Verband der Lehrerinnen und Lehrer
an Berufskollegs in NRW e.V.

vlbs · Ernst-Gnoß-Str. 22 · 40219 Düsseldorf

Fachverband im Deutschen Beamtenbund

vlbs, Ernst-Gnoß-Str. 22, 40219 Düsseldorf

Ministerium für Schule und Bildung NRW
40190 Düsseldorf

Stellungnahme zum Landtagsbericht zu Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung 2025

Sehr geehrte Damen und Herren,

der **vlbs** bedankt sich für die Möglichkeit, eine Stellungnahme zum Landtagsbericht zu Entwicklungsstand und Qualität der Lehramtsausbildung 2025 zu geben, um mit unseren Erfahrungen, Einschätzungen und Anregungen zur Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung beitragen zu können. Gerne gehen wir auf die im MSB-Anschreiben vom 09.04.2024 angeführten Themenbereiche ein, sofern sie die Schulform Berufskolleg tangieren, und ergänzen diese um weitere relevante Punkte.

- **Praxiselemente im Studium und deren Erweiterungsmöglichkeiten (insbesondere im Bachelorstudium)**

  Grundsätzlich begrüßt der **vlbs** den Gedanken Praxiselemente in der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu erweitern, da eine frühzeitige Einblicknahme in das zukünftige Tätigkeitsfeld als Lehrkraft die Studienwahlentscheidung stärken und die Fortführung des Studiums bekräftigen kann.

  Die Ausweitung von Praxiselemente im Bachelorstudium können dann sinnvoll und motivationsfördernd sein, wenn sie durch die Hochschule, die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) und die betreuenden Schulen begleitet werden. Eine ähnliche Struktur solcher Studienmodule anzustreben, wie sie sich im Praxissemester des Masterstudiums bewährt haben, wäre folgerichtig. Darüber hinaus gehende Mehrverantwortung für Schulen und ZfSL bei derartigen Praxiselementen könnte den Praxisbezug stärken.

  Darüber hinaus würde durch die Ausweitung der begleiteten Praxiselemente im Lehramtsbachelorstudium den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, die Eignung für den Berufs als Lehrkraft frühzeitig (ggf. neu) zu beurteilen und zu prüfen (vgl. BUBKE/FÖRMER 2024, S. 57).

Eine weitere Möglichkeit den Praxisbezug im Lehramtsstudium zu erhöhen, kann in der erhöhten Zumessung der Bedeutung schulischer Erfahrungen bei den Lehrenden an den Universitäten und Fachhochschulen bei deren Einstellungsvoraussetzungen liegen. Durch die erhaltenen eigenen schulischen Einblicke, z.B. durch eine erfolgreich abgelegte Staatsprüfung, könnten universitäre Lehrveranstaltungen schulpraxisnäher gestaltet werden – sowohl auf professoraler Ebene als auch auf Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeiter.

In diesem Zuge ist anzuregen, dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) NRW ein Mitspracherecht bei der Berufung von Professorinnen und Professoren, deren Haupttätigkeitsbereich in der Lehramtsausbildung liegt, einzuräumen, um gezielt Belange für eine gute Lehrkräfteausbildung befördern zu können.

Das konsekutive Studium, bei dem ein Lehramtsmasterstudiengang auf einem Lehramtsbachelorstudiengang aufbaut und mit dem Abschluss Master of Education abschließt, kann durch die beschriebene Verstärkung der Praxiselemente gestärkt werden. Um auch Bachelorabsolventen (Master of Science) einen Weg in das Lehramt zu ermöglichen, sind Lehramtsmasterstudiengänge vermehrt einzurichten, die die abweichenden Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigt und die lehramts- und schulpraxisbezogene Studienanteilen den Vorrang einräumen.

- **Kohärenz der Phasen der Ausbildung (Studium und Vorbereitungsdienst) und Kooperation der Akteure.**

Der berufliche Professionalisierungsprozess von Lehrkräften gliedert sich in unterschiedliche Phasen, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Eine sinnhafte Verknüpfung von Inhalten und Strukturen der ersten und zweiten Phase, die die Ausbildung von Lehrkräften an Universität, ZfsL und Schule umfassen, ist bedeutsam, so dass vernetztes und praktisch anwendbares Professionswissen angebahnt werden kann.

1) Verzahnung und Vernetzung sowohl innerhalb als auch zwischen den Ausbildungsphasen gewährleisten.

Eine Lehrkräfteausbildung, die die Phasen Studium und Vorbereitungsdienst eng miteinander verzahnt und innerhalb der einzelnen Phasen horizontal wie auch vertikal Bezüge herstellt, ist essenziell für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. Einheitliche Standards im Sinne phasenübergreifender Curricula für die Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaft sowie eine verbesserte Kommunikation und Kooperation der beteiligten Akteure auf Seiten der Hochschulen, ZfsL und Schulen sind aus Sicht des **vlbs** anzustreben, um die Übergänge zwischen den Phasen zu erleichtern und die Qualität der Lehrerausbildung zu steigern.

Kohärenz in der Ausbildung von Lehrkräften sollte sich gleichermaßen auf die einzelnen Phasen als auch auf die Übergänge und die Vernetzung der Phasen beziehen.
Eine enge horizontale Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sollte im Lehramtsstudium grundsätzlich angelegt sein, da diese im Vorbereitungsdienst und im späteren beruflichen Handeln von Lehrkräften gemeinsam für die Planung und Durchführung von Unterricht herangezogen werden.

2) Verbindlichkeit durch ein phasenübergreifendes Curriculum schaffen

Im Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst[1] wird darauf hingewiesen, dass der Kompetenzerwerb in der zweiten Phase der Lehrerausbildung mit Rekurs auf Bezüge zur ersten Phase erfolgen soll. Entsprechend ist einzufordern, dass im Studium die erforderliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Basis gelegt werden muss, auf der in der schulpraktischen Phase verbindlich aufgebaut werden kann. Für die Bildungswissenschaften soll das gleichermaßen Gültigkeit haben. In der Praxis sind erhebliche individuelle Unterschiede hinsichtlich der Wissensbasis festzustellen, mit der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in die zweite Ausbildungsphase eintreten, was auch auf die mangelnde Verbindlichkeit der Inhalte des Lehramtsstudiums zurückzuführen ist. Trotz der vorhandenen KMK-Standards in den Bildungswissenschaften unterscheiden sich die Vorkenntnisse aus der ersten Phase zum Teil deutlich. Diese Unterschiede führen dazu, dass Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nicht immer die erforderliche Breite in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung mitbringen, damit eine gute Anknüpfung in der schulpraktischen Phase möglich ist.

Der **vlbs** schließt sich der Forderungen der Kultusministerkonferenz[2] nach phasenübergreifenden Curricula für die Lehrkräfteausbildung an, da diese unserer Meinung nach geeignet sind, eine verlässliche gemeinsame und hochschulunabhängige Basis für die Fächer bzw. beruflichen Fachrichtungen zu schaffen und einen kumulativen Kompetenzaufbau zu gewährleisten.

Sinnvoll erscheinen dem **vlbs** in diesem Zusammenhang die Wiedereinführung einheitlicher Prüfungsordnungen für das Lehramtsstudium, die in Analogie zum Staatsexamen für alle lehrerbildenden Hochschulen verbindliche Anforderungen für den Abschluss Master of Education bzw. als Eingangsvoraussetzungen für den Vorbereitungsdienst als zweiter Phase der Lehrerausbildung formulieren.

