Einleitung: Neue Formen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

THOMAS BALS, ANDREAS DIETTRICH, MANFRED ECKERT,
FRANZ KAISER

Abstract

Der nachfolgende Beitrag leitet in die Thematik des Gesamtbandes ein und fasst am Ende die darauffolgenden Beiträge kurz zusammen.
Ausgehend von den historischen Entwicklungen des Bildungssystems und den spezifischen Herausforderungen der Qualifizierung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in der Vielfalt der beruflichen Fachrichtungen, werden die kontrovers diskutierten Ausrichtungen der beruflichen Didaktik zwischen Wissenschafts- und Prozessorientierung diskutiert. Im Kern stehen die aktuellen Versuche zur Überwindung des akuten Mangels an einschlägig qualifizierten Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen durch Sonderprogramme, die Integration von Fachhochschulen insbesondere für die Absicherung der Vielfalt an beruflichen Fachrichtungen sowie die Frage nach der Integration beruflich Qualifizierter in das hochschulische Ausbildungssystem für das Lehramt.
Anschließend werden kurz die Projekte der Universitäten Erfurt, Osnabrück und Rostock vorgestellt, die insbesondere im Rahmen der Förderung durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ neue Wege der akademischen Qualifizierung beschritten. Dabei werden die aus den Projekten hervorgegangenen Beiträge des Bandes skizziert, die Studien und Forschungsergebnisse zu den neuen Wegen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen versammeln.
Für die umfangreichen sowie geduldigen koordinierenden und redaktionellen Arbeiten möchten sich die Herausgeber ganz herzlich bei Marion Wadewitz von der Universität Erfurt bedanken.

Inhalt

1. Entwicklungstendenzen im Bildungssystem 5

2. Die Lehramtsausbildung und die Didaktik beruflichen Lernens in historischer Perspektive 7

2.1 Entwicklungsschritte in der Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen 7
2.2 Die Verwissenschaftlichung der Welt und die Didaktik des wissenschaftsorientierten beruflichen Lernens 8
2.3 Das Berufswissen als Basis des handlungs- und lernfeldorientierten Lernens 10

3. Probleme der Nachwuchssicherung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen 12

3.1 Quer- und Seiteneinsteiger/innen 12
3.2 Die Vielfalt der Lehrkräfte und ihr Status an den berufsbildenden Schulen 13
3.3 Die Diskussion um die Einbeziehung der Fachhochschulen in das Lehramtsstudium 15
3.4 Veränderungsprozesse im Hochschulsystem 17

4. Die Projekte der Universitäten Osnabrück, Erfurt und Rostock im Rahmen des Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ 20

5. Aufbau der Publikation 21

Literatur 24

1. Entwicklungstendenzen im Bildungssystem

Gesellschaften und gesellschaftliche Teilsysteme sind einem ständigem Wandel unterworfen. Derzeit verzeichnen Wirtschaft und Technik, aber auch Demografie und Migration allerdings eine besonders intensive Entwicklungsdynamik. Soziale Strukturen und Interaktionsformen in den neuen Medien durchlaufen schnelle Veränderungsprozesse, deren Folgen kaum absehbar sind. Aber es gibt auch gesellschaftliche Felder, in denen diese schnellen Innovationsprozesse weniger sichtbar werden. Ein solches Feld ist das Bildungssystem. Die formalen Strukturen sind relativ stabil – wie zum Beispiel die Dreigliedrigkeit des Schulsystems in vielen Bundesländern, die Strukturen des tertiären Bildungssystems, die Weiterbildung. Der universitäre Bildungsweg – auch nach der Bologna-Reform mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master – und der Karriereweg im Handwerk von der Lehre bis zum Meistertitel sind viele Jahrhunderte alt. Das soll nicht heißen, dass es auf lange Sicht keine bildungspolitischen Entwicklungen gegeben habe. Das dreigliedrige Schulsystem hat sich im 19. Jahrhundert herausgebildet, ebenso die Vielfalt der Gymnasialformen. Die Akademisierung technischer und ökonomischer Studiengänge und nicht zuletzt auch die Etablierung des Dualen Systems und die Akademisierung der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen sind Prozesse des letzten Jahrhunderts. Auf den ersten Blick erscheinen all diese Vorgänge als irreversibel. Scheinbar sind in diesem Feld stabile Verhältnisse eingetreten. Andererseits gibt es beachtliche Entwicklungsdynamiken, teilweise verbunden mit der Bewältigung immer wieder neuer Problemlagen. Sie entspringen neuen Aufgabenstellungen, wie zum Beispiel der Integration der Migrantinnen und Migranten oder der politischen Zielsetzung der Inklusion, die zunehmend auch Veränderungsdruck auf die berufsbildenden Schulen ausüben.

Eine massive Schwierigkeit im Bereich der berufsbildenden Schulen ist bis heute die Gewinnung geeigneter und einschlägig qualifizierter Lehrkräfte. Die mit der Akademisierung des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen in den 1960er Jahren (Stratmann 1994) verbundene Hoffnung, diesen Beruf attraktiver zu machen und den Nachwuchs zu fördern, hat sich nicht erfüllt (Bader 1994a). Die Schwierigkeiten bei der Lehrkräftegewinnung – gerade im gewerblich-technischen Bereich – sind mindestens ein halbes Jahrhundert alt. Es gibt ständig einen latenten, manchmal auch einen akuten Lehrkräftemangel, der zu sogenannten „Seiten-“ oder „Quer-

einsteigeraktionen“ führt (IAB 2003). Darauf wird in den folgenden Beiträgen dieses Bandes einzugehen sein.

Auf der anderen Seite finden sich viele Bestrebungen, das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen neu und anders zu organisieren. Sie werden getragen von der Grundidee, den Zugang zu diesem Lehramt offener zu gestalten. Neben dem üblichen Karriereweg – Abitur, ggf. Berufsausbildung/Praktikum, universitäres Studium, zweite Ausbildungsphase, Einstellung in den Schuldienst – sollen neue Wege eröffnet werden, die auch die Fachhochschulen in das Studium einbeziehen und die auch einschlägig qualifizierten und berufserfahrenen Interessierten den Zugang eröffnen können. Hier werden derzeit sehr unterschiedliche Modelle entwickelt, die neue Zugangswege eröffnen und sich zum Teil, wie z. B. am Hochschulstandort Osnabrück, schon länger in der Erprobung befinden. Die Angebote adressieren Personen, die bereits ein Studium in einem Fach absolviert haben, das einer beruflichen Fachrichtung für das Lehramt berufsbildende Schulen entspricht. Durch ein ergänzendes Masterstudium soll ihnen eine neue berufliche Entwicklungsperspektive geboten werden, die den Weg in die Lehramtslaufbahn an berufsbildenden Schulen eröffnet. Dazu müssen, neben berufspädagogischen und fachdidaktischen Inhalten in der beruflichen Fachrichtung fachdidaktische und fachliche Kompetenzen in einem zweiten Unterrichtsfach erworben werden. Manchmal sind auch ergänzende Studien in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung erforderlich. Mit der durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2016 novellierten „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ werden diese innovativen Qualifizierungskonzepte legitimiert. Nunmehr können nämlich in Ausnahmefällen 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 [...] vollumfänglich im Masterstudiengang erbracht werden“, wodurch diese einschlägigen Studiengänge ohne curriculare bzw. studienorganisatorische „Behelfskonstruktionen“ akkreditierungsfähig werden.

