dem anderen Gymnasium, sodass Schüler:innen beider Schulen Erfahrungen mit Hybridlernen machen. Belastbare Forschungsergebnisse genau zu diesem Format stehen aus, Befunde aus der Forschung zum *blended learning* lassen aber vermuten, dass die Effekte auf die Kompetenzentwicklung eher positiv sein sollten (Li & Wang, 2022). Die SWK sieht im Hybridunterricht das Potenzial, Schulen zu mehr Kooperationen zu motivieren und dabei Gelegenheiten zu schaffen, dass zwei Kurse simultan von derselben Lehrkraft unterrichtet werden.

Die SWK empfiehlt,

- Modelle des Hybridunterrichts in gymnasialen Oberstufen, in denen die nötige digitale Infrastruktur vorhanden ist, zu erproben;
- für den Fall, dass mehr Korrekturaufgaben auf die betroffenen Lehrkräfte zukommen, diesen qualifizierte Korrekturassistent:innen an die Seite zu stellen.

4.2. Erhöhung von Selbstlernzeiten

Es existiert eine Reihe von Unterrichtsmodellen, die auf verschiedenen Formen von Selbstlernzeiten der Schüler:innen beruhen. So sieht das Konzept des *flipped classroom* etwa vor, dass Lernende sich neue (Teil-)Themen zunächst über geeignete Video-, Audio- oder Textmaterialien selbstständig und im eigenen Tempo aneignen. Der anschließende Präsenzunterricht fokussiert dann auf die Klärung von Verständnisfragen und eine vertiefte und erweiterte Auseinandersetzung mit den Inhalten. Meta-Analysen zeigen positive Effekte zugunsten dieser Unterrichtsform für Sekundarschüler:innen in verschiedenen Unterrichtsfächern (Güler et al., 2022; Låg & Sæle, 2019; Wagner et al., 2021).

Im Bereich des computergestützten kollaborativen Lernens (CKL) liegen ebenfalls meta-analytische Befunde vor, wonach Schüler:innen hier erfolgreicher lernen als traditionell unterrichtete Schüler:innen (Jeong et al., 2019). Jeong et al. zeigen für die MINT-Fächer, dass CKL die größten positiven Effekte in der Sekundarstufe hatte. Wichtige Voraussetzung für die positiven Effekte des CKL ist, dass Schüler:innen dabei mit Hilfe von *Scripts* angeleitet werden (Radkowsch et al., 2020).

Im Fremdsprachenunterricht (und auch im DaZ-Unterricht) nutzt das Konzept des *tasked-based language learning* realitätsbezogene kommunikative Aufgaben, die Schüler:innen allein oder in Kleingruppen selbstständig über kürzere oder längere Zeiträume bearbeiten, um bereits entwickelte Kompetenzen zu erproben, anzuwenden und weiterzuentwickeln. Auch dabei zeigen sich in der Sekundarstufe positive Effekte auf die Leistung und Zufriedenheit der Lehrkräfte und Schüler:innen (Bryfonski & McKay, 2019). Gemeinsam ist diesen wie anderen elaborierten Konzepten von Selbstlernzeiten, dass die Schüler:innen sich mit kognitiv aktivierenden Aufgabenstellungen auseinandersetzen, statt nur mit repetitiven Übungsaufgaben beschäftigt zu werden.

Alle Befunde zum selbstregulierten Lernen verweisen allerdings darauf, dass es sich hier um ein sehr anspruchsvolles Lernsetting handelt, das elaborierte Kompetenzen der Selbstregulation des Lernprozesses voraussetzt. Das gilt nicht nur für Lernstrategien (z. B. die nachhaltige Verknüpfung neuen Wissens mit vorhandenem Wissen) und metakognitive Strategien (die selbstständige Planung, Evaluierung und Steuerung des eigenen Lernprozesses), sondern auch für Strategien der Selbstmotivierung sowie den Umgang mit negativen Emotionen (Boekaerts, 1999; Schmitz, 2001). Insbesondere Schüler:innen mit geringem Vorwissen und wenig ausgeprägten Selbstregulationskompetenzen haben Schwierigkeiten beim selbstregulierten Lernen. So zeigten auch Studien aus der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen die Schwierigkeiten von Risikogruppen beim eigenständigen Lernen zu Hause, wenn keine enge Begleitung des Lernprozesses durch die Lehrkraft erfolgte. Dies gilt insbesondere

für Schüler:innen mit geringerer Lesekompetenz und Anstrengungsbereitschaft oder geringerem schulischen Engagement sowie einer Tendenz, in herausfordernden Situationen negative Gefühle wie Ärger und Angst zu erleben (negative Emotionalität) (Lockl et al., 2021; Steinmayr et al., 2021). Der Einsatz von individuellen oder kollaborativen Selbstlernzeiten setzt also voraus, dass die Schüler:innen systematisch an diese Arbeitsformen herangeführt und unter Anleitung die notwendigen selbstregulatorischen Kompetenzen entwickeln. Die Selbstregulation des eigenen Lernprozesses kann außerdem durch den Einsatz von *Skripts* und *Prompts* (Hinweisen) unterstützt werden. Zudem ist eine an den Lernvoraussetzungen orientierte Begleitung der Schüler:innen erforderlich.

Selbstlernzeiten sollten nicht mit Distanzunterricht verwechselt werden. Zwar kann es älteren Schüler:innen ermöglicht werden, die Lernmaterialien auch zu Hause zu bearbeiten. Aber für Schüler:innen, die es wollen oder benötigen, sollten Klassen- und Gruppenarbeitsräume offengehalten und ihnen bei Bedarf digitale Endgeräte und in den Schulen WLAN-Verbindung zur Verfügung gestellt werden. Fragen der Aufsichtspflicht können äquivalent zu aktuellen Formen Projekt-basierten Lernens geregelt werden. Bei Bedarf sollte die Bildungsadministration die notwendigen Informationen oder Textbausteine für rechtssichere Elterninformationsschreiben und Einverständniserklärungen bereitstellen.

