Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW NRW.

Stellungnahme
des GEW Landesverbandes Nordrhein-Westfalen

im Rahmen der Berichterstattung 2020 über

Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung

nach § 1 Absatz 3 des Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG; vom 12. Mai 2009; geändert 2012, 2013, 2016, 2018, 2020)

I. Vorbemerkungen

Eine Vielzahl an Kolleg*innen in den Schulen, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung wie auch den Hochschulen engagiert sich mit Leidenschaft und Beharrlichkeit in der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen – ihnen gebührt in höchsten Maße Respekt, und dies umso mehr, als sie sich regelmäßig mit Rahmenbedingungen konfrontiert sehen, die ihnen ihr Arbeiten erschweren. Und auch Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräfte in Ausbildung treffen in Studium, Vorbereitungsdienst und Ausbildungsmaßnahmen beim Seiteneinstieg häufig auf Rahmenbedingungen, die für eine qualitätsvolle Lehrer*innenausbildung nicht förderlich sind. Es ist eine Frage der Wertschätzung und zentrale Aufgabe der Politik, der Bildungsadministration wie auch der Verantwortungsträger*innen der verschiedenen Lernorte, sich ernsthaft mit den Einschätzungen und Hinweisen der Beteiligten und Betroffenen auseinanderzusetzen und gemeinsam mit ihnen und den sie Vertretenden Lösungen für Herausforderungen zu finden und Veränderungen auf den Weg zu bringen.

Wir bedauern es daher außerordentlich, dass die Vorbereitung des zweiten Berichts an den Landtag zu Entwicklungsstand und Qualität der Lehrer*innenausbildung und die damit verbundene Möglichkeit zu einer umfassenden Stellungnahme nun sieben Jahre hat auf sich warten lassen und damit vier Jahre später erfolgt, als ursprünglich vorgesehen.

Die Reform der Lehrer*innenausbildung mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 (LABG) bedeutete mehrere substanzielle Veränderungen, insbesondere: (a) die Umstellung des Lehramtsstudiums auf Bachelor- und Masterabschlüsse bei Angleichung der Studiendauer sämtlicher Lehrämter auf zehn Semester; (b) die Integration eines gemeinsam von Hochschule, Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung getragenen 5-monatigen Praxissemesters in den Masterstudiengang; (c) die teilweise Neuausrichtung der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes bei dessen gleichzeitiger Verkürzung von 24 auf 18 Monate. Diese Veränderungen gingen einher mit einer – teils erheblichen – Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Beteiligten der Lernorte.

Aus dem grundlegenden Charakter der Reform und der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit leitete der Gesetzgeber die Notwendigkeit einer regelmäßigen Überprüfung der Zielerreichung ab. Hierzu hatte er im Lehrerausbildungsgesetz 2009 festgelegt, dass die Landesregierung dem Landtag im Abstand von drei Jahren über Entwicklungsstand und Qualität der Lehrer*innenausbildung berichten sollte, erstmalig im Jahr 2013. Und tatsächlich wurde ein erster Bericht dann knapp vor Ende des Jahres 2013 im Dezember vorgelegt. Ein Gesetz zur Änderung des LABG, das dann unter anderem Ergebnisse dieses 2013er-Berichts aufgriff, wurde erst eineinhalb Jahre später auf den Weg gebracht und schließlich im Frühjahr 2016 verabschiedet. Im Rahmen dieser Gesetzesänderung wurde überraschender- und eben bedauerlicherweise der Turnus der Berichterstattung an den Landtag auf fünf Jahre verlängert, gleichzeitig wurde der nächste Bericht auf 2020 verschoben. Die also ursprünglich für 2016 und 2019 vorgesehenen Berichte sind damit entfallen. Damit verzichtete das Land zu zwei Zeitpunkten auf eine facettenreiche Bestandsaufnahme und auf vielfältige Situationsbeschreibungen. Sogar vollständig gestrichen wurde 2016 im Rahmen der LABG-Überarbeitung die – in der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) beginnend ab 2016 und dann mit einem 5-Jahres-Turnus – vorgesehene Berichtspflicht zum Vorbereitungsdienst. Ausreichend Aspekte der Reform, von Nachjustierungen und Weiterentwicklungen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase, die Gegenstand einer spezifischen Betrachtung und Berichterstattung hätten sein können, hätte es durchaus gegeben.

Dies gilt insbesondere für die Situation im reformierten und verkürzten Vorbereitungsdienst. Bereits im Anschreiben zur Übersendung des Berichts 2013 an den Landtag wiesen die beiden damaligen Ministerinnen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung darauf hin, dass dieser Zwischenbericht zur Reform durch weitere Evaluationen ergänzt werden müsse, wobei unter anderem die Reform des Vorbereitungsdienstes besondere Aufmerksamkeit bedürfe und die Wirkungen verschiedener Aspekte zu beobachten

seien. Im Weiteren wurde dann zwar im Zusammenhang mit einer 2017 auf den Weg gebrachten Befragung der Lehramtsanwärter*innen zum Ausbildungselement der Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen (POB-C) eine umfangreichere Evaluation des Vorbereitungsdienstes angekündigt – eine solche wurde bisher aber noch nicht realisiert. Der Verzicht auf eine substanzielle Auseinandersetzung mit der Situation im Vorbereitungsdienst ist umso unerfreulicher, als (1.) bereits von Beginn an eine Vielzahl an Verwerfungen festzustellen war (auf die – leider ohne Resonanz – in unterschiedlichen Zusammenhängen und von einer Vielzahl an Akteur*innen immer wieder hingewiesen wurde) und (2.) zwischenzeitliche Entwicklungen zu weiteren Verschärfungen der Situation für Ausbilder*innen und Lehramtsanwärter*innen geführt haben.

Zu den weiteren Entwicklungen, die den Vorbereitungsdienst über die problematischen Veränderungen von 2009 bzw. 2011 (Beginn der Ausbildung im Vorbereitungsdienst entsprechend der korrespondierend zum LABG geänderten Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen) hinaus prägen, gehören insbesondere die Erweiterungen bzw. Profilierungen der inhaltlichen Anforderungen (vor allem Inklusion und Digitalisierung), die Neustrukturierung der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen, die Ermöglichung des Vorbereitungsdienstes in Teilzeit, die Änderung der Modalitäten der Berechnung der Anrechnungsstunden, die Änderung der ZfsL-Geschäftsordnung wie auch die Maßnahmen des berufsbegleitenden Seiteneinstiegs.

Auch das Lehramtsstudium hat in den vergangenen Jahren diverse Veränderungen zu verzeichnen, die mitunter konkreter in den Blick genommen werden müssten: die Weiterentwicklung der Praxiselemente in der Bachelorphase (Zusammenführung von Eignungs- und Orientierungspraktikum, Profilierung des Berufsfeldpraktikums), Veränderungen von Regelungen zum Praxissemester, Erweiterungen der inhaltlichen Anforderungen (Inklusion, Digitalisierung), die Etablierung von kooperativen Studienangeboten für gewerblich-technische berufliche Fachrichtungen gemeinsam mit Fachhochschulen sowie eines berufsbegleitenden praxisintegrierenden Master of Education vor allem in den Bereichen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik, die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystem wie auch die Verstetigung von zunächst programmbezogenen finanziellen Ressourcen durch Überführung in die Hochschulhaushalte. Weiterhin uneingelöst sind viele Anforderungen und Hoffnungen, die im Rahmen der Reform der Lehramtsausbildung 2009 mit der Weiterentwicklung der Zentren für Lehrer*innenbildung verbunden waren.

Dadurch, dass der letzte Bericht an den Landtag nunmehr sieben Jahre zurückliegt, seitdem viele Probleme nicht bzw. nicht umfassend angegangenen wurden, inhaltliche und strukturelle Veränderungen der ersten wie auch der zweiten Ausbildungsphase zu weiteren Problembereichen geführt haben und darüber hinaus mitunter Antworten auf neue Herausforderungen noch ausstehen, ergibt sich eine Vielzahl an Themenfeldern, zu denen wir im Folgenden Stellung nehmen, Handlungsbedarfe benennen und Impulse für Lösungsmöglichkeiten im Sinne guter Ausbildungsbedingungen für eine qualitativ hochwertige Lehrer*innenausbildung formulieren.

Gute Ausbildungsbedingungen – sowohl für die Ausbildenden an Schulen, ZfsL und Hochschulen wie auch für Studierende, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräfte in Ausbildung – sind neben vielem anderen auch ein grundlegendes Merkmal der Attraktivität des Lehrer*innenberufs.

II. Übersicht und fokussierte Darstellung zentraler Handlungsbedarfe/-empfehlungen

Dieser Abschnitt dient zunächst einer konzentrierten Übersicht von 18 Feldern, für die sich unseres Erachtens spezifische Handlungsbedarfe identifizieren lassen, und zu denen wir Empfehlungen formulieren. Hierbei orientieren wir uns weitgehend an der Phasierung der Lehramtsausbildung:

A Lehramtsstudium

B Vorbereitungsdienst

C Berufseingangsphase

D Seiteneinstieg

E Phasenübergreifende Aspekte

In Abschnitt III der vorliegenden Stellungnahme folgen weiterführende Erläuterungen und Konkretisierungen zu diesen 18 Handlungsfeldern.

A Lehramtsstudium

A-1 Das Land NRW muss gemeinsam mit den beteiligten Hochschulen eine ausreichende Zahl an Studienplätzen für Lehramtsstudiengänge gewährleisten, in allen Landesteilen muss die Möglichkeit bestehen, alle Lehrämter zu erwerben. Die hierzu notwendigen Ressourcen für Fachdidaktiken, lehramtsorientierte fachwissenschaftliche Angebote und Bildungswissenschaften für Lehramtsstudiengänge sind dauerhaft zur Verfügung zu stellen. Für den Master of Education ist grundsätzlich auf Zulassungsbeschränkungen zu verzichten.

A-2 Die Studieninhalte müssen stärker die Studienmotivation und die Berufsfeldorientierung der Studierenden berücksichtigen. Zur Präzisierung der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehramtsstudiums ist sowohl für die Bildungswissenschaften ein landesweites Kerncurriculum als Konkretisierung der KMK-Standards zu konzipieren wie die fachwissenschaftlichen Anteile, zunächst wenigstens im Master of Education, zu einem eigenständigen Studium sui generis weiterentwickelt werden müssen.

A-3 Die Studienstrukturen müssen flexibilisiert werden, was die bessere Integration und Unterstützung von Auslandsaufenthalten wie auch eine Erleichterung der Praxisphasen umfasst. Die Universitäten müssen mit einer übergreifenden Studiengangkoordination die Studierbarkeit ihrer Lehramtsstudiengänge gewährleisten, darüber hinaus mit einer übergreifenden professionsorientierten Studiengangberatung die Unterstützung ihrer Lehramtsstudierenden.

A-4 Der eigenständige Charakter des Praxissemesters muss von allen Beteiligten respektiert und ausgeschärft werden, so dass die Praxissemesterstudierenden von den jeweiligen Stärken der beteiligten Lernorte profitieren können. Darüber hinaus muss die spezifische Ausbildungssituation berücksichtigt werden – hierzu gehören unter anderem eine dem erhöhten Aufwand der Studierenden angemessene Praktikumsvergütung wie auch eine Beschränkung der zulässigen ÖPNV-Fahrzeiten zur Praktikumsschule.

A-5 Der Stellenwert der Lehramtsausbildung an den Universitäten muss verbessert werden; dies betrifft insbesondere auch Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenfragen. Hierzu gehört auch, (a) in den Blick zu nehmen, ob die Zentren für Lehrer*innenbildung unter den derzeitigen Bedingungen den (ursprünglich) an sie gestellten Erwartungen gerecht werden können; (b) die Verwendung von spezifisch für die Lehramtsausbildung zugewiesenen finanziellen Mitteln; (c) eine lehramtsorientierte Ausgestaltung der Akkreditierungsverfahren.

B Vorbereitungsdienst

B-1 Ausgehend von den derzeitigen Anforderungen ist für den Vorbereitungsdienst eine Dauer von 24 Monaten unerlässlich. Dabei ist die Möglichkeit der Durchführung in Teilzeit auszubauen und zu flexibilisieren, auf die Beschränkung auf wenige Sachgründe ist verzichten.

B-2 Das Volumen des selbstständigen Unterrichts ist zu reduzieren und zu flexibilisieren. In Abhängigkeit vom Ausbildungsstand der Lehramtsanwärter*innen und den Gegebenheiten der Schule ist hierfür ein Korridor von 4 bis in der Regel nicht mehr als 7 Stunden je Ausbildungshalbjahr anzustreben. Das Prinzip des Bedarfsdeckenden Unterrichts als Anrechnung des selbstständigen Ausbildungsunterrichts auf das Stellenkontingent der Schule ist abzuschaffen.

