



bwp@ Spezial HT2023 | Januar 2024

Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

Hrsg. v. **Karl-Heinz Gerholz, Silvia Annen, Rita Braches-Chyrek,
Julia Hufnagl & Anne Wagner**

**Silke LANGE, Kristina TRAMPE, Christoph
PORCHER, Ursula WALKENHORST, Amiena
BARTELS & Dietmar FROMMBERGER**

(Universität Osnabrück)

**Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und
(Forschungs-)Bedarfe**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2023/lange_etal_ht2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

**SILKE LANGE, KRISTINA TRAMPE, CHRISTOPH PORCHER,
URSULA WALKENHORST, AMIENA BARTELS & DIETMAR
FROMMBERGER**

(Universität Osnabrück)

**Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und
(Forschungs-)Bedarfe**

Abstract

Der Lehrkräftemangel stellt für berufsbildende Schulen zumindest in einigen Fachrichtungen seit jeher ein Problem dar. Derzeit spitzen sich die Probleme an den berufsbildenden Schulen in allen beruflichen Fachrichtungen zu. Die Implementation von Maßnahmen zur Erhöhung der Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen ist kein einfaches Unterfangen. An den Universitäten und Hochschulen werden vielfältige Maßnahmen ergriffen, mit denen versucht wird, mehr Studierende für das berufliche Lehramt zu gewinnen. Heterogenisierung lautet dabei die zentrale Strategie. Im Beitrag werden die Heterogenisierungstendenzen systematisch aufbereitet und deren Folgen auf der Ebene der Studierenden analysiert. Mit einem Ausblick in den Bereich der Pflegelehrausbildung wird gezeigt, dass sich Heterogenisierungsstrategien bis heute reproduzieren.

Vocational Teacher Education – Conditions, Models and (research) Needs

The shortage of teachers has always been a problem for vocational schools, at least in some subject areas. Currently, the problems at vocational schools are becoming more acute in all vocational subject areas. Implementing measures to increase the number of trained teachers for vocational schools is no easy task. A variety of measures are being taken at universities and colleges in an attempt to attract more students to the vocational teaching profession. Heterogenization is the central strategy here. This article systematically reviews the heterogenization trends and analyses their consequences at student level. With an insight into teacher training in the field of nursing, it is shown that heterogenization strategies are still being reproduced.

Schlüsselwörter: *Berufliche Lehrerbildung, Studienmodelle, Studierendenheterogenität*

1 Einleitung

Die Sicherung von Fachkräften zählt in Zeiten des demographischen Wandels zweifelsohne zu den zentralen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen. Die berufliche Bildung in ihren verschiedenen Facetten nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Belastet wird das System der beruflichen Bildung aktuell durch einen hohen und sehr wahrscheinlich steigenden Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen (vgl. Frommberger/Lange 2019). Aktuelle Zahlen sowie verfügbare Prognosen deuten darauf hin, dass sich diese Situation in den nächsten 10 Jahren noch verstärken wird (KMK 2022).

Die akute Bedarfslage an den berufsbildenden Schulen rückt die berufliche Lehramtsausbildung derzeit verstärkt in die öffentliche Wahrnehmung. Vor allem die Universitäten, die sogenannte erste Phase der beruflichen Lehramtsausbildung, sehen sich mit der Anforderung konfrontiert, Studierende für ein Studium zu gewinnen, das in den letzten Jahren eher durch eine rückläufige Nachfrage gekennzeichnet war. Um diese quantitativen Anforderungen zu bewältigen sowie ebenfalls relevante qualitative Herausforderungen aufzugreifen, wird seit den 1990er Jahren verstärkt über alternative Modelle der Qualifizierung der beruflichen Lehrkräfte und vor allem über alternative Studienmodelle diskutiert. In der Folge sind bundesweit verstärkt Vorhaben zur Entwicklung alternativer Studienformate entstanden, die neue Zielgruppen ansprechen, spätere Einstiege in das Studium ermöglichen oder Ausbildungszeiten verkürzen. Inwieweit diese vielfältigen Studienangebote und -formate diesen Zielen gerecht werden und inwiefern sie sich auf die Qualität des Studiums und die Professionalisierung der Studierenden auswirken, ist bisher jedoch weitgehend unerforscht.

Im Rahmen des vom BMBF geförderten und an der Universität Osnabrück durchgeführten Projekts „DEIN-LBSCampus“¹ wird das dargestellte Forschungsdefizit aufgegriffen. Unter dem Titel „LBS-Monitor“ wird eine standortübergreifende Untersuchung zur professionsbezogenen Entwicklung von Studierenden in unterschiedlichen Studienformaten durchgeführt. Grundlage der Analysen ist eine von Porcher/Tampe (2021) durchgeführte Strukturanalyse, mit der die aktuellen Angebote des beruflichen Lehramtsstudiums hinsichtlich ihrer Zugangsmodalitäten und Studiengangstrukturen sieben Studienmodellen zugeordnet werden.

Der im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2023 durchgeführte Workshop „Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und (Forschungs-)Bedarfe“ richtete den Blick auf die Potentiale und Herausforderungen der aktuellen Maßnahmen zur Sicherung grundständig ausgebildeter Lehrkräfte für die beruflichen Schulen. Auf der Grundlage eines Überblicks über ausgewählte Projektergebnisse aus dem o. g. Projekt wurden aktuelle Daten und Befunde zu den Studierenden für das berufliche Lehramt dargestellt und unterschiedliche Positionen auf die Weiterentwicklung der beruflichen Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen diskutiert. Die Ergebnisse des Workshops werden in diesem Beitrag gebündelt. Es werden insbesondere Forschungsergebnisse der zugrundeliegenden Projektinitiative der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vorgestellt. Die Ausführungen stehen unter der zentralen Forschungsfrage, inwieweit durch die Heterogenisierungsstrategien auf struktureller Ebene der Studienangebote die gewünschte Zielgruppenerweiterung im beruflichen Lehramt eingelöst werden konnten?

Nachfolgend (Abschnitt 2) wird zunächst die oben benannte Typologie der Studienmodelle des beruflichen Lehramts vorgestellt, auf deren Grundlage anschließend (Abschnitt 3) der Frage nachgegangen wird, inwieweit diese Studienmodelle zur Heterogenität der Studierenden im beruflichen Lehramt beitragen. Mit dem vierten Abschnitt wird ein Exkurs vorgenommen, der auf das aktuell sehr dynamische Feld der beruflichen Lehramtsausbildung im Bereich der

¹ Förderkennzeichen: 01JA2018 (Projektlaufzeit: 01.03.2020 – 31.12.2023)

Pflege ausgerichtet ist. In Abschnitt 5 werden zentrale Argumente zusammengefasst und die Diskussionsergebnisse des Workshops aufgegriffen.

2 Entwicklung einer Typologie von Studienmodellen des beruflichen Lehramtes

2.1 Ausgangslage

In den vergangenen Jahren hat es eine große Ausdifferenzierung beruflicher Lehramtsstudiengänge gegeben. Neben dem universitären „Standardmodell“ (Bals et al. 2016, 8) des beruflichen Lehramtsstudiums, bestehend aus einem lehramtsbezogenen, grundständigen Bachelorstudiengang und einem sich daran anschließenden konsekutiven Masterstudiengang an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule, existieren bereits seit den 2000er Jahren auch Kooperationsmodelle, bei denen Universitäten oder Pädagogische Hochschulen mit Fachhochschulen kooperieren (vgl. Faßhauer 2012, 283). Mit der Novellierung der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ aus dem Jahr 2016 änderten sich zudem die Vorgaben zur Gliederung des beruflichen Lehramtsstudiums, indem nun

„die Studien- und Prüfungsleistungen im zweiten Fach einschließlich Fachdidaktik, in Fachdidaktik für die berufliche Fachrichtung, in den Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- oder Wirtschaftspädagogik sowie die schulpraktischen Studien [...] in Ausnahmefällen vollumfänglich im Masterstudiengang erbracht werden [können]“ (KMK 2016; 2018, 3).

Infolgedessen wurden an immer mehr Standorten lehramtsbezogene Masterstudiengänge angeboten, die auf fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen aufbauen und deren Curriculum sich in erster Linie aus (fach-)didaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten eines zweiten Faches sowie aus den Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammensetzt.

Ausgehend von diesen veränderten Rahmenbedingungen sind die bestehenden Studienangebote für das berufsbildende Lehramt aufgrund des komplexen Ausdifferenzierungsgrades kaum noch mit gängigen Merkmalsbezeichnungen allein (wie bspw. „grundständig“, „konsekutiv“, „nicht-konsekutiv“) zu erfassen, so dass es eine Typologie mit den folgenden Zielsetzungen zu entwickeln galt:

- Erhöhung der Transparenz durch eine systematische Abbildung und Einordnung der Studiengänge,
- Ermöglichung einer hochschulübergreifenden Vergleichbarkeit von verschiedenen Studiengängen,
- Schaffung gemeinsamer Begrifflichkeiten für Studienmodelle innerhalb der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) und

- Fixierung eines Referenz- und Ausgangspunktes für weitere Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten in der Disziplin.