Selbstlernzeiten führen nicht automatisch zu einer Einsparung von Lehrkräftestunden, da viele Schüler:innen die Lehrkräfte auch in diesen Phasen als Ansprechpartner benötigen. Je mehr Selbstregulationskompetenzen die Schüler:innen allerdings besitzen und je hochwertiger das Selbstlernmaterial ist, desto eher kann die Unterstützung durch die Lehrkraft zurückgenommen werden. Für (digitales) Selbstlernmaterial existieren bereits eine Reihe von Materialsammlungen wie z. B. MUNDO⁴, die von zeitaufwendigen Eigenentwicklungen entlasten können.⁵ Erfahrungen mit problembasiertem Lernen im Studium zeigen außerdem, dass die Begleitung in kooperativen Selbstlernzeiten nicht zwangsläufig durch die Lehrkraft geleistet werden muss, sondern auch durch fachlich weniger qualifizierte Tutor:innen erfolgen kann, die eine allgemeine didaktische Qualifizierung zur Unterstützung kooperativer Lernprozesse erhalten haben (Grunze et al., 2004).

Digital unterstützte Selbstlernzeiten, die für mehrere Kurse bzw. Klassen parallel geplant und von einer Lehrkraft begleitet werden, können insbesondere in der gymnasialen Oberstufe ausgeweitet werden. Für die Betreuung können auch Studierende eingesetzt werden, angeleitet von einer Lehrkraft (vgl. Empfehlung 3). Grundsätzlich ist eine gut geplante und zielgerichtet unterstützte Ausweitung von Selbstlernzeiten in der gymnasialen Oberstufe auch im Sinne der Heranführung der Schüler:innen an wissenschaftliche Arbeitsformen sinnvoll. Die dabei freiwerdenden Unterrichtsstunden der Lehrkräfte können zur Verstärkung in der Sekundarstufe I eingesetzt werden. Zu bedenken ist dabei, dass zusätzlicher Korrekturaufwand entsteht, wenn Lehrkräfte mehrere Klassen bzw. Kurse begleiten, die zeitweise

⁴ <https://mundo.schule/> (aufgerufen am 16.12.2022)

⁵ Materialien für die Mangelfächer Physik und Chemie finden sich z. B. auch unter <https://www.leifiphysik.de/> und <https://www.leifichemie.de/> (aufgerufen am 16.12.2022).

Selbstlernphasen einleiten. Hier ist zu überlegen, inwieweit Studierende als Korrekturassistent:innen in Absprache mit den Lehrkräften eingesetzt werden können (vgl. Empfehlung 3).

Die SWK empfiehlt,

- in der gymnasialen Oberstufe einen Teil der Unterrichtszeit durch individuelle und kollaborative Selbstlernzeiten zu ersetzen. Dabei muss sichergestellt werden, dass die Schüler:innen über die notwendigen Selbstregulationskompetenzen verfügen;
- das Potenzial computergestützter kollaborativer Arbeitsformen zu nutzen. Hier können Schüler:innen durch entsprechende *Scripts* unterstützt werden;
- für die Selbstlernzeiten evidenzbasierte, qualitätsgeprüfte, kognitiv aktivierende digitale Aufgabenformate und Materialien zur Verfügung zu stellen. Die Landesinstitute sollten - auch länderübergreifend – Linksammlungen bereitstellen und in gemeinsamer Verantwortung und Kooperation mit der Wissenschaft das Angebot ausweiten. Mittelfristig wäre dies auch eine Aufgabe, die von den seitens der SWK (2022b) empfohlenen Zentren für digitale Bildung übernommen werden könnte;
- Studierende für die Begleitung von individuellen und kollaborativen Selbstlernphasen einzusetzen und sie gezielt zu qualifizieren. Die Qualifizierung sollte an den Universitäten, ggf. auch in Kooperation mit den Landesinstituten erfolgen;
- Korrekturarbeiten von Lehrkräften, die durch die Übernahme von zusätzlichen Klassen bzw. Kursen ggf. entstehen, durch Korrekturassistent:innen aufzufangen.

4.3. Anpassung der Klassenfrequenzen prüfen

Die Klassengrößen sind durch die Vorgaben der Länder für die Klassenbildung geregelt. Diese Verordnungen legen für einzelne Schulformen eine Untergrenze und eine Obergrenze der möglichen Klassenfrequenz fest. Über alle Länder hinweg betrachtet ist der äußerste Wert für die Untergrenze derzeit 13, der für die Obergrenze 34 Schüler:innen pro Klasse. Üblicherweise liegen die Grenzen enger beieinander, sie können in Ausnahmefällen aber auch weiter gefasst werden. Vereinzelt besteht auch auf Landesebene ein Orientierungswert für die einzelne Schule (KMK, 2021c).

Hinweise auf die tatsächlichen Klassenfrequenzen an öffentlichen Schulen bieten die aktuellen Zahlen der OECD (2020). Demgemäß betrug in Deutschland die durchschnittliche Klassenfrequenz 2020 im Primarbereich rd. 21 und im Sekundarbereich I rd. 24 Schüler:innen.⁶ Damit liegen die Werte knapp über dem OECD-Durchschnitt im Primarbereich (20) und im Sekundarbereich I (23). Seit 2013 sind diese Klassenfrequenzen in Deutschland weitestgehend konstant; bezogen auf 2005 als Basisjahr sind sie geringfügig gesunken. Im Ländervergleich variieren die durchschnittlichen Klassenfrequenzen 2020 im Primarbereich zwischen 18,5 und 23,4 sowie im Sekundarbereich I zwischen 21,5 und 24,4 Schüler:innen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, S. 58). Innerhalb der Länder bestehen

⁶ Oberhalb des Sekundarbereichs I erscheint gemäß OECD (2021, S. 417) die Bildung des Indikators schwierig, da die Schüler:innen je nach Fach unterschiedlich zusammengesetzt werden.