2. Die Lehramtsausbildung und die Didaktik beruflichen Lernens in historischer Perspektive

2.1 Entwicklungsschritte in der Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen

Auf den ersten Blick scheint es so, als habe die Lehrkräfteausbildung für berufsbildende Schulen für den fachtheoretischen Unterricht ihren Entwicklungsprozess längst abgeschlossen. Sie ist weitestgehend akademisiert, wird regelhaft an Universitäten durchgeführt, in neuerer Zeit mitunter auch in Kooperation mit Fachhochschulen. Nach dem Studienabschluss, zumeist als Master of Education und/oder als Erstes Staatsexamen, folgt der Vorbereitungsdienst mit dem Zweiten Staatsexamen. An dieser Grundstruktur hat auch die Einführung des Bachelor/Master-Modells nichts Wesentliches geändert. Die Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen ist am traditionellen Modell des gymnasialen Lehramtes orientiert und führt in die Laufbahn des höheren Dienstes. Verbunden damit ist die Befähigung zu umfangreicher und fundierter Didaktisierung und Theoretisierung der beruflichen Lernprozesse auf Basis intensiver fachwissenschaftlicher Studien, die eine hohe Qualität der Bildungsprozesse an den berufsbildenden Schulen gewährleisten sollen.

Dieser Entwicklungsprozess ist umfangreich dokumentiert.[1] Monsheimer (1956) hat schon vor fast 60 Jahren in seinen „Drei Generationen Berufsschularbeit“ die Linien dieses Prozess skizziert. Stratmann (1994) unterscheidet später vier Schwellen, beginnend mit der frühen Gewerbeförderung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, der Herausbildung der Fortbildungsschulen in der Zeit des Kaiserreiches und der Weimarer Republik, in die auch die Gründung der Berufspädagogischen Institute fällt, durch die die Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen deutlich von der des Volksschullehrers mit Zusatzqualifikationen abgehoben wird. Die dritte Schwelle führt, beginnend in den 1960er Jahren, zur Akademisierung der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen. Eine vierte Schwelle beschreibt die Situation zu Beginn der 1990er Jahre, in der unterschiedliche „Reformmodelle“ in die Diskussion einfließen.

[1] Auch für die einzelnen Standorte sind solche Entwicklungsstudien vorgelegt worden, z. B. für die TU Darmstadt von Rützel/Schapfel (1993: 2015), für Karlsruhe von Münk (2001, 7-11).

Mit der Akademisierung an der dritten Schwelle hat sich das „Standardmodell“ herausgebildet: Die Lehrkraft, die nicht für den fachpraktischen Unterricht eingesetzt wird, hat einen einschlägigen Masterabschluss mit Referendariat bzw. ein Erstes und Zweites Staatsexamen abgelegt und beginnt ihre Laufbahn im Beamtenstatus mit A 13. Das ist das Modell, an dem sowohl die Lehrerverbände als auch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die Kultusadministrationen mancher Bundesländer lange kompromisslos festgehalten haben.

Es gibt jedoch einige Argumente und Prozesse, die diese mit Nachdruck vorgetragene Position durchaus in Zweifel ziehen. Da ist zunächst der schon alte Befund zu nennen, dass die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in der Schulrealität sehr unterschiedlich vorgebildet sind, und dass es sehr unterschiedliche Qualifizierungswege gibt, die zu einer Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen führen können (Jenewein 1994). Der „Berufsschullehrer/innenstand“ ist folglich von seiner Ausbildung her keineswegs homogen (Bonz 1992, Lipsmeier 2003), und er hat unterschiedliche Anforderungen (Fachlichkeit, Pädagogik, Didaktik, Unterrichts-, Schul- und Netzwerkorganisation) zu bewältigen, weshalb der/die Gewerbelehrer/in von Münk (2001) auch als „Anpassungsvirtuose“ bezeichnet worden ist. Auch darauf wird in diesem Band noch einzugehen sein. Auch in der aktuellen Praxis zeigen sich unterschiedliche Rekrutierungswege. Seit Jahrzehnten gibt es sogenannte „Seiten-, Quer- oder Direkteinsteigeraktionen“, die – zeitlich befristet – auch Absolventen und Absolventinnen von fachlich einschlägigen universitären Studiengängen den direkten Einstieg in das Referendariat, manchmal sogar gleich in den Schuldienst ermöglichen. Daneben gibt es immer wieder sogenannte „Sonderaktionen“, die den einschlägigen Absolventen und Absolventinnen von Fachhochschulen die Teilnahme an einem ergänzenden universitären Studium ermöglichen (Quereinsteiger/innen).

2.2 Die Verwissenschaftlichung der Welt und die Didaktik des wissenschaftsorientierten beruflichen Lernens

Ein genauerer Blick in die Geschichte der Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zeigt, dass hier sehr unterschiedliche Vorstellungen von beruflicher Bildung und beruflichem Handeln transportiert worden sind (z. B. Monsheimer 1956). Das ließe sich an den älteren Berufsbildungstheoretikern wie Kerschensteiner, Spranger und anderen demonst-

rieren, aber auch an Blankertz` Begründung der Kollegstufe in NRW und ebenso an den einschlägigen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates. Bei Blankertz (1983) wird ausdrücklich unterstellt, dass das traditionelle berufliche Handeln nach „Werkregeln“ angesichts der umfangreichen Verwissenschaftlichung und Technologisierung der Welt nicht mehr ausreichend sei, sondern dass nur das systematische, wissenschaftsbasierte Wissen berufliche Handlungsautonomie sicherstellen kann. Daraus entsteht das Konzept des wissenschaftsorientierten Lernens. Schulpolitisch folgte daraus die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen in der Kollegstufe einschließlich der angestrebten Gleichwertigkeit der vermittelten Abschlüsse. Genau mit diesem Anspruch lässt sich auch die Akademisierung der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen nachdrücklich begründen. Das institutionell definierte Niveau des im Lehramtsstudium vermittelten Wissens und der soziale Wert des akademischen Abschlusszertifikats sichern zugleich den sozialen Status der Absolventinnen und Absolventen und damit auch der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen.

Wie selbstverständlich wird hier davon ausgegangen, dass das wissenschaftliche Wissen das höchste Niveau allen Wissens darstellt. Aus diesen Wissensbeständen lassen sich einfachere, elementare, vielleicht didaktisch reduzierte oder veranschaulichend ins Exemplarische gewendete Strukturen eines soliden Grundwissens sicher ableiten, so die Vorstellung, die sich schon im Konzept der didaktischen Reduktion (Grüner 1978; Hering 1959) durchgesetzt hatte. Dabei war Grüner durchaus klar, dass das Berufswissen eine Mischung von berufsbezogenen und wissenschaftsbezogenen Wissensbeständen ist.

Gerade die Gymnasien mit ihrem universitäts- und wissenschaftspropädeutischen Anspruch haben hier entsprechende Maßstäbe gesetzt. Sie haben akademische Fächer als klare didaktische Bezugspunkte, folglich gab es hier kaum Reflexionsbedarf, aber durchaus auch kritische Stimmen zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspraxis (z. B. Hentig 1982). Vielleicht war es auch die Vorstellung, dass der Prozess des systematischen Aufbaus des objektiven Wissens dem subjektiven Bildungsprozess weitgehend entsprechen könne, wie das zum Beispiel bei Hegel (Litt 1961) und in der genetischen Methode (Wagenschein 1965) zum Ausdruck gekommen ist. Eine besondere „Fachdidaktik“ hat das Gymnasiallehrerstudium deshalb lange Zeit nicht erfordert. Die Fokussierung auf die Systematik des Faches und die Ignoranz gegenüber der Lebenswelt der Zielgruppe

des späteren Unterrichts, ganz zu schweigen von der Arbeitswelt, schien dies lange nicht erforderlich zu machen.