2.2 Entwicklung der Typologie

Innerhalb der BWP werden Typologien vor allem in der international vergleichenden Berufsbildungsforschung genutzt, um die Berufsbildungssysteme verschiedener Länder entsprechend einordnen und miteinander vergleichen zu können (siehe hierzu z. B. Pilz 2017). Nach einer sehr allgemeinen Definition bezeichnen Typen Grundformen von mehreren Dingen oder Lebewesen derselben Art, die gemeinsame Merkmale aufweisen (vgl. Regenbogen/Meyer 2013, 678). Typologien entstehen demnach aufgrund von Gruppierungsprozessen anhand ausgewählter Merkmale, bei denen die einzelnen Typen einerseits eine möglichst hohe interne Homogenität und andererseits eine möglichst ausgeprägte externe Heterogenität aufweisen. Bei der Typologisierung sollen sich die Elemente also innerhalb der einzelnen Typen möglichst ähnlich sein, die Typen sich innerhalb der Typologie dagegen jedoch möglichst stark voneinander unterscheiden (vgl. Kelle/Kluge 2010, 85).

Um die tatsächlich bestehenden Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den Elementen möglichst klar identifizieren und die daraus ermittelten Typen schließlich charakterisieren zu können, müssen der Analyse bestimmte Merkmale und Kriterien zu Grunde gelegt werden (vgl. ebd., 93).

Als Grundlage für die Entwicklung der Typologie von Studienmodellen im Lehramt an berufsbildenden Schulen erfolgte zunächst eine Bestandsaufnahme der Studienstrukturen in Deutschland. Hierfür wurden alle Internetauftritte der Studienstandorte, die berufliche Lehramtsstudiengänge anbieten (zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommer 2021 waren dies 52 Hochschulstandorte), im Sinne einer Vollerhebung erfasst. Auf Basis der auf den Internetseiten zur Verfügung gestellten Informationen in Form von Studiengangsbeschreibungen und Ordnungsmitteln, wie Zulassungsordnungen, Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern, erfolgte eine Einordnung der erfassten Studiengänge in ein einfaches Analyseraster. Hier wurden Kriterien definiert, die sich auf das Bundesland, die studierbaren beruflichen Fachrichtungen und allgemeinbildenden Unterrichtsfächer, die erforderlichen Zugangsvoraussetzungen sowie die zu erwerbenden akademischen Grade und der damit verbundenen Berechtigungen zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst beziehen.

Für die aus diesen Daten zu entwickelnde Typologie war zunächst die Klärung von zwei Fragen erforderlich, die vor jeder Typologisierung vorgenommen werden sollte (vgl. Kelle/Kluge 2010, 86):

1. Um welche Elemente bzw. Fälle handelt es sich bei den Typen?
2. Welches sind die Eigenschaften bzw. Merkmale, anhand derer sich die Typen gruppieren und voneinander unterscheiden lassen?

Die Klärung der ersten Frage erscheint zunächst trivial, schließlich erfolgte eine Bestandsaufnahme beruflicher Lehramtsstudiengänge, so dass nun auch davon auszugehen war, dass

Studiengangmodelle als „Fälle“ betrachtet und zu Typen geordnet werden sollten. Diese Vorgehensweise erwies sich jedoch bei näherer Betrachtung der Einzelfälle als nicht fruchtbar, da eine entsprechende Gruppierung nach Studiengangmodellen nicht die tatsächliche Vielfalt der Studienmöglichkeiten und die sie konstituierenden Unterschiede abgebildet hätte. So ist nach Kelle und Kluge (2010, 86) die Loslösung vom ursprünglich für die Datenerhebung definierten Fall beispielsweise dann notwendig, wenn ein Datenerhebungsfall mehreren Typen zugeordnet werden kann. In der vorliegenden Typologieentwicklung ergab sich dementsprechend die Situation, dass für ein und denselben Studiengang unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten existieren und dieser daraufhin mehreren Typen zugeordnet werden musste.

Bei der hier vorliegenden Typologie ist also zu beachten, dass die einzelnen Typen keine Studiengangmodelle, sondern vielmehr Studienmodelle abbilden. Als Studienmodelle werden Wege verstanden, die aus einer outputorientierten Sichtweise Studienmöglichkeiten darstellen, die für den Vorbereitungsdienst qualifizieren und sich hinsichtlich ihrer formalen Struktur und Organisation unterscheiden können.

Bei der Klärung der zweiten Frage sollen die Merkmale definiert werden, mit deren Hilfe Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den „Fällen“ erfasst und anhand derer die identifizierten Typen charakterisiert werden können. Hierzu gehört auch die Bestimmung der Merkmalsausprägungen (vgl. ebd., 91).

2.3 Merkmalsbestimmung und Typenbildung

Für die Typologisierung von Studienmodellen des beruflichen Lehramts erfolgte zunächst eine Differenzierung hinsichtlich des Merkmals „Studienstruktur“ in die traditionelle grundständige Staatsexamens-Struktur und in die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen. Das Staatsexamens-Modell (Typ 7) wurde im Weiteren nicht weiter ausdifferenziert, die anschließende Systematisierung erfolgte ausschließlich für die gestufte Bachelor-/Master-Studienstruktur.

In einem zweiten Schritt wurde das Merkmal „Zugangsvoraussetzung Lehramtsbezug“ angelegt. Damit ergab sich eine Ausdifferenzierung von Studienmodellen, die als Zugangsvoraussetzung für den Masterstudiengang einen Bachelorabschluss mit Lehramtsbezug definieren und solchen, bei denen Masterstudiengänge auf Bachelorstudiengängen ohne Lehramtsbezug aufbauen. Für die Merkmalsausprägung „Lehramtsbezug“ wurde die Definition der sog. „Quedlinburger Beschlüsse“ für Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung herangezogen:

„Die Kultusministerkonferenz akzeptiert die Studiengänge, die Bachelor-/ Masterstrukturen in der Lehrerausbildung vorsehen und erkennt deren Abschlüsse an, wenn sie folgenden Vorgaben entsprechen: 1.1 Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen). 1.2 Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums“ (KMK 2005, 2f.).

Von den beiden genannten Kriterien wurde allerdings nur das zweite Kriterium „Schulpraktische Studien bereits während des Bachelorstudiums“ angelegt, da es eine Vielzahl von Studienmodellen (vor allem in NRW) gibt, die das Studium eines affinen Faches oder einer affinen Fachrichtung ermöglichen (dies ist laut KMK-Rahmenvereinbarung in Ausnahmefällen möglich) und die somit das Kriterium „Lehramtsbezug“ nicht erfüllt hätten.

Die Differenzierung hinsichtlich des Merkmals „Inhaltliche Organisation“ des Studienmodells bildete die dritte Stufe der Typologie. Hiermit ist die inhaltliche Abstimmung des Curriculums von Bachelor- und sich anschließendem Masterstudiengang gemeint. Unterschieden werden Studienmodelle, die eine curriculare Abstimmung enthalten von solchen, die keine umfassen. Studienmodelle mit einer curricularen Abstimmung zeichnen sich dadurch aus, dass das Curriculum des Masterstudiengangs an den dafür qualifizierenden Bachelorstudiengang angepasst wurde. Neben den Studienmodellen, in denen sich konsekutive Masterstudiengänge unmittelbar an lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge anschließen, trifft dies auch auf solche zu, in denen Masterstudiengänge auf Bachelorstudiengängen ohne Lehramtsbezug aufbauen. In diesen Fällen ist die Struktur der Masterstudiengänge an die Vorleistungen der fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge angepasst, indem nicht mehr die berufliche Fachrichtung, sondern nur noch die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte sowie die fachwissenschaftlichen Inhalte des Unterrichtsfachs vermittelt werden.

Im vierten Schritt der Typologisierung erfolgte die Differenzierung hinsichtlich des Merkmals „Zeitliche Organisation“ in konsekutive und nicht-konsekutive Studienmodelle. Ein konsekutives Studienmodell zeichnet sich durch eine zeitlich aufeinander abgestimmte Abfolge auf. Im Hochschulrahmengesetz ist die Studiendauer daher entsprechend gesetzlich festgeschrieben: „Bei konsekutiven Studiengängen, die zu Graden nach den Absätzen 2 [Bachelorgrad] und 3 [Mastergrad] führen, beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre“ (Hochschulrahmengesetz, §19 (4)). Das Kriterium einer zeitlichen Anlage von insgesamt 10 Semestern (konsekutiv) trifft sowohl auf Studienmodelle zu, in denen sich Masterstudiengänge unmittelbar an lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge anschließen als auch auf solche, in denen Masterstudiengänge auf Bachelorstudiengängen ohne Lehramtsbezug aufbauen. Nicht-konsekutiv sind jedoch solche Studienmodelle, in denen die Masterstudiengänge in berufsbegleitender Form organisiert sind und die dementsprechend eine Regelstudienzeit von mehr als vier Semestern haben.