Statistiken, welche die Abweichung der realen Klassengrößen vom Orientierungs- bzw. durchschnittlichen Wert verdeutlichen.

Aktuelle Überblicksstudien über die internationale Forschungslage können keinen eindeutigen Wirkungszusammenhang zwischen den Klassenfrequenzen und Schülerleistungen feststellen, wenn die Reduktion nicht mit weiteren didaktisch-methodischen Maßnahmen einhergeht (Anger & Plünnecke, 2022; OECD, 2016). Zwar bieten einzelne Studien Hinweise darauf, dass bestimmte Schüler:innen von kleineren Klassen profitierten. Dies ist etwa mit Blick auf Daten aus den USA für Schüler:innen aus Haushalten mit geringem ökonomischen bzw. kulturellen Kapital argumentiert worden (Hagemeister, 2018; Schanzenbach, 2014). Andere Studien wiederum konnten keinen Einfluss auf bestimmte sozioökonomische Gruppen feststellen (Jepsen, 2015). Regelmäßig stellt es sich in den Untersuchungen als schwierig heraus, Klassengrößeneffekte losgelöst von anderen Faktoren zu beobachten. So können Leistungsdifferenzen nicht allein auf Klassengrößen zurückgeführt werden, wenn bereits die Klassenzusammensetzungen eine Vergleichbarkeit verhindern (Leuven & Oosterbeek, 2018) und bspw. Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten systematisch in kleineren Klassen unterrichtet werden. Mit Blick auf Deutschland weisen Bach und Sievert (2019) darauf hin, dass bei Grundschulklassen mit 20 Schüler:innen und mehr die Verringerung der Klassenfrequenz zu etwas besseren Leistungen in Deutsch und Mathematik sowie einer etwas geringeren Wahrscheinlichkeit führten, eine Klasse wiederholen zu müssen. Die Effekte sind dabei aber sehr klein. Auch aus dem Ausland werden kleine positive Effekte am ehesten im Primarbereich berichtet (Jepsen, 2015).

Während die Effekte der Klassenfrequenz auf die Schüler:innenleistungen als eher gering einzuschätzen sind, messen Lehrkräfte der Reduktion der Klassenfrequenz die größte Priorität zu (OECD, 2019; Wößmann et al., 2016, S. 26). Die Klassenfrequenz wird immer wieder als ein zentraler Belastungsfaktor genannt (Aktionsrat Bildung, 2014).

Bereits in einer maßvollen Erhöhung der Klassenfrequenzen liegt ein erhebliches Potenzial, was die Gewinnung zusätzlicher nominaler Lernzeit betrifft. Eine Erhöhung der Klassenfrequenzen wird auch in der Schweiz und Österreich diskutiert (Huber & Lusnig, 2022) und dort teils auf Einzelschulebene bereits umgesetzt.⁷

Angesicht der teilweise deutlichen Unterschiede der Klassenfrequenzen zwischen einzelnen Schulen (exemplarisch Abgeordnetenhaus Berlin, 2019), sollte zunächst eine verlässliche Datengrundlage geschaffen werden, die es ermöglicht, Gründe für ein deutliches Unterschreiten der maximalen Klassenfrequenzen bzw. des Orientierungswertes zu identifizieren und die Auslastung der Klassenfrequenzen zu optimieren.

Die SWK empfiehlt,

- Klassenfrequenzen zunächst dort zu erhöhen, wo bislang Maximalfrequenzen bzw. der Orientierungswert aus nicht belegten Gründen unterschritten werden. Dabei ist allerdings zu gewährleisten, dass die Räumlichkeiten dieses zulassen.

⁷ Vgl. z. B. <https://www.tagblatt.ch/schweiz/bildungsökonom-über-den-lehrermangel-grossere-klassen-machen-am-meisten-sinn-ld.1522448> (aufgerufen am 16.12.2022).

- Eine besondere Lage besteht in ländlichen Räumen, in denen ein wohnortnahes Schulangebot nur um den Preis sehr kleiner Klassen zu gewährleisten ist. Im Interesse der Versorgung aller Schulen mit einem qualitativ hochwertigen Unterrichtsangebot bzw. gut qualifizierten Lehrkräften empfiehlt die SWK eine systematische regionale Schulentwicklungsplanung mit dem Ziel, kleinere Schulen zu größeren Einheiten zusammenzufassen. Ein entsprechendes verlässliches Transportangebot muss bereitgestellt werden.
- Als Ultima Ratio darf auch eine befristete Erhöhung der maximalen Klassenfrequenz in der Sekundarstufe I nicht ausgeschlossen werden. In Grundschulen und Schulen in herausfordernden Lagen sollte auf eine Erhöhung der Klassenfrequenzen verzichtet werden.