3) Kooperation auf Augenhöhe zwischen Hochschule und schulpraktischer Seite

Eine gute und symmetrische Kommunikation zwischen den Akteuren auf Seiten der Universitäten und der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) kann einen wichtigen Beitrag leisten, einen systematischen und kumulativen Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte zu erreichen. Wenn die Kompetenzen der Akteure der einzelnen Phasen respektiert und echte Kooperationen auf Augenhöhe angestrebt werden, lassen sich Widersprüchlichkeiten (z.B. im Kontext von Unterrichtsplanungen) vermeiden.

Der Rahmenkonzeption für das Praxissemester ist zu entnehmen, dass „[…] *berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissen-*

[1] Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Düsseldorf 2021, S. 5.

[2] Kultusministerkonferenz (KMK): Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024. Berlin 2024.

schaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft [werden]."[3]
Die Fachleitungen an den ZfsL sind Experten für Lehr-Lernprozesse und nicht zuletzt durch ihre unterrichtliche Tätigkeit an Schulen mit den Anforderungen an berufsprofessionelles Handeln von Lehrkräften vertraut. Ihr Ausbildungshandeln ist gleichermaßen wissenschaftsbasiert als auch personenorientiert und setzt im Vorbereitungsdienst die im weiteren für das Praxissemester formulierten Intentionen fort: „*Dabei sollen sowohl konzeptionell-analytische als auch reflexiv-praktische Kompetenzen erworben werden, um eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine reflektierte Einführung in das Unterrichten zu ermöglichen*."[4]
Gleiches gilt für die Lehrkräfte vor Ort in den Schulen, die als Mentorinnen und Mentoren im Praxissemester tätig sind und durch beratende Begleitung die Verknüpfung von Theorie und mit der Praxis im zukünftigen Arbeitsfeld in bedeutsamer Weise unterstützen und eine bedeutsame Rolle in der Entwicklung des professionellen Selbst einnehmen.
Diese bedeutsame Expertise sollte aus Sicht des **vlbs** aktiv von den Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktiken berücksichtigt und eine verstärkte Abordnung von Lehrkräften für die Durchführung vorbereitender Seminare und für Veranstaltungen der Fachdidaktik angestrebt werden.
Der stetige Austausch zwischen den Akteuren im Praxissemester ist im Verständnis des **vlbs** unerlässlich, wenn Kohärenz zwischen den Phasen der Ausbildung angestrebt wird. In der Rahmenkonzeption für das Praxissemester wird diesbezüglich formuliert, dass eine curriculare Abstimmung durch wechselseitige Einblicke in Ausbildungsinhalte und -methoden gesichert werden soll. Das darf keinesfalls von der Hochschulseite instrumentalisiert werden, zum Beispiel in Form von Abfragen und Erhebungen zu Formaten und Inhalten in der zweiten Phase mit dem Ziel der aktiven Einflussnahme auf den Vorbereitungsdienst.

4) Überarbeitung der Konzeption für das Praxiselement Praxissemester und frühzeitige strukturelle Einbeziehung der Schulseite bei berufsintegrierenden/dualen Formaten im Masterstudium

Während des Studiums sind viele zukünftige Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter bereits als Vertretungskräfte an Schulen tätig und sammeln dabei unterrichtliche Erfahrungen. In dieser Tätigkeit sind sie jedoch in der Regel ohne Begleitung durch die Schule oder die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL). Dadurch werden subjektive Theorien über das Lehren und Lernen, die auf persönlichen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler oder Studierende beruhen, unreflektiert übernommen und möglicherweise verfestigt.
Erfahrungen aus dem Modell des berufsintegrierten Dualen Master of Education im Lehramt für Berufskollegs, das seit vielen Jahren für Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und inzwischen auch für Absolventinnen

[3] vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010. Köln 2010, S. 4.

[4] vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010. Köln 2010, S. 4.

und Absolventen eines fachwissenschaftlichen Bachelorstudiums der Universitäten in ausgewählten Fachrichtungen realisiert ist, verdeutlichen die Bedeutung der frühzeitigen Einbindung der ZfsL in Form von Anleitung, Beratung und Reflexion der unterrichtlichen Praxis für einen gelingenden Transfer von Theoriewissen in praktisches Handeln als Lehrkraft.

Bezogen auf Überlegungen zu dualen Formaten im Lehramtsstudium ist das für den **vlbs** ein deutlicher Hinweis, dass eine strukturelle Einbindung der ZfsL zur Begleitung, Beratung und Anleitung in der unterrichtlichen Praxis unerlässlich ist und dass diese unmittelbar von Beginn des schulpraktischen Einsatzes an erfolgen muss. Ein Teil der dafür erforderlichen Ressourcen und Ausbildungskapazitäten ließen sich beispielsweise durch eine veränderte Konzeption des Praxissemesters gewinnen.

Denkbar wäre beispielsweise ein integratives Format, bei dem sich das Praxiselement über das gesamte Masterstudium erstreckt und von schulischer Seite eine kontinuierliche Begleitung gewährleistet ist. Für die Studierenden im Masterstudiengang könnte diese Form der Ausgestaltung eine Entlastung bedeuten bezogen auf einen gestreckten Zeitraum für die Durchführung der Studien- und Forschungsprojekte und da aktuell immer wieder auftretende Überlagerungen durch universitäre Veranstaltungen, Klausurzeiträume etc. leichter kompensiert werden könnten.

Damit wäre auch der besonderen Situation im berufsintegrierenden dualen Master of Education abgeholfen, bei denen der schulpraktische Einsatz vom ersten Semester an erfolgt, durch das Praxissemester eine künstliche Situation generiert wird und eine Begleitung/Anleitung im Unterricht von Beginn der Tätigkeit an der Schule an möglich wäre.

Aus Sicht des **vlbs** wäre dafür eine Ausweitung der Entlastung für die Beteiligten in der Schule und durch die Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder unumgänglich.

- **Stärkung der Einbindung von Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) in die Lehramtsausbildung im berufsbildenden Bereich.**

1) Mögliche Potentiale, stärkere Einbindung durch Anrechnung beruflicher Leistungen auf HAW-Studium

1.1) Zugänglichkeit für Absolventen von FHR-Bildungsgängen

83% aller Fachhochschulreifen werden an Berufskollegs erworben – stets mit einem beruflichen Schwerpunkt (vgl. EULER 2022, S. 8). Das Studierendenpotential aus der beruflichen Bildung für die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW)[5] ist folglich groß. Insbesondere bei der Einschreibung in einschlägige Studiengänge, also solchen die in etwa dem belegten beruflichen Schwerpunkt am Berufskolleg entsprechen, stellt sich die Frage, ob Fachhochschulen diese beruflichen Leistungen anerkennen. Eine *klare und transparente Anrechnung* von diesen schulischen Leistungen auf HAW-Studienleistungen dokumentiert die Bereitschaft der HAW's sich beruflicher Bildung nachvollziehbar zu öffnen und derart für ihre Studienangebote zu werben – auch mit der Perspektive, das Lehramt Berufskolleg in diesem Zuge und über die Kooperationen mit Universitäten zu befördern. In diesem Zusammenhang ist auch deutlich darauf hinzuweisen, dass der deutlich zugenommenen Studienabbruchquote an Hochschulen (vgl. EULER 2022, S. 8) auch von den Fachhochschulen adäquat zu begegnen ist. Weitergehen-

[5] Seit den 1990er Jahren bezeichnen sich einige Fachhochschulen (FH) als Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW).

de HAW-Konzeptionen und *HAW-Unterstützungsangebote* dazu sind einzufordern, um auch Studierende mit der Perspektive Lehramt Berufskolleg auf ihrem Studienweg angemessen zu begleiten.