Fünftes und letztes Merkmal der Typologie ist die „Institutionelle Kooperation“, das heißt die Beteiligung mehrerer Institutionen an der Organisation von Studienmodellen, entweder einer oder mehrerer Hochschulen oder weiterer Lehramtsausbildungseinrichtungen. Insgesamt wurden drei Ausprägungsformen mit je eigenen Kriterien definiert:

- Kooperation einer Hochschule mit einer anderen Hochschule, von denen beide mindestens vollumfänglich ein Fach bzw. eine Fachrichtung verantworten (Typ 2)
- Kooperation einer Hochschule mit einer oder mehreren anderen Hochschulen, deren fachwissenschaftliche Studieninhalte pauschal auf ein Lehramtsstudium anerkannt werden (Typ 5)

- Kooperation einer Hochschule mit einer berufsbildenden Schule oder einem Studienseminar in einem berufsbegleitenden Studienmodell (Typ 4)

2.4 Die Typologie beruflicher Lehramtsstudiengänge

Die sich aus den beschriebenen Merkmalen ergebene Typologisierung ist Abbildung 1 zu entnehmen. Insgesamt wurden sieben verschiedene Typen von Studienmodellen des beruflichen Lehramts identifiziert und definiert:

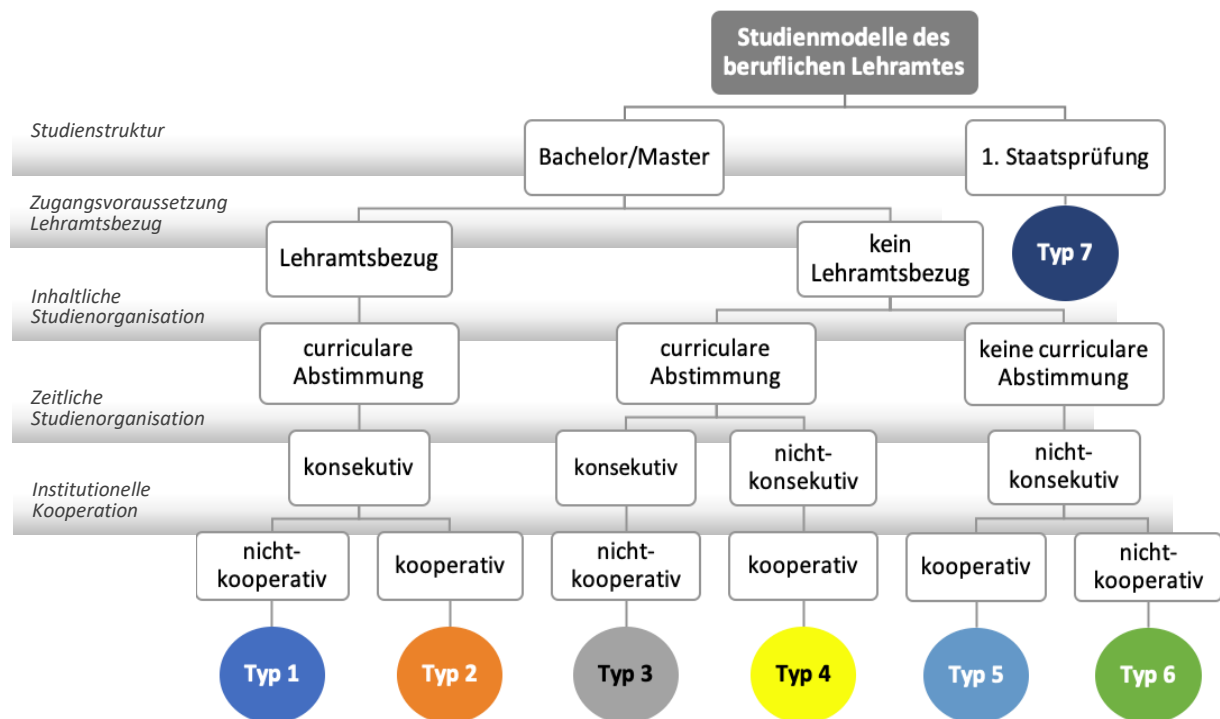


Abbildung 1: Typologie der Studienmodelle des beruflichen Lehramtes

Typ 1: Das grundständig-konsekutive Regelmodell

Studienmodell, das durch die Vermittlung lehramtsbezogener Inhalte in einem Bachelor- und in einem direkt daran anschließenden Masterstudiengang gekennzeichnet ist. Beide Studiengänge sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt.

Typ 2: Das grundständig-konsekutive Regelmodell in Kooperation

Studienmodell, bei dem eine Kooperation zwischen zwei Hochschulen besteht und das durch die Vermittlung lehramtsbezogener Inhalte in einem Bachelor- und in einem direkt daran anschließenden Masterstudiengang gekennzeichnet ist. Beide Studiengänge sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt. Eine Kooperation liegt in diesem Fall dann vor, wenn mindestens eine der drei Säulen der Lehrerbildung (Fachrichtung, Unterrichtsfach, Bildungswissenschaften) nicht vollumfänglich im Verantwortungsbereich einer Hochschule liegt.

Typ 3: Das konsekutive Quereinstiegsmodell

Studienmodell, bei dem Absolventen und Absolventinnen nicht-lehramtsbezogener, fachwissenschaftlich ausgerichteter Bachelorstudiengänge in einen universitären, lehramtsbezogenen Masterstudiengang einmünden und so den Zugang zum Vorbereitungsdienst erwerben können. Der fachrichtungsbezogene erste Hochschulabschluss wird dabei einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet. Der Masterstudiengang ist curricular an die Vorleistungen des Bachelorstudienganges angepasst, indem sich das Curriculum aus dem Studium eines Unterrichtsfaches und den Bildungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken zusammensetzt.

Typ 4: Das duale Quereinstiegsmodell:

Studienmodell, bei dem der Zugang zu einem entsprechend curricular angepassten lehramtsbezogenen Masterstudiengang über einen fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang erfolgt. Der Vorbereitungsdienst kann sich nach Abschluss des Studiengangs verkürzen oder ist sogar vollständig in das Studium integriert.

Typ 5: Das polyvalente Zulieferermodell:

Studienmodell, bei dem der Zugang zu einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang über einen definierten fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang erfolgt. Der Masterstudiengang ist jedoch curricular nicht hierauf abgestimmt, sondern baut strukturell und inhaltlich auf lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen auf. Die fehlenden bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien- und Prüfungsleistungen werden bei der Immatrikulation als Auflage erteilt. Der fachwissenschaftliche Bachelorabschluss muss an bestimmten (Kooperations-) Standorten erworben worden sein, um die Auflagen beim Zugang zum Masterstudiengang zu reduzieren.

Typ 6: Das approximative Aufbaumodell:

Studienmodell, bei dem der Zugang zu einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang über einen definierten fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang erfolgt. Der Masterstudiengang ist jedoch curricular nicht hierauf abgestimmt, sondern baut strukturell und inhaltlich auf lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen auf. Es bestehen keine Kooperationsbeziehungen zu bestimmten Hochschulen, vielmehr erfolgt für den Einstieg in den Masterstudiengang eine Einzelfallprüfung der Voraussetzungen für die Zulassung und ggf. die Erteilung von Auflagen zur Immatrikulation.

Typ 7: Das traditionelle grundständige Staatsexamen-Modell:

Studienangebote, die mit einem Staatsexamen (Erste Staatsprüfung) abschließen.

Eine detaillierte Übersicht, welche Typen von Studienmodellen aktuell an welchen Standorten im Bereich der beruflichen Lehramtsausbildung in Deutschland angeboten werden, findet sich in Porcher/Trampe (2021, 16).

3 Auswirkungen der strukturellen Heterogenität auf die Studierenden – Einblicke in die Ergebnisse des LBS-Monitors

3.1 Heterogenität im Hochschuldiskurs

Die Typologie der Studienmodelle im beruflichen Lehramt verdeutlicht eine breite Vielfalt von Studienwegen. Dass sich daraus eine ebenso breite Vielfalt der Studierendenschaft im Lehramt an berufsbildenden Schulen ergibt, ist anzunehmen (vgl. Lange/Frommberger i. E.; Bals et al. 2016) und wird mit der Vielfalt der Studienwege auch anvisiert (vgl. z. B. Faßhauer 2012). Vor allem mit der Möglichkeit, mit dem Masterstudium in die lehramtsbezogene Ausbildung einzusteigen (Typ 3 bis Typ 6), ist die Hoffnung verbunden, späte Einstiegsmöglichkeiten in das berufliche Lehramtsstudium zu ermöglichen und damit die Zahl der Absolvent:innen beruflicher Lehramtsstudiengänge zu steigern (vgl. u. a. Frommberger/Lange 2018, 243). Unklar erscheint jedoch, ob und durch welche Merkmale sich die Studierenden in diesen Alternativmodellen von grundständigen Studierenden der Typen 1, 2 und 7 unterscheiden.

Allgemein wird im Hochschuldiskurs um die Öffnung von Hochschulen und die Gestaltung hochschulischer Lehr- und Lernangebote auf steigende Studierendenzahlen (vgl. z. B. Hanft 2015), ausdifferenzierte Hochschul- und Studienangebote (vgl. Brockmeier 2017) und auf eine steigende Vielfalt (Heterogenisierung) von Studierenden bzw. Studierendengruppen verwiesen. Trotz der mit einer solchen Heterogenisierungshypothese verbundenen Problematik (vgl. Becker/Heißenberger 2018) weisen aktuelle Befunde bundesweiter Studierendenbefragungen nach, „dass sowohl die soziale Komposition als auch die Studien- und Lebensarrangements der Studierenden vielfältig und heterogen sind“ (ebd., 12), zumindest in der studiengangsübergreifenden Betrachtung. Auf der Ebene der einzelnen Studiengänge ist die Heterogenität der Studierenden jedoch viel weniger ausgeprägt, Bülow-Schramm (2015, 54) spricht von einer „Dialektik von Heterogenität und Homogenität“. Studierende unterscheiden sich demnach stark voneinander hinsichtlich soziodemographischer Merkmale wie Alter, Geschlecht, Hochschulzugangsberechtigung und kulturellem Kapital. Für bestimmte Studienprogramme und Fachrichtungen zeigt sich jedoch eine „mangelnde Inklusion bestimmter Studiengruppen“ (ebd.). Insgesamt spricht Bülow-Schramm (ebd., 55) von einer „Segregation nach Zugangsbe- rechtigung, akademischem Hintergrund, Migration und Geschlecht entlang von Hochschultypen und Studiengängen“. Das Lehramtsstudium als „interdisziplinär ausgerichtete[r] Kombinationsstudiengang“ (Bülow-Schramm/Merkt 2013, 17) und insbesondere das Lehramtsstudium für berufliche Schulen vereint in seiner Studienstruktur (wie oben gezeigt) die unterschiedlichen Differenzlinien zwischen Hochschultypen und Studienfächern. Insofern wäre eine hohe Heterogenität auch innerhalb der Studienprogramme des Lehramts an berufsbildenden Schulen zu erwarten. Inwieweit das Lehramtsstudium für berufliche Schulen die Homogenitätsannahme auf Studiengangsebene reproduziert bzw. welche Heterogenität die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen aufweisen, soll im Folgenden anhand der Daten des LBS-Monitors nachgezeichnet werden.