B-3 Das Format „Unterrichtsbesuch“ ist dergestalt auszurichten, dass sein Ausbildungscharakter gestärkt und der Bewertungscharakter verringert wird. Die Benotungsgrundlage für den Vorbereitungsdienst ist bei Reduzierung der Relevanz des Prüfungstages und der Langzeitgutachten weiterzuentwickeln.

B-4 Die Tätigkeit als Fachleiter*in muss für alle Lehrämter ein Beförderungsamt mit entsprechender Besoldung darstellen. Darüber hinaus sind eine Erhöhung der Anrechnungsstunden für Fachleiter*innen für die konkrete Ausbildungstätigkeit sowie eine Ergänzung um Anrechnungszuschläge für spezifische Ausbildungssituationen und korrespondierende Tätigkeiten erforderlich. Die Anwärter*innenbezüge sind auf mindestens 1.800 Euro anzuheben.

B-5 Die Vereinbarkeit der Tätigkeiten im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und in der Schule ist durch entsprechende Rahmenbedingungen zu gewährleisten.

B-6 Die seit langem und mehrfach angekündigte Evaluation des Vorbereitungsdienstes muss zeitnah unter Beteiligung der Betroffenen vor Ort erfolgen, umfassend angelegt werden und von der erkennbaren Bereitschaft getragen sein, erforderliche Veränderungen tatsächlich vorzunehmen. Über die unter B-1 bis B-5 aufgezeigten Handlungsfelder hinaus sind dabei auch die überhastete und wenig fundierte Einführung des kombinierten Fachseminars Deutsch/Mathematik für das Lehramt an Grundschulen sowie die Beteiligungsmöglichkeiten an den ZfsL in den Blick zu nehmen.

C Berufseingangsphase

C-1 Die ersten drei Berufsjahre sind als systematisierte Berufseingangsphase zu gestalten. Hierzu gehören insbesondere die Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung um mindestens 15 %, die Etablierung von Unterrichtsbegleitung, Coachingangeboten und Peerberatungsformaten sowie ein auf die Anforderungen von Berufseinsteiger*innen ausgerichtetes Fortbildungsangebot.

D Seiteneinstieg

D-1 Für das Lehramt an Grundschulen ist ein Format des berufsbegleitenden Seiteneinstiegs zu konzipieren.

D-2 Maßnahmen des (berufsbegleitenden) Seiteneinstiegs müssen Qualifizierungswege eröffnen, über die der Erwerb einer regulären Lehramtsbefähigung ermöglicht wird.

D-3 Bei Maßnahmen des berufsbegleitenden Seiteneinstiegs (OBAS) ist die Unterrichtsverpflichtung auf maximal 12 Wochenstunden zu begrenzen. Ausschließlich diese Unterrichtsverpflichtung ist für die ausbildende Schule bedarfsdeckend zu berücksichtigen. Maßnahmen des berufsbegleitenden Seiteneinstiegs umfassen grundsätzlich ein Coaching- und Begleitangebot, das sich an der Spezifik der Ausbildungssituation orientiert.

E Phasenübergreifende Aspekte

E-1 An den Schulen ist ein mit den erforderlichen Ressourcen ausgestatteter Aufgabenbereich „Aus- und Fortbildung“ zu etablieren.

E-2 Hinsichtlich des Erwerbs von Kompetenzen für spezifische schulischen Anforderungen (bspw. Integration, Inklusion, individuelle Förderung, Digitalisierung) ist das Verhältnis von Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Berufseingangsphase sowie Fort- und Weiterbildung zu konkretisieren und neu auszugestalten.

E-3 Eine Kommission mit Expert*innen aus allen Bereichen der Lehrer*innenbildung sollte mit der Entwicklung eines Diskussionsvorschlags beauftragt werden, ausgehend von den schulischen Anforderungen die Ausbildung von Lehrer*innen unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit aber unabhängig von derzeitigen Strukturen zu konzipieren.

III. Ausführungen zu zentralen Handlungsbedarfen/-empfehlungen

A Lehramtsstudium[1]

A-1 Das Land NRW muss gemeinsam mit den beteiligten Hochschulen eine ausreichende Zahl an Studienplätzen für Lehramtsstudiengänge gewährleisten, in allen Landesteilen muss die Möglichkeit bestehen, alle Lehrämter zu erwerben. Die hierzu notwendigen Ressourcen für Fachdidaktiken, lehramtsorientierte fachwissenschaftliche Angebote und Bildungswissenschaften für Lehramtsstudiengänge sind dauerhaft zur Verfügung zu stellen. Für den Master of Education ist grundsätzlich auf Zulassungsbeschränkungen zu verzichten.

Die Zahl der Studienplätze wie auch Zulassungsbeschränkungen können nicht beliebig von den Hochschulen festgelegt werden, sondern werden durch ein komplexes Berechnungsverfahren bestimmt, bei dem die vorhandene Lehrkapazität eine zentrale Größe darstellt. Um in zulassungsbeschränkten Studiengängen die Studienplatzzahl zu erhöhen (bis hin zur grundsätzlichen Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen) ist daher ein entsprechender Ausbau der Lehrkapazität erforderlich – und zwar insbesondere in den Bereichen, die spezifisch relevant für Lehramtsstudiengänge sind. Dabei sind beim Ausbau der Lehrkapazität die Anforderungen an gute Beschäftigungsbedingungen zu gewährleisten. Das Land NRW muss durch die entsprechende zweckgebundene Stellen-/Finanzausstattung der Hochschulen wie auch durch die Kontrolle der entsprechenden Ressourcenverwendung (siehe zu diesem Aspekt auch unten A-5) die Voraussetzung dafür schaffen, dass ausreichend Studienplätze zur Verfügung stehen. Diesbezüglich sind Studienverläufe, Studienabbrüche bzw. Studiengangwechsel zu berücksichtigen.

Insofern der Ausbau der Studienkapazität über einen längeren Zeitraum gestreckt erfolgt, muss in jedem Fall in einem ersten Schritt unmittelbar gewährleistet werden, dass jede*r Absolvent*in eines lehramtsbezogenen Bachelorstudiengangs den Master of Education ohne Wartezeit und ohne Studienortwechsel anschließen kann.

Die Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen hat darüber hinaus den positiven Nebeneffekt, dass sich die ohnehin komplexen Studienbedingungen der Lehramtsstudiengänge hinsichtlich Fach- und Studiengangwechsel erheblich entspannen würden. Wer feststellt, dass ihre*seine Fächer- oder Lehramtswahl nicht passt, sieht sich zurzeit regelmäßig damit konfrontiert, dass ein Wechsel aufgrund von Zulassungsbeschränkungen nicht oder nicht unmittelbar möglich ist. Wird als Konsequenz hieraus das Lehramtsstudium nicht fortgeführt, kann dies zu einer Verschärfung des Lehrkräftemangels beitragen.

Derzeit bieten nicht alle NRW-Universitäten Studiengänge für alle Lehrämter bzw. für alle Fächer und Fächerkombinationen an. Neben der Gewährleistung von ausreichend Studienkapazitäten aufs Land insgesamt gesehen, muss – ausgehend von den regionalen Studienangeboten und der Annahme, dass die Nähe zum Studienort (1.) zunächst die Entscheidung für einen Studiengang beeinflusst, und (2.) sich im Weiteren nicht unerheblich auf Ortswünsche beim Vorbereitungsdienst bzw. die anschließende Schulpräferenzen auswirkt – in den Blick genommen werden, in welchen Regionen für welche Lehrämter und Fächer ein spezifischer Lehrkräftemangel erwartet werden kann. Auf dieser Grundlage sollten für alle NRW-Universitäten hinsichtlich aller Lehrämter und aller Fächer der Ausbau vorhandener Studienkapazitäten sowie der Aufbau neuer Studienkapazitäten geprüft werden. Unbeschadet der damit verbundenen organisatorischen Herausforderungen, die sich für das Lehramtsstudium in Bachelor-Master-Struktur ergeben, könnten hierbei verstärkt kooperative Studienangebote konzipiert und in der erforderlichen Form unterstützt werden.

[1] Die GEW hatte bei der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der TU Berlin eine Sonderauswertung der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks in Auftrag gegeben, diese Analyse wurde 2019 mit dem Titel „Studiensituation und soziale Lage von Lehramtsstudierenden in NRW“ vorgelegt. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Studie hat die GEW NRW die Landespolitik mit Handlungsempfehlungen adressiert. Diese Empfehlungen sind in die vorliegende Stellungnahme in verdichteter Form eingeflossen.

A-2 Die Studieninhalte müssen stärker die Studienmotivation und die Berufsfeldorientierung der Studierenden berücksichtigen. Zur Präzisierung der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehramtsstudiums ist sowohl für die Bildungswissenschaften ein landesweites Kerncurriculum als Konkretisierung der KMK-Standards zu konzipieren wie die fachwissenschaftlichen Anteile, zunächst wenigstens im Master of Education, zu einem eigenständigen Studium sui generis weiterentwickelt werden müssen.

Eine angemessene Zahl an Studienplätzen an sich ist allerdings noch kein Garant für entsprechende (notwendige) Absolvent*innenzahlen – denn der Weg zum Abschluss des Master of Education ist lang und häufig eher demotivierend. Lehramtsstudierende stellen hinsichtlich ihrer Studienmotivation wie auch ihrer frühen Orientierung auf ein konkretes Berufsfeld hin eine spezifische Studierendengruppe dar. Markant ist, dass für viele Lehramtsstudierende die Studienwahl nur bedingt aus wissenschaftlichen Motiven, sondern insbesondere aus sozialen Motiven heraus erfolgt – was mit Blick auf die angestrebte Tätigkeit und im Sinne eines pädagogischen Selbstverständnisses aber ein stimmiger Sachverhalt ist. Dass Lehramtsstudierende mit ihrem Studium weniger vielfältige Berufsmöglichkeiten verbinden als einen festen Berufswunsch, liegt mit Blick auf das klare Berufsbild und das spätere Tätigkeitsfeld ebenfalls nahe. Es scheint allerdings fraglich, ob die Studieninhalte den Anforderungen an eine professionsorientierte Grundlegung und den entsprechenden Vorstellungen der Studierenden gerecht werden. Mit Blick auf die hohen Anforderungen eines modernen und zeitgemäßen Unterrichts muss das Lehramtsstudium auf diese Anforderungen hin ausgerichtet und weiterentwickelt werden.

Gedacht als Standardsetzung und zur Gewährleistung von Mobilität sind durch die Kultusministerkonferenz inhaltliche und strukturelle Vorgaben für die Fächer und die Bildungswissenschaften formuliert. Diese Vorgaben sind teilweise allerdings so gefasst, dass die sich mitunter letztlich ergebende Beliebigkeit der konkreten Studienangebote nicht wirklich zur Qualitätssicherung beiträgt. Dies gilt auch hinsichtlich der Nicht- bzw. nur Teilberücksichtigung von Anforderungen von Fachgesellschaften, wie diese beispielsweise für erziehungswissenschaftliche/bildungswissenschaftliche Bestandteile von Lehramtsstudiengängen von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft formuliert werden.

Mit einem landesweit geltenden lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichem Kerncurriculum ließe sich der Gefahr der Beliebigkeit erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und psychologischer Studienthemen zumindest tendenziell entgegenwirken und die Auseinandersetzung mit zentralen professionsorientierten Aspekten gewährleisten, wie beispielsweise auch bildungsphilosophischen Fragestellungen, Sozialisation(sprozessen), gesellschaftlichen, historischen, politischen und rechtlichen Kontexten und Zusammenhängen von Bildungsprozessen, sozialen Ungleichheiten sowie sämtlichen Dimensionen von Unterschiedlichkeit. Ein solches Kerncurriculum müsste auch Konkretisierungen hinsichtlich lehramtsspezifischer Bestandteile der Bildungswissenschaften vornehmen, die die Lehramtszugangsverordnung vorsieht (beispielsweise „Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung“, „Berufspädagogik“, „Wissenschaftspropädeutik“). Darüber hinaus könnte ein solches Kerncurriculum für das Lehramtsstudium neben der Qualitätssicherung unter anderem auch zur Anschlussfähigkeit von Erster und Zweiter Phase beitragen.

Das Lehramtsstudium (nicht nur hinsichtlich der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der schulischen Praxiselemente) in eigenständiger Form an den erforderlichen spezifischen Fachkompetenzen von Lehrer*innen auszurichten, ist an sich keine neue Forderung. In den vergangenen Jahren gab es hierzu entsprechende Initiativen insbesondere im MINT-Bereich – unter anderem die „Zehn Thesen und Forderungen zur MINT-Lehramtsausbildung“ des Nationalen MINT-Forums (2013) und vor allem die „Thesen für ein modernes Lehramtsstudium im Fach Physik“ und daran anknüpfend „Zur fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung für das Lehramt Physik“ der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (2006 und 2014). Mit Blick auf die unterschiedlichen Studienziele muss – spätestens jenseits der fachlichen Grundlegungen – jeweils für die einzelnen Fächer geprüft werden, ob bzw. welche Lehrveranstaltungen gemeinsam für Studierende lehramtsbezogener und nichtlehramtsbezogener Studiengänge sinnvoll sind.