In der Didaktik des beruflichen Lernens war die Lage nicht so einfach. Das besonders naheliegende Problem war die Korrespondenz von Berufsfeldern und von einzelnen Berufen mit den Wissenschaftsdisziplinen. In den klassischen gewerblich-technischen Berufen (Bau, Elektro, Metall, Land- und Forstwirtschaft) und im kaufmännisch-verwaltenden Bereich gab und gibt es solche akademischen Bezugsdisziplinen, die auch für die Lehramtsausbildung den wissenschaftlichen Bezug repräsentieren können, zumindest solange es keine Hybridberufe gab und kleine Spezialberufe (Musikinstrumentenherstellung, spezialisierte Textilberufe und Schifffahrtsberufe etc.) ignoriert werden. In neuerer Zeit entstehen einschlägige Studiengänge im großen Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen (Pahl/Herkner 2010), wie der Pflege-, Körperpflege-, Gesundheits- und Sozialberufe (Bals 1994, 1995a). In wieweit hier von „neuen Wissenschaftsdisziplinen“ gesprochen werden kann, wird erst die Zukunft zeigen.

2.3 Das Berufswissen als Basis des handlungs- und lernfeldorientierten Lernens

Schon in der Zeit der intensiven Diskussionen des wissenschaftsorientierten Lernens, in den 1970er Jahren, wurde deutlich, dass die Wissenschaften selbst nur in begrenztem Rahmen der zentrale didaktische Bezugspunkt für den Unterricht in berufsbildenden Schulen sein können. In der Tradition bildungstheoretischer Didaktik, wie sie besonders von Klafki vorgetragen worden ist, musste immer wieder nachgefragt werden, welche Bildungsziele mit einem gegebenen Lehrplaninhalt erreicht werden sollen. Dabei konnte der Blick sowohl auf das lernende Subjekt und seine Autonomieinteressen als auch auf entsprechende gesellschaftliche Anforderungen (Arbeitsmarkt und Qualifikation) gelenkt werden. Ersteres findet sich im Strukturgitteransatz, letzteres prägte die gesamte Curriculumdiskussion. Das alles soll hier nicht rekonstruiert werden. Insbesondere die von Rauner, Fischer und anderen angestoßene Diskussion um das „Berufswissen“, um die gewerblich-technischen Fachrichtungen und ihre Berücksichtigung in den Wissenschaftsdisziplinen sind hier von Bedeutung (Becker/Spöttl/Vollmer 2012; Rauner 1993). Sie fordern, nicht ohne Widerspruch insbesondere seitens der Wirtschaftspädagogik, massiv eigene Berufswissenschaften an den akademischen Qualifizierungsstandorten ein, deren Grundlage das jeweilige Arbeits- und Prozesswissen und nicht

der Themenkanon der bestehenden universitären Fachdisziplinen sein soll.

In jüngerer Zeit, gerade bedingt durch die Lernfeld- und Kompetenzdiskussion, ist deutlich geworden, dass das Durchdringen der Kompetenzbereiche des beruflichen Lernens nicht allein durch fachwissenschaftlich orientierte Lerninhalte erreicht werden kann, sondern vielfältige Perspektiven eröffnet werden müssen (z. B. Fischer/Rauner/Zhiqun 2015 und Tramm 2012). Die Folge sind zum Beispiel eigene Studieninhalte für den fachlichen Teil des Lehramtsstudiums, so wie sie in den Vorschlägen für Rahmenstudienordnungen von der Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ (GTW) vorgeschlagen worden sind und sich auch im KMK-Beschluss zu ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung finden lassen (KMK 2008/2015).

Auch in dieser Perspektive gilt allerdings als unverzichtbar, dass fachliches Wissen eine wichtige Basis für die Entwicklung von Handlungskompetenz ist (Nickolaus 2013). Nach wie vor ist jedoch weitgehend ungeklärt, wie der Zusammenhang dieses fachlichen Wissens mit beruflichen Erfahrungen aussehen muss, damit Handlungsanforderungen bewältigt, oder besser noch, gestaltet werden können. Dieser Zusammenhang wird umso bedeutungsvoller, je mehr davon ausgegangen wird, dass berufliches Handeln nicht nur das Anwenden von Wissen ist, sondern ein Konglomerat von Wissensbeständen, Situationsverständnissen, Handlungserfahrungen, Abwägungen und Entscheidungen. Das Charakteristikum beruflichen Handelns auf der Facharbeitsebene wird zunehmend geprägt durch das Handeln in offenen Situationen, wenn sich arbeitsorganisatorische Veränderungen ergeben und die Steuerung der Prozesse dezentralisiert ist. Das berufliche Handeln enthält viele Schritte, die im Rahmen kreativer Prozesse konfiguriert werden und die erst im Rückblick als ein systematisch und vorgängig geplanter Ablauf erscheinen (Schütz 1993; Joas 1996, Kirschberg 2015). In diesem Lichte betrachtet gewinnt handlungs- und lernfeldorientiertes Lernen eine ganz neue Bedeutung: Es geht nicht nur um ein handelndes Aneignen von Wissen, sondern um Lernprozesse im Rahmen von Akten der lernenden Subjekte, die auf kreative Formen des Situationserkennens und des angemessenen Handelns abzielen. Solches handlungsbedeutsames Wissen für Lernprozesse in adäquaten Strukturen zusammenzustellen, auf berufliche Handlungssituationen zu beziehen, und daran Kompetenzentwicklung zu fördern, ist die Aufgabe der Lehrkräf-

te an berufsbildenden Schulen (Dietzen u.a. 2015). Genau daraus entstehen die Lehrpläne und die Lehrbücher für die berufsbildenden Schulen, und sie zu erstellen, ist eine spezifische Leistung dieser Lehrkräfte, die allerdings gesellschaftlich fast keine Beachtung und Anerkennung findet. Sie setzt auf der einen Seite theoretisch gut fundierte Wissensbestände voraus, auf der anderen Seite umfangreiche Erfahrungen in Bezug auf die Frage, wie sich diese Wissensbestände in der beruflichen Handlungspraxis wiederfinden und welche orientierende, erklärende und handlungsanleitende Bedeutung sie hier haben. Das schließt eine schüler- und subjektorientierte Betrachtungsweise mit ein.

Zusammengefasst lässt sich formulieren, dass die Lehrtätigkeit die Fähigkeit erfordert, berufliche Handlungssituationen und systematische, theoretisch gut fundierte Wissensbestände aufeinander zu beziehen und diese in die Arbeits- und Lebenswelt der Lernenden durch anschlussfähige Lernsituationen zu übersetzen. Berufliche Handlungskompetenz ist weder eine angewandte Wissenschaft noch eine Sammlung von praktischen Erfahrungen, sondern sie verbindet beides miteinander im entscheidungsfähigen Subjekt. Gerade wenn es um konstruktivistische Lernumgebungen und um fehlertolerantes Lernen geht, ist nicht nur ein fachliches Regelwissen, sondern eine hohe fachliche Kompetenz gefordert, um die kreativen, ggf. auch chaotischen Denkhandlungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, zu analysieren und konstruktiv zu wenden. Didaktische Entscheidungen werden somit professionell während des unterrichtlichen Geschehens gefällt (Sloane 1999, 52). Für die Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen dürfen diese Sachverhalte nicht aus den Augen verloren werden. Sie finden ihren Niederschlag darin, dass hohe Fachkenntnis mit umfangreichen betrieblichen Praktika verbunden wird (z. B. Niethammer/Hartmann 2015) bzw. dass eine eigene Berufsausbildung als Voraussetzung sehr erwünscht, teilweise auch erforderlich ist.