Tabelle 1: Merkmale der heterogenen Studierendenschaft im beruflichen Lehramt

		FrauenFehler! Unbekanntes Schalterargument.	Durchschn. Alter (SD)Fehler! Unbekanntes Schalterargument.	Allg. HS-ReifeFehler! Unbekanntes Schalterargument.	BerufsausbildungFehler! Unbekanntes Schalterargument.	BerufserfahrungFehler! Unbekanntes Schalterargument.	Gehobenes und hohes HerkunftsniveauFehler! Unbekanntes Schalterargument.
Gesamtstichprobe		66,6 %	26,8 (4,7)	71,9 %	61,1 %	59,3 %	33,0 %
Studienmodelle	grundständig	71,9 %	26,5 (4,6)	74,1 %	60,4 %	55,3 %	34,6 %
	kooperativ	58,0 %	27,8 (4,9)	75,7 %	62,2 %	66,9 %	35,0 %
	alternativ	49,2 %	28,3 (5,4)	56,2 %	65,3 %	70,2 %	39,2 %
Erste Fachrichtung	gewerbl.-techn.	38,9 %	28,1 (5,6)	60,9 %	67,3 %	62,6 %	36,5 %
	personenor.	86,6 %	27,3 (4,6)	69,5 %	62,9 %	63,2 %	37,9 %
	kaufmänn.	64,3 %	26,3 (4,2)	74,5 %	63,8 %	59,5 %	36,1 %

Mit dem LBS-Monitor (vgl. Lange/Frommberger 2022), einer bundesweiten Panelstudie unter beruflichen Lehramtsstudierenden, liegen erstmals Daten vor, die Aussagen über die Heterogenität der Studierendengruppe auf der Grundlage eines großen Teils der Studienstandorte im beruflichen Lehramt ermöglichen. Aussagen sind möglich in Bezug auf die Heterogenitätsfaktoren Geschlecht,² Alter,³ Hochschulzugangsberechtigung,⁴ Berufsausbildung,⁵

² Die Befragten können sich den Geschlechtern „weiblich“, „männlich“ und „divers“ zuordnen. Der Anteil Studierender, die sich einem diversen Geschlecht zuordnen, ist jedoch mit 0,7 % vernachlässigbar gering.

³ Das Alter wurde erst ab der 2. Welle über ein offenes Antwortformat erhoben, in der ersten Welle wurde das Alter über Alterskategorien erhoben. Die Darstellungen beziehen sich über die nominalen Altersangaben der Studierenden ab der 2. Welle. Da die Studierenden sich zum Zeitpunkt der Erstbefragung, in deren Rahmen die soziodemographischen Merkmale erhoben werden, in unterschiedlichen Studiensemestern befinden, wurden die Altersangaben bezogen auf das erste Masterstudienjahr bzw. das vierte Lehramtsstudienjahr korrigiert. Die nachfolgenden Analysen beruhen auf den korrigierten Altersangaben. Das korrigierte Alter ist gemäß dem Shapiro-Wilk-Test nicht normalverteilt ($p < 0,001$).

⁴ Die Hochschulzugangsberechtigung wird im LBS-Monitor über die Schulart erhoben, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde (vgl. Lange/Frommberger 2022, 76). Als allgemeine Hochschulreife gelten die an Gymnasien, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen sowie einem beruflichen Gymnasium bzw. Fachgymnasium erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen.

⁵ Erfasst werden abgeschlossene Berufsausbildungen (vgl. Lange/Frommberger 2022, 80).

Berufserfahrungen⁶ und soziale Herkunft.⁷ Nach drei Erhebungswellen umfasst der LBS-Monitor aktuell Daten von 1.033 Studierenden an 35 Standorten (vgl. Tab. 1). Davon studieren 70,5 % in einem „grundständigen Studienmodell“ (Typen 1 und 7) und 16,4 % in einem „grundständig-kooperativen Studienmodell“ (Typ 2), also an einer Universität und einer kooperierenden Hochschule, in der Regel einer Hochschule für angewandte Wissenschaften. Aufgrund der kleinen Teilstichproben der Studierenden in den Studientypen 3 bis 6, werden diese zu den „alternativen Studienmodellen“ zusammengefasst. Diese alternativen Studienmodelle zeichnen sich dadurch aus, dass der Einstieg in die lehramtsbezogene Ausbildung erst mit dem Masterstudium erfolgt. In der Stichprobe des LBS-Monitors sind 13,1 % der Befragten einem solchen Studienmodell zugeordnet.

Hinsichtlich der Studienfächer wird im beruflichen Lehramt und vor allem in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrerbildungsforschung auf die Bedeutung und Unterschiede der beruflichen Fachrichtungen verwiesen. In der LBS-Monitor-Stichprobe sind 93,0 % der Studierenden im Erstfach in eine berufliche Fachrichtung eingeschrieben,⁸ und zwar 36,4 % in eine kaufmännische, 32,4 % in eine personenorientierte und 24,2 % in eine gewerblich-technische Fachrichtung.⁹

3.2 Heterogenität von Studierenden im beruflichen Lehramt

3.2.1 Geschlecht

Der Lehrerberuf gilt als „Frauenberuf“ (Lundgreen 1999, 121); immer wieder wird auf den höheren Anteil weiblicher Studierender im Lehramt (vgl. z. B. Neugebauer 2013, 18) verwiesen. Für das Lehramt an berufsbildenden Schulen ist die Studienlage bisher widersprüchlich (vgl. Berger/Ziegler 2021, 236; Goller/Ziegler 2021, 165; Leon et al. 2021, 200). In der Stichprobe des LBS-Monitors überwiegt der Anteil weiblicher Studierender (vgl. Tab. 1). Dabei zeigen sich jedoch mit Blick auf unterschiedliche Strukturmerkmale des Lehramtsstudiums erhebliche Unterschiede. So ist der Anteil weiblicher Studierender in personenorientierten (86,6%; $\chi^2(2) = 128,08$; $p < 0,001$) und kaufmännischen Fachrichtungen (64,3%; $\chi^2(2) = 33,57$; $p < 0,001$) erwartungskonform signifikant höher als in gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen (38,9 %). Und auch hinsichtlich des Studienmodells zeigen sich signifikante Geschlechtsunterschiede: Der Anteil weiblicher Studierender ist in grundständigen Studienmodellen signifikant höher als in grundständig-kooperativen (71,9% vs. 58,0%; $\chi^2(2) = 12,34$; $p = 0,002$) und alternativen Studienmodellen (71,9% vs. 49,2%; $\chi^2(2) = 24,57$; $p <$

⁶ Als Berufserfahrungen gelten Berufstätigkeiten vor dem Studium außerhalb einer Berufsausbildung (vgl. Lange/Frommberger 2022, 81).

⁷ Die soziale Herkunft wird in Anlehnung an das DZHW (2017, 9f.) über die Schul- und Berufsbildung der Eltern erfasst. Bei Personen mit gehobenen und hohem Herkunftsmilieu verfügt mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss.

⁸ An einzelnen Standorten insbesondere in Nordrhein-Westfalen ist die Kombination zweier allgemeinbildender Fächer im beruflichen Lehramt möglich.

⁹ Die Zusammenfassung der beruflichen Fachrichtungen zu den drei Fachrichtungsgruppen erfolgt nach Sloane et al. (2010).

0,001). Unter Kontrolle der Variablen für die berufliche Fachrichtung (Erstfach) ist der Unterschied nicht mehr signifikant.

3.2.2 *Alter*

Dass Studierende im beruflichen Lehramt durchschnittlich etwas älter sind als Studierende anderer Studiengänge und -fächer, zu dem Ergebnis kommen verschiedene empirische Studien (vgl. Bülow-Schramm 2015, 55; Göller et al. 2022; Lange/Frommberger i. E.; Leon et al. 2021). Dies ist durchaus erwartungskonform, da das berufliche Lehramt umfangreiche Anforderungen an außerschulische Berufserfahrung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter stellt (vgl. KMK 2018, 2), die teilweise bereits im Studium bzw. vor Studienbeginn zu erbringen sind. Darüber hinaus legen erste Analysen der Daten der ersten Erhebungswelle des LBS-Monitors nahe, dass Studierende in alternativen Studienmodellen aufgrund ihres Weges über ein fachwissenschaftliches (Bachelor-)Studium relativ gesehen älter sind als grundständige Lehramtsstudierende (vgl. Lange/Frommberger i. E.).