1.2) Verbesserte Anerkennung von Leistungen für Fachschulabsolvent:innen

Noch viel stärker notwendig ist die überfällige Maßnahme, Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen durch großzügige und umfassende Anerkennung ihrer bislang erbrachten Leistungen an HAW's den Zugang zu einem HAW-Studium zu erleichtern und die Studiendauer spürbar um bis zu 50% zu reduzieren. Schließlich verfügen diese Absolventinnen und Absolventen nicht nur über einen Fachschulabschluss auf DQR6-Niveau und damit den Bachelor-Professional, sondern auch über eine in der Regel abgeschlossenen (dualen) Berufsausbildung und erworbene Berufserfahrung als Facharbeiter bzw. Geselle. Ferner haben sie intensive Einblicke in Lehr-Lernprozesse des Berufskollegs erhalten und eignen sich basierend auf diesen als potentielle Kandidaten zur Aufnahme eines Studiums Lehramt an Berufskollegs.

Durch den Anrechnungserlass „ReziprAn" (vgl. FACHHOCHSCHULE BIELEFELD 2021) und die Novellierung der APO-BK ist die standardisierte Anrechnung von Hochschulleistungen in den zahlenstärksten Schwerpunkten im Fachschulsystem vorgeschrieben. Ähnliche *einheitliche Anrechnungen im Hochschulsystem fehlen*. Um jedoch eine Attraktivitätssteigerung und eine mögliche Anschlussfortbildung der Fachschüler an einer Hochschule herbeizuführen, ist dringend über eine verpflichtende Anerkennung von Leistungen aus der beruflichen Bildung nachzudenken. Eine Selbstverpflichtung der HAW's eine *pauschale Anerkennung* von Fachschulleistungen an Fachhochschulen – in Anlehnung an den Anrechnungserlass des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB) NRW für Fachschulen (vgl. MSB 2021) – wäre unbürokratisch und den Fachschulabsolventinnen und -absolventen gegenüber wertschätzend und aufgrund ihrer bisherigen berufsqualifizierenden Leistungen angemessen. Darüber hinaus entspricht die Forderung nach einer pauschalen Anerkennung von Fachschulleistungen auf ein HAW-Studium dem aktuellen Forschungsstand, wonach „derzeitige aufwendige Einzelfallprüfungen für Absolvent:innen facheinschlägiger Fortbildungen des tertiären Sektors zu reduzieren und durch pauschalisierte Regelungen zu ersetzen" (JENEWEIN/FRENZ/MÜLLER/PASCOE/ZECHIEL 2023, S. 34) sind (vgl. auch JENEWEIN 2023 S. 153).

Nicht nur die umfassenden beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Fachschulabsolventen kommen mit einer pauschalen Anerkennung an den HAW's zum Tragen. Auch ihrem fortgeschrittenen Lebensalter kommt eine Anerkennung von 50% des HAW-Studiums entgegen, da der vollständige Weg zum Master of Education bei einem Studium Lehramt an Berufskollegs von 5 auf 3,5 Jahre für Interessierte motivationssteigernd verkürzt wird.

Um die Übergänge von Fachschulabsolventen in die HAW's verbessert zu gestalten, sind neben pauschalen Anerkennungsmodalitäten, zu denen sich die HAW's verpflichten dürfen, auch „u. a. vorhandene Kooperationen zwischen Fach- und Hochschule und hiermit geregelte Anrechnungsbedingungen" (JENEWEIN/FRENZ/MÜLLER/PASCOE/ZECHIEL 2023, S. 32) bedeutsam. Auch solche Maßnahmen sind derzeit abhängig von der Bereitschaft einer HAW über eine solche Zusammenarbeit nachzudenken und ggf. anzunehmen, die z.B. eine enge inhaltliche Abstimmung von Lehrinhalten und darauf aufbauend eine

transparente und zügige Anerkennungsregelung enthält. JENEWEIN/FRENZ/MÜLLER/PASCOE/ZECHIEL (2023 S. 48) beschreiben die von starken Zufälligkeiten geprägte HAW-Praxis – sofern überhaupt vorhanden – diesbezüglich damit, „dass die Ausgestaltung von Kooperationen personenabhängig ist und eine einmal erreichte Regelungspraxis bei Personalwechsel zur Disposition steht“.

Auch hier würde eine Selbstverpflichtung der HAW, Übergangsprozesses von Fachschulen zu HAW's zu befördern, Sinn machen. So könnten insbesondere die HAW's die mit Universitäten in der Lehramtsausbildung kooperieren, sich verpflichten, mit allen Fachschulen mit fachlichen Ähnlichkeiten zwischen HAW und Fachschulen im Umkreis von z.B. 50km Kooperationsverträge schließen, die zeit- und personenunabhängig Bestand haben. Dies würde auch den wenig erbaulichen Erfahrungen entgegenwirken, „dass in den meisten Fachschulen hinsichtlich der Perspektiven ihrer Absolvierenden in der Lehramtsausbildung eher Unsicherheiten bestehen und sich alle Beteiligten mehr verlässliche Informationen und Austausch zu dieser Übergangsmöglichkeit wünschen“ (vgl. JENEWEIN/FRENZ/MÜLLER/PASCOE/ZECHIEL 2023 S. 35).

1.3) Qualifizierung von Werkstattlehrkräften über ein duales Bachelorstudium an HAW'en

Das Studium Lehramt Berufskollegs ist formal durch das Absolvieren einer verpflichtenden fachpraktische Tätigkeit im Umfang von 12 Monaten der längste Ausbildungsweg unter den Lehramtsstudiengängen. Entsprechend lang ist auch die berufsbegleitende Variante, die dem **vlbs**-Modell „**dualer Bachelor für Werkstattlehrkräfte“** (vgl. Abbildung) zu Grunde liegt (vgl. SOEDING 2023, S. 20ff).

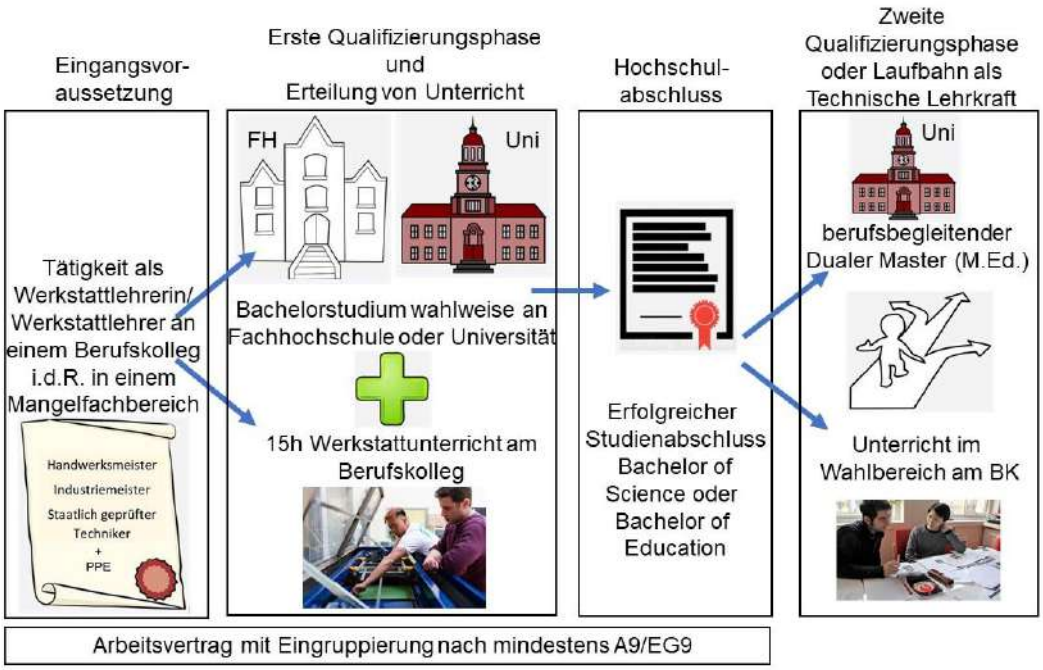

Abbildung: **vlbs**-Qualifizierungsmodell „dualer Bachelor“ für Werkstattlehrkräfte