3. Probleme der Nachwuchssicherung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

3.1 Quer- und Seiteneinsteiger/innen

Seit vielen Jahren, vielleicht besser formuliert: seit Jahrzehnten gibt es immer wieder Engpässe im Bereich des einschlägigen Lehramtsnachwuchses für die berufsbildenden Schulen. Das betrifft besonders die Be-

rufsfelder Elektro- und Metalltechnik, manchmal auch andere. Bader (1994b) hat das in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ seit 1988/89 jährlich fortlaufend dokumentiert (zuletzt: Tettenborn 2015). Die Folge der personellen Engpässe sind die bereits angesprochenen besonderen Einstiegsmodelle, wobei die Regelungen je nach Bundesland unterschiedlich ausgestaltet und zeitlich befristet sind. Offensichtlich müssen sie aber mit großer Kontinuität immer wieder neu aufgelegt werden, so dass durchaus vom Dauerzustand eines Provisoriums gesprochen werden kann.

Dabei werden verschiedene Möglichkeiten genutzt, um Lehrkräfte auf diesem Wege zu gewinnen. Bewerbende, die ein einschlägiges universitäres Studium (zumeist der Ingenieurwissenschaften für die gewerblich-technischen Berufe) absolviert haben, können sich durch die Landesprüfungsämter dieses Studium, zumindest als erstes Fach, anrechnen lassen, und häufig wird aus diesem Studium auch ein zweites Fach rechnerisch herausdestilliert, bei Ingenieuren und Ingenieurinnen zum Beispiel bieten sich hier Mathematik oder Physik an. Die sich dann anschließenden Wege können unterschiedlich sein: gleich in den Schuldienst und in die Unterrichtspraxis – mit einem hohen Stundenkontingent und mit einem entsprechenden Einkommen – oder ins Referendariat. Der direkte Weg in die Schulpraxis erfordert im Regelfall umfangreiche Nachqualifizierungen, für die eigene Lösungen entwickelt werden müssen. In Thüringen wird diese Personengruppe, sofern ohne Nachqualifizierung, mitunter abwertend auch als „Nicht-Lehrer im Schuldienst“ bezeichnet. Ein anderer Weg geht über das Referendariat und zweite Examen in die Lehramtslaufbahn. Universitäre berufspädagogische und erziehungswissenschaftliche Studienanteile sind hier im Regelfall nicht vorgesehen.

Ein weiterer Rekrutierungsweg, häufig als sogenannte „Sonderaktion“ ausgewiesen, zielt auf Absolventen und Absolventinnen einschlägiger Fachhochschulstudiengänge. Sie studieren aufbauend ein zweites Unterrichtsfach, Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik und erhalten dann zunächst den Masterabschluss bzw. das Erste Staatsexamen als Zugangsqualifikation für das Referendariat.

3.2 Die Vielfalt der Lehrkräfte und ihr Status an den berufsbildenden Schulen

Auf der Bühne des traditionellen, grundständigen akademischen Studiums und des ersten und zweiten Staatsexamens wird das Schauspiel der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufsbildende Schulen unverän-

dert aufgeführt. Hinter den Kulissen freilich müssen an den berufsbildenden Schulen zusätzlich noch ganz andere Akteure und Akteurinnen tätig werden. Manche Berufsfelder werden maßgeblich auch durch Honorarkräfte abgedeckt, die, formal betrachtet, sehr heterogene Abschlüsse aufweisen. Hier sind Ärztinnen und Ärzte ebenso tätig wie Jurist/innen oder Steuerberater/innen, manchmal auch Ingenieurinnen und Ingenieure. Zugleich gibt es aber auch einen Zugangsweg in die Lehrertätigkeit an berufsbildenden Schulen über die nicht-akademischen Qualifizierungsstufen, über die eigene berufliche Fachschulausbildung, über die Meisterprüfung oder den (herkömmlichen) Abschluss einer Fachhochschule. Damit verbindet sich aber ein anderer Lehrerstatus. Diese Gruppe wird i.d.R. als sogenannte „Fachpraxislehrkräfte“ in den Gehaltsgruppen A 9 bis A 12 eingestellt, die Laufbahn des Lehramts an berufsbildenden Schulen nach A 13 ist für diesen Personenkreis unerreichbar. Häufig arbeiten diese unterschiedlichen Lehrer/innengruppen nebeneinander, und teilweise erfolgt die kultusamtliche Zulassung bei jeder einzelnen Lehrkraft für einzelne, klar definierte Fächer, die in der Schule aktuell erforderlich sind.

Einerseits ist diese Regelung sicher sinnvoll, weil die Passung von akademischen Studiengängen und Berufsfeldern in vielen Fällen nur begrenzt gegeben ist. Bei vielen Berufen sind es allenfalls Teilbereiche einer beruflichen Ausbildung, die mit akademischen Studiengängen korrespondieren. Folglich besteht ein Lehrkräftebedarf, der oft nur auf diesen Wegen gedeckt werden kann. Nur am Rande von Bedeutung, aber sicher nicht völlig belanglos, ist die Tatsache, dass diese Lehrkräfte einfach auch billiger sind – was sie in fiskalischer Sicht attraktiv macht. Dass damit eine starke Segmentierung der Kollegien an berufsbildenden Schulen einhergeht, wird kaum sichtbar, weil diese Tatsache deutlich hinter den Kulissen gehalten wird. Dabei ist diese Problemlage alles andere als geklärt. In den strengen Maßstäben der Kultusverwaltungen gelten bisher oftmals auch die Absolventen und Absolventinnen der Fachhochschulen schon in ihrem ersten Fach als nicht hinreichend ausgewiesen, um nach ergänzenden Studien in die Laufbahn von Studienräten/innen einsteigen zu können. Nur der Weg in den Fachpraxislehrer-Status steht ihnen dann offen. Andererseits hat es seit vielen Jahrzehnten immer wieder die bereits angesprochenen „Sonderaktionen“ gegeben, die dieser Personengruppe den Zugang in die Laufbahn eröffnet haben, aber erst jetzt durch die vorab erwähnte novellierte KMK-Rahmenvereinbarung zum „Lehramtstyp 5“ vom 17.03.2016 als Ausnahme legitimiert sind. Solche Regelungen haben in den Mangelfächern der berufsbildenden Schulen sehr viele Lehrkräfte hervorgebracht

(Jenewein 1994). Unter Gesichtspunkten der Bedarfsdeckung und der Sicherung der Schulqualität waren bzw. sind sie daher unverzichtbar. Aber es sind „Sonderaktionen“ gewesen, die mit dieser Zuschreibung die soziale Exklusivität des „richtigen“, nämlich grundständigen akademischen Zugangswegs nie in Frage gestellt haben – oder nie in Frage stellen durften? (KMK 2005 – „Quedlinburger Beschlüsse“).