In der aktuellen LBS-Monitor-Stichprobe liegt der nicht-korrigierte Altersdurchschnitt der Befragten bei 26,1 Jahren (SD = 5,5 Jahre) und damit knapp drei Jahre höher als der Altersdurchschnitt der Studierenden über alle Studienfächer (23,4 Jahre, vgl. Destatis 2021, Tab. 2.5). Die auf das erste Master- bzw. vierte Lehramtsstudienjahr korrigierte Altersverteilung variiert zwischen 19 und 50 Jahren, der Altersdurchschnitt der Stichprobe liegt bei 26,8 Jahren (SD = 4,7 Jahre). Männliche Studierende sind dabei durchschnittlich etwas älter als weibliche Studierende (27,5 vs. 26,4 Jahre; $H = -30,39$; $p = 0,050$). In Bezug auf die Fächer zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Studierenden in gewerblich-technischen Fachrichtungen und Studierenden in kaufmännischen Fachrichtungen (28,1 vs. 26,3 Jahre; $H = 38,54$; $p = 0,02$), die jedoch unter Kontrolle des Geschlechts nur noch für männliche Studierende signifikant sind (28,8 vs. 26,5 Jahre; $H = 16,10$; $p = 0,052$). Die Altersunterschiede hinsichtlich der Studienmodelle (vgl. Tab. 1) sind nur für Studierende in grundständigen und alternativen Modellen signifikant (26,5 vs. 28,3 Jahre; $H = -50,25$; $p = 0,02$), wobei die Unterschiede bei Kontrolle der Erstfachvariablen nicht signifikant bleiben.

3.2.3 *Allgemeine Hochschulreife*

Die „klassische“ Zielgruppe des universitären Studiums, Personen mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Bülow-Schramm 2015, 54), ist im beruflichen Lehramtsstudium deutlich geringer vertreten als in anderen universitären Studienprogrammen (vgl. z. B. Bülow-Schramm 2015, 55; Lange/Frommberger i. E.; Ziegler 2002, 380;). In der LBS-Monitor-Stichprobe verfügen nur 71,9 % der Studierenden über eine allgemeine Hochschulreife, in der Stichprobe der 21. Sozialerhebung der Studierendenwerke waren es über alle Studiengänge 95,0 % der Stichprobe (vgl. Lange/Frommberger i. E.). Signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen Studierenden gewerblich-technischer und kaufmännischer Fachrichtungen (60,9% vs. 74,5%; $\chi^2(1) = 11,09$; $p = 0,001$) sowie grundständigen und alternativen (74,1% vs. 56,2%; $\chi^2(1) = 16,00$; $p < 0,001$) und grundständig-kooperativen und alternativen Studienmodellen (75,7% vs. 56,2%; $\chi^2(1) = 11,41$; $p < 0,001$). Die studienmodell-

bezogenen signifikanten Unterschiede bleiben unter Kontrolle der Fächervariablen nur für kaufmännische Fachrichtungen ($\chi^2(2) = 6,34; p = 0,042$) erhalten.

3.2.4 Berufsausbildung und Berufserfahrung

Da das berufliche Lehramt eine umfangreiche außerschulische berufliche Erfahrung erfordert (vgl. KMK 2018, 2), verfügen Studierende im beruflichen Lehramt deutlich häufiger über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder anderweitige berufliche Erfahrungen (vgl. z. B. Bülow-Schramm 2015, 55; Lange/Frommberger i. E.; Ziegler 2002, 380). In der LBS-Monitor-Stichprobe haben 61,1 % der Befragten eine Berufsausbildung abgeschlossen und 59,3 % der Befragten verfügen über eine zeitlich davon abgegrenzte Berufserfahrung (vgl. Tab. 1). 44,0 % der Befragten gaben sogar an, über eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine (zeitlich abgegrenzte) Berufserfahrung zu verfügen, während lediglich 23,7 % der Stichprobe weder eine Berufsausbildung abgeschlossen haben noch über anderweitige Berufserfahrungen verfügen. Fachrichtungsspezifische Unterschiede sind dabei nicht signifikant (*Berufsausbildung*: $\chi^2(2) = 1,10; p = 0,58$; *Berufserfahrung*: $\chi^2(2) = 0,99; p = 0,61$). Signifikante Unterschiede hinsichtlich des Studienmodells zeigen sich nur in Bezug auf die Berufserfahrungen zwischen grundständigen und grundständig-kooperativen (55,3% vs. 66,9%; $\chi^2(1) = 6,56; p = 0,01$) sowie grundständigen und alternativen Studienmodellen (55,3% vs. 70,2%; $\chi^2(1) = 9,27; p = 0,02$). Die Unterschiede bleiben auch bei Kontrolle der beruflichen Fachrichtungen signifikant.

3.2.5 Soziale Herkunft

In Bezug auf die soziale Herkunft wird das Lehramtsstudium als ein „Aufstiegsstudium“ mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Studierenden aus mittleren und niedrigen Herkunftsmilieus bezeichnet (vgl. Lange/Frommberger i. E.; Grunau/Petzold-Rudolph 2021, 2; Neugebauer 2013, 7). Während über alle Studienfächer knapp die Hälfte der Studierenden aus niedrigen und mittleren Herkunftsniveaus stammt (vgl. Lange/Frommberger i. E.), liegt der Anteil dieser Studierenden in der LBS-Monitor-Stichprobe bei 63,6 %. Unterschiede zwischen Studienfächern und Studienmodellen (vgl. Tab. 1) sind jedoch nicht signifikant (*Studienfächer*: $\chi^2(4) = 2,78; p = 0,60$; *Studienmodelle*: $\chi^2(4) = 1,56; p = 0,82$).

3.2.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend stützten die Daten die Homogenitätsannahme auf Studiengangsebene für das berufliche Lehramtsstudium nicht. Im Einzelnen zeigen die Analysen,

- dass das berufliche Lehramt zwar eher einen Frauenberuf darstellt, die Geschlechterverteilung jedoch nicht als heterogen bewertet werden kann. In Bezug auf die beruflichen Fachrichtungen reproduzieren sich die Differenzlinien zwischen ingenieurwissenschaftlichen Fächern, die eher männlich besetzt sind, und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, die in der Tendenz eher von Frauen studiert werden. Die unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen im Lehramtsstudium tragen damit zu einer Geschlechterheterogenität der Studierendenschaft bei, wobei die

berufsspezifischen Geschlechtsdifferenzen klar erkennbar bleiben. Die Studienmodelle tragen jedoch unter der Annahme der geschlechtsdifferenzen Studienfachwahl eher nicht zu einer Geschlechtsheterogenität der Studierenden bei.

- dass sich die Lehramtsstudierenden für das berufliche Lehramt durch eine vergleichsweise hohe Heterogenität auszeichnen, die durch die Fächerkombination begünstigt wird. Die Studienmodelle scheinen jedoch – entgegen bisheriger Annahmen (vgl. Lange/Frommberger i. E.) – auch hinsichtlich des Alters nicht zur Heterogenität der Studierenden beizutragen.
- dass das berufliche Lehramtsstudium hinsichtlich der Hochschulzugangsberechtigung eine vergleichsweise hohe Heterogenität aufweist, die sowohl durch die beruflichen Fachrichtungen als auch durch die Studienmodelle begünstigt wird.
- dass die Studierenden im beruflichen Lehramt über heterogene außerschulische, berufliche Erfahrungen verfügen. Begünstigt wird diese Heterogenität durch die unterschiedlichen Studienmodelle. Dies könnte zurückzuführen sein auf die Einbindung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften, an denen traditionell mehr Studierende mit beruflichen Erfahrungen eingeschrieben sind (vgl. Röwert et al. 2017, 18).
- dass es unabhängig von den Kombinationsmöglichkeiten und der Studienmodelle gelingt, Studierende der ersten Generation für ein Lehramtsstudium für die beruflichen Schulen zu gewinnen. Dennoch kann auch in Bezug auf die soziale Herkunft die Gruppe der Studierenden im beruflichen Lehramt nicht als homogen eingeschätzt werden.

Zusammenfassend ist dementsprechend festzustellen, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts in Bezug auf die Heterogenitätsfaktoren Geschlecht, Alter, Hochschulzugangsberechtigung, Berufsausbildung und Berufstätigkeit sowie soziale Herkunft durchaus als heterogene Studierendengruppe bezeichnet werden können. Dennoch spiegeln sich die Differenzlinien zwischen Hochschultypen und Studienfächern auch innerhalb der Studierendengruppen des Lehramts für beruflichen Schulen. Insofern tragen Studienfächer und Studienmodelle im beruflichen Lehramt zu einer hohen Heterogenität der Studierendengruppe bei.

4 Exkurs: Aktuelle Veränderungsdynamiken in der Pflegelehrkräftebildung

Mit der Verabschiedung des Pflegeberufgesetzes (PflBG) im Jahr 2020 wurde die Reform der Pflegeberufe durch eine bundeseinheitliche generalistische Ausbildung eingeleitet und die Berufe der Alten-, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sowie Gesundheits- und Krankenpflege in dem zukunftsweisenden generalistischen Berufsbild der Pflegefachfrau bzw. des Pflegefachmanns zusammengeführt. Die Neuordnung der Pflegeberufe und die in dem Gesetz formulierten Mindestanforderungen an Pflegeschulen prägen die aktuellen Entwicklungen in

der pflegepädagogischen Hochschullandschaft und stellen die an der Qualifizierung der Pflegelehrkräfte beteiligten Akteur:innen vor die Herausforderung, sowohl die formalen als auch inhaltlichen Konsequenzen der Neuordnung zu integrieren.