Die Deutsche Physikalische Gesellschaft bringt es auf den Punkt, wenn sie eine „zukünftige Organisation des Studiums für Lehrer(innen) im Fach Physik als ein Studium sui generis [befürwortet], also ein Studium, das ‚von eigener Art' ist und sich somit an den hohen Anforderungen eines modernen und zeitgemäßen Schulunterrichts orientiert.", und wenn sie fordert: „Den angehenden jungen Lehrkräften muss eine optimale Ausbildung und optimales Werkzeug zur Erfüllung ihrer Aufgaben vermittelt werden. Die Praxis hat gezeigt, dass eine in erheblichem Umfang als ‚Anhängsel' an den Fachstudiengang Physik […] praktizierte Lehrerausbildung diesem Anspruch nicht gerecht wird. Daher muss folgerichtig das Studium für das Lehramt auf dem Gebiet der Physik ein eigens auf diese Anforderungen optimiertes Studium […] sein. Seine Bestandteile sind eine optimierte fachphysikalische und eine physikdidaktische Ausbildung." (DPG: Thesen für ein modernes Lehramtsstudium im Fach Physik, S. 2ff.).

Die Notwendigkeit einer Ausgestaltung als ein Studium sui generis ergibt sich noch viel offensichtlicher für Studienbestandteile, denen ein korrespondierendes nichtlehramtsbezogenes Studienfach fehlt, wie dies beispielsweise bei den Lernbereichen des Lehramts an Grundschulen der Fall ist.

A-3 Die Studienstrukturen müssen flexibilisiert werden, was die bessere Integration und Unterstützung von Auslandsaufenthalten wie auch eine Erleichterung der Praxisphasen umfasst. Die Universitäten müssen mit einer übergreifenden Studiengangkoordination die Studierbarkeit ihrer Lehramtsstudiengänge gewährleisten, darüber hinaus mit einer übergreifenden professionsorientierten Studiengangberatung die Unterstützung ihren Lehramtsstudierenden.

Analog zu den Studieninhalten gilt auch für die Studienstrukturen, dass sie mitunter einem erfolgreichem Studienabschluss entgegenstehen bzw. diesen ungewollt verzögern: Lehramtsstudierende sind regelmäßig nicht nur Studierende – sie kümmern sich um ihre Kinder und pflegen Verwandte, sie arbeiten, um sich ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, sie engagieren sich in verschiedenen Formen und Kontexten gesellschaftlich. Demgegenüber stehen Strukturen, die vor allem von „Normalstudierenden" ausgehen, die sich prinzipiell weitgehend auf ihr Studium konzentrieren (können). Es ist daher wenig überraschend, dass Lehramtsstudierende bemängeln, dass solche Strukturen mit Familien- und Erwerbsarbeit oft kaum miteinander vereinbar sind. Dringend erforderlich ist es, Studierende mit diesem Dilemma nicht allein zu lassen, sondern institutionalisiert Flexibilisierungen der Lehramtsstudiengänge zu etablieren. Dies kann beispielsweise durch eine universitär unterstütze Organisation eines Studiums in Teilzeit erfolgen. Dort, wo ein Studium in Teilzeit nicht zeitnah als reguläres Studiengangmodell angeboten werden kann, wäre es ein erster Schritt, gemäß dem derzeitigen hochschulgesetzlichen Auftrag Studierenden auf deren Anforderung hin einen individuellen Studienplan zu erstellen. Eine weitere Flexibilisierung und Studienerleichterung würde es bedeuten, wenn sich Studierende bedeutend umfangreicher als bisher die Studieninhalte orts- und zeitunabhängig erarbeiten und damit eigenständig auf Prüfungen vorbereiten könnten – die Möglichkeiten der Digitalisierung eröffnen hier Räume, ohne Selbstzweck zu werden.

Lehramtsstudiengänge sind komplexe Kombinationsstudiengänge, die eine Vielzahl an Bestandteilen umfassen: wenigstens zwei Fächer mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen, Bildungswissenschaften, Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte, zwei Praxiselemente im Bachelor, ein lernortübergreifendes bzw. lernortverbindendes Praxissemester im Master, zwei Abschlussarbeiten, gegebenenfalls ein verpflichtender Auslandsaufenthalt und spezifische Sprachkenntnisse. Es verwundert daher nicht, dass für Lehramtsstudierende die Studienorganisation eine spezifische Herausforderung darstellt, die nicht selten zu Belastungserleben und Krisen führt. Die Universitäten hätten hier die Chance, durch eine übergreifende und professionsorientierte Studiengangberatung, die die fachlichen Beratungsangebote der einzelnen Studienbestandteile ergänzt, ihre Lehramtsstudierenden merklich zu unterstützen. Eine solche übergreifende Beratung hätte eine Lotsenfunktion und würde sinnvollerweise auch die Übergänge – Studieneingangsphase, vom Lehramtsbachelor in den Master of Education, vom Master of Education in den Vorbereitungsdienst – mit im Blick haben.

Lehramtsstudiengänge verfügen aufgrund der Vielzahl ihrer Bestandteile über eine spezifische Komplexität, die sie von Ein-Fach-Studiengängen grundlegend unterscheidet. In der Regel ist die Verantwortlichkeit für die einzelnen Studienelemente quer über die Hochschule verteilt – lehramtsausbildende Fachbereiche, einzelne Institute, zentrale Einrichtungen, Hochschulverwaltung. Die Schwierigkeiten, die sich für Lehramtsstudierende hinsichtlich Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, wie für die Studienorganisation insgesamt bereits grundsätzlich ergeben, werden verschärft, insofern die Verantwortlichkeiten für die einzelnen Studienbestandteile jeweils isoliert wahrgenommen und diese nicht aufeinander abgestimmt werden. Die Universitäten haben hier die Aufgabe, mit einer übergreifenden Studiengangkoordination die Studierbarkeit der Lehramtsstudiengänge zu gewährleisten, und so ihre Studierenden bei der Bewältigung der spezifischen Anforderungen der Studienorganisation zu unterstützen. „Studierbarkeit" ist dabei insbesondere gekennzeichnet durch Studiengangmodelle, die auf eine gleichmäßige Verteilung des Arbeitsaufwands ausgerichtet sind, durch überschneidungsfreie Stundenplanung und überschneidungsfreie Prüfungsplanung sowie durch Mobilitätsfenster.

Im Zusammenhang mit Auslandsmobilität verweisen Lehramtsstudierende auf unterschiedliche Hinderungsgründe. Für viele Lehramtsstudierende ergibt sich dabei allerdings nicht die Option, im Zweifelsfall auf einen Auslandsaufenthalt zu verzichten, denn: Das Lehrerausbildungsgesetz schreibt für das Lehramtsstudium einer modernen Fremdsprache mindestens einen Auslandsaufenthalt mit einer Dauer von drei Monaten vor, wobei die Universitäten unter bestimmten Bedingungen Ausnahmen ermöglichen können. Vor dem Hintergrund der gesetzlichen Vorgabe müssen die Universitäten gewährleisten, dass diese verpflichtenden Auslandsaufenthalte entsprechend kreditiert werden und so in die Studiengangmodelle integriert sind, dass es nicht ungewollt zu einer Verlängerung der Studiendauer kommt. Über diese Mindestanforderung hinaus würden die Universitäten den Hinderungsgründen von Auslandsmobilität substanziell entgegenwirken können, wenn sie die Lehramtsstudierenden bei der Vorbereitung und Durchführung von Auslandsaufenthalten mit differenzierten organisatorischen und finanziellen Angeboten unterstützen würden. Zur Vermeidung besonderer Härten und insbesondere bei der Geltendmachung familiärer Gründe sollten die Universitäten adäquate Kompensationsangebote vorhalten. Die Anforderungen hinsichtlich Studienintegration und Unterstützung bei verpflichtenden Auslandsaufenthalten sollten für Universitäten grundsätzlich auch der Maßstab sein für freiwillige Auslandsaufenthalte von Lehramtsstudierenden.

A-4 Der eigenständige Charakter des Praxissemesters muss von allen Beteiligten respektiert und ausgeschärft werden, so dass die Praxissemesterstudierenden von den jeweiligen Stärken der beteiligten Lernorte profitieren können. Darüber hinaus muss die spezifische Ausbildungssituation berücksichtigt werden – hierzu gehören unter anderem eine dem erhöhten Aufwand der Studierenden angemessene Praktikumsvergütung wie auch eine Beschränkung der zulässigen ÖPNV-Fahrzeiten zur Praktikumsschule.

Der Ruf nach (mehr) Bezug zur Berufspraxis, beispielsweise durch schulische Praxisphasen, ist letztlich so alt wie die universitäre Lehramtsausbildung. Dieser Ruf spiegelt sich – zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlicher Ausprägung – in verschiedenen Rahmungen und Vorgaben für das Lehramtsstudium wider. Schulischen Praxisphasen wird dabei regelmäßig eine spezifische und positive Wirksamkeit hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung zugerechnet – von der aber gerade nicht per se ausgegangen werden kann. Die Implementierung eines 5-monatigen Praxissemesters im Master of Education galt vor nun mehr als zehn Jahren als eines der Kernelemente im Zusammenhang mit der damaligen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und der Umstellung auf Bachelor-Master-Struktur (entgegen der damaligen Empfehlung der Expert*innenkommission).

Das Praxissemester besteht aus einem Schulforschungsteil und einem schulpraktischen Teil, wobei letzterer explizit nicht als vorweggenommener Teil des Vorbereitungsdienstes verstanden werden soll. Beide Praxissemesterbestandteile sind hinsichtlich des vorgesehenen Arbeitsaufwands gleichgewichtet. Für diese beiden Bestandteile sind (mitunter immer wieder) Zielsetzungen und Funktionen zu klären – sinnvollerweise von den Beteiligten der drei Lernorte gemeinsam. Diese Klärung ist

insbesondere auch deshalb erforderlich, um Zieldiffusitäten und unterschiedlichen, teils divergierenden Erwartungshaltungen transparent begegnen zu können. Hierbei sind sowohl von der Hochschulseite der Schulseite mit ihren spezifischen Anforderungen gegenüber Respekt und Anerkennung erforderlich, wie die Schulseite respektieren und anerkennen muss, dass ein nicht unwesentlicher Anteil der Zeitkontingente des Praxissemesters für studentische Studienprojekte unter der Leitidee des forschenden Lernens vorgesehen ist. Ohne entsprechende Klärungen und Abstimmungen und ohne den erforderlichen Respekt für die jeweiligen Ausbildungsbeiträge besteht die Gefahr von grundlegenden Zielkonflikten und Überbeanspruchungen, die für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden hinderlich sind. Ein lernortübergreifendes Mentoring könnte dieser Gefahr entgegenwirken und förderliche Reflexionsprozesse unterstützen.

Zum Respekt der Hochschulen den Praxissemesterstudierenden und dem Praxissemester, mit seinen ohnehin schon komplexen inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen, gegenüber, gehört auch, dass die Studierenden nicht gezwungen sein dürfen, sich Freiraum für das Praxissemester erkämpfen zu müssen. Bereits die Konzeptionierung der Studiengangmodelle wie auch deren organisatorische Umsetzung müssen gewährleisten, dass in der Phase des Praxissemesters nichts anderes als das Praxissemester vorgesehen ist. Dabei sind die Anforderungen an die Studienprojekte realistisch an dem für den Schulforschungsteil zur Verfügung stehenden Workload auszurichten.

Während des Praxissemesters sind die Studierenden vier Tage in der Woche am Lernort Schule eingebunden, darüber hinaus phasenweise einen weiteren Tag am ZfsL. Hierbei ist es grundsätzlich erforderlich, ÖPNV-Fahrtzeiten zwischen Wohnort und Praktikumsschule bzw. ZfsL zu beschränken, Fahrtzeiten von mehr als eineinhalb Stunden pro Strecke sind nicht zumutbar. Denkbar wäre ab einem bestimmten Fahrzeitumfang auch, die Anwesenheit in der Schule auf drei Tage zu konzentrieren. Die vereinbarte und prinzipiell sinnvolle Kontingentierung der Anzahl der Praxissemesterplätze der einzelnen Schule darf dabei nicht durch eine zusätzliche Kontingentierung von ZfsL-Kapazitäten oder weitere Restriktionen zusätzlich eingeschränkt werden. Auch mit Blick auf die Reduzierung der schulischen Praxiselemente durch die Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes 2016 (unter anderem Wegfall des Eignungspraktikums) und dem damit verbundenen Rückgang der Anzahl der Praktikant*innen, sollte es Schulen ermöglicht werden, die Platzkapazität für die Aufnahme von Praxissemesterstudierenden zu erhöhen.