Eine große Bedeutung hinsichtlich einer etwaigen Verkürzung dieser Ausbildungszeit wird für Werkstattlehrkräfte die zukünftige unter Punkt 1.2 erläuterte Anerkennungspraxis der HAW's spielen. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus dem DuBa-Projekt (vgl. JENEWEIN/FRENZ/MÜLLER/PASCOE/ZECHIEL 2023), bei dem die Durchlässigkeit zwischen

beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel der Fachschulen betrachtet wird, bekräftigen die Handlungsnotwendigkeit bei den HAW‘en.

2) Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen stärken

Die Einbindung der HAW in die Lehrkräfteausbildung ist keineswegs nur eine Zukunftsvision – sie sind bereits jetzt aktiv an der Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen beteiligt. In Nordrhein-Westfalen besteht bereits die Möglichkeit für Absolvent*innen eines polyvalenten Bachelorstudiengangs an einer HAW, einen Master of Education an einer Universität zu absolvieren, und dieses Modell hat sich bewährt. Besonders hervorzuheben sind hier die fünf bestehenden Hochschulverbünde zwischen HAW und Universitäten, die gemeinsam die Lehrerbildung für gewerblich-technische Fächer anbieten:

- RWTH-Aachen mit den HAW‘en Aachen, Köln und Niederrhein
- Universität Münster mit der HAW Münster
- Universität Paderborn mit den HAW‘en Ostwestfalen-Lippe, Bielefeld, Hamm-Lippstadt und Südwestfalen
- Universität Siegen mit den HAW‘en Südwestfalen, Bonn-Rhein-Sieg und Dortmund
- Universität Wuppertal mit den HAW‘en Bochum, Gelsenkirchen und Südwestfalen.

Ergänzend sei erwähnt, dass sich zwischen der Universität und der HAW Dortmund ebenfalls eine hervorragende Kooperation für das Lehramt an Berufskollegs etabliert hat (vgl. SOEDING 2023, S. 32ff).

Diese Kooperationen ermöglichen es den Studierenden, nach dem Abschluss eines polyvalenten Bachelorstudiengangs im Ingenieurwesen an einer HAW in einen Master of Education an der kooperierenden Universität zu wechseln und dort einen regulären lehramtsbezogenen Studienabschluss zu erlangen.

Zunächst erwerben die Studierenden rein fachwissenschaftliche Kenntnisse durch ihr Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Wenn sich jedoch zeigt, dass sie Interesse an einem konsekutiven Master of Education haben, können sie bereits während ihres Bachelorstudiums an der kooperierenden Universität lehramtsbezogene Veranstaltungen besuchen, die später anrechenbar sind. Im Master of Education an der Universität erwerben sie anschließend die erforderlichen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen.

Der **vlbs** hat diese Kooperationsmodelle mitinitiiert und seitdem stets unterstützt (vgl. SARRAZIN/SOEDING 2019, S. 4f; SOEDING 2019, S. 21f; SOEDING 2023, S. 32ff). Diese Kooperationsmodelle haben nach Ansicht des **vlbs** unverändert das Potenzial, auf weitere Fächer bzw. berufliche Fachrichtungen und Hochschulen ausgeweitet zu werden (beispielsweise die katholischen Fachhochschulen in NRW mit ihren gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studienangeboten – vgl. hierzu BUBKE/SOEDING/SUERMANN 2022, S. 6 und BUBKE/FÖRMER/SOEDING/SUERMANN 2022, S. 2).

Insgesamt betrachtet, hält der **vlbs** eine Kooperation zwischen HAW und lehrerbildenden Universitäten im Studium Lehramt an Berufskollegs aus Qualitätsgründen für klar überlegen im Vergleich zu einer alleinigen Verortung an nur einer Hochschulart, wenn diese nicht vollumfängliche Expertisen in einem Fachgebiet aufweisen kann. Angemessene Kooperationsmodelle und eine effiziente Arbeitsteilung, bei denen beide Hochschultypen

ihre jeweiligen Stärken in Bezug auf die späteren Unterrichtsfächer bzw. beruflichen Fachrichtungen einbringen, sind der beste Weg, um eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung zu gewährleisten. Besonders beim Lehramt an Berufskollegs kann die Praxisnähe der HAW im Bereich der beruflichen Fachrichtungen von Vorteil sein.

3) Vermeidung doppelter Strukturen bei der Einbindung von HAW‘en

Die intensivere Einbindung der HAW könnte positive Effekte auf die Anzahl der Lehramtsstudierenden erzielen, wenn sie Absolventinnen und Absolventen von Fachoberschulen und Berufsfachschulen den Weg in das Lehramt an Berufskollegs eröffnen kann. Für eine erfolgreiche Umsetzung sind die gelingenden oben beschriebenen Kooperationen zwischen HAW und Universitäten notwendig, die entweder Studierenden der HAW einen ungehinderten Zugang zu Veranstaltungen der Fachdidaktik und Bildungswissenschaften an einer Universität ermöglichen oder einen auflagenfreien Übergang von einem Bachelor-Studium an der HAW in einen entsprechend ausgerichteten Studiengang Master of Education (z.B. dualer Master of Education, „Aufbaumaster“ oder konsekutiver Masterstudiengang) an der Universität gewährleisten. Vor allem in den fünf Kooperationsmodellen zwischen Universität und HAW sind abgestimmte Übergänge mittlerweile Standard (vgl. DREHER 2023, S. 46).

Theoretisch könnte zwar die Einrichtung eigener Lehrstühle für Fachdidaktik und Bildungswissenschaften an den HAW eine totale Unabhängigkeit von universitären Zugangsvoraussetzungen schaffen. Allerdings würde die Einführung eines vollständigen Lehramtsstudiums mit allen seinen Komponenten (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, allgemeinbildende Unterrichtsfächer) an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) erhebliche organisatorische Herausforderungen mit sich bringen. Dies würde große Personalaufstockungen, die Etablierung bisher nicht an der HAW vertretener Disziplinen sowie die Schaffung neuer Professuren erfordern. Eine solche Umsetzung ist komplex und auf keinen Fall kurzfristig realisierbar.

Darüber hinaus würde eine solche Neueinrichtung den Aufbau von doppelten Strukturen an Universitäten und HAW bedeuten. Hier stellt sich die Frage der sinnvollen Investition von öffentlichen Geldern, inwieweit diese wirklich notwendig und zielführend sind. Insbesondere an Standorten wie Dortmund, Aachen und Münster, an denen HAW und Universitäten an einem Standort beheimatet, die unterschiedlichen Ausbildungsstätten und Hochschulgebäude fußläufig zu erreichen sind und beide Hochschulen in einem Kooperationsmodell seit Jahren zusammenarbeiten, sind teure Doppelstrukturen der Öffentlichkeit nur schwer zu vermitteln.