3.3 Die Diskussion um die Einbeziehung der Fachhochschulen in das Lehramtsstudium

1993 legte der Wissenschaftsrat seine „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ vor (Bader/Weber 1994, 113-116) und hat darin den Ausbau der Fachhochschulen und u. a. die Verlagerung des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen – wenigstens teilweise – an diese Hochschulen vorgeschlagen. Sehr nachdrücklich haben sich die Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen (a.a.O., 117f.) und die DGfE-Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik (a.a.O., 110-112) gegen diese mögliche Entwicklung positioniert. Dabei standen folgende Punkte im Vordergrund:

- Verbleib der Studiengänge an den Universitäten
- Abschluss als Dipl.-Handels- oder Dipl.-Gewerbelehrer bzw. -lehrerin
- Grundständigkeit des Studiums (ein Thema, das nach der Einführung der BA/MA-Studienstrukturen besondere Bedeutung gewinnt: berufliche Fachrichtung, zweites Fach und Erziehungswissenschaft/ Berufspädagogik grundständig, also sowohl im BA- als auch im MA-Studium zu studieren)
- kritische Einschätzung der „Notmaßnahmen zur Sicherung des Lehrernachwuchses“
- Gefährdung der Einheitlichkeit des beruflichen Schulsystems und Durchlässigkeit bis zum Hochschulbereich.

Angesichts der Tatsache, dass die bereits angesprochene Akademisierung des Lehramts nur wenige Jahrzehnte alt war, ist nicht verwunderlich, dass hier große Besorgnis entstand, weil dieser Prozess mit der Verlagerung des Studiums an die Fachhochschulen einer Art der Rückführung auf das alte Niveau der Berufspädagogischen Institute – einschließlich der statusrechtlichen Abwertungsrisiken – beinhalten konnte. Die Folge davon, so die Befürchtung, sei ein (Fachhochschul-)„Ingenieur mit Zusatzausbildung in Unterweisungstechnik“ als „Berufsschullehrer/in“ (Stratmann 1994, 32). Damit drohten ein eklatanter Statusverlust und sehr nachteilige Fol-

gen angesichts der hohen Anforderungen, die an die berufliche Bildung gestellt werden.

Ganz so homogen ist diese Position nicht geblieben. Auf dem Lehrerbildungskongress der Lehrerverbände und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2002 in Bonn wird zwar von Reinisch (2003, 125-130) die Position der Sektion vertreten und die „Verlagerung von Teilen der Ausbildung an Fachhochschulen als Rückschritt" dargestellt, zugleich wird aber auch gefordert, die Grundständigkeit des Studiums sicherzustellen und die Sondermaßnahmen zu begrenzen. Es bestünde die „[…] Gefahr, dass diese ‚Sondermaßnahmen' quasi schleichend zur Normalform des Bildungsgangs künftiger Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen werden" (a.a.O., S. 125). Sondermaßnahmen richten sich an fachlich qualifizierte Personen, die nicht über eine entsprechende berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifikation verfügen und trotzdem in den Vorbereitungsdienst eingestellt werden. Als Alternative werden der Ausbau der etablierten, grundständigen Studiengangsmodelle und die Wahrung entsprechender Qualitätsstandards gefordert.

In ähnliche Richtung geht die Position der Lehrerverbände. Sie gehen davon aus, dass die „Quer- und Seiteneinsteiger-Programme […] die berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualitätsstandards eines grundständigen universitären Studiums deutlich unterschreiten", und dass „solche ‚Notmaßnahmen' sich als kontraproduktiv erweisen" (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen 2003, 9).

Freilich gibt es auch kritisch-konstruktive Stimmen. So hat Lipsmeier (2003) auf dem gleichen Kongress sehr deutlich eine etwas andere Position vertreten: Die Grundständigkeit sei „kein dauerhafter Wert an sich". Weiter heißt es bei ihm:

> „Wenn einerseits die Qualität des horizontal und vertikal stark differenzierten beruflichen Schulwesens nicht notwendigerweise an die Grundständigkeit der Lehrerausbildung durch wissenschaftliche Hochschulen gebunden ist und wenn andererseits kontinuierliche Bedarfsdeckung über Grundständigkeit nicht garantiert werden kann, dann sind Maßnahmen vorzusehen, die weder den Charakter des Zufälligen und Stümperhaften haben noch die davon Betroffenen schulintern und auf dem Lehrerarbeitsmarkt diskriminieren und marginalisieren. […]" (a.a.O. S. 39)

Er fordert die Koordination und Abstimmung der Maßnahmen mit den etablierten Studiengängen und konstatiert: „Das Chaos hat inzwischen

System, nicht nur im Begrifflichen, sondern vor allem im Konzeptionellen, wo nahezu monatlich Änderungen erfolgen“ (a.a.O., 39). Es geht also darum, und da stimmt Lipsmeier seinerzeit mit den Lehrerverbänden überein, alternative Möglichkeiten zu entwickeln, ohne zugleich die Standards abzusenken (a.a.O; BLBS 2002, Buchmann/Kell 2001, Bals 2014).

3.4 Veränderungsprozesse im Hochschulsystem

Mittlerweile ist das Studienmodell Bachelor/Master bundesweit durchgesetzt. Damit sind die hermetischen institutionellen Trennwände zwischen Fachhochschulen und Universitäten aufgeweicht worden. Im letzten Jahrzehnt haben sich an vielen Standorten, beginnend in Münster mit dem Studienjahr 2001/02 Kooperationsformen zwischen Universitäten und Fachhochschulen entwickelt. Ein Hintergrund dieser Entwicklung ist die Tatsache, dass die BA- und MA-Abschlüsse zwischen den verschiedenen Hochschulen und Universitäten inzwischen als formal gleichwertig gelten. Eine Statusdisqualifizierung der Fachhochschulen ist damit schwieriger geworden, als das noch vor einigen Jahren der Fall war. Auch die Anrechenbarkeit von Leistungen ist nun in weitaus größerem Umfang möglich als früher. Kooperative Modelle, in denen berufliche Fachrichtungen zumindest zum Teil auch an den Fachhochschulen studiert werden, verbreiten sich immer mehr. Ein wichtiger positiver Aspekt dieser Entwicklung liegt in der Tatsache, dass durch diese Kooperationen das Fächerspektrum weitaus breiter werden kann, weil umfangreichere Angebote an den Studienstandorten genutzt werden können. Engpässe, die zu beseitigen sind, liegen jetzt häufig in den Fachdidaktiken – ein Mangel, den es allerdings auch bereits zuvor an vielen Standorten bei universitären Studiengängen gegeben hat, insbesondere bei „kleineren“ beruflichen Fachrichtungen. Im Hinblick auf Veränderungsprozesse im Hochschulwesen ist schließlich auch anzumerken, dass sich Akademisierungsprozesse von beruflichen Ausbildungsgängen vollzogen haben bzw. aktuell stattfinden, wie zum Beispiel bzgl. der Ausbildung von Pflegekräften und weiteren Gesundheitsberufen sowie von Erziehern/innen (Speth 2010), was entsprechende Konsequenzen für die Qualifizierung von Lehrkräften in diesen Bildungsgängen hat.