Das Praxissemester lässt sich aufgrund seiner Konstruktion, der diversen Bestandteilen, der Vorgaben und Regelungen, der Komplexität der Anforderungen und seiner vielfältigen Restriktionen wie auch der eingeschränkten Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei der Wahl der Praktikumsschule nicht ernsthaft mit anderen Praktika vergleichen. Vor dem Hintergrund dieser sehr spezifischen Ausbildungssituation ist es gerechtfertigt und gut begründbar, dass das Land den Praxissemesterstudierenden eine angemessene Praktikumsvergütung zahlt. Dies ist auch deshalb geboten, weil die Spezifik des Praxissemesters die zeitlichen Möglichkeiten zur Ausübung von Erwerbsarbeit zur Studienfinanzierung erheblich einschränkt.

A-5 Der Stellenwert der Lehramtsausbildung an den Universitäten muss verbessert werden; dies betrifft insbesondere auch Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenfragen. Hierzu gehört auch, (a) in den Blick zu nehmen, ob die Zentren für Lehrer*innenbildung unter den derzeitigen Bedingungen den (ursprünglich) an sie gestellten Erwartungen gerecht werden können; (b) die Verwendung von spezifisch für die Lehramtsausbildung zugewiesenen finanziellen Mitteln; (c) eine lehramtsorientierte Ausgestaltung der Akkreditierungsverfahren.

Das Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung bestand neben der Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes 2009 korrespondierend auch aus einer Änderung des Hochschulgesetzes – (gedacht vor allem) als Grundlage für eine substanzielle Stärkung der Lehramtsausbildung an den Universitäten durch die Stärkung der Zentren für Lehrerbildung. Ausgangspunkt hierfür waren Empfehlungen der Expert*innenkommission, die die Landesregierung 2006 zur Analyse der universitären

Lehramtsausbildung eingesetzt hatte (siehe hierzu auch unter B-6). Unabhängig davon, dass die Bezeichnung an den verschiedenen Universitäten variiert (von Zentrum für Lehrerbildung bis Professional School of Education), handelt es sich an allen Standorten um (nicht mehr als) eine Zentrale wissenschaftliche Einrichtung. Dabei ist es insbesondere dem Engagement der dortigen Kolleg*innen zu verdanken, wenn die an der Lehramtsausbildung Beteiligten und die Lehramtsstudierenden eine Art Identifikationsort innerhalb der Universität finden können, wenn Lehramtsstudium organisatorisch gelingt und professionsorientiert weiterentwickelt wird.

Es würde sich aber durchaus lohnen zu evaluieren, inwiefern die Zielsetzungen, die in NRW mit der Stärkung der Zentren für Lehrerbildung eigentlich verbunden waren, tatsächlich universitäre Realität (geworden) sind, bzw. warum nicht; was rechtlich und organisatorisch förderliche Rahmenbedingungen sind, und welche der Zielerreichung entgegenstehen. Mehr als zwei Jahrzehnte Findungs- und Reorganisationsphase könnten auch ein Hinweis darauf sein, dass das Konstrukt „Zentrum für Lehrerbildung“ in seiner bisherigen Form für viele Fragen der universitären Lehramtsausbildung nicht die (abschließende) Antwort ist. Mitunter könnte es sinnvoll sein, das eigentliche Konzept „Professional School“ noch mal intensiver in den Blick zu nehmen.

Die Reform der Lehramtsausbildung 2009 umfasst auch eine Verschiebung von finanziellen Ressourcen in nicht unerheblichem Umfang aus der Zweiten in die Erste Phase, durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes wurden absehbar erhebliche Mittel eingespart. In geringem Umfang waren hierbei Gelder für Schulen und ZfsL für ihre Aufgaben beim Eignungspraktikum (im Gesetzesentwurf noch bezeichnet als Assistenzpraktikum) sowie im Zusammenhang mit dem Praxissemester vorgesehen. Der überwiegende Teil der Gelder ging aber an die Universitäten – einerseits zur Kompensation der Studienzeitverlängerung derjenigen Lehrämter mit bis dahin 7-semestrigen Studiengängen sowie für neue Aufgaben, andererseits für teils vernachlässigte Kernaufgaben der Lehramtsausbildung: fokussiert wurden insbesondere der Ausbau der Fachdidaktiken sowie der der Zentren für Lehrerbildung. Die 2009 im Gesetzesentwurf avisierten aufwachsenden finanziellen Mittel wurden wie vorgesehen auch bei zweimaligem Regierungswechsel entsprechend realisiert, teils noch ausgebaut, beispielsweise für die Erweiterung von Studienangeboten für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Mit der Hochschulvereinbarung 2021 wurde im Herbst 2016 für diese finanziellen Mittel, in Höhe von 90 Mio. € jährlich zu diesem Zeitpunkt, die bis dahin als befristete Projektförderung liefen, eine Verstetigung und dauerhafte Überführung in die Hochschulhaushalte festgelegt, formal bei Beibehaltung der Zweckbindung. Während bis dahin aber die Hochschulen jährlich über die Verwendung der Mittel – entsprechend einem vorab abgestimmten Konzept – Bericht erstatten mussten, sind die Hochschulen seitdem auch diesbezüglich autonom in dem, was sie tun. Es ist überraschend, dass das Ministerium für Kultur und Wissenschaft, aus dessen Haushalt diese Gelder kommen, und auch das Ministerium für Schule und Bildung, das ein Interesse an einer entsprechenden Verwendung der Gelder haben müsste, letztlich auf jegliches Monitoringinstrument verzichten.

Bestandteil der oben angeregten Evaluation hinsichtlich des Stellenwerts der Lehramtsausbildung bzw. der Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten wäre sinnvollerweise an allen Standorten daher eine Dokumentation, welche Ressourcen spezifisch der Lehramtsausbildung zur Verfügung stehen: aus Grundmitteln, aus verstetigten Reform-Geldern, aus Hochschulpaktmitteln (zukünftig: „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“), aus Qualitätsverbesserungsmitteln, aus Sonderprogrammen zur Lehramtsausbildung (beispielsweise Qualitätsoffensive Lehrerbildung), allgemeinen Sonderprogrammen (beispielsweise Digitale Hochschule NRW) etc. Hinsichtlich der Überführung der Reform-Gelder in die Hochschulhaushalte wäre (in einer Art „Vorher-Nachher-Dokumentation“) darzulegen, ob und in welchem Umfang hochschulintern zeitgleich bzw. anschließend andere Mittelzuweisungen reduziert wurden, für lehramtsspezifische Maßnahmen de facto also weniger Geld zur Verfügung steht.

Die Diskussion der tatsächlichen Verankerung der Lehramtsausbildung in den Strukturen der Universität sowie die Ressourcen, die der Lehramtsausbildung insgesamt und spezifisch den Zentren

für Lehrerbildung zur Verfügung stehen, müssten obligatorisch und systematisiert Gegenstand der Akkreditierungsverfahren sein. Die Erfüllung entsprechender Anforderungen würde sinnvollerweise durch das Wissenschaftsministerium und das Schulministerium geprüft und wäre notwendige Voraussetzung für die Zustimmung des Schulministeriums für die Akkreditierung von Lehramtsmasterstudiengänge, die das LABG vorsieht. Darüber hinaus bietet es sich in diesem Zusammenhang an, grundsätzlich in den Blick zu nehmen, welchen Anforderungen Akkreditierungsverfahren im Sinne einer angemessenen lehramtsorientierten Ausgestaltung genügen müssen. Der Wert von Akkreditierungsverfahren hinsichtlich der Gewährleistung der Qualität und der Studierbarkeit von Lehramtsstudiengängen erscheint in jedem Fall infrage gestellt, wenn im Rahmen einer Systemakkreditierung ein Qualitätsmanagementsystem einer Universität ohne jegliches lehramtsbezogene Instrument ohne Auflage akkreditiert wird.

B Vorbereitungsdienst

B-1 Ausgehend von den derzeitigen Anforderungen ist für den Vorbereitungsdienst eine Dauer von 24 Monaten unerlässlich. Dabei ist die Möglichkeit der Durchführung in Teilzeit auszubauen und zu flexibilisieren, auf die Beschränkung auf wenige Sachgründe ist verzichten.

Mit Blick auf die permanent ansteigenden und komplexer werdenden Anforderungen (zurzeit im Fokus: Inklusion, Integration, Arbeiten in multiprofessionellen Teams, Digitalisierung, Schulentwicklung etc.) ist festzuhalten, dass unter den derzeitigen Bedingungen ein Umfang von 18 Monaten für den Vorbereitungsdienst, auch bei Berücksichtigung eines absolvierten Praxissemesters, nicht angemessen ist. Damit der Vorbereitungsdienst den inhaltlichen und zeitlichen Anforderungen angemessen ausgestaltet werden kann, ist ein Umfang von 24 Monaten Umfang erforderlich. Dabei geht es nicht um eine Wiederherstellung der Bedingungen von vor 2011, im Gegenteil – 24 Monate Vorbereitungsdienst wären die Grundvoraussetzung dafür, die Möglichkeit zu schaffen, frühere und aktuelle Fehlentwicklungen und Verwerfungen hinsichtlich der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen zu korrigieren. (Erst 24 Monate Umfang würden dann auch die Möglichkeit schaffen, die Neustrukturierung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Grundschulen mit der Perspektive umzusetzen, dass sie einen Qualitätsgewinn bedeuten kann.) Der Grundansatz der Reform der Lehramtsausbildung 2009, dringend notwendige Ressourcen für die eine Stelle (insbesondere die Erste Phase) an einer anderen Stelle (eben der Zweiten Phase) durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes einzusparen, hat sich als fatal herausgestellt.

Das Land NRW sollte die Berichte von Schulleitungen, Lehrkräften, Fachleiter*innen und Lehramtsanwärter*innen ernst und als Anlass nehmen, eine Verlängerung des Vorbereitungsdienstes auf wieder 24 Monate zu prüfen – wie dies zurzeit in Baden-Württemberg der Fall ist.

Dass es nach einem langen und hartnäckigen Einfordern seit November 2018 möglich ist, den Vorbereitungsdienst in Teilzeit zu absolvieren, ist an sich zu begrüßen. Aber: Die Beschränkung lediglich auf familienpolitische Gründe berücksichtigt die facettenreichen Lebenssituationen und Lebensentwürfe von Lehramtsanwärter*innen nicht. Es ist auch schlicht nicht nachvollziehbar, warum der Vorbereitungsdienst nicht voraussetzungslos in Teilzeit durchgeführt werden können sollte. Hinsichtlich der derzeitigen Einschränkung auf lediglich ein Teilzeitmodell ließe sich prüfen, unter welchen Bedingungen weitere Varianten möglich sind. Dass ein Vorbereitungsdienst in Teilzeit für Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung nicht lediglich eine simple Andersverteilung des ohnehin Vorgesehenen bedeutet, sondern sich kontinuierlich ein erheblicher Mehraufwand hinsichtlich Abstimmung und Organisation ergib, ist bei der Zuweisung von Ressourcen zu berücksichtigen.

B-2 Das Volumen des selbstständigen Unterrichts ist zu reduzieren und zu flexibilisieren. In Abhängigkeit vom Ausbildungsstand der Lehramtsanwärter*innen und den Gegebenheiten der Schule ist hierfür ein Korridor von 4 bis in der Regel nicht mehr als 7 Stunden je Ausbildungshalbjahr anzustreben. Das Prinzip des Bedarfsdeckenden Unterrichts als Anrechnung des selbstständigen Ausbildungsunterrichts auf das Stellenkontingent der Schule ist abzuschaffen.

Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate ging einher mit einer Verdichtung der Ausbildung: Die wöchentliche Ausbildungszeit wurde von 12 auf 14 Stunden erhöht, der Gesamtumfang des selbstständigen, überwiegend bedarfsdeckenden Unterrichts wurde mit in Summe 18 Stunden genauso beibehalten wie die Anzahl der zehn Unterrichtsbesuche. Neben der Fragwürdigkeit dieser Maßnahmen an sich erscheint es wenig überzeugend, dass die Relation von Ausbildungsunterricht und selbstständigem Unterricht tatsächlich den Vorgaben der Kultusministerkonferenz zur Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes entspricht: „Zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst gehört in begrenztem Umfang selbständiger Unterricht.“, und: „Der Umfang des selbstständigen Unterrichts darf den Ausbildungscharakter des Vorbereitungsdienstes nicht in Frage stellen.“. Während ein zentrales Ziel der Lehramtsausbildung ist, adäquat mit unterschiedlichen (Lern-) Voraussetzungen umgehen zu können, bieten die derzeitigen Regelungen des Vorbereitungsdienstes letztlich so gut wie keine Möglichkeit einer entsprechenden Berücksichtigung.

Grundsätzlich gilt daher, dass das Volumen des Ausbildungsunterrichts und insbesondere des selbstständigen Unterrichts zu reduzieren und zu flexibilisieren ist. In Abhängigkeit vom Ausbildungsstand des*der Lehramtsanwärter*in und den Gegebenheiten der jeweiligen Schule ist für den selbstständigen Unterricht ein Korridor von 4 bis in der Regel nicht mehr als 7 Stunden je vollständigem Ausbildungshalbjahr anzustreben, auch in den Lehrämtern, in denen die Ausbildung in mehr als zwei Fächern erfolgt. Dies entspräche (ungefähr) maximal der Hälfte des Ausbildungsunterrichts. Ein Blick nach Berlin und Sachsen-Anhalt zeigt, dass es Orientierungsmöglichkeiten für solche reduzierten und flexibilisierten Ausgestaltungen des Vorbereitungsdienstes gibt.