Aber auch an universitären Studienstandorten, wie der Universität Siegen, die mit den räumlich weiter entfernten HAW‘s Südwestfalen, Bonn-Rhein-Sieg und Dortmund kooperiert, lassen sich etwaige einzurichtende Doppelstrukturen keinesfalls begründen. Um den betroffenen Studierenden entgegen zu kommen, wurden an der Universität Siegen für die Technikdidaktik hybride Lehrangebote unterbreitet, die eine positive Evaluation erlebte (vgl. DREHER 2023, S. 49).

Zudem erscheint eine Verlagerung der Bildungswissenschaften an die HAW auch deshalb wenig sinnvoll, da diese Disziplin stark auf die Bezugswissenschaften Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie angewiesen ist. Diese Fächer haben eine lange Tradition und wissenschaftliche Reputation, die fest an Universitäten verankert sind.

4) Studierbarkeit allgemeinbildender Fächer für das Lehramt an Berufskollegs sicherstellen

Die Studierbarkeit beruflicher Fachrichtungen an Universitäten stellt die Vielfalt der Fächerkombinationen in der Lehramtsausbildung für das Berufskolleg sicher.

Eine Verlagerung der Lehramtsausbildung in den beruflichen Fachrichtungen an die HAW würde bedeuten, dass eine Kombination von beruflichen Fachrichtungen mit einem allgemeinbildenden Fach nicht mehr möglich wäre. Ebenso wäre das Studium von zwei Unterrichtsfächern mit Ausrichtung auf das Lehramt an Berufskollegs nicht mehr realisierbar.

Damit die Attraktivität des beruflichen Lehramtsstudiums erhalten bleibt, muss die Möglichkeit bestehen bleiben, auch allgemeinbildende Unterrichtsfächer zu studieren. Auch mit Blick auf die wesentlich flexiblere Einsatzmöglichkeit bei Kombinationen von Unterrichtsfächern und beruflichen Fachrichtungen sowie den Bedarf an Lehrkräften mit allgemeinbildenden Fächern, die im Studium und dem Vorbereitungsdienst berufspädagogisch ausgebildet und mit der Didaktik der beruflichen Bildung vertraut sind, ist der Verbleib entsprechender Studiengänge an den Universitäten unverzichtbar.

Eine stärkere Einbindung der HAW darf also keinesfalls dazu führen, dass sich Universitäten von der Studierbarkeit beruflicher Fachrichtungen in den Lehramtsstudiengängen abwenden.

5) Berührungspunkte der Studierenden mit der Schulform BK nutzen

Viele Studierende, die sich für eine Einschreibung an einer HAW entscheiden, verfügen über eine zuvor abgeschlossene Berufsausbildung. Darüber hinaus ist für die Aufnahme eines Studiums an der HAW nur eine Fachhochschulreife zur Einschreibung vorzulegen, die in NRW meistens an einem Berufskolleg vergeben werden. Folglich haben die Studierenden an einer HAW durch einen oder beide Merkmale bereits Berührungspunkte mit dem Beruf der Lehrkraft an einem Berufskolleg erlangt und lassen sich dadurch vorgeprägt möglicherweise besser von einem Studium Lehramt an Berufskollegs und einer Tätigkeit als Lehrkraft dort begeistern. Demnach erscheint es vielversprechend, wenn der Werbefokus für diesen Weg auf die Studierendengruppe an den HAW gelenkt wird.

Mit der Corona-Pandemie wurden an der HAW's Werbeveranstaltungen für das Lehramt an Berufskollegs in den unter Punkt 2) beschriebenen Kooperationsverbünden digital abgebildet. Die Reichweite digitaler Werbung ist allerdings nicht zu vergleichen mit Präsenz-Werbeveranstaltungen für das Lehramt an Berufskollegs, so dass eine Wiederbelebung derartiger erfolgreicher Maßnahmen (vgl. SARRAZIN/SOEDING 2019) folgerichtig ist. Auch der Einbezug von Berufsverbänden wie dem **vlbs** und dem Ministerium für Schule und Bildung NRW bei solchen Veranstaltungen hat sich bewährt, da auf diese Weise Unterrichtserfahrungen und -exponate eingebunden werden können. Auch persönliche Interaktionen kann vertrauensbildend hierbei aufgebaut und unmittelbares Feedback ermöglichen werden. Eine Selbstverpflichtung der HAW in NRW mindestens einmal im Jahr in Präsenz für das Lehramt an Berufskollegs – idealerweise unter Hinzuziehung von Experten beruflicher Bildung – zu werben, wäre förderlich

- **Weiterentwicklung des Vorbereitungsdienstes (u.a. Unterrichtsbesuche, Staatsprüfung).**

  Der Vorbereitungsdienst (VD) ist ein zentraler Bestandteil des beruflichen Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften. Ziel ist der Erwerb der notwendigen Kompetenzen für die Ausübung des Lehrkräfteberufs, wobei die Entwicklung dieser Kompetenzen im Lehrkräftehandeln im Mittelpunkt der schulpraktischen Lehrerausbildung steht.

  Die Weiterentwicklung des VD erfordert eine Balance zwischen kontinuierlicher Kompetenzentwicklung im Verlauf der Ausbildung und Prüfungsanforderungen im Rahmen der Staatsprüfung. Unterrichtsbesuche und Verschriftlichungen sollten in diesem Sinne als Entwicklungsanlässe gesehen und genutzt werden, eine veränderte Gewichtung der Anteile der Staatsprüfung kann aus Sicht des **vlbs** dazu geeignet sein, den Fokus auf den Entwicklungsprozess im VD zu lenken.

  1) Veränderungen am Format der Staatsprüfung vornehmen

  Wenn der Vorbereitungsdienst primär als Vorbereitung auf die Staatsprüfung wahrgenommen wird, überlagert der Tag der Staatsprüfung von Beginn an Lern- und Entwicklungsprozesse. Unterrichtsbesuche und das Verfassen von Unterrichtsentwürfen werden als „*teaching to the test*“ betrachtet und als punktuelle Leistungsnachweise verstanden, einhergehend mit einem subjektiven Gefühl des permanenten Leistungsdrucks[6].
  Das bisher eintägige Prüfungsformat in Nordrhein-Westfalen (NRW) und dessen erheblicher Anteil im Gesamtergebnis der Staatsprüfung (50% der Gesamtnote) sind im Erleben der Kandidatinnen und Kandidaten belastend (vgl. SOEDING/FELDMANN 2024, S. 39f) und mit der in der Regel unbegründeten Befürchtung verbunden, an diesem Tag trotz zuvor durch Langzeitbeurteilungen (LZB) aus Schule und Seminar bescheinigter Erreichung des erforderlichen Kompetenzstandes zu scheitern.

  Eine veränderte Gewichtung der Langzeitbeurteilungen und der Elemente des Prüfungstages kann aus Sicht des **vlbs** und der Teilnehmenden der **vlbs**-Veranstaltung zum aktuellen Format der Staatsprüfung im November des letzten Jahres hilfreich sein. Dies würde den Fokus weg von der Performanz am Tag der Staatsprüfung hin zur kontinuierlichen Kompetenzentwicklung während des Vorbereitungsdienstes lenken.

  Ein Blick nach Hamburg oder Thüringen zeigt, dass eine optionale Aufteilung auf mehrere Prüfungstage durch das Gewähren von Wahlfreiheiten eine Mitbestimmung durch die Prüflinge ermöglicht. Diese Alternativen aus anderen Bundesländern sind für den **vlbs** wichtige Impulse zur Weiterentwicklung des Formats der Staatsprüfung, die der **vlbs** gern weiterhin begleitet und unterstützt (vgl. SOEDING/FELDMANN 2024).