Als letzter Akt in diesem Szenarium der neuen Beweglichkeit im Hochschulsektor ist die Eröffnung des Hochschulzugangs auch für beruflich Qualifizierte zu erwähnen. Damit entstehen neue Karrierewege auch und gerade für das berufliche Lehramt, dessen Studierenden sich ohnehin

schon traditionell aus Absolventen/innen beruflicher Bildungsgänge (z. B. Berufliches Gymnasium) rekrutieren (Bals/Hansen 2013). Diese neue Flexibilität und Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte steht auch im Kontext der Outcome-Orientierung auf europäischer Ebene und verstärkt die Chancengleichheit beruflicher und akademischer Bildung. Beides sollte, insbesondere nach Willen der Gewerkschaften, künftig auch als „berufliche“ Bildung betrachtet werden (Kutscha 2015). Damit ist aber die Frage der Anerkennung und Anrechnung von studienadäquaten Leistungen nicht gelöst und – trotz rechtlicher Vorgaben – auch damit nicht die Frage nach der Einstufung beruflich Qualifizierter in bestehende Studiengangstrukturen.

Die neuen Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten setzen voraus, dass Studienleistungen im Rahmen eines Lehramtsstudiums an verschiedenen Hochschulen erbracht werden können. Die Anforderungen der Kultusministerkonferenz beziehen sich auf definierte Studieninhalte und auf die Leistungspunkt-Umfänge, die zu erbringen sind. Wird daraus ein Studienmodell entwickelt, so müssen Möglichkeiten eröffnet werden, um im Rahmen der gegebenen Modulsysteme verschiedene Studienangebote zu einem Gesamtstudium zusammensetzen zu können. Dann definieren Inhalte und Leistungsumfänge die Studienqualität und nicht mehr die Frage, an welcher Hochschule sie erbracht worden sind. Komplex und schwierig wird dies insbesondere dann, wenn eine zweite Hochschule im gleichen Fach neben dem grundständigen Studium aufbauende Qualifizierung betreibt. Hinzu tritt die Frage der Gleichwertigkeit und Anrechenbarkeit von Studienmodulen. Gerade wenn abgeschlossene BA-Studiengänge von Fachhochschulen als berufliche Fachrichtung angerechnet werden sollen, könnte kritisch gefragt werden, ob diese Studiengänge, die eine stärkere Berufspraxisorientierung aufweisen, in ihrem besonderen Zuschnitt als „Berufliche Fachrichtung“ anrechnungsfähig sind. Soweit allerdings diese Fragen im Rahmen von Akkreditierungsverfahren von Studiengängen geprüft werden, könnte sich diese Problemlage entspannen. Schwierig bleibt sie bei individuellen Anrechnungen.

Sowohl die einschlägigen Lehrerverbände als auch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE stehen den „Sonderaktionen“ der Quer- und Seiteneinsteigergewinnung insgesamt eher skeptisch gegenüber. Aus Perspektive der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefährden sie nicht nur die Qualität der berufsbildenden Schulen und insbesondere des Dualen Systems, sondern auch die Attraktivität der

grundständigen Studiengänge und damit verbunden einen wesentlichen Zugang zur Rekrutierung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses. Darum werden Konzepte gefordert, „[…] die für interessierte Studienanfänger und Studierende das Arbeitsfeld ‚berufsbildende Schule' attraktiv machen" (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen 2003, 9). Die grundständig Studierenden bleiben das heimliche Idealmodell der Lehrerbildung.

Dass die über die traditionellen Sonderaktionen gewonnenen Lehrkräfte zu einem Problem werden könnten, wenn sie den regulären Absolventen und Absolventinnen der Studiengänge gleichsam „die Lehrerstellen wegnehmen", ist sicher unstrittig. Ob diese Sorge jedoch real ist, d. h. ob derartiges schon einmal eingetreten ist, lässt sich nicht sicher recherchieren. Sicher ist indes, dass die mit den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern verbundene Botschaft, eine Lehrertätigkeit sei – ohne weitere Vorbereitung – möglich, wenn nur ein einschlägiges fachliches Studium – vielleicht mit beruflicher Erfahrung – gegeben ist, außerordentlich zwiespältig bleibt. Sie enthält verschiedene Risiken und suggeriert, dass die „Schulbranche" ein Tätigkeitsfeld neben anderen ist, so wie zum Beispiel der Bau von Betriebstechnik, deren Verkauf oder die Kundenbetreuung. Einarbeitung sei schließlich immer erforderlich. Der Einstieg in die Schule wird jedoch nicht als grundlegende berufsbiographische Umorientierung präsentiert, weil vorgängige Qualifizierungsmaßnahmen in manchen Fällen nicht als erforderlich dargestellt werden. Es wird die Professionalisierung hintertrieben, die ja nicht nur ein soziologisch zu beschreibendes gesellschaftliches Phänomen, sondern auch einen persönlichen Entwicklungsprozess beinhaltet (Kutscha 1994; Nittel 2011), und sie könnte Lehrkräfte in einem Außenseiterstatus produzieren (Lipsmeier 2003). Ob ihnen der Laufbahnzugang eröffnet wird, hängt schließlich von wenig transparenten Folgeentscheidungen ab und ihre akademische Qualifizierung ist durch die Fächerkombination vergleichsweise speziell. Das gilt sowohl für Absolventen/innen von Universitäten und Technischen Hochschulen als auch für die von Fachhochschulen. Solange, wie letztere in der Fachpraxislehrer/innenposition gefangen bleiben, ist ihr beruflicher Entwicklungsweg eine Sackgasse (Bals 1995b).

4. Die Projekte der Universitäten Osnabrück, Erfurt und Rostock im Rahmen des Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung Projekte von Hochschulen und Hochschulverbünden, die Studienprogramme für Berufstätige und andere Zielgruppen entwickeln. Die Studienprogramme sollen insbesondere dazu beitragen,

- das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern,
- die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern,
- einen schnelleren Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten
- und die Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens zu unterstützen.

Die von den Förderprojekten in der ersten Förderphase zu entwickelnden nachfrageorientierten und bedarfsgerechten Studienprogramme basieren auf unterschiedlichen Formaten, u. a. berufsbegleitende Studiengänge, duale Studiengänge, Studienmodule und Zertifikatsangebote (Pellert et al. 2016). Die in der ersten Förderphase durchgeführten Projekte an den Universitäten Osnabrück und Erfurt fokussieren vor dem Hintergrund dieser Zielstellung auf die Weiterentwicklung der Qualifizierung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen, an der Universität Rostock stehen andere Zielgruppen, Studienformate und Anrechnungsmodelle im Zentrum des Projekts. Allerdings wird in Rostock parallel zu den Projekten der „Offenen Hochschule“ das „Projekt bwp-kom³ – Berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Studium und Beruf“ durchgeführt. In diesem Projekt wird durch die Verzahnung und Integration beruflicher Fortbildungen und wissenschaftlicher Weiterbildungen im Feld berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifizierung von außerschulischem Bildungspersonal ein Übergang in das berufliche Lehramtsstudium der Universität Rostock strukturell entwickelt und somit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gefördert.

5. Aufbau der Publikation

Der zunächst folgende Beitrag von **Diettrich** und **Martens** befasst sich grundlegend mit dem Regelmodell der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in Deutschland, das im Wesentlichen durch die Strukturvorgaben der KMK bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund und auf Grundlage des Berufsbilds von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und korrespondierenden Kompetenzanforderungen werden Ansprüche an die Lehrerbildung dargestellt und Qualifizierungswege entsprechend des „Regelmodells“ skizziert. Die Anpassung der Konzepte an die realen gesellschaftlichen und hochschulischen Strukturen impliziert allerdings auch neue Anforderungen an die Lehrerbildung, z. B. bezüglich der Abgrenzung beruflicher Fachrichtungen oder der Umsetzung von Professionalisierungskonzepten in gestuften Studiengängen.