Als grundlegendes Problem ist das Prinzip des bedarfsdeckenden Unterrichts anzusehen, also die Anrechnung des selbstständigen Ausbildungsunterrichts auf das Stellenkontingent der Schule (was zurzeit mit acht der neun Stunden je vollständigem Ausbildungshalbjahr erfolgt). Der selbstständige Unterricht verlöre aber nichts von seiner ausbildungsfachlichen Bedeutung, wenn er nicht bedarfsdeckend berücksichtigt würde, und er hatte auch nicht schon immer einen bedarfsdeckenden Charakter. Der Verzicht auf die bedarfsdeckende Anrechnung würde insbesondere auch die notwendige Rahmung für die Flexibilisierung des Umfangs des selbstständigen Unterrichts bedeuten. Konsequenz der selbstständigen Unterrichtstätigkeit der Lehramtsanwärter*innen wäre darüber hinaus die Schaffung eines spezifischen Stundenkontingents zur Entlastung der Schule an anderer Stelle, das beispielsweise auch für die Betreuung und Begleitung durch Mentor*innen zur Verfügung stünde.

B-3 Das Format „Unterrichtsbesuch“ ist dergestalt auszurichten, dass sein Ausbildungscharakter gestärkt und der Bewertungscharakter verringert wird. Die Benotungsgrundlage für den Vorbereitungsdienst ist bei Reduzierung der Relevanz des Prüfungstages und der Langzeitgutachten weiterzuentwickeln.

Die Realitätsnähe und Wirksamkeit von Unterrichtsbesuchen unter den aktuellen Bedingungen stehen diametral im Widerspruch zu dem damit verbundenen Aufwand und den sich ergebenden Belastungen. Es ist besorgniserregend, welcher zeitliche Aufwand für die Vorbereitung von Unterrichtsbesuchen betrieben wird: Wenn laut Evaluationsstudien an zwei Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung Lehramtsanwärter*innen mehrheitlich mehr als 16 Stunden, und mehr als ein Fünftel der Lehramtsanwärter*innen sogar mehr als 25 Stunden für die Vorbereitung jedes einzelnen Unterrichtsbesuchs investieren, ist nicht viel Phantasie erforderlich, um das permanente Belastungsausmaß zu realisieren.

Einschätzungen als „Zirkusstunde“ und „Feiertagsdidaktik“ machen darüber hinaus deutlich, welcher Wert diesem Ausbildungselement hinsichtlich der Professionalisierung derzeit regelmäßig beigemessen wird. Es ist also dringend erforderlich, das Format „Unterrichtsbesuch“ dergestalt weiterzuentwickeln, dass es sein Potenzial tatsächlich entfalten kann. Besonderes Augenmerk muss dabei der Ausrichtung gelten – in welcher Form und unter welchen Bedingungen es sich um ein Beratungsinstrument handelt, und wann es der Bewertung dient. In diesem Zusammenhang sind dann auch das Verhältnis und der Austausch zwischen den (zurzeit benotenden) Fachleitungen einerseits und der Leitung des (benotungsfreien) Kernseminars zu bestimmen. Zu klären sind

Verfahrensregelungen dazu, wie die Beteiligten miteinander agieren können, dürfen und sollen. Die entwicklungsfördernden Potenziale einer benotungsfreien, personenbezogenen Beratung verpuffen, wenn ein kontinuierlicher Austausch über den Entwicklungsstand nicht stattfindet. Kommunikation muss also systematisiert ermöglicht und organisiert werden.

Ein besonderes Belastungsmoment bedeutet der Vorbereitungsdienst allerdings auch in seinem Erleben als zurzeit 18-monatiger Dauerprüfung – die er mit Blick auf die Benotungsrelevanz der eng getakteten Unterrichtsbesuche und die Langzeitgutachten von Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung letztlich auch ist. Wahrgenommen als Dauerprüfung ist aber fraglich, ob der Vorbereitungsdienst seinem Ausbildungscharakter und seiner Professionalisierungsverpflichtung gerecht werden kann. Ohne Abstriche an der Aussagekraft des Ergebnisses der Staatsprüfung sind durchaus Veränderungen an der Gesamtprüfung denkbar – dies ergibt sich aus den sehr offen gehaltenen Vorgaben der Kultusministerkonferenz hinsichtlich der Grundsätze für die Staatsprüfung: „In das Ergebnis der Staatsprüfung fließen ausbildungsbegleitende Bewertungen und/oder Prüfungsergebnisse sowie die Noten mindestens zweier unterrichtspraktischer Prüfungen ein. Die Länder können weitere Prüfungsformen vorsehen." Nirgendwo ist gefordert, dass es zwei Langzeitgutachten gibt, die die Hälfte des Ergebnisses ausmachen, nirgendwo ist festgelegt, dass ein einzelner Prüfungstag über die zweite Hälfte des Ergebnisses entscheidet.

Die Lehramtsanwärter*innen sind auch hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung erwachsene Lerner*innen: Gemeinsam mit den an der Ausbildung Beteiligten ist hinsichtlich der Kompetenzentwicklung ein kontinuierlicher Austausch inklusive regelmäßiger Reflexion erforderlich. Hierzu gehört auch, die Bewertung des Stands der Kompetenzentwicklung transparent zu gestalten, und insbesondere kriterienorientiert zu erläutern.

B-4 Die Tätigkeit als Fachleiter*in muss für alle Lehrämter ein Beförderungsamt mit entsprechender Besoldung darstellen. Darüber hinaus sind eine Erhöhung der Anrechnungsstunden für Fachleiter*innen für die konkrete Ausbildungstätigkeit sowie eine Ergänzung um Anrechnungszuschläge für spezifische Ausbildungssituationen und korrespondierende Tätigkeiten erforderlich. Die Anwärter*innenbezüge sind auf mindestens 1.800 Euro anzuheben.

Obwohl sich die Tätigkeiten hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung und der strukturellen Anforderungen formal nicht unterscheiden, werden die Seminarausbilder*innen Grundschule, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (Sekundarstufe I) wie auch Sonderpädagogische Förderung durch das Land NRW weiterhin schlechter gestellt, als die Kolleg*innen Berufskolleg, Gymnasium und Gesamtschule (Sekundarstufe II): Statt eines angemessenen Beförderungsamtes ist lediglich eine überschaubare, nicht ruhegehaltsfähige Zulage vorgesehen. Diese Ungleichbehandlung muss umgehend beendet werden. Ein weiteres Hinauszögern und eine komplizierte Verknüpfung mit der grundsätzlich erforderlichen Besoldungsreform hin zu A 13Z als Eingangsamt für aller Lehrer*innen erschließen sich nicht.

War 2013 ein erster Versuch des Landes, die Vergabe von Anrechnungsstunden im Vorbereitungsdienst neu zu fassen, letztlich nicht mehr weiterverfolgt worden, erfolgte 2016 – trotz erneut massiver Widerstände – eine Neuregelung in Verbindung mit einer Verlagerung der Regelung in eine Anlage der Ordnung des Vorbereitungsdienstes. Auf Konstruktionsschwächen dieser Neuregelung wurde seit Bekanntwerden der Überlegung regelmäßig hingewiesen. Statt endlich einer erforderlichen und vielfach angemahnten Anpassung der Anrechnungsstunden an die Ausweitung der Anforderungen, Tätigkeitsfelder und Ausbildungsgruppen, bedeuteten die neuen Modalitäten der Berechnung für viele Kolleg*innen de facto sogar noch eine Kürzung der Anrechnungsstunden. Darüber hinaus ergibt sich mit dem variablen Bestandteil des „Fachseminar-Zuschlags" ein nicht kalkulierbares Element ohne individuellen Anspruch, das mitunter von vom Seminar kaum zu beeinflussenden Parametern wie beispielsweise Fächervielfalt und Fachseminargröße abhängig ist. Die Option, dass seminarintern eine andere Verteilung der vorhandenen Anrechnungsstunden erfolgen könnte, ist

einerseits äußerst voraussetzungsvoll gestaltet – und ändert letztlich nichts daran, dass es um Mängelverwaltung geht.

Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 24 auf 18 Monate bei Beibehaltung des Umfangs diverser Ausbildungselemente (beispielsweise der Anzahl der Unterrichtsbesuche) und Ausweitung der inhaltlichen Anforderungen bedeuten auch für die Ausbildenden eine erhebliche Zeitverknappung und weitere Arbeitsverdichtung. Innerhalb von sechs Jahren werden nun vier Ausbildungsjahrgänge betreut, statt derer drei wie früher. Zur Gewährleistung einer professionellen und insbesondere auch angemessen individualisierten Ausbildung ist daher eine substanzielle Erhöhung der Anrechnungsstunden bereits für den „Regelbetrieb“ an sich erforderlich. Darüber hinaus muss gesondert berücksichtigt werden, dass (a) inhaltliche Neuerungen sinnvollerweise mit entsprechender Fortbildung verknüpft werden und (b) die Arbeit im Seminar immer umfassender geprägt ist von Konzeptionierung, Implementierung, Koordination, Evaluation etc. – und zwar in unterschiedlichen Settings der Abstimmungsnotwendigkeit und Kooperation: seminar- und ZfsL-intern, mit Schulen, mit Universitäten. Diese Tätigkeiten lassen sich nicht en passant erledigen.

Lehramtsanwärter*innen während des Vorbereitungsdienstes als erwachsene Lerner*innen und gleichzeitig Lehrende mit wissenschaftlichem Studienabschluss ernst zu nehmen, spiegelt sich auch in der Besoldung wider. Dies gilt umso mehr mit Blick auf die gestiegenen Anforderungen. Die Anwärterbezüge sind daher mindestens auf 1.800 Euro anzuheben (was ungefähr dem entspräche, was in NRW Sozialpädagog*innen im Anerkennungsjahr erhalten). Da es mit Blick auf die gleichlange Studiendauer und die identischen Anforderungen im Vorbereitungsdienst keine Begründung für eine ungleiche Bezahlung geben kann, gilt diese Forderung uneingeschränkt für alle Lehrämter.

B-5 Die Vereinbarkeit der Tätigkeiten im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und in der Schule ist durch entsprechende Rahmenbedingungen zu gewährleisten.

Fachleiter*innen sollen neben ihrer Ausbildungstätigkeit in der Regel auch als Lehrkraft im Unterricht eingesetzt werden, damit sehen sie sich der komplexen Aufgabe gegenüber, die Tätigkeit an eben diesen zwei Dienstorten koordinieren zu müssen. Dabei findet ihre Ausbildungstätigkeit am ZfsL gerade nicht nur in dessen Räumlichkeiten statt, sondern beispielsweise für Unterrichtsbesuche und deren Vor- und Nachbereitung in den Schulen der Lehramtsanwärter*innen. Die jeweiligen Anteile von Ausbildung- und Unterrichtstätigkeit bedingen sich unmittelbar, wenn sich aus dem Umfang der Anrechnungsstunden der Ausbildungstätigkeit der Umfang des zu leistenden Unterrichts ergibt. Werden für die Fachleiter*innentätigkeit nun Anrechnungsstunden nicht im tatsächlich erforderlichen Umfang angesetzt, ergeben sich grundlegende Auswirkungen nicht nur für die Fachleiter*innen, sondern auch für die zu betreuenden Lehramtsanwärter*innen und die betroffenen Schulen. Hierbei entstehen Kosten, die zwar nicht in Euro in einem Haushaltsplan vermerkt sind, sich aber durch erhöhten Organisationsaufwand für alle Beteiligten und in einem substanziellen Qualitätsverlust hinsichtlich Ausbildung und Unterricht bemerkbar machen können. An der eigenen Schule werden sich Fehlzeiten nicht immer vermeiden lassen, was Kompensationsmaßnahmen der Schule erfordert, um bestenfalls einen Unterrichtsausfall zu verhindern – so oder so sind die Schüler*innen in ihren Lernprozessen betroffen. Die Lehramtsanwärter*innen sind mitunter doppelt betroffen: sie sind gegebenenfalls eingeschränkt in der Auswahl der Unterrichtsstunde, die besucht werden soll, die nicht ausbildungsfachlich begründet erfolgen kann, sondern die eingeschränkten zeitlichen Möglichkeiten der Fachleiter*innen berücksichtigen muss. Darüber hinaus steht mitunter für die Nachbereitung, zentrales Element hinsichtlich der Wirksamkeit der Ausbildung, kaum Zeit zur Verfügung oder sie muss auf einen Folgetag verschoben werden, was wenig lernförderlich ist.