5. Vorbeugende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung

Das Problem des Lehrkräftemangels verschärft sich auch dadurch, dass viele Lehrkräfte angesichts der Folgen beruflicher Belastung und Beanspruchung ihre Arbeitszeit reduzieren bzw. vorzeitig in Pension gehen (Toropova et al., 2021). Das Problem besteht gerade auch an herausfordernden Standorten (auch international, z. B. See et al., 2020), wobei der Lehrkräftemangel selbst wiederum einen erheblichen Belastungsfaktor darstellt. Längsschnittdaten der letzten 15 Jahre (Voss et al., revised and resubmitted) und die repräsentative Schulbarometer-Umfrage (Robert Bosch Stiftung, 2022) weisen auf eine starke Arbeitsbelastung unter Lehrkräften hin, auch mit beeinträchtigenden Folgen. Fast zwei Drittel der Befragten berichten von körperlicher, knapp die Hälfte von mentaler Erschöpfung (ebd.). Die Situation hat sich während der Hochphase der Corona-Pandemie verschärft und ist 2022 nur leicht zurückgegangen (Robert Bosch Stiftung, 2022; forsa, 2021; international Chan et al., 2021). In der Befragung der Bosch Stiftung (2022) zeigte sich auch, dass über 10 Prozent der befragten Lehrkräfte für das Schuljahr 2022/23 planten, ihre Stundenzahl (weiter) zu reduzieren. Zudem gibt es eine hohe Zahl von vorzeitigen Pensionierungen (vor Vollendung des 67. Lebensjahrs), insbesondere an nicht-gymnasialen Schulformen (vgl. Empfehlung 1). In anderen Studienkontexten gibt es allerdings auch Hinweise darauf, dass gut ein Fünftel der Lehrkräfte eine hohe Distanzierungsfähigkeit, niedrige Resignationstendenz und insgesamt hohe Lebenszufriedenheit – bei gleichzeitig geringer Bedeutsamkeit der Arbeit – aufweist, was mit entsprechend geringen gesundheitlichen Problemen einhergeht (Klusmann et al., 2006; Schaarschmidt et al., 1999).

Auf viele Ausfälle und Stundenreduzierungen von Kolleg:innen muss meist ad hoc reagiert werden; die pädagogische Arbeit kann ggf. nicht mehr entsprechend den eigenen Standards durchgeführt werden – mit möglichen Folgen für Arbeitszufriedenheit, *Classroom Management*, Unterrichtsqualität sowie Bildungserfolg von Schüler:innen, die selbst mit gestiegenen Belastungen umgehen müssen und von gesunden und motivierten Lehrkräften profitieren. In der Folge kann die subjektiv erlebte Beanspruchung der Lehrkräfte im System - abhängig u. a. von den individuellen Bewältigungsstrategien und dem Vertrauen in eigene Fähigkeiten - ebenfalls steigen. Dies kann die kognitiven sowie emotionalen Verarbeitungskapazitäten übersteigen und zu Ermüdung, Stress oder Ausgebranntsein führen, wenn es nicht

gelingt, äußere Rahmenbedingungen zu verändern bzw. organisationale und individuelle Bewältigungsstrategien zu verbessern (zum Zusammenhang zwischen Belastung und Beanspruchung vgl. Cramer et al., 2018).

Objektive Belastungsfaktoren lassen sich strukturell im Schulsystem, an jeder Einzelschule (z. B. durch die bessere Verteilung von Aufgaben), aber auch durch die Stärkung von individuell unterschiedlich vorhandenen Ressourcen angehen, sodass (angehende) Lehrkräfte, aber auch Schulleitungen, mit (möglichen) Belastungen selbststeuernd besser umgehen können. Schon jetzt gibt es in den Ländern eine Vielzahl von personalen Ansätzen zur Gesundheitsförderung, teils in unterschiedlichen Phasen der Berufstätigkeit für Lehrkräfte (z. B. startklar⁸ in Sachsen mit zweijähriger Fortbildung in der Berufseinstiegsphase oder 10plus⁹ in Baden-Württemberg für berufserfahrene Lehrkräfte), aber auch für Schulleitungen als Akteur:innen und Betroffene (wenn auch noch nicht systematisch in der Schulleitungsqualifizierung, Schumacher, 2018). Darüber hinaus zielen strukturell-systemisch angelegte Angebote auf die Schule als Organisation (vgl. zu den Realisierungsformen schulischer Gesundheitsförderung Paulus, 2022). Potenzial scheint es insbesondere auch bei der Verankerung des Themas in den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung zu geben.

Die meisten Länder haben - auch angesichts des Arbeitsschutzes - eigene online-Portale¹⁰ eingerichtet (vgl. auch KMK, 2012). Gesundheitsförderung wird auch im Referenzrahmen zur Schulqualität benannt (zur Lehrkräftegesundheit jedoch zumeist noch ohne Systematik, Paulus & Petzel, 2021). Befragungen zum Abgleich zwischen Bedarf und Angebot führt z. B. Schleswig-Holstein durch. Neben Broschüren und Handbüchern (DAK-Gesundheit et al., 2018) und der Benennung von Beratungsstellen finden sich individuelle, teils auch zertifizierte Trainings (z. B. zu Klärung eigener Ressourcen), Angebote für (Teil-)Kollegien und Schulen (teils auch mit Zertifizierung). Kooperiert wird oft mit den Landesunfallkassen, teils auch mit Stiftungen und es gibt kommerzielle Angebote (vor allem von Verlagen). Wissenschaft als Akteur bzw. als Grundlage von Angeboten wird nur vereinzelt genannt. Ein Beispiel dafür ist das Institut für Lehrergesundheit der Universitätsmedizin Mainz. Da die Vielzahl von Angeboten in Qualität und Reichweite (auch zur Frage eines strategischen phasenübergreifenden Ansatzes in den Ländern) hier nicht bewertet werden kann, zumal vielfach Hinweise auf Evaluationen fehlen, werden nachfolgend Ansatzpunkte herausgegriffen, die - unter Berücksichtigung des Forschungsstands - auch kurzfristig erfolgversprechend erscheinen. Gleichzeitig sollten langfristig *whole-school approaches* (WHO & UNESCO, 2021, S. 2) verfolgt werden. Auch die Arbeitsbedingungen bleiben ein zentrales Thema, die zudem in den Medien oft negativ dargestellt werden (Köller et al., 2019). Für die Attraktivität des Arbeitsplatzes Schule werden - über ein generelles *Generationen-Management*, das unterschiedliche Altersgruppen adressiert (Klauffke, 2021), hinaus - zunehmend sich ändernde Lebensentwürfe insbesondere auch der jüngeren Generation zu berücksichtigen sein (z. B.