  Jedoch muss bei einer Änderung der Gewichtung der Langzeitbeurteilungen (LZB) beachtet werden, dass sich das Anforderungs- und Belastungserleben der auszubildenden Lehrkräfte auf die Unterrichtsbesuche verlagern kann. Es ist nicht auszuschließen, dass eine höhere Gewichtung der schulischen Langzeitbeurteilungen (LZB) dazu führt, dass

[6] **vlbs**-Befragung unter auszubildenden Lehrkräften (LAA und LiA in der berufsbegleitenden Ausbildung nach OBAS) im Kontext der Veranstaltung *Standard- und kompetenzorientierte Leistungen in einem zukunftsfähigen Vorbereitungsdienst in NRW ermöglichen und beurteilen* des **vlbs**-Ausschuss Lehrerbildung am 02.11.2023 in Neuss (vgl. SOEDING/FELDMANN 2024, S. 40)

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie Lehrkräfte in Ausbildung ihr Verhalten zu stark an den Erwartungen der Schulleitungen und beteiligten Personen ausrichten und individuelle Entwicklungsbedürfnisse sowie Unterstützungsbedarfe damit nicht im Einklang sind. Diese Annahme wird durch die Beobachtung gestützt, dass die Benotungsfreiheit der Ausbildung im Kernseminar und die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C) im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) einen notwendigen Schutzraum für individuelle Entwicklung und die Bearbeitung von Herausforderungen darstellen. Auf schulischer Seite ist dieser Schutzraum durch die Rolle der Ausbildungsbeauftragten (ABB) und die Beurteilung durch Ausbildungslehrkräfte bei der Erstellung der LZB und der Beurteilungsbeiträge nicht immer gegeben.

2) Die Bedeutung der Unterrichtsbesuche und der Verschriftlichung in Form von Unterrichtsentwürfen für die Kompetenzentwicklung herausstellen

Unterrichtsbesuche sind das zentrale individuelle Ausbildungselement für die Erprobung von Unterrichtskonzepten und Handlungsstrategien. Sie dienen in besonderer Weise der individuellen Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und Lehrkräfte in Ausbildung. Unterrichtsbesuche sind unverzichtbare Elemente einer Ausbildung, die den Prinzipien der Standard-, Wissenschafts-, Handlungsfeld- sowie Personenorientierung gerecht wird.

Für die Kompetenzentwicklung ist Beratung wie auch die Anleitung im Rahmen von Unterrichtsbesuchen unerlässlich. Einsichtnahmen in den Unterricht bieten die Gelegenheit, eine am individuellen Stand der Kompetenzentwicklung orientierte Rückmeldung zu geben und einen theoriegeleiteten Diskurs über Planung und Durchführung von Unterricht zu eröffnen. Daher sollten die Besuche mit Nachbesprechung als Beratungs- und Entwicklungsanlässe wahrgenommen und nicht auf die Benotung und Beurteilung der gezeigten Leistung reduziert werden.

Ebenso sollten Verschriftlichungen der Unterrichtsplanungen in ihrer unterstützenden Funktion herausgestellt werden. Unterrichtsentwürfe können als Strukturierungshilfen im Planungsprozess wertvolle Dienste leisten und die Zielorientierung von Lehr-Lernprozessen unterstützen. Keinesfalls sollten sie als Vorbereitung auf schriftliche Arbeiten in der Staatsprüfung verstanden werden und in diesem Sinne „geübt“ werden. Angesichts der Potenziale, die der Einsatz textgenerierender KI für die Erstellung schriftlicher Planungen bietet, regt der **vlbs** einen Diskurs über die Art und Weise an, wie Unterrichtsplanungen und die damit verbundenen Überlegungen anderen Personen zugänglich gemacht werden.

Aus Rückmeldungen auszubildender Lehrkräfte in Beratungssituationen lässt sich ableiten, dass eine Reduktion der Anzahl der Unterrichtsbesuche zu einer unerwünschten Erhöhung des Performanzdrucks führen würde. Damit würde das Format eine unerwünschte Bedeutungsaufladung erfahren und künstliche, der Reallität der schulischen Praxis ferne Unterrichtsangebote begünstigen. Der **vlbs** regt daher an darüber nachzudenken, inwieweit ein ergänzendes Format sogenannter Unterrichtsversuche, die in erster Linie der Beratung und Anleitung dienen und eigene Schwerpunktsetzungen durch die auszubildenden Lehrkräfte einfordern, in Abgrenzung zu Unterrichtseinsichtnahmen, die in den Beurteilungsbeiträgen herangezogen werden, für eine Entlastung sorgen können.

3) In die Zukunft investieren durch die Förderung einer nachhaltigen und qualitativ hochwertigen Lehrerausbildung

Die Ausbildung von Lehrkräften muss aus Sicht des **vlbs** als Investition in die Zukunft betrachtet werden.
Insbesondere die berufsbegleitende Ausbildung nach OBAS muss in diesem Kontext deutlicher als Ausbildung begriffen und durch die Bereitstellung von Ressourcen entsprechend gefördert werden (vgl. BUBKE/SOEDING 2021a, S. 27; SOEDING 2021, S. 7).
Ziel muss eine nachhaltige und qualitativ hochwertige Lehrerausbildung sein, die nicht zu Lasten einzelner Schulen und engagierter Lehrkräfte realisiert wird. Gerade im Seiteneinstieg sollte auf die hohen Belastungen der Lehrkräfte in Ausbildung durch den Umfang des Unterrichtseinsatzes geschaut werden. Dadurch bedingt fehlt es außerdem häufig an Möglichkeiten und Gelegenheiten zur Hospitation bei Mitreferendarinnen und Mitreferendaren bzw. im Unterricht der Ausbildungsbeauftragten (SAB) und Fachleitungen. Diese sind jedoch für die Lehrkräfte in Ausbildung bedeutsame Möglichkeit, um wertvolle Einblicke in unterschiedliche Unterrichts- und Ausbildungsmethoden zu gewinnen und ihre eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Der **vlbs** fordert daher neben einer stärkeren Akzentuierung von Ausbildungsunterricht (Unterricht unter Anleitung und Hospitation) durch Erhöhung der Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren eine erleichterte Freistellung zu Ausbildungszwecken, damit Hospitationsmöglichkeiten wahrgenommen werden können. Damit kann ein Beitrag zur Steigerung der Ausbildungsqualität, der Ausbildungszufriedenheit im Seiteneinstieg und damit auch zum Verbleib an Schulen nach Ende der Ausbildung geleistet werden.

- **Bildung für nachhaltige Entwicklung (Leitlinie des Ministeriums für Schule und Bildung).**

In der beruflichen Bildung hat der Erwerb von Kompetenzen für nachhaltiges Handeln eine besondere Relevanz. Die Integration von Nachhaltigkeitskompetenzen in die berufliche Bildung ist wesentlich, um die Lernenden auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Durch die Förderung eines verantwortungsbewussten Handelns im beruflichen Kontext trägt die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) maßgeblich zur nachhaltigen Entwicklung bei.

Die Leitlinie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) enthält vielfältige Hinweise für die Umsetzung von in den beiden Phasen der Lehrerausbildung. Verschiedene Initiativen wie zum Beispiel das Hochschulnetzwerk BNE, „Schule der Zukunft“ und regionalen Initiativen tragen dazu bei, unterschiedliche Akteure und Bildungsbereiche miteinander zu vernetzen. Auch die Berücksichtigung im Kerncurriculum unterstreicht die Bedeutung der Thematik in der Ausbildung von Lehrkräften. BNE sollte integrativ in allen Fächern und Fachrichtungen Berücksichtigung finden und nicht punktuell bzw. begrenzt auf einzelne Bereiche thematisiert werden. Ein erster Schritt kann dabei sein, Partizipation und demokratische Teilhabe der auszubildenden Lehrkräfte und aller an der Ausbildung Beteiligten konkret zu ermöglichen und auch einzufordern.