In manchen Bereichen kumulieren die ungünstigen Bedingungen: So haben unter anderem Grundschullehrer*innen weiterhin eine höhere Pflichtstundenzahl – bei identischer Anzahl Anrechnungsstunden bleibt im Vergleich zu einer Lehrkraft somit mehr Unterricht zu leisten. Dabei ist dieser Unterricht durch die in der Regel übertragene Klassenlehrer*innenfunktion spezifisch, die eigenen Kollegien sind personell überschaubar und somit hinsichtlich der Flexibilität eingeschränkt.

Unterrichtsbesuche bedeuten einen erheblichen Zeitaufwand, insbesondere dadurch, dass an den einzelnen Grundschulen selten mehrere Lehramtsanwärter*innen sind, die im Rahmen eines Besuchs betreut werden könnten, verschärft gilt dies in Flächenseminaren. Durch die Konzentration des Unterrichts auf den Vormittag ergeben sich weitere Schwierigkeiten, den eigenen Unterricht und den Besuch des Unterrichts der Lehramtsanwärter*innen zu koordinieren.

Erschwert wird der Versuch, die Tätigkeiten im Spannungsfeld der verschiedenen Arbeitsbereiche möglichst ohne Reibungsverluste zu koordinieren und miteinander zu vereinbaren durch die Modalitäten der nachlaufenden Gewährung der Anrechnungsstunden. Dies gilt umso mehr bei größeren Schwankungen und insbesondere in jenen Fällen, in denen Ausbildungsjahrgänge zeitlich überlappend betreut werden. Erforderlich sind systematisierte und damit planbare Ausgleichsverfahren – Verweise auf eventuelle Regelungen im Einzelfall sind wenig überzeugend und nicht ausreichend. Es macht sich auch an dieser Stelle bemerkbar, dass die Verschiebung der Einstellungstermine des Vorbereitungsdienstes auf den 1. November bzw. 1. Mai zu Inkompatibiltäten mit den schulischen Rhythmen führt.

B-6 Die seit langem und mehrfach angekündigte Evaluation des Vorbereitungsdienstes muss zeitnah unter Beteiligung der Betroffenen vor Ort erfolgen, umfassend angelegt werden und von der erkennbaren Bereitschaft getragen sein, erforderliche Veränderungen tatsächlich vorzunehmen. Über die unter B-1 bis B-5 aufgezeigten Handlungsfelder hinaus sind dabei auch die überhastete und wenig fundierte Einführung des kombinierten Fachseminars Deutsch/Mathematik für das Lehramt an Grundschulen sowie die Beteiligungsmöglichkeiten an den ZfsL in den Blick zu nehmen.

Im Vorfeld der Reform der Lehramtsausbildung, für die schließlich mit dem LABG 2009 die rechtliche Grundlage geschaffen wurde, hatte die Landesregierung 2006 eine Expert*innenkommission damit beauftragt, die damalige Situation der universitären Lehramtsausbildung zu analysieren und Reformempfehlungen zu formulieren. Hierbei sollten diverse Eckpunkte berücksichtigt werden – unter anderem Umstellung auf Bachelor-Master-Struktur und Beibehaltung der Zweiphasigkeit – und es gab verschiedene Prüfaufträge – unter anderem „auf welche Weise die Erste und Zweite Phase der Lehramtsausbildung besser verzahnt werden könnten und ob und in welchem Ausmaß eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes möglich sei“. Die weitere Entwicklung machte dann sehr deutlich, dass die Empfehlungen nur als Empfehlungen verstanden werden wollten: Obwohl die Kommission (1.) der damals beliebten (politischen) Forderung nach einer Verschiebung von Praxisanteilen aus der Zweiten in die Erste Phase nicht folgte, und (2.) aufzeigte, wie voraussetzungsvoll eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes wäre und dass sich diese gerade nicht durch eine Substituierung im Rahmen der Ersten Phase ergäbe – wurde ein 5-monatiges Praxissemester Element des Lehramtsstudiums und der Vorbereitungsdienst verkürzt (für Absolvent*innen eines Master of Education mit Praxissemester war im LABG 2009 sogar eine Halbierung der Dauer des Vorbereitungsdienstes von 24 auf 12 Monate angelegt).

Die Kommission hätte sich nun in ihrem Bericht darauf beschränken können, sich zu dem zu äußern, zu dem sie seitens der Landesregierung gebeten war, sich zu äußern. Stattdessen nimmt die Kommission in nur elf Zeilen recht geschickt Stellung zu dem, zu dem sie nicht beauftragt war, Stellung zu nehmen, indem sie die Beschränkung des Auftrags explizit macht und darauf hinweist, dass sie jenseits der universitären Phase der Lehramtsausbildung weitere Problemfelder sieht: „die Evaluation und Verbesserung der Zweiten Phase insgesamt […] die Entwicklung und Institutionalisierung einer Berufseingangsphase […] und deren Anbindung an abgesicherte Prozesse der Weiterbildung im Lehrerberuf“. Diesbezüglich formuliert die Kommission schließlich einen Arbeitsauftrag an die Politik: „Der Verzicht auf eine Stellungnahme bedeutet nicht, dass aus Sicht der Kommission hier kein Reform- und Optimierungsbedarf bestünde. Im Gegenteil stehen auch hier dringende bildungspolitische Maßnahmen aus.“ Es ist davon auszugehen, dass die Kommission andere Maßnahmen im Sinn hatte, als sie mit der Verkürzung des Vorbereitungsdiensts und der Art dessen Ausgestaltung dann folgten.

Die oben unter B-1 bis B-5 beschriebenen Probleme, die den Vorbereitungsdienst kennzeichnen, haben ihren Ausgangspunkt unter anderem also grundlegend auch in einem von vorneherein angelegten und im Weiteren fortgesetzten Konstruktionsfehler: Leitend waren insbesondere Spar-, nicht fachliche Motive. In den vergangenen Jahren gab es dann zwar gelegentlich eine gewisse Sensibilität dafür, dass eine Evaluation des Vorbereitungsdienstes erforderlich und sinnvoll ist – realisiert wurde sie bisher nicht.

Über die Veränderungen von 2011 hinaus, die mit der damaligen Neufassung der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen implementiert wurden, muss eine Evaluation auch solche Aspekte berücksichtigen, die gerade nicht verändert wurden, aber als problematisch einzustufen sind (hierzu auch die Beschreibungen oben). Insbesondere muss eine Evaluation darüber hinaus auch jene zwischenzeitlichen Entscheidungen in den Blick nehmen, die weitere, teils grundlegende Veränderungen des Vorbereitungsdienstes bedeuteten, ohne aber zunächst die erforderlichen Voraussetzungen für deren adäquate Umsetzung zu schaffen. So ist die überhastete Einführung des kombinierten Fachseminars Deutsch/Mathematik für das Lehramt an Grundschulen in ihrer Art und Weise ein Beispiel par excellence dafür, wie Veränderungsprozesse hinsichtlich ihrer Ausgestaltung anscheinend nicht zu Ende gedacht und letztlich auf Kosten der Ausbildenden in Schule und ZfsL und der Lehramtsanwärter*innen initiiert werden. Auch die Option des Vorbereitungsdienstes in Teilzeit, eine Möglichkeit, die als solche grundsätzlich zu begrüßen ist, wurde letztlich kurzfristig in einer Form eingeführt, die viele Fragen unbeantwortet ließ und lässt. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Beschränkungen, die die facettenreichen Lebenssituationen und Lebensentwürfe von Lehramtsanwärter*innen nicht berücksichtigen, wie eben auch diverse Aspekte der Umsetzung. Gegenstand der Evaluation ist sinnvollerweise auch das Zusammenspiel von Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung, insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass dieses Zusammenspiel auch durch die Erweiterung der gemeinsamen Ausbildungsformate – neben dem Vorbereitungsdienst vor allem das Praxissemester sowie im Rahmen von Seiteneinstiegsmaßnahmen, facettenreicher und komplexer geworden ist. Eine Evaluation des Vorbereitungsdienstes sollte schließlich auch die 2019 geänderte ZfsL-Geschäftsordnung in den Blick nehmen, und zwar wenigstens hinsichtlich zweier Dimensionen, einer unmittelbaren und einer mittelbaren: Bei der einen Dimension geht es konkret um die Frage der gewährleisteten (bzw. vorliegend: gefährdeten respektive verhinderten) Beteiligungsmöglichkeiten. Die zweite Dimension wirkt eher mittelbar: Erforderlich wäre eine Auseinandersetzung mit der Top-down-Mentalität, die in der Geschäftsordnung durchscheint, dort aber letztlich lediglich symptomatisch ist für den Umgangsstil, der das Agieren des Schulministerium den am Vorbereitungsdienst Beteiligten gegenüber prägt.

Vor dem Hintergrund, dass nun ein Jahrzehnt lang die Hinweise der Betroffenen ohne Resonanz geblieben sind und sich die Situation eher noch verschärft hat, ist eine Evaluation des Vorbereitungsdienstes dringender denn je, um die Fehlentwicklungen und Verwerfungen hinsichtlich der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen zu korrigieren.

C Berufseingangsphase

C-1 Die ersten drei Berufsjahre sind als systematisierte Berufseingangsphase zu gestalten. Hierzu gehören insbesondere die Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung um mindestens 15 %, die Etablierung von Unterrichtsbegleitung, Coachingangeboten und Peerberatungsformaten sowie ein auf die Anforderungen von Berufseinsteiger*innen ausgerichtetes Fortbildungsangebot.

Die Wirksamkeit der Lehramtsausbildung hängt zentral auch von den ersten Jahren der selbst verantworten Praxis ab. Dies kommt auch in der Feststellung der Kultusministerkonferenz in den Rahmenvereinbarungen zur Lehramtsausbildung zum Ausdruck: „Der Berufseingangsphase kommt ein besonderer Stellenwert zu.“ Dabei ist die Berufseingangsphase als zentraler Abschnitt der beruflichen Sozialisation nicht als Verlängerung des Vorbereitungsdienstes zu verstehen, sondern eben als eigenständige, charakteristische Schlüsselphase der Berufsbiographie mit spezifischen und je

individuellen Anforderungskonstellationen hinsichtlich Begleitung, Reflexion, fachlicher und persönlicher Unterstützung sowie Persönlichkeitsentwicklung.

Zeitgleich mit der Initiierung der Reform der Lehramtsausbildung (die dann mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 kam) gab es von der damals zuständigen Ministerin die Ankündigung der Implementierung einer neu entwickelten Berufseingangsphase – eine Ankündigung, die bis heute auch von ihren Nachfolgerinnen nicht realisiert wurde. Damit gehört NRW zu den wenigen Bundesländer ohne systematisches Unterstützungsangebot für seine Lehrer*innen zum Berufseinstieg.

Neben den spezifischen Besonderheiten der konkreten Schule, an der man sich nun bewegt, müssen Berufseinsteiger*innen sich mit Anforderungen auseinandersetzen, denen sie im günstigsten Fall zwar auch bereits während der Ausbildung begegnet sind, die aber mitunter erst mit der ersten „richtigen“ Stelle spezifisch akut werden; exemplarisch: Selbst- und Zeitmanagement, Stressbewältigung, Arbeits- und Gesundheitsschutz, Klassenmanagement, Klassenleitung und Klassenfahrten, Dokumentation, Bewertung und Beurteilung, Elterngespräche, Elternabende und Sprechtage, rechtliche Aspekte vom Schulrecht über Beamten-/Angestelltenrecht bis hin zu Mitwirkungsrechten. Darüber hinaus werden fachinhaltliche Fragen wie auch übergreifende Aspekte der Integration, Inklusion, Digitalisierung, Kooperation und Teamarbeit spezifisch tagesaktuell und unterrichtsrelevant.

Die Ausgestaltung der Berufseingangsphase kann dabei Unterstützungsangebote unterschiedlicher Formate umfassen: Unterrichtsbegleitungen, Mentoringangebote und Pat*innensysteme, Tandem- bzw. Doppelbesetzung, insbesondere in inklusiven Klassen, Peeraustausch und -beratung, Coaching- und Supervisionsangebote, innerschulische und schulübergreifende Angebote, Abruffortbildungen zu insbesondere oben genannten Themen etc. Hinsichtlich der individuellen personenorientierten Beratung wäre zu überlegen, ob die entsprechend ausgebildete Mentor*innen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung diese Aufgabe übernehmen können.

Zentrale Voraussetzung für die Wirksamkeit einer entsprechend gestalteten Berufseingangsphase ist, dass die neuen Lehrer*innen über die hierfür erforderlichen zeitlichen Kapazitäten verfügen. Dies lässt sich durch eine obligatorische Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung gewährleisten.