⁸ <https://www.startklar.berufseinstiegsphase.sachsen.de/index.html> (aufgerufen am 16.12.2022).

⁹ https://lehrerfortbildung-bw.de/st_lehrgesund/igfb/fbinfos/gesund-bleiben.html (aufgerufen am 16.12.2022).

¹⁰ Vgl. im Überblick z. B. <https://www.lehrercare.de/blog/lehrergesundheit-in-herausfordernden-zeiten-30-programme-und-projekte-stand-januar-2021/> (aufgerufen am 16.12.2022).

Färber, 2021). Dazu gehören z. B. mehr Aufstiegsmöglichkeiten, das Arbeiten in Teams, ein positives Arbeitsklima und ein unterstützendes Arbeitsumfeld (See et al., 2020).

Ansätze der Gesundheitsförderung

Individuelle Maßnahmen zur Gesundheitsförderung: Setzt man direkt beim Stresserleben der Lehrkräfte an, so haben sich Achtsamkeitstrainings bewährt, die durch Meditation, Atemübungen, Visualisierungsübungen u. ä. die Achtsamkeit im Sinne einer nicht-wertenden, nicht-reagierenden, offenen Aufmerksamkeit für das momentane Geschehen fördern. Hier zeigen sich positive Effekte auf das Erleben von Achtsamkeit, Stress, Angst, Burnout und Depression (Zarate et al., 2019) und z. T. sogar auf die emotionale Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht (Jennings et al., 2017). Aufgrund ihrer niedrigschwelligen Erreichbarkeit sind auch *eMental-Health*-Angebote empfehlenswert, die internetbasiert (kognitiv-)verhaltensorientierte Strategien vermitteln und zu mittleren bis großen und nachhaltig positiven Effekten auf die berufliche Distanzierungsfähigkeit, Sorgengedanken, Depressivität und Schlafbeschwerden führen (Lehr et al., 2016). Dabei können mit dem Format auch andere Gruppen als durch herkömmliche Angebote erreicht werden.

Kompetenztrainings zur Klassen- und Gesprächsführung: Unterrichtsstörungen gehören zu den zentralen Belastungen im Lehrerberuf. Dass Störungen mit einer effektiven Klassenführung vorgebeugt und begegnet werden kann, zeigen vielfältige (inter-)nationale Forschungsbefunde. Nachweislich können Klassenführungstrainings dabei auch zu einem höheren Wohlbefinden bzw. einer geringeren Beanspruchung der Lehrkräfte führen (Dicke et al., 2015; Kunz Heim et al., 2019). Dazu sollten positiv evaluierte Trainings (vgl. Aktionsrat Bildung, 2014; SWK, 2022a) großflächig und niedrigschwellig angeboten werden. Videobasierte Trainingsformate ermöglichen die zeitlich flexiblere Durchführung - auch über Ländergrenzen hinweg (Gold et al., 2017; Thiel et al., 2020). Zudem lässt sich trainieren, wie schwierige Gespräche mit Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen geführt werden können (Klusmann & Waschke, 2018).

Gesundheitsförderung als Organisationsaufgabe: Neben individuellen Maßnahmen ist es wichtig, die Organisationsebene und hier vor allem die Rolle des Führungspersonals zu betrachten. Unterstützung durch die Schulleitung (im Sinne salutogener Führung bzw. *caring leadership*, vgl. Dadaczynski, 2018) stellt eine wichtige Ressource für Lehrkräfte dar. Wichtig ist das Bewusstsein dafür, dass Lehrkräften in allen Berufsphasen von Angeboten wie Kompetenztrainings zur Klassenführung sowie zur Gesundheitsförderung profitieren können. Angesichts der hohen Zahlen von Frühpensionierungen (vgl. Empfehlung 1), die möglicherweise auch auf gesundheitliche Belastungen zurückgehen (genauere Daten liegen leider nicht vor), sollten gerade auch ältere Lehrkräfte aktiv ermutigt und unterstützt werden, aber auch in den Schulen nach Möglichkeiten der Reduzierung objektiver Belastung entsprechend den individuellen Voraussetzungen gesucht werden (z. B. bei der Stundenplanung, beim Unterricht in weniger lärmbelasteten Klassen, vgl. Cramer et al., 2014). Das Deutsche Zentrum für Altersfragen beschreibt es im Übrigen als gesamtgesellschaftliches Problem, dass Unternehmen sich immer noch nicht auf alternde Belegschaften eingestellt haben (Berner & Hagen, 2021), die zugleich mit ihrem Erfahrungswissen eine wichtige Ressource darstellen (Nienhäuser, 2002).

Fortbildungen zur Gesprächsführung kämen den Lehrkräften, aber auch der Gesundheit der Schulleitungen selbst zugute. Wünschenswert wären Austauschstrukturen, in denen individuelle Entwicklungsbedarfe bzw. -möglichkeiten Raum und Zeit haben (Dadaczynski, 2018). Dabei verfügen die Schulen über eigene (begrenzte) Budgets, mit denen Maßnahmen zur Gesundheitsförderung finanziert werden können. Allerdings verhindert auch die hohe administrative Belastung von Schulleitungen und Lehrkräften häufig einen systematischen Austausch und die Entwicklung von förderlichen Strategien und Maßnahmen der Gesundheitsförderung (Fichtner et al., 2022; forsa, 2021).