- **Angehende Werkstattlehrkräfte begleitet qualifizieren**

Um Werkstattlehrkraft zu werden, ist eine schulpraktische Weiterbildungsmaßnahme in Form einer 18-monatigen praktisch-pädagogische Einführung zu durchlaufen. Ein Be-

standteil dieser Weiterbildung sind Arbeitsgemeinschaften, die sowohl berufsfeldspezifische Arbeitsgruppen als auch berufsfeldübergreifenden Erfahrungsaustausch ermöglichen sollen. Die Arbeitsgemeinschaften werden von einer Leiterin oder einem Leiter begleitet, die bzw. der sich in angemessenen Abständen durch Teilnahme an Unterweisungsversuchen über den Lernfortschritt der Teilnehmerin oder des Teilnehmers zu informieren und zu beraten hat. In der Bezirksregierung Köln steht seit mehreren Jahren keine Leitungsperson zur Verfügung. Stattdessen dürfen sich die angehenden Werkstattlehrkräfte leitungslos autodidaktisch selber weiterbilden. Dieser Zustand ist weder nachvollziehbar noch ein Zeichen von verantwortungsvoller und qualitativ hochwertiger Werkstattlehrkräfteweiterbildung. Diesen Zustand gilt es zügig abzustellen und zukünftig zu vermeiden. Hierbei ist eine kontinuierliche und auskömmliche Qualifizierung von Leitungspersonal von Arbeitsgemeinschaften sicher zu stellen. Sofern dennoch kein qualifiziertes Leitungspersonal zur Verfügung steht, ist eine Lösung über die Bezirksregierungsgrenzen hinweg zu suchen und Arbeitsgemeinschaften sind bezirksregierungsübergreifend einzurichten.

- **Wiedereinführung von Förderschwerpunkten LE und ES für das Lehramt an Berufskollegs**

  Zu das Studienangebot für das Lehramt an Berufskollegs sinnvoll und für diese Schulform bedarfsgerecht auszubauen, muss aus Sicht des **vlbs** die Wiedereinrichtung des Studienangebots der Förderschwerpunkte Lernen (LE) und emotionale und soziale Entwicklung (ES) mit der Ausrichtung des Lehramts an Berufskollegs erfolgen (vgl. BUBKE/SOEDING 2021b). Die einfache wie nachvollziehbare Notwendigkeit ergibt sich aus dem unverändert bestehenden Bedarf der Berufskollegs nach entsprechend ausgebildeten Lehrkräften. So weisen Berufskollegs aufgrund ihrer systemischen Anlage eine maximal heterogene Schülerschaft auf, die im Lehr-Lernprozess durch eine hohe Anzahl von vielschichtigen Förder- und Unterstützungsanlässen gekennzeichnet ist. Nicht zu vergessen sind bei diesen Betrachtungen die Lehrkräftebedarfe der Talentschulen und in den speziell für Lernende mit einer nachweislichen Behinderung eingerichteten Klassen der Regel- und Förderberufskollegs, in denen in Zusammenarbeit mit einem Maßnahmenträger Ausbildungsfähigkeit angestrebt bzw. ein basaler Berufsabschluss vermittelt wird. Nicht zuletzt bedarf es hier einer Vielzahl für die Arbeit an Berufskollegs ausgebildeten Lehrkräften mit einem Förderschwerpunkt und einer beruflichen Fachrichtung für eine adäquate Bildungsgangarbeit.

- **Beidseitige Durchlässigkeit Lehramt an Berufskollegs und Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule**

  Studienanfänger mit einem Interesse am Lehramt für Berufskollegs dürfen bei der Wahl ihres Studiums hinsichtlich ihres zukünftigen Einsatzes an einer Schulform nicht benachteiligt werden. Während Studierende des Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule nach Beendigung des Studiums und des Vorbereitungsdienstes eine Lehrtätigkeit an einem Berufskolleg aufnehmen dürfen - ohne dass von ihnen verlangt wird, die fehlende Ausbildung bzw. nachzuweisende Fachpraxis nachzuholen - , wird dies Lehrkräften für das Lehramt BK nach Beendigung ihres Studiums und des Vorbereitungsdienstes verwehrt. Das durch diese eingeschränkte Berufsperspektive eine Studienwahlentscheidung tendenziell zu Gunsten des Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule fällt, liegt auf der Hand. Folglich fordert der **vlbs** die Durchlässigkeit in das jeweils andere System erneut beidseitig zu gestalten, so dass auch Absolventinnen und Absolventen des Lehramtes an

Berufskollegs mit geeigneten Fächern bzw. Fachrichtungen theoretisch den Weg an Gymnasien oder Gesamtschulen einschlagen könnten. Um darauf wiederum adäquat vorzubereiten, schlägt der **vlbs** Zusatzstudienleistungen, die Einblick in die Spezifika beider Schulformen gewährleisten, oder Schulpraktika in einem vertretbaren Rahmen und Umfang vor. So wäre auch eine Wechselmöglichkeit bereits zum Vorbereitungsdienst in Betracht zu ziehen und damit aus Sicht des **vlbs** eine Chance zur Beseitigung eines strukturellen Nachteils geschaffen.

- **Hochschulfreiheitsgesetz/Hochschulgesetz und Lehramtsausbildung**

  Als Lehramtsstudiengänge in der Vergangenheit mit einer Ersten Staatsprüfung in NRW abgeschlossen wurden, hatte das zuständige Ministerium für Schule und Bildung (MSB) NRW über die Prüfungsordnungen und die staatlichen Prüfungsämter für Erste Staatsprüfungen eine Mitsprachemöglichkeit bei der Gestaltung und Ausrichtung von diesem Studienangebot. Im Zuge des Bologna-Prozesses und der Umstellung der Studienabschlüsse in NRW auf das Bachelor-/Mastersystem wurde dem MSB diese Möglichkeit weitgehend genommen.

  Zudem unterliegen alle Lehramtsstudienangebote in NRW dem Hochschulgesetz, welches auf dem Vorgängermodell, dem Hochschulfreiheitsgesetz von 2004, basiert. Mit diesen Veränderungen hat das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) NRW keinen wesentlichen, direkten Einfluss auf die einzelnen Lehramtsstudiengänge. Obwohl die Finanzierung zur Aufrechterhaltung der universitären Lehramtsausbildung durch das Land NRW unverändert geleistet wird, hat das Land NRW, vertreten durch das zuständige Fachministerium, dem MSB, weder ein Mitspracherecht bei der inhaltlichen Gestaltung des Lehrangebots noch beim Angebot der Universitäten bzgl. des Angebots von Lehramtsstudiengängen[7] noch in der Berufung von Professorinnen und Professoren bei Lehrstühlen und Instituten, deren Tätigkeitsschwerpunkt der Lehramtsausbildung zuzuschreiben ist. Dies erschwert z.T. erheblich die Möglichkeiten des Landes NRW auf die Bedarfe hinsichtlich der Qualität der Lehramtsausbildung und bei der Gewinnung von Lehrkräftenachwuchs Einfluss zu nehmen, was auch mehrfach im Ausschuss Schule und Bildung des Landtages NRW thematisiert wurde.