D Seiteneinstieg

Die Bundesländer haben sich über die Kultusministerkonferenz darauf verständigt, dass der Erwerb eines Lehramts standardmäßig ein universitäres, auf ein Lehramt bezogenes Studium sowie einen anschließenden Vorbereitungsdienst mit Staatsprüfung umfasst. Lediglich wenn unabweisbare lehramts- und fächerspezifische Bedarfe bestehen und die Unterrichtsversorgung mit regulär ausgebildeten Lehrer*innen nicht gewährleistet werden kann, können länderspezifische Sondermaßnahmen wie Seiteneinstiegsformate für die Gewinnung von Lehrkräften eingerichtet werden. Entsprechend regelt das Lehrerausbildungsgesetz NRW, dass eigentlich nur im Ausnahmefall und aus Gründen dringenden Personalbedarfs eine berufsbegleitende Ausbildung nach Einstellung in den Schuldienst durchgeführt werden kann. Hierbei gilt, dass (a) spezifische formale und inhaltliche Voraussetzungen zu erfüllen sind und (b) eine Einstellung im Rahmen einer Seiteneinstiegsmaßnahme grundsätzlich nachrangig erfolgt und somit gewährleistet ist, dass regulär ausgebildete Lehrkräfte vorrangig berücksichtigt werden.

Dies ist der Hintergrund, wenn es folgend um Handlungsbedarfe im Zusammenhang mit Seiteneinstiegsformaten geht. Solange nicht in allen Fächern und für alle Lehrämter respektive Schulformen je ausreichend Lehrer*innen über den eigentlich dafür vorgesehenen Weg ausgebildet werden können, ist die Frage letztlich nicht, ob es Seiteneinstiegsmaßnahmen gibt, sondern wie diese ausgestaltet sein müssen, um die erforderliche Unterrichtsqualität zu gewährleisten, und nicht lediglich zur Verhinderung von Unterrichtsausfall dienen.

Wenn wir über Seiteneinstiegsmaßnahmen reden, reden wir also über Lehrer*innenmangel – damit reden wir auch über mitunter fehlende bzw. geringe Attraktivität des Lehrer*innenberufs in

bestimmten Bereichen. Für einige Schulformen spiegelt sich die geringere Attraktivität auch in der weiterhin geringeren Besoldung wider, die durch die höhere Pflichtstundenzahl nicht kompensiert wird. Ausreichende Studienplatzkapazitäten, die angemessenere inhaltliche Ausgestaltung des Lehramtsstudiums, eine Eingangsbesoldung A 13Z und eine Reduzierung der Pflichtstundenzahl dürften in diesen Bereichen durchaus zu einer Attraktivitätssteigerung beitragen und somit langfristig ein sinnvolles Mittel gegen Lehrer*innenmangel sein.

D-1 Für das Lehramt an Grundschulen ist ein Format des berufsbegleitenden Seiteneinstiegs zu konzipieren.

Insbesondere Grundschulen leiden unter dem derzeitigen Lehrkräftemangel. Dass ein Ausbau der Studienkapazitäten erfolgt bzw. angekündigt ist, ist gut – allerdings werden die entsprechenden Absolvent*innen erst in knapp einem Jahrzehnt merklich die Kollegien in den Grundschulen bereichern. Bis dahin fehlt aber für Grundschulen eine ernsthafte Seiteneinstiegsmöglichkeit, die Seiteneinsteiger*innen eine Bleibeperspektive inklusive Erwerb des Lehramts eröffnet. Erforderlich ist eben eine entsprechende Seiteneinstiegsmaßnahme, die sich einerseits an den grundsätzlichen Vorgaben der Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung für Seiteneinsteiger*innen und der Staatsprüfung (OBAS) orientiert und gleichzeitig die spezifische Strukturierung des Grundschullehramtes berücksichtigt.

Hinsichtlich der spezifischen Strukturierung des Grundschullehramts, also dem Drei-Fächer-Prinzip, das grundsätzlich Deutsch (Sprachliche Grundbildung) und Mathematik (Mathematische Grundbildung) umfasst, könnten für die Gestaltung einer Seiteneinstiegsmaßnahme darüber hinaus die Voraussetzungen herangezogen werden, die von Absolvent*innen von lehramtsbezogenen Masterstudiengängen anderer Bundesländer als Mindestanforderung für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst in NRW zu erfüllen sind: Nach Einschätzung der Landesregierung entsprechen Studienanteile mit einem Umfang von jeweils 8 Leistungspunkten in Deutsch und Mathematik dem Mindestniveau, das nachgewiesen werden muss, um die Drei-Fächer-Ausbildung auch im entsprechend neu gestalteten regulären Vorbereitungsdienst fortführen zu können (der Hinweis an dieser Stelle dient lediglich dazu aufzuzeigen, dass es für bestimmte Probleme bereits Lösungen gibt, die den Erwerb eines Lehramts gewährleisten).

Erforderlich wäre somit zunächst eine „Übersetzung“ der zentralen inhaltlichen Anforderungen der OBAS für das Lehramt an Grundschulen: Wie lassen sich die Anforderungen für ein Zwei-Fächer-Lehramt, wonach für ein Fach die vorgesehenen fachwissenschaftlichen Studieninhalte weitgehend, für ein zweites Fach zu wenigstens einem Drittel nachzuweisen sind, adäquat für eine Drei-Fächer-Struktur formulieren?

Da davon auszugehen ist, dass Hochschulabsolvent*innen von nicht-lehramtsbezogenen Studiengängen diese Anforderungen nicht vollständig erfüllen können, wären dann Angebote erforderlich, mit denen fehlende Voraussetzungen noch erbracht werden können. Damit unterscheidet sich die Situation für das Lehramt an Grundschulen aber nicht grundlegend von der derjenigen Lehrämter, für die zurzeit ein OBAS-Seiteneinstieg möglich ist: erforderlich ist prinzipiell das Studium entsprechender Inhalte im notwendigen Umfang. (Dieser Weg ist letztlich auch nicht so ungewöhnlich, denn er entspricht in seiner Grundstruktur der „fachwissenschaftlichen Zusatzausbildung“, wie sie gegebenenfalls im Rahmen eines Anpassungslehrgangs von Lehrer*innen zu erbringen ist, die ihre Lehrbefähigung nicht in Deutschland erworben haben.) Für Leistungen des Lehramts an Grundschulen könnte sich allerdings zunächst die Schwierigkeit ergeben, dass hierfür in der Regel derzeit eine Einschreibung in einen entsprechenden Lehramtsstudiengang erforderlich wäre, was aufgrund der Zulassungsbeschränkung nicht ohne Weiteres realisierbar und vor allem nicht planbar wäre. Ein möglicher Lösungsansatz könnte darin bestehen, dass Universitäten mit dem Lehramt an Grundschulen gemeinsam mit der Fernuniversität Hagen ein entsprechendes Angebot konzipieren, das dort dann als Fernstudium (als Masterstudiengang und als Akademiestudium) angeboten werden könnte. Das Angebot eines Masterstudiengangs wäre erforderlich für diejenigen, die bisher noch

keinen Masterabschluss nachweisen können. Mit dieser zentralen Struktur eines Angebots als Fernstudium wäre gewährleistet, dass die Studienkapazitäten der einzelnen Präsenzstandorte vollumfänglich bestehen bleiben, keine Parallelstrukturen an mehreren Universitäten aufgebaut würden und die Interessierten orts- und weitegehend zeitunabhängig die fehlenden Leistungen erbringen könnten. Hinsichtlich der Finanzierung des Aufbaus eines entsprechenden Studienangebots wäre eine Antragsstellung bei der Digitalen Hochschule NRW denkbar.

Darüber hinaus verfügt NRW über ein spezifisches Modell, an dem man sich auch vorliegend orientieren könnte: Als Vorstufe für die Teilnahme am berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst nach OBAS gibt es an mehreren Universitäten für ausgewählte Fächer des Lehramts an Berufskollegs das Angebot eines praxisintegrierender berufsbegleitender dualen Master of Education, der FH-Absolvent*innen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge adressiert.

D-2 Maßnahmen des (berufsbegleitenden) Seiteneinstiegs müssen Qualifizierungswege eröffnen, über die der Erwerb einer regulären Lehramtsbefähigung ermöglicht wird.

Grundsätzlich müssen Seiteneinstiegsmaßnahmen so ausgestaltet sein, dass sie zum Erwerb eines Lehramts führen, Seiteneinsteiger*innen nach der erfolgreichen Ausbildung also den Lehrkräften des Regelwegs gleichgestellt sind.

Erfüllen Interessierte die formalen und inhaltlichen Voraussetzungen, wie sie in der OBAS definiert sind, kann eben dieser Weg des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes eingeschlagen werden – der im Erfolgsfall mit einer Staatsprüfung und dem Erwerb der Lehramtsbefähigung abschließt und in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis übergeht; insofern die beamtenrechtlichen Voraussetzung erfüllt sind, erfolgt die Übernahme in ein entsprechendes Beamtenverhältnis.

Sind die Voraussetzungen für den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst nicht vollumfänglich erfüllt, bleibt zunächst (lediglich) der Seiteneinstieg in Verbindung mit einer pädagogischen Einführung ohne unmittelbare Perspektive des Erwerbs der Lehramtsbefähigung. Schule sollte aber durchaus ein Interesse daran haben, eben diese Perspektive zu eröffnen, zumal ohne eine solche Perspektive die Gefahr größer sein dürfte, dass Seiteneinsteiger*innen auch wieder aus der Schule aussteigen. Wie unter D-1 für das Lehramt an Grundschulen skizziert, ist ein Nachholen von erforderlichen, zunächst fehlenden Leistungen, durchaus möglich, wobei es durchaus einen Unterschied macht, ob in einem bestimmten Studienumfang Leistungen für das zweite Fach fehlen oder ob ein Masterabschluss zu absolvieren ist. So oder so könnte Schule die Seiteneinsteiger*innen durch temporäre Deputatsreduzierungen beim Nachholen fehlender Leistungen unterstützen. Im Sinne der örtlichen und zeitlichen Flexibilität erscheint auch hier ein Angebot sinnvoll, dass überwiegend digital und zentral (im Sinne von: nicht mehrfach an verschiedenen Hochschulen) vorgehalten wird, wobei der Aufbau eines entsprechenden Angebots vor allem für solche Fächer naheliegt, die als Mangelfächer eingestuft werden.

Insbesondere für jene Schulformen, in denen nicht zu erwarten ist, dass der Lehrkräftemangel in nächster Zeit grundlegend behoben sein wird, sollte darüber hinaus überlegt werden, ob sich mit einer an den Bedarfen von Schule orientierten Erweiterung des Fächerspektrums zusätzlich grundsätzlich geeigneten Interessierte für einen Seiteneinstieg in den Schuldienst gewinnen lassen könnten. So sieht die Lehramtszugangsverordnung lediglich für das Lehramt an Grundschulen vor, dass als ein Fach auch Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte gewählt werden kann. Analoge Regelungen für weitere Lehrämter würden entsprechende Optionen bedeuten. Ähnliches gilt für sonderpädagogische Fachrichtungen – was gemäß Lehramtszugangsverordnung zwar (zumindest prinzipiell) für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und für das Lehramt an Berufskollegs vorgesehen ist, aber weder für das Lehramt an Grundschulen noch für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen möglich ist.

D-3 Bei Maßnahmen des berufsbegleitenden Seiteneinstiegs (OBAS) ist die Unterrichtsverpflichtung auf maximal 12 Wochenstunden zu begrenzen. Ausschließlich diese Unterrichtsverpflichtung ist für die ausbildende Schule bedarfsdeckend zu berücksichtigen. Maßnahmen des berufsbegleitenden Seiteneinstiegs umfassen grundsätzlich ein Coaching- und Begleitangebot, das sich an der Spezifik der Ausbildungssituation orientiert.

Der berufsbegleitende Seiteneinstieg bedeutet eine sehr spezifische Konstellation, insbesondere eine Gleichzeitigkeit von ansonsten aufeinander aufbauenden Phasen der Lehramtsausbildung: individuelles Erarbeiten von relevanten fachlichen Inhalten, Absolvieren eines Vorbereitungsdienstes bei zeitgleichem neuen Berufseinstieg, spezifische Rollenfindungsprozesse – und eine zurzeit nur geringfügig reduzierte Unterrichtsverpflichtung, also eigentlich die Anforderung, unmittelbar als vollwertige Lehrkraft tätig zu sein. Dass diese Konstellation zu einer außergewöhnlichen Belastung und regelmäßig zu einem Abbruch der Maßnahme führt, verwundert nicht wirklich. Dass unter solchen Bedingungen Qualitätseinbußen nicht auszuschließen sind, kann ebenfalls nicht akzeptiert werden.

Diesen „Begleiterscheinungen“ ließe sich bereits dadurch entgegenwirken, dass die Unterrichtsverpflichtung während der berufsbegleitenden Maßnahme auf maximal 12 Unterrichtsstunden wöchentlich begrenzt wird, und somit unter anderem mehr Zeit für den Ausbildungsanteil zur Verfügung steht. Darüber hinaus müssten die weiter oben beschriebenen Anforderungen an eine „allgemeine“ Berufseingangsphase hinsichtlich der spezifischen Situation für Seiteneinsteiger*innen entsprechend erweitert werden. Hierzu gehört insbesondere eine umfassende pädagogische Ausbildung, die zu einem bestimmten Teil absolviert sein muss, bevor eigenverantwortlicher Unterricht übertragen werden kann.