Die SWK empfiehlt

- die Stärkung von Achtsamkeitstrainings und *eMental-Health*-Angeboten als Teil des Angebots zur Gesundheitsvorsorge von Lehrkräften; hierbei sollten vorliegende Erfahrungen (etwa aus dem Bund-Länder-Programm „Schule macht stark“) genutzt werden, auch um evaluierte Angebote für Lehrkräfte an Schulen mit hohen Anteilen vulnerabler Schüler:innen zu stärken;
- die Stärkung von Coaching- und (Gruppen)-Supervisionsangeboten;
- die (länderübergreifende) Ausweitung des Angebots und der Nutzung von positiv evaluierten Trainings zur Klassenführung und zur Gesprächsführung, auch als niedrigschwellige digital gestützte Angebote (ggf. auch durch Bündelung von (digital gestützten) Angeboten über Ländergrenzen hinweg);
- die Überprüfung, inwiefern die Angebote niedrigschwellig zugänglich sind und eine hohe Akzeptanz finden (z. B. Krisenhotline, sowohl örtlich flexibel erreichbare online-Kurse als auch Präsenz-Trainings bis hin zu zeitnah verfügbaren Therapiemöglichkeiten, insbesondere auch in akuten Fällen);
- die breite Sensibilisierung - und entsprechende Unterstützung - von Schulleitungen für das Thema Lehrkräftegesundheit, für die Identifizierung geeigneter Präventionsangebote über die gesamte Berufsspanne, für das Potential von Kooperations- und Fördergesprächen bzw. Mentoringstrukturen und organisatorische Entlastungsmöglichkeiten;
- die Überprüfung, ob die Anlaufstellen gut auffindbar an einem Ort gebündelt sind und inwiefern das Informationsmanagement zu Angeboten der Gesundheitsvorsorge optimiert werden kann (gemeinsam mit den relevanten Akteur:innen der Unterstützungssysteme).

6. Bestandsaufnahme, Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs

Der Quer- bzw. Seiteneinstieg wird angesichts des schwankenden Lehrkräftebedarfs als Instrument der Gewinnung und Qualifizierung von Lehrkräften auch in Zukunft eine Rolle spielen. Auf der Grundlage der von der KMK beschlossenen Sondermaßnahmen zur Unterrichtsversorgung (KMK, 2013) wurden in den Ländern unterschiedliche Konzepte zum Quer- und Seiteneinstieg entwickelt, die sich hinsichtlich der Organisation und der Curricula deutlich unterscheiden. Das Spektrum reicht von Masterstudiengängen für Quereinsteiger:innen bis zu Trainings-on-the-Job für Seiteneinsteiger:innen (Lucksnat et al., 2022). Die bislang

vorliegenden wenigen Studien verweisen darauf, dass ein großer Teil der Programme ohne Beteiligung der Universitäten entwickelt und durchgeführt wird. Es werden deshalb häufig Zweifel laut, ob alle Programme den Ansprüchen an eine forschungsbasierte Qualifikation für eine professionelle Unterrichtsgestaltung genügen, die den systematischen Erwerb von Kompetenzen der Diagnose und Lernförderung ermöglicht (Driesner & Arndt, 2020).

Die SWK empfiehlt deshalb eine systematische Bestandsaufnahme aller Quer- und Seiteneinstiegsmodelle hinsichtlich der Organisation, des Umfangs sowie der Inhalte. Die SWK wird auf dieser Grundlage im Anschluss an die vorliegende Stellungnahme die Frage des Quereinstiegs ausführlich und differenziert im Rahmen eines Gutachtens zur Lehrkräftebildung erörtern. In diesem Zusammenhang werden auch Möglichkeiten der Qualifizierung und des verstärkten Einsatzes von Ein-Fach-Lehrkräften (Böttcher, 2020) diskutiert.

Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin (2019). Drs. 18/21 609. Berlin. <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/18/SchrAnfr/S18-21609.pdf>
- Abs, H. J., Eckert, T. & Anderson-Park, E. (2016). *Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows: Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland*. Frankfurt a.M. <https://doi.org/10.25656/01:12469>
- Aktionsrat Bildung (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung; Gutachten* (1. Aufl.). Aktionsrat Bildung. Waxmann.
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2022). *INSM-Bildungsmonitor 2022: Bildungschancen sichern, Herausforderungen der Digitalisierung meistern*. Köln. https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_2022-Langfassung.pdf
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bach, M. & Sievert, S. (2019). Kleinere Grundschulklassen führen zu besseren Schülerleistungen: Neue elaborierte empirische Befunde belegen die Effektivität kleiner Klassen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 30, 21–23.
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. *Forschungsperspektiven*, 10, 27–45.
- Bayerischer Philologenverband (BPV) (2022). *Lehrermangel: „Stille Reserve“ aktivieren*. <https://www.bpv.de/presse-aktuelles/pressearchiv/presse-2022/lehrermangel-stille-reserve-aktivieren.html>
- Berner, F. & Hagen, C. (2021). *Konzeption der Politikberatung am DZA*. Berlin. Deutsches Zentrum für Altersfragen. https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/Konzeption_Politikberatung_2021_END.pdf
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G. & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- BMBF (2020). *Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019*. Berlin. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/31566_Anerkennungsgesetz_2019%20\(Fassung%20Dez%202021\).pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/31566_Anerkennungsgesetz_2019%20(Fassung%20Dez%202021).pdf)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Böttcher, W. (2020). Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung. *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 13–27. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.02>

- Bryfonski, L. & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603–632.
<https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2022). Drs. 22/8782. Hamburg.
https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/80472/som-merarbeitslosigkeit_unter_lehrkraeften_im_schuljahr_2021_2022.pdf
- Chan, M.-K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N. & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533–545.
<https://doi.org/10.1037/spq0000441>
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell(1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 138–156.
<https://doi.org/10.25656/01:14752>
- Dadaczynski, K. (2018). Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW & Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (Hrsg.), *DGUV Information 202-098: Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern* (3. Aufl., S. 199–230).
- DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW & Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (Hrsg.) (2018). *DGUV Information 202-098: Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern* (3., aktualisierte Auflage). https://m.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/Regeln_und_Schriften/Informationen/202-098.pdf
- Destatis (2021). *Finanzen und Steuern: Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes* (Fachserie 14 Reihe 6.1). DeStatis - Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Oeffentlicher-Dienst/Publikationen/Downloads-Oeffentlicher-Dienst/versorgungsempfaenger-2140610217004.html>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Färber, G. (Hrsg.). (2021). *Speyerer Forschungsberichte (FÖV): Bd. 300. Die Attraktivität des öffentlichen Dienstes*. Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.
- Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2022). „Schule zukunftsfähig machen“: *Cornelsen Schulleitungsstudie 2022*. Berlin.

- Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). https://www.cornelsen.de/Resources/Persistent/0/e/f/a/0efa919997198f3a7a5c25b15bed802259a9a582/0001100000220%20FiBS_220329_001_Schuleitungsstudie-neu.pdf
- forsa (2021). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung* (f21.0462/40844 Dp). Berlin.
- Freiling, H. (2020). Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. *Die Deutsche Schule*, 112 (4), 428–438.
- Freundl, V. & Wedel, K. (2022). How does instruction time affect student achievement? The moderating role of teacher qualifications. *CESifo Forum*, 23(3), 33–39. <https://www.cesifo.org/DocDL/CESifo-Forum-2022-3-freundl-wedel-teacher-qualifications.pdf>
- Geis-Thöne, W. (2022). *Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten: Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. Köln. <https://www.iwkoeln.de/studien/wido-geis-thoene-bis-2035-steigende-engpaesse-zu-erwarten.html>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2021). „Verschenkte Chancen?!“: *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern*. Frankfurt a.M.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 115–136. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5>
- Grunze, H., Strupp, M., Rönneberg, T. & Putz, R. (2004). Problemorientiertes Lernen im Medizinstudium. Der integrative Kursus „Nervensystem und Verhalten“ an der LMU München. *Der Nervenarzt*, 75(1), 67–70. <https://doi.org/10.1007/s00115-003-1572-8>
- Güler, M., Kokoç, M. & Önder Bütüner, S. (2022). Does a flipped classroom model work in mathematics education? A meta-analysis. *Education and Information Technologies*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11143-z>
- Hagemeister, V. (2018). Eine Analyse der bei Hattie zitierten Klassenfrequenzstudien. *Bildungsforschung*(1), 1–26. <https://doi.org/10.25656/01:16576>
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Waxmann.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M. & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S.

- Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Waxmann.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Huber, S. G. & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 2(3), 49–64. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244>
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2022). *Weiterbildung Informatik*. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/informatik/fortbildungen/weiterbildung.html>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E. & Jo, K. (2019). Ten years of computer-supported collaborative learning: A meta-analysis of CSCL in STEM education during 2005–2014. *Educational Research Review*, 28, 100284. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100284>
- Jepsen, C. (2015). Class size: Does it matter for student achievement? *IZA World of Labor*. <https://doi.org/10.15185/izawol.190>
- Kelcey, B., Hill, H. C. & Chin, M. J. (2019). Teacher mathematical knowledge, instructional quality, and student outcomes: a multilevel quantile mediation analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 398–431. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1570944>
- Klaffke, M. (Hrsg.). (2021). *Generationen-Management: Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze* (2. Auflage). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34787-1>
- Klemm, K. (2020). *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht: Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Essen. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035: Aktualisiertes Tabellenverzeichnis*. Essen. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Tabellenverzeichnis-final.pdf
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>

- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf* (1. Aufl.). *Psychologie im Schulalltag: Bd. 1*. Hogrefe.
- Köller, M., Stuckert, M. & Möller, J. (2019). Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine „Faulen Säcke“ mehr! *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 373–387.
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0856-5>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012*. Berlin.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (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
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021a). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Berlin.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2021-11-22-Sachstand-LB_veroeff-2021.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021b). *Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen: Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte, Besondere Arbeitszeitmodelle, Schuljahr 2021/2022*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Pflichtstunden_der_LehrerInnen_2021.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021c). *Vorgaben für die Klassenbildung: Schuljahr 2021/2022*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Klassenbildung_2021.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022a). „Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs“ (Beschluss der KMK vom 18.06.2009): Kurzbericht zur Umsetzung. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_10_07-Bericht-Leitlinien-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022b). *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen*. Berlin. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022c). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
<https://doi.org/10.1037/a0032583>

- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., Hänggi, Y., Safi, N. & Cina, A. (2019). Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen: Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 925–944. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00900-5>
- Låg, T. & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open*, 5(3), 233285841987048. <https://doi.org/10.1177/2332858419870489>
- Lavy, V. (2020). Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students' academic and monocognitive outcomes. *Journal of the European Economic Association*, 18(1), 232–265. <https://doi.org/10.1093/jea/ivy054>
- Lehr, D., Heber, E., Sieland, B., Hillert, A., Funk, B. & Ebert, D. D. (2016). „Occupational eMental Health“ in der Lehrergesundheit. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(3), 182–192. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0541-6>
- Leuven, E. & Oosterbeek, H. (2018). *Class size and student outcomes in Europe. EENEE analytical report: no. 33*. Publications Office of the European Union. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/05/EENEE_AR33.pdf
- Li, S. & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K-12 settings: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1254–1272. <https://doi.org/10.1111/jcal.12696>
- Lockl, K., Attig, M., Nusser, L. & Wolter, I. (2021). *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern?* (NEPS Corona & Bildung Nr. 5). https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf
- 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>
- Mandel, P. & Süssmuth, B. (2011). *Total instructional time exposure and student achievement: an extreme bounds analysis based on German state-level variation*. CESIFO WORKING PAPER NO. 3580. https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp3580.pdf
- Möller, J., Jansen, T., Fleckenstein, J., Machts, N., Meyer, J. & Reble, R. (2022). Judgment accuracy of German student texts: Do teacher experience and content knowledge matter? *Teaching and Teacher Education*, 119, 103879. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103879>
- MSWF NRW (2002). *Auswertung des KMK-Analysebandes „Schule in Deutschland - Zahlen, Fakten, Analysen Nr. 161“ unter besonderer Berücksichtigung der Darstellung und Bewertung von NRW*. Düsseldorf. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/KMKAnalyse.pdf>
- Mußmann, F. & Hardwig, T. (2022). *Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland*. Kooperationsstelle Hochschulen und

- Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/arbeitszeiten_und_arbeitsbelastungen_von_lehrkräften_in_deutschland/dokumentation/kooperationsstelle/Stand_der_Arbeitszeitforschung_zu_Lehrkraeften_2022_korr.pdf
- Nienhüser, W. (2002). Alternde Belegschaften — betriebliche Ressource oder Belastung? In C. Behrend (Hrsg.), *Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter: Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige* (S. 63–85). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09481-4_4
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2019). *Talis 2018 Results (Volume I): Spending priorities for lower secondary education*. Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/888933932418>
- OECD (2020). *Student-teacher ratio and average class size*. <https://stats.oecd.org/In-dex.aspx?QueryId=106458>
- OECD (2021). *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*. wbv Media.
- Paulus, P. (2022). Schulische Gesundheitsförderung von Ottawa bis heute: Chancen und Herausforderungen. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 65(7-8), 741–748. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03550-x>
- Paulus, P. & Petzel, T. (2021). *Qualitätsmanagement hinsichtlich Gesundheitsförderung und Prävention in der Lebenswelt Schule. Systematische Analyse von Strukturen, Bedingungen sowie Akteurinnen und Akteuren. Ergebnisbericht*. Berlin. GKV-Spitzenverband. <https://doi.org/10.17623/GKV-BfG-EB-QMLSch-2021>
- Radkowsch, A., Vogel, F. & Fischer, F. (2020). Good for learning, bad for motivation? A meta-analysis on the effects of computer-supported collaboration scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(1), 5–47. <https://doi.org/10.1007/s11412-020-09316-4>
- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH*. Stuttgart. https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2022/06/Deutsches_Schulbarometer_Aktuelle_Herausforderungen_2022.pdf
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2018). Mehr Entlastung durch Teilzeit? *Pädagogische Führung*, 29(4), 140–144.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 244–268.
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does class size matter?* Boulder, CO: National Education Policy Center. <https://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter>

- Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. Vorab-Onlinepublikation.
<https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(3/4), 181–197. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.15.34.181>
- Schumacher, L. (2018). Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW & Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (Hrsg.), *DGUV Information 202-098: Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern* (3. Aufl., S. 99–130).
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D. & Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2019). *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:18131>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022a). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022b). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://doi.org/10.25656/01:25273>
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022). *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich: Tabellenband*. Wiesbaden. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/Downloads-Bildungsstand/bildungsindikatoren-1023017227004.html>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F. & Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2-3), 85–106. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>

- Thiel, F., Böhnke, A., Barth, V. L. & Ophardt, D. (2020). How to prepare preservice teachers to deal with disruptions in the classroom? Differential effects of learning with functional and dysfunctional video scenarios. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763433>
- Thiel, F. & Schewe, C. M. (2022). Personalgewinnung als Grundlage schulischer Personalentwicklung. In F. Thiel, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & C. M. Schewe (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe: Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 73–131). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_5
- Thüringer Rechnungshof (2020). *Jahresbericht 2020: mit Bemerkungen zur Haushalts- und Wirtschaftsführung und zur Haushaltsrechnung 2018*. Rudolstadt. <https://www.thueringer-rechnungshof.de/files/17347F06353/Jahresbericht%202020%20Endfassung.pdf>
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.
- Voss, T., Klusmann, U., Bönke, N., Richter, D. & Kunter, M. (revised and resubmitted). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic: Results from a long-term longitudinal study. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Wagner, M., Gegenfurtner, A. & Urhahne, D. (2021). Effectiveness of the flipped classroom on student achievement in secondary education: A meta-analysis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(1), 11–31. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000274>
- Weizsäcker, E. & Roser, L. (2018). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern: Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater*. Nürnberg. https://www.fbb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/IQ_Lehrerexpertise.pdf
- WHO & UNESCO (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. Genf. World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Kugler, F. & Werner, K. (2016). Denken Lehrkräfte anders über die Bildungspolitik als die Gesamtbevölkerung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2016. *ifo Schnelldienst*, 69(16), 19–34.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2019). Effect of increased instructional time on student achievement. *Educational Review*, 71(4), 501–517. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>

Die vorliegende Stellungnahme wurde von den Mitgliedern der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission im Januar 2023 verabschiedet.

Dank

Dank gilt den Expert:innen, die ihre Einschätzungen in den Entstehungsprozess dieser Stellungnahme eingebracht haben und insbesondere:

Prof. Dr. Silja Bellingrath (Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Uta Klusmann (IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik)

Impressum

Herausgeber

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Geschäftsstelle

Graurheindorfer Str. 157

53117 Bonn

Tel. 0228 501 700

info@swk.kmk.org

www.swk-bildung.org

Verantwortlich

Dr. Isabelle Sieh (Leitung der Geschäftsstelle)

Diese Stellungnahme steht zum [Download](#) auf den Seiten der SWK zur Verfügung.



Zitationsvorschlag:

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).

<http://dx.doi.org/10.25656/01:25857>

© Geschäftsstelle der SWK, Bonn 2023



Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

www.swk-bildung.org