Mit Inkrafttreten des PflBG wurden neue Mindestanforderungen an das berufsfachschulische Bildungspersonal gestellt, in dessen Folge sich eine dynamische Entwicklung auf der Ebene der Angebotsstruktur pflegepädagogischer Studiengänge erkennen lässt (vgl. Reiber 2021, Heitmann/Peter 2023). Bis Ende 2019 wurden die Vorgaben für das Qualifikationsprofil der Lehrkräfte durch die seit 2003 geltenden Berufsgesetze der Altenpflege (AltPflg), Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sowie Gesundheits- und Krankenpflege (KrPflG) bestimmt. Zwar wurde das Hochschulstudium auch dort als Voraussetzung für die Lehrtätigkeit in der Pflegeausbildung vorgegeben, jedoch gab es keine verbindlichen Vorgaben zu Studienabschlüssen oder – fächern (vgl. Weyland/Reiber 2013, 189). Dadurch findet sich bis heute eine Vielzahl an hochschulischen und beruflichen Abschlüssen für Pflegelehrkräfte. Hierzu gehören u. a. nicht-akademische Weiterbildungsabschlüsse, pflegepädagogische Bachelorabschlüsse sowie reguläre Lehramtsstudiengänge mit Masterabschluss oder Staatsexamen (vgl. Bensch 2020, 17). Mit § 9 des PflBG müssen Lehrkräfte an Pflegeschulen für die Durchführung des theoretischen Unterrichts künftig ein abgeschlossenes Hochschulstudium auf Master- oder vergleichbarem Niveau im pflegepädagogischen oder ähnlichen Bereich vorweisen. Die Durchführung des praktischen Unterrichts erfordert ebenfalls eine abgeschlossene hochschulische Ausbildung, bevorzugt im pflegepädagogischen Bereich. Für bereits tätige Lehrkräfte ohne entsprechenden Abschluss herrscht eine Übergangsregelung, um entsprechende Abschlüsse erwerben zu können. Die Übergangsregelung endet spätestens Ende 2029, dann müssen alle Lehrkräfte an Pflegeschulen über die geforderte Hochschulausbildung verfügen (vgl. PflBG, § 9 Abs. 3).

Aus der gesetzlichen Neuordnung resultiert ein gesteigener Bedarf an auf Masterniveau qualifizierten Pflegelehrkräften, der durch die zur Verfügung stehenden ausgebildeten Lehrkräfte nicht abgedeckt werden kann. Diese Entwicklung wird bereits seit einigen Jahren durch die KMK prognostiziert (vgl. KMK 2022, 23). Durch die neuen Regelungen wird die Situation verschärft, da neben dem notwendigen Ausbau der grundständigen Studiengänge für Lehrkräfte für berufliche Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Pflege ein zusätzlicher Bedarf an Nachqualifizierungsangeboten besteht. So reichen aktuell die Studienkapazitäten auf Masterniveau nicht aus, um der Vielzahl an Lehrkräften mit Bachelorabschluss die Weiterqualifizierung für das geforderte Niveau zu ermöglichen (vgl. Arens 2022, 397; Reiber 2021). Zudem wird bereits prognostiziert, dass aufgrund des Lehrkräftemangels im Gesundheitsbereich zukünftig Ausbildungskapazitäten an Schulen des Gesundheitswesens nicht bereitgestellt werden können (vgl. Jakobs/Vogler 2020, 39). Bedingt durch diese Entwicklungen ist zwischen 2019 und 2023 bereits das Angebot an pflegepädagogischen Bachelorstudiengängen bundesweit von 15 auf 21 gestiegen und im Bereich der Masterstudiengänge wurde die Anzahl sogar verdoppelt (vgl. Heitmann/Peter 2023, 54). Die bis dato vorherrschende Heterogenität der lehrerbildenden Studiengänge im Bereich Pflegepädagogik wird durch die Neuordnung nunmehr verstärkt und lässt befürchten, dass die Vielzahl an Abschlüssen und Curricula mit Abstufungen in der Qualität der Lehrkräfteausbildung einhergeht (vgl. Reiber 2021; Heitmann/Peter 2023).

Im Bereich der Pflegelehrkräfteausbildung finden zwei Drittel der Studienangebote in Form eines Studiums an einer Fachhochschule oder vergleichbarer Einrichtung statt (vgl. Reiber 2018, 64). Hierbei handelt es sich um berufspädagogische Studiengänge ohne einen anschließenden Vorbereitungsdienst. Sofern keine Kooperation mit Universitäten vorliegt, beinhaltet das Studium an einer Fachhochschule in der Regel kein ausgewiesenes Zweitfach, welches ein zentrales Merkmal in der Lehramtsausbildung ist. Von den im Wintersemester 21/22 bundesweit angebotenen 41 lehrerbildenden Masterstudiengängen im Bereich der Pflegepädagogik variierte die Abschlussbezeichnung zwischen Master of Arts (63%) Master of Science (9%) und Master of Education (29%). Die Hälfte der Masterstudiengänge wurde berufsbegleitend angeboten (vgl. Reiber 2021). Dies unterstreicht die von Arens/Meyendriesch (2018) festgestellte Heterogenität der Bildungsangebote in der Pflegelehrkräftebildung. Diese Vielfalt lässt sich auch an den beteiligten Hochschulen erkennen. Rund ein Drittel der angebotenen Masterstudiengänge der Pflegelehrkräftebildung sind an privaten Hochschulen verortet, die zum Teil als neue Anbieter ohne Tradition in der Domäne handeln und zumeist mit hohen Studien- bzw. Semestergebühren für die Studierenden einhergehen (vgl. Reiber 2021). Die Verortung an hochschulischen Einrichtungen, die nicht originär der Lehrkräftebildung zugeordnet sind, geht mit konzeptionellen Konsequenzen einher. So führt der fehlende Vorbereitungsdienst dazu, dass kein begleiteter Berufseinstieg mit umfassender fachdidaktischer- und praktischer Betreuung stattfindet. Die Ausbildung eines professionellen Habitus als Lehrkraft ist durch die verkürzte Ausbildung stark umstritten, die Berufseinstiegsphase wird mittlerweile auch für die fachhochschulische Lehrer:innenbildung empfohlen und z. T. bereits in Pilotprojekten erprobt (vgl. Brinker-Meyendriesch 2021, 173f.; Weyland/Reiber 2013, 191). Zudem gilt die Lehrkräfteausbildung erst mit Absolvierung der ersten und zweiten Phase als formell und vollständig abgeschlossen, was sich für die Absolvent:innen maßgeblich auf statusrechtliche Fragen wie Tätigkeitsmöglichkeiten an öffentlichen Schulen, Entlohnung oder Aufstiegsmöglichkeiten auswirkt (vgl. Reiber 2018, 65).

Im pflegepädagogischen Diskurs besteht eine langanhaltende Debatte um die Professionalisierung der Pflegelehrkräftebildung und es wird in verschiedenen Stellungnahmen angemahnt, die hochschulischen Curricula an den KMK-Standards der originären Lehrer:innenbildung auszurichten (vgl. Sektion BWP 2021; Walkenhorst 2019; Wissenschaftsrat 2012, 84). Die Debatte entspringt z. T. den Charakteristika der Pflegelehrkräftebildung in Deutschland, die zum einen durch eine vergleichsweise späte Akademisierung und somit junge Professionalisierungslaufbahn, und zum anderen durch die zugehörigen Besonderheiten im Berufsbildungssystem des Gesundheitswesens geprägt ist. So ist der größte Teil der Pflegeausbildung außerhalb des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Schulgesetze der Bundesländer angesiedelt und durch die Berufszulassungsgesetze geregelt (vgl. ausführlich Frommberger/Schmees 2023). Die Ausbildung findet vorrangig als berufsfachschulische Ausbildung an Schulen des Gesundheitswesens bzw. Pflegeschulen in kirchlicher, privater oder frei-gemeinnütziger Trägerschaft statt, die in der Regel staatlich anerkannt sind. Im Vergleich zu den durch das BBiG/ HWO geordneten dualen Ausbildungsberufen sowie den durch die Schulgesetze der Bundesländer geregelten beruflichen Bildungsgängen, ergeben sich dadurch strukturelle Unterschiede der Ordnungslogiken, die u. a. die Qualifikationsstandards des beruflichen Bildungspersonals regulieren

(vgl. Hofrath/Zöller 2020, 12). Brinker-Meyendriesch (2021, 173) betont, dass es bei Diskussionen rund um die Pflegelehrkräftebildung stets zu beachten sei, die „parallelen Welten“ in Hinblick auf das zugehörige Bildungswesen und die damit einhergehenden Besonderheiten und die zugehörigen Phasen der Lehrer:innenbildung (zweiphasig für berufsbildende Schulen im Bildungswesen vs. einphasig für die Schulen im Gesundheitswesen) einzubeziehen. So lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass die Pflegelehrkräftebildung durch die „disziplinäre Koexistenz“ der unterschiedlichen Studienmöglichkeiten an Hochschulen und Universitäten und damit einhergehender Vielfalt an Abschlüssen und Curricula geprägt ist (vgl. ebd.). Für Studieninteressierte ist es durch das breite Spektrum oftmals schwierig, eine fundierte Entscheidung hinsichtlich eines favorisierten Abschlusses sowie einer weiteren Anschlussmöglichkeit zu treffen. Mit Einführung des PflBG und dem notwendigen Ausbau der Studienangebote wird die bereits bestehende Heterogenität auf formaler, struktureller und inhaltlicher Ebene im Hinblick auf Studienangebote, Abschlüsse und Anbieter noch einmal verschärft, was die Etablierung einheitlicher Professionsstandards erschwert (vgl. Reiber 2021). Die Untersuchung der Rahmenbedingungen der Pflegelehrkräftebildung in den verschiedenen Bundesländern wird Teil des bis 2024 laufenden und durch das Bundesinstitut für Berufsbildung geförderten Projektes „Lehrerbildung (Domäne Pflege) in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen (PflLeBuKom)“ sein. Als Ergebnisse werden u. a. Empfehlungen für zukunftsweisende Strukturen für die Lehrer:innenbildung mit dem Ziel der Förderung der Professionalisierung auf quantitativer und inhaltlicher Ebene erwartet (vgl. BIBB 2023). Mit Blick auf die bislang überschaubare wissenschaftliche Literatur zur Auswirkung des PflBG auf die Pflegelehrkräftebildung ist dies begrüßenswert, insbesondere hinsichtlich der Evaluation und Entwicklung schlüssiger Studienstrukturmodelle (vgl. Arens 2022, 83; 397).