  Als Resultat dieser Rahmenbedingungen sind z.B. im Vorbereitungsdienst unterschiedliche fachliche Kenntnisstände festzustellen, die institutionell z.T. nicht ausgeglichen werden können. Ferner wird von Lehrveranstaltungen insbesondere in der Didaktik und Fachdidaktik berichtet, die eine große Distanz zur schulischen Praxis aufweisen.

  Vor dem Hintergrund der Bestrebungen, die Lehramtsausbildung in NRW zeit- und bedarfsgemäß weiterzuentwickeln, ist zwangsläufig und zeitnah darüber nachzudenken, wie ein zukunftsorientiertes Lehramtsstudienangebot in NRW unter Berücksichtigung der Expertise des Ministeriums für Schule und Bildung NRW im Hochschulgesetz Eingang finden kann.

  Darüber hinaus ließe sich mit einer Reform des Hochschulgesetzes NRW die Anerkennung von Leistungen aus der beruflichen Bildung für das Hochschulsystem deutlich bes-

[7] Beispielsweise wurden die Lehramtsstudiengänge Spanisch und Französisch für Gymnasium und Berufskollegs an der RWTH Aachen seit WS 2014/15 letztmalig und damit auslaufend angeboten (vgl. RWTH Aachen 2024: https://www.ifaar.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaazyizp).

ser greifbar machen als über etwaig unterschiedliche Absichtserklärungen und individuelle Bereitschaften an den verschiedenen Universitäts- und HAW-Standorten.

Düsseldorf, 10.07.2024

Michael Suermann
vlbs Landesvorsitzender

Kirstin Bubke
Vorsitzende **vlbs**-Ausschuss Lehrerbildung

Dr. Markus Soeding
Stv. Vorsitzender **vlbs**-Ausschuss Lehrerbildung

Quellen:

BUBKE, KIRSTIN/FÖRMER, WOLFGANG:
Gutachten zur Lehrkräfteausbildung der SWK: Schulministerin Dorothee Feller sendet ein wichtiges Signal für die Lehrkräfteausbildung in NRW. In: Beruflicher Bildungsweg 65 (2024) 1+2, S. 57.

BUBKE, KIRSTIN/SOEDING, MARKUS/SUERMANN, MICHAEL:
Maßnahmenkatalog des **vlbs** zur Unterrichtsversorgung an Berufskollegs. Düsseldorf 2022. Abrufbar über: https://vlbs.nrw/2022/12/massnahmenkatalog-unterrichtsversorgung-202211/ (09.07.2024)

BUBKE, KIRSTIN/FÖRMER, WOLFGANG/SOEDING, MARKUS/SUERMANN, MICHAEL:
Stellungnahme zur Lehrkräfterekrutierung an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Düsseldorf 2022. Abrufbar über: https://vlbs.nrw/2022/01/lehrkraefterekrutierung-an-hochschulen/ (01.09.2022)

BUBKE, KIRSTIN/SOEDING, MARKUS: Die Zukunft des Lehramts Berufskolleg sichern. Position des **vlbs**-Ausschusses Lehrerbildung zum Reformierungsbedarf des Seiteneinstiegs (OBAS). In: Beruflicher Bildungsweg 62 (2021a) 9, S. 26-28.

BUBKE, KIRSTIN/SOEDING, MARKUS:
Erhalt der Studierbarkeit der Förderschwerpunkte für das Lehramt an Berufskollegs. Zukunftsfähigkeit der Berufskollegs sichern. In: Beruflicher Bildungsweg 62 (2021b) 9, S. 23ff.

DREHER, RALF:
Der hybride Aufbaustudiengang zum Lehramt Berufskolleg an der Universität Siegen. In: Beruflicher Bildungsweg 64 (2023) 7+8, S. 46.

EULER, DIETER:
Die Rolle des Berufskollegs im Nordrhein-Westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung – unter besonderer Berücksichtigung des Ruhrgebiets. Düsseldorf, Essen 2022. Abrufbar über: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_handreichungen/rolle_bk_im_nrw_bildungssystem.pdf (09.07.2024)

FACHHOCHSCHULE (FH) BIELEFELD (HRSG.):
Pauschale Anrechnung von in vorgängigen Studiengängen erworbenen Qualifikationen auf Fachschulbildungsgänge am Berufskolleg in NRW gemäß Verwaltungsvorschrift zu § 4 Absatz 4 APO-BK Anlage E. HANDREICHUNG FÜR LEHRKRÄFTE IN DEN FACHSCHULBILDUNGSGÄNGEN. Bielefeld 2021. Abrufbar über https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/handreichung_pauschales_anrechnungsverfahren_11-2021.pdf (09.07.2024).

JENEWEIN, KLAUS/FRENZ, MARTIN/MÜLLER, MATTIA/PASCOE, CLARISSA/ZECHIEL, OLGA:
Handlungskonzept ‚Reziproke Durchlässigkeit' auf DQR-Niveau 6. Durchlässigkeit zwischen Fachschul- und Hochschulsystem. Düsseldorf 2023. Abruf bar über https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008688 (09.07.2024).

JENEWEIN, KLAUS:
Handlungskonzept ‚Reziproke Durchlässigkeit'. In: lernen& lehren. 38 (2023) 4, S. 147-155.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (HRSG.):
Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024. Berlin 2024. Abrufbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraeftebildung.pdf (09.07.2024).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG (MSB) DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (NRW) (HRSG.):
Anrechnung von hochschulischen Qualifikationen auf den Besuch eines Fachschulbildungsgangs der Fachrichtung Betriebswirtschaft, Elektrotechnik, Heilerziehungspflege, Maschinenbautechnik oder Sozialpädagogik. Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 09.11.2021 Düsseldorf 2021. Abrufbar über: https://bass.schul-welt.de/19561.htm (09.07.2024).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG (MSB) DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (NRW) (HRSG.):
Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2021. Abrufbar über:
https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (09.07.2024).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.):
Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010. Köln 2010.

SARRAZIN, DETLEF/SOEDING, MARKUS:
Kooperatives Lehramtsstudium an der TH Köln und der RWTH Aachen – **vlbs** unterstützt Informationsveranstaltung an der Technischen Hochschule Köln. In: Beruflicher Bildungsweg 60 (2019) 6, S. 4f.

SOEDING, MARKUS:
Das **vlbs**-Qualifizierungskonzept – dualer Bachelor. In: Beruflicher Bildungsweg 64 (2023) 5+6, S. 20-27.

SOEDING, MARKUS:
Dringender Reformbedarf des Seiteneinstiegs nach OBAS. **vlbs**-Stellungnahme zum Landtagsbericht zu Entwicklung und Qualität der Lehrerausbildung 2020. In: Beruflicher Bildungsweg 61 (2021a) 5, S. 5-8.

SOEDING, MARKUS:
Studienwege ins Lehramt Berufskolleg – **vlbs**-Informationsfaltblatt verleiht Überblick in NRW. In: Beruflicher Bildungsweg 60 (2019) 6, S. 21f.

SOEDING, MARKUS:
vlbs unterstützt Informationsveranstaltung von TU und FH Dortmund. In: Beruflicher Bildungsweg 64 (2023) 5+6, S. 32-35.

SOEDING, MARKUS/FELDMANN, SARAH:
Das Format der Staatsprüfung in der deutschen Lehrkräfteausbildung – eine vergleichende Übersicht. In: Beruflicher Bildungsweg 65 (2024) 1+2, S. 38-45.

SOEDING, MARKUS/SCHRÖDER-RICHTER, LARS:
Fachschulen vor dem Aus? – **vlbs**-Maßnahmen zum Erhalt und zur Stärkung des Fachschulangebots in NRW. In: Beruflicher Bildungsweg 65 (2024) 1+2, S. 58-62.