Mit dem Verweis auf „Heterogenität“ beschreiben **Fahle**, **Faßhauer**, **Kaiser** und **Krugmann** in ihrem Beitrag die spezifischen Anforderungen bzw. Problemlagen sowie Studiengangsvarianten der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Sie verweisen zum einen auf die – mit Ausnahme der Lehrerbildung für die kaufmännische Berufsbildung – fast unübersichtliche Vielfalt in der studienorganisatorischen wie curricularen Ausgestaltung schon beim etablierten Standardmodell der universitären grundständigen Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Zum anderen haben sich, insbesondere bedingt durch die im Zuge der Bologna-Reform seit der Jahrtausendwende erfolgte Umstrukturierung der Studiengänge in das Bachelor- und Masterstudiumformat, auch für die Lehrerbildung für berufliche Schulen neue Studiengangsoptionen eröffnet. Dies betrifft vor allem die zuvor – vor allem mit Hinweis auf das Ausbildungsniveau bzw. den Studienabschluss (Diplom FH) – im Fachdiskurs traditionell eher abgelehnte institutionelle Kooperation von Universitäten mit Fachhochschulen. Die Autoren/innen skizzieren in ihrem Beitrag die Entstehung und (Hinter)Gründe dieser kooperativen Modelle, die insbesondere im Rahmen der gewerblich-technischen Lehrerbildung und zunächst in Baden-Württemberg („FH-PH-Kooperation“) und Nordrhein-Westfalen („Lehramt am Berufskolleg“ Modellversuch FH/ U Münster) angeboten wurden. Inzwischen lassen sich nach den Recherchen der Autoren/innen insgesamt 16 einschlägige Studienangebote in neun Bundesländern nachweisen. In ihrer Reflexion der Chancen und Grenzen verweisen die Autoren/innen abschließend darauf, dass sich die schwierige Nachwuchsversorgung mit gewerblich-technischen Lehrkräften durch die kooperativen Studiengänge

nicht per se auflöst und auch in den neueren, kooperativen Ausbildungsformen einige grundsätzliche Fragen der Lehrerbildung für berufliche Schulen weiterhin ungelöst bleiben.

Mit Blick auf die „zwei Kulturen der Wissenschaft“ (Snow 1965) geht der Beitrag von **Beinke** der Frage nach, welche Herausforderungen und Probleme bei einem Wechsel von einem technisch-naturwissenschaftlich hin zu einem geistes-sozialwissenschaftlich geprägten Studienfach auftreten und welche Unterstützungsangebote in diesem Zusammenhang hilfreich bzw. zielführend sein können. Als Bezugspunkt werden hier Ingenieurinnen und Ingenieure mit einem FH-Abschluss (Dipl.-Ing., B.A.) in den Blick genommen, die aufgrund des Lehrermangels in gewerblich-technischen berufsbildenden Schulen als sog. „Quereinsteiger“ studieren. Es zeigt sich, dass diese Studierenden häufig Schwierigkeiten haben, den Übergang von dem ingenieurwissenschaftlichem hin zu einem erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Studium auch mental zu vollziehen. Vor dem Hintergrund der Dichotomie zwischen „erklärenden“ Naturwissenschaften und „verstehenden“ Geisteswissenschaften werden hier Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang in die andere Wissenschaftskultur sondiert.

Mit einem derzeit häufig praktizierten Verfahren der Deckung des Lehrkräftebedarfs befasst sich der Beitrag von **Wadewitz**: Es werden empirische Befunde aus Thüringen zum Seiteneinstieg in den Schuldienst vorgestellt, wobei einerseits spezifische Problemlagen erläutert und andererseits Prozesse der Einstellung und Integration beschrieben werden. Es zeigt sich, dass Seiteneinsteiger/innen zwar dazu beitragen können, den Fachkräftemangel im beruflichen Schulwesen zu verringern, allerdings gibt es bisher kein Patentrezept, wie diese Personengruppe beruflich integriert bzw. fachlich, pädagogisch und didaktisch qualifiziert werden kann und wie laufbahnrechtliche Perspektiven gestaltet werden können. Die dargestellten Problemlagen, Konzepte und Lösungsansätze sind auf die Bedingungen anderer Bundesländer bzw. beruflicher Fachrichtungen weitgehend übertragbar.

Neue Wege der Rekrutierung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen beschreitet auch ein Projekt in Mecklenburg-Vorpommern, das auf die Schaffung von Übergängen in das Lehramt für betriebliches und überbetriebliches Bildungspersonal abzielt. Der Beitrag von **Diettrich** und **French** unterstreicht die Ähnlichkeit der Tätigkeiten zwischen dem betrieblichen Bildungspersonal und dem angestrebten Lehramt und verdeutlicht, dass hier ein interessiertes und mit vielen hilfreichen pädagogischen Erfahrun-

gen ausgestattetes Klientel vorhanden ist, das helfen kann, den akuten Lehrkräftebedarf in den technischen Fachrichtungen zu mindern. Zugleich weisen Sie aber auch auf viele formale Hindernisse hin, die trotz DQR und Diskursen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen nicht-akademisch qualifiziertem Personal im Weg stehen, wenn es um das Erlangen eines Masterabschlusses geht. Sie verdeutlichen die Heterogenität der Zielgruppe, die Notwendigkeit einer guten Vernetzung zwischen Hochschule und der regionalen Bildungsträgerstruktur sowie die Berücksichtigung der biografischen Verläufe für die Entwicklung individuell gestalteter Kompetenzentwicklung und Qualifizierungswege.

Der Beitrag „Plan C“ von **Bals**, **Beinke**, **Gillen** und **Wehking** stellt ein Forschungsprojekt zu einem neuen Rekrutierungsprogramm vor. Angesichts des Nachwuchsmangels im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen und einer enorm hohen Abbruchquote in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen geht es hier um ein Modell, das diesen Studierenden eine neue Berufsperspektive eröffnen soll: das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Durch zielgruppenspezifische Beratung und Betreuung soll das Bewusstsein für Anforderungen und Chancen der professionalisierten Lehrertätigkeit entwickelt werden. Hier stehen Technik und Ingenieurwissenschaft in ganz neuen, nämlich in pädagogischen Handlungskontexten. Sie eröffnen ein alternatives Handlungsfeld. Dazu ist eine fundierte persönliche Entscheidung für eine solche berufliche Entwicklung wünschenswert. Sie wird begleitet durch eine adäquate Selbsterkundung und Lehrereignungsdiagnostik und durch individuelles Mentoring.

Ausgehend von einer historisch-soziologischen Perspektive und einer definitorischen Eingrenzung von „Mentoring“ werden im Beitrag von **Trampe** zunächst Merkmale eines subjektorientierten und systemischen Mentorings auf der Basis des Konzepts der kommunikativen Kompetenz skizziert. Aus dieser Perspektive ist Hochschul-Mentoring eine Möglichkeit, die Diversität von Studierenden durch individuelle Zuwendung und Unterstützung konstruktiv zu nutzen. Es wird herausgestellt, dass besonders in berufsbegleitenden Studiengängen die Erarbeitung zielgruppenspezifischer Begleitungs- und Unterstützungskonzepte sowohl eine intra- als auch extracurriculare Ausrichtung erfordert. Auf der Grundlage von Erfahrungen aus dem Pilotstudiengang „LBSflex“ an der Universität Osnabrück werden Begründungszusammenhänge aufgezeigt, wie Mentoring-Konzepte als Chance für den Umgang mit Diversität im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge angesehen werden können.