Neben den bisher dargelegten formalen Besonderheiten der Pflegelehrkräftebildung erfordert die Reform der Pflegeberufe die Integration des generalistischen Kompetenzprofils und Berufsbildes in die beruflichen primären und sekundären Sozialisationsprozesse. Die durch die Neuordnung angestoßenen Änderungen in der Fachkultur und den Handlungslogiken müssen in der Pflegelehrkräftebildung ebenso berücksichtigt werden wie Faktoren der beruflichen Sozialisation und Identitätsentwicklung. Die Hochschulen müssen die damit verbundenen qualitativen Anforderungen bzgl. der Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften sowie Fachdidaktiken (inkl. Spezieller Schulpraktischer Studien) konsequent umsetzen. Der Ausbau und die Einrichtung von Skillslabs bietet dabei in Lehre und Forschung die Chance, die generalistische Ausbildung sowohl theoretisch als auch praktisch in die hochschulische Ausbildung zu implementieren. Die Verknüpfung aus Fachwissen, fachpraktischer Inhalte und Praxisanteil gewährleistet die theoretische Auseinandersetzung mit didaktischen Lerninhalten und deren praktische Umsetzung, die Verknüpfung dient der Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz. Die an der Pflegelehrkräftebildung beteiligten Fachwissenschaften sind angehalten, mittels fachinterner Diskussionen und Aushandlungsprozesse ein (neues) gemeinsames Berufsbildverständnis zu entwickeln. Diese Perspektive benötigt und ermöglicht die zukunftsorientierte Weiterentwicklung von Theorie (z. B. pflegedidaktischer Modelle) und Praxis (z. B. Anleitungskonzepte). Dafür bedarf es allerdings ausreichender Ressourcen der beteiligten Akteur:innen. Die

Hochschulen müssen dafür den Ausbau der Grundlagenprofessuren im Bereich der Pflegewissenschaft, Pflegedidaktik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik voranbringen, um die Schulentwicklungs- oder Unterrichtsforschung angemessen erweitern zu können. So lassen sich durch eine hochschulisch begleitete Evaluationsforschung die Implementierung der generalistischen Ausbildung beobachten und ein möglicher Effekt auf die Veränderung des Berufsbildes empirisch beforschen.

Der Auf- und Ausbau der pflegepädagogischen Lehramtsstudiengänge unter Berücksichtigung der geltenden Qualitäts- und Professionsstandards für die berufliche Lehrer:innenbildung ist essentiell. Hierbei sollten insbesondere universitäre und kooperative Modelle berücksichtigt werden (vgl. DGfE 2021). Mit Blick auf den steigenden Trend an berufsbegleitenden Angeboten sind Hochschulen und Universitäten aufgefordert, sich zu positionieren, ob grundständige Vollzeitstudiengänge im Hinblick auf die Besonderheiten der heterogenen biografischen Zugangsbedingungen und Lebensentwürfe der Zielgruppe (noch) angemessen sind oder andere Bildungsformate (z. B. berufsbegleitend) integriert werden können (vgl. ebd.). Die curriculare Ausrichtung an den KMK-Standards ist im Hinblick auf die Professionalisierungsdebatte notwendig und befördert ggf. den Diskurs zu dem bislang nicht verpflichtenden Vorbereitungsdienst in der einphasigen und somit formell nicht vollständig abgeschlossenen pflegepädagogischen Lehrer:innenbildung .

Die Pflegelehrkräftebildung befindet sich in einem anhaltenden Prozess der Professionalisierung, welcher durch die Einführung des PflBG einen möglichen Wendepunkt erreicht hat. Die geforderte Vereinheitlichung des Abschlussniveaus auf Masterlevel scheint zunächst ein Fortschritt im Sinne der an den KMK-Standards orientierten Pflegelehrer:innenbildung zu markieren. Bislang wird dieses Versprechen nicht erfüllt, vielmehr schreitet die Diversifizierung voran. Im Zuge der Professionalisierungsdebatte wäre der Ausbau grundständiger Modelle wünschenswert, mindestens aber eine stückweise Kanonisierung im Sinne der KMK-Standards der Lehrer:innenbildung, die die Modelle verlässlicher und vergleichbarer macht. Dabei müssen die verschiedenen Studienstrukturmodelle beachtet, in ihren jeweiligen Möglichkeiten verstanden und in der Breite der beteiligten Fachgebiete diskutiert werden (vgl. Brinker-Meyendriesch 2021). Die neue Dynamik schafft Chancen für einen gemeinsamen und konstruktiven Diskurs, der auch innovative Positionen zulässt. Aktuelle Projekte untermauern die Bedeutung und lassen hier zukünftig wegweisende Beiträge erhoffen.

5 Abschluss

Die berufliche Lehrerbildung ist in ihrer Gesamtheit ein dynamisches Feld. Neben vielen qualitativen Herausforderungen im Studium und im Referendariat sowie mit Blick auf das System der Lehrkräftefortbildung liegt eine besonders akute Herausforderung in der quantitativen Absicherung der Lehrkräftebedarfe an den berufsbildenden Schulen. Diese aktuelle Herausforderung gilt grundsätzlich und aktuell auch für die Lehrkräftebildung für allgemeinbildende Schulen – und für die vielen anderen Bereiche mit hohem Bedarf an qualifizierten Fachkräften und Absolvent/-innen von Hochschulen und Universitäten. In unserem Beitrag haben wir vor diesem Hintergrund insbesondere die Rekrutierung der Studierenden für ein berufliches

Lehramtsstudium betrachtet und diesbezüglich die Frage der Zusammensetzung der Zielgruppe der Studierenden beantwortet, die in einem Zusammenhang zu den Angebotsstrukturen steht.

Als Heterogenisierung kann wohl die zentrale Handlungsstrategie bezeichnet werden, mit der seit Jahren versucht wird, Antworten auf die quantitativen Herausforderungen im beruflichen Lehramt zu finden. Mit der im ersten Abschnitt dargestellten Heterogenisierung der Studienstrukturen wurde und wird immer wieder versucht, neue Zielgruppen für das berufliche Lehramtsstudium zu gewinnen. Wie der Exkurs in die aktuellen Pflegelehrkräftebildungsdynamiken zeigt, werden diese Heterogenisierungsstrategien durchaus reproduziert. Der Blick in die Studierendenschaft für das Lehramt an berufsbildenden Schulen lässt jedoch zumindest Zweifel aufkommen, ob die mit den strukturellen Heterogenisierungsbemühungen verbundenen Hoffnungen, neue Zielgruppen für das berufliche Lehramt zu erschließen, erfüllt werden können. Vielmehr ist die Vielfalt der Angebote für das berufliche Lehramtsstudium bereits so groß, dass die Suche nach weiteren neuen Angebotsstrukturen die quantitativen Herausforderungen wahrscheinlich nicht mehr einlösen wird. Denkbar wäre allen falls noch ein Erfolg von solchen Angeboten, die das Studium berufsbegleitend ermöglichen.

Doch grundsätzlich ist nicht zu erwarten, dass die Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf an berufsbildenden Schulen durch die Studiengangsstrukturen allein beeinflusst wird. Zunehmend geraten offenbar auch die nicht mehr zeitgemäßen Referendariate in den Blick sowie die Arbeits- und Aufstiegsbedingungen der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen. Aktuelle Reformentwicklungen sind auf so genannte duale Lehramtsstudiengänge gerichtet, mit denen das Studium und der Übergang in die schulische Berufspraxis integriert bzw. zeitlich verbunden wird.

Darüber hinaus scheint es Veränderungen mit Blick auf die erforderliche Kombination einer beruflichen Fachrichtung und eines Unterrichtsfaches zugunsten eines Einfachstudiums zu geben. Schließlich werden die hohen Lehrkräftebedarfe an den Schulen mittlerweile durch eine nicht zu überblickende Vielfalt von Quer- und Seiteneinstiegsmöglichkeiten gedeckt. In der Tendenz gehen sämtliche Maßnahmen im Rahmen dieser wachsenden Heterogenisierung mit einer Reduzierung bisheriger formaler Qualitätsansprüche und Standards für die Lehrkräfteprofessionalisierung einher. Am Ende muss eine Gesellschaft bzw. die Politik entscheiden, was es ihr wert ist, in die Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften für den Erhalt und die Weiterentwicklung eines erfolgreichen (und weiterhin attraktiven) Modells der beruflichen Bildung in Deutschland zu investieren. Denn ohne Zweifel hängen die Probleme in der Bedarfsdeckung vor allem damit zusammen, dass die Lehrkräftebedarfsplanung und die damit verbundenen Kapazitätsentwicklungen für die Studien- und Ausbildungsstrukturen in den zuständigen Ministerien komplett gescheitert sind.