Zurzeit gehen Seiteneinstiegsmaßnahmen vollständig „auf Kosten“ der Schule der Seiteneinsteiger*innen, weil nicht nur die realisierte Unterrichtstätigkeit, sondern eine volle Stelle angerechnet wird. Dies ist doppelt widersinnig, weil neben diesen Einbußen gleichzeitig ein erhöhter Bedarf hinsichtlich der Begleitung der Seiteneinsteiger*innen durch erfahrene Lehrkräfte erforderlich ist. Dieser Missstand ist entsprechend aufzuheben, insbesondere, da nicht die einzelne Schule für den systematischen Lehrkräftemangel in bestimmten Bereichen verantwortlich gemacht werden kann.

E Phasenübergreifende Aspekte

E-1 An den Schulen ist ein mit den erforderlichen Ressourcen ausgestatteter Aufgabenbereich „Aus- und Fortbildung“ zu etablieren.

Die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung geht einher mit einer Differenzierung der Aufgaben, die „von Schule“ hierbei übernommen werden. Bereits die unterschiedlichen Ausbildungselemente, an denen Schule beteiligt ist, illustrieren dies: Eignungs- und Orientierungspraktikum, Praxissemester, Vorbereitungsdienst, berufsbegleitende Maßnahmen. Hinzu kommt, ob systematisiert oder informell, die Phase des Berufseingangs. Hinzu kommt darüber hinaus der gesamte Komplex der Fortbildung.

Eine qualitativ hochwertige Ausbildung ist nur dann realisierbar, wenn den je spezifischen Zielsetzungen und jeweiligen Modalitäten von Implementierung, Kooperation, Koordination, Durchführung, Evaluation etc. Rechnung getragen wird. Dies erfordert eine entsprechende Verantwortlichkeit, die nicht „nebenbei“ übernommen und beliebig gesplittet werden kann, sondern eine institutionelle Verankerung benötigt – hierzu ist an Schulen ein Aufgabenbereich Lehrer*innenbildung zu etablieren. Dieser Aufgabenbereich muss mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet sein, um sowohl hinsichtlich der konkreten Ausbildungstätigkeiten entlasten zu können, wie auch hinsichtlich der erforderlichen übergreifenden Tätigkeiten, zu denen auch sämtliche Kooperationstätigkeiten gehören, die innerschulische wie auch mit den beteiligten Ausbildungspartner*innen beispielsweise an Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Hochschulen notwendig sind. Für die Kolleg*innen, die diesen Aufgabenbereich übernehmen, ist ein entsprechendes Qualifizierungsangebot erforderlich.

Aus- und Fortbildung, die grundlegend als Bestandteil der Personal- und Schulentwicklung zu verstehen ist, ist nicht durch geschriebene Konzepte und per Dienstanweisung zu erreichen – erforderlich sind Rahmenbedingungen, in denen engagierte und motivierte Kolleg*innen qualitativ hochwertige Aus- und Fortbildung mit Praktikant*innen, Lehramtsanwär-ter*innen, Berufseinsteiger*innen, Lehrkräften in Ausbildung und Kolleg*innen realisieren.

E-2 Hinsichtlich des Erwerbs von Kompetenzen für spezifische schulischen Anforderungen (bspw. Integration, Inklusion, individuelle Förderung, Digitalisierung) ist das Verhältnis von Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Berufseingangsphase sowie Fort- und Weiterbildung zu konkretisieren und neu auszugestalten.

Spätestens mit den beiden großen Themen „Inklusionsorientierung“ und „Digitalisierung“ ist offensichtlich geworden, dass auch in der Lehramtsausbildung ein begrenzter Zeitraum nicht unbegrenzt Lernmöglichkeiten bietet. Grundsätzlich unterliegen Ausbildungsinhalte zwar durchaus einem Wandel, verändern sich beispielsweise orientiert an fachinhaltlichen Entwicklungen wie auch geänderten Anforderungen, die sich durch gesellschaftliche Entwicklungen ergeben. Ab einer bestimmten Inhaltsdichte und Inhaltsvielfalt ist dann aber innerhalb der bestehenden Strukturierungen ein Mehr an Neuem schlicht nur durch ein Weniger an Altem möglich. Ein solcher Ersetzungsprozess, der letztlich auch ein „Verteilungskampf“ ist, wurde für die Themen Inklusionsorientierung und Digitalisierung hinsichtlich ihrer Integration in die Lehramtsausbildung erst gar nicht ernsthaft initiiert. Dies drückt sich unter anderem darin aus, in welcher Form entsprechende Anforderungen in den grundlegenden KMK-Dokumenten behandelt werden, und wie sie dort – vor allem für das Lehramtsstudium – verankert sind (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung; Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften; Rahmenvereinbarungen für die sechs Lehramtstypen; Bildung in der digitale Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz; Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz).

Die Studienabsolvent*innen „sind in der Lage, Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curricularer Konzepte einbringen. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit und nutzen digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht.“

– so heißt es allgemein in sämtlichen Fachprofilen in den Ländergemeinsamen Anforderungen unterschiedslos für alle Fächer (mit einer kleinen Ergänzung für Sonderpädagogik und etwas anderer Akzentuierung für berufliche Fachrichtungen). In Sachen Inklusionsorientierung sind die Fächer zwar nicht so formulierungsidentisch unterwegs, beschränken sich aber weitgehend auf eine Anmerkung zur Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie einzelne Hinweise zu Kompetenzen bzw. Studieninhalten in Sachen „heterogene Lerngruppen“ und „inklusiver Fachunterricht“.

Hatte es in NRW 2009 noch Kapazität gegeben, das Thema „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ mit einem Volumen von wenigstens 6 Leistungspunkten für das Studium aller Lehrämter über die Lehramtszugangsverordnung explizit verpflichtend zu machen und eigenständig auszuweisen, gestaltete sich dies bei der Umsetzung der Inklusionsorientierung 2016 schon schwieriger und schwammiger: Geregelt wurde, dass die Leistungen in den Fächern inklusionsorientierte Fragestellungen im Umfang von mindestens 5 Leistungspunkten umfassen müssen, wobei hierbei von einem weiten Inklusionsverständnis ausgegangen wurde (und beispielsweise darauf verzichtet wurde, mit dieser Anforderung die Fachdidaktik zu adressieren und deren Mindestumfang entsprechend zu erhöhen). Darüber hinaus müssen seitdem in den Bildungswissenschaften Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Umfang von mindestens 4 LP ausgewiesen werden (auch hier innerhalb eines unveränderten Leistungspunktkontingents). Eine ursprünglich für 2018 vorgesehene Evaluierung der tatsächlichen Umsetzung der inklusionsbezogenen Anforderungen wurde bisher

nicht realisiert. Beim Thema Digitalisierung scheint es sich hinsichtlich Vorgaben darauf zu beschränken, dass (a) gemäß Lehramtszugangsverordnung allgemein „Kompetenzen zum fachspezifischen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken sowie pädagogische Medienkompetenz“ als übergreifende Kompetenzen zu erwerben sind und (b) ansonsten gemäß Lehrerausbildungsgesetz für die Akkreditierung ganz allgemein die KMK-Vorgaben zu beachten sind (und somit die Regelungen zur Digitalisierung in den Fachprofilen).

Wenn aber zwei hinsichtlich der Gestaltung schulischer Bildungsprozesse zentrale Themen letztlich nur rudimentär zum Gegenstand der Ersten Phase der Lehramtsausbildung werden können, und ihnen auch in der Zweiten Phase nur bedingt Raum zur Verfügung gestellt werden kann, müsste von vorneherein die Dritte Phase mit in den Blick genommen werden: Fortbildung in der Berufseingangsphase und im weiteren Verlauf der Berufstätigkeit. Im Abschnitt „Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden“ ihrer Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ deutet die KMK diese Notwenigkeit durchaus an, wenn sie feststellt: „Die Förderung der Kompetenzbildung […] muss daher als integrale Aufgabe der Ausbildung in den Unterrichtsfächern sowie den Bildungswissenschaften verstanden und über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg aufgebaut und stetig aktualisiert werden.“ Würde eine (erste) Phase der Berufstätigkeit für die Ausbildung entsprechend grundlegender Kompetenzen per se mitberücksichtigt (in Verbindung mit einer entsprechenden Entlastung der Unterrichtsverpflichtung durchaus verpflichtend vorgesehen), dann könnten die Themen Inklusionsorientierung und Digitalisierung von vorneherein auch „größer“ gedacht werden, als dies derzeit der Fall ist. Ausgangspunkt wäre dann eine Orientierung an den tatsächlichen schulischen Anforderungen, und nicht vorrangig an beschränkten zeitlichen Möglichkeiten von Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst. Sinnvollerweise erfolgen in diesem Zusammenhang dann auch jeweils unterrichtspraktisch orientierte Operationalisierungen der erforderlichen Kompetenzen.

Für solche Anteile, die als Basisqualifizierung Bestandteil der Ersten und der Zweiten Phase sind, ist ein entsprechendes flächendeckendes Fortbildungsangebot für Lehrer*innen im Schuldienst erforderlich, deren Ausbildung eben solche Basisqualifizierungen nicht umfasste. Dass so etwas grundsätzlich denk- und realisierbar ist, zeigt NRW mit seinem Fortbildungsangebot für Deutsch als Zweitsprache.

E-3 Eine Kommission mit Expert*innen aus allen Bereichen der Lehrer*innenbildung sollte mit der Entwicklung eines Diskussionsvorschlags beauftragt werden, ausgehend von den schulischen Anforderungen die Ausbildung von Lehrer*innen unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit aber unabhängig von derzeitigen Strukturen zu konzipieren.

Vielleicht könnte es genau die richtige Zeit sein, Lehrer*innenbildung neu zu denken. Viele Reformen der Ausbildungen von Lehrer*innen der vergangenen Jahrzehnte hatten ihren Ausgangspunkt nicht unbedingt in der eigentlichen Zielsetzung, adäquat auf die Anforderungen schulischer Bildungsprozesse und qualitativ hochwertigen Unterrichts vorzubereiten: „Akademisierungsprozesse“ in Verbindung mit Besoldungsfragen; Hochschulstrukturreformen mit einer weitgehenden Integration Pädagogischer Hochschulen in die Universitäten; Fragen der Ausbildung überlagernde Schulstrukturdebatten; „Abwicklung“ der DDR-Ausbildungsstrukturen; Umstellung auf Bachelor-/Master-Abschlüsse in Verbindung mit einer umfassenden Verantwortungsübertragung auf befreite „autonome Hochschulen“; Verkürzungen des Vorbereitungsdienstes – all dies sind Beispiele für „Schlachten“, die als solche weitgehend geschlagen sein dürften. Beim nächsten Ansatz könnten damit dann aber nun die schulischen Anforderungen den Ausgangspunkt für Reformüberlegungen bilden.

Korrespondierend hierzu wäre das zwischenzeitlich verfügbare Wissen über die Ausbildung von Lehrer*innen ein zweiter Ausgangspunkt: In den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten hat die Lehrer*innenbildungsforschung in Deutschland einen enormen Aufschwung erlebt, und es liegt nahe, die hierbei gewonnenen Erkenntnisse zu einer Vielzahl an Aspekten der Lehrer*innenbildung bei Reformüberlegungen mit in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus hatte die Lehramtsausbildung an den Universitäten mehr als ein Jahrzehnt Gelegenheit, eine Vielzahl an Dingen in Sachen

Lehramtsstudium auszuprobieren – mit entsprechend zugewiesenen Mitteln der Länder, seit 2014 (und noch bis 2023) insbesondere mit 500 Mio. € Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Die damit regelmäßig verbundene Projekteritis ergibt auf Sicht wenig Sinn, so dass es im Zusammenhang mit einer Verstetigung von Maßnahmen absehbar sowieso gilt, Resümee zu ziehen.

Jenseits dieser beiden Ausgangspunkte sollte die Beauftragung der Expert*innenkommission prinzipiell schrankenlos erfolgen, darauf bezogen allerdings spezifische Prüfaufträge umfassen: Sinnvollerweise würde in den Blick genommen, in welcher Form sich die derzeitige Starrheit der schulformbezogenen Lehrämter dergestalt auflösen lässt, dass ein größeres Maß an Flexibilität erreicht werden kann. Solche Polyvalenz könnte sowohl bedeuten, die Entscheidungsnotwendigkeit für ein Lehramt nicht bereits zu Studienbeginn, sondern erst zu einem späteren Studienzeitpunkt zu verorten, wie auch mit mehr Offenheit der Lehrämter den Einsatz an mehreren Schulformen zu erleichtern. Darüber hinaus sollte ausgehend vom Praxissemester erörtert werden, ob sich die damit erfolgte Verschränkung der Ausbildungsphasen sinnvoll in Richtung eines Verschmelzens weiterdenken lässt.

Manchmal ergibt sich ja auch beim Blick über den Tellerrand die eine oder andere hilfreiche Anregung.