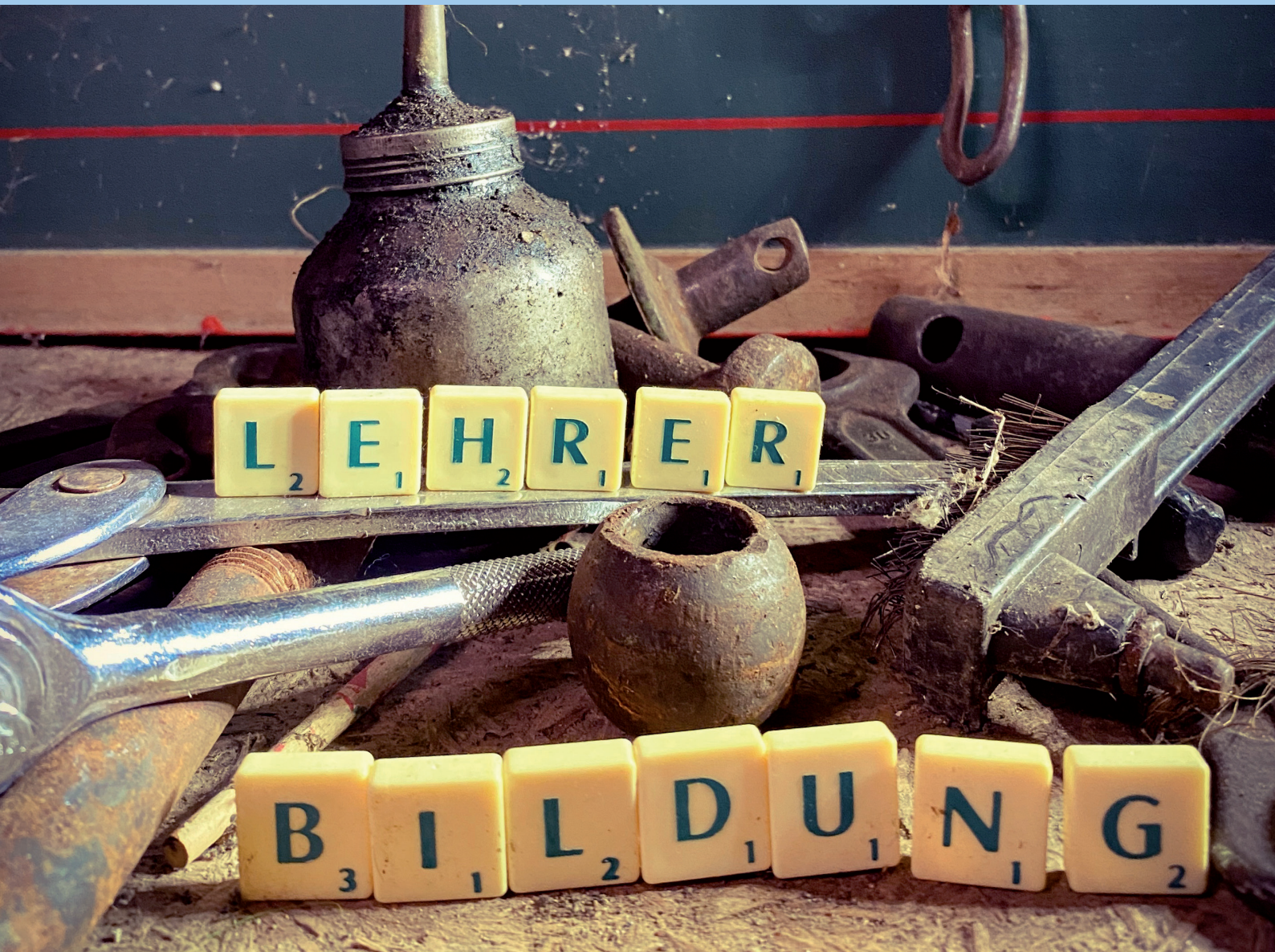


# *berufsbildung*

Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog





Heftbetreuung:  
Dietmar Frommberger  
Silke Lange  
Dieter Münk

<b>blickpunkt</b>	
<b>Berufliche Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit</b> <i>Silke Lange</i>	2
<b>thema</b>	
<b>Berufliche Lehrerbildung in Deutschland – Entwicklungen, Ansprüche, Herausforderungen</b> <i>Dietmar Frommberger, Silke Lange und Dieter Münk</i>	3
<b>Nachhaltigkeit in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen – ein blinder Fleck?</b> <i>Ann-Katrin Peters</i>	7
<b>Prognosen sind schwierig, nicht nur wenn sie die Zukunft betreffen</b> Methodische Überlegungen zur Prognose des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen <i>Silke Lange und Kristina Trampe</i>	10
<b>Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland</b> Eine Typologie von Studienmodellen <i>Christoph Porcher und Kristina Trampe</i>	13
<b>Die berufliche Fachrichtung „Schwerpunkt Sozialpädagogik“</b> <i>Rita Braches-Chyrek</i>	17
<b>Das neue Pflegeberufegesetz</b> Konsequenzen und Veränderungen für die Qualifizierung der Lehrkräfte <i>Ursula Walkenhorst und Amiena Bartels</i>	20
<b>Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien</b> <i>Ulrike Weyland</i>	23
<b>Berufliche Lehrkräftebildung für die digitale Arbeitswelt kooperativ entwickeln</b> Ansatzpunkte für eine „Didaktik 4.0“ <i>Uwe Faßhauer und Lars Windelband</i>	27
<b>interview</b>	
<b>Interview mit Joachim Maiß</b> <i>(Vorsitzender des Bundesverbands der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V.)</i>	30
<b>Lehrerbildung braucht eine Beteiligung von Universitäten</b> <i>Interview mit Prof.in Dr. Birgit Ziegler (TU Darmstadt) und Prof. Dr. Andreas Diettrich (Universität Rostock)</i>	33
<b>Virtual Edition der Hochschultage Berufliche Bildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg</b> <i>Kurzinterview mit Prof. Dr. Silvia Annen und Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Otto-Friedrich-Universität Bamberg</i>	37
<b>spektrum</b>	
<b>Berufsorientierung junger Geflüchteter zwischen Matching und Subjektorientierung</b> <i>Bernhard Hilker, Nicole Pötter und Andreas Diettrich</i>	38
<b>Corona und Berufsbildung</b> Einige zeitgeschichtliche Anmerkungen <i>Peter F. E. Sloane</i>	41
<b>international</b>	
<b>Internationalisierung der Berufsbildungsforschung und -zusammenarbeit</b> <i>Sandra Bohlinger, Janina Scheuch und Anne Bieß</i>	44
<b>Learning Outcomes als konzeptioneller Ansatz in der Berufsbildung</b> Anmerkungen zu ESCO im Licht der NVQ-Reformerfahrungen Englands <i>Dina Kuhlee und Christopher Winch</i>	47
<b>magazin</b>	
Rezensionen	50
kurz notiert	52
Vorschau • Impressum	53

# Berufliche Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Der Beruf der Lehrkraft an berufsbildenden Schulen ist ein anspruchsvoller Beruf, dessen fachliche und pädagogisch-didaktische Anforderungen einem permanenten Wandel unterliegen. Zuletzt führten die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Kontaktbeschränkungen zu einer Veränderung der Anforderungen an Lehrkräfte. Zwar können diese gravierenden Herausforderungen wohl als pandemiebedingte Ausnahmen bezeichnet werden, doch die Digitalisierung und das digitale Lernen, Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt und die Entwicklung hin zu der sogenannten Wissensgesellschaft stellen die Lehrkräfte vor immer neue Herausforderungen.

Wie der Beruf selbst ist auch die berufliche Qualifizierung anspruchsvoll. Sie erstreckt sich über drei Phasen, wobei die ersten beiden Phasen der formalen Qualifizierung dienen, während die dritte Phase auf die Aufrechterhaltung des Kompetenzniveaus zielt. Dieses Modell der zweiphasigen Ausbildung gilt bis heute als idealtypisch für die lehramtsbezogene Qualifizierung und setzt einen im internationalen Vergleich hohen Standard für die beruflichen Lehrkräfte, die eine gleichwertige Ausbildung wie die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen erhalten.

Doch dieser Anspruch an die berufliche Qualifizierung der berufsbildenden Lehrkräfte kann in der Wirklichkeit nicht immer eingelöst werden. Insbesondere für die gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen können über diesen idealtypischen Weg seit jeher nicht ausreichend Lehrkräfte gewonnen und qualifiziert werden. Die Bildungsadministration, die die ausreichende Versorgung der berufsbildenden Schulen mit Lehrkräften zu verantworten hat, steht damit vor einem Dilemma, nämlich der Frage, wie Lehrkräfte für das berufsbildende Lehramt am besten ausgebildet werden

sollen, sodass einerseits die Bedarfe der Schulen gedeckt werden können, die Ausbildung andererseits aber bestimmten gesellschaftlichen (Qualitäts-)Anforderungen genügt. Diese Frage ist keineswegs neu und wird seit Jahren diskutiert. Und in Bezug auf die Lösungsansätze gibt es bis heute ganz unterschiedliche Standpunkte. Doch festzuhalten ist, dass bisher kein Ansatz einen wirklichen Beitrag zur Lösung des Lehrkräfteproblems für die berufsbildenden Schulen leisten konnte.

Unbestritten ist, dass die idealtypische Ausbildung an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen zu erhalten ist. Gleichwohl zeigt sich in der Praxis, dass die Zielgruppen des berufsbildenden Lehramts über die Angebote der Universitäten nicht bzw. nicht ausreichend erreicht werden können, weshalb über Kooperationen mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften und/oder durchlässigere Zugänge zum Universitätsstudium immer häufiger andere Zielgruppen angesprochen werden sollen. Mit der Umstellung auf die gestuften Studiengänge wurden zudem Möglichkeiten erschlossen, die Lehramtsausbildung erst nach einem ersten Hochschulabschluss auf Bachelorniveau in einem fachwissenschaftlichen Studiengang zu beginnen. Doch auch diese Entwicklungen reichen nicht aus, um ausreichend Absolvent\*innen für die berufsbildenden Schulen zu generieren.

Zu beobachten ist daher seit Jahren, dass die Länder immer andere Programme und Sondermaßnahmen ins Leben rufen, die dem drängenden Problem des Lehrkräftemangels an den berufsbildenden Schulen begegnen sollen, die dieser Hoffnung jedoch in der Regel nicht gerecht werden können. Im Fokus stehen bisher vor allem Absolvent\*innen fachwissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge mit oder ohne Berufs-

erfahrung, die für den Lehrerberuf gewonnen werden sollen. Mit Blick auf die Qualität der Lehrkräftebildung zeichnen sich diese Sondermaßnahmen und -programme häufig als Unterwanderung der Standards aus, die insbesondere mit einer quantitativen (und qualitativen) Abwertung der (berufs-)bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung einhergehen. Aus der Perspektive der (Berufs-)Bildungswissenschaften ist in diesem Zusammenhang die Frage zu stellen, wie Lehrkräfte ohne pädagogische und fachdidaktische Qualifizierung ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht werden sollen. Betonen solche Maßnahmen möglicherweise eine Vermittlerrolle der Lehrkräfte, die gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen in Arbeit und Gesellschaft zugunsten von Beratung und Unterstützung selbstständiger Lernprozesse aufgegeben werden sollte? Zudem ist bisher viel zu wenig thematisiert worden, welche Auswirkungen solche Programme einerseits auf das Ansehen des Lehrerberufs und andererseits auf die Attraktivität der konventionellen Lehramtsausbildung für die berufsbildenden Schulen haben. Trotz des „alten Klagehymnus“ sind diese zentralen Fragen bisher ungeklärt. Und ungeklärt bleibt auch, wie die zukünftige fachliche, pädagogische und fachdidaktische Qualifizierung der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen gesichert werden soll.

**Jun.-Prof. Dr. Silke Lange**

Universität Osnabrück  
Juniorprofessur für Berufs- und  
Wirtschaftspädagogik  
silke.lange@uni-osnabrueck.de

# Berufliche Lehrerbildung in Deutschland – Entwicklungen, Ansprüche, Herausforderungen

*Abstract:*  
Die Entwicklung der ersten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung in Deutschland ist geprägt von großen Unterschieden zwischen den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen sowie verhältnismäßig diversen Ausprägungen der Angebotsformen. Im Beitrag werden ausgesuchte Entwicklungen, Ansprüche und Herausforderungen dargestellt.



Dietmar Frommberger



Silke Lange



Dieter Münk

Prinzipielle bildungspolitische und wissenschaftliche Ansprüche an die Standards beruflicher Lehrkräftebildung stehen regelmäßig unter dem Druck hoher Lehrkräftebedarfe, die aufgrund geringer Studierenden- und Absolvent\*innenzahlen und unzureichender universitärer und hochschulischer Studiengangskapazitäten nur in wenigen Fachrichtungen ausreichend gedeckt werden können. Nachfolgend werden Entwicklungen der beruflichen Lehrkräftebildung und die Ansprüche und Herausforderungen zusammenfassend dargestellt.

## Entwicklungen

Die berufliche Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen hat an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen eine vergleichsweise junge Tradition. Erst seit den 1960er Jahren erfolgte der vollständige Wechsel der Ausbildung von Lehrkräften für das berufliche Schulwesen von den damals so genannten und nicht akademischen „Berufspädagogischen Instituten“ hin zur Ausbildung an staatlichen Universitäten, und zwar aufgrund der technisch-gewerblichen Fächer (Elektro-, Metall- und Bautechnik) zunächst an Technischen Hochschulen (vgl. Pätzold 1995; vgl. ausführlich im Zusammenhang mit der Entwicklung der Berufsbildung und zu den Anfängen im 19. Jahrhundert Lipsmeier 1998). Hintergrund für diesen Systemwechsel in diesem Bereich der beruflichen Lehrerbildung war zunächst die Gleichstellung mit dem durch die KMK-Rahmenvereinbarungen standardisierten Modell der Gymnasiallehrerausbildung. Fortan fand die berufliche Lehrerausbildung ausschließlich an Universitäten in zwei Fächern bzw. beruflichen Fachrichtungen in Kombination mit den Bildungswissenschaften mit dem Schwer-

punkt „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ statt.

Die zentrale Begründung für diesen entscheidenden Schritt war im Kern ein Qualitätsargument: Den beständig steigenden technologischen Anforderungen in der Arbeitswelt glaubte man ausschließlich durch ein solides – und das heißt: grundständiges und wissenschaftlich orientiertes – Studium begegnen zu können; analog etwa zur wirtschaftspädagogischen Ausbildung in der Ökonomie, die anders als die technisch-gewerblichen Fachrichtungen relativ frühzeitig auf eine explizit wissenschaftliche Ausbildung setzte und über eine Tradition in der universitären Ausbildung verfügt, die bis an den Anfang des letzten Jahrhunderts reicht (vgl. Nicklisch 1922). Die akademische berufliche Lehrkräftebildung in den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen, die auf die Berufsbildung und den Unterricht in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen bezogen sind, setzte sich hingegen erst seit den 1970er Jahren durch (vgl. am Beispiel der Sozialpädagogik Höltershinken 1995).

Die Verbindung der ersten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung mit den Wissenschaften ist als Folge der wachsenden Verwissenschaftlichung der Lebenswelten zu verstehen, verbunden mit dem gesellschaftlichen Anspruch, dass diejenigen, die in der institutionalisierten Form beruflicher Bildung als Lehrkräfte verantwortlich tätig sind, in die Lage versetzt werden sollten, ihre beruflichen Entscheidungen und Aufgaben auf der Basis der Inhalte und Prinzipien der Wissenschaften wahrnehmen zu können. Zugleich waren diese Entwicklungen mit der Erkenntnis verknüpft, dass es einen engen positiven Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsstand des beruflichen Bildungspersonals und der Qualität der beruflichen Bildung gibt.

Die Verankerung der beruflichen Lehrerbildung an den Universitäten führte zugleich zu einer Stärkung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, die eine wesentliche Bedingung für die wissenschaftsbasierte Weiterentwicklung von Berufsbildungsstrukturen darstellt. Hierzu tragen die eingerichteten Professuren für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für die beruflichen Fachdidaktiken maßgeblich bei. Mit der Verbindung zwischen Forschung und Lehre wurde eine wesentliche Voraussetzung für die Professionalisierung der beruflichen Lehrkräftebildung geschaffen. Für die ausgebildeten beruflichen Lehrkräfte bedeuten diese Entwicklungen, dass sie den Lehrkräften für das gymnasiale Lehramt formal gleichgestellt sind, was nicht zuletzt auch besoldungsrechtliche Konsequenzen hat.

### **Bildungspolitische und wissenschaftliche Ansprüche**

Der Anspruch, eine wissenschaftliche Grundausbildung der Lehramtsstudierenden in berufsfachlicher, fachdidaktischer sowie bildungswissenschaftlicher bzw. berufs- und wirtschaftspädagogischer Hinsicht vorzuhalten, ist bildungspolitisch mittlerweile fest verankert. Die Verhaltensbasis und Zugangsvoraussetzung für den Lehrerberuf ist ein erfolgreiches Studium, in dem wesentliche Inhalte des zukünftigen Aufgabengebietes auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse erworben und reflektiert werden. Vor dem Hintergrund wachsender fachlicher und pädagogischer Anforderungen ist eine wissenschaftsbasierte akademische Ausbildung für die Qualitätssicherung in den berufsbildenden Schulen und die Verhaltensexpertise der dort tätigen Lehrkräfte mehr denn je zwingend erforderlich, analog zur Lehrkräftebildung in anderen Schulformen oder zu den Professionalisierungsansprüchen in anderen gesellschaftlich höchst relevanten Aufgabengebieten.

Neben diesen grundsätzlichen Ansprüchen an die berufliche Lehrkräftebildung gibt es aus der Forschung heraus verschiedene Begründungsstränge für die Verortung der ersten Phase der beruflichen Lehrerbildung in den zugehörigen berufsfachlichen und pädago-

gischen Wissenschaftsgebieten. Experten- und kompetenzorientierte Ansätze sind mit der Erwartung verbunden, dass angehende Lehrkräfte auf der Basis des wissenschaftlichen Wissens die zentralen Entscheidungsgrundlagen für ihr professionelles Handeln im anforderungskomplexen Aufgabengebiet als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule gewinnen, konkret durch die Vermittlung und Einübung ausgesuchter berufspädagogischer, fachdidaktischer sowie berufsfachlicher Wissensbestände. Eine wichtige aktuelle Bedeutung hat hierbei eine kognitionspsychologische Richtung erhalten, in der das Wissen von Lehrkräften zum Zwecke der professionellen Bearbeitung zentraler schulischer Aufgabengebiete im Mittelpunkt der Betrachtung steht: „Auch dieser Ansatz zur Lehrerforschung entstammt ursprünglich einem deutlich breiter angelegten Paradigma psychologischer Forschung (zum Problemlösen) und wurde in den letzten Jahren entlang des Kompetenzkonzeptes begrifflich ausdifferenziert ...“ (Meseth & Proske 2018, 31). Die Aufgabe der Lehrerbildungsforschung liegt hier insbesondere in der Identifizierung zentraler Verhaltensanforderungen von Lehrkräften und in der Gewinnung bzw. Festlegung der Wissensbereiche, die in einem Zusammenhang mit der Entwicklung dieser als notwendig festgelegten Verhaltensmöglichkeiten bzw. Kompetenzen stehen. Für dieses quasi-technologische Expertise-Kompetenz-Paradigma liegen unterschiedliche Ausprägungen, Modellierungen und empirisch ausgerichtete Forschungsergebnisse vor, die auf die fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen bzw. berufs- und wirtschaftspädagogischen Dimensionen bezogen sind.

Andere Professionskonzepte betonen die persönlichkeitsbezogenen Dispositionen, die für das Handeln im Lehrerberuf bedeutsam sind (Persönlichkeitsansatz), die (berufs-)biografischen Transformationsprozesse ((Berufs-)Biografischer Ansatz) oder die Erschließung erziehungstheoretisch rekonstruierter Strukturmerkmale von Schule und Unterricht, um auf dieser Basis eine differenzierte Wahrnehmung der durch Komplexität und Widersprüchlichkeit geprägten Aufgaben des Lehrerberufes zu gewinnen (Strukturtheoretischer Ansatz). Mit der Meta-Reflexivität in der Lehrerbildung ist

in den letzten Jahren ein Ansatz entstanden, der die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze aufgreift, in ihren spezifischen Eigenlogiken versteht, ihr Verhältnis zueinander bestimmt und zu einem gemeinsamen Ansatz zusammenbringt. Meta-Reflexivität wird dabei verstanden als die „Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirische Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können“ (Cramer et al 2019, 410). Der meta-reflexive Ansatz erkennt dabei die sogenannte „doppelte endemische Ungewissenheit“ an, die einerseits im Handlungsfeld im Sinne ungewisser situativer und struktureller Bedingungen pädagogischer Kausalität verortet ist und sich andererseits im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess u. a. in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und empirischen Zugängen zeigt. Das Gewinnen von Meta-Reflexivität wird als eine mögliche Strategie postuliert, Professionalisierung im Doppelhorizont der Ungewissenheit zu gestalten. Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Lehrerprofessionalität stellt insofern die reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen und exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen dar, mit der situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden, die wiederum die Grundlage für das professionelle Handeln der Lehrkräfte bilden (vgl. ebd.).

Die Einlösung dieser Ansprüche und Begründungen, die der Anlage der beruflichen Lehrerbildung zugrunde liegen, sind nicht auf das pädagogische Lehrhandeln begrenzt, sondern schließen ausdrücklich die fachliche Professionalisierung ein. Für die berufliche Lehrerbildung liegt die fachliche Professionalisierung vorrangig im Studium der beruflichen Fachrichtung. Eine wissenschaftliche Wissensbasis stellt die Voraussetzung für die Möglichkeit fachlich gehaltvollen Unterrichtens dar, einschließlich der dadurch erlangten Möglichkeit, fachlich geprägte Lern- und Entwicklungsstände der Lernenden angemessen erfassen und

bewerten zu können. „Fachfremdes“ Unterrichtshandeln ist bekanntermaßen ein zentrales Qualitätsproblem schulischer Arbeit. Diese wissenschaftlich entwickelte Fachlichkeit geht weit über den Anspruch des betriebspraktischen Erfahrungswissens hinaus, welches ebenfalls ein Bestandteil der fachlichen Professionalisierung ist, meist jedoch in Form beruflicher Ausbildungen oder betrieblicher Praktika vorausgesetzt wird. Eine Fachlichkeit, die auf betriebspraktische Erfahrungen begrenzt bliebe und wissenschaftliches Wissen nicht einbezöge, könnte dem Auftrag von Schule und Unterricht nicht gerecht werden, der weit über die Einübung unmittelbar praxisrelevanter Handelns hinausgeht.

### **Herausforderungen**

Die Entwicklung und Weiterentwicklung der ersten Phase der beruflichen Lehrerbildung pendelt von Anbeginn zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bis heute ist die Umsetzung des zuvor dargestellten hohen (wiss.) Anspruchsniveaus für die berufliche Lehrkräftebildung mit großen Herausforderungen verbunden. Die Gewinnung von Studierenden war und ist schwierig, insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Als schwere Hypothek des beruflichen Lehramtes in den gewerblich-technischen Fachrichtungen erweist sich die in vielerlei Hinsicht mangelnde Attraktivität dieser Studienwahl: Bezogen auf Karriereperspektiven, Einkommenschancen sowie die betriebliche und regionale Variabilität der Einsatzmöglichkeiten ist dort der Ingenieurberuf für viele Studierende offensichtlich die bessere Alternative, so dass schon in den frühen 1970er Jahren Modelle zu finden waren, die den eben erst geschaffenen Standard der grundständigen wissenschaftlichen universitären Lehrerbildung im Kern untergruben; pars pro toto seien hier die so genannten „Gewerbeschulräte“ in Baden-Württemberg erwähnt. Für andere berufliche Fachrichtungen hingegen, etwa für die Fachrichtungen Pflege, Gesundheit, Körperpflege, Ernährung oder Sozialpädagogik, erscheint die Option des beruflichen Lehramtes für die Studierenden aufgrund der mit dem Studium verbundenen Akademisierungschancen

recht attraktiv, so dass eine deutliche Zunahme der Anzahl der Studiengänge und Studierenden in diesen Bereichen zu erkennen ist.

In besonderer Weise ist die akademische berufliche Lehrerbildung von einer hohen Ausdifferenzierung der Angebote geprägt. Eine wesentliche Ursache für diese Entwicklungen liegt in der Umstellung von den grundständigen (Staatsexamens- und Diplom-) Studiengängen auf die gestuften BA-MA Modelle. Institutionelle Ausdifferenzierungen zeigen sich darin, dass die Universitäten – denen das Lehramtsstudium entsprechend der KMK-Eckpunkte für Lehramtsstudiengänge (KMK 2005) vorbehalten ist – andere Institutionen an der Ausbildung beteiligen. An besonderer Bedeutung gewinnen hier die Kooperationsmodelle von Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Curriculare Ausdifferenzierungen sind beispielsweise in der Veränderung und Erweiterung der Kombinationsmöglichkeiten zu beobachten; so lassen sich mittlerweile zwei berufliche Fachrichtungen oder eine berufliche Fachrichtung mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt oder auch zwei allgemeinbildende Unterrichtsfächer kombinieren. Darüber hinaus haben sich die beruflichen Fachrichtungen selbst ausdifferenziert. So fallen heute unter die berufliche Fachrichtung Gesundheit/Körperpflege beispielsweise die Fachrichtungen Medizinpädagogik, Gesundheitswissenschaften, Kosmetikwissenschaften, Gesundheit, Körperpflege, Gesundheit/Pflege (vgl. den Beitrag von Porcher und Trampe in diesem Heft sowie LBS-Navigator).

Neben diesen Ausdifferenzierungen des beruflichen Lehramtsstudiums tragen die so genannten „Sondermaßnahmen“ der Länder zu einer Destandardisierung der Ausbildung zum beruflichen Lehramt und zu einer steigenden Heterogenität der Qualifikationsstrukturen der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen bei (vgl. Lange 2019). Zur Deckung des Lehrkräftebedarfs an den berufsbildenden Schulen wird über die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte hinaus seit Jahren regelmäßig auf Lehramtswechselnde (Lehrkräfte anderer Schulformen) und Seiteneinsteigende (Akademiker\*innen ohne lehramtsbezogene Qualifikation) zurückgegrif-

fen. Während erstere zwar über eine lehramtsbezogene Qualifizierung ohne entsprechende fachrichtungsbezogene Ausbildung verfügen, weisen letztere eine auf eine berufliche Fachrichtung bezogene fachwissenschaftliche Ausbildung auf, ihnen fehlt jedoch eine pädagogische und (fach-)didaktische Qualifizierung.

Daneben findet ein sozialer Wandel statt, der auch Konsequenzen für die berufliche Lehrerbildung hat. Dies betrifft vor allem eine Studierendenschaft, die zunehmend berufsbegleitend, auf Teilzeitbasis und praxisorientiert ausgebildet werden will. Mit dem neuen Jahrtausend setzte vor diesem Hintergrund eine Flexibilisierung der Studiengangstrukturen ein, die in diesem Ausmaß einige Jahre zuvor kaum vorstellbar gewesen war.

### **Fazit**

In diesem Beitrag steht die erste Phase der beruflichen Lehrerbildung im Mittelpunkt der Betrachtung. Die historischen Entwicklungslinien und aktuellen Ausprägungen sind vielfältig. Der oben erwähnte Prozess der wachsenden Ausdifferenzierung der Qualifizierungswege hat inzwischen in allen Bundesländern quantitativ (Menge) und qualitativ (Modelle) einen Umfang erreicht, welcher es eigentlich nicht mehr erlaubt, von „Sondermaßnahmen“ zu sprechen. Vielmehr ist die Ausnahme zur Regel geworden; dies kann man entweder als „Ausfransung“ und „Destandardisierung“ kritisieren oder man kann es schlicht als deutliches Anzeichen einer allerorten in der Gesellschaft wachsenden Pluralisierung und Differenzierung interpretieren. Dabei ist natürlich auch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass dieser Prozess der Ausdifferenzierung durch die dramatische Unterdeckung an Lehrkräften insbesondere für die technisch-gewerblichen Fachrichtungen getriggert wird – mehr oder weniger bewusst um den Preis, dass diese Prozesse die Umsetzung der Kernidee einer Qualitätssicherung durch konsequente Wissenschaftsbasierung mindestens erheblich erschweren.

Nicht behandelt wurden in diesem Beitrag die zweite und dritte Phase der beruflichen Lehrerbildung. Dort sind die

Herausforderungen ebenfalls hoch. Allerdings sind hier die Veränderungsansätze und Reformentwicklungen kaum vorhanden oder mindestens weniger präsent und – mit Blick auf Qualitätsfragen – deutlich weniger brisant.

### Anmerkung:

<sup>1</sup> <https://www.lbs-navigator.uni-osnabrueck.de>

### Literatur:

Cramer, C. et al. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, S. 401-423.

Höltershinken, D. (1995). Zur Situation des Studiengangs der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Konkretisierung am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen. In Bader, R. & Pätzold, G. (Hrsg.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. Bochum: Brockmeyer 1995 (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 15), 197-214.

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. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf) (Stand: 02.06.2021).

Lange, S. (2019). Die Entwicklung der Qualifikationsstrukturen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Deutschland. In *berufsbildung*, 175, 8-11.

Lipsmeier, A. (1998). Berufsbildung. In Führ, Ch. & Furck, C. L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6/1. München, 447-489.

Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In Böhme, J.; Cramer, C. & Bressler, Ch. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmung, Herausforderung und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-46.

Nicklisch, H. (1922). Die Ausbildung der Handelslehrer. In Kühne, A. (Hrsg.): *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*. Leipzig, 253-260.

Pätzold, G. (1995). Berufsschullehrerbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt. In Bader, R. & Pätzold, G. (Hrsg.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. Bochum: Brockmeyer 1995 (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 15), 25-60.

### Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Universität Osnabrück  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
[dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de](mailto:dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de)

### Jun.-Prof. Dr. Silke Lange

Universität Osnabrück  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
[silke.lange@uni-osnabrueck.de](mailto:silke.lange@uni-osnabrueck.de)

### Prof. Dr. Dieter Münk

Universität Duisburg-Essen  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
[dieter.muenk@uni-due.de](mailto:dieter.muenk@uni-due.de)



Matthias Kohl; Andreas Diettrich; Uwe Faßhauer

### „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten

Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal

BIBB, Berichte zur beruflichen Bildung, 2021

Kostenloser Download: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17244>

Print: 978-3-8474-2927-2, Budrich-Verlag, 39,90 € (D)

Bedingt durch die COVID-19-Pandemie wird der „digital turn“ in der betrieblichen Bildung in zweifacher Hinsicht beschleunigt. Zum einen gewinnen Formen der digitalen Unterstützung des beruflichen Lernens erheblich an Relevanz. Zum anderen erfordert die Digitalisierung fachlicher Inhalte und neuer Arbeitsformen Veränderungen des betrieblichen Lernens. Aufgabe des Bildungspersonals ist es, innovative Konzepte für die Gestaltung betrieblichen Lernens qualitätsgesichert zu entwickeln und umzusetzen. Die Beiträge dieses Bandes verdeutlichen, dass durch die Digitalisierung pädagogische und didaktische Themen an Bedeutung gewinnen. Die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals wird somit zu einer strategischen Frage des Berufsbildungssystems.

# Nachhaltigkeit in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen – ein blinder Fleck?

*Abstract:*  
*In den Diskussionen um Professionsperspektiven in der Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen scheint Nachhaltigkeit trotz der hohen und zukünftigen Relevanz aus dem Blickfeld zu geraten. Scheint dies berechtigt oder liegen bereits Ansätze vor, die Chancen und Risiken bei der Implementation einer nachhaltigkeitsorientierten Lehrkräftebildung erkennen lassen?*

Nachhaltigkeit hat im Zuge der steigenden Verknappung natürlicher Ressourcen und der damit verbundenen Risiken gegenwärtig und zukünftig erheblichen Einfluss auf die Entwicklungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik und fordert ein Umdenken zu nachhaltigen Denk- und Handlungsweisen auf allen Ebenen. Nachhaltigkeit und Bildung sind in diesem Kontext ein eng verbundenes Duo, um die Vermittlung und den Erwerb notwendiger Kenntnisse, Kompetenzen und Werte zur Mitgestaltung einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Gesellschaft gewährleisten zu können. Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) kann jedoch nicht ohne entsprechend qualifiziertes Bildungspersonal geschehen. So verweist der Nationale Aktionsplan auf die Kernfunktion der Lehrkräfte für den Transfer der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung in das Gesellschaftssystem sowie auf die dafür notwendige Kompetenzentwicklung im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer\*innen (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, 29 f.). Im Diskurs um die Professionsperspektiven in der Lehrkräftebildung für das Berufsschulwesen scheint die Verankerung von BnE, neben Digitalisierung und Inklusion, jedoch aus dem Blickfeld zu geraten. Damit stellt sich die Frage, ob Nachhaltigkeit in der Lehrkräftebildung für das Berufsschulwesen ein blinder Fleck ist, der erst gesehen werden muss, oder ein berechtigtes Schattendasein fristet.

## Lagebild

Die Entwicklung zu einer nachhaltig ausgerichteten Arbeitswelt verlangt nach einer Förderung entsprechender Fähigkeiten und Kenntnisse der Beschäftigten.

Mit der „Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BBnE) soll die erforderliche Basis für nachhaltige berufliche Handlungsprozesse geschaffen werden. Die Relevanz der Nachhaltigkeitsthematik im Berufsbildungsbereich wurde durch die strukturelle Verankerung als Standardberufsbildposition nochmals verdeutlicht. Diese Forderung nach Nachhaltigkeit und Umweltschutz als Mindeststandards und integrale Pflichtbestandteile sämtlicher dualer Ausbildungsberufe ist zwar als Beschluss sehr bedeutsam, aber zunächst ist er nicht mehr (aber immerhin auch nicht weniger) als ein Beschluss auf administrativer Ebene. Der damit verbundene Anspruch an Berufsschullehrkräfte, nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzen gemeinsam mit berufsspezifischen Fachkenntnissen zu vermitteln, bedarf entsprechender professioneller Handlungskompetenzen. Die Existenz von Qualifikationsdefiziten ist dabei durch empirische Evidenz klar belegt. So zeigt sich etwa, dass praktizierende Berufsschullehrkräfte zwar über ein weitreichendes, aber wenig tiefgreifendes Nachhaltigkeitsverständnis verfügen. Zudem fehlen BBnE-relevante Nachhaltigkeitskenntnisse sowie eine systematische Einbindung von Nachhaltigkeitsthemen in den Unterricht und eine explizite Förderung nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Handlungskompetenz bei den Auszubildenden (vgl. Schütt-Sayed 2020, 256 ff.). Auch in der universitären Phase der Lehrkräftebildung lässt sich die fehlende curriculare Verankerung von nachhaltigkeitsrelevanten Inhalten feststellen (vgl. Greiwe 2020, 203), sodass lediglich vereinzelte Nachhaltigkeitsbezüge in den Modulhandbüchern der Bachelor- und Masterstudiengänge des Berufsschullehramts hergestellt werden, ohne dass allerdings die Integration von Nach-



Ann-Katrin Peters



haltigkeitsaspekten als Querschnittsfunktion in den erwähnten Hochschuldokumenten sichtbar wird (vgl. Holst, Singer-Brodowski 2020, 12). Dies offenbart eine zentrale Problematik: Mit der Festlegung der Standardberufsbildposition vollzieht sich ein Anforderungswandel an die Berufsschullehrkräfte zum verbindlichen Gestalten eines nachhaltigkeitsorientierten Unterrichts, ohne dass in den Phasen der Lehrkräftebildung eine BBnE-spezifische Kompetenzentwicklung stattfindet. Somit besteht zwischen der Makro- und Mikroebene eine bedenkliche Umsetzungslücke für die Implementation einer BBnE im Berufsschulwesen.

### Lichtblicke und Schattenseiten

Der vorangegangene Blick auf die gegenwärtige Situation verdeutlicht die Notwendigkeit von Professionalisierungsmaßnahmen in der Lehrkräftebildung für den Erwerb von nachhaltigkeits-sensiblen Handlungskompetenzen, um die Umsetzungsproblematik zu bewältigen. Im berufspädagogischen Diskurs zur Einbindung einer BBnE in die Praxis der Berufsbildung lassen sich dabei unterschiedliche Ansätze erkennen, die sowohl Chancen als auch Risiken aufweisen.

Als kritischer und zugleich hemmender Faktor für die bislang schwache strukturelle Verankerung der BBnE in der Berufsbildungspraxis wird insbesondere das Fehlen eines übereinstimmenden Kompetenzverständnisses einer nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Handlungskompetenz angesehen (vgl. Rebmann, & Schlömer 2020, 329). Ebenso existieren kaum einheitliche Kompetenzformulierungen für die Professionalisierung von Berufsschullehrkräften.

Fortschritte hinsichtlich der Ausformung professioneller Fähigkeiten zur Umsetzung einer BBnE lassen sich jüngsten Forschungsarbeiten entnehmen (Schütt-Sayed 2020). Es wird betont „[...] dass BBnE vor allem mit der Erweiterung der pädagogischen und fachdidaktischen Fähigkeiten [...] einhergeht“ (ebd., 464). Die fachlichen Fähigkeiten seien ganzheitlich und fächerübergreifend zu vernetzen, was bereits vorhandenes Nachhaltigkeitswissen erfordert. Zudem benötigt es eine Auseinandersetzung mit subjektzentrierten Einstellungen und

Emotionen (vgl. ebd. 465). Ebenfalls entwickelten sich in den vergangenen Jahren fachdidaktische Ansätze einer BBnE in den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen (vgl. etwa Trampe 2020, 112 ff.). Diese fungieren zwar als wichtige Leitlinien für eine didaktische Aufbereitung nachhaltigkeitsorientierten Unterrichts und stimmen in vielen Bereichen überein, weisen aber auch gleichsam disziplinverordnete Differenzen auf (vgl. ebd., 113), sodass sie nicht universell übertragbar sind und eine kontextsensible Einbindung benötigen.

Zudem bleibt bislang unklar, in welchen Phasen der Lehrkräftebildung und wie nachhaltigkeits-sensible Handlungskompetenzen aufgebaut werden sollten. Aus bisheriger Forschungssicht sollte dies bereits in der universitären Ausbildungsphase geschehen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016, 8). Bisherige Versuche von Nachhaltigkeitsthematiken im universitären Kontext fanden zumeist in Anbindung an fachdidaktische Seminare oder innerhalb von Einzelveranstaltungen in den Fachrichtungen statt (vgl. Holst & Singer-Brodowski 2020, 12). Dieses Vorgehen gleicht einer additiven Implementation und widerspricht dem integrativen Charakter einer BBnE. Die zukünftigen Berufsschullehrkräfte benötigen ein gewisses Nachhaltigkeitsverständnis, was nicht nur den pädagogischen Wissensraum, sondern auch den der jeweiligen beruflichen Fachrichtung betrifft. Der Anspruch einer Verankerung von Nachhaltigkeit als Querschnittsfunktion erfordert zudem eine enge Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften mit einem gemeinsamen Nachhaltigkeitsverständnis. Angesichts der vielschichtigen Strukturen an den Hochschulstandorten und einer damit verbundenen Intransparenz der Studieninhalte zwischen den jeweiligen Bezugswissenschaften kann dabei das Risiko einer „Verantwortungsdiffusion“ entstehen (vgl. Gräsel 2020, 29). Somit besteht Klärungsbedarf, in welchem Verantwortungsbereich eine nachhaltigkeitsorientierte Professionalisierung der Berufsschullehramtsstudierenden liegen sollte. Liegt diese etwa im Bereich der Bildungswissenschaften, erfordert dies nach Trampe zunächst eine „[...] Integration des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung in den Gegenstandsbereich

der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Trampe 2020, 114). Weiterhin zu berücksichtigen ist, dass auch die an den Hochschulen Lehrenden einschlägiger Weiterbildungsmaßnahmen mit Blick auf einen nachhaltigkeitsorientierten Wissenshorizont bedürfen; dabei gilt es, eine sorgsam austarierte Balance zu finden einerseits zwischen den ohne Zweifel notwendigen inhaltlichen Veränderungen in den Lehramtsstudiengängen, ohne andererseits eine mögliche Überfrachtung der Studieninhalte zu riskieren (vgl. Gräsel 2020, 28).

### Ausblick

Die (zukünftigen) Lehrkräfte stehen mithin nicht nur vor der Herausforderung, BBnE nach den administrativen Vorgaben umzusetzen, sondern sie werden angesichts des steigenden Bewusstseins für nachhaltige Entwicklung auch zunehmend die Forderung seitens der Auszubildenden erhalten, Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht miteinzubeziehen und zu diskutieren. Ohne eine Lehrkräftebildung mit nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzentwicklung kann dies nur bedingt geschehen. Die bisherigen Ansätze in diesem Kontext zeigen, dass Nachhaltigkeit in der Lehrkräftebildung durchaus kein blinder Fleck ist, sondern (zumindest) prinzipiell wahrgenommen wird. Aus den hier genannten vielfältigen Komplexitäten resultiert indes, dass noch viele Unschärfen vorhanden sind, die dringend der künftigen Klärung bedürfen. Das Streben nach einem ganzheitlichen Ansatz und einer integrativen Einbindung der BBnE in die gesamte Lehrkräftebildung setzt eine nachhaltigkeitsorientierte Kohärenz der Studieninhalte sowie die enge Verzahnung aller drei Ausbildungsphasen voraus. Vor dem Hintergrund der bestehenden Risiken wäre ferner zu diskutieren, welche konkrete Funktion die universitäre Ausbildungsphase im Rahmen einer nachhaltigkeitsorientierten Lehrkräfteausbildung übernehmen soll: Hier steht die Frage im Raum, ob und in welchem Umfang diese erste Phase primär genutzt werden sollte, um das Interesse, die Motivation und das Bewusstsein der Relevanz von Nachhaltigkeitsthematiken zu fördern und eine grundlegende Vermittlung pro-