Die Daten des LBS-Monitors eröffnen aufgrund ihrer längsschnittlichen Anlage die Möglichkeit, Studienverläufe der Studierenden unter Berücksichtigung der Heterogenitätsfaktoren zu analysieren, entsprechende Analysen stehen derzeit noch aus. In vorhergehenden Arbeiten

konnte jedoch bereits aufgezeigt werden, dass der Studienverlauf ein bedeutsames Handlungsfeld der quantitativen Absicherung der Fachkräfteentwicklung darstellt (vgl. Lange/Sülflow 2017).

Zentral ist in Bezug auf die hochschuldidaktischen Gestaltungsfragen jedoch nicht der quantitative Aspekt der Lehrerbildung, sondern vor allem die oben bereits hervorgehobene qualitative Absicherung der Ausbildung und damit der Beitrag des Studiums zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte. Auch hierfür stellt der LBS-Monitor Analysemöglichkeiten bereit, die es in den nächsten Jahren zu nutzen gilt, um das Wissen über Professionalisierungsprozesse im Studium, auch in Abhängigkeit studienstruktureller und heterogenitätsbezogener Merkmale, zu gewinnen. Da die Ausbildung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zumindest im staatlichen System nicht mit dem Studienabschluss endet, sind jedoch darüber hinausgehende Analyse der Wege von Studienabsolvent:innen erforderlich, um weitere Aussagen über Berufswege und Professionalisierungsentwicklungen treffen zu können und damit einen vollständigen Blick auf quantitative und qualitative Aspekte der Ausbildung von Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen zu erhalten.

Literatur

Arens, F./Brinker-Meyendrisch, E. (2018): Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. Zeitzeugen einer Disziplinentwicklung. Bielefeld.

Arens, F. (2022): Ordnungsmittelanalyse zur beruflichen Pflegeausbildung. Neuordnungen als eigene Angelegenheit der Bundesländer. Bielefeld.

Bals, T./Diettrich, A./Eckert, M./Kaiser, F. (2016): Einleitung: Neue Formen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Bals, T./Diettrich, A./Eckert, M./Kaiser, F. (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance? Detmold, 3-26.

Becker, K./Heißenberg, S. (2018): Einleitung. In: Becker, K./Heißenberg, S. (Hrsg.): Dimensionen studentischer Vielfalt. Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements. Bielefeld, 7-27.

Bensch, S. (2020): Lehrer- und Anleiterqualifizierung in der Pflege. Herausforderungen und Chancen mit dem Pflegeberufegesetz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 49(2), 17-21.

Berger, J./Ziegler, B. (2021): Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117(2), 231-253.

BIBB (Bundeminstitut für Berufsbildung) (2023): Lehrerbildung (Domäne Pflege) in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen PflLeBuKom. Online: <https://www.bibb.de/de/153561.php> (12.06.2023).

Brinker-Meyendriesch, E. (2021): Mal anders denken – Neues zur Pflegelehrausbildung. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe, 8(3), 173-175.

Brockmeier, M. (2017): Differenzierung im Hochschulsystem zwischen Bildungsauftrag und Selbstentwurf. Keynote der vorsitzenden Professorin Dr. Martina Brockmeier. Online: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Keynote_VS_Brockmeier.pdf (19.12.2023).

Bülow-Schramm, M. (2015): Integration als Antwort der Hochschuldidaktik auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster/New York, 53-68.

Bülow-Schramm, M./Merkt, M. (2013): Wie alles anfang: Genese und Reichweite des Projektes. In: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen. Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld, 11-26.

Destatis (Bundesamt für Statistik) (2021): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2020/21. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410217004.pdf?__blob=publicationFile (16.11.2022).

DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung) (2017): 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Glossar zum Hauptbericht und zum Sonderbericht. Online: https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_glossar.pdf (16.11.2022).

Faßhauer, U. (2012): Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerbildung aus Sicht von Schulleitern. In: Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (Hrsg.): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld, 281-300.

Frommberger, D./Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. WISO-Diskurs, 4/2018. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf> (01.05.2021).

Frommberger, D./Schmees, J. K. (2023): Deutschland. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 59. Bonn.

Goller, M./Ziegler, S. (2021): Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117(2), 154-193.

Göller, R./Stellmacher, A./Lüdtke, S./Besser, M./Freund, P. A. (2022): Motive für die Wahl des Studiengangs Wirtschaftspädagogik. Vergleichende Analysen für die Studiengänge Wirtschaftspädagogik, Grund-, Haupt- und Realschullehramt sowie Betriebswirtschaftslehre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118(2), 238-260.

Grunau, J./Petzold-Rudolph, K. (2021): First Generation Students in den Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 18, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/spezial18/grunau_petzold-rudolph_spezial18.pdf (16.11.2022).

Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster/New York, 13-28.

Heitmann, D./P. F. (2023): Update: Pflegestudiengänge in Deutschland. In: Pflegezeitschrift, 76, 1-2, 52-55.

Hofrath, C./Zöller, M. (2020): Ausbildungen nach dem Pflegeberufegesetz. Strukturelle Besonderheiten im Vergleich zur Ausbildung nach BBiG/HwO. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 49(2), 12-16.

Jakobs, A./Vogler, C. (2020): Generalistische Ausbildung: Ein Jahr „neue Pflege“. In: Pflegezeitschrift, 73, 38-41.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.5.1995 i. d. F. vom 6.10.2016. Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2022): Lehreinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020-2035 – Zusammengefasste Modellrechnung der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2020.

Lange, S./Frommberger, D. (i. E.): Die etwas anderen Studierenden? Thesen zur (besonderen) Heterogenität der Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf dem Prüfstand. In: Rahn, S./Seifried, J./Ziegler, B. (Hrsg.): Beruf: Lehrer*in an berufsbildenden Schulen – eine Bestandsaufnahme der empirischen Forschung.

Lange, S./Frommberger, D. (2022): Skalenhandbuch LBS-Monitor. Version 1.0. Online: <https://doi.org/10.26249/FK2/LHFBD5> (01.06.2023).

Lange, S./Sülflow, A. (2017): Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen – verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? In: Die berufsbildende Schule, 69 (2), 65-71.

Leon, A./Nagy, G./Abele, S. (2021): Latente Profile der beruflichen Interessen Studierender des gewerblich-technischen Lehramts und ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117(2), 194-211.

Lundegreen, P. (1999): Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45(1), 121-135.

Neugebauer, M. (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(1), 157-184.

Pilz, M. (2017): Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63(6), 761-782.

Porcher, C./Trampe, K. (2021): Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. In: berufsbildung, 75(190), 13-16.

Regenbogen, A./Meyer, U. (2013): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg.

Reiber, K. (2018): Pflegepädagogik – eine Etappe auf dem Weg der Akademisierung und Professionalisierung der Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen? In: Friese, M. (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Bildung. Bielefeld, 63-74.

Reiber, K. (2021): Qualifikation der Lehrenden für die berufliche Fachrichtung Pflege – ein langer Weg zur Meisterklasse. In: DENK-doch-mal.de, Das Online-Magazin, 01/21. Online: <https://denk-doch-mal.de/karin-reiber-qualifikation-der-lehrenden-fuer-die-berufliche-fachrichtung-pflege-ein-langer-weg-zur-meisterklasse/> (01.06.2023).

Röwert, R./Lah, W./Dahms, K./Berthold, C./von Stuckrad, T. (2017): Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung. Gütersloh (Arbeitspapier, 198).

Sektion BWP (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2021): Stellungnahme zum Lehrkräftebedarf in den personenbezogenen Fachrichtungen – Professionalisierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2021_Stellungnahme_AG_Lehrer_inn_erbildung_Personenbezogene_Dienstleistungsberufe.pdf (01.06.2023).

Sloane, P. F. E./Liebberger, K./Ohlms, M./Pasing, R./Reich-Zies, B.-T. (2010): Analyse von Studienplänen der Beruflichen Fachrichtungen – Eine Synopse. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 245-263.

Walkenhorst, U. (2019): Entwicklungen und Anmerkungen zur Reform der Gesundheits- und Pflegeberufe. In: Berufsbildung, 73(178), 23-25.

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Online: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (01.06.2023).

Weyland, U./Reiber, K. (2013): Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen, 189-202.

Ziegler, B. (2004): Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 25). Aachen.

Zitieren dieses Beitrags

Lange, S./Trampe, K./Porcher, C./Walkenhorst, U./Bartels, A./Frommberger, D. (2024): Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und (Forschungs-)Bedarfe. In: *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-25. Online: https://www.bwpat.de/ht2023/lange_etal_ht2023.pdf (22.01.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage, deutsche Version)

Lange, S., Trampe, K., Porcher, C., Walkenhorst, U., Bartels, A. & Frommberger, D. (2024). Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und (Forschungs-)Bedarfe. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–25. https://www.bwpat.de/ht2023/lange_etal_ht2023.pdf

Die Autor:innen



Jun.-Prof. Dr. SILKE LANGE

Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück
silke.lange@uni-osnabrueck.de
<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>



KRISTINA TRAMPE

Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück
kristina.trampe@uni-osnabrueck.de
<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>



CHRISTOPH PORCHER

Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück

christoph.porcher@uni-osnabrueck.de

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>



Prof. Dr. URSULA WALKENHORST

Universität Osnabrück, Abteilung Didaktik der
Humandienstleistungsberufe

Nelson-Mandela-Str. 13, 49069 Osnabrück

ursula.walkenhorst@uni-osnabrueck.de

<https://www.agw.uni-osnabrueck.de>



AMIENA BARTELS

Universität Osnabrück, Abteilung Didaktik der
Humandienstleistungsberufe

Nelson-Mandela-Str. 13, 49069 Osnabrück

amiena.bartels@uni-osnabrueck.de

<https://www.agw.uni-osnabrueck.de>



Prof. Dr. DIETMAR FROMMBERGER

Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>