Einen berufsbegleitenden Studiengang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aufzubauen war Ziel des Projekts „Nachfrageorientierte akademische Weiterbildung an der Universität Erfurt“ (NOW). Der Beitrag von **Eckert**, **Wadewitz** und **Gomille** beschreibt Auftrag und Umsetzung dieser Initiative, die insbesondere auf eine Öffnung des Studiums für Seiteneinsteiger/innen zielte. Zertifikatsangebote für einzelne Studienteile sollten eine schrittweise Qualifizierung ermöglichen, mithilfe derer neuen Zielgruppen der Zugang zu universitären Angeboten eröffnet und eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ermöglicht werden. Letztendlich soll damit auch eine Verbesserung der Lehrkräftesituation an den berufsbildenden Schulen erreicht werden.

Literatur

Bader, R. (1994a): Lehrerausbildung an Fachhochschulen – keine Lösung. In: Bader, R./Weber, G. (Hrsg.): Das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Sicherung der wissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrkräfte für den fachtheoretischen Unterricht an beruflichen Schulen. Bonn, S. 8-10.

Bader, R. (1994b): Lehrerbedarf, Lehrernachwuchs und Probleme der Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. In: Bader, R./Weber, G. (Hrsg.): Das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Sicherung der wissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrkräfte für den fachtheoretischen Unterricht an beruflichen Schulen. Bonn, S. 77-92.

Bader, R./Weber, G. (Hrsg.) (1994): Das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Sicherung der wissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrkräfte für den fachtheoretischen Unterricht an beruflichen Schulen. Bonn.

Bals, T. (1995a): Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit. 3., unveränderte Auflage, Köln

Bals, T. (1995b): Universitäten und Fachhochschulen als Orte der Lehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule, 47. Jg., H. 3, S. 108-110.

Bals, T. (2014): Studienpfade und -formate zum Lehramts-Master nutzen – ein Kommentar zu Lipsmeiers Konzept „Bachelor-Lehrer“. In: Die berufsbildende Schule, 66. Jg., H. 7/8, S. 259-262

Bals, T.(1994): Lehrerausbildung für die Gesundheitsberufe. In: Bader, R./Weber, G. (Hrsg.): Das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen.

Sicherung der wissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrkräfte für den fachtheoretischen Unterricht an beruflichen Schulen. Bonn, S. 67-76.

Bals, T./Hansen, C. (2013): Berufsbegleitende Studiengänge zur Lehrerbildung im Kontext der „Offenen Hochschule“ In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Beruf und Schule, H. 143, S. 14-17.

Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Bremen.

Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (2012): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld.

Blankertz, H. (1983): Berufsausbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 79. Jg., H. 11, S. 803-810.

Bonz, B.(1992): Lehrermangel und die Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Bonz, B./Sommer, K.-H./Weber, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen, S. 354-365.

Brötz, R./Kaiser, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Perspektive. Bonn**.**

Buchmann, U./Kell, A. (2001): Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerausbildung im Auftrag des BMBF. Bonn.

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.) (2002): Mindeststandards für Seiteneinsteiger-Programme (FH-Absolventen) vom 15.03.2002. In: Die berufsbildende Schule, 54. Jg., H. 4, S. 110-114.

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.) (2003): Lehrerbildung für berufliche Schulen zwischen Qualität und Quantität. Dokumentation des Lehrerbildungskongresses, 29. November 2002, Bonn. Wolfenbüttel.

Dietzen, A./Powell, J. J. W./Bahl, A./Lassnigg, L. (Hrsg.) (2015): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsausbildung. Weinheim/Basel.

Fischer, M./Rauner, F./Zhiqun, Z. (Hrsg.) (2015): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Methoden zum Erfassen und Entwickeln beruflicher Kompetenz: COMET auf dem Prüfstand. Münster.

Grüner, G. (1978): Bausteine zur Berufsschuldidaktik. Trier.

Hentig, H. v. (1982): Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart.

Hering, D. (1959): Zur Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Berlin (Ost).

IAB (2003): Lehrer an Berufsbildenden Schulen. Wenn Quereinsteiger wie Architekten und Juristen zu berufspädagogischen Dienstleistern werden. In: ibv, Nr. 26, S. 27-39.

Jenewein, K. (1994): Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum.

Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main.

Kirschberg, U. (2015): Erschließung Technischer Zeichnungen. Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von Vorverständnis und Gegenstandsbezug. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Beruf und Schule. H. 155, S. 10-13.

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

KMK (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015.

Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, S. 1-22. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (Stand: 15.12.2015).

Lipsmeier, A. (2003): Quer- und Seiteneinsteiger als Lehrer im beruflichen Schulwesen: Risiken und Chancen. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen zwischen Qualität und Quantität. Dokumentation des Lehrerbildungskongresses, 29. November 2002, Bonn. Wolfenbüttel, S. 37-41.

Litt, T. (1961): Hegel – Versuch einer kritischen Erneuerung. Heidelberg.

Monsheimer, O. (1956): Drei Generationen Berufsschularbeit. Weinheim.

Münk, D. (2001): Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose. Ausbildungsanspruch und Berufswirklichkeit. Bielefeld.

Nickolaus, R. (2013): Wissen, Kompetenzen, Handeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109, H. 1, S. 1-17.

Niethammer, M./Hartmann, M. D. (Hrsg.) (2015): Kooperative Ausbildung im technischen Lehramt. Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im gewerblich-technischen Bereich. Bielefeld.

Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim u. a., S. 40-59.

Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld.

Pellert, A./Elsholz, U./Cendon, E./Speck, K./Maschwitz, A./Wilkesmann, U./Nickel, S. (2016): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. URL: https://de.offene-hochschulen.de/ (Stand: 20.04.2016).

Rauner, F. (1993): Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Bremen, S. 10-37.

Reinisch, H. (2003): Positionen der Sektion BWP zur ersten (universitären) Phase der Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen zwischen Qualität und Quantität: Dokumentation des Lehrerbildungskongresses, 29. November 2002, Bonn. Wolfenbüttel, S. 125-130.

Rützel, J. (2015): Zwischen Berufsschulpädagogik und Berufsbildungsforschung. 50 Jahre Disziplin Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. In: Ziegler, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, S. 169-203.

Rützel, J./Schapfel, F. (1993): 30 Jahre Ausbildung von GewerbelehrerInnen an der Technischen Hochschule Darmstadt. Darmstadt.

Schütz, A. (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main.

Sloane, P. F. E. (1999): Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben.

Snow, C. P. (1965): The two cultures: And a second look: An expanded version of the two cultures and the scientific revolution. Cambridge.

Speth, C. (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden.

Stratmann, K. (1994): Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: Bader, R./Weber, G. (Hrsg.): Das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Sicherung der wissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrkräfte für den fachtheoretischen Unterricht an beruflichen Schulen. Bonn, S. 17-36.

Tettenborn, S. (2015): Studierendenzahlen in den beruflichen Lehramtsstüdiengängen – Prekäre Entwicklung für die gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule, 67. Jg., H. 2, S. 58-64.

Tramm, T. (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: Brötz, R./Kaiser, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Perspektive. Bonn, S. 65-88.

Wagenschein, M. (1965): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart.

Ziegler, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld.