

Christian Stoll

Der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung

im Kontext von Habitus und Bildungsaspiration

Der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung

im Kontext von Habitus und Bildungsaspiration

Christian Stoll

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof. in Dr. in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. in Dr. in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Technische Universität Hamburg (TUHH)
Institut für Berufswissenschaft der Metalltechnik (IBMT)
Professur für Berufliche Metalltechnik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof. in Dr. in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof. in Dr. in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. in Dr. in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof. in Dr. in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. in Dr. in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie unter **wbv.de/bai**

Christian Stoll

Der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung

im Kontext von Habitus und Bildungsaspiration

Die Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) wurde mit dem Originaltitel „Berufliche Lehrkräftebildung reformieren! Ein Plädoyer für eine habitus- und aspirationssensible Ausbildung von Berufsschullehrer:innen“ an der Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften der Technischen Universität Berlin eingereicht.

Berlin, Technische Universität, Diss., 2025 u. d. T. Berufliche Lehrkräftebildung reformieren! Ein Plädoyer für eine habitus- und aspirationssensible Ausbildung von Berufsschullehrer:innen

Tag der Disputation: 17. Oktober 2025

Promotionsausschuss:

Vorsitzender: Prof. Dr. Jochen Gläser

Gutachter: Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing. Friedhelm Schütte

Gutachterin: Prof. Dr. habil. Karin Büchter (Helmut-Schmidt-Universität)

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 96

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de

wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I80093
ISBN (Print): 978-3-7639-8009-3
ISBN (E-Book): 978-3-7639-8010-9
DOI: 10.3278/9783763980109

Printed in Germany

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2025*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2025* im Fachbereich *Lehramt/Schulpädagogik*:

Fachhochschule **Münster** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | TIB **Hannover** | Universität **Rostock** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB), **Luzern** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Vorwort	11
Abkürzungsverzeichnis	15
Teil 1 Disposition	19
1 Einleitung	21
1.1 Problemstellung und Intention	21
1.2 Gegenstand dieser Arbeit	26
1.3 Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit	27
2 Methodisches Vorgehen	39
2.1 Grounded Theory	40
2.2 Narrative Interviews	43
2.3 Zugang zum Feld	45
2.4 Dokumentenanalyse	48
Teil 2 Strukturelle Ursachen und Hintergründe des Lehrkräftemangels	51
3 Umfang und Ursachen des aktuellen Lehrkräftemangels in der beruflichen Bildung	53
3.1 Umfang des aktuellen Lehrkräftemangels	53
3.2 Erster Überblick über Ursachen und Auswirkungen des Lehrkräftemangels	56
3.3 Zwischenfazit	62
4 Historischer Rückblick	65
4.1 Entstehung der Gewerbelehrerbildung	65
4.2 Berufliche Lehrkräftebildung in der Zeit des Nationalsozialismus	71
4.3 Berufliche Lehrkräftebildung von 1945 bis in die 60er-Jahre	73
4.4 Reformbestrebungen der 1970er-Jahre bis heute	76
4.5 Bologna-Prozess	80
4.6 Berufliche Lehrkräftebildung in der DDR	84
4.7 Offene Debatte über die Bezugsdisziplin	90
4.8 Professionalisierungs- und Professionsverständnis	97
4.9 Zwischenfazit	101

5	Überblick über Studienmodelle für das berufliche Lehramt	105
5.1	Studienmodelle mit polyvalenter Ausrichtung	109
5.2	Studienmodelle mit Fokus Studienfinanzierung	114
5.3	Studienmodelle mit Fokus auf der Vereinfachung der Ausbildungsstrukturen	123
5.4	Strukturen innerhalb von Studienmodellen mit Fokus auf Kooperationen	129
5.5	Zwischenfazit	132
6	Aktuelle Situation	137
6.1	Aktuelle Debatte	138
6.2	Aktuelle Strukturen und Maßnahmen an der TU Berlin	155
6.3	Entwicklung der Studierendenzahlen an der TU Berlin	165
6.4	Zwischenfazit	174
Teil 3	Aus der Perspektive der Studierenden des beruflichen Lehramts	177
7	Bildungsverlauf in Abhängigkeit des sozialen Hintergrunds	179
7.1	Bildungsbiografische Voraussetzungen	180
7.2	Übergang von der Schule zum Studium	212
7.3	Studium und Hochschulen	221
7.4	Lehrer:innen	242
7.5	Zwischenfazit	245
8	Interviewstudie an der TU Berlin	249
8.1	Bildungsverläufe anhand von Beispielen	249
8.2	Theorie begrenzter Reichweite	282
8.3	Herausforderungen	302
8.4	Zwischenfazit	319
Teil 4	Zusammenführung	323
9	Habitus- und aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL) als Orientierung für eine Studiengangsreform	325
9.1	Habitus- und Aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL) als Teil des Professionsverständnisses	325
9.2	Veränderungsoptionen	328
9.3	Entwurf eines habitus- und aspirationssensiblen Studienmodells für das berufliche Lehramt	341
10	Fazit	361
11	Der Autor	369

Abbildungsverzeichnis	371
Tabellenverzeichnis	373
Literaturverzeichnis	375

Vorwort

Berufliche Schulen sind ein sehr vielfältiger Schultyp, der sich nicht nur in verschiedene berufliche Fachrichtungen, sondern auch in unterschiedliche Fachbereiche und Abteilungen unterteilt. In Oberstufenzentren in Berlin gehören dazu unter anderem neben der Berufsschule das berufliche Gymnasium, die Fachschule, die Berufs- und Fachoberschule sowie die Berufsvorbereitung. Lehrkräfte für diesen Schultyp unterrichten somit Lernende mit sehr unterschiedlichen Bildungszielen sowie aus sehr unterschiedlichen Berufsgruppen.

Dieser Schultyp nimmt innerhalb unseres Bildungssystems eine besondere Funktion ein. Er soll sozialen Aufstieg ermöglichen bzw. sozialen Abstieg verhindern und somit eine stabilisierende Funktion für die Gesellschaft einnehmen. Historisch zeigt sich, dass diese stabilisierende Funktion insbesondere in Krisensituationen von großer Bedeutung war.

Um dieser Aufgabe bzw. diesem Anspruch gerecht zu werden, benötigt dieser Schultyp ausreichend und qualitativ hochwertig ausgebildete Lehrkräfte. Aktuell ist die berufliche Lehrkräftebildung deutschlandweit nicht in der Lage, diesen Bedarf zu decken. Hinzu kommt, dass viele kurzfristige Maßnahmen zur Deckung des Lehrkräftemangels häufig zulasten der Qualität der Lehrkräftebildung gehen. Es stellt sich also die Frage, wie sich die berufliche Lehrkräftebildung angesichts dieser Problemlagen aufstellen sollte, um der besonderen gesellschaftlichen Bedeutung sowie aktuellen und zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Feststellung, dass Bildungsentscheidungen – insbesondere im Bereich des beruflichen Lehramts – nicht allein rational oder leistungs-gesteuert getroffen werden. Sie sind vielmehr in soziale Kontexte eingebettet, geprägt durch familiäre Erwartungen, institutionelle Passungserfahrungen und biografische Zufälle. Menschen beginnen ein Lehramtsstudium mit unterschiedlichen Motiven, Zielen und Ambitionen bzw. Aspirationen. Diese sind u. a. durch individuelle Biografien, Habitus und institutionelle Rahmenbedingungen geformt. Besonders sichtbar werden dabei Aushandlungsprozesse mit dem Herkunftsmilieu sowie Konflikte an institutionellen Übergängen, etwa im Spannungsfeld zwischen beruflicher Praxisorientierung und akademischer Erwartungskultur. Ziel dieser Arbeit ist es, die aktuelle Situation umfassend zu analysieren, die zugrunde liegenden Ursachen zu identifizieren, die aktuellen Debatten dazu zu erfassen und die Wirksamkeit bestehender Maßnahmen zu ermitteln.

Um auch künftig motivierte Lehrkräfte in ausreichender Zahl für die beruflichen Schulen zu gewinnen, ist es entscheidend, die Zielgruppe zu verstehen. Das heißt, spezifische Merkmale, Habitus und Aspirationsformen sowie Herausforderungen individueller Bildungswege zu kennen. Wenn wir über fundiertes Wissen zu diesen Bildungswegen verfügen, können darauf aufbauend geeignete Studienmodelle entwickelt, sinnvoll beworben und zielgerichtete Rekrutierungsstrategien gestaltet werden.

Ziel ist eine subjektorientierte Lehrkräftebildung, die nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell sensibel auf die soziale Herkunft und die individuellen Voraussetzungen der Studierenden reagiert. Studieninhalte, Studienstrukturen und Rekrutierungsstrategien sollten daher systematisch aus den Bedürfnissen und Potenzialen der Zielgruppen abgeleitet werden, um einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit und Passung in der beruflichen Lehrkräftebildung zu leisten.

Gerade in Zeiten, in denen autoritäre Strukturen wieder erstarken, ist ein partizipatives und demokratisches Bildungssystem von entscheidender Bedeutung. Hierfür benötigen wir ausreichend gut ausgebildete Lehrkräfte im gesellschaftlich sensiblen Bereich der beruflichen Bildung. Berufliche Schulen können Orte sein, an denen demokratische Teilhabe konkret erfahrbar wird. Somit kann dieser Schultyp auch in kommenden Krisen eine stabilisierende Funktion für die Gesellschaft einnehmen.

An dieser Stelle möchte ich all den Menschen danken, die mich auf dem Weg dieser Dissertation begleitet, unterstützt und bestärkt haben. Allen voran Sarah van de Wall, die mir während der gesamten Zeit den Rücken freigehalten, mich unterstützt und mir in schwierigen Zeiten eine wichtige moralische Stütze gewesen ist. Ohne sie hätte ich dieses Projekt nicht abschließen können. Außerdem danke ich Marcus Eckelt für sein kontinuierliches Feedback, seine zahlreichen Anmerkungen und seine verlässliche Unterstützung. Vor allem danke ich ihm für die ausgiebigen und produktiven Diskussionen, die mir Orientierung sowie Sicherheit gaben und mein Projekt entscheidend vorangebracht haben. Julia Walter danke ich für das sorgfältige Korrekturlesen, ihre motivierenden Kommentare und ihre wertvollen Tipps als Testleserin.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. habil. Friedhelm Schütte (Fachgebiet Fachdidaktik der Metall- und Elektrotechnik, Institut für berufliche Bildung und Arbeitslehre), der mich frühzeitig dazu ermutigt hat, dieses Projekt in Angriff zu nehmen, und mir als Betreuer und Erstgutachter zur Seite stand. Seine fachliche Expertise, seine Unterstützung bei inhaltlichen Fragen sowie der offene Austausch waren für den Fortgang der Arbeit von zentraler Bedeutung. Prof. Dr. habil. Karin Büchter danke ich herzlich für die Übernahme der Zweitbegutachtung sowie für ihre wertvollen fachlichen Impulse und die Bestärkung, das Thema konsequent weiterzuverfolgen. Carolin Lohse danke ich für ihre Offenheit und die Einblicke in ihre eigene Promotionszeit; ihre zahlreichen praktischen Hinweise haben wesentlich dazu beigetragen, die jeweils nächsten Schritte im Arbeitsprozess zu strukturieren und umzusetzen.

Ich möchte mich auch bei Diana Stoll, Christian Maasz, Dörte Adam, Albrecht Gündel vom Hofe und Johannes Schmees bedanken. Ihr habt mir Dinge zugetraut, zu denen ich mich selbst nie fähig gefühlt hätte. Ihr habt mir den Mut gegeben, diesen akademischen Weg so weit zu gehen. Darüber hinaus danke ich den Studierenden, die an den Interviews teilgenommen haben, für ihre Offenheit, ihre Zeit und das Vertrauen, das sie mir mit ihren persönlichen Erzählungen entgegengebracht haben. Nicht zuletzt danke ich den Kolleg:innen der Werkstätten und der Lehrküche, insbesondere Marie-Christien Grobba und Sarah Hassane, für ihre praktische und menschliche Unterstützung. Die

Gespräche, die Mittagsrunden und das Gemeinschaftsgefühl in dieser Zeit waren für mich von unschätzbarem Wert – sie haben mir dabei geholfen, auch die anstrengenden Phasen dieser Arbeit durchzustehen.

Berlin, Dezember 2025
Christian Stoll

Abkürzungsverzeichnis

ASH	Alice Salomon Hochschule
B.Eng.	Bachelor of Engineering
B. Sc.	Bachelor of Science
BAföG	Staatliche Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz
BerIHG	Berliner Hochschulgesetz
BHT	Berliner Hochschule für Technik
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BOS	Berufsoberschule
BPI	Berufspädagogische Institute
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BTU	Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg
Btx	Bildschirmtext
BUA	Berlin University Alliance
BUW	Bergische Universität Wuppertal
BWP	Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEFA	Deutsche Film AG
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIN	Deutsches Institut für Normung e. V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EOS	Erweiterte Oberschule
ESA	Erster Schulabschluss
ET	Elektrotechnik

EUF	Europa-Universität Flensburg
EWI	Erziehungswissenschaften
FD	Fachdidaktik
FD-BP-WP	fachdidaktisch-berufspädagogischer Wahlpflichtbereich
FD-FW-Projekt	fachdidaktisch-fachwissenschaftliches Projekt
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FEMOLA	Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums
FH	Fachhochschule
FIT-Choice-Skala	Instrument zur Erfassung der Berufswahlmotive
FU Berlin	Freie Universität Berlin
FW	Fachwissenschaft
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GfA	Gesellschaft für Arbeitswissenschaften e. V.
gtw	Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken
HAL	Habitus- und Aspirationssensible Lehrkräftebildung
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSA	Hauptschulabschluss
HSAP	Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik
HTW	Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
HU Berlin	Humboldt-Universität zu Berlin
INGflex	berufsbegleitender Bachelorstudiengang Ingenieurwissenschaften in Osnabrück
IT	Informationstechnik
KMK	Kultusministerkonferenz
LBIG	Lehrkräftebildungsgesetz
LBSflex	berufsbegleitender Masterstudiengang berufliches Lehramt in Osnabrück
LPG	Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften

LZVO	Lehramtszugangsverordnung
M. A.	Master of Arts
M. Ed.	Master of Education
M. Sc.	Master of Science
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
MSA	Mittlerer Schulabschluss
NC	Numerus clausus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OSZ	Oberstufenzentrum
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
POS	Polytechnische Oberschule
Q-Master	Quereinstiegsmaster
R/GTM	Reflexive Grounded Theory
Schul-AQ	Projekt Schulassistenz in Qualifizierung
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschland
SETUB	School of Education der TU Berlin
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
SWS	Semesterwochenstunden
TU Berlin	Technische Universität Berlin
TUM	Technische Universität München
UdK	Universität der Künste Berlin
WAT	Wirtschaft, Arbeit, Technik
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
WWU	Westfälische Wilhelms-Universität Münster
ZF	Zweifach

Teil 1 Disposition

„Es wäre nichts so, wie es ist,
Wär' es damals nicht gewesen, wie es war.“
(Cora E – Schlüsselkind)

1 Einleitung

Das Lehramt für berufliche Schulen (Lehramtstyp 5) an der Technischen Universität Berlin (TU Berlin) feierte 2024 sein 60-jähriges Bestehen. Berlin war eines der ersten Bundesländer, das nach dem Zweiten Weltkrieg gesetzliche Grundlagen für eine akademische, universitäre berufliche Lehrkräftebildung geschaffen hat (Schütte 2013, 132). Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gab es Bestrebungen, z. B. von Lehrerverbänden, die gewerblich-technische Lehrkräftebildung zu akademisieren und den Gymnasial- und Handelslehrkräften gleichzustellen. Argumentiert wurde in diesem Zusammenhang u. a. mit einer qualitativ hochwertigen Lehrkräftebildung und einer beamtenrechtlichen Gleichstellung, die durch die Akademisierung erreicht werden sollten (Bauer 2006, 34 f., Zimpelmann 2019, 5, Herkner 2010, 38). Mit diesen gesetzlichen Grundlagen von 1964 gelang dies endlich. Berlin und auch alle anderen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland (BRD) entschieden sich Ende der 1950er- bzw. Anfang der 1960er-Jahre für eine akademische, universitäre berufliche Lehrkräftebildung.

Ein Blick in die Geschichte der beruflichen Lehrkräftebildung zeigt, dass der Lehrkräftemangel ein immer wiederkehrendes, dauerhaftes Problem darstellt. Dieses Problem wird in Zeiten großer Krisen, z. B. Wirtschaftskrisen, Haushaltsengpässen und Fachkräftemangel, besonders akut. Insbesondere in Krisensituationen neigen die zuständigen Akteure dazu, Maßnahmen zu beschließen, welche den Mangel kurzzeitig bzw. zeitnah verringern sollen, jedoch gleichzeitig immer wieder zulasten der Qualität der beruflichen Lehrkräftebildung gehen (Pukas 2019, 8, Zimpelmann 2019, 9, Kell 2011, 449, Bauer 2006, 31 f.).

Auch aktuell sehen wir uns mit dem Problem eines erheblichen Lehrkräftemangels konfrontiert, und erneut wird diskutiert, inwieweit die Qualität der Lehrkräftebildung unter den verschiedenen Maßnahmen leidet, die in den letzten Jahren initiiert wurden und in den kommenden Jahren initiiert werden sollen (DGfE 2024, Walm und Wittek 2024). Einzelne Vorstöße und Debatten laufen Gefahr, die seit 60 Jahren bestehende universitäre berufliche Lehrkräftebildung in ihren Grundsätzen infrage zu stellen (Stifterverband 2025, Sloane 2022, Kremer und Weyland 2023).

1.1 Problemstellung und Intention

Der Lehrkräftemangel ist das derzeit größte Problem des deutschen Bildungssystems. Laut der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (auch Kultusministerkonferenz, kurz KMK) werden im Jahr 2035 mindestens 68.000 Lehrkräfte an deutschen Schulen fehlen (KMK 2023b, 3 f.). Verschiedene Expert:innen gehen sogar von einem größeren Lehrkräftemangel aus (Geis-Thöne 2022, Klemm 2022b). In allen gewerblich-technischen Fachrichtungen fehlen ausgebildete Lehrkräfte. Besonders groß

ist die Mangelsituation in den beruflichen Fachrichtungen Metall-, Elektro-, Fahrzeug- sowie Informationstechnik (KMK 2025, 34).

Berufliche Schulen nehmen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland eine besondere Rolle ein. Berufliche Schulen tragen nicht nur zur beruflichen Qualifizierung und Bildung bei, sondern ermöglichen darüber hinaus soziale Mobilität bzw. dienen auch der sozialen Stabilisierung der Gesellschaft. Neben der dualen und der vollschulischen Berufsausbildung gehören der sogenannte *Übergangsbereich*¹ und die gymnasiale Oberstufe zu ihren Aufgaben. Hierbei wird angestrebt, sozialen Aufstieg zu ermöglichen bzw. sozialen Abstieg zu verhindern. Es besteht die Gefahr, dass die beruflichen Schulen diese Funktion in Zukunft nicht mehr ausreichend erfüllen können, wenn der Lehrkräftemangel sich weiter verschärft (Schultheis, Sell und Becher 2020, Maier 2021).

Die berufliche Bildung richtet sich an eine sehr heterogene Zielgruppe mit unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationszielen. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, sind 10,6 Prozent der Schüler:innen im Übergangsbereich zu finden. Mehr als die Hälfte der Schüler:innen befindet sich in der dualen Berufsausbildung (Berufsschule), während 12,7 Prozent eine vollschulische Ausbildung in der Berufsfachschule absolvieren. Etwa 10,8 Prozent streben in Bildungsgängen wie Berufsoberschule, Fachoberschule oder Berufliches Gymnasium das Abitur oder Fachabitur an. Weitere 13,5 Prozent sind in der beruflichen Weiterbildung an Fachschulen eingeschrieben. Hier zeigt sich ein breites Spektrum möglicher Bildungsziele innerhalb der beruflichen Schulen.

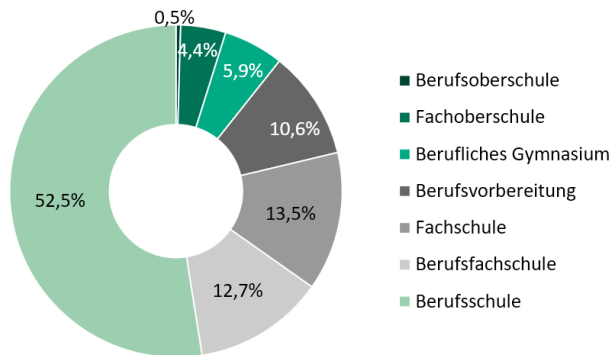


Abbildung 1: Schüler:innen an beruflichen Schulen nach Schulzweigen im Schuljahr 2023/2024 in Berlin (SenBJF 2024, 32)

Ebenso vielfältig wie die möglichen Bildungsziele ist das Bildungsprofil der Lernenden. Dazu gehören Schüler:innen, die die zehnte Klasse ohne Abschluss verlassen haben, Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bis hin zu Abiturient:innen. Lehrkräfte für berufliche Schulen

¹ Der *Übergangsbereich* soll den Weg zwischen zwei Systemen, dem allgemeinbildenden Schulsystem einerseits und der dualen Berufsausbildung bzw. der schulischen Berufsausbildung andererseits, überbrücken. Ziel ist es, Jugendlichen das Nachholen oder Verbessern eines allgemeinbildenden Schulabschlusses zu ermöglichen, um sie in eine Ausbildung zu vermitteln bzw. in den Arbeitsmarkt zu integrieren (Ulrich 2008, 2 f.).

müssen diesen unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht werden, um Schüler:innen berufliche und soziale Aufstiegschancen zu eröffnen (Lange und Frommberger 2020, 123).

Eine Besonderheit der beruflichen Schulen besteht darin, dass diese überwiegend von Menschen aus nicht akademischen Haushalten besucht werden, was auch für die gymnasiale Oberstufe an beruflichen Schulen gilt. Diese Schulen sind somit ein zentraler Ort des Aufstiegs für sogenannte *Bildungsaufsteiger:innen*² (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4, Destatis 2021, 108). Wenn es darum geht, soziale Ungerechtigkeiten im Bildungssystem zu reduzieren, sind die beruflichen Schulen ein zentraler Akteur. Der aktuelle Lehrkräftemangel insbesondere in den beruflichen Schulen trifft somit einen neuralgischen Punkt der Gesellschaft bzw. des Bildungssystems.

Als zentral ist in diesem Zusammenhang der Übergangsbereich hervorzuheben. Der Übergangsbereich richtet sich an Schulabgänger:innen ohne Berufsausbildung. Ziel ist zunächst das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, die Verbesserung vorhandener Abschlüsse oder die Qualifizierung im Rahmen der beruflichen Grundbildung sowie der Berufsvorbereitung, um darauf aufbauend in eine Berufsausbildung vermittelt und im Idealfall in den Arbeitsmarkt integriert zu werden (Maier 2021).

Diesem Bereich kommt aus mehreren Gründen eine wichtige Bedeutung zu. Zum einen verlässt ein erheblicher Anteil der Jugendlichen die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Im Jahr 2022 betraf dies rund 52.262 Personen, was 6,8 Prozent des Altersjahrgangs entspricht (BMBF 2024, 22). Hinzu kommt, dass 19,1 Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 34 Jahren im Jahr 2022 über keinen Berufsabschluss verfügten. Hochgerechnet beläuft sich die Zahl der nicht formal Qualifizierten bzw. Ungelernten in dieser Altersgruppe auf 2,86 Millionen Personen (BMBF 2024, 96 f.). Einen zunehmenden Anteil machen geflüchtete Personen und Menschen mit Migrationsgeschichte aus, die primär für den Spracherwerb in den Übergangsbereich eintreten. In den Jahren 2014 bis 2023 wechselten durchschnittlich 256.800 Personen pro Jahr in den Übergangsbereich (BMBF 2024, 26 f.). Dies unterstreicht die Bedeutung der beruflichen Schulen für den Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem und macht deutlich, dass die beruflichen Schulen auch im Hinblick auf den aktuellen Fachkräftemangel ein zentraler Akteur sind.

Es wird ebenfalls deutlich, dass sich die beruflichen Schulen an eine sehr heterogene Schüler:innenschaft aus sehr unterschiedlichen Bildungsgängen mit sehr unterschiedlichen Bildungs- und Berufszielen richten. Daraus ergibt sich wiederum ein breites Aufgabenspektrum und eine hohe Anforderung und Verantwortung an die in dieser Schulform tätigen Lehrkräfte und damit auch an die Lehrkräftebildung für diesen Lehramtstyp, der sich derzeit mit einer starken Mangelsituation konfrontiert sieht (KMK 2025, 3 ff.).

Die einzelnen Bundesländer reagieren auf die sich verschärfende Mangelsituation „beinahe panikartig“ mit „beliebigen Seiteneinstiegsangeboten“, wodurch Personen

2 Als *Bildungsaufsteiger:innen* werden Studierende bezeichnet, die als erste aus ihrer Familie ein Studium beginnen (First Generation Students) (Lange-Vester 2015, 94).

eingestellt werden, die den Anforderungen möglicherweise nicht gerecht werden können (Lange und Frommberger 2020, 142 f.). In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass die betreffenden Personen nachqualifiziert werden können. Da der Lehrkräftefortbildung derzeit jedoch „bedeutende Mängel bei Strukturen und Finanzausstattung, Wirksamkeit, Qualität und Personal“ bescheinigt werden (Priebe, et al. 2019, 9), besteht die Gefahr einer Verschlechterung der Qualität der Lehrkräfte. Da die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung wiederum im besonderen Maße von der Qualität der Lehrkräfte abhängt, drohen durch diese Problemlage weitreichende Konsequenzen (Lange und Frommberger 2020, 142 f.), insbesondere für die Bildungsbiografie und damit auch für die sozialen Aufstiegschancen junger Menschen aus den unteren sozialen Schichten.

Die Chance, sozial aufzusteigen bzw. Bildungsaufsteiger:in zu werden, hängt vor allem von den Selektionsmechanismen innerhalb des Bildungssystems ab. Diese Mechanismen sind zudem tief in unserer Gesellschaft verankert und tragen zur Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Strukturen bei. Um diese Mechanismen zu verstehen, sind die Theorien *Pierre Bourdieus* hilfreich. Die von Bourdieu entwickelten analytischen Konzepte wie *Habitus*, *Kapital* und *symbolische Gewalt* dienen dazu, die Prozesse, die innerhalb des Bildungssystems wirken, zu verstehen bzw. zu entschlüsseln. Der *Habitus*³ ist dabei das zentrale Element in den Theorien Bourdieus und beschreibt die Dispositionen und Wahrnehmungsschemata, die Menschen im Laufe ihres Lebens – vor allem durch Bildung – entwickeln und die wiederum die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen von Individuen und Institutionen prägen. Der *Habitus* ist dabei nicht statisch, sondern verändert sich im Laufe des Lebens. Dies geschieht unter anderem im Zusammenhang mit den gemachten Erfahrungen und absolvierten Bildungswegen. Bourdieu versteht hierbei Bildung als Herausbildung und Veränderung von *Habitus* (Bourdieu 2018b, 277 ff.).

Für den sozialen Aufstieg sind in der Gesellschaft formale Bildungsabschlüsse von zentraler Bedeutung. Diese Abschlüsse sind wiederum mit sozialem Prestige bzw. gesellschaftlichem Ansehen sowie dem Zugang zu bestimmten Berufen und Professionen verbunden und ermöglichen somit den Aufstieg in höhere soziale Positionen. Das Bildungssystem ist dabei nicht neutral, sondern geprägt von den kulturellen Werten und Normen derjenigen, die die höheren sozialen Positionen innehaben. Menschen aus privilegierten Milieus in Entscheidungspositionen neigen dazu, ihre eigenen Normen und Werte als gesellschaftliche Norm zu betrachten und dementsprechend z. B. im Bildungssystem anzuwenden. Da sie diese Normen und Werte auch an ihre Kinder weitergeben, haben diese Startvorteile im Bildungssystem. Kinder aus privilegierten Milieus kennen bereits die geforderten kulturellen Codes und verfügen bereits über bestimmte Kompetenzen, die im Bildungssystem als erstrebenswert gelten. Dies wiederum erleichtert ihnen den Zugang zu höheren Bildungszielen. Menschen aus weniger privilegierten Schichten haben es dagegen schwerer, da sie sich diese kulturellen Codes

3 Der Begriff *Habitus* bezeichnet die Haltung einer Person in der sozialen Welt: ihre dauerhaften Dispositionen, ihre Gewohnheiten, ihre Lebensweise, ihre Einstellungen und ihre Wertvorstellungen. Diese zeigen sich unter anderem in der Art und Weise, wie jemand spricht, lacht, liest, isst oder in welchem sozialen Umfeld sich die Person bewegt (Bourdieu 1979, 165, Bourdieu 1992, 32).

und die entsprechenden Kompetenzen erst aneignen müssen. Erschwerend kommt hinzu, dass der Bildungserfolg im Bildungssystem als Ergebnis individueller Fähigkeiten gesehen wird und strukturelle Bedingungen und sozioökonomische Hintergründe ausgeblendet werden (ebd.).

Die Selektionsmechanismen im Bildungssystem können sehr vielfältig sein und die Bildungsbiografien von Menschen sehr unterschiedlich beeinflussen. Dazu gehören nicht nur sichtbare und nachvollziehbare Konzepte wie Noten oder Zulassungsbeschränkungen, sondern auch unausgesprochene Selbstverständlichkeiten und Praktiken. Diese Praktiken sind oft intransparent, weil sie alltäglich erscheinen, d. h. zur Normalität gehören und in der Regel nicht hinterfragt werden. So werden z. B. die vermeintlichen Berufswünsche von Mädchen und Jungen ebenso wie der geringe Anteil von Arbeiterkindern an den Universitäten von einer gesellschaftlichen Mehrheit als normal empfunden. Trotz verschiedener Initiativen und eines gestiegenen gesellschaftlichen Bewusstseins „wirken hier erhebliche Beharrungskräfte“ (Lange-Vester und Bremer 2020, 92). Diese *Beharrungskräfte* sorgen dafür, dass trotz einer Öffnung des Bildungssystems im Zuge der *Bildungsexpansion*⁴ Selektionsprozesse fortbestehen, die die bestehenden sozialen Ungleichheiten reproduzieren und unter Umständen verstärken (Lange-Vester und Bremer 2020, 93, El-Mafaalani 2021, 109 ff.).

Personen aus unterschiedlichen *sozialen Milieus*⁵ treten mit unterschiedlichen Voraussetzungen und *Habitus*typen in die Bildungsinstitutionen ein (Bourdieu 2018a, Lange-Vester 2015, Kracke, Middendorff und Buck 2018). Diese individuellen Unterschiede können langfristige Auswirkungen haben, insbesondere wenn sie mit den in den Institutionen vorherrschenden Fachkulturen in Konflikt geraten. Ein solcher Konflikt kann sich negativ auf die Bindung der Lernenden an die Institution auswirken, was in einigen Fällen zu einem vorzeitigen Abbruch oder zum sogenannten *Selbstausschluss* führen kann, d. h. Personen schließen sich unabhängig von ihrer Eignung von vornherein z. B. von der Möglichkeit eines Hochschulstudiums generell oder auch von der Fortsetzung des Studiums in Form eines Masterstudiums aus (Bildungsbericht-erstattung Autorengruppe 2020, 186).

Ein sozial gerechtes Bildungssystem braucht gut ausgebildete Lehrkräfte, insbesondere in der beruflichen Bildung. Diese müssen für die Problematik der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem sensibilisiert werden, um bestehende Barrieren und ungleiche Reproduktionsmechanismen abzubauen. Angesichts des akuten Lehrkräftemangels (KMK 2023c) erscheint dieses Ziel jedoch illusorisch. Da der Lehrkräftemangel insbesondere die berufliche Bildung stark betrifft und die berufliche Lehrkräftebildung sich bspw. an der TU Berlin sehr stark aus den beruflichen Schulen rekrutiert (Stellmacher und Huck 2024, 15), entsteht ein Teufelskreis.

4 Der Begriff *Bildungsexpansion* bezeichnet den Ausbau des Bildungssystems und die Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten durch die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre. Diese führten u. a. zu einer höheren Bildungsbeteiligung, einer längeren Verweildauer im Bildungssystem und einer Zunahme höherer Bildungsabschlüsse in der Gesellschaft (Hadjar und Becker 2006, 195).

5 *Soziale Milieus* sind sozialstrukturelle Gruppen von Menschen, die ähnliche Mentalitäten, Werthaltungen, Lebensführungen, Beziehungen zu Mitmenschen sowie ein gemeinsames (materielles, kulturelles, soziales) Umfeld aufweisen (Hradil 2018, 319).

Angesichts der aktuellen Mangelsituation in der beruflichen Lehrkräftebildung wird die These vertreten, dass es für eine nachhaltige Erhöhung der Studierendenzahlen notwendig ist, diese Konfliktlinien zu identifizieren und die beteiligten Akteure für diese Problematik zu sensibilisieren. Ziel ist es, sowohl die Studierendenzahlen zu erhöhen als auch die Studienerfolgsquoten zu verbessern und insbesondere die Abbruchquoten in der ersten Studienphase zu senken. Die Senkung der Abbruchquote und die Erhöhung der Absolvent:innenquote kann ein zentraler Ansatzpunkt sein, die Qualität und die Quantität der Lehrkräftebildung zu verbessern (Bildungsrat von unten 2024, 13).

1.2 Gegenstand dieser Arbeit

Als zentrale Problemlagen des deutschen Bildungssystems werden der aktuelle Lehrkräftemangel und die sozial ungleichen Bildungschancen angesehen, welche wiederum einen zentralen Aspekt der sozialen Ungleichheit in der deutschen Gesellschaft darstellen.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit einer Untersuchung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung an der TU Berlin mit Fokus auf die Lehramtsstudiengänge Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik. Von besonderem Interesse ist dabei die Analyse der strukturellen und habituellen Herausforderungen der Studierenden im Lehramtsstudium und deren Auswirkungen auf die Studierendenzahlen und den Studienerfolg. Ziel ist es, die aktuelle Situation umfassend zu analysieren, die zugrunde liegenden Ursachen zu identifizieren, die aktuellen Debatten dazu zu erfassen und die Wirksamkeit bestehender Maßnahmen zu ermitteln.

Es wird dabei die Bedeutung der berufsbildenden Schulen als Orte sozialer Mobilität hervorgehoben und ebenfalls die Problematik der Gefährdung dieser wichtigen Rolle angesichts des Lehrkräftemangels in diesem Schultyp.

In der Hochschulforschung spielt die Ausbildung beruflicher Lehrkräfte aktuell kaum eine Rolle. Insbesondere die gewerblich-technische Lehrkräftebildung bleibt im Rahmen der (habitus-theoretischen) Hochschulforschung weitgehend unberücksichtigt. Zwar werden Fragen sozialer Herkunft, Bildungschancen und Habituspassung im Kontext universitärer Studiengänge intensiv diskutiert (siehe Kapitel 7.3), die berufliche Lehrkräftebildung an Hochschulen findet hierin jedoch kaum eine systematische Berücksichtigung.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Reformdebatten (siehe Kapitel 6.1) häufig aus der Perspektive der allgemeinen Bildung geführt werden und entsprechende Vorschläge auf die berufliche Lehrkräftebildung übertragen werden. Dabei werden die besonderen Bedarfe und Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung oft ausgeblendet. Die Beruflichkeit und Praxisnähe des Feldes sowie seine Rolle als sozialer Integrations- und Übergangsraum bleiben im Diskurs um Studienstrukturen, Professionalisierung und Hochschulentwicklung vielfach unberücksichtigt.

Das wissenschaftliche Projekt der vorliegenden Arbeit ist daher an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik und sozialer Ungleichheitsforschung angesiedelt. Die Ergebnisse der Arbeit können als Ausgangspunkt für eine Reform der Studienstrukturen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen an der TU Berlin genutzt werden.

1.3 Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit

Folgende Forschungsfragen liegen dieser Arbeit zugrunde:

Welche Gründe gibt es für den bestehenden Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage lassen sich grob zwei unterschiedliche Perspektiven unterscheiden. Einerseits gibt es die Perspektive auf die strukturellen Ursachen und Hintergründe, andererseits die Perspektive der Subjekte, in diesem Fall die Perspektive der Lehramtsstudierenden des beruflichen Lehramts.

In Bezug auf die strukturellen Hintergründe ergeben sich daraus folgende Teilfragen:

- Wie stellt sich der Lehrkräftemangel aktuell dar und wie sehen die Prognosen aus?
- Welche Faktoren beeinflussen den Lehrkräftemangel?
- Welche Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels wurden bisher umgesetzt?
- Welche möglichen zukünftigen Maßnahmen werden derzeit von relevanten Stakeholdern diskutiert?
- Welche Maßnahmen bevorzugen relevante Stakeholder?
- Welche alternativen Studienmodelle eignen sich, den Lehrkräftemangel zu bewältigen?
- Welche Gestaltungsmöglichkeiten gibt es bei der Entwicklung von neuen Studienmodellen?

Im Zuge der Analyse und der ersten Interviews wurde die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungsverlauf deutlich. Daraus ergeben sich folgende Teilfragen in Bezug auf die subjektive Perspektive der Lehramtsstudierenden:

- Welchen Einfluss hat die soziale Herkunft auf die Bildungsbiografie von Lehramtsstudierenden in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der sozialen Herkunft von Lehramtsstudierenden und den Ursachen des Lehrkräftemangels?
- Aus welchen Motiven heraus beginnen die Studierenden ein berufliches Lehramtsstudium?
- Welche Hürden und Probleme begegnen Studierenden im beruflichen Lehramtsstudium?

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Der erste Teil (Kapitel 1–2) dient als *Disposition* und umfasst diese Einleitung sowie das Kapitel *Methodisches Vorgehen*. Analog zu den Forschungsfragen richtet der zweite Teil (Kapitel 3–6) den Fokus auf die strukturellen Ursachen und Hintergründe des Lehrkräftemangels, während im dritten Teil (Kapitel 7–8) die studentischen Perspektiven im Mittelpunkt stehen. Im vierten Teil (Kapitel 9–10) werden die Perspektiven zusammengeführt und ein Fazit gezogen.

Nach dieser Einführung wird im **zweiten Kapitel** die Vorgehensweise bzw. der Ablauf des Forschungsprozesses dargestellt. Aufgrund der geringen Studierendenzahl in den Lehramtsstudiengängen der beruflichen Bildung und aufgrund der besonderen Studienstrukturen an der TU Berlin, die sich von anderen Studienstandorten der beruflichen Bildung unterscheiden, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Als Grundlage des Forschungsprozesses wurde für die Datenerhebung und -auswertung die *Grounded Theory* in Verbindung mit narrativen Interviews und einer Dokumentenanalyse verwendet.

Die *Grounded Theory* ist ein qualitativer Ansatz der Datenanalyse in der Sozialforschung, der sich besonders für neue Phänomene eignet bzw. für Phänomene, für die keine dezidierte Theorie existiert, und ist vor allem darauf ausgelegt, „Theorie zu generieren und zu überprüfen“ (Strauss 1998, 19). Da es bisher wenig Forschung gibt, die sich mit den hier vorgestellten Fragestellungen, insbesondere in Bezug auf diese spezielle Zielgruppe bzw. Studiengänge beschäftigt, fiel die Entscheidung auf diesen Ansatz.

Die *Grounded Theory* hat ihren Ursprung u. a. im amerikanischen Pragmatismus, insbesondere beeinflusst durch John Dewey, und zum anderen in der Chicagoer Schule der Soziologie, die die Arbeitssoziologie der 1930er- und 1940er-Jahre stark geprägt hat (ebd., 29 f.); diese Arbeits- und Denkrichtungen haben auch die konstruktivistische Fachdidaktik geprägt, die in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der beruflichen Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin vermittelt wird. Damit erwies sich die Forschungsmethode bzw. der Forschungsstil für den Autor als sehr zugänglich, da an bereits vorhandene Grundhaltungen und Sichtweisen angeknüpft werden konnte.

Insgesamt wurden 24 narrative Interviews mit Lehramtsstudierenden der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik durchgeführt, transkribiert, codiert und ausgewertet. Es konnten alle Studierenden der Elektrotechnik und Informationstechnik befragt werden, die in diesem Zeitraum an der TU studiert haben. Für diese Studiengänge kann die Studie als Vollerhebung angesehen werden. Einen ersten Überblick über das Sample gibt folgende Tabelle:

Tabelle 1: Übersicht über das Sample

Geschlecht weiblich	5
Geschlecht männlich	19
Grundständig Elektrotechnik	7
Grundständig Medientechnik	5

(Fortsetzung Tabelle 1)

Geschlecht weiblich	5
Q-Master Elektrotechnik/Informationstechnik	12
Abgeschlossene Berufsausbildung	12
Qualifikation Meister/Techniker	2
ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung	1

Das Sample setzt sich zu gleichen Teilen aus Studierenden im grundständigen Studium und Studierenden im Quereinstiegsmaster (Q-Master) zusammen. Die Bildungsbiografien der Studierenden sind sehr heterogen, sowohl was den Weg durch das allgemeinbildende Schulsystem als auch den Weg ins berufliche Lehramtsstudium betrifft. Der überwiegende Teil (17) hatte in seiner Bildungsbiografie bereits Kontakt zu berufsbildenden Schulen, entweder über eine Berufsausbildung und/oder über das (Fach-)Abitur. Zwei Drittel des Samples (16) sind als Quereinsteiger:innen in das Lehramtsstudium gekommen, indem sie entweder aus einem fachwissenschaftlichen Studium in das grundständige Lehramtsstudium gewechselt sind (4) oder den Quereinstiegsmaster nach einem Bachelorabschluss (10) bzw. Diplom- oder Masterabschluss (2) aufgenommen haben.

Im Rahmen der Interviews wurden u. a. Fragen zum bisherigen Bildungsweg, zum familiären Hintergrund, zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, zu besonderen Erfahrungen, zu den bisher besuchten Bildungsinstitutionen und zu aktuellen Problemen im Lehramtsstudium gestellt sowie Verbesserungsideen und -ansätze erfragt.

Das **dritte Kapitel** gibt einen ersten Überblick über das Ausmaß und die Ursachen des aktuellen Lehrkräftemangels und dessen Auswirkungen.

Die Gründe für den aktuellen Lehrkräftemangel sind vielfältig und vielschichtig. Dazu zählen die demografische Entwicklung (SenBJF 2024, 70), eine gewisse Nachrangigkeit der berufsbildenden Schulen sowie der beruflichen Lehrkräftebildung und damit einhergehend eine geringe Attraktivität der Studiengänge und des Berufsbildes (Götzhaber, Jablonka und Metje 2011). Alarmierend ist auch eine hohe Zahl an Studienabbrüchen, vor allem zu Beginn des Studiums (Suessenbach, et al. 2023). Dies wirft die Frage nach der Rolle der bestehenden Studienstrukturen und deren Beitrag zu den Abbruchquoten auf.

Der Lehrkräftemangel ist insbesondere für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung kein kurzfristiges, sondern ein langfristiges Problem (KMK 2025, 3 ff.). Dies bedeutet auch, dass die berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich derzeit nicht in der Lage sind, ohne qualitative Einbußen auf mögliche Krisensituationen zu reagieren.

Zur Deckung des Bedarfs wurden in Deutschland unterschiedliche *Sondermaßnahmen*⁶ eingeführt. Diese umgehen die bestehenden *Phasen*⁷ der Lehrkräftebildung – mit dem Ziel, kürzere Qualifikationswege anzubieten, um damit kurzfristig mehr Personen für das Lehramt zu rekrutieren. Sondermaßnahmen können das Defizit jedoch nicht substanziell abbauen, sondern tragen eher zur Dequalifizierung der Kollegien und zur Qualitätsminderung des Unterrichts bei (Vogelsang 2021, Walm und Wittek 2024, 3).

Daran anschließend wird im **vierten Kapitel** untersucht, welche dieser Probleme tatsächlich neu sind und welche aufgrund historischer Entwicklungen bereits eine gewisse Tradition haben.

Aus historischer Perspektive erweist sich der Lehrkräftemangel in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung als chronisches Problem, welches immer wieder auftaucht, sowohl was den Mangel an Lehrkräften als auch an Studierenden betrifft (Schütte 2012, Kell 2011, Zimpelmann 2019, Pukas 2019). Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht dabei die Frage, ob und inwieweit andere Universitäten und Hochschulen in Deutschland bereits Lösungen für bestimmte Problemfelder entwickelt haben und, wenn diese wieder verworfen wurden, aus welchen Gründen diese Entscheidung getroffen wurde.

Die Akademisierung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung ist ein historisch bedeutsamer Prozess, der stark mit dem Bestreben nach (beamtenrechtlicher) Gleichstellung und Anerkennung von gewerblich-technischen Lehrkräften gegenüber den Gymnasiallehrer:innen und Handelslehrer:innen verbunden ist (Bauer 2006, 34 f., Zimpelmann 2019, 5). Die Anerkennung und Gleichstellung der Berufsschullehrer:innen ging kontraintuitiv jedoch mit einem Bedeutungsverlust der Berufsschulen und der Fachdidaktiken einher. Dieser Bedeutungsverlust wirkte sich negativ auf die Attraktivität dieses Lehramtstyps aus (Rauner 1995, 14 ff., Pukas 2019, 7).

Die Akademisierung hat wiederum zu einer institutionellen Abgrenzung der Lehrkräftebildung gegenüber beruflich Qualifizierten und der Schulpraxis geführt (Bauer 2006, 39 f., Pukas 2019, 10). Dies trug zum Bedeutungsverlust bei und erwies sich ebenfalls im Hinblick auf die Selbstrekrutierung als Nachteil. Die Lehrkräftebildung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) folgte z. B. einem ganzheitlichen, integrativen Mehrebenenansatz, der im Hinblick auf die Selbstrekrutierung erfolgreicher war (Herkner 2015, 14 f., Squarra 2024, 4, Grottker 2010, 80 f.).

Die berufliche Lehrkräftebildung hat in ihrer Geschichte verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen, zu denen unterschiedliche Reform- und Restaurationsbewegungen gehören, die mit Perspektiv- und Paradigmenwechseln verbunden waren und zu unterschiedlichen Identifikationen und Berufsverständnissen geführt haben. Das Selbstverständnis und das Profil der Lehrkräfte dieses Schultyps erweist sich daher als

6 Als *Sondermaßnahmen* werden Maßnahmen bezeichnet, die Menschen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium den Zugang zum Vorbereitungsdienst und zur (zweiten) Staatsprüfung ermöglichen. Voraussetzung ist in der Regel ein Masterabschluss oder ein gleichwertiger Abschluss. Die Ausgestaltung obliegt den einzelnen Bundesländern. Eine Beteiligung von Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen an den Sondermaßnahmen ist nicht gefordert (KMK 2013, 2).

7 Der Bildungs- und Qualifizierungsweg zur Lehrkraft besteht in Deutschland in der Regel aus drei *Phasen*: erste Phase Hochschulstudium (schließt mit Bachelor- und Masterabschluss ab), zweite Phase Vorbereitungsdienst, auch Referendariat genannt (schließt mit der Staatsprüfung ab), und dritte Phase Fort- und Weiterbildung (KMK 2019, 4).

sehr dynamisch bzw. entwicklungs- und anpassungsfähig. Die Ausrichtung, Strukturierung und Schwerpunktsetzung der Lehrkräftebildung ist zeitlich, aber auch regional sehr unterschiedlich und hat dadurch zu einer Vielfalt von Studienmodellen geführt (Stratmann 1994, Zimpelmann 2019).

Diese Vielfalt hat ihre Wurzeln insbesondere in der fehlenden zentralen Steuerung bzw. im deutschen Partikularismus und dem daraus resultierenden Föderalismus in Deutschland. Diese Struktur wurde insbesondere nach dem Nationalsozialismus als Mittel gegen das Wiedererstarken totalitärer Herrschaftsstrukturen in Deutschland wieder eingeführt. Dies führte im Endeffekt in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung zu unterschiedlichen Studienmodellen mit unterschiedlich langen Traditionen und Profilen (Bauer 2006, 28 ff., Faßhauer 2012, 282).

Das **fünfte Kapitel** gibt einen Überblick über die für die aktuelle Diskussion relevanten Studienmodelle.

Die Einteilung der Studienmodelle orientiert sich dabei nicht an den beteiligten Institutionen oder an institutionsstrukturellen Merkmalen, sondern an der Frage, welche Problemlagen die jeweiligen Bundesländer bzw. Standorte mit den jeweiligen Studienmodellen primär zu lösen versuchen bzw. versucht haben. Neben den Standorten der beruflichen Lehrkräftebildung wurden auch Studienmodelle innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems sowie einzelne relevante Studienmodelle der beruflichen Lehrkräftebildung, die derzeit nicht mehr angeboten werden, berücksichtigt.

Die in diesem Zusammenhang identifizierten Studienmodelle wurden jeweils mit dem Ziel eingeführt, die Studierendenzahlen im Bereich der Lehrkräftebildung an den jeweiligen Standorten zu erhöhen. Folgende Einteilung wurde im Rahmen der Analyse vorgenommen: *Studienmodelle mit polyvalenter Ausrichtung*, *Studienmodelle mit Fokus auf die Studienfinanzierung*, *Studienmodelle mit Fokus auf die Vereinfachung der Studienstrukturen* sowie *Strukturen mit Fokus auf Kooperationen*. Die Standorte, die polyvalente Studienmodelle eingeführt haben, haben dies in der Regel mit dem Ziel getan, entweder Personen, die sich ursprünglich für ein Ingenieurstudium entschieden haben, einen Quereinstieg ins Lehramt zu ermöglichen, oder Studienmodelle anzubieten, die es den Studierenden ermöglichen, sich während des Studiums oder auch erst am Ende des Studiums für den Weg ins Lehramt zu entscheiden. Hierzu gehört bspw. das Studienmodell des Quereinstiegsmasters der TU Berlin (TU Berlin 2019) oder das Ingenieurspädagogikstudium der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (PH-Gmuend 2022). Andere Standorte haben die Finanzierung des Studiums als Hauptproblem identifiziert und bieten duale oder berufsbegleitende Studienmodelle an. Hierzu kann bspw. das *integrierte Lehramtsstudium* der Technischen Universität München gezählt werden (TUM 2023). Wieder andere Standorte versuchen bzw. versuchten, die Komplexität der Ausbildungsstrukturen zu vereinfachen, z. B. durch eine *einphasige* Lehrkräftebildung, wie sie in den 70er-Jahren in Oldenburg und Osnabrück erprobt wurde (Kriszio 1979). Wiederum andere Standorte versuchen durch Kooperationen mit anderen Institutionen eine effektivere, qualitativ hochwertigere oder kostengünstigere Lehrkräftebildung zu realisieren. Hierzu können bspw. *Kooperationsverbünde* (Keune, et al. 2017) oder *Universitätsschulen* (Bader, Lehner und Wilbers 2019) gezählt werden.

Die Veränderungen bzw. Reformen in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Die Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge steht in verschiedenen Spannungsverhältnissen: zum einen im Spannungsverhältnis zwischen berufspraktischer und akademischer Ausrichtung, zum anderen zwischen fachwissenschaftlicher und lehramtsspezifischer Ausrichtung. Damit stellt sich die Frage nach einem Leitbild bzw. Selbstverständnis oder Profil.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit die Profilierung institutionell vorgegeben ist und wie viel Freiraum den Studierenden gegeben wird, ihre Studieninhalte vor dem Hintergrund ihres eigenen Selbstverständnisses zu wählen und innerhalb dieser Spannungsverhältnisse eine entsprechende Selbstprofilierung vorzunehmen.

Die Struktur des Lehramtsstudiums steht angesichts der aktuellen Debatten u. a. zu den aktuellen Anforderungen, zur Phasierung, zur Integration von Theorie und Praxis etc. zur Disposition und bietet Potenzial für die Entwicklung neuer Studienmodelle, die den aktuellen und zukünftigen Anforderungen besser gerecht werden können. Welche Studienmodelle den zukünftigen Anforderungen gerecht werden können und welche Maßnahmen angesichts des aktuellen Lehrkräftemangels notwendig sind, wird in unterschiedlichen Kontexten und von unterschiedlichen Akteuren diskutiert. Das **sechste Kapitel** gibt einen Überblick über diese Debatten und die Positionen der wichtigsten Akteure sowie über die aktuelle Situation an der TU Berlin. Einzelne Maßnahmen, die in den aktuellen Debatten eine Rolle spielen, wurden bereits in den vergangenen Jahrzehnten diskutiert und bestimmte Maßnahmen wie der Quereinstiegsmaster an der TU Berlin bereits erprobt. Auf Basis der Studierendenstatistik und der Erstsemesterbefragungen können daher bereits Aussagen über die Wirksamkeit einiger aktuell diskutierter Maßnahmen an der TU Berlin getroffen werden.

Die Entwicklung der Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin war und ist von zahlreichen Herausforderungen und Dilemmata geprägt, die sich in einer Reihe von Zielkonflikten widerspiegeln. Die Lehramtsstudiengänge müssen eine Vielzahl von Qualitätsanforderungen erfüllen (KMK 2019). Darüber hinaus müssen die Studiengänge aktuelle Themen und fachliche Entwicklungen aufgreifen und in ihre Curricula integrieren, um eine zeitgemäße Lehrkräftebildung zu gewährleisten. Gleichzeitig stehen die Verantwortlichen vor der Herausforderung, die Kosten der Studiengänge im Rahmen zu halten und eine übermäßige Fragmentierung des Lehrangebots zu vermeiden, um die Studiengänge überschaubar und zugänglich zu halten.

Trotz dieser Bemühungen hat der Druck, all diesen Anforderungen gerecht zu werden, zu einer starken Fragmentierung der grundständigen gewerblich-technischen Lehrkräftebildung an der TU Berlin geführt. Diese Fragmentierung ergibt sich aus der Beteiligung verschiedener Fakultäten an der Lehramtsausbildung, aus der Notwendigkeit, für das Zweitfach andere Universitäten einzubeziehen (TU Berlin 2015b), und aus neueren Kooperationen mit den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) wie im Lehramtsstudiengang Medientechnik (Stoll 2023), die diese Fragmentierung noch verstärkt haben. Diese Entwicklung wirft die Frage auf, inwieweit sich die starke Fragmentierung auf die Attraktivität der grundständigen Lehramtsstudiengänge auswirkt. Es besteht die Gefahr, dass die übermäßige Komplexität und die Vielzahl der

beteiligten Institutionen die Übersichtlichkeit des Studiums für die Studierenden erschweren.

Vor dem Hintergrund der seit 2017 rückläufigen Studienanfängerzahlen (KMK 2021b) kann für die TU Berlin das Fazit gezogen werden, dass die Ausdifferenzierung der beruflichen Fachrichtungen in grundständige Studiengänge, Quereinstiegsmasterstudiengänge und neue hochaffine Lehramtsstudiengänge einschließlich hochaffiner Zweitfächer zu einer Stabilisierung der Immatrikulationszahlen beigetragen hat und stellenweise sogar ein Wachstum zu verzeichnen ist.

Allerdings ist das Interesse am grundständigen Lehramtsstudiengang Elektrotechnik im gleichen Zeitraum so stark zurückgegangen, dass im Wintersemester 2024/2025 noch von fünf Personen studiert wird. Betrachtet man die Studierendenzahlen im Vergleich zum Mono-Bachelor Elektrotechnik (801 immatrikulierte Studierende) und Mono-Master Elektrotechnik (515 immatrikulierte Studierende) (TU Berlin 2024c), so stellt sich die Frage, aus welchen Gründen die gewerblich-technische Lehramtsausbildung im Vergleich zu den Ingenieurwissenschaften extrem niedrige Studierendenzahlen aufweist. Es stellt sich die Frage, wie mit dieser Situation umzugehen ist. Nimmt man die geringen Studierendenzahlen in diesem und anderen grundständigen Lehramtsstudiengängen mit Blick auf den Zuwachs durch die neuen Studiengänge und -modelle in Kauf? Sollen die grundständigen Lehramtsstudiengänge strukturell den Quereinstiegsmasterstudiengängen und Sondermaßnahmen angeglichen werden, u. a. durch eine geringere Fragmentierung, in der Hoffnung, dass sie dann wieder stärker nachgefragt werden? Oder sollte die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik in weitere (hochaffine) Lehramtsstudiengänge ausdifferenziert und durch diese ersetzt werden?

Ein zentrales Problem stellt die Konkurrenzsituation der unterschiedlichen Studiengänge und Maßnahmen dar sowie die sich daraus ergebenden Kannibalisierungstendenzen. Es erscheint nachvollziehbar, wenn Studienmodelle und Sondermaßnahmen so aufgebaut und strukturiert werden, dass diese als attraktiv wahrgenommen werden und sich dies auf die Immatrikulationszahlen der grundständigen Studiengänge auswirkt. Die Quereinstiegsmaster werden gegenüber den grundständigen Studiengängen in vielfältiger Weise privilegiert, aber auch die Sondermaßnahmen werden gegenüber den Lehramtsstudiengängen strukturell bevorzugt. Dies geschieht in der Regel dadurch, dass für die neuen Sondermaßnahmen, Studiengänge und Studienmodelle bestimmte Strukturen bzw. Infrastrukturen geschaffen werden, die den grundständigen Studiengängen nicht zur Verfügung stehen, z. B. eine geringere Fragmentierung, eigene fachwissenschaftliche Veranstaltungen (TU Berlin 2019) oder spezielle Stipendien (SenBJF 2023b). Die Sondermaßnahmen verzichten wiederum auf bestimmte Anforderungen oder Standards, auf die aufgrund der Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Lehramtsstudiengängen nicht verzichtet werden kann, z. B. das Absolvieren eines Betriebspraktikums (SenBJF 2023a). Dies erschwert die Konkurrenzfähigkeit der grundständigen Lehramtsstudiengänge gegenüber Sondermaßnahmen und Quereinstiegsmasterstudiengängen.

Die Perspektive der Studierenden, ihr jeweiliger Kompetenzstand und ihre Bedürfnisse sind im aktuellen Diskurs und auch in der grundsätzlichen Gestaltung der

Studienstrukturen vernachlässigt worden. Im aktuellen Diskurs wird viel Wert gelegt, den aktuellen Anforderungen in den Schulen gerecht zu werden (DGfE 2024, GEW 2024, SWK 2023b). Dabei wird insbesondere die Berücksichtigung einer heterogenen Schüler:innenschaft und des jeweiligen sozialen bzw. sozioökonomischen Hintergrunds betont (DGfE 2024, 3 f., SWK 2023b, 7 f., Walm und Wittek 2024, 5). Dies zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Hintergrund im aktuellen Diskurs anerkannt ist. Der sozioökonomische Hintergrund bzw. die soziale Herkunft der Studierenden, ihre Bedeutung für die Identifikation mit bestimmten Studiengängen und die damit verbundene Bindung der Studierenden an den Bildungsgang und die Bildungsinstitution wird jedoch in keiner der vorgestellten Expertisen und Stellungnahmen thematisiert oder gar als Stellschraube für eine effektive Versorgung mit Lehramtsabsolvent:innen wahrgenommen.

In der Regel werden Professionalisierungsanforderungen an Lehramtsstudierende und die Lehrkräftebildung formuliert. Es werden detaillierte Empfehlungen gegeben, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte mitbringen müssen und welchen zukünftigen Herausforderungen sie sich stellen müssen (DGfE 2024, HRK 2023, Walm und Wittek 2024, 4 ff.), es fehlt jedoch eine detaillierte Ableitung, über welche Kompetenzen die Lehrkräftebildung, ihre Hochschullehrenden und Dozent:innen vor diesem Hintergrund verfügen sollten. Darüber hinaus fehlt eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft und der Frage, wie diese effektiv auf die aktuellen Herausforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden können. Dies stellt einen blinden Fleck im aktuellen Diskurs der Lehrkräftebildung dar, steht einer zeitgemäßen professionellen Lehrkräftebildung im Wege und verhindert eine effektive Erhöhung der Absolvent:innenzahlen in Zeiten einer großen Mangelsituation. Eine erfolgreiche Erhöhung der Absolvent:innenzahlen setzt voraus, dass die Studienbedingungen nicht nur strukturell betrachtet werden, sondern die Perspektive der Studierenden selbst zum Ausgangspunkt genommen wird.

In **Kapitel sieben** wird die Perspektive der Studierenden und die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Bildungsbiografie in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, um im weiteren Verlauf die Idee einer bildungsbiografisch orientierten und damit stärker subjektorientierten Lehrkräftebildung zu skizzieren.

Dieses Kapitel orientiert sich an der Bildungsbiografie einer Person. Zunächst werden die Voraussetzungen betrachtet, die eine Person mitbringen muss, um eine *erfolgreiche* Bildungsbiografie zu durchlaufen. Anschließend wird eine Phase betrachtet, die aus der Perspektive der sozialen Ungleichheitsforschung derzeit von besonderem Interesse ist, nämlich der *Übergang* von der allgemeinbildenden Schule in die Hochschule. Danach steht die Phase des *Studiums* im Mittelpunkt. Hier werden Habitusformen und Habituskonflikte innerhalb der Hochschule untersucht. Da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig mit dem beruflichen Lehramtsstudium beschäftigt, wird abschließend in diesem Kapitel der Blick auf den späteren Arbeitsort *Schule* bzw. die soziale Herkunft und die Habitusformen von Lehrkräften fokussiert.

Insbesondere der Übergang von der Schule zur Hochschule erweist sich als eine kritische Phase, in der die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft sich in Chancenun-

gerechtigkeit manifestiert. Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums sind in erster Linie die familiären Bildungsaspirationen. Institutionelle Strukturen erhöhen dabei die Wahrscheinlichkeit, dass insbesondere Personen aus privilegierten Elternhäusern ein Studium aufnehmen (Kracke, Middendorff und Buck 2018). Personen aus weniger privilegierten Elternhäusern entscheiden sich trotz prinzipieller Eignung häufig gegen ein Hochschulstudium (Lange-Vester und Bremer 2020, 90, 94). Diese institutionellen Strukturen sind eine von mehreren Bedingungen in den Bildungsinstitutionen, die zur Reproduktion der bestehenden Sozialstruktur und sozialer Ungleichheiten beitragen.

Während des Studiums werden diese Ungleichheiten häufig noch verstärkt. Die Interaktionen innerhalb der Hochschule, die Erwartungen der Lehrenden und die institutionellen Strukturen können bestehende soziale Ungleichheiten vertiefen (Bülow-Schramm 2016, 55, Lange-Vester 2015). Der Habitus der Studierenden wird ständig herausgefordert und muss sich in einem Umfeld behaupten, das häufig von den Werten und Normen der ihnen fremden privilegierten sozialen Milieus dominiert wird (Brändle 2016, 185, Sinnreich 2007).

Hochschullehrer:innen, Dozent:innen wie auch Lehrkräfte bringen ihren eigenen sozialen Hintergrund mit in die Bildungsinstitution. Auch Lehramtsstudierende bringen als Lehrkräfte ihre eigene soziale Herkunft und ihren eigenen Habitus in den Unterricht ein, der wiederum ihre Interaktionen mit den Schüler:innen und die Bildungschancen der Schüler:innen beeinflusst. Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten beeinflusst auch die Ausbildung der Lehrkräfte und setzt sich in ihrer Berufspraxis fort.

Habitussensible Professionalität ist nicht biografisch garantiert, sondern muss im Studium erst aufgebaut und ausgebildet werden. Die Tatsache, dass bestimmte Lehramtsstudierende aus milieuspezifischen Aufstiegsprozessen rekrutiert werden, reicht nicht aus, um ihre professionelle Haltung gegenüber habitueller Heterogenität als gegeben anzunehmen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 27 ff.).

Das deutsche Bildungssystem ist keineswegs ein chancengerechtes Umfeld, sondern an zentraler Stelle an der Reproduktion sozialer Strukturen beteiligt. Bildungsinstitutionen, die soziale Ungleichheiten abbauen wollen, statt sie blind zu reproduzieren, können nur entstehen, wenn Lehrende als Gestalter:innen von Lehr- und Lernsituationen befähigt werden, diese Zusammenhänge zu erkennen, sensibel für die soziale Herkunft und den Habitus einer Person zu agieren und auf strukturelle Veränderungen hinzuwirken (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 44).

Das **achte Kapitel** baut auf diesen Erkenntnissen auf und analysiert die durchgeführten Interviews vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln. Prägende Einflüsse auf die Bildungsbiografie sind erwartungsgemäß das Elternhaus und das soziale Umfeld, in Form der jeweiligen Bildungsaspirationen und der damit verbundenen Bildungs- und Qualifikationsziele.

Es wird gezeigt, dass diese Aspirationen und Ziele einer Person sehr unterschiedlich sein können und es daher notwendig ist, verschiedene Formen der Aspiration zu

unterscheiden. Im Rahmen der durchgeführten Interviews wurden folgende Aspirationsformen herausgearbeitet:

1. Akademisch-bildungsbezogene Aspiration
2. Sicherheitsorientierte Aufstiegsaspiration
3. Berufs- und qualifikationsbezogene Aspiration
4. Technisch-inhaltsbezogene Aspiration
5. Altruistisch-gemeinwohlbezogene Aspiration

Innerhalb der Interviews zeigte sich, dass die Befragten häufig dann bestimmte Ziele verfolgten, wenn sich mehrere vorhandene Aspirationen damit verbinden ließen. Am häufigsten wurde im Zusammenhang mit dem Ziel, Berufsschullehrkraft werden zu wollen, die Möglichkeit genannt, die technisch-inhaltsbezogene Aspiration mit der altruistisch-gemeinwohlbezogenen Aspiration zu verbinden und gleichzeitig in einem sinnstiftenden und gut abgesicherten beruflichen Kontext zu arbeiten.

In den Interviews zeigte sich ebenso, dass das jeweilige Herkunftsmilieu dabei unterschiedliche Auswirkungen haben kann. Während beispielsweise bestimmte soziale Milieus berufliche Bildungsziele unterstützen, fördern und anerkennen, können sie gleichzeitig akademische Bildungsziele ablehnen oder als nicht gleichwertig betrachten. Befragte berichten von Erfahrungen, in denen ihnen sowohl von den Lehrenden als auch von der eigenen Familie wenig zugetraut wurde. In anderen sozialen Milieus kann es aber auch genau umgekehrt sein, dass akademische Bildungsziele bevorzugt und berufliche Ziele als nicht gleichwertig anerkannt werden. In beiden Fällen führte dies dazu, dass die Eltern ihre Kinder von schulischen, beruflichen oder akademischen Ambitionen abzubringen versuchten, anstatt sie zu unterstützen.

Zentrale Problembereiche des Lehramtsstudiums aus Sicht der interviewten Studierenden sind unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen. Insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wird der Bezug zur beruflichen Bildung bzw. zu den in berufsbildenden Schulen zu vermittelnden Inhalten vermisst. Hier wird im Zusammenhang mit den Erfahrungen an den HAW implizit die Frage aufgeworfen, inwieweit die Ingenieurwissenschaften der TU Berlin die geeigneten Bezugswissenschaften für die Lehramtsstudiengänge darstellen. Das Ziel der Lehrenden bzw. der Lehrveranstaltungen, Ingenieure bzw. Wissenschaftler:innen auszubilden, deckt sich nicht mit dem Ziel der Studierenden, Lehrkräfte für berufliche Schulen zu werden.

Lösungsansätze bzw. Lösungsideen für diese und weitere Problemfelder werden im **neunten Kapitel** vorgestellt und mit dem Konzept einer habitus- und aspirations-sensiblen Lehrkräftebildung verknüpft, das zum Ziel hat, die Strukturen des Lehramtsstudiums stärker als bisher auf das Ziel Lehrkraft für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Lehramtstyp 5) auszurichten. Dazu müssen bestehende Aspirationskonflikte vermieden bzw. abgebaut und die Studiengänge stärker auf die zukünftigen Anforderungen an Lehrkräfte für diesen Schultyp ausgerichtet werden. In diesem Zusammenhang ist zum einen die Bedeutung der beruflichen Bildung für die soziale Mobilität zu betonen und zum anderen die Profilierung des Lehramtsstudiums weg vom überhol-

ten, aber immer noch in den Strukturen der ingenieurwissenschaftlichen Studienanteile verankerten Konzept des:r *Fachlehrer:in* hin zu einem Berufsverständnis des:r *Berufspädagog:in* zu entwickeln, dessen:deren Aufgabe nicht nur in der Vermittlung von Fachwissen besteht, sondern auch darin, den Bedürfnissen einer heterogenen Schüler:innenschaft aus unterschiedlichen Berufsgruppen, Berufs- und Aspirationszielen gerecht zu werden. Die bestehenden Studienstrukturen an der TU Berlin bieten dafür derzeit nicht genügend Freiräume.

Eine Möglichkeit, innerhalb des Lehramtsstudiums gewisse Freiräume zu schaffen, ohne auf bestehende Inhalte in der fachwissenschaftlichen Ausbildung der beruflichen Fachrichtung sowie auf lehramtsspezifische Inhalte zu verzichten, wäre der Verzicht auf das allgemeinbildende Zweitfach. Damit stünden ca. 60 ECTS zur Disposition. Um insbesondere den aktuellen und zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden, wäre z. B. ein *fachdidaktisch-berufspädagogischer Wahlpflichtbereich*, ein größerer *freier Wahlbereich* oder ein *integriertes Betriebspraktikum* denkbar.

Abschließend werden im **zehnten Kapitel** die gewonnenen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengefasst und Perspektiven für die Weiterentwicklung der beruflichen Lehrkräftebildung skizziert, die zu einer nachhaltigen Attraktivitäts- und Qualitätssteigerung führen können.

2 Methodisches Vorgehen

Im Jahr 2017 wurden erste Überlegungen zu möglichen Fragestellungen und methodischen Zugängen für dieses Dissertationsvorhaben angestellt. Im Fokus standen dabei aktuelle Problemlagen von Lehramtsstudierenden, insbesondere vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels sowie der Gründe für Studienabbrüche und -wechsel. Es wurde die Ausgangshypothese gebildet, dass das Selbstverständnis der Studierenden, das stark durch eine Facharbeiter- und Ingenieurausbildung geprägt ist, stark technik-, medien- bzw. digitalorientiert ist. Dieses Selbstverständnis trifft im Lehramtsstudium häufig auf weniger technikaffine Lehrende und später in den Schulen auf ein weitgehend nicht digitalisiertes oder sogar digitalisierungsskeptisches Arbeitsumfeld. Diese Konstellation erschien insbesondere in der Zeit vor der Corona-Pandemie plausibel.

Dieser Forschungsansatz führte zu einem qualitativen und induktiven Forschungsdesign und ersten Vorarbeiten. In diesem Zusammenhang wurden entsprechend Weiterbildungen, Methodentreffen und Forschungskolloquien besucht. Basierend auf den Erkenntnissen aus den Weiterbildungen und Kolloquien wurde die Grounded Theory als methodischer Ansatz gewählt. Ausschlaggebend war die Passung dieser Methode zur Forschungsfrage und zu den bestehenden Rahmenbedingungen des Vorhabens.

Diese wurden im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Die Auswertung und Diskussion der ersten Ergebnisse im Kolloquium führte zu einer Veränderung des Forschungsschwerpunktes.

Die anfängliche Perspektive hatte nicht die erwartete Bedeutung, jedoch rückte zunehmend die soziale Herkunft bzw. der sozio-ökonomische Hintergrund der Befragten in den Fokus. Diese Dimension erwies sich für den Autor im Zusammenhang mit seiner subjektiven Wahrnehmung und seinen eigenen Erfahrungen im Studium als sehr bedeutend. Dieser Erkenntniswandel führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der sozialen Ungleichheitsforschung und der Bildungssoziologie. Besonders einflussreich waren hier die Arbeiten von Pierre Bourdieu, Michael Vester und Andrea Lange-Vester sowie verschiedene Studien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), u. a. zum sogenannten Bildungstrichter (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4), die zu Beginn des Forschungsvorhabens veröffentlicht wurden.

Es zeigt sich, dass für die berufliche Bildung bestimmte Problemfelder bereits über einen sehr langen Zeitraum existieren und bestimmte bestehende Strukturen bereits Lösungsansätze darstellen, daher schlossen sich Recherchen zu aktuellen Studienmodellen und deren historischen Hintergründen an.

In den Jahren 2023/2024 startete zudem eine breit angelegte Debatte zentraler Stakeholder, die durch Stellungnahmen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KMK angestoßen wurde (SWK 2023a). Diese Debatte führte zu einer Vielzahl weiterer Stellungnahmen und Gutachten, die aufgrund der Aktualität eben-

falls in die Forschung einbezogen und im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet wurden.

Das folgende Unterkapitel dient zunächst dazu, die Grounded Theory vorzustellen.

2.1 Grounded Theory

Glaser und Strauss entwickelten die Grounded Theory in den 1960er-Jahren im Rahmen einer Feldstudie. Ziel der Methode ist es, soziale Phänomene zu beschreiben und zu verstehen. Der Anspruch bestand darin, eine Methodologie zu entwickeln, die in der Lage ist, unterschiedliche Materialien als Datenquellen zu nutzen. Ursprünglich aus der Soziologie stammend, wurde die Grounded Theory bald auch in anderen Sozialwissenschaften angewandt (Strauss 1998, 1, 22).

Glaser und Strauss argumentieren, dass auch in den Sozialwissenschaften Theorien auf Daten aufbauen müssen bzw. dass Forschungsdaten das Fundament von Theorie darstellen (daher der Name), da sie sonst möglicherweise spekulativ bzw. ineffektiv sind. Soziale Phänomene sind komplex und benötigen für ihre Beschreibung und ihr Verständnis eine entsprechend komplexe Theorie. Diese nach Glaser und Strauss „konzeptuell dichte Theorie“ soll möglichst viele Aspekte und Perspektiven eines untersuchten Phänomens abbilden und miteinander in Beziehung setzen (ebd., 31).

Im Zusammenhang mit der Datenerhebung wendet Strauss sich gegen die Vorstellung, Forschung könne immer exakt, präzise und in ihrer Technik eindeutig sein. Weder seien die Naturwissenschaften frei von Zufällen, noch sei es in den Sozialwissenschaften aufgrund der Vielfalt von Forschungsstilen, Forschungsfeldern und Fragestellungen möglich, eine strenge Systematisierung methodischer Regeln aufzustellen. Es ist jedoch möglich, den Forschenden allgemeine Richtlinien und Orientierungshilfen an die Hand zu geben. Dabei ist die Grounded Theory nicht an bestimmte Datentypen, Forschungseinrichtungen oder spezifische theoretische Interessen gebunden (ebd., 32 f.).

Die Grounded Theory stellt sich weniger als eine konkrete Methode oder Technik dar, sondern vielmehr als ein Stil der qualitativen Datenanalyse. Ihre Entstehung ist durch zwei zentrale Denkrichtungen geprägt: zum einen durch den amerikanischen Pragmatismus, insbesondere beeinflusst durch John Dewey, und zum anderen durch die Chicagoer Schule der Soziologie, die Feldbeobachtungen und Interviews als Techniken der Datenerhebung einsetzte und die Arbeitssoziologie der 1930er- und 1940er-Jahre maßgeblich beeinflusste (ebd., 29 f.).

Die Grounded Theory ist in verschiedenen Bereichen weiterentwickelt und angepasst worden. In Münster haben Psycholog:innen um Franz Breuer das Konzept zur Reflexiven Grounded Theory (R/GTM) weiterentwickelt. Die Autor:innen der R/GTM gehen davon aus, dass Forschende nicht nur ausführende Organe sind, sondern eine subjektive Perspektive einbringen. Diese Perspektive umfasst historisch-kulturelle und lebensgeschichtliche Voraussetzungen wie Vorwissen, Erfahrungen, sozialen Hinter-

grund oder Persönlichkeit. Darüber hinaus sind Forschende in ein *wissenschaftlich-disziplinäres Setting* eingebunden, das strukturelle Bedingungen der jeweiligen Disziplin, Hierarchieverhältnisse oder auch Prestigekriterien umfasst (Breuer, Allmers, et al. 2019, 4 ff.).

Diese Bedingungen sind nach der R/GTM sowohl bei der Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes als auch bei der methodologischen Reflexion der Erkenntnisarbeit zu berücksichtigen. Ausgangspunkt der Grounded Theory ist in der Regel ein alltagsweltliches Problem, das tendenziell unscharf umrissen ist. Forschende werden in diesem Ansatz gleichzeitig als Lernende betrachtet und nicht primär als Expert:innen für eine Problemstellung. Der Forschungsprozess wird dabei als individueller Lern- und Aneignungsprozess verstanden – sowohl in Bezug auf die zu untersuchende Problemstellung als auch in Bezug auf die angewandte Forschungsmethodik (ebd.).

Der Einzelfall hat in der Grounded Theory einen hohen Stellenwert. Jeder Einzelfall wird intensiv analysiert mit dem Ziel, verallgemeinerbare Konzepte und Kategorien herauszuarbeiten. Diese Konzepte und Kategorien werden systematisiert und in ein Beziehungsgefüge eingebettet, das in Form eines Modells dargestellt wird. Dieses Modell wird durch die Analyse weiterer Fälle erweitert, vertieft und gegebenenfalls modifiziert. Der Forschungsablauf folgt dabei dem Prinzip des *Theoretical Sampling*, bei dem die Auswahl der Fälle schrittweise erfolgt. Idealerweise arbeitet sich der Forschende von einem Fallbeispiel zum nächsten potenziell interessanten Fallbeispiel vor, wobei die Auswahl der Fälle auf Basis der bisher gewonnenen Erkenntnisse erfolgt. Ziel ist es, eine *Theorie mit begrenzter Reichweite* kontinuierlich zu erweitern und zu verfeinern (Breuer, Allmers, et al. 2019, 8, 255, Strauss 1998, 28).

Ein zentrales Prinzip im Zusammenhang mit der Hypothesenbildung in der Grounded Theory ist die *Kontrastierung*, d. h. der systematische Vergleich. Dabei werden Fälle mit großen und kleinen Unterschieden gegenübergestellt, um die zugrunde liegenden Bedingungsfaktoren zu identifizieren, die vermutlich zu den Unterschieden führen. Dieser Prozess *verläuft iterativ-rekursiv*, d. h. die Schritte gehen vor und zurück, um die gewonnenen Erkenntnisse immer wieder zu überprüfen und zu vertiefen. Theoretische Konzepte ergeben sich nicht automatisch aus den Daten. Sowohl die Forschungssubjekte als auch die Forschenden spielen eine aktive Rolle im Entstehungsprozess. Erkenntnistheoretisch basiert die Grounded Theory auf einer konstruktivistischen Orientierung, die davon ausgeht, dass Wissen aktiv durch Interaktion und Interpretation erzeugt wird (Breuer, Allmers, et al. 2019, 8 f.).

Aus diesem Ansatz ergibt sich ein *hermeneutischer Zirkel* bzw. eine *hermeneutische Spiralbewegung*. Ausgehend von Vorannahmen werden Phänomene empirisch untersucht und interpretiert, was zu einem neuen Verständnis und einer veränderten Grundlage für weitere Vorannahmen führt. Diese wiederum prägen die nachfolgenden Datenerhebungen sowie die Wahrnehmungs- und Interpretationshandlungen. Es wird nicht davon ausgegangen, dass ein abschließendes oder endgültiges Verständnis erreicht werden kann. Im Laufe des Forschungsprozesses erfährt das Thema eine Transformation durch die erhobenen Daten und die Konzeptualisierung, die zu einer stärkeren Fokussierung oder Spezifizierung führt. Dies kann sogar zu einer Veränderung des

ursprünglichen Forschungsfokus oder des Kernthemas der Untersuchung führen. Diese Offenheit und Flexibilität des Forschungsansatzes macht ihn schwer integrierbar in die im Wissenschaftsbetrieb üblichen Vorstellungen von klar vorgegebener Forschungsplanung und strikter Organisation von Qualifikationsarbeiten (ebd., 9).

Die wesentlichen methodischen Schritte der Grounded Theory umfassen die *Themenfindung*, das *Sampling*, die *Datenerhebung*, die *Datenauswertung* bzw. *-interpretation (Kodierung)* sowie die *Theoriebildung*. Diese Schritte können in unterschiedlicher Reihenfolge und mit unterschiedlichen Rückschritten durchgeführt werden, was den iterativen Charakter dieses Ansatzes unterstreicht. Konkrete Werkzeuge sind, wie in der qualitativen Sozialforschung üblich, das Recherchieren und Lesen von Literatur, das Schreiben von Memos und Forschungstagebüchern, das Sammeln von Daten bspw. im Zusammenhang mit Interviews, das Kodieren von Daten und das Entwerfen von Modellen und Diagrammen. Diese Werkzeuge unterstützen die systematische Reflexion und die Entwicklung fundierter Theorien (ebd., 134).

Ein zentraler Schritt bei der Auswertung von Daten, wie bspw. transkribierte Interviews, in der Grounded Theory ist das *Kodieren*. Der Prozess beginnt mit dem *offenen Kodieren*, bei dem erste Ideen entwickelt und Phänomene oder Daten in begrifflich-abstrakte Kategorien eingeordnet werden. Ziel dieses Schrittes ist es, Konzepte und relevante Phänomene in den Daten zu entdecken. Im nächsten Schritt, dem *axialen Kodieren*, werden die identifizierten *Kategorien* vertieft und zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird der theoretische Gehalt der Kategorien präzisiert und ihre systematische Verknüpfung entwickelt. Abschließend erfolgt das *selektive Kodieren*, das darauf abzielt, eine zentrale Kategorie herauszuarbeiten und die Theorie zu integrieren. Dieser Schritt dient dazu, die theoretische Aussagekraft der entwickelten Konzepte zu stärken und eine kohärente Theorie zu formulieren (ebd., 248 ff.).

Während oder unmittelbar nach dem offenen Kodieren werden den *Codes* Kategorien und Subkategorien zugeordnet. Beim axialen Kodieren liegt der Schwerpunkt darauf, einzelne Kategorien intensiver zu betrachten und die Daten gezielt auf diese Kategorien hin zu kodieren. Dieser Prozess führt zu einem Beziehungsgeflecht um die zentralen Kategorien herum. Die Zusammenhänge zwischen den Kategorien werden dabei immer deutlicher und komplexer, was die Grundlage für die spätere Theoriebildung schafft (Strauss 1998, 101 f.).

Das selektive Kodieren ähnelt in seiner Vorgehensweise dem axialen Kodieren, geht aber einen Schritt weiter. Nach Abschluss des axialen Kodierens kommt der:die Forscher:in zu dem Schluss, welche Kategorien als zentral für die Untersuchung anzusehen sind. In diesem Schritt werden die Kategorien und Subkategorien zu einer zentralen Kategorie in Beziehung gesetzt. Dabei wird in den Daten gezielt nach neuen und bisher unentdeckten Zusammenhängen gesucht, die diese zentralen Kategorien stützen oder erweitern. Diese Verbindungen werden entsprechend kodiert, um die Theorie weiter zu präzisieren und eine kohärente Struktur zu entwickeln (ebd., 106 f.).

Reflexion wird als wesentlich angesehen, um die eigene Rolle, die methodischen Entscheidungen und deren Einfluss auf den Forschungsprozess kontinuierlich zu hinterfragen und anzupassen. Diese Praxis fördert ein vertieftes Verständnis der Wechsel-

wirkung zwischen Forschendem, Forschungsgegenstand und Methodologie. Breuer et al. (2011, 441 ff.) haben entlang einer idealtypischen Verlaufsgliederung Fragen zur Selbstreflexion zusammengestellt.

2.2 Narrative Interviews

Eine zentrale Erhebungsmethode der Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der Grounded Theory im Besonderen ist das *Interview*. Im Rahmen dieser Arbeit wurden *narrative* bzw. *narrativ-biografische Interviews* durchgeführt. Diese Methode eignet sich besonders für die Biografie- und Lebensverlaufsforschung, da in den Narrationen der Befragten sowohl eigene Erfahrungen als auch faktisches Handeln und dessen Rekapitulation thematisiert werden. Erzählungen spiegeln Orientierungsmuster des Handelns wider und beinhalten immer eine retrospektive Interpretation des Erzählten, was sie für die Analyse biografischer Prozesse und Entscheidungen ideal macht (Lamnek 2005, 357 ff.).

Das narrative Interview gliedert sich in verschiedene Phasen: *Einleitungs- und Erklärungsphase*, *Erzählphase*, *Nachfragephase* und *Bilanzierungsphase*. In der *Einleitungs- und Erklärungsphase* wird der Ablauf des Interviews einschließlich seiner Besonderheiten und seiner Funktion erläutert. Außerdem werden die Befragten über die Verwendung der Daten, die Zusicherung der Anonymität, die Aufzeichnung des Interviews und die anschließende Transkription informiert. Ziel ist es, eine offene, transparente und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Der Rahmen wird so gesetzt, dass das Interview weder ausufert noch am Thema vorbeigeht. Die *Erzählphase* beginnt mit einer offenen, erzählgenerierenden Eingangsfrage, die es den Befragten ermöglicht, ihre eigenen Beschreibungen, Begründungen und Argumentationen zu strukturieren und zu gewichten. Der:die Interviewer:in nimmt in dieser Phase die Rolle eines:iner interessierten Zuhörer:in ein und signalisiert seine:ihre Aufmerksamkeit durch non-verbale Gesten wie Kopfnicken oder zustimmende Äußerungen. Kommentare oder Nachfragen werden zunächst vermieden, damit die Erzählung vom Interviewten selbst strukturiert und beendet wird. In der anschließenden *Nachfragephase* können dann offene Themen, unklare Fragen oder Widersprüche angesprochen werden. Ziel ist es, die Orientierungsmuster und Interpretationen der Befragten weiter zu klären und zu verstehen. Optional schließt sich eine *Bilanzierungsphase* an, in der gezielt nach der Motivation und Intention des Erzählten gefragt wird. Ziel ist es, gemeinsam mit den Befragten eine Art Fazit zu ziehen und den Sinn der gesamten Erzählung zu reflektieren. Dieser Ablauf kann je nach Fragestellung und Thema iterativ wiederholt werden. Der:die Interviewer:in verhält sich dabei idealerweise durchgehend anregend und gleichzeitig zurückhaltend, um den Befragten Raum für ihre Sichtweise und den von ihnen gewählten Detaillierungsgrad zu geben (ebd.).

Ein Nachteil dieser Methode ist die Abhängigkeit von der narrativen Kompetenz der Befragten und der Schaffung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre. Die Verständigungs- und Beziehungsebene bzw. das Vertrauensverhältnis zwischen Intervie-

wer:in und Interviewten beeinflusst das Ergebnis maßgeblich und kann nicht gänzlich ausgeklammert werden. Die Auswahl des Sample bzw. der Interviewpartner ist dabei nicht trivial (ebd.).

Das Sample setzt sich daher wie folgt zusammen:

Tabelle 2: Informationen zum Sample

Anzahl der Interviews:	24
Geschlecht weiblich:	5
Geschlecht männlich:	19
Studierende aus dem Ausland:	1
Grundständig Elektrotechnik	7
Grundständig Medientechnik	5
Q-Master Elektrotechnik/Informationstechnik	12
Realschule besucht:	9
Abitur an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe abgelegt:	2
Abitur am Gymnasium abgelegt:	7
Abitur/Fachabitur an einer beruflichen Schule abgelegt:	13
Abitur an einer Abendschule abgelegt:	1
Ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung:	1
Abgeschlossene Berufsausbildung:	12
Qualifikation Meister/Techniker	2
Ausbildung oder Studium bei der Bundeswehr abgeschlossen:	2
Duales Studium abgeschlossen:	2
Bachelor an HAW abgeschlossen:	9
Zuvor an der TU Berlin studiert:	4
Quereingestiegen ins grundständige Studium:	4
Q-Master nach Bachelor:	10
Q-Master nach Master/Diplom:	2

Es wurden insgesamt 24 Interviews mit Lehramtsstudierenden der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik durchgeführt. Es konnten alle im Zeitraum von 2017 bis 2019 an der TU Berlin immatrikulierten Studie-

renden der Elektrotechnik und Informationstechnik befragt werden. Für diese Studiengänge kann die Studie als Vollerhebung angesehen werden.

Das Sample besteht zu gleichen Teilen aus Studierenden im grundständigen Studium und Studierenden im Q-Master. Der überwiegende Teil der Befragten (17) hatte innerhalb der Bildungsbiografie bereits Kontakt zu berufsbildenden Schulen, d. h. hat entweder wegen einer Berufsausbildung und/oder wegen des (Fach-)Abiturs eine berufliche Schule besucht. Zwei Drittel der Stichprobe (16) ist als Quereinsteiger:in in das Lehramtsstudium gekommen, indem sie entweder aus einem fachwissenschaftlichen Studium in das grundständige Lehramtsstudium gewechselt sind (4) oder den Quereinstiegsmaster nach einem Bachelorabschluss (10) bzw. Diplom- oder Masterabschluss (2) aufgenommen haben.

Im Rahmen der Interviews wurden u. a. Fragen zum bisherigen Bildungsweg, zum familiären Hintergrund, zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, zu besonderen Erfahrungen, zu den bisher besuchten Bildungsinstitutionen und zu aktuellen Problemen im Lehramtsstudium gestellt sowie Ideen und Ansätze zur Verbesserung der Studienbedingungen erfragt. Die Auswertung der Interviews und die darauf aufbauende Theorie werden in Kapitel 8 dargestellt. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang (siehe Anhang 2).

2.3 Zugang zum Feld

Forschung ist ein aufwendiger und intensiver Prozess, der sich auch auf die Forschenden auswirkt. Zwischen Wissenschaftler:innen und ihrer Arbeit besteht eine intensive Wechselwirkung. Die Grounded Theory ist dabei als Forschungsmethodik bzw. Forschungsstil besonders geeignet, um Forschende zu orientieren und Forschungsprozesse zu strukturieren (Strauss 1998, 34f.). Da ein Forschungsprozess für Wissenschaftler:innen auch immer einen Bildungsprozess darstellt (Breuer, Allmers, et al. 2019, 4ff.), beeinflusst die eigene Forschung ebenso die Entwicklung des Habitus des Forschenden. Die Grounded Theory kann also nicht nur als Struktur und Orientierung gebendes Element im eigenen Forschungs- und Bildungsprozess, sondern damit auch bei der eigenen Habitusentwicklung verstanden werden. Interviews als Werkzeug zum Erkenntnisgewinn sind somit auch indirekt Werkzeuge der eigenen Habitusentwicklung. Dabei zeigt sich, dass sich Pierre Bourdieus Perspektiven auf die Forschung mit Interviews und der methodische Werkzeugkasten der Grounded Theory sinnvoll ergänzen.

Interviews stellen eine soziale Beziehung dar. Dabei stehen die Positionen der interviewenden und der interviewten Person innerhalb der Gesellschaft bzw. im sozialen Feld (siehe Kapitel 7.1) in einem bestimmten Verhältnis zueinander. Diese Beziehung bzw. dieses Verhältnis beeinflusst den Interviewprozess sowie die gewonnenen Erkenntnisse. Dadurch können Verzerrungen im Forschungsprozess entstehen. Bourdieu betrachtet die Vorstellung einer neutralen Forschung ohne solche Verzerrungen als Illusion. Er appelliert vielmehr, diese Verzerrungen wahrzunehmen und idealerweise zu kontrollieren (Bourdieu 1993, 780 ff.).

Dabei sei es wichtig, symbolische Gewalt, die durch die Interviewbeziehung entstehen kann, so weit wie möglich zu reduzieren. Der Interviewende bestimmt den Ablauf und die Fragen und hat somit die Hoheit über das Gespräch. Daraus ergibt sich eine Asymmetrie, die durch die unterschiedlichen Positionen im sozialen Feld und somit die unterschiedliche Positionierung in der gesellschaftlichen Hierarchie verstärkt wird. Idealerweise wird eine Gesprächsführung angestrebt, die sich organisch ergibt, also einem natürlichen Gespräch nahekommt. Dabei sollte die interviewte Person die Freiheit haben, sich das Gespräch anzueignen und zu dessen Subjekt zu werden. Hierfür ist es notwendig, dass der Interviewende eine Haltung des „sich rücksichtslos der befragten Person Zur-Verfügung-Stellens“ und der „Unterwerfung unter die Einzigartigkeit ihrer besonderen Geschichte“ einnimmt. Idealerweise handelt es sich dabei um einen kontrollierten Anpassungseffekt, bei dem Sichtweisen, Gefühle und Perspektiven übernommen werden. Wesentlich ist dabei, sich gedanklich in die interviewte Person hineinzuversetzen, ihre Position im sozialen Feld zu erfassen und von diesem Punkt aus für sie Partei zu ergreifen. Das Ziel besteht darin, ein Verständnis für die Existenz des anderen zu entwickeln, das auf praktischen und theoretischen Einsichten in die sozialen Bedingungen basiert, die die jeweilige Person geprägt haben. Hierbei ist soziale Aufrichtigkeit mit dem Ziel eines wohlwollenden Verständnisses wichtig. Dabei ist die Furcht vor klassenspezifischer Verachtung, die mit der Furcht vor Objektivierung verbunden ist, ernst zu nehmen und zu vermeiden. Diese kann durch das asymmetrische Verhältnis zwischen dem Interviewten und dem interviewenden Wissenschaftler entstehen, da der Wissenschaftler gesellschaftlich höhergestellt wahrgenommen wird (ebd., 781 ff.).

Vor diesem Hintergrund eignen sich laut Bourdieu idealerweise Interviewende und interviewte Personen, deren soziale Positionierung innerhalb der Gesellschaft nah beieinander liegt oder die bereits ein Vertrauensverhältnis zueinander aufgebaut haben. Durch die soziale Nähe bestehen beim Interviewenden bereits Wissensbestände, die die Gesprächsführung sowie die spätere Auswertung vereinfachen (ebd., 783 f.).

Der Autor selbst hat eine Berufsausbildung zum Elektroniker für Betriebstechnik abgeschlossen und im Anschluss an der TU Berlin Elektrotechnik und Sozialkunde auf Lehramt studiert. Im Anschluss erfolgte der Berufseinstieg als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin im Rahmen eines Drittmittelprojekts. Die gesamte Zeit des Forschungs- und Schreibprozesses hat der Autor an der TU Berlin als wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. als Dozent gearbeitet. Es besteht also eine gewisse Vertrautheit bezüglich der Studienmodelle und Strukturen. Innerhalb des Lehramtsstudiums an der TU Berlin spielten während der Studienzeit bildungssoziologische Themen sowie sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden nur am Rande eine Rolle. Der Zugang zum Forschungsfeld war zunächst gegeben, jedoch war der Kompetenzstand in Bezug auf bildungssoziologische und sozialwissenschaftliche Theorien sowie sozialwissenschaftliche Forschungsmethodik eher gering. Der gesamte Forschungsprozess stellte für den Autor somit auch einen intensiven autodidaktischen Bildungsprozess dar, auch gekennzeichnet durch den Übergang vom Studierenden zum Forschenden und damit auch die Auseinandersetzung und das Einfinden in ein neues Berufsbild.

Hierfür wurden zunächst unterschiedliche Weiterbildungen im Bereich der qualitativen und quantitativen Sozialforschung absolviert. Im Hinblick auf die Fragestellung wurde sich dann für die qualitative Sozialforschung bzw. die Grounded Theory entschieden.

Mit den ersten Interviews stellte sich der familiäre Hintergrund im Zusammenhang mit beruflichen und Bildungsentscheidungen als besonders relevant heraus. Dies war der Anlass für eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Habitus, soziale Milieus, Kapital usw., also insbesondere mit den Theorien und Studien von Pierre Bourdieu, Michael Vester und Andrea Lange-Vester. Dies war ein Themenfeld, das für den Autor zu diesem Zeitpunkt Neuland darstellte. Ganz im Sinne der Grounded Theory (Breuer, Allmers, et al. 2019, 131f.) war also zunächst eine theoretische Offenheit gegeben. Nach der Durchführung und Auswertung der ersten Interviews erfolgte dann eine intensivere Auseinandersetzung mit den relevanten Theorien und Studien.

Die Interviews fanden mit Menschen statt, die den gleichen oder einen ähnlichen Studiengang absolvierten wie der Autor. Die interviewten Studierenden kannten den Autor bereits aus einer Lehrveranstaltung. Etwa ein Drittel der interviewten Studierenden stammte aus ähnlichen Familienverhältnissen bzw. aus einem ähnlichen sozialen Milieu wie der Autor. Dadurch war der Forschungsprozess zudem eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Herkunft und den eigenen Motiven und Ambitionen. Dabei spielten beispielsweise die von Unsicherheit geprägten Erfahrungen nach der Wiedervereinigung und das Aufwachsen in einer strukturschwachen ostdeutschen Region eine bedeutende Rolle. Wichtig ist hierbei im Sinne der R/GTM (Breuer, Allmers, et al. 2019, 111 ff.), die eigene Involviertheit innerhalb des Forschungsprozesses als auch des Forschungsfeldes zu reflektieren.

Durch die Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrender an der TU Berlin war der Zugang zum Feld sowie ein gewisses Vertrauensverhältnis zu den potenziellen Interviewpartner:innen gegeben. Dabei stellte sich die Frage, welche Studierenden aus welchen Studiengängen befragt werden sollten und ob auch Studierende anderer Hochschulen oder Fakultäten einbezogen werden sollten – bspw. als eine Form von Kontrollgruppe. Mögliche Vergleichsgruppen erweisen sich dabei als sehr vielfältig. In Frage kämen Lehramtsstudierende der TU Berlin aus weiteren beruflichen Fachrichtungen, dem allgemeinbildenden Fach Arbeitslehre/WAT, Ingenieurstudierende der jeweiligen Fachwissenschaften (u. a. Elektrotechnik, Informationstechnik, Medientechnik), Seiteneinsteiger:innen der sogenannten Sondermaßnahmen sowie Lehramtsstudierende an anderen Hochschulstandorten.

Bei der Betrachtung der Studienstrukturen und -verläufe zeigen sich große Unterschiede sowohl innerhalb der Lehramtsstudiengänge als auch im Vergleich zu den Ingenieurstudiengängen an der TU Berlin. Besonders auffällig ist der Unterschied zwischen dem allgemeinbildenden Lehramtsstudiengang Arbeitslehre und den beruflichen Lehramtsstudiengängen. Während die Studierenden des Studiengangs Arbeitslehre eigene fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen absolvieren, werden die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der beruflichen Lehramtsstudiengänge von den entsprechenden Fakultäten übernommen. Die Fachkulturen und Organisationsstrukturen die-

ser Fakultäten unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander. Hinzu kommt, dass Lehramtsstudierende mit allgemeinbildendem Zweitfach häufig parallel an einer weiteren Universität eingeschrieben sind, was zu stark divergierenden Studienerfahrungen im Vergleich zu den Ingenieurstudierenden führt.

Um den Fokus der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der Fragestellung zu schärfen, wurde entschieden, sich auf die Studiengänge zu konzentrieren, die ein gemeinsames Ziel – das berufliche Lehramt – verfolgen und eine fachkulturelle Nähe zueinander aufweisen, also die Lehramtsstudiengänge der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik sowie der Quereinstiegs-masterstudiengang Elektrotechnik/Informationstechnik.

Da sich die Studienmodelle und -strukturen der beruflichen Lehramtsstudiengänge aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland erheblich unterscheiden – etwa hinsichtlich der Wahl des Zweitfachs oder der Abschlussform (siehe Kapitel 5) –, wurde zudem entschieden, die Analyse auf die TU Berlin zu begrenzen.

Das Sample stellt die Limitation der Methodik und damit auch dieser Arbeit dar. Die Auswertung der Interviews und die daraus abgeleitete bzw. entwickelte Theorie mit begrenzter Reichweite bezieht sich in erster Linie auf die befragten Lehramtsstudierenden und die Gegebenheiten an der TU Berlin. Um die Gültigkeit der hier entwickelten Erkenntnisse bzw. Theorie zu erweitern, erfolgt neben der Auseinandersetzung mit bildungssoziologischen und bildungswissenschaftlichen Theorien eine Dokumentenanalyse, die sich ebenfalls an der Grounded Theory orientiert. Das Konzept der Dokumentenanalyse wird im folgenden Unterkapitel umrissen.

2.4 Dokumentenanalyse

Neben Interviews wurden auch Dokumente als Datengrundlage herangezogen. Dokumente sind sogenannte natürliche Daten, die in handschriftlicher Form oder als Text vorliegen und ohne Mitwirkung der Forschenden entstanden sind. Sie sind Artefakte kommunikativer Praxis. Für die Sozialforschung sind vor allem drei Arten von Dokumenten relevant: *offizielle Dokumente* bzw. *Publikationen*, *interne Dokumente* öffentlicher oder privater Institutionen sowie *Egodokumente*. Zu den Egodokumenten zählen persönliche Dokumente, private Notizen, schriftliche Augenzeugenberichte und Gedächtnisprotokolle. Diese Dokumente repräsentieren in erster Linie prozessproduzierte Daten, die im Rahmen regulärer Aktivitäten aufgezeichnet und nicht primär für wissenschaftliche oder statistische Zwecke erhoben wurden. In den Sozialwissenschaften steht die Frage im Vordergrund, welche Erkenntnisse über soziales Handeln aus einem Dokument gewonnen werden können und welche sozialen Prozesse und Strukturen sich daraus rekonstruieren lassen. Im Gegensatz dazu dient die Dokumentenanalyse bspw. in den Geschichtswissenschaften häufig der Rekonstruktion historischer Sachverhalte auf der Grundlage schriftlicher Quellen wie Briefen, Chroniken oder Urkunden (Salheiser 2019, 1120).

In der Soziologie wird die Dokumentenanalyse häufig als Sekundärdatenanalyse eingesetzt, insbesondere wenn keine Primärdaten erhoben werden können bzw. sollen oder wenn sie eine ergänzende Funktion zu anderen Forschungsmethoden hat. Ziel der sozialwissenschaftlichen Dokumentenanalyse ist es, Interaktionsmuster, institutionelle Handlungskontexte, Wertorientierungen oder Meinungen von Individuen oder Gruppen abzubilden und latente soziale Zusammenhänge aufzudecken (ebd., 1121).

Ein zentraler methodischer Vorteil der Dokumentenanalyse ist ihr *nicht-reaktiver* Charakter. Es gibt keine Verzerrungen durch die Erhebungstechnik oder durch die Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten. Allerdings erfordert die außerwissenschaftliche Herkunft der Daten eine sorgfältige Kontrolle und Sicherung der Validität der Datenbasis. Dokumente müssen immer als Teil eines größeren Kommunikationsprozesses betrachtet werden, wobei die Rekonstruktion des Entstehungs- und Verwendungskontextes wesentlich ist (ebd.).

Eingesetzt wurde die Dokumentenanalyse im Zusammenhang mit der Grounded Theory zur Analyse der unterschiedlichen Webseiten der Hochschulen und Universitäten bezüglich der unterschiedlichen Studienmodelle, welche in Kapitel 5 vorgestellt wird, und zur Analyse der aktuellen Debatte in Kapitel 6, ausgelöst durch die Veröffentlichung der Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) im Dezember 2023 (SWK 2023a).

Teil 2 Strukturelle Ursachen und Hintergründe des Lehrkräftemangels

3 Umfang und Ursachen des aktuellen Lehrkräftemangels in der beruflichen Bildung

Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass derzeit ein erheblicher Mangel an Lehrkräften in Deutschland besteht und dass Lösungsansätze entwickelt und Entscheidungen zur Behebung der Mangelsituation getroffen werden müssen. Im folgenden Kapitel wird zunächst detailliert dargestellt, in welchen Bereichen bzw. Lehramtstypen der Lehrkräftemangel in welchem Ausmaß auftritt und wie sich die Mangelsituation in den einzelnen Bundesländern darstellt. Darüber hinaus werden Prognosen zur weiteren Entwicklung der Mangelsituation aufgezeigt und ein erster Überblick über Auswirkungen und Ursachen gegeben.

3.1 Umfang des aktuellen Lehrkräftemangels

Tabelle 3: Prognostizierter Lehrkräftemangel im Zeitraum 2023–2025 in Deutschland (KMK 2023b)⁸

Schulformen	Bedarf	Angebot	Saldo
Lehramtstyp 1: Primarbereich	34.700	21.800	-12.900
Lehramtstyp 3: Sekundarstufe I	29.000	13.200	-15.800
Lehramtstyp 4: Sekundarstufe II	35.300	30.300	-5.000
Lehramtstyp 5: Berufliche Schulen	12.800	8.000	-4.800
Lehramtstyp 6: Sonderpädagogik	16.500	8.000	-8.500
Gesamt	128.300	81.300	-47.000

Die Kultusministerkonferenz veröffentlicht seit 2011 regelmäßig die Entwicklung des Lehrkräfteeinstellungsbedarfs in Deutschland. Tabelle 3 zeigt für den aktuellen Zeitraum von 2023 bis 2025 die jeweiligen Bedarfe und Angebote für die einzelnen Lehrämter. Insgesamt fehlen in diesem Dreijahreszeitraum über alle Lehrämter hinweg

⁸ Der Lehramtstyp 2 (Verbindung aus Primar- und Sekundarstufe I) wurde in allen Bundesländern abgeschafft (Walm und Wittek 2024, 2).

47.000 Lehrkräfte. Allein für die berufliche Bildung wurde für diesen Zeitraum ein Defizit von 4.800 Lehrkräften prognostiziert.

Für die Jahre 2023 bis 2035 wird von der KMK ein Einstellungsbedarf von 463.000 Lehrkräften über alle Lehrämter prognostiziert, dem etwa 395.000 Absolvent:innen des Vorbereitungsdienstes gegenüberstehen. Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass die KMK eine Bedarfsdeckung ab 2033 erwartet (KMK 2023b, 3 f.).

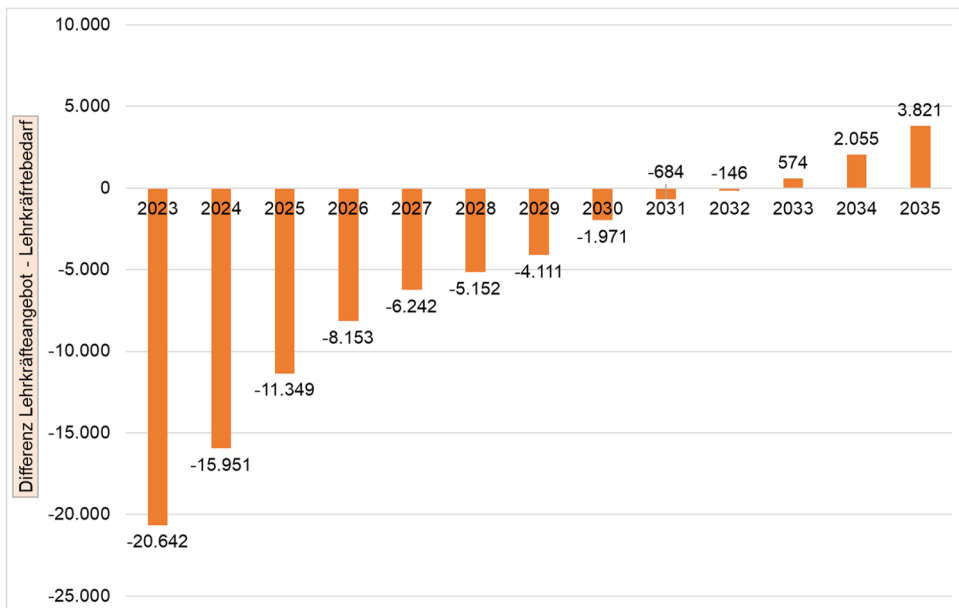


Abbildung 2: Entwicklung der Differenz von Lehrkräfteangebot und -bedarf (lehramtübergreifende Betrachtung) (KMK 2023b, 3)

In einigen Bereichen, insbesondere der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung, ist auch darüber hinaus mit einer Mangelsituation zu rechnen. Für die berufliche Bildung prognostiziert die KMK bis 2035 einen Einstellungsbedarf von 58.300 Lehrkräften. Die Zahl der Absolvent:innen der zweiten Ausbildungsphase wird auf 36.200 Lehrkräfte geschätzt. Daraus ergibt sich eine Lücke von 22.100 Lehrkräften bis 2035 (KMK 2023b, 39).

Diese Zahlen sind nicht unumstritten. Geis-Thöne (2022) und Klemm (2022b) halten die Prognose der KMK für zu optimistisch. Geis-Thöne (2022) prognostiziert eine Lücke von 76.000 Lehrkräften bis 2035. Klemm (2022b) prognostiziert eine Lücke von rund 85.300 Lehrkräften bis 2035; dies allerdings nur, wenn bestimmte aktuelle Reformbestrebungen nicht berücksichtigt werden. Sollten Schulen durch Standardverbesserungen eine bessere personelle Ausstattung wie Ganztagsbetreuung, Inklusion oder aufgrund herausfordernder sozialer Lage besser ausgestattet werden, rechnet er mit einer Lücke von etwa 158.300 Lehrkräften (Klemm 2022b, 26 f.).

Weder Geis-Thöne noch Klemm oder die KMK berücksichtigen in ihren Prognosen aktuelle Sonderentwicklungen aufgrund bestimmter globaler Krisen, die den Bedarf kurzfristig zusätzlich erhöhen können. So wurden zum Beispiel aufgrund der Fluchtbewegungen durch den Krieg in der Ukraine im Jahr 2022 200.000 zusätzliche Schüler:innen an Schulen in Deutschland aufgenommen (SWK 2023a, 6).

Da die Lehrkräftebildung nicht Aufgabe des Bundes ist, sondern in der Verantwortung der Länder liegt und diese damit auch die Entscheidungshoheit über den Umgang mit der Mangelsituation haben, ist es notwendig, die Bedarfsprognosen der einzelnen Bundesländer zu betrachten (siehe Anhang). Die KMK prognostiziert für die Bundesländer Bayern, Niedersachsen und Baden-Württemberg den größten Bedarf an Lehrkräften bis 2035: mit 17.400 fehlenden Lehrkräften in Bayern, 12.400 in Niedersachsen und 8.250 in Baden-Württemberg. Betrachtet man Berlin und Brandenburg als eine Region, würde dieser Landesteil mit einem Bedarf an 8.300 offenen Stellen den dritten Platz belegen (KMK 2023c) (siehe Anhang). Da Brandenburg erst ab dem Wintersemester 2025 eine eigene berufliche Lehrkräftebildung betreibt (UP 2023) und Berlin bisher für die berufliche Lehrkräftebildung in der Region zuständig war, kann argumentiert werden, dass die Defizite in der beruflichen Lehrkräftebildung hier gemeinsam zu betrachten sind.

Wie bereits erwähnt, prognostiziert die KMK für die berufliche Bildung eine Lücke von insgesamt 22.100 Lehrkräften bis 2035. Heruntergebrochen auf die einzelnen Bundesländer ergibt sich beispielsweise ein vergleichsweise hohes Defizit von rund 5.200 Lehrkräften für Nordrhein-Westfalen, 5.000 Lehrkräften für Baden-Württemberg und 2.200 Lehrkräften für Hessen. Für die Region Berlin-Brandenburg wird ein Defizit von rund 2.100 Lehrkräften prognostiziert, sie würde damit im Bundesvergleich auf Platz vier liegen (KMK 2023c). Das Defizit in dieser Region ist also ebenfalls vergleichsweise hoch. Dies ist unter anderem maßgeblich durch die demografische Entwicklung bedingt, in Form von steigenden Schüler:innenzahlen bei gleichzeitig steigenden Pensionierungs- bzw. Renteneintrittszahlen. Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie prognostiziert bis 2032 einen stetigen Anstieg der Schüler:innenzahlen an den beruflichen Schulen von 63.800 im Schuljahr 2023/2024 auf 77.000 Schüler:innen im Schuljahr 2032/2033 (SenBJF 2024, 70). Gleichzeitig waren im Schuljahr 2023/2024 mehr als 40 Prozent der Lehrkräfte an den beruflichen Schulen in Berlin 55 Jahre und älter. Damit ist diese Schulform in Berlin im Vergleich zu den anderen Schulformen in den nächsten Jahren besonders stark von einer Pensionierungs- bzw. Renteneintrittswelle betroffen (ebd., 49). Zur demografischen Entwicklung kommt ein sogenanntes *Passungsproblem* hinzu, dies ist die unpassende fachliche Ausrichtung eines Teils der Absolvent:innen in einer bestimmten Region bei gleichzeitig geringer Bereitschaft, den Wohnort bzw. das Bundesland zu wechseln (KMK 2023b, 39).

Die KMK veröffentlicht in regelmäßigen Abständen auch Prognosen zur Entwicklung der Studierendenzahlen und Zahl der Studienanfänger:innen (siehe Abbildung 3). Die Studierendenzahlen und die Studienanfänger:innenzahlen sind in Deutschland tendenziell rückläufig. Es ist zu befürchten, dass sich der allgemeine Rückgang der Studienanfängerzahlen auch in sinkenden Studierendenzahlen in den Lehramtsstudien-

gängen niederschlägt.⁹ Bis 2027 ist von einem deutlichen Rückgang der Studienanfänger:innen auszugehen. Hierfür wird neben der demografischen Entwicklung vor allem die Rückkehr zur 13-jährigen Schulzeit in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein verantwortlich gemacht. Ab 2027 wird wieder mit einem leichten Anstieg gerechnet. Dennoch wird erwartet, dass die Studienanfänger:innenzahlen im Jahr 2030 trotz des Wiederanstiegs um 2,5 Prozent unter denen des Jahres 2019 liegen werden (KMK 2021b, 13 f.).

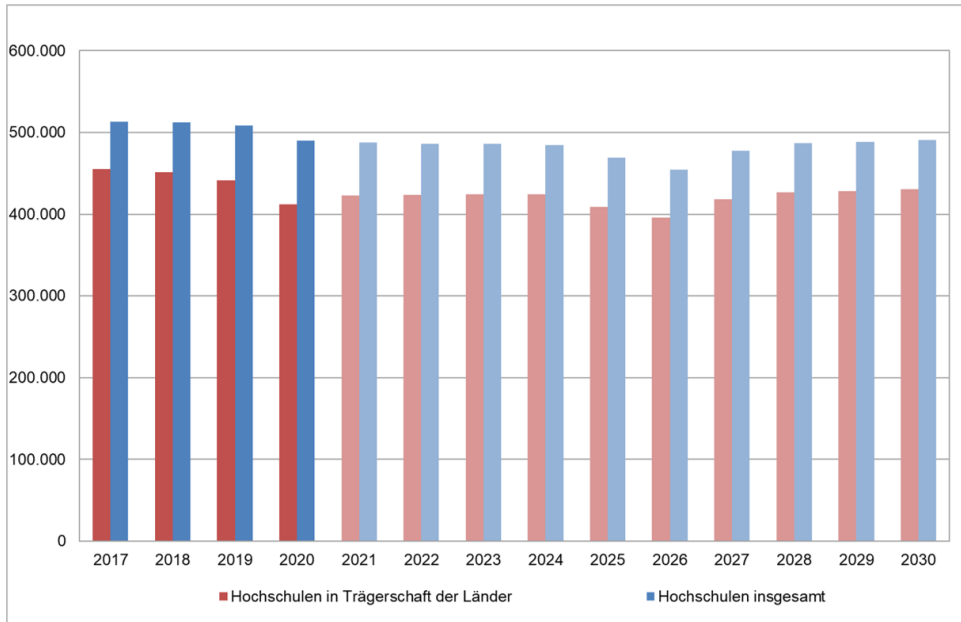


Abbildung 3: Studienanfänger:innen in Deutschland 2017 bis 2030 (bis 2020 Ist, ab 2021 vorausberechnete Werte) (KMK 2021b, 12)

3.2 Erster Überblick über Ursachen und Auswirkungen des Lehrkräftemangels

Die Gründe für den aktuellen Anstieg des Lehrkräftemangels sind vielfältig. An erster Stelle steht die aktuelle demografische Entwicklung. Das Ausscheiden der sogenannten *Babyboomer-Generation* aus der Erwerbsarbeit sorgt branchenübergreifend für einen Fachkräftemangel, da die nachrückenden Generationen zahlenmäßig kleiner sind und aktuell die Zahl der Schüler:innen demografiebedingt steigt. Der Wettbewerb um Auszubildende, Studierende und Fachkräfte und damit auch um zukünftige Lehrkräfte

⁹ Inwiefern dies auch auf die Studierendenzahlen der Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin zutrifft, wird in Kapitel 6.3 diskutiert.

nimmt zu. Die bereits erwähnten Standardverbesserungen wie Inklusion, Ganztagsbetreuung und Sprachfördermaßnahmen verschärfen die Situation zusätzlich (KMK 2023b, 4).

Eine wesentliche Ursache für den Mangel an Lehrkräften bzw. den Mangel an Lehramtsstudierenden in der beruflichen Bildung liegt in der Differenzierung zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulsystem, welche die Möglichkeiten der Selbstrekrutierung einschränkt. Bildungsgänge, die als berufsqualifizierend angesehen werden, genießen häufig ein geringeres Ansehen als akademische Ausbildungsgänge, da das Ansehen des Lehrer:innenberufs eng mit dem Niveau der Ausbildung und den unterrichteten Fächern verbunden ist. Lehramtsstudiengänge, die auf einen akademischen Bildungsweg vorbereiten, genießen ein höheres Ansehen als Lehramtsstudiengänge, die auf einen beruflichen Bildungsweg vorbereiten. Das berufliche Lehramt wird als weniger prestigeträchtig angesehen als das Lehramt an Gymnasien oder Tätigkeiten in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Für die meisten Jugendlichen stellt daher das Berufsziel, Lehrkraft für berufliche Schulen zu werden, keine Option dar (Ebner und Rohrbach-Schmidt 2019, Ziegler 2018).

Neben dem Ansehen fehlt es häufig auch schlicht an der Sichtbarkeit des beruflichen Lehramts. Während z. B. das Berufsbild des Grundschullehrers oder Gymnasiallehrers vielen bekannt ist, ist das Berufsbild des Berufsschullehrers weit weniger präsent. Selbst Schüler:innen an berufsbildenden Schulen oder Oberstufenzentren sind oft nicht mit dem Konzept des beruflichen Lehramtsstudiums vertraut, insbesondere wenn dort überwiegend Lehrkräfte tätig sind, die selbst kein grundständiges Studium absolviert haben, sondern über eine Sondermaßnahme die Lehrtätigkeit aufgenommen haben (Faßhauer 2012, 287 f.).

Es lassen sich jedoch nicht nur Prestigeunterschiede zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung feststellen, sondern auch Prestigeunterschiede zwischen den verschiedenen Bereichen bzw. innerhalb der großen Fächergruppen der beruflichen Bildung. Insbesondere im gymnasialen Lehramt, aber auch in der Wirtschaftspädagogik funktioniert der Selbstrekrutierungseffekt aufgrund des hohen Ansehens besser als in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung. Zudem bestehen in den gewerblich-technischen Fachrichtungen erhebliche Diskrepanzen in den Interessenstrukturen, die zu einer geringen Passung zwischen den beruflichen Bezugsfeldern und dem pädagogischen Kern des Lehrberufs führen, d. h. Personen, die sich z. B. für eine duale Berufsausbildung im gewerblich-technischen Bereich entscheiden, tun dies in erster Linie aufgrund ihrer Technikaffinität. Schüler:innen berufsbildender Schulen streben nach ihrer Ausbildung häufig ingenieurwissenschaftliche Studiengänge an, die ihren technikbezogenen Interessen näher liegen als ein Lehramtsstudium. Lehramtsstudiengänge decken unter Umständen nicht die spezifischen Inhalte bestimmter Ausbildungsberufe ab, die jedoch die Hauptmotivation für ein Studium darstellen können (Ziegler 2018, 578, 587 f., Wasserschleger und Wehking 2017, 391).

Die Nachrangigkeit der beruflichen Bildung zeigt sich nicht nur in der Lehrkräftebildung, sondern ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, z. B. in der Hierarchie des Bildungssystems. Akademische Abschlüsse genießen ein höheres Ansehen als beruf-

liche Qualifikationen, obwohl der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) beispielsweise den Techniker:innen- oder Meister:innenabschluss dem Bachelor gleichstellt, was jedoch nicht der gesellschaftlichen Perspektive entspricht. Beruflich Qualifizierten fehlen häufig Aufstiegschancen, da z. B. Führungspositionen in der Regel einen akademischen Abschluss voraussetzen (Götzhaber, Jablonka und Metje 2011).

Auch innerhalb der Universitäten gilt die (berufliche) Lehrkräftebildung als nachrangig. Die Lehramtsstudiengänge sind häufig quer zu den Disziplinen organisiert, was ihre Wahrnehmung als Einheit erschwert (Stifterverband 2023, 20, SWK 2023b, 34).

Diese Nachrangigkeit zeigt sich auch bei der Betrachtung des Verhältnisses von schulischer und betrieblicher Ausbildung innerhalb der dualen Berufsausbildung. In der Praxis geben Betriebe und Unternehmen häufig der betrieblichen Ausbildung den Vorzug vor der Berufsschule, was die gesellschaftliche Wertschätzung der Tätigkeit an berufsbildenden Schulen weiter schmälert (Wasserschleger und Wehking 2017, 391).

Hinzu kommt, dass das berufliche Lehramtsfeld sehr unübersichtlich ist. Aufgrund des Lehrkräftemangels und des Bildungsföderalismus hat sich eine Vielzahl von Studienmodellen (siehe hierzu Kapitel 5), -strukturen und -abschlüssen im Lehramtsstudium herausgebildet, die den zielgerichteten Einsatz bzw. die Entwicklung von Werbemaßnahmen erschweren und ihrerseits abschreckend wirken können (Schmees 2020, 26).

Grundsätzlich gliedert sich die Lehrkräftebildung in Deutschland in drei Phasen: das Studium, den Vorbereitungsdienst und die berufspraktische Phase. Die erste Phase findet in der Regel an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen statt. In der zweiten Phase, im sogenannten Vorbereitungsdienst oder auch Referendariat, befinden sich die angehenden Lehrkräfte in der Praxis und werden hier durch Seminare (Haupt- und Fachseminare) begleitet. Eine an den aktuellen Herausforderungen des Schulalltags orientierte Fort- und Weiterbildung in Kooperation mit den Hochschulen unterstützt in der dritten Phase den Erhalt und die Erweiterung der Kompetenzen. Idealerweise unterrichten die Lehrkräfte in dem Fach oder der beruflichen Fachrichtung, die sie auf Masterniveau studiert haben. Vertretungsunterricht wird im Bedarfsfall von qualifizierten Personen übernommen. Diese Idealvorstellung eines *lebenslangen* Professionalisierungsprozesses wird aufgrund der Mangelsituation derzeit nicht überall umgesetzt (Walm und Wittek 2023, 57). Sogenannte Quer- und Seiteneinsteiger:innen durchlaufen diesen idealtypischen Professionalisierungsweg nicht (KMK 2023a, 38).

Quereinsteiger:innen sind Personen, die aus oder nach einem nicht lehramtsbezogenen Studium einen Zugang zu einer lehramtsbezogenen Ausbildung erhalten (KMK 2024a, 2). *Seiteneinsteiger:innen* werden von der KMK in zwei Gruppen unterteilt. Die erste Gruppe besteht aus Personen, die über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau, aber nicht über die Erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne den eigentlichen Vorbereitungsdienst unbefristet in den Schuldienst eingestellt werden (*sonstige (unbefristete) Lehrkräfte*). Die zweite Gruppe umfasst Personen, die keinen Hochschulabschluss auf Masterniveau besitzen und unbefristet eingestellt werden, ohne einen Vorbereitungsdienst absolviert zu haben (*übrige (unbefristete) Lehrkräfte*) (ebd.).

Da die Sondermaßnahmen in der Regel ohne Beteiligung der Universitäten und Hochschulen durchgeführt werden und es keine bundesweiten Standards gibt, sind die Maßnahmen hinsichtlich Zielgruppe, Voraussetzungen und Qualifizierungszielen sehr unterschiedlich (Walm und Wittek 2024, 3). Vor diesem Hintergrund stehen Schulen unter Umständen vor dem Dilemma, im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehramtsstudierenden geringer qualifizierte Personen einzustellen oder alternativ Stellen unbesetzt zu lassen.

Studien im allgemeinbildenden Schulwesen zeigen zwar vergleichbare fachliche Kompetenzen von universitär ausgebildeten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen, jedoch weisen Seiteneinsteiger:innen häufig geringere erziehungswissenschaftliche und pädagogische Kompetenzen auf (Vogelsang 2021). Eine in Berlin durchgeführte Studie zeigt eine Tendenz, dass Seiteneinsteiger:innen häufig an Schulen eingesetzt werden, die sich durch eine tendenziell benachteiligte Schüler:innenschaft auszeichnen, also gerade dort, wo der Einsatz hoch qualifizierter Pädagog:innen besonders wünschenswert wäre. Das Problem ergibt sich u. a. auch daraus, dass Seiteneinsteiger:innen nur auf Stellen eingesetzt werden können, die nicht durch reguläre Laufbahnbewerber:innen besetzt werden konnten. Es findet keine gleichmäßige Verteilung von Quereinsteiger:innen und Laufbahnbewerber:innen statt (Richter und Marx 2019).

Von 2013 bis 2018 stieg der Anteil von Seiteneinsteiger:innen, die bundesweit im öffentlichen Schuldienst eingestellt wurden, von 2,4 Prozent auf 12,7 Prozent. In den darauffolgenden Jahren ist der Anteil leicht gesunken und lag 2022 bei 9,4 Prozent (ca. 3.200 Personen) aller Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst und damit immer noch auf hohem Niveau. Bei der Betrachtung des Anteils der Einstellungen von Seiteneinsteiger:innen an den gesamten Einstellungszahlen der einzelnen Bundesländer zeigt sich, dass in Sachsen-Anhalt fast die Hälfte (46,9 Prozent; 459) aller eingestellten Lehrkräfte Seiteneinsteiger:innen waren. Ebenfalls hohe Anteile haben Brandenburg mit 38,8 Prozent (391), und ein hoher Anteil zeigt sich auch in anderen Bundesländern im Osten Deutschlands: in Mecklenburg-Vorpommern mit 37,5 Prozent (363), in Thüringen mit 26,1 Prozent (242) und in Berlin mit 18,1 Prozent (276) (KMK 2023a, 37).

Der Anteil an übrigen (unbefristeten) Lehrkräften lag 2022 bundesweit bei 3,9 Prozent. Betrachten wir erneut die Bundesländer, zeigt sich, dass Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg 2022 mehr Seiteneinsteiger:innen ohne Abschluss auf Masterniveau eingestellt haben als mit Abschluss auf Masterniveau. In Brandenburg wurden 21,6 Prozent (218) ohne Masterabschluss und 17,2 Prozent (173) mit Abschluss auf Masterniveau eingestellt, in Mecklenburg-Vorpommern 23,5 Prozent (227) ohne Masterabschluss und 14,1 Prozent (136) mit Abschluss auf Masterniveau (KMK 2023a, 37).

Von den im Jahr 2022 bundesweit rund 3.200 Seiteneinsteiger:innen wurden 73 Prozent (2.327) für die allgemeine Bildung eingestellt, 19,4 Prozent (620) für die berufliche Bildung und 7,6 Prozent (241) für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. In der beruflichen Bildung wurden in der Sonderpädagogik mit 110 die meisten Seiteneinsteiger:innen eingestellt, gefolgt von den gewerblich-technischen Fachrichtungen Metall- (106) und Elektrotechnik (68) (KMK 2023a, 40).

Diese Zahlen machen deutlich, dass der Lehrkräftemangel nicht nur im allgemeinbildenden Schulwesen, sondern vor allem auch in der beruflichen bzw. der gewerblich-technischen Bildung eine zentrale Herausforderung darstellt. Die berufliche Bildung, allen voran die Metall- und Elektrotechnik, ist nicht in der Lage, den Stellenbedarf mit Lehramtsabsolvent:innen zu decken und ist auf Seiteneinsteiger:innen angewiesen. Der Mangel ist so gravierend, dass Bundesländer wie Brandenburg nicht einmal mehr in der Lage sind, überwiegend Masterabsolvent:innen einzustellen.

Führt die Mangelsituation zu einer Verringerung der Unterrichtsversorgung, ist davon auszugehen, dass sich dies negativ auf die fachlichen Leistungen der Lernenden auswirkt (Mandel und Süßmuth 2011, Lavy 2020, Freundl und Wedel 2022). Dies gilt insbesondere für Lernende aus sozial benachteiligten Familien bzw. aus Nicht-Akademiker:innen-Haushalten (Yeşil Dağlı 2019) und für Familien, in denen die Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist (Stanat, et al. 2019).

Neben dem Unterrichtsausfall wirkt sich auch die Qualität des Unterrichts auf die Kompetenzentwicklung von Lernenden aus. Die pädagogisch-psychologischen Kompetenzen sind ebenso wie die fachlichen und die fachdidaktischen Kompetenzen von großer Bedeutung für die Qualität des jeweiligen Unterrichts (Blömeke, et al. 2022, Kunter, et al. 2013, Hattie 2008). Auch der Einsatz von fachfremden Lehrkräften ist von Nachteil für die Unterrichtsqualität und die Kompetenzentwicklung von Lernenden (Henschel, Rjosk und Stanat 2019).

Der Mangel an Lehrkräften ist derzeit vor allem auf die niedrigen Absolvent:innenzahlen der Hochschulen zurückzuführen. Zum einen entscheiden sich zu wenige Personen für ein Lehramtsstudium, zum anderen bricht ein erheblicher Anteil das Lehramtsstudium aus unterschiedlichen Gründen ab. Nach einer Studie des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft nahmen in den Jahren 2017 bis 2021 durchschnittlich 52.500 Personen pro Jahr ein Lehramtsstudium auf. Selbst bei einer Erfolgs- bzw. Übergangsquote von 100 Prozent könnte der aktuelle Mangel bzw. der aktuell prognostizierte Bedarf so nicht gedeckt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass in demselben Zeitraum im Durchschnitt nur 28.300 Personen die zweite Phase der Ausbildung abgeschlossen haben. Diese Problematik wird in der folgenden Abbildung 4 im sogenannten Lehrkräftetrichter dargestellt (Suessenbach, et al. 2023).

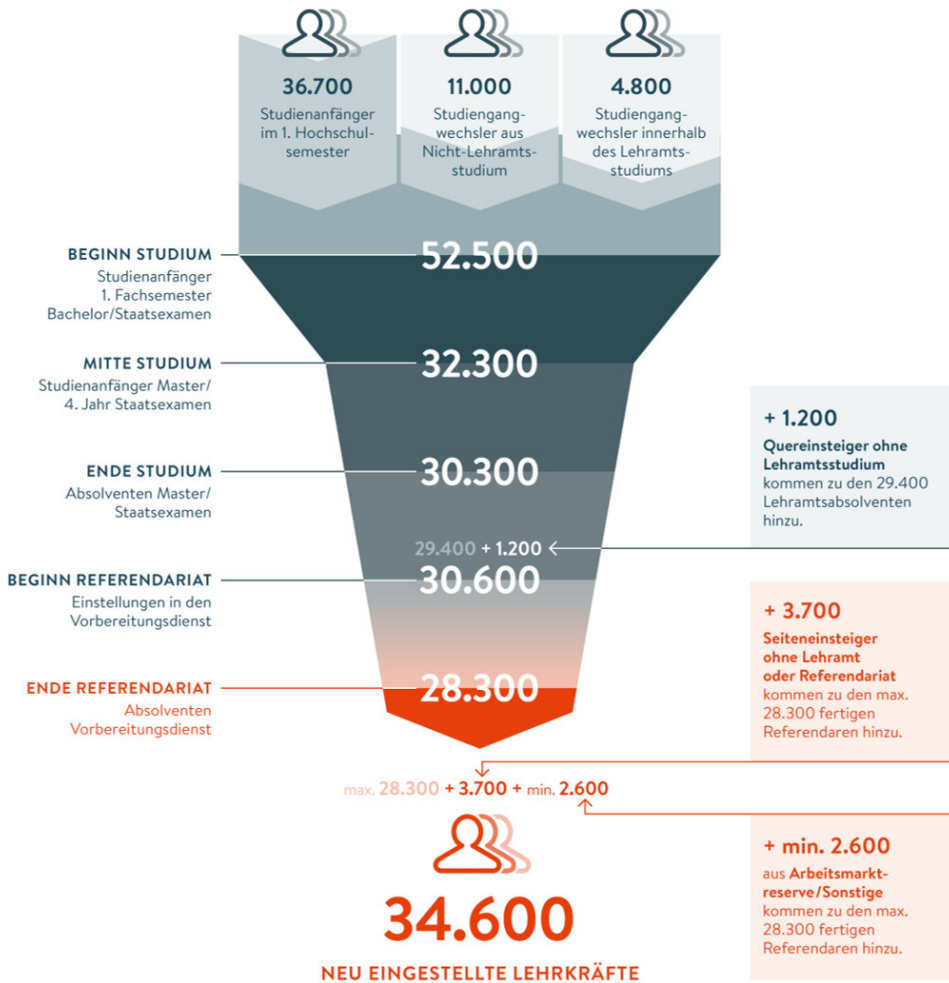


Abbildung 4: Lehrkräftetrichter: Durchschnittliche jährliche Anzahl von Personen in der Lehrkräftebildung über die Studienjahre 2017–2021 (Suessenbach, et al. 2023)

Es zeigt sich ein besonders hoher Schwund zu Beginn des Studiums und eine stetige Abwendung vom Lehramt über beide Ausbildungsphasen hinweg. Es zeigt sich auch, dass die aktuellen Quereinstiegs-masterstudiengänge im Untersuchungszeitraum keinen nennenswerten Einfluss auf die Form des Trichters haben und nach diesen Daten derzeit weder eine kurz- noch eine langfristige Lösung dieser Problemlage darstellen.

Darüber hinaus ergeben sich für den Studienort Berlin Problemlagen, wie sie die meisten Großstädte in Deutschland aufweisen. Berlin bietet als Ballungsraum mit seinen zahlreichen Hochschulstandorten und auch mit der großen Anzahl unterschiedlicher beruflicher Schulen regionale Vorteile für die berufliche Lehrkräftebildung. Al-

lerdings ist Berlin derzeit aufgrund des angespannten Wohnungsmarktes mit hohen Mieten derzeit kein idealer Wohnort für einkommensschwache Personen wie Studierende. Berlin verzeichnet derzeit die höchsten Mietsteigerungen in Deutschland und zählt neben München, Stuttgart und Frankfurt aktuell zu den teuersten deutschen Studienorten (Voigtländer, Oberst und Geis-Thöne 2024).

Für Studierende mit Kindern kommt in Berlin zusätzlich die akute Schwierigkeit hinzu, Kinderbetreuungsplätze zu finden (Bertelsmann Stiftung 2024). Vor diesem Hintergrund erscheint es illusorisch, von Menschen, die z. B. bereits berufstätig sind und einen festen Wohnort mit Kinderbetreuung, Familie und Freunden in Wohnortnähe haben, zu verlangen, diesen für ein berufliches Lehramtsstudium in Berlin aufzugeben.

3.3 Zwischenfazit

Der Lehrkräftemangel stellt ein langfristiges Problem dar, das angesichts der aktuellen Entwicklungen, insbesondere bei rückläufigen Zahlen der Studienanfänger:innen, in naher Zukunft höchstwahrscheinlich keine Lösung finden wird. Die bestehende Lehrkräftebildung erweist sich als nicht krisenfest und ist nur bedingt in der Lage, auf akute Herausforderungen und zukünftige Entwicklungen zu reagieren. Berlin und Brandenburg sind von dieser Problematik besonders betroffen, wobei Brandenburg im Vergleich stärker unter den Folgen leidet.

Die Ursachen des Lehrkräftemangels speziell in der beruflichen Bildung sind vielschichtig und umfassen demografische Entwicklungen, strukturelle Einschränkungen bei der Selbstrekrutierung sowie eine mangelnde gesellschaftliche Wahrnehmung und Attraktivität der beruflichen Lehrkräftebildung. Hinzu kommt, dass die berufliche Bildung im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung und die berufliche Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschulen als nachrangig wahrgenommen werden. Diese Nachrangigkeit in Verbindung mit einer unübersichtlichen Studienlandschaft für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung in Deutschland erschwert die Nachwuchsgewinnung zusätzlich.

Sondermaßnahmen zur Deckung des Bedarfs können das Defizit nicht substantiell abbauen, sondern tragen eher zur Dequalifizierung der Kollegien und zur Minderung der Unterrichtsqualität bei. Dies wiederum wirkt sich negativ auf die Selbstrekrutierung aus und führt zu einem Teufelskreis, in dem kurzfristige Lösungen das Problem langfristig verschärfen.

Besonders alarmierend ist der hohe Anteil an Studienabbrüchen, vor allem zu Beginn des Studiums. Dieser wirft die Frage nach der Rolle der bestehenden Studienstrukturen und deren Beitrag zu den Abbruchquoten auf. Angesichts der strukturellen und systemischen Ursachen des Lehrkräftemangels wäre es wichtig, dessen Ursachen zu analysieren, um mögliche Ansatzpunkte für Reformen und nachhaltige Lösungsansätze zu identifizieren.

Da im Rahmen dieser Arbeit bzw. durch diese Arbeit wenig an den bestehenden Arbeitsbedingungen und der gesellschaftlichen Perspektive geändert werden kann, konzentriert diese sich auf den Qualifizierungsweg und versucht damit, eine subjekt- und prozessorientierte Perspektive einzunehmen.

4 Historischer Rückblick

Bei der Betrachtung aktueller Problemlagen stellt sich die Frage, inwieweit diese bereits in der Geschichte aufgetreten sind, inwiefern sie historische Ursprünge haben oder ob es in der Vergangenheit bereits Lösungen oder Lösungsansätze für diese Herausforderungen gab. Das folgende Kapitel soll einen Überblick über die Geschichte der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung geben, mit dem Ziel, Parallelen zu heutigen Schwachstellen zu erkennen, die Ursprünge bestimmter Problemlagen zu identifizieren und zu analysieren, wie in der Vergangenheit mit diesen oder ähnlichen Herausforderungen umgegangen wurde.

4.1 Entstehung der Gewerbelehrerbildung

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es im Zusammenhang mit der industriellen Revolution zu einem Zerfall des Handwerks. Die starke familiäre Bindung der Lehrlinge an die Familie des Meisters und damit das Monopol der Meister auf die Erziehung und Ausbildung der Lehrlinge wurde aufgelöst.

Mit der technischen Entwicklung im 18. Jahrhundert gewann das Konzept bzw. der Begriff *Technologie* an Bedeutung, der maßgeblich durch den Ökonomen Johann Beckmann (1739–1811) geprägt wurde. In seiner Definition von Technologie bezieht sich Beckmann auf die oben beschriebene Problematik und argumentiert für eine Verschiebung der Deutungshoheit von der erfahrungsbasierten Technik der Meister hin zur wissenschaftsbasierten Technologie.

Technologie ist die Wissenschaft, welche die Verarbeitung der Naturalien oder die Kenntniß der Handwerke lehrt. Anstat daß in den Werkstellen nur gewiesen wird, wie man zur Verfertigung der Waaren, die Vorschriften und Gewohnheiten des Meisters befolgen soll, giebt die Technologie, in systematischer Ordnung, gründliche Anleitung, wie man zu eben diesem Endzwecke, aus wahren Grundsätzen und zuverlässigen Erfahrungen, die Mittel finden und die bey der Verarbeitung vorkommenden Erscheinungen erklären und nutzen soll (Beckmann 1777, XV).

Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen demnach auf der Grundlage von personenunabhängigem, situationsunabhängigem und verallgemeinerbarem Wissen bzw. „wahren Prinzipien“ entwickelt werden. Damit wurde die bisherige Art und Weise der Lehrlingsausbildung grundsätzlich infrage gestellt. Insbesondere die Verschiebung des Schwerpunkts hin zur Aneignung von verallgemeinerbarem Wissen und der daraus resultierenden Standardisierung von Arbeitsprozessen stellte einen bedeutenden Paradigmenwechsel dar. Durch diese Entwicklung wurde das Monopol der beruflichen Wissensvermittlung, das traditionell im Meister-Lehrlingsverhältnis verankert war, aufgebrochen. Gleichzeitig verlor die Berufserziehung, also die Vermittlung ständi-

scher Verhaltensweisen, an Priorität. Stattdessen rückten allgemeine, standardisierte Kenntnisse und Fertigkeiten in den Vordergrund und die Frage, wie diese am besten vermittelt werden (Stratmann 1994, 41).

Im 19. Jahrhundert diskutierten die damaligen Akteure, ob Aspekte wie ein schriftlicher Lehrvertrag und eine Prüfung der Lehrlinge als Voraussetzung für die Freisprechung sinnvolle Instrumente der Qualitätssicherung sein könnten, um u. a. die Meister zu motivieren, sich entsprechend in die fachliche Ausbildung einzubringen, statt die Verantwortung weitgehend den Lehrlingen zu überlassen und die Lehrlinge nicht ausschließlich für hauswirtschaftliche Tätigkeiten oder nur für einzelne repetitive Tätigkeiten einzusetzen. Diese Diskussion stand im Zusammenhang mit der Aufweichung des Zunftwesens, der Einführung der Gewerbefreiheit und der Entstehung des Fabrikwesens. Damit rückte die Frage nach Struktur, Organisation und Zielen der Berufsausbildung, einschließlich der Frage, ob die Berufsausbildung als eine besondere Form des Arbeitsverhältnisses oder als Erziehungsverhältnis zu verstehen sei, in den Mittelpunkt der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen dieser Zeit. In dieser Diskussion fühlte sich das Fabrikwesen durch solche Vorgaben häufig bevormundet, während das Handwerk durch die Sicherung der Qualifikation in der Ausbildung eine gewisse Unabhängigkeit und Eigenständigkeit gegenüber dem Fabrikwesen zu bewahren hoffte (Stratmann, Pätzold und Wahle 2003, ebd., 253 ff.).

Die Ergebnisse dieser Debatten fanden ihren Eingang in die Gewerbeordnungen des 19. Jahrhunderts, welche wiederum den Grundstein für die duale Berufsausbildung und damit auch den Grundstein für die berufliche Lehrkräftebildung legten. Württemberg führte 1825 die ersten Sonntagsgewerbeschulen ein, die sich am Modell der Sonntagsschule orientierten. Ziel dieser Schulen war es, neben Fächern wie Rechnen, Zeichnen, Naturkunde und Geografie auch Technologie zu vermitteln (Stratmann 1994, 41). Daraus entwickelten sich wiederum die gewerblichen Fortbildungsschulen, in denen der Unterricht am Abend stattfand. In diesen Schulen unterrichteten Volksschullehrkräfte, Gymnasiallehrkräfte und Handwerker:innen. Durch den Einfluss von Industrie und Handwerk veränderte sich auch hier das Selbstbild der Lehrkräfte weg vom (Volks-)Erzieher:innen hin zu Expert:innen für ihr Fach. Die Lehrkräftebildung für die Gewerbebeschulen war im 19. Jahrhundert vor allem durch die Fortbildung von Lehrkräften aus dem allgemeinbildenden Schulwesen, von Fachleuten und Praktiker:innen, also in erster Linie von Quereinsteiger:innen geprägt (Bonz 2013, 112 f.).

Der erwähnte Paradigmenwechsel und die damit verbundene Umstrukturierung verliefen jedoch keineswegs geradlinig. Insbesondere gegen Ende des 19. Jahrhunderts gab es restaurative Bewegungen, die versuchten, mithilfe der Gewerbegesetzgebung das ständische Ausbildungsmodell des Handwerks wiederzubeleben. Dies führte u. a. dazu, dass sich die Qualifikationsstufen Lehrling (Auszubildender), Geselle (Facharbeiter) und Meister (Handwerks- bzw. Industriemeister) bis heute erhalten haben (Greinert 2006, 500).

Die Entstehung der dualen Berufsausbildung ist also nicht allein auf den Wunsch nach einer hohen Qualifikation der angehenden Gesellen zurückzuführen, sondern stellt eine Begleiterscheinung der gesellschaftlichen Umbrüche insbesondere im Kai-

serreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dar. Konservative und Nationalliberale, die zwischen 1878 und 1897 sowie später 1908 die Mehrheit im Reichstag stellten, sahen in der Stärkung des Mittelstandes eine Möglichkeit, das Handwerk vor einer *Proletarisierung* und damit vor dem Einfluss der Sozialdemokratie zu bewahren (ebd.). Die Arbeiterjugend wurde in dieser Zeit als Problem wahrgenommen, weshalb die Erziehung und Bildung dieser Gruppe darauf abzielte, das Unruhepotenzial zu minimieren und gleichzeitig *eine Immunsierung gegen sozialdemokratische Ideen* zu erreichen (Stratmann 1994, 43). Ziel war die Erziehung junger Menschen zu staatsstreuen bzw. staatsergebenden Mitgliedern einer bürgerlich-autoritären Gesellschaft, wodurch die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz eher gering war. Ende des 19. Jahrhunderts erfolgten erste Konzeptionen einer beruflich gegliederten Fortbildungsschule. Aber erst Schulreformern wie u. a. Georg Kerschensteiner (1854–1932) gelang es zwischen 1895 und 1914, das Konzept einer Berufsausbildung mit entsprechender schulischer Unterstützung in einer Fortbildungsschule erfolgreich umzusetzen. Damit wurde der Grundstein für ein Berufsbildungskonzept gelegt, das sowohl auf berufliche Qualifikation als auch auf gesellschaftliche Teilhabe abzielt. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts führte eine umfassende Schulreform zu einem erheblichen Anstieg der beruflich orientierten Fortbildungsschulen. Diese Schulen wurden einheitlich und als Pflichtschule mit einem integrativ ausgerichteten staatsbürgerlichen Erziehungsauftrag fest in die neu strukturierte Handwerksausbildung eingebunden (Greinert 2006, 500 f., Pahl 2014, 46 f.).

Mit den Gewerberechtsnovellen von 1897 und 1908 wurde die Lehrlingsausbildung grundlegend neu geregelt und damit der Grundstein für das duale Ausbildungssystem gelegt. Dieses System basiert bis heute auf zwei zentralen Lernorten: dem Betrieb und der beruflichen Schule. Die Fortbildungsschule setzte sich Mitte des 19. Jahrhunderts durch und differenzierte sich in zwei Haupttypen aus: zum einen die gewerbliche Fortbildungsschule, die um 1850 aus der gewerblichen Sonntagsschule hervorging, und zum anderen die allgemeine Fortbildungsschule, die ihren Ursprung in der kirchlichen Sonntagsschule hatte. Fortbildungsschulen waren jedoch oft unbeliebt und ihre Existenz wurde immer wieder infrage gestellt. Sie dienten sowohl der Ausbildung von Handwerkslehrlingen als auch der allgemeinen Erziehung sogenannter *schulentlassener Jugendlicher* (Greinert 2006, 500 f., Pahl 2014, 46).

Da sich Volksschullehrkräfte und Gymnasiallehrkräfte für diese Zielgruppen nicht zuständig fühlten bzw. fachlich nicht geeignet erschienen, entwickelte sich das Konzept des *Gewerbelehrers*. Die Aufgabe der Gewerbelehrer:innen war es zunächst, einheitliche fachliche Inhalte zu vermitteln. Dazu gehörten beispielsweise Rechnen, Zeichnen, Naturlehre oder Mechanik. Die Vermittlung berufsbezogener Inhalte blieb zunächst Aufgabe der Meister (Stratmann 1994, 42). Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgte die Klassifizierung der Auszubildenden an den Fortbildungsschulen in verschiedene Berufszweige und die Vermittlung von berufsbezogenen Inhalten (Pahl 2014, 48).

Ein Problem, das damals wie heute relevant ist, betrifft die Vielfalt der Ausbildungsmodelle für Gewerbelehrende. Diese haben sich aufgrund verschiedener Traditionen und regionaler Gegebenheiten, geprägt durch den sogenannten *deutschen Par-*

tikularismus, sehr unterschiedlich entwickelt. So gibt es je nach Standort erhebliche Unterschiede in der Gewichtung der jeweiligen Bezugsdisziplinen, der fachwissenschaftlichen Ausrichtung und des Anteils der pädagogischen Ausbildung (Bauer 2006, 28, Faßhauer 2012, 282). Beispielsweise bestand in Südwestdeutschland Ende des 19. Jahrhunderts der Bedarf, in kurzer Zeit qualifizierte Facharbeiter:innen für die Wirtschaft auszubilden, wofür kurzfristig entsprechend Gewerbelehrende benötigt wurden. Für die Ausbildung dieser Gewerbelehrenden gab es zwar ein pädagogisches Begleitstudium, dieses war jedoch zweitrangig und die ingenieurtechnische Qualifikation stand im Mittelpunkt. Zugangsvoraussetzung war das Abitur (oder ein gleichwertiger Abschluss) und eine mehrjährige Berufserfahrung. Das Studium der angehenden Gewerbelehrenden fand an Fachhochschulen statt und dauerte acht Semester. Es schloss mit einer Hochschulprüfung und einem zweiten Staatsexamen ab. In dieser Struktur lassen sich bereits die Rahmenbedingungen erkennen, die sich später auch für alle anderen beruflichen Lehramtsstudiengänge durchsetzen (Bauer 2006, 31f.). Während im Vergleich dazu die Gewerbelehrendenausbildung in Preußen und Bayern eher auf die staatsbürgerliche Bildung ausgerichtet war (Stratmann 1994, 42f.), setzte sich in Hamburg und Thüringen wiederum ein Modell durch, das die pädagogische Arbeit mit dem Ziel der Ausbildung eines:iner emanzipierten und gesellschaftlich integrierten Facharbeiter:in stark betonte. Dazu wurden grundständige universitäre Ausbildungsmodelle konzipiert, die fachwissenschaftliche sowie erziehungs- und sozialwissenschaftliche Anteile gleichermaßen integrierten. Die Reformpädagogik hatte hier großen Einfluss auf die Gestaltung. Voraussetzung für das sechssemestrige Studium war ebenfalls das Abitur und eine mehrjährige Berufserfahrung. Eine weitere Besonderheit bestand darin, dass für die fachwissenschaftliche Ausbildung eigene gewerbekundliche Institute eingerichtet wurden, die ihre Lehr- und Forschungstätigkeit sehr eng an den jeweiligen Gewerben und der jeweiligen Gewerbelehrertätigkeit und weniger an den Ingenieurwissenschaften ausrichteten (Bauer 2006, 33f.).

Vergleicht man die Entwicklung der Ausbildung der Gewerbelehrer:innen mit der Entwicklung der Ausbildung von Handelslehrer:innen, so lässt sich feststellen, dass hier viele Entscheidungen anders getroffen wurden. Dies wurde unter anderem mit den unterschiedlichen Zielgruppen begründet. So wurde beispielsweise die staatsbürgerliche Erziehung innerhalb der Handelsschulen für die Auszubildenden nicht als notwendig erachtet, da man bei dieser Zielgruppe von einer besseren sozialen Integration in die bürgerliche Gesellschaft und einem stärkeren Nationalbewusstsein ausging und sie somit als weniger anfällig für sozialdemokratisches Gedankengut betrachtete. Die Ausbildung von Handelslehrer:innen erfolgte von Anbeginn an wissenschaftlichen Hochschulen, ab etwa 1898 an Handelshochschulen, und hatte damit eine klare wirtschaftswissenschaftliche Orientierung von Beginn an. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten sich dazu die wirtschaftspädagogischen Institute, die den wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Fakultäten zugeordnet waren. Ab 1914 wurde das (aus Prestige- bzw. Distinktionsgründen geforderte) Diplom auch für Handelslehrer:innen vergeben. Das Modell des Diplom-Handelslehrers wurde dabei zum Vorbild für die Aka-

demisierungsbestrebungen der Gewerbelehrer:innen (Zimpelmann 2019, 4f., Bauer 2006, 31).

Die Debatte um die Akademisierung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung war stark vom Wunsch nach Gleichstellung mit den kaufmännischen und gymnasialen Lehrkräften geprägt. Die Unterrichtung des überwiegend bürgerlichen Nachwuchses an Gymnasien und Handelsschulen in den als kultivierter geltenden Fächern und Inhalten war mit einem höheren Prestige verbunden. Der Unterricht der Arbeiterjugend, die sich auf handwerkliche und industrielle Berufe vorbereitete – Berufe, die häufig mit Schmutz und körperlicher Arbeit verbunden waren –, galt dagegen als weniger angesehen. Dieses unterschiedliche Sozialprestige spiegelte sich vor allem in der Art der Ausbildung und der daraus resultierenden unterschiedlichen Entlohnung wider (Herkner 2010, 38).

In der Weimarer Republik setzte sich die akademische Handelslehrer:innenausbildung an Handelshochschulen und auch wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten durch und wurde zudem durch ein Referendariat ergänzt. Voraussetzung für die Zulassung war die allgemeine Hochschulreife und mindestens eine einjährige Erwerbstätigkeit. Das Studium dauerte sechs bis acht Semester und umfasste fachbezogene und pädagogisch-didaktische Anteile. Trotz Verbeamtung waren diese jedoch nicht vollständig den Gymnasiallehrenden gleichgestellt (Rebmann 2021, 158).

Innerhalb der Wirtschaftspädagogik wurde die Frage der bezugswissenschaftlichen Ausrichtung bei Weitem nicht so intensiv geführt wie im gewerblich-technischen Bereich. Hier ist die Orientierung innerhalb der Lehrkräftebildung an den Wirtschaftswissenschaften als Bezugswissenschaft Konsens. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Diplomstudiengänge an Handelshochschulen und Universitäten weitergeführt. Der enge Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften wurde beibehalten. Eine Verlagerung hin zu pädagogischen Studienanteilen fand nicht statt. Die Verbindung von Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftswissenschaft war hierbei so eng, dass die Wirtschaftspädagogik sich bis heute eher als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaft sieht und weniger als Teil der Erziehungswissenschaft (Zimpelmann 2019, 2, 12).

Im Jahre 1909 forderte erstmals eine organisierte Gewerbelehrer:innenschaft eine einheitliche Akademisierung der Ausbildung an gewerblichen Hochschulen in Anlehnung an die Ausbildung von Handelslehrer:innen mit einer starken Betonung der Wissenschaftlichkeit. Das vorgeschlagene Konzept sah ein zweigeteiltes Studium vor, eine erste fachwissenschaftliche Staatsprüfung und eine zweite pädagogische Staatsprüfung. Hier deutete sich bereits die spätere Trennung in eine erste und eine zweite Ausbildungsphase an. Diese Forderungen standen in engem Zusammenhang mit einem angestrebten Distinktions- und Prestigegewinn. Das Gewerbelehrer:innenstudium sollte für Personen ohne berufliche Vorbildung mit Hochschulzugangsberechtigung geöffnet und für Praktiker:innen (Meister:innen, Techniker:innen) ohne Hochschulzugangsberechtigung verschlossen werden. In diesem Zusammenhang wurde auch die seminaristische Weiterbildung von Volksschullehrkräften zu Gewerbelehrer:innen abgelehnt. Bei den verschiedenen Berufspädagog:innen stießen diese Akademisierungsbestrebungen auf wenig Gegenliebe, da befürchtet wurde, dass der Berufsschulunterricht dadurch sei-

nen Bezug zur beruflichen Praxis verliere (Bauer 2006, 34 f., Zimpelmann 2019, 5). Namentlich u. a. Kerschensteiner argumentierte gegen eine Akademisierung und schrieb in diesem Zusammenhang vom *Akademikerfimmel* und von der *Hochschulkrankheit* (Grottker 1995, 74).

Zentrale Fragen der Debatten zu Beginn des 20. Jahrhunderts bewegten sich im Spannungsfeld zwischen (ingenieur-)wissenschaftlicher Fundierung und beruflicher Praxis, in diesem Spannungsfeld bewegten sich ebenfalls die Fragen der strukturellen Ausgestaltung der Lehrkräftebildung sowie der institutionellen Verortung, aber auch die Auslegung der Ziele und Inhalte des Berufsschulunterrichts.

So stellten die in den 1920er-Jahren für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung zuständigen *Berufspädagogischen Institute (BPI)* einen berufsbildungspolitischen Kompromiss dar. Die BPI waren einerseits für die Organisation der Gewerbelehrer:innenausbildung und andererseits für die berufs- und unterrichtspraktischen Inhalte zuständig, wozu auch die Berufspädagogik und eine an die Berufsschule angelehnte Fachdidaktik gehörten. Die fachwissenschaftliche Ausbildung erfolgte an den ingenieurwissenschaftlichen Instituten der Hochschulen (Stratmann 1994, 43 f., Kell 2011, 447). Die Trennung der Vermittlung berufs- und unterrichtspraktischer von ingenieurwissenschaftlichen Inhalten prägt die gewerblich-technische Lehrkräftebildung in vielen Teilen bis heute.¹⁰

Nach dem Ersten Weltkrieg wurden die ersten sogenannten Sondermaßnahmen eingeführt, um den Bedarf an Gewerbelehrer:innen decken zu können. Daraus entwickelte sich das bis heute bestehende Konzept der Seiteneinsteiger:innen (Zimpelmann 2019, 8).

In Sachsen hingegen wurde ein anderer Weg eingeschlagen und erreichte im Zusammenhang mit der Akademisierung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung einen Meilenstein. Dort war der Direktor des Pädagogischen Instituts gleichzeitig sächsischer Volksbildungsminister, was dazu führte, dass bereits 1924 an der Technischen Hochschule Dresden der erste Diplomstudiengang für Gewerbelehrer:innen eingerichtet wurde. Zur Auswahl standen die maschinenbauliche und elektrotechnische Fachrichtung, die hochbautechnische Fachrichtung, die chemische Fachrichtung für das Lebensmittelgewerbe, die chemisch-gewerbliche Fachrichtung und die volkswirtschaftliche Fachrichtung (Grottker 1995, 74, Herkner 2010, 38).

In der Weimarer Republik, die von wirtschaftlichen Schwierigkeiten geprägt war, wurden vor allem Reformen durchgeführt, die eine Intensivierung der schulischen Berufsqualifizierung zum Ziel hatten. Der Beruf bzw. die Erwerbsarbeit sollte das pädagogisch-didaktische Zentrum einer neuen Berufsschule bilden. Die berufliche Qualifizierung rückte in den Mittelpunkt der Berufsschule, während andere Bereiche, wie z. B. die staatsbürgerliche Erziehung, immer mehr in den Hintergrund traten. Mit der Weltwirtschaftskrise veränderte sich die Rolle der Berufsschulen weiter. In der Zeit der Massenarbeitslosigkeit wurde sie zu einem Instrument der Jugend- und Sozialpolitik

¹⁰ Dies spiegelt sich in der Aufteilung der Zuständigkeiten für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung innerhalb der Sondermaßnahmen sowie verschiedener Fakultäten oder Universitäten und Hochschulen wider (bspw. TU Berlin siehe Kapitel 0). Die Inhalte werden von einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät oder Hochschule vermittelt, wogegen die berufs- bzw. schulbezogenen Inhalte von einer anderen Fakultät oder Hochschule vermittelt werden

mit der Hauptaufgabe, die Arbeitsbereitschaft zu erhalten und negative Einflüsse auf die Jugendlichen zu minimieren. Zu diesem Zweck konnten erwerbslose Jugendliche zum Besuch der Berufsschule verpflichtet werden. Damit dienten die Berufsschulen in dieser Zeit vor allem der sozialen Stabilisierung. Diese Politik kennzeichnet den Übergang von der Fortbildungsschule zur Berufsschule als öffentlicher Pflichtschule. Gleichzeitig war das Berufsschulsystem mit der Doppelfunktion, einerseits die Betreuungsmaßnahmen und andererseits die Durchführung der Berufsschulpflicht zu garantieren, sachlich wie personell überfordert. Das Berufsbildungssystem der 30er-Jahre war auf die Weltwirtschaftskrise, die damit verbundene Jugendarbeitslosigkeit und die daraus resultierenden Aufgaben nicht vorbereitet. Dies führte zu einem Niedergang der Berufsbildung in dieser Zeit. Das System konnte den Anforderungen der wirtschaftlichen und sozialen Umbrüche nicht gerecht werden, was sich langfristig negativ auf die Fachkräftesituation auswirkte (Greinert und Wolf 2014, 87, Schütte 1992, 184 ff.).

Obwohl die Berufsschule in dieser Zeit in ihrer Existenz akut bedroht war, haben sich aus der Krisensituation heraus Elemente (weiter-)entwickelt, die bis heute Bestand haben und das Aufgabenspektrum der beruflichen Lehrkräfte erheblich erweiterten. Hier ist zum einen die Betreuung und Qualifizierung bzw. Bildung der sogenannten schulentlassenen, ungelerten bzw. erwerbslosen Jugendlichen zu nennen: der sogenannte *Übergangsbereich*. Männliche Ungelernte wurden u. a. im sogenannten Ersatzberuf des Hausvaters mit Inhalten wie Gartenarbeit, Holzverarbeitung, Farb- und Raumgestaltung sowie Metall- und Installationstechnik ausgebildet. Frauen hingegen wurden vor allem in der klassischen Hauswirtschaft ausgebildet. Für diese Zielgruppe wurden auch eigene Lehramtsstudiengänge konzipiert (Stratmann 1994, 44).

Zum anderen wurde die sogenannte *Benachteiligtenförderung* eingeführt, die unter anderem sozialpädagogische Unterstützung bietet. Dieser Ansatz wurde weiterentwickelt und umfasst heute gängige Konzepte wie bspw. Sonderpädagogik oder Inklusion, die darauf abzielen, benachteiligte Jugendliche in das Bildungssystem und die Arbeitswelt zu integrieren (Greinert und Wolf 2014, 87 f.).

In der Weimarer Republik wurde außerdem auf Reichsebene ein Gesamtverband der Berufsschullehrer gegründet. Auch dieser zielte auf die Durchsetzung einer Professionalisierungspolitik zur Aufwertung und Gleichstellung mit den Gymnasiallehrkräften ab. Eine vollakademische Ausbildung der Gewerbelehrenden und der Aufstieg in den höheren Dienst konnten trotz politischer Anerkennung in dieser Zeit nicht erreicht werden (Pukas 2019, 7).

4.2 Berufliche Lehrkräftebildung in der Zeit des Nationalsozialismus

In den 30er-Jahren kam es im Rahmen der Gleichschaltungsbestrebungen zu einer Neuordnung von Industrie und Handwerk. Wie in vielen anderen Bereichen des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens in Deutschland wurden auch im Handwerk Führungspositionen systematisch mit Mitglieder:innen der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-

terpartei (NSDAP) besetzt. In vielen Fällen traten bestehende Führungskräfte unter Druck selbst in die NSDAP ein. Diese Maßnahmen dienten der vollständigen Durchdringung u. a. des Handwerks mit der nationalsozialistischen Ideologie und der Sicherstellung der Kontrolle durch die Nationalsozialisten (Lambert 2017, 7).

Gleichzeitig rückte die Berufsschule vor dem Hintergrund der Jugendarbeitslosigkeit in den Mittelpunkt der nationalsozialistischen Berufsbildungspolitik. Das Verhältnis des Nationalsozialismus zur Berufsschule war jedoch ambivalent. Einerseits wurden für die Entwicklung der Berufsschule wichtige Regelungen durchgesetzt, die teilweise Konzepte realisierten, die in der Weimarer Republik nicht über das Planungsstadium hinausgekommen waren – ein einschlägiges Beispiel hierfür ist die Einführung der Pflichtberufsschule. Andererseits wurde der Schwerpunkt auf die betriebliche Ausbildung gelegt. Die Verpflichtung zum Berufsschulbesuch diente in erster Linie dem Zweck der ideologischen Beeinflussung und der rüstungswirtschaftlichen Eingliederung. Neben der beruflichen Qualifizierung trat die politische Indoktrination und damit die Verbreitung rassistischer Ideologien, die Betonung der Opferbereitschaft und die Unterordnung des Individuums unter die Volksgemeinschaft. Die Berufsschule wurde zunehmend von der Wirtschaft abhängig und auf eine rein funktionale Rolle reduziert. Sie war nur noch ein Anhängsel wirtschaftlicher Interessen und musste sich der betrieblichen Ausbildung unterordnen. Die Curricula der Berufsschulen orientierten sich ausschließlich an den beruflichen Anforderungen und betrieblichen Lehrplänen und ließen den Lehrkräften keinerlei pädagogische Freiheit. Dieses starre, zentralistisch geprägte System wurde später auch als *DIN-Pädagogik* bezeichnet (Zimpelmann 2019, 7f., Greinert und Wolf 2014, 89f., Pukas 2019, 7f.). Laut Pukas (2019, 7) wurde in dieser Zeit „ein Abhängigkeitsverhältnis der Berufsschule als Anhängsel der Betriebe begründet und verfestigt, das die Berufsschule bis heute als nachrangigen Lernort vernachlässigt und die Berufsschullehrerschaft benachteiligt.“

Hinzu kam eine reichseinheitliche Entakademisierung und Deprofessionalisierung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung. Der Hauptgrund dafür war der in den 30er-Jahren akute Mangel an Gewerbelehrkräften. Als Reaktion darauf wurden *Ausbildungsoffensiven* initiiert und die Ausbildung für Praktiker:innen ohne Hochschulreife geöffnet. Gleichzeitig wurden Studium und Vorbereitungsdienst deutlich verkürzt. Neben der Öffnung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung wurden Sondermaßnahmen für Quereinsteiger:innen eingeführt, um dem Mangel an Lehrkräften entgegenzuwirken. Insgesamt sind diese *Ausbildungsoffensiven* durch eine generelle Abkehr von den ursprünglich höheren qualitativen Ansprüchen gekennzeichnet. So wurde 1942 das zuvor preußische Modell aus dem Jahr 1913, also eine viersemestrige Ausbildung an Berufspädagogischen Instituten, reichsweit eingeführt. Gleichzeitig wurden die Berufsverbände als Standesvertretungen aufgelöst, womit den Lehrkräften die Möglichkeit einer gemeinsamen Interessenvertretung verwehrt wurde (Pukas 2019, 8, Zimpelmann 2019, 9, Kell 2011, 449).

Bemerkenswert ist hierbei, dass die Ausbildung der Handelslehrer:innen von der Entakademisierung und reichseinheitlichen Verlagerung der beruflichen Lehrkräftebil-

derung an die Berufspädagogischen Institute nicht betroffen waren. Hier wurden hingegen Sondermaßnahmen abgeschafft und ein sechssemestriges Diplomstudium reichsweit eingeführt (Zimpelmann 2019, 9).

4.3 Berufliche Lehrkräftebildung von 1945 bis in die 60er-Jahre

Nach dem Zweiten Weltkrieg spielte im Rahmen des Wiederaufbaus die allgemeine Bildung eine zentrale Rolle. Den beruflichen Schulen hingegen wurde nur eine untergeordnete Bedeutung zugewiesen. Strukturreformen im Bereich der beruflichen Bildung blieben zunächst aus, das Berufsbildungssystem wurde nicht umfassend modernisiert und an die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen angepasst. Die Zentralisierung wurde wieder aufgehoben und der Bildungsföderalismus wiederhergestellt. Dabei wurden die bestehenden Einrichtungen, Lehrmittel und Vorschriften aus der NS-Zeit jedoch zunächst unreflektiert übernommen, ohne dass eine kritische Aufarbeitung der nationalsozialistischen Ideologie erfolgte. Insbesondere das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 und die Berufsschulordnungen blieben bis zur Verabschiedung neuer Schulgesetze um 1950 weitgehend unverändert. Die berufliche Lehrkräftebildung orientierte sich an *klassischen Berufsbildungstheorien* aus der Zeit vor 1933 (Pukas 2019, 8, Greinert und Wolf 2014, 92 f., Pahl 2014, 52).

In der Nachkriegszeit stand der Wiederaufbau der Wirtschaft im Vordergrund, was wiederum dazu führte, dass die Berufsschulpolitik Entscheidungen im Sinne der Wirtschaft unterstützte. Wie zuvor in der Weimarer Republik erfolgte eine Ausrichtung im Sinne einer ökonomischen Funktionalisierung der Berufsschule. Die Unternehmen gewannen zunehmend an Einfluss und etablierten die Betriebe als dominierende Institution im dualen Ausbildungssystem, während die Berufsschulen an Bedeutung verloren. Die Curricula der Berufsschulen wurden stark von den Anforderungen der Betriebe geprägt, was den Lehrkräften wiederum wenig pädagogische Freiheit ließ (Pukas 2019, 8 f.).

Im Zusammenhang mit der Aufarbeitung des Holocaust und des Zweiten Weltkrieges wurde berufsbildungspolitisch die reine Fokussierung auf Beruf und Fachlichkeit in der Berufsschule sehr kritisch gesehen. Ziel der Alliierten nach dem Zweiten Weltkrieg war es, ein Wiedererstarken totalitärer Kräfte in Deutschland zu verhindern und eine demokratische Gesellschaft aufzubauen. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, eine nationale Einheitserziehung zu vermeiden, weshalb man sich vom zentralistischen Reichslehrplankonzept abwandte. Stattdessen setzte man auf eine *kulturföderalistische Zersplitterung*, die durch den Bildungsföderalismus geprägt wurde. Im Grundgesetz von 1949 wurde die Kulturhoheit der Länder verankert, was bedeutete, dass der Bund keine Zuständigkeit für das Schulwesen einschließlich der beruflichen Schulen erhielt. Lediglich im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung und der Wissenschaftsförderung erhielt der Bund Kompetenzen (ebd., 9).

In den 1950er-Jahren begann zunächst die Neuordnung der Berufs- und Fachschulbildung. Damit sollte unter anderem die Aufwertung der beruflichen Bildung erreicht werden. Verschiedene Reformen wurden umgesetzt, darunter die Einführung des Zweiten Bildungsweges und die Neuordnung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Handwerkslehre und die industrielle Facharbeiterausbildung. Mit dem Sputnik-Schock und der darauffolgenden Bildungsexpansion rückte auch die berufliche Bildung stärker in den Fokus der gesellschaftlichen Debatten. In diesem Zusammenhang forderten die Bildungsreformen eine stärkere Wissenschaftsorientierung in der beruflichen Bildung. Berufsschullehrkräfte sollten die Fachtheorie wissenschaftlich fundiert und reflektiert vermitteln (Zimpelmann 2019, 12, Schütte 2013, 132).

Die zweite Hälfte der 1950er-Jahre war geprägt von Reformschritten, die zu einer Akademisierung der beruflichen Lehrkräftebildung führten. Ende der 1950er-Jahre wurden verschiedene Erlasse und Gesetze verabschiedet, die die Grundlage für die Etablierung gewerblich-technischer Lehramtsstudiengänge an Universitäten schufen. Dies führte in den 1960er-Jahren zur Verlagerung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung von den Berufspädagogischen Instituten an die Universitäten (Stratmann 1994, 44f., Schütte 2013, 132). Das Modell der zweiphasigen Lehrkräftebildung, bestehend aus Universitätsstudium und Vorbereitungsdienst, setzte sich durch. Bedingt durch das föderale Bildungssystem wurde dieses Modell jedoch in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet, was wiederum zu unterschiedlichen Studienmodellen führte (Bauer 2006, 37).

Vergleichbar dem Vorgehen in der Weimarer Republik sollten Berufsschulen auch einen Beitrag zur Vermittlung allgemeiner Werte, der Menschenwürde und einer Verbindung von beruflichen und gesellschaftlichen Werten leisten. Im Zusammenhang mit dem Strukturwandel und den Entwicklungen aus der sogenannten *Frankfurter Schule* heraus entstanden unterschiedliche Ansätze einer kritischen Berufsbildungstheorie. Über die Berufsausbildung zum mündigen Arbeitsbürger hinaus sollte der Mensch nun zu einem mündigen Wirtschafts- und (demokratischen) Staatsbürger gebildet werden. In diesem Zusammenhang wurde erkannt, dass technisches Wissen, Arbeitstugenden und die Fähigkeit, Probleme zu lösen, nicht ausreichen, um komplexe politische Sachverhalte einschätzen und bewerten zu können. Daraus entstand die Forderung nach einer Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung (Zimpelmann 2019, 11, Pukas 2019, 9).

Vor diesem Hintergrund sollte die Frankfurter Methodik in die berufliche Bildung implementiert werden. Kern der Frankfurter Methodik war der Ansatz, nicht ausschließlich die Berufsbildorientierung in den Vordergrund zu stellen, sondern eine curriculare Struktur für die Berufsschule zu entwickeln. Dies kann damit als berufsschulspezifischer Ansatz verstanden werden. Dabei steht zum einen eine bestimmte Sachlogik (Logik der relevanten Natur- und Technikwissenschaften) und zum anderen die Orientierung an lernpsychologischen Erkenntnissen im Mittelpunkt. Naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte sollen aus einer allgemeinen, sachlogischen Perspektive Unterrichtsinhalt sein. Aus wirtschaftspragmatischen Gründen stand jedoch die Wirtschaftsförderung im Vordergrund, sodass sich die Frankfurter Methodik nicht durchset-

zen konnte. Die Bildungspläne der 1960er-Jahre waren jedoch stark von ihr beeinflusst (Zimpelmann 2019, 10 f.).

Die ersten beiden Bundesländer, die die gesetzlichen Grundlagen für eine akademische Gewerbelehrer:innenausbildung schufen, waren Berlin sowie Nordrhein-Westfalen. So gehörte die TU Berlin zu Beginn der 1960er-Jahre zu den ersten Institutionen, die eine akademische Gewerbelehrer:innenausbildung anboten. Dieser Prozess erforderte nicht nur eine bildungspolitische Neuorientierung, sondern auch eine Vision einer zukünftigen Gewerbelehrer:innenausbildung (Schütte 2013, 130 f.).

Die berufliche Lehrkräftebildung entspricht seitdem der zweiphasigen Lehrkräfteausbildung der allgemeinen Bildung. Die erste Phase bestand in den 1960er-Jahren aus einem acht- bis neunsemestrigen Universitätsstudium, das mit dem ersten Staatsexamen abschloss. Diese Phase diente der wissenschaftlichen Ausbildung. Das Studium gliederte sich in Erstfach, Zweitfach und in erziehungswissenschaftliche Anteile im Verhältnis 2:1:1. Die zweite Phase war in Studienseminaren organisiert, diente der schulpraktischen Ausbildung und endete mit der Zweiten Staatsprüfung. Mit dieser Konzeption wurde eine klare organisatorische Trennung zwischen wissenschaftsorientierter und schulpraktischer Ausbildung vorgenommen (Bauer 2006, 39).

Den gestiegenen Anforderungen an die duale Berufsausbildung, verbunden mit dem technischen Fortschritt, sollte in der Ausbildung der Gewerbelehrkräfte Rechnung getragen werden. Außerdem wurde das Bildungssystem durchlässiger gestaltet, sodass auch Berufsschüler:innen die Hochschulzugangsberechtigung erhalten sollten. Ein weiteres Anliegen war die Gleichstellung der Gewerbelehrkräfte mit den Studienräten und damit die Verankerung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung an den (Technischen) Universitäten mit der Ergänzung eines allgemeinbildenden oder in einigen Bereichen auch hochaffinen Zweitfaches (Bauer 2006, 37, Stratmann 1994, 45).

Angetrieben durch die Bildungsexpansion vollzog sich die Akademisierung und der damit verbundene Reformprozess in der BRD in relativ kurzer Zeit zwischen 1960 und 1966. Der gesamte Prozess war jedoch nicht unumstritten. Innerhalb der Berufspädagogik wurde die Akademisierung zunächst begrüßt. Die Verlagerung an die Universitäten bzw. Hochschulen wurde als Anpassung an die Standards der Wirtschaftspädagogik und damit auch als Statusgewinn gesehen. Die Kritik bezog sich daher nicht auf die akademische Transformation, sondern auf die curriculare Ausgestaltung und die institutionelle Verortung. Diskutiert wurde zum einen, welchen Fakultäten die Studiengänge am sinnvollsten zugeordnet werden sollten. Zum anderen stellte sich curricular die Frage nach der Gewichtung von ingenieur- und naturwissenschaftlichen, berufspädagogischen, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Inhalten. Das Selbstverständnis der berufsbildenden Schulen in den 1950er-Jahren war nach wie vor vom traditionellen Selbstverständnis als Bildungseinrichtung zur Integration der Arbeiterjugend geprägt. Die Frage der eigentlichen Fokussierung, also ob Gewerbelehrer:innen eher zu Berufserzieher:innen oder zu Fachleuten ausgebildet werden sollten, konnte also auch in dieser Zeit nicht abschließend geklärt werden (Schütte 2013, 133 f.).

4.4 Reformbestrebungen der 1970er-Jahre bis heute

1969 wurde das Berufsbildungsgesetz (BBiG) verabschiedet, das zusammen mit anderen Veröffentlichungen, wie z. B. der Empfehlung zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung des Deutschen Bildungsrates, in den 1970er-Jahren in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit eine größere Debatte auslöste. Zahlreiche Akteure nahmen zu den Reformen Stellung und veröffentlichten Empfehlungen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität und der Rahmenbedingungen in der beruflichen Bildung aus ihrer Sicht. Die duale Berufsausbildung wurde in dieser Zeit aufgrund einer unzureichenden Qualifizierungsleistung als problematisch angesehen. Technische, marktwirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen erforderten ein Qualifikationsniveau, das dem bestehenden dualen Ausbildungssystem nicht mehr zugetraut wurde. Vielmehr wurde den Betrieben unterstellt, sie verfolgten bei der Ausbildung in erster Linie ausbeuterische Motive. Aus dieser Unzufriedenheit heraus formierte sich in dieser Phase eine gesellschaftliche Debatte und auch eine Lehrlingsbewegung, die sich für bessere Ausbildungsbedingungen und eine zeitgemäße Qualifizierung einsetzte (Greinert 1994, 360 ff.).

Im Zusammenhang mit den Bestrebungen, die Ausbildungsbedingungen zu verbessern, wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, welche direkt oder indirekt auf den Vorgaben des BBiG aufbauten. Eine zentrale Veränderung war u. a. die Verlagerung der traditionellen Zuständigkeit von den Kammern auf den Staat. Die Zuständigkeit für die betriebliche Berufsausbildung wurde dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft übertragen. Des Weiteren wurde ein flächendeckender Aufbau von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten initiiert. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Erhöhung der Transparenz bzw. der Schaffung einer empirischen Datengrundlage in der beruflichen Bildung. Zur Erhebung und Aufbereitung dieser Daten wurde das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gegründet. In diesem Zusammenhang entstand der jährliche Berufsbildungsbericht und die Berufsbildungsstatistik, u. a. mit dem Ziel, die regionale und sektorale Entwicklung von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage abzubilden. Dieses Institut wurde außerdem mit der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Rechtsverordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung betraut. Darüber hinaus fördert das BIBB Modellversuche und begleitete diese wissenschaftlich, um die Weiterentwicklung der Berufsbildung durch praxisnahe Forschung zu unterstützen (Greinert 1994, 364 ff.).

Im Berufsbildungsgesetz (BBiG) wurde die duale Berufsausbildung formal festgeschrieben. Hier wurde auch die Berufsschule als ergänzendes Element zur betrieblichen Ausbildung verankert und damit die Nachrangigkeit der Berufsschule gegenüber der betrieblichen Ausbildung formalisiert. Diese Entscheidung hat die duale Berufsausbildung auf verschiedenen Ebenen geprägt. Unter anderem wurde die in der Berufsschule vermittelte theoretische Ausbildung in den Abschlussprüfungen zunächst kaum berücksichtigt (Pukas 2019, 9 f., Greinert und Wolf 2014, 93 f.).

Der Professionalisierungsprozess, welcher in den 60er-Jahren angestoßen worden war, wurde in den 70er-Jahren fortgeführt. Es erfolgte eine weitgehende Professionalisierung der Berufsschullehrkräfte, wodurch in dieser Zeit die Gleichstellung gegenüber

Gymnasiallehrkräften in großen Schritten in allen Bundesländern vorangetrieben wurde (ebd.). Die Akademisierung und Wissenschaftsorientierung der Lehrkräftebildung in den 70ern führte zu einer engen Anbindung der Lehramtsstudiengänge an die Fach- bzw. Ingenieurwissenschaften. Dies erforderte eine wissenschaftstheoretische und curriculare Neuorientierung des Selbstverständnisses der Gewerbelehrkräfte. Zentral war hierbei der Beschluss der KMK von 1973. Dieser Beschluss erklärte das Studium an wissenschaftlichen Hochschulen zum Standard und machte die Wissenschaftsorientierung zum programmatischen Kern der beruflichen Lehrkräftebildung. Ausgelegt wurde das Studium zunächst auf acht Semester, an welche sich ein 18-monatiger Vorbereitungsdienst anschloss. 80 von insgesamt 160 Semesterwochenstunden wurden dem fachwissenschaftlichen Studium zugeordnet. Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile wurden um fachdidaktische Studien und Praktika ergänzt. Dieser Aufbau, die curriculare Struktur der Ausbildung, das Zwei-Fächer-Prinzip, die Gewichtung der Studienanteile und der Umfang des Vorbereitungsdienstes sind heute noch prägende Elemente der beruflichen Lehrkräftebildung (Schütte 2013, 135 f.).

Als die universitäre Ausbildung der beruflichen Lehrkräfte in den 60er- und 70er-Jahren neu strukturiert wurde, bestand ein breiter Konsens darüber, dass eine geradlinige Umsetzung wissenschaftlicher Theorien und Erkenntnisse in die pädagogische Praxis möglich sei. Die Wissenschaftsorientierung der Lehrkräftebildung wurde als ein entscheidender Faktor zur Qualitätssteigerung der Lehrkräftebildung und für die Verbesserung des Bildungssystems angesehen. Es wurde davon ausgegangen, dass Lehrer:innen, wenn sie von aktiven Wissenschaftler:innen ausgebildet werden, aktuelle Entwicklungen aus der wissenschaftlichen Praxis zeitnah in ihre eigene berufliche Praxis übernehmen würden. Im Rahmen dieser Reform wurden die beruflichen Fachrichtungen der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge als Teilbereich der spezifischen Ingenieurwissenschaften zugeordnet. Der Schwerpunkt des lehramtsbezogenen Grund- bzw. Bachelorstudiums liegt seitdem auf dem Grundstudium der Ingenieur:innen. Damit orientiert sich die berufliche Lehrkräftebildung stark an der gymnasialen Lehrkräftebildung und unterstellt eine Fach-zu-Fach-Zuordnung zwischen beruflicher Fachrichtung und ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtung. Damit wurde die bis dahin fachpraktisch geprägte Gewerbelehrkräftebildung durch eine Ingenieurwissenschaft ersetzt, wodurch sich die im Lehramtsstudium vermittelten fachwissenschaftlichen Inhalte über einen gewissen Zeitraum von den eigentlichen berufsschulischen Fachinhalten entfernten. Im Zuge der Angliederung an die Ingenieurwissenschaften an den Universitäten wurden Berufsschullehrer:innen als gleichwertig zu Gymnasiallehrer:innen anerkannt. Begleitet wurde dieser Prozess von einem Diskurs über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung über alle Phasen der beruflichen Lehrkräftebildung hinweg, der bis heute relevant ist (Bauer 2006, 39 f.) (siehe Kapitel 4.7).

Mit der Akademisierung und der Verortung der Ausbildung von Berufsschullehrer:innen an den Universitäten war u. a. auch das Ziel der Attraktivitätssteigerung des Studiums und der Erhöhung der Studierendenzahlen verbunden (Pukas 2019, 10), das so jedoch nicht erreicht wurde.

Mit dem Beschluss der KMK von 1973 wurde eine Grundstruktur für die dreiphasige Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II festgelegt, die bis heute auch für die berufliche Lehrkräftebildung ihre Gültigkeit hat. Im Rahmen der Lehrkräftebildung ist für alle Lehrämter die Aktualität und Qualität des Studiums unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes von Wissenschaft und beruflicher Praxis sicherzustellen. Verantwortlich dafür sind in der ersten Phase das Zweifächer-Lehramtsstudium an Hochschulen mit Praxisanteilen, in der zweiten Phase die schulpraktische Ausbildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes an Schulen und in der dritten Phase die berufsbegleitende Lehrerfortbildung. Dieses Modell wurde 1995 durch eine weitere Rahmenvereinbarung der KMK bestätigt (Schütte 2013, 136 f., Rebmann 2021, 159).

Mit der Rahmenvereinbarung wurde nicht nur die Gleichstellung der Berufsschullehrkräfte mit den Gymnasiallehrkräften unterstrichen, sondern auch eine Fächer- und Wissenschaftsorientierung etabliert, die die Ingenieurwissenschaften in den Mittelpunkt der Berufsschullehrkräftebildung rückte. Die Ingenieurwissenschaften wurden zum Maßstab und die fachwissenschaftlichen Inhalte sollten darüber hinaus jeweils bei den Fachwissenschaftler:innen bzw. in den jeweiligen Disziplinen erworben werden: bspw. Ingenieurwissenschaften bei Ingenieur:innen, Erziehungswissenschaften bei Erziehungswissenschaftler:innen und Pädagogische Psychologie bei Psycholog:innen. Diese Entwicklung war nicht unumstritten. Innerhalb der Debatte wurde von Kritiker:innen bemängelt, dass hierbei die Arbeitskultur sowie die berufsspezifischen Tätigkeitsdomänen zu wenig berücksichtigt würden (Schütte 2012, 8 f.).

Diese Diskussion wurde im Zuge der Wiedervereinigung wieder aufgegriffen, zumal zu dieser Zeit ebenfalls ein erheblicher Lehrkräftemangel herrschte. Vor diesem Hintergrund kam es in den 90er-Jahren zu einer Renaissance des Berufsbezugs in der beruflichen Lehrkräftebildung. Ziel war es, die Vermittlung von Arbeits- und Prozesswissen stärker in den Vordergrund zu rücken. Eine berufswissenschaftliche Analyse des Ausbildungsberufes und des Berufsfeldes sollte auch in der beruflichen Lehrkräftebildung im Vordergrund stehen, wobei die Perspektiven und Kompetenzen der Facharbeiter:innen im Fertigungsprozess zentral sein sollten. Diese berufswissenschaftliche Perspektive stand jedoch im Widerspruch zur Dominanz der Ingenieurwissenschaften als Bezugsdisziplin in der beruflichen Lehrkräftebildung (ebd.).

In den 90er-Jahren wurde zudem intensiv diskutiert, ob das duale Ausbildungssystem einschließlich der Berufsschullehrkräftebildung in eine Krise gerate. Angesichts der zunehmenden Expansion von Gymnasien und Hochschulen stellte sich für verschiedene Akteure die Frage, inwieweit die duale Berufsausbildung in Deutschland noch eine Zukunftsperspektive habe. Geeignete Bewerber:innen für eine duale Berufsausbildung würden sich tendenziell für das Abitur und ein Hochschulstudium entscheiden, was zu einem Rückgang geeigneter Bewerber:innen und zu einer hohen Zahl von Bewerber:innen führe, die die Zugangsvoraussetzungen nicht erfüllen könnten. Gleichzeitig war eine steigende Abbruch- bzw. Ausstiegsquote während und nach der Berufsausbildung zu beobachten. Als problematisch wurde auch angesehen, dass sich immer mehr Jugendliche für eine längere Schullaufbahn mit (Fach-)Hochschulreife entschei-

den und dann auf ein Berufsbildungssystem treffen, das für diese Zielgruppe nicht konzipiert sei. Hinzu kämen interne Auflösungserscheinungen und Pluralisierungstendenzen im dualen Ausbildungssystem, die durch die stetige Verlagerung der Ausbildung auf externe Dienstleister und überbetriebliche Ausbildungsstätten bedingt seien. Diese Einrichtungen bieten eine Form der betrieblichen Ausbildung an, die zunehmend schulische Organisationsstrukturen aufweist und damit den dualen Grundgedanken des Systems infrage stellt. Diese Entwicklungen hätten dazu geführt, dass sich Betriebe aus der dualen Berufsausbildung zurückzögen, da sich der Organisations- und Ausbildungsaufwand für sie immer weniger lohne und die langfristige Bindung von Fachkräften über die duale Ausbildung schwierig sei. Diese verschiedenen Faktoren stellten die Zukunftsfähigkeit der dualen Berufsausbildung in dieser Zeit vor erhebliche Herausforderungen und ließen Zweifel an der langfristigen Attraktivität und Funktionalität der dualen Berufsausbildung aufkommen (Greinert 1994, 357, 359 f., Lempert 1995, 226).

Nicht alle Argumente gegen das duale System sind stichhaltig bzw. sprechen zwingend gegen seine Zukunftsfähigkeit. Zunächst zeigt sich, dass die demografische Entwicklung zwar zu einem Rückgang der absoluten Zahlen führen kann, dass aber der relative Anteil der Ausbildungsanfänger in der Alterskohorte der 18- bis 20-Jährigen Anfang der 90er-Jahre gestiegen ist. Der Rückgang der Ausbildungskapazitäten wiederum lässt sich sektoral durch den generellen Rückgang der Arbeitsplätze in Produktionsberufen und die daraus resultierende Verlagerung der Bewerberströme in andere, attraktivere Branchen mit besseren Zukunftsperspektiven erklären (Lempert 1995, 227).

Hinsichtlich der Abbruchquote kann eingewendet werden, dass viele Personen, die ihre erste Ausbildung abgebrochen haben, eine zweite Ausbildung erfolgreich abschließen. Ein Wechsel des Ausbildungsbetriebes oder des Ausbildungsberufes kann als legitime Lebensentscheidung angesehen werden. In einem Umfeld mit einem großen Angebot an Ausbildungsplätzen müssen sich Bewerber:innen nicht zwangsläufig für aus ihrer Sicht unattraktive Ausbildungsstellen entscheiden oder dort verbleiben. Auch der Übergang in ein Hochschulstudium nach Abschluss einer Berufsausbildung ist eine legitime Entscheidung, die im Interesse vieler Unternehmen liegen sollte. Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einem abgeschlossenen Hochschulstudium stellen für den Arbeitsmarkt eine wertvolle und umfassend qualifizierte Gruppe dar (ebd.).

Für die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten liegt das Problem weniger im dualen System selbst, sondern in der Spezialisierung einzelner Betriebe bzw. der Spezialisierung innerhalb bestimmter Berufsbilder. Spezialisierte Betriebe können Schwierigkeiten haben, die Berufsausbildung nach den festgelegten Standards durchzuführen bzw. die im Berufsbild geforderten Spezialisierungen können nicht immer von jedem Betrieb in vollem Umfang geleistet werden. Für diese Problemlagen sind überbetriebliche Ausbildungsstätten besonders geeignet (ebd.).

Was sich in den 90er-Jahren bereits abzeichnete, war die demografische Entwicklung und die damit verbundene Verschärfung des Lehrkräftemangels. Lehrerverbände warnten vor einer möglichen Unterversorgung der berufsbildenden Schulen, da die Zahl der Lehramtsstudierenden, insbesondere in der Elektrotechnik, schon damals als

dramatisch niedrig eingeschätzt wurde. Bereits in den 90er-Jahren war klar, dass die bevorstehende Pensionierungswelle eine antizyklische Ausweitung der Lehrkräftebildung etwa zehn Jahre früher erfordert hätte. Stattdessen wurden in den 80er-Jahren aufgrund des damaligen Stellenüberangebots Stellen abgebaut, was die Situation in den folgenden Jahrzehnten verschärfte (Stratmann 1995, 453 ff.).

In den Zeitraum der 80er- und 90er-Jahre fiel ebenfalls der Wechsel vom an Fachinhalten orientierten Fachkundelehrer- zum an Arbeitsprozessen orientierten Fachlehrerprinzip, was zur Folge hatte, dass Lehrkräfte sich nicht mehr ohne Weiteres in benachbarten Fächern vertreten konnten, selbst wenn die Fächer zum gleichen Berufsfeld gehörten. Diese Entwicklung machte die Stundenplanung anfälliger für Störungen. Zudem wurde im Zusammenhang mit dem drohenden Lehrkräftemangel diskutiert, ob angesichts der finanziellen Herausforderungen der öffentlichen Haushalte das Stundendeputat der Lehrkräfte erhöht werden sollte. Es gab außerdem Diskussionen über das unzureichende Fortbildungsangebot und die geringe Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte. Gleichzeitig wurde eine mediale und gesellschaftliche Debatte über das Berufsbild der Lehrkraft geführt, in der den Lehrer:innen vorgeworfen wurde, zu wenig zu arbeiten und *faul* zu sein. Generell wurde auch die lange Studiendauer als Problem angesehen und diskutiert¹¹, wie die Gesamtstudiendauer verkürzt werden könnte. Diese Diskussion erhielt im Zuge der Bologna-Reform neue Aktualität und die angestrebte Verkürzung der Studiendauer wurde als ein Argument für die Einführung der Bachelor-Master-Struktur herangezogen (ebd.).

In den 90er- und 2000er-Jahren wurden die unterschiedlichen Lehrämter immer weiter angeglichen. Das bedeutete für das berufliche Lehramt u. a., dass zunächst die Regelstudienzeit des Staatsexamens von acht auf zehn Semester erweitert wurde und im Rahmen des Bologna-Prozesses in den meisten Bundesländern durch Bachelor- und Masterabschlüsse abgelöst wurde (KMK 1995, KMK 2018).

4.5 Bologna-Prozess

Um die Jahrtausendwende begann eine europaweite Strukturreform mit dem Ziel, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Ein zentrales Anliegen des Bologna-Prozesses war die Einführung gestufter Studiengänge, d. h. die Aufteilung des Studiums in Bachelor- und Masterabschlüsse. Darüber hinaus sollte die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen u. a. durch die flächendeckende Etablierung des European Credit Transfer System (ECTS¹²) vereinfacht werden, um insbesondere die Mobilität der Studierenden innerhalb Europas zu fördern. Dadurch sollte es den Studierenden ermöglicht werden, verschiedene Teile ihres Studiums – sei es ein ganzes Studium bis zum Abschluss oder Teile des Studiums – in einem anderen Land

11 Mit *langer Studiendauer* ist nicht etwa eine zu lang empfundene Regelstudienzeit gemeint, sondern eine lange Studiendauer über die Regelstudienzeit hinaus. Es wurde also kritisiert, dass Studierende zu lange im Studium verweilen würden.

12 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – auch Leistungspunkte oder Credit Points genannt – dient u. a. dazu, den zeitlichen Aufwand und die Gewichtung eines Studienbestandteils transparent zu machen (EU Kommission 2022).

zu absolvieren und sich diese Abschlüsse bzw. Studienleistungen bürokratiearm an ihrer Heimathochschule anerkennen lassen zu können (KMK 2021a, 3 f.). Diese Bestrebungen wurden durch Beschlüsse der KMK in den Jahren 1999 und 2000 konkretisiert, in denen u. a. die Modularisierung und die Gliederung in Bachelor- und Masterabschlüsse festgeschrieben wurden (Schütte 2013, 137).

Zu Beginn der Bologna-Reformen wurde die Polyvalenz der Studienabschlüsse in der Lehrkräftebildung intensiv diskutiert. Polyvalenz im Bildungssystem kann verschiedene Bedeutungen haben. Im Zusammenhang mit Studienabschlüssen bezieht sie sich auf die Flexibilität und Verwendbarkeit von Abschlüssen. Ein polyvalenter Abschluss sollte es ermöglichen, sowohl unterschiedliche berufliche Tätigkeiten auszuüben als auch den Zugang zu verschiedenen weiterführenden Studiengängen zu eröffnen. Diese Debatte war insofern unerwartet, als die Polyvalenz des klassischen Lehramtsstudiums zuvor nicht als problematisch wahrgenommen wurde bzw. die Polyvalenz aufgrund des klar definierten Berufsziels der Lehramtsstudierenden traditionell nur eine geringe Rolle spielte. Dennoch wurde das Argument der Polyvalenz sowohl von bildungspolitischen Akteuren als auch in Plenardebatten zur Reform der Lehrkräftebildung verwendet (Schmees 2020, 16).

Im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform der Lehrkräftebildung innerhalb des Bologna-Prozesses wurde auch die Befürchtung diskutiert, dass das Anspruchsniveau im Lehramtsstudium insbesondere durch die Trennung von fachwissenschaftlichen und berufswissenschaftlichen Studienanteilen sinken könnte. Hinzu kam die Diskussion über den Zeitpunkt, zu dem die Berufsorientierung im Lehramtsstudium beginnen sollte. Diese Debatten wurden häufig unter dem Schlagwort *Professionalisierung versus Polyvalenz* zusammengefasst. Darüber hinaus wurde die Vielfalt der Studienmodelle, -strukturen und -abschlüsse im Lehramtsstudium kritisiert, die zu einer unübersichtlichen Bildungslandschaft führe (ebd., 26).

Im Hinblick auf den Anspruch der Polyvalenz von Lehramtsstudiengängen erweist sich die Strukturierung als integrierte Lehramtsstudiengänge ebenfalls als nicht zielführend. Insbesondere im beruflichen Lehramt gibt es nur wenige eigene Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende, sondern diese sind auf die Lehr- und Serviceveranstaltungen der jeweiligen Fachwissenschaften angewiesen. Dies hat zur Folge, dass eine ausreichende berufspädagogische Professionalisierung nicht möglich ist und die Ausbildung einer polyvalenten Berufsqualifikation erschwert wird. Dies stellt wiederum für die Lehramtsstudierenden ein Hindernis dar, wenn sie bspw. im Anschluss an ihr Studium auch in anderen Bildungsbereichen wie bspw. der Aus- und Weiterbildung tätig werden möchten (Schütte 2005, 508 f.).

Darüber hinaus weist die Struktur der Lehramtsstudiengänge im Hinblick auf den Bachelor-Abschluss weitere Mängel hinsichtlich der Polyvalenz auf. Nach dem Bachelorabschluss ist eigentlich nur ein entsprechendes lehramtsbezogenes Masterstudium sinnvoll. Ein Wechsel des Zweitfachs ist nicht vorgesehen. Auch die Karrieremöglichkeiten mit einem lehramtsbezogenen Bachelorabschluss sind sehr eingeschränkt, da dieser nicht als berufsqualifizierender Abschluss angesehen werden kann. Ein Übergang in fachwissenschaftliche Masterstudiengänge ist ebenfalls weitgehend ausge-

schlossen, was die beruflichen Perspektiven weiter einschränkt. Das Studienprofil zielt letztlich darauf ab, nach dem Bachelor den *Master of Education* zu absolvieren und anschließend in die zweite Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat) einzutreten. Die Idee des:der Bachelor-Lehrer:in, der:die dem Lehrkräftemangel entgegenwirken und das Versprechen der Polyvalenz einlösen sollte, wurde zwar diskutiert, aber nicht weiterverfolgt (Schütte 2005, 508 f., Schmees 2020, 26).

Der Bologna-Prozess hatte starke Auswirkungen insbesondere auf die Studienorganisation, das Prüfungssystem, die Abschlüsse und damit insbesondere auf die erste Phase der Lehrkräftebildung. Darüber hinaus haben die Hochschulen mehr Autonomie erhalten, sodass die Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge in den 2010er-Jahren sehr unterschiedlich bzw. uneinheitlich ausfiel. Neben der inhaltlichen Ausgestaltung haben auch unterschiedliche Rahmenbedingungen, Traditionen und Ressourcenausstattung dazu geführt, dass gleiche Studiengänge in den Bundesländern sehr unterschiedlich aussehen können und selbst an einer Institution unterschiedliche Modelle angeboten werden (Faßhauer 2012, 283).

Dies widerspricht wiederum dem Ziel des Bologna-Prozesses, durch die Vergleichbarkeit von Studiengängen und Abschlüssen einen flexiblen Wechsel innerhalb der Mitgliedstaaten zu ermöglichen. Das Ziel, die Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen zu vereinfachen, ist im Kontext der Lehrkräftebildung aufgrund der Komplexität des Bildungsföderalismus und der Zwei-Fächer-Lehramtsausbildung in Deutschland nur schwer umsetzbar. Eine in diesem Zusammenhang vertiefte Diskussion über *Ein-Fach-Lehramtsstudiengänge* oder die Einführung *hochaffiner Zweifächer*, die die Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse hätten vereinfachen können, wurde in diesem Zeitraum nicht weiterverfolgt. Zudem wurde bereits bei der Einführung darauf hingewiesen, dass die Studierbarkeit durch Zweifächer, insbesondere wenn diese an anderen Universitäten studiert werden müssen, im Vergleich zu regulären Studiengängen reduziert wird, was sich auch auf die Attraktivität der Studiengänge auswirkt. Erschwerend kommt hinzu, dass die Ausgestaltung der beruflichen Lehramtsstudiengänge an den verschiedenen Standorten in Deutschland sehr unterschiedlich ist. Die mit dem Bologna-Prozess verbundene Forderung nach Flexibilität hinsichtlich des Studienverlaufs (Modularität) und des Studienortes (in Bezug auf Auslandssemester) kann von den beruflichen Lehramtsstudiengängen so nicht erfüllt werden (Schütte 2013, 144, Schütte 2005, 508 f.).

Der von *Ewald Terhart* im Jahr 2000 vorgelegte Abschlussbericht der *Kommission Lehrerbildung* der KMK bildete die Grundlage für eine neue Diskussion über die Professionalität der Lehrkräftebildung. Anstelle der bisherigen Diskussion innerhalb der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung um eine ingenieurwissenschaftliche oder fachpraktische Ausrichtung rückte die Berufswissenschaft der Lehrkraft als Zentrum des Professionsverständnisses in den Vordergrund mit dem Ziel der Entwicklung pädagogischer Professionalität im Rahmen der Berufsbiografie. Diese Perspektive weist einen starken Bezug zur Unterrichtsqualitätsforschung auf, der sich auch inhaltlich niederschlägt. Der Bericht konzentrierte sich auf zentrale Schwerpunkte wie erziehungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktische Konzepte und Planungs-

wissen, Unterrichtsführung und Management von Lerngelegenheiten (Classroom Management). Hinzu kamen fächerübergreifende Prinzipien der Diagnostik, des Prüfens und Bewertens, was zu einer Aufwertung der pädagogisch-psychologischen Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Didaktik und Psychologie führte. Kritisiert wurde an diesem Ansatz, dass Unterrichtsinhalte und berufsbezogene Curricula dadurch eher zu Randthemen werden. Dieser Perspektivwechsel hatte unmittelbare Auswirkungen auf die Struktur und die Inhalte der beruflichen Lehramtsausbildung und verstärkte die Fokussierung auf die pädagogische und psychologische Qualifikation der Lehrkräfte. Damit verbunden war auch die Forderung nach einer curricularen Einheit von universitärer Ausbildung, Vorbereitungsdienst und Berufseinstiegsphase (Schütte 2012, 8 f., Schütte 2013, 139 f.).

Bereits bei der Einführung der beruflichen Lehramtsstudiengänge in der Bachelor-Master-Struktur wurde an der fachwissenschaftlichen Schwerpunktsetzung im Bachelor kritisiert, dass sie zu einer Trennung zwischen einem vorgelagerten fachwissenschaftlichen Studium und einem anschließenden Masterstudium mit berufswissenschaftlicher und fachdidaktischer Vertiefung führe. Dies widerspreche der Idee eines grundständigen Studiums, das von Beginn an eine Integration von fachwissenschaftlichen, lehramtsspezifischen und berufswissenschaftlichen Studienanteilen ermögliche. Diese Form von Trennung und Aufteilung von Inhalten innerhalb des Bachelor- und Masterstudiums verhinderte zudem eine hochschuldidaktisch kohärente Strukturierung der ersten Ausbildungsphase. Die nachträgliche Einführung des Praxissemesters zeige aber auch die Bereitschaft, die Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge zu verbessern. Schulpraktische Erfahrungen vor einem wissenschaftlichen Hintergrund in das Lehramtsstudium zu integrieren und primär fachdidaktisch zu begleiten, hatte zusätzlich den Nebeneffekt, die Bedeutung der Fachdidaktik innerhalb des Lehramtsstudiums aufzuwerten (Schütte 2013, 144 f., Schütte 2005, 510).

Ein Problem der Bachelor-Master-Struktur besteht zudem darin, dass das eigentlich dreistufige Modell der grundständigen Lehrkräftebildung die Aufteilung der ersten Phase in Bachelor und Master nicht benötigt. Die eigentliche Idee eines bereits nach drei Jahren berufsqualifizierenden Abschlusses macht in der Lehrkräftebildung wenig Sinn, da der Zugang zum Referendariat einen Masterabschluss voraussetzt (Faßhauer 2012, 285). Der Übergang vom Bachelor zum Master führt jedoch bei Nichteinhaltung der Regelstudienzeit zu zusätzlichen Problemen, bürokratischem Aufwand und unter Umständen zum Verlust der BAföG-Berechtigung, was zu existenziellen Notlagen führen kann.

Auch die Innovationsprozesse der 1990er-Jahre und die Einführung der Bachelor-Master-Struktur in den 2000er-Jahren haben viele Problemlagen nicht lösen können bzw. neue Problemfelder geschaffen. Insbesondere die Probleme der nach wie vor vielfach als unzureichend empfundenen Ausstattung der Fachdidaktiken, der Mangel an Absolvent:innen und die Debatte um die Bezugsdisziplin bzw. die inhaltlichen Differenzen zwischen Ingenieurwissenschaften und beruflicher Facharbeit konnten durch diese Umstrukturierungen nicht gelöst werden (Pukas 2019, 15 f.).

4.6 Berufliche Lehrkräftebildung in der DDR

Die Entwicklungen in der DDR wurden bisher ausgeklammert und sollen an dieser Stelle nachgezeichnet werden, da auch hier noch aus heutiger Sicht relevante Strukturen im Bildungssystem bzw. in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung geschaffen wurden.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelten sich sowohl in der DDR als auch in der BRD Berufsbildungssysteme, deren Bezug bzw. Grundlage die Gewerbeordnung von 1868 darstellt, die sich jedoch sehr unterschiedlich entwickelten. In der BRD etablierte sich das duale System, während in der DDR entsprechend der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ein zentralstaatlich gelenktes Bildungssystem entstand, in dem die berufliche Bildung eine zentrale Rolle spielte. In der DDR nahm die berufliche Bildung zudem die Funktion als Bindeglied zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem ein (Albrecht und Zinke 2013, 24).

Auch die Lehrkräftebildung war geprägt von dieser Verbindung. Die Erziehung des Menschen und die Lösung ökonomischer Aufgaben sollten eine Einheit bilden, die Erziehung durch den Beruf galt als ideologische Selbstverständlichkeit. Die zentralistische politische Steuerung verfolgte das Ziel, einheitliche Bildungseinrichtungen und Bildungswege für alle Bürger:innen zu schaffen (Kell 2011, 450 f.).

Die besondere Stellung der beruflichen Bildung zeigte sich unter anderem am Namen *Polytechnische Oberschule (POS)* für die allgemeinbildende Regelschule, dem hier stattfindenden polytechnischen Unterricht inklusive Berufsorientierung und -beratung sowie dem besonderen Konzept der Berufsausbildung mit Abitur (Grünert 2015).

Zu Beginn der 1950er-Jahre verfolgte die DDR zunächst das Ziel, einen entsprechenden Staats- und Machtapparat aufzubauen, der für die Planung und Steuerung der beruflichen Bildung zuständig war. Dieser Prozess verlief jedoch nicht geradlinig, und verschiedene Ministerien waren zeitweise für die berufliche Bildung zuständig. Kurzzeitig existierte ein Ministerium für Arbeit und Berufsausbildung, später übernahm das Ministerium für Volksbildung die Zuständigkeit für die berufliche Bildung. Die Etablierung der Berufsbildung in der DDR erfolgte vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren, wobei die Verabschiedung des Bildungsgesetzes 1965 das wichtigste Ereignis darstellte. Dieses Gesetz legte den Grundstein für ein *einheitliches sozialistisches Bildungssystem* (siehe Abbildung 5) (Herkner 2015, 14 f.).

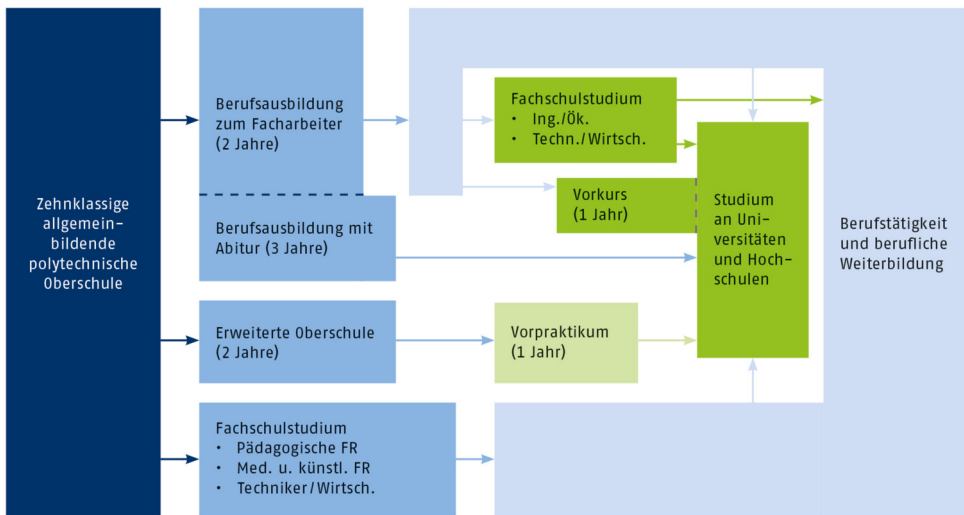


Abbildung 5: Bildungssystem der DDR (Herkner 2015, 15)

Einen weiteren Meilenstein markierte die Verabschiedung der Verfassung der DDR im Jahr 1968, in der in Artikel 25 Absatz 4 festgelegt wurde, dass alle Jugendlichen das Recht und die Pflicht haben, einen Beruf zu erlernen. Damit sollte die Zahl an zur Verfügung stehenden Arbeitskräften erhöht und insbesondere die Zahl der Un- und Angelernten verringert werden. Formal hatten alle Bürger:innen das gleiche Recht auf berufliche Bildung, und Unterschiede im Zugang – etwa zwischen Jungen und Mädchen – wurden abgebaut. Gleichzeitig wurden im Zusammenhang mit dem jeweiligen politischen Engagement jedoch Personen bevorzugt oder benachteiligt. So wurden beispielsweise Mitglieder der Freien Deutschen Jugend (FDJ) oder der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) an verschiedenen Stellen privilegiert. Darüber hinaus wurde versucht, unterschiedliche Leistungsstände der Auszubildenden zu berücksichtigen. Leistungsschwächere Auszubildende erhielten die Möglichkeit, gesonderte Facharbeiterberufe mit längerer Lehrzeit zu erlernen, während leistungsstarke Auszubildende eine Berufsausbildung mit Abitur absolvieren konnten. Diese Kombination gilt bis heute als eines der erfolgreichsten berufsbildungspolitischen Projekte der DDR und ist auch aus heutiger Sicht bemerkenswert, da es den Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden versuchte (Herkner 2015, 14f.).

Die meisten Jugendlichen in der DDR begannen nach dem Abschluss der allgemeinen Bildung an der POS eine Berufsausbildung in Betrieben, für einige Berufe gab es auch Fachschulen, bspw. im Gesundheits- oder Erziehungswesen. Nur ein kleiner Teil der Schüler:innen hatte die Möglichkeit, an der Erweiterten Oberschule (EOS) das Abitur abzulegen. Es bestand die Möglichkeit, nach der 8. oder 10. Klasse die allgemeinbildende Schule zu verlassen, um eine Ausbildung zu beginnen. Unterschiede gab es bei den Berufen, die nach dem jeweiligen Abschluss ergriffen werden konnten, sowie bei der Dauer der Ausbildung. Die Ausbildungsberufe für Abgehende der 8. Klasse dau-

erten in der Regel zweieinhalb bis drei Jahre, die für Abgehende der 10. Klasse zwei bis zweieinhalb Jahre (Albrecht und Zinke 2013, 25).

Um einer zu frühen Spezialisierung innerhalb der Berufsausbildung entgegenzuwirken, wurde Ende der 1960er-Jahre das Konzept der Grundberufe eingeführt. Auch die Facharbeiterberufe wurden systematisch erfasst und planmäßig weiterentwickelt. Dabei wurden die Berufsprofile in Berufskommissionen erarbeitet, denen Vertreter:innen der Ministerien, der Industrie, der Gewerkschaften, der FDJ sowie Lehr- und Ausbildungskräfte angehörten (Herkner 2015, 14).

Die Berufsausbildung in der DDR erfolgte an beruflichen Schulen, die sich in der Trägerschaft der Betriebe und Kombinate befanden. Diese Betriebsberufsschulen waren zusammen mit den Lehrwerkstätten der Betriebe für die Facharbeiter:innenausbildung und die Berufsausbildung mit Abitur zuständig. Darüber hinaus waren die Betriebschulen auch mit der Fort- und Weiterbildung von Facharbeiter:innen und Meister:innen betraut und übernahmen einen Teil des Unterrichts für Schüler:innen der Polytechnischen Oberschulen. Für kleinere Betriebe und Unternehmen, die keine eigene Berufsschule unterhielten, wurde die Berufsausbildung in kommunalen Berufsschulen organisiert (Albrecht und Zinke 2013, 25).

In der Ausbildung der Lehrkräfte für berufsbildende Schulen wurde mit den bisherigen Traditionen gebrochen und die Ausbildung der Gewerbe- und Handelslehrer:innen zusammengelegt. Politische Ökonomie und Berufspädagogik wurden als eigenständige berufliche Fachrichtungen etabliert und erhielten den Status von Grundlagenfächern. Aufgrund der Ausbildungstraditionen in Berlin und Dresden waren die Standorte für unterschiedliche Studiengänge zuständig: An der Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin) wurden die Fachrichtungen *Wirtschaftswissenschaften (Wirtschaftspädagogik)*, *Gesundheit (Medizinpädagogik)* und *Agrarwissenschaften (Agrarpädagogik)* angeboten, während die gewerblich-technischen Fachrichtungen an der Technischen Universität Dresden angesiedelt waren (Kell 2011, 450 f.). Neben dem Direktstudium gab es auch die Möglichkeit eines Fernstudiums (Bonz 2013, 115).

Mit der Einführung von Diplomstudiengängen für das berufliche Lehramt in Dresden im Jahre 1924 war eine Tradition begründet worden, in der die Berufskompetenz der Berufsschullehrenden auf einer fundierten ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung beruhte. Diese Tradition wurde auch in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung der DDR weitergeführt. Die einphasige Ausbildung war in Form eines Diplomstudiengangs auf neun Semester ausgelegt. Die Lehramtsstudierenden besuchten Fachvorlesungen, Seminare und Praktika gemeinsam mit den Ingenieurstudierenden und es wurde darauf geachtet, dass innerhalb der Lehrveranstaltungen und auch in den Prüfungsleistungen keine qualitativen Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Ingenieurstudierenden gemacht wurden (Grottker 2010, 73 ff.). Ab dem vierten Semester nahmen die Studierenden an studienbegleitenden schulpraktischen Übungen teil, welche das Ziel verfolgten, die Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischer Unterrichtsgestaltung herzustellen (Schröder 1995, 94 ff.).

Das Curriculum orientierte sich an ingenieurwissenschaftlichen Gepflogenheiten, was von den Lehramtsstudierenden teilweise kritisiert wurde. Es wurde hinter-

fragt, warum die theoretischen Inhalte auf einem so hohen mathematisch-naturwissenschaftlichen Niveau vermittelt werden sollten, obwohl der Berufsschulunterricht ein anderes intellektuelles Niveau erfordere. Zudem wurde angemerkt, dass ein hohes ingenieurwissenschaftliches Niveau allein noch keine Garantie für einen qualitativ hochwertigen Berufsschulunterricht sei. Darüber hinaus wurde in der Fachdidaktik der Schwerpunkt auf eine Unterrichtsmethodik gelegt, die den Transfer der Fachwissenschaft in den Unterricht ermöglichen sollte (Grottker 2010, 73 ff.).

Die Möglichkeit der Berufsausbildung mit Abitur bildete das Fundament der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung in der DDR. Aus diesem Bildungsweg wurde ein Großteil der Lehramtsstudierenden rekrutiert. Eine abgeschlossene Facharbeiter:innenausbildung war Voraussetzung für ein berufliches Lehramtsstudium, wodurch Absolvent:innen der EOS tendenziell in Lehramtsstudiengänge der allgemeinen Bildung gelenkt wurden. Die Studienanteile der beruflichen Lehramtsstudiengänge bestanden aus fachwissenschaftlichen, pädagogisch-methodischen und politischen Studien, insbesondere in Marxismus-Leninismus. Hinzu kamen ein vierwöchiges Betriebspraktikum, verschiedene Praxisphasen in Berufsschulen und betrieblichen Ausbildungsstätten und eine vier- bis fünfwöchige militärische bzw. Zivilverteidigungsausbildung. Diese Praxisphasen waren nicht unumstritten, da Studierenden je nach Bedarf auch zu Hilfsarbeiten, Ernteeinsätzen oder zu anderen berufsfremden Tätigkeiten herangezogen wurden. Darüber hinaus wurden die Studierenden im Rahmen des *Erzieherpraktikums* bzw. *Ferienlagerpraktikums* als Gruppenbetreuer:innen in u. a. universitätseigenen Kinderferienlagern oder in Betrieben im Lehrlingsferienlager eingesetzt. Anforderung war im Anschluss lediglich ein Bericht des Studierenden. Kritisiert wurde hierbei, dass diese vielfältigen Tätigkeiten der Lehramtsstudierenden zwar abwechslungsreich seien, aber nicht ausreichend nachbereitet bzw. reflektiert würden und somit der Sinn bzw. Mehrwert innerhalb der Lehramtsausbildung nicht deutlich werde (Kell 2011, 450 f., Grottker 2010, 80 f., Squarra 2024, 4).

Das Lehramtsstudium in der DDR umfasste sowohl qualifikatorische als auch sozialisatorische Anteile. In den verschiedenen Phasen des Studiums waren diese Anteile unterschiedlich stark ausgeprägt. Die schulpraktische Ausbildung erstreckte sich vom vierten bis zum achten Semester und folgte dem Prinzip steigender Anforderungen. Zunächst lag der Schwerpunkt auf dem Erwerb grundlegender Fähigkeiten zur Durchführung von Unterricht. Dazu gehörten Hospitationen an berufsbildenden Schulen sowohl im fachtheoretischen als auch im fachpraktischen Unterricht sowie erste eigene Unterrichtserfahrungen vor der eigenen Seminargruppe. Im fünften und sechsten Semester fanden unterrichtspraktische Übungen statt, in denen Gruppen von bis zu vier Studierenden unter Anleitung erfahrener Lehrkräfte (Mentor:innen) Unterricht an berufsbildenden Schulen durchführten. Dabei wechselten die Studierenden Schule, Klasse, Berufsgruppe und betreuende Lehrkraft, um vielfältige Erfahrungen zu sammeln. Die Hospitationen wurden regelmäßig von Verantwortlichen der Hochschule begleitet. Im siebten Semester fand ein 16-wöchiges Komplexpraktikum statt, das sowohl Einblicke in die berufspraktische Ausbildung der Auszubildenden als auch eine kontinuierliche Unterrichtstätigkeit beinhaltete. Die Studierenden bereiteten den Unter-

richt weitgehend selbstständig vor, führten ihn eigenverantwortlich durch und werteten ihn anschließend mit den Mentor:innen aus. Darüber hinaus übernahmen bzw. organisierten die Studierenden außerunterrichtliche Aktivitäten mit den Auszubildenden im sportlichen und kulturellen Bereich. Im achten Semester erfolgte weitgehend eigenverantwortlicher Unterricht in Berufsschulklassen der höheren Ausbildungsjahre. In diesem Semester fand auch die sogenannte *Lehrbefähigungsprüfung* statt (Schröder 1995, 94 ff.).

Die eigene Bildungsaspiration bzw. Motivation der Lehramtsstudierenden spielte eine zentrale Rolle, sowohl im Hinblick auf die regelmäßige Teilnahme an Vorlesungen und Lehrveranstaltungen als auch im Hinblick auf die Nutzung der Selbststudienzeit. Studieren galt als Auszeichnung, derer man sich würdig erweisen musste. Das Studium unterlag mehr oder weniger direkt einer kollektiven Kontrolle sowohl durch die Seminargruppen als auch durch die Dozent:innen und Gruppenbetreuer:innen. Die Lehramtsstudierenden waren Mitglieder des Jugendverbandes, der sogenannten *FDJ-Seminargruppen*, die als kollektive Einheit nicht nur Seminare und Übungen organisierte, sondern auch einen Teil der Freizeit und der sogenannten *gesellschaftlichen Arbeit* prägte. Der Gruppenalltag war zudem geprägt von monatlichen FDJ-Versammlungen, dem FDJ-Studienjahr und den Leitungssitzungen auf den verschiedenen Ebenen der FDJ-Grundorganisation. Es gab ein enges Netz von Sozialisationsfaktoren und Kontrollinstanzen, dem die Studierenden sich nur schwer entziehen konnten. Für jede Gruppe war in der Regel ein wissenschaftlicher Mitarbeiter beratend tätig. Das Sozialisationsmodell war auf eine hohe Studierendenbindung ausgerichtet. Leistungstärkere Studierende waren angehalten, leistungsschwächere zu unterstützen, und Studentinnen mit Kindern wurden besonders gefördert. Dies wurde durch eine kompetitive Ebene unterstützt, da die einzelnen Studiengruppen miteinander im Wettbewerb standen und entsprechend ausgezeichnet bzw. gewürdigt wurden (Grottker 2010, 86).

Zwei Bereiche innerhalb der beruflichen Lehrkräfteausbildung, die als Besonderheiten angesehen werden können und die heute im Lehramtsstudium keine Rolle mehr spielen, waren die kulturell-ästhetische Erziehung und die militärische bzw. zivile Verteidigungsausbildung. Im Rahmen der kulturell-ästhetischen Erziehung wurden im Grundstudium Lehrveranstaltungen zu verschiedenen Genres der kulturell-ästhetischen Erziehung angeboten. Diese zielten darauf ab, die angehenden Berufsschullehrkräfte auf ihre zukünftige Aufgabe vorzubereiten, außerschulische kulturelle und künstlerische Aktivitäten mit Auszubildenden zu gestalten. Die militärische bzw. zivilverteidigungsbezogene Ausbildung diente dazu, den Studierenden auch militärische oder vergleichbare Führungsqualifikationen zu vermitteln, wie z. B. die Ausbildung zum Zug- oder Gruppenführer. Die Studierenden wurden ermutigt, sich während dieser Zeit als Offizier oder Unteroffizier der Reserve zu verpflichten. Die Ausbildung zum Reserveoffizier galt als besondere politische Reife. Bildungspolitisches Ziel der DDR war es dabei, vor dem Hintergrund des Kalten Krieges die vormilitärische bzw. Zivilverteidigungsausbildung durch entsprechend ausgebildete Lehrkräfte auch bei den Auszubildenden langfristig zu fördern und auszubauen (Grottker 2010, 81 f., 88).

Auch in der Lehrkräftefortbildung spielten die Universitäten eine zentrale Rolle und waren in vielfältiger Weise eingebunden. Die verpflichtende Teilnahme der Berufsschullehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen, die etwa alle fünf Jahre stattfanden, verfolgte das Ziel, die Fortbildungsangebote zu systematisieren und den sich wandelnden Anforderungen anzupassen. Die Organisation und Planung lag bei außeruniversitären Einrichtungen, während die Universitäten für die inhaltliche Ausgestaltung zuständig waren. Ein bemerkenswertes Ziel war hierbei, dass innerhalb dieser Fortbildungsveranstaltungen die Präsentation und Diskussion aktueller wissenschaftlicher Ergebnisse mit den (berufs-)schulischen Praktiker:innen eine zentrale Rolle einnahm. Auch die postgraduale Qualifizierung war Aufgabe der Universitäten, u. a. in Form von Fernstudiengängen und Aufbaustudiengängen. Die Weiterbildung der Lehrkräfte zu Mentor:innen lag ebenfalls in der Verantwortung der Universitäten (Kell 2011, 450 f., Grottker 2010, 87, Schröder 1995, 97).

Eine weitere Besonderheit stellte die Einbindung der Mentor:innen, welche die Studierenden in den Praxisphasen an den Schulen begleiteten, in die Universitäten dar. Die Mentor:innen wurden von den Schulleitungen einem zuständigen Wissenschaftsbereich gemeldet und regelmäßig zu den jährlich stattfindenden Konferenzen an die Universität eingeladen. Diese Konferenzen verfolgten das Ziel, die Bindung der Mentor:innen an die akademische Ausbildung zu stärken. Darüber hinaus waren die Mentor:innen häufig Teil von Forschungsgruppen, in denen Wissenschaftler:innen der Universität und Praktiker:innen aus den Schulen zusammenarbeiteten. Dies ermöglichte es den Mentor:innen, stets auf dem aktuellen Stand der didaktisch-methodischen Forschung zu bleiben. Gleichzeitig wurde die Perspektive der Schulpraxis in die universitäre Forschung integriert. Zudem boten diese Forschungsgruppen den Mentor:innen die Möglichkeit zur Promotion, wodurch eine zweite Ebene der Selbstrekrutierung auf universitärer Ebene geschaffen wurde. Dieses Modell ermöglichte eine enge Verknüpfung schulpraktischer Lehrkräftebildung und universitärer Forschung (Squarra 2024, 6).

Das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR kann als Beispiel für einen ganzheitlichen Ansatz zur Strukturierung eines Bildungssystems verstanden werden, in dem die berufliche Bildung im Zentrum stand und die einzelnen Teile des Bildungssystems sowohl untereinander als auch mit der Gesellschaft eng verzahnt waren. Dies wurde durch eine intensive Planung unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung und vor allem des Bedarfs der Wirtschaft angestrebt. Ein zentrales Element dieses Systems war die gezielte Steuerung junger Menschen durch ein berufsorientiertes Bildungssystem. Die Mehrzahl der Absolvent:innen der POS wurde in die Berufsausbildung gelenkt, während leistungsstarke Schüler:innen wiederum in die Berufsausbildung mit Abitur gelenkt wurden, wodurch eine Grundlage für die Rekrutierung der beruflichen Lehrkräftebildung entstand. Durch das Konzept der Promotion von Mentor:innen ergab sich wiederum eine Grundlage für die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Zentrale Merkmale dieses ganzheitlichen Bildungsverständnisses sind die enge Verzahnung von theoretischer und berufspraktischer Ausbildung sowie der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis durch eine systematisch orga-

nisierte und einheitlich strukturierte Weiterbildung und Qualifizierung in Zusammenarbeit mit den Universitäten. Auch die Einbeziehung außerschulischer Aktivitäten, wie z. B. der Besuch kultureller Veranstaltungen, die von den Lehrkräften organisiert und betreut werden, trägt dem Grundgedanken dieses ganzheitlichen Verständnisses von beruflicher Bildung und Sozialisation Rechnung. Dies darf jedoch nicht über die dahinterstehenden Ziele des autoritären Systems hinwegtäuschen. Viele dieser Aspekte wurden nicht aus philanthropischen oder altruistischen Motiven implementiert, sondern dienten vor allem der kollektiven Kontrolle und politischen Indoktrination im Sinne des autoritären Staates.

4.7 Offene Debatte über die Bezugsdisziplin

Betrachtet man die verschiedenen Problemlagen, die in der Entstehungszeit der Gewerbelehrer:innenausbildung diskutiert wurden, so wird schnell deutlich, dass es sich um Probleme bzw. Debatten handelt, die über die Geschichte hinweg eine Relevanz behielten, immer wieder aufgegriffen wurden, stellenweise bis heute bestehen und weiterhin intensiv diskutiert werden.

Ein zentrales Problem zeigte sich bereits sehr früh in der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte, die sich in vielen Fällen von den praktischen Tätigkeiten der jeweiligen Ausbildungsberufe entfernte. Die Diskussion um didaktische Transformationsprobleme, die sich daraus ergeben, dass durch die Fokussierung auf ingenieurwissenschaftliche Fragestellungen in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung der Bezug zu den realen Berufsbildern und den damit verbundenen Arbeitsprozessen fehlt, erweist sich als eine Diskussion mit langer Tradition und aktueller Relevanz (Mehnert 1995, 334 f., Becker, Spöttel und Windelband 2019, 2, Stratmann 1994, 42). Laut Rauner (1995, 17) wurde versäumt, „die eigene Berufspraxis (der Berufsschullehrenden) zum Gegenstand einer zu entwickelnden Wissenschaft zu machen [...]“. Dies hätte bedeutet, neben den berufspädagogischen Fragestellungen vor allem die Inhalte und Formen berufsförmig organisierter Arbeit und die darauf bezogene Praxis beruflicher Bildung zum Gegenstand von Lehre und Forschung zu machen.“ Mit der Angliederung an die Ingenieurwissenschaften der Universitäten war ein Bedeutungsverlust für die Fachdidaktik bzw. Fachmethodik verbunden, da hierfür an vielen Universitäten kein wissenschaftliches Personal vorgesehen wurde und weder Lehr- noch Prüfungsgegenstand darstellten. Die didaktische Ausbildung sollte zunächst ausschließlich durch die Studienseminare im Referendariat, also erst in der zweiten Ausbildungsphase der Lehrkräftebildung, erfolgen (Rauner 1995, 15).

Als dann diesbezüglich ein Umdenken stattfand und Fachdidaktikprofessuren eingerichtet wurden, wurden diese aufgrund der Wissenschaftsorientierung vorzugsweise den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zugeordnet und deren wissenschaftsimmanente Fachsystematik häufig in der Besetzung durch Ingenieur:innen gelehrt. Eine Ausnahme bildete unter anderem die TU Berlin, wo die Fachdidaktiken der Fakul-

tät für Geisteswissenschaften zugeordnet wurden (Rauner 1995, 14 ff., Zimpelmann 2019, 13 ff.).

Die Zuordnung von beruflichen Fachrichtungen und damit auch der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung zu einer bestimmten Fakultät oder einem bestimmten Institut hat einen starken Einfluss auf das Selbstverständnis der Professor:innen und Dozent:innen und wirkt sich auch auf inhaltliche Schwerpunkte aus. Es macht einen Unterschied, ob gewerblich-technische Lehrkräftebildung einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät oder einer geisteswissenschaftlichen Fakultät zugeordnet wird (Grottker 2010, 15).

Im Zusammenhang mit der Akademisierung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung kritisiert unter anderem Stratmann (1994, 46) die unzureichende Stellung und Ausstattung der berufspädagogischen und fachdidaktischen Fachgebiete an den Universitäten. Bei der Verankerung der Lehrkräftebildung sei der Schwerpunkt vor allem auf die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung gelegt worden, während die fachdidaktischen Anteile im Vergleich zur Ausbildung an den BPI im Lehramtsstudium reduziert worden seien. Stratmann sieht insbesondere bei der Vernachlässigung der beruflichen Praxis innerhalb des beruflichen Lehramtsstudiums die Qualität der beruflichen Lehrkräftebildung gefährdet.

Auch wenn den Fachdidaktiken die Aufgabe zukommt, zwischen den Ingenieurwissenschaften, den Berufsfeldern und der berufsschulischen Praxis zu vermitteln, ist die Theorie-Praxis-Problematik hier durch die inneruniversitäre Trennung von Fachdidaktik, Berufspädagogik und Ingenieurwissenschaften und durch die Trennung von wissenschaftlicher Ausbildung an den Universitäten und praxisorientierter Ausbildung an den Studienseminaren bereits institutionell in mehreren Dimensionen angelegt (Rebmann 2021, 159).

Unterschiedliche Autor:innen zu unterschiedlichen Zeiträumen, u. a. Kerschensteiner, argumentierten gegen eine Akademisierung der Ausbildung von Gewerbelehrkräften (Grottker 1995, 74) und fürchteten im Zusammenhang mit einem *verwissenschaftlichten Professionsverständnis* eine *Vergymnasialisierung* und eine *Enttraditionalisierung* der Gewerbelehrer:innenausbildung (Schütte 2013, 138). Rauner kritisierte in diesem Zusammenhang (1995, 9), dass rein akademisch ausgebildete Berufsschullehr:innen ohne Berufsausbildung und mit einem auf wenige Monate reduzierten Betriebspraktikum von der Berufs- und Arbeitswirklichkeit wenig verstehen könnten.

Gefordert wird als Antwort auf diese Herausforderung eine Ausdifferenzierung der beruflichen Fachrichtungen, die Einführung von *Vertiefungs- und Erweiterungsfächern* und eine Erhöhung der erziehungswissenschaftlichen, berufspädagogischen und fachdidaktischen Anteile (Schütte 2013, 138).

Ein Problem, das bereits in den 70er-Jahren angemerkt wurde, ist die Frage der Zuständigkeit bei fakultätsübergreifenden Studiengängen wie den Lehramtsstudiengängen an technischen Universitäten. Da häufig keine eigenen Module für die Lehramtsstudierenden angeboten werden können, wird auf Angebote der fachwissenschaftlichen Fakultäten zugegriffen und entschieden, was davon in das Lehramtsstudium integriert werden kann. Dies hat zum Ergebnis, dass Lehramtsstudierende den überwie-

genden Anteil ihres Studiums in den Fachwissenschaften studieren. Die fachwissenschaftlichen Fakultäten sind also zentral in die Ausbildung der Lehramtsstudierenden eingebunden, fühlen sich jedoch häufig nicht für diese verantwortlich, insbesondere dann nicht, wenn die Studiengangverantwortung eigentlich in einer anderen Fakultät oder Hochschule liegt (Münk 2001, 42).

Das Ziel des fachwissenschaftlichen Studiums orientiert sich an den Anforderungen für die Ausbildung von Ingenieur:innen bzw. Wissenschaftler:innen. Die Anforderungen für die Ausbildung von Lehrkräften spielen hier nur eine untergeordnete Rolle. Es entsteht der Eindruck, dass die Konzeption des fachwissenschaftlichen Anteils einfach durch eine quantitative Reduktion des Umfangs des Ingenieurstudiums erfolgte, anstatt ein Studium zu konzipieren, das sich an den Anforderungen an Gewerbelehrer:innen orientiert. Daraus resultiere ein Minderwertigkeitskomplex bzw. eine Form der inneruniversitären Diskriminierung der Lehramtsstudierenden. Verstärkt werde diese Problemlage durch die Einführung von Seiteneinstiegsmaßnahmen, welche auf die erste und sogar zweite Ausbildungsphase vollständig verzichten (ebd., 43).

Ein weiteres Problem, das sich hier anschließt, ist die Koppelung der personellen Ausstattung der Fachbereiche an die zu erbringenden Lehrveranstaltungen. So kann die Gestaltung von Studiengängen und die Entscheidung, welche Anteile mit wie vielen Leistungspunkten versehen werden und wie viele Lehrveranstaltungen dies für welche Fachbereiche bedeutet, durchaus auf monetären, d. h. letztlich hochschulpolitischen Erwägungen beruhen. Dies kann dazu führen, dass die Frage, was eigentlich das Beste für die Studierenden und ihre spätere Berufstätigkeit sein könnte, eine untergeordnete Rolle spielt (ebd.).

Aufgrund der häufig geringen Anzahl von Lehramtsstudierenden, beispielsweise in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik, ist es nachvollziehbar, dass die jeweiligen ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten wenig Interesse daran haben, extra Module oder auch exklusive Lehrveranstaltungen für die Lehramtsstudierenden zu entwickeln, anzubieten oder bestehende Lehrveranstaltungen in Teilen den Bedarfen der Lehramtsstudierenden anzupassen. Dies führt zu der bis heute aktuellen Problematik, dass durch die ingenieurwissenschaftliche Schwerpunktsetzung mathematisch-naturwissenschaftliche Inhalte im Mittelpunkt stehen und konkrete berufsbezogene technische Sachverhalte eine geringe Rolle spielen. Da der Modulkatalog des beruflichen Lehramts nur ausgewählte Module des Ingenieurstudiums umfasst, ergibt sich hieraus auch keine strukturierte Ingenieurausbildung. Laut Rauner (1995, 10) kann diese Form der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung weder als ein Fachstudium noch als berufsqualifizierendes Studium fungieren.

Auch bei der Gestaltung der Fachdidaktik stellt sich vor dem Hintergrund der curricularen Gestaltung des Gesamtstudiums die Frage, was den inhaltlichen Kern bzw. das Ziel ausmacht. Dies ist insbesondere relevant, wenn aufgrund geringer Studierendenzahlen Veranstaltungen zusammengelegt werden und Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen gemeinsam fachdidaktische Lehrveranstaltungen besuchen. In diesem Fall muss von einer allgemeinen gewerblich-technischen bzw. Technikdidak-

tik gesprochen werden. Bei der Betrachtung von Arbeitsprozessen stellt sich die Frage, ob dies eher aus fachwissenschaftlicher oder berufswissenschaftlicher Perspektive erfolgt (Mersch und Pahl 2013, 158). Dadurch, dass in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen nicht nach der beruflichen Fachrichtung getrennte Lehrveranstaltungen angeboten werden können, ergibt sich zwangsläufig eine Fokussierung auf die fachlichen und beruflichen Gemeinsamkeiten.

Mersch und Pahl (2013, 169) empfehlen eine Verbindung von Beruf und Fach, dadurch ließen sich die Begrenzungen bei der Betrachtung lediglich einer Kategorie vermeiden und Synergieeffekte nutzen. In diesem Zusammenhang könnte auch von einer Berufs- und Fachdidaktik gesprochen werden.

Rauner beschreibt wiederum drei mögliche Studienmodelle für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung: die bisherige Anbindung der beruflichen Fachrichtungen an die universitär-ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge (1), den Anschluss der beruflichen Fachrichtungen an (fach-)hochschul-ingenieurtechnische Studiengänge (2) und berufliche Fachrichtungen als eigenständige universitäre gewerblich-technische Wissenschaften (3).

Um diese Modelle und den daraus resultierenden Diskurs besser verstehen zu können, soll zunächst der Unterschied zwischen Studiengängen im ingenieurtechnischen Bereich an Hochschulen und im ingenieurwissenschaftlichen Bereich an Universitäten dargestellt werden. (Fach-)Hochschulabsolvent:innen werden gerade bei hohem Lehrkräftebedarf als potenzielle Zielgruppe für Sondermaßnahmen und Ausnahmeregelungen (beispielsweise Quereinstiegsmaster) gesehen. Aus fachwissenschaftlicher Sicht wird diese Zielgruppe trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung im Studium als geeignet und das Fachhochschulstudium als hinreichend gleichwertig zum universitären Ingenieurstudium angesehen. Diese Form der Äquivalenz der Abschlüsse kann jedoch nicht pauschal unterstellt und die Studiengänge können nicht generell als gleichartig angesehen werden.

Das Studium einer Ingenieurwissenschaft an einer Universität (1) ist geprägt von theoretisch-abstrakten, wissenschaftlichen Betrachtungsweisen. Es kann die Frage gestellt werden, inwiefern hier überhaupt von der Ausbildung von Ingenieur:innen oder nicht eher von der Ausbildung von Wissenschaftler:innen gesprochen werden sollte.

Innerhalb des ingenieurwissenschaftlichen Studiums wird großer Wert auf die Entwicklung mathematischer Kompetenzen gelegt. Das Studium der Elektrotechnik an der TU Berlin umfasst beispielsweise 180 ECTS, davon entfallen 33 ECTS auf Module, die sich ausschließlich theoretisch mit Mathematik beschäftigen. Diese Mathematik-Module, bspw. *Analysis*, *Analytische Geometrie* und *Integraltransformation und partielle Differentialgleichungen*, werden als Service-Leistung von Mathematiker:innen aus der Fakultät für Mathematik gelehrt und beschäftigen sich ausschließlich mit rein mathematischen Fragestellungen. Insbesondere innerhalb der mathematischen Module wird eine rein theoretisch-abstrakte Perspektive eingenommen. Mathematische Inhalte werden aus einem *Selbstverständnis des Faches* heraus vermittelt, mit einer dafür charakteristischen Zweckfreiheit und einer damit verbundenen Loslösung nicht nur von berufspraktischen, sondern auch ingenieurwissenschaftlichen Inhalten. Ein Trans-

fer auf ingenieurtechnische Problemstellungen findet nicht statt, d. h., welche mathematischen Probleme im Zusammenhang mit welchen technischen Problemstellungen auftreten, spielt keine Rolle. Diese Loslösung des theoretischen Wissens von der beruflichen Anwendung kann als ein Charakteristikum des universitären Ingenieurstudiums angesehen werden.

Die konkrete praktische Anwendung von fachwissenschaftlichen theoretischen Inhalten im Kontext industrieller Fertigung und Arbeitsprozesse spielt innerhalb des universitären Studiums eine untergeordnete Rolle. Dies ist der Unterschied zur Ausbildung von Ingenieur:innen an Fachhochschulen (2). Hier besteht der Anspruch, theoretische Betrachtungen mit konkreten praktischen Anwendungsbeispielen nahe an den Standards der Industrie zu verknüpfen.

Was beide Institutionen aussparen, ist der wissenschaftliche Blick auf die konkreten Tätigkeiten von Facharbeiter:innen in Industrie und Handwerk. Auch die Veränderungen der Berufsbilder spielen bei der Ausbildung von Ingenieur:innen höchstens im Wahlbereich eine Rolle.

Die Perspektive einer beruflichen Fachrichtung als eigenständige universitäre gewerblich-technische Wissenschaft (3) würde idealtypisch folgende Inhalte berücksichtigen: die konkreten Tätigkeiten von Meister:innen, Techniker:innen und Facharbeiter:innen in Industrie und Handwerk, die Veränderungen der Gewerbe, der Berufsbilder und der konkreten beruflichen Tätigkeiten. Hierbei ist der Forschungsgegenstand das Wechselverhältnis von Arbeit, Technik und Bildung und die Untersuchung unter berufspädagogischer und berufs-(arbeits-)bezogener Perspektive. Es kann hierbei auch von einer lehrorientierten Fachwissenschaft gesprochen bzw. von einer Ausprägung aus einem „hochschuldidaktischen Prozess der Akzentuierung und Strukturierung von Inhalten einer Fachwissenschaft unter dem Blickwinkel der Lehrtätigkeit.“ (Rauner 1995, 12) Notwendig für diese Form der Lehrkräftebildung wären jedoch eigene Module, entsprechende Fachgebiete und wie bereits angesprochen ein eigener zu entwickelnder Wissenschaftsbereich bzw. eine Berufsfeldwissenschaft.

Inwieweit eine Berufsfeldwissenschaft nicht die bessere Alternative zu einer ingenieurwissenschaftlich geprägten Fachwissenschaft ist, darüber gibt es unterschiedliche Positionen und einen intensiven Diskurs. Relevante Befürworter einer Berufsfeldwissenschaft sind Becker, Spöttl und Windelband. Ihre Positionen und Argumente werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Becker et al. (2019, 2) argumentieren aus der Perspektive der Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden. Wenn Lehrkräfte bestimmte Handlungsfelder unterrichten sollen, werden dafür fachrichtungsbezogene Inhalte benötigt. Da ingenieurwissenschaftlich orientierte Fachdisziplinen diese nicht erforschen und nicht vermitteln, müssen diese Inhalte von beruflichen Fachrichtungen erarbeitet werden. Berufliche Fachrichtungen sind dabei nicht gleichzusetzen mit einem Fach im Sinne einer bspw. sozialwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Disziplin. Fachlich-ingenieurwissenschaftliche Anforderungen unterscheiden sich von fachlich-beruflichen Anforderungen. Die fachlich-beruflichen Anforderungen spielen in gewerblich-technischen Lehramtsstudiengängen jedoch häufig keine Rolle. Beide

Bereiche haben eigenständige Wissensbestände und auch Überschneidungen, welche identifiziert, strukturiert und aufbereitet werden müssen. Hierfür sind die Erkenntnisse der Berufswissenschaften bezüglich der Prozesse, individuellen Perspektiven und Kompetenzanforderungen der Facharbeiter:innen, Techniker:innen und Meister:innen zu nutzen. Für eine berufliche Fachrichtung liegt daher nahe, nicht nur die Technik als solche in den Mittelpunkt zu stellen, sondern auch die Berufsarbeit zu betrachten, wodurch sich das *Fach* als *Berufs-Fach* eher auf die *Fach-Arbeit* als auf die *Fach-Wissenschaft* bezieht bzw. beziehen sollte (ebd.).

Auch in den Veröffentlichungen der KMK von 2017 und 2019 zeigen sich diesbezüglich Unsicherheiten, da die Fach- bzw. Bezugswissenschaften mal einzeln, mal gemeinsam, die Berufswissenschaft aber durchaus auch separat hervorgehoben werden. Auch die Analyse beruflicher Facharbeit wird mal allein der Fachdidaktik, mal der Fachwissenschaft oder beidem zugeordnet. Becker et al. (2019, 4) vermuten, dass die vorgenommenen Beschreibungen je nach Besetzung der KMK anders ausfallen können und auch hier Unsicherheiten herrschen. Ebenso kann vermutet werden, dass auch innerhalb der KMK keine Einigkeit in diesem Diskurs herrscht. Die Veröffentlichungen der KMK können in diesem Zusammenhang jedoch nicht einfach ignoriert werden, da die jeweiligen Veröffentlichungen die Grundlage für die Gestaltung und Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen darstellen.

Welche wissenschaftliche Disziplin im Detail der beruflichen Fachrichtung korrespondiert, dazu gibt es verschiedene Vorstellungen, die sich an den unterschiedlichen Hochschulstandorten unterscheiden können. Becker et al. (2019, 4) unterscheiden für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung aktuell zwei wesentliche Ausrichtungen. Auf der einen Seite „gewerblich-technische Fachrichtungen, die jeweils im Sinne einer Ausrichtung auf gewerblich-technische Berufe auf die Vermittlung von fachrichtungsrelevanten Inhalten“ setzen und auf der anderen Seite „Lehramtsstudiengänge der gewerblich-technischen Fachrichtungen, deren fachwissenschaftliche Schwerpunkte aus einem reduzierten Lehrangebot ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge gespeist werden“.

Als Nachteile einer Anbindung an die Ingenieurwissenschaften werden u. a. genannt, dass bisher eine Didaktik beruflicher Lernprozesse nicht entwickelt worden sei, die gegenwärtige Ausbildungsstruktur an den Hochschulen in der Regel bewirke, dass die Studien der beruflichen Fachrichtung an den Ingenieurwissenschaften ausgerichtet werden, dass die Praxis der Auszubildenden, der Facharbeiter:innen und der Lehrkräfte in den Lehrveranstaltungen ignoriert werde und dass die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile gering und ohne Bezug zum Berufsfeld vermittelt werden (ebd.).

Becker et al. (2019, 6) argumentieren, dass in beruflichen Schulen keine Fächer, sondern Lernfelder unterrichtet werden sollen und somit der Bezugsrahmen nicht eine Natur- oder Ingenieurwissenschaft, sondern eine berufsfeldbezogene Berufstheorie ist. Dies unterscheidet sich von der Ausbildung von Ingenieur:innen, bei der wiederum (verkürzt dargestellt) die mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen und die Entwicklung von Technik im Mittelpunkt stehen.

Studiengänge einer beruflichen Fachrichtung mit einer reduzierten Ingenieurwissenschaft anstelle einer Berufswissenschaft haben einen engen Fachbezug zu den einzelnen ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen und nur einen geringen Bezug zu den Fragestellungen der beruflichen Facharbeit. Es besteht die Gefahr, dass eine darauf aufbauende Fachdidaktik sich an einem Verständnis der Technikdidaktik als einer Didaktik der Technik orientiert und dabei die Fokussierung auf Lernprozesse im Kontext von Arbeit und Beruf sowie prozessorientiertes Lernen vermissen lässt (Becker, Spöttel und Windelband 2019, 12 f.).

Wie bereits erwähnt, kann in diesem Zusammenhang auch die institutionelle Zuordnung der Fachdidaktiken eine Rolle spielen. Es stellt sich die Frage, inwiefern bei einer Zuordnung der Fachdidaktiken zu den jeweiligen ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten die Wahrscheinlichkeit einer Orientierung an einem technikdidaktischen Verständnis höher ist als bei einer Zuordnung der Fachdidaktiken zu einer geisteswissenschaftlichen Fakultät.

Idealerweise verknüpfen berufliche Fachrichtungen Berufs(feld)wissenschaft, Berufs(feld)- bzw. Fachdidaktik und Berufspädagogik bzw. Erziehungswissenschaften. Laut Becker et al. (2019, 9 ff.) erschließen die Berufswissenschaften die beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse für die Lehrenden und Lernenden als Berufstheorie und erleichtern die Aufbereitung berufsbezogener Inhalte für die Gestaltung der Lernprozesse durch die Berufsdidaktik, während die Berufspädagogik stärker historische, systemische und erkenntnistheoretische Beiträge für die Gestaltung der Berufsbildungsprozesse liefert. Die Berufsdidaktik wird hierbei als eine Didaktik verstanden, die nicht auf einen einzelnen Beruf beschränkt ist, sondern sich auf die Inhalte und Praxis einer allgemein anwendbaren Berufssystematik bezieht und sich auf eine Berufstheorie stützt, welche wiederum alle beruflichen Schulformen umfasst. Eine Berufssystematik folgt der Struktur von Arbeitsaufgaben, Arbeitsprozessen und Handlungsphasen im Beruf mit all seinen Facetten und Anforderungen und ist damit an sich keine starre Struktur, sondern kann je nach Berufsfeld, Beruf, Schulform oder Bildungszielen strukturiert werden (ebd.).

Becker et al. (2019, 7) betonen ebenfalls, dass die Fachwissenschaften und die Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften nicht vollständig ersetzt werden sollen, heben aber die besondere Bedeutung der beruflichen Fachrichtung bzw. Berufs(feld)wissenschaften, Berufs(feld)didaktik bzw. Fachdidaktik und der Berufspädagogik für die Lehrkräftebildung hervor.

Hier ergibt sich das Problem, dass eine entsprechende notwendige Berufsfeldwissenschaft kaum entwickelt ist, um als fachwissenschaftliche Alternative genutzt werden zu können. Ähnlich verhält es sich mit einer bisher nicht entwickelten, auf die Berufs(feld)wissenschaft bezogenen Fachdidaktik (Münk 2001, 85, 258)¹³.

Weiterhin argumentiert Münk (2001, 81 ff.), dass die Berufs(feld)wissenschaft die ingenieurwissenschaftliche Fokussierung und ebenso das szientistische Paradigma infrage stellen würde. Viele Gegenargumente beziehen sich auf die Bedeutung der Beibehaltung des szientistischen Paradigmas und darauf, dass eine fundierte ingenieur-

13 Dies ist den Befürwortern (Becker, Spöttel und Windelband 2019, 14) bewusst.

fachwissenschaftliche Ausbildung aus unterschiedlichen Gründen notwendig sei, bspw. um den unterschiedlichen Berufen und den unterschiedlichen Anforderungen im Zusammenhang mit dem technischen Wandel gerecht zu werden. Des Weiteren wird befürchtet, dass bei einer reinen Fokussierung auf die Ausbildung von Facharbeiter:innen die anderen Säulen der beruflichen Schulen, wie die vollschulische Ausbildung oder auch das berufliche Gymnasium, zu wenig Berücksichtigung finden.

Das heißt, bevor eine Berufs(feld)wissenschaft als Alternative zu einer Ingenieurwissenschaft genutzt werden kann, muss sie zunächst als eigenständige Wissenschaft in Form von Instituten und Fachgebieten etabliert werden. Daraus ergibt sich eine Henne-Ei-Problematik. Es ist zu bezweifeln, dass die Begründung mit dem Ziel einer passgenauen Ausbildung von Lehramtsstudierenden ausreichend trägt, um einen ganzen Wissenschaftsbereich zu entwickeln. Das Interesse an berufs(feld)wissenschaftlichen Erkenntnissen müsste also tendenziell aus der Wirtschaft oder der Politik kommen und müsste für diese Akteure noch einen weiteren überzeugenden Mehrwert liefern.

4.8 Professionalisierungs- und Professionsverständnis

Mit der Frage nach der Bezugsdisziplin wird auch die fachwissenschaftliche und lehramtsspezifische Ausbildung im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften thematisiert. Im Mittelpunkt der Debatte steht somit auch die Profession der Lehrkraft. Dieser Abschnitt dient dazu, einen Überblick über den Begriff der Profession im Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung zu erhalten. Dazu wird zunächst der Begriff des Berufs erläutert, um ihn dann vom Begriff der Profession abzugrenzen und im Kontext der Lehrkräftebildung zu diskutieren.

Der Begriff *Beruf* kann definiert werden als die Gesamtheit spezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die einer Person eine kontinuierliche Erwerbs- und Versorgungsmöglichkeit bieten. Darüber hinaus dient der Beruf als Rechtfertigung für die soziale Positionierung einer Person innerhalb der Gesellschaft bzw. innerhalb eines sozialen Feldes. Er verbindet die individuelle Ebene einer Person mit gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen. Er stellt eine standardisierte, spezialisierte und institutionell fixierte Organisationsform von Arbeit dar (R. Meyer 2024, 20, Siegrist 1988, 13).

Berufe sind ursprünglich durch Arbeitsteilung entstanden. Mit der Entstehung der Industriegesellschaft spezialisierten und akademisierten sich einzelne Berufe und wurden zu Professionen. Eine Profession ist eine Arbeitsform, die in der Gesellschaft einen besonderen Status genießt. Dieser Status wird dadurch begründet, dass diese Arbeitsform als anspruchsvoll gilt und daher mit einem anspruchsvollen Bildungs- und Qualifizierungsweg in spezialisierten Bildungseinrichtungen verbunden ist (Herzog 2011, 50 ff., Terhart 2011, 203 ff.).

Bei Professionen kann zwischen einer funktionalen Innenseite und einer formalen Außenseite unterschieden werden. Die funktionale Innenseite bezieht sich auf die der Profession zugrunde liegenden spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie

die darauf aufbauenden spezifischen Leistungen. Diese besonderen Leistungen beziehen sich in der Regel auf die Bewältigung persönlicher Lebenskrisen. Klassische Beispiele hierfür sind Ärzte und Rechtsanwälte (Lempert 2010a, 20 f., Herzog 2011, 50 ff., Terhart 2011, 203 ff.).

Die formale Außenseite bezieht sich wiederum auf gesellschaftliche Interessengruppen, die die jeweilige Profession bspw. in Form von Verbänden vertreten und dabei einen hohen sozialen Status sowie ein hohes Einkommen einfordern. Diese formale Professionalisierung betont die gesellschaftliche Anerkennung, das Prestige und den Status, die mit der Ausübung solcher Professionen verbunden sind. Sowohl die funktionale als auch die formale Dimension prägen das Verständnis und die Rolle von Professionen in modernen Gesellschaften. Insbesondere in Bereichen wie der Medizin oder dem Recht ist die jeweilige Profession mit einer akademischen Ausbildung, einer Referenzdisziplin an den Universitäten, einem beschränkten Zugang, einem hohen gesellschaftlichen Prestige und in der Regel mit einem überdurchschnittlich hohen Einkommen verbunden (Lempert 2010a, 20 f.). Die Strukturen, die den Zugang zu einer Profession erschweren können, sind u. a. Zugangsbeschränkungen zu den Ausbildungsinstitutionen durch Eignungstests oder Numerus clausus (NC), längere unbezahlte Ausbildungsphasen sowie die Notwendigkeit längerer unbezahlter (Vor-)Praktika.

Inwiefern die Lehrtätigkeit ebenfalls als Profession angesehen werden kann, ist umstritten. Traditionell galt, dass Professionen wie Medizin und Jura durch den direkten Kontakt mit Klient:innen oder Patient:innen charakterisiert sind und die Ausführung der Tätigkeit autonom und wissenschaftlich fundiert erfolgt. Auch wenn Lehrkräfte viele Freiheiten bei ihrer Berufsausübung haben, kann von einer Autonomie bzw. *freien Beruf* im Zusammenhang mit der Tätigkeit im Staatsdienst nicht die Rede sein. Trotz der Unterschiede in den Tätigkeiten von Anwält:innen, Ärzt:innen und Lehrkräften gibt es jedoch eine prägende Gemeinsamkeit: Alle übernehmen eine Form von Vermittlungsfunktion von *Experten-* bzw. *Hoheitswissen* (Lempert 2010a, 20 f.). In diesem Zusammenhang verfügen alle Professionen auch über eine Deutungshoheit oder auch Definitionsmacht und entscheiden über Partizipationsmöglichkeiten der Klienten an der Gesellschaft (Ziegler 2018, 581).

Hinzu kommt, dass die Innen- und Außenwahrnehmung von Lehrkräften stark voneinander abweichen können. In diesem Zusammenhang kann es vorkommen, dass der Status des Lehrerberufs als Profession nicht anerkannt wird. Berufliche Schulen werden nicht als Orte der höheren Bildung angesehen. Trotz ihrer gesellschaftlichen Bedeutung ist diese Schulform keine prestigeträchtige Bildungsinstitution. „In der öffentlichen Wahrnehmung bewegt sich dieser Beruf eher auf dem Statusniveau einer betrieblichen Ausbildungstätigkeit, die mehr oder weniger bereits auf der Basis von Berufserfahrung ausgeübt werden kann.“ (Ziegler 2018, 581 ff.) Es wird argumentiert, dass diese fehlende Anerkennung als Profession zu den geringen Studierendenzahlen beiträgt und sowohl dazu führt, dass Studienanfänger:innen im beruflichen Lehramtsstudium von den universitären Anforderungen überrascht sind bzw. diese unterschätzen (Wyrwal und Zinn 2018, 19 f., Ziegler 2018, 585).

Die Perspektiven sind aktuell sehr unterschiedlich. Zum Beispiel richtet die Sozial- bzw. Bildungswissenschaft ihren Blick vor allem auf die funktionale Innenseite des Lehrberufs. Die an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteure sehen sich in erster Linie für die Entwicklung professioneller Kompetenzen verantwortlich (Ziegler 2018, 581 ff.).

Für Akteure, die sich primär aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit der Profession Lehrkraft auseinandersetzen, sind folgende Fragen von Interesse: Was macht pädagogische Professionalität aus? Wie kann professionelle Kompetenz von Lehrkräften entwickelt werden? Und wie kann diese erfasst werden? (Terhart 2011, 206).

Nach Terhart (2011, 206) lassen sich aus Perspektive der Erziehungswissenschaft drei Ansätze zur Bestimmung der Profession bzw. Professionalität im Lehrberuf unterscheiden: der *strukturtheoretische Bestimmungsansatz*, der *kompetenztheoretische Bestimmungsansatz* und der *berufsbiografische Bestimmungsansatz*.

Die drei Bestimmungsansätze setzen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und basieren auf verschiedenen begrifflichen und methodischen Konzepten. Sie weisen teils starke Überschneidungen auf, ergänzen sich in einigen Aspekten, unterscheiden sich jedoch auch in bestimmten Bereichen deutlich. Aufgrund des berufs- und bildungsbiografischen Schwerpunkts sowie des zugrunde liegenden Habituskonzepts erweist sich der berufsbiografische Bestimmungsansatz für diese Arbeit als besonders geeignet.

Der *strukturtheoretische Bestimmungsansatz* beschreibt die beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte als in sich antinomisch (widersprüchlich). Diese Antinomien führen zu Spannungen, die von Lehrkräften bewältigt werden müssen. Zentrale Antinomien laut Terhart (2011, 206):

- *Nähe vs. Distanz zu Schüler:innen*: Lehrkräfte begegnen Lernenden als ganze Personen, müssen jedoch auch rollenspezifisch handeln und eine professionelle Distanz wahren.
- *Subsumption vs. Rekonstruktion*: Jede Situation erfordert eine individuelle Anpassung, gleichzeitig müssen allgemeine Regeln beachtet werden.
- *Person des Lernenden vs. Anspruch der Lerninhalte*: Individuelle Bedürfnisse müssen berücksichtigt werden bei gleichzeitiger Umsetzung curricularer Anforderungen.
- *Einheitlichkeit vs. Differenz*: Alle Lernenden sollen formal gleich behandelt werden, dennoch sind ihre individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen.
- *Organisation vs. Interaktion*: Administrative Aufgaben und lebendige Interaktion müssen in Einklang gebracht werden.
- *Autonomie vs. Heteronomie*: Lernende sollen Selbstständigkeit entwickeln, jedoch innerhalb der Vorgaben der Bildungsinstitution.

Dem strukturtheoretischen Bestimmungsansatz zufolge zeigt sich Professionalität im kompetenten Umgang mit diesen Spannungen sowie im reflektierten Umgang mit Unsicherheit und Unbestimmtheit. Diese Reflexion sowie der kontinuierliche Rückblick auf das eigene Handeln sind zentral für die Weiterentwicklung professioneller

Kompetenzen. Insofern enthält das strukturtheoretische Konzept ein Moment des *reflexiven Wachstums*, das die Professionalisierung von Lehrkräften fördert (ebd.).

Der *kompetenztheoretische Bestimmungsansatz* definiert Lehrprofessionalität als die Fähigkeit, komplexe berufliche Anforderungen durch spezifische Kompetenzen zu bewältigen. Diese Kompetenzen werden nicht nur theoretisch definiert, sondern basieren auch auf empirischen Studien, die den Zusammenhang zwischen Lehrkompetenzen und Lernerfolg untersuchen. Professionalität zeigt sich in den professionellen Handlungskompetenzen der Lehrenden. Zu diesen Kompetenzen gehören die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten, individuelle Weiterbildung, kollegiale Schulentwicklung und Umgang mit beruflichen Belastungen (ebd., 207 f.).

Eine Lehrkraft gilt dann als professionell, wenn sie ihre Aufgaben mit hoher Kompetenz und angemessenen Haltungen erfüllt und somit den Lern- und Erfahrungszuwachs ihrer Lernenden maximiert. Gleichzeitig wird anerkannt, dass Lehrerhandeln nie vollständig standardisiert werden kann, da der Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernerfolg immer kontingent ist. Der kompetenztheoretische Ansatz hebt drei zentrale Aspekte hervor: die empirische Erforschbarkeit von Unterricht, die Erlernbarkeit erfolgreichen Lehrerhandelns und die Optimierbarkeit von Lehrkompetenzen. Das Konzept betont, dass Professionalität nicht statisch ist, sondern durch kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung gesteigert werden kann (ebd.).

Der *berufsbiografische Bestimmungsansatz* betrachtet Professionalität in erster Linie als berufsbiografisches Entwicklungsproblem. Im Mittelpunkt stehen die schrittweise Entwicklung von Kompetenzen und die Herausbildung eines beruflichen Habitus – Lehrkräftebildung als Habitusbildung. Dieser Ansatz betont die dynamische Entwicklung von Professionalität über die gesamte Berufsbiografie hinweg, den Zusammenhang zwischen privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere sowie Kontinuität und mögliche Brüche in der beruflichen Entwicklung. Die Perspektive ist individualisiert, kontextualisiert und lebensgeschichtlich-dynamisch. Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und deren berufliche Folgen sowie Belastungserfahrungen und deren Bewältigung sind keine Zusatzaspekte, sondern zentrale Themen. Der Ansatz versteht die Berufsbiografie als kontinuierlichen Prozess, in dem Entwicklungen stattfinden, sich verfestigen oder auch zum Stillstand kommen können. Ein zentrales Anliegen ist die begründete Unterscheidung zwischen gelingender, erfolgreicher Entwicklung und misslingender, problematischer oder gefährdeter Berufsbiografie. Dies erfordert methodisch anspruchsvolle Untersuchungen, die äußere (situative) und innere (subjektive) Auslöser sowie deren Nachhaltigkeit berücksichtigen. Darüber hinaus geht der Ansatz davon aus, dass sich Professionalität über die gesamte berufliche Lebensspanne entwickeln kann und sollte. Damit weist er eine starke Affinität zum kompetenztheoretischen Konzept auf, da auch hier die Entwicklung von Expertise zentral ist. Insgesamt bietet der berufsbiografische Ansatz eine umfassende Grundlage, um die langfristige Kompetenzentwicklung, den Unterstützungsbedarf und die Bedeutung individueller Lebensverläufe für die berufliche Professionalität zu analysieren und zu fördern (ebd., 208).

4.9 Zwischenfazit

Die berufliche Lehrkräftebildung hat in ihrer Geschichte verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen, hierzu gehören unterschiedliche Reform- wie auch Restaurationsbewegungen, die mit Perspektiv- und Paradigmenwechseln verbunden waren und zu unterschiedlichen Identifikationen und Berufsverständnissen führten. Die Schwerpunkte und Gewichtungen innerhalb der Lehrkräftebildung waren bzw. sind zeitlich, aber auch regional unterschiedlich.

Zentrales historisches Problem insbesondere in der gewerblich-technischen Bildung ist der Mangel an Lehrkräften bzw. Lehramtsabsolvent:innen. Die historisch gewachsene institutionelle Abgrenzung der Lehrkräftebildung von beruflich Qualifizierten sowie von der Schulpraxis im Rahmen der Akademisierung erschwerte die Selbstrekrutierung immens. Die Lehrkräftebildung der DDR hatte diesbezüglich einen ganzheitlichen, integrativen Ansatz auf mehreren Ebenen.

Das berufliche Selbstverständnis umfasst heute einerseits eine qualifikations- und bildungsorientierte Perspektive. Darüber hinaus hat die berufliche Bildung aus gesellschaftlicher Sicht die Aufgabe der sozialen Stabilisierung und damit verbunden die Aufgabe der Unterstützung sozialer Gleichheit durch die Ermöglichung sozialer Mobilität. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Beschulung und Nachqualifizierung von Personen ohne Berufsausbildungsreife und die damit verbundene Integration in den Arbeitsmarkt, die bis heute relevant ist.

Aus hochschuldidaktischer Sicht ergibt sich ein komplexes Bild, je nach Fachbereich und historischem Zeitpunkt wird von den Studierenden eine unterschiedliche Profilbildung verlangt. Im Mittelpunkt der Lehrkräfteausbildung stehen u. a. entweder berufspraktische, wissenschaftliche bzw. ingenieurwissenschaftliche oder bildungswissenschaftliche bzw. pädagogisch-psychologische Schwerpunkte. Hinzu kommen zusätzlich die jeweiligen Schwerpunkte, Ziele bzw. Perspektiven des Zweifachs.

Im Idealfall könnte oder sollte das Selbstverständnis der Lehramtsstudiengänge daher eher ein interdisziplinäres, wenn nicht gar transdisziplinäres sein, um die unterschiedlichen Anforderungen und Qualifikationsziele angemessen zu integrieren und die bestehende Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Anforderungen nicht als Malus dieser Studiengänge, sondern als identifikationsstiftendes Merkmal zu begreifen.

Innerhalb der Geschichte der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung lassen sich weitere Diskurse bzw. Spannungsfelder beschreiben. Im Kern können daraus Fragen abgeleitet werden, die die grundsätzliche Ausrichtung der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge fokussieren.

Liegt der Schwerpunkt auf einer berufspraktischen oder einer akademischen Orientierung?

Sollen eher fachwissenschaftliche, berufs(feld)wissenschaftliche, (berufs-)pädagogische oder berufs- bzw. fachdidaktische Fragestellungen im Mittelpunkt des Studiums stehen? In welchem Verhältnis sollten diese Inhalte bzw. Perspektiven im Studium thematisiert werden?

Was ist bzw. sollte die Bezugswissenschaft innerhalb der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge sein: eine Ingenieurwissenschaft oder eine Berufs-(feld)wissenschaft?

Sollte das gewerblich-technische Lehramtsstudium eher den Geisteswissenschaften oder den Ingenieurwissenschaften zugeordnet werden?

Welches ingenieurwissenschaftliche bzw. naturwissenschaftliche Niveau ist im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen eines universitären Studiums angemessen bzw. ausreichend?

Welchen Umfang sollte die Lehramtsausbildung haben? Wie lange sollte die Ausbildung dauern? Wie hoch sollte der Grad der Professionalisierung sein?

Welche Vorqualifikationen sind für ein Lehramtsstudium notwendig bzw. Voraussetzung?

Wie könnten bzw. sollten betriebliche Praxisphasen für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung in das Lehramtsstudium integriert werden?

Es zeigt sich ebenfalls, dass die bestehenden Strukturen und die häufig als unzureichend beklagte Ausstattung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung nicht immer das Ergebnis eines didaktisch-pädagogischen Diskurses sind, sondern häufig historisch vor dem Hintergrund pragmatischer und wirtschaftlicher Überlegungen gewachsen sind und häufig eine Reaktion auf bestehende Mangelsituationen darstellen. Zudem ist die Akademisierung der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung stark mit dem Wunsch nach Gleichstellung und Anerkennung gegenüber Gymnasiallehrer:innen und Handelslehrer:innen verbunden, welche sich in der Bezahlung, aber auch im Prestige niederschlagen.

Die Anerkennung und Gleichstellung der Berufsschullehrkräfte ging kontraintuitiv mit einem Bedeutungsverlust der beruflichen Schulen einher. Berufsschulen werden heute im Kontext der dualen Berufsausbildung eher als randständig wahrgenommen. Im Vergleich dazu nahm die berufliche Bildung im Bildungssystem der DDR, insbesondere durch die POS und die Möglichkeit der Berufsausbildung mit Abitur, eine zentrale Rolle ein. Im Vergleich zum Bildungssystem der DDR ist das heutige Bildungssystem durch eine starke Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung gekennzeichnet. Die allgemeine Bildung stellt deutlich weniger Bezüge zur beruflichen Bildung her und fokussiert sich primär auf die Vorbereitung der Schüler:innen auf einen akademischen Bildungsweg, statt auf einen beruflichen Bildungsweg. Hieraus ergibt sich die Frage, inwiefern eine Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung erstrebenswert bzw. wünschenswert wäre und zudem hilfreich sein könnte, um die aktuellen Problemlagen und Herausforderungen zu bewältigen. Oder aber auch inwiefern die bestehende strikte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung weiterhin als zeitgemäß angesehen werden kann.

Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass sich Studienmodelle je nach Zeitpunkt und Ort in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung unterschiedlich entwickelt haben. Diese Vielfalt hat ihre Wurzeln insbesondere in der fehlenden zentralistischen Steuerung bzw. dem *deutschen Partikularismus* und dem darauf aufbauenden Föderalismus in Deutschland. Diese Struktur wurde insbesondere nach dem Nationalsozialis-

mus als Mittel gegen das Wiedererstarken totalitärer Machtstrukturen in Deutschland wiedereingeführt. Dadurch haben sich unterschiedlich gestaltete Studienmodelle mit unterschiedlich langen Traditionen entwickelt. Das nächste Kapitel soll einen Überblick über die für die aktuellen Debatten relevanten Studienmodelle geben.

5 Überblick über Studienmodelle für das berufliche Lehramt

In Deutschland existiert derzeit eine große, unübersichtliche Vielfalt an Studienmodellen für das berufliche Lehramt. Daraus ergeben sich sehr unterschiedlich gestaltete Wege mit unterschiedlichen Standards, beteiligten Akteuren und auch unterschiedlicher Qualitätssicherung (Kremer und Weyland 2023).

In den letzten Jahrzehnten wurde versucht, die Wege ins Lehramt zu vereinheitlichen. Im Mittelpunkt stand dabei zunächst eine Angleichung der Lehramtsstudiengänge über alle Lehramtstypen und Ausbildungsphasen hinweg. Alle Bundesländer bieten alle Lehramtstypen an. Der überwiegende Teil der grundständigen Lehramtsstudiengänge hat eine Regelstudienzeit von zehn Semestern und vergibt den Großteil der Leistungspunkte für die Fachwissenschaft (Walm und Wittek 2024, 2). Jedoch schließen nicht in allen Bundesländern die Lehramtsstudiengänge mit einem Master ab. Einzelne Bundesländer halten weiterhin am 1. Staatsexamen fest. Das Studium kann hier auch vom üblichen Umfang von 300 ECTS bzw. fünf Jahren abweichen. In Sachsen hat bspw. ein grundständiges berufliches Lehramtsstudium, das mit dem 1. Staatsexamen abschließt, einen Umfang von 270 ECTS (SMK 2018).

In vielen Bundesländern wurde die Anzahl an variabel einsetzbaren Leistungspunkten erhöht, um eine eigene gewünschte Profilierung zu ermöglichen. Auch dies führt zu sehr unterschiedlichen Studienverläufen. Des Weiteren wurden in den meisten, aber nicht in allen Bundesländern längere Praxisphasen über ein Semester hinweg (sogenannte Praxissemester) eingeführt. Zudem unterscheiden sich die Standorte hinsichtlich der Integration bestimmter Querschnittsthemen. Bspw. haben Themen wie Digitalisierung und Inklusion insgesamt einen hohen Stellenwert, aber auch hier zeigen sich starke Unterschiede zwischen den Standorten hinsichtlich der strukturierten Integration dieser Themen in das Lehramtsstudium (Walm und Wittek 2024, 2).

An den Studienmodellen ist eine Vielzahl von Akteuren beteiligt, darunter Universitäten, HAW und Pädagogische Hochschulen. Um die Vielfalt der Studienmodelle zu erfassen, gibt es verschiedene Typologien, die sich an unterschiedlichen Merkmalen orientieren. Faßhauer (2012) bspw. unterscheidet vier Varianten, Trampe und Porcher (2022) unterscheiden in ihrem Modell sieben Typen. Diese Typologien unterscheiden sich voneinander und sind aufgrund der Vielfalt und der stetigen Weiterentwicklung nicht in der Lage, alle Modelle vollständig abzubilden.

Die berufliche Lehramtsausbildung hat sich ursprünglich stark an der gymnasialen Lehrkräftebildung orientiert. Vor diesem Hintergrund unterscheidet Faßhauer (2012,

285) die einzelnen Studienmodelle hinsichtlich der an den Lehramtsstudiengängen beteiligten Institutionen. Grundlegend ergeben sich daraus folgende Varianten:

- Universität oder Technische Hochschule in alleiniger Zuständigkeit
- Universität in Kooperation mit Fachhochschule (seit 2011)
- Pädagogische Hochschule in Kooperation mit Fachhochschule (seit 2003)
- Fachhochschule in alleiniger Verantwortung (Gesundheit und Pflege)

Die Typologie von Trampe und Porcher (2022) (siehe Abbildung 6) unterscheidet neben den beteiligten Institutionen die Studienstruktur (Bachelor/Master oder Staatsprüfung), die Zugangsvoraussetzungen (Lehramtsbezug oder kein Lehramtsbezug), die inhaltliche Studienorganisation (curriculare Abstimmung, keine curriculare Abstimmung) und die zeitliche Studienorganisation (konsekutiv, nicht konsekutiv). Für die Erstellung der Typologie wurden 52 Hochschulstandorte im Sinne einer Vollerhebung erfasst (Trampe und Porcher 2022, 77 f.).

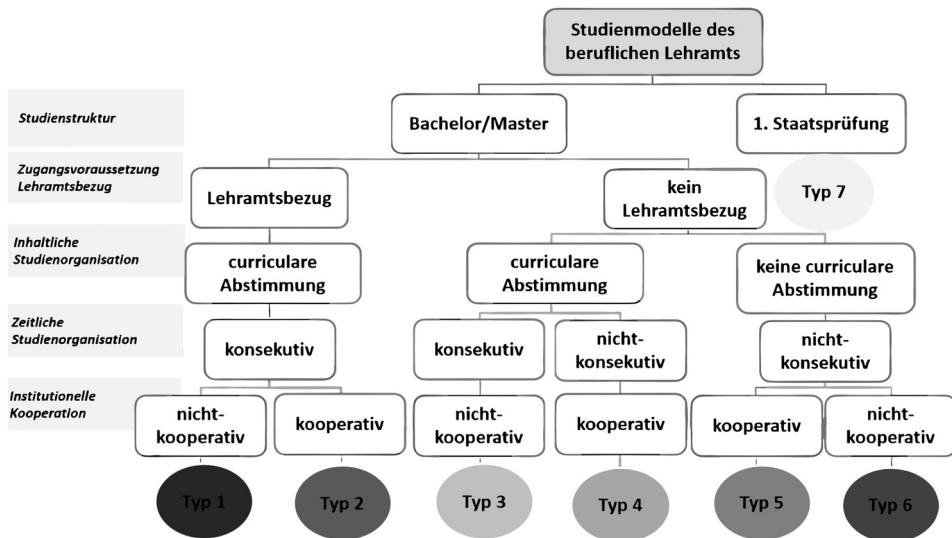


Abbildung 6: Typologie von Studienmodellen (Trampe und Porcher 2022, 80)

Porcher und Trampe unterscheiden folgende Typen (Porcher und Trampe 2021, 15):

- Typ 1 ‚grundständig-konsekutives Regelmodell‘. Lehramtsbezogene Inhalte werden in einem Bachelor- und in einem direkt anschließenden Masterstudium vermittelt. Die Studiengänge sind aufeinander abgestimmt. Dieser Typ findet an einer Institution statt, in der Regel an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule. Diesen Typ bieten 45 der 52 Hochschulstandorte an.
- Typ 2 ‚grundständig-konsekutives Regelmodell in Kooperation‘. Hier kooperieren mindestens zwei Institutionen, bspw. eine Universität und eine Hochschule. Das Bachelor- und Masterstudium sind hier ebenfalls aufeinander abgestimmt. Diese Kooperationen kommen in der Regel dann zustande, wenn einer der Bereiche des

Lehramtsstudiums, bspw. Fachwissenschaft oder Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft, nicht vollumfänglich von einer Institution angeboten werden kann und hierfür eine zweite Institution unterstützt. Diesen Typ bieten 20 Standorte an.

- Typ 3 ‚konsekutives Quereinstiegsmodell‘. Absolvent:innen von nicht-lehramtsbezogenen, fachwissenschaftlich orientierten Bachelorstudiengängen haben hier die Möglichkeit, im Anschluss einen universitären, lehramtsbezogenen Masterabschluss zu erwerben. Das Hochschulstudium wird dabei einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet. Das Masterstudium ist an die Vorleistungen des Bachelorstudiums angepasst und umfasst Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften, ein allgemeinbildendes Zweitfach und die Fachdidaktiken für die berufliche Fachrichtung und das Zweitfach. Diesen Typ bieten elf Standorte an.
- Typ 4 ‚duales Quereinstiegsmodell‘. Wie bei Typ 3 wird ein fachwissenschaftliches Bachelorstudium vorausgesetzt. Die duale Komponente ist hierbei ein Dienstverhältnis der Studierenden an einer berufsbildenden Schule. Hier gibt es Organisationsformen, die den Vorbereitungsdienst oder Teile des Vorbereitungsdienstes ins Masterstudium integrieren, wodurch der Vorbereitungsdienst im Anschluss des Masterstudiums verkürzt absolviert werden oder auch vollkommen entfallen kann. Diesen Typ bieten sechs Standorte an.
- Typ 5 ‚polyvalentes Zulieferermodell‘. Dieser Typ umfasst lehramtsbezogene Masterstudiengänge, zu denen der Zugang über einen definierten fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang erfolgt. Das Masterstudium orientiert sich curricular in erster Linie an den Bachelorstudiengängen des beruflichen Lehramtes. Der fachwissenschaftliche Bachelorabschluss sollte an bestimmten (Kooperations-)Standorten erworben werden, um Auflagen, die während des Masterstudiums nachstudiert werden müssen, zu verringern. An diesen Standorten können bereits im Bachelorstudium Prüfungs- und Studienleistungen für das spätere Masterstudium erbracht werden. Dieser Typ wird an zwei Standorten angeboten.
- Typ 6 ‚approximatives Aufbaumodell‘. Hier erfolgt der Zugang zum lehramtsbezogenen Masterstudiengang ebenfalls über einen definierten fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang. Curricular fanden hier aber keine Abstimmungen zwischen Kooperationspartnern statt. Der Zugang wird über Einzelfallprüfungen geregelt. Die Zulassung erfolgt bei hoher fachlicher Überschneidung und ist mit umfangreichen Auflagen verbunden. Dieser Typ wird von 14 Standorten angeboten.
- Typ 7 ‚traditionell grundständiges Staatsexamen-Modell‘. Dieser Typ umfasst Standorte, die die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge gestoppt haben und wieder zum Staatsexamen zurückgekehrt sind. Dies trifft auf zwei Standorte zu.

Diese Typologie gibt einen Überblick, welche unterschiedlichen Strukturen und Kooperationen innerhalb der beruflichen Lehrkräftebildung möglich sind. Die am weitesten verbreiteten Varianten sind dabei Typ 1 und Typ 2. Zusammen mit Typ 7 bilden sie die Gesamtheit der *grundständigen Lehramtsstudiengänge*, d. h. Studiengänge mit Lehramtsbezug, bei denen sich die Studierenden aktiv für ein berufliches Lehramtsstu-

dium entscheiden und sich bestimmten Fächern oder beruflichen Fachrichtungen zuordnen. Alle anderen Typen können in diesem Zusammenhang als *polyvalente* Studiengänge bezeichnet werden, da sie für unterschiedliche Berufsziele qualifizieren.

Als kleinster gemeinsamer Nenner der verschiedenen Typen des Modells von Trampe und Porcher kann identifiziert werden, dass im Rahmen des Ausbildungs- und Qualifizierungsweges zur Lehrkraft mit voller Lehrbefähigung ein lehramtsbezogenes Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule absolviert wird und dieser Abschluss direkt für den Vorbereitungsdienst qualifiziert. Darüber hinaus wird die Phasierung der Lehrkräftebildung in drei Phasen (1. Phase Lehramtsstudium, 2. Phase Vorbereitungsdienst und 3. Phase Weiterbildung) sowie die Aufteilung des Studienumfangs auf zwei Unterrichtsfächer bzw. berufliche Fachrichtungen als Standard angesehen.

Im folgenden Kapitel wird die Einteilung der Studienmodelle aus einer weiteren Perspektive vorgenommen. Hierbei orientiert sich die Einteilung der Studienmodelle nicht an den beteiligten Institutionen oder an institutionell-strukturellen Eigenschaften, sondern an der Frage, welche Problemlage die jeweiligen Bundesländer bzw. Standorte mit den jeweiligen Studienmodellen primär zu lösen versuchen bzw. versucht haben. Im Rahmen der Literatur- und Dokumentenanalyse wurden neben den Standorten der beruflichen Lehrkräftebildung auch Studienmodelle innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems sowie einzelne relevante Studienmodelle der beruflichen Lehrkräftebildung, die derzeit nicht mehr angeboten werden, berücksichtigt. Die in diesem Zusammenhang identifizierten Studienmodelle wurden jeweils mit dem Ziel eingeführt, die Studierendenzahlen im Bereich der Lehrkräftebildung an den jeweiligen Standorten zu erhöhen. Es wurden vier unterschiedliche Hauptprobleme und daraus abgeleitete Strategien identifiziert, mit denen die jeweiligen Standorte eine Erhöhung der Studierendenzahlen erhoffen bzw. erhofft haben. Dazu gehört das Angebot *polyvalenter Studienmodelle*, um entweder Personen, die sich ursprünglich für ein Ingenieurstudium entschieden haben, einen Quereinstieg ins Lehramt zu ermöglichen, oder Studienmodelle, die es den Studierenden ermöglichen, sich während des Studiums oder sogar erst am Ende des Studiums für den Weg ins Lehramt zu entscheiden. Andere Standorte haben die *Finanzierung des Studiums* als Hauptproblem identifiziert und bieten duale oder berufsbegleitende Studienmodelle an. Wieder andere Standorte versuchen, die *Komplexität der Ausbildungsstrukturen* z. B. durch einphasige oder Ein-Fach¹⁴-Varianten zu vereinfachen. Wieder andere Standorte versuchen durch *Kooperationen* mit anderen Institutionen eine effektivere, qualitativ hochwertigere oder kostengünstigere Lehrkräftebildung zu realisieren.

¹⁴ Der Begriff *Fach* bezieht sich je nach Lehramtstyp auf das Studium eines Faches oder einer beruflichen Fachrichtung bzw. eines Lernbereichs (KMK 2024c, 4).

5.1 Studienmodelle mit polyvalenter Ausrichtung

Die Grundidee polyvalenter Studienmodelle besteht darin, dass sich die Studierenden erst während des Studiums oder sogar erst am Ende des Studiums entscheiden müssen, ob sie später als Lehrkraft oder z. B. als Ingenieur:in arbeiten wollen. Ziel ist es also, die beruflichen Möglichkeiten möglichst offen zu halten. Insbesondere bei der Betrachtung der hohen Studierendenzahlen in Ingenieurstudiengängen im Vergleich zu den sehr niedrigen Zahlen in manchen beruflichen Lehramtsstudiengängen¹⁵, ist offenbar die Hoffnung verbunden, dass eine Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge an den Ingenieurstudiengängen zu einem Anstieg der Studierendenzahlen führt.

Quereinstiegsmaster

Ein Studienmodell, welches vor der Grundidee der Polyvalenz entwickelt wurde und sich an unterschiedlichen Standorten in der letzten Dekade etabliert hat, ist der *Quereinstiegsmaster*. Sowohl für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen als auch für das Lehramt an beruflichen Schulen gibt es bundesweit verschiedene Studiengänge dieser Art. Zwei Drittel der 52 Studienstandorte für das berufliche Lehramt bieten derzeit Modelle des Quereinstiegs in den Master an (SWK 2023b, 83). Zielgruppe sind Hochschulabsolvent:innen mit einem abgeschlossenen Bachelorstudium, die bisher nicht auf Lehramt studiert haben. Diese absolvieren ein viersemestriges Masterstudium, das sie mit dem Master of Education abschließen. In der Regel wird innerhalb der gewerblich-technischen Lehramtsausbildung versucht, aus den bisher studierten Inhalten eine berufliche Fachrichtung als Hauptfach (z. B. Elektrotechnik, Maschinenbau oder Bautechnik) und ein allgemeinbildendes Zweitfach (meist Mathematik, Physik oder Informatik) anzuerkennen. Einzelne Hochschulstandorte wie z. B. die Universität Flensburg (Uni Flensburg 2023) verzichten auf grundständige Studiengänge und bieten ausschließlich Quereinstiegsmasterstudiengänge für das berufliche Lehramt an.

Ein mögliches Problem beim Quereinstiegsmaster könnte aus Polyvalenzperspektive der Abschluss als *Master of Education* (M.Ed.) darstellen. Dieser Abschluss gilt aufgrund seines Lehramtsbezuges nicht als anerkannter Ingenieurabschluss. Ein fachwissenschaftliches Bachelorstudium in Kombination mit einem Quereinstiegsmaster mit Lehramtsbezug ist also an sich nur teil-polyvalent.

Ingenieurpädagogik

Das Studienmodell *Ingenieurpädagogik* verfolgt die Idee eines voll-polyvalenten Studiengangs. Der Abschluss soll sowohl für den Vorbereitungsdienst qualifizieren als auch als vollwertiger Ingenieurabschluss gelten.

Diesen Weg geht beispielsweise die *PH Schwäbisch Gmünd* in Kooperation mit der *Hochschule Aalen* in ihrem grundständigen Studiengangmodell. Hier heißt der Studiengang Ingenieurpädagogik mit den Schwerpunkten Energie- und Automatisie-

¹⁵ Bspw. waren im Wintersemester 2024/2025 im Mono-Bachelor Elektrotechnik 801 Studierende immatrikuliert und im Mono-Master Elektrotechnik 515 Studierende immatrikuliert. Im selben Zeitraum waren fünf Studierende im grundständigen Lehramtsstudiengang Elektrotechnik immatrikuliert (TU Berlin 2024c).

rungstechnik oder Fertigungstechnik. Als Zweitfach wird hier das allgemeinbildende Zweitfach Physik gewählt. Die Wahl eines anderen Zweitfaches ist hier nicht möglich. Die Abschlüsse sind *Bachelor of Engineering* (B.Eng.) und *Master of Science* (M. Sc.) (7 + 3 Semester). Hier wird argumentiert, dass mit den Inhalten der Mathematik, der Energie- und Automatisierungstechnik oder der Fertigungstechnik zusammen mit den Inhalten der Physik vergleichbar umfangreiche fachwissenschaftliche Veranstaltungen besucht werden wie in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Es wird explizit damit geworben, dass die Absolvent:innen aufgrund des Studiums vollwertig als Ingenieur:innen anerkannt sind und darüber hinaus entweder im Bereich der Aus- und Weiterbildung tätig werden können oder im Rahmen des Vorbereitungsdienstes auch die Befähigung für das Lehramt an beruflichen Schulen erwerben (HS Aalen 2023).

Abbildung 7 zeigt exemplarisch den Verlauf des Bachelorstudiums an der Hochschule Aalen. Der Studiengang setzt sich zusammen aus 55 ECTS Berufliche Fachrichtung Energie- und Automatisierungstechnik, 50 ECTS Unterrichtsfach Physik, 20 ECTS Fachübergreifende Grundlagen (u. a. Mathematik, Informatik), 35 ECTS Bildungswissenschaften/Didaktik, einem Industrie-Praxissemester (30 ECTS), 5 ECTS Wahlpflicht, 3 ECTS Freier Wahlbereich und 12 ECTS Bachelorarbeit. Teil des Studiums sind außerdem zwei Schulpraktika (HS Aalen 2023). Das Masterstudium liegt im Anschluss in der Verantwortung der PH Schwäbisch Gmünd (PH-Gmuend 2022).

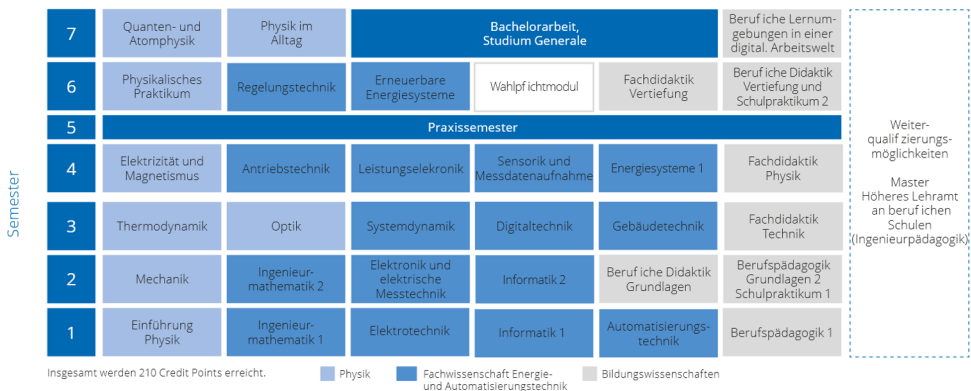


Abbildung 7: Studienverlauf des Bachelorstudiums Energie- und Automatisierungstechnik (HS Aalen 2023)

Die *Technische Hochschule Rosenheim* bietet ebenfalls einen Bachelor-Studiengang Ingenieurpädagogik im Fachbereich Bauingenieurwesen an. Der Ablauf des Studienmodells ist in Abbildung 8 dargestellt. Auch in diesem Studiengang wird der Abschluss B.Eng. in sieben Semestern erreicht. Neben dem Hauptfach Bautechnik können die Studierenden als Nebenfach entweder Holztechnik, Informatik oder Berufssprache Deutsch wählen. Der entsprechende Master wird dann an einer Universität, z. B. der TU München, studiert. Der Studiengang ist nur teilpolyvalent. Beim Masterstudium handelt es sich um das reguläre grundständige Lehramtsstudium, das auch von den grundständigen Stu-

dierenden, die ihren Bachelor an der Universität erworben haben, absolviert wird. Es liegt hier also kein spezieller Quereinstiegsmaster vor (TH-Rosenheim 2023).

Voraussetzung für den Studiengang ist eine abgeschlossene Berufsausbildung. Nach Abschluss des siebensemestrigen Bachelors absolvieren die Studierenden einen viersemestrigen Master an einer Universität, bspw. an der TU München. Die Studierenden müssen also akzeptieren, dass sie, wenn sie den Ingenieurpädagogen als Bachelor abschließen möchten und im Anschluss einen Lehramtsmaster aufnehmen, insgesamt elf Semester (Regelstudienzeit) studieren müssen (TH-Rosenheim 2023).

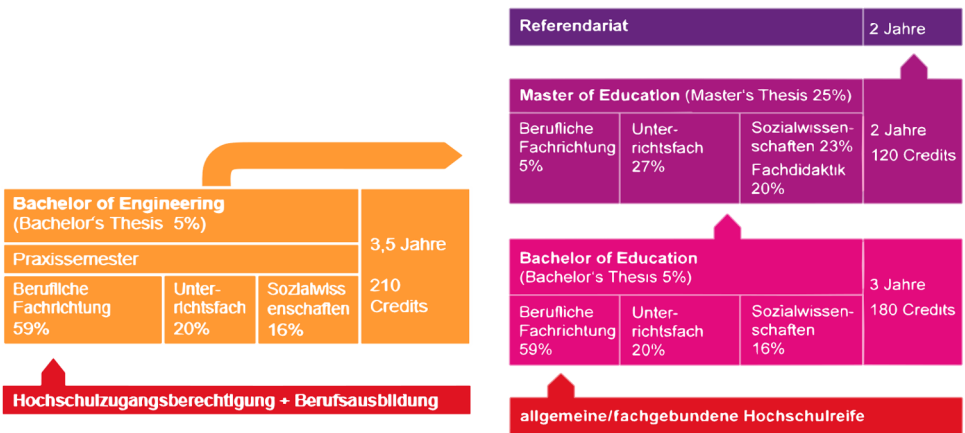


Abbildung 8: Studienverlauf Ingenieurpädagogik TH Rosenheim (TH-Rosenheim 2023).

Zugangsvoraussetzung ist eine (mindestens abgeschlossene zweijährige) Berufsausbildung unabhängig vom stattfindenden Betriebspraxissemester.

Diplom-Lehrer:innen

Der Diplomabschluss hat auch in der Lehrkräftebildung eine Geschichte und insbesondere für die Wirtschaftspädagogik eine besondere Bedeutung (siehe Kapitel 4.1). In der Wirtschaftspädagogik war das Diplom angelegt als (voll-)polyvalenter Abschluss, der auch außerhalb des staatlichen Schulwesens anerkannt war (Faßhauer 2010, 235).

Ende der 90er-Jahre wurde in *Karlsruhe* die Gewerbelehrer:innenausbildung ebenfalls in einen Diplomstudiengang Gewerbelehramt umstrukturiert, wobei sich stark an den Diplom-Handelslehrer:innen orientiert wurde. Hierbei wurde die erste Staatsprüfung durch eine Diplomarbeit ersetzt. Ziel war ein grundständiges Studium, das eher durch ein berufspädagogisches als ein ingenieurwissenschaftliches Selbstverständnis geprägt sein sollte, aber wiederum durch den Abschluss Diplom mehr am Leitbild des Ingenieurs orientiert als das (erste) Staatsexamen. Damit war die Absicht verbunden, das Lehramtsstudium gesellschaftlich aufzuwerten. Die ingenieurwissenschaftlichen Studienanteile sollten dabei nicht verringert werden. Im Selbstverständnis sollte es „der Professionalisierung der Ausbildung von Berufspädagogen dienen, den akademischen Charakter der Ausbildung in der ersten Phase fördern, die soziale Stellung der Absolven-

ten aufwerten und der zunehmenden Wissenschaftsorientiertheit beruflicher Bildungsprozesse sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung dienen.“ (Münk 2001, 51f.)

Auch hier erhofften sich die Verantwortlichen eine Steigerung der Studierendenzahlen durch einen als attraktiv wahrgenommenen Studiengang bzw. Studienabschluss. Der Studiengang wurde auch auf mögliche außerschulische Berufsfelder der Berufspädagogik wie z. B. die Fort- und Weiterbildung ausgerichtet, um die Attraktivität des Studiengangs durch vielfältige Berufsmöglichkeiten zu erhöhen (Münk 2001, 50).

Ungewöhnlich an diesem Modell (siehe Abbildung 9) ist, dass mit zunehmender Affinität des Zweitfaches die Anzahl der im Zweitfach zu studierenden Semesterwochenstunden (SWS) sinkt. Eine Kombination mit einem hoch affinen Zweitfach (z. B. Fahrzeugtechnik oder Energietechnik) umfasst 166 SWS, mit einem affinen Zweitfach (z. B. Mathematik oder Physik) 171 SWS und mit einem nicht affinen Zweitfach (z. B. Sport oder Wirtschaftswissenschaften) 191 SWS.

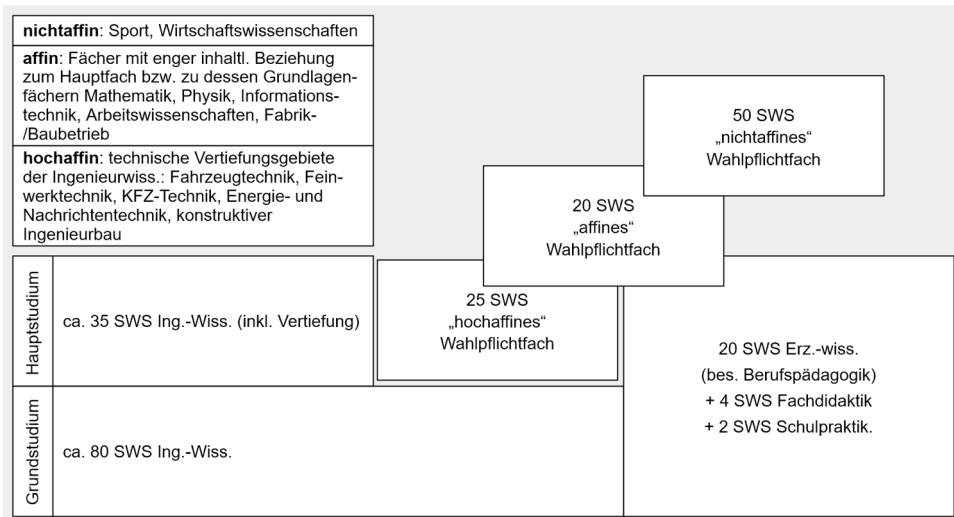


Abbildung 9: Modelle des Studienganges Diplom-Gewerbelehrer (Münk 2001, 62)

Neben der grundständigen Variante gibt es auch eine Variante für Quereinsteiger:innen, die im Idealfall bei entsprechender Wahl der Vertiefungsrichtungen im Ingenieurstudium (Universität/TH) innerhalb von zwei Semestern den Abschluss als Diplom-Gewerbelehrer:in ergänzen können. Eine weitere Variante richtet sich an Absolvent:innen von Fachhochschulen und Berufsakademien. Hier wird der Abschluss als Vordiplom anerkannt, bestimmte Lehrveranstaltungen müssen nachgeholt werden und die Auswahl der Zweitfächer wurde auf hochaffine Zweitfächer beschränkt. Diese

Variante soll innerhalb von vier Semestern abgeschlossen werden können. Hinzu kommen bei allen Varianten das 48-wöchige Berufs- bzw. Betriebspraktikum¹⁶ und ein vierwöchiges Schulpraktikum (Münk 2001, 62 f.).

Hochschulstudium für den Seiteneinstieg

Im Rahmen der Kooperation zwischen Hochschulen und Universitäten im Zusammenhang mit den Quereinstiegs-Masterstudiengängen gab es Bestrebungen einzelner Hochschulen, auch Masterstudiengänge einzuführen, die aus einem Polyvalenzgedanken heraus zusätzlich für den Einstieg in den Vorbereitungsdienst qualifizieren. Dies wurde den Hochschulen bisher untersagt. Um diese Regelung zu umgehen, entstehen derzeit an einzelnen Hochschulen Studiengänge, die nicht für den regulären Einstieg in das Referendariat qualifizieren, sondern für den berufsbegleitenden Seiteneinstieg, bspw. in Berlin an der *Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik* (HSAP) und der *Berliner Hochschule für Technik* (BHT).

Die BHT bietet einen konsekutiven Masterstudiengang (*Master of Arts – M. A.*) an, der drei Semester bzw. 90 ECTS umfasst. Dieser Studiengang mit der Bezeichnung *Berufs- und Technikpädagogik* richtet sich in erster Linie an Personen, die an Personalentwicklung, Aus- und Weiterbildung interessiert sind. Für diesen Studiengang gibt es zunächst keine besonderen Zulassungsbeschränkungen, d. h. Voraussetzung ist ein abgeschlossenes Bachelorstudium. Bei der Wahl des entsprechenden Profilsbereichs qualifiziert dieser Studiengang für das berufsbegleitende Vollzeitreferendariat im Rahmen der aktuellen Sondermaßnahmen. Die Voraussetzungen sind 90 ECTS in einer beruflichen Fachrichtung aus dem Bachelorstudium, ein aktuell hoher Bedarf in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung und 60 ECTS in einer zweiten beruflichen Fachrichtung oder einem allgemeinbildenden Zweifach aus dem Bachelorstudium. Sollten zu Beginn des Studiums nicht genügend Leistungspunkte vorhanden sein, müssen diese im Laufe des Studiums nachgeholt werden (BHT 2024).

Die HSAP bietet einen Master (M. A.) *Inklusive Bildung im Elementar- und Primarbereich (berufsintegrierend)* an. Während der Studiengang an der BHT abgeschlossen sein muss, um in das berufsbegleitende Referendariat eintreten zu können, erfolgt an der HSAP der Berufseinstieg im Rahmen des Studiums. Berufsintegrierend bedeutet hier, dass es sich um einen berufsbegleitenden Studiengang handelt. Der Studiengang kann in Verbindung mit einer bereits bestehenden Anstellung im Bildungsbereich allgemein, im Kinder- und Jugendbereich oder mit einer Anstellung an einer Schule studiert werden. Die Senatsverwaltung des Landes Berlin wirbt ausdrücklich dafür, sich zu bewerben, um dann bereits zu 50 Prozent in Teilzeit als Lehrkraft tätig zu sein und gleichzeitig berufsbegleitend zu studieren. Der Studiengang kann somit als eine Form des berufsbegleitenden Studiums angesehen werden. Der Studiengang ist kostenpflichtig (425 Euro pro Monat), umfasst 120 ECTS und soll innerhalb von vier bis acht Semestern absolviert werden. Voraussetzung ist ein Bachelor-Abschluss im sozialen oder pädagogischen Bereich und mindestens ein Jahr Berufserfahrung. Bei der Zulas-

¹⁶ Berufs- oder Betriebspraktika können in der Regel durch eine entsprechende abgeschlossene Berufsausbildung nachgewiesen werden. Im Folgenden wird nicht an jeder Stelle darauf hingewiesen.

sung wird geprüft, inwieweit bestimmte Module bereits aus dem vorherigen Studium anerkannt werden können. Falls Module nachgeholt werden müssen, sollen diese im Rahmen eines Orientierungsstudiums absolviert werden (HSAP 2023).

Die Konzeption eines Studiengangs für den berufs begleitenden Seiteneinstieg mit dem Ziel, Personen außerhalb der von der KMK vorgesehenen Regelwege zu qualifizieren bzw. sofort einsetzen zu können, erscheint als eine unorthodoxe Variante der Strukturierung der ersten Phase der Lehrkräftebildung.

Das Studienmodell der HSAP bietet durch einen berufsintegrierenden Ansatz die Möglichkeit, Berufstätigkeit und Studium miteinander zu verbinden. Dieser Grundgedanke findet sich auch in den folgenden Studienmodellen wieder.

5.2 Studienmodelle mit Fokus Studienfinanzierung

Laut der *Studierendenbefragung 2021* sind deutschlandweit 63 Prozent der Studierenden erwerbstätig, in Berlin sind es 70 Prozent. In den Bundesländern mit einer höheren Erwerbstätigenquote wie Berlin ist die Finanzierung des Lebensunterhalts ein wesentlicher Grund. Die Studierendenbefragung zeigt auch, dass Studierende aus nicht-akademischen Haushalten häufiger auf eigenes Einkommen angewiesen sind und daher deutlich häufiger neben dem Studium erwerbstätig sind als Studierende aus Akademikerhaushalten (Kroher, et al. 2023, 83 ff.).

Vor dem Hintergrund der hohen Erwerbstätigenquote unter Studierenden stellt sich daher die Frage, wie die Erwerbstätigkeit der Studierenden sinnvoll in das Lehramtsstudium integriert werden kann, um Erwerbstätigkeit und Studium besser aufeinander abzustimmen und damit die Absolventenzahlen zu erhöhen bzw. die Studienzeiten durch Erwerbstätigkeit nicht unnötig zu verlängern. Hierfür erscheinen Studienmodelle wie das *duale Studium* oder das *berufsbegleitende Studium* als potenziell geeignet.

Derzeit ist eine gewisse begriffliche Unschärfe zu konstatieren, da die Begriffe *duales Studium*, *berufsbegleitendes Studium* und *Teilzeitstudium* von den Hochschulen häufig synonym verwendet und zu Werbezwecken mit anderen Begriffen kombiniert werden. Dahinter steht die Hoffnung, dass mit einem begrifflichen Konstrukt wie z. B. *duales, berufsbegleitendes Teilzeitstudium* eine größere Zielgruppe angesprochen werden kann. Es besteht jedoch die Gefahr, dass solche ausufernden und unscharfen Bezeichnungen potenzielle Studierende eher verwirren und die Orientierung erschweren (Nickel 2017, 54).

Der Begriff *Teilzeitstudium* bezeichnet eine zeitliche Ausdehnung des Studiums bei gleichzeitiger Reduzierung des Studienpensums, die formell bei einer Hochschule beantragt wird. Im Gegensatz dazu steht das quasi informelle Teilzeitstudium, bei dem die Studierenden einfach weniger ECTS pro Semester erwerben als vorgesehen und sich dadurch die Gesamtstudiendauer verlängert. Ein Teilzeitstudium ist nicht an eine Berufstätigkeit gekoppelt und wird in der Studienstruktur nicht berücksichtigt (ebd.).

Berufsbegleitende Studiengänge sind explizit darauf ausgelegt, den Studierenden eine Berufstätigkeit neben dem Studium zu ermöglichen. Eine inhaltliche oder curri-

culare Verknüpfung von Studium und Berufstätigkeit ist hier nicht vorgesehen. Das berufsbegleitende Studium hingegen versucht die Berufstätigkeit mit der akademischen Ausbildung so zu verzahnen, dass im Idealfall neben der Finanzierung des Lebensunterhalts auch Synergieeffekte in Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung entstehen (ebd.).

Im Vergleich zum berufsbegleitenden Studium und zum Teilzeitstudium ist der Anspruch des *dualen Studiums* die Integration des Studiums in die Berufstätigkeit.

Duales Lehramtsstudium

Duale Studiengänge gibt es seit rund 40 Jahren. Die meisten dualen Studiengänge finden sich in den Ingenieurwissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften und der Informatik und werden überwiegend von (Fach-)Hochschulen angeboten. Duale Studiengänge an Universitäten sind eher die Ausnahme. Der Vorteil dualer Studiengänge wird in der engen Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen und der starken Orientierung der Ausbildung an den Bedarfen und Anforderungen des jeweiligen Unternehmens gesehen. Daher wird in der Regel eine Übernahme in ein festes Arbeitsverhältnis nach dem Studium angestrebt. Zusätzlich erhalten die Studierenden eine Ausbildungsvergütung, häufig auch Weihnachts- und Urlaubsgeld, Miet- und Fahrtkostenzuschüsse und auch die Studiengebühren werden häufig vom Unternehmen übernommen (Nickel, Pfeiffer, et al. 2022, 27 ff.).

Duale Studiengänge werden auch im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrkräften immer wieder diskutiert und wurden bzw. werden an verschiedenen Standorten in unterschiedlichen Varianten erprobt bzw. angeboten (siehe bspw. Jost 1995). Es wird hierbei in der Regel das Ziel verfolgt, Studierenden einen attraktiven Studiengang zu bieten, der idealerweise Erwerbsarbeit und Studium und damit auch Theorie und Praxis miteinander verzahnt. Eine Erwerbsarbeit neben dem Studium kann unter Umständen dazu führen, dass die Regelstudienzeit überschritten wird und die Gesamtausbildungszeit sich durch die Erwerbsarbeit verlängert. Letztlich soll durch die Integration der Erwerbsarbeit im späteren Berufsfeld in das Lehramtsstudium erreicht werden, dass die Praxisphasen und in einigen Studienmodellen auch der Vorbereitungsdienst in die Erwerbsarbeit integriert werden können, wodurch die Gesamtausbildungszeit im Idealfall verkürzt werden kann.

Im Folgenden wird nur auf duale Studienmodelle in Verbindung mit Lehramtsstudiengängen Bezug genommen. Bei der Betrachtung der bundesweit existierenden Varianten fällt zunächst auf, dass sich die dualen Studienmodelle nicht auf den gesamten Studienverlauf beziehen, sondern in erster Linie auf das Masterstudium bzw. auf Teile des Masterstudiums. Alle Varianten lassen Studierende mit einem Bachelorabschluss von Hochschulen zu, auch wenn sich nicht alle Studiengänge explizit als Quereinstiegs-masterstudiengänge verstehen. Die Varianten unterscheiden sich darin, inwieweit auch der Vorbereitungsdienst integriert ist. Zudem können duale Studiengänge auch hinsichtlich ihrer Zielgruppe unterschieden werden: Richtet sich der Studiengang primär an Bachelorabsolvent:innen aus dem Ingenieurbereich oder an beruflich Qualifizierte?

Die *Technische Universität München (TUM)* bietet einen sogenannten *integrierten Lehramtsstudiengang* für Ingenieur:innen mit dem Abschluss Master of Education an. In diesem Studiengang können die beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik oder Elektro- und Informationstechnik mit den allgemeinbildenden Fächern Mathematik oder Physik kombiniert werden. Elektro- und Informationstechnik werden hier nicht als getrennte, sondern als eine gemeinsame berufliche Fachrichtung betrachtet. Integriert bezieht sich hier auf die Tatsache, dass das Referendariat in den Masterstudiengang integriert wurde, sodass die Studierenden ab dem zweiten Studienjahr parallel das Referendariat absolvieren und Anwärterbezüge erhalten (TUM 2023).

Voraussetzung ist ein abgeschlossenes Bachelorstudium mit mindestens 180 ECTS, davon 140 ECTS in einer Fachwissenschaft der jeweiligen beruflichen Fachrichtung. Zusätzlich wird ein einschlägiges Berufspraktikum (in anderen Bundesländern auch als Betriebspraktikum bezeichnet) von 48 Wochen verlangt, wovon 30 Wochen vor der Bewerbung absolviert sein müssen (ebd., 30).

Ab dem zweiten Studienjahr verbringen die Studierenden vier Tage pro Woche im Schuldienst. An einem Tag pro Woche besuchen die Studierenden die Universität und das Hauptseminar. Im zweiten Studienjahr werden die Studierenden an einer sogenannten Seminarschule eingesetzt, wo sie von speziell ausgebildeten Lehrkräften betreut werden. Im dritten Studienjahr werden die Studierenden an einer sogenannten Einsatzschule eingesetzt. Erst in diesem Studienjahr wird eigenverantwortlicher Unterricht erwartet. Da das Referendariat in Bayern derzeit zwei Jahre dauert, führt dieses integrierte Studienmodell (ohne Berücksichtigung des Betriebspraktikums) zu einer Verkürzung der Gesamtausbildungszeit in Bayern von sieben auf sechs Jahre (Stadtmüller 2024, 21f.).

Die *Europa-Universität Flensburg (EUF)* bietet ebenfalls ein duales Masterstudium an, den *Master of Vocational Education (Dual)*. Die EUF bietet neben dem dualen auch einen herkömmlichen Quereinstiegsmaster an, jedoch derzeit kein grundständiges Lehramtsstudium. Zielgruppe für beide Quereinstiegsmasterstudiengänge sind in erster Linie Bachelorabsolvent:innen der Hochschule Flensburg. Durch die geografische Nähe der beiden Institutionen findet das gesamte Studium auf demselben Campus statt. Der duale Quereinstiegsmaster ist ähnlich wie an der TUM auf sechs Semester angelegt. Allerdings erhalten die Studierenden hier bereits ab dem ersten Semester Anwärterbezüge. Als Zweitfach belegen die Studierenden Wirtschaft/Politik. Die ersten beiden Semester werden an der EUF als Vollzeitstudium absolviert. Ab dem dritten Semester unterrichten die Studierenden zwei bis drei Tage pro Woche an ihrer Ausbildungsschule und besuchen zusätzlich das Studienseminar. An der Schule werden die Studierenden von einer Ausbildungslehrkraft betreut. Spezielle Lehrveranstaltungen für dual Studierende gibt es nicht. Es werden keine gesonderten Prüfungsleistungen gefordert. Voraussetzung für die Zulassung ist neben einem abgeschlossenen Bachelorstudium im Umfang von 180 ECTS und einem Arbeitsvertrag ein abgeschlossenes einjähriges einschlägiges Betriebspraktikum (Schlausch 2023 (in Druck)).

Erste Evaluationen dieser Studienvariante zeigen eine hohe zeitliche Belastung der Studierenden ab dem dritten Semester durch die Hospitations- und Lehrtätigkeit

und die damit verbundenen hohen Fahrzeiten zwischen den einzelnen Lern- und Arbeitsorten. Die Anzahl der Studierenden in diesem dualen Studiengang ist niedrig: Im Jahr 2019 wurden zehn Stellen ausgeschrieben und acht besetzt, im Jahr 2020 wurden zwölf Stellen ausgeschrieben und neun besetzt, im Jahr 2021 wurden 13 Stellen ausgeschrieben und fünf besetzt. Im Jahr 2022 wurden aufgrund der veränderten Nachfragesituation nur fünf Stellen ausgeschrieben. Die Gründe für die gesunkene Nachfragesituation sind vielfältig. Unter anderem besteht eine Kannibalisierungsproblematik im Zusammenhang mit den auch in Schleswig-Holstein bestehenden Sondermaßnahmen. Darüber hinaus sehen die Schulen es als problematisch an, dass ihnen die Studierenden zugewiesen werden und sie keine Entscheidungshoheit über die Auswahl und Einstellung der Studierenden haben (ebd.).

In *Nordrhein-Westfalen* wurde dies anders geregelt. Hier können Absolvent:innen mit Bachelorabschluss ebenfalls einen dualen bzw. berufsintegrierten Masterstudiengang mit dem Abschluss Master of Education studieren. Das Studium kann wahlweise an den Universitäten in Wuppertal, Paderborn, Siegen, Aachen und Münster absolviert werden. Die jeweilige berufliche Fachrichtung sowie das jeweilige Zweitfach sind vom Studienort abhängig. Für das duale Lehramtsstudium für Berufskollegs benötigen Bewerber:innen zunächst eine Zusage einer der beteiligten Universitäten. Zusätzlich ist die Zusage eines Berufskollegs notwendig, an dem sie während des Studiums als Lehrkraft tätig sein werden. Erst wenn beide Zusagen vorliegen, wird ein Arbeitsvertrag mit dem Land Nordrhein-Westfalen als Arbeitgeber geschlossen. Hier behalten die Schulen also die Entscheidungshoheit, welche Personen sie einstellen. Die Eingruppierung erfolgt nach der Entgeltordnung für die Lehrkräfte der Länder (TV EntgO-L). Während des Masterstudiums entspricht dies der Entgeltgruppe 11 und nach erfolgreichem Abschluss des Studiums der Entgeltgruppe 13. Während des Studiums sind die Studierenden verpflichtet der Universität regelmäßig nachzuweisen, dass ihre Anstellung an der Schule weiterhin besteht (MSB NRW 2023).

Die Besonderheit des Studienmodells der *Bergischen Universität Wuppertal (BUW)* liegt wiederum in der Entscheidung für hochaffine Zweitfächer, aber auch in der Möglichkeit der Kombination zweier beruflicher Fachrichtungen. Als große berufliche Fachrichtungen gelten Elektrotechnik, Maschinenbautechnik und Chemietechnik, als kleine berufliche Fachrichtungen Automatisierungstechnik, Energietechnik, Fahrzeugtechnik, Fertigungstechnik, Informationstechnik, Nachrichtentechnik, Technische Informatik und Versorgungstechnik. Die Studierenden sind parallel an einer berufsbildenden Schule beschäftigt. Die Regelstudierendauer dieses Masterstudiums beträgt sechs Semester. Das 18-monatige Referendariat schließt berufsbegleitend an das Studium an. Die Ableistung eines Betriebspraktikums ist nicht zusätzlich erforderlich (Uni Wuppertal 2023b).

Die Studierenden sind während der Ausbildung zwei Tage an der Universität und drei Tage an der Schule tätig. Das in Wuppertal in den regulären Lehramtsstudiengängen stattfindende Orientierungs- bzw. Berufsfelderschließende Praktikum und Praxissemester sind ebenfalls im dualen Studiengang integriert (Uni Wuppertal 2023a).

Sondermaßnahmen und auch (duale) Quereinstiegsmaster richten sich immer an Personen mit bereits abgeschlossenem Studium. Für beruflich Qualifizierte aus der Praxis, die über keinen Studienabschluss verfügen, bleibt in der Regel nur der Weg über ein vollständiges Bachelor- und Masterstudium. Dies gilt für Facharbeiter:innen und Gesell:innen genauso wie für Techniker:innen und Meister:innen. Durch die intensive technische Ausbildung, die Praxiserfahrung und die möglicherweise bei der Ausbildung von Facharbeiter:innen gemachten Erfahrungen erscheinen insbesondere Meister:innen als Zielgruppe für die berufliche Lehrkräftebildung geeignet. Allerdings werden die Qualifikation und auch die Berufserfahrung im Rahmen eines grundständigen Lehramtsstudiums ebenso wie bei einem Seiteneinstieg oder Quereinstiegsmaster nicht anerkannt. Obwohl Fortbildungsabschlüsse wie Techniker:innen und Meister:innen auf Niveaustufe 6 des DQR und damit auf der gleichen Stufe wie Bachelorabschlüsse angesiedelt sind, muss in der Regel ein komplettes Erststudium absolviert werden, bevor ein Masterstudium aufgenommen werden kann. Außer dem Betriebspraktikum wird dieser Zielgruppe in der Regel nichts angerechnet. Hier stellt sich die Frage, inwieweit dieser Zielgruppe aus historischen Gründen und in diesem Zusammenhang auch aus Distinktionsgründen der Zugang zum Lehramt unnötig verschlossen bzw. der Weg dorthin unnötig erschwert wird.

Um dieser Zielgruppe einen attraktiven Weg ins berufliche Lehramt zu ermöglichen, wurde an der *Technischen Universität Dresden* im Rahmen des Projektes Schulasistenz in *Qualifizierung (Schul-AQ)* ein dualer Lehramtsstudiengang entwickelt und erprobt, der neben Ingenieur:innen auch Techniker:innen und Meister:innen einen Weg ins berufliche Lehramt eröffnet. Die Teilnehmer:innen sind als Schulasistent:innen unbefristet an beruflichen Schulen angestellt, werden entgeltlich freigestellt und absolvieren in Teilzeit ein grundständiges Lehramtsstudium. Der Ablauf des Studiums orientiert sich am grundständigen Lehramtsstudium, lediglich die Schulpraktika sind an die Tätigkeit als Schulasistent:in gekoppelt. Als Erstfach können entsprechend der bisherigen Tätigkeit die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Farb- und Oberflächentechnik, Holztechnik, Labor- und Verfahrenstechnik sowie Metall- und Maschinentechnik gewählt werden. Als Zweitfach kann ein Fach aus den allgemeinbildenden Fächern oder ein hochaffines Zweitfach gewählt werden. Innerhalb der Vorlesungszeit sind die Teilnehmer:innen zwei Tage pro Woche an der Schule tätig und studieren drei Tage pro Woche. In der vorlesungsfreien Zeit sind die Teilnehmer:innen vollzeitlich an der Schule tätig. Die Gesamtstudiendauer variiert je nach Anerkennungsmöglichkeit zwischen acht und zwölf Semestern. Aufgrund des hohen Praxisanteils und der umfangreichen Schulerfahrung ist hier vorgesehen, dass die Absolvent:innen einen verkürzten, berufs begleitenden Vorbereitungsdienst absolvieren. Das berufliche Tätigkeitsfeld der Schulasistent:innen reicht von Verwaltungstätigkeiten bis zur Unterstützung im Unterricht und schließt eigenverantwortlichen Unterricht aus (Wohlrabe, Matthes und Koerber 2022, 274f., Koerber, Matthes und Wohlrabe 2021, 156 ff.). Das Studium wird durch verschiedene Veranstaltungen begleitet: Einführungsveranstaltungen, mathematisch-naturwissenschaftliche Brückenkurse, wöchentliche Kleingruppen-

gespräche und semesterbegleitende Entwicklungsgespräche (Wohlraabe, Matthes und Koerber 2022, 279 f.).

Auch bei dieser und anderen dualen Varianten können Probleme wie bei einem herkömmlichen gewerblich-technischen Lehramtsstudium auftreten. Personen, die nach Abschluss ihrer Berufsausbildung sehr lange erwerbstätig waren, haben es in der Studieneingangsphase tendenziell schwerer. Sie benötigen häufig Unterstützung in den mathematisch geprägten Modulen. Hinzu kommt, dass sie durch eine stark strukturierte Berufsausbildung und betrieblich vorgegebene Strukturen im Berufsleben geprägt sind. Das Studium erfordert hingegen Selbststrukturierung und selbstorganisiertes Lernen. Diese Umstellung kann für die Studierenden schwierig sein. Aufgrund ihrer sozialen Herkunft haben diese Studierenden üblicherweise wenig Vorerfahrungen und Austausch innerhalb der Familie und des Freundeskreises über das Studium an einer Hochschule. Eine gute Vernetzung der Studierenden wird in diesem Zusammenhang als besonders wichtig angesehen (Wohlraabe, Matthes und Koerber 2022, 278).

Das Modell hat das Potenzial, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen und damit auch die Meister-/Technikerabschlüsse aufzuwerten bzw. als DQR-Niveau 6 anzuerkennen. Hochschuldidaktisch ist bei dieser Variante im Idealfall eine Verzahnung von Theorie und Praxis gegeben, wodurch sich Synergieeffekte insbesondere mit den fachdidaktischen und berufspädagogischen Lehrveranstaltungen ergeben können.

In der praktischen Umsetzung besteht langfristig das Problem der kleinen Zielgruppe. Kritisch ist hier die Anerkennung der Module auf Basis des Meister-/Technikerabschlusses und die Einstufung. Es ist fraglich, ob dieses Modell langfristig einen Beitrag zum Abbau des Lehrkräftemangels leisten kann. Es zeigt aber eine Zugangsmöglichkeit für Personen auf, die sehr geeignet erscheinen und bisher aus historischen Gründen von der Lehrkräftebildung ausgeschlossen waren.

Ebenso wie bei Studierenden, die nebenberuflich als (Vertretungs-)Lehrkräfte an Schulen arbeiten, besteht die Gefahr der Abdeckung des Regelunterrichts durch und mit den Schulassistent:innen bzw. dual Studierende und damit die Gefahr der Überlastung der Studierenden. Dies droht insbesondere dann, wenn die Studierenden der Tätigkeit in der Schule Priorität einräumen und das Studium vernachlässigen. In diesem Studienmodell erscheint es geboten, dass diese Personen, die nicht über eine volle Lehrbefähigung verfügen, nicht mit eigenverantwortlichem Unterricht betraut werden dürfen, um mögliche daraus resultierende Effekte wie Überforderung oder Verlängerung der Studiendauer zu vermeiden.

Der Vorteil des Dresdner Modells liegt wie bei den anderen dualen Varianten in der Vergütung und den klaren Aufstiegsperspektiven. Im Idealfall kann durch eine studienintegrierte Erwerbstätigkeit erreicht werden, dass die Erwerbstätigkeit die Studienzeit nicht verlängert, sondern durch die studienintegrierte Praxistätigkeit eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und damit der Gesamtausbildungszeit ermöglicht wird.

Berufsbegleitendes Studium

Berufsbegleitende Studiengänge ähneln dualen Studiengängen. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Studium und Berufstätigkeit nicht aufeinander abgestimmt sind. Das Studium findet also in der Regel in der Freizeit statt. Es richtet sich in erster Linie an Personen, die aus einem anderen Berufsfeld kommen und ihre bisherige Berufstätigkeit nicht für ein Vollzeitstudium aufgeben möchten oder bspw. aus finanziellen Gründen nicht können. Diese Studiengänge sind auch für Personen interessant, die bereits im Bildungsbereich tätig sind und ihre Qualifikationen erweitern oder formalisieren möchten. Idealerweise sind diese Studiengänge so konzipiert, dass sie mit einer parallelen Berufstätigkeit vereinbar sind. Dies geschieht entweder durch Abend-, Wochenend- oder Blockveranstaltungen oder ähnlich dem dualen Studium, bei dem z. B. zwei Tage pro Woche für das Studium und drei Tage pro Woche für die Berufstätigkeit vorgesehen sind. Darüber hinaus kommen Online-, Fern- und Selbststudienanteile zum Einsatz. Die Dauer eines berufsbegleitenden Lehramtsstudiums variiert je nach Bundesland, Hochschule und persönlicher Arbeitsbelastung. Häufig dauert es länger als ein reguläres Vollzeitstudium, da der Studienaufbau in der Regel inhaltlich dem eines regulären Lehramtsstudiums entspricht, jedoch zeitlich gestreckt ist. Aufgrund des fehlenden Praxisbezugs besteht keine Möglichkeit der Anerkennung von Praxisphasen, z. B. Praxissemester oder Vorbereitungsdienst. Bei bestehender Berufstätigkeit ist lediglich die Anerkennung im Hinblick auf ein gefordertes Betriebs- oder Berufspraktikum möglich. Im Folgenden werden exemplarisch Studiengänge aus Münster, Osnabrück und Bremen vorgestellt.

Die *Fachhochschule Münster* bietet in Kooperation mit der *Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU)* einen berufsbegleitenden Masterstudiengang für das berufliche Lehramt an. Voraussetzung ist ein fachwissenschaftlicher Bachelor-Abschluss im Bereich Elektrotechnik oder Maschinenbau und ein bestehendes einschlägiges Arbeitsverhältnis in einem Unternehmen oder ein Arbeitsverhältnis an einer beruflichen Schule. Zum Abschluss des Studiums müssen zwölf Monate berufspraktische Tätigkeit in einem Betrieb bzw. Unternehmen nachgewiesen werden, entweder durch vorherige Berufstätigkeit bspw. im Zusammenhang mit einer Berufsausbildung oder durch Praktika. Studierende, die sich für eine Tätigkeit an einer berufsbildenden Schule entschieden haben, müssen diese zwölfmonatige berufspraktische Tätigkeit zusätzlich erbringen und am Ende des Studiums nachweisen (IBL 2024).

Aus dem bisherigen fachwissenschaftlichen Bachelorstudium werden Module einer großen und einer kleinen beruflichen Fachrichtung anerkannt. Als große berufliche Fachrichtung gelten Elektrotechnik oder Maschinenbau und als kleine berufliche Fachrichtung Automatisierungs-, Energie-, Fahrzeug-, Fertigungs-, Informations-, Kommunikations-, Versorgungstechnik oder Technische Informatik (ebd.).

Es ist vorgesehen, an zwei Tagen pro Woche zu studieren und an drei Tagen pro Woche der jeweiligen Berufstätigkeit nachzugehen. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester. An das Studium schließt sich der 18-monatige Vorbereitungsdienst an. Eine Verkürzung der Praxisphasen oder des Vorbereitungsdienstes ist nicht vorgesehen (ebd.).

Die *Universität Osnabrück* hat in Kooperation mit der Hochschule Osnabrück die berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengänge *Ingenieurwissenschaften plus Ingenieurpädagogik* mit entsprechend polyvalenten Abschlussmöglichkeiten konzipiert (Bals und Beinke 2018, 5). Die Besonderheit dieser Studiengänge liegt in der Kooperation zwischen Universität und Hochschule. Die Hochschule verantwortet einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Ingenieurwissenschaften (INGflex) und die Universität einen berufsbegleitenden Masterstudiengang berufliches Lehramt (LBSflex). Das Studium ist kostenpflichtig (zusätzlich zu den bestehenden Semestergebühren) und kostet ca. 600 Euro pro Semester (HS Osnabrück 2023a).

Um ein berufsbegleitendes Studium zu ermöglichen, wurde das Bachelorstudium entsprechend auf neun Semester für den Bachelor (B.Eng.) ausgelegt. Zudem werden die Lehrveranstaltungen hybrid mit synchronen und asynchronen Phasen durchgeführt. Darüber hinaus werden in diesem Studiengang Lehrveranstaltungen in Blockwochen und 14-tägigen Wochenendveranstaltungen angeboten. Der Studiengang wirbt zudem mit einem hohen Anteil an Selbststudium. Im Durchschnitt sind es 30 Prozent Präsenzstudium und 70 Prozent Selbststudium. Als weitere Eckpunkte werden Online-Tutorien, Vorkurse, eine Lernplattform und berufsbegleitende Präsenzzeiten am Freitagnachmittag und Samstag angeführt (Wißerodt, et al. 2018, 152 f.).

Im Wahlpflichtbereich haben die Studierenden die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Vertiefungsrichtungen zu wählen. Derzeit wird im gewerblich-technischen Bereich der Studiengang *Ingenieurwesen–Maschinenbau* mit den Vertiefungsrichtungen Allgemeiner Maschinenbau, Fahrzeugtechnik, Produktmanagement und Ingenieurpädagogik angeboten. Der Wahlpflichtbereich Ingenieurpädagogik umfasst zusätzlich zehn ECTS fachwissenschaftliche Module und 20 ECTS fachdidaktische Module (HS Osnabrück 2023c). An dieser Stelle wird deutlich, dass dieser Studiengang nicht primär auf die Qualifizierung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen abzielt, sondern der Weg in das Lehramt an berufsbildenden Schulen eine von vier möglichen gleichberechtigten Vertiefungsrichtungen darstellt.

Eine Besonderheit dieses Studiengangs ist die Ausrichtung auf beruflich qualifizierte, die sich in bestimmten Regelungen und Serviceleistungen niederschlägt. Dazu gehört u. a. die Kooperation mit den Unternehmen der Studierenden. Für die Blockwochen können die Teilnehmenden bürokratiearm Bildungsurlaub beantragen. Zudem wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich Lehrveranstaltungen aus Fortbildungen für Techniker:innen und Meister:innen anerkennen zu lassen (Wißerodt, et al. 2018, 154 ff.).

Darüber hinaus wurden neben einem Peer-Mentoring, das den Studieneinstieg insbesondere beim Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschule erleichtern soll (Bals und Beinke 2018, 9), auch Vorkurse und Vorsemester angeboten, um insbesondere die mathematischen Herausforderungen des Studiums besser bewältigbar zu machen (HS Osnabrück 2023b).

Insbesondere wird das Ziel bzw. der Anspruch verfolgt, auch Personen zu einem Studienabschluss zu führen, die sich zuvor ein Maschinenbaustudium möglicherweise nicht zugetraut hätten. In der Realität kann dieser Anspruch nicht wirklich eingelöst

werden, da die Heterogenität der Studierendengruppe und die Gefahr einer hohen Abbruchquote die Verantwortlichen vor entsprechende Herausforderungen stellt. Neben dem hohen fachlichen Niveau insbesondere in den Modulen der Mechanik und Mathematik fällt es den Studierenden schwer, Familie, Erwerbsarbeit und Studium adäquat zu vereinbaren (Wißerodt, et al. 2018, 161 f.). Diese Problemlage kann durch Arbeitgeber verstärkt werden, wenn diese die Studierenden nicht ausreichend unterstützen oder gar kein Interesse an der Weiterqualifizierung haben. Während der Förderphase musste die Lehre über Lehraufträge sichergestellt werden, da die Lehrveranstaltungen nicht auf das Lehrdeputat angerechnet werden konnten. Auch die Rekrutierung für diese Lehraufträge stellt eine Herausforderung dar (ebd. 159).

Mit der Vertiefung Ingenieurpädagogik im Bachelor haben die Studierenden die Möglichkeit, anschließend in den berufs begleitenden Masterstudiengang Lehramt (*LBSflex*) an der Universität Osnabrück zu wechseln. Das berufs begleitende Masterstudium vermittelt neben den fachdidaktischen und berufspädagogischen Inhalten auch die Inhalte eines allgemeinbildenden Zweitfachs. Im Modellstudiengang war dies das Fach Informatik. Das Studium hat einen Umfang von 120 ECTS und ist auf sechs Semester angelegt. Voraussetzung ist zudem eine berufspraktische Tätigkeit von mindestens 26 Wochen und das Absolvieren eines Beratungsgesprächs zur pädagogischen Eignung und Studienmotivation (Bals und Beinke 2018, 173 f.).

Ebenfalls an beruflich Qualifizierte richtete sich der berufs begleitende Bachelor-Studiengang *Berufliche Bildung* in Bremen, der inzwischen eingestellt wurde. Hier wurden die beruflichen Fachrichtungen *Metalltechnik/Fahrzeugtechnik* und *Elektrotechnik/Informatik* angeboten. Wie in Osnabrück schlossen die Studierenden mit dem Bachelor (B. Sc.) ab und konnten sich anschließend entweder für einen Masterstudiengang im Ingenieurbereich (M. Sc.) oder für einen lehramtsbezogenen Masterstudiengang (M. Ed.) entscheiden (Riehle, et al. 2019, 281).

Eine Besonderheit in Bremen war die Anrechnungspraxis. Techniker:innen und Meister:innen wurden beispielsweise im Studienschwerpunkt Metall- und Kfz-Technik bis zu 22 ECTS anerkannt. Darüber hinaus gab es die sogenannte individuelle Anrechnung. Hier wurden weitere ECTS im Studienschwerpunkt über ein Portfolio und Fachgespräche in Bezug auf die bisherige Berufstätigkeit anerkannt. Dabei konnte ein Anrechnungsvolumen von bis zu 50 ECTS erreicht werden (Riehle, et al. 2019, 282).

Eine weitere Besonderheit stellte hier außerdem der zweite Abschluss dar, der im Rahmen des Bachelorstudiums erworben werden konnte, nämlich der Fortbildungsabschluss zum/zur Berufspädagogen:in. Die Studienanteile, die zu diesem Abschluss führten, umfassten 30 ECTS. Um diesen zusätzlichen Abschluss zu ermöglichen, kooperierte die Universität Bremen mit zwei weiteren Lernorten: mit Weiterbildungsträgern (z. B. dem Kompetenzzentrum der Handwerkskammer) und mit Betrieben. Die Prüfung und Vergabe des Abschlusses *Gepprüfter Berufspädagoge* erfolgte durch die Industrie- und Handelskammer. Durch die Verknüpfung dieser drei Lernorte sollte ein enger Bezug zur beruflichen Praxis hergestellt werden. Bei den Bildungsträgern wur-

den teils eigenständig, teils in Kooperation mit der Hochschule Lehrveranstaltungen angeboten. In den Unternehmen wiederum wurden Praxisprojekte durchgeführt, die von der Universität begleitet wurden (ebd., 282 f.).

Flex-Master

Eine Sonderform, die weder eindeutig dem dualen noch dem berufsbegleitenden Studium zugeordnet werden kann, wird seit etwa 2024 von den an der Lehrkräftebildung beteiligten Universitäten in Berlin entwickelt. Diese Sonderform wird derzeit als *Flex-Master* bezeichnet. Hintergrund ist die Tatsache, dass viele Lehramtsstudierende bereits neben ihrem Studium an Schulen arbeiten. Bisher wurde dies so gehandhabt, dass die Studierenden sich diese Tätigkeit in keiner Form anrechnen lassen konnten und auch hier die Gefahr gesehen wurde, dass die Erwerbstätigkeit in der Schule die Studienzeit verlängert. Im Rahmen des Konzepts Flex-Master soll es den Studierenden ermöglicht werden, sich zu entscheiden, ob sie im Masterstudium das Praxissemester absolvieren oder ob sie studienbegleitend an einer Schule arbeiten und dabei von den Mentor:innen der jeweiligen Universität betreut bzw. begleitet werden. Der Start dieses Konzepts ist für das Wintersemester 2025/2026 geplant (Kostrzewa 2024).

5.3 Studienmodelle mit Fokus auf der Vereinfachung der Ausbildungsstrukturen

Die berufliche Lehrkräftebildung steht vor der Herausforderung, eine im Vergleich zu anderen Studiengängen besonders komplexe und anspruchsvolle Ausbildungsstruktur vermitteln zu müssen. Diese Komplexität zeigt sich in den verschiedenen Ausbildungselementen, die an unterschiedlichen Institutionen und in unterschiedlichen Phasen absolviert werden müssen. Dazu gehören das Bachelor- und das Masterstudium, die an verschiedenen Universitäten oder Hochschulen stattfinden können, die Fächerkombinationen mit Erst- und Zweitfach, die wiederum an verschiedenen Universitäten oder Hochschulen stattfinden können, sowie die gestuften Ausbildungsphasen: erste Phase Studium, zweite Phase Vorbereitungsdienst und dritte Phase Fort- und Weiterbildung. Darüber hinaus sind Praxisphasen wie das Praxissemester und das häufig geforderte Betriebs- bzw. Berufspraktikum integraler Bestandteil der ersten Phase. Innerhalb der ersten Phase stehen zudem unterschiedlich strukturierte Studienmodelle zur Auswahl. Diese Studienmodelle reichen von grundständigen Lehramtsstudiengängen über Quereinstiegsmasterstudiengänge bis hin zu dualen oder berufsbegleitenden Studienmodellen. Diese Vielzahl an Möglichkeiten und unterschiedlich strukturierten Studienmodellen kann auf potenzielle Studierende abschreckend wirken (Wasserschleger und Wehking 2017, 392).

Nicht nur aufgrund dieser Unübersichtlichkeit wird zunehmend eine Vereinfachung der bestehenden Ausbildungsstrukturen gefordert. Ein besonderes Problem bei der Gewinnung von Lehrkräften aus dem Ausland stellt die Zwei-Fächer-Regelung in Deutschland dar. Da diese Regelung in vielen Fällen die Anerkennung ausländischer

Abschlüsse verhindert, sind viele gezwungen, ein zweites Fach zu studieren. In diesem Zusammenhang wird z. B. gefordert, bei Mangelfächern auf das Zweitfach zu verzichten, um die Anerkennung zu erleichtern und zu beschleunigen (SWK 2023a, 10 ff.).

Die komplexe Struktur der Lehrkräftebildung trägt auch zu einer insgesamt langen Ausbildungsdauer bei. Je nach Studienmodell liegt die Spanne zwischen 13 und 17 Semestern einschließlich des Vorbereitungsdienstes. Bei einem Wechsel der Hochschule oder des Bundeslandes kann es zudem zu Problemen bei der Anerkennung von Studienleistungen kommen. Angesichts dieser Problematik werden verschiedene Ansätze zur Vereinfachung der Lehrkräftebildung diskutiert. Dazu gehören die Ideen einer einphasigen Lehrkräftebildung und die Fokussierung der Ausbildung auf ein Fach bzw. eine berufliche Fachrichtung mit dem Ziel, die Studienstruktur flexibler und anpassungsfähiger zu gestalten. Diese Maßnahmen sollen nicht nur die Zugänglichkeit und Attraktivität der beruflichen Lehrkräftebildung erhöhen, sondern auch die Ausbildungsdauer verkürzen und den Einstieg in den Schuldienst erleichtern.

Ein-Fach-Lehrkräfte

Ein-Fach-Lehrkräfte sind Lehrkräfte, die ein Unterrichtsfach oder eine berufliche Fachrichtung studiert haben; auf das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs oder einer zweiten beruflichen Fachrichtung oder das Studium der Sonderpädagogik wird bei diesem Studienmodell verzichtet.

Für das Konzept der Ein-Fach-Lehrkräfte können drei unterschiedliche Zielgruppen unterschieden werden. Erstens Personen, die ursprünglich kein Lehramtsstudium absolviert haben, aber über einen Masterabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss verfügen, zweitens Studierende mit einem Bachelorabschluss und drittens grundständige Lehramtsstudierende.

Bei der ersten Zielgruppe, den Personen mit Masterabschluss, die sich z. B. für den Seiteneinstieg interessieren, stellt sich häufig das Problem, dass die Anerkennung der Vorqualifikation keine Zuordnung zu zwei beruflichen Fachrichtungen bzw. einer beruflichen Fachrichtung und einem allgemeinbildenden Fach zulässt. Für diese Personen würde eine Ein-Fach-Regelung den Quer- bzw. Seiteneinstieg in das Lehramt erleichtern. Auch wenn Modelle für beruflich Qualifizierte entworfen werden, würde der Verzicht auf ein zweites Fach oder eine zweite berufliche Fachrichtung den Zugang erleichtern.

Die zweite Zielgruppe, die Bachelorstudierenden, könnte vor dem Hintergrund der Bekämpfung des Lehrkräftemangels bereits nach dem Bachelorstudium in den Vorbereitungsdienst wechseln und zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit erhalten, das Zweitfach und den Vorbereitungsdienst für das Zweitfach berufsbegleitend nachzuholen. (Böttcher 2022). Dies wurde bereits in den 1960er-Jahren in Nordrhein-Westfalen für einen kurzen Zeitraum praktiziert (Klemm 2022a).

Für die dritte Zielgruppe, die grundständigen Lehramtsstudierenden, wird neben der erleichterten Anerkennung von im Ausland erworbenen Lehramtsabschlüssen argumentiert, dass durch den Wegfall des Zweitfachs der Druck auf die Studierenden

verringert und damit zeitliche Kapazitäten für die bisher *marginalisierten* lehramtsspezifischen Inhalte frei würden, die in der ersten Studienphase nur 15 bis 25 Prozent ausmachen. Darüber hinaus bieten die derzeitigen Studiengänge keine Kapazitäten für die aktuellen komplexen Anforderungen bzw. Querschnittsaufgaben, mit denen die Lehrkräfte derzeit konfrontiert sind (Böttcher 2022). „Man kann allerdings begründet vermuten, dass diese Ausbildungsdefizite nicht ganz unschuldig daran sind, dass wir nach dem Reformaufruf durch PISA 2000 so wenig erreicht haben. Es stellt sich die Frage, ob Studierende des Lehramtes nicht mehr Zeit für die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen und pädagogischer Haltungen benötigen, die von Lehrkräften mit guten Gründen erwartet werden.“ (Böttcher 2022)

Im Zusammenhang mit den Empfehlungen der SWK Ende 2023 wurde auch die Ein-Fach-Lehrkraft als mögliches Studienmodell in die aktuelle Diskussion eingebracht. Die Idee ist dabei vergleichbar mit dem Konzept des Quereinstiegsmasters. Voraussetzung ist ein fachwissenschaftlicher Bachelorabschluss. Das Studium soll 120 ECTS bzw. vier Semester umfassen. Inhaltlich soll neben Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Berufs- oder Wirtschaftspädagogik auch eine Praxisphase idealerweise im Rahmen eines Praxissemesters erfolgen. Darüber hinaus ist ein Schwerpunktbereich vorgesehen. Hier werden Querschnittsbereiche wie Digitalisierung, Inklusion, Sprachbildung oder Berufsorientierung vorgeschlagen. Nach dem Vorbereitungsdienst sollen die Anwärter:innen die volle Lehrbefähigung erlangen und innerhalb der dritten Phase die Möglichkeit erhalten, ein zweites Fach oder eine zweite berufliche Fachrichtung nachzuholen (SWK 2023b, 88, KMK 2024c, 4 f.).

Der aktuelle Beschluss der KMK zur *Gestaltung zusätzlicher Wege ins Lehramt* sieht Ein-Fach-Lehrkräfte für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Lehramtstyp 5) vor. Die Ausbildung von Ein-Fach-Lehrkräften ist hier lediglich im Rahmen eines Quereinstiegs-Masterstudiums vorgesehen. Insgesamt – d. h. unter Anrechnung der Leistungen aus dem vorangegangenen Studium – müssen fachwissenschaftliche Leistungen und berufsbezogene Profilierungen im Umfang von zwei Fächern erbracht werden. Zudem wird empfohlen, sich in der dritten Phase im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung für ein weiteres Unterrichtsfach bzw. eine weitere berufliche Fachrichtung zu qualifizieren. Diese Form des Studiums kann nur ergänzend angeboten werden und darf die Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern bzw. beruflichen Fachrichtungen nicht ersetzen (KMK 2024a, 4 f.). Diese Regelungen bieten wiederum nur wenig Spielraum für den Ausbau lehramtsspezifischer Module innerhalb des beruflichen Lehramtsstudiums.

Bereits in den vergangenen Jahrzehnten gab es Lehrer:innen an Schulen, die nur ein Fach bzw. eine berufliche Fachrichtung unterrichten. Dies sind zum einen Seiteneinsteiger:innen, z. B. aus dem Ingenieurbereich, die als Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung in einer beruflichen Fachrichtung unterrichten, und zum anderen Lehrer:innen für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen. Dies sind in erster Linie ehemalige Meister:innen und Techniker:innen, die über eine Zusatzqualifikation in der praktischen Grund- und Fachausbildung verfügen (KMK 1973, 2).

Technisch gesehen könnten Personen mit sonderpädagogischem Zweitfach auch als Ein-Fach-Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung angesehen werden, da sich die Sonderpädagogik nicht auf ein zu unterrichtendes Fach, sondern auf die zu unterrichtende Zielgruppe bezieht.

Im Bereich Musik und Kunst sind Ein-Fach-Lehrkräfte und entsprechende Lehramtsstudiengänge bereits Praxis. Derzeit bieten zwei Universitäten ein sogenanntes *Großfach-Studium* an¹⁷, wobei der Verzicht auf ein zweites Unterrichtsfach damit begründet wird, dass ein Großfach studiert wird (sic!). Außerhalb der Bereiche Musik und Kunst lässt sich keine weitere Verwendung des Begriffs *Großfach-Studium* ausmachen, er lässt sich auch bildungsgeschichtlich und damit definitorisch nur unzureichend einordnen. Die *Universität Siegen* definiert den Begriff beispielsweise über die eigene Ausbildungspraxis:

Das Großfach Kunst zeichnet sich an der Universität Siegen durch eine Vertiefung des regulären Lehramtsstudiums im Bereich der künstlerischen Praxis (z. B. Erweiterung der Atelierstudien in allen Bereichen: Malerei, Zeichnung, Plastik, Druckgrafik, Fotografie und Kunst im öffentlichen Raum), der Kunstgeschichte (z. B. Modul ‚Praktiken des Populären‘) und der Kunstpädagogik (u. a. Schulforschungsprojekt begleitend zum Praxissemester) aus. Der Verzahnung der drei genannten Bereiche sowie der Forcierung einer eigenen Forschungspraxis und dem Anspruch interdisziplinären Arbeitens wird Rechnung getragen (z. B. Modul ‚Künstlerische Praxis im Kunstunterricht‘ als Erforschung des Transfers eigener künstlerischer Praxis in den Schulkontext sowie Wahlveranstaltungsmodul in den Bereichen Architektur und Musik). Das Studium des Großfachs Kunst ist ausschließlich für die Schulform Gymnasium/Gesamtschule möglich. Es entfällt das zweite Unterrichtsfach im Lehramtsstudium, ausschließlich die Fächer Kunst und Bildungswissenschaft werden studiert. (Uni Siegen 2023)

Die Universität der Künste Berlin (UdK) kombiniert dieses Konzept mit einem Quereinstiegsmasterstudium. Die UdK hat diesen Studiengang 2019 für das Lehramt Musik an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien mit einem Umfang von 120 ECTS eingeführt. Es müssen Studienleistungen in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Freien Universität Berlin (FU Berlin) erbracht werden und auch das Praxissemester ist, wie in Berlin üblich, im dritten Fachsemester vorgesehen. Das Studium umfasst 74 ECTS Fachwissenschaft, 26 ECTS Erziehungswissenschaft und 20 ECTS für das Praxissemester. Daran schließt sich regulär die zweite Ausbildungsphase an (Abgeordnetenhaus Berlin 2019, UdK 2023).

Der Studiengang richtet sich in erster Linie an Absolvent:innen der UdK und Absolvent:innen mit einem gleichwertigen Abschluss von einer deutschen oder ausländischen Hochschule, die über entsprechende (musik-)praktische Kompetenzen verfügen. Diese müssen in einer Aufnahmeprüfung nachgewiesen werden. Aufgrund der aus Sicht der Verantwortlichen zu hohen Durchfallquote bei diesen Aufnahmeprüfungen wurden im Jahr 2020 Vorbereitungskurse eingeführt (S-WuF 2020).

¹⁷ Siehe Universität Siegen (https://www.musik.uni-siegen.de/aktuelles_/vergangen/wise_1718/822767.html), Universität der Künste Berlin (https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/Kooperationen/Flyer_LA_MU_Q-M_web.pdf).

Sollten weitere Formen von Ein-Fach-Lehrkräften ermöglicht werden, ist die Frage der Einstufung und Besoldung zu klären. Der Wissenschaftsrat fordert in diesem Zusammenhang eine besoldungs- und beamtenrechtliche Gleichstellung mit den in zwei Fächern ausgebildeten Lehrkräften (WR 2023, 65).

Einphasige Lehrkräftebildung

Eine *einphasige Lehrkräftebildung* hält in der Regel an der Zwei-Fächer-Struktur fest, verzichtet auf die Phasierung und damit die übliche Trennung der akademischen Ausbildung in eine erste (theoretische) und eine zweite (praktische) Phase. Die Grundidee besteht darin, praktische und theoretische Ausbildungsinhalte miteinander zu verknüpfen bzw. zu integrieren. Im dualen Studium findet sich dieser Grundgedanke der Verknüpfung von erster und zweiter Ausbildungsphase in vergleichbarer Weise wieder.

Die Lehrkräfteausbildung in der DDR war bis zur Wende 1989 einphasig (siehe Kapitel 4.6). Es wurde unterschieden zwischen Unterstufenlehrer:innen für die 1. bis 4. Klasse und Diplomlehrer:innen für die 5. bis 12. Klasse. Für die Ausbildung zum:zur Unterstufenlehrer:in war lediglich ein Oberstufenabschluss erforderlich. Die Diplomstudiengänge setzten das Abitur voraus. Die beiden Ausbildungswege unterschieden sich in Aufbau und Ablauf. Unterstufenlehrer:innen wurden innerhalb von vier Jahren in den Fächern Deutsch, Mathematik und einem dritten Fach sowie in pädagogischen, psychologischen und schulpraktischen Inhalten ausgebildet. Das Studium zum:zur Diplomlehrer:in dauerte neun Semester und umfasste neben zwei Fächern weitere unterrichtsrelevante Bereiche und unterschiedliche mehrwöchige Praktika (Hascher und Winkler 2017, 14f.).

Für das Studium zum:zur Diplomgewerbelehrer:in war neben dem Abitur auch eine abgeschlossene Berufsausbildung Voraussetzung. Da es in der DDR auch die Möglichkeit einer Berufsausbildung mit Abitur gab, war damit eine kompakte Ausbildungszeit für angehende Gewerbelehrer:innen möglich. Daher stammte auch der überwiegende Teil der Studierenden der beruflichen Bildung aus diesem Ausbildungsmodell. Wegen des hohen ingenieurwissenschaftlichen Anteils wurde der Abschluss Diplom-Ingenieurpädagog*in vergeben. Ziel war es, die fachliche Ausbildung auf einem hohen Niveau durchzuführen und berufsfeldnah auszurichten. Bemerkenswert war die inhaltliche Gestaltung dieses Studiengangs, der sehr nah am fachpraktischen Berufsfeld und am System der Berufsausbildung angelegt war. Fachwissenschaftliche Ausbildung, unterrichtsmethodische Qualifizierung und schulpraktischer Erfahrungserwerb waren eng miteinander verknüpft. Eine zentrale Rolle spielte dabei die Unterrichtsmethodik bzw. Fachdidaktik als Bindeglied zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis (Bauer 2006, 42).

Zentrale Merkmale des Studiums waren die kontinuierliche, studienbegleitende Unterrichtspraxis, die enge Verzahnung von schulischer Praxis und universitärer Forschung und das damit verbundene Potenzial der Selbstrekrutierung. Zudem ergab sich eine im Vergleich zur heutigen Lehrkräftebildung klarere Strukturierung und kürzere Ausbildungsdauer (Bonz 2013, 115, Squarra 2024).

Die einphasige Lehrkräftebildung war aber kein Konzept, welches lediglich in der DDR durchgeführt wurde. Im Zusammenhang mit den Universitätsneugründungen der 1970er-Jahre in *Oldenburg* und *Osnabrück* und der damals laufenden Diskussion um eine Reform der Lehrkräftebildung wurden in dieser Zeit auch an westdeutschen Universitäten Modellversuche zur einphasigen Lehrkräftebildung durchgeführt (Kriszio 1979, 15 f.).

Im Mittelpunkt der Modellversuche stand eine aus der wissenschaftlichen Theorie abgeleitete und entsprechend kontrollierbare berufliche Praxis bzw. professionalisierte Lehrtätigkeit. Dies sollte auch die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und Grenzen der Lehrtätigkeit einschließen. D. h. neben fachwissenschaftlicher Qualifikation und pädagogischer Kompetenz sollten die Lehrenden auch zur Initiierung schulreformerischer Veränderungen befähigt werden (Kriszio 1979, 16).

Bereits 1976 wurde der Modellversuch in Osnabrück aus politischen Gründen bzw. im Zusammenhang mit dem Ende der Bildungsreform der 1960er-Jahre eingestellt (Steinbrink 1979, 2). Der Modellversuch in Oldenburg wurde bis 1982 fortgeführt (Hascher und Winkler 2017, 14).

Das Studium in Oldenburg erfolgte für alle Lehramtsstudierenden als integrierte Ausbildung von gleicher Dauer und auf gleichem Niveau. Inhaltlich umfasste es die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken und die schulpraktischen Studien. Die Inhalte wurden durch das studienorganisatorische Modell des Projektstudiums integriert studiert und damit auch Studium und Vorbereitungsdienst miteinander verknüpft. Die Idealvorstellung war dabei, sich innerhalb des fachwissenschaftlichen Studiums nicht an die traditionellen Fächergrenzen zu halten, sondern sich an *Fächern neuen Typs* zu orientieren (Kriszio 1979, 16).

In Oldenburg gliederte sich das Studium in drei Abschnitte. Der erste Studienabschnitt erstreckte sich vom ersten bis zum dritten Semester. Hier standen erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fragestellungen im Mittelpunkt. An das erste und zweite Semester schloss sich jeweils ein vierwöchiges Erkundungspraktikum an, eines davon im schulischen und eines im außerschulischen Bereich. Die zweite Phase fand vom vierten bis zum siebten Semester statt. In dieser Phase wurde ein zweisemestriges Projekt im Haupt- und Nebenfach studiert. Daran schloss sich ein sechswöchiges Unterrichtsprojekt in der Schule an. Grundgedanke war hier, sich im Sinne des forschenden Lernens zunächst mit fachwissenschaftlichen Inhalten auseinanderzusetzen und diese dann als Unterrichtseinheiten aufzubereiten und zu erproben. Das achte und neunte Semester bzw. das zehnte und elfte Semester bildeten die dritte Phase des Studiums. In dieser Phase befanden sich die Studierenden in einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis ähnlich dem eines Referendariats. In diesem Rahmen unterrichteten die Studierenden ein Semester lang selbstständig. Dabei wurden sie mittels begleitender Veranstaltungen und durch Kontaktlehrkräfte betreut (Kriszio 1979, 20 f.).

5.4 Strukturen innerhalb von Studienmodellen mit Fokus auf Kooperationen

Kooperationen zwischen verschiedenen Universitäten und Hochschulen in der Lehrkräftebildung sind bundesweit keine Seltenheit. Diese Kooperationen können unterschiedliche Gründe und Facetten haben. So kann es z. B. sein, dass die jeweilige Hochschule für das Bachelorstudium und die Universität für das Masterstudium zuständig ist (bspw. FH Flensburg und EUF siehe Kapitel 5.2). In anderen Fällen verfügt die Universität oder Pädagogische Hochschule nicht über eine ingenieurwissenschaftliche Fakultät und die Fachhochschulen sind für die ingenieurwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte zuständig (bspw. PH Schwäbisch Gmünd und HS Aalen siehe Kapitel 5.1). Kooperationen können aber auch andere Gründe haben und anders strukturiert sein.

Kooperationsverbünde

Seit 2013 gibt es in Nordrhein-Westfalen *Kooperationsverbünde* zwischen Universitäten und Hochschulen zur Ausbildung von gewerblich-technischen Lehrkräften. Ziel dieser Kooperation ist es, Personen, die sich grundsätzlich für ein Lehramtsstudium im gewerblich-technischen Bereich interessieren, aber in ihrer Region keine Universität oder Pädagogische Hochschule mit einem entsprechenden Angebot haben, ein Studium zu ermöglichen. Die Idee ist also, an der nächstgelegenen HAW ein ingenieurwissenschaftliches Bachelorstudium zu absolvieren und anschließend nur das lehramtsbezogene Masterstudium bzw. Teile des Masterstudiums an einer Universität zu studieren (Keune, et al. 2017, 416).

Grundsätzlich bestehen Kooperationsverbünde aus einer oder mehreren Hochschulen, die mit einer Universität kooperieren. Dabei lassen sich zwei Varianten unterscheiden. Die erste Variante ähnelt dem Modell des Quereinstiegsmasters. Die Studierenden absolvieren zunächst ein fachwissenschaftliches Studium an einer Hochschule in ihrer Region und anschließend ein lehramtsbezogenes Masterstudium (M. Ed.) an einer Universität. Die Besonderheit besteht darin, dass die Studierenden bereits während des Bachelorstudiums erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen an der Universität besuchen können, ohne dort immatrikuliert zu sein. Haben die Studierenden bestimmte Lehrveranstaltungen während des Bachelorstudiums noch nicht besucht, so müssen diese im Rahmen des Masterstudiums als Auflage zusätzlich absolviert werden. Beim Übergang in das Masterstudium wird in der Regel das bisherige fachwissenschaftliche Studium als große berufliche Fachrichtung und eine hoch affine sogenannte kleine berufliche Fachrichtung anerkannt (ebd., 418 ff.).

Das zweite Modell entspricht einem grundständigen Studiengang. Die Studierenden besuchen während eines Semesters parallel Veranstaltungen an der Hochschule und an der Universität. Die Studierenden sind dabei auch gleichzeitig an einer Hochschule und einer Universität immatrikuliert. Zu Beginn des Studiums wählen sie ihre berufliche Fachrichtung und ein zweites allgemeinbildendes Fach. Im Fall der Kooperation zwischen der FH Münster und der WWU Münster werden die beruflichen Fach-

richtungen einschließlich der Fachdidaktiken an der FH Münster und die allgemeinbildenden Zweifächer einschließlich der Fachdidaktiken von der WWU Münster durchgeführt. Die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen sowie die Betreuung der Praxisphasen werden kooperativ angeboten. Gemeinsame Gremienarbeit, Studiengangsentwicklung, Forschungsprojekte und auch die Abnahme von Prüfungsleistungen sind ebenfalls Teil der Kooperation (ebd.).

Insbesondere beim ersten Modell kann als Vorteil angesehen werden, dass sich die Studierenden erst im fortgeschrittenen Bachelorstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen entscheiden und sich dadurch eine gewisse Polyvalenz ergibt. Nachteilig ist hingegen, dass durch ein siebensemestriges Bachelorstudium, ein viersemestriges Masterstudium und ein (häufig einjähriges) Berufs- oder Betriebspraktikum relativ lange Studienzeiten entstehen.

Universitätsschule

Universitätsschulen sind Schulen, die in enger Kooperation mit einer Universität stehen. Ziel ist eine enge Verzahnung von Schulpraxis, wissenschaftlicher Praxis und Lehrkräftebildung (Apeloj, et al. 2021, 8, Bader, Lehner und Wilbers 2019, 3). Als Akteure sind Universität, Schule und Studienseminar beteiligt. Neben der Verknüpfung der universitären Theorieperspektive mit der schulpraktischen Perspektive geht es auch darum, die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung zu einem wissenschaftsbasierten und praxisorientierten Gesamtkonzept zu verbinden (Bader, Lehner und Wilbers 2019, 9).

In Bayern wurde das Konzept der Universitätsschule durch eine Regierungserklärung im Bayerischen Landtag im Jahr 2009 eingeführt. Ziel war es, „eine optimale Vernetzung von Studium und Schule, Theorie und Praxis in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu erreichen.“ (Spaenle 2009) Die Umsetzung erfolgte zum Wintersemester 2009/2010 im Rahmen der Umstellung von Diplom- auf Bachelor- bzw. Masterstudiengänge (Bader, Lehner und Wilbers 2019, 8).

Folgende Eckpunkte wurden in diesem Zusammenhang formuliert.

Laut Bader et al. (2019, 8) sollen Universitätsschulen idealerweise

- eine örtliche Nähe zur Universität haben,
- eine große Schuleinheit repräsentieren,
- als Seminarschule fungieren,
- Mentor:innen für die Lehramtsstudierenden zur Verfügung stellen,
- mindestens 20 Masterstudierende aufnehmen,
- zusammen mit der jeweiligen Universität gemeinsame pädagogische Projekte initiieren.

In *Nürnberg* kooperieren beispielsweise sechs berufliche Schulen im Rahmen dieses Konzepts mit der *Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Vier der Schulen sind dem Bereich der Wirtschaftspädagogik und zwei dem Bereich der Berufspädagogik zuzuordnen (ebd. 11).

Die *Universität Bayreuth* kooperiert seit 2011 mit der *Berufsschule I Bayreuth* im Rahmen der Lehrkräftebildung für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik. Eine Besonderheit ist hier die Personalunion von Seminarleitung, Lehrkraft an der Schule und Dozent:in in der Fachdidaktik. Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, insbesondere solche, die zugleich Seminarleiter:innen sind, werden hier über Lehraufträge als Dozent:innen für die wissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden eingesetzt. Daraus ergibt sich eine enge Verzahnung der Universität mit den Schulseminaren und der Schulpraxis und damit auch eine enge Verzahnung der ersten mit der zweiten Ausbildungsphase. Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch erwähnt werden, dass diese Personalunion nicht aus einer konkreten Planung mit dem Ziel eines pädagogisch-didaktischen Mehrwerts durch diese Verzahnung resultiert, sondern dass sie eine Notwendigkeit war, die sich aus der defizitären personellen Ausstattung der beruflichen Bildung an der Universität Bayreuth ergab (Müller und Schmidt 2016, 31 f.).

Universitätsschulen können auch im Zusammenhang mit einem bestimmten Schwerpunktthema konzipiert werden. Von etwa 2019 bis 2021 wurde das Konzept für die *Universitätsschule Potsdam* entwickelt. Diese Universitätsschule soll sich gezielt den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen der sozialen Segregation, der Bildungsgerechtigkeit bzw. der sozioökonomischen Benachteiligung von Menschen im Bildungssystem widmen. Hier sollen Konzepte für eine diskriminierungskritische Schulpraxis entwickelt, erprobt und verstetigt werden. Die Universitätsschule Potsdam versteht sich als inklusive Ganztagschule. Sie versucht als allgemeinbildende Schule vom Jahrgang 1 bis zum Jahrgang 13 allen Schüler:innen einen Bildungsabschluss ohne die Zuordnung zu einem bestimmten Bildungsgang oder einer bestimmten Schulform zu ermöglichen. Dabei soll ebenfalls auf äußere Differenzierung von Lerngruppen, Klassen und Kursen verzichtet werden (Apelojg, et al. 2021, 8 f., 15). Ein zentrales Element ist dabei das Verständnis von *Transfer* als einer intensiven Beziehung zwischen wissenschaftlichen, lehrer-ausbildenden, bildungspraktischen, schuladministrativen und bildungspolitischen Institutionen mit dem Ziel, schulische Bildung weiterzuentwickeln (Apelojg, et al. 2021, 30).

Microcredentials

Die Analyse der verschiedenen Studienmodelle in der beruflichen Lehrkräftebildung zeigt, dass es überraschend große Spielräume in der Gestaltung und Profilierung beruflicher Lehramtsstudiengänge gibt. Insbesondere die aktuelle Mangelsituation führt dazu, dass traditionelle Studiengangsprofile und Studiengangsstrukturen wie die Phasierung und die Zwei-Fächer-Struktur je nach Standort und Bundesland zunehmend aufgebrochen werden. Im Idealfall können die Studierenden so ein Modell wählen, das ihren individuellen Bedürfnissen entspricht. Diese Flexibilität bringt jedoch auch Nachteile mit sich, wie z. B. die Unübersichtlichkeit und schwierige Nachvollziehbarkeit der beruflichen Lehramtsstudiengänge in Deutschland. Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, wie der entstehenden Unübersichtlichkeit begegnet werden kann

und ob eine Standardisierung von Studienmodellen möglich ist, um die Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit zu verbessern.

Im Juni 2022 hat der Rat der Europäischen Union eine Empfehlung zur Einführung von *Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit* veröffentlicht (Rat der EU 2023). Microcredentials sollen als Nachweis für den Erwerb von Kompetenzen und als zusätzliche Erweiterung bereits erworbener Qualifikationen dienen. Es handelt sich also um kompakte, zielgerichtete Weiterbildungsmaßnahmen, die institutionen-, unternehmens-, branchen- und länderübergreifend angeboten und anerkannt werden sollen und somit sowohl von akademisch als auch von beruflich Qualifizierten in Anspruch genommen werden können. Dabei kann es sich um eigenständige Weiterbildungen, aber auch um die Kombination umfangreicher Qualifizierungen handeln. Als Beispiel werden leistungsstarke Auszubildende genannt, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung weiter qualifizieren wollen und durch diese Anreize im Idealfall motiviert werden. Microcredentials werden u. a. als Lösungsansatz diskutiert, um den Anforderungen des Arbeitsmarktes und dem Fachkräftemangel durch kurze und zielgerichtete Lernangebote zu begegnen. Darüber hinaus sollen Microcredentials den Hochschulen die Möglichkeit bieten, ihre strategische Internationalisierung zu stärken und die Mobilität durch gemeinsame Lehrveranstaltungen mit ausländischen Partnerhochschulen zu fördern. Für die Einführung dieses Konzepts wäre eine europaweite Kooperation bzw. Koordination notwendig (EU Kommission 2023, Rat der EU 2023).

Microcredentials bieten das Potenzial, eine neue Form der Standardisierung in der beruflichen Bildung zu etablieren. Im Rahmen einer Berufsausbildung oder einer Weiterbildung zum:zur Meister:in könnten die Lernenden an spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, die durch Microcredentials zertifiziert werden. Diese Qualifikationen könnten dann bei einem anschließenden Hochschulstudium anerkannt werden. Wichtig ist, dass Microcredentials nicht nur trägerübergreifend, sondern auch länderübergreifend und im Idealfall europaweit anerkannt werden, damit sie ihre volle Wirkung entfalten können. Dies würde die Durchlässigkeit, Flexibilität und Nachvollziehbarkeit des Bildungssystems deutlich verbessern und damit zu einer klareren Struktur beitragen (Hippach-Schneider und Le Mouilour 2022).

5.5 Zwischenfazit

Die Veränderungen bzw. Reformen in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Die Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge steht in unterschiedlichen Spannungsverhältnissen: zum einen im Spannungsverhältnis zwischen einer berufspraktischen und einer akademischen Ausrichtung und zum anderen zwischen einer fachwissenschaftlichen und einer lehramtsspezifischen Ausrichtung. Es stellt sich also die Frage nach einem Leitbild bzw. Selbstverständnis. Es kann jedoch nicht auf einen dieser Bereiche verzichtet werden. Ein gewerblich-technischer Lehramtsstudiengang muss akademisch bzw. wissenschaftlich fundiert sein, er muss

die berufspraktische Realität der Ausbildungsberufe abbilden, er muss fachwissenschaftlich und (berufs-)pädagogisch fundiert sein.

Ferner stellt sich die Frage, inwieweit die Profilierung institutionell vorgegeben wird und wie viel Freiraum den Studierenden gegeben wird, ihre Studieninhalte vor dem Hintergrund ihres eigenen Selbstverständnisses zu wählen und eine entsprechende Selbstprofilierung innerhalb dieser Spannungsverhältnisse vorzunehmen.

Innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens sind die Ausbildungswege zur Lehrkraft relativ klar strukturiert: von der Grundschule über die Sekundarstufen bzw. das Gymnasium bis hin zum Lehramtsstudium und dem anschließenden Vorbereitungsdienst. Im Gegensatz dazu sind die Bildungswege in der beruflichen Bildung oft vielfältiger und weniger standardisiert. Für beruflich Qualifizierte gibt es keinen vergleichbar klar definierten Weg ins Lehramt. An einigen Standorten, wie z. B. in Dresden, gibt es Quereinstiegsprogramme, die jedoch nicht flächendeckend verfügbar sind. Beruflich Qualifizierte gelten per se als besonders geeignet für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, es fehlen jedoch strukturierte Wege, um diese beruflichen Bildungswege nahtlos in eine Lehramtslaufbahn zu überführen.

Ein möglicher Ansatz wäre die Einführung von Bildungswegen, die berufliche und akademische Qualifikationen kombinieren, z. B. Berufsausbildung mit Abitur oder Meister- bzw. Technikerqualifikation und Studiengänge, die diese Qualifikationen auf DQR-Niveau 6 anerkennen und den Quereinstieg in ein Masterstudium ermöglichen. Idealerweise könnte dies im Rahmen eines öffentlichen Dienstverhältnisses erfolgen, in dem z. B. eine Person eine Berufsausbildung bei der Stadt oder Kommune absolviert, sich zum Ausbilder weiterbildet und anschließend ein duales Studium zum Berufsschullehrer absolviert. Dabei könnte ein strukturierter Aufstieg bis zur Entgeltgruppe 13 bzw. bis zum entsprechenden Beamtenverhältnis ermöglicht werden.

Bei strukturellen Änderungen oder Reformprozessen müssen jedoch allgemeine Standards eingehalten werden. Eine Gefahr, die von verschiedenen Autor:innen in diesem Zusammenhang gesehen wird, ist die Abwertung des Lehramtstyps bzw. die Deprofessionalisierung (Kremer und Weyland 2023), die insbesondere im Zusammenhang mit den HAW befürchtet wird (Sloane 2022).

Darüber hinaus spielen der jeweilige Lehrkräftebedarf bzw. -mangel, der Wunsch nach Gleichstellung mit Gymnasiallehrkräften bzw. nach Abgrenzung sowie die Ausrichtung bzw. Tradition der jeweiligen Ausbildungsinstitution eine wesentliche Rolle. Daraus ergibt sich bis heute ein sehr heterogenes Bild der beruflichen Lehrkräftebildung. Mögliche Neukonzeptionen sollten idealerweise bestehende Studiengänge ersetzen oder integrieren und keine zusätzlichen Parallelstrukturen schaffen. Idealerweise sollten alle bestehenden Studienmodelle berücksichtigt bzw. integriert werden, da immer die Gefahr besteht, dass neu eingeführte Studienmodelle Personen aus etablierten Studienmodellen abziehen. Ziel sollte es sein, neue Zielgruppen zu erschließen und nicht die bestehende Gesamtheit an Interessent:innen auf unterschiedliche Modelle aufzuteilen.

Die Faktoren, die einen Studiengang attraktiv machen oder im Vergleich zu einem anderen Studiengang attraktiver erscheinen lassen, dürfen nicht außer Acht gelassen

werden. Dabei sind die Voraussetzungen und Strukturen der beruflichen Lehramtsstudiengänge untereinander, im Vergleich zu den allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen und im Vergleich zu den Ingenieurstudiengängen zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang ist u. a. die Studiendauer ein relevanter Aspekt. In der Regel beträgt die Gesamtdauer eines kombinierten Bachelor- und Masterstudiums zehn Semester, also fünf Jahre. Wie wir gesehen haben, gibt es im Kontext der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung ungewöhnlich lange Studienverläufe. Bei den Ingenieurpädagogik-Studiengängen und auch bei den Quereinstiegsmasterstudiengängen ergibt sich durch den siebensemestriigen Bachelor und den viersemestriigen Master unter Umständen zunächst eine Gesamtstudiendauer von elf Semestern. Die Gesamtausbildungszeit verlängert sich zusätzlich durch das Erfordernis einer zusätzlich abgeschlossenen Berufsausbildung oder eines außerhalb des Studiums absolvierten Berufs- oder Betriebspraktikums. Unter Berücksichtigung eines einjährigen Betriebspraktikums und eines 18-monatigen Vorbereitungsdienstes ergibt sich eine Gesamtausbildungszeit von 17 Semestern. Um mit vergleichbaren Studiengängen konkurrieren zu können, darf die Studiendauer zehn Semester nicht überschreiten, sodass sich wie bei den allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen eine Gesamtausbildungsdauer von 13 Semestern ergibt.

Sollte an der Anforderung festgehalten werden, dass Studierende bzw. Absolvent:innen über fundierte berufspraktische Erfahrungen verfügen, so sollte dies nicht durch langwierige Praktikumsphasen als Zugangsvoraussetzung geschehen. Vielmehr sollte ein Weg gefunden werden, diese berufspraktischen Erfahrungen direkt in das Studium zu integrieren, z. B. in Form eines berufspraktischen Semesters, wie es an den HAW durchgeführt wird.

Die HAW bieten in den siebensemestriigen Ingenieurstudiengängen integrierte Praktika im Umfang von 15 bis 30 ECTS an. Ein integriertes berufspraktisches Studiensemester, das von der Universität entsprechend begleitet wird, hat das Potenzial, Bezüge zu Berufen, Beruflichkeit, Betriebsstrukturen, Ausbildungsstrukturen etc. adäquat zu vermitteln. Es ist davon auszugehen, dass ein begleitetes berufspraktisches Studiensemester einen Mehrwert gegenüber einem unbegleiteten Betriebspraktikum hat. Diese Integration würde einerseits den Zugang zum Studium erleichtern und gleichzeitig sicherstellen, dass die Praxiserfahrung nahtlos in den Ausbildungsprozess integriert wird. Hier könnten ebenso berufswissenschaftliche Inhalte und Forschungsmethoden wie bspw. die Arbeitsprozessanalyse integriert vermittelt werden.

Die Obergrenze von 300 ECTS für ein kombiniertes Bachelor-Master-Studium wird u. a. von der SWK als Standard angesehen (SWK 2023b, 34f.). Wenn berufspraktische Inhalte im Umfang von 15 bis 30 ECTS in Lehramtsstudiengänge integriert werden sollen, kann dies daher nur unter Verzicht auf bestimmte Inhalte erfolgen. Hier könnte das Konzept der Ein-Fach-Lehrkraft entscheidende Freiräume schaffen, um neben den berufspraktischen Erfahrungen auch den aktuellen und zukünftigen Anforderungen des Lehrberufs im Curriculum gerecht zu werden. Dazu gehören Themen wie sonderpädagogische Inhalte, Sprachförderung, Digitalisierung und politische Erwachsenenbildung. Einige Studienmodelle gehen bereits dazu über, das Zweitfach einzuschränken

oder ganz abzuschaffen, um den Zugang für bereits beruflich und/oder akademisch Qualifizierte zu erleichtern. Dabei kann die Verwendung affiner oder hochaffiner Zweifächer als Übergangslösung dienen, um dem traditionellen Zweifach-Dogma gerecht zu werden.

Die Struktur des Lehramtsstudiums steht angesichts der aktuellen Debatten u. a. zu den Anforderungen, zum Ein-Fach-Lehramt, zur Phasierung, zur Integration von Theorie und Praxis etc. zur Disposition und bietet Potenzial für die Entwicklung neuer Studienmodelle, die den aktuellen und zukünftigen Anforderungen besser gerecht werden. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über diese Debatten und die Positionen der wichtigsten Akteure.

6 Aktuelle Situation

In einem Zeitraum von nur vier Monaten (siehe Abbildung 10) haben viele unterschiedliche Akteure ihre jeweiligen Perspektiven und Expertisen zum aktuellen Lehrkräftemangel veröffentlicht und in den Diskurs eingebracht. Im Zentrum des aktuellen Diskurses stehen die Ergebnisse und Empfehlungen mehrerer zentraler Gutachten und Stellungnahmen, die auf die drängenden Probleme im Bildungssystem und insbesondere auf den aktuellen Lehrkräftemangel reagieren. Die Abbildung 10 und die Tabelle 4 auf der folgenden Seite geben einen Überblick.



Abbildung 10: Überblick über die zeitliche Reihenfolge der Veröffentlichungen

Auslöser dieser intensiven Debatte war eine Stellungnahme der SWK zum aktuellen Lehrkräftemangel vom 27.01.2023. Diese löste intensive Reaktionen unterschiedlicher Akteure aus. Am 29.01.2024 fand eine Tagung der *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft* (GEW) mit dem Titel *Neue Wege in der Lehrkräftebildung* statt. Anlass dieser Tagung waren das Gutachten der SWK zur Problemlage in der Lehrkräftebildung vom 8. Dezember 2023. Zusätzlich wurden ein eigenes Gutachten und ein Eckpunkte-Papier vorgestellt. Als Reaktion auf die SWK-Veröffentlichung im Januar 2023 organisierte sich zudem der *Bildungsrat von unten!*. Dieser Zusammenschluss aus Praktiker:innen unterschiedlicher Bereiche des Bildungssystems verfasste anlässlich der angekündigten Veröffentlichung des SWK-Gutachtens eine eigene Stellungnahme. Im selben Zeitraum und ebenfalls mit Bezug auf die Veröffentlichungen der SWK veröffentlichten die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK), die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) und der *Stifterverband* Gutachten bzw. Empfehlungen, um dem aktuellen Mangel an Lehrpersonal zu begegnen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass im Kontext der aktuellen Problemlage ein Punkt erreicht ist, an dem die zentralen Akteure ihre unterschiedlichen Perspektiven, Prioritäten, jeweiligen Daten und Expertisen zur Problemlage intensiv ausgetauscht und diskutiert haben, sodass im Idealfall von diesem Punkt aus Reformen von den Akteuren erkennbar initiiert werden. Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Veröffentlichungen zur aktuellen Problemlage zusammengefasst und die Empfehlungen für die Zukunft der Lehrkräftebildung und insbesondere Implikationen für die berufliche Lehrkräftebildung herausgearbeitet. Besonders relevant für diese Arbeit sind Forderungen und Empfehlungen zu Studienmodellen bzw. Verände-

rungen der Studienstrukturen, Aussagen zur Situation und Perspektive von Studierenden und Änderungen in den inhaltlich-curricularen Schwerpunktsetzungen der Lehramtsstudiengänge.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden diese Forderungen und Empfehlungen mit der spezifischen Situation und den bestehenden Strukturen an der TU Berlin verglichen. Es wird untersucht, inwieweit die verschiedenen bereits eingeführten Maßnahmen, wie beispielsweise die neuen Quereinstiegsmasterstudiengänge, tatsächlich zur Erhöhung der Studierendenzahlen und zur Deckung des Lehrkräftebedarfs beitragen.

Tabelle 4: Überblick über die einzelnen Veröffentlichungen

Stellungnahme der SWK	Empfehlungen der HRK
27.01.2023	13.11.2023
Konkrete kurzfristige Maßnahmen zur Deckung des aktuellen Bedarfs	Empfehlungen mit Fokus auf die erste Phase der Lehrkräftebildung und den zentralen Ausbildungs-ort Universität
Masterplan des Stiferverbands	Gutachten der SWK
Ende November 2023	08.12.2023
Ergebnis der <i>Zukunftswerkstatt Lehrkräftebildung neu denken</i> mit Akteur:innen aus allen Phasen und Bereichen der Lehrkräftebildung	Detaillierte Analyse, mittel- und langfristige Lösungsansätze
Eckpunkte der GEW	Expertise von Walm & Wittek
09.01.2024	29.01.2024
Stellungnahme mit Fokus auf der Steigerung der Attraktivität des Berufsbildes und der Verbesserung der Arbeitsbedingungen	Gutachten im Auftrag der GEW-eigenen <i>Max-Traeger-Stiftung</i>
Stellungnahme des Bildungsrat von unten!	Stellungnahme der DGfE
30.01.2024	26.02.2024
Gutachten einer selbstorganisierten Redaktion bestehend aus Praktiker- und Aktivist:innen	Stellungnahme aus Perspektive der Bildungs- und Erziehungswissenschaften mit dem Fokus auf einer wissenschaftlich fundierten Lehrkräftebildung

6.1 Aktuelle Debatte

Die Lehrkräftebildung in Deutschland steht vor erheblichen Herausforderungen, die in den letzten Jahren zunehmend an Dringlichkeit gewonnen haben, unter anderem der akute Lehrkräftemangel, eine sanierungsbedürftige Bausubstanz von Schulgebäuden, unzureichende Digitalisierung und eine heterogene Schüler:innenschaft. Im Zentrum der aktuellen Debatte rund um den Lehrkräftemangel steht das Gutachten der Ständi-

gen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) vom Dezember 2023. Im Januar des Jahres 2023 hatte die SWK eine Stellungnahme mit vorwiegend kurzfristigen Maßnahmen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel veröffentlicht (SWK 2023a). Das zweite Gutachten zielt tendenziell auf eine mittel- bis langfristige Perspektive (SWK 2023b).

Stellungnahme der SWK

Die SWK wurde 2021 durch die KMK eingerichtet und soll zunächst für insgesamt sechs Jahre bestehen. Sie wurde gegründet, um unabhängig aktuelle Probleme im Bildungswesen zu identifizieren und auf Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse Lösungsansätze auszuarbeiten (SWK 2024).

In der Stellungnahme der SWK vom Januar 2023 werden konkrete Maßnahmen skizziert, um die vorhandenen Ressourcen in den Schulen besser zu nutzen und die Zahl der qualifizierten Lehrkräfte zu erhöhen. Dabei stehen die Strukturen innerhalb der Schulen im Vordergrund. Die Empfehlungen beziehen sich auf die Erschließung von Beschäftigungsreserven, die Erhöhung der Anzahl an Lehrkräften durch bereits qualifiziertes Personal, die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte und die Weiterentwicklung von Sondermaßnahmen.

Ein zentraler Ansatzpunkt aus Sicht der SWK ist die Erschließung von Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften. Die größte Beschäftigungsreserve sieht die SWK in den bestehenden Teilzeitregelungen und empfiehlt, diese zu begrenzen bzw. nur bei vorliegenden eng gefassten Gründen zu gewähren. Dies gilt auch für die bestehenden Regelungen zur Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung aufgrund des Alters. Hier wird empfohlen, Regelungen, wie sie in Thüringen bereits umgesetzt sind, zu ergänzen. In Thüringen wurde ein Altersermäßigungsvorbehalt in der entsprechenden Verwaltungsvorschrift ergänzt, der besagt, dass im Zusammenhang mit der Abdeckung außerunterrichtlicher Tätigkeiten zunächst Lehrkräfte einbezogen werden sollen, die eine Altersabminderung erhalten haben. Außerdem wird empfohlen, Sabbatmodelle vorübergehend einzuschränken (SWK 2023a, 10 ff.).

Neben dem reduzierten Einsatz von Teilzeit- und Ermäßigungsstunden gehen die Überlegungen der SWK auch in Richtung einer Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung. Hier wird das Konzept der Vorgriffsstunden ins Spiel gebracht, bei dem die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung entweder zu einem späteren Zeitpunkt durch Abminderungsstunden kompensiert oder finanziell ausgeglichen wird. Die SWK weist selbst darauf hin, dass aufgrund der längerfristigen Mangelsituation eine Kompensation der Vorgriffsstunden durch eine zeitnahe Deputatsreduktion unrealistisch erscheint und empfiehlt daher eine finanzielle Kompensation (ebd., 12).

Insbesondere bei Empfehlungen zur Erhöhung des Lehrdeputats, Einschränkung oder Abschaffung von (Alters-)Teilzeitregelungen und Sabbatical-Modellen besteht die Gefahr, dass diese kurzfristig zur Milderung der Mangelsituation beitragen, langfristig aber die Mangelsituation verschärfen, da sie die Attraktivität des Berufsbildes mindern.

Darüber hinaus formuliert die SWK verschiedene Überlegungen, wie qualifiziertes Lehrpersonal gehalten bzw. gewonnen werden kann. Neben der Möglichkeit, pensionierte Lehrkräfte auf Wunsch wieder in den Schuldienst zurückzuholen, aber auch Lehrkräfte, die kurz vor dem Ruhestand stehen, über die geltende Altersgrenze hinaus unterrichten zu lassen, empfiehlt die SWK die Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen und die Nachqualifizierung in Mangelfächern sowie die Erleichterung der Anerkennung von Lehrkräften mit ausländischen Abschlüssen. Im Zusammenhang mit der Anerkennung ausländischer Abschlüsse wird empfohlen, auf ein zweites Unterrichtsfach zu verzichten, wenn es sich bei dem bereits studierten Fach um ein Mangelfach handelt (ebd., 10 ff.).

Die SWK empfiehlt außerdem transparente Prozesse und Anreizstrukturen zu entwickeln, um Lehrkräfte zeitlich befristet an Schulen oder Bezirke mit hohem Bedarf abzuordnen (ebd., 13).

Eine weitere wichtige Ressource sind aus Perspektive der SWK Vertretungslehrkräfte, die überwiegend im Rahmen des sogenannten Personalkostenbudgets aus der Gruppe der Lehramtsstudierenden rekrutiert werden. Aufgrund des hohen Bedarfs werden zunehmend nicht nur Masterstudierende, sondern auch Bachelorstudierende und beruflich Qualifizierte an den Schulen eingesetzt. Die SWK sieht hier die Gefahr, dass aufgrund der aktuellen Mangelsituation nicht pädagogisch ausgebildeten bzw. nicht (voll) qualifizierten Personen zu viel Verantwortung und Zuständigkeit übertragen wird. Dies kann sich negativ auf den Bildungsverlauf der Schüler:innen wie auch der als Lehrkräfte eingesetzten Studierenden auswirken. Die SWK empfiehlt daher, klare Anforderungsprofile zu formulieren, Bachelor-Studierende und beruflich Qualifizierte ausschließlich in Assistenzfunktionen einzusetzen und nur Master-Studierende mit eigenverantwortlichem Unterricht zu betrauen und auch nur dann, wenn diese durch Mentor:innen begleitet werden (ebd., 19).

Neben der Erhöhung des Personalschlüssels verfolgt die SWK das Ziel, Lehrkräfte entsprechend ihrer Qualifikation hauptsächlich zur Unterrichtsabdeckung einzusetzen. Es wird empfohlen, bestehende Abminderungsstunden für außerunterrichtliche Tätigkeiten zu reduzieren und qualifizierte Lehrkräfte von Tätigkeiten wie z. B. Organisations- und Verwaltungsaufgaben zu entlasten und dafür nicht-pädagogisches bzw. nicht (voll) qualifiziertes Personal einzusetzen (ebd., 14, 17 ff.).

Empfehlungen der HRK

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist ein freiwilliger Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Sie wurde 1949 zunächst als Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) gegründet und nach der Wiedervereinigung um die Hochschulen und Universitäten der ehemaligen DDR erweitert und in Hochschulrektorenkonferenz umbenannt. Ihr Ziel ist es, die Interessen der Hochschulen gegenüber Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu vertreten (HRK 2024).

Die Mitgliedergruppe der Universitäten in der HRK hat im November 2023 ihre Empfehlungen zur Ausbildung von Lehrkräften und zum Umgang mit dem Lehrkräf-

temangel veröffentlicht. Die HRK legt den Fokus auf die erste Phase der Lehrkräftebildung und den zentralen Ausbildungsort Universität und betont dabei die herausragende Bedeutung wissenschaftlich hochwertig ausgebildeter Lehrer:innen für die Gesellschaft, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung von Wissen, die Entwicklung von Handlungskompetenzen und die Entscheidung über individuelle Bildungschancen. Angesichts eines „besorgniserregenden Mangels an Lehrkräften“ werden Anforderungen an die Lehrkräftebildung formuliert, um die Qualität der Ausbildung zu sichern und gleichzeitig „eine breitere Grundlage für den Zugang zum Lehrberuf zu ermöglichen“ (HRK 2023, 3).

Zentrale Empfehlungen sind unter anderem eine einheitliche universitäre Lehrkräftebildung im Umfang von 300 ECTS, die eine umfassende fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ausbildung gewährleistet (ebd., 4).

In diesem Zusammenhang wird eine forschungsorientierte Erziehungswissenschaft gefordert, die universitär verankert sein muss, um den Studierenden die notwendigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Analyse und Reflexion schulischer Praxis zu vermitteln. Neben der Erziehungswissenschaft sei die Fachdidaktik ein Kernbereich, der professoral vertreten sein müsse, um die Qualität des fachlichen Lehrens und Lernens zu sichern. Von den Fachdidaktiken begleitete systematisierte und in das Studium integrierte schulpraktische Erfahrungen seien dabei konstitutiv für die Entwicklung einer Lehrer:innenpersönlichkeit (ebd., 4 ff.).

Des Weiteren sei eine gelingende Kooperation zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase sowie den Schulen notwendig, um eine kohärente Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Lehrer:innen zu unterstützen. Außerdem müsse der Zugang zum Lehrberuf flexibilisiert werden, um den Bedarf an qualifizierten Lehrer:innen zu decken, ohne die grundständige Lehrkräftebildung zu entwerten. Hierfür müsse ebenfalls die Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen als Aufgabe der Universitäten gesichert werden, um eine kontinuierliche Aktualisierung der wissenschaftlichen Grundlagen und eine Anpassung an sich ändernde Rahmenbedingungen auf einem hohen Niveau zu ermöglichen (ebd., 6 ff.).

Eine Besonderheit in der Veröffentlichung der HRK ist die Forderung nach einer Einführung einer regional-, fächer- und länderspezifischen Lehrer:innenquote für Brennpunktschulen. Es wird argumentiert, dass Brennpunktschulen stärker vom Lehrkräftemangel betroffen seien als andere Schulen und daher eine Lehrer:innenquote diesbezüglich helfen könnte, Ungerechtigkeiten im Bildungssystem abzubauen (ebd., 8).

Masterplan des Stifterverbandes

Der Stifterverband ist eine Gemeinschaftsinitiative von Unternehmen und Stiftungen für Bildung, Wissenschaft und Innovation in Deutschland. Hauptziel ist die Förderung von Bildung und Wissenschaft sowie der Zusammenarbeit von Wirtschaft und Wissenschaft, um die Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft zu stärken (Stifterverband 2024).

Der Stifterverband wählte einen etwas anderen Ansatz als die anderen Akteure. Er führte im Mai 2023 eine Zukunftswerkstatt *Lehrkräftebildung neu denken* mit unterschied-

lichen Akteuren aus allen Phasen und Bereichen der Lehrkräftebildung durch. Die Teilnehmenden sahen den größten Handlungsbedarf bei den Curricula der Lehramtsstudiengänge und ihren Didaktiken, den Zugängen zum Lehramt und der Durchlässigkeit der Studiengänge, rechtlich-organisatorischen Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung und der damit verbundenen politisch-administrativen Steuerung, dem Professionsverständnis und der aktuellen Ausgestaltung und Organisation von Fort- und Weiterbildungen (ebd., 5).

Ziel der Zukunftswerkstatt war es, einen *Masterplan* für eine attraktive und zukunftsfähige Lehrkräftebildung zu entwickeln. Wichtig war es hierbei, die Lehrkräftebildung ganzheitlich in den Blick zu nehmen und sich nicht nur auf einzelne Aspekte zu konzentrieren. Das Endergebnis umfasst einen Katalog von 75 Maßnahmen. Diese Maßnahmen lassen sich im Wesentlichen fünf Bereichen zuordnen: erstens die gezielte Erschließung neuer Zielgruppen, zweitens die Steigerung der Qualität der Lehrkräftebildung, drittens die Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen, viertens die Schaffung von Transparenz über Berufsbilder und Entwicklungsmöglichkeiten und fünftens die strategische Nutzung politischer Steuerungsinstrumente. Der Masterplan soll nicht als geschlossenes Konzept verstanden werden, sondern als „Werkzeugkasten mit einer Vielzahl möglicher Maßnahmen, der gemäß der spezifischen Problemlagen und Ausgangsbedingungen in den jeweiligen Ländern flexibel genutzt werden kann“ (ebd., 6).

Gutachten der SWK

Das SWK-Gutachten vom Dezember 2023 gibt zunächst einen umfassenden Überblick über den Lehrkräftemangel zu diesem Zeitpunkt und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für das Bildungssystem und formuliert Empfehlungen mit dem Ziel einer langfristig zukunftsfähigen Lehrkräftebildung (SWK 2023b).

Der systematischen Datenerhebung und der Schließung von Datenlücken wird eine zentrale Bedeutung beigemessen. Es wird empfohlen, die für verlässliche und vergleichbare Prognosen notwendigen Daten in allen Bundesländern systematisch zu erheben und bestehende Datenlücken zu schließen. Es fehlten aktuell präzise Daten zu den Studienanfänger:innenzahlen, zu den Studien- und Ausbildungsverläufen und auch der Anzahl an Übergängen in den Vorbereitungsdienst. Mithilfe dieser Zahlen soll die Transparenz der Prognoseannahmen erhöht und eine bedarfsgerechte und vergleichbare Modellierung des Lehrkräftebedarfs und -angebots ermöglicht werden (ebd., 14 ff.).

Darauf aufbauend soll die gezielte Gewinnung von Studierenden und die Verbesserung des Studienerfolgs in den Fokus gerückt werden. Es wird vorgeschlagen, Studienberechtigte und insbesondere sogenannte nicht-traditionelle Zielgruppen gezielt für ein Lehramtsstudium anzusprechen, die Studierbarkeit datengestützt zu verbessern und die soziale und akademische Integration an den Hochschulen zu stärken. Zudem wird vorgeschlagen, den Stellenwert der Lehrkräftebildung an den Universitäten durch strukturelle Verankerung und gezielte Anreize zu erhöhen (ebd., 29 ff.).

Die SWK sieht es in diesem Zusammenhang als problematisch an, dass Lehramtsstudierende aufgrund des aktuellen Lehrkräftemangels vermehrt als Vertretungslehrkräfte eingesetzt werden. Zum einen besteht die Gefahr der Verlängerung der Studienzeit, zum anderen der mögliche Abbruch des Studiums zugunsten des Direkteintritts über eine Sondermaßnahme. Dadurch werden die Studierenden, obwohl sie am Ende als Lehrkräfte tätig sind, als Studienabbrecher:innen und nicht als Absolvent:innen gezählt. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass sich durch die unbegleitete Lehrtätigkeit unreflektiert dysfunktionale Handlungsroutinen herausbilden bzw. übernommen werden (ebd., 10).

Insgesamt zielen die Empfehlungen auf alle Ausbildungsphasen einschließlich einer Berufseingangsphase, die sich eng an den Anforderungen des Lehrerberufs orientieren sollen. Darüber hinaus hält die SWK einen qualifizierten und einheitlich geregelten zweiten Weg in den Lehrerberuf für notwendig (ebd., 90 ff.).

Die SWK plädiert für eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung auf Grundlage eines forschungsbasierten, bedarfsorientierten und qualitätsgesicherten Systems. Dazu sei u. a. notwendig, die Schools und Zentren entsprechend zu stärken und auszustatten und auch Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Karrierewege für weitere Unterrichtsfächer, sonderpädagogische Förderschwerpunkte sowie für Leitungs- und Assistenzfunktionen in Schule und Unterricht zu entwickeln (ebd., 90 ff.). Ziel dieser Weiterentwicklung ist ein System, in dem Universitäten, Landesinstitute und Schulen zusammenarbeiten, um flexibel auf Herausforderungen und Bedarfe reagieren zu können, berufliche Weiterbildung und Karriereentwicklung zu ermöglichen und damit die Attraktivität des Lehrerberufs deutlich zu steigern (ebd., 60 ff.).

Eckpunkte der GEW

Im Februar 2024 veröffentlichte die GEW (2024) im Rahmen der bereits erwähnten Tagung ihre *Eckpunkte für die Reform der Lehrer*innenbildung in Zeiten des Fachkräftemangels*. Hervorgehoben wird in dem Dokument die Notwendigkeit einer Reform der Lehrkräftebildung, um einerseits auf den Lehrkräftemangel und andererseits auf die sich wandelnden Anforderungen im Bildungsbereich reagieren zu können. Die GEW betont, dass die Sicherung der Unterrichtsversorgung und die Weiterentwicklung der Qualität der Lehrkräftebildung eng miteinander verknüpft sind, und plädiert für Reformen, die auf eine professionelle, wissenschaftsbasierte und praxisintegrierte Lehrkräftebildung abzielen (ebd., 2).

Zur Sicherung der Unterrichtsversorgung legt die GEW den Fokus unter anderem auf die Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, z. B. durch eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung, Entlastung von zusätzlichen Aufgaben, kleinere Klassen und eine angemessene Bezahlung. Neben der Attraktivitätssteigerung sei auch ein Ausbau der Ausbildungskapazitäten erforderlich, u. a. durch den Abbau von Zulassungsbeschränkungen und die Erhöhung der Kapazitäten auch im Vorbereitungsdienst (ebd., 3). Als weitere Maßnahme zur Bedarfsdeckung wird auch hier die Anerkennung ausländischer Abschlüsse gefordert (ebd., 7).

Innerhalb der Studiengänge solle laut GEW die Bindung der Studierenden an die jeweiligen Studiengänge und Hochschule verbessert werden, unter anderem durch bessere Betreuungsrelationen, individuelle Beratung und innovative Lehr- und Lernformate. Insbesondere vor dem Hintergrund der Verzahnung von Theorie und Praxis solle hierbei über Modellversuche für eine gleichwertige einphasige Masterausbildung mit integriertem Vorbereitungsdienst nachgedacht werden (ebd., 4 ff.).

Neben einer Reform der ersten Phase spricht sich die GEW auch für eine Reform der zweiten Phase aus. Wobei die Ausbildungskapazitäten, der Übergang von der ersten in die zweite Phase, die Bezahlung, der Ausbildungscharakter und die Unterstützung der Referendar:innen im Mittelpunkt stehen sollten (ebd. 5).

Um die Qualität der Lehrkräftebildung zu heben, sollten unter anderem grundlegende inhaltliche und institutionelle Strukturen überdacht werden, bspw. sollte nach Ansicht der GEW im allgemeinbildenden Bereich schulstufen- statt schulformbezogen ausgebildet werden, um die berufliche Mobilität und Flexibilität der Lehrkräfte zu erhöhen (ebd. 5).

Darüber hinaus sollte für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung die Vermittlung von Kompetenzen für Querschnittsaufgaben wie Inklusion, Sprachbildung, multiprofessionelle Teamarbeit, digitale Bildung und Demokratieerziehung mehr Raum einnehmen und sollte daher in allen Phasen der Lehrkräftebildung berücksichtigt werden (ebd. 6).

Hierfür sei auch eine Stärkung der Fort- und Weiterbildung sowie Etablierung einer Berufseinstiegsphase erforderlich, um die Qualität der Lehrkräftebildung kontinuierlich zu verbessern und den Anforderungen des Berufs gerecht zu werden. Insbesondere für Quer- und Seiteneinsteiger:innen ist eine qualitativ hochwertige Fort- und Weiterbildung notwendig. Neben einem entsprechenden Angebot sollte hier auch ein Anspruch auf Nachqualifizierung bestehen. In diesem Zusammenhang spricht sich die GEW für die Etablierung einer Berufseinstiegsphase aus (ebd. 7).

Expertise von Walm und Wittek

Als Reaktion auf die aktuelle Situation in der Lehrkräftebildung bzw. den Umgang mit der aktuellen Mangelsituation und den damit verbundenen Veröffentlichungen der SWK erstellten Walm und Wittek (2023, 2024) im Auftrag der GEW-eigenen *Max-Traeger-Stiftung* ebenfalls ein Gutachten.

Zentraler Punkt des Gutachtens ist die Feststellung, dass es „kein wissenschaftlich sowie bildungspolitisch breit akzeptiertes und die aktuellen Qualitätsfragen lösendes Konzept für die Bildung von Lehrpersonen in Deutschland“ gibt (Walm und Wittek 2023, 55). Nach Walm und Wittek gebe es dafür auch keine empirische Grundlage. Vor diesem Hintergrund sei es verwunderlich, so Walm und Wittek, dass die einzelnen Abschlüsse überhaupt länderübergreifend anerkannt seien. Was hingegen existiert, seien unterschiedliche, paradigmatisch begründete Vorstellungen darüber, was pädagogische Professionalität bzw. Professionalisierung ausmacht. Zu dieser Frage gebe es einen breiten wissenschaftlichen Diskurs, in dem unterschiedliche Perspektiven eingenom-

men und unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die sich nicht widersprechen müssen (ebd.).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Situation und der unterschiedlichen veröffentlichten Expertisen fordern Walm und Wittek (2024, 5) ein Moratorium, um Entscheidungen bzw. einen Reformprozess anzustoßen, und empfehlen dabei die Orientierung an vier Punkten:

1. Wissenschaftsbasierung als Kernelement der Lehrer:innenbildung
2. Berufslanges und phasenübergreifendes Verständnis von Professionalisierung
3. Förderung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen lernender Erwachsener
4. Ausrichtung der Lehrer:innenbildung an den Bildungsbedürfnissen der Schüler:innen

Stellungnahme des Bildungsrats von unten!

Als Reaktion auf das Gutachten der SWK vom Januar 2023 gründete sich der *Bildungsrat von unten!*. Im Laufe des Jahres 2023 organisierten sich Aktivist:innen über eine Internetplattform und organisierten Plena und Anhörungen. Eine selbstorganisierte Redaktion erstellte dann im Verlauf des Jahres die Stellungnahme, die im Januar 2024 veröffentlicht wurde (Bildungsrat von unten 2024, 2). Diese Veröffentlichung ist besonders aufgrund ihrer Genese bemerkenswert, da hier nicht eine etablierte Institution wie bspw. die GEW oder SWK eine Stellungnahme bzw. ein Gutachten verfasst hat, sondern eine nach eigenen Angaben freie Organisation von Menschen aus der schulischen Praxis für lediglich einen bestimmten Zeitraum und für ein bestimmtes Ziel.

Der Bildungsrat fordert eine umfassende und praxisorientierte Reform der Lehrkräftebildung und Strategien zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels, die sowohl die Qualität der Ausbildung als auch die Arbeitsbedingungen und damit die Attraktivität des Lehrberufs verbessern. Der Bildungsrat kritisiert die Empfehlungen der SWK als zu politisch und einseitig. Er betont die Notwendigkeit eines breiteren und praxisorientierten Ansatzes. Der Bildungsrat schlägt vor, dem Mangel mit einer Kombination von lang- und kurzfristigen Maßnahmen zu begegnen. Dabei legt der Rat großen Wert auf die Einbindung von Schulpraktiker:innen und die Orientierung an den Bedürfnissen und Herausforderungen insbesondere der Schulpraxis bei der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung (ebd., 4 ff.).

Der Rat betont, dass es sich beim Lehrkräftemangel um ein strukturelles und langfristiges Problem handelt, das dringend und prioritär angegangen werden muss. Hierfür müssten zunächst eine klare Problembeschreibung erfolgen sowie einheitliche Standards geschaffen und durchgesetzt werden, welche ebenso für die Sondermaßnahmen gelten müssten (ebd., 7 ff.).

Ein Vorschlag des Bildungsrates, der bei den anderen Akteuren nicht angesprochen wurde, ist, nicht nur das Personal aufzustocken, sondern auch die „Studentafeln zu entschlacken“ (ebd. 25 ff.). Im Zusammenhang mit einer Reduzierung innerhalb der Studentafel ist laut Bildungsrat auch eine adäquate Erfassung und Berücksichtigung der Arbeitszeiten und Tätigkeiten der Lehrkräfte notwendig, um u. a. nachzuweisen,

dass eine Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung, wie von der SWK gefordert, nicht zielführend sei (ebd., 28 ff.).

Auch der Bildungsrat fordert eine engere Verzahnung der drei Phasen (ebd., 22 ff.) und darüber hinaus neben der Erhöhung der Zahl der Lehrkräfte auch eine Erhöhung der Zahl des sonstigen Fachpersonals an den Schulen vorzunehmen (ebd., 11 ff.) und einen kooperativen Bildungsföderalismus zu etablieren, in dem die einzelnen Akteure und Strukturen nicht in Konkurrenz zueinander stehen (ebd., 31 ff.).

Stellungnahme der DGfE

Im Zentrum der Stellungnahme der DGfE aus dem Frühjahr 2024 steht ebenfalls der Erhalt und die Stärkung einer wissenschaftlich fundierten Lehrkräftebildung, die für die Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen im Bildungssystem unverzichtbar ist. Die DGfE warnt vor den langfristigen negativen Folgen der gegenwärtigen Notlösungen nicht nur für die kommenden Generationen, sondern für die gesamte Gesellschaft und fordert eine Rückbesinnung auf qualitativ hochwertige Bildungsstandards und ein politisches Bekenntnis zu diesem Anspruch in Krisenzeiten. Die DGfE ist der Auffassung, dass gerade die Erziehungswissenschaft mit ihren „pluralen theoretischen und forschungsmethodischen Zugängen Deutungsansätze und empirische Befunde“ zur Bearbeitung der aktuellen Problemlage biete. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive der professionellen Haltung und Reflexivität stelle ein entscheidendes Kriterium dar, um die vielfältigen Aufgaben und aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem langfristig bewältigen zu können (DGfE 2024, 1 f.).

Die Stellungnahme thematisiert in diesem Zusammenhang die steigenden Anforderungen an Lehrer:innen aufgrund globaler, gesellschaftlicher und technischer Entwicklungen. Gleichzeitig wird kritisiert, dass dem Lehrkräftemangel mit kurzfristigen und pragmatischen Lösungen begegnet wird, die den qualitativen Anforderungen an die Lehrkräftebildung nicht gerecht werden (ebd., 3). Die Bedeutung einer hochwertigen wissenschaftlichen Lehrkräftebildung wird bildungs-, sozialisations- und professionstheoretisch begründet. Dabei wird betont, dass eine solche Ausbildung nicht nur für den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten wichtig ist, sondern auch für die Entwicklung einer professionellen, ethischen und demokratischen Haltung (ebd., 4).

Darüber hinaus wird davor gewarnt, dass eine Verstärkung der gegenwärtigen Notmaßnahmen zu einer Spaltung der Lehrer:innenschaft und zu einer Verschärfung der Bildungsungleichheiten führen könnte. Die DGfE fordert daher auch, den Universitäten eine Schlüsselrolle bei der Nachqualifizierung zuzuweisen und die wissenschaftliche Fundierung der Lehrkräftebildung sicherzustellen (ebd., 5 f.).

Analyse der Veröffentlichungen

In einer übergreifenden Analyse lassen sich die Empfehlungen und Maßnahmen aus den acht vorgestellten Publikationen in drei Kategorien einteilen: erstens in allgemeine Maßnahmen und Empfehlungen, die sich primär auf die Anzahl zukünftiger Lehrkräfte beziehen, zweitens in Maßnahmen und Empfehlungen, die sich primär auf die Verbesserung der Qualität der Lehrkräftebildung beziehen, und drittens in Maßnah-

men und Empfehlungen, die auf strukturelle Veränderungen in der Lehrkräftebildung abzielen, von denen sich die Autor:innen langfristig eine qualitative Verbesserung der Lehrkräftebildung und dadurch eine Erhöhung der Zahl an Absolvent:innen erhoffen. Ziel der folgenden Ausführungen ist die Konzentration auf die relevantesten Themen und die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten und Gegensätzen.

Bezüglich der aktuellen Mangelsituation fordern die SWK, der Bildungsrat und der Stifterverband zunächst eine angemessene Prognose auf Grundlage einer fundierten und zuverlässigen Datenbasis, eine entsprechende Problembeschreibung und darauf aufbauend eine länderübergreifende Steuerung in Bezug auf Bedarfs- und Kapazitätsplanung zu etablieren (Stifterverband 2023, 24 ff., SWK 2023b, 47, 57 ff., Bildungsrat von unten 2024, 7 ff., 31 ff.).

Grundsätzlich besteht diesbezüglich die Debatte, inwiefern der Lehrkräftemangel eine temporäre Schwankung (sogenannter *Schweinezyklus*) oder ein strukturelles Problem darstellt. Auf Grundlage der aktuellen Studienlage (siehe Kapitel 3.1) erscheint es abwegig, lediglich von einer temporären Schwankung zu sprechen. Insbesondere in der beruflichen Bildung hat der Lehrkräftemangel eine gewisse Historie (siehe Kapitel 4). Die SWK widerspricht der Darstellung einer temporären Schwankung und spricht in ihrer Stellungnahme von einer historischen Herausforderung und prognostiziert eine Mangelsituation, die voraussichtlich die nächsten 20 Jahre anhalten wird (SWK 2023a, 8). Unterschiedliche Akteure wie bspw. der Bildungsrat unterstellen insbesondere der KMK, die Problemlage sogar noch herunterzuspielen (Bildungsrat von unten 2024, 7 ff.). Eine unzureichende Digitalisierung und damit verbundene fehlende Datenerhebung erschwert in diesem Zusammenhang die Prognose- und Steuerungsmöglichkeiten (Stifterverband 2023, 25). Auf Grundlage einer soliden Datenbasis wird gefordert, die Studierendenkapazitäten an den Universitäten in Abhängigkeit vom prognostizierten Bedarf anzupassen (Stifterverband 2023, 8). Hierzu wird empfohlen, insbesondere die Kapazitäten an Studierendenplätzen zu erhöhen und die Zulassungsbeschränkungen wie den NC entsprechend aufzuheben (SWK 2023b, 58, GEW 2024, 3, Bildungsrat von unten 2024, 12).

Neben der Erhöhung der Zahl an Studierenden sollen auch die Absolvent:innenzahlen erhöht bzw. die Abbruchquote insbesondere in der ersten Phase verringert und damit der Studienerfolg erhöht werden. Hier argumentiert der Bildungsrat, dass dies eine entscheidende Stellschraube darstellt. Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs seien wirksamer als der (notwendige) Ausbau von Studienplätzen, da sie zum einen wirtschaftlicher seien, weil die Studierenden sich bereits im Ausbildungssystem befinden, und zum anderen die Erfolge diesbezüglich leichter zu erzielen seien, da sie innerhalb der Institution stattfinden und schneller umgesetzt werden können (Bildungsrat von unten 2024, 13).

Die SWK führt in ihrem Gutachten diesbezüglich unterschiedliche Maßnahmen auf. Hierzu gehören unter anderem eine transparente Informations- und Beratungsstruktur bzw. Berufs- und Studienorientierung, Mentoringstrukturen, Tutorienangebote, die systematische Stärkung kooperativer Arbeitsphasen in der Lehre, Gelegenheiten für individuelles Feedback, die Vermittlung von Bewältigungsstrategien für den

Umgang mit schwierigen Situationen im Lehramtsstudium sowie ein überschneidungsfreies Studienangebot und eine Anrechnungs- und Anerkennungspraxis hinsichtlich bereits bestehender Qualifikationen. Des Weiteren empfiehlt die SWK eine standortspezifische Monitoringstrategie, um Hürden im Studienverlauf identifizieren und zeitnah beheben zu können. Neben der Erhebung und Auswertung von Studienverlaufsdaten solle insbesondere in der Studieneingangsphase eine Befragung der Studierenden erfolgen, um bei Bewältigungsproblemen entsprechend gegensteuern zu können. Hier würden sich vor allem solche Befragungen anbieten, die eng am Studienverlauf bzw. Studiengang bleiben und eine lehramtspezifische Betrachtung ermöglichen (SWK 2023b, 49 f.).

Als weitere Maßnahme zur Verringerung des Abbruchrisikos wird die Reduzierung der Prüfungslasten empfohlen. Als Beispiel wird die Universität Rostock angeführt, wo die Anzahl der Prüfungen in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen stark variiert (16 Prüfungen in Sozialkunde und 35 Prüfungen in Mathematik). Hier könne es Spielräume geben, die Anzahl und Form der Prüfungen im Sinne einer Vereinheitlichung über die verschiedenen Studiengänge hinweg zu gestalten (SWK 2023b, 50).

SWK und Bildungsrat sehen außerdem eine fehlende soziale Integration der Lehramtsstudierenden und eine fehlende Identifikation mit der Universität oder Hochschule als potenzielles Abbruchrisiko. In diesem Zusammenhang spielt auch die Wertschätzung durch die Lehrenden eine wichtige Rolle. Der Bildungsrat hinterfragt in diesem Zusammenhang „das fragmentierte Studieren in unterschiedlichen Fachbereichen“ und plädiert für eine institutionelle Eigenständigkeit (Bildungsrat von unten 2024, 18).

Die SWK und auch die anderen Veröffentlichungen stellen diese strukturelle Eigenheit der Lehramtsstudiengänge nicht infrage. Die Vorschläge zur Verbesserung der sozialen Integration beziehen sich hinsichtlich der Wertschätzung auf eine entsprechende Willkommenskultur. Des Weiteren werden auch hier wieder Maßnahmen wie Beratungs- und Mentoringstrukturen genannt. Zudem werden Maßnahmen vorgeschlagen wie Unterstützung bei der Vernetzung, Förderung der Arbeit in Teams, Studieneingangsphase, Vor- und Brückenkurse und Weiterqualifizierung von Lehrenden (SWK 2023b, 51, 57). Außerdem bezieht die SWK die Identifikation und die damit verbundene soziale Integration auch auf den späteren Arbeitsort Schule und fordert in diesem Zusammenhang eine frühe Verankerung des Orientierungspraktikums (SWK 2023b, 58). Der Stifterverband sieht bei dieser Thematik die *Schools of Education* bzw. *Zentren für Lehrkräftebildung*¹⁸ in der Verantwortung. Diese seien auch mit dem Ziel etabliert worden, als identitätsstiftender Ort für die Lehrkräftebildung zu fungieren. Hierbei wird kritisiert, dass diese jedoch in der Regel nicht so ausgestattet wurden, dass sie dieser Aufgabe gerecht werden könnten (Stifterverband 2023, 20).

Ein zentrales Thema auch im Zusammenhang mit der Identifikation der Studierenden mit den Lehramtsstudiengängen ist der Berufsbezug in den Lehrveranstaltungen und die damit verbundene Verzahnung von Theorie und Praxis. Viel diskutiert

¹⁸ *Schools of Education* bzw. *Zentren für Lehrkräftebildung* sind hochschulübergreifende Organisationsstrukturen, die die Lehrkräftebildung an der jeweiligen Hochschule koordinieren und weiterentwickeln.

wird dabei die Ausgestaltung bzw. Qualität und Quantität der Praxisphasen. Vielfach wird eine systematische Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen gefordert (GEW 2024, 6, 8, Stifterverband 2023, 12, SWK 2023b, 86). Um ein gewisses Potenzial zur Identifikation mit dem zukünftigen Arbeitgeber anzubahnen, fordert die SWK eine frühe Verankerung des Orientierungspraktikums im Bachelorstudium (SWK 2023b, 58). Die HRK widerspricht jedoch und argumentiert, dass schulische Praxisphasen eher nicht zu früh stattfinden sollten, da eine Überforderung der Studierenden mit der Komplexität der schulischen Praxis zu befürchten sei (HRK 2023, 7).

Es wird in diesem Zusammenhang auch diskutiert, welcher Umfang an Praxisphasen einen positiven Beitrag zur Professionalisierung leistet. Es wird untersucht und diskutiert, inwiefern längere Praxisphasen langfristig auch zu einer Verbesserung der Lehrqualität beitragen. Es wird die Gefahr gesehen, dass unbegleitete und unreflektierte Praxisphasen zur Übernahme von Handlungsmustern und Überzeugungen führen können, die nicht im Einklang mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen (SWK 2023b, 62).

Hinsichtlich der Qualität des Studiums wird in fast allen Veröffentlichungen die Wissenschaftsorientierung des Lehramtsstudiums als zentrales Kriterium herausgestellt. HRK (2023, 4), DGfE (2024, 1 ff.) und Walm und Wittek (Walm und Wittek 2024, 5) fokussieren im Zusammenhang mit der Wissenschaftsorientierung weniger auf die Fachwissenschaften, sondern mehr auf die Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft bzw. der Bildungsforschung sollen berufliche Handlungsentscheidungen fundiert getroffen und reflektiert werden. Dies bilde die Grundlage, um Schule und Unterricht wissenschaftsbasiert weiterzuentwickeln und aktuellen und zukünftigen Herausforderungen nachhaltig begegnen zu können.

Auch die HRK (2023, 5) betont die „zentrale Bedeutung“ der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften innerhalb der Lehrkräftebildung und fordert den Ausbau der Forschung in diesem Bereich und betont die Notwendigkeit insbesondere von Fachdidaktikprofessuren.

Einerseits wird die Bedeutung der fachdidaktischen, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile hervorgehoben, andererseits sind diese im Vergleich zu den Fachwissenschaften quantitativ nur von geringer Bedeutung. Das derzeit bestehende Verhältnis der Studienanteile mit einer Dominanz der Fachwissenschaften wird deutlich infrage gestellt (SWK 2023b, 34, HRK 2023, 5, Bildungsrat von unten 2024, 18). Bisher besteht keine Einigkeit bezogen auf die Frage, ob fachwissenschaftliche Anteile zugunsten anderer Studienanteile und Querschnittsaufgaben reduziert werden müssen oder ob diese Inhalte zusätzlich vermittelt werden sollen. Klar ist jedoch, dass der Umfang der ersten Ausbildungsphase nicht ausgeweitet oder verlängert werden kann.

Diesbezüglich besteht weitgehende Einigkeit. Die Studiendauer für alle Lehrämter soll bundesweit einheitlich auf fünf Studienjahre bzw. 300 ECTS festgesetzt werden (SWK 2023b, 34, DGfE 2024, 2, Hascher und Winkler 2017, 4). Umstritten ist die Dauer der zweiten Ausbildungsphase. Die GEW (2024, 3) fordert bspw. einen 18-mo-

natigen Vorbereitungsdienst. Die SWK plädiert für eine Gesamtausbildungsdauer von sechs Jahren und damit für eine zweite Ausbildungsphase von zwölf Monaten. An dieser Stelle wird argumentiert, dass die Ausbildung nicht länger als die von Mediziner:innen sein dürfe (SWK 2023b, 85).

In diesem Zusammenhang wird für eine entsprechend ausgestaltete Berufseinstiegsphase plädiert (SWK 2023b, 86 f.). Hier entsteht der Eindruck, dass Inhalte nur deshalb in eine Berufseingangsphase verlagert werden sollen, damit eine offizielle Gesamtausbildungsdauer von sechs Jahren nicht überschritten werden muss. Die GEW fordert wiederum eine Berufseinstiegsphase zusätzlich zum 18-monatigen Vorbereitungsdienst. In dieser Zeit soll die Unterrichtsverpflichtung stark reduziert und zusätzliche Fortbildungsangebote bei vollen Bezügen ermöglicht werden (GEW 2024, 7). Eine Reform der zweiten Ausbildungsphase und eine entsprechende Anpassung bzw. Erweiterung der dritten Ausbildungsphase ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anforderungen bzw. zusätzlichen Querschnittsaufgaben, die von Lehrer:innen bewältigt werden sollen, erforderlich. Damit würde allerdings die dritte Ausbildungsphase gegenüber der zweiten Ausbildungsphase auf dem Weg zum Lehramt an Bedeutung gewinnen. Da jedoch in den vorgestellten Publikationen mehrheitlich eine engere Verzahnung insbesondere der ersten und zweiten Phase (Stifterverband 2023, 12, SWK 2023b, 86, HRK 2023, 6) bzw. eine phasenübergreifende Professionalisierung über alle drei Phasen hinweg gefordert wird (Walm und Wittek 2024, 5, Bildungsrat von unten 2024, 22 ff.), erscheint eine Abgrenzung und Ausdifferenzierung der zweiten und dritten Phase wenig sinnvoll.

Neben der Wissenschaftsorientierung könnte die Forderung nach einer transdisziplinären bzw. integrativen, wenn nicht gar ganzheitlichen Lehrkräftebildung in allen Veröffentlichungen als Forderung herausgestellt werden. Es sollen nicht nur die einzelnen Ausbildungsphasen enger miteinander verzahnt, sondern auch Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft stärker aufeinander bezogen und Theorie und Praxis bzw. Studium und Schulpraxis enger miteinander verknüpft werden (HRK 2023, Bildungsrat von unten 2024, SWK 2023b, Stifterverband 2023, Walm und Wittek 2024).

Um diese Ziele zu erreichen, sei eine engere Lernortkooperation notwendig (Stifterverband 2023, 11 ff., SWK 2023b, 59, GEW 2024, 6). Gefordert wird in diesem Zusammenhang eine wissenschaftsbasierte Lehrkräftebildung über alle drei Phasen sowie die Berufseinstiegsphase hinweg. Dazu bedarf es eines kohärenten phasenübergreifenden Curriculums, einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis, einer wissenschaftsbasierten Qualifizierung von Mentor:innen und (Fach-)Seminarleiter:innen und eines entsprechend weiterentwickelten Vorbereitungsdienstes. Es stellt sich hierbei die Frage, wie institutionelle Abstimmung zwischen den Phasen hierfür organisiert werden kann. Es fehlt bisher eine systematische Kooperation zwischen den Lernorten, bspw. Studienseminaren und Universitäten, und verlässliche Abstimmungsstrukturen (SWK 2023b, 60, 86, Stifterverband 2023, 12, Walm und Wittek 2024, 5). Eine mögliche Lösung hierfür wäre, Vertreter:innen der zweiten Phase in die Leitungsgremien der Schools und Zentren zu integrieren oder auch Personen aus der zweiten Phase für Lehrveranstaltungen

gen in die erste Phase abzuordnen (SWK 2023b, 53 f., Bildungsrat von unten 2024, 22). Umgekehrt könnten auch Lehrende aus den Fachdidaktiken parallel in der Schule tätig sein (Stifterverband 2023, 11).

Aus der Perspektive einer wissenschaftsbasierten und ganzheitlichen Lehrkräftebildung ergibt sich die Notwendigkeit der Berücksichtigung aktueller und zukunftsrelevanter Inhalte und Themen, die gerne als Future Skills oder auch Querlagen bzw. Querschnittsthemen bezeichnet werden. Hier wird kritisiert, dass die Lehrkräftebildung in allen drei Phasen zu wenig auf diese vorbereitet bzw. diese zu langsam curricular verankert werden (Stifterverband 2023, 10, SWK 2023b, 83). In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Querschnittsthemen wie Digitalisierung, Inklusion, Umgang mit (sprachlicher und kultureller) Heterogenität, Sprachbildung, Arbeit in multiprofessionellen Teams, weltweite Krisenphänomene und Demokratie und Friedenserziehung genannt (SWK 2023b, 61 f., DGfE 2024, 3, GEW 2024, 6). Gegenwärtig sei die Tendenz zu beobachten, dass insbesondere die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften die Verantwortung für die Integration dieser Themen in die eigene Lehre tragen und die Fachwissenschaften diesbezüglich nicht in die Pflicht genommen werden. Dabei bestehe die Gefahr, dass aufgrund der aktuellen Bedeutung bestimmte Themen in den Vordergrund gerückt und grundlegende Inhalte an den Rand gedrängt werden (SWK 2023b, 34). Dies fördert unter Umständen die Dominanz der Fachwissenschaft im Studium zu Lasten der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile und kann als Indiz dafür gewertet werden, welche Bedeutung diesen Studienanteilen von den Entscheidungsträger:innen beigemessen wird.

Auch ist zu hinterfragen, inwiefern die Lehrenden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften überhaupt geeignet bzw. ausreichend qualifiziert sind, all diese Themen in der notwendigen Tiefe zu vermitteln. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob für solche Themen nicht dezidiert ECTS vorgesehen werden sollten oder ob nicht auch ECTS für wechselnde aktuelle Themen reserviert werden sollten. Vor dem Hintergrund, dass weder an den bestehenden Fachwissenschaften noch an den Fachdidaktiken oder den Erziehungswissenschaften Abstriche gemacht werden sollen, bleibt offen, an welcher Stelle des Studiums diesen Querschnittsthemen ein angemessener Platz eingeräumt werden kann. Ausgehend von den bestehenden Strukturen ist es nicht möglich, Inhalte in den Studienverlauf zu integrieren, ohne auf andere Inhalte zu verzichten.

Eine radikale Neustrukturierung, die ausreichend Raum für die Behandlung von Querschnitts- und ebenfalls fachdidaktischen, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Themen schaffen könnte, wäre die Lehramtsausbildung mit nur einem Fach bzw. nur einer beruflichen Fachrichtung, bei gleichzeitiger Beibehaltung des Studienumfangs von 300 ECTS (SWK 2023b, 82).

SWK und der Stifterverband argumentieren in diesem Zusammenhang, dass diese Studienstruktur die Durchlässigkeit zwischen fachwissenschaftlichen und lehramtsbezogenen Studiengängen erhöhen und die Anerkennung von im Ausland erworbenen Lehramtsabschlüssen erleichtern könne. Allerdings sollte dieser Hebel in erster

Linie für Mangelfächer vorgesehen werden (Stifterverband 2023, 6 f., SWK 2023a, 10 ff.).

Der Bildungsrat sieht in diesem Studienmodell ebenfalls die Chance, die Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu stärken (Bildungsrat von unten 2024, 19). Wenn vorgesehen oder gefordert würde, dass Ein-Fach-Lehrkräfte in der dritten Phase ein weiteres Fach oder eine weitere berufliche Fachrichtung studieren können, bestünde die Chance, weiterbildende Lehramtsstudiengänge zu entwickeln und so auch die erste und dritte Phase stärker zu verknüpfen (Bildungsrat von unten 2024, 24).

Wie bereits in Abschnitt 5.3 ausgeführt, beschreibt die SWK (2023b, 87 f.) die Ein-Fach-Lehrkraft als eine mögliche Studienstruktur für einen „wissenschaftsbasierten, qualifizierten zweiten Weg in den Lehrkraftberuf“. SWK (2023b, 87 f.), Bildungsrat (2024, 23 f.) und Stifterverband (2023, 6 f.) sehen die Ein-Fach-Lehrkraft als eine Form von Quereinstieg oder Quereinstiegsmaster und weniger in der Struktur eines grundständigen Lehramtsstudiums.

In den bestehenden Quereinstiegs-Masterstudiengängen ist das Studium eines zweiten Fachs oder einer zweiten beruflichen Fachrichtung Voraussetzung für den Abschluss. Bildungsrat (2024, 16), HRK (2023, 7), Stifterverband (2023, 9) und SWK (2023b, 81) begrüßen die bisherigen Quereinstiegsmaster-Studiengänge und plädieren für eine Fortführung bzw. einen Ausbau dieser Studienmodelle.

Die Ausgestaltung der Quereinstiegsmaster-Studiengänge kann sehr unterschiedlich sein. Neben der bisher erwähnten Ein-Fach-Variante wird auch eine Einphasige-Variante genannt (Bildungsrat von unten 2024, 23, SWK 2023b, 48). Die GEW (2024, 6 f.) fordert insbesondere einphasige duale Quereinstiegsmaster-Studiengänge als zweiten Regelweg für Meister:innen, Techniker:innen, Erzieher:innen und andere beruflich qualifizierte.

Dieser zweite Regelweg, der so auch für Ingenieursstudierende geeignet wäre, biete eine polyvalente Gesamtausbildung, die ein grundständiges Lehramtsstudium so nicht bieten kann. Die SWK argumentiert, dass polyvalente Studiengänge attraktiver seien als nicht polyvalente Studiengänge (SWK 2023b, 33, 57). Die GEW empfiehlt in diesem Zusammenhang sogar, das Lehramtsstudium insgesamt polyvalent aufzubauen (GEW 2024, 5).

Der Bildungsrat (2024, 18) widerspricht der Empfehlung polyvalenter Studiengänge. Polyvalente Studiengänge lägen eher im Interesse der Fachwissenschaften als im Interesse der Lehramtsausbildung. Gerade vor dem Hintergrund des sogenannten *Praxisschocks* sei es wichtig, dass sich die Studierenden frühzeitig mit der Schulpraxis auseinandersetzen. Polyvalente Studienmodelle wie der Quereinstiegsmaster würden diesen Aspekt jedoch nicht vorsehen. Dem wird von der HRK (2023, 7) entgegengehalten, dass schulische Praxisphasen eher nicht zu früh stattfinden sollten, da eine Überforderung der Studierenden mit der Komplexität der schulischen Praxis zu befürchten sei. Zu all diesen Einwänden ist wiederum anzumerken, dass die angesprochenen Probleme weniger mit dem Konzept selbst als mit der tatsächlichen Umsetzung zu tun haben. Ohne entsprechende empirische erziehungswissenschaftliche Forschung kann

die Frage nach den Vorteilen, Nachteilen und Grenzen polyvalenter Lehramtsstudiengänge nicht abschließend geklärt werden.

Ein weiterer sehr umstrittener Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Einbindung der HAW in die Lehrkräftebildung. Insbesondere bei den Quereinstiegsmasterstudiengängen nimmt das Studium an einer Hochschule den überwiegenden Teil des Studiums ein. Traditionell wird die Lehrkräftebildung als Aufgabe der Universitäten angesehen. Gleichzeitig sind aber neben den Pädagogischen Hochschulen auch Kunst-, Musik- und Sporthochschulen als Partnerinstitutionen an der Lehrkräftebildung beteiligt. Dies wirft die Frage auf, inwieweit HAW stärker als bisher in die Lehrkräftebildung einbezogen werden sollten oder nicht (Stifterverband 2023, 7). Der Bildungsrat (2024, 13) plädiert dafür, eine Kooperation insbesondere für die MINT¹⁹-Mangelfächer zu prüfen. Der Stifterverband (2023, 7 f.) empfiehlt insbesondere für die beruflichen Fachrichtungen, HAW als gleichberechtigte Partnerinstitutionen einzubeziehen und auch die Einrichtung von Lehramtsstudiengängen an Hochschulen in privater Trägerschaft zu prüfen.

Die SWK ist von einer stärkeren Einbindung der HAW nicht überzeugt. Die SWK sieht derzeit weder empirische Belege dafür, dass die Mangelsituation durch die Einbeziehung quantitativ verbessert werden könnte, noch dafür, dass die HAW in der Lage wären, eine qualitativ gleichwertige Lehrkräftebildung zu gewährleisten. Wesentlich sei, dass die für die Lehrkräftebildung vorhandenen Strukturen an den Hochschulen erst aufgebaut und entsprechendes Personal eingestellt werden müsse, was mit einem hohen finanziellen und personellen Aufwand verbunden sei, der auch entsprechende Zeit in Anspruch nehme (SWK 2023b, 47 f.). Die DGfE sieht die Ausbildung von Lehramtsstudierenden an den HAW als einen von vielen verzweifelten Versuchen, kurzfristig auf den akuten Mangel zu reagieren, ohne dabei qualitative Standards zu berücksichtigen (DGfE 2024, 3).

Der Bildungsrat empfiehlt in diesem Zusammenhang, Freiräume für Modellversuche einzuräumen (Bildungsrat von unten 2024, 14). Der Stifterverband konkretisiert diese Idee dahin gehend, dass analog zur ärztlichen Approbationsordnung eine Experimentierklausel für das Lehramt in die KMK-Rahmenvereinbarungen aufgenommen werden sollte. Dies würde eine verlässliche Rechtsgrundlage für Modellstudiengänge schaffen und damit auch die Anerkennung der Studienabschlüsse sicherstellen. Ziel sollte es sein, Innovationsprojekte wissenschaftlich zu evaluieren und entsprechend zu verstetigen und zu skalieren (Stifterverband 2023, 18 f.). Die SWK weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei allen zusätzlichen Angeboten jedoch die Gefahr bestehe, dass nicht die Grundgesamtheit der Studierenden erhöht wird, sondern sich die Kohorte lediglich auf mehrere Studienmodelle, Sondermaßnahmen und Bildungseinrichtungen verteile (SWK 2023b, 47) (siehe hierzu auch Abschnitt 6.3).

Die Veröffentlichungen zeichnen hier ein widersprüchliches Bild. Einerseits wird z. B. von der DGfE befürchtet, dass die aktuellen Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels zu einer Verschlechterung der Ausbildungsqualität führen. Andererseits ist festzustellen, dass das Lehramtsstudium von den angehenden Lehrkräften ein

19 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

breites Kompetenzspektrum verlangt, das neben einer soliden fachwissenschaftlichen Ausbildung auch fachdidaktische, erziehungs- und bildungswissenschaftliche Kompetenzen vermittelt und, um zukunftsfähig zu sein, auch verschiedene Querschnittsthemen berücksichtigen muss. In diesem Zusammenhang stellt sich das Problem, wie diese umfangreichen Inhalte in die einzelnen Ausbildungsphasen integriert werden können, ohne dass die Qualität des Studiums insgesamt leidet. Es besteht noch keine Einigkeit darüber, ob für die Integration zusätzlicher Inhalte z. B. auf ein zweites Fach verzichtet werden soll oder ob diese Inhalte in die zweite, dritte oder eine Berufseinstiegsphase integriert werden sollen. In diesem Zusammenhang ist weiterhin ungeklärt, ob bestehende Sondermaßnahmen ebenfalls diesen Anforderungen genügen müssen und gegebenenfalls entsprechend reformiert bzw. umgestaltet oder, wenn sie die Anforderungen nicht erfüllen können, eingestellt werden sollten.

Der Stifterverband (2023, 9) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass durch die derzeitigen Sondermaßnahmen das Lehramtsstudium entwertet werde. Es stelle sich die Frage, inwieweit jemand ein anspruchsvolles Lehramtsstudium mit anschließendem Referendariat absolvieren solle, wenn eine Anstellung als Lehrkraft mit eigenständigem Unterricht und voller Lehrverpflichtung an der Schule auch ohne diese Voraussetzungen erlangt werden kann. Dies ist jedoch nur möglich, da die Sondermaßnahmen nicht den Standards der Lehrkräftebildung entsprechen müssen. DGfE (2024, 2 f.), SWK (2023b, 11), Stifterverband (2023, 9) und der Bildungsrat (2024, 16) plädieren für einen geregelten *zweiten Weg* zum Lehramt, der den gleichen Qualitätsstandards genügen muss wie das grundständige Studium. Für den Stifterverband (2023, 9) würde ein gleichberechtigter zweiter Weg dann auch bedeuten, dass Personen mit einem lehramtsbezogenen Abschluss keinen bevorzugten Zugang zum Vorbereitungsdienst erhalten dürfen.

Dass Personen sich eher für einen Seiteneinstieg über eine Sondermaßnahme als für ein grundständiges Studium oder einen Quereinstiegsmaster entscheiden, kann mit der Bezahlung innerhalb der Sondermaßnahmen zusammenhängen. Zur Entscheidung für ein grundständiges Studium oder einen Quereinstiegsmaster bzw. für eine Verminderung des Abbruchrisikos kann daher auch die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums beitragen. Die GEW (2024, 4) stellt hier insbesondere die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den Vordergrund. Walm und Wittek sehen an dieser Stelle das Potenzial, soziale und/oder finanzielle Benachteiligungen abzubauen. Seitens der SWK (2023b, 50 f.) wird wiederum argumentiert, dass viele Lehramtsstudierende ohnehin in der Schule tätig seien, was zu einem inoffiziellen Teilzeitstudium führe. Es sei daher sinnvoll, die Studienstruktur an die Lebenswirklichkeit der Studierenden anzupassen und eine mögliche Stigmatisierung als Langzeitstudierende durch die offizielle Anerkennung als Teilzeitstudierende zu vermeiden.

In diesem Zusammenhang sollte auch überlegt werden, wie Studierende, die bereits neben dem Studium als Lehrkraft tätig sind, entsprechend begleitet werden und Praxiserfahrungen reflektieren können und inwiefern diese Praxiserfahrung im Rahmen der Studienleistungen anerkannt werden können. GEW (2024, 4) und SWK (2023b, 10, 55 ff.) empfehlen, Kooperationen aufzubauen und die Nebentätigkeit als Lehrkraft

entsprechend in das Lehramtsstudium zu integrieren, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Praxissemester.

Vor dem Hintergrund all dieser Forderungen und Empfehlungen stellt sich die Frage, welche Institutionen diese Forderungen prüfen und umsetzen. Insbesondere die Schools of Education bzw. die Zentren für Lehrkräftebildung werden in der einen oder anderen Form mit der Initiierung bzw. Umsetzung von Reformprozessen befasst sein. Dazu ist es laut Stifterverband (2023, 3) notwendig, die „Strategiefähigkeit“ der Zentren und Schools zu stärken. Die GEW (2024, 4) und der Bildungsrat (2024, 17) sehen in diesem Zusammenhang Argumente dafür, der Lehrkräftebildung bzw. den Schools und Zentren einen Fakultätsstatus zu geben. In welcher Form auch immer, die Schools und Zentren benötigen Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenzen. Ziel sollte es sein, die Lehrkräftebildung konsistent und kohärent zu gestalten und die Organisations- und Abstimmungsstrukturen klarer zu entwickeln. Laut SWK (2023b, 52) sollte in diesem Zusammenhang das Ziel verfolgt werden, den Stellenwert und die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung an den Universitäten zu erhöhen. Hierzu könnte auch eine hochschulrechtliche Verankerung mit Forschungsauftrag, professoraler Leitung, angemessener Ausstattung oder auch die Einbindung in Berufungsverfahren zielführend sein. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zudem die Kooperation mit der zweiten Ausbildungsphase. Denkbar wäre hier auch eine Einbindung von Akteuren aus der zweiten Phase in die Schools und Zentren, z. B. in Leitungs- oder Selbstverwaltungsgremien (SWK 2023b, 54, Stifterverband 2023, 21).

6.2 Aktuelle Strukturen und Maßnahmen an der TU Berlin



Abbildung 11: Überblick über die Einführung neuer Strukturen und Studiengänge in der beruflichen Lehrkräftebildung an der TU Berlin

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Strukturen der Lehrkräftebildung und der Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin gegeben, um im Anschluss die zuvor vorgestellten Empfehlungen und Forderungen mit der aktuellen Situation an der TU Berlin vergleichen zu können. Wichtige Meilensteine (siehe Abbildung 11) sind dabei die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses, die Gründung des Zentralinstituts für Lehrkräftebildung – die *School of Education der TU Berlin (SETUB)*, die Einführung neuer Lehramtsstudiengänge wie Informa-

tionstechnik und Medientechnik, die Einführung unterschiedlicher Quereinstiegsmasterstudiengänge und die Einführung des Zweitfachs Mathematik an der TU Berlin.

Die TU Berlin stellt vor dem Hintergrund der in Abschnitt 6.1 dargestellten Forderungen und Empfehlungen zur Lehrkräftebildung einen besonderen Standort dar. Einige der Forderungen aus Abschnitt 6.1 sind an verschiedenen Universitäten wie der TU Berlin bereits Realität, u. a. weil sie vorher schon in anderen Publikationen gefordert worden waren oder weil sie sich aus den gewachsenen Strukturen so ergeben haben. Dies hat den Effekt, dass einigen aktuellen Forderungen aus Kapitel 6.1 bereits etablierte Strukturen zugeordnet werden können, wie z. B. Quereinstiegsmasterstudiengänge, Lehramtsstudiengänge mit exklusiven fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Kooperationen mit HAW.

Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin

Die TU Berlin ist für die berufliche Lehrkräftebildung in Berlin-Brandenburg von besonderer Bedeutung. Neben der HU Berlin, die ausschließlich für den Bereich Wirtschaft und Verwaltung Lehrkräfte ausbildet, ist die TU Berlin aktuell die einzige Universität in der Region, die Lehrkräfte für das gewerblich-technische Lehramt ausbildet, und wird in Zukunft die einzige Universität in der Region sein, die grundständige Studiengänge für gewerblich-technische Fachrichtungen anbietet.²⁰

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden die Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin zum Wintersemester 2004/2005 auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt. Im Zuge der Neustrukturierung wurde zudem das Ziel verfolgt, die Qualität des Studiums zu erhöhen, die Studiendauer zu verkürzen und die Studierbarkeit zu verbessern. Darüber hinaus sollen die Studiengänge die Entwicklungen in Wissenschaft, Technik und Erwerbsarbeit berücksichtigen. Ein weiteres zentrales Anliegen war es, die Verwendbarkeit der Abschlüsse zu erweitern, um eine polyvalente Berufsqualifizierung zu ermöglichen und Absolvent:innen sowohl als berufspädagogische Fachkräfte als auch als Lehrkräfte auszubilden (Schütte 2005, 502 f.).

An der TU Berlin werden derzeit ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach, sieben berufliche Fachrichtungen und fünf Quereinstiegsmasterstudiengänge (Q-Master) angeboten. In jedem grundständigen Studiengang muss ein Zweitfach gewählt werden. In der Regel ist dies ein allgemeinbildendes Zweitfach oder Sozialpädagogik. Die Zweitfächer werden bis auf wenige Ausnahmen an einer der Partneruniversitäten in Berlin (FU, HU oder UdK) studiert.

Folgende Studiengänge werden derzeit an der TU Berlin angeboten:

Grundständige Studiengänge

- Arbeitslehre/Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT) als Erst- und Zweitfach (TU Berlin 2024a)
- Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften (TU Berlin 2017b)

²⁰ Die Universität Potsdam bietet ab dem Wintersemester 2024/2025 Quereinstiegsmasterstudiengänge im Bereich „Wirtschaft und Technik“ an, welche für das berufliche Lehramt qualifizieren (Gatscha 2024).

- Bautechnik (TU Berlin 2020a)
- Elektrotechnik (TU Berlin 2015b)
- Fahrzeugtechnik (TU Berlin 2020b)
- Informationstechnik (TU Berlin 2016c)
- Medientechnik (TU Berlin 2020c)
- Metalltechnik (TU Berlin 2021c)

Quereinstiegsmasterstudiengänge

- Bautechnik mit Zweitfach Mathematik (TU Berlin 2021a)
- Elektrotechnik mit Zweitfach Mathematik (TU Berlin 2019)
- Elektrotechnik mit Zweitfach Informationstechnik (TU Berlin 2016b)
- Metalltechnik mit Zweitfach Mathematik (TU Berlin 2021c)
- Informationstechnik mit Zweitfach Mathematik (TU Berlin 2021b)

Das grundständige Bachelorstudium umfasst 90 ECTS Fachwissenschaft (inklusive Bachelorarbeit), 60 ECTS Fachwissenschaft im Zweitfach und 30 ECTS lehramtsspezifische Berufswissenschaften (dies umfasst 11 ECTS bildungswissenschaftliche Anteile, 7 ECTS Fachdidaktik im Hauptfach, 7 ECTS Fachdidaktik im Zweitfach, 5 ECTS Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung). Abgeschlossen wird der Bachelor mit einem Bachelor of Science. Voraussetzung zum Abschluss des Studiums ist zusätzlich ein 26-wöchiges Betriebspraktikum (TU Berlin 2015b).

Das Masterstudium umfasst 58 ECTS im Hauptfach, 42 ECTS im Zweitfach, 15 ECTS Masterarbeit und 5 ECTS freier Wahlbereich. Die 58 ECTS im Hauptfach gliedern sich auf in 21 ECTS Erziehungswissenschaft, 17 ECTS Fachdidaktik, 12 ECTS Fachwissenschaft und 8 ECTS Fachdidaktisch-Fachwissenschaftliches Projekt. Abgeschlossen wird das Studium mit einem Master of Education (TU Berlin 2015a).

Die Q-Master-Studiengänge richten sich in erster Linie an Bachelorabsolvent:innen von HAW. Voraussetzung für den Quereinstiegsmaster mit Zweitfach Mathematik an der TU Berlin sind neben einem abgeschlossenen Bachelorstudium in einer Fachwissenschaft, die einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet werden kann, mindestens 20 ECTS Mathematik aus dem vorangegangenen Studium und der Nachweis eines 26-wöchigen Betriebspraktikums oder alternativ eine abgeschlossene Berufsausbildung (TU Berlin 2023).

Das allgemeinbildende Fach Arbeitslehre/WAT kann an der TU Berlin auch von Lehramtsstudierenden der FU, HU oder UdK als Zweitfach belegt werden. Allgemeinbildende Zweifächer werden von der TU Berlin für grundständig Studierende der TU Berlin nicht angeboten. Die Kombination einer beruflichen Fachrichtung mit dem allgemeinbildenden Fach Arbeitslehre ist nicht möglich.

Für die Koordination und die strukturelle Weiterentwicklung dieser Studiengänge ist an der TU Berlin die SETUB zuständig. Neben der SETUB sind die *Fakultät 1 für Geistes- und Erziehungswissenschaften*, die *Fakultät 2 für Mathematik und Naturwissenschaften* sowie die jeweiligen fachwissenschaftlichen Fakultäten für Lehrkräftebildung mitverantwortlich. Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften, die Berufspädagogik

und Deutsch als Zweitsprache sind Teil der Fakultät 1. Die Fachdidaktiken gehören nicht zu den jeweiligen fachwissenschaftlichen Fakultäten, sondern sind ebenfalls Teil der Fakultät 1, mit Ausnahme der Mathematikdidaktik, die zur Fakultät 2 gehört.

Eine aktuelle zentrale Aufgabe u. a. der SETUB ist die Gewinnung neuer Studierender durch bspw. Werbemaßnahmen und Einführung neuer attraktiver Studiengänge, aber auch die Studierendenbindung. Die Studierendenbindung bzw. die soziale Integration der Studierenden ist ein wichtiger und in der aktuellen Debatte anerkannter Faktor für den Studienerfolg (SWK 2023b, 51, 57, GEW 2024, 4). An der TU Berlin werden aktuell unterschiedliche Formate erprobt, um die Studierendenbindung zu verbessern, dazu gehören u. a. Mentor:innen-Programme, Einführungsveranstaltungen für Studienanfänger:innen, Semesterabschlussveranstaltungen, regelmäßige Alumnitreffen und Absolvent:innenfeiern.

Die Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin weisen die Besonderheit auf, dass das zweite Fach in der Regel an einer anderen Universität studiert werden muss, was zu erhöhten Fahrtzeiten, Koordinations- und Organisationsaufwänden führt, was wiederum die Studiendauer verlängern und die Attraktivität im Vergleich zu anderen Studiengängen geringer erscheinen lassen kann. Beispielsweise können die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an der TU Berlin in der Regel als Campus-Studiengänge bezeichnet werden, da sie in wenigen verschiedenen Gebäuden stattfinden, die fußläufig auf dem Campus erreichbar sind. Darüber hinaus befinden sich in diesen Gebäuden Fachinitiativen, studentisch organisierte Cafés und Lernräume, die einen großen Einfluss auf die Campuskultur haben. Hier erledigen die Studierenden gemeinsam ihre Hausaufgaben, lernen für Klausuren und arbeiten an Projekten. Diese Orte sind aber auch wichtiger Teil der Freizeitgestaltung, hier finden bspw. Partys, Lesungen oder Themenabende statt. Diese Orte werden von Studierenden organisiert und mitgestaltet, wodurch sich die Studierenden auch mit diesen Orten identifizieren können.

Lehramtsstudierende an der TU Berlin hingegen wechseln zwischen verschiedenen Universitäten und auch Fakultäten innerhalb einer Universität, wo sie häufig eine Art Gaststatus haben. Sie sind eine Minderheit in Lehrveranstaltungen, die eigentlich nicht für sie, sondern für Studierende der jeweiligen Fachwissenschaft vorgesehen sind. Dies findet dann auch an Orten statt, die von der jeweiligen Fachwissenschaft dominiert werden, was sich wiederum in studentisch organisierten Orten wie Cafés widerspiegelt. Für Lehramtsstudierende kann es schwierig sein, sich mit diesen Orten zu identifizieren und Anschluss zu finden, hierbei spielen die unterschiedlichen Fachmentalitäten bzw. der jeweilige Habitus eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 7.3).

Die Aufteilung eines Studiengangs auf verschiedene Lernorte und der damit verbundene ständige Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten kann die Partizipation am Campusleben und damit auch die eigene Identifikation mit dem Studiengang und der Institution Hochschule verringern. Es ist daher davon auszugehen, dass die Studienstruktur bzw. der Aufbau und Ablauf eines Studiums einen erheblichen Einfluss auf die Studierendenbindung hat.

Für bestimmte berufliche Fachrichtungen besteht an der TU Berlin die Möglichkeit, nicht ein allgemeinbildendes Zweitfach an einer anderen Universität zu wählen,

sondern ein hochaffines Zweitfach, das ebenfalls an der TU Berlin studiert wird. Dies gilt insbesondere für Quereinstiegsmasterstudiengänge. Für diese Zielgruppe wird an der TU Berlin das allgemeinbildende Zweitfach Mathematik angeboten. Das Zweitfach Mathematik kann allerdings nicht von grundständig Studierenden der TU Berlin belegt werden.²¹

Die Studierenden im Quereinstiegsmasterstudiengang werden in Berlin u. a. an der TU Berlin als besondere, teilweise privilegierte Zielgruppe angesehen. Für sie werden eigene Orientierungsveranstaltungen, eigene fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen bspw. im Bereich Mathematik und sogar ein eigenes Stipendienprogramm angeboten (SenBJF 2023b).

Praxisphasen

Im Zusammenhang mit der Studierendenbindung und der Identifikation mit dem Lehramtsstudium spielt der Berufsbezug des Studiums und damit die Ausgestaltung der Praxisphasen eine wichtige Rolle. Das Lehramtsstudium an der TU Berlin ist durch verschiedene Praxisphasen gekennzeichnet. Diese Praxisphasen beziehen sich nicht nur auf den späteren Arbeitsplatz Schule, sondern auch auf die Tätigkeit von Facharbeiter:innen in Betrieben und Unternehmen. Im grundständigen Lehramtsstudium finden im Bachelorstudium das berufsfelderschließende Praktikum und das Betriebspraktikum und im Masterstudium das Praxissemester statt. Im Quereinstiegsmaster absolvieren die Studierenden ebenfalls das Praxissemester und müssen zusätzlich ein Betriebspraktikum nachweisen.

Das berufsfelderschließende Praktikum soll einen ersten Einblick in den späteren Arbeitsplatz Schule geben und eine erste Erprobung berufsbezogener Kompetenzen ermöglichen. Neben Präsenzzeiten bzw. Hospitationen finden erste eigene, angeleitete Unterrichtsversuche statt. Begleitet wird diese Praxisphase durch erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung und durch Mentor:innen an den Schulen. Ziel ist es dabei, anhand konkreter Unterrichtssituationen erste pädagogische Erfahrungen zu reflektieren und die eigene Berufseignung und damit auch die Berufswahlentscheidung zu überprüfen. Das Praktikum umfasst 90 Zeitstunden bzw. sechs Wochen. Die begleitende Lehrveranstaltung erstreckt sich über zwei Semester und beginnt im Idealfall im ersten Semester. Das eigentliche Praktikum findet dann in der vorlesungsfreien Zeit zwischen erstem und zweitem Semester statt (IfE und SETUB 2022). Die Praktikumsplätze werden von der TU Berlin organisiert. Bei der Anmeldung zum Praktikum kann aus einer Reihe von Schulen ausgewählt werden (SETUB 2024).

Auch in den Q-Master-Studiengängen, z. B. im Studiengang Elektrotechnik mit Zweitfach Informationstechnik, war zu Beginn der Einführung ein berufsfelderschließendes Praktikum vorgesehen. Dieses wurde jedoch abgeschafft. Als Ersatz gibt es derzeit eine Lehrveranstaltung, in der mit Videovignetten gearbeitet wird. Hier wurde argumentiert, dass die Studierenden nach dem regulären Studienverlauf im dritten

21 Die bisherigen Strukturen wurden speziell für die Quereinstiegsmaster entwickelt und lassen sich nicht ohne weiters für grundständig Studierende öffnen. Insbesondere müssten für Bachelor-Studierende erst neue Strukturen geschaffen werden.

Semester das Praxissemester beginnen und daher auf ein berufsfelderschließendes Praktikum in den ersten beiden Semestern verzichtet werden kann (TU Berlin 2016b, TU Berlin 2015b).

Neben dem berufsfelderschließenden Praktikum soll das Betriebspraktikum im Bachelorstudium einen Bezug zur späteren beruflichen Praxis herstellen. Ziel des Betriebspraktikums ist es, den Studierenden der lehramtsbezogenen Bachelor- und Quereinstiegsmasterstudiengänge einen Einblick in die soziale, wirtschaftliche und technische Wirklichkeit der betrieblichen Praxis zu geben. Neben der betrieblichen Wirklichkeit der dualen Berufsausbildung sollen die Studierenden auch einen Überblick über Arbeitsprozesse und Arbeitsabläufe in Betrieben und Unternehmen erhalten. Die Dauer des Praktikums beträgt 26 Wochen für Studierende der beruflichen Bildung und vier Wochen für Studierende der Arbeitslehre. Eine Vermittlung von Praktikumsplätzen durch die TU Berlin findet nicht statt (TU Berlin 2016a, 2). Das Betriebspraktikum ist nicht an eine Lehrveranstaltung oder ein Modul gekoppelt. Eine Begleitung, Einordnung oder Reflexion der erlebten Praxisphase findet daher nicht statt. Zudem ist das Betriebspraktikum nicht Bestandteil des Studenumfangs von 180 ECTS und muss daher zusätzlich zum Studenumfang erbracht werden. Liegt bereits eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung vor, kann diese als gleichwertig anerkannt werden (TU Berlin 2016a, 3).

Das Praxissemester wurde im Rahmen der Einführung einer einheitlichen Struktur der Lehramtsstudiengänge an den vier Berliner Universitäten im Oktober 2015 eingeführt. Im dritten Semester des Masterstudiums absolvieren die Studierenden ein sechsmonatiges Praktikum an einer Schule. Im Unterschied zum Betriebspraktikum wird das Praxissemester durch eine umfangreiche Unterstützungsstruktur getragen und durch verschiedene Lehrveranstaltungen bzw. Module begleitet sowie vor- und nachbereitet. Mentor:innen an den Schulen, Fachdidaktiker:innen an den Universitäten und Fachberater:innen des Vorbereitungsdienstes betreuen die Studierenden innerhalb dieser Praxisphase (FU Berlin, et al. 2023).

In der Praxisphase sind die Studierenden durchgängig an einer Schule tätig, besuchen aber noch einzelne Lehrveranstaltungen, die das Praxissemester begleiten. Das Konzept des Praxissemesters basiert auf zwei Aspekten. Der zentrale Aspekt ist der Erwerb von Schul- und Unterrichtserfahrungen. Dabei werden Unterrichtssequenzen nicht nur vorbereitet und durchgeführt, sondern auch ausführlich nachbesprochen und reflektiert. Der zweite Teil des Praxissemesters ist das Lern- bzw. Unterrichtsforschungsprojekt. Als integratives Projekt soll es den Studierenden ermöglichen, eine selbstgewählte Fragestellung über enge Fächergrenzen hinweg interdisziplinär zu bearbeiten (Bröcher, Lohse und Schütte 2017, 467).

Neben Präsenzzeiten bzw. Hospitationen übernehmen die Studierenden ggf. im Tandem angeleiteten Unterricht und auch vollständigen Unterricht. Ziel des Praxissemesters ist vor allem die Verzahnung der universitären Lehramtsausbildung mit der schulischen Praxis. Die Vergabe der Praktikumsplätze wird von den Universitäten und der Senatsbildungsverwaltung über ein Online-Portal organisiert (FU Berlin, et al. 2023).

Ganz im Sinne der Handlungsorientierung beschreibt auch die SWK (2023b, 72 ff.), dass Zyklen von Wissenserwerb, Anwendung und Erprobung, Feedback und Reflexion integriert in Praxisphasen positive Effekte auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte haben. Dies ist einer der Gründe, warum in Berlin das Lernforschungsprojekt in das Praxissemester integriert wurde. Dieses Forschungsprojekt wird von den Universitäten vorbereitet und begleitet. Das Forschungsprojekt kann sich auf verschiedene Aspekte des Unterrichts bzw. der Unterrichtsqualität beziehen (z. B. Medieneinsatz, Methodenvielfalt, Genderaspekte, Fachsprache, Binnendifferenzierung). Im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen setzen sich die Studierenden mit sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschungsmethoden auseinander, die sie im Praxissemester zur Beantwortung einer erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Forschungsfrage anwenden und den Forschungsprozess anschließend reflektieren.

Der hohe Anteil an Praxisphasen bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Auf der einen Seite entspricht er der Forderung nach einer Verzahnung von Theorie und Praxis und der Herstellung von Praxisbezug. Andererseits tragen die Praxisphasen neben der Studienstruktur dazu bei, dass sich die Ausbildungszeit im Vergleich zu anderen Studiengängen deutlich verlängert. Dies gilt insbesondere für das Betriebspraktikum. Dieses muss bis zum Ende des Bachelorstudiums nachgewiesen werden. Der Umfang beträgt in Berlin 26 Wochen (in anderen Bundesländern bis zu 56 Wochen) und ist zusätzlich zu den 300 ECTS (180 ECTS Bachelor und 120 ECTS Master) zu erbringen.

Vergleicht man dies mit den Voraussetzungen für Quereinsteiger:innen des beruflichen Lehramts in Berlin, so zeigt sich eine Ungleichbehandlung. Von Seiteneinsteiger:innen innerhalb der beruflichen Bildung wird aktuell kein Betriebspraktikum oder eine zuvor abgeschlossene Berufsausbildung verlangt (SenBJF 2023a).

Zusammen mit dem Referendariat von 18 Monaten (in anderen Bundesländern 24 Monate) ergibt sich eine Mindestausbildungszeit bis zum Berufseinstieg von sieben Jahren bzw. 14 Semestern. Selbst bei Wegfall des Betriebspraktikums ergäbe sich noch eine Gesamtausbildungszeit von 13 Semestern. Auch andere Studiengänge bzw. akademische Ausbildungen wie Jura oder Medizin zeichnen sich durch eine längere Ausbildungsdauer aus. Da diese Studiengänge gesellschaftlich höher angesehen und auch mit einem höheren Einkommen verbunden sind, stellt die SWK infrage, inwieweit Lehramtsstudiengänge eine vergleichbare Gesamtausbildungsdauer haben sollten (SWK 2023b, 85). Auch der Ingenieurbereich, der den gewerblich-technischen Lehramtsstudiengängen nahesteht, wirbt mit guter Bezahlung und Karrierechancen, benötigt keine zweite Ausbildungsphase und zahlt Berufseinsteiger:innen in der Berufseinstiegsphase im Durchschnitt ein höheres Gehalt als z. B. der öffentliche Dienst angehenden Lehrkräften im regulären Referendariat.

Bei der Frage nach der Qualität der Praxisphasen stellt sich neben der Betreuung und Begleitung durch Lehrveranstaltungen an der Hochschule auch die Frage nach der Betreuung der Studierenden auf Seiten der Schule. Hier wird zum einen gefordert, dass die Studierenden durch geeignete Mentor:innen betreut werden und dass diese Mentor:innen auch entsprechend entlastet und verpflichtend qualifiziert werden (GEW 2024,

5, 6, Stifterverband 2023, 31, SWK 2023a, 80). Mentorielle Begleitung von Studierenden innerhalb des Betriebspraktikums ist aktuell nicht Teil des Diskurses.

An der TU Berlin wurde bereits eine Qualifizierung für Mentor:innen im Zusammenhang mit dem Praxissemester für die berufliche Bildung entwickelt und erstmals 2016 durchgeführt (TU Berlin 2017a, 48). Ziel ist es hier, die Mentor:innen an den beruflichen Schulen auf die gemeinsame Tätigkeit mit den Studierenden vorzubereiten und sie für die Ziele und Bedürfnisse der Studierenden zu sensibilisieren. Insbesondere die Abgrenzung des Praxissemesters zum Referendariat ist eines der Themen dieser Qualifizierung. Die Mentorenqualifizierung an der TU Berlin wurde anfangs vom Bildungssektor gefördert. Da diese Unterstützung in den folgenden Jahren ausblieb, wurde die Mentorenqualifizierung von einzelnen engagierten Mitarbeiter:innen der TU Berlin und einzelnen Fachseminarleitungen selbstständig fortgeführt und nach Bedarf angeboten.

Fragmentierte Struktur des Lehramtsstudiums

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Ausgestaltung der Praxisphasen zielen u. a. auch darauf ab, das Lehramtsstudium kohärenter und stringenter zu gestalten. In diesem Zusammenhang hinterfragt bspw. der Bildungsrat „das fragmentierte Studieren in unterschiedlichen Fachbereichen“ und plädiert für eine institutionelle Eigenständigkeit der Lehrkräftebildung (Bildungsrat von unten 2024, 18). An der TU Berlin gibt es Lehramtsstudiengänge mit unterschiedlich starker Fragmentierung (siehe Abbildung 12). Stark fragmentiert sind bspw. die grundständigen Lehramtsstudiengänge u. a. aufgrund der Zweifachregelung. Zudem sind in den beruflichen Fachrichtungen die Fachwissenschaften, die Mathematik und die Fachdidaktiken/Bildungswissenschaften jeweils in unterschiedlichen Fakultäten angesiedelt. Dies führt zu sehr unterschiedlichen Studienerfahrungen zwischen den regulären Studierenden, die allenfalls im Wahlbereich Leistungen an anderen Fakultäten erbringen, und den Lehramtsstudierenden, die Leistungen an mehreren verschiedenen Fakultäten und an anderen Universitäten bzw. Hochschulen erbringen.

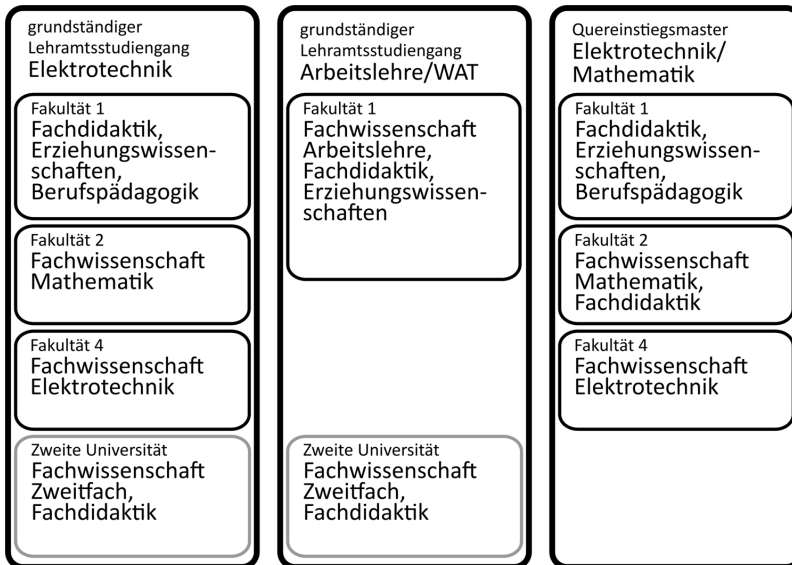


Abbildung 12: Überblick Fragmentierung des Lehramtsstudiums anhand drei exemplarischer Studiengänge an der TU Berlin

Dem gegenüber stehen der grundständige Lehramtsstudiengang Arbeitslehre/WAT und die Quereinstiegsmasterstudiengänge. Hier wurde wiederum darauf geachtet, die Fragmentierung so gering wie möglich zu halten. Während die Studierenden der beruflichen Fachrichtungen in den fachwissenschaftlichen Modulen gemeinsam mit den regulären Studierenden Lehrveranstaltungen besuchen, wurden für die Studierenden der Arbeitslehre eigene fachwissenschaftliche Module und dafür auch Professuren geschaffen, die in der gleichen Fakultät wie die Didaktiken und die Erziehungs- und Bildungswissenschaften angesiedelt sind. Der Forderung nach einem weniger fragmentierten Studium wurde hier also bereits entsprochen. Allerdings gilt dies, wie bereits erwähnt, nicht für die jeweiligen Zweifächer. Auch bei der Konzeption der Quereinstiegsmaster wurde auf eine möglichst geringe Fragmentierung der Studiengänge geachtet. Hier ist sogar das jeweilige Zweifach vollständig an der TU Berlin angesiedelt.

In diesem Zusammenhang ergeben sich strukturelle Dilemmata. Einerseits soll die Anzahl der Lernorte für die Studierenden gering gehalten werden, in der Hoffnung, dadurch die Fragmentierung zu verringern und damit die Studierbarkeit und die Studierendenbindung zu erhöhen, andererseits kann durch die Einbindung weiterer Lernorte auch der Theorie-Praxis-Bezug verbessert werden, was die Qualität der Lehramtsstudiengänge erhöhen und ebenfalls die Studierendenbindung verbessern kann.

Kooperation mit HAW

Trotz des Anspruchs, die Fragmentierung der Studiengänge so gering wie möglich zu halten, wurden Kooperationen mit Hochschulen eingegangen, mit dem Ziel, die Qualität des Studiums im Bereich Medientechnik zu erhöhen, potenzielle Studierende für das Lehramtsstudium zu gewinnen und den Übergang von der Hochschule in den Quereinstiegsmaster zu vereinfachen. Für die berufliche Fachrichtung Medientechnik besteht seit 2020 eine Kooperation mit der Berliner Hochschule für Technik (BHT) und seit 2024 eine weitere Kooperation mit der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW).

Kurz nach der Einführung des Studiengangs Medientechnik mit Lehramtsoption zum Wintersemester 2015/2016 hat die KMK eine Aktualisierung der inhaltlichen Anforderungen für das berufliche Lehramtsstudium Medientechnik veröffentlicht (KMK 2024b, 91). In dieser Aktualisierung wurde neben den Schwerpunkten Gestaltungs- und Veranstaltungstechnik auch dem Bereich Drucktechnik ein hoher Stellenwert eingeräumt, der bisher im Studium nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

Im Zusammenhang mit dem aktuell hohen Bedarf an beruflichen Lehrkräften wurde die reguläre Überarbeitung des Studiengangs nicht abgewartet. Die räumliche Nähe und die umfangreiche Ausstattung der BHT im Bereich der Drucktechnik rückten diese Hochschule als möglichen Ausbildungspartner in den Fokus. Die SETUB entwickelte in Abstimmung mit dem Fachgebiet Fachdidaktik der Metall- und Elektrotechnik einen Kooperationsvorschlag mit der BHT. Ziel war es, eine neue Studien- und Prüfungsordnung zu erarbeiten und die berufliche Fachrichtung Medientechnik bedarfsgerecht und praxisorientiert weiterzuentwickeln (Stoll 2023, 9 ff.).

Die überarbeitete Fassung der Studien- und Prüfungsordnung ist zum Wintersemester 2020/2021 in Kraft getreten (TU Berlin 2020c). Die aktuelle Kooperation ermöglicht es den Studierenden, Module des Wahlpflichtbereichs an der BHT zu belegen und nach Abschluss des Moduls die Note an das zuständige Prüfungsamt der TU Berlin zu übermitteln. Diese Neuerungen tragen zu einer bedarfsgerechten Praxisnähe bei (Stoll 2023, 10).

Neben der Kooperation im Rahmen der beruflichen Fachrichtung Medientechnik an der BHT wurde im Jahr 2024 ein sogenanntes Satellitenprojekt an der BHT und der HTW gestartet. Ziel ist es, verschiedene Werbemaßnahmen für das berufliche Lehramtsstudium an der TU Berlin, insbesondere den Q-Master, zu etablieren. Eine bereits 2024 an der HTW gestartete Maßnahme ist die Durchführung einer Lehrveranstaltung bzw. eines Moduls im freien Wahlbereich an den Hochschulen (HTW 2024). Dieses Modul entspricht weitgehend dem fachdidaktischen Grundlagenmodul, das an der TU Berlin einen Umfang von acht ECTS hat und sich laut Studienverlaufsplan über die ersten beiden Semester erstreckt und Teil des grundständigen Lehramtsstudiums sowie des Q-Master-Studiums ist (TU Berlin 2016b). Studierende der HAW, die dieses Modul abschließen, können es sich für den Quereinstiegsmaster anerkennen lassen.

6.3 Entwicklung der Studierendenzahlen an der TU Berlin

Vor dem Hintergrund der einzelnen Maßnahmen stellt sich die Frage nach deren Wirksamkeit hinsichtlich des Ziels, die Studierendenzahlen zu erhöhen, die Studierendenbindung zu verbessern und im Endeffekt die Zahl der Absolvent:innen zu steigern. Aus den unterschiedlichen Daten der Erstsemesterbefragungen und der Studierendenstatistik lassen sich keine direkten Rückschlüsse auf einzelne Maßnahmen ziehen. Es ist lediglich möglich, die Entwicklung der Studierendenzahlen vor dem Hintergrund der eingeführten Maßnahmen, insbesondere der neuen Studiengänge, zu betrachten.

Gefordert wird in diesem Zusammenhang von der SWK die Durchführung von Befragungen in der Studieneingangsphase. Hiermit ist die Idee verbunden, bei Bewältigungsproblemen entsprechend zeitnah gegensteuern zu können (SWK 2023b, 49 f.). Dieser Forderung wird an der TU Berlin bereits seit einigen Semestern entsprochen.

Tabelle 5: Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin WiSe 2023/24 (Stellmacher und Huck 2024)²²

	Arbeitslehre Kernfach		Arbeitslehre Zweitfach		Ernährung & GaLa & Baut		ET & MT & FZT & IT & MDT		Q-Master	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
Anzahl	57		33		21		18		11	
Alter	4,75	21,63	5,72	23,72	5,75	23,19	5,75	23,47	6,22	32,91
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
weiblich	35	61	18	56	11	52,4	4	22,2	0	0
männlich	22	39	15	44	10	47,6	13	72,2	11	100
sog. Migrationshintergrund	43	75	22	66	7	33,3	5	27,8	5	46
kein sog. Migrationshintergrund	14	25	11	34	14	66,7	12	66,7	6	54
akademische Erfahrung kein Elternteil	32	56	11	33	11	52,4	6	33,3	4	36
akademische Erfahrung ein Elternteil	16	28	11	33	4	19,0	6	33,3	3	27
akademische Erfahrung beide Elternteile	7	12	8	27	5	23,8	5	27,8	4	36

²² M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; n: Größe der Stichprobe; Ernährung: Lehramtsstudiengang Ernährung/Lebensmittelwissenschaften; GaLa: Lehramtsstudiengang Land- und Gartenbauwissenschaft/ Landschaftsgestaltung; Baut: Lehramtsstudiengang Bautechnik; ET: Lehramtsstudiengang Elektrotechnik; MT: Lehramtsstudiengang Metalltechnik; FZT: Lehramtsstudiengang Fahrzeugtechnik; IT: Lehramtsstudiengang Informationstechnik; MDT: Lehramtsstudiengang Medientechnik; Q-Master: Quereinstiegsmaster

(Fortsetzung Tabelle 5)

	Arbeitslehre Kernfach		Arbeitslehre Zweitfach		Ernährung & GaLa & Baut		ET & MT & FZT & IT & MDT		Q-Master	
	1	2	4	13	2	9,5	2	11,5	3	27
hat Kinder	1	2	4	13	2	9,5	2	11,5	3	27
hat keine Kinder	56	98	29	87	19	90,5	15	83,3	8	73

Im Wintersemester 2023/2024 fand die siebte Erstsemesterbefragung statt (siehe Tabelle 5). Befragt wurden dabei alle Studierenden im ersten Fachsemester in allen Lehramtsstudiengängen. Die Rücklaufquote lag bei 69 Prozent. Die Ergebnisse der Erstsemesterbefragung werden zusätzlich mit den Ergebnissen der Befragungen des Qualitätsmanagements der TU Berlin und mit einer regelmäßigen Befragung zu Aspekten des Studiums, Vorerfahrungen der Studierenden und Gründen für ihre Berufswahl kombiniert (Stellmacher, Adam-Gutsch, et al. 2021, Stellmacher und Huck 2024).

Im direkten Vergleich zeigen sich Unterschiede zwischen den Studierenden des allgemeinbildenden Faches Arbeitslehre/WAT und den Studierenden der beruflichen Fachrichtungen. Die Studierenden der beruflichen Fachrichtungen sind im Durchschnitt älter, haben bereits eine Berufsausbildung o. ä. abgeschlossen und haben häufiger Kinder. Im Studiengang Arbeitslehre ist der Anteil der Studierenden mit sogenanntem Migrationshintergrund bzw. sogenannter Migrationsgeschichte hoch und deutlich höher als in den beruflichen Fachrichtungen. In beiden Bereichen ist der Anteil der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern hoch, in der Arbeitslehre etwas höher als in den beruflichen Fachrichtungen (Stellmacher und Huck 2024, 4f.). Aus Tabelle 5 geht hervor, dass das Durchschnittsalter der Studierenden 21,63 Jahre beträgt. Etwas höher ist der Altersdurchschnitt im Zweitfach und in der beruflichen Bildung. Ein sehr großer Unterschied zeigt sich beim Q-Master. Hier liegt das Durchschnittsalter der Studierenden bei 32,91 Jahren. Auch bei der Geschlechterverteilung ist ein großer Unterschied zu erkennen. In den gewerblich-technischen Studiengängen sind überwiegend bis ausschließlich männliche Studierende eingeschrieben, während die anderen Lehramtsstudiengänge eher eine ausgeglichene Geschlechterverteilung aufweisen. Arbeitslehre als Erstfach wird mit 61 Prozent sogar überwiegend von weiblichen Studierenden studiert.

Im Wintersemester 2023 wurde erstmals die akademische Herkunft der Studierenden erhoben. Gefragt wurde, ob ein Elternteil an einer Hochschule oder Universität studiert hat. Im allgemeinbildenden Fach Arbeitslehre gaben 12 Prozent der Studierenden an, dass beide Elternteile studiert haben, 28 Prozent, dass ein Elternteil studiert hat und 56 Prozent, dass kein Elternteil studiert hat. Aufgrund der geringen Studierendenzahlen in der beruflichen Bildung mussten einzelne berufliche Fachrichtungen zusammengefasst werden. In den beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Garten- und Landschaftsbau sowie Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften ist die Verteilung vergleichbar mit der Verteilung im allgemeinbildenden Fach Arbeitslehre. Bei den Q-Master-Studierenden und den Studierenden der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informations- und Medientechnik und Metalltechnik ga-

ben etwa ein Drittel an, dass beide Elternteile studiert haben, ein Drittel, dass ein Elternteil studiert hat und ein Drittel, dass kein Elternteil studiert hat. Betrachtet man die berufliche Bildung insgesamt, so geben 26 Prozent an, dass beide Elternteile, 26 Prozent, dass ein Elternteil und 44 Prozent, dass kein Elternteil eine Hochschule besucht hat (Stellmacher und Huck 2024, 12 f.). Vergleicht man die Ergebnisse der Erstsemesterbefragung mit den Ergebnissen z. B. der DZHW-Studie (siehe Kapitel 7.2), so zeigt sich kein wesentlicher Unterschied zwischen der Zusammensetzung in der beruflichen Bildung und der Zusammensetzung der Studienanfänger:innen nach Bildungsherkunft der gesamtdeutschen Bevölkerung. Die DZHW-Studie weist einen Anteil von 53 Prozent der Studierenden im ersten Hochschulsemester aus, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4). Ein deutlicher Unterschied zeigt sich jedoch im Vergleich zur Zusammensetzung der Studienanfänger:innen im allgemeinbildenden Fach Arbeitslehre, wo mit 40 Prozent deutlich weniger Studierende eingeschrieben sind, bei denen mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert hat (Stellmacher und Huck 2024, 13).

Bezüglich der Frage, wie die Studierenden auf den Studiengang an der TU Berlin aufmerksam geworden sind, gaben die Studierenden der Arbeitslehre an, durch Familie oder Freunde auf den Studiengang aufmerksam geworden zu sein, während die Studierenden der beruflichen Bildung überwiegend durch Lehrkräfte während der Schulzeit bzw. der Berufsausbildung auf die Studiengänge der beruflichen Bildung aufmerksam gemacht wurden (Stellmacher und Huck 2024, 5).

Die Studierendenzahlen in den einzelnen Studiengängen haben sich in den letzten Jahren sehr unterschiedlich entwickelt. Im allgemeinbildenden grundständigen Lehramtsstudiengang Arbeitslehre wurden in den letzten Jahren die Zugangsbeschränkungen an der TU Berlin gelockert, sodass die Studierendenzahlen in den letzten Jahren sukzessive angestiegen sind und aktuell sinken (siehe Abbildung 13).

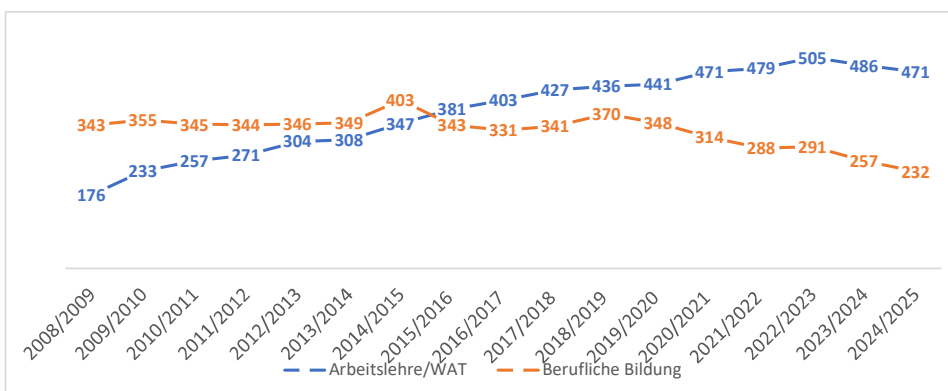


Abbildung 13: Entwicklung der Studierendenzahlen im Lehramt an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)

Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Lehramtsstudiengang Arbeitslehre/WAT haben insbesondere die grundständigen Studiengänge in der beruflichen Bildung seit

längerem mit sinkenden Studierendenzahlen zu kämpfen. Im zeitlichen Verlauf zeigt sich zwischen 2013 und 2015 ein kurzzeitiger starker Anstieg (siehe Abbildung 13), der sich auch in der Statistik der einzelnen Studiengänge wiederfindet. Dieser Anstieg resultiert aus der Aussetzung der Wehrpflicht im Jahr 2011 und der bundesweiten Abschaffung des 13. Schuljahres an Gymnasien in den Jahren 2012 bis 2015 und den damit verbundenen doppelten Abiturjahrgängen.

Betrachtet wird zunächst der grundständige Lehramtsstudiengang Elektrotechnik. In dieser beruflichen Fachrichtung ist der Rückgang im Vergleich zu allen anderen Studiengängen besonders gravierend (siehe Abbildung 14). Im Wintersemester 2009 waren 28 Studierende immatrikuliert, im stärksten Semester 2014 34 Studierende und im Wintersemester 2022/2023 nur noch vier Studierende. Es ist zu befürchten, dass dieser grundständige Studiengang aufgrund geringer Nachfrage verschwindet.

Mit verschiedenen Maßnahmen wurde versucht, auf diese Entwicklung zu reagieren. Zum einen wurden an der TU Berlin Q-Master-Studiengänge und zum anderen neue grundständige Lehramtsstudiengänge eingeführt: Informationstechnik und Medientechnik. Informationstechnik und Medientechnik gelten als hochaffine Studiengänge zur beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik. Diese beruflichen Fachrichtungen wurden 2016 nicht nur eingeführt, um die Zahl der Studierenden in der gewerblich-technischen Lehrkräfteausbildung zu erhöhen, sondern auch, um dem aktuellen Bedarf an Lehrkräften in den jeweiligen Branchen und beruflichen Schulen gerecht zu werden. Vor der Einführung dieser Lehramtsstudiengänge wurden Lehrkräfte mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik in diesen Bereichen eingesetzt. Die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik wurde daher in die Lehramtsstudiengänge Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik ausdifferenziert.

Dies war auch notwendig, da aufgrund der Digitalisierung verschiedener Branchen, Wirtschaftsbereiche und Unternehmen und der damit verbundenen Ausdifferenzierung bestimmter Ausbildungsberufe, wie z. B. des:der Fachinformatiker:in, der sich in die Schwerpunkte Fachinformatiker:in für Anwendungsentwicklung, Fachinformatiker:in für Systemintegration, Fachinformatiker:in für digitale Vernetzung und Fachinformatiker:in für Daten- und Prozessanalyse ausdifferenziert hat, eine Ausdifferenzierung entsprechender beruflicher Fachrichtungen und die Ausbildung entsprechender spezialisierter Lehrkräfte geboten erschien.

In Tabelle 6 werden die Immatrikulationszahlen der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik und Medientechnik und der jeweiligen Quereinstiegs-masterstudiengänge gegenübergestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in der Spalte *Q-Master Elektrotechnik* der Q-Master mit Zweitfach Mathematik und der Q-Master mit Zweitfach Informationstechnik zusammengefasst. Ebenso wurden in den Spalten *Informationstechnik grundständig* und *Medientechnik grundständig* die Immatrikulationszahlen von Bachelor- und Masterstudierenden zusammengefasst.

Betrachtet man die grundständigen Lehramtsstudiengänge Informationstechnik und Elektrotechnik aufgrund ihrer hohen Affinität und curricularen Überschneidungen gemeinsam (siehe Abbildung 14), so kann von einer Stabilisierung bzw. von einem

leichten Anstieg der Studierendenzahlen gesprochen werden. Von einem starken Anstieg kann gesprochen werden, wenn die Immatrikulationszahlen des Lehramtsstudiengangs Medientechnik einbezogen werden.

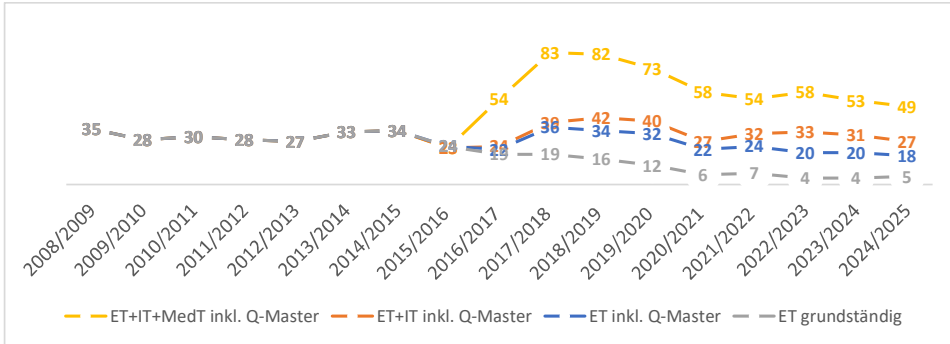


Abbildung 14: Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Elektrotechnik (TU Berlin 2025c)

Tabelle 6: Auszug aus Studierendenstatistiken Berufsschullehramt Elektrotechnik und Informationstechnik TU Berlin

Semester	Staats-examen ET	Bachelor ET	Master ET	Q-Master ET	ET Gesamt	IT grund-ständig	Q-Master IT	MedT grund-ständig	Gesamt
2008/2009	12	23	0						35
2009/2010	14	14	0		28				28
2010/2011	10	19	1		30				30
2011/2012	4	22	2		28				28
2012/2013	2	22	3		27				27
2013/2014	2	25	6		33				33
2014/2015	1	27	6		34				34
2015/2016	1	18	5		24				24
2016/2017	1	13	5	3	22	2		30	54
2017/2018	1	15	3	17	35	3		44	83
2018/2019	1	11	4	18	34	8		82	82
2019/2020		10	2	20	32	8		33	73
2020/2021		4	2	16	22	5		31	58
2021/2022		5	2	17	24	6	2	22	54
2022/2023		3	1	16	20	8	5	25	58
2023/2024		3	1	16	20	8	3	29	53
2024/2025		5	0	13	18	6	3	22	49

Die Entwicklung des Medienstandortes Berlin und der damit verbundene Fachkräftebedarf lassen auch einen Bedarf an Lehrkräften im Berufsfeld Medientechnik erwar-

ten, insbesondere im Bereich Mediengestaltung Bild, Ton, Digital- und Printmedien. Dieser Bereich war bisher in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik so nicht curricular abgebildet. Der Studiengang wurde mit seiner Einführung sehr stark nachgefragt. Nach anfänglicher Euphorie stellte sich jedoch bald Ernüchterung hinsichtlich der Entwicklung der Studierendenzahlen ein. Die zunächst vielversprechenden Immatrikulationszahlen gingen in den Folgejahren rapide zurück. Die Abbruchquote lag in den Jahren 2016 bis 2021 zwischen 39 und 60 Prozent pro Jahr, was 13 bis 16 Personen pro Jahr entsprach (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Auszug Studierendenzahlenstatistik Berufsschullehramt Medientechnik TU Berlin (TU Berlin 2025c) und eigene Berechnungen

Semester	Bachelor			Master			Gesamt	vorzeitig beendet	in %
	1. FS	>1. FS	BA	1. FS	>1. FS	MA			
2016/2017	30		30				30	18	60,0
2017/2018	32	12	44				44	26	59,1
2018/2019	22	18	40				40	20	50,0
2019/2020	13	20	33				33	13	39,4
2020/2021	10	20	30	1		1	31	14	45,2
2021/2022	5	12	17	4	1	5	22	7	31,8
2022/2023	7	14	21	1	3	4	25		
2023/2024	8	14	24	1	4	5	29		
2024/2025	4	15	19	0	3	3	22		

Die Lehramtsstudiengänge Informations- und Medientechnik machen die TU Berlin zu einem besonderen Standort innerhalb der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung. Deutschlandweit studierten im WiSe 2022/2023 insgesamt 264101 Personen ein Lehramtsstudium, 408 Personen studierten in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik, 42 Personen in der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik und 52 Personen in der beruflichen Fachrichtung Medientechnik (Statistisches Bundesamt 2023b, 21311–14, TU Berlin 2022). Tabelle 8 zeigt, dass die Hälfte aller Studierenden der beruflichen Fachrichtung Medientechnik bundesweit an der TU Berlin studiert und knapp ein Drittel der Studierenden der Informationstechnik. Die TU Berlin ist also für diese beruflichen Fachrichtungen ein hoch relevanter Standort. Die Anzahl der Studierenden der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik ist zwar in derselben Dimension, spielt aber hier im Vergleich eine geringere Rolle.

Tabelle 8: Gegenüberstellung Studierendensstatistik des Statistischen Bundesamtes mit der Studierendensstatistik der TU Berlin WiSe 2022/2023

Berufliche Fachrichtung	Studierende insgesamt	Im ersten Hochschulsemester	Im ersten Fachsemester	Studierende insgesamt TU Berlin	Im ersten Hochschulsemester TU Berlin	Im ersten Fachsemester TU Berlin
Elektrotechnik	408	38	90	20	0	3
Informationstechnik	42	5	11	13	4	7
Medientechnik	52	3	8	25	3	8

Der am wenigsten nachgefragte Lehramtsstudiengang im gewerblich-technischen Bereich an der TU Berlin mit sinkender Tendenz ist der grundständige Lehramtsstudiengang Elektrotechnik. Im Wintersemester 2024/2025 waren insgesamt 18 Personen im Lehramtsstudiengang der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik immatrikuliert (siehe Tabelle 6). Davon waren fünf grundständig Studierende (davon waren alle fünf im Bachelorstudium und keiner im Master) und 13 Q-Master-Studierende.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die niedrigen Immatrikulationszahlen nichts mit mangelndem fachlichem Interesse zu tun haben, denn im gleichen Semester waren im Mono-Bachelor Elektrotechnik 801 Studierende immatrikuliert und im Mono-Master Elektrotechnik 515 Studierende immatrikuliert (TU Berlin 2024c). Die niedrigen Immatrikulationszahlen sind und bleiben ein lehramtsspezifisches Problem.

Betrachtet man die Elektro-, Informations- und Medientechnik als hoch affinen Bereich, so haben sich trotz der zunächst hohen Abbruchquote in der Medientechnik die Studierendenzahlen insgesamt nicht nur stabilisiert, sondern zu einer Erhöhung der Studierendenzahlen in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung beigetragen. Ob und wie stark die Studierendenzahlen im grundständigen Studiengang Elektrotechnik auch ohne die Einführung der neuen Studiengänge gesunken wären, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

Auch die berufliche Fachrichtung Metalltechnik (MT) hat an der TU Berlin mit ähnlichen Problemen zu kämpfen wie die Elektrotechnik. Die Studierendenzahlen sind hier zwar höher als in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik, aber auch im grundständigen Studiengang Metalltechnik sind die Immatrikulationszahlen rückläufig. Im Bereich der Metalltechnik wurde ebenfalls ein Q-Master-Studiengang und eine entsprechende hoch affine Fachrichtung, die berufliche Fachrichtung Fahrzeugtechnik (FT), eingeführt. Wiederum ist mit der Einführung des Q-Masters eine Stabilisierung der Studierendenzahlen und unter Berücksichtigung der Einführung der hoch affinen Fachrichtung Fahrzeugtechnik ein Anstieg der Studierendenzahlen zu verzeichnen (siehe Tabelle 9 und Abbildung 15).

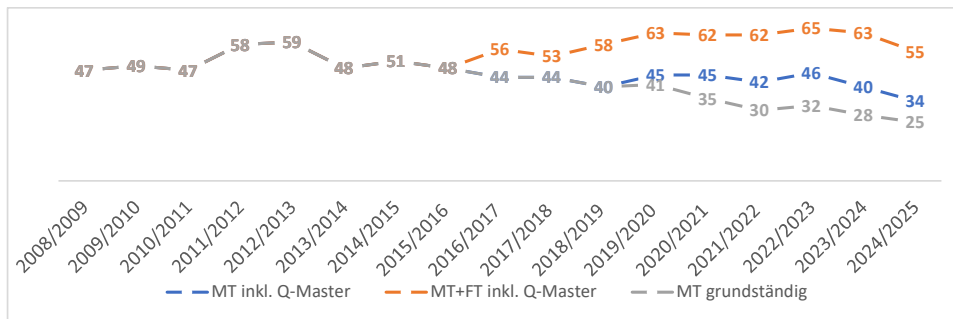


Abbildung 15: Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Metalltechnik an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)

Tabelle 9: Auszug Studierendenzustatistik Berufsschullehramt Metalltechnik TU Berlin (TU Berlin 2025c)

Semester	Staats-examen Metall-technik	Bachelor Metall-technik	Master Metall-technik	Q-Master Metall-technik	Gesamt Metall-technik	Bachelor Fahrzeug-technik	Master Fahrzeug-technik	Gesamt
2009/2010	17	25	0		42			42
2010/2011	9	29	1		39			39
2011/2012	6	37	7		50			50
2012/2013	4	40	12		56			56
2013/2014	4	42	12		58			58
2014/2015	1	35	10		46			46
2015/2016	1	32	15		48			48
2016/2017		32	12		44	12		56
2017/2018		29	15		44	9		53
2018/2019		28	12		40	18		58
2019/2020		27	14	4	45	18		63
2020/2021		22	13	10	45	17		62
2021/2022		16	14	12	42	19	1	62
2022/2023		19	13	14	46	18	1	65
2023/2024		18	10	12	40	19	4	63

Im Vergleich zur Metall- und Elektrotechnik sind die Immatrikulationszahlen der Bautechnik schwankend (Abbildung 16). Die Annahme ist, dass die Studierendenzahlen in diesem Lehramtsstudiengang deshalb in regelmäßigen Abständen Phasen mit hoher Nachfrage verzeichnen, weil er nicht nur von Personen aus den Bereichen Bautechnik bzw. Bauingenieurwesen, sondern auch von Personen aus dem Bereich Architektur nachgefragt wird und sich die Studierenden somit aus einer breiteren Zielgruppe rekrutieren. Auch in der Bautechnik wurde ein Quereinstiegsmaster eingeführt. Der Start des Q-Masters Bautechnik mit Zweitfach Mathematik erfolgte im Wintersemes-

ter 2019. Vergleicht man den Zeitraum nach Einführung des Q-Masters mit dem Zeitraum vor Einführung des Q-Masters, so zeigt sich ebenfalls ein Anstieg der Studierendenzahlen.

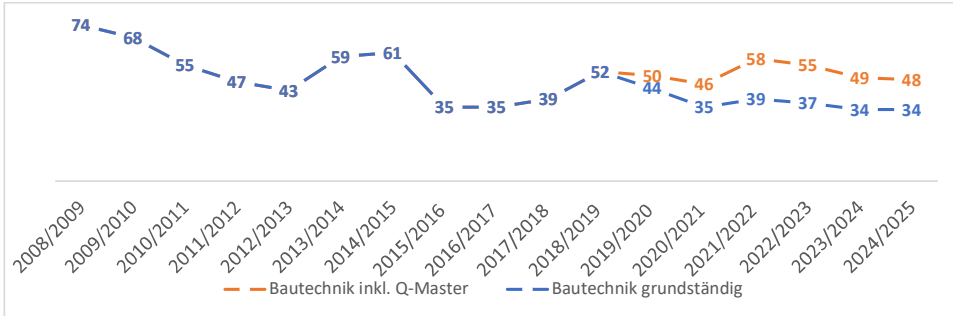


Abbildung 16: Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Bautechnik an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)

In den beruflichen Fachrichtungen Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften und Land- und Gartenbauwissenschaften/Landschaftsgestaltung wurden keine Q-Masterstudiengänge und auch keine hochaffinen Zweitfächer eingeführt. Diese Studiengänge hatten im Vergleich zu den Lehramtsstudiengängen Metall- und Elektrotechnik eine hohe Anzahl an immatrikulierten Studierenden (siehe Abbildung 17). In beiden Studiengängen sind die Immatrikulationszahlen in den letzten Jahren stark gesunken. Vergleicht man die Entwicklung der Studierendenzahlen der einzelnen Studiengänge, stellt sich die Frage, inwiefern auch hier eine Stabilisierung oder Erhöhung der Studierendenzahlen durch die Einführung neuer (Quereinstiegsmaster-)Studiengänge erzielt werden könnte.

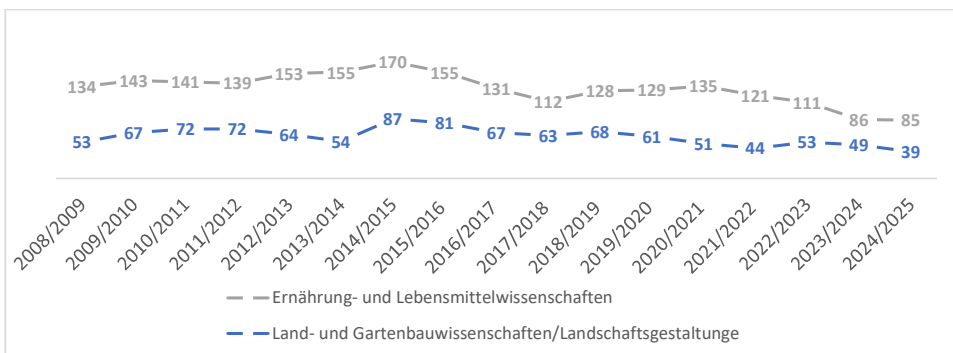


Abbildung 17: Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften und Land- und Gartenbauwissenschaften/Landschaftsgestaltung an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)

6.4 Zwischenfazit

Die Entwicklung der Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin war und ist von zahlreichen Herausforderungen und Dilemmata geprägt, die sich in einer Reihe von Zielkonflikten widerspiegeln. Die Lehramtsstudiengänge müssen eine Vielzahl von Qualitätsanforderungen erfüllen, die von verschiedenen Akteuren, u. a. den berufsbildenden Schulen, der Wissenschaft und der KMK gestellt werden. Darüber hinaus müssen die Studiengänge aktuelle Themen und technische Entwicklungen aufgreifen und in ihre Curricula integrieren, um eine zeitgemäße Lehrkräftebildung zu gewährleisten. Gleichzeitig stehen die Verantwortlichen vor der Herausforderung, die Kosten der Studiengänge im Rahmen zu halten und eine übermäßige Fragmentierung des Lehrangebots zu vermeiden, um die Studiengänge überschaubar und zugänglich zu halten.

Trotz dieser Bemühungen hat der Druck, all diesen Anforderungen gerecht zu werden, zu einer starken Fragmentierung der grundständigen gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin geführt. Diese Fragmentierung ergibt sich aus der Beteiligung verschiedener Fakultäten an der Lehramtsausbildung, aus der Notwendigkeit, für das Zweitfach andere Universitäten einzubeziehen, sowie aus der Einbindung von Unternehmen und Schulen in den Praxisphasen. Insbesondere neuere Kooperationen mit HAW wie im Lehramtsstudiengang Medientechnik haben diese Fragmentierung weiter verstärkt.

Diese Entwicklung wirft die Frage auf, inwieweit sich die starke Fragmentierung auf die Attraktivität der grundständigen Lehramtsstudiengänge auswirkt. Es besteht die Gefahr, dass die übermäßige Komplexität und die Vielzahl der beteiligten Institutionen das Verständnis des Studiengangs für die Studierenden erschweren. Es kann ihnen Schwierigkeiten bereiten, ihren Studienverlauf zu überblicken und langfristig zu planen sowie sich mit dem Studiengang und/oder dem Studienort zu identifizieren. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Studierenden selbst. Es beeinträchtigt auch die Fähigkeit der Universität, effektive Werbemaßnahmen zu konzipieren. Um diesen Problemen zu begegnen, müssen Lösungen gefunden werden, die eine Balance zwischen der Erfüllung der Anforderungen und der Aufrechterhaltung einer kohärenten Studienstruktur ermöglichen.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung der Studierendenzahlen in den grundständigen Studiengängen der einzelnen beruflichen Fachrichtungen, der Berücksichtigung der seit 2017 sinkenden Studierendenzahlen (KMK 2021b, 12) und der seit 2013 sinkenden Studienanfängerquote (Statista 2024) kann für die TU Berlin die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Ausdifferenzierung der beruflichen Fachrichtungen in grundständige Studiengänge, Quereinstiegs-Masterstudiengänge und neue hochaffine Lehramtsstudiengänge inklusive Zweitfächer mit hoher Affinität einen Beitrag zur Stabilisierung der Immatrikulationszahlen geleistet hat und stellenweise sogar ein Wachstum zu verzeichnen ist.

Jedoch ist das Interesse am grundständigen Lehramtsstudiengang Elektrotechnik in derselben Zeit so stark zurückgegangen, dass er derzeit nur noch von wenigen Personen studiert wird. Bei der Betrachtung der demgegenüber hohen Studierendenzah-

len im Mono-Bachelor stellt sich die Frage, aus welchen Gründen in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung im Vergleich zu den Ingenieurwissenschaften und auch im Vergleich zum allgemeinbildenden Lehramtsstudiengang Arbeitslehre extrem geringe Studierendenzahlen resultieren. Es stellt sich die Frage, wie mit dieser Situation umgegangen werden soll. Nimmt man die geringen Studierendenzahlen in diesem und anderen grundständigen Studiengängen mit Blick auf den Zuwachs durch die neuen Studiengänge und -modelle in Kauf? Sollten die grundständigen Lehramtsstudiengänge strukturell an die Quereinstiegs-Masterstudiengänge und Sondermaßnahmen angeglichen werden, u. a. durch eine geringere Fragmentierung, in der Hoffnung, dass sie dadurch wieder stärker nachgefragt werden? Oder sollte die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik in weitere (hochaffine) Lehramtsstudiengänge ausdifferenziert und durch diese ersetzt werden?

Bei der Konzipierung der in Berlin bestehenden Sondermaßnahmen wie auch der Quereinstiegsmaster an der TU Berlin wurden die Entscheidungen über die Gestaltung der Curricula und den Aufbau und die Strukturierung der Studiengänge und -modelle bisher aus der Sicht der Anforderungen der Schulen, aus inhaltlich-curricularer Perspektive und aus monetären Gründen getroffen. Zudem wurde darauf geachtet, dass sie gut strukturiert, zugänglich und attraktiv sind für Absolvent:innen aus dem Ingenieurbereich. Dies hat unterschiedliche Effekte. U. a. zeigt sich eine Ungleichbehandlung bestimmter Wege ins Lehramt.

Die Quereinstiegsmaster werden gegenüber den grundständigen Studiengängen in vielfältiger Weise privilegiert, aber auch die Sondermaßnahmen werden gegenüber den grundständigen Lehramtsstudierenden strukturell bevorzugt. Dies geschieht in der Regel dadurch, dass für die neueren Sondermaßnahmen, Studiengänge und Studienmodelle bestimmte Strukturen bzw. Infrastruktur geschaffen wird, die den grundständigen Studiengängen nicht zur Verfügung steht, bspw. geringere Fragmentierung, eigene fachwissenschaftliche Veranstaltungen oder spezielle Stipendien. Wiederum wird bei den Sondermaßnahmen auf bestimmte Anforderungen oder Standards verzichtet, auf die aufgrund der KMK-Vorgaben in den Lehramtsstudiengängen nicht verzichtet werden kann, bspw. das Absolvieren eines Betriebspraktikums. Dies erschwert die Konkurrenzfähigkeit der grundständigen Lehramtsstudiengänge gegenüber den Sondermaßnahmen und Quereinstiegsmaster-Studiengängen.

Die Perspektive der Studierenden, ihr jeweiliger Kompetenzstand und ihre Bedürfnisse sind im aktuellen Diskurs und auch in der grundsätzlichen Gestaltung der Studienstrukturen vernachlässigt worden, dies gilt insbesondere für die Studierenden der beruflichen Fachrichtungen. Im aktuellen Diskurs wird viel Wert darauf gelegt, den aktuellen Anforderungen in den Schulen gerecht zu werden. Dabei wird insbesondere die Berücksichtigung einer heterogenen Schülerschaft und des jeweiligen sozialen bzw. sozioökonomischen Hintergrundes betont. Dies zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Hintergrund im aktuellen Diskurs anerkannt ist. Der sozioökonomische Hintergrund bzw. die soziale Herkunft der Studierenden, ihre Bedeutung für die Identifikation mit bestimmten Studiengängen und die damit verbundene Studierendenbindung wird jedoch in keiner der vorge-

stellten Expertisen und Stellungnahmen thematisiert oder gar als Stellschraube für eine effektive Versorgung mit Lehramtsabsolvent:innen wahrgenommen.

Es werden in der Regel Anforderungen an die Lehramtsstudierenden und die Lehrkräftebildung in Bezug auf die Professionalisierung formuliert. Es werden detaillierte Empfehlungen gegeben, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte mitbringen müssen und welchen zukünftigen Herausforderungen sie sich stellen müssen, es fehlt jedoch eine detaillierte Ableitung, über welche Kompetenzen die Lehrkräftebildung, ihre Hochschullehrenden und Dozent:innen vor diesem Hintergrund verfügen sollten. Darüber hinaus fehlt eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft und der Frage, wie diese effektiv auf die aktuellen Herausforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden können. Dies stellt einen blinden Fleck im aktuellen Diskurs der Lehrkräftebildung dar, steht einer zeitgemäßen professionellen Lehrkräftebildung im Wege und verhindert eine effektive Erhöhung der Absolvent:innenzahlen in Zeiten großer Mangelsituation. Eine erfolgreiche Erhöhung der Absolvent:innenzahlen setzt voraus, dass die Studienbedingungen nicht nur strukturell betrachtet werden, sondern die Perspektive der Studierenden selbst zum Ausgangspunkt genommen wird. Im folgenden Kapitel werden die Perspektive der Studierenden und die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Bildungsbiografie in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, um im weiteren Verlauf die Idee einer bildungsbiografisch orientierten und damit subjektorientierteren Lehrkräftebildung zu skizzieren.

Teil 3 Aus der Perspektive der Studierenden des beruflichen Lehramts

7 Bildungsverlauf in Abhängigkeit des sozialen Hintergrunds

Dieses Kapitel widmet sich zunächst der vertieften Analyse von Bildung als einem historisch spezifischen Prozess, der untrennbar mit der Gesellschaft verbunden ist. Bildungsinstitutionen, Bildungsinhalte und Bildungsziele sind nicht nur Produkte ihrer Zeit, sondern auch Instrumente, mit denen bestehende gesellschaftliche Strukturen reproduziert werden (Bourdieu und Passeron 1973, 19 f.). In einer von Klassenstrukturen geprägten Gesellschaft spielen diese Bildungselemente eine entscheidende Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Die Integration von Menschen – seien es Lernende oder Lehrende – in eine Bildungsinstitution erfordert aus einer subjektorientierten Perspektive unweigerlich eine Auseinandersetzung mit deren sozialen Hintergründen. Eine differenzierte Betrachtung dieser sozialen Hintergründe ermöglicht es, Unterschiede zu erkennen, mit denen die Institutionen unterschiedlich umgehen. Damit wird unweigerlich das Problemfeld der sozialen Ungleichheit berührt, das grundsätzliche Fragen aufwirft: Warum gibt es *arme* und *reiche* Menschen? Warum gibt es Unterschiede zwischen sozialen Gruppen und sind diese Unterschiede mit dauerhaften Vor- und Nachteilen verbunden? Ziel der Beantwortung dieser Fragen ist die Identifizierung sozialer Ungleichheiten und die Entwicklung von Ansätzen zu deren Abbau (Geißler 1998, 207, Solga, Berger und Powell 2009, 11).

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu bietet mit seinen Theorien des *Habitus*, der *Kapitalarten*, des *Klassenmodells* und der *sozialen Felder* einen fundierten theoretischen Rahmen, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen Bildungssystem und Klassen zu verstehen. Bourdieus Perspektive auf *soziales, kulturelles, ökonomisches* und *symbolisches Kapital* ermöglicht es, die subtilen Mechanismen zu identifizieren, durch die Bildungsinstitutionen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Die Adaption von Michael Vester in Bezug auf die deutsche Gesellschaft und die Anwendung des Modells von Andrea Lange-Vester in Bezug auf Studierende erweist sich als hilfreich, um den Fokus auf die deutsche Gesellschaft und insbesondere Studierendenschaft innerhalb von Universitäten und Hochschulen zu schärfen.

Insbesondere wird untersucht, wie das Bildungssystem durch seine institutionellen Strukturen und Praktiken nicht nur Wissen und Fähigkeiten vermittelt, sondern auch spezifische Habitusformen und Kapitaltypen privilegiert, die eng mit der Klassenzugehörigkeit verknüpft sind. Dies führt zu einer Verstetigung und oft auch Verschärfung der sozialen Ungleichheiten, da Bildungschancen und -erfolge stark von der Verfügbarkeit und der Art des Kapitals abhängen, das Individuen aus ihren sozialen Herkunftsmilieus mitbringen.

Dieses Kapitel orientiert sich am Bildungsverlauf einer Person. Zunächst werden die Voraussetzungen betrachtet, die eine Person mitbringen muss, um eine aus gesell-

schaftlicher Sicht erfolgreiche Bildungsbiografie zu durchlaufen. Anschließend wird eine Phase betrachtet, die aus der Perspektive der sozialen Ungleichheitsforschung derzeit von besonderem Interesse ist, nämlich der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Hochschule. Anschließend steht die Phase des Studiums im Mittelpunkt. Hier werden Habitusformen und Habituskonflikte innerhalb der Hochschule betrachtet. Da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig mit dem Lehramtsstudium beschäftigt, wird abschließend in diesem Kapitel der Blick auf den späteren Arbeitsort Schule bzw. die soziale Herkunft und die Habitusformen von Lehrer:innen fokussiert.

Ziel dieses Kapitels ist es, zu beleuchten, wie das Bildungssystem als Instrument der sozialen Reproduktion fungiert und welche Auswirkungen dies auf die Sozialstruktur insgesamt, auf die Bildungsbiografie sowie auf die individuelle soziale Mobilität und auf das Erleben von Bildungsprozessen innerhalb von Universitäten hat. Durch die Analyse der Wechselwirkungen zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit wird versucht, die sozialen Dynamiken, die unsere moderne Klassengesellschaft prägen, besser zu verstehen und zu zeigen, dass soziale Ungleichheit gesellschaftlich konstruiert und damit auch gesellschaftlich veränderbar ist (Rousseau 2010).

7.1 Bildungsbiografische Voraussetzungen

Habitus

Der Habitus ist ein zentraler Begriff in der Soziologie Pierre Bourdieus. Er dient dazu, die soziologische Bedeutung des Denkens und Handelns einer Person zu erfassen. Bourdieu definiert Habitusformen als „System dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“ (Bourdieu 1979, 165). Der Habitus ist bei Bourdieu sowohl das Ergebnis gesellschaftlicher Bedingungen (*strukturierte Struktur*) als auch aktiv an der Schaffung und Aufrechterhaltung sozialer Realität beteiligt (*strukturierende Struktur*) (Bourdieu 2018b, 279).

Allgemein umfasst der Habitus die Haltung einer Person in der sozialen Welt: ihre dauerhaften Dispositionen, ihre Gewohnheiten, ihre Lebensweise, ihre Einstellungen und ihre Wertvorstellungen. Diese zeigen sich unter anderem in der Art und Weise, wie jemand spricht, lacht, liest, isst oder mit welchen Bekannten und Freunden sie:er verkehrt (Bourdieu 1979, 165, Bourdieu 1992, 32).

Der Habitus entsteht „durch die Praxis aufeinanderfolgender Generationen innerhalb eines bestimmten Typs an Existenzbedingungen“ (Bourdieu 1979, 229). Dabei fungiert er wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix, die alle Erfahrungen integriert, sich selbst korrigiert und differenzierte Aufgabenbewältigung sowie Problemlösung ermöglicht (Bourdieu 1979, 168).

Als strukturierte Struktur beinhaltet der Habitus Denkschemata, welche der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit dienen. Darunter fallen ethische Ordnungs- und Bewertungsmuster, ästhetische Maßstäbe zur Beurteilung kultureller Produkte sowie Handlungsmuster (Bourdieu 2001, 192).

Darin liegt eines der Hauptprinzipien der täglichen Entscheidungen im Hinblick auf Dinge oder Personen. Geleitet von Sympathien und Antipathien, Zuneigung und Abneigung, Gefallen und Mißfallen, schafft man sich eine Umgebung, in der man sich »zu Hause« fühlt und jene volle Erfüllung seines Wunsches zu sein erfährt, die man mit Glück gleichsetzt. Und tatsächlich läßt sich [...] ein frappierender Einklang zwischen den Charakteristika der Disposition (und der sozialen Positionen) der Akteure und denen der Gegenstände beobachten, mit denen sie sich umgeben – Häuser, Möbel, Einrichtungsgegenstände –, oder der Personen – Ehepartner, Freunde, Beziehungen –, mit denen sie sich mehr oder weniger dauerhaft verbinden (Bourdieu 2001, 192).

Der eigene Habitus und die damit verbundenen Ordnungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster bewegen eine Person dazu, die soziale Umgebung entsprechend einzurichten oder auszuwählen bzw. zu reproduzieren.

[Handlungsmuster sind] durch die vergangenen Bedingungen der Produktion ihres Erzeugungsprinzips derart determiniert, daß sie stets die Tendenz aufweisen, die objektiven Bedingungen, deren Produkt sie in letzter Analyse sind, zu reproduzieren (Bourdieu 1979, 165).

Agieren bzw. Handeln unter dem *Einfluss* des eigenen Habitus ist kein zielgerichtetes Handeln, das ein bewusstes Planen und Operieren auf der Grundlage eines Regelsystems voraussetzt. Der Habitus lenkt das Handeln und lässt es zielgerichtet erscheinen, ohne dass ihm tatsächlich zielgerichtete Intentionen zugrunde liegen. Hierbei handelt es sich um die Einschätzung von Handlungsmöglichkeiten bzw. Erfolgsaussichten bestimmter Handlungen auf der Basis gemachter Erfahrungen, projiziert auf eine zu erwartende Zukunft, z. B. was in bestimmten Situationen gesagt werden darf und was nicht. Daraus entstehen halbformalisierte Weisheiten, z. B. Redewendungen, Sprichwörter, ethische Regeln und Moralvorstellungen (Bourdieu 1979, 165 ff., Lempert 2010b).

Dabei ist der Habitus in erster Linie eine Manifestation externer Zwänge, d. h. er ist geprägt durch die Stellung in der sozialen Struktur, bspw. durch die kulturelle und materielle Ausstattung des Elternhauses. Der Habitus ist damit ein Ergebnis der Sozialisation. Er wird von Geburt an kontinuierlich erworben. Er schränkt Wahrnehmungs- und Handlungsweisen ein. Diese Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verändern sich zwar im Laufe des Lebens, dennoch wird davon ausgegangen, dass der Habitus relativ stabil ist (Bourdieu 1979, 168).

Bourdieu (1992, 33) bezeichnet den Habitus als

[...] ein System von Grenzen. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagte, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich; es gibt Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer schon im Voraus bekannt. [...] Das Gleiche gilt für jeden von uns: Wir haben alle unsere Grenzen. Allerdings gibt es die Möglichkeit, sich dessen bewußt zu werden.

Der Habitus zeigt sich besonders in Situationen, die für eine Person ungewohnt sind. Er verhält sich in unpassenden Situationen träge, da er eigentlich dazu neigt, Situationen zu suchen, zu erhalten oder wiederzugewinnen, in denen er problemlos funktioniert. Dieses träge, verzögerte Verhalten wird von Bourdieu als *Hysteresis-Effekt* bezeichnet (Bourdieu 1979, 168).

Im Hysteresis-Effekt sieht Bourdieu auch die Ursache für Konflikte, die zwischen den Generationen entstehen können (Generationenkonflikt). Hier prallen z. B. unterschiedliche Habitusformen aufeinander, die sich unter unterschiedlichen Existenzbedingungen, unter Umständen sogar in unterschiedlichen Gesellschaftsformen entwickelt haben (ebd. 168).

Der Hysteresis-Effekt begründet das *Kohärenzprinzip*. Das Kohärenzprinzip des Habitus bedeutet, dass der Habitus versucht, die Bedingungen seiner eigenen Entstehung zu reproduzieren. Dabei werden entsprechende objektive, kohärente und systematische Handlungsmuster in verschiedenen Bereichen (z. B. Bildung, Familienleben, Umgang mit Finanzen) von den jeweiligen Akteuren erzeugt. Dadurch werden soziale Bedingungen bzw. soziale Milieus reproduziert. Dabei ist nicht von einem rationalen Kalkül oder aktiv geplante Verhalten auszugehen (Bourdieu 2022, 70).

Der Habitus ermöglicht es einer Person, sich in eine bekannte soziale Welt einzufügen, ohne dass sie viel darüber nachdenken oder sich dessen bewusst werden muss. Der Habitus bestimmt, was in einer sozialen Welt für eine Person als normal gilt. Dabei werden die vorherrschenden Prinzipien, die die gegebene soziale Ordnung regeln, nicht infrage gestellt. Bourdieu bezeichnet dies als das kulturell Unbewusste (Bourdieu 1979, 171).

Beispielsweise gibt es im Bildungssystem verschiedene Strukturen und Regelungen, die als gegeben wahrgenommen und sowohl von Schüler:innen als auch von Lehrer:innen als normal angesehen werden. Dadurch wird festgelegt, was diskussionswürdig ist und was nicht bzw. welche bestehenden Verhältnisse unhinterfragt bleiben und nicht kritisiert werden. Viele Gründe für bestehende Strukturen und Regeln liegen im kulturell Unbewussten (Fuchs-Heinritz und König 2014, 99).

Der Habitus ist in erster Linie das Ergebnis von Sozialisation. Bourdieu verwendet den Begriff der *Einverleibung* bzw. *Inkorporation* anstelle des Begriffs der Sozialisation, um die körperliche Dimension des Prozesses zu betonen, z. B. Körperhaltung, Gesten oder die Verwendung bestimmter Gegenstände wie z. B. Besteck oder Werkzeuge (Bourdieu 1979, 170).

Handlungsmuster werden internalisiert und verinnerlicht. Sie werden in einem bestimmten sozialen Umfeld erworben und entsprechen den dort geltenden Sitten und Moralvorstellungen. Je früher sie erworben und je häufiger sie praktiziert werden, desto tiefer prägen sie sich ein. Beispiele sind Tätigkeiten wie das Sprechen einer Sprache oder eines Dialekts, der Umgang mit Gegenständen wie das Spielen eines Instruments oder das Ausüben einer Sportart. Um einen bestimmten Kompetenzstand zu erreichen, ist ständiges Üben, Korrigieren und Verfeinern erforderlich. Ab einem bestimmten Niveau wird eine lebenslange Fähigkeit erworben. Handlungsmuster von anderen werden nachgeahmt und übernommen, ohne pädagogische Aktionen und

ohne dass dies innerhalb eines Diskurses wahrgenommen oder reflektiert wird (Bourdieu 1979, 189 f., Lempert 2010b, 61, Rehbein, et al. 2015, 28).

Neben Sprache, Körperhaltung und Bewegungsabläufen ist die Interaktion im sozialen Raum ein weiterer Aspekt des Habitus: An welchen Orten und in welchen Institutionen fühlt sich eine Person wohl oder fällt durch bestimmte Körperhaltungen, Gesten oder Sprechweisen auf (Fuchs-Heinritz und König 2014, 107)? Wie unterscheiden sich die Moralvorstellungen einer Person von den Moralvorstellungen der Akteure im sie umgebenden sozialen Raum (Lempert 2010b, 13 f.)?

Die eingenommene soziale Position wird an die nächste Generation weitergegeben. Die strukturellen Bedingungen der Vererbung werden als *Reproduktion* bezeichnet. Reproduktion sorgt für Stabilität über einen bestimmten Zeitraum. Sie ist gekennzeichnet durch die Weitergabe von Ressourcen und relativen sozialen Positionen. Auch wenn die Kinder einen anderen Beruf ergreifen, eigene Freunde haben, eine eigene Familie gründen und es in diesem Zusammenhang durchaus zu Habituskonflikten mit den eigenen Eltern kommen kann, bleibt die relative soziale Position zum Rest der Gesellschaft üblicherweise (Rehbein, et al. 2015, 19, Vester 2006, 92 ff.).

Der Habitus ist also das Ergebnis des Handelns bzw. der Sozialisation unter bestimmten Existenzbedingungen über Generationen hinweg und damit an die soziale Lage gebunden. Er ist damit auch Ausdruck, Ergebnis und Teil der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu 1979, 168).

Es überrascht nicht, dass sich auch bei der Berufswahl Zusammenhänge zwischen den Generationen nachweisen lassen.²³ Etwa ein Drittel der Erwerbstätigen kann der gleichen Berufsgruppe zugeordnet werden wie der Großvater väterlicherseits. Dieser Zusammenhang ist noch stärker, wenn nicht nur der Großvater väterlicherseits, sondern alle vier Großeltern betrachtet werden. Ein Grund für die Tendenz zur Vererbung der Berufsklassen ist die Partnerwahl. Etwa die Hälfte der Erwerbstätigen wählt einen Partner aus derselben Berufsklasse (Rehbein, et al. 2015, 22).

Bildung ist über den Habitus nicht nur Wissensvermittlung, sondern immer auch ein *Akkulturationsprozess*, d. h. eine Veränderung und Anpassung des eigenen Habitus an das aktuelle soziale Feld (bspw. die jeweilige Bildungsinstitution), in dem sich eine Person befindet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich eine Person ohne Weiteres den Habitus der jeweiligen Bildungseliten aneignen kann. Die durch Bildungsprozesse vermittelten neuen Ideen, Einstellungen, Sichtweisen, Verhaltensweisen führen ab einem bestimmten Punkt zu Konflikten (*Habituskonflikte*) mit dem alten sozialen Feld und dem Habitus des Herkunftsmilieus und zu einer Entfremdung, die wiederum zu persönlichen Krisen führen kann (Haslinger und Patek 2007, 152).

In diesem Sinne lässt sich von einer biografischen Habitusbildung sprechen. Mit dem Erwerb bestimmter Dispositionen bereitet sich eine Person unbewusst darauf vor

23 Eine Studie von Rehbein et al. (2015, 21 ff.) zeigt, dass Töchter eher den Beruf der Mutter und Söhne eher den Beruf des Vaters ergreifen. Etwa 30 Prozent bis 40 Prozent der Befragten arbeiten in der gleichen Berufsgruppe wie der eigene Vater. Bei den Facharbeiter:innen sind es sogar 62 Prozent der Befragten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass der Anteil bei den Arbeiter:innen besonders hoch ist, da es sich bei den beruflichen Tätigkeiten um konkrete, praktische Tätigkeiten handelt, die somit leichter durch gelebte Praxis vermittelt und somit besser reproduziert werden können, als dies z. B. bei den Berufsgruppen der Angestellten oder der Führungskräfte der Fall ist.

bzw. wird darauf vorbereitet, bestimmte Positionen zu erreichen (Lange-Vester und Bremer 2020, 86).

Über den Habitus wird die soziale Ordnung und ihre Teilung verinnerlicht. In dem Prozess wird die soziale Einteilung (hoch, niedrig, erstrebenswert, nicht erstrebenswert usw.) zur Grundlage des eigenen Denkens und Handelns (Lange-Vester und Bremer 2020, 90). Die Teilung der Gesellschaft bestimmt das Denken und Handeln einer Person und gilt als Ordnungsprinzip für das soziale Milieu im sozialen Raum. Dieses Ordnungsprinzip und die damit verbundenen Konzepte und Regeln werden von den einzelnen Akteuren innerhalb des sozialen Raums weitgehend akzeptiert und nicht hinterfragt (Bourdieu 2018b, 730).

Zu diesen Konzepten und Regeln gehört beispielsweise die *symbolische Gewalt*. Symbolische Gewalt ist eine Form erzwungener Freiwilligkeit, die keiner direkten Gewalt oder Unterdrückung bedarf, um Herrschaft durchzusetzen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 180). Im Gegensatz zur manifesten *nackten* Gewalt funktioniert symbolische Gewalt über die Anerkennung ihrer Wirkungsmacht (Schmidt 2020, 112). Die Hauptthese der Theorie der symbolischen Gewalt von Bourdieu und Passeron (1973, 13) geht davon aus, dass alle pädagogischen Handlungen symbolisch gewalttätig sind, wenn sie versuchen, *willkürliche* kulturelle Bedeutungen im Kontext *willkürlicher* Machtverhältnisse durchzusetzen. Unter pädagogischen Handlungen verstehen Bourdieu und Passeron alle Unterweisungsversuche, sei es in der Familie oder in Bildungsinstitutionen. Diese Versuche werden als symbolisch gewalttätig betrachtet, insofern der Sozialisator über willkürliche Macht gegenüber den zu Sozialisierenden verfügt und diese Macht in den Machtverhältnissen zwischen sozialen Klassen und Gruppen verankert ist. Unter *willkürlich* verstehen Bourdieu und Passeron eine Macht, die sich nicht aus einem universellen Prinzip, sei es z. B. physikalisch oder biologisch, ableiten lässt (Bourdieu und Passeron 1973, 17).

Laut Bourdieu und Passeron (1973, 21) benötigt eine pädagogische Aktion als soziale Ausübungsbedingung eine pädagogische Autorität und eine relative Autonomie. Eine pädagogische Aktion ohne dahinterstehende Autorität ist soziologisch gesehen nicht möglich. Innerhalb der Lehrveranstaltung fördern und sanktionieren Lehrende bestimmte Verhaltens- und Sprechweisen, die als legitim bzw. illegitim angesehen werden. Symbolische Gewalt wird auch durch die Institution bzw. das Bildungssystem auf Lehrende ausgeübt (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 180). Dies zeigt sich z. B. in Kleidungskonventionen, Lehr-Lernformen oder Sanktionsformen. Auch an Hochschulen gibt es Formen symbolischer Gewalt. So kann z. B. das unhinterfragte Hinnehmen des Redeanteils von Lehrenden oder das Aufschließen eines Seminarraums, der erst durch den Lehrenden geöffnet wird, eine Form symbolischer Gewalt sein (Schmidt 2020, 112).

Diese symbolische Gewalt zu thematisieren und transparent zu machen, führt laut Bourdieu und Passeron (1973, 22) zu einem Paradoxon:

Entweder ihr glaubt, daß ich nicht lüge, wenn ich sage, daß Erziehung Gewalt und mein Unterricht nicht legitim ist, also könnt ihr mir nicht glauben; oder aber ihr glaubt, ich löge und mein Unterricht sei legitim, dann könnt ihr meinen Worten ebensowenig glauben, wenn ich sage, daß er Gewalt sei (Bourdieu und Passeron 1973, 22).

Die verschiedenen pädagogischen Handlungen tragen im Rahmen der Erziehung bzw. der Bildungsinstitutionen zur biografischen Habitusbildung bei und darüber hinaus zur Reproduktion der gemeinsamen Normen und Werte der gesamten Gesellschaft. Dabei spiegeln die pädagogischen Handlungen die materiellen und symbolischen Interessen der jeweiligen Gruppen oder Klassen wider. Daraus folgt, dass pädagogisches Handeln durch die ihm innewohnende symbolische Gewalt die bestehende Sozialstruktur reproduziert. Pädagogisches Handeln ist nach Bourdieu und Passeron das wichtigste Instrument, um Machtverhältnisse in gesellschaftlich legitimierte Autorität zu transformieren (Bourdieu und Passeron 1973, 19 f.). Dies ist jedoch nur möglich, wenn das pädagogische Handeln *Autorität* besitzt. Autorität existiert genau in dem Maße, wie weder die Abhängigkeit von Machtstrukturen noch das Wesen der Kultur, die sie durchsetzen will, *objektiv* erkannt werden. Sie wird auch deshalb nicht objektiv erkannt, weil pädagogische Autorität selbst in nicht-autoritären, subjektorientierten und nicht-repressiven Erziehungsformen häufig ein Verständnis von Erziehung als *bloße Kommunikation* impliziert und Machtstrukturen nicht hinterfragt (Bourdieu und Passeron 1973, 15 f.).

In diesem Unterkapitel wurde der Habitus, verstanden als ein System dauerhafter und strukturierter Dispositionen, eingehend betrachtet. Der Habitus fungiert nicht nur als Ergebnis gesellschaftlicher Bedingungen, sondern auch als aktiver Gestalter sozialer Realität. Diese doppelte Funktion ermöglicht es Individuen, ihre soziale Umgebung scheinbar zielgerichtet zu gestalten, auch wenn ihre Handlungen oft unbewusst durch vergangene Erfahrungen und soziale Bedingungen geprägt sind.

Der Habitus spielt in den Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle. Hier wirkt er wie ein *Schmiermittel*, das den Weg durch die Bildungsinstitutionen erleichtert oder erschwert. Stimmt der Habitus einer Person mit den Erwartungen der Lehrenden überein, so wird diese Person eher erfolgreich sein. Sie wird im Bildungssystem leichter integriert und anerkannt, weil ihr Verhalten, ihre Werte und ihre Kommunikationsformen mit den institutionellen Normen und Werten kohärent sind. Dieses Phänomen lässt sich mit dem Kohärenzprinzip des Habitus erklären, demzufolge der Habitus dazu neigt, die Bedingungen seiner eigenen Entstehung zu reproduzieren und so ein konstantes Umfeld zu schaffen, in dem er funktioniert.

Demgegenüber stehen die Erfahrungen von Individuen, deren Habitus nicht den Erwartungen der Lehrenden entspricht. In solchen Fällen entstehen Habituskonflikte, die das Vorankommen im Bildungssystem erschweren können. Diese Konflikte manifestieren sich in Missverständnissen, Frustrationen und häufig in einer systematischen Benachteiligung, die die Bildungschancen der Betroffenen mindert. Solche Konflikte

verdeutlichen eindrucksvoll die Macht des Habitus als *unsichtbare Barriere*, die den Zugang zu Bildungsressourcen und die damit verbundenen sozialen Aufstiegschancen reguliert.

Bourdieu's Konzept des Habitus ist mit seinem Konzept der Kapitalsorten verbunden. *Kulturelles, soziales* und *ökonomisches Kapital* sind entscheidend für die gesellschaftliche Positionierung und tragen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Die verschiedenen Kapitalsorten erweitern oder beschränken im Zusammenspiel mit dem Habitus die Möglichkeiten einer Person im sozialen Raum. Dies verdeutlicht die Komplexität und die tiefgreifenden Auswirkungen der sozialen Mechanismen, die Bourdieu's Theorie aufzeigt, und unterstreicht die zentrale Bedeutung des Habitus und der Kapitalsorten als Schlüssel zum Verständnis sozialer Dynamiken.

Kapitalsorten

Im Zusammenhang mit dem Habitus nimmt der Begriff des Kapitals bzw. der Kapitaltypen in der Soziologie Bourdieus eine zentrale Rolle ein. Der Habitus umfasst die Gesamtheit der inkorporierten Handlungsmuster. Unter Kapital werden alle Ressourcen verstanden, die einer Person für gesellschaftliches Handeln zur Verfügung stehen. Die Begriffe Habitus und Kapital sind insofern miteinander verknüpft, als bestimmte Handlungsmuster auch als Kapital eingesetzt werden können (Rehbein, et al. 2015, 28).

Kapital ist nach Bourdieu gespeicherte und akkumulierte Arbeit in materieller oder verinnerlichter (inkorporierter) Form. Es fungiert als *soziale Energie* bzw. *Energie der sozialen Physik*. Kapital ist auf bestimmte Weisen übertragbar oder auch vererbbar (Bourdieu 1992, 49, Bourdieu 1983, 183 ff., Bourdieu 2018b, 194). Die Akkumulation von Kapital benötigt unter Umständen eine gewisse Zeit, bspw. benötigt es Zeit, um eine Bildungslaufbahn abzuschließen und Bildungstitel zu erwerben oder ökonomisches Kapital aufzubauen. Bestehendes Kapital verfällt nicht ohne Weiteres. Es ist in der Lage, Profit zu generieren, sich selbst zu reproduzieren und auch zu wachsen (Bourdieu 1983, 184).

Werte werden sozial zugeschrieben und müssen auch von anderen anerkannt werden (Bourdieu 1979, 178). Beispielsweise messen Akademiker:innen unter Umständen einem Meistertitel keinen besonderen Wert bei, wohingegen er unter Facharbeiter:innen einen sehr hohen Wert hat.

Die immanente Struktur der sozialen Welt ergibt sich nach Bourdieu aus der gegebenen Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapital- und Subkapitalsorten und den daraus resultierenden Zwängen und Erfolgchancen. Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital. Die verschiedenen Kapitalsorten erzeugen innerhalb bestimmter sozialer Felder eine Ökonomie, die es den Akteuren ermöglicht, zu handeln und Profit zu erwirtschaften (Bourdieu 1983, 183 ff.).

Die verschiedenen Kapitalsorten sind dabei grundsätzlich miteinander kompatibel. Inwieweit eine bestimmte Kapitalsorte in eine andere transformiert werden kann, hängt wiederum vom jeweiligen sozialen Feld und dem Habitus der Akteure ab. In diesem Zusammenhang spielen z. B. auch Faktoren wie der soziale Kontext, die

Epoche oder die Gesellschaftsform eine Rolle. Bourdieu selbst verwendet die einzelnen Kapitalbegriffe in seinen Forschungsprojekten nicht immer konsistent. Auch hat er nicht alle Kapitalsorten systematisch geordnet. Je nach Forschungsfrage stehen bestimmte Kapitalien im Mittelpunkt und es werden entsprechend notwendige weitere definiert, z. B. wissenschaftliches, politisches, literarisches, juristisch-ökonomisches oder auch *capital linguistique* im Sinne von Sprachkompetenz (Fuchs-Heinritz und König 2014, 125 ff.). Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive lassen sich deutlich Überschneidungen zwischen den Kapitalbegriffen und den im Bildungsbereich verwendeten Kompetenzbegriffen ausmachen.

Bourdieu sieht im *ökonomischen Kapital* das wichtigste Kapital, das der Gesellschaft allen anderen Kapitalien zugrunde liegt. Es umfasst das Vermögen und alle Formen materieller Güter, die auf einem Markt gegen Geld getauscht werden können (Bourdieu 1983, 196). Es ist ein bestimmtes ökonomisches Kapital notwendig, um effektiv andere Kapitalsorten aufbauen zu können, insbesondere kulturelles Kapital.

Kulturelles Kapital ist eng verwandt mit dem deutschen Wort Bildung, dem französischen Wort *culture* und dem englischen Wort *cultivation*. Die Frage, was zur Kultur bzw. zur Hochkultur gehört, was also kulturell wertvoll ist und daher auch in der allgemeinen Bildung thematisiert werden sollte und was nicht, lässt sich nicht objektiv beantworten. Die Deutungshoheit über die Zugehörigkeit zur Kultur bzw. Hochkultur liegt in erster Linie bei den privilegierten Schichten bzw. dem Bildungsbürgertum (Vester 2006, 68 f.).

Bourdieu (1983, 186 ff., 1992, 53 ff.) unterteilt das kulturelle Kapital in drei Formen: *inkorporiertes*, *objektiviertes* und *institutionalisiertes* Kulturkapital. Die erste Form des kulturellen Kapitals, das inkorporierte kulturelle Kapital, umfasst alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, d. h. den jeweiligen Bildungs- bzw. Kompetenzstand. Bildung bzw. Kompetenzen können nicht direkt durch Geld erworben werden. Jedoch gibt es einen offensichtlichen Zusammenhang zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital. Es ist ein gewisses ökonomisches Kapital notwendig, um bestimmte Bildungsprozesse zu ermöglichen, z. B. um Zugang zu Bildungsinstitutionen zu erhalten und notwendige Gegenstände wie z. B. Bücher zu erwerben. Darüber hinaus setzt inkorporiertes kulturelles Kapital einen Verinnerlichungsprozess voraus, der Lehr- bzw. Lernzeit kostet, die persönlich investiert werden muss. Neben der Zeit muss ein gewisses Maß an Anstrengung investiert werden, was auch mit Entbehrungen, Misserfolgen und Opfern einhergehen kann. Zeit ist hier das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital. Ein Individuum benötigt z. B. die Familie oder spezielle Institutionen wie das *Studierendenwerk* (BAföG), um „von ökonomischen Zwängen befreite Zeit“ (Bourdieu 1983, 188) zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Darüber hinaus gibt es Fertigkeiten, die aufgrund einer gesellschaftlichen Situation oder eines bestimmten Zeitgeistes einen gewissen Seltenheitswert haben, daher stark nachgefragt werden und somit zusätzliche Gewinne ermöglichen. Die Inkorporierung von kulturellem Kapital kann je nach Epoche, Gesellschaft oder sozialem Milieu unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Sie kann völlig unbewusst und ohne geplante Bildungsmaßnahmen erfolgen. Die Inkorporation hinterlässt sichtbare Spuren

in Form von z. B. bestimmten Sprechweisen, Dialekten eines Milieus oder einer Region. Dies hat auch Auswirkungen auf den Wert des kulturellen Kapitals in der Gesellschaft (Bourdieu 1983, 183 ff., Bourdieu 1992, 53 ff.).

Egal ob ökonomisches oder kulturelles Kapital, Kapital vermehrt sich. Je mehr Kapital vorhanden ist, desto schneller und effektiver kann es vermehrt werden. Hierdurch können jedoch bestehende Unterschiede bzw. Ungleichheit verstärkt werden. Dies zeigt sich bspw. in der Primärerziehung. Primärerziehung ist Teil des inkorporierten kulturellen Kapitals und wirkt sich auf die Zeit aus, die benötigt wird, um z. B. innerhalb einer Bildungsinstitution weiteres kulturelles Kapital aufzubauen. Je nach den Gegebenheiten kann die Primärbildung also einen Vorsprung verschaffen (sich positiv auf die benötigte Zeit auswirken) oder bremsen (sich negativ auf die benötigte Zeit auswirken), um weiteres kulturelles Kapital in Form von Bildungsabschlüssen aufzubauen. Benachteiligt sind insbesondere diejenigen, die bestimmtes informelles Wissen bzw. informelle Kompetenzen nicht besitzen. So kann es z. B. sein, dass bestimmte Kompetenzen erst entwickelt werden müssen, diese aber von der jeweiligen Bildungseinrichtung vorausgesetzt werden. Ebenso ist es möglich, dass eine Person viel Zeit in die Entwicklung bestimmter Kompetenzen investiert hat, diese aber von der Bildungseinrichtung als irrelevant angesehen werden (Bourdieu 1983, 183 ff.). Auch für die Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie ist Zeit ein relevanter Faktor. Auch hier müssen die Eltern entweder Zeit aufwenden oder entsprechende Personen bezahlen, die diese Aufgabe für die Eltern übernehmen (Bourdieu 1983, 196 ff.).

Zum objektivierten kulturellen Kapital gehören kulturelle oder Bildungsobjekte, wie z. B. Bücher, Kunstgegenstände oder auch technische und wissenschaftliche Instrumente oder Maschinen. Diese Objekte können mit Geld erworben oder auch wieder verkauft werden, sind also relativ leicht in ökonomisches Kapital (objektiviertes Kulturkapital) umwandelbar. Dabei kann nur das Eigentum an eine andere Person übertragen werden, nicht aber die Kompetenz, mit dem jeweiligen Objekt umzugehen, es produktiv zu nutzen oder es zu verwerten. Wenn sich also eine Person bestimmte Produktionsmittel aneignet, muss sie sich das erforderliche inkorporierte kulturelle Kapital selbst aneignen oder die Dienste einer anderen Person in Anspruch nehmen, die über das erforderliche inkorporierte kulturelle Kapital verfügt (Bourdieu 1983, 189, Bourdieu 1992, 53 ff.).

Innerhalb der verschiedenen Institutionen führt die Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu Zertifikaten und Bildungstiteln, die als dritte Form kulturellen Kapitals (im institutionalisierten Zustand) angesehen werden können. Bildungstitel schaffen eine Differenz zum kulturellen Kapital des Autodidakten, das ständig unter einem gewissen Nachweiszwang steht. Durch Bildungstitel und Zertifikate wird kulturelles Kapital legitimiert und sozial anerkannt. Ein Bildungstitel bietet einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert. Bestimmte Abschlüsse oder Qualifikationen sind mit konkreten Verdienstmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt verbunden. Diese Verbindung ermöglicht die intensivste und allgemein anerkannte Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital. Damit verbindet sich in

unserer Gesellschaft die Vorstellung, dass Investitionen in Bildung nur dann sinnvoll sind, wenn die Umkehrbarkeit in ökonomisches Kapital zumindest teilweise objektiv gewährleistet ist. Diese Umkehrbarkeit hängt von einem bestimmten Wechselkurs ab, je nach Bildungsabschluss oder auch Branche. Die Deutungshoheit darüber, welche Kompetenzen zu welchen Zertifikaten führen und welche Zertifikate welches Prestige genießen, liegt ebenfalls vor allem bei den privilegierten Schichten (Bourdieu 1983, 190 f., Bourdieu 1992, 53 ff.).

Für die dritte Form des kulturellen Kapitals verwendet Bourdieu zusätzlich den Begriff des Bildungskapitals. Ein Individuum nimmt kulturelles Kapital durch die Sozialisation in Familie und Gesellschaft auf. Dieses *ererbte* kulturelle Kapital wird durch Schule und Universität durch Zertifikate bestätigt, also in Bildungskapital umgewandelt. Personen aus höheren sozialen Schichten bringen bereits Kompetenzen mit, die in der Schule nachgefragt werden und haben dadurch einen Vorteil (Bourdieu 1983, 188 ff.).

Die Lernprozesse insbesondere im Primarbereich sind so gestaltet, dass der Erfolg bzw. der Zugang zu höherer Bildung stark von der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen Vorbildung, der Lernmotivation, den habitualisierten Lerngewohnheiten und damit stark vom Elternhaus allgemein und auch von der aktiven Unterstützung durch die Eltern abhängt. Die jeweilige Ausstattung mit bestimmten Kapitalien bzw. Ressourcen wirkt sich somit unmittelbar auf den Bildungserfolg aus (Solga 2009, 63).

Hieraus ergibt sich eine intransparente, stellenweise unfaire und willkürliche Verteilung von Aufstiegschancen durch das Bildungssystem innerhalb unserer Gesellschaft. Nach Bourdieu und anderen Autor:innen hat das Bildungssystem aus einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet den Effekt, die von den sozialen Gruppen mitgebrachten Kompetenzen zu konservieren und damit auch soziale Ungleichheiten eher zu stabilisieren als abzubauen (Lange-Vester und Bremer 2020, 87).

Bestimmte Eigenschaften der Lernenden, wie z. B. selbstbewusstes Auftreten, Bereitschaft zur Selbstreflexion oder auch kritisches Hinterfragen von Autoritäten, hängen mit dem kulturellen Kapital des Elternhauses zusammen. Diese Eigenschaften sind Teil des Habitus und von Kindheit an eingeübte Verhaltensmuster. Diese unterschiedlichen Verhaltensmuster sind Teil der unterschiedlichen Startbedingungen von Menschen und dürfen nicht fälschlicherweise als Talente oder Begabungen deklariert werden, da dies die Weitergabe von kulturellem Kapital durch das Elternhaus verschleiert. Hierdurch wird die Ideologie gestärkt, dass alle Schüler:innen ja die gleichen Startvoraussetzungen hätten und der Bildungserfolg lediglich vom eigenen Leistungswillen abhängig sei (Bourdieu und Passeron 1971, 34 ff., Schmidt 2020, 112).

Je höher das ökonomische und kulturelle Kapital einer Familie ist, desto wahrscheinlicher ist u. a. auch, dass außerschulische Aktivitäten bzw. Hobbys wahrgenommen werden (Rehbein, et al. 2015, 37) bzw. umso höher ist auch das Sportengagement der Kinder und Jugendlichen. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Gesundheit. Die Ergebnisse einer Studie von Brandl-Bredenbeck & Brettschneider (2010) zeigen, dass Kinder, die in sozialen Brennpunkten und benachteiligten Wohngebieten leben,

seltener sportlich aktiv sind. Während inaktive Kinder und Jugendliche häufiger körperliche Beschwerden und motorische Defizite aufweisen, haben aktive Kinder und Jugendliche eine höhere Knochendichte und ein gesünderes kardiovaskuläres Risikoprofil (Manz, et al. 2014, 840). Die Förderung eines aktiven Lebensstils im Kindes- und Jugendalter trägt somit nicht nur zu einer gesunden Entwicklung bei, sondern kann auch das Bewegungsverhalten im Erwachsenenalter steigern und sich somit auf die physische und psychische Gesundheit einer Person auswirken (Britto, et al. 2017, 91).

Das Ausüben von Hobbys bzw. die Mitgliedschaft in Sportvereinen kann sich außerdem langfristig positiv auf das soziale Netzwerk und damit auf das sogenannte soziale Kapital eines Menschen auswirken.

Die sozialen Beziehungen einer Person bzw. die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bildet die Grundlage des *sozialen Kapitals*. Dazu gehören z. B. Familie, Freundschaften, Kolleg:innen, aber auch Geschäftsbeziehungen und Mitgliedschaften in Vereinen oder Verbänden. Soziale Beziehungen können dabei auch institutionalisiert und sozial abgesichert sein, z. B. durch einen gemeinsamen Namen. Dies zeigt die Zugehörigkeit zu einer Familie, einem Clan, einer Klasse. Es gibt eine Vielzahl von Institutionalierungsakten, die das Individuum prägen und über die Zugehörigkeit informieren können, z. B. auch die Mitgliedschaft in Parteien oder Vereinen (Bourdieu 1992, 64f.). Durch die bisher genannten Eigenschaften wirkt das Sozialkapital als Multiplikator des anderen vorhandenen Kapitals (Bourdieu 1983, 192 ff.).

Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung innerhalb einer sozialen Gruppe erhöhen die Wahrscheinlichkeit, im Bedarfsfall Unterstützung oder Hilfe zu erhalten. Für den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen (Beziehungsarbeit) ist ein regelmäßiger Kontakt und Austausch notwendig. Dafür muss Zeit aufgewendet werden bzw. die Möglichkeit bestehen, Zeit zu investieren. Diese Zeit muss von ökonomischen Zwängen befreit sein. Je länger und uneigennütziger Beziehungsarbeit geleistet wurde, desto erfolgreicher kann ein solches Beziehungsnetz als Ressource genutzt werden. Der Umfang des sozialen Kapitals einer Person hängt zum einen von der Größe des sozialen Netzwerks (Quantität) ab und zum anderen vom Gesamtkapital (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital zusammengenommen) der Personen im sozialen Netzwerk (Qualität) (Bourdieu 1983, 192 ff., Bourdieu 1992, 63 ff.).

Durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Organisation oder Vereinigung (z. B. Parteien, Familien, Verbände, Unternehmen, Gewerkschaften oder Vereine) kann soziales Kapital auch gesellschaftlich institutionalisiert werden. Dadurch wird es sichtbar und mit Sicherheiten verbunden (Bourdieu 1983, 192 ff.). An dieser Stelle kann auch von einer Unterform des sozialen Kapitals, dem politischen Kapital oder dem sozialen Kapital politischer Art gesprochen werden. Diese Kapitalform ermöglicht dem:r Besitzer:in eine Form der privaten Aneignung öffentlicher Güter und Dienstleistungen (z. B. Wohnungen, Dienstwagen, Flüge, Zugang zu bestimmten Schulen). Ebenso ermöglicht diese Kapitalform die Entstehung von politischen Machtdynastien, die über Generationen hinweg die Machteliten bestimmter Länder oder Regionen stellen und in der Lage sind, große Mengen an sozialem oder ökonomischem Kapital zu akkumulieren

(Bourdieu 2022, 31). Dies ist wiederum eng mit Prestige und sozialer Anerkennung verbunden.

Die Erlangung und Aufrechterhaltung von Prestige und sozialer Anerkennung fasst Bourdieu unter dem Begriff des *symbolischen Kapitals* zusammen. Das symbolische Kapital spielt in Bourdieus Theorie der sozialen Felder eine wichtige Rolle. Das symbolische Kapital bezieht seine Macht aus der kollektiven Anerkennung, d. h. aus der Anerkennung der Mitglieder des jeweiligen Feldes. Dabei kann es sich um Prestige, Ehre oder Reputation handeln, die einer Person oder Gruppe zugeschrieben werden (Bourdieu 1993, 205 ff.).

Das symbolische Kapital stellt das vorhandene Kapital in einen bestimmten Kontext. Es wertet das vorhandene Kapital auf oder auch ab. Eder (2013, 66) vergleicht dies mit dem Konzept der Währung. Das Geld, über das eine Person verfügt, kann lokal und global einen unterschiedlichen Wert haben. Vorhandenes Kapital hat also keinen absoluten, sondern einen relativen Wert. Die oberen Klassen können ihr Kapital relativ zum Kapital der anderen aufwerten. Die unteren Klassen hingegen sehen ihr Kapital im Vergleich zu den höheren Klassen entwertet. Vorhandenes kulturelles Kapital kann in einer Klasse zu Prestige führen, während es in einer anderen Klasse einen geringen Wert hat.

Symbolisches Kapital kann auch aus anderen Kapitalarten akkumuliert werden. Zu den Strategien der Akkumulation von symbolischem Kapital gehören u. a. das Streben nach Bildungstiteln, das Sammeln von Kunstwerken oder das Einnehmen sichtbarer Positionen in wichtigen sozialen oder politischen Institutionen. Diese Strategien sind oft eng mit sozialen Exklusions- und Inklusionsmechanismen verbunden, die tief in den Strukturen der sozialen Ordnung verwurzelt sind und soziale Hierarchien verfestigen. Hierdurch trägt symbolisches Kapital dazu bei, bestehende Machtverhältnisse zu verschleiern, indem es die willkürlichen Grundlagen von Macht und Autorität verbirgt (Bourdieu 1993, 205 ff.).

Mithilfe des ökonomischen Kapitals können alle anderen Kapitalsorten durch Transformationsarbeit erworben werden. Bourdieu bezeichnet dies als Kapitaltransformation. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Güter oder Dienstleistungen direkt erworben werden können oder welche über Mitglieder des sozialen Netzes erworben werden müssen. Gewinne in einem Bereich gehen notwendigerweise immer mit Verlusten in einem anderen Bereich einher. Bestimmtes Kapital kann nach Bourdieu nicht direkt durch ökonomisches Kapital erworben werden. Ökonomisches Kapital stellt vielmehr die Grundlage dar, ohne die ein bestimmter Kapitalerwerb jedoch nicht möglich ist (Bourdieu 1983, 196 ff.).

Vor dem Hintergrund der vier Kapitalarten, ihrer Konvertibilität und der Annahme, dass in unserer Gesellschaft das Ziel verfolgt wird, das akkumulierte Kapital an die eigenen nachfolgenden Generationen weiterzugeben, ergibt sich ein Ansatzpunkt für unterschiedliche Strategien der Reproduktion von Kapital und der Positionierung im sozialen Raum. Ziel ist es dabei auch, nur geringe *Kapitalkonversionskosten* zu verursachen bzw. die bei der Kapitalübertragung auftretende Schwundquote so gering wie möglich zu halten (Bourdieu 1983, 198).

Im Mittelalter konnten die jeweiligen Eliten mithilfe von Adelstiteln und Erbfolgesetzen ihre Macht legitimieren und hierüber die direkte Übertragung von Kapital, Macht und Privilegien regeln. Hierbei ergab sich eine geringe Schwundquote. Mit dem Wegfall der Legitimität von Adelstiteln für den Machtanspruch in einer Gesellschaft mussten andere Wege gefunden werden, den Machtanspruch zu gewährleisten. Diese sind mit anderen Reproduktionsstrategien verbunden, die eine bessere Verschleierung der Kapitalübertragung notwendig machen und mit einer höheren Schwundquote verbunden sind. In erster Linie erfolgt dies über das kulturelle Kapital (Bourdieu 1983, 198 f.).

Laut Bourdieu muss die herrschende Klasse in der Lage sein, mehrere Herrschaftsformen gleichzeitig auszuüben, bloße ökonomische Macht reicht nicht aus. Keine Macht kann in ihrer ganzen Rohheit willkürlich ausgeübt werden. Sie muss sich tarnen, verbergen, muss auf die Anerkennung ihrer Legitimität hinarbeiten, auch indem sie ihre Willkür verbirgt (Bourdieu 2022, 62 f.).

Je stärker die offene, direkte Übertragung von ökonomischem Kapital in einer Gesellschaft eingeschränkt wird, desto mehr steigt die Bedeutung des kulturellen Kapitals als Mittel der verborgenen Kapitalübertragung. In diesem Zusammenhang steigt die Bedeutung von Bildungstiteln als Voraussetzung für bedeutende Positionen in bspw. Politik und Wirtschaft. Die Verschleierung der Kapitalübertragung erfolgt hierbei in erster Linie über die Individualisierung von bspw. schulischer Leistung. Es wird hierbei versucht, den Anschein zu erwecken, dass das Erreichen bestimmter Bildungsabschlüsse allein auf den *natürlichen* Eigenschaften wie Begabung bzw. Talent einer Person beruht und versucht, die familiäre Kapitalausstattung dabei auszublenden (Bourdieu 1983, 198 f.). Zudem wird durch bestimmte Strukturen suggeriert, dass Chancengleichheit bestehe und bei entsprechender Leistung ein Bildungsaufstieg bspw. durch Sonderprogramme und Stipendien möglich ist²⁴. Es wird suggeriert, dass der Bildungserfolg eines Menschen lediglich mit seiner persönlichen Leistung verbunden sei. Diese Leistung legitimiert seine Stellung in der Gesellschaft und seinen Anspruch auf besonders lukrative Positionen (*Meritokratie*).²⁵

Sozialstruktur und Sozialer Raum

In der Soziologie wird soziale Ungleichheit als ein Phänomen der Sozialstruktur betrachtet. Die Sozialstruktur ist das relativ stabile System sozialer Beziehungen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die Sozialstrukturanalyse mit der Untersuchung der relativ dauerhaften Wechselbeziehungen zwischen sozialen Gruppen und der Veränderung dieser Wechselbeziehungen. Dabei steht die soziale Ungleichheit im Mittelpunkt. Eine wichtige Grundlage für die Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit sozialer

24 Dieser Prozess wird in der Soziologie auch als Tokenismus bezeichnet (Kanter 1977).

25 Es gibt einzelne Ansätze oder Ideen, mit denen die Kapitalarten ergänzt werden können. Ein Beispiel ist das physische Kapital. Damit sind Aussehen bzw. Schönheit (im Sinne des gesellschaftlichen Schönheitsideals) und athletisches Aussehen bzw. athletische Fähigkeiten gemeint. Bspw. als Model oder im Profisport kann dieses physische Kapital direkt in ökonomisches oder auch symbolisches Kapital umgewandelt werden. Auf der anderen Seite können auch andere Arten von Kapital eingesetzt werden, um physisches Kapital aufzubauen, z. B. durch Investitionen in chirurgische Eingriffe, Fitnesskurse oder Fitnessgeräte. In manchen Gesellschaften oder auch Kulturen wird physisches Kapital als wichtig für den Heiratsmarkt oder auch für den beruflichen Erfolg angesehen (Wehling 2006, 530 f.).

Beziehungen ist die Verteilung gesellschaftlich relevanter Ressourcen. Ist der Zugang zu wichtigen Ressourcen relativ stabil ungleich verteilt, ergibt sich eine relativ stabile ungleiche Beziehung zwischen sozialen Gruppen. Je nachdem, wie unterschiedlich der Zugang ist und welche Vor- und Nachteile sich daraus ergeben, kann sich daraus (soziale) Ungleichheit entwickeln. Die Gründe für eine ungleiche Verteilung wichtiger Ressourcen können sehr unterschiedlich und vielschichtig sein (Solga, Berger und Powell 2009, 13 f.).

Vor diesem Hintergrund interessiert sich die Sozialstrukturanalyse und die Ungleichheitsforschung dafür, welche sozialen Positionen Menschen im Gefüge sozialer Beziehungen einnehmen. Besonders wichtig sind dabei soziale Positionen innerhalb von Institutionen. Diesen sozialen Plätzen sind Aufgaben, Erwartungen und Ressourcen zugeordnet, welche in erster Linie unabhängig davon existieren, welche Person diese sozialen Plätze einnimmt. Nimmt eine Person einen sozialen Platz in einer Institution ein, ergeben sich bestimmte Handlungsspielräume, also Handlungserwartungen, Handlungsbedingungen sowie Gelegenheitsstrukturen. Diese Handlungsspielräume sind dabei unabhängig von den persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen einer Person. Die Sozialstrukturanalyse und die Ungleichheitsforschung versuchen hierbei aufzuzeigen, inwiefern diese Handlungsspielräume nicht nur unterschiedlich, sondern auch ungleich sind, also systematisch mit bestimmten Vor- und Nachteilen verbunden, in Abhängigkeit von der sozialen Position (ebd., 14).

In diesem Zusammenhang lassen sich zunächst zwei Begriffe definieren: *soziale Ungleichheit* und *soziale Differenzierung*.

Soziale Differenzierung bezeichnet „gesellschaftlich verankerte (also auch überindividuelle) Unterschiede, die nicht (notwendigerweise) mit Vor- und Nachteilen und damit nicht mit Asymmetrien in den Handlungsbedingungen verbunden sind“ (ebd., 15). Soziale Differenzierungen können sich aufgrund bestimmter äußerer Umstände oder gesellschaftlicher Entwicklungen zu sozialen Ungleichheiten entwickeln.

Soziale Ungleichheit entsteht, „wenn Menschen einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (ebd., 15). Soziale Ungleichheit kann in zwei Formen auftreten: Verteilungsungleichheit und Chancenungleichheit. Verteilungsungleichheit bezieht sich auf die ungleiche Verteilung von z. B. Ressourcen oder auch sozialen Positionen an soziale Gruppen. Chancenungleichheit bezieht sich auf die über- oder unterdurchschnittlichen Möglichkeiten einer sozialen Gruppe, bestimmte soziale Plätze einzunehmen (ebd., 15 f.).

Für die Betrachtung sozialer Ungleichheit ist es nach Hradil (Hradil 2008, 250) sinnvoll, vier Strukturebenen zu unterscheiden: *Determinanten*, *Dimensionen*, *Ursachen* und *Auswirkungen*:

Determinanten sozialer Differenzierung sind Merkmale oder Kriterien von Personen, z. B. Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, Positionen oder Lebensverläufe. Determinanten stellen an sich keine Vor- oder Nachteile dar. Sie führen aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Ursachen zu bestimmten Vor- oder Nachteilen (Dimensionen). Diese wiederum haben explizite Auswirkungen auf die Lebensbedingungen einer

Person. Ob etwas Determinante, Dimension, Ursache oder Auswirkung ist, ist immer eine Frage der Perspektive. Es ist durchaus möglich, dass eine bestimmte Auswirkung in einer weiteren Analyse wiederum als Determinante für andere Prozesse sozialer Ungleichheit angesehen werden kann, aus denen sich wiederum andere Auswirkungen ergeben (Abwärts- und Aufwärtsspirale).

Die bekannteste und für eine lange Zeit einflussreichste Beschreibung sozialer Ungleichheit durch Klassenstrukturen in der Industriegesellschaft stammt von Karl Marx. Im folgenden Zitat aus dem Kommunistischen Manifest werden zunächst die für Karl Marx und Friedrich Engels zentralen Hauptklassen gegenübergestellt:

Unsere Epoche, die Epoche der Bourgeoisie, zeichnet sich jedoch dadurch aus, daß sie die Klassengegensätze vereinfacht hat. Die ganze Gesellschaft spaltet sich mehr und mehr in zwei große feindliche Lager, in zwei große, einander direkt gegenüberstehende Klassen: Bourgeoisie und Proletariat (Marx und Engels 1989, 45).

Marx und Engels haben in späteren Veröffentlichungen die Klassengesellschaft detaillierter beschrieben und ausdifferenziert (Marx 1977, Marx und Engels 1960), was hier nicht weiter ausgeführt werden soll. Wesentlich ist an dieser Stelle, dass für Generationen von Wissenschaftler:innen die Beschreibung der Klassengesellschaft durch Marx und Engels im Bereich der Soziologie bzw. der Ungleichheitsforschung einen Ausgangspunkt darstellt, von dem aus unterschiedliche Klassentheorien weiterentwickelt wurden (Geißler 1998, 209), dies gilt unter anderem auch für Bourdieu (1979).

Während Marx insbesondere im Kommunistischen Manifest eine klare Trennlinie zwischen zwei antagonistischen Klassen zieht, deren Konflikt unweigerlich zu sozialen Revolutionen führt, bietet Weber (1985, 177) eine Analyse, die unterschiedliche Wege der sozialen Differenzierung und vielfältige Quellen der Macht aufzeigt, wobei Klasse als ein in erster Linie ökonomisches Phänomen beschrieben wird:

»Klassenlage« soll die typische Chance 1. der Güterversorgung, 2. der äußeren Lebensstellung, 3. des inneren Lebensschicksals heißen, welches aus Maß und Art der Verfügungsgewalt (oder des Fehlens solcher) über Güter und Leistungsqualifikationen und aus der gegebenen Art ihrer Verwertbarkeit für die Erziehung von Einkommen oder Einkünften innerhalb einer gegebenen Wirtschaftsordnung folgt. »Klasse« soll jede in einer gleichen Klassenlage befindliche Gruppe von Menschen heißen.

Die Entwicklungen in der Nachkriegsgesellschaft ließen sich mit der Marxschen Klassentheorie nur noch unbefriedigend beschreiben. Theodor Geiger ersetzte den an Marx angelehnten, am Besitz von Produktionsmitteln orientierten Klassenbegriff durch einen mehrdimensionalen *Schicht*begriff. Auf der Grundlage dieses Schichtbegriffs lässt sich nicht nur eine vertikale Dimension sozialer Ungleichheit beschreiben, sondern auch eine horizontale. Die einzelnen Schichten unterscheiden sich stark hinsichtlich ihrer sozialen Lage, Mentalität und Lebenschancen. Trotz der unterschiedlichen Beschreibungsansätze ist sowohl bei Marx als auch bei Geiger der traditionelle Gegensatz von Arbeit und Kapital die wichtigste Konfliktlinie der Gesellschaft (Geißler 1998, 209 f., Vester 1998, 165 f.).

Den Schichtbegriff von Geiger haben unterschiedliche Autor:innen aufgegriffen und weiterentwickelt. Einer der bedeutendsten ist Ralf Dahrendorf (Geißler 1998, 215). Als Oberbegriff empfiehlt Dahrendorf *Gesellschaftsschicht*. Der Begriff der sozialen Schicht dient der Beschreibung sozialer Gruppen zu einem bestimmten Zeitpunkt. „Soziale Schichtung in diesem Sinne ist analog etwa zu geologischen Schichtungen ein Querschnitt durch ein bestehendes Gefüge.“ (Dahrendorf 2009, 211) Um Gruppen oder Individuen einer sozialen Schicht zuzuordnen bzw. soziale Schichten voneinander abzugrenzen, gibt es verschiedene Kategorien: Einkommen, Prestige, ökonomische und politische Macht, Beruf, Selbstidentifikation, Exklusivität persönlicher Kontakte, Freizeitverhalten etc. (ebd., 212).

Soziale Schichtung kann sich etwa aus gesellschaftlichen oder historischen Gegebenheiten in Form von Klassen, Kasten oder Ständen ergeben. Dahrendorf unterscheidet zwischen einem statischen und einem dynamischen Klassenbegriff. Der dynamische Klassenbegriff, der Begriff der sozialen Klasse, wird von ihm als Kategorie verwendet, um sozialen Wandel zu erklären und jene Akteure in einer Gesellschaft zu beschreiben, die bestimmte Veränderungen anstreben oder vermeiden wollen (Dahrendorf 2009, 208 f.).

Soziale Klassen unterscheiden sich von sozialen Schichten dadurch, dass sie keine einheitlichen sozialen Einheiten darstellen. Die Mitglieder einer sozialen Klasse teilen Gemeinsamkeiten in Bezug auf bestimmte Faktoren, die alle anderen Unterschiede zugunsten eines bestimmten gemeinsamen Interesses in den Hintergrund treten lassen. Soziale Klassen sind nach Dahrendorf durch Konfliktbeziehungen nach außen definierten Gruppen. Es gibt also mindestens zwei soziale Klassen, die mehr oder weniger in Konflikt miteinander stehen. Eine soziale Klasse tritt also nie allein auf. Des Weiteren unterscheidet Dahrendorf drei mögliche Konfliktlinien, in denen sich verschiedene Gruppen gegenüberstehen können. Der partielle Konflikt, der sektionale Konflikt und der Klassenkonflikt können in derselben Gesellschaft gleichzeitig existieren und schließen sich nicht gegenseitig aus. In einem partiellen Konflikt wird ein Teil der Gesellschaft von grundlegenden sozialen Rechten ausgeschlossen (z. B. aufgrund der Hautfarbe oder der Zugehörigkeit zu einer ethnischen oder nationalen Minderheit). Bei einem sektionalen Konflikt stehen sich Gruppen quer zur Schichtstruktur gegenüber (z. B. religiöse Gruppen oder nach lokaler Herkunft bspw. Ost und West). Stehen sich Gruppen parallel zu sozialen Schichten gegenüber, kann von einem Klassenkonflikt gesprochen werden (Dahrendorf 2009, 215).

Bourdieu verwendet für die Beschreibung der Gesellschaft neben dem Begriff *Klasse* den des *sozialen Raums* und den Begriff der *Felder*. Klassen sind in erster Linie analytische Konstrukte. In der Theorie Bourdieus existieren Klassen in dreifacher Form: die *analytische Klasse*, die *Lebensstilklasse* und die *politische Klasse*. Die *analytische Klasse* ist virtuell bzw. theoretisch konstruiert und hat eine strukturelle Realität durch die Konstruktion des sozialen Raumes, in dem sich die Klasse befindet. Es wird angenommen, dass Menschen aufgrund ihrer Platzierung im sozialen Raum sich ähnlich verhalten und ähnlich handeln (Bourdieu 1985, 9).

Diese Überlegung muss sich bewähren und empirisch an bestimmten Praktiken, z. B. Lebensstilen oder Geschmäckern, feststellbar sein. Ist dies der Fall, spricht Bourdieu von einer *Lebensstilklasse*. Diese Klasse ist zunächst passiv. Damit eine Klasse zu einer aktiven politischen Gemeinschaft werden kann, muss sie politisch mobilisiert werden. Dies ist zunächst unabhängig von der Sozialstruktur. Habitus (siehe Kapitel 7.1) bzw. Geschmack und gemeinsame Praktiken können jedoch als Anknüpfungspunkte dienen, um gemeinsam politisch aktiv zu werden. Ist dies der Fall, spricht Bourdieu von einer *politischen Klasse* (Bourdieu 2001).

Mit der Konstruktion dieser Klassen ist das Ziel verbunden, auf Macht- und Herrschaftsunterschiede in der Gesellschaft aufmerksam zu machen und diese zu untersuchen.

Von der nur auf dem Papier existierenden Klasse zur »realen« Klasse kommt man nur um den Preis einer politischen Mobilisierungsarbeit: Die »reale« Klasse, sofern überhaupt jemals eine Klasse »real« existiert hat, ist immer nur die realisierte, das heißt mobilisierte Klasse, Ergebnis des Klassifizierungskampfes als eines genuin symbolischen (und politischen) Kampfes um die Durchsetzung einer Sicht der sozialen Welt oder besser einer Art und Weise ihrer Konstruktion in der Wahrnehmung und in der Realität und einer Konstruktion der Klassen, in die sie zu unterteilen ist. [...]

Leugnet man die Existenz der Klassen, wie es die konservative Tradition so hartnäckig und mit Argumenten getan hat, die keinesfalls alle und immer absurd waren (jede unvoreingenommene Forschung muß auf sie stoßen), leugnet man letzten Endes die Existenz von Unterschieden und Unterscheidungsprinzipien überhaupt (Bourdieu 1998, 25).

Soziale Klassen werden als potenzielle kollektive Akteure betrachtet, da sie in einem historisch-dynamischen Kontext innerhalb der Gesellschaft verstanden werden. Sie werden von gemeinsamen Interessen, Mentalitäten und politischen Zielen geleitet, auch wenn sie nicht unbedingt homogen sind. Aufgrund dieser Eigenschaften haben soziale Klassen das Potenzial, die Entwicklung von Gesellschaften entscheidend zu beeinflussen (Baron 2014, 230).

Die Theorie der *Felder* wiederum beruht auf der Feststellung, dass umso größer, komplexer und arbeitsteiliger eine Gesellschaft wird, umso mehr Bereiche entstehen und umso autonomer werden diese Bereiche voneinander. Eine quantitative Ausdehnung des Raums zu den Feldern führt zu einer qualitativen Spezifizierung und Spezialisierung von Interessen, Dispositionen und Kapitalkombinationen. Bourdieu nennt diese differenzierten, spezialisierten mehr oder weniger autonomen Bereiche *soziale Felder* (H.-P. Müller 2014, 72).

Soziale Felder sind Netzwerke oder Arenen, in denen Menschen mit ähnlichen Interessen und Ressourcen um Macht, Anerkennung und Kapital kämpfen. Jedes Feld hat seine eigenen Regeln, Einsätze und Arten von Kapital, die in diesem Kontext wertvoll sind. Beispiele für soziale Felder sind Kunst, Bildung, Politik, Recht und Wirtschaft. Felder sind dynamisch und relativ autonom; sie funktionieren nach ihren eigenen spezifischen Logiken und Regeln. Akteure in einem Feld setzen ihre Ressourcen ein, um ihre Position innerhalb des Feldes zu verbessern. Felder sind die Orte, an de-

nen sich Klassenpraktiken vollziehen und der Klassenhabitus zum Ausdruck kommt, aber sie sind nicht auf eine einzige soziale Klasse beschränkt (Bourdieu und Wacquant 2022).

Der soziale Raum besteht aus einer Vielzahl von Feldern, die jeweils einen sozialen Raum bilden. Dieser Raum übt starke Zwänge aus. Es gibt Menschen, die sich nahe stehen, die quasi in einer Nachbarschaftsbeziehung existieren. Je größer die Distanz zwischen Personen innerhalb des sozialen Raumes ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese Personen überhaupt begegnen bzw. wenn sie sich begegnen und z. B. in ein Gespräch kommen, ist die Wahrscheinlichkeit sehr gering, dass sie sich verstehen und sich eine längerfristige soziale Interaktion entwickelt. Ein sozialer Aufstieg ist mit einem starken Gefälle, d. h. mit einem hohen Aufwand verbunden (Bourdieu 1992, 36).

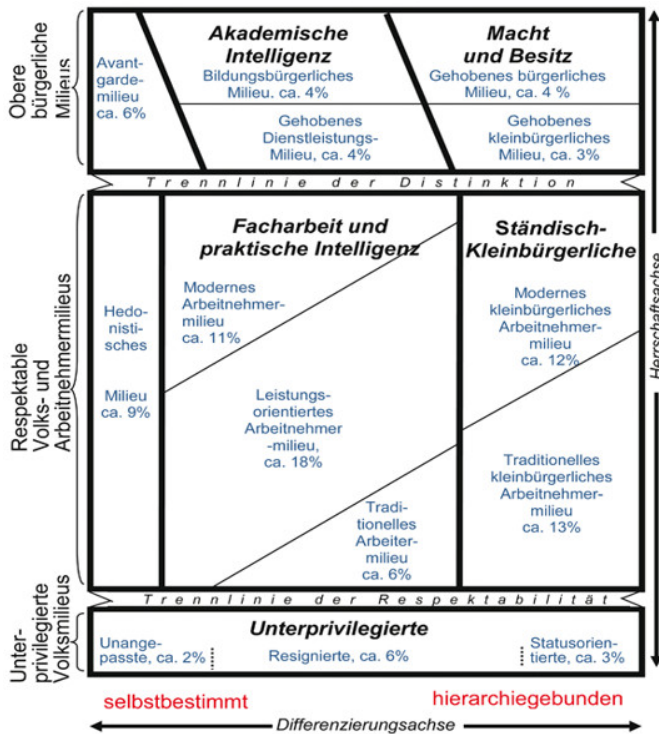
Sozialräumliche Nähe bzw. ähnliche Lebens- und Existenzbedingungen führen zu ähnlichen Dispositionen und damit zu einer Homogenität der Habitus- und Praxisformen. Dabei werden die Mitglieder einer Gruppe zu einer Einheit, indem sie sich von allen anderen unterscheiden (Bourdieu 1979, 172).

Habitus bedeutet auch Positionierung und Positionskämpfe im sozialen Raum. Der persönliche bzw. individuelle Geschmack sowie der Geschmack der sozialen Gruppe und des sozialen Milieus werden ausgedrückt und gegenüber anderen sozialen Milieus abgegrenzt. In diesem Zusammenhang kann auch die Abneigung gegenüber Praxisformen und Ansichten anderer sozialer Milieus zum Ausdruck kommen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 180).

Distinktion bzw. Abgrenzung erfordert immer eine gewisse Distanz. *Distinguert* bedeutet besonders oder *hip* zu sein und sich von der Masse abzuheben, und *unpopulär* bedeutet nicht besonders oder unwichtig zu sein. Die unteren sozialen Milieus sind per Definition nicht *distinguert*. Wenn es zu einer Aneignung z. B. einer Tätigkeit, eines Gegenstandes oder einer Modeerscheinung durch andere soziale Milieus kommt, von denen man sich abgrenzen möchte, dann eignet sich diese Tätigkeit, dieser Gegenstand oder diese Modeerscheinung nicht mehr zur Distinktion. Natürlich haben diese Milieus Geschmack bzw. Vorlieben. Aber diese Milieus haben Schwierigkeiten, diesen Geschmack und diese Vorlieben auszudrücken. Gelingt dies jedoch, werden diese Vorlieben objektiv entwertet. Dies zeigt sich zum Beispiel im Bildungssystem. Dort werden bestimmte Fähigkeiten oder Kompetenzen der oberen sozialen Milieus als wertvoll anerkannt, z. B. das Sprechen bestimmter Sprachen wie Französisch oder Englisch, das Spielen eines Instruments wie Klavier oder Geige. Im Gegensatz dazu werden bestimmte Fähigkeiten der unteren sozialen Milieus als wertlos angesehen, z. B. handwerkliche Fähigkeiten oder das Sprechen bestimmter Sprachen wie Türkisch oder Polnisch (Bourdieu 1992, 39 f.).

Berufsgrenzen sind dabei keine Milieugrenzen. Aufgrund unterschiedlicher regionaler und beruflicher Wanderungsbewegungen sind die meisten Milieus heute beruflich gemischt. In den unteren 75 Prozent der Gesellschaft setzen sich die Milieus aus Arbeiter:innen, Handwerker:innen, Angestellten, Dienstleistenden und kleinen Selbstständigen zusammen. Der Habitus eines Menschen bildet sich im Zusammen-

leben mit Familie, Freunden bzw. im Milieu. Er ist damit ein entscheidender Faktor bei der Entscheidung, ob ein Studium oder eine Berufsausbildung gewählt wird oder ob überhaupt das Abitur abgelegt wird. Wenn eine angestrebte Berufstätigkeit nicht erreicht werden kann, wird in der Regel versucht, eine Berufstätigkeit auszuüben, die hinsichtlich des Qualifikationsprofils und des Beschäftigungsverhältnisses möglichst ähnlich ist. Dabei ist es wichtig, eine Tätigkeit auszuüben, bei der Arbeitgeber/Unternehmen/Institution, das damit verbundene Kollegium und die Arbeitstätigkeit dem eigenen Habitus und den damit verbundenen geschmacklichen und moralischen Normen entsprechen (Vester 2002, 91f.).



Statistische Grundlage: Repräsentative Erhebung (n = 2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung der BRD ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester et al., *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001); Neufassung der Milieubezeichnungen aufgrund der differenzierenden Neuauswertung der Erhebung (G. Wiebke, *Das Gesamtbild: Zwanzig Datenprofile sozialer Milieus*, in: W. Vögele/H. Bremer/M. Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Kirche*, Würzburg: Ergon 2002, S. 275-409); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, *Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse*, www.sigma.online.de v. 22.9.2003). - M. Vester (Konzept) / D. Gardemin (Grafik) - Leibniz Universität Hannover - 2014.

Abbildung 18: Soziale Milieus in Westdeutschland (Vester 2002, 92)

Vester (2002, 92) entwarf auf Grundlage umfangreicher qualitativer, repräsentativer Untersuchungen eine differenzierte Typologie der sozialen Milieus in der deutschen Gesellschaft (siehe Abbildung 18). Diese Untersuchung knüpfte unmittelbar an die Forschung von Bourdieu an.

Die innerhalb eines Milieus ausgeübten Berufe sind sehr ähnlich. Jedes Milieu konzentriert sich auf ein bestimmtes Berufsprofil. Die unteren sozialen Milieus üben eher unsichere und gering qualifizierte Berufe aus. Die mittleren sozialen Milieus üben sichere und anerkannte praktische Berufe aus. In den oberen sozialen Milieus sind akademische Qualifikationen oder privilegierte Macht- und Vermögensverhältnisse notwendig, um die angestrebten beruflichen Tätigkeiten ausüben zu können. Diese Strukturierung bildet die Grundlage für die Positionierung einzelner Milieus im Sozialraum nach Vester.

Neben der vertikalen Achse gibt es eine zweite horizontale und zusätzlich eine dritte zeitliche Achse, die hier nicht visualisiert wird. Die vertikale Achse sagt etwas über die ökonomische Bedeutung, das allgemeine Ansehen und die Mitbestimmungsmöglichkeiten in den bestehenden Herrschaftsverhältnissen aus. Je mehr Macht, Entscheidungsmöglichkeiten und Sicherheit ein Milieu hat, desto höher wird es auf der vertikalen Achse eingeordnet (Vester 2002, 92).

Auf der horizontalen Achse wird abgetragen, über wie viel kulturelles Kapital ein soziales Milieu verfügt. Steht einer Person wenig kulturelles Kapital zur Verfügung, wird sie auf der rechten Seite der Achse verortet. Je mehr kulturelles Kapital eine Person besitzt, desto weiter links kann sie sich einordnen. Zudem nimmt von rechts nach links die Bereitschaft ab, sich Autoritäten unterzuordnen, und die Bereitschaft zur Selbstbestimmung nimmt zu. An den äußeren Rändern finden sich extreme Positionen. Rechts ein Hang zum Autoritarismus, links ein Hang zum Avantgardismus (Vester 2002, 92 f, 96).

Vester (2002) gliedert den sozialen Raum in drei Ebenen, die durch zwei Trennlinien voneinander abgegrenzt sind. Die Grenze der Respektabilität trennt die untere von der mittleren Ebene und die Grenze der Distinktion trennt die mittlere von der oberen Ebene (Vester 2002, 95). Daraus ergeben sich drei Schichtungsstufen mit Habitusmustern, die sich in ihrer Ausprägung unterscheiden: Gelegenheit (unten), Respektabilität (Mitte) und Distinktion (oben). Innerhalb einer Schichtungsstufe unterscheiden sich die Milieus unter anderem bezüglich der Haltung gegenüber Hierarchien und Selbstbestimmung (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 29).

Personen aus den unteren Milieus befinden sich in eher diskontinuierlichen und prekären Beschäftigungsverhältnissen. Aufgrund der Lebensumstände spielen u. a. Bildungsaspirationen eine geringere Rolle als in den oberen Milieus. Zudem zeigt sich ein Verhalten, das eher auf günstige Gelegenheiten setzt als auf planvolles Gestalten. Zudem wird versucht, durch Anlehnung an die oberen Milieus mehr soziale Anerkennung zu erlangen (Vester 2002, 95).

Die Teilmilieus, die in Vesters Modell auf der rechten Seite eingeordnet werden, orientieren sich an kleinbürgerlich-patriarchalen Wohlstandsformen. Die mittleren Teilmilieus orientieren sich an der beruflichen Selbstdisziplin der über ihnen stehenden Facharbeiter:innen. Die Teilmilieus, die auf der linken Seite eingeordnet werden, lehnen die Autoritätsnormen der herrschenden Gesellschaft ab, ähnlich wie die jugendkulturellen Milieus der Mittelschicht (Vester 2002, 98).

Für die Angehörigen der mittleren Milieus sind geordnete Arbeits- und Lebensverhältnisse wichtig. Damit verbunden ist ein Leistungs- und Pflichtethos (Vester 2002, 98). Am rechten Rand finden sich autoritäre Arbeiter:innen und Angestellte. In der rechten Mitte finden sich hierarchisch geprägte kleinbürgerliche Milieus. Hier gelten beispielsweise Chefs oder Politiker als Vorbilder. Zudem spielen Loyalität und Treue eine Rolle. In der linken Mitte finden sich Arbeitnehmer:innenmilieus, die eigenverantwortliches und gleichberechtigtes Handeln bevorzugen. Statt Loyalität gilt hier eher die eigene Leistung als Garant für den sozialen Aufstieg.

Die oberen Milieus gliedern sich in Bildungs- und Besitz-/Machtmilieus, die sich durch Exklusivität und wenig Berührungspunkte mit anderen Milieus in Alltag und Freizeit auszeichnen. Am rechten Rand des Modells befinden sich die autoritären Leitmilieus. Daneben finden sich in der rechten Mitte die Leitmilieus Besitz und staatliche Macht. Damit verbunden sind ein exklusiver Lebensstil, ein Elite-/Machtbewusstsein und eine patriarchale Verantwortung gegenüber anderen Milieus. Ein Aufstieg in dieses Milieu ist schwierig und selten. Die Milieus links der Mitte pflegen ihre Exklusivität eher implizit durch ihren hochkulturellen Habitus. Darüber hinaus sind diese Milieus von einem humanistischen und karitativen Ethos geprägt. Damit verbunden ist die Überzeugung eines idealistischen Aufklärungsauftrags gegenüber den anderen Milieus. Aufstieg durch Leistung ist hier möglich und erwünscht (nicht durch ererbte Positionen). Am linken Rand des Modells befinden sich die Avantgarden der schönen Künste bzw. Lebensstile (Vester 2002, 95 f.).

Jüngere Milieus grenzen sich horizontal (Generationsunterschiede auf der Zeitachse) von den Elternmilieus ab, behalten aber vertikal ihre Position. Die Abgrenzung erfolgt durch eine stärkere Betonung individueller Kompetenzen und Selbstbestimmung auf der horizontalen Ebene. Bestimmte Werte und Normen, wie die des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Gerechtigkeit, werden jedoch übernommen und bleiben auf der vertikalen Achse stabil (Vester 2002, 93).

Der Aufstieg gestaltet sich in der Regel schwierig. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen grenzen sich bestimmte Milieus ab und schaffen Strukturen, die den Aufstieg erschweren, und es ist nicht selbstverständlich, vom neuen Milieu akzeptiert zu werden. Zum anderen kann es zu einer Entfremdung vom Herkunftsmilieu kommen und man wird von Teilen der Familie oder des Freundeskreises nicht mehr akzeptiert (Eifler 2024, 55).

„Die Grenzen zwischen den Klassen sind abgeschirmt und bewacht. Wer auch immer versucht, sie zu überwinden, erntet habituelle Ächtung – aus beiden Richtungen.“ (ebd.)

Rechtfertigungsansätze sozialer Ungleichheit

Die wissenschaftliche und damit auch gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Klassen, Schichten, soziale Milieus ist häufig mit einer sozialkritischen Grundeinstellung der Wissenschaftler:innen verbunden. Es gibt unterschiedliche Perspektiven und Erklärungsansätze, die versuchen, die Strukturierung und Hierarchisierung der Gesellschaft zu erklären und zu begründen. So gibt es neben sozialkritischen Autor:innen auch solche, die soziale Ungleichheit rechtfertigen und als

wichtigen Bestandteil der Gesellschaft sehen (Davis und Moore 2009), und es gibt Autor:innen, die zu zeigen versuchen, dass wir heute in einer klassenlosen Gesellschaft leben (Schelsky 1952), in der auch soziale Ungleichheit keine Rolle mehr spielen würde. Diese unterschiedlichen Ansätze zur Rechtfertigung und Relativierung sozialer Ungleichheit werden im Folgenden kurz dargestellt.

In der Zeit des Absolutismus wurden die bestehenden gesellschaftlichen bzw. sozialen Verhältnisse als Wille Gottes angesehen. Rousseau war einer der Ersten, der versucht hat aufzuzeigen, dass die bestehenden Verhältnisse nicht der Wille einer höheren Entität sind, sondern durch bzw. von der Gesellschaft konstruiert und daher auch durch die Gesellschaft verändert werden können (Rousseau 2010, Solga, Berger und Powell 2009, 11 f.).

In der heutigen Zeit wird eher versucht, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu naturalisieren bzw. zu renaturalisieren, d. h. nachzuweisen, dass die bestehenden Verhältnisse das Ergebnis natürlicher Entwicklungsprozesse sind (Solga 2009, 64). Die bestehenden Verhältnisse sind also nicht – wie etwa im Absolutismus – Gottes Wille, sondern das Ergebnis natürlicher Auslese bzw. eine Art Evolution der Gesellschaft. Beide Perspektiven führen letztlich zu der Schlussfolgerung, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht verändert werden müssten und soziale Ungleichheiten normal bzw. auch notwendig seien und nur ein geringer bzw. kein Handlungsbedarf bestehe, an den bestehenden Verhältnissen etwas zu ändern.

Diese Perspektive wurde insbesondere von den amerikanischen Funktionalisten in den 70er-Jahren vertreten. Im Kern vertraten sie die Überzeugung, dass soziale Ungleichheit für eine Leistungsgesellschaft (*Meritokratie*) und damit für den gesellschaftlichen Fortschritt notwendig sei. Neue Menschen werden in die soziale Ordnung hineingeboren und müssen entsprechend positioniert werden. Die Gesellschaft braucht Belohnungen, um Menschen zu motivieren. Diese Belohnungen müssen entsprechend den Positionen verteilt werden, damit die jeweils geeignetsten Personen die Positionen einnehmen. Das bedeutet auch, dass nur ein Belohnungssystem geeignet ist, die Besten für eine Position zu gewinnen. Belohnung und Verteilung führen so zu einer notwendigen sozialen Schichtung (Davis und Moore 2009, 50). „Soziale Ungleichheit ist somit ein unbewusst entwickeltes Werkzeug, mit dessen Hilfe die Gesellschaft sicherstellt, daß die wichtigsten Positionen von den fähigsten Personen gewissenhaft ausgefüllt werden.“ (ebd.) Diese funktionalistische Schichtungstheorie ist Teil der liberalen amerikanischen Denktradition geworden (Solga, Berger und Powell 2009, 23).

Ähnliche Auffassungen wurden kontraintuitiv auch in der DDR vertreten. So wurde z. B. der Versuch, soziale Unterschiede in der DDR zu beseitigen, als „übertriebene Gleichmacherei“ bezeichnet, und auch hier wurden soziale Unterschiede als Voraussetzung für Leistungsbereitschaft beschrieben (Geißler 1998, 208).

Neben der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit gibt es aber auch Autor:innen, die die Ansicht vertreten, dass es z. B. in Deutschland gar keine großen sozialen Unterschiede gäbe und wir in einer klassenlosen Mittelstandsgesellschaft leben würden. Einer der bekanntesten Vertreter:innen dieser Position war Helmut Schelsky. Er be-

gründete diese (bezogen auf Deutschland in den 50er-Jahren) mit einer sozialen Gleichschaltung als Folge des Nationalsozialismus und der Nachkriegssituation. Schelsky sieht darin einen Abbau vertikaler Ungleichheitsstrukturen, bedingt durch eine hochmobile Sozialstruktur in den Nachkriegsjahren. Der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften habe den sozialen Aufstieg der Arbeiter:innen erleichtert. Dem stand ein starker sozialer Abstieg der Vertriebenen und des deklassierten Besitz- und Bildungsbürgertums gegenüber. Dieser Strom von sozial Absteigenden bei gleichzeitigem Zustrom von sozial Aufsteigenden führte zu einer sozial homogenen Schicht, die weder proletarisch noch bürgerlich sei und als kleinbürgerlich-ständisch bezeichnet werden könne. Durch Massenproduktion und Massenkonsum würden sich auch die Lebensstile angleichen und das Gefühl vermitteln, nicht mehr ganz unten zu sein, sondern „schon an der Fülle und dem Luxus des Daseins teilhaben zu können“. Am Ende dieses Prozesses stehe nicht ein Umverteilungs-, sondern ein Entstrukturierungsprozess innerhalb der Gesellschaft. Das Ergebnis dieses Prozesses sei eine *nivellierte* Mittelstandsgesellschaft (Schelsky 1952).

Schelskys Thesen wurden bereits von zeitgenössischen Autor:innen widerlegt und stark kritisiert (Geißler 1998, 213 f., Vester 1998, 172). Dennoch hat sein Konzept der *nivellierten* Mittelstandsgesellschaft außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses eine starke Resonanz gefunden. Bis heute wird die Idee einer klassen- und schichtenlosen Gesellschaft immer wieder in wissenschaftlichen und vor allem populärwissenschaftlichen Publikationen aufgegriffen. Zentrale Begriffe sind dabei Individualisierung, Pluralisierung und Differenzierung (Diversifizierung). Insbesondere der Begriff der Individualisierung führt tendenziell zum Individualismus in der Gesellschaft und damit zum Gegenteil von Solidarität. Die Popularität der These von der klassen- und schichtenlosen Gesellschaft ist nicht weiter verwunderlich, eignet sie sich doch gerade für Machteliten und Oberschichten hervorragend dazu, soziale Unterschiede und Ungerechtigkeiten zu relativieren, in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft (insbesondere für das Bildungssystem) herunterzuspielen oder schlicht nicht wahrhaben zu wollen (Geißler 1998, 215, 225 f.).

Auch wenn die von den genannten Autoren vertretenen Vorstellungen von vielen anderen Autor:innen heftig bestritten und kritisiert wurden und auch im sozialwissenschaftlichen Diskurs in Deutschland eine geringere Rolle gespielt haben, sind einzelne Aspekte Teil des *common sense* geworden und werden im Bildungssystem und in den Medien (z. B. durch soziale Medien, Journalismus, Filme, Serien) als Teil der Normalität angesehen. Hierzu gehört insbesondere die Annahme einer gerechten Leistungsgesellschaft, in der das Erreichen gesellschaftlicher Positionen allein von der eigenen Leistungsbereitschaft abhängt (Meritokratie), die Annahme der Existenz angeborener Begabungen und darauf aufbauend die Annahme der Existenz bestimmter natürlicher Talente, die es zu erkennen, zu fördern und damit auch einen elitären Status zu erreichen gilt, und die Annahme, dass Menschen vor allem extrinsisch motiviert sind, es also vor allem materielle Werte und Prestige sind, die Menschen zum sozialen Aufstieg motivieren. Woraus wiederum der Schluss gezogen wird, dass Menschen, die

nicht sozial aufsteigen, nicht ausreichend motiviert sind bzw. nicht aufsteigen wollen (Mayntz 2009, 57 ff.).

Die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht wird als *Klassismus* bezeichnet. Diskriminierung tritt dabei „vor allem als persönliche, intergrupale und kulturelle Unterdrückung“ innerhalb eines ökonomischen Gesellschaftssystems auf. Menschen, die von einer bestimmten gesellschaftlichen Norm abweichen, werden als unerwünscht anders wahrgenommen und in diesem Zusammenhang stigmatisiert. *Stigmata* werden dabei als subtile Hinweise innerhalb des sozialen Gefüges verstanden, die unzulässige Abweichungen vom Normalverhalten signalisieren. Die vermeintlich normale Mehrheit entwickelt eine Ideologie, die die Minderwertigkeit der Stigmatisierten erklärt und die vermeintliche Bedrohung durch sie rechtfertigt. Diese Vorstellungen von Abweichung und Normalität bilden letztlich unter anderem die Grundlage für das Phänomen des Klassismus, wobei die Stigmatisierung dazu dient, soziale Hierarchien zu erklären, zu bestätigen und zu verstärken (Baron 2014, 226 ff.).

Wichtigkeit des Bildungssystems für die meritokratische Gesellschaft

In den vergangenen Jahrhunderten spielte die familiäre Herkunft im Sinne von Blutsverwandtschaft eine wesentliche Rolle für den Aufstieg in der Bildungs- und Berufshierarchie. Adelstitel wurden in der Regel vererbt und nur selten durch besondere Leistungen erworben. Mit dem Wegfall der Adelsprivilegien dominiert in Öffentlichkeit und Politik das meritokratische Marktmodell. Mit dem meritokratischen Selbstverständnis ist auch die Darstellung von Bildung als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs verbunden. Das meritokratische Marktmodell suggeriert, dass der Erfolg (aber auch der Misserfolg) des sozialen Aufstiegs von der individuellen Leistungsbereitschaft abhängt. Dieses Modell verspricht einen freien Wettbewerb, in dem nur die eigene Leistung zählt, um in den Bildungs- und Berufshierarchien aufzusteigen. An die Stelle vererbter Ungleichheit ist ein System getreten, das suggeriert, soziale Ungleichheit sei das Ergebnis hoher oder mangelnder Leistungsbereitschaft. Im Gegensatz zu dieser Selbstbeschreibung moderner bürgerlicher Gesellschaft zeigen bildungssoziologische Studien, dass der Weg einer Person durch das Bildungssystem nur zu einem geringen Teil von der eigenen Leistung abhängt. Viel wichtiger für die Bildungs- und Berufschancen scheint die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu innerhalb der vorherrschenden ständisch organisierten Milieu- bzw. Klassengesellschaft zu sein (Vester 2006, 73, Erler 2007, 22 ff.).

Die soziale Herkunft hat einen großen Einfluss auf Erfolg und Misserfolg im Bildungssystem. Den größten Einfluss übt dabei zunächst die Familie aus. Sie prägt die Haltung bzw. Einstellung einer Person gegenüber kulturellem Kapital und Bildungsinstitutionen (Bildungsaspiration). Die unterschiedlichen Einstellungen von Kindern in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft bilden den Ausgangspunkt für den weiteren Bildungserfolg (Lange-Vester und Bremer 2020, 90).

Um in die Bildung der Kinder zu investieren, ist zunächst ökonomisches Kapital notwendig, aber nicht hinreichend. Um sich in den Bildungsinstitutionen sicher bewegen zu können, bedarf es im Idealfall eines positiven Verhältnisses zur institutionellen

Bildung, das durch die Familie von frühester Kindheit an geprägt wird. Es zeigt sich hierbei, dass ein zentraler Aspekt des kulturellen Kapitals nicht durch schulische, sondern durch außerschulische Bildungserfahrungen geprägt ist (ebd., 90 f.).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist für Bourdieu in diesem Zusammenhang die sprachliche Ausdrucksfähigkeit in Wort und Schrift. Für Lernende aus privilegierten bzw. akademisch geprägten sozialen Milieus stellt die Schul- bzw. Bildungssprache die Muttersprache dar, während sie für Lernende aus weniger privilegierten Milieus eine große Hürde darstellen kann (Bourdieu 2018b).

Die Sozialisation bzw. die Herkunft aus einer sozialen Schicht bestimmt, mit welchen Kompetenzständen ein Kind eingeschult wird. Das Bildungssystem legt fest, welche Kompetenzen für den weiteren Bildungsweg einen Wert haben und welche nicht. Dies entscheidet darüber, wie leicht oder schwer es einer Person fällt, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule zu erwerben (Fuchs-Heinritz und König 2014, 130). Die Startbedingungen im meritokratisch geprägten Bildungssystem sind ungleich. Diese Ungleichheit wird jedoch im Zusammenhang mit der Naturalisierung bzw. Individualisierung in der Regel nicht dem Bildungssystem oder der Gesellschaft angelastet, sondern den Lernenden. Dies ist ein zentraler Aspekt der meritokratischen Leitfigur.

Solga (2009, 66) fasst die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit in fünf Punkten zusammen: „(1) die »natürliche« Fundierung sozialer Ungleichheit, (2) die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis, (3) die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse, (4) die individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition sowie (5) die Entpersonifizierung der Definition von Leistung.“

Der erste Punkt „natürliche Fundierung sozialer Ungleichheit“ bezieht sich auf die Frage, inwieweit Kompetenz- bzw. Leistungsunterschiede von Lernenden auf biologische oder soziale Faktoren zurückzuführen sind (*Nature-Nurture-Dualisierung*). Problematisch ist hierbei, dass es nicht möglich ist, zwischen einer vermeintlich natürlichen „Kompetenz/Begabung/Intelligenz“ und sozialen Einflüssen bzw. der jeweiligen Sozialisation zu unterscheiden. Darüber hinaus handelt es sich bei Begriffen wie Begabung/Intelligenz um gesellschaftlich vereinbarte Kriterien der Leistungsdefinition, die im Rahmen des Leistungsgedankens wiederum zur Verschleierung sozialer Ungleichheit beitragen (Solga 2009, 67).

Der zweite Punkt, „die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis“, bezieht sich auf die Ansichten von Davis und Moore (2009) und anderen Autor:innen und deren Ansicht, dass unsere Gesellschaft soziale Ungleichheit braucht, um ein Anreizsystem zu schaffen. Ziel sei es, die fähigsten Personen für die jeweiligen Aufgaben zu finden und diese mit entsprechenden sozialen Positionen zu entlohnen.

Der Zugang zu einer privilegierten Position in unserer Gesellschaft, z. B. in der Wirtschaft oder in der Wissenschaft, setzt bestimmte Formen von Bildung voraus. Die Eliten haben in einer Gesellschaft Einfluss auf Entscheidungen und Entwicklungen im Bildungssystem. Sie haben damit die Möglichkeit zu entscheiden, welches Wissen und welche Kompetenzen bzw. welche Bildungszertifikate notwendig sind, um privile-

gierte Positionen zu erlangen. Damit wird zugleich festgelegt, welches Wissen, welche Kompetenzen und welche Bildungszertifikate gesellschaftlich erwünscht sind und welche nicht. Damit nehmen sie Einfluss auf die eigene (Re-)Produktion sowie auf die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der gesellschaftlichen Chancenstruktur. Das System wirkt dabei nach *oben* reproduktiv und nach *unten* selektiv (Erler 2007, 28, Graf und Möller 2015, 9, Vester 2006, 73 ff., Rehbein, et al. 2015, 9).

Wie bereits angesprochen, hat nach Bourdieu die Weitergabe bzw. Vererbung von kulturellem Kapital und die Umwandlung in Bildungskapital für die Reproduktionsstrategien an Bedeutung gewonnen, da die Weitergabe von ökonomischem Kapital (z. B. die Vererbung eines Betriebes) schwieriger geworden ist. Sozialer Status wird durch bessere Zugangschancen im Bildungssystem vererbt und durch Abschlüsse im Bildungssystem bestätigt. Bildungswege und -abschlüsse vermitteln auch gemeinsame Identitäten, Normen, Werte und Verhaltensweisen, prägen also den entsprechenden Habitus. Darüber hinaus kann durch die Verlagerung in den Bereich des Bildungskapitals die Weitergabe bzw. Vererbung unauffälliger gestaltet werden (Bourdieu 1983, 187, Erler 2007, 24 ff.). Für die Reproduktion des sozialen Status werden Bildungstitel bzw. höhere Bildungsabschlüsse immer wichtiger. Dies wiederum erklärt den dritten Punkt der meritokratischen Leitfigur *Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse*. Die Hoheit über die Definition und Vergabe von Bildungstiteln stellt einen zentralen gesellschaftlichen Machtaspekt dar.

In diesen organisierten Bildungsprozessen wird Leistung entpersonalisiert und auf vermeintlich objektive Kriterien wie Noten, Abschlüsse oder standardisierte Tests reduziert. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass diese Kriterien selbst durch gesellschaftliche Strukturen beeinflusst und verzerrt werden können (Punkt 5).

Diese Entpersonalisierung von Leistung zielt u. a. darauf ab, die Verantwortung für die erbrachte Leistung, die Leistungsfähigkeit und die damit verbundene Bildungsaspiration ausschließlich dem Individuum zuzuschreiben, und damit wird Erfolg und Misserfolg primär in der Eigenverantwortung des Individuums gesehen (Punkt 4). So werden beispielsweise in Bildungsprozessen individuelle Leistungen unabhängig von der jeweiligen Ausstattung mit bestimmten Kapitalien oder Ressourcen durch das Elternhaus bewertet bzw. zertifiziert (Solga 2009, 70), und das, obwohl die soziale Herkunft und die Ausstattung mit bestimmten Kapitalien bzw. Ressourcen durch das Elternhaus ein zentraler Faktor für den Bildungserfolg ist und stärkere Auswirkungen haben kann als die kognitiven Leistungen (Kesselring und Leitner 2007, 91).

Auswirkungen des sozialen Hintergrundes auf den Bildungsverlauf

Lernende kommen aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus, haben bis zum Beginn der Pflichtschulzeit eine unterschiedliche Sozialisation erfahren und kommen daher mit unterschiedlichen Kompetenzen, Startkapitalien bzw. Lern- und Bildungsstrategien in eine Bildungsinstitution. Sie erleben Bildungsprozesse entsprechend unterschiedlich. Insbesondere in der allgemeinen Bildung wurden Schüler:innen bisher schrittweise nach ihrer sozialen Herkunft sortiert und in ein überwiegend ebenfalls sozial gestuftes Berufssystem gelenkt (Vester 2006, 73). Es wird versucht, den Eindruck

zu erwecken, dass diese Zuordnung über eine vermeintlich objektive Feststellung und Bewertung des Kompetenzniveaus einer Person erfolgt, bei der die Beteiligten quasi als Komplizen mitwirken (Lange-Vester und Bremer 2020, 92).

Innerhalb der pädagogischen Kommunikation spielen Passungsverhältnisse und Habituskonflikte eine besondere Rolle. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist sozial vorstrukturiert und mit Erwartungen verbunden. Diese sind abhängig von der Sozialisation und dem Habitus der Lehrenden und Lernenden. Personen aus weniger privilegierten sozialen Milieus fällt es schwer, die in der Vermittlungspraxis enthaltenen Codes zu entschlüsseln. Es wird informelles Wissen vorausgesetzt, über das diese Personen nicht verfügen. Ebenso werden die (hoch-)schulischen Praktiken dieser Personen als unangemessen oder sogar schlecht bewertet. Selektions- und Platzierungsfunktionen innerhalb des Bildungssystems sind nicht objektiv, sondern orientieren sich an vorhandenen informellen Wissensbeständen und Kompetenzen, die die Lernenden mitbringen, die aber nicht innerhalb der Bildungsinstitution vermittelt oder entwickelt wurden (Lange-Vester und Bremer 2020, 91 f.).

Kinder aus höheren sozialen Milieus haben hier einen Startvorteil und treffen zudem auf ein Bildungssystem, das sie aktiv fördert und Strukturen aufweist, die ihnen den Aufstieg erleichtern (Vester 2006, 73). Sie bevorzugen theoretisch-abstrakte Zugänge, Verallgemeinerungen und Überblicksdarstellungen. Dies wiederum wird von den meisten Bildungsinstitutionen erwartet und gefördert (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 200 f.).

Die Eltern aus den höheren Milieus sind daran interessiert, durch Bildung der Kinder den entsprechenden Status zu erhalten, wenn nicht sogar den Status ihrer Kinder zu verbessern. Bildungsinstitutionen werden auch von Personen aus höheren sozialen Milieus eher als Dienstleister wahrgenommen, von denen auch etwas verlangt werden kann und den bestimmten Ansprüchen genügen müssen (*Berechtigungssinn*) (Kesselring und Leitner 2007, 102).

Personen aus unteren und mittleren Milieus sind eher praktisch orientiert und nehmen häufig konkrete eigene Erfahrungen zum Ausgangspunkt von Lernprozessen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 200).

Bildungsinstitutionen werden von Personen aus unteren sozialen Schichten eher als unnahbare Autoritäten wahrgenommen, deren Anforderungen erfüllt werden müssen und die man ohne Einflussnahme und Hinterfragung über sich ergehen lässt (*Beschränkungssinn*) (Kesselring und Leitner 2007, 102).

Wenn Bildungserfolg von der Qualität der Bildungsinstitution entkoppelt und überwiegend allein dem Individuum zugeschrieben wird, wird dieser Prozess verschleiert und die Lernenden glauben selbst, dass Bildungserfolg und -misserfolg ausschließlich von ihrer individuellen Begabung und ihrem Fleiß abhängen und hinterfragen die bestehenden Strukturen nicht (Lange-Vester und Bremer 2020, 88).

Bestimmte Kulturtechniken, wie z. B. Sprechen oder Zählen, oder Eigenschaften, wie z. B. Leistungsbereitschaft, Geduld oder sich über einen bestimmten Zeitraum konzentriert mit einem Sachverhalt beschäftigen zu können, sind Eigenschaften, die sich Schüler:innen durch ihre Sozialisation in ihrem Herkunftsmilieu mehr oder we-

niger stark aneignen. Haben Schüler:innen die geforderten Eigenschaften bzw. einen bestimmten Habitus bis zur Einschulung nicht erworben und sind sie nicht in der Lage, sich im Laufe der Schulzeit anzupassen und sich den geforderten Habitus anzueignen, werden sie tendenziell eher selektiert als entsprechend gefördert. Dies gilt insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten unteren sozialen Milieus (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 39).

Eine wesentliche Ursache für soziale Ungleichheit bzw. die Verfestigung sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft ist die Abwertung lebensweltlicher Bildungsprozesse und Kompetenzen von Menschen aus unteren sozialen Milieus. Menschen mit vielfältigen, milieu- und habitusspezifischen Familienkulturen treffen auf eine standardisierte Schulkultur, die von bürgerlichen Bildungsvorstellungen und einem bürgerlichen Habitus geprägt ist. Auf der Grundlage dieser bürgerlichen Bildungsvorstellungen werden bestimmte Kompetenzen als wertvoll und erstrebenswert angesehen und andere abgewertet. Es stellt sich also die Frage nach dem Passungsverhältnis zwischen den milieuspezifischen Ausprägungen bzw. Entwicklungen von Kompetenzen einer Person und den institutionalisierten Bildungsprozessen (Grundmann, et al. 2016, Kesselring und Leitner 2007, 99).

An dieser Stelle soll nicht der Fehler gemacht werden, bestimmte Habitusformen, insbesondere bildungsferne Verhaltensweisen, zu romantisieren. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass Menschen entsprechend ihrer milieu- und habitusbedingten Kompetenzen zu fördern und nicht zu benachteiligen sind. Sollte sich herausstellen, dass bestimmte Milieus durch bestimmte institutionelle Strukturen bzw. Zugangsbarrieren ausgegrenzt werden, ist zu prüfen, inwieweit diese Strukturen zugunsten einer pluralen und vielfältigen Lernendenschaft angepasst werden können. Eine heterogene Lernendenschaft sollte in diesem Zusammenhang nicht als Defizit, sondern als erstrebenswert angesehen werden.

Im Rahmen der PISA-Studie konnte in diesem Zusammenhang dargestellt werden, dass zwischen Leistungsniveau und (Un-)Gleichheit kein Zielkonflikt bestehen muss. Im internationalen Vergleich konnte gezeigt werden, dass eine geringe Ungleichheit keineswegs mit Einbußen in der Leistungsspitze einhergehen muss. Für die Mathematikkompetenz konnte gezeigt werden, dass im OECD²⁶-Vergleich die Länder mit den höchsten Kompetenzmittelwerten auch die geringste Ungleichheit im Bildungssystem aufweisen (Edelstein 2024).

Bereits die erste PISA-Studie konnte klar den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, dem Status der Schulform (Sonderschule, Hauptschule, Realschule/integrierte Sekundarschule, Gymnasium) und den schulischen Leistungen einer Person deutlich machen. Die schulischen Leistungen einer Person aus den unteren sozialen Schichten am Gymnasium sind im Vergleich zu anderen Schüler:innen derselben Schule zwar schlechter, aber besser als die Leistungen anderer Schüler:innen derselben sozialen Schicht in den anderen Schultypen (Baumert, Stanat und Watermann 2006, 95 ff.). Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass Schulsysteme, in denen eine sozial

²⁶ Englisch Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD; deutsch Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

stark heterogene Schülerschaft gemeinsam unterrichtet wird, ein generell höheres Leistungsniveau aufweisen als Schulsysteme, die stark nach sozialer Herkunft differenzieren. Auch bei guten schulischen Leistungen wird nicht immer eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen. Schüler:innen aus den unteren sozialen Schichten müssen für eine Gymnasialempfehlung im Vergleich bessere Leistungen erbringen als Schüler:innen aus den höheren sozialen Schichten. Erschwerend kommt hinzu, dass Eltern aus den unteren sozialen Schichten mehr auf die Beurteilung der Lehrer:innen vertrauen und dieser auch folgen (Kesselring und Leitner 2007, 95). Hierin zeigt sich eine unterschiedliche Ambition, Bildungstitel zu erreichen, abhängig vom sozialen Milieu und den zur Verfügung stehenden Kapitalien. Bestimmte Bildungswege stellen bei geringen Ressourcen ein unkalkulierbares Risiko dar. Bildungswege werden bei geringen Ambitionen des Lernenden und der Eltern nicht gezielt gewählt, sondern die Zuweisung durch Selektionsmechanismen wird in der Tendenz einfach hingenommen (Lachmayr 2007, 110). Diese Ambitionen im Zusammenhang mit Bildungserfolg werden als Bildungsaspiration bezeichnet.

Bildungsaspiration

Der Begriff Aspiration wird als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ definiert. In diesem Zusammenhang bezieht sich Bildungsaspiration auf das Bildungsverhalten einer Person. Der Begriff dient dazu, Aussagen über die Ausrichtung einer Person auf ein (Bildungs-)Ziel zu machen (Haller 1968, 484).

Es lassen sich verschiedene Formen der Aspiration unterscheiden: Zum einen die Aspiration der Lernenden selbst, zum anderen die Aspiration im Sinne von Erwartungen und Ambitionen der Eltern, die von ihren Kindern das Erreichen bestimmter Bildungsabschlüsse erwarten. Darüber hinaus kann zwischen realistischen und idealistischen Aspirationen unterschieden werden. Die realistische Bildungsaspiration bezieht sich auf konkrete Erwartungen, die als erreichbar eingeschätzt werden, während die idealistische Bildungsaspiration die gewünschten, ambitionierteren Bildungsabschlüsse umfasst (B. Becker 2010, 4).

Die idealistischen Bildungsaspirationen sowohl der Eltern als auch der Kinder sind in der Regel höher als die realistischen. Die Aspirationen der Eltern und des sozialen Milieus spielen eine prägende Rolle für die Aspirationen der Kinder. Allerdings verändert sich der Einfluss im Verlauf der Bildungsbiografie: Mit zunehmendem Alter der Kinder gewinnen die eigenen Aspirationen an Bedeutung, während gleichzeitig der Einfluss der Eltern abnimmt (ebd.).

Obwohl überdurchschnittlich begabte Jugendliche häufig in Familien mit hohen Bildungsaspirationen aufwachsen, sind Bildungsaspiration und Bildungserfolg unabhängig voneinander. Bildungsaspiration steht auch nicht in direktem Zusammenhang mit der sozialen Schicht. Es bedarf des entsprechenden (kulturellen, ökonomischen und sozialen) Kapitals, um hohe Bildungsaspirationen in tatsächlichen Bildungserfolg umzusetzen. Die Kapitalsorten determinieren daher Bildungserfolg. Familien aus höheren sozialen Schichten fällt es daher in der Regel leichter, ihre Bildungsaspirationen in Bildungserfolge umzusetzen (Stamm 2005, 279 f., 291 f.).

Der Einfluss der Eltern auf die Bildungsaspirationen ihrer Kinder ist größer als der Einfluss der Schule. Studien weisen zudem darauf hin, dass sich Bildungserfolge häufiger dann einstellen, wenn die Bildungsaspirationen bzw. der Druck der Eltern auf die Lernenden gering sind, gleichzeitig aber die fördernden Aktivitäten – wie Ermutigung und Unterstützung – besonders hoch sind. Dies unterstreicht noch einmal die Bedeutung der außerschulischen Förderung und Unterstützung und damit des kulturellen Kapitals einer Familie für den Bildungserfolg (ebd., 291 f.).

Die Bildungsaspirationen der Eltern können die Bildungsaspirationen der Kinder beeinflussen, müssen es aber nicht, sondern können auch umgekehrt wirken. Geringe Bildungsaspirationen der Eltern können z. B. als enttäuschte Reaktion auf fehlende berufliche Perspektiven der Kinder entstehen. Gleichzeitig können niedrige Bildungsaspirationen der Eltern und hohe Bildungsaspirationen der Kinder unterschiedliche Ursachen haben: Zurückhaltende oder unsichere Erwartungen der Eltern können die Leistungsbereitschaft und die beruflichen Ambitionen des Kindes beeinflussen. Ebenso kann eine positive Leistungsentwicklung – etwa durch einen anregenden Peerkontext – die Bildungsaspiration der Eltern überflüssig machen, da das Kind eigenständig ambitionierte Ziele verfolgt (ebd., 292).

Bildungsinflation

Bildungstitel differenzieren sich u. a. aufgrund der Bildungsinflation zunehmend aus. Bildungsinflation bedeutet, dass durch die steigende Zahl von Personen mit z. B. Hochschulabschlüssen diese Abschlüsse in der Gesellschaft keine Besonderheit mehr darstellen und somit das soziale Prestige, das mit Hochschulabschlüssen verbunden ist, sinkt. Der Zugang zu weiterhin prestigeträchtigen Bildungstiteln ist dabei stark an das ökonomische und soziale Kapital der Familie gebunden. Wertvolle Abschlüsse sind dabei Abschlüsse von renommierten Hochschulen oder Eliteinstitutionen oder auch Abschlüsse mit besonderen Studienanteilen wie z. B. Auslandssemester oder Zusatzqualifikationen. Als weniger wertvoll gelten z. B. neuere Abschlussformen wie der Bachelor, der auch an einer vermeintlich weniger prestigeträchtigen Institution wie bspw. der Pädagogischen Hochschule erworben werden kann (Erler 2007, 28, El-Mafaalani 2021, 108).

Als einer der Haupttreiber der Bildungsinflation wird die Bildungsexpansion angesehen (siehe Abschnitt 4.3). In den 50er- und 60er-Jahren setzte eine *Bildungsexpansion* ein, die u. a. zum Ziel hatte, Zugangsbarrieren zum Bildungssystem abzubauen. Eine ausgegrenzte Gruppe waren in dieser Zeit insbesondere Mädchen aus ländlich geprägten Regionen (das sogenannte *katholische Mädchen vom Lande*). Geschlechtsspezifische Benachteiligungen im Sekundarbereich wurden in den folgenden Jahrzehnten abgebaut. Heute hat sich die geschlechtsspezifische Benachteiligung zuungunsten der jungen Männer verschoben (der sogenannte *muslimische Junge aus der Stadt*) (Kracke, Midendorff und Buck 2018).

Im Zuge der Bildungsexpansion wurde das Gymnasium flächendeckend ausgebaut. Zudem wurde die Durchlässigkeit erhöht, sodass es verschiedene Möglichkeiten gibt, die Fachhochschulreife oder die Hochschulreife auch in Verbindung mit einer Berufsausbildung zu erwerben. In diesem Zusammenhang hat sich die Bildungsbeteili-

gung an Bildungsgängen, die zur Hochschulreife führen, deutlich erhöht (Lörz und Schindler 2011, 459).

Die Bildungsexpansion hat jedoch nur teilweise zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem geführt. Sie hat vor allem die Bildungschancen aller Schichten erhöht, ohne die Ungleichheit zwischen den Schichten zu verringern (Lange-Vester und Bremer 2020, 88).

Im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion haben sich in den letzten Jahrzehnten besondere, stellenweise paradoxe Entwicklungen vollzogen. Das zentrale Paradoxon der Bildungsexpansion bildet die Tatsache, dass durch mehr Bildungschancen die Bildungsungleichheit nicht verringert wurde, sondern gestiegen ist. Die oberen Milieus profitieren stärker, während die unteren Milieus stärker benachteiligt werden, auch als selektive Bildungsexpansion bezeichnet. Paradox ist hierbei, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung eine ganz andere ist. Es stellt sich die Frage, warum der überwiegende Teil der Gesellschaft davon ausgeht, dass sich die Ungleichheit verringert hätte. Grund hierfür ist in erster Linie der sogenannte *Fahrstuhleffekt*. Für alle Klassen hat sich die Situation durchschnittlich verbessert und tendenziell erzielen die Kinder höhere Abschlüsse als ihre Eltern. Ähnliches zeigt sich bei Einkommen und beruflichen Positionen. Dies verstärkt wiederum die Tendenz zur Individualisierung des Bildungserfolgs und damit auch des beruflichen Erfolgs (El-Mafaalani 2021, 105 ff.).

Ein weiterer Aspekt, der mit dem Fahrstuhleffekt verbunden war, ist die sogenannte *Unterschichtung der Sozialstruktur*. Die sogenannten *Gastarbeiter* füllten in den 50er- und 60er-Jahren, um bei der Metapher des Fahrstuhls zu bleiben, das freigewordene Erdgeschoss auf. Für sie stellte dies in erster Linie eine Verbesserung der Lebenssituation dar, Chancengleichheit wurde in diesem Zusammenhang jedoch nicht verringert (ebd. 106).

Zudem sind die Anforderungen des Arbeitsmarktes gestiegen. Dies zeigt sich daran, dass auch für eine Vielzahl von Berufsausbildungen eine Hochschulreife vorausgesetzt wird bzw. Personen mit Hochschulreife im Bewerbungsprozess bevorzugt werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass das Erwerbseinkommen und das Arbeitslosigkeitsrisiko immer stärker vom erreichten Bildungsabschluss abhängen (Lörz und Schindler 2011, 459). Dementsprechend hat sich der Druck auf die Schüler:innen erhöht, eine Hochschulreife zu erlangen, unabhängig davon, ob ein Hochschulstudium angestrebt wird oder nicht.

Daraus ergibt sich ein weiteres Paradoxon. Einerseits werden bestimmte Abschlüsse immer wichtiger, da sie teilweise Voraussetzung für bestimmte berufliche Positionen geworden sind (*Aufwertungseffekt*), was wiederum dazu führt, dass mehr Menschen höhere Abschlüsse anstreben, aber dadurch, dass mehr Menschen relativ und absolut höhere Abschlüsse erreichen, sinkt gleichzeitig der Wert dieser Abschlüsse (*Abwertungseffekt*). Da aber insbesondere die unteren Abschlüsse durch die Bildungsinflation praktisch wertlos werden, verschärft dieses Paradoxon die Ungleichheit (El-Mafaalani 2021, 108). Damit verbunden ist auch die Akademisierung verschiedener Berufsbilder, aber auch der gesellschaftliche Ansehensverlust nicht-akademischer Berufe bzw. beruflich Qualifizierter (Fuchs-Heinritz und König 2014, 96 f.).

Ein weiteres Paradoxon im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion begründet sich auf den unterschiedlichen Geschwindigkeiten des Voranschreitens der Bildungsexpansion und der allgemeinen Steigerung der Kompetenz- und Intelligenzniveaus der Gesellschaft. Dies kann zum Effekt führen, dass in einzelnen Institutionen das durchschnittliche Leistungsniveau der Lernenden im Vergleich zu den Vorjahren sinken kann, während gleichzeitig das allgemeine Kompetenzniveau des Jahrgangs steigt (El-Mafaalani 2021, 112 ff.).

Das Bildungssystem ist durchlässiger geworden. Gleichzeitig haben bestimmte Bildungsabschlüsse an Exklusivität verloren. Sinkt der Wert des Bildungsabschlusses als kulturelles Kapital, steigt unter Umständen die Notwendigkeit, diesen durch zusätzliche Parameter wie bestimmte außerschulische Aktivitäten, z. B. ehrenamtliches Engagement, aber auch Auslandsaufenthalte, den Besuch exklusiver (Elite-)Bildungsinstitutionen oder zusätzliche Fremdsprachenkenntnisse aufzuwerten. Zudem steigt die Wichtigkeit der anderen Kapitalsorten in diesem Zusammenhang für den beruflichen Erfolg (El-Mafaalani 2021, 109 f., Rehbein, et al. 2015, 37).

Das Bildungssystem ist die wichtigste Instanz bei der Verteilung von beruflichen und gesellschaftlichen Positionen. Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass z. B. in der freien Wirtschaft wie auch im öffentlichen Dienst der Besitz bestimmter Bildungsabschlüsse für die Höhe des Gehalts wichtiger ist als der Inhalt der eigentlichen auszuführenden Tätigkeit. Die Stärke des meritokratischen Selbstverständnisses einer Gesellschaft hängt also davon ab, wie wichtig Bildungsabschlüsse für die soziale Position sind, wie unabhängig diese Position ist und wie stark der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft entkoppelt (oder auch verschleiert) wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Erwerb von Bildungsabschlüssen wichtiger ist als der Erwerb bestimmter Kompetenzen. Der Erwerb von Kompetenzen und der Erwerb von Bildungsabschlüssen sind voneinander unabhängig. Eine geringe Kompetenz in einem bestimmten Bereich, die aber durch ein Zertifikat nachgewiesen werden kann, kann auf dem Arbeitsmarkt (z. B. in Bewerbungsverfahren) einen höheren Wert haben als eine hohe Kompetenz, die aber nicht durch ein Bildungszertifikat nachgewiesen werden kann. Die Förderung und Verbreitung eines meritokratischen Selbstverständnisses in einer Gesellschaft ist daher ein effektives Mittel, um soziale Ungleichheit zu begründen und zu legitimieren (Davis und Moore 2009, 50, Mayntz 2009, 57 ff., Solga 2009, 65).

Welche Leistungen z. B. in Bildungsprozessen bewertet werden und welche zuvor erworbenen Fähigkeiten/Fertigkeiten bzw. Kompetenzen einen Vorteil in Bildungsprozessen darstellen, ist gesellschaftlich definiert. Bildungsinstitutionen haben damit die Definitionsmacht darüber, welche Kompetenzen wertvoll sind und welche nicht. „Bildungsinstitutionen haben damit als Gatekeeper eine Monopolstellung bei der Verteilung von Lebenschancen (auf individueller Ebene) und bei der Reproduktion bzw. Veränderung sozialer Ungleichheiten (auf gesellschaftlicher Ebene)“ (Solga 2009, 70 f.). Welche Leistungen bewertet werden und welche wertvoll sind, ist in Curricula festgelegt und steht in der Regel nicht zur Disposition. Auch die Art und Weise bzw. die Gestaltung der jeweiligen Lernprozesse und auch der Prüfungsleistungen wird selten von Dritten überprüft und muss in der Regel auch nicht gerechtfertigt werden. Die Deu-

tungshoheit liegt somit vollständig bei den jeweiligen Bildungsinstitutionen. Lernende haben selten die Möglichkeit, diese infrage zu stellen, zu diskutieren oder mitzugestalten. Der Bildungserfolg der Lernenden hängt somit auch vom Zufall ab, d. h. von der Einstellung und den Kompetenzen der jeweiligen Lehrperson sowie von den Gegebenheiten und den damit verbundenen Möglichkeiten der Bildungsinstitution.

Bildungseinrichtungen haben die Aufgabe der Leistungsdifferenzierung und der entsprechenden Ausweisung bzw. Zertifizierung. Dabei wird jedoch nur eine (gezeigte) Leistung und keine Kompetenzentwicklung bewertet. Mitgebrachte familiäre Ressourcen und damit verbundene Vor- oder Nachteile werden im Bewertungsprozess nicht berücksichtigt. Hier kann auch der Grund dafür gesehen werden, dass in der Regel Leistungsstände und nicht Kompetenzentwicklungen bewertet und zertifiziert werden. Für eine Kompetenzentwicklung ist nicht nur der Lernende allein verantwortlich, sondern auch der Lehrende und die Ausstattung bzw. Gegebenheiten der jeweiligen Bildungsinstitution, d. h. bei einer Bewertung der Kompetenzentwicklung würde automatisch auch die Effektivität des Bildungsprozesses bewertet und damit die Bildungsinstitution für die Bewertung mitverantwortlich gemacht werden. Diese Mitverantwortung widerspricht jedoch dem Wettbewerbsgedanken innerhalb des meritokratischen Selbstverständnisses. Diese Grundproblematik ist seit Langem bekannt, dennoch besteht in den westlichen Gesellschaften ein fester Glaube an ein meritokratisches, herkunftsunabhängiges Bildungssystem. Dieser Glaube verschärft und reproduziert die bestehenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse in unserem Bildungssystem und in unserer Gesellschaft (Solga 2009, 64).

7.2 Übergang von der Schule zum Studium

Der Bildungstrichter

Auf die in den 1960er-Jahren einsetzende Bildungsexpansion folgte in den 1990er-Jahren eine bundesweite Hochschulreform und um die Jahrtausendwende wurde der Bologna-Prozess eingeleitet. Verbunden mit diesen Reformprozessen ist eine Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und damit auch eine Erhöhung der Studienanfängerquote und der Studierendenzahlen insgesamt. Die Studienanfängerquote stieg von 26,8 Prozent im Jahr 1995 auf den bisher höchsten Wert von 58,5 Prozent im Jahr 2013 an, um dann bis zum Jahr 2018 wieder leicht auf 55,9 Prozent zu sinken. Trotz des leichten Rückgangs der Studienanfängerquote nach 2013 steigt die Zahl der Studierenden an deutschen Hochschulen weiter an. Insgesamt ist die Zahl der Studierenden in Deutschland von 310.000 im Jahr 1970 auf 2.871.000 im Jahr 2024 gestiegen (Bülow-Schramm 2016, 49 ff., Destatis 2024).

Die Reformbemühungen sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene zielten unter anderem darauf ab, junge Menschen aus sozial benachteiligten Schichten zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren. Dabei wurde zum einen davon ausgegangen, dass ein Bachelor-Studium mit einer kalkulierbaren Studiendauer von drei Jahren und einem berufsqualifizierenden Abschluss durchaus eine attraktive Alternative zu

einer Berufsausbildung darstellen könnte. Zum anderen wurden weitere Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium geschaffen, z. B. die Möglichkeit, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine Meisterprüfung als gleichwertig zum Abitur anzuerkennen und darüber eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Trotz dieser verschiedenen Reformprozesse sind sowohl der Zugang zum Studium als auch der Studienerfolg nach wie vor sozial ungleich verteilt (Bülow-Schramm 2016, 51 ff.).

Auf jeder Entscheidungsstufe im Bildungssystem finden sozialgruppenspezifische Selektionsprozesse statt. Diese beginnen bereits bei der Wahl der jeweiligen Grundschule, setzen sich beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I fort und enden erst bei der Frage der Studienwahl. Während die sozialen Ungleichheiten in der Sekundarstufe II bzw. in der gymnasialen Oberstufe in den letzten Jahrzehnten abgenommen haben, nehmen sie beim Übergang ins Studium zu (Lörz und Schindler 2011, 458 ff.).

Die verschiedenen Selektionsprozesse führen zu einer stark selektierten Gruppe von Studienanfänger:innen. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) hat die nachschulischen Werdegänge von Schulabgänger:innen untersucht.²⁷ Die folgende Abbildung 19 zeigt den sogenannten Bildungstrichter 2016, dieser veranschaulicht die Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit vom Bildungsstatus des Elternhauses und verdeutlicht die soziale Selektion beim Übergang in die Hochschulbildung. In der Abbildung 19 werden 100 Kinder von Akademiker:innen 100 Kindern von Nicht-Akademiker:innen gegenübergestellt. Zunächst zeigt sich, dass Kinder aus Akademiker:innenhaushalten beim Übergang in die Sekundarstufe II mit hoher Wahrscheinlichkeit ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erwerben und anschließend ein Studium aufnehmen. Kinder von Nicht-Akademiker:innen erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung mehrheitlich nicht an einem Gymnasium und nehmen im Anschluss sehr viel seltener ein Studium auf. Der Anteil der Studienberechtigten aus Akademikerhaushalten, die ein Studium aufnehmen, ist mit 79 zu 27 Kindern fast dreimal so hoch (Kracke, Middendorff und Buck 2018). Dies ist kein rein deutsches Phänomen. Eine Studie aus dem Jahr 2004 kommt bspw. für Österreich zu ähnlichen Ergebnissen (Lachmayr 2007).

27 Datengrundlage waren die amtliche Bevölkerungsstatistik vom Statistischen Bundesamt (StBA) zum 31.12.2015, die amtliche Hochschulstatistik vom StBA zum Studienjahr 2015/16, der Mikrozensus vom StBA 2011 und die 21. Sozialerhebung 2016 des DZHW (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4).

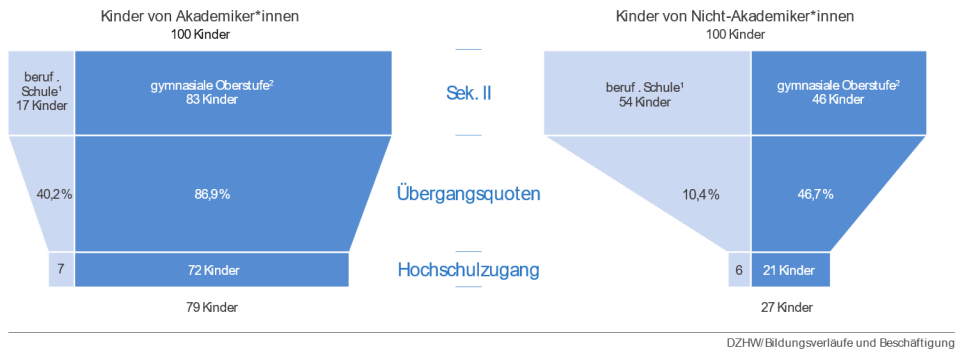


Abbildung 19: Bildungstrichter 2016: Schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbenachteiligung im Elternhaus (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4)

Datenquellen: Bevölkerungsstatistik, amtliche Hochschulstatistik, Mikrozensus 2011, 21. Sozialerhebung 2016, eigene Berechnungen

¹ Fachoberschule, Berufsoberschule, technische Oberschule, Berufs(fach)schule, Fachakademie (Bayern), Berufsakademie, Schule des Gesundheitswesens, Berufsgrundbildungsjahr

² Allgemeinbildende Gymnasien, Gesamtschulen, Fachgymnasium

Anmerkung: Rundungsbedingte Differenzen sind möglich. Grundgesamtheit: Nur Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Dies führt dazu, dass Studienanfänger:innen aus Akademiker:innenhaushalten den überwiegenden Anteil einer Erstsemesterkohorte an Hochschulen ausmachen. Die folgende Abbildung 20 verdeutlicht dies. Hier wird die Zusammensetzung der Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 25 Jahren nach Bildungsherkunft der Zusammensetzung der Studienanfänger:innen nach Bildungsherkunft gegenübergestellt. Die soziale Zusammensetzung unterscheidet sich deutlich. 28 Prozent aller 18- bis 25-Jährigen haben Eltern, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat. Von dieser Personengruppe nehmen 79 Prozent ein Hochschulstudium auf und stellen 53 Prozent eines Studienanfänger:innenjahrgangs.

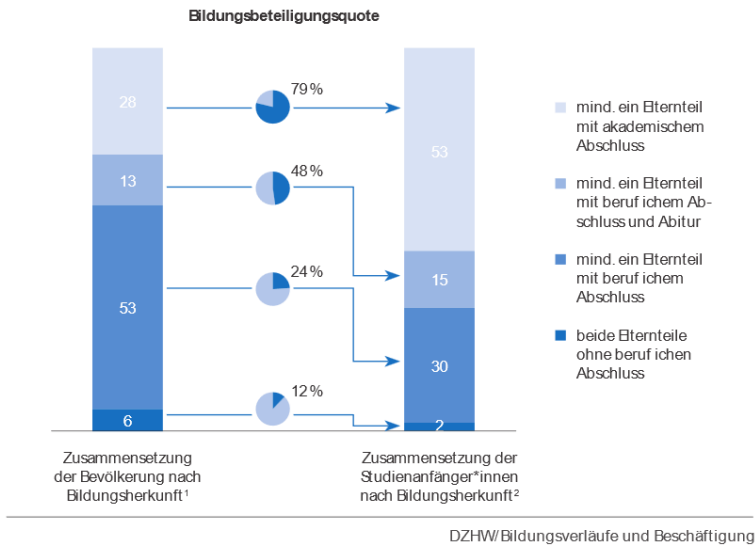


Abbildung 20: Bildungsbeteiligung nach Bildungsherkunft 2016 (Kracke, Middendorff und Buck 2018)

Datenquellen: Bevölkerungsstatistik, amtliche Hochschulstatistik, Mikrozensus 2011, 21. Sozialerhebung 2016, eigene Berechnungen

¹ Soziale Zusammensetzung aller 18- bis unter 25-Jährigen nach höchsten Schul- und Ausbildungsabschluss beider Elternteile (Prozentwerte gerundet)

² Studienanfänger*innen an Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen sowie Kunsthochschulen nach höchsten Schul- und Ausbildungsabschluss beider Elternteile (Prozentwerte gerundet)

Grundgesamtheit: Nur Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Lesehilfe: 28% aller 18-bis unter 25-Jährigen der deutschen Wohnbevölkerung haben Eltern, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss erworben hat. Unter den Studienanfänger*innen liegt dieser Anteil bei 53%. Die Hochschulbeteiligungsquote dieser Sozialgruppe liegt bei 79%.

Der Bildungsstatus der Eltern ist ein zentraler Faktor für die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Haben beide Eltern keinen beruflichen Abschluss, nehmen zwölf Prozent ein Hochschulstudium auf. Hat mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss, sind es bereits 24 Prozent. Hat mindestens ein Elternteil eine Berufsausbildung und Abitur, steigt die Quote auf 48 Prozent.

Der sogenannte Migrationshintergrund wurde in den bisherigen Betrachtungen nicht berücksichtigt. Die folgende Abbildung 21 unterscheidet zwischen Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund, bei denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat, und Personen, bei denen kein Elternteil einen akademischen Abschluss hat. Im Jahr 2016 lag der Anteil aller 18- bis 24-Jährigen mit Migrationshintergrund mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss bei 18 Prozent. Bei den Studienanfänger:innen mit Migrationshintergrund macht diese Gruppe 50 Prozent aus.

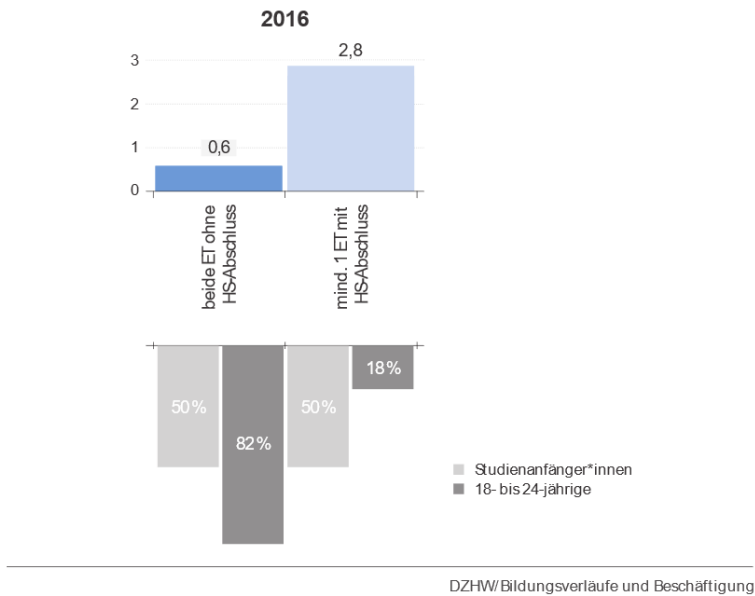


Abbildung 21: Index der Bildungsbeteiligung an Hochschulen nach Bildungsabschluss beider Eltern für Personen mit Migrationshintergrund (2016) (Spangenberg und Quast 2016, 17)

Datenquellen: Mikrozensus 2011, 21 Sozialerhebung 2016, eigene Berechnungen

Grundgesamtheit: Nur Personen mit Migrationshintergrund. In Abgrenzung zur Definition des statistischen Bundesamtes zählen unabhängig von der Staatsbürgerschaft alle Personen dazu, die selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurden.

Lesehilfe: 82% eines Jahrgangs aller 18- bis 24-Jährigen der in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund hatten im Jahr 2016 Eltern, die keinen Hochschulabschluss erworben haben. Unter den Studienanfänger*innen war dieser Anteil mit 50% deutlich geringer. Bezogen auf Personen mit Migrationshintergrund sind unter den Studienanfänger*innen Kinder von Nicht-Akademiker*innen nur 0,6 Mal (50/82) so häufig vertreten wie in der altersgleichen Bevölkerung.

ERATTUM: Die Werte zu den Bildungsbeteiligungsindizes in Abbildung 5 wurden aufgrund eines Fehlers korrigiert. Eine frühere Version wies für das Jahr 2016 Bildungsbeteiligungsindizes von 0,6 und 3,4 aus

Bei Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund hat die soziale Herkunft eine noch größere Bedeutung für die Bildungschancen. Schüler:innen mit sogenanntem Migrationshintergrund erlangen seltener die Hochschulzugangsberechtigung und sind daher im tertiären Bildungsbereich unterrepräsentiert. Wenn sie eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, entscheiden sie sich häufig für ein Hochschulstudium (82 Prozent). Dieser Anteil ist sogar etwas höher als bei Studierenden ohne sogenannten Migrationshintergrund (80 Prozent) (Spangenberg und Quast 2016, 17).

Daraus lässt sich schließen, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, für Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern am Gymnasium am höchsten und für Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht an einem Gymnasium erworben haben, am geringsten ist. Dies gilt insbesondere für Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der Bildungsbericht 2020. Den Autor:innen zufolge studieren Kinder aus nichtakademisch gebildeten Elternhäusern deutlich seltener als Kinder aus Akademiker:innenfamilien. Der Hauptgrund wird darin gesehen, dass Kinder aus Nichtakademiker:innenfamilien seltener das Gymnasium besuchen als Kinder aus Akademiker:innenfamilien und damit seltener die Hochschulreife erwerben (Bildungsberichterstattung Autorengruppe 2020, 185 f.).

Dies kann nicht ausschließlich auf schulischen Leistungen zurückgeführt werden. „Die sozialen Herkunftsunterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit ändern sich nicht oder nur unwesentlich, wenn zusätzlich die Abschlussnoten der Studienberechtigten in die Analysen zur Studierwahrscheinlichkeit einbezogen werden.“ (Bildungsberichterstattung Autorengruppe 2020, 185) Aufgrund der Sozialisation und des Habitus einer Person werden auch soziale Klassifikationen verinnerlicht. Bestimmte Barrieren und Ausschlussmechanismen werden nicht nur von Bildungsinstitutionen gesetzt und von den sozialen Gruppen akzeptiert, sondern auch verinnerlicht und verkörpert. Dies kann dann im weiteren Verlauf der Bildungsbiografie zum Selbstausschluss aus bestimmten Bildungsinstitutionen führen, unabhängig von Eignung und Kompetenzstand (Lange-Vester und Bremer 2020, 90, 94). Selbst bei sehr guten Abschlussnoten nehmen Personen aus nichtakademischen Elternhäusern seltener ein Studium auf (89 Prozent vs. 96 Prozent). Bei schlechteren Abschlussnoten wird der Unterschied noch deutlicher. Mit schlechteren Abschlussnoten nehmen 71 Prozent der Studienberechtigten aus Akademikerfamilien und nur 57 Prozent der Studienberechtigten aus Nichtakademikerfamilien ein Hochschulstudium auf (Bildungsberichterstattung Autorengruppe 2020, 186).

Auch die 22. Sozialerhebung²⁸ kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. 70 Prozent der im Sommersemester 2021 befragten Studierenden kamen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil die Hochschulreife erworben hat. 23 Prozent gaben an, dass mindestens ein Elternteil über einen Realschulabschluss verfügt und lediglich 8 Prozent gaben an, dass ihre Eltern keinen oder einen Hauptschulabschluss haben. Vergleicht man die Verteilung mit früheren Befragungen (siehe Abbildung 22), lässt sich erkennen, dass der Anteil an Personen mit einem Elternteil mit Hochschulreife zunimmt, während die anderen Anteile weiter abnehmen (Kroher, et al. 2023, 26).

²⁸ Die 22. Sozialerhebung beruht auf einer deutschlandweiten Studierendenbefragung. Diese gibt Aufschluss über die Lebens- und Studiensituation von Studierenden. Die zugrunde liegenden Daten wurden im Sommersemester 2021 erhoben. Es nahmen insgesamt 188.000 Studierende an der Befragung teil (Kroher, et al. 2023, 4). Die 22. Sozialerhebung ist die Grundlage für unterschiedliche Veröffentlichungen von Wissenschaftler:innen im Zusammenhang mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

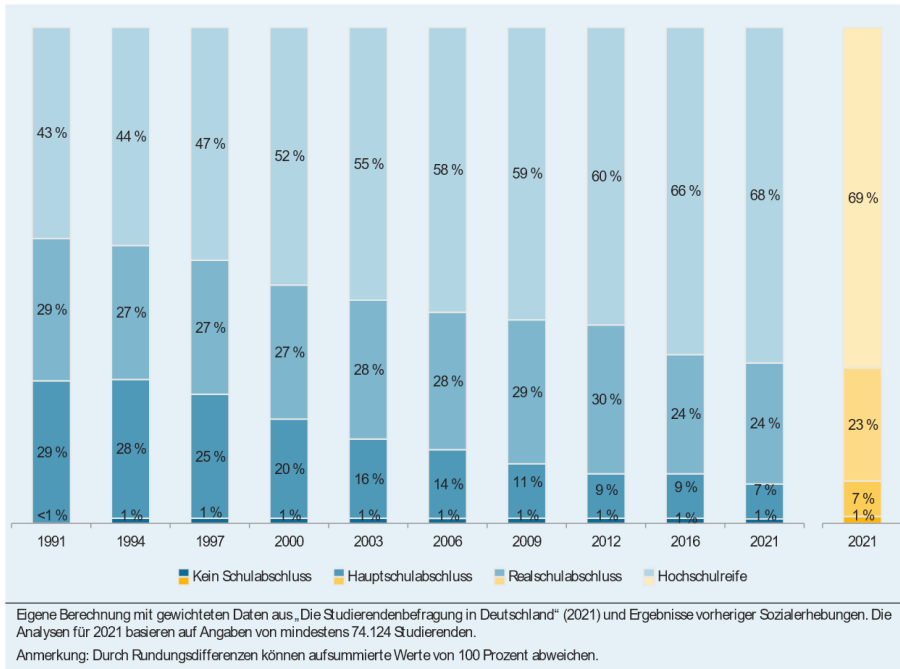


Abbildung 22: Höchster Schulabschluss der Eltern von Studierenden von 1991 bis 2021 (in Prozent) (Kroher, et al. 2023, 26)

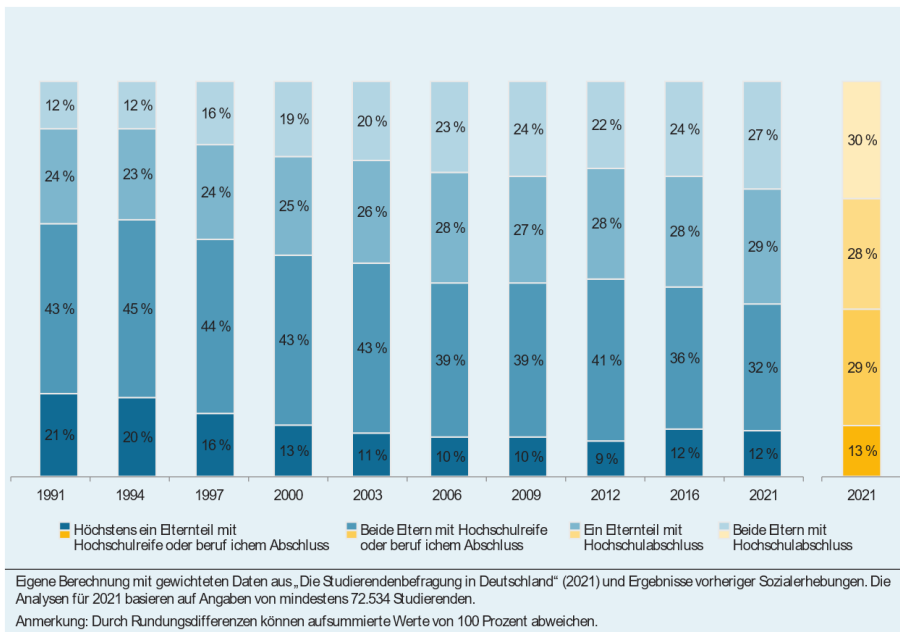


Abbildung 23: Elterlicher Bildungsstand von Studierenden von 1991 bis 2021 (in Prozent) (Kroher, et al. 2023, 28)

Auch bei der Betrachtung der Berufs- bzw. Hochschulabschlüsse der Eltern zeigt sich, dass der Anteil der Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten tendenziell zunimmt und der Anteil an Studierenden aus Nicht-Akademiker:innenhaushalten tendenziell abnimmt. In Abbildung 23 wurde dies weiter differenziert in vier Gruppen: (1) Studierende aus Familien, in denen höchstens ein Elternteil die Hochschulreife und/oder einen beruflichen Abschluss (exklusive Hochschulabschluss) hat, (2) Studierende aus Familien, in denen beide Eltern die Hochschulreife oder einen beruflichen Abschluss (exklusive Hochschulabschluss) erworben haben, (3) Studierende aus Familien, in denen ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat, und (4) Studierende aus Familien, in denen beide Eltern einen Hochschulabschluss erworben haben (Kroher, et al. 2023, 28).

27 Prozent stammen 2021 aus Familien, in denen beide Elternteile studiert haben. 1991 traf dies nur auf 12 Prozent zu. Der Anteil der Personen, bei denen beide Elternteile eine Hochschulreife haben und/oder eine abgeschlossene Berufsausbildung, ist von 43 Prozent auf 32 Prozent gesunken. Der Anteil der Personen, bei denen ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat, ist stabil geblieben. Der Anteil der Personen mit höchstens einem Elternteil mit Hochschulreife oder beruflichem Abschluss liegt seit Beginn der 2000er-Jahre leicht schwankend um 10 Prozent (Kroher, et al. 2023, 28).

Daraus kann nicht pauschal geschlossen werden, dass sich die Zugangschancen zur Hochschulbildung verschlechtert haben. Es wird lediglich betrachtet, welchen Schulabschluss bzw. welchen Bildungsstand die Eltern aktuell haben. Es wird nicht betrachtet, ob die Eltern selbst Bildungsaufsteiger:innen sind. Die Zahlen verdeutlichen den angesprochenen Fahrstuhleffekt (El-Mafaalani 2021, 105 ff.) und in diesem Zusammenhang den Trend zur Höherqualifizierung (Kroher, et al. 2023, 27).

Die Entwicklung zeigt, dass Personen aus Akademiker:innenhaushalten an den Hochschulen im Vergleich zur Gesamtgesellschaft überrepräsentiert sind. Aufgrund der Bildungsexpansion und des damit verbundenen Trends zur Höherqualifizierung wird der Anteil der Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten tendenziell weiter zunehmen und der Anteil der Studierenden aus Nicht-Akademiker:innenhaushalten weiter abnehmen. Vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen Verstärkung der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem durch die Bildungsexpansion ist der Trend zu einer sinkenden Zahl von Bildungsaufsteiger:innen an Hochschulen wiederum bedenklich.

Erklärungsansätze zur sozialen Ungleichheit beim Übergang von Sekundarstufe II zur Hochschule

Aus soziologischer Sicht gibt es zwei wesentliche Perspektiven bzw. Theorien, die den durch die Bildungsreformen bedingten Abbau sozialer Ungleichheit in der Sekundarstufe II bei gleichzeitiger Verschärfung sozialer Ungleichheit im Tertiärbereich zu erklären versuchen. Dabei handelt es sich um die konflikttheoretische und die wert Erwartungstheoretische Perspektive (Erler 2007, 30 ff., Lörz und Schindler 2011, 461 f.).

Die *Werterwartungstheorie* bezieht sich auf das Bildungsverhalten weniger privilegierter Schichten. Dabei wird unterstellt, dass Menschen ein unbewusstes Kosten-Nutzen-Kalkül haben. Personen aus weniger privilegierten Schichten wägen demnach die

sicher zu erwartenden Kosten bzw. den Aufwand gegen den Nutzen bzw. die sicher zu erwartenden Erträge ab, die sich aus Bildungsentscheidungen ergeben. Es stellt sich also die Frage, inwieweit sich bestimmte Investitionen in das eigene kulturelle bzw. Humankapital lohnen (Lörz und Schindler 2011, 461, R. Becker 2016).

Um den Status der Familie reproduzieren zu können, müssen Personen aus weniger privilegierten Schichten häufig zumindest eine Berufsausbildung abschließen. Dazu benötigen sie aufgrund der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt die Hochschulreife. Nach dem Erwerb der Hochschulreife wechseln sie in eine Berufsausbildung und sehen eine weitere akademische Laufbahn als unnötige Investition an (*Ablenkungseffekt*) (Lörz und Schindler 2011, 461).

Der Bologna-Prozess hat zu Reformbemühungen auf Hochschulebene geführt. Auch hier ist ein Ablenkungseffekt zu beobachten. Es wurden praxisorientierte bzw. berufsorientierte Studiengänge mit kürzeren Regelstudienzeiten etabliert, die wiederum häufig von Personen aus weniger privilegierten Schichten studiert werden. Bachelor-Abschlüsse werden dagegen von Personen aus privilegierten Schichten als wertlos angesehen (Erler 2007, 28).

Die Werterwartungstheorie bezieht sich auf das Subjekt und seine Entscheidungsfindung. Die konflikttheoretische Perspektive betrachtet weniger die Entscheidungsfindung des Subjekts als vielmehr die Beziehungen zwischen sozialen Schichten. Die konflikttheoretische Perspektive geht davon aus, dass selbst dann, wenn die verschiedenen Reformprozesse alle Teile der Bevölkerung erreichen, die soziale Ungleichheit in den höheren Bildungsstufen bestehen bleibt, wenn nicht sogar verstärkt wird (Bourdieu 1979, Vester 2006, Lörz und Schindler 2011, 461, Erler 2007, 35).

Je privilegierter die soziale Schicht, aus der Schüler:innen kommen, umso mehr Kapital steht bereits beim Einstieg in die Bildungslaufbahn zur Verfügung. Dieser soziale Vorteil macht sich nicht nur als Vorsprung in der Bildungslaufbahn bemerkbar, sondern wirkt dauerhaft als Multiplikator. Dieser Logik folgend können Personen aus weniger privilegierten Milieus Personen aus privilegierten Milieus nur schwer einholen (Erler 2007, 24 f.).

Sozialisationsbedingt haben Personen aus privilegierten Schichten eine andere Bildungsaspiration und ein viel stärkeres Bedürfnis nach kultureller Reproduktion und dem Ziel eines höheren Bildungsabschlusses (Erler 2007, 25, Lörz und Schindler 2011, 461).

Hier spielt insbesondere das soziale Kapital einer Person eine Rolle. Personen, deren Eltern Akademiker:innen sind, haben in ihrem sozialen Netzwerk auch über das eigene Elternhaus hinaus mehr Personen mit Hochschulerfahrung bzw. Hochschulabschlüssen. Dieses soziale Kapital kann für den eigenen Bildungserfolg genutzt werden. Auf der anderen Seite führt ein Mangel an sozialer Unterstützung unter Umständen zu Schwierigkeiten bei der Anpassung an den Hochschulalltag (Wittner und Kauffeld 2021).

Wie bereits in Kapitel 7.1 erwähnt, hängt die Übertragung von Machtverhältnissen von einer Generation zur nächsten zunehmend von akademischen Titeln ab. Das Bildungssystem kann durch entsprechende Titel, Zertifikate oder auch Auszeichnungen

die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen, lukrative soziale Positionen einzunehmen (Bourdieu 2022, 65). Die Bildungsinstitutionen haben also eine Art Macht in Form einer Statuszuweisungsfunktion (Lörz und Schindler 2011). Die Reproduktion der oberen sozialen Schichten erfolgt selten eins zu eins. Dass der Sohn oder die Tochter die gleiche Karriere in der gleichen Fachrichtung anstrebt, ist bei Jurist:innen und Ärzt:innen nicht selten, aber insgesamt nicht die Norm. Bei der Reproduktion einer sozialen Schicht oder Klasse handelt es sich um eine statistische Reproduktion, d. h. die soziale Schicht oder Klasse besteht fort, ohne dass sich ihre einzelnen Mitglieder reproduzieren müssen. Es genügt, wenn jede nachfolgende Generation eine vergleichbare Menge an Kapital anhäuft und entsprechende Positionen im sozialen Raum einnehmen (Bourdieu 2022, 67).

Die Schule stützt sich auf die Familie und damit auf die direkte familiäre Weitergabe des ursprünglichen kulturellen Kapitals, das durch den Bildungsprozess ergänzt, verstärkt, verstetigt werden soll. Das Bildungssystem selektiert nach Habitus, um die weitere Einprägungsarbeit zu erleichtern. Dabei geht es nicht um die reine Vermittlung von fachlichen Kompetenzen (Qualifikation), sondern um die Vermittlung der jeweiligen Eigenschaften, Verhaltensweisen und Distinktionsmerkmale des sozialen Milieus (Bildung). Dabei ist eine klare Trennung der technischen von den sozialen Dimensionen nicht möglich, was insbesondere die Klassifizierungsmacht der Allgemeinbildung ausmacht (Bourdieu 2022, 71 f.).

Um diesen Prozess zu verschleiern, beruft sich die Gesellschaft im Allgemeinen auf das meritokratische Prinzip innerhalb des Bildungssystems und in diesem Zusammenhang auf die Verlagerung der Verantwortung für den Bildungserfolg von der Institution auf das Individuum.

7.3 Studium und Hochschulen

Nachdem zunächst der Übergang von der Allgemeinbildung in die Hochschulbildung betrachtet wurde, soll im Folgenden der Fokus auf die Bildungsinstitution Hochschule gelegt werden.

Die einzelnen Bildungsinstitutionen stellen Kriterien auf bzw. legen Anforderungen fest, die von den Lernenden erfüllt werden müssen, um z. B. eine Ausbildung oder ein Studium aufnehmen zu können bzw. um nach dem Bachelor in den Master wechseln zu können. Wenn es Personen aus privilegierten sozialen Schichten tendenziell leichter fällt, diese Kriterien oder Auflagen zu erfüllen, sind diese Kriterien kritisch zu hinterfragen, da sie dazu beitragen, soziale Ungleichheiten zu verstärken (Lörz und Schindler 2011, Bourdieu 1985).

Ein Beispiel für solche sozial ungleichen Kriterien ist der Numerus clausus. Da Personen aus privilegierten Schichten aufgrund ihres höheren Startkapitals tendenziell bessere Noten haben, werden sie bei stark nachgefragten Studiengängen bevorzugt. Der NC kann oft durch bestimmte Umstände verbessert werden. So kann an einigen Hochschulen ein Auslandssemester den NC verbessern. Dies wiederum verbessert in erster

Linie die Chancen von Menschen aus privilegierten sozialen Schichten. Das Bundesverfassungsgericht hat verschiedene bundes- und landesrechtliche Regelungen zur Vergabe von Studienplätzen auf der Grundlage von NCs, z. B. im Bereich der Humanmedizin, für verfassungswidrig erklärt und grundlegende Änderungen angemahnt (Heinze 2020).

Diese Kriterien dienen in erster Linie dazu, Personen auszuwählen bzw. in den eigenen Bereich zu dirigieren, die von sich aus eine hohe Passung mitbringen, d. h. einen zur jeweiligen Fachwissenschaft passenden Habitus inkorporiert haben. Der Habitus kann sich innerhalb der einzelnen Wissenschaftsbereiche bzw. Fachwissenschaften unterscheiden (Alheit 2016).

Habitus der Wissenschaft

Studiengänge bzw. Fakultäten werden von Personen aus bestimmten sozialen Schichten geprägt, es entsteht ein sozialer Raum, der auch zur Schichtung der Gesellschaft beiträgt bzw. diese reproduziert. Dieser soziale Raum wird durch den Habitus dieser Personen geprägt. Dies prägt wiederum die jeweilige Fachkultur. Die Passung des Habitus der Studierenden mit dem vorherrschenden Habitus innerhalb der Bildungsinstitution bzw. der jeweiligen Fachkultur hat einen Einfluss darauf, ob der Bildungsverlauf erfolgreich verläuft oder nicht (Sinnreich 2007, Brändle 2016, 185). Es lassen sich sozialgruppenspezifische Selektionsprozesse innerhalb des Hochschulsystems nachweisen, die Menschen aus bestimmten Bereichen verdrängen und in diesem Zusammenhang auch dazu führen, dass insbesondere Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern ihr Studium häufiger abbrechen (Lange-Vester 2015) oder nach dem Bachelorstudium seltener ein Masterstudium aufnehmen (Bildungsberichterstattung Autorengruppe 2020, 166).

Unterschiede entlang der sozialen Herkunft der Studierenden zeigen sich bei der Betrachtung der Hochschulart, der jeweiligen Trägerschaft, der Studienform (bspw. Vollzeit oder Teilzeit) und dem angestrebten Abschluss. An den Universitäten ist der Anteil der Studierenden aus Elternhäusern mit Hochschulabschluss höher als an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (siehe Abbildung 24). An den Universitäten kommen über 60 Prozent aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat. An Hochschulen für angewandte Wissenschaften liegt dieser Anteil bei 49 Prozent. Weitere Untersuchungen zeigen, dass die Unterschiede in der sozialen Herkunft statistisch signifikant bleiben, wenn die unterschiedlichen Fächerangebote berücksichtigt werden. Die unterschiedlichen Fächerprofile können also nicht (allein) als Erklärung für die unterschiedlichen Herkunftsprofile der Studierenden an diesen Bildungseinrichtungen herangezogen werden. Unterschiede zeigen sich ebenfalls bei der Betrachtung der Trägerschaft von Hochschulen. Staatliche Universitäten werden von Personen aus akademischen Elternhäusern bevorzugt (Kroher, et al. 2023, 29 f.).

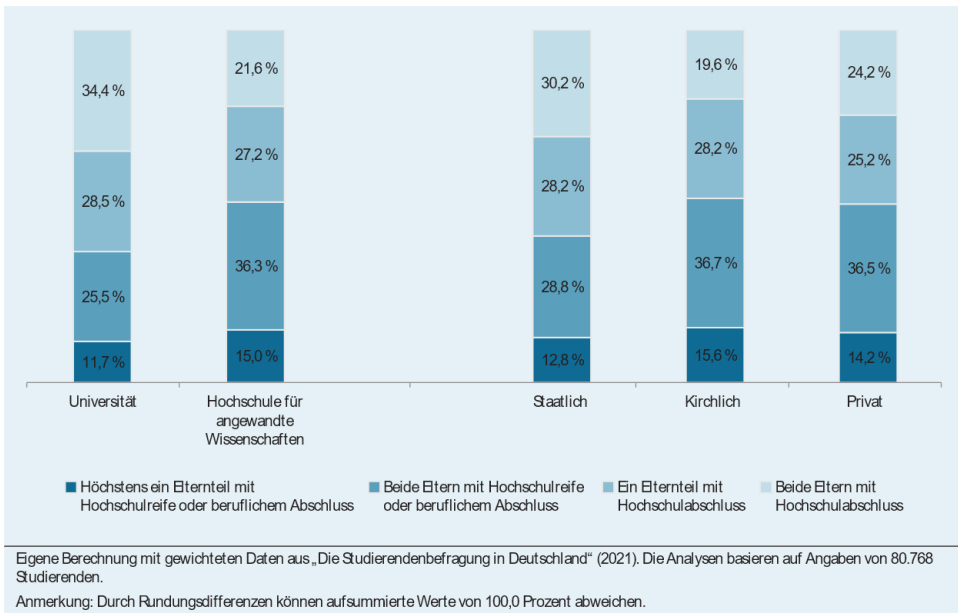


Abbildung 24: Elterlicher Bildungsstand von Studierenden nach Hochschulart und Hochschulträgerschaft (in Prozent) (Kroher, et al. 2023, 29)

Studierende aus den unteren Milieus bzw. Bildungsaufsteiger:innen entscheiden sich häufig für praxisorientierte Studiengänge z. B. an Fachhochschulen und nehmen bewusst einen Selbstausschluss vom allgemeinen Universitätsstudium vor. Darüber hinaus sind mit dem Abschluss eines praxisorientierten Hochschulstudiums konkrete Berufsvorstellungen bzw. -ziele verbunden. Konkrete Vorstellungen über den Studienverlauf und spätere Tätigkeitsfelder fehlen in Bezug auf ein allgemeines Universitätsstudium (Rheinländer 2014, 253 f.).

Die vorherrschenden Studienformen unterscheiden sich nach Hochschulart und Hochschultyp. Während 86,8 Prozent der Studierenden an Universitäten angeben, ein Präsenzstudium zu absolvieren, sind es an Hochschulen für angewandte Wissenschaften 67,6 Prozent und an privaten Hochschulen 34,8 Prozent. Das berufsbegleitende Studium, das Fernstudium und das duale Studium haben an anderen Hochschulen eine deutlich höhere Bedeutung. Auch für Studierende mit Kindern und für Studierende über 30 Jahre haben diese Studienformen einen höheren Stellenwert: Nur 54,8 Prozent der Studierenden mit Kindern und 57,6 Prozent der Studierenden ab 31 Jahren geben an, ein Präsenzstudium zu absolvieren (der allgemeine Durchschnitt lag bei 79,5 Prozent Präsenzstudium). Auch bei der Betrachtung der sozialen Herkunft gibt es Unter-

schiede. Personen aus nicht-akademischen Haushalten entscheiden sich tendenziell eher für duale, berufsbegleitende und Fernstudiengänge (Kroher, et al. 2023, 56 f.).²⁹

Vergleichbare Verhältnisse zeigen sich bei der Betrachtung des Studienumfangs bzw. der Betrachtung, ob in Vollzeit oder Teilzeit studiert wird. Je älter die Studierenden sind, desto eher studieren sie in Teilzeit. Die Wahrscheinlichkeit, dass Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern in Teilzeit studieren, ist höher als bei Studierenden aus Akademikerinnen-Elternhäusern. Studierende mit Kindern entscheiden sich überwiegend (55,1 Prozent) dazu, in Teilzeit zu studieren (Kroher, et al. 2023, 60).

Auf Basis der *Studierendenbefragung in Deutschland* können Stefani et al. (2023) zeigen, dass 55 Prozent der befragten Studierenden es für sehr wahrscheinlich halten, nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium aufzunehmen. Auch hier hat die soziale Herkunft einen Einfluss auf die akademische Bildungsaspiration. Es lässt sich zeigen, dass Personen aus einem Akademiker:innenhaushalt eher planen, ein Masterstudium aufzunehmen. Werden der Hochschultyp und die Studiengänge nicht berücksichtigt, zeigt sich eine Differenz von 15 Prozent zwischen Studierenden aus akademischem und nicht-akademischem Elternhaus. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen, bei Studierenden an Universitäten höher (67 Prozent) als an Fachhochschulen (42 Prozent). Für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern ist ein Masterstudium auch aufgrund des gewählten Studienfachs und des damit verbundenen Berufswunsches weniger wichtig. Als weiterer Aspekt, der gegen ein Masterstudium spricht, werden finanzielle Gründe genannt, die von Personen aus Akademiker:innenhaushalten seltener genannt werden. Auch englischsprachige Studiengänge werden eher von Personen aus Akademiker:innenhaushalten gewählt, insbesondere an Universitäten. Bei der Betrachtung der einzelnen Studiengänge zeigt sich ebenfalls, dass die Studiengänge, die vermehrt von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern studiert werden, einen höheren Anteil von Studierenden aufweisen, die nach dem Bachelorabschluss das Studium beenden (Stefani, Hinz und Strauß 2023).

Darüber hinaus unterscheidet sich die soziale Zusammensetzung der einzelnen Fachrichtungen, was die jeweilige Fachkultur prägt und wiederum die Studienwahl in Abhängigkeit vom Herkunftsmilieu beeinflusst. Für die Unterscheidung und Beschreibung der einzelnen Fachkulturen greift Alheit (2016) auf ein Konzept von Becher (1987, 289) zurück (siehe Tabelle 10). Das Konzept von Becher verwendet eine Vierfeldertafel, in der vier Kategorien kombiniert werden, *hart* vs. *weich* und *rein* vs. *angewandt*. Alheit weist darauf hin, dass die Einteilung grob und klischeehaft wirkt und nicht alle Fachkulturen gleichermaßen erfasst. Es soll lediglich der Orientierung dienen und verschiedene Positionen gegenüberstellen, um Forschungsergebnisse besser einordnen und nachvollziehen zu können (Alheit 2016, 33 f.). In einigen Bereichen lassen sich eher einzelne Disziplinen oder einzelne Personen in ihrer wissenschaftlichen Arbeitsweise und in dem, was sie für erstrebenswert halten, in diese Kategorien einordnen.

29 Gerade nach der Corona-Pandemie haben sich die Universitäten, so auch die TU Berlin, sehr stark dafür eingesetzt, die Mitarbeiter:innen und Studierenden wieder zurück in die Präsenz zu bringen. Die Universität versteht ihre Studiengänge in erster Linie als Vollzeit-Studiengänge. Es ist zu hinterfragen, inwieweit die Vollzeit-Präsenzuniversität für jeden Studierendentyp einen Mehrwert gegenüber berufsbegleitenden, dualen Fernstudiengängen oder hybriden Formaten in Teilzeit bietet.

Tabelle 10: Vier-Felder-Schema der Fachkulturen nach Alheit (Alheit 2016)

Kategorien	„hart“	„weich“
„rein“	z. B. Physik, Chemie, Biologie, Mathematik	z. B. Geschichte, Philosophie, Germanistik
„angewandt“	z. B. Maschinenbau, Elektrotechnik	z. B. Sozialwissenschaft, Sozialpädagogik

Typische Vertreter der Kombination *hart/rein* sind Disziplinen, die sich als Naturwissenschaften verstehen (z. B. Physik, Chemie, Biologie, Mathematik, bestimmte Bereiche der Psychologie). Das Erkenntnisziel dieser Disziplinen sind klare kausale Zusammenhänge und Erklärungen. Eine hohe Publikationsrate gilt hier als erstrebenswert (ebd., 33 f.).

Technische Wissenschaften bzw. Ingenieurwissenschaften, die zweckorientiert, pragmatisch, funktional, effektiv, quantitativ ausgerichtet sind und physisch in die Umwelt eingreifen, sind typische Vertreter der Kombination *hart/angewandt*. Ziel ist es, Techniken und Produkte zu entwickeln, Patente anzumelden und Kooperationen mit Großunternehmen einzugehen. Vertreter dieser Kombination verstehen sich daher als besonders weltoffen/international, unternehmerisch und handeln rollenorientiert mit professionellen Normen (ebd.).

Die klassischen Geisteswissenschaften gehören zur Kombination *weich/rein*. Disziplinen dieser Kombination arbeiten holistisch, idiografisch, fallorientiert, partikularistisch, personenorientiert, qualitativ oder theoriegenerierend. Ziel ist es, Zusammenhänge zu verstehen, zu interpretieren und zu beschreiben. Dabei wird weniger eine hohe Quantität an Publikationen als vielmehr eine hohe Qualität der einzelnen Publikationen als erstrebenswert angesehen (ebd.).

In der Kombination *weich/angewandt* finden wir angewandte Sozialwissenschaften, die funktions- und praxisorientiert sind. Der Fokus liegt auf der beruflichen Praxis in Interaktionen. Es werden Berichte, Gutachten und Prozesspläne erstellt. Projektpartner sind lokale Akteure und staatliche Institutionen sowie Bildungsträger. Anstelle von Publikationen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildungs- sowie Beratungsaktivitäten im Vordergrund (ebd.).

Gerade die *harten* Fachkulturen verfügen über ein hohes Kapitalvolumen und orientieren sich an Exzellenz und Exklusivität. Aufgrund der Förderpolitik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und neuer staatlicher Exzellenzinitiativen, die dies unterstützen, entsteht ein Prestige-Sog, der den exklusiven Habitus als dominanten universitären Habitus etabliert. Die *weichen* Fachkulturen können sich diesem Sog nicht entziehen. Die Studiengänge, die Bildungsaufsteiger:innen bevorzugen, gehören überwiegend zu den *weichen* Fachkulturen. Alheit warnt davor, dass dieser „Prestige-Sog“ gerade das Studienklima in den *weichen* Fächern beschädigt und so für eine „latente soziale Schließung des deutschen Hochschulsystems“ sorgt (Alheit 2016, 38 ff.).

Lehramtsstudiengänge gehören ebenfalls zu den Studiengängen, die häufig von Bildungsaufsteiger:innen studiert werden (Neugebauer 2013, 176 f.). Studierende im Lehramt können im Laufe ihres Studiums mit allen vier Kombinationen konfrontiert werden, z. B. eine Person aus dem Lehramtsstudiengang Elektrotechnik mit dem

Zweifach Mathematik. Die Fachkultur der Fachwissenschaft Elektrotechnik ist der Kombination *hart/angewandt* zuzuordnen. Die Fachkultur des Zweifachs gehört zur Kombination *hart/rein*. Ein weiterer Teil des Lehramtsstudiums sind erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen, die sich als Teil der Geisteswissenschaften verstehen und der Kombination *weich/rein* zugeordnet werden können. Ein wichtiger Teil des Lehramtsstudiums sind die Veranstaltungen der Fachdidaktik bzw. der Berufspädagogik. Die Fachkultur dieser Fächer kann wiederum der Kombination *weich/anwendungsbezogen* zugeordnet werden. Lehramtsstudiengänge an sich lassen sich im Allgemeinen wiederum der Kombination *weich/angewandt* zuordnen. Lehramtsstudierende insbesondere der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung sehen sich innerhalb ihres Studiums mit sehr unterschiedlichen immer wieder wechselnden Fachkulturen konfrontiert, welche im starken Kontrast zur Fachkultur des eigentlichen Berufsziels stehen können.

Forschungsprojekte zu Fachkulturen, die an Bourdieu anknüpfen, bestätigen, dass sich klassen- und geschlechtsspezifische Unterschiede bereits in der Wahl des Studienfachs manifestieren und sich in den daraus resultierenden Karrieren fortsetzen (Lange-Vester und Bremer 2020, 94). Der Habitus wird bei der Studienwahl in Bezug auf eine fachkulturelle Passung wirksam bzw. kann auch dafür sorgen, dass die Studienberechtigung nicht eingelöst wird. Es findet bereits vor dem Studium eine Vorselektion statt, sodass sich Studieninteressierte unterschiedlicher Herkunftsmilieus auf verschiedene Fächer verteilen (Brändle 2016, 182, Sinnreich 2007, 137).

[Die Fachkulturen] bilden sich als Korrelat aus dem Habitus der Studierenden (und Lehrenden) eines Faches, werden über verschiedene Studierendengenerationen transmittiert und können mittel- bis langfristig zu einer Transformation der Habitus der Studienanfängerinnen und Studienanfänger führen. Die so generierten Fachkulturen sind nicht nur im akademischen Feld beobachtbar, sondern werden auch von den Studieninteressierten wahrgenommen und fließen in deren Studienwahl ein (Brändle 2016, 182).

Personen aus Akademiker:innenhaushalten sind tendenziell stärker in Studiengängen wie Medizin, Kunst/Kunstwissenschaften und Rechtswissenschaften vertreten (siehe Abbildung 25). Personen, deren Eltern keine Akademiker:innen sind, sind stärker in Studiengängen wie Erziehungs-/Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Betriebswirtschaftslehre vertreten. Auch in den Ingenieurwissenschaften, die den gewerblich-technischen Lehramtsstudiengängen nahestehen, ist der Anteil von Studierenden aus nicht-akademischen Haushalten vergleichsweise hoch, z. B. in Maschinenbau, Verfahrenstechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik (Kroher, et al. 2023, 30 f.).

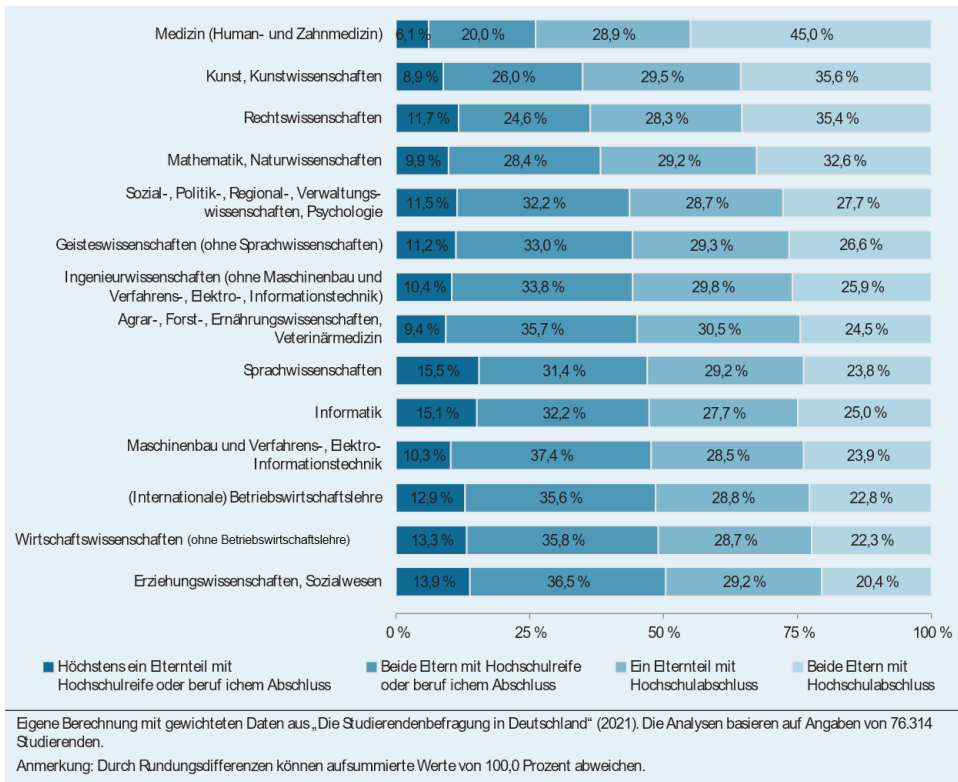


Abbildung 25: Elterlicher Bildungsstand von Studierenden nach Studienbereich (in %) (Kroher et al. 2023, 31)

Technisch geprägte Studiengänge sind nach wie vor deutlich von männlichen und die sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengänge überwiegend von weiblichen Studierenden belegt. Unterschiede zeigen sich auch zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Während an Universitäten der Anteil von Personen aus höheren sozialen Schichten überwiegt, ist an Fachhochschulen der Anteil von Personen aus niedrigeren sozialen Schichten höher (Lange-Vester und Bremer 2020, 93).

Bezogen auf Exklusivität und soziale Durchlässigkeit sind die einzelnen Disziplinen unterschiedlich. Die Nähe zur gesellschaftlichen Macht führt zu einer Form der Hierarchisierung von Fakultäten und Studiengängen. Je höher in der Hierarchie, je höher ist die Exklusivität der Studiengänge und desto geringer ist die soziale Durchlässigkeit (Sinnreich 2007, 140). Die Hierarchisierung kann von Bildungsinstitution zu Bildungsinstitution unterschiedlich sein. Bourdieu (1992, 91 ff.) ordnet die naturwissenschaftlichen, philosophischen, juristischen und medizinischen Fakultäten von unten nach oben. Bourdieu argumentiert, dass gerade Personen aus den Bereichen Jura und Medizin stark in der Politik vertreten sind, zum einen als Politiker:innen, zum anderen aber auch als Sachverständige, Berater:innen, in Ausschüssen oder als Gutachter:innen. Dadurch haben sie einen starken Einfluss auf politische Entscheidungen

und stehen daher in der Hierarchie tendenziell weiter oben. Die einzelnen Fachrichtungen können als Institution über einen kollektiven Habitus und auch über Kapitalien verfügen.

Nicht alle Studierenden einer Fachrichtung entstammen demselben sozialen Milieu, konzentrieren sich jedoch mehrheitlich in einem bestimmten Bereich des sozialen Raums (Brändle 2016, 184). Trotz einer vermeintlich passenden Studienwahl kann es während des Studiums zu Passungsproblemen bzw. Habituskonflikten kommen, wenn der eigene herkunfts- und sozialisationsbedingte Habitus nicht mit dem an der Hochschule vorherrschenden, fachkulturell geprägten Habitus übereinstimmt.

Deutsche Universitäten [...] sind von einer Aura der Exklusivität umgeben - unabhängig davon, was man studiert. Leute, die aus nicht-akademischen Milieus an die Universität kommen, beschleichen Minderwertigkeitsgefühle, wenn sie in Seminaren sitzen. Sie kommen sich dumm vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig. Es scheint tatsächlich ein ‚universitärer Habitus‘ zu sein, eine symbolische Macht des Wissens, die das merkwürdige Exzellenzgehabe deutscher Universitäten umgibt. Und das unterscheidet sie von dänischen, schwedischen oder finnischen Universitäten, ganz besonders auch von Hochschulen in Großbritannien (Alheit 2016, 32).

[...] jenen ‚universitären Habitus‘ der so deutsch und so bildungsbürgerlich ist, dessen distinktive Grundbotschaft Menschen zum Lernen nicht einlädt, sondern einen beträchtlichen Teil möglicher Studierender sogar ausschließt (Alheit 2016, 45).

Studierende aus höheren und niedrigeren sozialen Milieus unterscheiden sich hinsichtlich verschiedener Merkmale (Bourdieu und Passeron 1971). Die oberen sozialen Milieus haben in der Regel bereits über Generationen hinweg umfangreiche Erfahrungen mit Hochschulen und dem Studium gesammelt. Studierende aus diesen Milieus treten häufig selbstbewusster und eloquenter auf und haben eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ein Hochschulstudium als Bildungsaufsteiger:innen. Studierende aus unteren sozialen Milieus sind im Kontext des Studiums tendenziell weniger selbstbewusst und zweifeln eher an sich. Auch sprachlich lassen sich Unterschiede feststellen. Die Sprache von Studierenden aus unteren sozialen Milieus ist häufig weniger abstrakt, verwendet Alltagssprachliche Formulierungen und knüpft stärker an eigene Erfahrungen an (Lange-Vester 2020, 390).

Die Sprache, die in Bildungsinstitutionen gesprochen und auch in schriftlichen Arbeiten verlangt wird, ist für Angehörige höherer sozialer Milieus leichter zu verstehen und zu verwenden, da sie weitgehend der Sprache entspricht, die im Elternhaus gesprochen wird. Eine gewählte Ausdrucksweise ist wichtig für den Bildungserfolg (Bourdieu 2001, 30 f.). Je nachdem, aus welcher Region oder welchem sozialen Milieu eine Person kommt, kann es sein, dass sie zunächst Standardhochdeutsch lernen oder sich der Bildungssprache annähern muss. Dieses Erlernen der Bildungssprache in Wort und Schrift kann mühsam sein und zusätzliche Zeit in Anspruch nehmen (Lange-Vester 2020, 391).

Ebenso gehören bestimmte Umgangsformen zum informellen Wissen, wodurch Personen aus unteren sozialen Schichten im Hochschulalltag vermeintlich negativ

auffallen können, z. B. kann Smalltalk eine Art Kulturtechnik sein, die erst erlernt werden muss (Lange-Vester 2020, 392).

Studierende aus unteren sozialen Milieus sind gezwungen, sich in ihrem Verhalten bzw. Habitus an die neue Umgebung Hochschule anzupassen. Dieser Anpassungsprozess (Akkulturationsprozess) kann von Fremdheitserfahrungen, Distanz und Selbstzweifeln geprägt sein (Lange-Vester 2020, 394, Haslinger und Patek 2007, 152). Es besteht der Wunsch, „auf dem Boden zu bleiben“ und „nicht abgehoben zu sein“. Diese Wünsche können von den Studierenden selbst kommen. Sie können aber auch von nahen Verwandten oder Freunden an die Studierenden herangetragen werden. Dahinter steht die Sorge, sich zu weit vom Herkunftsmilieu zu entfernen und dadurch allein gelassen zu werden oder auch andere im Stich zu lassen. Damit verbunden ist das Bedürfnis nach Sicherheit und Vertrautheit. Die neue Institution Hochschule bietet unter Umständen noch keine Anknüpfungspunkte, kein soziales Umfeld und auch keinen Beziehungersatz (Schmitt 2020, 156 f.). Familie und soziales Umfeld werden in diesen Entwicklungsprozess zwangsläufig mit einbezogen. Die Entwicklung bzw. Veränderung von Routinen, Distinktionen und Gewohnheiten kann vom sozialen Umfeld sehr unterschiedlich, auch negativ aufgenommen werden. Dabei kann es zu einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu bei gleichzeitigem Fremdheitsgefühl und Selbstzweifeln im akademischen Betrieb kommen. Es kann dazu führen, dass sich Studierende weder in ihrem alten Herkunftsmilieu wohlfühlen noch im neuen Hochschulmilieu Anschluss finden (Lange-Vester 2020, 396 ff.).

Auch in Prüfungssituationen spielt der eigene Habitus und die Passung zum Habitus der Prüfenden eine Rolle. Gerade in mündlichen Prüfungen (oder auch in Bewerbungssituationen) kann das Auftreten und die Art und Weise, wie sich eine Person präsentiert, wichtiger sein als die fachliche Kompetenz. Entspricht eine Person hier nicht den Vorstellungen (die auch durch den Habitus der prüfenden Person geprägt sind), wird dies tendenziell als mangelnde Qualifikation interpretiert. In Bewerbungs- oder Prüfungssituationen neigen z. B. Personen aus höheren sozialen Schichten dazu, Personen mit gleichem oder ähnlichem Habitus zu bevorzugen und Personen mit einem Habitus aus einer anderen (oft niedrigeren) sozialen Schicht zu benachteiligen. (Haslinger und Patek 2007, 151 f.)

Hinzu kommt, dass es aufgrund fehlender Erfahrungen schwierig ist, das eigene Verhalten im neuen sozialen Feld einzuschätzen. Lehrende und auch Bildungsinstitutionen sind sich dieser Problemlage selten bewusst. Die Anforderungen und Beurteilungskriterien werden nicht transparent gemacht, sondern werden vorausgesetzt. Bestimmte Defizite werden dann auch als vermeintlich selbst verschuldete Benachteiligung angesehen. Neben einer falschen Selbsteinschätzung kommt es auch zu einer Überschätzung von z. B. Kommilitoninnen aus höheren sozialen Schichten und einer übertriebenen Vorstellung von notwendigen Leistungen (ebd., 154).

Studierende aus bildungsfernen Schichten haben oft Hemmungen, Fragen zu stellen oder sich an Diskussionen zu beteiligen, weil sie Angst haben, sich zu blamieren. Sie haben häufig Angst, dass man ihnen ansieht, dass sie nicht hierhergehören. Insbesondere das Identifizieren und Aufholen von informellem Wissen bzw. infor-

mellen Kompetenzen sind eine zusätzliche Belastung. Es wird versucht, einem Idealbild zu entsprechen, das für die Betroffenen nicht wirklich greifbar ist. Im gleichen Zusammenhang wird aber auch versucht, anonym zu bleiben und nicht aufzufallen. Es besteht Angst, andere Studierende anzusprechen und an Lerngruppen teilzunehmen. Dies erschwert die Kontaktaufnahme und die Integration in das soziale Feld, was wiederum das Identifizieren und Aufholen von informellem Wissen bzw. informellen Kompetenzen erschwert (ebd., 154).

Wenn der eigene Habitus nicht passt und sich Personen nicht zugehörig fühlen, kann dies zu einem Gefühl der Überforderung und Unsicherheit führen. Personen, die so empfinden, neigen dazu, sich aus der fremden Umgebung zurückzuziehen. Dies kann zum Wechsel des Studiengangs oder der Hochschule, aber auch zur Selbstselektion führen. Es kann auch vorkommen, dass Personen mit passendem Habitus auf solche Personen mit Verachtung, Arroganz oder Distanz reagieren bzw. diese diskriminieren und damit das Gefühl der Nichtzugehörigkeit verstärken (ebd., 150 f.).

Auf der Grundlage der *Studierendenbefragung in Deutschland* haben Meyer et al. Untersuchungen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen durchgeführt. 26 Prozent der Befragten gaben an, schon einmal aufgrund eines der abgefragten Merkmale diskriminiert worden zu sein. 46 Prozent gaben an, Diskriminierung bei anderen beobachtet zu haben. Dabei spielen Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts und des sogenannten Migrationshintergrundes die größte Rolle. Auch die sprachliche Ausdrucksweise und die soziale Herkunft sowie das äußere Erscheinungsbild spielen eine wichtige Rolle, und zwar eine wichtigere als die Diskriminierung aufgrund von Religion, Sexualität oder Elternschaft (Meyer, Strauß und Hinz 2022).

Diskriminierungsmerkmale, die in einem direkten Zusammenhang mit dem Habitus stehen (soziale Herkunft, sprachliche Ausdrucksweise, körperliches Erscheinungsbild und der sogenannte Migrationshintergrund), sind relevante Diskriminierungsmerkmale. Je mehr dieser Merkmale auf eine Person zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, Diskriminierungserfahrungen zu machen. Diskriminierungserfahrungen haben Auswirkungen auf die Betroffenen. Es konnte gezeigt werden, dass insbesondere Befragte, die häufiger Diskriminierungserfahrungen machen, sich tendenziell häufiger gestresst fühlen als Personen mit einmaligen Diskriminierungserfahrungen oder Personen ohne Diskriminierungserfahrungen. Gleiches gilt für die Zufriedenheit mit dem Klima bzw. der Atmosphäre im Studiengang: Auch hier sind Personen, die häufiger Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, unzufriedener als Personen, die nur einmalige oder keine Diskriminierungserfahrungen gemacht haben (ebd., 9).

Die am häufigsten genannten Diskriminierungserfahrungen sind die Herabsetzung der eigenen Leistung (19 Prozent) und dass jemandem die Leistung nicht zugeutraut wird (17 Prozent) (ebd., 5). Beide Formen der Diskriminierung beziehen sich auf das Studium. Insbesondere diese Form von Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit Stressempfinden und Unzufriedenheit mit dem Studienklima bzw. der Studienatmosphäre wirken sich negativ auf die Studierendenbindung aus.

Diskriminierungserfahrungen, Fremdheitsgefühle und Selbstzweifel können Gründe darstellen, warum Menschen ihr Studium vorzeitig beenden. In einer bundesweit repräsentativen Befragung von Exmatrikulierten wurden durch das DZHW Ursachen und Motive des Studienabbruchs herausgearbeitet (Ebert und Heublein 2017).³⁰

Bestimmte voruniversitäre Merkmale bzw. schulische Voraussetzungen sind von zentraler Bedeutung für den Studienerfolg. Weist eine Person eines oder mehrere dieser Merkmale auf, besteht ein erhöhtes Risiko für einen Studienabbruch. Die Merkmale sind (Ebert und Heublein 2017, III f.):

- nichtakademische Bildungsherkunft,
- keine allgemeine Hochschulreife,
- eine schlechtere Schulabschlussnote und
- eine vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung.

Innerhalb des Studiums lassen sich verschiedene Bedingungen und Merkmale identifizieren, die abbruchfördernd wirken (Ebert und Heublein 2017, IV):

- geringe Eigenaktivität im Studienverhalten,
- unzureichende soziale und fachliche Integration an der Hochschule,
- schlechtere Studienleistungen,
- stark von extrinsischen Motiven und dem Rat anderer geprägte Studienfachwahl,
- Studienfach, das nicht dem Wunschfach entspricht, und
- ungesicherte Studienfinanzierung und zu geringe finanzielle Ressourcen.

Der Anteil der Studierenden mit nicht-akademischer Bildungsherkunft bei den Studienanfänger:innen lag 2016 bei 47 Prozent (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 5). Bei Studienabbrecher:innen lag der Anteil der Studierenden mit nicht-akademischer Bildungsherkunft bei rund 56 Prozent. Bei den Studienabbrecher:innen mit Migrationshintergrund lag der Anteil der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern bei 61 Prozent (Heublein, Ebert, et al. 2017, 40, Ebert und Heublein 2017, 20).

Gerade für bildungsunsichere Studierende, Bildungsaufsteiger:innen oder Studierende, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, treten laut Bülow-Schramm (2016, 64f.) folgende Problemfelder auf:

- Vereinbarkeitsprobleme (wie bekomme ich meine vielfältigen Aktivitäten wie Familie, Sport oder andere Hobbys, Beruf und Studium unter einen Hut?) erscheinen als ein Faktor für die Unplanbarkeit des Studiums,
- Vereinbarkeit von Studium und Care-Work,
- mangelnde Anerkennung von Vorkenntnissen erschwert die inhaltliche Orientierung im Studium und weckt den Wunsch nach mehr Wahlfreiheit, um bereits vorhandenes Wissen im Kontext der aktuellen Leistungserbringung nutzen zu können.

³⁰ Befragt wurden exmatrikulierte Studierende des Sommersemesters 2014 zu Ursachen und Motiven des Studienabbruchs. Hierfür wurden 6.029 Exmatrikulierte an 32 Universitäten und 28 Fachhochschulen befragt. Von den Befragungsteilnehmer:innen weisen 1.113 einen sogenannten Migrationshintergrund auf (Ebert und Heublein 2017)

- Der Theorie-Praxis-Bezug stellt ein Qualitätskriterium für Studiengänge dar, er beeinflusst die Entwicklung eines vertieften Lernens und die Freude am Studium. Studierende haben häufig Schwierigkeiten, den Bezug zwischen bestimmten Studieninhalten und der Praxis herzustellen und fühlen sich dabei nicht unterstützt.
- Sich selbst zu organisieren, stellt eine Herausforderung dar.
- Der Umgang mit dem Prüfungsumfang fällt zu Beginn des Studiums schwer. Der Verdacht, hinausgeprüft zu werden, kommt bei manchen schon bei den ersten Leistungsnachweisen auf, andere zweifeln schlicht an sich selbst.
- Der Studienstil *mit Spaß inhaltsorientiert studieren* nimmt im Laufe des Studiums ab.

Diese Problemfelder können dazu führen, dass die Motivation im Laufe des Studiums abnimmt. Hier hilft nicht nur ein Ausbau der institutionellen Beratungsangebote, sondern auch die Berücksichtigung der Lebensplanung der Studierenden und eine individuelle Beratung, die unmittelbar mit dem Studiengeschehen verknüpft ist (Bülow-Schramm 2016, 64f.).

Im Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund können auch das Geschlecht, der sogenannte Migrationshintergrund und die sexuelle Orientierung Auswirkungen auf den Studienerfolg haben. In einer Studie von Gerhards und Sawert (2018) wurden verschiedene Merkmalskombinationen daraufhin untersucht, inwieweit sie zu einer Über- oder Unterrepräsentation in der Gruppe der Studierenden führen können (Intersektionalität).³¹

Ergebnis dieser Untersuchung ist unter anderem folgende Tabelle:

Tabelle 11: Wahrscheinlichkeit, dass eine Person mit verschiedenen Merkmalskombinationen aus der Altersgruppe der 18- bis 30-Jährigen studiert oder einen Hochschulabschluss besitzt (Gerhards und Sawert 2018, 540)

Geschlecht	Sexuelle Orientierung	Ethnie	Elterliche Bildung	
Männlich	Heterosexuell	Türkisch	Nicht akademisch	13,4
Männlich	Heterosexuell	Deutsch	Nicht akademisch	16,9
Weiblich	Heterosexuell	Türkisch	Nicht akademisch	17,1
Weiblich	Heterosexuell	Deutsch	Nicht akademisch	21,3
Männlich	Bi-/Homosexuell	Türkisch	Nicht akademisch	23,1
Männlich	Bi-/Homosexuell	Deutsch	Nicht akademisch	28,4
Weiblich	Bi-/Homosexuell	Türkisch	Nicht akademisch	28,5

³¹ Als Datengrundlage dienten die Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) aus Berlin. In diesem Panel werden jährlich 30.000 Personen befragt (Gerhards und Sawert 2018, 531)

(Fortsetzung Tabelle 11)

Geschlecht	Sexuelle Orientierung	Ethnie	Elterliche Bildung	
Weiblich	Bi-/Homosexuell	Deutsch	Nicht akademisch	34,5
Männlich	Heterosexuell	Türkisch	Akademisch	38,4
Weiblich	Heterosexuell	Türkisch	Akademisch	45,3
Männlich	Heterosexuell	Deutsch	Akademisch	45,1
Weiblich	Heterosexuell	Deutsch	Akademisch	52,1
Männlich	Bi-/Homosexuell	Türkisch	Akademisch	57,8
Männlich	Bi-/Homosexuell	Deutsch	Akademisch	61,5
Weiblich	Bi-/Homosexuell	Türkisch	Akademisch	61,7
Weiblich	Bi-/Homosexuell	Deutsch	Akademisch	67,9

Die Intersektionalitätsforschung hat für bestimmte Bereiche unserer Gesellschaft gezeigt, dass das Zusammentreffen bestimmter Merkmale wie z. B. weiblich, nicht heterosexuelle Orientierung und ethnische Zugehörigkeit zu besonderen Benachteiligungen führt. Gerhards und Sawert (2018) konnten zeigen, dass dies für den Hochschulzugang und die Zusammensetzung der Studierenden nicht gilt. Die Tabelle zeigt, dass das Merkmal *Bildung der Eltern* und damit die soziale Herkunft den größten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit hat, zur Gruppe der Studierenden zu gehören, und zwar unabhängig davon, mit welchen weiteren Merkmalen es kombiniert ist (Gerhards und Sawert 2018, 540 f.).

Obwohl die Öffnung der Hochschulen und Universitäten suggeriert, dass Bildung für alle zugänglich ist, zeigt sich, dass die Strukturen bzw. die Ordnung der Klassen und Geschlechter dadurch nicht aufgelöst werden. Der Habitus ist nach wie vor Garant für die Selektion und auch für den Selbstausschluss von Bildungswegen (Lange-Vester und Bremer 2020, 93).

Auch in Beschäftigungsverhältnissen als studentische Hilfskräfte an Hochschulen sind Personen aus unteren sozialen Schichten strukturell benachteiligt. Hinzu kommt, dass diese Beschäftigungsform durch kurze Vertragslaufzeiten, Kettenbefristungen, fehlende oder nicht durchsetzbare Mitbestimmungsrechte gekennzeichnet ist. Hinzu kommt die besondere Form der Abhängigkeit, da die Vorgesetzten gleichzeitig als Lehrende, Prüfende oder Gutachter:innen in Lehrveranstaltungen oder bei Abschlussarbeiten tätig sind. Daraus ergibt sich eine starke Machtasymmetrie zwischen den studentischen Beschäftigten und den jeweiligen Vorgesetzten. Da die Tätigkeit als studentische Hilfskraft für viele Studierende häufig die erste Erwerbstätigkeit ist, werden die dabei gemachten Erfahrungen als prägend angesehen (Hopp, et al. 2023, 9 ff.).

Studentische Hilfskraftstellen sind in erster Linie nicht als Vollzeitbeschäftigung gedacht, da sich die Universität als Vollzeituniversität und die Studierenden als Vollzeitstudierende betrachtet. Daraus ergibt sich in der Regel eine maximale Erwerbstätig-

keit von 20 Stunden pro Woche. Die Tätigkeit als studentische Hilfskraft soll also primär dazu beitragen, Einblicke in Wissenschaft und Forschung bzw. Einblicke in Wissenschaft als Berufsperspektive zu gewinnen (ebd., 60).

Dieser Ansatz geht jedoch an der Lebenswirklichkeit studentischer Beschäftigter vorbei. Die Beschäftigung als studentische Hilfskraft stellt in der Regel die zentrale Quelle für den Lebensunterhalt dar. Das Einkommen aus dieser Beschäftigung liegt im Durchschnitt nur knapp über dem Mindestlohniveau. Der geringe Stundenlohn und die Begrenzung der Stundenzahl können dazu führen, dass trotz ergänzendem BAföG nicht alle Kosten gedeckt werden können, insbesondere bei Studierenden mit Kindern oder an Studienorten mit angespanntem Wohnungsmarkt. Im Jahr 2021 galten 76,1 Prozent der Studierenden als armutsgefährdet. Werden nur die studentischen Beschäftigten betrachtet, steigt der Anteil auf 77,8 Prozent (ebd., 61).

Studierendentypen

Im Folgenden werden die Studierenden und ihre herkunftsspezifischen Habitusmuster noch etwas genauer beleuchtet. Habitusmuster beeinflussen die Wahrnehmungen, Erwartungen und Sichtweisen im Studium und lassen sich in verschiedene Typen klassifizieren. Wie bereits angesprochen wurde, agieren Studierende aus höheren sozialen Schichten, insbesondere mit Akademiker:inneneltern, selbstbewusster, gelassener und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit im Studium. Studierende aus unteren sozialen Schichten mit nicht-akademischem Elternhaus haben eher Passungsprobleme, Selbstzweifel und Unsicherheiten (Lange-Vester und Bremer 2020, 95 f.).

Unter den Studierenden lassen sich verschiedene Studierendentypen bzw. -milieus unterscheiden und empirisch begründen (Lange-Vester 2015, 105 ff.)³²:

- Bildungsunsichere
- Ganzheitliche
- Effizienzorientierte
- Aufstiegsorientierte
- Prestigeorientierte
- Kritische Intellektuelle
- Kompetenz- und Leistungsdistinguierte
- Exklusive

Die Eltern *bildungsunsicherer* Studierender haben in der Regel einen niedrigen oder gar keinen Schulabschluss. Zum Teil verfügen sie über eine Berufsausbildung, zum Teil arbeiten sie in gering qualifizierten oder angelernten Tätigkeiten (ebd.).

Bildungsunsichere Studierende verfügen bei Studienbeginn über keinerlei Vorkenntnisse in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten. Sie haben weder direkte noch indirekte Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen wie Universitäten oder Hochschulen. Das Halten von Referaten sowie der Umgang mit Begrifflichkeiten und abstrakter

32 Im Rahmen einer Studie an der Universität Hannover wurden von 2002 bis 2004 150 Studierende der Politikwissenschaft, Soziologie und Sozialpsychologie in Einzel- und Gruppeninterviews befragt. Auf Basis der habitushermeneutischen Interpretation des Materials konnten acht Studierendentypen unterschieden werden (Lange-Vester 2015, 105 ff.)

Sprache stellt für sie eine Herausforderung dar. Es besteht daher eine große soziale Distanz zwischen den Studierenden und der Bildungsinstitution bzw. den Lehrenden. Eine Identifikation mit der Bildungsinstitution bzw. dem Studiengang findet nicht statt. Studierende dieses Typs versuchen, unauffällig zu bleiben, werden dadurch aber unter Umständen von den Lehrenden nicht wahrgenommen bzw. übersehen. Dies hat beispielsweise zur Folge, dass Studierende es eher vermeiden, bei Problemen Lehrende oder Dozierende in Sprechstunden aufzusuchen (ebd.).

Die fehlende Identifikation im Zusammenhang mit frustrierenden Erlebnissen im Studium kann dazu führen, dass sich Studierende in andere Lebensbereiche (Familie, Freizeit etc.) zurückziehen. Dies kann bis zum freiwilligen Abbruch des Studiums (*Selbsteliminierung*) führen. Eine Strategie zur Bewältigung des Studiums ist der Aufbau und die Pflege sozialer Strukturen (z. B. Lern- und Arbeitsgruppen). Persönliche Interessen werden dann häufig der Gemeinschaft untergeordnet, z. B. bei der Wahl der Lehrveranstaltungen (ebd., 106).

Neben den studienbezogenen Unsicherheiten stellen Bildungsunsichere häufig auch ihre gesamte Lebensführung in Bezug auf die Überzeugungen und Pläne des Herkunftsmilieus in Frage. Dieser Studierendentyp zeichnet sich daher durch eine besondere innere Zerrissenheit und Fremdheit gegenüber der Institution Hochschule aus (ebd.).

Eine gewisse Fremdheit gegenüber dem Studium äußern auch die Studierenden der Gruppe der *Prestigeorientierten*. Diese Gruppe ist dem traditionellen ständisch-kleinbürgerlichen Milieu zuzuordnen. Angehörige dieses Milieus orientieren sich stark am ökonomischen und sozialen Kapital. Die eigene berufliche Entwicklung wird einem konventionellen Lebensentwurf mit Familiengründung und gehobenem Lebensstandard untergeordnet. Im Studium stehen institutionelle Vorgaben, Ordnungsprinzipien und Autoritäten im Vordergrund. Inhalte werden eher aus Pflichterfüllung angeeignet. Eine intrinsische Motivation, sich mit den Inhalten des Studiums auseinanderzusetzen, besteht eher selten. Ebenso bestehen selten Vorstellungen über den Verlauf und die konkreten Ziele des Studiums. Das primäre Interesse gilt dem akademischen Grad und dem damit verbundenen Status. Die Verantwortung für den erfolgreichen Abschluss des Studiums wird eher bei der Bildungsinstitution gesehen (ebd., 106 f.)

Studierende des Typs *Aufstiegsorientierte* streben ebenfalls an, erfolgreich und wohlhabend zu sein und sind ebenfalls in erster Linie an akademischem Abschluss, Status und Prestige interessiert. Im Gegensatz zu den Prestigeorientierten sehen sie die Verantwortung dafür bei sich selbst und versuchen, ihre Ziele durch eigene Anstrengung und Leistung zu erreichen. Für sie ist es wichtig, Kompetenzen zu erwerben, mit denen sie später auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren können. Sie haben eine hohe Wertschätzung für Wissen und akademische Titel, versuchen sich den Gepflogenheiten des Feldes anzupassen und auch bei den Lehrenden aufzufallen (ebd., 108 f.).

Effizienzorientierte setzen ebenso wie Aufstiegsorientierte auf die eigene Leistung. Das Studium dient der Entwicklung von Kompetenzen und Selbstbestimmungsmöglichkeiten mit Fokus auf berufliche Verwertungsmöglichkeiten. Sozialer Status und

Prestige sind keine primären Ziele. Die Effizienzorientierten sind häufig über den zweiten Bildungsweg und mit mehrjähriger Berufserfahrung an die Hochschule gekommen. Ihnen ist eine transparente Studienstruktur wichtig, die ein effektives und zielorientiertes Studium ermöglicht (ebd., 109 f.).

Die *ganzheitlich Orientierten* sind eher intrinsisch motiviert und stark auf Selbstbestimmung ausgerichtet. Sie legen besonderen Wert auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen, auf Persönlichkeitsentwicklung und Horizonterweiterung. Darüber hinaus versuchen sie, die verschiedenen Lebensbereiche (Familie, Freunde etc.) in Einklang zu bringen. Sie sind daher nicht bereit, sich ausschließlich der Anforderungen des Studiums unterzuordnen. Es wird davon ausgegangen, dass sich dies auch im späteren Berufsleben fortsetzt. Ziel ist die Sicherung der eigenen Existenz. Sozialer Aufstieg steht hier weniger im Vordergrund als berufliche Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit (ebd., 110 f.).

Studierende des Typus der *kritischen Intellektuellen* gehören überwiegend den Bildungseliten an. Sie haben hohe Ansprüche an Selbstbestimmung und Reflexion. Sie sind Verfechter:innen des humboldtschen Bildungsideals und eines Studiums, welches frei von Verwertungsinteressen sein sollte.³³ Darüber hinaus sind sie politisch engagiert, an abstrakten, intellektuellen Diskursen interessiert und rhetorisch geschult. Sie grenzen sich einerseits von Studierenden aus mittleren und unteren Milieus ab, treten aber gleichzeitig für den Abbau von Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung ein (ebd., 104 f.).

Studierende aus der Gruppe der *Exklusiven* gehören ebenfalls zu den Bildungseliten. Sie unterscheiden sich von den kritischen Intellektuellen dadurch, dass sie starke Verwertungsinteressen haben. Das Studium soll ihnen hohe berufliche Positionen, Einfluss und ein entsprechendes Einkommen ermöglichen. Die eigene Exklusivität wird beispielsweise durch Auslandsaufenthalte an Privat- oder Eliteuniversitäten unterstrichen. Studierende dieses Typs befürworten Selektion durch Zulassungsbeschränkungen, Studiengebühren und Notengebung (ebd.).

Bestimmte Berufswahl- bzw. Abbruchmotive zeigen sich bei bestimmten Studientypen und neigen im Zusammenhang mit bestimmten Studiengängen eher dazu, das Studium vorzeitig abzubrechen bzw. den Studiengang zu wechseln. Das folgende Kapitel beschäftigt sich in diesem Zusammenhang insbesondere mit Berufswahlmotiven und den Gründen für den Studienabbruch von Lehramtsstudierenden.

Berufswahlmotive und Studienabbruch

Heublein et al. (2017, 11 f.) fasst die unterschiedlichen zum Studienabbruch führenden Aspekte in einem Modell zusammen. Hierbei wird der Studienabbruch als ein mehrdimensionaler Prozess betrachtet. Der Abbruch eines Studiums beruht nicht nur auf

33 Eine auf den humboldtschen Bildungsidealen aufbauende universitäre Lehre betrachtet und lehrt in erster Linie wissenschaftliche Erkenntnisse und wissenschaftliche Methoden. Alle weiteren (auch berufsbezogenen) Kompetenzen werden in der Regel ausgeklammert, damit nicht entwickelt und stellenweise sogar vorausgesetzt (Kaßbaum 2020, 70 ff.). Diese Kompetenzen werden Teil von informellem Wissen und werden damit in Abhängigkeit vom kulturellen Kapital und der sozialen Herkunft gesetzt. Dies war wiederum Teil des Grundverständnisses im humboldtschen Bildungsideal – der sozialen Klasse entsprechende Bildung (Ungern-Sternberg 2005).

einem einzigen Grund. Es sind unterschiedliche Motive bzw. Faktoren, die sich gegenseitig bedingen und verstärken. Der Entscheidungsprozess erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Die bedeutsamen Phasen für diesen Prozess sind: die Studienvorphase, die Übergangs- bzw. Studieneingangsphase und die aktuelle Studiensituation (siehe Abbildung 26).

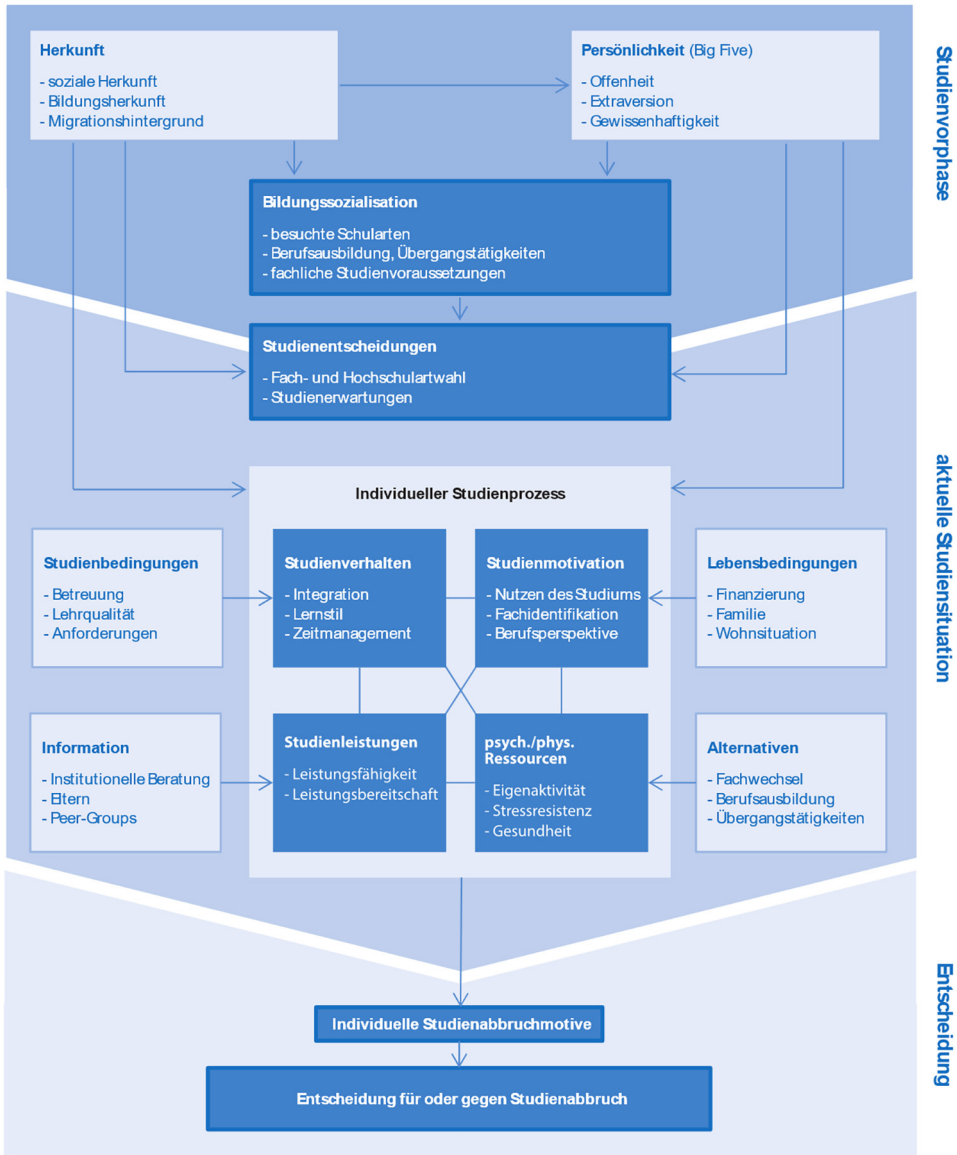


Abbildung 26: Modell des Studienabbruchprozesses (Heublein, Ebert, et al. 2017, 12)

Es lassen sich Bedingungsfaktoren und Motive unterscheiden. Bedingungsfaktoren sind Merkmalskonstellationen der Studienvorphase, des Studienübergangs und der Studiensituation, welche das Risiko für einen Studienabbruch erhöhen. Die Motive für einen Studienabbruch werden

im Modell [...] als subjektive Widerspiegelung der Bedingungsfaktoren verstanden. Sie bringen die aus studentischer Sicht unmittelbar gegebenen Beweggründe für den Studienabbruch zum Ausdruck, sind aber nicht mit ihnen gleichzusetzen. Zwischen den Bedingungsfaktoren und den Studienabbruchmotiven besteht ein unterschiedlich starker Zusammenhang (ebd., 11).

Die Entscheidung zum Studienabbruch ist das Ergebnis eines Prozesses. In jeder Phase sind unterschiedliche Bedingungsfaktoren unterschiedlich bedeutsam (ebd.).

Zur Studienvorphase gehört die soziale Herkunft, die Bildungssozialisation sowie die Persönlichkeit einer Person. Bei der Betrachtung des Übergangs spielen Aspekte des Studieneingangs und der Studienentscheidung eine Rolle. Zur Studiensituation gehören unter anderem interne Einflussfaktoren wie Studienverhalten, Studienleistungen sowie Fachidentifikation und externe Einflussfaktoren wie Studienbedingungen, Beratungsangebote, Lebensbedingungen und Alternativen zum aktuellen Studium (ebd.).

Im Bezug auf die Übergangs- bzw. Studieneingangsphase sind die Berufswahlmotive von zentraler Bedeutung. Es gibt verschiedene Forschungsansätze zu den Motiven für die Studien- und Berufswahl, insbesondere im Lehramtsbereich. Viele dieser Ansätze basieren auf dem Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2000). Nach diesem Modell hängen die Wahl einer Aufgabe, das Durchhaltevermögen und die Motivation, eine Aufgabe zu bewältigen, von der Überzeugung einer Person von den eigenen Fähigkeiten (Erfolgserwartung bzw. Selbstwirksamkeitserwartung) und dem subjektiven Wert, den sie dem Ergebnis der Aufgabe beimisst, ab.

In einer Studie von Heublein et al. (2017)³⁴ wurden zentrale Abbruchmotive bei Studierenden erhoben. Der am häufigsten genannte Grund für den Studienabbruch waren Leistungsprobleme. Dies führte entweder zur Exmatrikulation aufgrund nicht bestandener Prüfungen oder zu Überforderung bzw. Frustration und schließlich zum Studienabbruch (ebd., 21 f.).

Ein weiteres zentrales Motiv war die mangelnde Studienmotivation, die häufig daraus resultierte, dass die Studierenden mit falschen Erwartungen an das Studienfach oder die späteren Berufschancen in das Studium gingen. Diese Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität führte dazu, dass sich die Studierenden nicht mit dem Studiengang identifizieren konnten und das Interesse am Studium nachließ (ebd.).

Auch der Wunsch nach Praxisbezug spielt eine wichtige Rolle. Viele Studierende gaben an, den Praxis- und Berufsbezug im Studium zu vermissen und stattdessen möglichst schnell in den Beruf einsteigen und Geld verdienen zu wollen. Eine Berufsausbil-

34 Innerhalb der Studie wurden zwischen Dezember 2014 und Mai 2015 an 32 Universitäten und 28 Fachhochschulen 6029 Personen in grundständigen Bachelorstudiengängen per Fragebogen befragt, die ihr Studium vorzeitig abgebrochen haben (Heublein, Ebert, et al. 2017).

dung oder andere attraktive Jobangebote stellten daher für einige eine attraktive berufliche Alternative zum Studium dar. In diesem Zusammenhang stellen auch finanzielle Gründe einen wichtigen Abbruchgrund dar. Finanzielle Engpässe oder die schwierige Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium führten dazu, dass sich die Studierenden schließlich gezwungen sahen, ihr Studium abzubrechen. Diese Probleme entwickeln sich häufig erst im späteren Studienverlauf zu relevanten Abbruchgründen. Zudem waren auch persönliche Gründe wie Krankheit, erlebte Diskriminierung oder Unwohlsein am Studienort weitere Faktoren, die zum Studienabbruch führten (ebd.).

Die Forschung zu den Berufswahlmotiven von Lehrkräften weist eine große Vielfalt auf hinsichtlich der Stichproben, der Erhebungsinstrumente und der Auswertungsmethoden, was den Vergleich der Ergebnisse erschwert. Dennoch lassen sich einige Gemeinsamkeiten feststellen. Häufig genannte intrinsische Motive sind das pädagogische Interesse und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Motive wie das fachliche Interesse oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf variieren je nach Kontext stärker (Micknaß, et al. 2019, 187).

Im Rahmen der quantitativen Forschung werden insbesondere zwei validierte Instrumente zur Erfassung der Berufswahlmotive eingesetzt: die FIT-Choice-Skala von Watt und Richardson (Watt, et al. 2012) und der Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010). Die FIT-Choice-Skala umfasst Faktoren wie berufliche Fähigkeiten, individuelle Werte, Einschätzung der Anforderungen des Berufs, vermutete Vorteile, Bezahlung, Vorerfahrungen und äußere Einflüsse (Rothland 2014, 353 f.). Der FEMOLA wurde speziell für den deutschsprachigen Raum entwickelt und fragt nach Motiven wie pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Nützlichkeit, Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums und soziale Einflüsse (Pohlmann und Möller 2010, 76 ff.).

Untersuchungen mit den Instrumenten FIT-Choice und FEMOLA zeigen, dass sich die Berufswahlmotive je nach Studiengang und Lehramtstyp unterscheiden können. Für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen dominieren intrinsische Motive, gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein, berufliche Sicherheit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Studierende für das Lehramt an Gymnasien geben ein höheres fachliches Interesse an, während Studierende für das Lehramt an Grundschulen ein höheres pädagogisches Interesse angeben (Micknaß, et al. 2019, 187 f.).

Im Bereich der beruflichen Bildung liegen bisher nur wenige Erkenntnisse vor. Befragungen von Studierenden zeigen ein hohes fachliches sowie pädagogisches Interesse, eine Nähe zum Berufsbild, den Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung sowie das Streben nach beruflicher Sicherheit. Die Studien zeigen auch Unterschiede je nach beruflicher Fachrichtung (ebd.).

Micknaß et al. (2019) konnten in einer Studie³⁵ zeigen, dass pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung als Berufswahlmotive bei Studierenden aus der Beruflichen Bildung die wichtigste Rolle spielen. Allerdings unterschiede

35 316 Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtungen aus den Bereichen gewerblich-technische Fachrichtungen, Ernährungs-/Lebensmittelwissenschaften/Ökotrophologie sowie Pflege- und Gesundheitswissenschaften wurden an den Standorten Berlin, Osnabrück und Hannover per FEMOLA befragt (Micknaß, et al. 2019).

den sich die beruflichen Fachrichtungen hinsichtlich der Bedeutung des fachlichen Interesses. Die Studierenden der Pflege- und Gesundheitswissenschaften bewerteten das fachliche Interesse im Durchschnitt am höchsten, gefolgt von den Studierenden der Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften/Ökotrophologie. Im Vergleich dazu wurde das fachliche Interesse von Studierenden der gewerblich-technischen Fachrichtungen im Vergleich als Motiv am geringsten eingeschätzt. Extrinsische Motive, wie soziale Einflüsse und der erwartete geringere Schwierigkeitsgrad des Studiums, spielten bei der Studienwahl hingegen eine untergeordnete Rolle (ebd., 193 f.).

Es gab keine signifikanten Unterschiede in den Berufswahlmotiven zwischen Frauen und Männern oder zwischen Bachelor- und Masterstudierenden. Allerdings zeigte sich ein Einfluss des Alters der Befragten: Je älter die Studierenden waren, desto stärker war ihre Fähigkeitsüberzeugung und desto geringer war der Einfluss des sozialen Umfelds auf ihre Berufswahlmotive. Darüber hinaus zeigte sich, dass pädagogische Vorerfahrungen, gemessen an der Anzahl pädagogischer Aktivitäten vor dem Studium, mit höheren Werten für pädagogisches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung als Berufswahlmotive korrelierten (ebd., 194). In einer weiteren Studie konnte für die gewerblich-technischen Lehramtsstudierenden gezeigt werden, dass auch nützlichkeitsbezogene Berufswahlmotive, wie eine finanzielle Sicherheit und die Vereinbarkeit von Familie bzw. Freizeit und Beruf, als Aspekte für die Berufswahl relevant sind (Stellmacher und Pfetsch 2022).

In einer Studie von Stellmacher und Paetsch (2023)³⁶ wurden Berufswahlmotive zu Berufswahlprofilen zusammengefasst und analysiert, welche Konstellationen von Berufswahlmotiven tendenziell günstig oder ungünstig sind. Dabei wurden auf der Basis von FEMOLA fünf Profile bzw. Kombinationen von Berufswahlmotiven identifiziert. Auch in dieser Untersuchung erweisen sich insbesondere eine hohe intrinsische Motivation, eine hohe Berufswahlsicherheit und eine hohe Selbsteinschätzung im berufsbezogenen Selbstkonzept als günstig, eine Berufswahl aufgrund der Nützlichkeit des Studienziels und wenig interessenbezogene Berufswahlmotive als ungünstig. Als besonders ungünstig erweist sich die Merkmalskombination aus Priorisierung eines sicheren Einkommens und familienfreundlicher Arbeitszeiten bei gleichzeitig geringem pädagogischen und fachlichen Interesse sowie fehlenden berufsbezogenen und fehlenden pädagogischen Vorerfahrungen.

Wenn die Erwartungen, mit denen Studierende ihr Studium beginnen, nicht erfüllt werden, kann dies zu einem Studienabbruch führen. Dies kann zum Beispiel vorkommen, wenn Studierende ihr Studium mit dem Wunsch nach einem hohen Anteil an pädagogischen Inhalten bzw. einem hohen Praxisbezug beginnen, aber feststellen, dass der Schwerpunkt auf fachwissenschaftlichen Inhalten liegt. Fühlen sich die Studierenden zudem schlecht betreut und leistungsmäßig überfordert, kann dies zu negativen Erfahrungen, Frustration und Motivationsverlust führen, die schließlich in einen Studienabbruch oder Studiengangwechsel münden können. Verschärft wird diese Si-

36 350 Lehramtsstudierende der beruflichen Bildung aus den Bereichen Gewerbe/Technik, Ernährung/Lebensmittelwissenschaft/Ökotrophologie, Pflege-/Gesundheitswissenschaft und Kosmetologie wurden an den Universitätsstandorten Berlin, Osnabrück und Hannover per FEMOLA befragt (Stellmacher und Paetsch 2023).

tuation häufig durch berufliche und familiäre Verpflichtungen, die zu zusätzlichem Druck und Stress führen (Wyrwal und Zinn 2018, 20, Hartl, et al. 2022, 12 ff.).

In einem Projekt von Koerber et al. (2021)³⁷ wurde unter anderem untersucht, mit welchen Problemlagen sich beruflich Qualifizierte beim Einstieg in das berufliche Lehramt konfrontiert sehen und woraus sich mögliche Abbruchmotive entwickeln können. Dabei spielten vor allem Fremdheitswahrnehmungen, die biografische Situation, die ökonomische Situation sowie inhaltliche und organisatorische Herausforderungen eine besondere Rolle.

Die eigene Selbstwirksamkeitserwartung wird durch den Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden und den damit verbundenen Verlust des Expertenstatus stark negativ beeinflusst und führt zu einer Fremdheitswahrnehmung. Die Befragten beschreiben eine Entwertung der Berufserfahrung durch die starke Wissenschaftsorientierung des Studiums, insbesondere im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit akademischen, geisteswissenschaftlichen Inhalten, bei denen nicht auf vorhandene Kompetenzen oder Handlungsroutrinen zurückgegriffen werden kann (ebd., 158).

Die Aufgabe der bisherigen Tätigkeit und der damit verbundene Rollenwechsel stellen einen entscheidenden Einschnitt in der Biografie dar. Die Absolvierung eines berufsbegleitenden grundständigen Lehramtsstudiums wird nicht als Aufstiegsfortbildung (im Sinne von Auszubildende, Facharbeiter:in, Meister:in, Ingenieur:in) angesehen, da die Tätigkeiten sehr unterschiedlich sind. Das Lehramtsstudium stellt ein neues, unbekanntes Bildungsumfeld dar, das auf weitgehend anderen beruflichen Tätigkeiten aufbaut (ebd., 158 f.).

Aufgrund des höheren Studieneintrittsalters und der damit verbundenen Lebenssituation, die bei den Studierenden durch Partnerschaft und Familie geprägt ist, spielt die finanzielle Absicherung bzw. die wirtschaftliche Situation eine wichtige Rolle. Hier kann es zu Problemen kommen, wenn die Studierenden in ihrer bisherigen Berufstätigkeit ein höheres Einkommensniveau erzielt haben und das Studium mit größeren finanziellen Einbußen verbunden ist (ebd., 159).

Organisatorische Hürden (Ablauf, Struktur, Lernorte des Studiums) sowie fachliche Hürden (mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen, theoretisch-abstraktes Arbeiten, wissenschaftliches Arbeiten) wirken sich auch bei dieser Zielgruppe der beruflich Qualifizierten auf den Studienerfolg bzw. auf die Bereitschaft und Motivation aus, den Qualifizierungsweg zur Lehrkraft abzuschließen (ebd., 159 ff.).

Auch wenn Habitus und soziales Milieu nicht explizit Teil der vorgestellten Untersuchungen waren, so sind die einzelnen Aspekte wie z. B. die jeweilige Lebenssituation, die Fremdheitswahrnehmung aufgrund des Rollenwechsels, der soziale bzw. sozioökonomische Hintergrund und auch die jeweiligen Berufswahlprofile nicht losgelöst vom Habitus bzw. dem sozialen Milieu einer Person zu betrachten bzw. werden diese As-

37 Im Mittelpunkt des Projektes Schulassistentenz in Qualifizierung (Schul-AQ) steht ein dualer Lehramtsstudiengang, der neben Ingenieur:innen auch Techniker:innen, Meister:innen einen Weg ins berufliche Lehramt eröffnet. Die Teilnehmer:innen sind als Schulassistent:innen unbefristet an beruflichen Schulen angestellt, werden entgeltlich freigestellt und absolvieren in Teilzeit ein grundständiges Lehramtsstudium (Koerber, Matthes und Wohlrabe 2021) (siehe Kapitel 5.2).

pekte durch den Habitus einer Person beeinflusst. Dies endet natürlich nicht mit dem Verlassen der Universität oder Hochschule bzw. der zweiten Ausbildungsphase, sondern wirkt sich auch auf die spätere berufliche Tätigkeit als Lehrkraft aus.

7.4 Lehrer:innen

Lehramtsstudierende und Lehrer:innen tendieren dazu, sich entsprechend ihrer eigenen sozialen Herkunft der jeweiligen Schulform zuzuordnen. Das Wahlverhalten ist ein Ausdruck des Strebens nach sozialer Passung (Neugebauer 2013, 160). Diese Tendenz lässt sich bereits im Mittelalter nachweisen. Personen aus höheren sozialen Klassen strebten das Gymnasiallehramt an oder verfolgten das Ziel, an renommierten Lateinschulen zu unterrichten. Diese Lehrämter stellten auch eine Durchgangsstation für den weiteren sozialen Aufstieg dar. So war das Gymnasiallehramt für Theologen häufig eine Wartestation für die Übernahme einer eigenen Pfarrstelle (Kühne 2006, 618).

Auch im 18. Jahrhundert entstammten Lehrer der gelehrten Schulen den oberen sozialen Klassen und Volksschullehrer den unteren sozialen Klassen. Durch den steigenden Bedarf an Lehrkräften im 19. Jahrhundert kamen auch Frauen in den Lehrberuf. Volksschullehrerinnen stammten dabei ebenfalls aus den höheren sozialen Klassen. In dieser Zeit erlangte der Lehrberuf eine gesellschaftliche Anerkennung als berufliche Betätigung für Frauen. Der Volksschullehrerberuf nahm Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts eine Plattformfunktion ein hinsichtlich der Selbstrekutierung. In zunehmendem Maße ergriffen die Söhne und Töchter von Volksschullehrer:innen ebenfalls diesen Beruf. Das Lehramt an Gymnasien wurde für männliche Angehörige der höheren sozialen Schichten zunehmend unattraktiv, sodass auch immer mehr Frauen im höheren Lehramt tätig wurden (ebd., 619).

In den 50er-Jahren verlängerten sich in Westdeutschland die Studienzeiten und erhöhten sich die Eingangsvoraussetzungen für Volksschullehrer:innen. Dadurch wurde dieser Lehrberuf zum Grenzberuf der oberen und zum Spitzenberuf der mittleren sozialen Milieus. Dies hatte zur Folge, dass er für Kinder von Akademiker:innen eher unattraktiv und gleichzeitig für Kinder der unteren sozialen Milieus schlechter erreichbar wurde. In dieser Phase etablierte sich der Lehrer:innenberuf als ein von Frauen ergriffener Beruf, da er als gesellschaftlich anerkannter Übergangsberuf für (noch) unverheiratete Töchter aus Akademiker:innenhaushalten fungierte. In der DDR wurde der Zugang zum Lehrer:innenberuf nur in der Anfangsphase für Arbeiter:innen- und Bäuer:innenkinder geöffnet. Die Aufstiegschancen über diesen Beruf nahmen jedoch bereits in den 70er-Jahren ab (ebd.).

Auch in der heutigen Zeit ist die Wahl der akademischen Berufe und damit auch die Wahl des jeweiligen Lehramtstyps abhängig von der sozialen Herkunft. Das Lehramt dient als Studiengang und Berufsoption für den akademischen und sozialen Aufstieg. Die Selbstrekutierungsquote ist bei Gymnasiallehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen höher (ebd., 629).

Lehramtsstudierende des höheren Lehramtes kommen aktuell tendenziell aus gehobenen und konservativen Milieus der Mittelschicht, Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen dagegen überwiegend aus den mittleren Milieus der Facharbeit und praktischen Intelligenz (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 178 ff.).

Das nicht gymnasiale Lehramtsstudium wird im Vergleich zum gymnasialen Lehramt stärker von weiblichen Studierenden, von Studierenden aus Familien mit geringerem kulturellem Kapital und von Studierenden mit schlechteren Abiturnoten besucht. Für alle Lehramtsstudierenden ist die berufliche Sicherheit wichtiger als Karriereziele oder soziales Prestige. Lehramtsstudierende ohne gymnasiales Lehramt haben tendenziell eher ein soziales als ein fachwissenschaftliches Interesse am Studiengang. Lehramtsstudierende für das gymnasiale Lehramt geben dagegen häufiger an, dass das fachwissenschaftliche Interesse höher ist als das soziale Interesse (Neugebauer 2013, 176 f.).

Aufgrund von Selektionsmechanismen bleibt den unteren sozialen Milieus der Zugang zu höherer Bildung tendenziell verwehrt. Dies führt dazu, dass sie vergleichsweise wenige Lehrkräfte hervorbringen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 31, 39).

Unter anderem durch die Zuordnung zu einer Schulform entsprechend der eigenen sozialen Herkunft sind Lehrer:innen an der Reproduktion sozialer Ungleichheit beteiligt. Die Bevorzugung oder Benachteiligung von Schüler:innen erfolgt dabei nicht zufällig, sondern unterbewusst entlang der Klassifikation und Haltung des Habitus. Die pädagogische Orientierung ist dabei stark mit dem jeweiligen Habitus verwoben. Je nach Sozialisation und Herkunftsmilieu setzen Lehrer:innen unterschiedliche Akzente und folgen unterschiedlichen Prinzipien (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 27, Erler 2007, 25, Kühne 2006, 630).

Schüler:innen werden dadurch innerhalb des Unterrichts mit einem breiten Spektrum an unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert. Diese Erwartungen können unter Umständen auch widersprüchlich sein. Nicht alle Schüler:innen können diesen unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden. Schüler:innen aus unteren sozialen Milieus werden dabei tendenziell benachteiligt und auch ausgeschlossen. Lehrer:innen sind sich unabhängig vom eigenen Habitus einig in ihrer Distanz bzw. Distanzierung gegenüber Lernenden aus unteren sozialen Milieus. Bildungsinstitutionen transformieren die soziale Hierarchie in eine Hierarchie der Kompetenzen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 28). Hinzu kommt, dass gerade Eltern aus unteren sozialen Schichten unsicher sind, wenn es um Entscheidungen über den Bildungsweg ihrer Kinder geht. Das führt dazu, dass die Lehrer:innen alleine über den Bildungsweg entscheiden. Etwaige klassistische oder anderweitige Vorurteile der Lehrer:innen haben in diesem Zusammenhang gravierende Auswirkungen auf die Zukunft der Schüler:innen (Erler 2007, 25).

Auch wenn eine Person verschiedene Bildungsinstitutionen durchläuft und auch das Berufsleben Einfluss auf den Habitus hat, bleiben die wesentlichen, durch die Sozialisation erworbenen Grundzüge des Habitus erhalten. Dies führt dazu, dass innerhalb eines Lehrer:innenkollegiums Menschen aus einem breiten Spektrum an Milieu-

zugehörigkeiten tätig sind, woraus sich wiederum unterschiedliche milieuspezifische pädagogische Handlungsmuster und -prinzipien ergeben (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 27, 39).

Lange-Vester et al. (2019) unterscheiden folgende mit dem jeweiligen Habitus verknüpfte Handlungsprinzipien:

- Reformpädagogischer Idealismus
- Rationales Wissensmanagement
- Individuelles Leistungs- und Konkurrenzprinzip
- Aufstieg durch Leistung
- Patriarchale Ordnung
- Reflektierter abwägender Realismus

In den gehobenen sozialen Milieus der bürgerlichen Mitte lässt sich eine *reformpädagogische Fraktion* verorten. Die Angehörigen dieser Gruppe vertreten anspruchsvolle Bildungsideale, die explizit auf Emanzipation, Selbstreflexion, Integration und Chancengleichheit zielen. Lehrende dieses Typs sind politisch aktiv. Bevorzugt werden in diesem Zusammenhang inklusive Schulkonzepte bzw. Gesamtschulen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 33).

Zu den oberen sozialen Milieus gehören auch die Lehrenden, die den Prinzipien des *rationalen Wissensmanagements* folgen. Sie nehmen eine eher technokratische Perspektive ein. Die berufliche Haltung orientiert sich an Aufwand und Nutzen. Das Selbstverständnis bezieht sich auf die Funktion als fachlicher Wissensvermittler bzw. Wissensmanager. Das Verhältnis zu den Lernenden ist eher nüchtern-distanziert und mit hierarchisch-konservativen Denkmustern verbunden (ebd., 35).

Darüber hinaus gehören Lehrende, die individuellen *Leistungs- und Konkurrenzprinzipien* folgen, zu den oberen sozialen Milieus. Sie verhalten sich asketisch, wettbewerbs- und leistungsorientiert. Distinktion und sozialer Aufstieg sind ebenso wichtig wie Eigenverantwortung. Lehrende dieses Typs sehen sich eher als Fachwissenschaftler:innen und weniger als Pädagog:innen. Das mehrgliedrige Schulsystem wird auch hier bevorzugt (ebd., 34).

Innerhalb der Milieus der sozialen Mitte gibt es Lehrer:innen, die vor allem dem Prinzip des *Aufstiegs durch Leistung* folgen. Die Mitglieder dieser Fraktion sehen sich als leidenschaftliche Pädagog:innen, die ihren Schüler:innen zum sozialen Aufstieg verhelfen wollen. Es wird als normal anerkannt, dass Schüler:innen, die nicht die geforderten Leistungen erbringen, innerhalb des mehrgliedrigen Schulsystems entsprechend sortiert werden (ebd., 35).

Lehrer:innen, die eher einer patriarchalischen Ordnung und autoritären Unterrichtsprinzipien zuneigen, akzeptieren soziale Ungleichheiten im Bildungssystem als Ausdruck natürlicher Unterschiede. Das mehrgliedrige Schulsystem wird als Entlastung angesehen, da Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten bzw. Förderbedarf entsprechend sortiert werden können und so schneller im Stoff vorankommen (ebd., 36).

Lehrer:innen, die dem Prinzip des reflektierten und abwägenden Realismus folgen, neigen weder zur Distinktion noch erwarten sie von den Lernenden ein rigides

Leistungsstreben. Sie agieren reflektiert, auf Augenhöhe mit Kolleg:innen und Lernenden und vertreten eine integrative pädagogische Praxis (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, ebd., 38).

In Bezug auf das professionelle Handeln scheinen Lehrer:innen aus den oberen sozialen Milieus eher wissenschaftsbasiert zu handeln und sehen sich in der Pflicht, ihr Handeln begründen zu können. Lehrer:innen aus den mittleren sozialen Milieus handeln eher situativ auf der Basis eigener Erfahrungen, lebenspraktisch und alltagsbezogen (ebd., 42).

Leistungsbereitschaft, Anstrengungsbereitschaft, Eigenverantwortung und Selbstdisziplin werden von den Lehrenden mehrheitlich als notwendig erachtet. Dies ist unabhängig vom jeweiligen sozialen Milieu. Es gilt insbesondere für Lehrkräfte, die ihren eigenen sozialen Aufstieg über diese Habitusmuster vollzogen haben. Gerade bei Schüler:innen aus den unteren sozialen Milieus fehlen diese Habitusmuster jedoch. Lehrkräfte widersprechen hier oft ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen, sehen bei diesen Schüler:innen vornehmlich die Defizite und begrüßen die Selektionsmechanismen innerhalb des Bildungssystems. Hier scheint sich einer der Hauptmechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem zu verbergen. Um diesen Mechanismus außer Kraft zu setzen, muss das professionelle pädagogische Handeln um eine Habitusensibilität erweitert werden. Die eigenen Habitusmuster und deren Einfluss auf das eigene pädagogische Handeln müssen reflektiert werden (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, ebd., 44).

7.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden Bildungsverläufe aus einer bildungssoziologischen Perspektive betrachtet, wobei der Einfluss des sozialen Hintergrunds und des Habitus auf den Bildungsverlauf im Mittelpunkt stand.

Dabei wurde deutlich, dass Bildungsprozesse nicht als isolierte individuelle Entwicklungsverläufe, sondern als historisch und gesellschaftlich strukturierte Prozesse verstanden werden müssen, die in spezifische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebettet sind. Aus dieser Perspektive ist Bildung nicht neutral, sondern Bildungsinstitutionen fungieren als soziale Felder, in denen Dispositionen, Kapitalausstattungen und symbolische Ordnungen wirksam werden.

Zunächst wurde betrachtet, welche Grundvoraussetzungen eine Person mitbringen muss, um im Bildungssystem aus gesellschaftlicher Sicht erfolgreich zu sein. Dabei wurde insbesondere der Habitus als prägender Faktor herausgearbeitet, der tief in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der familiären Sozialisation verwurzelt ist. Der Habitus beeinflusst die Wahrnehmung und Nutzung von Bildungsangeboten und stellt damit im Zusammenspiel mit den zur Verfügung stehenden Kapitalien die Weichen für den weiteren Bildungsverlauf.

Bourdieu hat mit seinen Konzepten des Habitus und der sozialen Milieus einen theoretischen Zugang entwickelt, der es ermöglicht, die Wechselwirkungen zwischen

sozialer Herkunft, inkorporierten Dispositionen und institutionellen Anforderungen zu erfassen. Der Habitus ist dabei nicht nur als individuelle Eigenschaft zu verstehen, sondern als System dauerhafter Dispositionen, das Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata strukturiert und zugleich Ausdruck gesellschaftlicher Strukturbedingungen ist. Bildungsinstitutionen erscheinen in diesem Zusammenhang als soziale Felder mit spezifischen Spielregeln, in denen bestimmte Formen des kulturellen Kapitals als legitim anerkannt werden, während andere entwertet oder unsichtbar bleiben.

Individuen sind nach Bourdieu innerhalb des sozialen Raums positioniert. Die jeweiligen Handlungsspielräume ergeben sich aus der Kapitalausstattung sowie aus der Passung ihres Habitus zu den feldspezifischen Erwartungen. Der Bildungserfolg erscheint damit nicht primär als Resultat individueller Leistungsbereitschaft, sondern als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von Herkunftsmilieu, inkorporiertem kulturellem Kapital und institutionellen Anerkennungsstrukturen.

Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist eine kritische Phase, in der soziale Ungleichheit innerhalb unserer Gesellschaft besonders deutlich zutage tritt. Hochschulen als soziale Felder sind durch Normen, sprachliche Codes, spezifische Formen der Leistungsbewertung, informelles Wissen sowie durch symbolische Hierarchien gekennzeichnet. Stimmen die habituellen Dispositionen der Studierenden mit diesen feldspezifischen Anforderungen überein, erleichtert dies den Bildungsweg. Unterscheiden sich Habitus und Feldlogik, treten Habituskonflikte zutage, die nicht als individuelles Scheitern, sondern als strukturell bedingte Spannungsverhältnisse zwischen der Person, dem Herkunftsmilieu und dem institutionellen Feld zu interpretieren sind.

Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums sind in erster Linie die familiären Bildungsaspirationen und ausreichende Kapitalien. Institutionelle Strukturen erhöhen dabei die Wahrscheinlichkeit, dass insbesondere Personen aus privilegierten Elternhäusern ein Studium aufnehmen. Personen aus weniger privilegierten Elternhäusern entscheiden sich trotz prinzipieller Eignung häufig gegen ein Hochschulstudium. Diese institutionellen Strukturen sind eine von mehreren Bedingungen in Bildungsinstitutionen, die zur Reproduktion der bestehenden Sozialstruktur und der sozialen Ungleichheit beitragen.

Während des Studiums werden diese Ungleichheiten oft noch verstärkt. Die Interaktionen innerhalb der Hochschule, die Erwartungen der Lehrenden und die institutionellen Strukturen können bestehende soziale Unterschiede vertiefen. Der Habitus der Studierenden wird ständig herausgefordert und muss sich in einem Umfeld behaupten, das häufig von den Werten und Normen der gehobenen sozialen Milieus dominiert wird, die ihnen fremd sind.

Hochschullehrer:innen, Dozent:innen wie auch Lehrkräfte bringen ihren eigenen sozialen Hintergrund mit in die Bildungsinstitution. Auch Lehramtsstudierende bringen als Lehrkräfte ihre eigene soziale Herkunft und ihren eigenen Habitus in ihren Unterricht ein, der wiederum ihre Interaktionen mit den Schüler:innen und die Bildungschancen der Schüler:innen beeinflusst. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit

ten beeinflusst auch die Ausbildung von Lehrkräften und setzt sich in ihrer beruflichen Praxis fort.

Durch die Einbindung der Milieutypologie nach Vester sowie der Studierendentypen nach Lange-Vester wird diese Perspektive weiter differenziert. Die vertikale Strukturierung des sozialen Raums sowie die horizontale Differenzierung nach kulturellem Kapital und Autoritätsorientierung eröffnen einen analytischen Rahmen, um Bildungsaspirationen, Studienentscheidungen und berufliche Orientierungen sozialräumlich zu verorten. In diesem Zusammenhang erscheinen Bildungsaspirationen nicht als individuell-autonome Zielsetzungen, sondern als sozial generierte Orientierungen, die eng mit milieuspezifischen Erfahrungsräumen, Wertvorstellungen und Zukunftserwartungen verknüpft sind.

Für die Lehrkräftebildung ergibt sich daraus eine doppelte analytische Perspektive. Einerseits sind Studierende selbst Akteur:innen im Hochschulfeld. Zum anderen zielt das Lehramtsstudium auf eine spätere Positionierung im schulischen Feld ab, das seinerseits durch spezifische Macht- und Anerkennungsordnungen geprägt ist. Die Lehrkräftebildung ist somit in mehrfacher Hinsicht in soziale Felder eingebunden, deren Logiken nicht deckungsgleich sind und deren Übergänge habituelle Irritationen oder Transformationsprozesse erzeugen.

Vor dem Hintergrund einer vermeintlich meritokratischen Gesellschaftsstruktur wird deutlich, dass das Bildungssystem dazu neigt, strukturelle Ungleichheiten zu individualisieren. Die Zuschreibung von Leistung, Begabung oder Motivation verschleiert die soziale Bedingtheit von Startvoraussetzungen und transformiert ungleiche Kapitalausstattungen in scheinbar natürliche Differenzen. In diesem Zusammenhang erweist sich das Konzept der symbolischen Gewalt als zentral, da es die Mechanismen sichtbar macht, durch die soziale Ordnung als legitim anerkannt wird und ihre Entstehung zugleich unsichtbar bleibt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Konzepte des Habitus, der Kapitalformen, des sozialen Raums und der sozialen Felder eine kohärente theoretische Perspektive bieten, um Bildungsbiografien als Ausdruck sozialer Positionierungen zu analysieren. Sie ermöglichen es, die Hochschule nicht als neutralen Bildungsort, sondern als relational strukturiertes Feld symbolischer Aushandlungen zu verstehen, in dem soziale Ungleichheiten nicht nur abgebildet, sondern auch reproduziert werden.

Kapitel 8 knüpft an diesen theoretischen Rahmen an, indem es die empirisch rekonstruierten Typen gewerblich-technischer Lehramtsstudierender im sozialen Raum verortet und ihre Bildungsaspirationen, Studienverläufe und habituellen Dispositionen analysiert. Die empirischen Befunde sind dabei nicht als bloße Illustration der Theorie zu verstehen, sondern als deren spezifische Weiterführung im Kontext der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung. Sie tragen dazu bei, eine bislang unterbelichtete Verbindung zwischen habitustheoretischer Hochschulforschung und beruflicher Lehrkräftebildung empirisch zu fundieren und theoretisch zu präzisieren.

8 Interviewstudie an der TU Berlin

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Auswertung der 24 durchgeführten Interviews (siehe Tabelle 1 und Tabelle 2: Informationen zum Sample Tabelle 2). Zunächst werden sieben der befragten Studierenden anhand der Interviews vorgestellt. Dabei werden ihr Bildungsweg zum beruflichen Lehramt und ihr familiärer Hintergrund skizziert sowie ihre Motive und der Entscheidungsprozess für das berufliche Lehramt und die damit verbundenen Probleme erläutert.

Vor dem Hintergrund der Interviews wird anschließend im Sinne der Grounded Theory eine Theorie mit begrenzter Reichweite entwickelt (Strauss 1998, 29). Hierfür werden auch Ankerbeispiele aus den anderen Interviews eingebunden. Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Theorie bezieht sich auf die Aspirationsformen, die im Rahmen der durchgeführten Interviews identifiziert werden konnten, und beschreibt somit sehr detailliert die Aspirationsformen einer spezifischen Personengruppe.

Ziel des Vorgehens ist es, Aspiration als Prozess zu verstehen, verschiedene Aspirationen voneinander abzugrenzen und insbesondere mögliche Konflikte und Problemlagen zu erkennen, die sich aus den unterschiedlichen Perspektiven und Aspirationen ergeben. Das Aspirationskonzept dient als Instrument, um die unterschiedlichen Perspektiven und Ambitionen vor allem der Studierenden, aber auch ihrer Herkunftsmilieus zu beschreiben und zueinander in Beziehung zu setzen. Dazu gehört auch, Missverständnisse und Konflikte zu verstehen und ihre Hintergründe zu beschreiben. Ziel ist es, die unterschiedlichen Perspektiven von Personen und Akteuren innerhalb der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung an der TU Berlin zu erfassen, Konflikte zu identifizieren und Ansätze zu ihrer Lösung zu entwickeln.

8.1 Bildungsverläufe anhand von Beispielen

Die folgenden, auf den Interviews basierenden Porträts von sieben Studierenden stehen exemplarisch für das Sample und stellen einen repräsentativen Querschnitt der Interviews dar. Sie geben einen Überblick über die sozialen Hintergründe sowie die Bildungs- und Qualifizierungswege der Studierenden des Samples.

Michael

Michael kommt aus einer ländlichen Gegend in Süddeutschland. Er besuchte zunächst die Hauptschule, dann die Realschule und begann zunächst das Abitur, wechselte dann in eine Berufsausbildung zum Mechatroniker, die er erfolgreich abschloss. Nach einer kurzen Tätigkeit in der Firma, in der er seine Ausbildung absolviert hatte, folgte eine Weiterbildung zum Techniker und anschließend der Einstieg in das Lehramtsstudium

Elektrotechnik mit dem Zweitfach Sozialkunde. Michael ist ohne Abitur – also über einen Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte – an die Universität gekommen.

Michael stammt aus dem Arbeiter:innenmilieu. Er ist nicht bei seinen leiblichen Eltern aufgewachsen. Seine Mutter starb, als er eineinhalb Jahre alt war, zu seinem Vater hatte er keinen Kontakt. Er wuchs bei seiner Tante und seinem Onkel auf, die ihn in seiner Entwicklung wenig unterstützten. Er sieht sie als mitverantwortlich für seine anfänglichen Probleme innerhalb seiner Schullaufbahn an.

Ich bin bei meiner Tante aufgewachsen [...]. Also, ich glaube, er [Onkel] ist irgendwie Schlosser und sie hat irgendwo in der Verpackung gearbeitet oder so. Arbeiter. Ich hatte aber nie einen guten Bezug zu denen. Es war halt immer nur, von der Schule heimkommen, Tasche in die Ecke – keiner hat sich darum geschert, was ich in der Schule mache –, und auf den Sportplatz mit Kumpels. Hauptsache von zu Hause weg, weil es da halt Stress gab. Ich glaube auch [...] ich hätte eine bessere Schullaufbahn hinbekommen, wenn ich Support bekommen hätte, was aber niemanden interessiert hat. (Michael, Pos. 11)

Die Beziehung zu seiner Tante und seinem Onkel ist vor allem von Konflikten geprägt, die er zu vermeiden versucht, indem er viel Zeit mit Freunden draußen und wenig Zeit zu Hause verbringt. Michael ist sowohl in der Schule bzw. bei den schulischen Aufgaben als auch in der außerschulischen Freizeitgestaltung auf sich allein gestellt und erfährt wenig Unterstützung durch seine Tante und seinen Onkel. Vor diesem Hintergrund hat Michael kaum Möglichkeiten, auf ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital zurückzugreifen und es für seine Schullaufbahn nutzbar zu machen.

Nach der Grundschule besucht er zunächst die Hauptschule, wechselt dann auf die Realschule. An diesem Übergang zeigen sich erste Zielkonflikte zwischen Michael und seinen Bezugspersonen.

War dann erst in der Hauptschule, weil ich ein Jahr später gegangen bin, auf die Realschule damals. [...] Das Jahr davor wäre es knapp geworden, im Übergang. Ich war halt immer so ein Schüler, der nicht viel gemacht hat [...]. Mir wurde gesagt: ‚Mache das nicht, schaffst du nicht. Bleibe lieber einer der starken Schüler an der Hauptschule, statt ein schwacher an der Realschule.‘ Bin dann das Jahr darauf [auf die Realschule] gegangen, obwohl ich einen Tick schlechter war, als im Vorjahr. (Michael, Pos. 2)

Die Bezugspersonen zeigen in diesem Zusammenhang wenig Vertrauen in Michaels Fähigkeiten, einen Realschulabschluss zu erreichen und formulieren tendenziell unterambitionierte Ziele. Er selbst reflektiert, dass er in dieser Zeit keine großen Ambitionen hatte. Dennoch schließt Michael die Realschule erfolgreich mit der wirtschaftsorientierten mittleren Reife ab.

Nach dem Realschulabschluss zeigt sich Michael ziellos bzw. orientierungslos. Offenbar waren weder die Realschule noch das Elternhaus bzw. das Herkunftsmilieu in der Lage, Michael eine Orientierung für seinen weiteren Bildungsweg zu geben, sodass er sich überfordert und demotiviert fühlt.

Als junger Mensch war ich so früh viel zu überfordert, welchen Bereich ich überhaupt wähle. Ich habe dann den wirtschaftlichen Bereich genommen. Keine Ahnung warum.

BWL war noch nie meins, auch damals nicht. [...] Also später hatte ich dann das Empfinden, ich würde gerne in die Technik. Hatte aber den wirtschaftlichen Zweig und habe da [im technischen Bereich] keinen Fuß auf den Boden bekommen. Ich bin dann [...] an die Fachoberschule gegangen, um das Fachabitur zu machen. Habe damals aber auch noch nicht wirklich etwas gemacht, muss ich ganz ehrlich sagen. Viel Freizeit und hätte es trotzdem fast geschafft. (Michael, Pos. 3)

Michaels Schullaufbahn war geprägt durch eher geringe Ambitionen. Auch in der nachfolgenden Bildungsphase an der Fachoberschule zeigte Michael eine geringe Bildungsaspiration. Michael entscheidet sich zunächst für ein Fachabitur, zeigt jedoch wenig Motivation, dieses Ziel auch zu erreichen. Zudem erscheint ein anderes Ziel attraktiver, wodurch die Motivation, das Fachabitur abzulegen, weiter sinkt.

Kurz vorher habe ich dann den Ausbildungsplatz bekommen, den ich nach der Realschule haben wollte. Das hat [...] dem jungen [Michael] nicht gerade [...] mehr Feuer gegeben, um wirklich zu lernen und habe damals mein Fachabitur [...] knapp nicht geschafft. (Michael, Pos. 4)

Da Michael für seine Berufsausbildung den Wohnort nicht wechseln muss, ist der Wechsel mit vergleichsweise geringem Aufwand verbunden. Das Ziel, Facharbeiter für Mechatronik zu werden, entspricht eher seinen Interessen und Fähigkeiten. Aus seiner Sicht hat er die Fachhochschulreife nur knapp verfehlt, diese Erfahrung hat ihn nicht demotiviert und er hat ein gewisses Vertrauen in seine schulischen Fähigkeiten beim Erreichen eines weniger ambitionierten Ziels. Außerdem hält er sich für technisch begabt und interessiert. Dies macht die Berufsausbildung für ihn zu einem realistisch erreichbaren Qualifikationsziel, das er mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation angeht.

Diese bildungsbiografische Entscheidung führt bei Michael zu einer stärker werdenden Aspiration als zuvor in der Abiturphase und mündet schließlich in einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss. Nach Abschluss der Ausbildung wird Michael von seinem Ausbildungsbetrieb übernommen, was sich positiv auf seine Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation auswirkt. Nach der Ausbildung arbeitet er noch einige Zeit in seinem ehemaligen Ausbildungsbetrieb. Diese Tätigkeit führt ihn nach Berlin.

Mit dem erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung sind Michaels Ambitionen jedoch nicht beendet, sondern entwickeln sich weiter. Seine Selbstwirksamkeitserwartung steigt an. Diese Entwicklung ist verbunden mit einer wachsenden Ambition zur Höherqualifikation.

Das war 2009, also war ich 24 und da ist so langsam der Groschen gefallen. Jetzt bist du hier, jetzt [hast du] was du brauchst, um dein Gehalt zu bekommen und dein Leben zu bestreiten. Ist das alles? Und dann habe ich gemerkt: ‚Nein, ist es nicht. Ich will eine Weiterbildung machen.‘ (Michael, Pos. 5)

Michael ist bestrebt, sich beruflich weiterzuentwickeln und eine Beschäftigung zu finden, die sowohl seinen Qualifikationen entspricht als auch ein angemessenes Einkommen ermöglicht. Dabei legt er großen Wert darauf, dass ein roter Faden in seiner Berufs- und Bildungsbiografie erkennbar bleibt.

Ich war immer der Meinung, ich muss einen roten Faden haben... Ich hätte auch frühzeitig abbrechen können, Mechatroniker, und gesagt: ‚Ich mache etwas anderes.‘ Das war aber nicht so mein Ding, weil ich irgendwie schon durchziehen wollte. (Michael, Pos. 8)

Eine deutliche biografische Zäsur oder eine völlige berufliche Neuorientierung kommt für ihn nicht infrage. Sein beruflicher Werdegang ist klar auf Aufstieg ausgerichtet, was sich in seiner kontinuierlichen Weiterqualifizierung widerspiegelt. In der Ausbildung zum Mechatroniker sieht er zunächst ein erstrebenswertes Ziel, das ihm eine gewisse berufliche Sicherheit bietet. Nachdem er diese Sicherheit erreicht hat und die Facharbeitertätigkeit als mögliche Rückfalloption vorhanden ist, fühlt er sich in der Lage, ehrgeizigere Ziele zu verfolgen. So entscheidet er sich zunächst für eine Weiterbildung zum Techniker.

Aufgrund seiner Partnerschaft zieht Michael zunächst in seine Heimatstadt zurück. Durch die Trennung von seiner damaligen Partnerin ergibt sich für Michael jedoch die Möglichkeit einer persönlichen und beruflichen Neuorientierung vor dem Hintergrund seines Strebens zur Höherqualifizierung. Diese Veränderung markiert einen Wendepunkt in seinem Lebens- und Bildungsweg und eröffnet neue Möglichkeiten.

Ich habe zwei Jahre ganz normal auf meiner Arbeitsstelle gearbeitet und bin dann über den Techniker zurück nach Berlin. Das war mein Einstieg zurück in die Stadt [...]. Und da ist bei mir der Groschen gefallen. Weil, da kam es dann darauf an. Ich habe ja meine Arbeit quasi hingeschmissen, habe Vollzeit [die Weiterbildung als Techniker] gemacht und das war für mich dann klar: ‚Okay. Du hast jetzt ein gewisses Alter. Jetzt musst du rocken, damit du auf dem [Arbeitsmarkt] auch wieder etwas bekommst.‘ (Michael, Pos. 5–6)

Um den Techniker in Vollzeit zu absolvieren, kehrt Michael nach Berlin zurück. Da er bereits in Berlin gearbeitet und sich in dieser Zeit über die Weiterbildung zum Techniker informiert hat, ist der Aufwand, sich auf diese Bildungsetappe auszurichten, überschaubar. Das Ziel des Technikerabschlusses erweist sich als so attraktiv, dass Michael bereit ist, das Risiko einzugehen, die berufliche Sicherheit einer Festanstellung zugunsten dieses Qualifizierungsschrittes aufzugeben. Der Erfolg der Weiterbildung bestätigt diese Entscheidung und führt zu einer weiteren Steigerung seiner Selbstwirksamkeitserwartung und seiner Aspiration.

Michael bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die frühen Ratschläge seiner Tante und seines Onkels, die ihm rieten, lieber der starke Schüler in einer schwachen Klasse zu sein, und macht seinerseits die Erfahrung, dass er in einer leistungsstarken Gruppe gute Leistungen erbringen kann.

Das lief auch gut, weil ich – das war auch interessant – in einer sehr starken Klasse war. Diese Klassendynamik hat mir auch beschert, [...] ich glaube, ich hatte einen Schnitt von 2,0 oder so. Da gab es ziemlich viele Einserschüler. Ich glaube, diesen Schnitt von 2,0 hätte ich in einer anderen Klasse nicht erreicht. (Michael, Pos. 6)

Michael macht also die Erfahrung, dass es sich nicht negativ, sondern sogar positiv auf seinen Bildungserfolg auswirken kann, ein eher leistungsschwacher Lernender in einer leistungsstarken Umgebung zu sein, was sich auf seine spätere Wahl für ein Hochschulstudium auswirkt.

Auf den Erwerb des Techniker-Abschlusses folgt eine Phase der Bewertung und Reflexion, in der Michael seine beruflichen Ambitionen überprüft und einen Abgleich zwischen seinem ursprünglichen Ziel und dem tatsächlich Erreichten vornimmt. Dabei stellt sich heraus, dass die mit seinem Ziel verbundene erwartete berufliche Verbesserung, insbesondere in Bezug auf das Einkommen, nicht ganz seinen Vorstellungen entspricht. Diese Diskrepanz zwischen der Zielerreichung und den damit verbundenen Erwartungen wird zum Ausgangspunkt für eine erneute Überprüfung seiner beruflichen Perspektiven und möglicher weiterer Ziele.

Ich wollte in Berlin bleiben oder halt Leipzig. Die haben aber für einen Techniker eigentlich genauso viel bezahlt, wie ich als Geselle bekommen habe, in [Heimatort]. Nur, dass ich fünf Stunden mehr hätte arbeiten müssen. Also hätte ich mich verschlechtert und das habe ich nicht eingesehen. Ich habe gesagt: ‚Das mache ich nicht. Ich habe jetzt nicht zwei Jahre gepowert, um dann quasi einen Rückschritt zu machen.‘ Das klang für viele hier arrogant. Aber man muss wissen, wo man herkommt und dass man sich verbessern will. (Michael, Pos. 7)

Der Wunsch nach beruflicher Verbesserung und die gleichzeitige Unzufriedenheit mit den beruflichen Möglichkeiten, die sich ihm als Techniker u. a. in Berlin boten, waren für Michael der entscheidende Impuls, ein Studium aufzunehmen. Michaels Ziele sind wesentlich mit einer Aufstiegsorientierung verbunden. Er erwartet, dass sich die erreichten Qualifikationsstufen auch finanziell auszahlen. Die Umwandlung von kulturellem in ökonomisches Kapital ist für ihn ein zentraler Motivationsaspekt. Andere Kapitalformen wie symbolisches oder soziales Kapital spielen für ihn eine eher untergeordnete Rolle.

Neben seinem Streben nach beruflichem Aufstieg und der Fortführung seiner technischen Kompetenzen und Interessen spielen weitere persönliche Interessen und Ziele eine wichtige Rolle bei der Entscheidung, ein berufliches Lehramtsstudium aufzunehmen. Michael begann sein Studium nicht aus dem Streben nach höherer, akademischer Bildung heraus, sondern sieht im Berufsschullehramt ein Qualifikationsziel, das sich sinnvoll in die bisher erreichten Qualifikationsziele und in sein Berufsprofil einfügt und im Zusammenhang mit Michaels Aufstiegsorientierung steht.

Verschiedene biografische Erfahrungen, Ereignisse und Personen können einen Einfluss auf die Aspiration bzw. die Berufs- und Bildungsziele haben. Bei Michael hat-

ten die Beziehung zu seinen Erziehungsberechtigten und Teile des Herkunftsmilieus eher einen hemmenden Einfluss. Einen unterstützenden Einfluss hatten unter anderem seine Schwestern und seine Frau.

Meine Frau, die ich damals kennengelernt habe, die studiert Deutsch und Englisch auf gymnasiale Oberstufe. Ich komme aus einer Familie mit vielen sozialen Jobs: Erzieher, Altenpflege. Und ich wollte eigentlich immer mit Menschen zusammenarbeiten. (Michael, Pos. 7)

Einen starken Einfluss hatte zudem eine Lehrkraft in der Weiterbildung zum Techniker, die mehrfach für den Beruf der Berufsschullehrkraft geworben hat und dieses Berufsziel für Michael überhaupt erst zu einem möglichen Aspirationsziel werden ließ.

Es gab einen Dozenten an der Technikerschule, der immer wieder gesagt hat – Lustigerweise hat er mich dabei nie so direkt angeschaut, weil ich ja schon zu den Älteren gehört habe. Er hat eher so auf die 20-Jährigen geschaut, die direkt von der Schule in den Techniker mehr oder weniger hineingerutscht sind, quasi direkt nach ihrer Ausbildung. Weil es ja trotzdem mindestens fünf Jahre dauert, plus Referendariat. – Der hat immer gesagt: ‚Werdet doch Lehrer.‘ Dann kam noch meine Frau dazu, die ich damals kennengelernt habe. Und dann habe ich [...] einfach quergelesen, ich habe einfach geguckt: Wer bietet was an? Wäre es denn überhaupt möglich? (Michael, Pos. 52)

Wie sich in dieser und weiteren Interviewpassagen zeigt, spielt sein Alter für Michael eine gewisse Rolle. In diesem Fall fühlt sich Michael zunächst von dem Werben der Lehrkraft für das berufliche Lehramt nicht adressiert, da er sich für einen solchen Bildungsweg bereits zu alt fühlt. Insbesondere seine Frau, die ebenfalls einen Lehramtsstudiengang absolviert, überzeugt ihn, sich bezüglich des beruflichen Lehramts zu informieren und sich zu orientieren. Michael hatte schon früh eine Affinität zur Arbeit im sozialen Bereich, insbesondere mit Kindern.

Meine Schwester in [Stadt in Süddeutschland] ist Erzieherin. Meine Schwester in [Heimatstadt] ist Erzieherin, ist gelernte Kinderkrankenpflegerin, war dann in der Altenpflege durch ihren Mann – mein Schwager ist ein Altenpfleger – und ist dann wieder zurück zu den Kindern. Ich habe mich eigentlich als junger Mensch als Erzieher gesehen, weil ich sehr gut mit Kindern kann. Muss aber ganz ehrlich sagen, wenn man eine Familie ernähren will, ich habe ja gesehen, was meine Schwestern [...] verdienen: nein. (Michael, Pos. 42)

Obwohl er zunächst eine Laufbahn als Erzieher ins Auge gefasst hatte, entschied er sich gegen diesen Beruf, da er ihm keine ausreichend stabile finanzielle Perspektive bot. Eine Sicherheits- und Aufstiegsorientierung konkurriert hier zunächst mit dem Wunsch, im sozialen Bereich in einem sinnstiftenden Berufsbild zu arbeiten.

Während der Weiterbildung erhält er den Impuls, das Berufsziel Berufsschullehrer ins Auge zu fassen. Da sich die Berufsperspektive als Techniker als weniger lukrativ erweist als ursprünglich erhofft, ist er bereit, den Aufwand einer Umorientierung auf sich zu nehmen und ein Lehramtsstudium zu beginnen. Dieser Schritt ermöglicht es ihm, an seine vorhandenen Kompetenzen und Interessen anzuknüpfen und gleich-

zeitig sein zuvor verworfenes Ziel, im sozialen Bereich tätig zu werden, mit einer finanziell stabilen Lebensgrundlage zu verbinden. Der angestrebte Beruf als Lehrkraft vereint somit langfristige Sicherheit, lukrative Aussichten und eine sinnstiftende Tätigkeit, die ihm zugleich einen sozialen Aufstieg ermöglicht.

Mit Aufnahme des Lehramtsstudiums zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den milieubedingten Aspirationen seines Herkunftsmilieus und seinen eigenen, individuell geprägten Aspirationen. Michaels Ziel, Lehrkraft zu werden, hat ihn auf einen Ausbildungsweg geführt, der mindestens 6,5 Jahre Zeit in Anspruch nimmt. In Kombination mit der zuvor absolvierten zweijährigen Weiterbildung zum Techniker verlängert sich der Wiedereinstieg in ein reguläres Berufsleben auf insgesamt 8,5 Jahre. Insbesondere vor dem Hintergrund seines Alters und der Erwartungen seines Herkunftsmilieus empfindet Michael das Studium und seinen Status als Studierender als Herausforderung.

Ich komme aus [einem süddeutschen Bundesland] und vom Land. Ich bin mittlerweile, durch meinen beruflichen Werdegang vorher, 35. Man muss dazu sagen, wäre die Kleine nicht dazwischengekommen – unsere Tochter ist jetzt zwei –, hätte ich das, glaube ich, alles in Regelstudienzeit abgelegt, im Bachelor. Da bin ich auch ein bisschen stolz, muss ich ganz ehrlich sagen. Weil es nicht einfach ist, weil es heftig ist. Es gab jetzt Verzögerungen wegen der Bachelorarbeit und weil halt nebenbei noch ein Kind da ist. Ich glaube, diese Tatsache, mit 35 noch zu studieren, die schlägt halt vielen übel auf. (Michael, Pos. 44)

Michael studiert als Erster in seiner Familie, ist also ein klassischer Bildungsaufsteiger. Sein Freundes- und Bekanntenkreis in seiner Heimatregion ist nicht akademisch geprägt und unterscheidet sich damit stark von seiner akademisch geprägten Peer-Group in Berlin. In diesem Zusammenhang zeigen sich unterschiedliche Perspektiven, unterschiedliche Normalitäten bezogen auf Bildungs- und Lebensziele zwischen Michael und seinem Herkunftsmilieu. Aufgrund seines Lebens in der Großstadt und des Studierens hat er sich von seinem Herkunftsmilieu entfernt und verfolgt zunächst andere Ziele bzw. nimmt einen anderen Weg, für den er sich vor sich selbst und vor seinem Freundes- und Bekanntenkreis rechtfertigt.

Bei Michael zeigen sich deutlich unterschiedliche Perspektiven auf Lebensziele, die eng mit dem Alter verknüpft sind. In seinem Herkunftsmilieu stehen erreichte Lebensziele und Alter in einem direkten Zusammenhang, der die erreichten milieutypischen Ziele und Prestigeobjekte entweder auf- oder abwertet. Je jünger eine Person ist und je mehr dieser milieutypischen Lebensziele, wie beispielsweise Kinder oder der Besitz eines Eigenheims, bereits erreicht wurden, desto höher ist das damit verbundene Prestige in diesem Milieu. Umgekehrt nimmt das mögliche Prestige mit zunehmendem Alter ab, wenn solche Ziele noch nicht erreicht wurden. Zudem sinkt mit zunehmendem Alter das Potenzial, durch bestimmte Lebensziele Prestige zu erlangen.

Man hört manchmal: ‚Willst du denn nicht irgendwann mal arbeiten?‘ Obwohl ich ja die Arbeitszeit schon vorher geleistet habe, was Leute dann später machen. [...] Aber, ich glaube, so im Freundeskreis, obwohl es gute Freunde sind, die kommen halt aus diesem Ding: ‚Da musst du ein Haus haben, da musst du ein Kind haben.‘ Ich sage immer länd-

lichen, weil in der Großstadt ist es anders. Ich habe hier genug Leute kennengelernt. Da juckt es keinen. Dann studierst du halt so und so lang und dann gehst du arbeiten. Ich finde, da muss man auch immer ein bisschen die Person kennen. Jeder hat, glaube ich, schon mitbekommen in meinem Bereich, dass ich trotzdem schnell fertig werden will. Ich sage immer zu den Leuten, die arbeiten – und das soll gar nicht fies klingen –, dass ich froh bin, wenn ich wieder arbeiten gehe. Ich finde studieren stressiger, muss ich ganz ehrlich sagen. Man hat zwar viele Freiheiten, aber es ist heftig. Es wird schon viel verlangt. (Michael, Pos. 44–46)

Zudem zeigen sich deutliche Unterschiede in den Vorstellungen und Realitäten hinsichtlich des Verhältnisses von Studium und Erwerbsarbeit zwischen Michael und seinem Herkunftsmilieu und damit auch in Bezug auf den eingeschlagenen Bildungsweg. Das Konzept des Studierens wird in beiden Kontexten unterschiedlich interpretiert und mit unterschiedlichen Zielen verbunden. Während Michael das Studium als Möglichkeit sieht, seinen beruflichen und sozialen Status zu verbessern, wird ihm unterstellt, das Studium sei anspruchlos, er weiche der Erwerbsarbeit aus und zeige mangelnde Leistungsbereitschaft, die milieutypischen Ziele zu erreichen. Michael betont jedoch ausdrücklich, dass er nicht studiert, weil ihm die Motivation zur Erwerbsarbeit fehlt, sondern im Gegenteil, dass das Studium für ihn deutlich mehr Motivation und Leistungsbereitschaft abverlange als eine Erwerbsarbeit. Er freut sich auf das Ende seines Studiums, um endlich arbeiten zu können. Dass diese unterschiedlichen Perspektiven mit dem sozialen Milieu zusammenhängen, ist ihm bewusst und er ist in der Lage, dies konkret zu benennen mit der Unterscheidung zwischen *ländlich* und *städtisch* geprägten Milieus.

Sein eigener Bildungsverlauf und seine Aspiration haben diesbezüglich Auswirkungen auf seine Ziele und sein Selbstverständnis als zukünftige Lehrkraft.

Ich möchte allen Schülern zeigen, dass es nie zu spät ist, noch einmal komplett die Kurve zu bekommen. [...] viele Lehrer, wie ich es damals auch erlebt habe, [...] immer dieses: ‚Bleibe einmal auf dem Boden.‘ Nicht gesagt wird: ‚Du kannst das. Ich traue dir das zu, mache das. Dir stehen die Türen offen, probiere es einfach, du hast nichts zu verlieren. Und wenn, dann fällst du auf deinen Facharbeiter zurück, den du jetzt hier gerade absolvierst.‘ (Michael, Pos. 58)

Michael schätzt an seiner antizipierten Tätigkeit als Lehrer die Möglichkeit, Schüler:innen zu ermutigen, dass es nie zu spät ist, neue Wege einzuschlagen. Er möchte eine unterstützende Rolle einnehmen und den Schüler:innen Mut machen, ihre Potenziale auszuschöpfen – etwas, das er in seiner eigenen Schullaufbahn vermisst hat. Gleichzeitig zeigt sich hier der Umgang und die Reflexion des eigenen Lebenswegs, insbesondere verbunden mit dem eigenen Alter und davon abgeleiteten Lebenszielen, welche für ihn einen zentralen inneren Konflikt bzw. ein Konfliktpotenzial mit seinem Herkunftsmilieu darstellt.

Die Analyse von Michaels Aspirationen und der ihnen zugrunde liegenden Motive und Begründungen zeigt eine starke Aspiration bezüglich beruflicher Entwicklung und konkreter Qualifikationsziele, die sich zwar stark an den Werten seines Herkunftsmilieus – sicheres Einkommen, Familie, Eigenheim – orientiert, aber aufgrund

der konkreten Ausgestaltung des Bildungsweges in Form eines langwierigen Hochschulstudiums ein gewisses Konfliktpotenzial birgt.

Ausgangspunkt für Michaels Bestrebungen ist seine Berufsausbildung. Sie stellt für ihn eine Art Sicherheitsnetz dar. Mit dieser Sicherheit kann er ehrgeizigere Bildungsziele verfolgen, immer in dem Wissen, dass er im Falle des Scheiterns im Notfall wieder als Facharbeiter seinen Lebensunterhalt verdienen kann. Mit dieser Sicherheit kann er dann berufliche Ziele verfolgen, die ihn nicht nur absichern, sondern ihm auch Sinn geben. Im beruflichen Lehramt kann er seine technischen Interessen mit seinen sozialen Ambitionen verbinden. Diese positive Passung der eigenen Interessen und vorhandenen Kompetenzen mit den nachgefragten Interessen und den Kompetenzentwicklungszielen der Bildungsinstitutionen ist Ausgangspunkt für seine wachsenden Ambitionen und die damit verbundenen immer anspruchsvolleren Bildungs- und Qualifikationsziele. Das Lehramtsstudium stellt für Michael in diesem Zusammenhang eine logische Fortsetzung seiner Qualifizierungsgeschichte dar, die vom Facharbeiter über den Techniker und die akademischen Abschlüsse des Bachelor- und Masterstudiums zum Berufsschullehrer führt.

Die Rolle der familiären Aspirationen, aber auch der Aspirationen des Herkunftsmilieus und der damit verbundenen Unterstützung im Bildungsprozess kann sehr verschieden sein und sich auch im Laufe der Zeit verändern. Die Ziele, auf die sich die Aspirationen des Individuums und des sozialen Umfelds richten, können sehr unterschiedlich sein, was zu Konflikten zwischen dem Individuum und seinen Eltern bzw. seinem Herkunftsmilieu führen kann. Ziele verändern sich auch im Laufe der Zeit. In Michaels Fall waren die Erziehungsberechtigten wenig ambitioniert, es war wenig Unterstützung zu erwarten und Michael musste auch keine elterlichen Ambitionen erfüllen. Daher gab es für die Erziehungsberechtigten keinen Grund, in Michaels Bildungsprozess einzugreifen oder zu versuchen, ihn von bestimmten Zielen abzubringen. Anders bei Linus.

Linus

Linus studiert im grundständigen Studium die berufliche Fachrichtung Elektrotechnik. Als Zweitfach wählte er zunächst Sozialkunde und wechselte nach wenigen Semestern zu Mathematik. Linus wuchs im Osten Berlins auf und besuchte nach der Grundschule eine Realschule, die er mit der mittleren Reife abschloss. Es gibt viele Parallelen zwischen Linus und Michael. Auch Linus wurde während der Studienzeit Vater und auch er brach das Abitur an einem Oberstufenzentrum wegen anfänglich fehlender Motivation ab, um eine Berufsausbildung, in diesem Fall zum Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik, zu beginnen. Er schloss die Ausbildung erfolgreich ab und arbeitete kurz in seinem Beruf, bevor er seinen Zivildienst in einem Krankenhaus ableistete. Anschließend besuchte Linus die gymnasiale Oberstufe an einem Oberstufenzentrum, legte erfolgreich das Abitur ab und begann ein Lehramtsstudium mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik.

Zentraler Aspekt in diesem Interview sind die unterschiedlichen Ziele von Linus und seinen Eltern. Die Eltern unterstützen Linus in seiner schulischen Laufbahn, aber die Ziele, die sie für ihren Sohn setzen, erscheinen auf den ersten Blick wenig ambitioniert.

Ich hatte eine Gymnasialempfehlung in der Grundschule, also das hätte ich schon machen können. Aber ich weiß, dass meine Eltern gesagt haben, sie denken, dass es nicht das Richtige für mich ist. [...] Also, im Grunde haben sie bewusst entschieden, dass ich auf die Realschule gehe. Ich hatte dann auch nicht – natürlich nicht mit zwölf Jahren – die entscheidende Kraft, mich da durchzusetzen. (Linus, Pos. 16–17)

Die Eltern entscheiden sich dafür, dass Linus nach der sechsten Klasse nicht das Gymnasium, sondern die Realschule besucht. Den Eltern könnte also zunächst eine geringe Bildungsaspiration unterstellt werden oder sie sehen sich möglicherweise nicht in der Lage, ihren Sohn auf dem Gymnasium angemessen zu unterstützen. Linus versucht nach der Realschule auf eigenen Wunsch an einem Oberstufenzentrum das Abitur zu machen, ist aber nicht ausreichend motiviert.

Ich habe dann den mittleren Schulabschluss – also damals noch Realschulabschluss – absolviert. Ich glaube, das Schuljahr war 2004 oder 2005. Danach habe ich versucht, an einem OSZ³⁸ meine Fachhochschulreife zu erlangen – also diese zweijährige, ohne eine Berufsausbildung [...]. Habe das dann aber nach einem Jahr, aufgrund von fehlender Motivation und äußerst schlechten Noten, abgebrochen und habe dann eine Ausbildung zum Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik angefangen. Die habe ich dann auch absolviert, es lief auch alles ganz gut. (Linus, Pos. 8)

Linus hatte zunächst keine Ambitionen und sah keinen Sinn darin, das Abitur zu machen. Da Linus' Eltern ebenfalls Elektroniker sind, erscheint die Berufsausbildung zunächst als legitimer und adäquater Bildungsweg.

Im Grunde bin ich natürlich vorgeprägt. Mein Vater hat eine kleine Elektro-Handwerksfirma. Direkt nach der Wende hat er mit meiner Mutter diese Firma gegründet. [...] Ich habe ja noch das zweite Jahr [der Fachhochschulreife] angefangen und habe erst im September dann entschieden, dass ich das nicht weitermache. Meine Noten waren wirklich super schlecht, ich hatte irgendwie nur sechsen. Das ging einfach gar nicht mehr. Ich war in so einem richtigen Loch drinnen und war völlig demotiviert. Dann habe ich mir gesagt: ‚Komm, jetzt mach halt erst einmal eine Ausbildung [im Familienbetrieb] und dann machst du halt weiter.‘ Das war echt mein Glück eigentlich, dass das dann so schnell ging. (Linus, Pos. 22–23)

Aufgrund der Tatsache, dass Linus' Eltern ein eigenes Elekroununternehmen besitzen, hatte Linus die Chance, relativ schnell und ohne großen Aufwand den Bildungsweg zu wechseln und eine Berufsausbildung zu beginnen. Der geringe Aufwand, diesen Weg

38 Oberstufenzentrum, kurz OSZ

einschlagen zu können, war einer der zentralen Gründe für diese Entscheidung. Die Ambitionen von Linus waren eigentlich auch in Bezug auf diesen Bildungsweg eher gering.

Ich bin einfach reingeraten. Ich würde nicht behaupten, dass ich mich als Jugendlicher viel mit [Elektrotechnik] beschäftigt habe. Ich habe gerne mit Computern gearbeitet und habe mich dafür interessiert und so, habe da auch gerne Sachen gemacht, aber ich habe jetzt nicht so groß gebastelt oder irgendwas. [...] Also an sich, das Thema [Elektrotechnik] war präsent, klar – schon immer, seitdem ich klein war. Eigentlich mein ganzes Leben. (Linus, Pos. 23–25)

Das Thema Elektrotechnik war für ihn immer präsent und Teil des familiären Selbstverständnisses, auch wenn er sich in seiner Jugend nie aktiv mit elektrotechnischen Inhalten auseinandergesetzt hat. Die Entscheidung für eine Berufsausbildung zum Elektroniker war in diesem Zusammenhang also keine überlegte Entscheidung, sondern eher das Ergebnis seines familiären Hintergrundes bzw. des kulturellen Kapitals seiner Familie.

Linus wurde als Auszubildender eingestellt, obwohl es der Firma in dieser Zeit wirtschaftlich schlecht ging, was Linus wiederum auf unterschiedliche Weise prägte.

Wir waren halt viel auf uns alleine gestellt. Das lag zum einen daran, dass es der Firma auch sehr schlecht ging zu der Zeit, als ich angefangen habe. Also das war im Jahr 2007. Wir waren am Anfang zu dritt in der Firma – also der Geselle und [...] zwei Auszubildende [...]. Wir hatten im zweiten Lehrjahr teilweise auch eigene kleine Baustellen und da waren wir auf uns alleine gestellt und das hat mir geholfen, diese Kompetenz, die wir da erlernen mussten, auch zu übertragen. (Linus, Pos. 27–28)

Dies hatte zur Folge, dass Linus lernte, sich selbstständig Inhalte zu erschließen und Probleme zu lösen, was sich positiv auf seine Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit der Erschließung (elektro-)technischer Inhalte auswirkte und einen entsprechenden Ehrgeiz weckte.

Spätestens dann auch im zweiten, dritten Lehrjahr, wo man dann diese Projektarbeiten hatte, eine Hausinstallation oder so etwas. Im Abitur am [Oberstufenzentrum] – also das ist die BOS, die ich da gemacht habe –, die war auch super, weil das war auch ganz viel Eigenarbeit. Ich finde, da haben die Lehrkräfte auch schon gute Arbeit geleistet. Und deswegen fand ich dann den Übergang in das Studium auch relativ entspannt. (Linus, Pos. 29–31)

Nach einer kurzen Berufstätigkeit im Anschluss an seine Berufsausbildung leistete Linus seinen Zivildienst ab. Der Zivildienst war für Linus eine einschneidende Erfahrung, die seine Ziele veränderte und ihn dazu veranlasste, seinen Berufs- und Bildungsweg zu verändern.

Habe dann da meinen Zivildienst im Krankenhaus als Transporter absolviert, was auch super war und das hat dann eigentlich so den entscheidenden Punkt bei mir hervorgerufen [mich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden]. Ich wollte eigentlich die Meister-

schule machen und habe mich auch schon angemeldet, war da auch schon angenommen, eigentlich hätte es im September losgehen sollen. Dann habe ich aber in dieser Zeit, als ich meinen Zivildienst gemacht habe, gemerkt, dass ich dann doch vielleicht noch einmal etwas anderes machen möchte und nicht nur handwerklich arbeiten möchte und will. Und habe dann den Entschluss gefasst, dass ich jetzt doch noch einmal das Abitur angehe. [...] Das ging bis 2013 im Sommer und dann habe ich angefangen [auf Lehramt] zu studieren. (Linus, Pos. 10)

Bei Linus hat der Zivildienst und damit die Arbeit im sozialen Bereich den Wunsch geweckt, ebenfalls im sozialen Bereich zu arbeiten, speziell im Berufsbild der Lehrkraft. Während zuvor die Eltern einen großen Einfluss auf den schulischen und beruflichen Werdegang hatten, in den er – aus seiner eigenen Sicht – mehr oder weniger hineingerutscht ist, trifft er hier eine überlegte und bewusste Entscheidung, ein bestimmtes Berufsziel zu verfolgen. Dazu war es notwendig, einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen und dafür den Weg der beruflichen Qualifizierung zu verlassen und auch langfristig die berufliche Tätigkeit im elterlichen Betrieb aufzugeben.

Die Idee, Lehrer zu werden, war für Linus nicht neu. Linus hatte bereits in seiner Kindheit darüber nachgedacht, Lehrer zu werden.

Ganz früher als Kind dachte ich immer schon, ich würde irgendwie ganz gerne Musik und Geschichte machen. Ich könnte mir auch vorstellen, Lehrer zu werden, aber durch die Ausbildung dachte ich, [berufliches Lehramt] ist eigentlich ein guter Kompromiss. Weil ich wollte von dem Fachlichen eigentlich nicht ganz weg, weil der Beruf hat mir schon Spaß gemacht [...]. Das war einfach ein guter Kompromiss. Das Menschliche zum einen, plus weiterhin das Fachliche. (Linus, Pos. 14)

Im beruflichen Lehramt sieht Linus die Möglichkeit, die fachliche Tätigkeit mit der sozialen Tätigkeit in einem sinnstiftenden Berufsbild zu verbinden. Mit dieser Erkenntnis wurde das Berufsziel Lehrkraft an einer beruflichen Schule zu einem zentralen Ziel seiner Aspiration. Um dieses Ziel zu erreichen, entschloss sich Linus, sein Abitur an einem Oberstufenzentrum nachzuholen. Im zweiten Anlauf absolvierte er das Abitur mit hoher Motivation und guten Noten. Anschließend begann er ein Lehramtsstudium mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik und zunächst dem Zweitfach Sozialkunde. Mit steigenden Ambitionen traten jedoch die Differenzen zwischen seinen eigenen Zielen und den Erwartungen seiner Familie immer deutlicher zutage. Dies führte zu einem wachsenden Konfliktpotenzial, welches seinen Bildungsweg stark beeinflusste.

Linus' Familie stammt ursprünglich aus dem Arbeiter- und Angestelltenmilieu. Der Bezug zur Elektrotechnik bestand bei der mütterlichen Seite bereits beim Großvater.

Meine Oma, die hat in der LPG³⁹ gearbeitet auf dem Feld. Mein Großvater hatte ganz lange – bis zur Rente – in so einem Kraftwerk als Wart gearbeitet, immer bei Nachtschichten und geguckt, dass da alles läuft. Von meinem Vater die [Eltern], meine Oma war eine Arbeiterin.

Sie war auch klassisch, eher so ein bisschen Hausfrau, und ein anderer Großvater, der hat nicht studiert, aber er hat schon eine gewisse Funktion [im Staatsdienst] gehabt. (Linus, Pos. 41)

Durch die Gründung des Handwerksbetriebs erfährt die Familie einen sozialen Aufstieg ins tendenziell kleinbürgerliche Milieu mit Bezug zur technischen Intelligenz.

Linus' Eltern lernten sich während des Studiums kennen. Nach der Wende gründete Linus' Vater zusammen mit Linus' Mutter einen kleinen Elektrohandwerksbetrieb, den er trotz wirtschaftlicher Schwierigkeiten viele Jahre erfolgreich führte. Beide Elternteile kommen aus dem Bereich Elektrotechnik und haben in diesem Zusammenhang ebenfalls Lehrererfahrung.

So, und mein Vater hat dann auch erst einmal eine Ausbildung gemacht als Elektriker [...], hat dann da noch einmal seine Fachhochschulreife gemacht. Er war eine Zeit lang erst einmal nur Lehrausbilder und hat dann die Chance genutzt, nach der Wende, diese Firma zu gründen. [...] Und was auch noch dazukommt, ist meine Mutter. Sie hatte damals in der DDR, in Dresden, auch Elektrotechnik auf Lehramt studiert. (Linus, Pos. 43–47)

Linus' Mutter studierte Elektrotechnik auf Lehramt in der DDR. Sie stellte aber nach einigen Jahren fest, dass der Lehrberuf nicht das Richtige für sie war. Während der Berufsausbildung trifft Linus im Rahmen der Berufsschule auf ehemalige Kolleg:innen seiner Mutter, die ihn bereits als Kleinkind kennengelernt hatten.

Sie hat aber in diesen Beruf – muss man dazu sagen – vielleicht zwei Jahre gearbeitet und hat dann gemerkt, dass es nichts für sie ist. Und sie war auch lustigerweise an der [berufliche Schule] [...]. Es ist wirklich witzig, weil so ein paar alte Kollegen, die haben immer gesagt: ‚Ich kenne dich noch als Baby.‘ Das ist schon so ein bisschen merkwürdig, so etwas zu hören. (Linus, Pos. 49–51)

Linus' Mutter wechselte in den Familienbetrieb, wo sie vor allem administrative Aufgaben erfüllte. Später arbeitete sie in einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte, wo sie junge Mütter unterrichtete und eine leitende Funktion innehatte. Linus' Mutter war also ebenfalls im sozialen Bereich tätig. Aufgrund gesundheitlicher Probleme reduzierte sie später ihre Berufstätigkeit und arbeitete hauptsächlich im Familienbetrieb.

Linus' Eltern sind beide technikaffin, was den Ausgangspunkt für Linus' Technikbezug darstellt. Beide Elternteile waren in diesem Zusammenhang als Lehrende tätig. Durch die Mutter gibt es ebenso darüber hinaus Bezüge in den sozialen Bereich. Mit der Entscheidung, ein konkretes Berufs- bzw. Qualifizierungsziel in Form des Lehramts anzustreben, steht Linus eigentlich in einer gewissen elterlichen Tradition.

Hervorzuheben ist hier die Rolle von Linus' Mutter. Während im Fall von Michael sich die Erziehungsberechtigten eher passiv verhalten, ihn nicht unterstützen und Michael sich selbst überlassen, wird die Mutter von Linus aktiv und versucht, Linus von bestimmten Bildungszielen abzubringen. Der Konflikt zwischen Linus und seiner Mutter zieht sich durch verschiedene Phasen seines Bildungswegs. Zunächst äußert seine Mutter erhebliche Zweifel, als Linus das Abitur nachholen will. Sie glaubt nicht daran,

dass er es schaffen könnte, was für Linus eine demotivierende Erfahrung ist. Diese Skepsis verstärkt sich durch ihre wiederholten Kommentare, dass er nicht in der Lage sei, diesen Weg erfolgreich zu gehen.

Ich glaube, sie haben nicht an mich geglaubt, dass ich das wirklich schaffe. Ich glaube, ich habe damals auch nicht wirklich daran geglaubt. Das ist natürlich ein Problem, weil im Grunde haben sie etwas falsch gemacht mit mir – bin ich jetzt der Meinung. Ich würde ihnen das niemals vorwerfen, weil die können dafür auch nichts, dass sie das so gemacht haben, wie sie es gemacht haben. Das ist auch in Ordnung, aber ich würde es auf jeden Fall anders machen. [...] Meine Mutter die ganze Zeit, ‚Hach, der Junge schafft es doch nicht. Wie willst du das machen? Du schaffst es doch nicht.‘ Das war auch richtig demotivierend. (Linus, Pos. 63–65)

Linus hat zunächst eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Abitur. Das mangelnde Vertrauen der Eltern, vor allem der Mutter, verbessert diese Situation zunächst nicht. Linus zeigt aber auch ein gewisses Verständnis für seine Mutter.

Bereits während seines ersten Abiturversuchs stellte Linus fest, dass er nicht nur ein großes Interesse an Technik und technischen Zusammenhängen entwickelte, sondern dass ihn gleichzeitig die mathematischen und physikalischen Hintergründe in diesem Zusammenhang besonders faszinierten. Vor allem in der Mathematik entdeckte er eine besondere Leidenschaft, die ihm auch Freude und Erfüllung brachte. Irritierenderweise waren seine schulischen Leistungen in Mathematik zunächst sehr schlecht.

Dann das erste Abitur war eine Vollkatastrophe in Mathe, da ging gar nichts. Damals wusste ich aber nicht, warum das so ist. Und dann habe ich das Abitur nachgeholt und Mathe war dann super. Da hatte ich dann auch immer 15 Notenpunkte und dann auch im Abitur das geschrieben. Das fiel mir einfach leicht in dem Moment. Es war nicht so, dass ich nichts machen musste, ich musste im Abitur super viel machen, vor allem auch in Mathe. Ich habe aber super viel gelernt für Mathe, weil es mir einfach Spaß gemacht hat. Und ich habe wahrscheinlich alle alten Abiturklausuren durchgerechnet, die es gibt auf dieser Welt – zumindest für Berlin und Brandenburg. Und dann war ich eigentlich damals schon im Abitur der Meinung, ich mache jetzt Mathe im Nebenfach. (Linus, Pos. 91–92)

Das selbst gesteckte Ziel, Lehrkraft werden zu wollen, und der damit verbundene Ehrgeiz und die Motivation wirkten sich sehr positiv auf Linus' schulische Leistungen aus und weckten seinen Ehrgeiz, Mathematik zu studieren. Diese Ambition wurde jedoch im sozialen Umfeld nicht geteilt bzw. nicht verstanden. „[...] und dann hat meine Mutter mir da reingeredet mit, ‚das ist total schwer‘ und so, und dann habe ich [...] Sozialkunde angefangen.“ (Linus, Pos. 91–92)

Dies führt dazu, dass Linus zunächst Sozialkunde als Zweitfach wählt. In diesem Fall hatte das erfolgreiche Wirken seiner Mutter konkrete Auswirkungen auf die Bildungsentscheidungen. Nach zwei Semestern stellt Linus fest, dass ihn Sozialkunde als Fach nicht erfüllt, und wechselt schließlich zu Mathematik – gegen den Rat seiner Mutter. Da Linus lediglich das Zweitfach wechselt und das Mathematikstudium an

derselben Universität stattfindet wie zuvor das Sozialkundestudium, ist der Studiengangswechsel mit eher geringem Aufwand verbunden.

Der Grund für die zunächst ablehnende Haltung von Linus' Eltern gegenüber seiner Entscheidung, das Abitur nachzuholen, um ein Lehramtsstudium aufzunehmen, kann darin gesehen werden, dass sie ursprünglich andere Ziele für ihren Sohn vorgesehen hatten.

Ja, ich habe gemerkt, als ich [im Familienbetrieb] gearbeitet habe, [...], wenn man der Sohn ist, dann heißt das auch mal: „Ja, der übernimmt natürlich die Firma“ [...]. Also wurde man da auch in eine gewisse Verantwortung gedrängt, die mir damals auch nicht ganz recht war [...]. Also damals konnte ich das natürlich nicht so verstehen, aber jetzt im Nachhinein verstehe ich das und es war einfach auch ein bisschen viel. Ich habe ja auch gemerkt, wie schlecht es der Firma ging und es gab echt Jahre, die waren nicht gut, die waren ganz schön knapp und da habe ich gemerkt, das will ich nicht. Ich will nachher nicht die Verantwortung für zehn Mitarbeiter tragen. Bei dieser Selbstständigkeit musst du auch schon ganz schön hart sein. Ich bewundere da meinen Vater manchmal, wie ruhig er bleiben kann. Ich würde schon im Dreieck springen und Angst haben, dass ich die Leute nicht bezahlen kann. Und der konnte das immer ganz entspannt irgendwie noch wegfedern. Zumindest hat er es nach außen so getan. Da wusste ich, nein, das geht nicht. Das kann ich nicht machen. Da gehe ich kaputt dran. (Linus, Pos. 59)

Linus' Eltern wollten, dass er den Familienbetrieb übernimmt. Die Entscheidung, keine Weiterbildung zum Meister zu machen, sondern das Abitur nachzuholen und ein Lehramtsstudium zu beginnen, entsprach nicht den Zielen, die die Eltern für ihren Sohn vorgesehen hatten, und dies führte zu einem längeren Konflikt. Es dauerte eine gewisse Zeit, bis die Eltern die Ziele ihres Sohnes akzeptieren konnten.

Anfangs wurde das nicht gut angenommen, dass ich das so machen möchte. Vor allem mit dem Abitur. Ich meine, ich kann es auch verstehen. Mein Vater hat sich da schon so auf mich fixiert, weil das auch mit der Ausbildung wirklich gut lief und ich da auch überhaupt keine Probleme hatte und das auch mit den Baustellen gut funktioniert hat und alles drum und dran und so. Er hat sich natürlich gefreut, dass wir das vielleicht mal zusammen machen [...] Deswegen haben sie es nicht gut aufgenommen. Zum einen, weil mein Vater zutiefst enttäuscht war, dass ich nicht die Firma übernehme und das auch echt ein paar Jahre gedauert hat, bis er sich damit abfinden konnte. (Linus, Pos. 63–64)

Der berufliche Hintergrund seiner Eltern hat Linus' Entscheidung, Lehramt zu studieren und nicht als Handwerksmeister einen Betrieb zu führen, maßgeblich beeinflusst. Der Vater war zeitweise als Ausbilder tätig, die Mutter hatte selbst in der DDR Elektrotechnik auf Lehramt studiert, diesen Beruf aber nur kurz ausgeübt. Durch die zeitweise Tätigkeit des Vaters als Ausbilder sowie das Elektrotechnikstudium der Mutter auf Lehramt und ihre anschließende kurze Berufstätigkeit in diesem Feld vermittelten die Eltern Linus ein Grundverständnis für die Verbindung von technischem Fachwissen und pädagogischen Aufgaben und machten das Berufsbild des Berufsschullehrers für Linus zu einem möglichen Berufsziel. Neben dem Zivildienst dient also ebenso das eigene Elternhaus als Impulsgeber für den Initiierungs- bzw. Orientierungsprozess hin zum beruflichen Lehramt.

Die mangelnde Unterstützung und die wenig ehrgeizigen Ziele der Eltern sowie das Alleinsein in der Berufsausbildung führen bei Linus dazu, dass er sich selbst motivieren und seine Kompetenzen eigenständig entwickeln kann bzw. muss. Diese Fähigkeit ist für ein Hochschulstudium sehr nützlich. Die Umorientierung auf ein Hochschulstudium und der damit verbundene Wechsel aus dem Familienbetrieb stellt für die Beteiligten eine sehr konfliktreiche und schwierige Phase dar.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass die fehlende Unterstützung der Eltern bei der Erreichung der Bildungsziele nicht auf eine generell geringe akademische Aspiration in der Familie zurückzuführen ist. Im Gegenteil: Die Familie hat hohe Ansprüche und ambitionierte berufliche Bildungsziele für ihren Sohn. Allerdings unterscheiden sich die Ziele der Eltern deutlich von denen des Sohnes, was zu einem Konflikt führt. Dies verdeutlicht, dass eine fehlende elterliche Unterstützung bei der Verfolgung akademischer Ziele nicht pauschal mit einer geringen Bildungsaspiration erklärt werden kann, sondern in diesem Fall vielmehr mit divergierenden Vorstellungen darüber, welche Ziele verfolgt werden sollen.

Interessant ist ebenso die Situation, dass Linus' Mutter selbst Elektrotechnik auf Lehramt studiert hat, ihren Sohn aber versucht davon abzubringen. Es stellt sich die Frage, inwieweit neben der gewünschten Übernahme des Familienbetriebes durch Linus auch die eigenen Erfahrungen aus dem Lehramtsstudium und der Tätigkeit als Lehrerin Motive sind, den Sohn vom Lehramtsstudium abbringen zu wollen.

Hinzu kommt, dass die Eltern von Linus zwar eigentlich als Akademiker:innen gelten, da sie ein Fachhochschul- bzw. Universitätsstudium abgeschlossen haben, jedoch überwiegend im Kontext der Facharbeit tätig waren. Diese berufliche Orientierung, verbunden mit dem Konflikt um die mögliche Übernahme des elterlichen Betriebes durch Linus, führte zu unterschiedlichen präferierten Berufszielen bzw. Bildungswegen und damit zu einer fehlenden Passung zwischen der Aspiration der Eltern und der Aspiration von Linus. Dies führte dazu, dass sich Linus seine akademischen Ziele weitgehend selbst erarbeiten und gegen die familiären Erwartungen durchsetzen bzw. sich von der Aspiration der Eltern emanzipieren musste.

Trotz der unterschiedlichen Aspirationen gelingt es Linus, sich durchzusetzen und seine Entscheidung erfolgreich umzusetzen. Mit der Zeit ändert sich auch die Einstellung seiner Familie, insbesondere seiner Mutter. Nachdem Linus nicht nur das Abitur mit sehr guten Leistungen abgeschlossen hat, sondern auch im Studium gut vorangekommen ist, beginnt Linus' Mutter, seine Entschlossenheit und Fähigkeiten anzuerkennen. Der Konflikt wurde überwunden, und Linus beschreibt seine Mutter mittlerweile als unterstützend und vertrauensvoll in Bezug auf seinen Bildungsweg.

Für Linus spielen weder der mit dem Studium verbundene soziale Aufstieg (symbolisches Kapital) noch das mögliche finanzielle Einkommen (ökonomisches Kapital) eine zentrale Rolle. Wichtig ist ihm Sicherheit im Sinne einer gewissen Planungssicherheit, Beständigkeit und Zuverlässigkeit, die er in der Tätigkeit als Lehrkraft im öffentlichen Dienst sieht, aber nicht in der Selbstständigkeit als Handwerksmeister – vor allem wegen der damit verbundenen Verantwortung für mehrere Mitarbeiter. Für ihn steht die Verbindung von technischen Inhalten mit einer sozialen und pädagogi-

schen Tätigkeit als Aspirationsziele im Vordergrund. Diese Kombination ist für ihn der entscheidende Faktor, der ihn zu seinem Berufswunsch führt.

Es wird deutlich, dass Menschen unterschiedliche Formen von Aspiration haben können und diese nicht isoliert auftreten, sondern miteinander verweben sind. Dennoch lässt sich erkennen, dass bestimmte Aspirationsformen zu bestimmten Zeitpunkten besonders entscheidend für die Bildungs- und Berufsentscheidungen sein können. Während bei Michael eine auf berufliche Entwicklung und Qualifikationsziele bezogene Aspiration im Mittelpunkt steht, ist bei Linus der Auslöser für seinen Weg ins Lehramt vor allem der Wunsch, in einem sozialen Beruf Menschen helfen zu können, ausgelöst durch den Zivildienst. Zugleich sind Linus' Motive, Mathematik als Zweitfach zu wählen, eher geprägt durch eine akademisch ausgerichtete Aspiration während der Abiturphase und des Studiums.

Die Aspirationen des Einzelnen im Zusammenspiel mit den Aspirationen des sozialen Umfeldes erweisen sich als zentral. Insbesondere die Eltern bzw. der berufliche wie auch der Bildungshintergrund der Eltern haben hier eine prägende Funktion, auch unabhängig vom konkreten Handeln der Eltern. Dies zeigt sich auch im folgenden Fall von Moritz.

Moritz

Moritz wuchs im Osten Berlins auf. Bereits nach der vierten Klasse verließ Moritz die Grundschule, um in eine sogenannte Schnellläuferklasse zu wechseln. Anschließend wechselte er auf ein Oberstufenzentrum und machte dort sein Abitur. Danach schrieb er sich für den Orientierungsstudiengang MINTgrün an der TU Berlin ein, wechselte von dort in ein Elektrotechnikstudium. Nach dem Bachelorabschluss begann er ein Quereinstiegsmasterstudium mit den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik. Seine Eltern wuchsen in der DDR auf, sind Arbeiter und waren in verschiedenen Berufen tätig. Moritz ist der Erste in seiner Familie, der studiert.

Die Eltern von Moritz sind von Anfang an daran interessiert, Moritz zu fördern und zeigen eine hohe Bildungsaspiration.

[Meine Mutter] war immer mega hinterher, was Schule angeht, auch Hausaufgaben. Sie war da sehr interessiert. Sie hat selber kein Abitur gemacht damals. Das war auch eher unüblich. In der DDR ist sie auch aufgewachsen, also in Ostdeutschland. Auch mein Vater, genauso nach der Schule, also zehnte Klasse Berufsausbildung gemacht und dann auch Berufe oft gewechselt und so etwas. Die hatten schon eher einen schwierigen Gang, im Sinne von, dass sie sich immer wieder umlernen mussten. Nicht weil sie unbedingt wollten, aber weil auch Wirtschaftszweige weggebrochen sind und so weiter. Deswegen war, glaube ich, auch immer ein großes Bedürfnis danach, dass ihre Kinder bildungstechnisch ‚ganz weit‘ kommen, auch wenn sie selber keine fachliche Unterstützung oder so etwas geben konnten in Form von Nachhilfe. Aber trotzdem war da der Wert dafür schon erkannt und entsprechend wurde das auch gefördert, sozusagen nach vorhandenen Mitteln. (Moritz, Pos. 17)

Die Eltern von Moritz sind keine Akademiker:innen und haben aufgrund der Wiedervereinigung und aus verschiedenen wirtschaftlichen Gründen eher diskontinuierliche

Erwerbsbiografien, d. h. sie waren häufig in angelernten Berufen im Niedriglohntektor tätig und mit Arbeitslosigkeit konfrontiert. Trotzdem nutzen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, um ihre Kinder zu fördern.

Meine Mutter hatte eine Ausbildung ... das war im Fotografiesektor, aber die genaue Berufsbezeichnung kenne ich jetzt nicht. Hat dann aber da auch gearbeitet lange Zeit, bis dann irgendwann die Firma pleitegegangen ist. Da musste sie sich auch etwas anderes suchen. Da hat sie viel gejobbt, Kellner und auch Sekretärinnentätigkeit, aber alles nichts, wo ich eine handfeste Berufsbezeichnung habe. (Moritz, Pos. 19)

[Mein Vater hat] am Anfang eine klassische Ausbildung auf dem Bau gemacht. [...] Aber da hat er nicht lange gearbeitet, sondern hat sich dann relativ schnell selbst angelernt, was Schlossereitätigkeiten angeht, und eine Firma aufgemacht. Da war er selbstständig, quasi über ganz viele Jahre hinweg [...] als Schlüsseldienst, Schlosser, Schlosserei. Genau, also wirklich eher Dienstleistung. Aber das ist auch irgendwann in die Brüche gegangen, leider. Seitdem ist er in einem Angestelltenverhältnis, aber war zwischenzeitlich auch wieder auf der Baustelle tätig, jetzt aber wieder woanders. Das wechselt bei ihm immer sehr stark. (Moritz, Pos. 31–35)

Das Streben nach Bildung und Höherqualifizierung, insbesondere bei Moritz' Eltern, ist vermutlich von einem Sicherheitsbedürfnis geprägt, von dem Wunsch, dass den eigenen Kindern die Erfahrung einer diskontinuierlichen Bildungsbiografie mit schlecht bezahlten, immer wieder wechselnden Tätigkeiten erspart bleibt. Aus diesem Bestreben heraus drängt die Mutter Moritz in bestimmte Bildungsmaßnahmen, die nicht ganz in seinem Sinne sind.

Dann ging es aber schon nach der vierten ab. Nicht, weil ich die Klasse so doof fand, sondern weil es damals einen Schnellläufergang gab und meine Mutter das so attraktiv fand. Da habe ich einen Aufnahmetest gemacht, wurde angenommen und dann habe ich das auch mitgemacht. Nach dem Motto, in eine Schnellläuferklasse, wo man dann eben die achte Klasse überspringt und dafür die ganzen anderen Aspekte dann links und rechts davon hineindrückt, und so hat sich das auch angefühlt. Ich empfand das als sehr belastend. Entsprechend sind auch die Noten nach unten gegangen. Ich war dann in [Stadtteil in Berlin] auf einer Schule. In der Klasse lief es einmal so, einmal so, also ich hatte schon auch Freunde, aber das waren keine festen Freunde. In der Schule wird man sowieso immer zusammengewürfelt. Man sucht sich da nichts aus, sondern man kommt irgendwie zusammen. (Moritz, Pos. 8)

Moritz empfindet die Schnellläuferklasse als belastend. Die zunächst gut gemeinte Entscheidung von Moritz' Mutter, seine Bildungschancen zu verbessern, wirkt sich eher negativ aus. Seine Noten werden schlechter. Nachdem er aus seinem schulischen sozialen Umfeld herausgenommen wurde, fällt es ihm schwer, in dieser Bildungsinstitution Anschluss und Freunde zu finden. Er begründet dies mit der Organisationsstruktur der Bildungseinrichtung, da hier anscheinend nicht mit festen Klassenverbänden gearbeitet wird, sondern die Schüler:innen je nach Kurs unterschiedlich zusammengesetzt sind und es diesbezüglich weder Mitbestimmungs- noch Wahlmöglichkeiten gibt.

Dann hatte ich nach der zehnten Klasse die Möglichkeit, noch einmal die Schule zu wechseln. Bin dann auf das Oberstufenzentrum gegangen und da lief es dann auch deutlich besser. 13 Jahre Abi ist deren Motto gewesen und dann hatte man noch einmal eine 11. Klasse, wo alle sozusagen auf ein Level gebracht werden sollten. Für mich war das viel Wiederholung. Das war aber dadurch ganz entspannt und die Noten haben sich auch wieder verbessert. (Moritz, Pos. 9)

Der Wechsel auf eine berufliche Schule bzw. ein Oberstufenzentrum und die dortige Möglichkeit, das Abitur nach insgesamt 13 Jahren abzuschließen, verändert die Situation für Moritz zum Positiven. Durch die inhaltliche Wiederholung kann er seine Noten verbessern und es fällt ihm leichter, soziale Kontakte zu knüpfen.

Wie bereits u. a. im Interview mit Michael thematisiert, spielt auch hier der Aspekt des Alters bzw. der Zeit eine Rolle. Die Schnellläuferklassen bzw. die Verkürzung der Abiturzeit von 13 auf zwölf Jahre soll es ermöglichen, schneller bzw. in jüngerem Alter das Bildungssystem abzuschließen bzw. in jüngerem Alter bestimmte Qualifikationsniveaus zu erreichen. Das Erreichen bestimmter Bildungsziele in jüngeren Jahren wird als erstrebenswert sowie prestigeträchtig angesehen. Moritz selbst verfolgt jedoch nicht das Ziel, das allgemeinbildende Schulsystem besonders schnell zu durchlaufen und empfindet es als angenehmer, wieder in das 13-jährige Abitursystem zurückzukehren, wodurch es zu keiner Verkürzung der allgemeinbildenden Schulzeit in seiner Bildungsbiografie kommt.

In unterschiedlichen Zusammenhängen wird deutlich, dass den Eltern Wissen bzw. Bezüge zum Thema Studium und Studieren fehlt und sich die Kommunikation darüber als schwierig erweist.

Sie freuen sich auf jeden Fall, dass ich irgendwie einen Weg finde für mich, wo sie auch denken, das führt mich irgendwohin, wo ich irgendwann finanziell besser dastehe als sie selber. Das merke ich schon, dass denen das auch wichtig ist und sie sind auch interessiert daran. Ich merke aber schon, dass da natürlich kein großes Verständnis, nicht negativ abwertend gemeint, aber da ist einfach kein Verständnis da. Wenn ich denen erzähle, dass ich jetzt wieder in einer Prüfungsphase bin und viel zu tun habe, dann können die sich grob etwas darunter vorstellen, aber keine konkreten Tipps geben. Ich fühle mich dann ein Stück weit nicht verstanden, was aber auch nicht so schlimm ist. Ich meine, ich kann ihnen ja nicht vorwerfen, dass sie diese Erfahrung nicht gemacht haben. Ich tausche mich dann eher mit Bekannten aus. (Moritz, Pos. 47)

Das Hauptziel der Eltern, das auch für Moritz deutlich wird, ist die finanzielle Absicherung und der soziale Aufstieg. Dies wiederum führt dazu, dass sich Moritz in ein soziales Umfeld begibt, zu dem die Eltern jedoch keine Beziehung aufbauen und Moritz auch nicht weiter unterstützen können. Dadurch entsteht auch eine gewisse Frustration bei Moritz, dies seinen Eltern nicht vermitteln zu können. Gleichwohl ist auch hier eine gewisse Entfremdung bzw. Distanzierung aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen und Bildungsbiografien von Eltern und Sohn zu erkennen.

Aber ich merke da schon, dass da eben einfach eine gewisse Distanz ist. Weil, wenn ich dann versuche, auch diese Zusammenhänge zu erklären mit dem Studium, und gerade im Bachelor war das eben auch so, dass ich auch das Problem hatte, dass ich nicht weiß, wo es

hingehet danach. Dann kommen eher so pauschalisierte Tipps, die für mich aber nicht hilfreich sind in dem Moment. [...] Dann kommt auch wieder die Frage: ‚Wann bist du denn fertig?‘ Dann muss ich erklären: ‚Ich lasse mir Zeit und das ist auch okay. Das ist ein anderer Zeitgeist.‘ Da muss man viel erklären, sage ich einmal, viel Aufklärungsarbeit leisten. (Moritz, Pos. 48)

Auch in diesem Zusammenhang kommt wieder der Faktor Zeit zum Tragen, wobei sich Moritz an dieser Stelle nicht unter Druck setzen lässt und für sich selbst entschieden hat, in welchem Tempo bzw. in welchem zeitlichen Rahmen er seinen Bildungsweg gestaltet.

Moritz beginnt zunächst das Orientierungsstudium der TU Berlin MINTgrün. Hauptgrund dafür ist sein soziales Umfeld aus dem Oberstufenzentrum.

Nach dem Abi war für mich schon irgendwie die Richtung klar. Ein Studium sollte es sein. Ich wusste gar nicht genau, wo das herkommt. Es war aber auf jeden Fall ein Interesse, glaube ich, an dieser Institution und auch dem Bild, was man irgendwie von Studierenden hatte. Das hat mich irgendwie sehr gereizt, aus einem Freiheitsgrad heraus und aus selbstorganisationstechnischen Gründen. Dann habe ich mich für ein Orientierungsstudium entschieden, MINTgrün, weil ich nicht wusste, was genau ich studieren soll. Irgendwie kam das auf. Ich weiß gar nicht mehr, wie es dazu kam, aber viele meiner Mitabsolvent:innen aus der Jahrgangsstufe dann im Abi haben es auch gemacht. Das war auch genau das Richtige, weil ich mich da ein bisschen ausprobieren konnte. Ich hatte Interesse an Physik, habe mich da ausprobiert und gemerkt, das ist nichts für mich. Ich bin dann in die Elektrotechnik gegangen. Das war auf jeden Fall etwas, wo ich mich auch irgendwie gesehen habe, auch wenn ich nicht wusste, wo die Reise hingehet. Ich habe es erst einmal gemacht. Ich habe mir auch Zeit gelassen damit. (Moritz, Pos. 50)

Das Orientierungsstudium gab Moritz die Möglichkeit, sich zu orientieren und sich auszuprobieren. Zudem schätzt er die Freiheiten und die Möglichkeit der Selbstorganisation, die ein Studium mit sich bringt. Ein klares Berufsziel hat er zu diesem Zeitpunkt zunächst noch nicht vor Augen, dies entwickelt sich erst während des Studiums.

Und dann habe ich gemerkt, ich will doch lieber Lehramt studieren, weil es war schon immer diese Abwägung. Nach zwei, drei Jahren an der Uni habe ich dann auch angefangen, als Tutor zu arbeiten, und habe gemerkt, das macht mir viel Spaß. Dann dachte ich, dann wäre vielleicht Lehramt doch die richtige Entscheidung. Habe aber die ganze Zeit mit mir gehadert, weil ich dachte, ich will diesen Job nicht mein Leben lang machen. Das ist auch immer die Perspektive, die von meinem Vater kommt: ‚Du musst Lehrer werden. Dann wirst du Beamter und dann kriegst du eine gute Rente und Pension.‘ So weit denke ich gar nicht. Ich meine, das ist so weit weg. Dann kam irgendwann aber aus der Familie auch ein Satz, wo ich mich dann sehr stark mit identifizieren konnte, dass es eben nicht verpflichtend ist, dass man den Job so lange macht, sondern ich sollte das machen, worauf ich jetzt Bock habe, und das war es dann auch. Der Groschen ist dann gefallen und ich habe mich dann für das Lehramt entschieden. Da bin ich dann in den Q-Master gewechselt. Den hatte ich dann auch schon irgendwie per Werbetafeln an der Uni gesehen. (Moritz, Pos. 50–52)

Bei der Entscheidung zum Lehramt waren unterschiedliche Aspekte relevant. Der Gedanke, dass Lehrkraft eine mögliche Berufsoption darstellt, war für Moritz schon län-

ger präsent. Zudem hat Moritz im Rahmen seiner Tätigkeit als studentische Hilfskraft mit Lehraufgaben positive Erfahrungen als Lehrender gemacht, konnte sich also auch in diesem Kontext ausprobieren. Darüber hinaus spielt auch hier das Sicherheitsbedürfnis der Eltern bzw. in diesem Fall des Vaters eine Rolle, der vor allem die Absicherung durch ein sicheres Einkommen bzw. die Verbeamtung als attraktiv ansieht. Bemerkenswert ist aber auch, dass hier die Erfahrung der Eltern, in ständig wechselnden Berufen zu arbeiten, als Erfahrung herangezogen wird, um den Sohn davon zu überzeugen, sich für das Lehramt zu entscheiden, auch wenn er sich dies zu diesem Zeitpunkt noch nicht für den Rest seines Lebens vorstellen kann. Vor diesem Hintergrund wird ein Berufswechsel aus legitimen Gründen als akzeptabel angesehen. Zudem sind Werbemaßnahmen für den Wechsel in den Quereinstiegsmaster für Moritz relevant.

Für das berufliche Lehramt spricht für Moritz zudem das konkrete Berufsbild. Für Moritz ist der Beruf der Lehrkraft mit konkreten beruflichen Tätigkeiten verbunden, die er im Zusammenhang mit dem Berufsbild des Ingenieurs nicht sieht.

Weil ich die ganze Zeit gehadert habe, Ingenieur zu sein oder Lehrer zu werden. Ich fand, beides hatte irgendwie sein Für und Wider, aber ich konnte mir unter der Ingenieurstätigkeit auch nicht richtig etwas vorstellen. Man hat da einen unendlich großen Möglichkeitsrahmen, wo es danach hingehen kann. [...] Was macht ein Ingenieur im Arbeitsalltag, sozusagen? Es konnte mir natürlich durch meine Familie auch nicht vermittelt werden. Ich hatte wenig Leute, die ich da hätte befragen können. Dann habe ich aber einmal als Werkstudent neun Monate gearbeitet in einem kleinen Unternehmen. Das waren, weiß ich nicht, 20 Leute oder so etwas. Dann habe ich gemerkt, ist zwar ganz cool und der Spirit war auch gut. Das war ein gutes Team und es hat Spaß gemacht, aber ich könnte es mir nicht vorstellen, das zu machen wie die. [...] Da hatte ich dann gedacht, die buckeln sich hier richtig einen ab. Also so hart, weiß ich nicht. Ich will schon auch ‚Work-Life-Balance‘-mäßig, zumindest ein bisschen etwas haben vom Leben neben der Arbeit. Dann habe ich gedacht, wo lässt sich das besser vereinbaren? Dann lag das irgendwie recht nahe, auf Lehramt zu gehen. (Moritz, Pos. 58–59)

Es zeigt sich, dass die Entscheidungsfindung auf eigenen Erfahrungen beruht und weniger auf Ratschlägen aus dem sozialen Umfeld. Zum einen gibt es im sozialen Umfeld keine oder nur wenige Personen, die Moritz diesbezüglich beraten können, und zum anderen ergeben sich für Moritz entsprechende Erfahrungen, auf die er seine Entscheidungen stützen kann. Moritz verfolgt nicht das Ziel, durch seine berufliche Tätigkeit möglichst viel ökonomisches oder symbolisches Kapital zu erzielen. Wichtiger sind ihm ein Berufsbild, mit dem er sich identifizieren kann, und eine sinnstiftende Tätigkeit in Verbindung mit der Vereinbarkeit von Beruf, Freizeit und Familie.

Innerhalb der Interviews wird an verschiedenen Stellen deutlich, welchen Einfluss gesellschaftliche Veränderungsprozesse – wie z. B. die Wiedervereinigung Deutschlands – als kollektive Erfahrung auf individuelle Berufs- und Bildungsprozesse haben können. Bei Moritz und Linus spielte die Deutsche Einheit indirekt über die Erfahrungen der Eltern eine gewisse sozialisatorische Rolle. Bei Eva hingegen wirkte sich die Wiedervereinigung direkt auf ihre Bildungsbiografie aus.

Eva

Eva ist in der DDR aufgewachsen. Sie wurde nicht zum Abitur zugelassen und absolvierte eine Berufsausbildung zur Elektronikerin beim volkseigenen Filmunternehmen der DDR in Potsdam-Babelsberg (Deutsche Film AG, kurz DEFA). An die Ausbildung schloss sich eine Weiterbildung im Bereich Tontechnik an. Nach der Wende konnte sie das Abitur nachholen und studierte Informationstechnik an der TU Berlin. Danach arbeitete sie einige Jahre selbstständig als Softwareentwicklerin und entschied sich dann für den Q-Master Elektrotechnik/Informationstechnik an der TU Berlin.

Evas Aspiration, spezifisches kulturelles Kapital im Sinne von technischem (Fach-)Wissen und (Fach-)Kompetenzen aufzubauen, ist stark ausgeprägt. Eva steht exemplarisch für Menschen, die ein großes Interesse an der Auseinandersetzung mit (ingenieur-)technischen Problemen haben und denen es wichtig ist, dass auch andere Menschen diese Kompetenz entwickeln.

Eine Berufsausbildung in der Elektrotechnik zu absolvieren, entsprach nicht ihren ursprünglichen Zielen. Vielmehr standen ihre persönlichen Bestrebungen im Widerspruch zu den damaligen gesellschaftlichen Normen und Vorgaben, die ihren Bildungs- und Berufsweg stark beeinflussten.

Also ich wollte nichts Mädchentypisches machen, wollte eigentlich Mechaniker werden [...]. Halbjahr neunte Klasse musste man sich bewerben und da hatte ich mich als Mechaniker beworben, auch in der DEFA, und die hatten die Plätze aber schon sozusagen intern vergeben und [...] haben noch gleichzeitig den Elektronik-Facharbeiter. Dafür hat sich keiner beworben und die wollten halt mich nicht ablehnen, weil mein Zeugnis wahrscheinlich zu gut war dafür. Und deswegen habe ich dann halt Angst gehabt. Wenn man die erste Ablehnung bekommen hat, war es meistens nur noch bei der Reichsbahn [...] möglich unterzukommen. Und das wollte ich nicht und deswegen habe ich das gemacht. Das war eher mehr so ein Kompromiss und [...] war auch nicht die schlimmste Lösung. (Eva, Pos. 44)

Ihre Entscheidung spiegelt somit den Konflikt zwischen individuellen Zielen und den strukturellen Zwängen des damaligen Gesellschafts- und Bildungssystems wider. Neben den milieutypischen Vorstellungen sieht sich Eva auch mit unterschiedlichen geschlechtstypischen Vorstellungen von Bildungs- und Berufszielen konfrontiert. Diese Erwartungen beeinflussten nicht nur ihre Bildungschancen in der DDR, sondern prägten auch ihren weiteren beruflichen Werdegang nachhaltig. Das Spannungsfeld zwischen persönlichen Ambitionen und gesellschaftlichen Anforderungen stellt dabei eine zentrale Herausforderung dar, die sich immer wieder auf Evas Bildungs- und Berufsentscheidungen auswirkt.

Bei Eva dominiert eine auf Technik bezogene Aspiration in Bezug auf Computer und Informationstechnik (IT). Mit dem Aufkommen von EDV bzw. IT in den 80er- und 90er-Jahren entwickelte Eva ein großes Interesse an diesem Bereich und zeigte sich stets sehr engagiert und aufgeschlossen gegenüber neuen technologischen Entwicklungen. Sie absolvierte zunächst Weiterbildungen im Bereich EDV und Bildtechnik. Nach Abschluss der Ausbildung arbeitete sie zunächst in der EDV-Abteilung der DEFA und bildete sich später zur Tontechnikerin weiter.

Die Wende ermöglichte es ihr, das Abitur nachzuholen und ein Studium zu beginnen. Sie holte ihr Abitur an einer Abendschule nach und studierte anschließend Technische Informatik an der TU Berlin.

Dann kam ja, dass die Mauer geöffnet hatte und das war für mich die Chance, dass ich das Abitur machen konnte. Und dann hatte ich gesagt, weil, was mich ein bisschen gestört hat, ich war ja im Tonbereich [...] bei uns wurde ja alles komplett erneuert und da waren halt auch so digitale Systeme und mich hat das halt genervt, dass da immer irgendwas nicht funktioniert hat. Und ich wollte halt wissen, wie das funktioniert. Also habe ich gedacht, muss man ja irgendwie Informatik machen. Dann gab es hier Technische Informatik, wo auch die Elektrotechnik mit dabei war und deswegen habe ich das dann genommen. (Eva, Pos. 38)

Für Eva sind mit dem angestrebten Abschluss in Technischer Informatik weder spezifische berufliche Ziele noch das Prestige eines Hochschulabschlusses verbunden. Der Grund für die Aufnahme des Studiums war die Frustration darüber, dass bestimmte technische Prozesse bei ihrem Arbeitgeber nicht zufriedenstellend funktionierten und dass ihre bisherigen Kompetenzen nicht ausreichten, um diese technischen Herausforderungen selbstständig bewältigen zu können. Das Studium bietet ihr Zugang zu (informationstechnischem) Wissen und Kompetenzen, die sie als erstrebenswert ansieht. Der Wunsch, technische Herausforderungen selbstständig zu meistern, steht im Mittelpunkt ihrer Aspiration.

Eva entscheidet sich bewusst für ein Studium der Technischen Informatik und gegen ein reines Informatikstudium. Es ist ihr wichtig, an vorhandene Kompetenzen und Qualifikationen anzuknüpfen. Während des Studiums finanziert sie sich ihren Lebensunterhalt als Tontechnikerin. Nach erfolgreichem Abschluss arbeitet sie als freiberufliche Programmiererin. Ihr Selbstverständnis ist stark auf Technik bezogen und auch in ihrer Freizeit bzw. in ihrem Alltag spielt der Umgang mit Technik bzw. das Lösen technischer Probleme eine große Rolle.

So ganz viel. Bei mir ist alles, was geht, automatisiere ich. Zum Beispiel das Saubermachen. Ich habe mir einen Staubsaugerroboter geholt [...] und Wischroboter, die meine Haushaltssachen machen. Und so für meine Selbstständigkeit, also alles, was jetzt an Software nicht da ist oder so an Kleinigkeiten, das schreibe ich mir dann halt selber, was ich brauche. (Eva, Pos. 52–54)

Auch in Bezug auf ihren Sohn zeigt sie ein immanentes Selbstverständnis im Umgang mit IT. Sie legt Wert darauf, frühzeitig computer- und informationsbezogene Kompetenzen bei ihrem Kind zu entwickeln. In diesem Zusammenhang äußert sie jedoch wenig Vertrauen in das Bildungssystem, diese Kompetenzen adäquat und praxisnah zu fördern.

Da ich das bei meinem Sohn gesehen habe, eher schlecht. Also von der Grundschule aus, wo gesagt wird, ‚es ist in allen Grundschulen vorhanden‘, [...] das ist ein Witz, so was zu sagen, weil ich habe es gesehen, es ist nicht da. Auch die angebliche Bildung an den Computern ist so gut wie nicht vorhanden. Jetzt ist er auf dem Gymnasium, also da gibt es

Computerarbeitsplätze. Aber inwieweit die jetzt in Ordnung sind, [...], weiß ich nicht. [...] Er hat bei uns alles zum Probieren da und wenn er das Interesse hat, kann er auch jederzeit ran, sodass ich diese Bildung nicht dem Bildungssystem überlasse. (Eva, Pos. 80)

Neben der schlechten Auftragslage im Rahmen ihrer Selbstständigkeit war das mangelnde Vertrauen in die Fähigkeiten der Schulen die Hauptursache dafür, dass Eva selbst in Schulen – insbesondere in der Schule ihres Kindes – aktiv wurde, um diese für sie wichtigen Kompetenzen zu vermitteln.

Also ich hatte jetzt ein paar Rückschläge. Also bei mir sind ein paar Firmen in Konkurs gegangen. Das bedeutet also, Arbeitgeber brechen weg. Und dann war das auch, dass ich vor ein paar Jahren hatte ich so einen Robertakurs⁴⁰ gemacht, also da ging es darum in der Schule von meinem Sohn wollte ich dann halt diesen Lego-Roboter einführen und dass das so eine Arbeitsgemeinschaft ist. Aber das ist halt an den Lehrern, an den Lehrkräften gescheitert, weil die sich keiner bereit erklärt hat. Weil ich gesagt habe, ich kann nicht mit zehnjährigen Kindern umgehen, ich kann das zeigen, wie es geht, aber nicht mit zehnjährigen Kindern umgehen. Ich brauche da jemanden, der mich da unterstützt und da ist es dann gescheitert. Also ich habe diesen Lehrgang gemacht, ich habe diesen Schein, ich könnte das machen, aber es ist halt an der Ausführung gescheitert. Und jetzt war es halt so die Situation, wo ich gesehen habe, es wird hier angeboten, dass ich überlegt habe, ich mache es jetzt einfach noch mal, ich probiere es. (Eva, Pos. 56)

Eine wichtige Rolle bei der Aufnahme des Lehramtsstudiums spielte ihre Mutterrolle, die den Wunsch nach finanzieller Stabilität und beruflicher Sicherheit verstärkte. Hinzu kamen prägende Erfahrungen aus ihrer beruflichen Laufbahn, in der sie immer wieder Rückschläge wie Insolvenzen ihrer Arbeitgeber hinnehmen musste, die ihre berufliche Stabilität beeinträchtigten.

Jetzt bin ich hier zum Quereinstieg. [...] Also [...] die letzten Projekte beende ich jetzt und will dann da auch aussteigen [aus der Selbstständigkeit]. [...] Es wird halt schwieriger. Gerade als Frau ist es schwierig in [...] der Branche da sich durchzusetzen. (Eva, Pos. 6–8)

Eine zentrale Rolle spielte auch hier die Wahrnehmung der Geschlechterrollen. Eva empfand es als zunehmend schwierig, sich als Frau in der IT-Branche, die sie als stark männerdominiert wahrnahm, langfristig zu behaupten. Diese Herausforderungen und die damit verbundene Frustration, in einem solchen Umfeld zu arbeiten, trugen wesentlich dazu bei, dass sie die Selbstständigkeit aufgab und sich entschloss, über den Quereinstiegsmaster in den Lehrberuf zu wechseln. Diese Entscheidung bot ihr nicht nur eine stabile berufliche Perspektive, sondern auch die Möglichkeit, ihre technischen Fähigkeiten in einem Bereich einzusetzen, der besser mit ihren persönlichen und beruflichen Bedürfnissen vereinbar ist.

40 *Roberta – Lernen mit Robotern* ist eine Initiative des Fraunhofer-Instituts für Intelligente Analyse- und Informationssysteme, die Lehrkräfte ausbildet und zertifiziert, um Technikbildung mit dem Roboterbaukastensystem *Roberta* in die Schulen zu bringen. Ziel ist es, Schüler:innen spielerisch für die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) zu begeistern.

Wie bereits erwähnt, war einer von Evas Gründen, in Schulen aktiv zu werden, die mangelnde Fähigkeit der Schule ihres Sohnes, Computer- und Informationskompetenz zu vermitteln. Zu diesem Zweck plante Eva einen Workshop mit Robotern, für den sie eine Fortbildung absolvierte. Diese Workshops scheiterten jedoch an der Bereitschaft der Lehrkräfte, sie dabei zu unterstützen. Gleichzeitig traute sie sich den Umgang mit Kindern und das Unterrichten nicht zu, was sie frustrierte. Diese Erfahrung hatte für Eva einen doppelten Effekt: Einerseits fungierte diese Situation als Impulsgeber und rückte die Option, Lehrerin zu werden, in ihren Möglichkeitsraum. Andererseits war es eine weitere Frustrationserfahrung, die den Wunsch auslöste, sich durch ein Studium die notwendigen Kompetenzen anzueignen. Diese Situation knüpft an eine vorherige Situation in Evas Bildungsbiografie an: Bereits ihr Studium der Technischen Informatik war von der Motivation geprägt, fehlende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Systemen zu erwerben, um technische Probleme eigenständig lösen zu können. Ähnlich war es diesmal das fehlende Selbstvertrauen, einen Workshop mit Kindern zu gestalten, das sie über ein Lehramtsstudium nachdenken ließ. Diese Entscheidung zeigt ihre Bereitschaft, sich neuen Problemen zu stellen und sich durch gezielte Kompetenzentwicklung in die Lage zu versetzen, bestehende Probleme selbstständig zu lösen. Ihre Aspiration zeigt sich insbesondere in ihrer Herangehensweise, Ziele gezielt an konkreten Herausforderungen und Problemen auszurichten, um diese eigenständig bewältigen zu können.

Das berufliche Lehramt bzw. das Quereinstiegsmasterstudium mit den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik bot ihr die Möglichkeit, auf ihren bisherigen Kompetenzen und Qualifikationen aufzubauen und gleichzeitig durch die damit verbundene berufliche Weiterentwicklung finanzielle Stabilität zu erlangen. Zudem verspricht ein Quereinstiegsmasterstudium an der TU Berlin für sie einen geringen Aufwand, da Eva in Berlin lebt und durch ihr Erststudium auf Erfahrungen mit dem Studium allgemein und dem Studium an der TU Berlin zurückgreifen kann. Außerdem konnte sich Eva bereits erbrachte Studienleistungen aus ihrem Erststudium anerkennen lassen. Durch ihre berufliche Tätigkeit wurde auch das Betriebspraktikum anerkannt. So konzentrierte sich das Studium auf die lehramtspezifischen Module, was den Studienverlauf für sie deutlich verkürzte und klar auf das Berufsziel ausrichtete.

Bei Eva stellt die Auseinandersetzung mit Technik und technischen Problemen bei gleichzeitiger sozialer Absicherung die zentrale Aspiration dar, die sie zum beruflichen Lehramt führt. Ähnliches gilt für Elias.

Elias

Elias stammt aus einer Kleinstadt in Westdeutschland. Nach der Grundschule und der weiterführenden Schule besuchte er ein berufliches Gymnasium und machte dort das Abitur mit dem Schwerpunkt Medientechnik. Im Anschluss begann er ein Lehramtsstudium mit der beruflichen Fachrichtung Medientechnik und dem Zweitfach Deutsch.

Elias ist ein gutes Beispiel dafür, dass sich eine auf Technik bezogene Aspiration nicht ausschließlich auf Elektrotechnik, Informationstechnik bzw. Informatik beziehen muss, sondern, wie bei Elias, sich auch auf andere Inhalte wie Kunst und Design beziehen kann.

Durch das Abi: Ich hatte Gefallen an Medientechnik und Print gefunden – vor allem an den gestalterischen Aspekten, die sich aus dem Beherrschen der Technik ergeben. Das fand ich sehr attraktiv, weshalb ich auch darüber nachdachte, ob ich vorher eine Ausbildung als Gestaltungs- und Medientechner mache oder direkt ins Studium gehe. (Elias, Pos. 26)

Elias war von Anfang an ein sehr kunstinteressierter Mensch, dessen Leidenschaft für Kreativität und Gestaltung sein Leben stark prägt. Bereits in der Schule beteiligte er sich intensiv an Kunstprojekten und widmete sich in seiner Freizeit der Malerei und der digitalen Bildbearbeitung. Ab der neunten Klasse brachte er sich selbst den Umgang mit professioneller Bildbearbeitungssoftware bei. Sein Streben ist dadurch geprägt, neue (technische) Wege zu finden, um kreative Ideen umzusetzen. Dieses ausgeprägte Interesse an Kunst und Gestaltung führte dazu, dass er sich auf Drucktechnologie und Printmedien spezialisierte, die ihm eine Verbindung zwischen Technik und kreativer Arbeit boten.

Nach dem Abitur entschied sich Elias gegen eine Ausbildung und begann direkt ein Lehramtsstudium der Medientechnik an der TU Berlin, das er mit dem Zweitfach Deutsch an der HU Berlin kombinierte.

Durch das Prägen meines Vaters, der auf das Lehramt gepocht hat, traf ich relativ schnell die Entscheidung, Lehramt in Verbindung mit Medientechnik zu machen. (Elias, Pos. 26–27)

Elias wuchs in einer Familie auf, die zwar keinen direkten Bezug zur Medientechnik hatte, aber eine indirekte Verbindung zu Design und Kunst. Sein Vater ist Augenoptikermeister, seine Mutter gelernte Friseurin. Beide Berufe beinhalten kreative und gestalterische Elemente. Elias' Eltern unterstützten ihn intensiv in seiner Bildungslaufbahn, sahen jedoch Elias' geringe Bildungsaspiration als problematisch an. Vor allem sein Vater sah im Berufsschullehramt eine Möglichkeit, die künstlerischen Ambitionen seines Sohnes mit einer sicheren beruflichen Perspektive zu verbinden.

Mein Vater hat damals sehr an mir gearbeitet, weil ich eigentlich nicht studieren wollte. Mein Schulziel war damals, den geringsten Abschluss zu machen und so schnell wie möglich fertig zu sein. Die Schule und ich standen nämlich auf Kriegsfuß. Mein Vater hat mir tatsächlich das Lehramt schmackhaft gemacht. Er selber ist kein Lehrer, hat aber gesagt, dass man sich um seine Zukunft weniger Sorgen machen muss, wenn man das einmal geschafft hat. Man ist abgesicherter. Es wurde viel daran gearbeitet, dass ich den höchsten Schulabschluss mache. (Elias, Pos. 18)

Elias hat zunächst nur eine sehr geringe Bildungsaspiration. Elias' Vater ermutigte Elias aus einer Sicherheitsorientierung heraus, einen möglichst hohen Schulabschluss anzustreben und ein Lehramtsstudium in Erwägung zu ziehen, um langfristig abgesi-

chert zu sein. Dieser Rat spielte eine entscheidende Rolle bei Elias' Entscheidung für das Abitur und auch für das Lehramtsstudium und zeigt erneut, welchen wesentlichen Einfluss die familiäre Aspiration haben kann.

Ursprünglich hatte Elias Informatik als Zweitfach gewählt, wechselte aber zu Deutsch, da er in Informatik keinen persönlichen Bezug fand und sich mit den Inhalten von Deutsch stärker identifizieren konnte.

[Kunst als Zweitfach] geht leider nicht. Wenn es möglich gewesen wäre, hätte ich das auch versucht. Ich hatte vorher Informationstechnik als Zweitfach. Ich habe dann aber gewechselt. Ich habe damals gedacht, dass Medientechnik und Informationstechnik zusammen sinnvoll sind, sich miteinander vertragen. Aber ich habe gemerkt, dass ich darin nicht aufgegangen bin. Das habe ich zwei Semester gemacht und bin dann zu Deutsch gewechselt. Die Wahl für Deutsch war [.] durch die Schule geprägt. Ich hatte eine tolle Deutschlehrerin, bei der das Lesen und über Literatur zu reden Spaß gemacht hat. Ich bin dementsprechend sehr zufrieden mit dem Zweitfach Deutsch an der HU. (Elias, Pos. 29)

Die Wahl von Kunst als Zweitfach ist für berufliche Fachrichtungen nicht möglich. Deutsch bietet Elias durch die intensive Beschäftigung mit Literatur und Sprache eine kreative Komponente, die seiner Leidenschaft für künstlerische Ausdrucksformen nahekommt. Ausschlaggebend für diese Wahl war eine inspirierende Deutschlehrerin in seiner Schulzeit, die ihm zeigte, wie erfüllend der Umgang mit Literatur und Sprache sein kann und in diesem Zusammenhang als Impulsgeberin fungierte.

Elias' Aspiration auf Medientechnik ist sehr ausgeprägt, weshalb er auch über den eigentlichen Pflichtbereich hinaus Module insbesondere an der BHT belegt.

Über mehrere Semester habe ich an der BHT Drucktechnologie eins bis zwei, Druckvorstufe, Qualitätssicherung im Druck, Veredelung und Sicherheitstechnologien – das habe ich für den freien Wahlbereich gemacht – belegt. Es kann auch sein, dass ich ein Modul für Weiterverarbeitung gemacht habe, das müsste ich nachgucken. Aber auf jeden Fall sind Drucktechnik eins und zwei und Druckvorstufe sehr empfehlenswert. Diese Module sind an der BHT sehr praxisorientiert. Das heißt, man arbeitet tatsächlich einmal an so etwas und das war fantastisch. Das hat mich eins zu eins an die Abiturzeit zurückerinnert. Ich saß in der Vorlesung an der BHT und dachte: Das sind die Sachen, die wir damals lernen mussten – fortgeschrittener natürlich. Aber im Grunde genommen konnte man alles für den Bereich Digital- und Printmedien in der beruflichen Schule ableiten. (Elias, Pos. 48–49)

Für Elias ist das Lehramtsstudium eine Möglichkeit, seine kreative Leidenschaft für Kunst und Design und sein Interesse an Medientechnik in einem sinnstiftenden Beruf zu verbinden. Besonders schätzt Elias die praxisorientierten Module, die er an der BHT belegen konnte, wie z. B. Drucktechnik und Druckvorstufe, die stark an seine Erfahrungen aus der Schulzeit anknüpfen und ihm die Möglichkeit geben, seine Kompetenzen weiter auszubauen. Das Studium bietet ihm Zugang zu (medientechnischem) Wissen und Kompetenzen, die er als erstrebenswert ansieht. Zudem ergibt sich durch die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft die Möglichkeit, junge Menschen für diese Themen zu begeistern und ihnen praktische Fähigkeiten zu vermitteln.

Elias hatte bereits vor dem Studium Bezüge zum sozialen Bereich. Seine ältere Schwester ist als Sozialarbeiterin tätig. Dass er selbst bereits Ambitionen in diese Richtung hat, zeigt seine Tätigkeit als studentischer Mitarbeiter in der Studienberatung.

Für Elias ist das Lehramtsstudium Medientechnik in erster Linie eine wertvolle Möglichkeit, sich beruflich weiterzuentwickeln. Ein weiterer Grund für das Lehramtsstudium an der TU Berlin war die Möglichkeit, in Berlin zu studieren, da Berlin eines der Zentren für Kunst- und Medienschaffende in Deutschland ist. Das berufliche Lehramt bietet ihm die Möglichkeit, verschiedene Ziele miteinander zu verbinden: künstlerisch bzw. medientechnisch in einem Beruf tätig zu sein, gleichzeitig in einem sozialen Bereich zu arbeiten und berufliche Sicherheit zu haben. Insbesondere die Kombination verschiedener Ziele bei gleichzeitiger beruflicher Sicherheit ist ein zentrales Motiv, das sich durch alle Interviews zieht. So auch bei Niklas.

Niklas

Niklas ist in einer Kleinstadt in Ostdeutschland aufgewachsen. Nach der Grundschule besuchte er das Gymnasium, das er mit einem sehr guten Abitur abschloss. Danach studierte er Medientechnik an einer Fachhochschule. Während dieser Zeit arbeitete er neben dem Studium in verschiedenen Projekten. Nach seinem Abschluss arbeitete er hauptberuflich als Freiberufler im Bereich Medienproduktion und Sounddesign und ergänzte dies durch Tätigkeiten in der Gastronomie. Niklas' Vater ist Elektroniker, seine Mutter arbeitet als Erzieherin. Niklas hat einen Bruder und eine Schwester. Die Schwester von Niklas war schwerstmehrfach behindert und ist verstorben.

Niklas engagierte sich in sozialen und politischen Bereichen sowie in der Medienpädagogik, insbesondere in Projekten mit jungen Erwachsenen über freie Träger. Diese Arbeit weckte sein Interesse an medienpädagogischen Themen und führte ihn schließlich zum grundständigen Lehramtsstudium für die beruflichen Fachrichtungen Medientechnik und Informationstechnik.

In diesen sieben Jahren habe ich aber im Rahmen der Freiberuflichkeit auch nicht nur Projekte gemacht, bei denen es um Medienproduktion ging, sondern ich habe auch schon relativ viel so Medienbildung gemacht. Anfänglich über so freie Träger wie die Lima, Linke Medien Akademie – von Verdi und der Rosa-Luxemburg-Stiftung gefördert. Aber dann habe ich auch so eine Weiterbildung der Senatsverwaltung mitgemacht zum Thema Jugendmedienarbeit. Und bin dann darüber so ein bisschen in den Bereich Medienpädagogik mit jungen Erwachsenen hineingekommen. Da passte das Fach Medientechnik in Kombination mit Pädagogik, Didaktik irgendwie thematisch ganz gut. Da war dann dieses Berufsschullehramt sehr naheliegend und dann habe ich mich da eingeschrieben. (Niklas, Pos. 4)

Niklas hat bereits vor dem Studium Erfahrungen im sozialen bzw. pädagogischen Bereich gesammelt, weshalb ein Lehramtsstudium in Betracht gezogen wurde. Zudem bietet das Lehramtsstudium auch für Niklas die Möglichkeit, sowohl soziale als auch (medien-)technische Interessen zu verbinden. Auch Niklas wurde durch seinen familiären Hintergrund stark geprägt.

Mein Vater ist Telefontechniker, Nachrichtentechniker und in jedem Zimmer gab es ein Telefon und man konnte sich sozusagen vom Klo in der Küche anrufen und sagen: ‚Das Klopapier ist alle.‘ Es war vollgestellt mit alten oder auch antiken Rechenmaschinen, Schreibmaschinen. Alles, was irgendwie in einem Antiquariat zu finden war, war irgendwo in unserem Haus positioniert. Wir hatten Internet, da hieß das noch Btx⁴¹. [...] Auch Handy, ich hatte mein erstes Mobiltelefon, da war ich 16, um die Jahrtausendwende herum. [...] ich hatte auch meinen ersten Computer mit zehn. Erst einen Atari, dann einen PC [...].

Auf der anderen Seite aber meine Mutter, das ist ja auch so ein typisches oder ein nicht untypisches Geschlechterverhältnis, sodass meine Mutter dann in dieser weiblichen Sozialisation dann auch sehr wenig technikaffin war – nicht nur nicht affin, sondern auch nicht interessiert. Sie hat Grundschullehramt für Werken und Kunst studiert, war dann aber dadurch, dass das eine ostdeutsche oder DDR-Ausbildung war und nicht anerkannt wurde, als pädagogische Mitarbeiterin in einer Schule für Menschen mit geistiger Behinderung tätig. Sie war einfach sehr auf Bücher fixiert, auf das Hier und Jetzt, auf das Erleben und nicht so sehr auf das Vermittelte, auf das Technische. Von daher, würde ich sagen, hatte ich so beide Pole. (Niklas, Pos. 20–21)

Sein Vater, ein Nachrichtentechniker, schuf ein technikaffines Umfeld mit vielen Geräten und einem frühen Zugang zu Computern und Handys. Seine Mutter, eine ausgebildete Grundschullehrerin für Werken und Kunst, arbeitete nach der Wende als Erzieherin in einer Sonderschule. Sie brachte eine sozial-gemeinschaftliche Perspektive ein, die sich von der technischen Orientierung seines Vaters unterschied. Zu diesen prägenden Einflüssen kam die familiäre Situation hinzu, da Niklas ein Geschwisterkind hatte, das chronisch krank und behindert war. So entwickelte er sowohl eine Technikbegeisterung als auch eine soziale und pädagogische Affinität.

Während seines ersten Studiums an der TU Berlin engagierte sich Niklas aktiv im AStA. Dort stieß er eher zufällig auf das Lehramtsstudium Medientechnik und erkannte, dass es seine bisherigen Interessen und Kompetenzen ideal verbindet.

Ich hab überhaupt nicht damit gerechnet, dass es für so ein in meinen Augen sehr exotisches Studienfach wie Medientechnik oder ein sehr spezifisches Studienfach, noch ein Lehramtsstudium gibt. Wenn ich das vorher gewusst hätte, hätte ich mich wahrscheinlich auch, als ich damals Audiokommunikation angefangen habe, damals schon für das Lehramtsstudium entschieden, glaube ich, weil das dann naheliegender gewesen wäre. Dann wirklich konkret aufmerksam geworden, kann ich gar nicht mehr so genau sagen, aber es war auf jeden Fall zufällig. Wahrscheinlich bin ich auf die TU-Webseite gegangen, aus irgendeinem Grund. Ich habe ja damals auch schon im AStA gearbeitet und war dann eh viel auf den TU-Webseiten unterwegs und in den verschiedenen Institutionen und Gremien und so bin ich dann wahrscheinlich darauf aufmerksam geworden: ‚Da gibt es ja einen Studiengang, der heißt genauso wie das, was ich studiert habe, nur dass es ein Lehramtsstudium ist, könnte ich ja einmal hineingucken.‘ Aber auch schon in dem Bewusstsein: ‚Ich werde jetzt definitiv nicht grundständig noch einmal Bachelor und Master studieren.‘ Aber in der Hoffnung: ‚Da kann ich mir sicherlich vieles anrechnen lassen und dann da eben etwas schneller durchgehen.‘ (Niklas, Pos. 39)

41 Bildschirmtext (Btx)

Ausschlaggebend für Niklas' Neuorientierung war mutmaßlich die Werbung für die Quereinstiegsmasterstudiengänge auf der Webseite der TU Berlin. Seine Erfahrungen in der Medienpädagogik und als Freiberufler hatten ihm gezeigt, wie sehr er es schätzt, Wissen weiterzugeben. Die Möglichkeit, Theorie und Praxis zu verbinden und sowohl technische als auch pädagogische Inhalte zu vermitteln, reizte ihn besonders. Darüber hinaus faszinierte ihn die Aussicht, im Lehrberuf eine Brücke zwischen technischer Expertise, medienpädagogischem Engagement und politischer Bildung zu schlagen.

Ich interessiere mich sehr [Technik] und auch für die Konsequenzen, die daraus entstehen. Das ist ja schon noch immer spannend, auch jetzt gerade im Lehramtsstudium. Wie verändern sich Lernprozesse beispielsweise mit Technik, mit dem Einsatz von unterschiedlichen Endgeräten? Wie ändern sich Kulturtechniken und so etwas? Das interessiert mich durchaus auch als Konsequenz. (Niklas, Pos. 123)

Ein weiterer Beweggrund war der Wunsch nach beruflicher Stabilität und die Möglichkeit, sich bereits erbrachte Studienleistungen aus den Bereichen Medientechnik und Audiokommunikation anrechnen zu lassen, um das Studium schneller abzuschließen, d. h. auch für ihn war der Studiengangswechsel mit einem relativ geringen Aufwand verbunden.

Da gibt es ja einen Studiengang, der heißt genauso wie das, was ich studiert habe, nur dass es ein Lehramtsstudium ist, könnte ich ja einmal hineingucken. Aber auch schon in dem Bewusstsein: ‚Ich werde jetzt definitiv nicht grundständig noch einmal Bachelor und Master studieren.‘ Aber in der Hoffnung: ‚Da kann ich mir sicherlich vieles anrechnen lassen und dann da eben etwas schneller durchgehen.‘ (Niklas, Pos. 39)

Auch bei Niklas zeigt sich ein gewisses Unverständnis des Herkunftsmilieus für seinen Bildungs- und Berufsweg:

Ich glaube, gerade bei Menschen, die sich sehr stark über ihren Beruf definieren – du arbeitest nicht als Maurer, sondern du bist Maurer oder du bist technischer Zeichner, ist schon irgendwie die Frage: ‚Was bist denn du so?‘ Dann kann ich ja auch nicht so richtig sagen: ‚Ich weiß nicht, was ich bin, ich habe das und das und das einmal gearbeitet oder habe da einmal in eine Vorlesung hereingeschnuppert.‘ Das ist so undefiniert und deswegen würde ich sagen, verursacht das jetzt nicht unbedingt Kritik oder Verdruss, aber Unverständnis. Ich glaube manchmal auch ehrlich gesagt, ein Stück weit dahin gehend, dass Leute das, glaube ich, beneiden, weil das natürlich, das ist mir schon bewusst, auch ein Privileg ist. Andere Leute in meiner Familie hatten eben nicht die Möglichkeit, sich so auszutesten und einmal zu sagen: ‚Dann mache ich das und das war dann doof, dann mache ich das.‘ Die sind auch nicht unbedingt glücklich in ihrem Beruf. Ich glaube nicht, dass mein Onkel 40 Jahre gerne Kranführer war, jeden Tag. Aber der hat das gemacht, weil er nie etwas anderes so richtig gelernt hat und ich glaube, das schwingt da manchmal auch mit. So: ‚Der Privilegierte studiert einmal das und dann macht er einmal etwas anderes. Wenn das jeder machen würde.‘ Das ist, glaube ich, auch so das, was da ein bisschen mitschwingt. (Niklas, Pos. 34)

Es zeigen sich Konfliktlinien, die sich insbesondere entlang der Identifikation über den Beruf und der unterschiedlichen Sichtweisen auf milieuübliche Aspirationen und

Lebensziele abzeichnen. Auch hier wird durch Personen im sozialen Umfeld der Wechsel von einem zu einem anderen Bildungsweg oder Berufsbild als problematisch angesehen. Die Diskrepanz zwischen den eigenen Bildungsentscheidungen und den Erwartungen bzw. Vorstellungen des Umfelds stellt insbesondere in der Kommunikation mit Personen des Herkunftsmilieus eine Herausforderung dar. Studieren wird als Privileg gesehen und die Anstrengungen, die damit verbunden sind, werden nicht immer anerkannt. Es fällt schwer, die eigenen Entscheidungen und Ziele so zu kommunizieren, dass sie auf Verständnis stoßen und die unterschiedlichen Perspektiven überbrücken. So auch bei Lina.

Lina

Nach der Grundschule besuchte Lina ein Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Im Anschluss begann sie ein Studium der Elektrotechnik an der Technischen Universität Berlin. Lina hatte schon früh den Wunsch, Lehrerin zu werden und zeigt ein großes soziales Engagement, das sich insbesondere in ihrer Tätigkeit als Ausbilderin bei der Freiwilligen Feuerwehr und in ihrer Arbeit in der Studienberatung widerspiegelt. Ihr Elternhaus ist akademisch-ingenieurwissenschaftlich geprägt und hat diesbezüglich eine starke Aspiration.

Und das Abi habe ich dann ziemlich gut abgeschlossen, weil ich mich da auch ziemlich reingehängt habe und auch selber so dachte, das ist bestimmt wichtig, dass man da was Gutes macht. (Lina, Pos. 4)

Im Vergleich zu anderen Interviews zeigt Lina eine hohe Leistungsmotivation während der Schulzeit und sieht es als wichtig an, gute Noten zu bekommen, geprägt durch ihre Familie insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern.

[...] ich hatte Mathe Physik Leistungskurs, war für mich immer klar, dass ich studiere, weil das auch so in meiner Familie glaube ich klar war, dass ich studiere. Und dann habe ich mich irgendwann damit beschäftigt, was man hier so machen kann. Ich war mal mit dem Physikleistungskurs an der TU im [Schülerlabor] und habe eine Sirene gebaut, sozusagen. Also so eine tolle Schaltung, womit man so Geräusche machen konnte und habe dadurch die TU kennengelernt. Mein Papa war auf der TU und dann wusste ich, Ingenieur könnte was sein. (Lina, Pos. 4–6)

Ihr Interesse an diesem Studiengang wurde durch den Einfluss ihres Vaters geweckt, der ebenfalls ein Ingenieurstudium an der TU Berlin absolviert hatte, und durch einen Besuch des Schülerlabors der TU Berlin während ihrer Schulzeit. Das Studieren an sich ist für Lina nicht mit einer konkreten Berufswahl verbunden, sondern Teil ihrer Normalität. Wichtig ist für sie und ihre Familie, dass sie studiert. Welcher Studiengang an sich ist zunächst sekundär. „[Es war] für mich immer klar, dass ich studiere, weil das auch so in meiner Familie glaube ich klar war, dass ich studiere.“ (Lina, Pos. 6)

Das Erreichen akademischer Bildungsziele ist Teil des familialen Selbstverständnisses. Die eigentliche Auseinandersetzung mit der späteren Berufstätigkeit nach dem Studium findet nicht vor, sondern während des Studiums statt. Lina wusste zunächst nichts von einem beruflichen Lehramtsstudium.

Also Lehramt war für mich schon immer eine Option, weil ich eben ehrenamtlich auch tätig bin. So in der Jugendarbeit und habe mich dann aber dagegen entschieden, weil zum einen hatte ich so das Gefühl, ich möchte mal was Neues lernen. Also ich möchte nicht jetzt wieder die Schulfächer machen, die ich ja schon in der Schule hatte. Zum anderen habe ich in meiner Familie auch eine Lehramperson, die ich jetzt nicht mehr leiden kann. Deswegen war das für mich irgendwie auch so raus und deswegen habe ich mit Technik angefangen. Und genau dann habe ich das auch ziemlich straight durchgezogen die ersten drei Semester. Und dann habe ich angefangen, in der Allgemeinen Studienberatung zu arbeiten. Und man mag es kaum glauben, aber ich erfuhr dort, dass es tatsächlich Elektrotechnik auf Lehramt gibt. [...] Und dachte so krass, es gäbe die Möglichkeit, was Neues zu lernen und trotzdem einen Lehrerberuf zu machen. Und habe mich dann quasi das vierte Semester mal mit dem Gedanken auseinandergesetzt. (Lina, Pos. 8)

Lina hatte zwar Interesse am Berufsbild der Lehrkraft, aber kein Interesse daran, die gleichen Fächer zu studieren, die sie bereits in der Schule hatte. Hinzu kam ein Disput mit einer Person, die Lehrkraft war, was sich für sie ebenfalls negativ auf das Berufsbild und die eigene Identifikation mit dem Beruf auswirkte. Dies waren für sie die Hauptgründe, kein allgemeines Lehramt zu studieren. Die veränderte Informationslage und das damit verbundene Kennenlernen der beruflichen Lehramtsstudiengänge war für sie der Auslöser, das Bildungsziel zu hinterfragen und sich neu zu orientieren. Lina's Hauptmotivation für ein berufliches Lehramtsstudium war die Möglichkeit, an ihren alten Berufswunsch anzuknüpfen, sich mit neuen fachlichen Inhalten auseinanderzusetzen und gleichzeitig ihr soziales Engagement mit einer sinnstiftenden beruflichen Tätigkeit zu verbinden.

Durch ihre Tätigkeit in der Studienberatung erfuhr sie zufällig von der Möglichkeit, Elektrotechnik auf Lehramt zu studieren. Dies löste eine Neuorientierung in Bezug auf ihre beruflichen Ziele aus, die nicht nur ihre bisherigen Studienziele, sondern auch ihr Selbstbild und die Ziele ihrer Familie infrage stellte.

Habe dann ziemlich gehapert, weil ich in meinem Leben bisher immer so der Meinung war, wenn man was anfängt, muss man das auch durchziehen und zu Ende machen. War also eigentlich der Meinung okay, wenn Lehrer dann vielleicht später irgendwann mal. Und dann war ich aber so schlau, mal selber ein Beratungsgespräch in meiner eigenen Studienberatung zu machen. [...] Und nach einer Stunde und mit vielen Tränen war ich dann der Überzeugung, dass das vielleicht auch gar nicht so notwendig ist, das [Elektrotechnikstudium] durchzuziehen. Weil wenn man Lehrer werden wird, dann könnte man ja eigentlich auch den Studiengang wechseln. Und ja, habe mich dann unter reiflichen Überlegungen mit verschiedenen Personen dazu entschieden, aufs Lehramt zu wechseln, weil es eben auch in meiner Familie. [...] also von der väterlichen Seite, hätte man lieber gesehen, dass ich Ingenieur werde. Und dann habe ich mich aber dafür entschieden, dass Lehramt glaube ich ganz gut ist. (Lina, Pos. 8–10)

Auch bei Lina zeigt sich das Bestreben, Ausbildungsgänge abschließen zu wollen und nicht abbrechen zu müssen. Das vorzeitige Beenden einer Ausbildung oder eines Studiums wird als eine Form des Scheiterns, also negativ bewertet. Für sie war es wichtig zu verdeutlichen, dass ein Lehramtsstudium in ihrem Fall nur einen Wechsel und keine vorzeitige Beendigung bedeutet. Für Lina bedeutete dies auch, sich damit auseinanderzusetzen bzw. zu hinterfragen, inwieweit sie ihren eigenen hohen Ansprüchen möglicherweise nicht gerecht werden kann bzw. inwieweit der Anspruch, Dinge, die man angefangen hat, auch *durchziehen* zu müssen, überhaupt sinnvoll ist. Ein zentraler Schritt war für sie die Erkenntnis, dass ein Studienwechsel keine vorzeitige Beendigung darstellt und sie nicht um jeden Preis ein Ingenieurstudium absolvieren muss. Ein Studiengangswechsel wurde für sie zu einer legitimen und sinnvollen Entscheidung. Das Lehramtsstudium bietet ihr eine neue Perspektive, ohne dass sie auf ihre bisherigen Studienleistungen verzichten muss.

Für Lina stellt das Lehramtsstudium eine ideale Kombination ihrer Interessen und Fähigkeiten dar. Gleichzeitig ist es eine konsequente Fortsetzung ihres Bildungsweges von den Leistungskursen des Abiturs über das begonnene Ingenieurstudium der Elektrotechnik bis hin zum Lehramtsstudium. Aus diesen Gründen wählt sie auch Mathematik als ihr Zweitfach. Ein weiterer wichtiger Aspekt für den Wechsel des Studiengangs war dabei die unkomplizierte Möglichkeit, den Studiengang zu wechseln, und ihre bisherigen Leistungen aus dem Ingenieurstudium im Lehramtsstudium anerkennen zu lassen, d. h. der Aufwand für den Übergang von ihrem bisherigen Studiengang ins Lehramtsstudium ist hierbei relativ gering.

Bemerkenswert am Beispiel von Lina ist, mit welcher Anstrengung der Prozess der Neuorientierung verbunden sein kann. Für sie war es in diesem Zusammenhang nicht einfach, sich von den bisherigen eigenen Wunschzielen und denen der Familie zu lösen und sich an neuen Zielen zu orientieren. Sie führte viele Gespräche mit verschiedenen Personen und nahm an einer intensiven, auch emotional belastenden (*tränenreichen*) Beratung teil. Diese Unterstützung half ihr, ihre neuen Ziele zu definieren und die Entscheidung für den Wechsel zu akzeptieren.

[Ich] war seitdem auch ziemlich glücklich mit meinem Leben, weil ich wusste, was so auf mich zukommt und dass ich mich darauf freue und wusste, dass es besser zu mir passt, als später im Labor zu sitzen, weil mir das zum Beispiel wenig Spaß gemacht hat im Vergleich zu der Theorie, die man gemacht hat. (Lina, Pos. 10)

Lehrkraft zu werden stellt für Lina ein klares Berufsziel dar, mit dem sie konkrete Tätigkeiten bzw. einen Berufsalltag verbindet. Diese Form der Klarheit über ihre berufliche Zukunft erfüllt ihr eine Form der Sicherheit.

Es fällt auf, dass sie die Entscheidung nicht danach trifft, welche berufliche Laufbahn das höchste ökonomische Kapital oder soziale Prestige verspricht. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Frage, welche Tätigkeit am besten zu ihrer Selbstverwirklichung, zu einer erfüllenden Tätigkeit und zu ihrer persönlichen Identifikation beiträgt. Durch das Lehramtsstudium kann Lina nicht nur ihre fachlichen Kenntnisse in Physik bzw. Elektrotechnik und Mathematik ausbauen und vertiefen, sondern auch ihre bisherigen Er-

fahrungen als Ausbilderin bei der Feuerwehr einbringen und als Lehrerin positiven Einfluss auf die Erziehung und Entwicklung junger Menschen nehmen.

Am Beispiel Linas zeigt sich das Zusammenspiel von einer akademischen Aspiration mit auf technische und naturwissenschaftliche Inhalte bezogener Aspiration sowie dem Bestreben, als Lehrkraft zu arbeiten. Ebenfalls verdeutlicht dieses Interview, wie intensiv (Neu-)Orientierungsprozesse sein können.

8.2 Theorie begrenzter Reichweite

Bei den Befragungen wurde u. a. deutlich, dass verschiedene Aspekte bei der Entwicklung und Veränderung von Aspirationen eine Bedeutung haben. Zudem zeigt sich eine Tendenz, verschiedene Aspirationen im Zusammenhang mit dem beruflichen Lehramt miteinander zu verbinden bzw. in Einklang zu bringen. Anhand der Interviews lässt sich das Konzept der Aspiration ausführlich beschreiben und als Prozess darstellen sowie unterschiedliche Formen voneinander abgrenzen.

Bildungsaspiration

Aspiration beschreibt das Bestreben einer Person, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Voraussetzung ist, dass eine Person ein Ziel und ein ausreichendes Maß an Interesse bzw. Motivation hat, dieses Ziel erreichen zu wollen (Haller 1968, 484). Aus der Perspektive, dass Bildung als Habitusentwicklung verstanden werden kann, sind Bildungsziele bzw. Aspirationen somit auch eng mit dem Habitus und dem sozialen Milieu einer Person verknüpft (Bourdieu 2018b, 503 ff.).

In den Interviews nannten die Befragten unterschiedliche Gründe, warum sie bestimmte Bildungs- und Qualifikationsziele erreichen wollten: Einige wollten sich finanziell absichern, andere wollten bestimmte Interessen miteinander verbinden, einige folgten Empfehlungen aus dem sozialen Umfeld. In einigen Interviews konnten die Befragten keine konkreten Motive nennen. Es wurde als selbstverständlich empfunden, bestimmte Ziele erreichen zu wollen, weil es in der Familie oder im Herkunftsmilieu als normal bzw. als gelebte Praxis angesehen wird, sich an diesen Zielen zu orientieren, ohne sie zu hinterfragen. So zum Beispiel bei Lina: „[Es] war für mich immer klar, dass ich studiere, weil das auch so in meiner Familie glaube ich klar war, dass ich studiere.“ (Lina, Pos. 4)

Aspiration bezieht sich also nicht nur auf die Ambitionen des Individuums, sondern auch auf die Ambitionen des sozialen Umfelds, z. B. der Familie, des sozialen Umfelds bzw. des Herkunftsmilieus. In den Interviews zeigte sich, dass Personen mit hoher Aspiration von ihren Kindern vergleichbare Ambitionen erwarten. Dabei kann unterschieden werden zwischen der Aspiration, die eine Person z. B. für sich selbst verfolgt, und der Aspiration, die sie auf eine andere Person zu übertragen versucht. Diese Bestrebungen können sich voneinander unterscheiden. Ein Beispiel sind Eltern, die selbst keine akademischen Bildungsziele verfolgen, aber von ihren Kindern erwarten, möglichst ambitionierte Bildungsziele zu verfolgen, um ein möglichst hohes Qua-

lifikationsniveau zu erreichen. Ein anderes Beispiel sind Eltern, die selbst einen akademischen Abschluss erworben haben, aber ihre eigenen Kinder jedoch von diesem Weg abraten.

Zudem können bestimmte Rahmenbedingungen bzw. *rahmenbedingende Determinanten*, wie Zeitgeist, technologische Entwicklungen, institutionelle Veränderungen, persönliche Schicksalsschläge oder familiäre Umstände wie die Geburt eigener Kinder oder die Pflege von Angehörigen, einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Bildungsaspirationen haben. Ebenso haben u. a. Aspekte wie kulturelle Herkunft, Migrationsgeschichte, sozioökonomischer Hintergrund, Habitus sowie Geschlecht und sexuelle Orientierung einen Einfluss auf die Entwicklung. Diese Faktoren beeinflussen nicht nur die Attraktivität bestimmter Ziele, sondern auch die wahrgenommenen Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen. So können bspw. technologische Entwicklungen wie die Digitalisierung neue berufliche Perspektiven eröffnen sowie den Zugang als auch den Bildungserfolg erleichtern. Gleichzeitig können äußere gesellschaftliche Einflüsse wie wirtschaftliche Unsicherheiten oder politische Umbrüche Aspirationsziele u. a. ermöglichen, einschränken oder verschieben. Diese Dynamik verdeutlicht, dass Aspirationen *nicht statisch* sind, sondern sich im Laufe der Zeit bzw. des Lebens verändern. Sie befinden sich in einem kontinuierlichen Fluss und verlaufen selten linear, da sie durch wechselnde Lebensphasen und äußere Bedingungen immer wieder neu geformt werden.

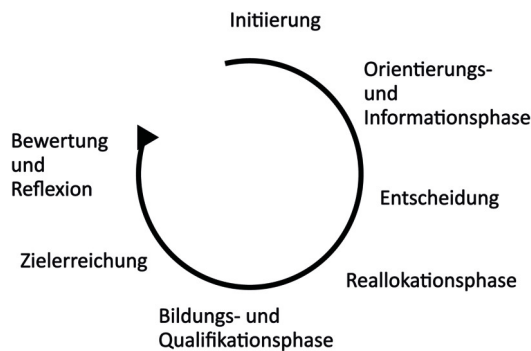


Abbildung 27: Aspirationsprozess

Ein Aspirationsprozess lässt sich als iterativer Ablauf darstellen (siehe Abbildung 27)⁴². In den Interviews konnten folgende Phasen unterschieden werden: *Initiierung*, *Orientierungs- und Informationsphase*, *Entscheidung*, *Reallokationsphase*, *Bildungs- und Qualifikationsphase*, *Zielerreichung*, *Bewertung und Reflexion*.

Ausgangspunkt ist die *Initiierungsphase*. Innerhalb dieser Phase können beispielsweise Eltern, Freunde oder Verwandte, also das soziale Umfeld, als Impulsgeber fun-

42 Die Grundstruktur der *Reflective Practice* nach Dewey (1933, 106 ff.) ist dabei klar erkennbar. Damit lassen sich auch Parallelen zur Handlungsorientierung (Herkner und Pahl 2018, 4) ziehen.

gieren. Sie bringen Bildungs- und Qualifikationsziele in das Bewusstsein bzw. in den Möglichkeitsraum einer Person.

Wird ein vorgeschlagenes Ziel als hinreichend interessant oder attraktiv wahrgenommen, beginnt die Person, sich aktiv zu orientieren und zu informieren. Die Person informiert sich darüber, wie dieses Ziel erreicht werden kann und welche weiteren Möglichkeiten oder Perspektiven sich mit der Zielerreichung verbinden lassen. Diese *Orientierungs- und Informationsphase* bildet die Grundlage für die *Entscheidung*, ob das Ziel verfolgt werden soll und welche Ressourcen dafür mobilisiert werden müssen.

Innerhalb der *Reallokationsphase* werden die bestehenden Lebensumstände entsprechend umstrukturiert bzw. die bestehenden Kapazitäten und Ressourcen strategisch auf das Ziel ausgerichtet, um die nachfolgende *Bildungs- und Qualifikationsphase* beginnen zu können. Diese Bildungs- und Qualifikationsphase kann sowohl ein formaler als auch ein nicht formaler Bildungsprozess sein. Sie kann, muss aber nicht, mit bestimmten Abschlüssen oder Kompetenzentwicklungen verbunden sein.

Der Weg zum Ziel kann dabei – bspw. je nachdem, ob eine Person eher effizienzorientiert, prestigeorientiert oder ganzheitlich orientiert ist (siehe Kapitel 7.3) – sehr unterschiedlich verlaufen.

Mit dem *Erreichen* eines Zieles ist auch eine Form von *Bewertung und Reflexion* des bisherigen Prozesses und des Ziels verbunden. Hierbei erfolgt ein Abgleich zwischen erwarteten Zielen und erreichten Zielen. Die Erkenntnis, dass das erreichte Ziel nicht dem erwarteten Ziel entspricht, kann wiederum als Impuls beziehungsweise Initiierung eines weiteren Prozessablaufs dienen.

Der iterative Charakter des Prozesses zeigt sich ebenfalls darin, dass nach jeder neuen Information oder Erfahrung eine erneute Bewertung des Ziels und der damit verbundenen Rahmenbedingungen erfolgen kann, die die Person in ihrer Entscheidung bestärken oder von ihrem Ziel abbringen kann und auch die Auseinandersetzung mit dem erreichten Ziel wiederum als Impuls dienen kann.

Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass das angestrebte Ziel als attraktiver empfunden wird als die bisher verfolgten oder aktuell bestehenden Ziele. Nur dann ist eine Person bereit, Kapazitäten in die Verfolgung des neuen Ziels zu investieren beziehungsweise vorhandene Ressourcen wie Zeit oder ökonomisches Kapital zugunsten des neuen Ziels umzuverteilen.

Durch diese Neubewertung entsteht eine Dynamik, in der individuelle Ressourcen strategisch auf die Realisierung des als besonders attraktiv wahrgenommenen Ziels ausgerichtet werden. Der Aufwand für diese Reallokationsphase variiert jedoch stark in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen. Dabei spielen sowohl das zur Verfügung stehende Kapital als auch die Unterschiede zwischen dem bisherigen Bildungsverlauf – also den bisher verfolgten Zielen – und dem neuen Ziel eine wesentliche Rolle.

Vergleichsweise *einfach* ist es beispielsweise, das Berufsziel Lehrkraft durch einen Quereinstieg in ein Lehramtsstudium zu erreichen, wenn eine Person bereits ein einschlägiges Bachelorstudium abgeschlossen hat oder an der jeweiligen Universität bereits immatrikuliert ist und innerhalb derselben Institution von einem Ingenieurstu-

dium in ein Lehramtsstudium wechselt. In diesem Beispiel ist die Reallokation mit geringerem Aufwand verbunden, da u. a. auf bereits vorhandene Leistungen, vorhandene Kompetenzen und bekannte Strukturen zurückgegriffen werden kann. „Und dann habe ich gesehen den [Q-Master] und dachte mir Oh geil, da muss ich nicht nochmal von vorne anfangen und nehme nur die Didaktik-Fächer mit.“ (Clara, Pos. 48)

Deutlich aufwändiger wird der Reallokationsprozess, wenn beispielsweise eine Person, um das angestrebte Ziel, Lehrer:in zu werden, zu erreichen, ihre Erwerbstätigkeit aufgeben muss, um ein Studium an einer ihr völlig fremden Bildungsinstitution aufzunehmen, was unter Umständen mit einem Wohnortwechsel verbunden ist. In einem solchen Fall sind nicht nur größere finanzielle, sondern auch soziale und organisatorische Anpassungen erforderlich. Je attraktiver das Ziel ist, desto aufwändigere Reallokationsprozesse werden unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten in Kauf genommen.

Vor diesem Hintergrund betrachten wir noch einmal exemplarisch den biographischen Verlauf von Michael.

Ich habe meine Ausbildung gemacht, dreieinhalb Jahre als Mechatroniker [.]. Habe gearbeitet, bin dann übernommen worden in meiner Firma, habe den Wechsel nach Berlin gemacht in meiner Firma, zwei, drei Jahre. [...] und da ist so langsam der Groschen gefallen. Jetzt bist du hier, jetzt kannst du mehr oder weniger innerhalb von zwei Jahren viel, oder alles, was du brauchst, um dein Gehalt zu bekommen und dein Leben zu bestreiten. Ist das alles? Und dann habe ich gemerkt: ‚Nein, ist es nicht. Ich will eine Weiterbildung machen.‘ (Michael, Pos. 4–5)

Michael wurde durch den erfolgreichen Abschluss motiviert und dies initiierte die Aspiration, sich weiter zu qualifizieren. Die abgeschlossene Berufsausbildung gab ihm diesbezüglich eine gewisse Sicherheit, um diese Aspiration verfolgen zu können. Er informierte sich und traf entsprechende Entscheidungen.

Ich bin dann mit meiner damaligen Freundin wieder nach [Heimatstadt] – weil sie zurückwollte – wieder in meine Firma. Habe da auch einen interessanten Arbeitsplatz bekommen. Ich wollte parallel, um wirtschaftlich gesichert zu sein, meinen Techniker machen, also Abendschule. (Michael, Pos. 5)

Auf Drängen seiner damaligen Freundin kehrt Michael in seine Heimatstadt zurück und beginnt dort die Weiterbildung. Michael entscheidet sich zunächst für eine berufsbegleitende Weiterbildung, um abgesichert zu sein. Der Umzugsaufwand kann hier als gering eingeschätzt werden, da er in eine vertraute Umgebung zurückkehrt, in seinen Heimatort, weiterhin im selben Betrieb und wieder an dem Standort, an dem er bereits gearbeitet hat.

Aus privaten Gründen, weil das auseinandergehen, habe ich den Techniker eine Woche lang gemacht, habe ein Semester bezahlt, habe das dann gekippt. Ich habe zwei Jahre ganz normal auf meiner Arbeitsstelle gearbeitet und bin dann über den Techniker zurück nach Berlin. Das war mein Einstieg zurück in die Stadt, weil man muss irgendetwas machen. Und da ist bei mir der Groschen gefallen. Weil, da kam es dann darauf an. Ich habe ja

meine Arbeit quasi hingeschmissen, habe Vollzeit [die Weiterbildung] gemacht und das war für mich dann klar: ‚Okay. Du hast jetzt ein gewisses Alter. Jetzt musst du rocken, damit du auf dem Arbeitsplatz auch wieder etwas bekommst.‘ Das lief auch gut [...]. (Michael, Pos. 4–6)

Die Trennung von seiner damaligen Partnerin fungiert als weiterer Impuls. Die Trennung trägt zunächst dazu bei, die Weiterbildung wieder abzubrechen, durch die Trennung ist er jedoch nicht mehr an seine Heimatstadt gebunden. Der Reallokationsaufwand, den sicheren Arbeitsplatz aufzugeben und zurück nach Berlin zu gehen, um dann dort den Techniker in Vollzeit zu absolvieren, ist in diesem Zusammenhang für ihn zu diesem Zeitpunkt wieder lohnenswert. Treibende Kraft für Michael, die Weiterbildung zielstrebig zu absolvieren, bleibt seine Perspektive auf sein Alter.

Ich wollte in Berlin bleiben oder halt Leipzig. Die haben aber für einen Techniker eigentlich genauso viel bezahlt, wie ich als Geselle bekommen habe, in [Heimatregion]. Nur, dass ich fünf Stunden mehr hätte arbeiten müssen. Also hätte ich mich verschlechtert und das habe ich nicht eingesehen. Ich habe gesagt: ‚Das mache ich nicht. Ich habe jetzt nicht zwei Jahre gepowert, um dann quasi einen Rückschritt zu machen.‘ [...] Ich habe gesagt, ich schaue mir das einfach an [das Lehramtsstudium], weil, der Arbeitsmarkt gibt nichts her. Ich gehe jetzt einfach, melde mich an. Was habe ich denn zu verlieren? (Michael, Pos. 7–8)

Mit dem Erreichen des Ziels und dem Betrachten und Reflektieren der nun bestehenden Möglichkeiten stellt sich bei ihm eine gewisse Unzufriedenheit ein, die wiederum einen weiteren Aspirationsprozess auslöst. Auch hier informiert sich Michael und trifft entsprechende Entscheidungen.

Habe das BAföG-Amt kontaktiert. Okay, ich werde auch noch dafür mehr oder weniger bezahlt. Zeitgleich war so ein bisschen der Flüchtlingsstrom nach Deutschland. Und ich dachte: „Die wollen alle studieren, die würden alles darum geben und ich werde dafür auch noch bezahlt. Was denke ich noch darüber nach?“ und habe das dann direkt begonnen. (Michael, Pos. 8–9)

Auch hier ist die finanzielle Absicherung ein wichtiger Aspekt. Nachdem dies für ihn geklärt ist, fällt ihm der Übergang leicht und er beginnt ein Lehramtsstudium. Darüber hinaus ist der Umzugsaufwand für Michael akzeptabel, da das Studium ebenfalls in Berlin stattfindet und er nicht umziehen muss. Außerdem muss er dafür keine Arbeitsstelle aufgeben. Im Vergleich zur Weiterbildung bietet das Lehramtsstudium eine finanzielle Unterstützung durch das elternunabhängige BAföG.

Ziele

Die *Attraktivität* oder *Nützlichkeit* eines Qualifikations- oder Bildungsziels kann von verschiedenen Aspekten abhängen. Ein Ziel kann z. B. als attraktiv empfunden werden, wenn es mit einem bestimmten Qualifikationsniveau oder mit einem Beschäftigungsverhältnis verbunden ist, das finanzielle Sicherheit oder sozialen Aufstieg ermöglicht. Von diesen primär *extrinsisch-gesellschaftlichen Zielen* lassen sich wiederum *intrinsisch-*

individuelle Ziele unterscheiden, d. h. Bildungsziele, die auf persönlichen Interessen und Leidenschaften beruhen. Diese Form von Zielen dient nicht primär der Kapitalvermehrung, sondern ist in erster Linie sinnstiftend. Diese Form von Zielen kann sich auf Lebensziele, Berufsziele oder Freizeitziele beziehen.

Ein mögliches Ziel kann beispielsweise ein bestimmtes Berufsziel sein. Für dieses Berufsziel ist ein bestimmter Abschluss, also bestimmtes kulturelles Kapital notwendig. Aus einer Kosten-Nutzen-Perspektive erscheint der Aufwand für den Erwerb eines bestimmten kulturellen Kapitals als erstrebenswertes Ziel dann lohnend, wenn dieses kulturelle Kapital beziehungsweise das damit verbundene Berufsziel den Zugang zu weiteren Ressourcen wie ökonomischem, sozialem oder symbolischem Kapital eröffnet. Relevant ist dabei ebenfalls, inwiefern das nahe soziale Umfeld das Ziel ebenfalls als lohnend erachtet. Hierbei entsteht eine Wechselwirkung zwischen individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Perspektiven, die den Wert des Zieles beeinflussen und auch über die Zeit verändern.

Die Beurteilung, ob bestimmte Berufsziele erstrebenswert sind oder nicht, erfordert bestimmte Kenntnisse, die als spezifisches kulturelles Kapital angesehen werden können. In den Interviews wendeten sich mehrere Personen vom Berufsbild des Ingenieurs u. a. deshalb ab, weil sie nicht wussten, was die konkreten Tätigkeiten von Ingenieuren sind und wie ihr Berufsalltag aussieht (vgl. Kapitel 8.1). In Bezug auf das Berufsbild der Lehrkraft war dieses Wissen wiederum vorhanden. Die Interviews haben ebenfalls gezeigt, dass Berufsorientierung im Rahmen der allgemeinen wie auch der beruflichen Bildung nur marginal stattfindet und die Aufmerksamkeit für das Berufsbild der Lehrkraft für berufliche Schulen häufig mit Zufällen verbunden ist. Das Wissen über Berufsbilder erweist sich jedoch als wichtiges kulturelles Kapital für die Entscheidungen bezüglich zukünftiger Berufs- und Bildungsziele.

Es kann zwischen *angestrebten Zielen* und *erreichten Zielen* nach einem Bildungsprozess unterschieden werden. Das angestrebte Ziel ist ein antizipiertes Ziel, das eine Person mit diesem Bildungsprozess verfolgt, während das erreichte Ziel das tatsächlich erreichte Ergebnis darstellt. Diese beiden Ziele müssen nicht unbedingt übereinstimmen.

Von vornherein zu wissen, inwiefern ein angestrebtes Ziel und ein *erreichbares* Ziel übereinstimmen können, ist eine Form von (informellem) Wissen oder Kompetenz, die den Bildungsverlauf wesentlich beeinflussen kann. Wenn dieses Wissen im Vorhinein nicht bspw. durch das soziale Umfeld vermittelt wurde, wird es im Laufe des Bildungsprozesses aufgebaut oder erst mit bzw. nach (Nicht-)Erreichen des Ziels.

Insbesondere bei der Verfolgung akademischer Bildungsziele sind diejenigen im Vorteil, die in ihrem sozialen Umfeld Zugang zu Personen haben, die über dieses notwendige (informelle) Wissen verfügen und es weitergeben können. Der Wert solcher Informationen darf nicht unterschätzt werden, da ihr Vorhandensein nicht nur einen Wissensvorsprung darstellt, sondern dazu beitragen kann, Bildungswege strukturierter und effizienter zu gestalten. Dadurch können Bildungsprozesse oft verkürzt und erfolgreicher durchlaufen werden, was wiederum gesellschaftliche Vorteile bringen

kann und die Bedeutung des sozialen Umfelds und des familiären Kapitals für die Bildungsaspiration unterstreicht.

Prägende Einflüsse auf die Bildungsbiografie der Befragten gehen erwartungsgemäß vom Elternhaus und dem sozialen Umfeld aus, von denen entscheidende Impulse ausgehen und die Lernprozesse stark beeinflussen. Dabei zeigt sich, dass die Aspiration der Eltern häufig mit den Berufsbildern der Eltern oder mit Erfahrungen der Eltern im Zusammenhang mit der eigenen Berufsbiografie verbunden ist. Nicht immer ist die Aspiration der Eltern und der Kinder deckungsgleich (vgl. Kapitel 0). Die individuellen Ziele können von den Vorstellungen des Elternhauses und des sozialen Milieus abweichen. Je weniger Passung bei der Aspiration besteht, desto größer ist das Konfliktpotenzial.

Dies erwies sich in den Interviews dann als problematisch, wenn die Eltern von ihren Kindern das Erreichen bestimmter Ziele erwarteten, die Kinder sich dieser Anforderungen nicht bewusst waren oder selbst nicht das Interesse hatten, diese Ziele erreichen zu wollen. Diese Konflikte entstehen aus der Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Eltern und den Zielen bzw. Fähigkeiten der Kinder. Um die selbst gesetzten Ziele trotzdem erreichen zu können, müssen sich die Studierenden unter Umständen von der Aspiration der Familie oder des sozialen Umfeldes lösen.

Die Befragten waren in der Regel bestrebt, eine gewisse Passung beizubehalten und ihre eigenen Aspirationen gegenüber ihrem Umfeld zu kommunizieren und zu vermitteln (vgl. Kapitel 0). Keiner der Befragten des Samples verfolgte das Ziel bzw. hielt es für notwendig, sich vollständig vom Elternhaus bzw. dem sozialen Umfeld abzuwenden. Vielmehr war es ihnen wichtig, einen roten Faden in ihrer Bildungs- und Berufsbiografie zu behalten und die familiäre und schulische Prägung sinnvoll weiterzuführen. Dabei versuchten sie, größere biografische Brüche und komplette Neuorientierungen zu vermeiden. Die Befragten trafen ihre berufs- und bildungsbiografischen Entscheidungen so, dass ihr vorhandenes Kompetenzspektrum und ihre Interessen berücksichtigt wurden und darauf aufgebaut werden konnte.

Darüber hinaus spielt auch die Funktion der Bildungsinstitutionen eine entscheidende Rolle. Bildungsinstitutionen erwarten von den Studierenden eine bestimmte Aspiration, was in Form von Anforderungen, die als formale Voraussetzungen für das Erreichen bestimmter Bildungsabschlüsse deklariert werden, zum Ausdruck kommt. Sie fungieren damit als Gatekeeper, die bestimmte Aspirationen bevorzugen und fördern. Aspiration tritt nicht isoliert auf, sondern entsteht immer in einem sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Kontext, wo diese übertragen und anerkannt wird.

In diesem Zusammenhang ist eine *Passung* zwischen den individuellen Zielen einer Person und den Zielen eines Bildungsgangs oder einer (Bildungs-)Institution von entscheidender Bedeutung. Diese Passung beeinflusst nicht nur den Bildungsverlauf, sondern spielt auch eine zentrale Rolle für den erfolgreichen Abschluss bzw. die Qualität und Anerkennung eines formalen Bildungsprozesses. Wenn die Ziele und Erwartungen der Person mit den Anforderungen und Angeboten der Institution harmonisieren, entsteht ein förderliches Umfeld, das die Motivation, das Engagement bzw. die Aspiration der Person nachhaltig stärkt. Die Bindung an die Bildungsinstitution

wird erhöht. Eine negative Passung hingegen kann zu Konflikten und einer Abnahme der Aspiration bis hin zum Abbruch oder Wechsel des Bildungsgangs bzw. der Bildungsinstitution führen.

Weiterhin wird die Aspiration einer Person wesentlich gestärkt, wenn sie positive Erfahrungen macht, die ihr helfen, eine *Selbstwirksamkeitserwartung* aufzubauen (vgl. Kapitel 0, 0). Diese Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die gesteckten Ziele tatsächlich erreichen zu können. Das Wissen, die Erfahrungen, d. h. die Kompetenzen, die eine Person im Laufe ihrer Bildungsbiografie und darüber hinaus erwirbt, ermöglichen es ihr, eine Balance zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen herzustellen.

Idealistische Aspirationen zeichnen sich per Definition dadurch aus, dass sie auf den ersten Blick als *überambitioniert* erscheinen (siehe Kapitel 7.1). Auf der anderen Seite können die Ziele auch *unterambitioniert* sein. In Einzelfällen haben Eltern ihre Kinder trotz Empfehlung nicht auf das Gymnasium oder statt auf die Realschule auf die Hauptschule geschickt (vgl. Kapitel 7.2). Diese auf den ersten Blick geringe Aspiration kann aber unterschiedliche Gründe haben. Es kann bspw. damit zusammenhängen, dass die Eltern wenig Vertrauen in die Kompetenzen ihrer Kinder haben. Sie kann aber auch mit dem Wunsch verbunden sein, dass sich das Kind durch bestimmte Bildungswege nicht zu weit vom Herkunftsmilieu im Allgemeinen oder auch vom Wohnort im Konkreten entfernt, also im sozialen Umfeld bleibt und sich nicht habituell vom Herkunftsmilieu entfernt.

Initiierung, Impulsgeber und Motive

Damit ein Aspirationsprozess abläuft, ist eine Initiierung notwendig. Bereits die Initiierung erweist sich im Kontext des beruflichen Lehramtsstudiums als kritischer Punkt. Die Wege, auf denen Studierende von der Möglichkeit eines beruflichen Lehramtsstudiums und dem Berufsziel Berufsschullehrkraft erfahren haben, sind sehr unterschiedlich und lassen keine typischen Muster erkennen. Das gilt gleichermaßen für Absolvent:innen der allgemeinen Bildung wie für Absolvent:innen von beruflichen Schulen. Zunächst muss ein potenzieller Studierender eine gewisse Technikaffinität entwickeln und zudem eine Bereitschaft entwickeln, nicht in einem technischen Beruf bspw. als Facharbeiter:in oder Ingenieur:in, sondern in einem eher sozialen bzw. pädagogischen Beruf zu arbeiten.

Betrachten wir zunächst die Technikaffinität. Ein Teil gibt an, dass sich ihre Technikaffinität in ihrer Jugend entwickelt habe, ohne genau angeben zu können, wie das entstanden ist.

Das waren einfach persönliche Interessen. Also schon als Kind immer sehr technisch affin gewesen und ich wollte als Kind früher zum Radio. (Sven, Pos. 181)

Mein Einstieg war, ähm, ich war eigentlich damals schon relativ technisch interessiert, also gerade was Computer anging und so und ich bin ja genau 90er-Jahre, da war ja erst so dieser richtige Hype und da habe ich halt schon angefangen als kleiner Junge, sag ich mal, mit acht Jahren dann schon irgendwelche Computer geschraubt und keine Ahnung. (Carsten, Pos. 7)

Drei Befragte geben an, dass durch die Schule bzw. durch engagierte Lehrkräfte ihr Interesse im Bereich Technik geweckt wurde.

Der größte Teil, etwa die Hälfte der Befragten, gibt an, dass sie in ihrer Bildungssozialisation durch männliche Personen in ihrem Technikinteresse und ihrer Technikaffinität geprägt wurden. In den Interviews handelte es sich dabei entweder um den Vater oder den Großvater, der selbst z. B. als Elektroniker arbeitet, ein technisches Hobby pflegt oder allgemein sehr technikinteressiert und technikaffin ist.

Vielleicht auch, weil mein Uropa 1920 seinen Meister in Elektrotechnik gemacht hat, war die Ausbildung vielleicht auch deswegen, weil das so schon die Richtung ist. [...] Und mein Vater hatte alles Mögliche an Elektrobastelkram und deswegen war das damit immer schon [...] irgendwie präsent in der Familie. (Matthias, Pos. 66–67)

Mein Opa, der ist Elektriker gewesen und habe dann halt gesagt okay, machen wir mal Elektrotechnik mit, gucken wir das mal an [...]. Und habe dann gemerkt Geil, das macht Spaß. (Clara, Pos. 42)

In den Interviews lassen sich verschiedene Formen der Prägung unterscheiden. Ein Teil der Befragten hat eine Person im näheren Umfeld – in den vorangegangenen Zitate waren es die (Ur-)Großväter –, die im technischen Bereich beruflich tätig sind, wodurch die berufliche Auseinandersetzung mit (Elektro-)Technik als legitimes und erstrebenswertes Berufsbild angesehen wird.

Ein weiterer Teil der Befragten beschreibt ein – durch den Vater und auch die Brüder – besonders technikaffines und technisch gut ausgestattetes Elternhaus, in dem (Informations-)Technik vor allem aus der Hobbyperspektive eine wesentliche Rolle spielt.

Mein Papa hat mich als kleines Kind vor den C64⁴³ gesetzt und gesagt ‚Mach mall!‘ [...] Ich bin eigentlich immer damit aufgewachsen. Wir waren immer für eine, im Vergleich zu unseren Nachbarn und dem ganzen Umfeld, waren wir immer hochtechnisiert. Wir hatten zwar nicht das absolut Neueste [...], aber wir waren immer vorne dran. (Robin, Pos. 8)

Eher so durch meinen Vater. Der ist halt immer noch Vertreter für Klingel-Tableaus. [...] Früher war halt Antennentechniker oder Fernsehtechniker noch zu DDR-Zeiten und da kam schon immer so ein bisschen rüber aus der Richtung. [...] einer meiner Brüder hat Informatik studiert, der andere Maschinenbau und irgendwie waren wir schon immer aufgewachsen mit Computerspielen und immer so ein bisschen auf dem neuesten Stand bleiben. Und dann hat sich das so ein bisschen so ergeben. (Cedric, Pos. 20)

Ein weiterer Teil war aktiv durch den Vater in handwerkliche Tätigkeiten eingebunden und zwei Befragte arbeiteten mit ihren Vätern in den jeweiligen Familienbetrieben.

Ich kenne das. Weil ich gleichzeitig [...] immer bei meinem Vater, immer wenn ich Geld gebraucht habe oder er eine Baustelle hatte, die zu groß war, bin ich halt mitgefahren. (Marcus, Pos. 2)

43 Commodore 64, kurz C64, ist ein Heimcomputer aus den 1980er-Jahren.

Im Grunde bin ich natürlich vorgeprägt. Mein Vater hat eine kleine Elektro-Handwerksfirma. Direkt nach der Wende hat er mit meiner Mutter diese Firma gegründet. [...] Dann habe ich mir gesagt: ‚Komm, jetzt mach halt erst einmal eine Ausbildung [im Familienbetrieb] und dann machst du halt weiter.‘ Das war echt mein Glück eigentlich, dass das dann so schnell ging. Ich bin einfach reingeraten. (Linus, Pos. 22–23)

Die männlichen Bezugspersonen fungieren bezüglich Technik als Impulsgeber oder auch als Vorbild. Durch diese technikaffine Bezugsperson werden die Befragten bereits früh mit Technik in Kontakt gebracht, wodurch der Grundstein für eine Technikbegeisterung und eine damit verbundene Aspiration gelegt wird.

Während der männliche Teil des sozialen Umfelds tendenziell den Kontakt zur Technik herstellt, tendiert der weibliche Teil des sozialen Umfelds – z. B. Mutter oder Schwester, die nicht in einem technischen, sondern in einem sozialen oder pädagogischen Beruf tätig sind – dazu, den Ausgangspunkt für eine Affinität zum sozialen und pädagogischen Bereich herzustellen; dies war ebenfalls bei etwa der Hälfte der Befragten der Fall. Dies führt somit auch zu einem frühen Kontakt mit der Perspektive, auch soziale oder pädagogische Berufe als mögliche Berufsziele verfolgen zu können, u. a. verbunden mit dem Bestreben, mit einem Beruf in erster Linie einer sinnstiftenden Tätigkeit nachgehen zu können.

[Meine Mutter] hat Grundschullehramt für Werken und Kunst studiert, war dann aber dadurch, dass das eine ostdeutsche oder DDR-Ausbildung war und nicht anerkannt wurde, als pädagogische Mitarbeiterin in einer Schule für Menschen mit geistiger Behinderung tätig. [...] Von daher, würde ich sagen, hatte ich so beide Pole. (Niklas, Pos. 21)

Meine Mutter ist Erzieherin im Kindergarten. [...] vielleicht meine Mutter so das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und mein Vater das Technische vielleicht. (Sven, Pos. 184)

Die Kombination mit einem männlichen Familienmitglied im technisch-handwerklichen Bereich und einem weiblichen Familienmitglied im sozialen bzw. pädagogischen oder pflegerischen Bereich traf bei einem Drittel der Interviews zu.

Wenn es nicht Teil der familiären Sozialisation war, gab es andere Situationen, wodurch die Befragten Erfahrungen im sozialen bzw. pädagogischen Bereich gemacht haben, häufig durch persönliche und auch berufliche Erfahrungen bspw. beim Zivildienst, in der Rolle als Trainer:in oder Ausbilder:in, in der Erwachsenenbildung oder der Tätigkeit als studentische Hilfskraft mit Lehraufgaben. Etwa die Hälfte der Befragten gab an, bereits vor dem Lehramtsstudium in einem pädagogischen Bereich tätig gewesen zu sein.

Und dann habe ich in der Erwachsenenbildung gearbeitet, mit Menschen aus unterschiedlichsten Ländern und dann hat sich mein Interesse wieder leicht verschoben, Richtung tatsächlich Pädagogik und Bildung. (Christiene, Pos. 7)

Nach zwei, drei Jahren an der Uni habe ich dann auch angefangen, als Tutor zu arbeiten und habe gemerkt, das macht mir viel Spaß. Dann dachte ich, dann wäre vielleicht Lehramt doch die richtige Entscheidung. (Moritz, Pos. 52)

Diese duale Prägung ermöglicht es, technische und pädagogische Interessen zu verbinden und die vielfältigen Kompetenzen in einem sinnstiftenden Berufsfeld wie dem beruflichen Lehramt einzusetzen und damit verschiedene Ziele gleichzeitig zu verfolgen bzw. in einem übergeordneten Ziel zu vereinen.

Je mehr Aspekte sinnvoll miteinander verknüpft werden können, desto höher ist der Nutzen, der mit einer bestimmten Aspiration verbunden ist, desto attraktiver erscheint das Ziel und desto lohnender ist es unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten, Anstrengungen zu unternehmen, um dieses Ziel zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die grobe Richtung und die generellen Aspirationen stark durch die Familie bzw. Bezugspersonen beeinflusst werden. Jedoch stellt das berufliche Lehramt eine sehr spezifische Tätigkeit dar, die dadurch nicht automatisch als Ziel in Betracht gezogen wird. Aus den Interviews geht hervor, dass die Tatsache, dass jemand bereits eine Berufsausbildung oder das Abitur an einer beruflichen Schule absolviert hat, nicht bedeutet, dass diese Person weiß, wie man Lehrkraft für berufliche Schulen wird oder dass es für Absolvent:innen von beruflichen Schulen eine Karriereoption sein kann, Lehrkraft für berufliche Schulen zu werden. Dieses Wissen, dass das Berufsbild der Lehrkraft ein attraktives Ziel darstellen kann, muss explizit vermittelt werden. Eine Ausnahme stellen natürlich Befragte dar, welche angeben, dass ein Elternteil selbst Lehramt für berufliche Schulen studiert hat; dies war bei zwei Befragten der Fall.

Bei einigen Befragten hatten einzelne Lehrkräfte einen gewissen Einfluss und konnten ein gewisses Interesse an der Fachrichtung Elektrotechnik und auch dem Berufsbild der Lehrkraft wecken.

Das war schon so eine Person, wo ich dachte: „Krass man, das ist echt gut.“ Er hat jetzt auch schon 40 Jahre Erfahrung, aber ich verbinde [...] mit dem Beruf nicht Ansehen, [...] Aber was ich damit verbinde ist, diese Bereitschaft anderen Menschen etwas beizubringen und daran auch Freude zu haben. (Linus, Pos. 111)

Hier zeigt sich, dass guter, ansprechender Unterricht motivieren kann, selbst Lehrkraft werden zu wollen bzw. selbst guten, ansprechenden Unterricht machen zu wollen und Freude daran zu haben. Ansprechender Unterricht bzw. Lehrkräfte, die eine Form von Vorbildfunktion einnehmen, können also diesbezügliche Aspirationen wecken.

Zudem berichten einige Befragte, dass sie von ihrem sozialen Umfeld bzw. ihren Lehrkräften signalisiert bekommen hätten, dass sie für den Lehrberuf besonders geeignet seien.

Warum ich Lehramt studieren jetzt wollte? Also einerseits haben [...] viele Lehrkräfte gesagt, ‚das wär was für dich‘. Auch mein privates Umfeld hat immer gesagt, du bist so ein sozialer Typ. (Arno, Pos. 44)

Und da mir schon damals mein Berufsschullehrer gesagt hat [...] ‚Wir brauchen Lehrer [...]‘. Das liegt dir. Du kannst einigermäßen gut reden. Du bist jetzt nicht auf den Mund gefallen, nicht scheu, irgendwie mit Leuten umzugehen. (Clara, Pos. 48)

Diese Gruppe wurde also aktiv ermutigt, sich in diese Richtung zu orientieren bzw. zu informieren. Im Sample sind dies sieben Personen. Dem Zuspruch durch die Lehrkräfte wurde zudem Bedeutung beigemessen, wenn die Lehrkräfte als kompetent und der Unterricht als sehr gut und angenehm empfunden wurde.

Da würde ich sagen, es kommt aus der Zeit vor meinem Fachabitur. Da war halt ein Lehrer, den fand ich besonders schön in Elektrotechnik. Kurz vor der Rente. Und der hat irgendwie noch mal so das in mir geweckt, dass ich da Lust drauf habe. Und gerade weil auch dieser Bildungsgang mir bis dahin völlig unbekannt war, hat mir der sehr gut gefallen. (Cedric, Pos. 22)

Alle anderen Befragten erlebten es eher als Zufälle, die sie auf das Studium aufmerksam gemacht haben. Sei es durch Werbeplakate oder Informationsveranstaltungen auf dem Campus ihrer Bildungsinstitution, durch die Website der TU Berlin oder durch Hinweise aus dem sozialen Umfeld.

Auf das Studium selbst rein zufällig. Ich habe überhaupt nicht damit gerechnet, dass es für so ein in meinen Augen sehr exotisches Studienfach wie Medientechnik [...] noch ein Lehramtsstudium gibt. Wenn ich das vorher gewusst hätte, hätte ich mich wahrscheinlich [...] schon [früher für] das Lehramtsstudium entschieden, glaube ich, weil das dann naheliegender gewesen wäre. (Niklas, Pos. 39)

Bei einigen Befragten spielten bestimmte Zufälle bereits zuvor in der Bildungsbiografie eine Rolle.

Ich habe meine Mittlere Reife gemacht, im wirtschaftlichen Bereich. Als junger Mensch war ich so früh viel zu überfordert, welchen Bereich ich überhaupt wähle. Ich habe dann den wirtschaftlichen Bereich genommen. Keine Ahnung warum. BWL war noch nie meins, auch damals nicht. (Michael, Pos. 3)

Es ist bemerkenswert, dass der Impuls und die damit verbundene Entscheidung, die den weiteren Bildungsweg so stark bestimmt und so große Auswirkungen auf die berufliche Zukunft eines Menschen hat, so stark vom Zufall abhängen kann bzw. als zufällig wahrgenommen wird. Die Bildungswege der betreffenden Befragten waren vor allem deswegen durch Zufälle bestimmt, da die Befragten im Rahmen der allgemeinen Schulbildung keine ausreichende Berufs- und Studienorientierung erhalten hatten und sich uninformiert und orientierungslos fühlten.

Also wir hatten auch kein Werken oder so. Unsere Berufsorientierung war halt, dass wir ins BiZ⁴⁴ gefahren sind. Und dann haben wir da vier Stunden gesessen und konnten uns dann Mappen aufmachen und DVDs reinschieben, was ein Beruf ist. Aber das ist keine Berufsorientierung. Und hätte ich da vielleicht schon gewusst, was ich gerne machen würde wollen, wäre das anders gewesen. Aber auch mit dem Lehramt, ich war ja komplett unorientiert, sag ich mal. (Marcus, Pos. 32)

44 Berufsinformationszentrum (BiZ) der Bundesagentur für Arbeit.

Nur eine Person berichtet von einer strukturierten und umfassenden Studienorientierung. Diese erfolgte im Rahmen des Studiengangs MINTgrün, also einem Orientierungsstudiengang an der TU Berlin.

Dann habe ich mich für ein Orientierungsstudium entschieden, MINTgrün, weil ich nicht wusste, was genau ich studieren soll. Irgendwie kam das auf. Ich weiß gar nicht mehr, wie es dazu kam, aber viele meiner Mitabsolvent:innen aus der Jahrgangsstufe dann im Abi haben es auch gemacht. Das war auch genau das Richtige, weil ich mich da ein bisschen ausprobieren konnte. Ich hatte Interesse an Physik, habe mich da ausprobiert und gemerkt, das ist nichts für mich. Ich bin dann in die Elektrotechnik gegangen. Das war auf jeden Fall etwas, wo ich mich auch irgendwie gesehen habe, auch wenn ich nicht wusste, wo die Reise hingehet. (Moritz, Pos. 50)

Das bedeutet aber, dass diese Person sich bereits für ein Studium an einer Universität entschieden hat und sich auch dafür entschieden hat, sich zunächst im Rahmen eines Orientierungsstudiums umfassend über die Möglichkeiten an der TU Berlin zu informieren.

Es wird deutlich, dass zwar die tendenzielle Richtung, ob eine Person eine Berufsausbildung beginnt oder gleich ein Studium aufnimmt, und auch die grobe Ausbildungs- und Studienrichtung durch das soziale Umfeld und das Herkunftsmilieu beeinflusst wird, welche konkrete Berufsausbildung oder welcher konkrete Studiengang gewählt wird, kann jedoch durch äußere (zufällige) Impulse stark verändert werden.

Folgende Aspekte wurden in den Interviews ebenfalls als entscheidungsrelevant hervorgehoben: Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt der Entscheidung, (Un-)Zufriedenheit mit dem bisherigen Berufsziel, Diskriminierungserfahrungen im bisherigen Beruf, Work-Life-Balance bzw. familiäre Absicherung und die Zielgruppe der beruflichen Bildungsgänge.

Befragte, die zuvor berufstätig waren, sich aufgrund von Arbeitslosigkeit neu orientieren mussten sowie mit der Arbeitsmarktsituation unzufrieden waren, sahen im Lehrberuf eine deutliche Verbesserung gegenüber ihrer bisherigen Tätigkeit, sei es durch eine höhere Wertschätzung oder eine bessere Bezahlung. Als weitere Attraktivität des Lehrerberufs wurde die hohe und langfristige Nachfrage genannt.

Das ist jetzt auch ein bisschen bedingt. Also ich hatte jetzt ein paar Rückschläge. Also bei mir sind ein paar Firmen in Konkurs gegangen. Das bedeutet also, Arbeitgeber brechen weg. (Eva, Pos. 56)

Ein weiterer Aspekt ist, dass in einzelnen Interviews die bisherige berufliche Tätigkeit bzw. das bisherige Berufsziel zum Zeitpunkt der Neuorientierung nicht mehr als sinnstiftend oder erfüllend empfunden wird, was sich sowohl auf die bisherige Facharbeitertätigkeit als auch auf die Tätigkeit als Ingenieur:in beziehen kann.

Als Administrator zu arbeiten sein Leben lang ist irgendwie auch nicht das Wahre. Und dann habe ich mich fürs Studium entschlossen. (Carsten, Pos. 1)

Elektroingenieur dein Leben lang machen wirst du auch nicht richtig froh. Gerade weil ich wusste, was Ingenieure halt machen, weil ich auch aus dem Beruf halt schon komme. (Christian, Pos. 34)

Demgegenüber wird die Lehrtätigkeit sowohl als sinnstiftend und auch als selbstbestimmte Tätigkeit mit hohen Freiheitsgraden und Wertschätzung wahrgenommen.

Man macht halt was Sinnvolles in der Gesellschaft. [Ich kann mich] auch politisch ein bisschen einbringen. Also ich denke, ich kann die Welt besser machen dadurch. In meinem letzten Job habe ich nur geschaut, dass unser Kuchenstück größer wird, nicht, dass der Kuchen größer wird. Und da gebe ich der nächsten Generation das mit. (Jan, Pos. 154)

Bei der Lehrkraft denke ich halt, dass das schon auch irgendwie wertgeschätzt wird, und man auch viel zurückkriegt, wenn man das auch gut macht natürlich. (Linus, Pos. 200)

Darüber hinaus berichten zwei Studentinnen, dass sie in ihren bisherigen Berufen in einer männerdominierten Branche Diskriminierungserfahrungen gemacht haben und sich im Zusammenhang mit einem eher frauendominierten Berufsbild diesbezüglich eine Verbesserung und höhere Anerkennung erhoffen.

Es wird halt schwieriger. Gerade als Frau ist es schwierig [...] in der Branche da sich durchzusetzen. (Eva, Pos. 8)

So, dann hat man noch das Problem Frau [...]. Also zwar mit einem Freund, aber unverheiratet, keine Kinder und mir wurde dann auch so [...] hintenrum erklärt ... Ne, okay, muss ich nicht weiter vertiefen.⁴⁵ (Clara, Pos. 48)

Zudem bietet der Lehrberuf all jenen, für die Familie und Care-Work wichtige Bestandteile der Lebensrealität sind, die sie der beruflichen Karriere unterordnen, ein Berufsbild, das sich besser mit der Familie vereinbaren lässt als andere.

Ich will schon auch ‚Work-Life-Balance‘-mäßig, zumindest ein bisschen etwas haben vom Leben neben der Arbeit. Dann habe ich gedacht, wo lässt sich das besser vereinbaren? Dann lag das irgendwie recht nahe, auf Lehramt zu gehen. (Moritz, Pos. 59)

Ebenfalls als Gründe für ein Lehramtsstudium hervorgehoben wurden die zukünftigen Zielgruppen.

Und dann war schon so zwei, drei Wochen die Entscheidung zwischen Wirtschaft und Verwaltung und Politik, und Medientechnik und Englisch als Fächerkombination. Und dann habe ich mir auch noch einmal so überlegt: Mit welchen Zielgruppen arbeitet man

45 Hier wird als Hintergrundannahme davon ausgegangen, dass junge, unverheiratete Frauen ohne Kinder in Bewerbungsprozessen oder auch im Arbeitsalltag benachteiligt werden, da befürchtet wird, dass sie kurz nach einer Festanstellung schwanger werden, was wiederum als Problem für das Unternehmen wahrgenommen wird, da dann z. B. wieder der Aufwand für eine Elternzeitvertretung betrieben werden muss oder Frauen aufgrund ihrer Kinder häufiger krankgeschrieben sind (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024).

dann später? Und willst du lieber mit Kaufleuten oder lieber mit Mediengestaltern später arbeiten? Und dann bin ich dann auf Medientechnik und Englisch gekommen. (Christiene, Pos. 78)

In diesem Zusammenhang wurde nicht nur das höhere Alter der Schüler:innen im Vergleich zu Grundschule und Sekundarstufe I genannt, sondern auch dezidiert die Schülerschaft bestimmter Berufsbilder. Christiene hätte auch die Möglichkeit gehabt, in den Bereich der Wirtschaftspädagogik zu gehen, entschied sich aber aufgrund der Zielgruppe bzw. der potenziellen Schülerschaft für Medientechnik. Hierbei könnte das konkrete Auftreten der Schüler:innen bzw. ein bestimmter Habitus gemeint sein, der hier bevorzugt wird.

Aspirationsformen

In den Interviews wurde deutlich, dass das soziale Umfeld bzw. die Eltern einen prägenden Einfluss auf den Bildungsverlauf haben. Insbesondere aus den Interviews mit Michael und Linus (vgl. Kapitel 0 und Kapitel 0) wurde herausgearbeitet, dass die Personen bzw. Eltern ambitioniert sowie prestige- und aufstiegsorientiert handeln, jedoch nicht unbedingt ausschließlich auf klassische Bildungserfolge wie Abitur oder Hochschulabschluss bezogen sind. In manchen Bildungskontexten wirken diese Personen wenig ambitioniert, sodass man ihnen auf den ersten Blick eine geringe Bildungsaspiration unterstellen könnte. In anderen Kontexten zeigen sie jedoch eine ausgeprägte Aspiration, die sich auf alternative Qualifikations- und Bildungsziele richtet. Bildungsaspiration kann sehr unterschiedlich ausgeprägt sein und sich auf unterschiedliche Ziele ausrichten.

Diese Befunde deuten auf die Notwendigkeit hin, verschiedene Formen der Aspiration zu unterscheiden. Eine Bewertung von Bildungsaspiration allein aus der Perspektive akademischer Bildungsziele erweist sich als eindimensional und basiert primär auf einem akademischen Bildungsverständnis bestimmter sozialer Schichten (Bourdieu 2018b, 500 ff.). Um die Perspektiven und Motive innerhalb der Interviews angemessen deuten zu können, ist ein differenzierteres Verständnis von Aspiration erforderlich, welches unterschiedliche Bildungsziele und Ambitionen berücksichtigt.

Im Rahmen der geführten Interviews konnten folgende Aspirationsformen herausgearbeitet werden:

- Akademisch-bildungsbezogene Aspiration
- Sicherheitsorientierte Aufstiegsaspiration
- Berufs- und qualifikationsbezogene Aspiration
- Technisch-inhaltsbezogene Aspiration
- Altruistisch-gemeinwohlbezogene Aspiration

Die akademisch-bildungsbezogene Aspiration stellt den Typus dar, der vornehmlich unter dem Begriff *Bildungsaspiration* verstanden wird. Dieser Typus beschreibt einen Bildungseifer bzw. ein Streben nach der Bewältigung intellektueller Herausforderungen, unabhängig davon, ob es sich um allgemeine oder akademische Bildungsziele handelt. Im Zentrum steht das Streben nach kulturellem Kapital durch die Entwick-

lung von Kompetenzen und Qualifikationen im Rahmen eines bildungsbürgerlichen Bildungsverständnisses.

Unterstützt wird diese Perspektive durch das soziale Umfeld, insbesondere wenn dieses ebenfalls akademisch geprägt ist und der Weg zum Studium als Normalität angesehen und regulär nicht hinterfragt wird.

Irgendwie hat sich für mich nie die Möglichkeit gestellt [eine Berufsausbildung zu machen]. Ich wusste, ich will etwas mit meinem Kopf machen anstatt mit meinen Händen, auf jeden Fall. Deswegen war es immer so, Ausbildungsberufe, da war ich einfach nicht so drin. Ich habe mich da nicht informiert, sozusagen. [...] Ich weiß auch nicht, das ist echt so, mir hat Schule bis zu einem gewissen Grad einfach Spaß gemacht, Sachen theoretisch zu durchdenken und deswegen hatte ich da nicht viel Ambitionen. Ich glaube [...] durch mein soziales Umfeld, da waren wenig Leute, die [eine Ausbildung gemacht] haben zu dem Zeitpunkt. Viele sind in das Studium gegangen. (Moritz, Pos. 79)

Diese Form der Aspiration folgt tendenziell einem humboldtschen Bildungsverständnis, das Bildung nicht an einen bestimmten Zweck oder ein bestimmtes Ziel bindet, sondern bestimmte Bildungswege vor allem deshalb anstrebt, weil es als normal angesehen wird, diese Form von Bildungswegen anzustreben. Das Erreichen akademischer Bildungsziele ist Teil sowohl der eigenen als auch der familiären Normalität und des Selbstbildes.

Und das Abi habe ich dann ziemlich gut abgeschlossen, weil ich mich da auch ziemlich reingehängt habe und auch selber so dachte: Das ist bestimmt wichtig, dass man da was Gutes macht. (Lina, Pos. 4)

für mich immer klar, dass ich studiere, weil das auch so in meiner Familie glaube ich klar war, dass ich studiere. (Lina, Pos. 6)

In diesem Zusammenhang werden andere Bildungsziele nicht als gleichwertig angesehen und die Abweichung von akademischen Bildungszielen tendenziell mit Sorge betrachtet.

Es war aber subtil, intuitiv trotzdem immer klar. Es wäre eine Überraschung gewesen, wenn ich oder mein Bruder gesagt hätten: ‚Wir wollen eine Lehre machen oder wir wollen lieber die Realschule besuchen, weil uns das mehr liegt.‘ Das wäre auf jeden Fall eine Überraschung gewesen und sicherlich auch eine Sorge: Was bringt das für Konsequenzen mit sich? Mit Blick auf die Sicherheit später, auf die beruflichen Chancen, auf finanzielle Sicherheit. (Niklas, Pos. 26)

Im Mittelpunkt steht das Generieren von kulturellem Kapital in Form von akademischen Abschlüssen. Bestimmte Bildungswege werden vor dem Hintergrund ihres *kulturellen Kapitalwertes* bevorzugt. Dass andere Bildungsziele ebenfalls zu einem angemessenen, sicheren Auskommen führen können, wird teilweise angezweifelt. Insbesondere im Fall von Lina zeigt sich zunächst, dass der akademische Bildungsweg wichtiger ist als das konkrete Bildungs- oder Berufsziel, d. h. es kommt darauf an, dass das Abitur gemacht wird und dass ein Studium abgeschlossen wird, es ist aber sekundär welches

Studium und welches Berufsziel damit verbunden sind. Die Vermutung liegt nahe, dass Personen, die dieser Form der Aspiration folgen, das Berufsziel Lehrkraft nicht verfolgen würden, wenn dieses Berufsbild nicht mit einem Hochschulstudium verbunden wäre.

Bei der *sicherheitsorientierten Aufstiegsaspiration* werden Bildungs- und Qualifikationsziele vor allem vor dem Hintergrund der ökonomischen Absicherung verfolgt. Diese Aspirationsform verbindet den Wunsch nach sozialem und beruflichem Aufstieg mit dem zentralen übergeordneten Ziel, finanzielle und soziale Sicherheit zu erlangen. Menschen, bei denen diese Aspirationsform vorherrscht, sind häufig von Existenzängsten und Unsicherheitserfahrungen geprägt, die z. B. durch wirtschaftliche oder gesellschaftliche Umbrüche hervorgerufen wurden. In den Interviews wurde diese Perspektive in der Regel nicht von den Befragten selbst, sondern von den Eltern gegenüber den Kindern eingenommen.

Das ist auch immer die Perspektive, die von meinem Vater kommt: ‚Du musst Lehrer werden. Dann wirst du Beamter und dann kriegst du eine gute Rente und Pension.‘ (Moritz, Pos. 52)

Im Interview mit Moritz wurde deutlich, dass seine Eltern häufig den Arbeitsplatz und auch den Beruf wechseln mussten und daher für ihren Sohn eine berufliche Zukunft mit mehr Stabilität als erstrebenswert ansahen. Eine Verbeamtung als Lehrkraft würde diesem Wunsch entsprechen.

Im Fall von Elias hatte der Vater die Befürchtung, dass die künstlerischen Ambitionen und auch die schlechten schulischen Leistungen von Elias ebenfalls nicht zu der vom Vater gewünschten Stabilität in Elias' beruflicher Zukunft führen würden. Dies war ebenfalls der Anstoß, Elias von einem Lehramtsstudium zu überzeugen.

Mein Vater hat damals sehr an mir gearbeitet, weil ich eigentlich nicht studieren wollte. Mein Schulziel war damals, den geringsten Abschluss zu machen und so schnell wie möglich fertig zu sein. Die Schule und ich standen nämlich auf Kriegsfuß. Mein Vater hat mir tatsächlich das Lehramt schmackhaft gemacht. Er selber ist kein Lehrer, hat aber gesagt, dass man sich um seine Zukunft weniger Sorgen machen muss, wenn man das einmal geschafft hat. Man ist abgesicherter. (Elias, Pos. 18)

Auch im Fall von Elias wurde eine Berufsausbildung nicht als gleichwertig in Bezug auf zukünftige Sicherheit und berufliche Stabilität angesehen.

[Eine Berufsausbildung im Bereich Medientechnik] fand ich sehr attraktiv, weshalb ich auch darüber nachdachte, ob ich vorher eine Ausbildung als Gestaltungs- und Medientechniker mache oder direkt ins Studium gehe. Durch das Prägen meines Vaters, der auf das Lehramt gepocht hat, traf ich relativ schnell die Entscheidung, Lehramt in Verbindung mit Medientechnik zu machen. (Elias, Pos. 26–27)

Der Aufbau von kulturellem Kapital und darauf aufbauend von ökonomischem Kapital und sozialem Status dient also in erster Linie der Sicherung der Grundbedürfnisse. Damit verbunden ist die Schaffung einer stabilen Lebensgrundlage für sich und die

eigene Familie, um sozialen Aufstieg zu ermöglichen und sozialen Abstieg zu verhindern. Die Aspirationsziele werden vor dem Hintergrund der Sicherheit, die sie bieten, gegeneinander abgewogen. Das Lehramtsstudium wird vor allem wegen der langfristigen beruflichen und finanziellen Sicherheit, die dieses Berufsbild insbesondere mit einer Verbeamtung bietet, als attraktives Ziel wahrgenommen.

Berufs- und qualifikationsbezogene Aspiration beschreibt die Ambition, sich aus einer bestehenden beruflichen Position heraus durch gezielte Weiterbildungen oder Zusatzqualifikationen weiterzuentwickeln. Sie ist gekennzeichnet durch eine klare Orientierung auf berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und das Erreichen spezifischer Qualifikationsniveaus. Die Aspirationsziele orientieren sich dabei gezielt an den bereits erreichten Qualifikationsniveaus und Abschlüssen, wodurch eine systematische, stringente Weiterqualifizierung angestrebt wird.

Personen, die dieser Aspiration folgen, entscheiden sich zunächst für eine berufliche Laufbahn und nicht für einen akademischen Bildungsweg. Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Im Fall von Michael lag keine Gymnasialempfehlung vor und er ging zunächst auf die Haupt-, dann auf die Realschule. Die gymnasiale Oberstufe stand zunächst nicht zur Debatte. Im Fall von Linus haben die Eltern entschieden, dass er trotz Gymnasialempfehlung nicht auf ein Gymnasium ging. Danach versuchten beide zwar das Abitur abzulegen, dies gelang ihnen jedoch aufgrund fehlender Motivation und schlechter Leistungen während der Abiturphase nicht.

Im Fall von Clara traf die Aspirantin selbst die Entscheidung für die Realschule. „[Ich habe mich] auch explizit für die Realschule entschieden [...]. Also nicht für Gymnasium, sondern weil ich damals eigentlich nicht studieren wollte.“ (Clara, Pos. 10)

Unter anderem in diesen drei Fällen zeigt sich, dass das Abitur in den Familien keine Selbstverständlichkeit ist und berufliche Bildungswege als Normalität angesehen werden. Nach ersten Erfolgen, wie z. B. einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung, steigt die Selbstwirksamkeitserwartung und erzeugt die Aspiration, weitere Qualifikationen erwerben zu wollen.

Das war 2009, also war ich 24 und da ist so langsam der Groschen gefallen. Jetzt bist du hier, jetzt [hast du] was du brauchst, um dein Gehalt zu bekommen und dein Leben zu bestreiten. Ist das alles? Und dann habe ich gemerkt: ‚Nein, ist es nicht. Ich will eine Weiterbildung machen.‘ (Michael, Pos. 5)

[Ich] habe da ein berufsvorbereitendes Jahr gemacht quasi und dann eine Ausbildung zur Elektronikerin für Geräte und Systeme. Dann festgestellt. Hm, ist mir zu wenig. Also vom Fachlichen her zu wenig. Habe da mein Fachabitur nachgeholt [...] und bin dann studieren gegangen. (Clara, Pos. 10)

Unter anderem im Fall von Michael zeigt sich im Zusammenhang mit diesem Aspirationstyp die Wichtigkeit, das eigene berufliche Profil weiterzuentwickeln. Hierbei wird das berufliche Lehramtsstudium auch deshalb gewählt, weil das berufliche Lehramtsstudium sinnvoll an die Berufsausbildung und die Weiterbildung zum Techniker anschließt. Personen mit diesem Aspirationstyp vermeiden eine völlige Neuorientierung bzw. Neuausrichtung. Bisherige Bildungsabschlüsse und erreichte Qualifikations-

niveaus sollen nicht umsonst erworben worden sein und damit entwertet werden, sondern als Grundlage für den weiteren Bildungsverlauf bzw. die berufliche Laufbahn dienen.

Ich war immer der Meinung, ich muss einen roten Faden ... Ich hätte auch frühzeitig abbrechen können, Mechatroniker, und gesagt: ‚Ich mache etwas anderes.‘ Das war aber nicht so mein Ding, weil ich irgendwie schon durchziehen wollte. (Michael, Pos. 8)

Im Mittelpunkt steht der Erwerb von kulturellem Kapital, z. B. in Form von formalen Abschlüssen oder Zertifikaten, um die eigene Position im Berufsfeld zu verbessern. Das gewonnene kulturelle Kapital soll wiederum den Zugang zu ökonomischem Kapital erleichtern und langfristige finanzielle Sicherheit, berufliche Stabilität und gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen. Ein durch Arbeit, Handwerk bzw. Erwerbsarbeit geprägtes – also zweckbezogenes – Bildungsverständnis kennzeichnet diese Aspirationsform.

Technisch-inhaltsbezogene Aspiration beschreibt das Bestreben von Personen, die ihre Ambitionen aus einem tiefen Interesse an spezifischen fachlichen Inhalten heraus verfolgen. Sie zeichnen sich durch einen starken Ehrgeiz aus, ihre Kompetenzen in diesen Bereichen sowohl im Rahmen formaler als auch nicht formaler Bildung kontinuierlich weiterzuentwickeln. Eine hohe intrinsische Lern- und Verstehensmotivation steht dabei im Mittelpunkt, wodurch das kulturelle Kapital diesbezüglich kontinuierlich erweitert wird.

Also ich bin schon so nen Technik-Nerd. Von vorne bis hinten. Meine Hobbys sind Musik machen, dann mach ich da auch Tontechnik für Bands und für Clubs. Das ist ja auch Elektrotechnik im entfernten Sinne. Oder wenn ich Geld brauchte, repariere ich Gitarrenverstärker. Im Proberaum habe ich auch alles selbst zusammengebaut. Zuhause geht mein Licht automatisch an, wenn du durch die Wohnungstür gehst. Also das spielt eine sehr große Rolle. Es gibt zu Hause kein elektrisches Gerät, was ich nicht schon mal aufgeschraubt habe, auch wenn es noch Garantie hatte. Manchmal auch nur aus Interesse, um zu schauen, wie funktioniert das eigentlich. (Marcus, Pos. 36)

Die Selbstbezeichnung als *Technik-Nerd* unterstreicht die hohe intrinsische Motivation und den Drang, die eigenen spezifischen Kompetenzen entsprechend weiterentwickeln zu wollen. Damit verbunden ist eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, jegliche Gerätschaften auseinander und wieder zusammensetzen zu können und ebenfalls die eigenen Wohnräume entsprechend zu automatisieren. Zudem besteht eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, die eigenen Kompetenzen – wenn notwendig – als Dienstleistung anzubieten, um damit Geld zu verdienen.

Der Erwerb formaler Qualifikationen steht dabei weniger im Vordergrund als vielmehr die Leidenschaft für die Entwicklung und Anwendung spezifischer Fachkenntnisse und technischer Fertigkeiten in bestimmten Bereichen wie Design, Technik oder Informatik. Im Fall von Eva war es beispielsweise die Frustration über ihr mangelndes Verständnis bestimmter digitaler Systeme, die sie im Rahmen ihrer Aspiration dazu veranlasste, Technische Informatik zu studieren.

Ich war ja im Tonbereich und [...] bei uns wurde ja alles komplett erneuert und da waren halt auch so digitale Systeme und mich hat das halt genervt, dass da immer irgendwas nicht funktioniert hat. Und ich wollte halt wissen, wie das funktioniert. Also habe ich gedacht, muss man ja irgendwie Informatik machen. Dann gab es hier Technische Informatik, wo auch die Elektrotechnik mit dabei war und deswegen habe ich das dann genommen. (Eva, Pos. 38)

Diese Form der Aspiration wird ebenfalls häufig durch das familiäre Umfeld geprägt. Die Auseinandersetzung mit Technik wird dabei zu einem alltäglichen Prozess bzw. zur Normalität.

Mein Vater ist Telefontechniker, Nachrichtentechniker und in jedem Zimmer gab es ein Telefon und man konnte sich sozusagen vom Klo in der Küche anrufen und sagen: ‚Das Klopapier ist alle.‘ Es war vollgestellt mit alten oder auch antiken Rechenmaschinen [...]. Wir hatten eigentlich immer alles früher als meine Klassenkameraden, Klassenkameradinnen. Auch Handy, ich hatte mein erstes Mobiltelefon, da war ich 16, [...], ich hatte auch meinen ersten Computer mit zehn. (Niklas, Pos. 20)

In den Interviews geht die Prägung diesbezüglich in erster Linie von männlichen Verwandten aus, die sich z. B. im Rahmen beruflicher Tätigkeiten oder auch im Rahmen eines Hobbys intensiv mit diesen spezifischen fachlichen Inhalten auseinandersetzen und die Aspirant:innen damit in Kontakt bringen.

Im Vergleich zu den anderen Aspirationstypen stehen hier nicht der Bildungsweg oder die mit dem Bildungsweg verbundenen Berufsziele im Mittelpunkt, sondern die Faszination und Freude an der Auseinandersetzung mit bzw. an den Kompetenzen im Umgang mit Technik. Die Auseinandersetzung mit einem spezifischen kulturellen Kapital ist also zentral für diese Form der Aspiration. Das Lehramtsstudium stellt dabei eine Möglichkeit dar, diese Aspiration in eine Erwerbsarbeit zu überführen.

Die *altruistisch-gemeinwohlbezogene* Aspiration beschreibt die Ambition von Personen, durch ihr Handeln einen positiven Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten. Sie wird häufig als Bedürfnis ausgedrückt, *etwas Sinnvolles* für die Gesellschaft und damit etwas Sinnstiftendes zu tun.

Man macht halt was Sinnvolles in der Gesellschaft. [...] Also ich denke, ich kann die Welt besser machen dadurch. In meinem letzten Job habe ich nur geschaut, dass unser Kuchenstück größer wird, nicht, dass der Kuchen größer wird. Und da gebe ich der nächsten Generation was mit. (Jan, Pos. 154)

Menschen mit dieser Aspiration sind motiviert, ihre beruflichen, sozialen oder bildungsbezogenen Ziele nicht primär aus Eigennutz, sondern im Interesse anderer Menschen oder der Gesellschaft zu verfolgen. Diese Form der Aspiration ist geprägt von altruistischen Werten und einer Sinnorientierung bzw. Sinnstiftung, die darauf abzielt, gesellschaftliche Strukturen positiv zu beeinflussen oder andere Individuen direkt zu unterstützen.

Auch diese Aspirationsform kann durch familiäre oder soziale Vorbilder wie Eltern oder Verwandte, die in sozialen oder gemeinwohlorientierten Berufen tätig sind,

geprägt werden, ebenso wie durch eigene Erfahrungen im Rahmen von Tätigkeiten im sozialen oder pädagogischen Bereich (vgl. Kapitel 8.1).

Die Interviews zeigen, dass die Bildungswege aus unterschiedlichen Aspirationen heraus gewählt werden und dass diese Bildungswege mit unterschiedlichen Konflikten verbunden sein können. Die Interviewten verfolgten in der Regel nie nur eine Aspiration. Das berufliche Lehramt bot für die Befragten die Möglichkeit, mehrere Ziele bzw. Aspirationen miteinander zu verbinden.

Darüber hinaus können bestimmte Impulse oder Impulsgeber neue Aspirationsziele im individuellen Möglichkeitsraum eröffnen. Dies führt nicht selten zu inneren Konflikten, in denen sich die Betroffenen fragen, inwieweit ihr bisheriger Bildungsweg an die neuen Ziele angepasst werden soll. Diese Konfliktsituationen und die sich daraus ergebenden Konfliktlinien sollen in den folgenden Kapiteln näher untersucht werden.

8.3 Herausforderungen

Die einzelnen Aspirationen einer Person bilden die Ausgangslage, aus welchen Gründen oder Motiven sich eine Person bspw. für ein Lehramtsstudium entscheidet. Die Interviews zeigen, dass die Befragten ein Lehramtsstudium beginnen, um Lehrkraft für berufliche Schulen zu werden. Durch die Verknüpfung des Studiengangs mit einem konkreten Berufsziel ergeben sich wiederum konkrete Erwartungen der Befragten bezüglich der inhaltlichen und didaktischen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen. Zudem wird innerhalb der Universität eine gewisse Aspiration von den Studierenden und damit bestimmte Verhaltensweisen und eine spezifische Leistungsbereitschaft erwartet. Hier zeigt sich, dass sich die Erwartungen von den Studierenden und Dozierenden innerhalb des Lehramtsstudiums unterscheiden können, wodurch sich bestimmte Probleme ergeben.

Im Rahmen der Interviews konnten folgende zentrale Problemfelder identifiziert werden: Praxisbezug in Bezug auf die Ziele des Studiengangs und der einzelnen Lehrveranstaltungen, Praxisbezug in Bezug auf die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen sowie die Sichtbarkeit der Lehramtsstudierenden mit bestimmten Bedürfnissen und Ansprüchen. Diese beziehen sich konkret auf die Strukturen und die Organisation des Lehramtsstudiums, das Arbeiten bzw. Studieren in Gruppen und das Studieren an unterschiedlichen Studienstandorten.

Ziele des Studiums und der Lehrveranstaltungen – Praxisbezug

Die Aspiration einer Person und die Aspiration, die innerhalb einer Bildungsinstitution erwartet wird, können sich unterscheiden. Wie weit die Vorstellungen über den Umgang mit Lehr-Lernprozessen und die Ziele eines Studiengangs zwischen Studierenden und Lehrenden bzw. Verantwortlichen auseinanderliegen können, wird besonders bei der Frage nach dem Praxisbezug deutlich. Auf die Frage, was ihnen im Studium besonders wichtig ist bzw. wo sie Verbesserungsbedarf sehen, nannten zwei

Drittel der Befragten den Praxisbezug im Studium. Was genau unter *Praxisbezug* zu verstehen ist, bleibt jedoch häufig vage und interpretationsbedürftig.

Da es in der Lehrkräftebildung konkret um die Qualifizierung und Ausbildung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit geht, spielt die Verknüpfung von Theorie und Praxis eine zentrale Rolle. Die Verwendung der Begriffe *Praxis*, *berufliche Praxis* oder *Berufspraxis* ist in diesem Zusammenhang nicht immer einfach, da immer der Kontext geklärt werden muss. In der Lehrkräftebildung für das allgemeinbildende Schulwesen ist mit *Praxis* in der Regel die berufliche Praxis von Lehrkräften im Schulkontext gemeint. In der beruflichen Lehrkräftebildung, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich, kann sich der Begriff *Praxis* jedoch auf sehr unterschiedliche berufliche Tätigkeiten beziehen – etwa auf die Arbeit von beruflich Qualifizierten wie Facharbeiter:innen, Techniker:innen und Meister:innen oder von akademisch Qualifizierten wie Ingenieur:innen oder Lehrer:innen. Hier müssen also die Praxisorte Schule und Betrieb voneinander abgegrenzt werden.

Die Mehrdeutigkeit des Praxisbegriffs wird insbesondere in den technischen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen deutlich. Eine häufige Forderung von Studierenden ist, dass theoretische Herleitungen anhand von praktischen Beispielen veranschaulicht werden sollen. Die Umsetzung dieser Forderung kann jedoch stark variieren. Ein möglicher Ansatz wäre beispielsweise, eine mathematische Formel mit konkreten Beispielwerten durchzurechnen. Für viele Lehrende könnte dies bereits ein praktisches Beispiel sein. Alternativ könnte gezeigt werden, wie diese Formel in einem technischen Kontext vorkommt und dort eine konkrete Relevanz hat.

Es könnte auch ein konkretes Beispiel für die Anwendung dieser mathematischen Formel in Form eines Arbeitsprozesses vorgestellt werden. Ein:e Ingenieur:in oder Wissenschaftler:in stellt bspw. eine Problemstellung vor und erläutert, welche Rolle diese Formel bei der Lösung eines bestimmten Problems spielt. Ein vergleichbarer Ansatz könnte auch aus der Perspektive der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung verfolgt werden, d. h. ein Arbeitsprozess z. B. eines:r Facharbeiter:in wird vorgestellt und erläutert, wie in diesem Zusammenhang eine bestimmte mathematische Formel zur Lösung einer Problemstellung verwendet wurde.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass der Begriff *Praxis* und die Vorstellung von Praxisbezug eine äußerst komplexe Angelegenheit ist, die mit unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen verbunden sein kann. Die Forderung nach mehr Praxis in der Lehrkräftebildung ist daher häufig eine diffuse Forderung, die je nach Perspektive und Aspiration der fordernden Person sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber beinhalten kann, wie dieser Praxisbezug hergestellt werden soll. Weichen diese Anforderungen und Erwartungen stark voneinander ab, birgt dies ein Konfliktpotenzial und kann zu Spannungen innerhalb einer Lehrveranstaltung führen. Unterschieden wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels der erwartete Praxisbezug innerhalb der fachwissenschaftlichen sowie lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungen und der Praxisbezug im Zusammenhang mit methodisch-didaktischen Entscheidungen innerhalb der Lehrveranstaltungen.

Konflikte entstehen insbesondere dann, wenn sich die Befragten mit einer klaren Zielvorstellung für ein bestimmtes Studium entscheiden und dabei einen bestimmten Weg – also bestimmte Inhalte und Methoden – zur Zielerreichung antizipieren und diese nicht erfüllt werden.

Ich glaube, die Ausbildung an der Universität ist ja im Allgemeinen eher abstrakt und eher theoretisch orientiert, auch in allen Modulen. Wenn ich jetzt mit Informatik beispielsweise vergleiche, ich saß ja im Prinzip in den Informatikveranstaltungen. Es gibt ja keine Informationstechnikmodule, sondern das sind Module aus der Elektrotechnik und Module aus der Informatik. Ich saß dann in diesen Vorlesungen mit den ganzen Informatiker:innen zusammen. (Niklas, Pos. 73)

Niklas kommt aus einem sehr technikaffinen Elternhaus (vgl. Interview mit Niklas in Kapitel 8.1). Da sein Vater Telefon- bzw. Nachrichtentechniker ist, also ein zentrales Berufsbild der Informationstechnik, verbindet Niklas mit einem Studiengang mit der Bezeichnung Informationstechnik sehr spezifische Vorstellungen. Er erwartet, dass er im Studium Module absolviert, die auch Informationstechnik thematisieren. Dies ist jedoch an der TU Berlin nicht der Fall. Kritisiert wird, dass stattdessen Module aus den Bereichen Informatik und Elektrotechnik angeboten werden, die zwar thematisch der Informationstechnik nahestehen, aber nur auf einer theoretisch-abstrakten Ebene. Die schulische und betriebliche Realität von Fachinformatiker:innen bzw. Nachrichtentechniker:innen wird in diesen Lehrveranstaltungen nicht abgebildet.

Meine Mitbewohnerin beispielsweise hat [Angewandte] Informatik studiert an der Fachhochschule in Schöneeweide [...]. In der Angewandten Informatik haben sie sich wirklich mit konkreten Problemen auseinandergesetzt. Die haben dann ein konkretes Problem versucht, in Form einer Programmierung zu lösen. [...]. Die Module, die ich belegt habe, waren Rechnernetze, Softwareparadigmen, Algorithmen und Datenstrukturen und wie sie alle heißen. Der Anwendungsbezug war annähernd null [...]. Ja, aber wofür mache ich das und was mache ich damit? Ich stehe am Ende nicht vor einer auszubildenden Klasse von Fachinformatikern und sage: ‚Heute besprechen wir das Mini-Max-Problem.‘ Sondern da gibt es ja dann Lernfelder, da gibt es konkrete Handlungsprodukte und ich habe nicht das Gefühl, dass mich diese Veranstaltungen wirklich darauf vorbereitet haben, mit Fachwissen, mit Vermittlungswissen dieser Funktion gerecht zu werden. [...] da habe ich schon das Gefühl, da läuft doch etwas falsch, meiner Meinung nach. (Niklas, Pos. 73–75)

Insbesondere da das Berufsbild der Lehrkraft mit einer konkreten Tätigkeit verbunden wird, erwarten die Befragten, für diese Tätigkeit entsprechend ausgebildet zu werden. Der theoretisch-abstrakte Ansatz der universitären Ausbildung steht in starkem Kontrast zum anwendungs- und problemorientierten Unterricht, der später an den berufsbildenden Schulen durchgeführt werden soll. Dies wird als problematisch angesehen, zumal es aus Sicht des Befragten auch bessere Wege geben könnte.

Wenn ich die Skripte beispielsweise von meiner Mitbewohnerin [von der Fachhochschule] ein bisschen durchgeschaut habe, war das wesentlich besser, damit hätte ich mich besser vorbereitet gefühlt. (Niklas, Pos. 74)

Die Kritik an der fachwissenschaftlichen Ausbildung knüpft hier an die Diskussion um die Bezugsdisziplinen an (siehe Kapitel 4.7). Der befragte Student bezweifelt die Eignung theoretisch-abstrakter Lehrveranstaltungen aus ingenieurwissenschaftlicher Perspektive und vertritt die Ansicht, dass Lehrveranstaltungen aus ingenieurtechnischer Perspektive, wie sie an den HAWen gegeben werden, besser für die fachwissenschaftliche Ausbildung innerhalb der beruflichen Lehramtsstudiengänge geeignet seien. Erwartet wird dabei eine praxisorientierte bzw. anwendungsbezogene inhaltliche Ausrichtung des fachwissenschaftlichen Studiums, in dem – aus studentischer Perspektive – Inhalte vermittelt werden, die mehr oder weniger direkt im berufsschulischen Kontext verwendet werden können, was bisher so nicht möglich war. Es geht an dieser Stelle nicht darum, den Anspruch oder die Komplexität zu reduzieren.

Man kann sicherlich immer sagen: ‚Es ist sinnvoll, dass Leute, die lernen, über den Horizont hinaus gucken.‘ Mir ist auch klar, dass es keinen Sinn ergibt, dass mir jetzt nur das vermittelt wird, was ich später als Lehrkraft weitergebe. Das darf ruhig komplexer sein und das darf auch größer sein – vom Rahmen her. (Niklas, Pos. 75)

Der Student ist sich bewusst, dass das Lehramtsstudium nicht nur die Inhalte vermittelt, die später in der Schule unterrichtet werden sollen. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungsgänge und Ausbildungsberufe in den beruflichen Schulen ist eine umfangreiche Ausbildung beruflicher Lehrkräfte notwendig. Insbesondere in den gewerblich-technischen Berufen, die sich durch den technischen Wandel stetig weiterentwickeln, müssen Studierende in die Lage versetzt werden, sich auch zukünftig in neue Berufsbilder oder Spezialisierungen einarbeiten zu können, um diese fachgerecht und kontinuierlich in den beruflichen Lernfeldunterricht zu integrieren. Hierfür reicht es nicht aus, lediglich die Inhalte der bestehenden Curricula und Stoffverteilungspläne der beruflichen Schulen zu thematisieren. Es besteht die Erwartung, in einem breiteren, anspruchsvollen Rahmen ausgebildet zu werden. Gleichzeitig wird befürchtet, dass die Bezüge zwischen den an der Universität vermittelten Inhalten und der schulischen Berufspraxis nur sehr schwer bzw. in manchen Zusammenhängen gar nicht hergestellt werden können.

Ich habe zum Beispiel neulich mit einem Kommilitonen gesprochen, der Elektrotechnik studiert und auch Elektrotechnik auf Lehramt. Er meinte zu mir, dass er zum Teil wirklich Angst hat, in die Klassen zu gehen, weil er von der Elektrotechnik, die sie da machen, wirklich gar keine Ahnung hat. Nicht einmal, dass er jetzt sagt: ‚Das war nicht mein Fokus oder die Universität hat da einfach einen anderen Schwerpunkt gelegt.‘ Nein, dass er wirklich sagt: ‚Ich habe davon gar keine Ahnung. Hausinstallationen, ich weiß nicht, was hier welches Kabel ist.‘ (Niklas, Pos. 75)

Die Erwartungen der Befragten stehen in Diskrepanz zu den Inhalten, die in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der Universität vermittelt werden. Dies kann dazu führen, dass die Studierenden trotz eines universitären Studiums in einer bestimmten Fachwissenschaft am Ende nur eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die an das Studium anschließende berufliche Tätigkeit haben.

Das habe ich auch schon häufiger Freunden gesagt, dass ich Lehramt studiere, aber ich werde gefühlt von der TU zu einem Forscher erzogen. Das will ich ja gar nicht werden. (Sven, Pos. 88)

Sven unterscheidet an dieser Stelle klar zwischen zwei unterschiedlichen sozialen Rollen, der Rolle des Forschenden und der Rolle der Lehrkraft. Sven kritisiert an dieser Stelle, für eine andere soziale Rolle vorbereitet zu werden, welche nicht seinem Ziel entspricht. Damit verbunden ist die Erwartung, dass die Module des Lehramtsstudiums gezielt auf diese berufliche Tätigkeit vorbereiten. Hier ergibt sich jedoch ein Konflikt, da die Bezugsdisziplin dieser Studiengänge in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung in der Regel eine Ingenieurwissenschaft ist. Diese verfolgt primär das Ziel, Ingenieur:innen bzw. Wissenschaftler:innen auszubilden und orientiert sich in ihrer Methodik und Didaktik an diesem Ziel. Dies führt dazu, dass sich die Befragten unzureichend auf die berufliche Praxis als Lehrkraft vorbereitet fühlen.

Damit verknüpft ist die Wahrnehmung der antizipierten Ziele der Lehrveranstaltungen und Module, die sich von den eigenen Zielen der Studierenden unterscheiden, und damit der Unterschied zwischen der eigenen und der erwarteten Aspiration. Daraus lässt sich die Forderung ableiten, dass die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an den Universitäten hochschuldidaktisch so aufbereitet werden müssen, dass sie für die Lehramtsstudierenden geeignete Praxisbezüge herstellen, um die Anwendbarkeit und damit auch die Relevanz der Fachinhalte für die spätere Lehrtätigkeit zu erhöhen. Damit ist der Wunsch verbunden, die Ziele der Lehrveranstaltungen an das angestrebte Berufsziel berufliche Lehrkraft anzupassen. Wenn dies den universitären Lehrveranstaltungen aufgrund ihrer grundsätzlichen Ausrichtung nicht gelingt, stellt sich die Frage, ob in diesem Fall HAWs eher geeignet sind, um fachwissenschaftliche Inhalte für die berufliche Lehramtsausbildung zu vermitteln.

Die BHT war deutlich mehr an der Praxis orientiert. Von meiner Erfahrung heraus, aus den Praktika, die ich bisher gemacht hatte, was ich dort gelernt habe, tatsächlich Anwendung findet in der realen Welt, sondern dass ich das auch vorher richtig üben konnte. An der TU hatte ich das Gefühl: ‚Das existiert, jetzt wisst ihr darüber Bescheid, jetzt kommt die nächste Matheaufgabe.‘ (Hendrik, Pos. 51)

Von Bedeutung sind die unterschiedlichen Zielsetzungen und didaktischen Ansätze sowie das Selbstverständnis und damit auch der Anspruch in bestimmten Bereichen, die in den Bildungsinstitutionen z. B. zwischen Universitäten und HAWs stark voneinander abweichen können. Während Universitäten traditionell einen stärker theoriegeleiteten und forschungsorientierten Ansatz verfolgen, legen HAWs Wert auf praxisnahe Ausbildung und anwendungsorientiertes Lernen in Bezug auf Arbeitsprozesse. Dieser Unterschied spiegelt sich sowohl in den Lehrinhalten als auch in den Methoden der Wissensvermittlung wider. Während an Universitäten häufig die theoretische Herleitung und das Verständnis abstrakter Konzepte im Vordergrund stehen, wird an HAWs häufig versucht, diese theoretischen Grundlagen direkt mit konkreten Anwendungsbeispielen oder Projekten zu verknüpfen.

An der TU Berlin gab und gibt es immer wieder Diskussionen über den Praxisbezug und die Sinnhaftigkeit einzelner Lehrveranstaltungen innerhalb bestimmter Lehramtsstudiengänge. Ein zentrales Beispiel hierfür sind die Diskussionen im Lehramtsstudiengang Medientechnik bezüglich der Fachinhalte Elektrotechnik und Drucktechnik.

Wir sind fachlich in der Medientechnik zielgenauer. Beispielsweise hatten wir anfangs Elektrotechnik (Service). Da haben wir die Grundlagen der Elektrotechnik gemacht, sind aber nicht wirklich angekommen. Wir haben relativ früh Parameter eines Teslas berechnet und uns gewundert, wo das hinführen soll. Die Grundlage bleibt natürlich die gleiche, aber es gab später ein neues Modul Grundlagen Elektrotechnik speziell für die Medientechnik, das viel passender war. Wir haben einen Zugang zu den Inhalten bekommen und verstanden, warum wir das können müssen. Das war aus manchen Modulen nicht ersichtlich. (Elias, Pos. 43)

Die Lehramtsstudierenden der Medientechnik waren verpflichtet, eine bestimmte Lehrveranstaltung der Elektrotechnik zu besuchen, die sie als sehr kompliziert und gleichzeitig als wenig relevant für ihre spätere Berufspraxis empfanden. Die vermittelten Inhalte wurden weder für die spezifischen Berufe innerhalb der Medientechnik noch für ihre Tätigkeit als Lehrkraft als bedeutsam wahrgenommen. Da diese Problematik nicht nur die Lehramtsstudierenden betraf, wurde auf die Kritik der Studierenden entsprechend reagiert und ein neues Modul geschaffen. Hinsichtlich der Thematik der Grundlagen der Elektrotechnik konnten für die Medientechniker:innen inhaltliche Anpassungen in Form eines neuen Moduls vorgenommen werden. Die Implementierung dieses Moduls wurde ermöglicht, da die Zielgruppe nicht ausschließlich die Lehramtsstudierenden, sondern auch die Monobachelorstudierenden der Medientechnik umfasste.

Darüber hinaus zeigten sich im Lehramtsstudiengang Medientechnik inhaltliche Lücken, insbesondere im Bereich der Drucktechnik, die in der von der KMK geforderten Form an der TU Berlin nicht angeboten werden konnte. Jedoch konnte mit der BHT eine Kooperation initiiert werden, um diese fachwissenschaftliche Lücke zu schließen (siehe Kapitel 6.2). Auch die Kooperation mit der BHT im Bereich Drucktechnik wurde von den Befragten sehr begrüßt.

Was für mich in erster Linie ganz wichtig war, waren die Module Drucktechnik I und II sowie Druckvorstufe. Drucktechnik ist der Schwerpunkt meiner Ausbildung gewesen. [...] Ich hatte in der Druckerei einmal einen ganzen Tag ein Produkt von Konzeption bis zum Schluss, bis zum Druck gebracht. Auch mein Betriebspraktikum, der Betrieb war eng verbunden mit der Druckerei, wo ich damals mein Praktikum gemacht hatte. Da wusste ich einfach, das ist mein Themen- und Stoffgebiet, da will ich hin. Das hat sich für mich auch als Glücksgriff herausgestellt. Die beiden oder die drei Module waren fast exakt so, wie ich es von meiner Berufsausbildung kannte. Ich war in der [BHT] selbst an den Druckmaschinen, an dem Offsetdruck, an dem Siebdruck, also ich habe praktisch etwas mit der Hand gemacht, um den Stoff zu festigen. Wir hatten in der Druckvorstufe in den PC-Kabinetten mit den Adobe-Programmen gearbeitet, Schritt für Schritt von der Datei bis zum fertigen Printprodukt alles durchgemacht. Welche Einstellung muss ich im Programm wählen? Was kann ich noch verbessern? Welche Schritte muss ich da gehen? Also es war ein bisschen so, als würde ich in der Zeit zurückversetzt werden in die Ausbildung, und für meine Kommilitonen, die das nicht hatten, die wurden an die Hand genommen und konnten das

nicht nur in der Theorie ausleben, sondern auch richtig praktisch alles machen. Das war für mich das, was die Module in der BHT schon immer ausgezeichnet hat, dass ich eben sehr viel umsetzen konnte von dem, was ich gelernt habe. (Hendrik, Pos. 44–45)

Durch die Kooperation mit der BHT konnten Hendriks Erwartungen an einen entsprechenden Praxisbezug erfüllt werden, indem die Möglichkeit bestand, das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Zum einen bieten die drei genannten Module für Hendrik eine direkte Anknüpfung an seine bisherigen beruflichen Erfahrungen sowie diesbezüglich eine gewisse Vertiefung. Zum anderen erfolgt innerhalb der drei Module jeweils eine Verknüpfung der theoretischen Inhalte mit konkreten praktischen Anwendungen, die Arbeitsprozesse abbilden. Diese Kooperation mit einer HAW zeigt also einen möglichen Weg auf, nicht nur inhaltliche Lücken zeitnah zu schließen, sondern auch Praxisnähe im beruflichen Lehramtsstudium herzustellen.

Eine mangelnde Passung zwischen erwarteten (berufs-)schulischen Anforderungen und erlebten universitären Lehrveranstaltungen wird nicht nur im Zusammenhang mit fachwissenschaftlichen Studienanteilen gesehen, sondern kann sich auch auf die lehramtsspezifische Ausbildung beziehen.

Das ist halt so strukturell ansonsten. Manchmal sehe ich halt auch, dass der Inhalt nicht [passt] – also ich mache ja [Berufsschullehramt] – und manchmal sehe ich halt, dass viele Inhalte eigentlich auf Grundschule oder so abzielen, [...]. Ich weiß es nicht, was da der Grund ist. (Jan, Pos. 180)

Irritationen entstehen dann, wenn die Lehrveranstaltungen andere Wege und Inhalte vorsehen, als sie aufgrund des Berufsziels erwartet werden. In diesem Fall führt es zu Irritationen bzw. wird kritisiert, dass erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen einen stärkeren Bezug zur Allgemeinbildung als zur beruflichen Bildung aufweisen. Wie bereits dargestellt, erwarten die Befragten, zu Lehrkräften für berufsbildende Schulen ausgebildet zu werden, und sind entsprechend irritiert über inhaltliche Ausrichtungen, die nicht diesem Ziel zu folgen scheinen. Damit ist ebenso die Gewichtung der einzelnen Studienanteile innerhalb des Lehramtsstudiums verbunden.

[Die Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft] ist völlig unterrepräsentiert, meiner Meinung nach. Im Bachelor gab es ein fachdidaktisches Grundlagenmodul und klar, im Master sind es mehr Veranstaltungen. Aber die Qualität schwankt stark und ich habe das Gefühl, das vermittelt natürlich auch den Studierenden das Gefühl – das ist jetzt eine Unterstellung, aber das könnte ich mir so vorstellen, mir hat es das zumindest vermittelt: ‚Das ist nicht so wichtig. Hauptsache, ihr habt die Fachwissenschaft verstanden und das andere, wie man das dann vermittelt und so, das ist dann zweitrangig.‘ (Niklas, Pos. 77)

Die Qualität und Quantität bestimmter Studienanteile hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Studierenden, welche Hauptziele das Lehramtsstudium verfolgt bzw. wie relevant ein bestimmter Inhalt für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft ist. Wenn bestimmte Inhalte in geringem Umfang, wenig ansprechend und wenig anspruchsvoll vermittelt werden, kann dies zu der Fehleinschätzung führen, dass diese

Inhalte für den späteren Beruf weniger wichtig bzw. im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Inhalten tendenziell zweitrangig sind.

In diesem Zusammenhang kann deutlich zwischen dem Bachelor- und dem Masterstudium im Lehramt unterschieden werden. Während im Bachelorstudium die ingenieurwissenschaftlichen Module überwiegen und häufig als sehr theorielastig empfunden werden, liegt der Schwerpunkt im Masterstudium auf den lehramtsspezifischen Veranstaltungen.

Genau. Deswegen, wenn man das so im Gesamtkontext sieht, hat man schon ganz klar das Gefühl, der Master ist irgendwie viel, viel spannender und cooler dahin gehend, dass man halt lernt, wie man Lehrer wird. Und das macht man im Bachelor viel, viel, viel, viel weniger. (Sven, Pos. 274)

Das Masterstudium wird im Vergleich zum Bachelorstudium als wesentlich angenehmer bzw. ansprechender empfunden. Als Grund wird die Nähe zur Schulpraxis genannt. Hier können Inhalte wie Didaktik und Methodik direkt mit den Anforderungen des Berufsalltags verknüpft werden, was wiederum in direktem Zusammenhang mit dem Berufsziel und damit der Aspiration der Studierenden steht.

Die individuellen Aspirationen der Lernenden führen zu spezifischen Erwartungen, die sich wiederum von den Aspirationen und Erwartungen der Lehrenden und der anderen Lernenden unterscheiden können. Dies bezieht sich sowohl auf die Erwartungen, Selbstverständlichkeiten und Normalitäten in Bezug auf die Inhalte, die vermittelt werden, als auch auf den erwarteten Ablauf sowie auf die verwendete Didaktik und Methodik. Diese Unterschiede können Konfliktpotenzial bergen, insbesondere wenn es um die Art und Weise der Wissensvermittlung oder die Bewertung bestimmter Bildungsinhalte geht.

Ja, der hat uns eben sehr viel Anschauung gegeben, also sehr viel Greifbares gegeben. [...] Was für mich gut war, wo ich dann auch sofort einen Bezug herstellen konnte und sagen konnte ja, passt, verstehe ich. [...] das ist vielleicht naturwissenschaftlichen Fächern, vielleicht auch noch besser machbar, als wenn ich da irgendwie das fünfte Gedicht von weiß ich wem lese. Aber es hat [...] mich sehr geprägt. Dann im Abi muss ich sagen, der Lehrer, [...] der mich ermutigt hat, Lehrer zu werden, der war eben auch so ein Paradebeispiel. (Arno, Pos. 21)

Um insbesondere theoretische Inhalte verstehen zu können, bevorzugt Arno einen praktischen, praxisbezogenen Bezug im Zusammenhang mit *greifbaren* Beispielen. Anschauliche, praxisorientierte Lehre wird als positiv konnotiert und als Gegenentwurf zu einem überwiegend theorielastigen Frontalunterricht verstanden. In diesem Fall wird die Lehrkraft, die sich durch einen besonders praxisorientierten Unterricht ausgezeichnet hat, als prägendes Vorbild wahrgenommen und hatte dadurch einen wichtigen Einfluss auf den Wunsch, selbst Lehrkraft zu werden. In diesem Fall dient

die Lehrkraft dem Befragten nicht nur als Inspiration, sondern auch als Maßstab dafür, welche didaktischen Ansätze er später im eigenen Unterricht umsetzen möchte.

Die Irritationen hinsichtlich der Praxisorientierung und Berufsrelevanz von Lehrveranstaltungen können sich durch erworbenes fachdidaktisches Wissen verstärken.

Da fällt es noch einmal mehr auf. Wenn ich mich im Studium schon mit Didaktik und Pädagogik beschäftige und ich dann aber in den Veranstaltungen nichts davon wiederfinde, dann ist das noch einmal auffälliger. Das ist mir vorher nicht so aufgefallen, weil ich mich ja vorher selbst mit diesen Themen nicht so intensiv beschäftigt hatte. Aber gerade innerhalb dieses Lehramtsstudiums, wenn man das selbst alles durchexerziert, fällt einem das noch einmal stärker auf. Das ist in vielen Punkten einfach nicht motivierend. Das ist so: ‚Friss oder stirb‘. Solange genug Leute durchkommen, ist dann auch egal, was mit den anderen ist. (Niklas, Pos. 69–70)

Im Rahmen des Lehramtsstudiums setzen sich die Studierenden mit didaktischen und pädagogischen Ansätzen auseinander, lernen, was gute Lehr-Lernsituationen ausmacht und entwickeln ein Verständnis dafür, wie Lernprozesse effektiv gestaltet werden können. Es kann jedoch vorkommen, dass sie genau diese Ansätze und Prinzipien in anderen Lehrveranstaltungen nicht wiederfinden, was demotivierend wirken kann.

An dieser Stelle wirft Niklas den jeweiligen Lehrenden vor, dass ihnen die erfolgreiche Vermittlung ihrer Inhalte nicht so wichtig sei bzw. die Qualität der Lehre keinen besonders hohen Stellenwert besitze. In den lehramtspezifischen Veranstaltungen, vor allem in den Fachdidaktiken, wird den Studierenden ein Streben nach didaktisch hochwertiger Lehre vermittelt. Dieses Anspruchsdenken kollidiert jedoch mit den Vorstellungen und der didaktischen Aufbereitung anderer Lehrveranstaltungen.

Eine weitere hochschuldidaktische Forderung, die von den Befragten geäußert wurde, betrifft die stärkere Verknüpfung der einzelnen Lehrveranstaltungen und der damit verbundenen Kompetenzen und Inhalte. Gewünscht werden modul- und semesterübergreifende Projekte, die den Lernstoff nicht isoliert vermitteln, sondern in einem Gesamtzusammenhang darstellen. Solche Projekte sollten idealerweise die berufliche Praxis realitätsnah abbilden, sodass die Studierenden nicht nur theoretisches Wissen erwerben, sondern auch lernen, dieses Wissen in konkreten beruflichen Kontexten anzuwenden.

Es sollte mehr Projekte geben, an denen man arbeitet. Es geht nicht darum, weniger Klausuren [...] zu schreiben. Es geht um den Versuch, eine Brücke zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen zu schlagen, indem man im Studium stärker in der Medientechnik arbeitet. Indem man nicht nur alles von Karteikarten auswendig lernt, um dann die Klausur zu schreiben. Das Projekt Medienerstellung ist ein gutes Beispiel dafür. So etwas fände ich sehr interessant und attraktiv. (Elias, Pos. 85)

Elias gehört zu den Befragten, die ein hohes fachliches Interesse am Studium haben und damit auch ein Interesse an einer fachlichen Tiefe. Grundgedanke ist dabei die Verknüpfung unterschiedlicher Fachinhalte bzw. Fachbereiche innerhalb einer komplexen Aufgabenstellung im Rahmen z. B. eines Projektes. Darüber hinaus könnte dieser Projektgedanke interdisziplinär oder auch transdisziplinär gedacht werden.

Die Studierenden kommen mit ihrer Aspiration und den vorhandenen Erfahrungen aus ihrer bisherigen Bildungsbiografie, zu der z. B. eine Berufsausbildung oder auch ein zuvor abgeschlossenes Studium an einer HAW gehören können. In der Regel haben die Studierenden unterschiedliche Disziplinen kennengelernt und waren in unterschiedlichen Statusgruppen. Jedoch fällt der Wechsel von einem technischen in einen eher geisteswissenschaftlichen Bereich nicht allen leicht, insbesondere der Einstieg in die lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungen erfordert eine gewisse Umgewöhnung. Zudem können sich bestimmte Anforderungen im Laufe der Zeit ändern und damit nicht mehr den Erwartungen entsprechen, insbesondere wenn ein Studium nach längerer Zeit wieder aufgenommen wird.

Es ist anders, aber da muss ich mich halt noch dran gewöhnen. Es war bei mir sehr technisch. Und jetzt [...] geht es in eine Richtung, die nicht mehr so technisch ist. Also es wird halt auch Wert gelegt. Bei uns war halt, dass sollte eine strikte Oberfläche sein bei einer Folie und jetzt muss das halt ganz anders gestaltet sein als das, was wir da mal gemacht haben. Und auch diese ganze Sache mit dem Zitieren hatte ich jetzt gesehen. Ich habe es zwar, dass sich das auch ein bisschen noch geändert hat, ist strikter geworden, als es bei uns war, also noch strenger. Ja, es ist ja auch wieder mit verschiedenen Stilen, ob so Harvardstil oder keine Ahnung, ob man mit dem extra Literaturverzeichnis oder dann eben unten in ein Fußnoten [...]. Genau das ist halt auch immer, glaube ich, vom Fachgebiet zu Fachgebiet, von Wissenschaftsbereich zu Wissenschaftsbereich kann sich das auch immer wieder mal stark ändern oder auch von der zeitlichen Entwicklung ändert sich das auch manchmal ganz gerne. (Eva, Pos. 68–69)

Für Eva war die Umstellung zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen. Zum einen wechselt sie mit dem Lehramtsstudium in einen eher geistes- bzw. erziehungswissenschaftlichen Bereich, zum anderen liegt ihr letztes Studium mehr als 15 Jahre zurück. Sie sieht sich in der Lage, dies zu bewältigen und kann die einzelnen Aspekte, die sich von ihren bisherigen Studienerfahrungen unterscheiden, klar benennen.

Das Schreiben von Abschlussarbeiten stellt für die Studierenden eine Herausforderung dar. Hier zeigt sich jedoch zunächst die Schwierigkeit, überhaupt die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen.

Strukturelle Herausforderungen bei Bachelorarbeiten

Studierende des beruflichen Lehramts an der TU Berlin müssen ihre Bachelorarbeit in ihrer Fachwissenschaft schreiben. Hieraus ergeben sich unterschiedliche Probleme.

Ich hatte vorhin gesagt, ich habe eine große Drucksituation gehabt, in Messtechnik: erste Klausur ein Punkt gefehlt, zweite zweieinhalb Punkte gefehlt. Da war die Engstelle. Jetzt muss man dazu sagen, ich habe meine Bachelorarbeit in Messtechnik geschrieben. Wenn man die zwei Sätze nebeneinanderstellt, würde jeder denken: ‚Warum macht er denn so etwas? Warum schreibt er denn nicht irgendwo anders, wo er viel stärker war und wo er einfach durchgekommen ist?‘ Weil es nicht möglich ist. Weil viele Professoren sagen nein. [...] So knapp das war, war ja [der Professor für Messtechnik] trotz allem immer sehr sozial zu mir. Er ist sensibilisiert und ich wusste, er weiß, ich bin Lehramtsstudent. (Michael, Pos. 120–121)

Es ergibt sich zunächst das Problem, dass Lehramtsstudierende mit regulären Ingenieurstudierenden um Betreuer:innen und Themen für ihre Bachelorarbeiten konkurrieren. Dabei spielen der Umfang der besuchten Lehrveranstaltungen und die damit verbundenen fachlichen Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Durch das Zweitfach und die lehramtsspezifischen Module haben Lehramtsstudierende deutlich weniger ingenieurwissenschaftliche Module im Studium als Ingenieurstudierende, der Unterschied beträgt 90 ECTS, also etwa die Hälfte des Studiums.

Wenn es nur sehr wenige Professoren gibt, die bereit sind, Lehramtsstudierende zu betreuen, kann dies dazu führen, dass Studierende nicht in einem Bereich ihre Bachelorarbeit schreiben, in dem sie kompetent sind, sondern in den Bereichen, wo sie Betreuer:innen finden können, und diese Bereiche müssen nicht deckungsgleich sein. Besonders stark betrifft dies an der TU Berlin den Bereich der Medientechnik, da es dort im Vergleich bspw. zu Elektro- oder Metalltechnik nur wenige Professor:innen gibt, die überhaupt Bachelorarbeiten betreuen und begutachten dürfen.

Michael hat seine Bachelorarbeit in einem Bereich geschrieben, in dem er vorher sehr schlechte Noten hatte bzw. der ihn fast zum Abbruch des Studiums gezwungen hätte. Einerseits ist Michael dankbar, von diesem Professor betreut worden zu sein. Andererseits war er gezwungen, seine Abschlussarbeit in einem Bereich zu schreiben, in dem er eine sehr geringe Selbstwirksamkeitserwartung hat. Diese Gemengelage führt bei Michael zu starkem Druck und Selbstzweifeln und damit zu Abbruchgedanken.

Die Bachelorarbeit, da habe ich auch überlegt hinzuwerfen, weil ich gedacht habe: ‚Ich kriege das nicht hin.‘ Man hat eine Ausbildung, man hat eine Weiterbildung als Techniker, man ist nicht auf den Kopf gefallen und hat das Gefühl, man kann gar nichts. Und das in der Bachelorarbeit, habe ich das Gefühl: alles gleich, kann nichts. Was habe ich eigentlich jahrelang gemacht? Und dann zweifelst du an allem. (Michael, Pos. 81)

Die durch diese Problemlage ausgelösten Selbstzweifel beziehen sich nicht nur auf die eigene Studierfähigkeit, sondern auf den gesamten bisherigen Bildungs- und Qualifizierungsweg und stellen damit das Selbstbild grundsätzlich infrage.

Die Konkurrenzsituation zwischen den Studierenden auf der Suche nach Betreuer:innen und Themen für die Bachelorarbeit führt zu einer Form der strukturellen Diskriminierung gegenüber den Lehramtsstudierenden, da an Lehramtsstudierende häufig die gleichen Erwartungen gestellt werden wie an Ingenieurstudierende. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Studienverläufe können Lehramtsstudierende diesen Anforderungen jedoch nicht in gleichem Maße gerecht werden, sodass sie häufig als weniger konkurrenzfähig wahrgenommen werden bzw. sich selbst als weniger konkurrenzfähig wahrnehmen.

Das sollte man versuchen, einen Weg zu finden, da einiges an Erfahrung fehlt, die man in der Universität im reinen Medientechnikstudium gemacht hätte. Mir fehlen gewisse Fertigkeiten, um ganz souverän ins ‚Quality-and-Usability-Lab⁴⁶‘ zu gehen und zu sagen: ‚Ich

46 Das *Quality-and-Usability-Lab* ist ein Fachgebiet der TU Berlin, das sich mit Gestaltungsprinzipien für Mensch-Maschine-Schnittstellen befasst. Hierzu gehört beispielsweise die Gestaltung von Benutzeroberflächen von Softwareprodukten oder Maschinen (TU Berlin 2025a).

würde gerne meinen Medientechnik-Bachelor machen und dafür programmieren.' und so weiter. Das führt zu Problemen, weil es sehr abgespeckt ist. Es kommen noch weitere Sachen hinzu, was inhaltliche Festigkeit des Gelernten angeht. (Elias, Pos. 41)

Elias hat das Gefühl, dass sein Kompetenzniveau nicht ausreicht, um eine ingenieurwissenschaftliche Aufgabenstellung zu bearbeiten und in diesem Zusammenhang eine Abschlussarbeit im Bereich der Medientechnik zu schreiben. Und das, obwohl er eine hohe (Medien-)Technikaffinität hat, sehr motiviert ist, sich Kompetenzen und Wissen in diesem Bereich anzueignen und bereits mehr fachwissenschaftliche Veranstaltungen besucht hat, als für den Bachelorabschluss eigentlich notwendig gewesen wären (vgl. Interview mit Elias in Kapitel 8.1). Trotz eines hohen Interesses und hoher Leistungsbereitschaft ist seine Selbstwirksamkeitserwartung in diesem Zusammenhang eher gering. An dieser Stelle sind die Studierenden auf Professor:innen angewiesen, die für diese Problematik sensibilisiert und bereit sind, sie trotz der strukturellen Unterschiede angemessen zu betreuen.

Die Verpflichtung, die Bachelorarbeit in der Fachwissenschaft zu schreiben, steht in engem Zusammenhang mit dem damit verbundenen Abschluss Bachelor of Science, der eine gewisse Polyvalenz des Studiengangs suggeriert. Diese Polyvalenz soll den Studierenden theoretisch die Möglichkeit eröffnen, nicht nur als Lehrkraft, sondern auch in anderen Berufsfeldern, z. B. in der Industrie oder in der Forschung, nach dem Bachelorstudium tätig zu werden. Einige Befragte stehen diesem Polyvalenzgedanken jedoch kritisch gegenüber, da sie den Studiengang in der Regel mit dem klaren Ziel Lehramt gewählt haben.

Eine Sache, die wir noch gar nicht [...] angeschnitten hatten, war, dass wir als Lehramtsstudium einen Bachelor of Science machen. Da hat nämlich [eine Kommilitonin] irgendwann einmal [...] gesagt, für sie wäre es einfach nur wichtig, den Bachelor of Education einzuführen. Und da wäre ich auch dabei, weil meine Bachelorarbeit ist in einem Themenbereich, dass ich es richtig schön fände, wenn man seinen Abschluss in einem Bereich schreiben könnte, der auch irgendetwas mit Didaktik zu tun hat. Jetzt habe ich das so ein bisschen versucht, das hineinzupressen in meine Bachelorarbeit, aber eigentlich deswegen ist dieser Bachelor of Science-Abschluss totaler Quatsch. (Sven, Pos. 270)

Der Befragte empfindet die Anforderungen einer fachwissenschaftlich orientierten Bachelorarbeit als wenig förderlich für die spätere Tätigkeit im Lehrberuf. Er äußert stattdessen den Wunsch nach einer stärkeren Fokussierung auf praxisbezogene und fachdidaktische Themen, die direkt auf die Anforderungen im Unterricht vorbereiten. Der polyvalente Anspruch des Abschlusses verstärkt somit die Unsicherheit bezüglich der Abschlussarbeit und in diesem Zusammenhang die Unzufriedenheit mit der inhaltlichen Passung des Studiums zu den beruflichen Zielen.

Lehramtsstudierende sind verpflichtet, ihre Abschlussarbeit in der Fachwissenschaft zu schreiben, aber die Hochschullehrenden der Fachwissenschaft sind nicht verpflichtet, sie zu betreuen. Diese Struktur kann den Studienverlauf erheblich beeinträchtigen. Eine Verzögerung des Studiums durch die mangelnde Bereitschaft von Lehrkräften zur Betreuung einer Abschlussarbeit kann zu einer ungewollten Verlänge-

zung der Studiendauer führen, die sich für Studierende, die z. B. auf BAföG angewiesen sind, auch finanziell nachteilig auswirken kann. Lehramtsstudierende würden von diesbezüglichen strukturellen Anpassungen profitieren.

Die Regelungen zur Anfertigung von Abschlussarbeiten sind Teil der Strukturen und der Organisation des Lehramtsstudiums, die sich unter bestimmten Gesichtspunkten insbesondere für Lehramtsstudierende als nachteilig erweisen können. Während die Problematik, Betreuer:innen für Abschlussarbeiten zu finden, ein Thema ist, das in der einen oder anderen Weise auch Studierende der Fachwissenschaften betreffen kann, ergeben sich aus der Organisation des Lehramtsstudiums bestimmte Strukturen und Problematiken, die spezifisch nur das Lehramtsstudium betreffen.

Strukturen und Organisation des Lehramtsstudiums

Ein Problemfeld sind für viele Befragte die strukturellen und organisatorischen Besonderheiten des Lehramtsstudiums und die damit verbundenen bürokratischen Prozesse. Gerade an der TU Berlin mit ihrer technischen und ingenieurwissenschaftlichen Ausrichtung sind die Erwartungen der Befragten an schlanke und digitalisierte Prozesse häufig hoch.

Ich finde die Rahmenbedingungen an der TU in vielerlei Hinsicht unterirdisch, organisatorisch. Ich meine, das ist eine technische Universität und ich finde, da kann man ja so ein Stück weit erwarten, dass zumindest die technische Organisation aller Prozesse irgendwie einigermaßen reibungsfrei funktioniert. Ich habe ja echt Verständnis dafür, dass es manchmal Vorfälle gibt, wie jetzt diesen Hackerangriff oder auch die Pandemie, mit der niemand gerechnet hat, die natürlich vieles erschwert und die auch dann erfordert, dass man schnell Lösungen findet, die auch nicht immer hundertprozentig cool sind, die auch oft Kompromisse sind. Das verstehe ich alles. Aber ich studiere ja jetzt wirklich seit 2012 an dieser Universität und ich habe das Gefühl, dass irgendein Prozess einmal so richtig gut funktioniert, ist echt die Seltenheit. (Niklas, Pos. 100)

Für Lehramtsstudierende ergeben sich zusätzliche Anforderungen, wie die Kooperation mit der BHT oder die parallele Einschreibung an der Universität des Zweitfachs, was wiederum zu weiteren bürokratischen Prozessen führt. Mangelnde Kommunikation zwischen den Institutionen verschärft das Problem. Die Studierenden müssen Formulare bei einer Hochschule ausfüllen bzw. bestätigen lassen, um diese dann bei einer anderen Hochschule einzureichen. Dass es für diese Prozesse keine einheitlichen bzw. vollständig digitalisierten Prozesse oder eine direkte Kommunikation zwischen den Institutionen gibt, führt bei Befragten zu Unverständnis.

Auch in Bezug auf die Studienorganisation stehen Befragte vor ungewohnten Herausforderungen. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie sich ihren Stundenplan selbst zusammenstellen und dabei die Angebote der TU Berlin sowie der Zweituniversität und bei den Medientechniker:innen auch die Angebote der BHT selbst sichten und in Einklang bringen.

Ich brauche eine klare Zielforderung: Das musst du machen. Das ist mir alles so ein bisschen zu unklar hier. (Jan, Pos. 198)

Viele sind es aus ihrer bisherigen Bildungsbiografie gewohnt, einen fertigen Stundenplan von der jeweiligen Institution vorgegeben zu bekommen. An der Universität hingegen gehört es zum Selbstverständnis, dass die Studierenden selbst entscheiden, wann und in welcher Reihenfolge sie welche Veranstaltungen besuchen. Diese Freiheit wird von den Studierenden jedoch nicht immer als positiv empfunden, da sie überfordern kann. Eine Unübersichtlichkeit ergibt sich vor allem aus der Komplexität des Lehramtsstudiums, da die Zweitfächer oft an verschiedenen Universitäten studiert werden und somit universelle Vorgaben für die Stundenplangestaltung kaum möglich sind. Um einen Stundenplan zu erstellen, sind die Studierenden auf verschiedene Webseiten, Webdienste und ein gewisses Grundwissen über die Strukturen und Organisation der Universitäten und Hochschulen angewiesen.

Die Digitalisierung hat zwar erste Schritte zur Vereinfachung bestimmter Prozesse ermöglicht, aber auch zu einer Vielzahl von Diensten geführt, die für die Organisation des Studiums relevant sind, was wiederum zu einer eigenen Komplexität geführt hat. Ein zusätzliches Problem ergibt sich daraus, dass es keine zentrale Plattform oder ein einheitliches Onboarding-System gibt, das Studierende durch die Nutzung dieser Dienste führt. Gerade zu Beginn des Studiums empfinden die Befragten diese Vielzahl an Plattformen als verwirrend und teilweise frustrierend.

Jetzt gerade Organisation an der TU wird endlich digital. Weil, das treibt mich zur Verzweiflung. Das macht mich organisatorisch außen herum, Papierkram macht mich völlig fertig. Ich gehe Leuten auf die Nerven, ohne es zu wollen, weil ich es muss. (Michael, Pos. 143)

Zwar wird der aktuelle Stand der Digitalisierung im Vergleich zu früheren Prozessen – damals mussten häufig Formulare ausgefüllt und Wartenummern bei Prüfungsämtern oder im Campusmanagement gezogen werden – als Fortschritt empfunden, dennoch bleibt die Bürokratie ein großer Frustrationsfaktor. Die zum Teil intransparenten und komplexen Prozesse belasten und frustrieren die Befragten, da sie eine effiziente Studienorganisation erheblich erschweren und sie zum anderen dazu zwingen, andere Personen um Hilfe zu bitten, was als unangenehm empfunden werden kann.

Ein entsprechendes soziales Netzwerk und Wissen über Beratungsstellen und Ansprechpartner:innen an den jeweiligen Universitäten und Hochschulen ist ein wichtiger Aspekt, um mit dieser Form von Problemen umzugehen.

Vernetzung unter Studierenden als Ressource im Studienverlauf

Für die Organisation des Studiums, aber auch für die Bewältigung von Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen ist die Organisation in studentischen Gruppen von zentraler Bedeutung. Eine entsprechende Sozialkompetenz erweist sich hierbei als unerlässlich, ebenso wie eine adäquate Kommunikation, sei es per E-Mail, persönlich oder per Videokonferenz. Das jeweils angemessene Verhalten im Sinne einer Netiquette erweist sich hier als (informelles) Wissen, das auch herkunftsbedingt unterschiedlich sein kann.

Sich bei Fragen und Problemen an andere Studierende zu wenden, fällt vielen Befragten leichter, als auf Mitarbeiter:innen zuzugehen. Die Vernetzung innerhalb einer Gruppe von Kommiliton:innen, die das gleiche Fach studieren und sich bei Fragen, gemeinsamen Hausarbeiten, Übungen oder Referaten unterstützen können, wird daher als zentraler Faktor für einen erfolgreichen Studienabschluss angesehen.

Ja. Wirklich, als ich die [Mathematik-Modul] angefangen habe, dachte ich, das werde ich nie bestehen, dieses Modul, und habe es aber trotzdem geschafft mit Ach und Krach. Bei der Elektrotechnik ging es, da war dann auch einfach das Interesse höher und deswegen auch die Lernmotivation größer. Aber wir haben schon auch immer gut gebüffelt. Ich hatte dann aber auch relativ schnell eine kompetente Gruppe gefunden und das war dann ein guter Ansporn für mich. [...] Aber dass man sich da gegenseitig Sachen erklärt hat und einfach auch Hilfestellung geleistet hat, das war ganz wichtig, glaube ich, auch für mein Studium, dass es einfach harmoniert hat. Es hat vieles einfacher gemacht, auf jeden Fall. (Moritz, Pos. 103)

Da die Zahl der Studierenden in den gewerblich-technischen Studiengängen an sich gering ist, ist die Bildung von Gruppen oder Netzwerken innerhalb der einzelnen Fachrichtungen zunächst schwierig. Dies führt dazu, dass sich die Befragten isoliert und alleingelassen fühlen, was sich negativ auf die Motivation auswirkt. Als positiver Aspekt werden jedoch die lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungen hervorgehoben, da hier Studierende aus verschiedenen beruflichen Fachrichtungen zusammenkommen und so zumindest ein gewisses lehramtsübergreifendes Gemeinschaftsgefühl entsteht.

Und vorher habe ich mich immer irgendwie eher unwohl gefühlt. Weil, also alle Lehramtskurse fand ich immer super, weil man dann doch irgendwo gewisse Kontakte aufgebaut hat. Aber dadurch, dass du eh immer alleine bist, du nicht mit den normalen E-Technikern mitlaufen kannst, weil die haben dann irgendwann ihre Gruppen. Dann aber auch nicht mit den anderen Metallern mitlaufen kannst, sondern also, wenn du nicht gerade wirklich ein paar Lehramtskurse hast, dann bist du in dieser Fach-Konstellation wirklich alleine. (Marcus, Pos. 62)

Hier erweisen sich die lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungen als Ort, um andere Studierende kennenzulernen, sich zu vernetzen und ein gewisses Identifikationspotenzial bezogen auf den Studiengang aufzubauen. Jedoch sind diese Lehrveranstaltungen im Bachelorstudiengang kaum vorhanden. Eine wichtige Strategie innerhalb des Bachelorstudiums ist der Aufbau von Kontakten zu Mono-Bachelor-Studierenden, insbesondere wenn der Austausch mit anderen Lehramtsstudierenden begrenzt ist. Eine Tätigkeit als Tutor:in kann hierbei hilfreich sein, da sie den Kontakt zu anderen Studierenden erleichtert und die soziale Interaktion fördert.

Über [das Grundlagenmodul Elektrotechnik] hab ich halt auch viele andere E-Techniker kennengelernt, also die anderen Tutoren. Und dann konnte man sich ja auch mal vernetzen. Das hat mir auch viel positiven Mut noch gegeben, generell auch weiter zu studieren. Ich hatte ja auch noch so eine letzte Prüfung, Halbleiter im dritten Versuch, also mündliche Prüfung. Alles andere hatte ich schon fertig, inklusive Bachelorarbeit. Und das war

eine sehr sehr große Stresssituation, an der Stelle würde ich sagen. Wenn du das jetzt nicht schaffst, hast du wirklich nichts mehr, außer ein Abitur. Ohne eine Kommilitonin, [.] die ist jetzt Doktorandin, hätte ich das nicht geschafft. (Marcus, Pos. 66)

Die soziale Interaktion unter Studierenden spielt eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von belastenden oder problematischen Situationen. Das Wissen, dass man auf ein Netzwerk von Kommiliton:innen zurückgreifen kann, schafft ein Gefühl der Sicherheit und wirkt motivierend. Diese sozialen Kontakte helfen nicht nur bei der Bewältigung von Herausforderungen im Studium, sondern tragen auch zu einer positiven Studienerfahrung bei.

Die Zweitfächer bieten eine weitere Möglichkeit der Vernetzung mit Lehramtsstudierenden bzw. auch mit Studierenden anderer beruflicher Fachrichtungen von der TU Berlin.

Mir hat's immer mehr Spaß gemacht an der FU. Da ist man schnell in der Vorstellungsrunde zusammengekommen. Ah okay, der macht Lehramt, der macht Lehramt. Meistens sieht man es ja auch, bei den Leuten, die da drinnen sitzen. Also, da setzt man sich sofort zusammen, sagt ‚Tach‘ und ist sehr kollegiales Verhältnis, sag ich mal. Bei der TU ist es so, da hat man einen Vorlesungsraum mit 500 Leuten. Wenn man Glück hat, ‚ah den kenne ich jetzt vielleicht noch‘, dann geht's, aber ansonsten. (Marcus, Pos. 62)

Die Tatsache, von der TU zu kommen und z. B. an der FU zu studieren, stellt ein verbindendes Merkmal dar. Die Zweitfächer an HU und FU haben den Vorteil, dass der Anteil der Lehramtsstudierenden an der Gesamtzahl der Studierenden deutlich höher ist als an der TU. Das Gefühl, eine Art Außenseiter zu sein oder Teil einer größeren Gruppe, die das gleiche Studienziel verfolgt, beeinflusst die Wahrnehmung einer Lehrveranstaltung und kann sich auf die Motivation auswirken. Darüber hinaus wird das Studium an zwei Universitäten als ambivalent empfunden.

Strukturelle Herausforderungen im Studium an mehreren Hochschulen

Als Vorteile des Studiums an zwei Universitäten werden die Vielfalt, die Abwechslung und damit die Möglichkeit, über den eigenen Tellerrand zu schauen, genannt. Als Nachteile werden u. a. die Fahrtzeiten sowie organisatorische und strukturelle Probleme genannt.

Aber der Uniwechsel ist schon nicht geil. Also es wäre schon schöner, wenn es an einer Uni wäre. Andererseits fand ich das auch interessant, weil ich habe super nette Leute kennengelernt. Ich habe eine andere Uni kennengelernt, was auch viel wert ist. Man muss das auch mal so gegenüberstellen. Man hat vielleicht mehr Aufwand, aber man hat ja auch ein viel größeres Spektrum, was man so sieht als Student. Und das ist ja auch gerade das, was das Studium irgendwie auch ausmacht. (Linus, Pos. 237)

Für Linus halten sich die Vor- und Nachteile, an zwei Universitäten zu studieren, die Waage. Er hat vor dem Hintergrund seiner akademisch-bildungsbezogenen Aspiration eine eher ganzheitliche Perspektive auf das Studium und ist bereit, dafür einen zusätzlichen Aufwand zu betreiben. Diese Perspektive teilen nicht alle Befragten.

Ich finde das richtig schwierig. Ich sehe hier aber nicht die BHT als Problem, sondern die Freie Universität. Man muss sagen, aus [Ort in Brandenburg] komme ich aus dem Norden herein und muss dann für die FU bis herunter nach Dahlem. Das braucht ewig. Ich kann nicht einfach sagen, ich habe jetzt eine Lehrveranstaltung. Ich habe dann direkt im Anschluss die nächste an der anderen Universität. Da muss ich mir dann dementsprechend den Stundenplan so legen, dass ich mindestens einen Block Zeit hätte zum Wechseln. Mit der BHT war das von dem Zugverkehr oder mit dem ÖPNV super einfach in Berlin [...] hin und her zu wechseln. Die FU ist immer dieser große Schritt, der so weit weg ist. [...] das Zweitfach musste ich lange liegen lassen, aber das sind auch so FU-Sachen, die von Semester eins an nicht funktioniert hatten. (Hendrik, Pos. 57)

Inbesondere die Koordination des Präsenzstudiums an bis zu drei Studienorten stellt für die Befragten eine organisatorische Herausforderung dar. Dies betrifft vor allem Personen, die nicht zentral in Berlin wohnen. Der Besuch von Veranstaltungen an zwei Studienorten an einem Tag ist aufgrund der Lage der einzelnen Studienorte schwierig und führt zu der Entscheidung, einen Bereich zu priorisieren und den anderen zunächst zu vernachlässigen.

Ich sehe das bei jedem, der anfängt mit dem Bachelor und ein Zweitfach an der anderen Uni hat. Und versucht erstmal die Module zu wählen, die vorgeschrieben sind. Und man merkt, es geht gar nicht. Und dann lässt man das und das liegen. Ich glaube, der einzige Weg sinnvoll zu studieren, ist es, zu sagen, ich komprimiere das. Ich mach jetzt hier drei Semester an der TU und mache dann zwei Semester an der FU. Dass man sich überhaupt reindenken kann. Dieses Wechseln ist erstmal zeitlich nicht möglich und auch kopflich sehr anstrengend. Also irgendetwas fällt immer hinten runter und meistens ist es dann das Zweitfach. Und dann hat man halt auch Probleme, sich überhaupt in die ihre Themen einzuarbeiten. [...] Und was auch bei Politik super schade ist, ich habe auch da durchgehend nicht auf den Studienverlaufsplan geguckt, sondern ich habe da die Veranstaltung nur besucht, weil sie zeitlich gepasst haben. [...] Wenn ich wusste, ich muss diese sechs Module machen, hab ich auch nicht darauf geachtet, welche bauen aufeinander auf. Und welche könnte ich irgendwie sinnvoll, was ist vielleicht Vorwissen, sondern einfach nur gewählt, was Mittwochabend möglich ist oder was halt möglich ist, mit den zeitlichen Slots, die ich zur Verfügung habe. (Marcus, Pos. 52)

Unter dem Druck der Regelstudienzeit und der damit verbundenen BAföG-Regelungen sind die Studierenden darauf angewiesen, eine bestimmte Anzahl von Lehrveranstaltungen zu belegen, d. h. auch die Module des Zweitfachs nicht völlig zu vernachlässigen. Die Wahl der Lehrveranstaltungen erfolgt daher nicht in erster Linie aus Interesse, sondern vor allem unter dem Gesichtspunkt der Passung in den Stundenplan. Aus Sicht des Befragten haben diese im Vergleich zu den Studierenden der jeweiligen Fachwissenschaft nicht die Möglichkeit bzw. den Luxus, Lehrveranstaltungen aus intrinsischer Motivation zu belegen. Diese Vorgehensweise hat aber wiederum die Nachteile, dass die Motivation geringer ist, die Module nicht in der gedachten Reihenfolge studiert werden und somit vorausgesetztes Wissen unter Umständen nicht vorhanden ist. Diese Problemlage wird durch zusätzliche, bspw. familiäre, Verpflichtungen weiter verschärft.

Es war immer problematisch, zwei Universitäten unter einen Hut zu bekommen. Das ist natürlich jetzt aktuell viel einfacher, der [Corona-]Situation geschuldet. Mit Kind ist es

noch einmal etwas anderes, ist dadurch schwieriger. Aber es ist alles Selbstorganisation. Ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe es, glaube ich, in der Evaluation nicht richtig angekreuzt, als es damals wegen Online-Semester losging. Weil ich Angst hatte, dass sie es ändern, weil ich als Vater sehr davon profitiere, dass es online ist. Und ich habe dadurch [...] einfach extrem viele Mastermodule schon gemacht. (Michael, Pos. 103)

Für die Befragten stellte das Online-Studium während der Coronapandemie stellenweise eine Verbesserung der Situation dar, da das Präsenzstudium nicht stattfand, sodass Fahrtzeiten entfielen und auch Betreuungsaufgaben stellenweise während der Online-Lehrveranstaltungen übernommen werden konnten.

Die fachwissenschaftlichen Studiengänge an der FU oder TU Berlin finden in der Regel auf einem Campus statt, der aus wenigen, fußläufig zueinander erreichbaren Gebäuden besteht. In diesen Gebäuden befinden sich auch Fachschaftsinitiativen, studentisch organisierte Cafés und Lernräume, die einen großen Einfluss auf die Campuskultur haben. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Aufteilung eines Studiengangs auf verschiedene Lernorte und der damit verbundene ständige Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten die Partizipation am Campusleben und damit auch die eigene Identifikation mit dem Studiengang und der Hochschule verringern kann.

8.4 Zwischenfazit

Je nach Art der Aspiration setzen die Studierenden unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Bildungsbiografie. Es hat sich gezeigt, dass sich die Befragten aus unterschiedlichen Motiven bzw. mit unterschiedlichen Aspirationen für ein Lehramtsstudium entscheiden.

Das soziale Umfeld bzw. der familiäre Hintergrund hat dabei einen prägenden Einfluss, die Aspiration des sozialen Umfelds muss aber nicht immer deckungsgleich sein und mit den konkret verfolgten Aspirationen einer Person übereinstimmen. Die individuellen Zielvorstellungen können in einzelnen Aspekten deutlich von den Vorstellungen des Elternhauses oder des sozialen Umfelds abweichen. Je geringer die Passung, desto größer ist das potenzielle Konfliktpotenzial. Hier zeigt sich auch ein geschlechtsspezifisches Muster. Während die technische Prägung bei den Befragten durch das männliche soziale Umfeld erfolgte, fand die soziale/pädagogische Prägung überwiegend durch weibliche Bezugspersonen statt.

Für den Studienerfolg spielt das Passungsverhältnis zwischen den individuellen Aspirationen, den Erwartungen des Herkunftsmilieus und den Erwartungen und Anforderungen der (Bildungs-)Institutionen ebenso eine bedeutende Rolle. Allgemeinbildende Schulen und Universitäten fordern vorrangig eine akademisch-bildungsbezogene Aspiration und sehen den idealen Studierenden als ganzheitlich orientiert mit einem starken Fokus auf akademische Ziele. Diese Annahme trifft jedoch nicht auf alle Studierenden zu, da die Aspirationsziele individuell sehr unterschiedlich sein können. In den Interviews wurde deutlich, dass das Lehramtsstudium aus sehr unter-

schiedlichen Aspirationen heraus gewählt wurde, was zu unterschiedlichen Erwartungen an die Inhalte, Ziele und Anforderungen des Studiums führt.

Diese unterschiedlichen Erwartungen wirken sich auf die Bindung der Studierenden an den Studiengang aus. Wird die Diskrepanz zwischen den individuellen Zielen und den Anforderungen des Studiums zu groß, kann dies einen Impuls geben, sich neu zu orientieren. Dies kann sich in Form eines Studiengangwechsels, eines Wechsels zu anderen Qualifizierungsmaßnahmen oder in einem Studienabbruch äußern. Die Passung zwischen den Erwartungen der Institution und den Erwartungen der Lernenden ist damit ein relevanter Faktor für die Studierendenbindung und den Bildungserfolg.

Die Wahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Aspirationsziel zu verfolgen, steigt nach den Ergebnissen der Interviews vor allem dann, wenn mehrere bestehende Aspirationen damit verbunden werden können. Am häufigsten genannt wurde dabei das Ziel, technisch-inhaltsbezogene Aspirationsziele mit altruistisch-gemeinwohlbezogenen Aspirationszielen zu verbinden und dabei zugleich in einem sinnstiftenden beruflichen Kontext mit guter Absicherung zu arbeiten. Darüber hinaus scheint es förderlich zu sein, wenn die Orientierungs- und Informationsphase effektiv gestaltet ist, der Reallokationsaufwand gering bleibt, das Ziel klar definiert ist und die Person erkennt, dass das reale zu erreichende Ziel mit den persönlichen, erwarteten Zielen übereinstimmt. Es wurde deutlich, dass die jeweiligen Aspirationen nicht isoliert betrachtet werden können, sondern immer in einer sozialen Wechselwirkung mit unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und bildungsinstitutionellen Faktoren stehen, die sich über die Zeit ändern können.

Darüber hinaus ist der Aspirationsprozess nicht linear, sondern iterativ; unter anderem können Konflikte, Erfahrungen und Reflexionsprozesse die Aspirationsziele und damit auch den Aspirationsprozess verändern. Die Entscheidung für den Lehrerberuf kann durch verschiedene Aspekte beeinflusst worden sein, sei es durch bestimmte Zufälle, sei es durch vorbildliche Lehrkräfte, die Personen aktiv ansprechen und in diese Richtung beraten, sei es durch eine gewisse Unzufriedenheit mit dem bestehenden Berufsbild oder dem Ausbildungs- bzw. Studienziel.

Das jeweilige Herkunftsmilieu kann dabei unterschiedliche Auswirkungen haben. Während bestimmte soziale Milieus beispielsweise berufliche Bildungsziele unterstützen, fördern und anerkennen, können sie gleichzeitig akademische Bildungsziele ablehnen oder als nicht gleichwertig betrachten. Befragte berichten von Erfahrungen, in denen ihnen sowohl von den Lehrenden als auch von der eigenen Familie wenig zugehört wurde. Aber umgekehrt wurden auch akademische Bildungsziele bevorzugt und berufliche Ziele als nicht gleichwertig anerkannt. In beiden Situationen konnte dies dazu führen, dass, anstatt die Befragten zu unterstützen, versucht wurde, diese von ihren schulischen oder akademischen Ambitionen abzubringen. Insbesondere wenn sich die Studierenden in sozialen oder ökonomischen Abhängigkeiten befinden, können sich solche Konflikte kritisch auf die Bildungsbiografie auswirken. Gleichzeitig wird in den Interviews ein starkes Sicherheitsbedürfnis deutlich. Je nach sozialer Herkunft und Aspiration wird bestimmten Bildungswegen eine stärkere stabilisierende

Funktion zugeschrieben und andere Bildungswege werden diesbezüglich nicht als gleichwertig angesehen.

Innerhalb der Universität können sich für die Studierenden Herausforderungen und Konflikte ergeben. Diese können abhängig von der jeweiligen Bildungsaspiration sein, z. B. in Form von Erwartungen an praxisnahe und entsprechend hochschuldidaktisch durchdachte Lehrveranstaltungen, die gezielt auf die Tätigkeit als Lehrkraft vorbereiten, aber aus unterschiedlichen historischen wie strukturellen Gründen so nicht angeboten werden. Zudem kann hier eine Diskrepanz zwischen der akademisch-bildungsbezogenen Aspiration der Hochschulen und den unterschiedlichen Aspirationen der Studierenden zu Konflikten führen.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Aspirationen und der beschriebenen Problemfelder soll im folgenden Kapitel der Frage nachgegangen werden, wie eine Lehrkräftebildung aussehen kann, die unter Berücksichtigung des Habitus und der Aspirationen der Studierenden entworfen wird.

Teil 4 Zusammenführung

9 Habitus- und aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL) als Orientierung für eine Studiengangsreform

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen wird in diesem Kapitel unter Berücksichtigung der entwickelten Theorie begrenzter Reichweite und der betrachteten Problemlagen eine (hochschul-)didaktische und hochschulorganisatorische Haltung in Bezug auf die berufliche Lehrkräftebildung entwickelt, die im Folgenden als Habitus- und Aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL) bezeichnet wird.

Dazu soll in diesem Kapitel das Konzept einer HAL aus den Erkenntnissen des Kapitels 8 abgeleitet werden. Ziel ist es, darauf aufbauend Ansätze zu entwickeln, wie die berufliche Lehrkräftebildung an der TU Berlin an die Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden angepasst werden kann. Ebenso soll der Frage nachgegangen werden, wie eine diesbezügliche Neukonzeption eines gewerblich-technischen Lehramtsstudiums aussehen könnte. Zudem werden Überlegungen bezüglich Werbung und Rekrutierungsstrukturen angestellt.

9.1 Habitus- und Aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL) als Teil des Professionsverständnisses

Durch die Förderung und Benachteiligung bestimmter Habitus und Aspirationen begünstigen Bildungsinstitutionen zum einen Personen aus bestimmten sozialen Milieus und Klassen und ermöglichen den Zugang zu prestigeträchtigen, einkommensstarken sozialen Positionen, zum anderen werden Menschen aus weniger privilegierten Milieus benachteiligt und auf weniger prestigeträchtige soziale Positionen abgedrängt (siehe Kapitel 7). Eine habitus- und aspirationssensible Lehrkräftebildung berücksichtigt diese Zusammenhänge als soziale Ungleichheit und strebt an, die aus dieser Problemlage resultierende soziale Spaltung nicht weiter zu vergrößern, sondern langfristig zu überwinden. Eine HAL erkennt das soziale Umfeld bzw. das Herkunftsmilieu, den damit verbundenen Habitus und die sich vor diesem Hintergrund entwickelnden Aspirationen einer Person als wesentliche Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg und auch auf die Reproduktion sozialer Milieus. Grundsätzlich verfolgt eine HAL das Ziel, Bildungs- und Qualifikationswege entlang der sozialen Herkunft und Bildungsbiografie der Studierenden hochschulorganisatorisch und hochschuldidaktisch sensibel zu gestalten.

In diesem Zusammenhang lassen sich verschiedene Perspektiven und Rollen unterscheiden. Innerhalb der Lehrkräftebildung sind dies zunächst die Lehramtsstudierenden und die Hochschullehrenden. Lehrkräftebildung bereitet dabei auf einen we-

sentlichen Wechsel zwischen zwei Rollen vor, nämlich den Wechsel von der Rolle des Lernenden hin zur Rolle des Lehrenden. Im schulischen Rahmen nehmen die Studierenden dann gegenüber den Lernenden an den Schulen die Rolle der Lehrkraft ein. Es gibt also die Perspektive bzw. die Rolle der Hochschullehrenden, der Studierenden – in einer Doppelrolle als Lernende und zukünftige Lehrende – und der Lernenden in den Schulen.

Die Motive, sich für den Bildungsweg des Lehramtsstudiums mit dem damit verbundenen Ziel, Lehrkraft für berufliche Schulen zu werden, zu entscheiden, sind, wie bereits in Abschnitt 8.2 dargestellt, unterschiedlich. In Abschnitt 8.3 wurde thematisiert, dass die Motive der Studierenden im Hinblick auf die Ausrichtung des Studiums auf das zentrale Berufsziel Lehrkraft bestimmte Erwartungen insbesondere an die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen generieren. Eine aus den Erwartungen abzuleitende Forderung ist hierbei eine zielgerichtete Ausbildung hin zur Lehrkraft für berufliche Schulen. Diese Forderung bezieht sich sowohl auf die fachwissenschaftliche als auch auf die lehramtsspezifische Ausbildung. Eine HAL verfolgt hier den Ansatz, die Aspirationen und die damit verbundenen Erwartungen der Studierenden mit denen der Lehrenden zu vermitteln und idealerweise in Einklang zu bringen.

In den *Standards für die Lehrerbildung* definiert die KMK die „Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen“. Dort heißt es u. a.:

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts. (KMK 2019, 3)

Um diesen Standard am Ende der Lehramtsausbildung erfüllen zu können, ist es notwendig, bei den Studierenden die Aspiration zu wecken, *Expertin für das Lehren und Lernen* werden zu wollen, d. h. die eigenen Kompetenzen bezüglich „Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen [...]“ (KMK 2019, 3) entwickeln zu wollen. Die Herausforderung für die Lehrkräftebildung besteht dabei darin, die unterschiedlichen Aspirationen der Studierenden aufzugreifen und sie auf das Ziel auszurichten, *Fachleute für das Lehren und Lernen* zu werden.

Wie sich z. B. in den Interviews von Michael und Linus zeigte, erwies sich u. a. ein klares Berufsziel mit einer nachvollziehbaren Berufstätigkeit als starker Motivationsfaktor und weckte bei den Befragten eine Aspiration, gute Leistungen bzw. Noten erbringen zu wollen. In den Abschnitten 8.2 und 8.3 wurde deutlich, dass das Erleben von Unterricht bzw. Lehrveranstaltungen Auswirkungen auf die Aspiration und Motivation hat, selbst Lehrkraft werden zu wollen. Es wird dabei ebenfalls deutlich, dass die Haltung von Lehrenden Auswirkungen auf die Motivation und das Selbstbild der Lernenden haben kann. Für die Hochschullehre wird davon ausgegangen, dass sich didaktisch ansprechende, gut strukturierte und partizipativ gestaltete Lehrveranstaltungen positiv auf die Aspiration und Motivation u. a. von Lehramtsstudierenden auswirken. Neben

der Vermittlung von fachlichen Inhalten sollten Lehrveranstaltungen im Idealfall die Aspiration wecken, später ebenfalls ansprechende und qualitativ hochwertige Lehrveranstaltungen zu gestalten. Hochschullehrende haben im Sinne der HAL eine doppelte Aufgabe: Sie sollen einerseits ausbilden und andererseits die Lehramtsstudierenden bezüglich ihres Berufszieles inspirieren.

In diesem Zusammenhang sind nicht nur ansprechende und hochqualitative Lehrveranstaltungen von Bedeutung, sondern auch eine hochqualitative Organisation und Strukturierung des Studiums. Im Abschnitt 8.3 wurde dargestellt, dass die Struktur und die Organisation des Lehramtsstudiums Studierende stark belasten kann. Auch in diesem Zusammenhang werden die Erwartungen der Studierenden nicht erfüllt und dies führt bei einigen Befragten zu Frustration. Aufgabe der Hochschulen unter habitus- und aspirationssensiblen Gesichtspunkten sollte es daher sein, die bestehenden Strukturen dahin gehend zu überprüfen, zu verbessern, vorausgesetztes informelles Wissen zu identifizieren und zusätzliche Angebote zum Erwerb dieses Wissens bzw. dieser Kompetenzen zu schaffen oder diese in das reguläre Curriculum zu integrieren. Zudem wird die Bildung sozialer Netzwerke unter den Studierenden als zentrale Ressource gesehen (siehe Abschnitt 8.3), um mit strukturellen und organisatorischen Herausforderungen umzugehen.

Eine HAL strebt ein diskriminierungsfreies sowie gemeinschaftlich getragenes Studium an. Dazu gehört u. a., die Anerkennung von Alter und damit verbundene längere, komplexe Berufs- und Bildungsverläufe (siehe Abschnitt 8.1 und 8.2) als bedeutsamen Erfahrungsschatz anzusehen, auf dem zukünftige Bildungs- und Berufswege sinnvoll aufbauen können.

Ein Hochschulstudium führt tendenziell zu einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu. Dieser Prozess stellt eine emotionale und soziale Herausforderung dar (z. B. das Interview mit Linus). In einigen Interviews (z. B. das Interview mit Michael und Niklas) wurde dies im Zusammenhang mit dem Alter der Befragten und der bereits längeren Bildungsbiografie deutlich. Eine HAL unterstützt die Studierenden bei der Bewältigung des sozialen Drucks, der durch die Erwartungen des Milieus entstehen kann. Ziel der HAL ist es, diesen Prozess zu begleiten. Hierbei erscheint es hilfreich, das soziale Umfeld in den Ausbildungsweg einzubeziehen und den Ausbildungsweg zur Lehrkraft gegenüber dem sozialen Umfeld transparent zu machen, zu erläutern und zu legitimieren. Ziel ist es, individuelle Bildungsentscheidungen zu unterstützen und soziale Spannungen bzw. sozialen Druck abzubauen.

Wenn eine solche Perspektive nachhaltig in der Lehrkräftebildung verankert werden soll, muss eine habitus- und aspirationssensible Lehrhaltung Teil des Professions- und Diversitätsverständnisses werden. In Abschnitt 4.8 wurden die Hintergründe des Professionsverständnisses in der Lehrkräftebildung bereits kurz erläutert. Aufgrund der berufs- und bildungsbiografischen Ausrichtung sowie des zugrunde liegenden Habituskonzepts erweist sich der berufsbiografische Bestimmungsansatz für die vorliegende Arbeit als besonders geeignet. Dieser Ansatz betrachtet Professionalität als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem. Lehrkräftebildung wird hier als Habitusbildung verstanden, d. h. als allmähliche Kompetenzentwicklung und Herausbildung

eines professionellen Habitus. Professionalität kann und soll sich über die gesamte berufliche Lebensspanne entwickeln. Die Berufsbiografie wird dabei als kontinuierlicher Prozess verstanden, in dem Entwicklungen stattfinden, sich verfestigen oder auch zum Stillstand kommen können (Terhart 2011, 208).

Auch in diesem Zusammenhang müssen innerhalb der Lehrkräftebildung drei Rollen bzw. Perspektiven getrennt voneinander betrachtet bzw. auseinandergelassen werden: die Hochschullehrenden, die Studierenden bzw. zukünftigen Lehrenden und die Schüler:innen. Hochschullehrende haben die Aufgabe, eine Habitusentwicklung und damit einen Professionalisierungsprozess bei den Studierenden anzuleiten, zu gestalten und zu begleiten. Die Studierenden wiederum müssen dabei befähigt werden, eine Habitusentwicklung bei Schüler:innen anzuleiten, zu gestalten und zu begleiten. Im Sinne einer HAL geht es dabei darum, sensibel für die Aspiration der Studierenden zu sein und ihre Aspiration entsprechend auf das Ziel der Entwicklung eines professionellen Habitus auszurichten und ebenso die Studierenden für die Habitus und Aspirationen der Schüler:innen zu sensibilisieren.

Eine HAL sieht es daher als ihre Aufgabe an, Lehramtsstudierende bei der Anpassung und Entwicklung ihres Habitus anzuleiten und darauf aufbauend fachliche und pädagogische Kompetenzen zu entwickeln, damit sie den vielfältigen Anforderungen der Profession Lehramt erfolgreich begegnen können (Košinár 2014, 78 ff.). Die Entwicklung eines professionellen Selbst ist wesentlich für die Herausbildung eines Berufsethos und einer entsprechenden Motivation im späteren Berufsleben. Dieser Sozialisationsprozess sollte daher im Curriculum reflektiert, initiiert und gezielt gefördert werden. Von besonderer Relevanz ist dabei die Frage, wie dieser Prozess in einem Studienmodell gestaltet und begleitet werden kann. Die Herausforderung besteht darin, die Entwicklung des professionellen Selbst über Module und Fakultäts- bzw. Institutionsgrenzen hinweg systematisch zu gestalten. Dazu bedarf es einer klaren Struktur bzw. Strategie, wie diese Begleitung und Organisation innerhalb der Lehrkräftebildung erfolgen soll, um eine kohärente und effektive Entwicklung des professionellen Selbst zu gewährleisten (Schütte 2013, 147).

9.2 Veränderungsoptionen

Ziel dieses Abschnitts ist die Darstellung möglicher Veränderungen der bestehenden Strukturen in der beruflichen Lehrkräftebildung an der TU Berlin auf der Grundlage der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analyse und des daraus entwickelten Konzepts einer HAL. Dabei stehen neben möglichen strukturellen Veränderungen des Studiums auch Ansätze zur Verbesserung der Werbung und Rekrutierung im Mittelpunkt.

Organisation und Strukturierung des Lehramtsstudiums

Wesentlich für das Lehramtsstudium ist gemäß den Erkenntnissen aus Kapitel 8 eine zielorientierte, praxisbezogene und transparent strukturierte Ausbildung mit dem Ziel,

Lehrkraft für berufliche Schulen zu werden. Ebenso wichtig ist die Vereinbarkeit des Studiums mit einer Berufstätigkeit sowie mit zusätzlichen Verpflichtungen wie z. B. Kinderbetreuung. Zentrale Problembereiche (vgl. Abschnitt 8.3) sind strukturelle und organisatorische Herausforderungen sowie fehlende digitale Strukturen. Verstärkt wird diese Problemlage im Zusammenhang mit Mehrfachimmatrikulationen an zwei Hochschulen und Gasthörerschaften im Rahmen des Studiums fachwissenschaftlicher Module an der BHT, die wiederum unterschiedliche Prozesse bzw. Online-Plattformen erfordern. Zudem zeigte sich in den Interviews das Problemfeld, Betreuer:innen für Bachelorarbeiten zu finden. In diesen Zusammenhängen wurde deutlich, dass das Wohlbefinden der Studierenden und damit die Bindung der Studierenden wesentlich von der Organisation und Strukturierung abhängt.

Grundsätzlich ist es problematisch, wenn für die Organisation und Strukturierung des Studiums bestimmte Kenntnisse oder Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die von den Universitäten bzw. Hochschulen nicht entsprechend vermittelt werden. Im Sinne einer HAL ist es notwendig, dieses informelle Wissen bzw. diese informellen Fähigkeiten zu identifizieren und allgemein sichtbar zu machen bzw. zu reduzieren, insbesondere im Zusammenhang mit der Strukturierung und Organisation des Studiums. Eine einheitliche Infrastruktur, z. B. digitale Systeme bzw. digitale Strukturen über alle Hochschulen hinweg, trägt dazu bei, den Organisationsaufwand zu reduzieren und den Wechsel zwischen Hochschulen zu vereinfachen. Insbesondere für die Lehramtsstudierenden der TU Berlin würde eine einheitliche Struktur bzw. Online-Plattform, die zentral von allen Berliner Hochschulen einheitlich genutzt wird, eine Vereinfachung im Studienalltag darstellen.

Ein Beispiel für eine solche (infra-)strukturelle Vereinheitlichung ist das *Education Roaming* (Eduroam). Eduroam ist ein weltweiter Roaming-Zugangsdienst für Forschungs- und Bildungseinrichtungen. Dieser Dienst bietet Studierenden und Mitarbeiter:innen von Forschungs- und Bildungseinrichtungen kostenfreien Zugang zum Internet via WLAN (Eduroam 2025). Die Nutzer:innen z. B. der TU Berlin richten diesen Dienst einmal auf ihren mobilen Endgeräten ein und können ihn dann an allen an Eduroam teilnehmenden Hochschulen und Universitäten in Berlin und auch weltweit nutzen, ohne zusätzliche Anmeldungen oder Einstellungen vornehmen zu müssen.

Als ein weiterer Ansatz zum Aufbau einer einheitlichen, institutionsübergreifenden Infrastruktur im Bildungsbereich gilt der *Lernraum Berlin*. Hierbei handelt es sich um eine Lernplattform für interaktives Lernen im Unterricht und zur Schulorganisation, in die auch weitere Anwendungen wie z. B. ein Videokonferenzsystem integriert sind (SenBJF 2025). Der Lernraum Berlin basiert auf dem Lernmanagementsystem *Moodle* (Moodle 2025). Alle Universitäten – mit Ausnahme der FU Berlin – sowie die meisten Hochschulen in Berlin nutzen ebenfalls Moodle als Lernplattform, allerdings betreibt jede Institution eine eigene Moodle-Installation.⁴⁷ Eine gemeinsam betriebene Moodle-Installation würde hier Doppelstrukturen abbauen und zu einer einheitlichen

47 ASH: <https://moodle.ash-berlin.eu>, BHT: <https://lms.bht-berlin.de>, Charité: <https://lehre.charite.de>, HTW: <https://moodle.htw-berlin.de>, HU Berlin: <https://moodle.hu-berlin.de>, TU Berlin: <https://isis.tu-berlin.de>, UdK: <https://moodle.udk-berlin.de/moodle/>

Infrastruktur führen, die Studierenden die Organisation ihres Studienalltags über mehrere Institutionen hinweg erleichtern würde.

Im Rahmen der sogenannten *Berlin University Alliance* (BUA) gibt es bereits Bestrebungen der Berliner Universitäten, enger zusammenzuarbeiten. Ziel der BUA ist es, den Wissenschaftsstandort Berlin zu stärken (BUA 2025). Eine einheitliche organisatorische und administrative Infrastruktur dient diesem Ziel. Weitere Dienste, die aus Sicht der Befragten (vgl. Abschnitt 8.3) für die Studienorganisation wichtig sind und daher in eine gemeinsame Infrastruktur überführt werden sollten, sind Dienste z. B. zur Stundenplanerstellung bzw. die Vorlesungsverzeichnisse sowie Dienste zur Verwaltung von Prüfungen und Prüfungsleistungen. Eine Verringerung des Aufwands für die Studienorganisation kommt allen Studierenden und Lehrenden zugute. Insbesondere für Studierende, die neben dem Studium noch andere Verpflichtungen haben und mit Zeitkapazitäten haushalten müssen, stellt eine einheitliche Organisations- und Verwaltungsinfrastruktur eine wesentliche Entlastung dar.

Auch im Zusammenhang mit der Problematik, Betreuer:innen für Abschlussarbeiten zu finden (vgl. Abschnitt 8.2), ist ein Online-System, das transparent über die Themen und die jeweils möglichen Betreuer:innen für bestimmte Studiengänge informiert und damit unterstützt, potenzielle Betreuer:innen und Themen zu identifizieren, eine wesentliche Hilfe.

Gerade im Bereich der Medientechnik, wo an der TU Berlin nur wenige potenzielle Betreuer:innen zur Verfügung stehen, wäre es hilfreich, Kooperationen mit den anderen Universitäten und den HAWs aufzubauen, um den Pool an potenziellen Betreuer:innen entsprechend zu vergrößern. Gerade die Studierenden der Medientechnik würden auch von einer institutionsübergreifenden Plattform profitieren, welche über potenzielle Themen und Betreuer:innen für Abschlussarbeiten informiert.

Die thematische Ausrichtung sowie die fachwissenschaftliche Verortung der Bachelorarbeit ist durch die Studien- und Prüfungsordnung vorgegeben, kann aber vor dem Hintergrund der Aspiration der Studierenden und der Zielsetzung des Studiengangs durchaus hinterfragt werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit der Bachelorabschluss *Bachelor of Science* sinnvoll ist und ob nicht stattdessen ein *Bachelor of Education* vergeben werden sollte. Die vorrangige Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf die Tätigkeit als Lehrkraft und die fehlende Berechtigung, mit diesem Bachelorabschluss in ein fachwissenschaftliches Masterstudium an der TU Berlin zu wechseln, sprechen gegen die Notwendigkeit, einen *Bachelor of Science* zu vergeben. Die Vergabe eines *Bachelor of Education* bietet die Möglichkeit, den Studiengang und zudem die Abschlussarbeit stärker auf das Berufsziel Lehrkraft für berufliche Schulen auszurichten. Die Studierenden könnten dann ihre Abschlussarbeit zu fachdidaktischen und berufspädagogischen Themen schreiben und von Lehrenden aus diesen Bereichen betreut werden. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspirationen der Studierenden könnte es auch den Studierenden überlassen werden, inwieweit sie sich für einen fachwissenschaftlichen oder einen lehramtsspezifischen Schwerpunkt innerhalb der Bachelorarbeit entscheiden. Bei einer gesamtdeutschen Betrachtung zeigt sich, dass im Bereich der beruflichen Lehrkräftebildung bezüglich dieser Frage keine Einigkeit besteht. An den insgesamt

52 Hochschulstandorten der beruflichen Lehrkräftebildung werden *Bachelor of Science*, *Bachelor of Arts*, *Bachelor of Engineering* und auch *Bachelor of Education* vergeben. Der *Bachelor of Science* ist davon der am häufigsten vergebene Bachelorabschluss, *Bachelor of Education* werden derzeit an zehn von insgesamt 52 Standorten vergeben (Lange, Porcher und Trampe 2024).

Neben der Neuausrichtung des Bachelorabschlusses kann die Situation auch auf organisatorischer Ebene verbessert werden, idealerweise durch eine entsprechende Vorbereitung der Studierenden auf die Abschlussphase und eine strukturierte Betreuung. Die Betreuung bzw. Unterstützung im Zusammenhang mit dem Schreiben einer Bachelorarbeit bekommen die Studierenden in der Regel erst, wenn sie eine betreuende Person und ein Thema gefunden haben. Da die Studierenden jedoch vor allem Probleme haben, überhaupt Betreuer:innen zu finden, stellt sich die Frage, wie sie bereits im Vorfeld bei der Suche unterstützt werden können. Mögliche Maßnahmen wären hier, ein Mentoring oder ein Kolloquium anzubieten, das die Studierenden auf die Themenfindung und die Suche nach Betreuer:innen vorbereitet. Denkbar wäre auch, die Betreuung in lehramtsspezifischen Vertiefungsveranstaltungen am Ende des Bachelorstudiums anzubahnen. Darüber hinaus könnte eine Form der Betreuung etabliert werden. Mentor:innen stehen hierbei in regelmäßigem Kontakt mit den Studierenden und greifen unterstützend ein, wenn Studierende über einen längeren Zeitraum keine Betreuer:innen gefunden haben und dienen als Ansprechpartner:innen, wenn es zu Problemen oder Konflikten in der Betreuung kommt.

Sowohl für die Organisation des Studiums als auch für die Bewältigung der Abschlussarbeit wird die Vernetzung der Studierenden untereinander als zentrale Ressource angesehen (vgl. Abschnitt 8.3). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, mithilfe welcher Maßnahmen die Vernetzung der Studierenden über die beruflichen Fachrichtungen hinweg unterstützt werden kann. Mögliche Maßnahmen sind hier z. B. die Einrichtung von studentischen Arbeitsräumen, die dezidiert für Lehramtsstudierende der beruflichen Bildung vorgesehen sind, des Weiteren die Schaffung von regelmäßigen Gelegenheiten zur Begegnung. Hierzu zählen z. B. Semesterabschluss- und Semesteranfangsveranstaltungen, Alumnitreffen – Veranstaltungen, die ein Wiedersehen mit ehemaligen Absolvent:innen ermöglichen – sowie Austausch- bzw. Informationsveranstaltungen zu Themen, die für die Studierenden als besonders relevant erachtet werden. Für diese Veranstaltungen sollten Themen gewählt werden, die der Aspiration der Studierenden entsprechen und sie dadurch motivieren, an diesen Treffen teilzunehmen, wie z. B. Finanzierung des Studiums, Praxissemester, Betriebspraktikum und Abschlussarbeiten. Damit ist der Gedanke verbunden, dass es sich nicht um eine reine Informationsveranstaltung handelt, in der die Lehrenden die Studierenden zu diesen Themen nur informieren, sondern dass es einen Austausch zwischen den Studierenden über ihre Erwartungen und Befürchtungen gibt und dass Studierende, die diese Aspekte des Lehramtsstudiums bereits erfolgreich absolviert haben, über ihre Erfahrungen berichten und in einen gemeinsamen Austausch treten. Die Etablierung solcher regelmäßiger Austauschformate kann die Vernetzung der Studierenden über berufliche Fachrichtungen und Semesterkohorten hinweg befördern.

Auch auf hochschuldidaktischer Ebene ist es möglich, Lernende durch handlungs- und projektorientierte Lehrveranstaltungen in Kontakt und Austausch zu bringen (Gudjons 2014), hierbei bieten sich insbesondere lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen an. Allerdings ist der Anteil solcher Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium eher gering (vgl. Abschnitt 6.2). Vor diesem Hintergrund und der Frage um die Verleihung eines *Bachelor of Education* ist zu diskutieren, inwieweit der Anteil der lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungen erhöht werden kann.

Ein gut strukturiertes Studium, das auch als modern und vorbildlich in Bezug auf die Organisation einer Bildungseinrichtung angesehen werden kann, dient nicht nur als Instrument zur Erhöhung des Studienerfolgs, sondern kann auch als Aspekt innerhalb der Werbemaßnahmen genutzt werden und sich somit positiv auf die Rekrutierung auswirken.

Werbung und nachhaltige Rekrutierungsstrukturen

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Ansätze sich aus den bisherigen Erkenntnissen für eine ansprechende Werbung und positive Rekrutierung für die berufliche Lehrkräftebildung ableiten lassen. Hierbei lassen sich verschiedene Bereiche voneinander abgrenzen: die Zielgruppe, die Darstellung des Studiums, mögliche Ansprechpraktiken und mögliche Rekrutierungsstrukturen.

Bei der Betrachtung des Abschnitts 8.2 lassen sich folgende potenzielle Zielgruppen ableiten: *Technikaffine Menschen*, *Personen mit pädagogischer oder sozialer Prägung*, *Berufserfahrene in Neuorientierung*, *Frauen in männerdominierten technischen Berufen sowie Eltern bzw. das soziale Umfeld*. Diese Zielgruppen lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen und überschneiden sich bei bestimmten Aspekten.

Als Hauptzielgruppe werden *technikaffine Menschen* angesehen, die bereits einen Zugang zu Technik gefunden haben und über eine Berufsausbildung oder ein Ingenieurstudium verfügen. Für diese Zielgruppe erscheint ein Lehramtsstudium dann besonders attraktiv, wenn sie darüber hinaus ein Bedürfnis nach Sinnstiftung und zwischenmenschlicher Arbeit verspüren. Für diese Zielgruppe ist es wesentlich, im Lehrberuf Technik mit pädagogischer Arbeit verbinden zu können.

Eine weitere Zielgruppe sind *Personen mit pädagogischer oder sozialer Prägung*, die bereits Erfahrungen im pädagogischen Bereich gesammelt haben (z. B. im Rahmen des Zivildienstes, in der Erwachsenenbildung oder als studentische Hilfskraft mit Lehraufgaben). Bei dieser Zielgruppe ist ebenso ein gewisses Maß an Technikaffinität notwendig sowie das Ziel, Technik mit pädagogischer Arbeit verbinden zu wollen.

Eine weitere wesentliche Zielgruppe sind *Berufserfahrene in Neuorientierung*, d. h. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung oder absolviertem Studium, die mit den Arbeitsbedingungen unzufrieden sind, sich in einer instabilen Arbeitsmarktsituation befinden oder in ihrer Tätigkeit einen Mangel an Sinnhaftigkeit sehen. Ziel dieser Zielgruppe ist eine Neuorientierung, die auf ihren vorhandenen Qualifikationen und Berufserfahrungen aufbaut. Für diese Zielgruppe muss im Zusammenhang mit dem beruflichen Lehramt die berufliche Stabilität, die Familienfreundlichkeit sowie die gesellschaftliche Relevanz unterstrichen werden.

Die Zielgruppe *Frauen in männerdominierten technischen Berufen* bezieht sich auf Frauen mit entsprechender technischer Berufsausbildung oder Studienabschluss, die Diskriminierung und mangelnde Anerkennung in der Berufspraxis erfahren haben und sich neu orientieren. Für diese Zielgruppe ist es förderlich, die verbesserte Gleichstellung, Familienfreundlichkeit und gesellschaftliche Bedeutung des Berufsbildes entsprechend darzustellen.

Der Einfluss der *Eltern und des sozialen Umfelds* auf die Berufs- und Studienwahl wurde ebenfalls in Kapitel 8.2 herausgearbeitet. Die Befunde legen nahe, dass auch die Eltern der Zielgruppen eine Zielgruppe darstellen und Werbekampagnen daher nicht nur das Individuum im Sinne eines zukünftigen Studierenden, sondern auch das soziale Umfeld – insbesondere die Eltern – ansprechen sollten. Wichtig ist dabei, das berufliche Lehramt als erstrebenswertes Ziel für ihre Kinder darzustellen. In diesem Zusammenhang ist es insbesondere in Ballungsräumen wie Berlin sinnvoll, auch in anderen Sprachen wie z. B. Türkisch oder Arabisch zu werben.

Bezogen auf die Institutionen (vgl. bspw. Tabelle 2: Informationen zum Sample-Tabelle 2 in Abschnitt 2.2) handelt es sich bei diesen Zielgruppen in erster Linie um Absolvent:innen der beruflichen Schulen, insbesondere um Absolvent:innen der dualen und vollschulischen Berufsausbildung sowie um Absolvent:innen der gymnasialen Oberstufe, um Absolvent:innen der HAW und der TU Berlin aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften sowie um ehemalige Bundeswehrsoldat:innen mit abgeschlossenem Ingenieurstudium oder abgeschlossener Berufsausbildung aus dem gewerblich-technischen Bereich.

Vor dem Hintergrund der Zielgruppen lassen sich aus den Abschnitten 8.2 und 9.1 für Werbe- und Informationskampagnen relevante Aspekte ableiten.

Die Verknüpfung von einem technischen Berufsbild mit einem sozialen Berufsbild innerhalb einer sinnstiftenden Tätigkeit erweist sich als ein zentrales Motiv für ein berufliches Lehramtsstudium. Verknüpft mit der besonderen sozialen Bedeutung der beruflichen Schulen kann das Bild eines gesellschaftlich bedeutenden, vielfältigen, abwechslungsreichen Arbeitsortes sowie Berufsbildes gezeichnet werden, welches ebenso eine gute Absicherung und darauf aufbauende Karriereoptionen in Leitungspositionen oder im akademischen Bereich mit sich bringt.

Da die Zielgruppe sowohl Abiturient:innen als auch beruflich Qualifizierte sind, ist es wichtig, nicht nur für die (beruflichen Lehramts-)Studiengänge zu werben, sondern in diesem Kontext auch eine Form der Bildungswegberatung durchzuführen. Insbesondere für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ist es sinnvoll, auch die möglichen Wege zu einer Hochschulzugangsberechtigung bzw. die Möglichkeiten eines Lehramtsstudiums ohne Hochschulzugangsberechtigung aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang ist auch eine strukturierte Weiterbildungs- und Studienberatung im Rahmen der beruflichen Bildung sinnvoll, in der das Lehramt als legitime Alternative zur beruflichen Aufstiegsfortbildung oder zum Ingenieurstudium dargestellt wird. Dabei ist es wichtig, nicht nur das Ziel, sondern vor allem auch die Wege dorthin zu kommunizieren. Hierzu gehört zudem die Darstellung der Vor- und Nachteile eines grundständigen Lehramtsstudiums im Vergleich zu einem Hochschulstudium mit

anschließendem Quereinstiegsmasterstudium. Ebenso ist für alle Zielgruppen relevant, wie das Studium im Rahmen einer bestehenden Berufstätigkeit oder durch eine Anstellung an einer Schule finanziert werden kann.

Die Perspektive, dass es einen Regelstudierenden gibt, der nach dem Abitur ein konsekutives Vollzeitstudium aufnimmt, sich dieses Studium durch die Eltern und/oder BAföG finanziert und sich voll auf das Studium konzentrieren kann, entspricht nicht der Normalität der Studierenden der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung an der TU Berlin. Die beruflichen Lehramtsstudierenden sind hinsichtlich ihrer bisherigen Bildungskarrieren sehr vielfältig. Diese Vielfalt ist ein Aspekt, der im Rahmen von Werbekampagnen als positiv herausgestellt werden sollte. Auch längere Bildungswege sind in diesem Zusammenhang positiv zu konnotieren. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass bestimmte Bildungswege besser oder schlechter, hochwertiger oder minderwertiger sind. Die einzelnen Bildungswege sind gleichberechtigt und gleichwertig und sollten auch so gegenübergestellt bzw. dargestellt werden.

Vor dem Hintergrund der Gleichwertigkeit der Studiengänge kann argumentiert werden, dass der Begriff Quereinstiegsmaster ein Abweichen von einer bestimmten Norm suggeriert. In diesem Zusammenhang wird dafür plädiert, in der Darstellung und Kommunikation den Quereinstiegsmaster als reguläre und gleichberechtigte Masteroption für Ingenieurstudierende darzustellen. So wie z. B. auch ein *Master of Business Administration* nicht als Quereinstiegsmaster in Betriebswirtschaftslehre dargestellt wird. In diesem Zusammenhang wäre eine neue Bezeichnung sinnvoll: z. B. *Master für berufliches Lehramt und Bildungsmanagement*. Eine solche Bezeichnung unterstreicht einen berufspädagogischen Polyvalenzgedanken und deutet darüber hinaus einen Karriereweg über die Lehrkraft hinaus in Richtung Abteilungs- und Schulleitung an.

Wie bereits im Abschnitt 0 deutlich wurde, stellt die fehlende Sichtbarkeit des Lehramtsstudiums im Zusammenhang mit der Rekrutierung ein Problem dar. Um die Sichtbarkeit zu verbessern und eine direkte Ansprache zu ermöglichen, lassen sich neben allgemeinen Informations- und Werbekampagnen aus Abschnitt 8.2 folgende Maßnahmen ableiten: *frühzeitige Berufs- und Studienorientierung insbesondere an beruflichen Schulen* sowie *Kampagnen mit Bezug auf potenzielle Impulsgeber* sowie *praxisorientierte Einblicke*.

Insbesondere in den Interviews mit Michael und Linus (siehe Kapitel 8.1) hat sich gezeigt, dass Berufs- und Bildungsziele durchaus einen motivierenden Einfluss auf den aktuellen Bildungsverlauf haben können. Die Interviews verdeutlichen die zentrale Rolle der Berufs- und Studienorientierung für die Motivation der Lernenden. Die Lernbereitschaft der Befragten stieg deutlich an, sobald ein klares Berufsziel erkennbar war. Mit einem Ziel vor Augen hat sich die Motivation bzw. Aspiration der Befragten erheblich gesteigert und es wurde ein Sinn in der Schule und in der schulischen Leistung gesehen, der vorher fehlte. Allgemeinbildung als Selbstzweck im humboldtschen Sinne reichte als Antrieb hierbei nicht aus, um die notwendige Motivation für schulische Erfolge zu entwickeln. Erst die konkrete Vorstellung eines angestrebten Berufes bot den notwendigen Anreiz, die Anstrengungen zu intensivieren und Bildungs- bzw. Qualifikationsschritte erfolgreich zu absolvieren. Dieser Aspekt unterstreicht die Be-

deutung einer Berufsorientierung für die Verknüpfung schulischen Lernens mit konkreten Lebenszielen.

In diesem Zusammenhang hat sich zudem gezeigt, dass Personen, nur weil sie schon einmal an einer berufsbildenden Schule waren, nicht unbedingt eine Vorstellung davon haben müssen, wie sie Lehrkraft für diese Schulform werden können, und dass Absolvent:innen dieser Schulform sich selbst als potenzielle Rekrutierungszielgruppe sehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Jugendlichen an berufsbildenden Schulen bereits während der Berufsausbildung oder der gymnasialen Oberstufe *beruflich und studienbezogen zu orientieren* und in diesem Zusammenhang über Lehramtsstudiengänge zu informieren.

Insbesondere Lehrkräfte haben ein erhebliches Potenzial, Schüler:innen über mögliche Bildungswege aufzuklären und in diesem Zusammenhang für die Tätigkeit als Lehrkraft zu werben bzw. zu begeistern (vgl. Abschnitt 8.2, Stellmacher und Ohlmann 2021, Stellmacher 2024). Die direkte Ansprache potenzieller Studierender durch Lehrkräfte erwies sich sowohl bei einzelnen Befragten als auch im Rahmen der Erstsemesterbefragungen als eine sinnvolle Rekrutierungsmaßnahme. In diesem Zusammenhang würde sich eine Kampagne anbieten, die sich nicht direkt an potenzielle Studierende richtet, sondern *Multiplikator:innen* innerhalb der Bildungsinstitutionen in den Fokus nimmt und diese über ihre diesbezügliche Einflussmöglichkeit informiert und ermutigt, Schüler:innen, Studierende oder Personen in der Weiterbildung auf das Lehramt an beruflichen Schulen hinzuweisen.

Im Abschnitt 8.2 wurde auch deutlich, dass die Vorstellungen bzw. Erwartungen an ein Berufsbild bzw. die Identifikation mit einem Berufsbild einen Einfluss darauf haben, inwieweit sich Personen umorientieren und neuen Bildungs- bzw. Berufszielen zuwenden. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, interessierten Schüler:innen oder Studierenden einen praxisorientierten Einblick in das Lehramtsstudium und die Tätigkeit als Lehrkraft zu geben. Wasserschleger & Wehking (2017, 403) empfehlen hierfür z. B. wechselinteressierten Studierenden die Möglichkeit zu geben, ein Orientierungspraktikum zu absolvieren und dafür z. B. ECTS für den *freien Wahlbereich* zu erwerben. An der TU Berlin wäre es sinnvoll, Studierenden der Ingenieurwissenschaften zu ermöglichen, ein Orientierungspraktikum als Zusatzmodul bspw. im *freien Wahlbereich* zu absolvieren und dieses bei einem Wechsel anerkennen zu lassen. Ein vergleichbares Angebot kann auch für Schüler:innen und beruflich Qualifizierte geschaffen werden.

Innerhalb der beruflichen Schulen bieten sich in erster Linie Lehrkräfte an, um für die beruflichen Lehramtsstudiengänge zu werben. Personen, die aus dem Bereich kommen und im Bereich tätig sind, haben die Möglichkeit, aus erster Hand und authentisch für den Beruf der Lehrkraft zu werben und somit als Multiplikator:innen zu fungieren. „Sie müssen als Botschafter ihrer Profession in die Konzeption von Werbemaßnahmen einbezogen werden.“ (Ziegler 2018, 598)

Eine größere Herausforderung besteht darin, Personen zu erreichen, die sich gerade beruflich umorientieren und sich nicht in einer Bildungsinstitution befinden. Neben den klassischen Werbekampagnen erscheint eine gezielte Ansprache z. B. über

soziale Netzwerke und institutionelle Partner wie die Bundesagentur für Arbeit oder Kammern sowie über Fachforen, Fachzeitschriften oder Fachmessen sinnvoll.

Werbekampagnen – sei es in klassischer Form über Plakate und Flyer oder digital über soziale Netzwerke – laufen Gefahr, im medialen Grundrauschen unterzugehen und von der Zielgruppe nicht ausreichend wahrgenommen zu werden. Es stellt sich die Frage, wie eine nachhaltige Rekrutierungsstruktur aufgebaut werden kann, die über punktuelle Werbekampagnen oder Werbeimpulse hinausgeht. In diesem Zusammenhang ist ein anderes Selbstverständnis der Rekrutierung im Sinne einer HAL zu entwickeln. Ziel wäre es, langfristige Informations- und Beratungswege zu entwickeln, die dauerhaft zugänglich sind und unterschiedliche Zielgruppen differenziert ansprechen. Dabei sollten Schüler:innen, Auszubildende und Studierende die Möglichkeit gegeben werden, sich kontinuierlich über ihre möglichen Bildungs- und Berufswege zu informieren und dabei das berufliche Lehramt als eines von mehreren möglichen Bildungszielen darzustellen. Hierbei sollte verdeutlicht werden, dass auch eine spätere Umorientierung oder ein Quereinstieg in das berufliche Lehramt eine legitime Bildungswegentscheidung darstellt. Ziel wäre es, Rekrutierung nicht als Maßnahme zu verstehen, die bei Bedarf durchgeführt werden muss, sondern als strategisch eingebetteten Prozess, der potenzielle Studierende frühzeitig informiert und auch begleitet.

Die in der DDR verfolgte Grundidee (vgl. Kapitel 4.6) von Forschungsgruppen, in denen Wissenschaftler:innen gemeinsam mit Lehrkräften an Forschungsprojekten arbeiten und den Lehrkräften im Rahmen dieser Projekte die Möglichkeit zur Promotion gegeben wurde, kann als Beispiel für eine nachhaltige bzw. langfristige Rekrutierungsstrategie für den universitären bzw. wissenschaftlichen Bereich der Lehrkräftebildung angesehen werden. Im Rahmen dieser Forschungsgruppen bekamen die Lehrkräfte die Möglichkeit eines Rollenwechsels und die Chance, sich in diesem Rahmen berufsleitend zu qualifizieren. Diese Forschungsgruppen wären auch heutzutage ein sinnvolles Konzept für die Verbindung von Hochschulen und (beruflichen) Schulen sowie von Lehre und Forschung.

Es stellt sich hierbei die Frage, wie dieses Konzept für die Rekrutierung von Lehrkräften genutzt werden könnte. Hierfür müssen andere Rollen betrachtet werden. Übertragen auf die Rollen der Lehrkraft und der Schüler:innen könnte von Schulentwicklungsgruppen gesprochen werden, also Gruppen aus z. B. Lehrkräften und interessierten Schüler:innen, die gemeinsam an Projekten arbeiten, welche das Ziel verfolgen, bestimmte Aspekte oder Bereiche der Schule weiterzuentwickeln. Ähnlich wie bei den Forschungsgruppen in der DDR könnte auch hier das Ziel verfolgt werden, die (betriebliche) Praxisperspektive über Auszubildende einzubeziehen und gleichzeitig diesen Rahmen zu nutzen, um Impulse zu geben, um eine mögliche Rekrutierung für den Beruf der Lehrkraft zu initiieren.

Diese Schulentwicklungsgruppen könnten zudem wissenschaftlich begleitet werden und in Verbindung mit dem Konzept der Universitätsschule (siehe Abschnitt) das Potenzial bieten, Universität und Schule eng miteinander zu verknüpfen. Die Ergebnisse dieser Gruppen könnten wiederum im Sinne der Verknüpfung von Forschung und Lehre direkt in die Lehrveranstaltungen sowie in die Weiterbildung einfließen

und somit auch als Bindeglied zwischen den drei Phasen der Lehrkräftebildung fungieren. In Verbindung mit einer ausgewiesenen Forschungs- und Drittmittelstärke und einer entsprechenden Wissenschaftskommunikation könnte hier eine Struktur entstehen, die durch eine entsprechende Außenwirkung für die berufliche Bildung und das berufliche Lehramt und die sich daraus ergebenden Karrierewege begeistern könnte.

Ein wesentlicher Aspekt wäre dabei, Formen partizipativer Prozesse bei der Weiterentwicklung des beruflichen Lehrens und Lernens und damit eine moderne Perspektive auf die Profession der Lehrkraft an beruflichen Schulen zu demonstrieren. Moderne und innovative Strukturen wie Forschungs- oder Schulentwicklungsgruppen innerhalb der beruflichen Bildung bieten die Möglichkeit, das Berufsbild bzw. die Profession der berufsbildenden Lehrkräfte hin zu einem modernen und auch innovativen Berufsbild zu entwickeln. Das Professionsverständnis, das Berufsbild und die mögliche Identifikation mit dieser Profession hat einen starken Einfluss auf die Rekrutierung (siehe Abschnitt 8.2).

Dabei stellt sich die Frage nach einer partizipativen und damit demokratischen Schul- und Unterrichtskultur. Demokratische Partizipation ist auf unterschiedliche Art und Weise sowie auf unterschiedlichen Ebenen denkbar: in Form von Schüler:innen-selbstverwaltung, in Ausschüssen wie Gesamt- und Fachkonferenzen, im Schlichtungsausschuss, bei der Beschaffung von Schulbüchern und Unterrichtsmitteln bzw. bei der Medieneinführung, in Arbeitsgemeinschaften wie der Schulzeitung, der Raumgestaltung oder der Organisation von Schulfesten oder dem Tag der offenen Tür. Die grundsätzliche Überlegung hierbei ist, Schüler:innen einen Blick hinter die Kulissen zu ermöglichen und transparent zu machen, wie Bildungsinstitutionen funktionieren und was den Reiz am Beruf der Lehrkraft für berufliche Schulen ausmacht. Die These ist, dass Menschen, die es gewohnt sind, sich an Schule zu beteiligen, zu partizipieren und sich zu engagieren, für die wird Mitbestimmung und die Gestaltung von Lehr- und Lernräumen Teil der Sozialisation und des Habitus (Pukas 2022, 41). Es erscheint schlüssig, dass Menschen, für die Bildungsinstitutionen eine Blackbox darstellen und an denen sie in erster Linie symbolische Gewalt in Form von autoritären Strukturen erfahren, eher nicht dazu geneigt sind, ein Lehramtsstudium in Betracht zu ziehen.

Darüber hinaus ist ein solches demokratisch-partizipatives Schulleben eine optimale Grundlage, um gemeinschaftliche, tolerante Verhaltensweisen einzuüben, Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren, Rücksicht auf andere zu nehmen, Konflikte konstruktiv zu lösen, sich an politischen Entscheidungen zu beteiligen und in der pluralen Gesellschaft zu handeln (ebd.).

Hochschuldidaktische Überlegungen im Sinne einer HAL

Vor dem Hintergrund einer habitus- und aspirationssensiblen Lehrkräftebildung sollen Lehrkräfte dazu angeleitet werden, sich des eigenen Habitus und der eigenen Aspirationen sowie des Habitus und der Aspirationen anderer bewusst zu werden. Insbesondere Lehrende sollen für die unterschiedlichen Habitus und Aspirationen der Lernenden und die damit verbundenen Berufs- und Bildungsziele sensibilisiert wer-

den. Ziel ist es, Bildung als Habitustransformation zu verstehen und Lehrende zu befähigen, diese Form von Transformationsprozessen zielgruppenspezifisch anzuleiten.

In Bezug auf Schmidt (2020, 111 ff.) zeichnet sich eine Habituussensibilität im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen durch drei Elemente aus: soziologisches Verstehen, Entschlüsselung symbolischer Gewalt und Vermittlung von institutionellen Strukturen.

Hierfür ist es notwendig, sich zunächst mit den meritokratischen Strukturen des Bildungssystems und den damit verbundenen Reproduktionsprozessen sozialer Ungleichheit vertraut zu machen und sich zudem mit den unterschiedlichen Typen von Studierenden auseinanderzusetzen. Ziel ist es dabei, die eigenen Kategorien und unbewussten Vorstellungen von Normalität innerhalb der Bildungsinstitution zu hinterfragen bzw. zu reflektieren und die eigene Situation differenziert zu betrachten. Die eigene Empathie soll dabei um eine soziologische Verstehensebene erweitert werden. Dabei kann Lernenden aufgezeigt werden, dass die Ausgangsbedingungen unterschiedlich sind und vermeintliche Defizite aufgeholt werden können (ebd.).

Darauf aufbauend können Praktiken symbolischer Gewalt entschlüsselt werden. Hierzu gehören Sprechweisen, Sitzpositionen sowie Auftreten gegenüber anderen Personen aus *hierarchisch unterlegenen Statusgruppen*, bspw. Lehrenden gegenüber Lernenden. Bestimmte Praktiken können unter Umständen als abwertend empfunden werden. Ziel einer habitussensiblen Haltung ist es, dass die Menschen selbst systematisch reflektieren, wie der eigene Habitus mit bestimmten Erwartungen verknüpft ist, z. B. Leistungsvorstellungen, informelles Wissen oder auch die soziale Interaktion mit anderen Lernenden oder Lehrenden. Dabei geht es auch darum, Vorurteile zu vermeiden und in diesem Zusammenhang bestimmte Verhaltensweisen oder Irritationen (scheinbar unvorbereitet, unsichere Sprache, Vermeidung von Blickkontakt, ständiges Kopfschütteln, keine Nachfragen) nicht falsch zu deuten. Es ist wichtig, die Voraussetzungen, um an bestimmte Informationen zu gelangen, diese zu verstehen und anwenden zu können, so gering wie möglich zu halten und allen den gleichen Zugang zu ermöglichen (ebd., 113 f.).

Wesentlich ist dabei der Erwerb von zunächst informellem Wissen. Zu diesem informellen Wissen gehört u. a. das Wissen um die eigenen Rechte innerhalb einer Bildungsinstitution, damit verbunden das Wissen um die Strukturen und den Aufbau der jeweiligen Bildungsinstitution und des Bildungsgangs, was notwendig ist, um selbstbestimmt die eigenen Bildungsziele verfolgen zu können und die Fähigkeit, bestimmte Inhalte oder Strukturen auch einfordern bzw. hinterfragen zu können (ebd., 113 ff.).

Wie bereits dargestellt, erfordert die Entwicklung eines professionellen Selbst bzw. eines professionellen Lehrhabitus eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie und dem eigenen Habitus. Damit kann die Sensibilität für den eigenen Habitus und den Habitus anderer Menschen im Sinne des berufsbiografischen Bestimmungsansatzes als Teil des Professionsverständnisses angesehen werden (siehe Abschnitt 4.8). Von besonderer Bedeutung ist dabei die Reflexion darüber, wie sich der eigene Habitus durch die Bildungsinstitution Hochschule verändert hat. Diese bildungsbiografische Reflexion bzw. Habitusreflexion spielt eine zentrale Rolle, um Leh-

rende für den Habitus der Lernenden zu sensibilisieren. Gleichzeitig tragen sie dazu bei, ein tieferes Verständnis für die Entwicklung und Gestaltung von Bildungsbiografien zu fördern. Ein habitus- und aspirationssensibles Professionsverständnis bedeutet in diesem Zusammenhang, den eigenen Habitus und die eigenen Aspirationen zu verstehen, deren Entstehung und Beeinflussung durch den sozialen Kontext nachvollziehen zu können, um darauf aufbauend ein Verständnis für den Habitus und die Aspirationen anderer Menschen zu entwickeln, um auf dieser Grundlage Bildungsprozesse und damit Habitustransformationsprozesse bewusst anleiten zu können.

Um Bildungsprozesse und damit Habitustransformationsprozesse gezielt anleiten zu können, ist es notwendig, eine Empathie bzw. ein ausgeprägtes Gespür für die Existenz des anderen zu entwickeln, d. h. die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Lebenssituation eines Lernenden hineinzuversetzen und wahrzunehmen, welche Position dieser im sozialen Raum einnimmt. Darauf aufbauend ist es möglich zu verstehen, welche physischen, psychischen und sozialen Prägungen mit dieser Position einhergehen und wie unter bestimmten Existenzbedingungen bestimmte Sichtweisen entstehen. Dabei geht es nicht darum, bestimmte Praktiken gutzuheißen, sondern bestimmte Perspektiven nachzuvollziehen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 177, 201, Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 44).

Lehrende benötigen die Fähigkeit, die Habitusmuster der Lernenden zu dechiffrieren. Dazu ist es notwendig, dass sie sich mit Lebensweisen, sozialen Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen auseinandersetzen. Darüber hinaus benötigen sie Kenntnisse über gesellschaftliche Herrschaftsmechanismen und Wissen über die Symboliken und Praktiken, mit denen Schüler:innen sich untereinander klassifizieren und sich soziale Plätze zuweisen. Lehrende haben die Aufgabe zu reflektieren, wie ihre eigene Position im sozialen Raum, ihre Sozialisation und ihr Habitus den Umgang mit Lernenden beeinflussen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 177, 201, Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 45, 93).

Ziel ist die Entwicklung eines professionellen Habitus bzw. die Etablierung von Habitus- und Aspirationssensibilität als Qualitätsmerkmal professionellen Handelns. Ideal ist eine professionelle Lehr-Lernpraxis, die zu einer Enthierarchisierung von Kompetenzen beiträgt. Dabei werden unterschiedliche Wege zur Erreichung von Lernzielen gleichermaßen anerkannt. Die Orientierungen insbesondere von Bildungsaufsteiger:innen werden dabei von den Lehrenden aufgegriffen, ohne ihnen Aspiration oder Kompetenzen abzuspochen. Lehrende sind sich dabei gesellschaftlicher Herrschaftsmechanismen bewusst und erkennen ihre eigene Praxis symbolischer Gewalt und sozialer Platzierung (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 201 f., Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019, 45).

Um das eigene Handeln im beruflichen Alltag zu reflektieren, benötigen Lehrende Zeit. Idealerweise sollten die angesprochenen Reflexionsprozesse als kontinuierlicher Akt in den Berufsalltag integriert werden. Grundlegende Entwicklungsprozesse sollten dafür bei den Lehrenden z. B. bereits im Lehramtsstudium angestoßen werden. Das heißt, die Hochschulen sind hier in der Pflicht und müssen entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote für ihre Lehrenden und Studierenden schaffen. Für die Selbst-

reflexion des eigenen Habitus, der eigenen Praxis symbolischer Gewalt und die Entwicklung von Aspirations- und Habitussensibilität gegenüber Lernenden ist es notwendig, die Bewertungspraxis nach dem meritokratischen Prinzip bzw. der natürlichen Begabung der Lernenden diskutieren (und auch hinterfragen) zu können (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, 201 f.).

Der Reflexionsprozess muss über eine punktuelle Reflexion hinausgehen und als kontinuierlicher iterativer Prozess in der Lehrkräftebildung betrieben werden. Im Idealfall beginnen Studierende zu Beginn des Studiums mit der Reflexion des eigenen Habitus und der eigenen Aspirationen sowie der Aspirationserwartungen an andere, seien es Lernende oder Lehrende, wobei die Studierenden in einem iterativen Prozess die Reflexion des eigenen Habitus und der eigenen Aspirationen auch im zeitlichen Verlauf des Studiums betrachten, reflektieren und dabei Veränderungen wahrnehmen.

Zunächst reflektieren die Studierenden ihren Habitus und ihre Aspiration bzw. Aspirationsziele. Dies kann mithilfe eines bildungs- und berufsbiografischen Portfolios geschehen. Dabei visualisieren bzw. dokumentieren sie ihren bisherigen bildungs- und berufsbiografischen Verlauf und reflektieren die einzelnen Entscheidungen, die zu diesem Verlauf beigetragen haben, und versuchen zu rekonstruieren, welche Gründe zu den Entscheidungen und Verläufen geführt haben und welche Teile des sozialen Umfeldes einen besonderen Einfluss hatten. Zentrale Fragen sind dabei: Welche Entscheidungen waren für meinen Berufs- und Bildungsweg zentral? Welche Aspekte, Gründe oder Motive haben zu diesen Entscheidungen geführt? Welche Teile meines sozialen Umfeldes hatten einen prägenden Einfluss?

Nach der Reflexion des bisherigen berufs- und bildungsbiografischen Verlaufs erfolgt eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Motiven und Zielen. Zentrale Fragen sind dabei: Welche Ziele möchte ich gegenwärtig erreichen? Aus welchen Motiven heraus möchte ich diese Ziele erreichen? Warum habe ich mich für das berufliche Lehramtsstudium entschieden?

Aus der Vergegenwärtigung des bisherigen Bildungs- und Berufsweges sowie der aktuell verfolgten Ziele können dann Erwartungen und Anforderungen an das Studium und die Universität bzw. Hochschule formuliert werden. Anschließend tauschen sich die Studierenden in Kleingruppen aus, um einen ersten Kontakt mit den Perspektiven und Bestrebungen der anderen herzustellen. Hierüber erfolgt ein Perspektivwechsel. Dabei ist es wichtig, dass die Studierenden zunächst entscheiden, welche Aspekte sie sichtbar machen möchten und welche Aspekte sie als zu privat für eine solche Form des Austausches empfinden.

Innerhalb des Lehramtsstudiums gibt es verschiedene Praxisphasen, in denen Kontakte zu den unterschiedlichen Gruppen hergestellt werden, u. a. das Orientierungspraktikum, das Betriebspraktikum und das Praxissemester. Innerhalb dieser Praxisphasen kann der Perspektivwechsel vertieft werden. Über kurze berufs- und bildungsbiografische Befragungen von Auszubildenden ist es möglich, den Perspektivwechsel auf die spätere Zielgruppe auszuweiten.

Die aus den Reflexionen und Gesprächen gewonnenen Erkenntnisse fließen im Idealfall in die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts ein und sind somit Teil der Professionalisierung bzw. Teil des Weges, *Fachleute für das Lehren und Lernen* zu werden.

9.3 Entwurf eines habitus- und aspirationssensiblen Studienmodells für das berufliche Lehramt

Das Professionsverständnis und die damit verbundene Abgrenzung zu beruflich qualifizierten stellt ein Hindernis bei der Rekrutierung der eigenen Zielgruppe dar (siehe Abschnitt 4.8). Eine HAL hat in diesem Zusammenhang zum Ziel, die bestehenden Strukturen der Lehrkräftebildung und damit auch die Rekrutierungsstrukturen kritisch zu hinterfragen. Für die berufliche Lehrkräftebildung stellt sich die Frage, welche Strukturen den Zugang erschweren. Strukturen, die den Zugang und damit die Rekrutierung für eine Profession erschweren, sind z. B. lange, unbezahlte, mehrphasige Ausbildungen oder Hürden vor und während der Ausbildung wie umfangreiche, unbezahlte (Vor-)Praktika (Lempert 2010a, 20 f.). Hier bedarf es entsprechender Forschung, die untersucht, welche der bestehenden Strukturen in der Lehrkräftebildung zu einer qualitativ hochwertigen Lehrkräftebildung beitragen und welche Strukturen vor allem den Zugang erschweren und daher abgebaut werden müssen. Vor dem Hintergrund dieser Arbeit (siehe Abschnitte 6.1 und 8.3) erweisen sich folgende Strukturen innerhalb der beruflichen Lehrkräftebildung als diskussionswürdig: das geforderte Betriebspraktikum, die Zwei-Fächer-Regelung, die bisherige Anerkennungspraxis beruflicher Qualifikationen und die universitären Ingenieurwissenschaften als Bezugswissenschaften.

Im Rahmen dieses Kapitels soll ein mögliches alternatives Studienmodell skizziert werden, das diesen Problemlagen Rechnung trägt und aufzeigt, wie auf Basis der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse die bestehenden Strukturen verändert werden könnten. Bevor jedoch auf die konkreten Modelle eingegangen wird, werden die wichtigsten rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen skizziert.

Rechtliche Grundlagen, Rahmenbedingungen und Anforderungen

Die rechtlichen Anforderungen und der bildungspolitische Rahmen der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung geben vor, welche Zugänge und welche Zugangsvoraussetzungen aktuell in (Lehramts-)Studiengänge vorgesehen sind und welche Veränderungsspielräume aktuell bestehen. Für Lehramtsstudiengänge in Berlin sind hier vor allem das *Berliner Hochschulgesetz (BerlHG)*, die Beschlüsse der *Kultusministerkonferenz (KMK)* sowie der *Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)*, das *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG)* sowie die *Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern des Landes Berlin (Lehramtszugangsverordnung – LZVO)* bestimmend.

Grundsätzlich wird eine schulisch erworbene allgemeine Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung für ein Lehramtsstudium benötigt. Es gibt aber Ausnahmerege-

lungen, welche auch beruflich Qualifizierten den Weg in ein grundständiges Lehramtsstudium eröffnen: Personen, die eine berufliche Aufstiegsqualifizierung (z. B. Techniker:innen und Meister:innen) abgeschlossen haben, verfügen damit auch über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (§ 11 Abs. 1 BerlHG) und können u. a. das berufliche Lehramt grundständig studieren. Personen, die eine mindestens zweijährige Berufsausbildung abgeschlossen haben und im erlernten Beruf mindestens drei Jahre tätig waren, können eine Zugangsprüfung ablegen und so eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erlangen (§ 11 Abs. 2 BerlHG), was es ihnen ebenfalls ermöglicht, u. a. das berufliche Lehramt grundständig zu studieren.

Inwiefern Personen mit einer abgeschlossenen Fortbildung zum:zur Meister:in oder Techniker:in auch direkt für ein Masterstudium im Lehramt zugelassen werden können, wird bildungspolitisch diskutiert (vgl. Kapitel 6.1). Ein möglicher Zugang wird unter anderem über den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) begründet.

Der DQR verfolgt das Ziel, das Bildungs- und Beschäftigungssystem transparenter zu gestalten, um die Durchlässigkeit sowie die Qualitätssicherung und damit das Vertrauen in die bestehenden Strukturen zu erhöhen. Der DQR fungiert dabei als Übersetzungsinstrument, um unterschiedliche Qualifikationen und Abschlüsse einordnen zu können und die gegenseitige Anerkennung in Deutschland und Europa zu erleichtern (DQR 2013, 3).

Den verschiedenen Qualifikationstypen werden insgesamt acht Qualifikationsniveaus zugeordnet. So wird beispielsweise die Berufsvorbereitung dem Niveau 1 zugeordnet, der *Erste Schulabschluss (ESA)* sowie der *Hauptschulabschluss (HSA)* dem Niveau 2, der *Mittlere Schulabschluss (MSA)* dem Niveau 3, die duale Berufsausbildung dem Niveau 4 und bestimmte Fortbildungsqualifikationen dem Niveau 5. Relevant für die Zulassung von beruflich Qualifizierten zur Lehrkräftebildung ist das Niveau 6. Diesem Niveau werden unter anderem der Bachelorabschluss, berufliche Fortbildungsqualifikationen wie Techniker:in und Meister:in zugeordnet. Dem Niveau 7 wird wiederum der Masterabschluss und dem Niveau 8 die *Promotion* bzw. das *Doktorat* zugeordnet. Wesentlich ist hierbei, dass der Bachelorabschluss und die Fortbildungsqualifikationen zum:zur Meister:in sowie zum:zur Techniker:in vom DQR-Niveau her als gleichwertig angesehen werden (DQR 2013, 36, DQR 2024, 3 f.). Dieser Zusammenhang kann als ein Argument angesehen werden, auch beruflich Qualifizierten wie Meister:innen und Techniker:innen den Zugang zu Masterstudiengängen zu gewähren.

Relevant sind in diesem Zusammenhang auch die Regelungen im BerlHG für den Zugang zu einem weiterbildenden oder künstlerischen Studiengang. Hier gibt es die Möglichkeit des Zugangs zu einem Masterstudium ohne Bachelorabschluss. Bewerber:innen müssen laut § 11 Abs. 6–4 „in einem zum angestrebten Studiengang affinen Beruf mindestens fünf Jahre gearbeitet haben“. Folgend wird in § 11 Abs. 6–5 ausgeführt: „In einer Zugangsprüfung ist die Qualifikation nachzuweisen, die einem Bachelorabschluss entspricht.“ Eine vergleichbare Regelung im Zusammenhang mit dem beruflichen Lehramtsstudium würde beruflich Qualifizierten einen Zugang zum Lehramt ermöglichen.

Diese Form von Regelung, die bereits im künstlerischen Bereich Anwendung findet, entspricht ebenso den Strukturvorgaben der KMK. „Die Landeshochschulgesetze können vorsehen, dass in definierten Ausnahmefällen für weiterbildende und künstlerische Masterstudiengänge an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann. Zur Qualitätssicherung oder aus Kapazitätsgründen können für den Zugang oder die Zulassung zu Masterstudiengängen weitere Voraussetzungen bestimmt werden“. Diese Regelung ist demnach nicht nur auf den künstlerischen Bereich beschränkt. Die Inhalte eines weiterbildenden Masterstudiengangs sollen an die beruflichen Erfahrungen der Studierenden anknüpfen. Voraussetzung sind berufspraktische Tätigkeiten von mindestens einem Jahr. Weiterbildende Masterstudiengänge sind konsekutiven Masterstudiengängen gleichgestellt. An diese Studiengänge werden dieselben qualitativen Anforderungen bzw. Ansprüche gestellt wie an konsekutive Masterstudiengänge und sie führen zum gleichen Qualifikationsniveau (KMK 2010, 5).

Laut KMK (2009, 2) gilt für die Zugangsprüfung:

- „Muss durch eine Hochschule oder staatliche Stelle auf der Grundlage einer Prüfungsordnung durchgeführt werden.
- Muss schriftliche und mündliche Prüfungsanteile aufweisen.
- Muss auf allgemeines und fachbezogenes Wissen bezogen sein.
- Kann durch ein nachweislich absolviertes Probestudium von mindestens einem Jahr ersetzt werden.“

Vor diesem Hintergrund ist also bereits geregelt, dass beruflich Qualifizierte unter entsprechenden Rahmenbedingungen auch ohne vorher abgelegtes schulisches (Fach-)Abitur ein grundständiges Studium aufnehmen können. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, ein Masterstudium ohne vorherigen Bachelorabschluss zu absolvieren. Mit Blick auf die aktuellen Vorgaben des DQR, der KMK und des BerIHG ist es unter Beachtung der genannten Rahmenbedingungen bereits heute möglich, beruflich Qualifizierte auf DQR-Niveau 6 zu entsprechenden Masterstudiengängen zuzulassen.

Grundlage für alle beruflichen Lehramtsstudiengänge ist die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ der KMK (KMK 2018). Im Grundsatz für die Ausbildung und Prüfung spricht sich die KMK dafür aus, Studiengänge so anzulegen, „dass sie den wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie der beruflichen Praxis Rechnung tragen und zu einer fachlich und pädagogisch professionellen Handlungskompetenz führen (KMK 2018, 2).“

In dieser Rahmenvereinbarung wird die Aufteilung in erste und zweite Phase festgelegt und betont, dass die Ausbildungsphasen „eng aufeinander bezogen und auf das berufliche Schulwesen ausgerichtet werden“ sollen. Darüber hinaus kommen „den pädagogischen, fachlichen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Heterogenität, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik sowie Lehren und Lernen in der digitalen Welt [...] eine besondere Bedeutung zu“ (KMK 2018, ebd., 2).

Aktuell gibt die LZVO (Anlage 3) folgende Verteilung der Leistungspunkte im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen vor:

1. Erstes Fach: Berufliche Fachrichtung
 - a) Fachwissenschaft 95 ECTS
 - b) Fachdidaktik 30 ECTS
2. Zweites Fach: Berufliche Fachrichtung oder allgemeinbildendes Fach
 - a) Fachwissenschaft 80 ECTS
 - b) Fachdidaktik 30 ECTS
3. Bildungswissenschaften 30 ECTS
4. Sprachbildung 10 ECTS
5. Bachelorarbeit 10 ECTS
6. Masterarbeit 15 ECTS

Das LBiG bietet in § 9 die Möglichkeit, im Einvernehmen mit den zuständigen Senatsverwaltungen Modellversuche zur Weiterentwicklung der ersten Phase durchzuführen und hierfür von den bestehenden gesetzlichen Regelungen sowie Verordnungen abzuweichen.

Diese Vorgaben bieten eine grobe Orientierung für die Konzeption von Studienmodellen bzw. Studiengängen und die bisher angedachten Strukturen. Auf die inhaltliche Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung wird im weiteren Verlauf dieses Abschnitts näher eingegangen.

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung erfolgt durch die KMK und andere Akteure wie z. B. die *Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw)*, die *Gesellschaft für Arbeitswissenschaften e. V. (GfA)* und die *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*.

Die Anforderungen an Lehramtsstudierende im Bereich der beruflichen Bildung sind vielfältig und die Studiengänge sollen ein breites Tätigkeitsspektrum eröffnen. Neben dem klassischen Lehramt an berufsbildenden Schulen sollen die Studiengänge polyvalent ausgestaltet sein, um unter anderem im betrieblichen Bildungs- und Personalwesen, in der Berufsvorbereitung, in übergreifenden Bildungseinrichtungen, in der beruflichen Weiterbildung und bei Bildungsträgern sowie in der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik als möglichen Berufsfeldern tätig werden zu können. Darüber hinaus bieten sich Perspektiven in der Wissenschaft und in der Hochschullehre. Diese Vielfalt unterstreicht die Bedeutung einer umfassenden und transdisziplinären Ausbildung, die die Studierenden befähigt, den unterschiedlichen Anforderungen dieser Tätigkeitsfelder gerecht zu werden (BWP 2014, 8, KMK 2024b).

Die berufliche Bildung ist geprägt von einer ständigen Auseinandersetzung mit den dynamischen Veränderungen in der Arbeitswelt und den Anforderungen komplexer institutioneller Systeme. Sie steht vor der Herausforderung, auf häufig nicht vorhersehbare Veränderungen reagieren zu müssen, die durch technologische Entwicklungen, wirtschaftliche Umbrüche oder gesellschaftliche Veränderungen hervorgerufen werden. Darüber hinaus nehmen die Heterogenität der Lerngruppen und die Individualisierung der Bildungsbedürfnisse stetig zu. Lernende bringen zunehmend unter-

schiedliche Voraussetzungen, Hintergründe und Bedürfnisse mit, die eine flexible und differenzierte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen erfordern. Auch in diesem Kontext wird gefordert, die Studiengänge in der beruflichen Bildung vielseitig anzulegen. Sie sollen den Studierenden nicht nur fachliche und didaktische Kompetenzen vermitteln, sondern auch die Fähigkeit, flexibel und innovativ auf die vielfältigen und dynamischen Anforderungen der beruflichen Praxis zu reagieren (BWP 2014, 8, KMK 2024b).

Für eine erfolgreiche Tätigkeit in der beruflichen Bildung sind laut Lempert (2010a, 21) drei zentrale *Komponenten* erforderlich: betriebliche Praxiserfahrungen, wissenschaftliche Grundkenntnisse und einschlägige Unterrichtserfahrungen. Betriebspraktische Erfahrungen (1) beziehen sich auf das praktische Wissen über die Ausbildungsberufe der jeweiligen beruflichen Fachrichtung. Diese Kenntnisse können durch vorherige Qualifizierungen oder Praktika erworben werden und fördern ein vertieftes Verständnis der Arbeitswelt und der beruflichen Praxis. Wissenschaftliche Grundkenntnisse (2) umfassen vertiefte theoretische Kenntnisse in der beruflichen Fachrichtung, einer weiteren allgemeinbildenden oder einer weiteren affinen beruflichen Fachrichtung sowie in lehramtsspezifischen Bereichen, insbesondere in der Fachdidaktik, den Erziehungswissenschaften und der Berufspädagogik. Sie bilden die Grundlage für die theoretische Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit. Einschlägige Unterrichtserfahrungen (3) werden in Schulpraktika und im Vorbereitungsdienst (Referendariat) gesammelt und sind für die Entwicklung praktischer Lehrkompetenzen unerlässlich.

Das aktuelle Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014, 9) unterscheidet wiederum drei zentrale *Dispositionen*, die sich an der Pestalozzischen Trias von Kopf, Herz und Hand orientieren. Diese Dispositionen umfassen *Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten* sowie *Einstellungen*. *Wissen* bezieht sich auf den Aufbau und die Erweiterung mentaler Modelle. Es umfasst sowohl fachwissenschaftliche Inhalte als auch berufs- und wirtschaftspädagogisches Wissen einschließlich der Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen. *Fähigkeiten und Fertigkeiten* zielen auf praktisch bedeutsame Handlungsoptionen, Handlungskonzepte und Handlungsroutinen, die sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis anwendbar sind. Hier geht es um die Entwicklung konkreter Kompetenzen, die für die Berufsausübung und die Lösung praxisrelevanter Herausforderungen erforderlich sind. *Einstellungen* betreffen den Erwerb einer beruflichen Identität und die Entwicklung eines professionellen Habitus. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit den fachlichen und disziplinären Inhalten, Denkfiguren, Modellen und Paradigmen der Fachwissenschaft sowie der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ansätze einschließlich der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen (ebd.).

Diese drei Dispositionen sollen die Grundlage für eine ganzheitliche und nachhaltige Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte bilden und ihnen die Fähigkeit und Verpflichtung vermitteln, sich durch eigene Weiterbildung (im Sinne eines lebenslangen Lernens) kontinuierlich den aktuellen nationalen und internationalen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse im Berufsfeld anzueignen, um in Verantwortung vor den ihnen anvertrauten Menschen und der Gesellschaft professionell und ethisch reflektiert handeln zu können (ebd., 7).

Um diese Komponenten zu integrieren, werden in der Regel drei Ausbildungsphasen durchlaufen. Lempert (2010a, 24) unterscheidet sogar vier Phasen. In der Regel wird das Lehramtsstudium als erste Phase und der Vorbereitungsdienst als zweite Phase angesehen. Für Lempert ist wiederum die erste Phase die Berufspraxis bzw. betriebliche Praxis, die durch eine Berufsausbildung oder ein Praktikum gekennzeichnet ist, welches idealerweise vor dem Studium absolviert wird. Die zweite Phase umfasst dann das Hochschulstudium, in dem die wissenschaftlichen Grundlagen vermittelt werden. Daran schließt sich als dritte Phase der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat an, in dem die praktische Lehrtätigkeit im Vordergrund steht. Die vierte Phase umfasst die Fort- und Weiterbildung. Da der Berufseinstieg – also der Übergang vom Vorbereitungsdienst in die reguläre, selbstverantwortliche Tätigkeit als Lehrkraft – noch eigene Besonderheiten mit sich bringt, könnte dieser auch als eine eigene Phase betrachtet werden.

Im Folgenden wird auf die universitäre Phase der Lehrkräftebildung eingegangen. Die Regelstudienzeit umfasst im Bachelorstudium mindestens sechs Semester, im Masterstudium mindestens zwei Semester und die Gesamtregelstudienzeit beträgt zehn Semester bzw. 300 ECTS (KMK 2018, 2). Auf die gesamte erste Ausbildungsphase bezogen, teilen sich die unterschiedlichen Studienanteile wie folgt auf (ebd., 3):

- 180 ECTS Fachwissenschaft für erstes und zweites Fach bzw. berufliche Fachrichtungen zusammen,
- 90 ECTS für lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen wie unter anderem Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Berufspädagogik und
- insgesamt 30 ECTS für Bachelor- und Masterarbeit.

Um das Studium abzuschließen, muss außerdem eine auf die jeweilige Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit im Umfang von zwölf Monaten nachgewiesen werden (ebd., 2).

Die KMK lässt die Möglichkeit offen, anstelle eines allgemeinbildenden Zweifachs eine berufliche Fachrichtung oder Sonderpädagogik zu studieren. Die zweite berufliche Fachrichtung kann in *Ausnahmefällen* auch ein affines Fach oder eine affine Fachrichtung sein (ebd., 3).

Als weiteren Ausnahmefall lässt die KMK zu, dass das zweite Fach bzw. die zweite berufliche Fachrichtung und alle lehramtsspezifischen Inhalte in einem Masterstudiengang vermittelt werden. In diesem Zusammenhang wird auch die Anrechnung von an HAW erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen zugelassen (ebd., 3). Diese Vorgaben ermöglichen die aktuellen Regelungen zu den Quereinstiegsmasterstudiengängen (vgl. Abschnitt 5.1 und Abschnitt 6.2).

Wichtig für Lehramtsstudiengänge sind ebenfalls die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Diese Vorgaben sollen die Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsleistungen im Hochschulbereich gewährleisten und sehen sich darüber hinaus als notwendige Vorgaben für die Errichtung eines europäischen Hochschulraums (ebd., 2).

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess haben die gtw und GfA Eckpunkte für die Ausgestaltung von beruflichen Lehramtsstudiengängen veröffentlicht. Diese grundsätzlichen Überlegungen der Fachgesellschaften sind nach wie vor aktuell und beschreiben die Anforderungen an die Studiengänge. Die Eckpunkte verstehen sich als Grundsätze für die Neugestaltung gestufter Studiengänge. Im Folgenden werden die für diese Arbeit wichtigen Merkmale aufgeführt (gtw 2010, 2 ff.):

- Ziel der Studiengänge ist eine Profilbildung innerhalb der gewerblich-technischen Wissenschaften in Lehre und Forschung.
- Wichtig ist dabei ebenfalls, dass die Studiengänge international konkurrenzfähig ausgestaltet werden sollen.
- Abgeschlossen wird das Studium grundsätzlich mit dem Masterabschluss. Ein Masterabschluss ist damit Voraussetzung für die zweite Ausbildungsphase.
- Die Studierenden sollen dazu befähigt werden, in allen Bundesländern für die zweite Ausbildungsphase zugelassen zu werden, der Abschluss bzw. das Studium muss daher in allen Bundesländern anerkannt werden können.
- Grundsätzlich sollen die Studiengänge grundständig angelegt sein.
- Die Studiengänge sollen polyvalent ausgelegt werden, d. h., es sollen unterschiedliche Berufsziele mit diesen Studiengängen erreichbar sein.
- Der Bachelorabschluss soll berufsqualifizierend sein für gewerblich-technische Beschäftigungsfelder.
- Ebenfalls soll der Bachelorabschluss den Zugang zu einem Masterstudiengang mit folgenden Schwerpunktsetzungen ermöglichen:
 - fachwissenschaftlich akzentuierter Masterstudiengang
 - Schulische Berufsbildung/Lehramt an berufsbildenden Schulen
 - betriebliche Aus- und Weiterbildung/berufliche Erwachsenenbildung/Personalentwicklung
 - internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung
 - berufliche Rehabilitation/berufliche Förderung Benachteiligter
- Innerhalb des Studiums sollen Berufsbildungstheorie und Berufsbildungspraxis miteinander verknüpft werden. Hierfür sind Praxisstudien als Bestandteil des Bachelor- und Masterstudiums vorzusehen. Im Bachelorstudium sollen Betriebe bzw. Arbeitsorte im Zentrum stehen und im Master die beruflichen Schulen.
- Der Gesamtumfang des Studiums beträgt 300 ECTS. Der Bachelorabschluss umfasst 180 ECTS.

Neben diesen Merkmalen werden sehr konkrete Angaben zur Gewichtung der einzelnen Studienbestandteile gemacht (gtw 2010, 4):

Tabelle 12: Bachelor 180 ECTS (3 Studienjahre) (gtw 2010, 4)

Studiengangsbestandteile/Fächer	Empfehlung	Bandbreite
Berufliche Fachrichtung (Erstfach) Fachdidaktik (Didaktik der Beruflichen Fachrichtung) und berufsbildungspraktische Studien	120 ECTS	120–130 ECTS
Zweitfach einschließlich Fachdidaktik und schulpraktische Studien	30 ECTS	20–30 ECTS
Berufspädagogik/Berufswissenschaften	20 ECTS	10–20 ECTS
Bachelorarbeit	10 ECTS	6–12 ECTS
Gesamt	180 ECTS	180 ECTS

Tabelle 13: Master: 120 ECTS (2 Studienjahre) (gtw 2010, 5)

Studiengangsbestandteile/Fächer	Empfehlung	Bandbreite
Berufliche Fachrichtung (Erstfach) Fachdidaktik (Didaktik der Beruflichen Fachrichtung) und berufsbildungspraktische Studien	30 ECTS	20–30 ECTS
Zweitfach einschließlich Fachdidaktik und schulpraktische Studien	50 ECTS	45–60 ECTS
Berufspädagogik/Berufswissenschaften	25 ECTS	25–35 ECTS
Masterarbeit	15 ECTS	15–24 ECTS
Gesamt	120 ECTS	120 ECTS

Ein-Fach-Studienmodelle bzw. Studienmodelle mit einer beruflichen Fachrichtung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Analysen und rechtlichen Grundlagen sowie Rahmenbedingungen sollen nun in diesem Abschnitt Studienmodelle für berufliche Lehrkräftebildung an der TU Berlin entworfen werden.

Die Strukturierung der Lehramtsstudiengänge mit zwei Fächern ist eng mit dem Professionsverständnis von Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen verbunden. Wie bereits in Abschnitt 4.7 ausgeführt, hat das Konzept der Unterrichtsfächer in der allgemeinbildenden Schule eine lange Tradition, in der beruflichen Bildung jedoch gilt das Konzept des:der *Fachlehrer:ins* mit der Einführung von *Lernfeldern* und *Lernsituationen* als nicht mehr zeitgemäß (Tutschner und Haasler 2012). Fast scheint es, als hänge die Lehrkräftebildung ihren eigenen didaktischen Ansprüchen hinterher und könne in der Modellierung ihrer Studiengänge die schulische Realität nicht mehr adäquat abbilden. Das Festhalten an der Zwei-Fächer-Struktur ist u. a. begründet in der langen Tradition dieser Struktur und in der beruflichen Lehrkräftebildung motiviert durch das Streben der Gewerbelehrkräfte nach Anerkennung und Gleichstellung mit den Gymnasial- und Handelslehrer:innen (siehe Kapitel 4.3). Der Verzicht auf ein zweites Fach bzw. eine zweite berufliche Fachrichtung hätte, wie bereits dargelegt, unterschiedliche Vorteile (siehe Abschnitt 5.3.1), in erster Linie jedoch eine deutliche Vereinfachung der Stu-

dienorganisation. Zentrales Argument für ein Ein-Fach-Lehramtsstudium im Kontext einer HAL wäre die Möglichkeit, durch die frei werdenden ECTS eine Neuausrichtung des Studiengangs auf lehramtsspezifische Schwerpunkte des Studiums und damit eine stringendere Ausrichtung auf das Ziel der Lehrkraft für berufliche Schulen und die mit diesem Berufsbild verbundenen aktuellen und zukünftigen Herausforderungen zu erreichen.

Wenn innerhalb der beruflichen Bildung von Ein-Fach-Lehrkräften gesprochen wird, sind damit Lehrkräfte gemeint, die im Rahmen eines beruflichen Lehramtsstudiums eine berufliche Fachrichtung studiert haben. Auf das Studium eines zweiten allgemeinbildenden Faches, einer weiteren beruflichen Fachrichtung oder der Sonderpädagogik wird in diesem Zusammenhang verzichtet. Jede Reform, die die Zwei-Fächer-Struktur durch die Einführung neuer Studienmodelle infrage stellt, setzt voraus, dass die Absolvent:innen den bisher ausgebildeten Lehrkräften beamtenrechtlich gleichgestellt werden.

Wie bereits in Kapitel 5 ausgeführt, können insbesondere Studienmodelle mit zwei hochaffinen beruflichen Fachrichtungen und ohne allgemeinbildendes Zweitfach bereits als eine Form der Umgehung der Zwei-Fächer-Regelung angesehen werden. Insofern könnte ein Lehramtsstudium mit nur einer beruflichen Fachrichtung sowohl der schulischen als auch der universitären Realität Rechnung tragen.

Die Tabelle 14 bietet einen Überblick über die aktuelle Verteilung der ECTS in den bisherigen beruflichen Lehramtsstudienmodellen an der TU Berlin (siehe auch Abschnitt 6.2). Im Q-Master werden keine fachwissenschaftlichen Inhalte studiert, die sich auf die berufliche Fachrichtung beziehen. Das Praxissemester ist in der Tabelle nicht gesondert ausgewiesen. Es findet im Master statt und umfasst 23 ECTS. Hierbei verantwortet die Fachdidaktik zwölf ECTS und die Erziehungswissenschaft elf ECTS.

Tabelle 14: Übersicht Verteilung der ECTS in Studienmodellen des beruflichen Lehramts an der TU Berlin am Beispiel Elektrotechnik (TU Berlin 2015b, 2015a, 2016b, 2019)⁴⁸

	Bachelor grundständig	Master grundständig	Q-Master mit Mathe	Q-Master ET/IT
FW	80	12		
FD	7	17	24	24
FD-FW-Projekt		8		9
EWI/Sprachbildung	16	21	33	37
FW ZF	60	42	18	12
FD ZF	7		17	18
FD-FW-Projekt ZF			13	

⁴⁸ FW: Fachwissenschaft, FD: Fachdidaktik, FD-FW-Projekt: fachdidaktisch-fachwissenschaftliches Projekt; EWI: Erziehungswissenschaften, ZF: Zweitfach, ET: Elektrotechnik, IT: Informationstechnik

(Fortsetzung Tabelle 14)

	Bachelor grundständig	Master grundständig	Q-Master mit Mathe	Q-Master ET/IT
Freie Wahl		5		5
Abschlussarbeit	10	15	15	15

Beim Vergleich des grundständigen Studiengangs und des Q-Master ET/IT wird deutlich, dass im Bereich Fachdidaktik und auch im Bereich Erziehungswissenschaft innerhalb des Quereinstiegsmasterstudiums ein vergleichbarer Umfang an ECTS studiert wird (bspw. EWI / Sprachbildung Bachelor 16 ECTS zusammen mit den 21 ECTS im Master ergeben sich insgesamt 37 ECTS). Beim Vergleich der beiden Q-Master-Studiengänge miteinander wird deutlich, dass für die Einbindung des allgemeinbildenden Zweifachs Mathematik Leistungspunkte aus dem Bereich Erziehungswissenschaft und Sprachbildung sowie das Fachdidaktisch-Fachwissenschaftliche Projekt im Hauptfach zugunsten des Zweifachs Mathematik reduziert wurden.

Um an die bestehenden Strukturen der TU Berlin anzuknüpfen, müssen bei einem Entwurf eines Ein-Fach-Studienmodells sozusagen drei Studienmodelle entworfen werden: ein grundständiges Bachelor-, ein grundständiges Master- und ein Quereinstiegsmasterstudium. Tabelle 15 zeigt einen im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Entwurf dieser drei Ein-Fach-Studienmodelle mit der jeweiligen Verteilung der ECTS (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Übersicht über mögliche Verteilung der ECTS bei Studienmodellen des beruflichen Lehramts mit einer beruflichen Fachrichtung⁴⁹

	Bachelor grundständig	Master grundständig	Q-Master
FW	85	20	
FD	10	15	25
EWI / Sprachbildung	20	15	35
FD-BP-WP	20	35	10
Int. Betriebspraktikum	15		15
Freie Wahl	20	20	20
Abschlussarbeit	10	15	15

Grundsätzlich versucht dieses Modell dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Hauptzielgruppe dieser Studiengänge keine grundständig Studierenden sind, die sich nach dem Abitur für ein Lehramtsstudium entscheiden, sondern Studierende, die auf

⁴⁹ FW: Fachwissenschaft, FD: Fachdidaktik, EWI: Erziehungswissenschaften, FD-BP-WP: fachdidaktisch-berufspädagogischer Wahlpflichtbereich

unterschiedliche Art und Weise ins Lehramtsstudium wechseln oder quereinsteigen. Ziel ist es also, den Reallokationsaufwand möglichst gering zu halten und somit Freiräume zu schaffen, um bereits erbrachte ECTS aus anderen Studiengängen anerkennen und anrechnen zu können.

Diese Modellierung folgt weitgehend den Empfehlungen der gtw und der GfA (vgl. Abschnitt 9.3). Die durch den Wegfall des Zweitfachs freiwerdenden ECTS werden weitgehend den lehramtsspezifischen Bereichen zugeordnet. Der Gesamtumfang der Fachwissenschaft beträgt 105 ECTS. Diese verteilen sich auf 85 ECTS Fachwissenschaft im grundständigen Studium und 20 ECTS Fachwissenschaft im Masterstudium. Fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Basismodule haben in diesem Modell im grundständigen Studium und im Q-Master-Studium den gleichen Umfang, insgesamt 35 ECTS. Der Umfang der Abschlussarbeiten bleibt mit 10 ECTS für die Bachelorarbeit und 15 ECTS für die Masterarbeit gegenüber den bestehenden Modellen unverändert.

Mit 105 ECTS innerhalb der Fachwissenschaft liegt der Umfang um 10 ECTS über dem in der LZVO (Anlage 3) geforderten Umfang. Die Idee ist, durch die Erhöhung des fachwissenschaftlichen Anteils eine Flexibilisierung hinsichtlich der thematischen Schwerpunktsetzung der Bachelorarbeit zu ermöglichen, sodass die inhaltliche Ausgestaltung der Bachelorarbeit nicht wie bisher zwingend im fachwissenschaftlichen Bereich erfolgen muss, sondern auch im lehramtsspezifischen Bereich geschrieben werden kann. Ziel sollte es sein, im Sinne einer HAL den Studierenden im Bachelorstudium – ähnlich wie im Masterstudium – die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, in welchem Bereich sie ihre Abschlussarbeit schreiben.

Neuerung innerhalb dieses Modells im Vergleich zur bestehenden Modellierung an der TU Berlin ist ein *fachdidaktisch-berufspädagogischer Wahlpflichtbereich*, ein umfangreicherer *freier Wahlbereich* und ein *integriertes Betriebspraktikum*.

Der *fachdidaktisch-berufspädagogische Wahlpflichtbereich (FD-BP-WP)* gibt dem beruflichen Lehramtsstudium in Verbindung mit dem integrierten Betriebspraktikum ein neues Profil und eröffnet die Möglichkeit, aktuellen Themen aus fach- bzw. berufs- didaktischer und berufspädagogischer Perspektive einen gewissen Raum und Umfang zu geben. Damit würde die bisherige Reduzierung der lehramtsspezifischen und insbesondere berufspädagogischen Inhalte durch die Einführung des Praxissemesters und des Zweitfachs Mathematik revidiert und darüber hinaus sogar ein zentraler Schwerpunkt im grundständigen Studium gesetzt. Als Wahlpflichtbereich bietet sich die Möglichkeit, aktuelle Themen zeitnah in das Curriculum zu integrieren und das Studium bereits im Bachelor stärker auf das spätere Berufsbild bzw. den Arbeitsplatz Schule auszurichten.

Im Hinblick auf die Polyvalenz des beruflichen Lehramtsstudiums forderte die gtw in ihren Eckpunkten unter Punkt 8 auch die Einführung verschiedener Masterstudiengänge für Lehramtsstudierende in der beruflichen Bildung (siehe Abschnitt 9.3). Dabei handelte es sich um Masterstudiengänge, die sich u. a. mit folgenden Themenschwerpunkten befassen sollten: Betriebliche Aus- und Weiterbildung/berufliche Erwachsenenbildung/Personalentwicklung, Internationale Zusammenarbeit in der Be-

rufsbildung sowie Berufliche Rehabilitation/berufliche Förderung Benachteiligter (gtw 2010, 3 f.). An der TU Berlin sind solche Masterstudiengänge bisher nicht eingerichtet. Im Rahmen eines fachdidaktisch-berufspädagogischen Wahlpflichtbereichs könnten diese Themenfelder wiederum Berücksichtigung finden. Hierfür wären Module im Bereich Bildungsmanagement und Personalführung sinnvoll, die im Rahmen des Wahlpflichtbereichs studiert werden könnten und so eine strukturierte Berufslaufbahn u. a. in Richtung Schulleitung ermöglichen.

Der unterschiedliche Umfang des fachdidaktisch-berufspädagogischen Wahlpflichtbereichs im Vergleich zwischen grundständigem Studium und Q-Master wäre hier als eine Kompromisslösung zu verstehen und ergibt sich aus der Priorisierung der lehramtsspezifischen Grundlagen, dem *integrierten Betriebspraktikum* sowie einem umfangreichen *freien Wahlbereich*.

Die aktuellen Studierendenzahlen (vgl. Abschnitt 6.2) zeigen, dass ein großer Teil der Studierenden Quereinsteiger:innen sind. Neben den Q-Master-Studierenden gibt es auch unter den grundständigen Studierenden Quereinsteiger:innen. Unter den Befragten befinden sich vier Personen, die diesen Weg gewählt haben (siehe Tabelle 2). Für beide Gruppen – Q-Master und Quereinsteiger:innen in die grundständigen Studiengänge – ist ein großzügiger *freier Wahlbereich* von Vorteil. Für Quereinsteiger:innen bietet dieser eine zusätzliche Möglichkeit, sich bereits erbrachte Studienleistungen anerkennen zu lassen und damit den Gesamtumfang der zu erbringenden Studienleistungen zu reduzieren. Es ergibt sich ebenfalls die Möglichkeit, weiteren Aspirationen ohne Einschränkungen nachzugehen. So können z. B. neuere Module belegt werden, die sich mit aktuellen Themen oder Technologien beschäftigen, die bisher noch nicht im Curriculum verankert werden konnten. Darüber hinaus bietet dieser Bereich die Möglichkeit, gezielt bestimmte Kompetenzen zu entwickeln, die im Rahmen des Studiums gefordert werden, aber bei der jeweiligen Person nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Auch im Hinblick auf die Vorbereitung der Bachelorarbeit kann dieser Bereich strategisch genutzt werden, insbesondere dann, wenn sich Studierende auf ein bestimmtes Thema nicht ausreichend vorbereitet fühlen. In diesem Zusammenhang könnten entsprechende Module gezielt belegt werden, um hier die notwendigen Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln.

Ein großer freier Wahlbereich sowie umfangreiche Wahlpflichtbereiche auch in den Fachwissenschaften bieten den Studierenden die Möglichkeit, selbstbestimmt und ausgehend von der eigenen Aspiration sowohl den Studienverlauf als auch das Studienprofil zu entwickeln. Auch hier ist darauf zu achten, die Studierenden mit diesen Freiheiten nicht zu überfordern, sondern entsprechend anzuleiten, zu orientieren und zu begleiten.

Neben dem fachdidaktisch-berufspädagogischen Wahlpflichtbereich und dem freien Wahlbereich stellt das *integrierte Betriebspraktikum* eine weitere Neuerung innerhalb dieser Studienmodelle dar. Das integrierte Betriebspraktikum soll das bisher geforderte Betriebspraktikum (siehe Abschnitt 6.2.2) ersetzen.

Das bisherige Betriebspraktikum dient als Ersatz für berufspraktische Erfahrung im Rahmen bspw. einer Berufsausbildung. Beim Vergleich der unterschiedlichen Stu-

dienmodelle in Kapitel 5 wird ebenfalls deutlich, dass Betriebspraktika bei fast allen Studienmodellen des beruflichen Lehramtstyps gefordert werden. Aktuell werden an der TU Berlin eine fachpraktische Tätigkeit im Umfang von 24 Wochen, also etwa einem halben Jahr, gefordert. Diese Phase wird zwar zusätzlich zu den 300 ECTS des regulären Studiums gefordert, jedoch inhaltlich vernachlässigt. Diese Form des Betriebspraktikums ist ins universitäre Lehramtsstudium nicht eingebunden, da diese Phase nicht innerhalb der universitären Lehrveranstaltungen thematisiert bzw. nachbesprochen und auch nicht reflektiert wird.

Es stellt sich die Frage, warum diesem Teil des Studiums bisher curricular so wenig Bedeutung beigemessen wurde, obwohl innerhalb des dualen Systems schulischer und betrieblicher Teil eigentlich als gleichwertige Teile des Ausbildungssystems angesehen werden. Betrachtet man die aktuelle Situation genauer, wird deutlich, dass der betriebliche Teil für u. a. die Auszubildenden nicht nur zeitlich, sondern auch von der Bedeutung her einen deutlich höheren Stellenwert einnimmt (siehe Abschnitt 3.2). Trotz der Relevanz der betrieblichen Praxis für das duale Ausbildungssystem spielt der betriebliche Teil innerhalb des Studiums nur eine untergeordnete Rolle. Die berufliche Bildung hat klare Berufsziele für die Schüler:innen vor Augen und daher ist auch für Lehramtsstudierende eine intensive Auseinandersetzung mit Berufsbildern und späteren Einsatzorten notwendig.

Eine mögliche Antwort auf den fehlenden Bezug der Lehramtsausbildung zur betrieblichen Praxis ist auch hier die eingangs erwähnte überholte Perspektive des:der Fachlehrer:in, der:die – in strikter Trennung von Theorie und Praxis – nur für die Vermittlung von Fachinhalten zuständig war und für den:die die Kompetenzentwicklung der Lernenden entlang von Arbeitsprozessen zunächst nur eine untergeordnete Rolle spielte (siehe Abschnitt 4.4).

Ein integriertes Betriebspraktikum kann in diesem Zusammenhang dazu dienen, der Forderung der gtw nach einer Verzahnung von Berufsbildungstheorie und Berufsbildungspraxis durch entsprechende Praxisstudien nachzukommen. Die gtw fordert in ihren Eckpunkten zur Einrichtung von Studiengängen für berufsbildende Schulen, dass im „Bachelorstudium [...] berufliche Arbeits- und Lernorte im Zentrum stehen [sollen], um den Studierenden zu ermöglichen, sich wissenschaftlich reflektiert mit den Zusammenhängen von Technik, Arbeit und Kompetenzentwicklung in der Arbeits- und Berufsbildungspraxis auseinanderzusetzen.“ (gtw 2010, 3 f.) Dieser Anspruch wird aufgrund der aktuellen Strukturierung und der ingenieurwissenschaftlichen Ausrichtung des Bachelorstudiums derzeit nicht erfüllt.

Die Grundidee eines *integrierten* Betriebspraktikums ist es, diese Praxisphase nicht zusätzlich zu den 300 ECTS zu verlangen, sondern in den Gesamtverlauf des Studiums zu integrieren. Dadurch würde der Forderung entsprochen, dass ein Lehramtsstudium den Gesamtumfang von 300 ECTS nicht überschreiten dürfe (siehe Abschnitt 6.1). Als Gesamtumfang für das integrierte Betriebspraktikum sind 15 ECTS angedacht. Das Ziel sollte sein, diese Praxisphase vergleichbar dem Praxissemester zu strukturieren und in speziellen Lehrveranstaltungen vor- und nachzubereiten.

Darüber hinaus eignet sich ein integriertes Betriebspraktikum zur Förderung einer HAL. Zentral ist dabei das Kennenlernen unterschiedlicher Aspirationsformen und Habitus im Kontext realer Arbeits- und Ausbildungsprozesse. Dabei geht es um Erfahrungen im Kontext der Zusammenarbeit mit Auszubildenden, Facharbeiter:innen, Angestellten, Meister:innenn, Techniker:innen sowie Ingenieur:innen und um das Verstehen von Strukturen und Realitäten der Arbeitswelt, insbesondere im Kontext der beruflichen Bildung und der damit verbundenen Bildungswege. Dabei bietet sich die Möglichkeit, die eigene berufliche Sozialisation im Zusammenhang mit der beruflichen Realität realer Auszubildender und Facharbeiter:innen zu reflektieren. Dies führt im Idealfall zu einem Verständnis der Perspektiven und Erwartungen an Ausbildungsprozesse sowie zu Erfahrungen, auf deren Grundlage Lernsituationen und Unterrichtsmaterialien realitätsnah entwickelt werden können.

Im Zusammenhang mit den schulischen Praxisphasen wird die Organisation und Zuweisung an die einzelnen Schulen von den Schools und Zentren für Lehrkräftebildung koordiniert und organisiert. Auch das integrierte Betriebspraktikum könnte über die Schools und Zentren organisiert werden. Die jeweilige Hochschule könnte Kooperationen mit Praxispartnern eingehen, die den Studierenden Praktikumsplätze zur Verfügung stellen. Im Falle der TU Berlin könnte hier auf bestimmte Praxispartner zurückgegriffen werden. Dazu gehört auch die TU Berlin selbst, da diese ebenfalls in verschiedenen Berufsgruppen ausbildet (TU Berlin 2025b), oder andere Praxispartner, mit denen die TU Berlin bereits im Rahmen der Lehrkräfteausbildung kooperiert: Berliner Verkehrsbetriebe, Physikalisch-Technische Bundesanstalt oder Berliner Wasserbetriebe. Aber auch Unternehmen, die sich mehrheitlich im Besitz der Länder oder des Bundes befinden, könnten vorrangig als Praxispartner infrage kommen, z. B. die Flughafen Berlin Brandenburg GmbH, die DB InfraGO oder die Bundesdruckerei Gruppe GmbH. Da der Übergangsbereich und auch die Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Rahmen der beruflichen Schulen zukünftig eine größere Rolle spielen wird, könnten in diesem Zusammenhang auch bestimmte Praxispartner für das Betriebspraktikum zunehmend relevant werden. Dazu gehören z. B. die Berufsbildungswerke. In Berlin wären dies z. B. das Annedore-Leber-Berufsbildungswerk oder das Rotkreuz-Institut Berufsbildungswerk. Dass die betriebliche Praxis sehr vielfältig sein kann, spricht dafür, während der Praktikumszeit nicht nur in einem Betrieb zu sein, sondern verschiedene Betriebe und auch Berufsbildungswerke sowie überbetriebliche Ausbildungsstätten und Ausbildungsverbünde zu besuchen.

Im Rahmen des Praktikums können bestimmte sozialwissenschaftliche Methoden erprobt werden, z. B. teilnehmende Beobachtungen, Interviews und Arbeitsprozessanalysen. Die Ergebnisse werden in der nachbereitenden Lehrveranstaltung aufbereitet, fließen in die Reflexion der Praxiserfahrung ein und werden in einem Praktikumsbericht dokumentiert. Hier bietet sich die Möglichkeit, die eigene Bildungsbiografie und die bisherigen Berufserfahrungen mit diesen neuen, bisher unbekanntem Betrieben und Ausbildungsformen zu vergleichen, um sich mit den eigenen Erwartungen und der Realität in den unterschiedlichen Betrieben auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren.

Für beruflich Qualifizierte erscheint es sinnvoll, ihnen freizustellen, in welchem Umfang sie an dieser Praxisphase teilnehmen möchten. Bei Kooperationen mit unterschiedlichen Praxispartnern bietet sich auch für diese Zielgruppe die Möglichkeit, verschiedene Ausbildungsbetriebe und Berufsbildungswerke kennenzulernen und damit die eigene Erfahrungswelt zu erweitern. Auch der Besuch des Nachbereitungsseminars kann als sinnvoll erachtet werden, um die bisherigen Praxiserfahrungen zu reflektieren und einzuordnen.

In Bezug auf beruflich Qualifizierte stellt sich zudem die Frage, inwiefern für diese Zielgruppe ein eigenes Studienmodell entwickelt werden soll oder ob dieser Zielgruppe der Zugang zum regulären Quereinstiegsmaster ermöglicht werden sollte. Lehramtsstudiengänge mit einer beruflichen Fachrichtung wären besonders geeignet, dieser Zielgruppe den Zugang zum beruflichen Lehramt zu ermöglichen. Dabei wird anerkannt, dass der Bachelorabschluss und die Fortbildungen Meister:in/Techniker:in nach dem DQR zwar auf dem gleichen Niveau angesiedelt sind, diese Abschlüsse aber nicht gleichartig sind, insbesondere vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Art und auch des unterschiedlichen zeitlichen Umfangs, den die Qualifizierung zum:zur Industriemeister:in, Handwerksmeister:in und Techniker:in haben kann. Wie in Kapitel 9.3 erläutert, können sich beruflich Qualifizierte bereits problemlos im Bachelorstudium immatrikulieren. Zudem besteht die Möglichkeit, beruflich Qualifizierten über eine Eingangsprüfung oder ein einjähriges Probestudium den Zugang zu einem Weiterbildungsmasterstudium zu ermöglichen. Hier wäre es sinnvoll, die Bewerber:innen innerhalb eines Vorbereitungskurses auf diese Eingangsprüfung vorzubereiten. Für dieses Vorbereitungsmodul könnten wiederum ECTS in einem bestimmten Umfang vorgesehen werden. Darüber könnte dieser Kurs dann im freien Wahlbereich im Master angerechnet werden. Nach der Eingangsprüfung erfolgt ein Studium innerhalb eines Weiterbildungsmasters, der dem Quereinstiegsmaster entspricht.

Möglich wäre es ebenso, beruflich Qualifizierte auf DQR-Niveau 6 zunächst regulär in das grundständige Bachelorstudium zu immatrikulieren. Durch diese reguläre Immatrikulation können sie an den regulären Lehrveranstaltungen teilnehmen und bereits Prüfungsleistungen erbringen bzw. das einjährige Probestudium absolvieren. Parallel dazu können sie an einem speziell konzipierten Lehrangebot teilnehmen. Mit Bestehen der Eingangsprüfung bzw. erfolgreich absolviertem Probestudium erfolgt der Wechsel in den Quereinstiegsmaster.

Das hier vorgestellte Modell könnte bspw. unter der Bezeichnung *Lehramt für berufliche Schulen* mit drei Studien- und Prüfungsordnungen (grundständiger Bachelor, grundständiger Master und Q-Master als Weiterbildungsstudiengang) organisiert werden. Die einzelnen beruflichen Fachrichtungen können hierbei über die jeweiligen Modullisten abgebildet werden.

Es gibt an der TU Berlin bereits vergleichbare Modelle in anderen Studiengängen, die als Orientierung dienen können. Im Studiengang *Soziologie technikwissenschaftlicher Ausrichtung* (TU Berlin 2024b) gibt es bspw. neben den soziologischen Studienanteilen ein sogenanntes technisches Nebenfach. Die möglichen Bereiche sind in einzelnen Mo-

dullisten zu Vertiefungsbereichen zusammengefasst.⁵⁰ Im Zusammenhang mit den beruflichen Lehramtsstudiengängen könnte von einem technischen Hauptfach und einem bildungswissenschaftlichen Nebenfach gesprochen werden.

Die Erstellung solcher Modullisten bietet die Möglichkeit, die einzelnen beruflichen Fachrichtungen neu zu ordnen. Da die beruflichen Fachrichtungen und die damit verbundenen Berufsgruppen sehr umfangreich sind und daher von einer Person nicht in ihrer gesamten Tiefe vollständig erfasst werden können, muss hier ein anderer Ansatz gewählt werden. Die Studierenden müssen in die Lage versetzt werden, sich in fachliche Inhalte und Zusammenhänge entsprechend der Ausrichtung der jeweiligen berufsbildenden Schule, in der sie später tätig sein werden, und auch entsprechend den spezifischen Anforderungen einer bestimmten Berufsgruppe einzuarbeiten. Damit soll sowohl dem Kompetenzgedanken, der der beruflichen Bildung zugrunde liegt, als auch dem Professionsgedanken der Lehrkräftebildung im Studium Rechnung getragen werden. Lehramtsstudierende müssen daher strukturiert an die Kompetenz herangeführt werden, sich in komplexe, bisher unbekannte fachliche Zusammenhänge einzuarbeiten und diese vermitteln zu können. Grundsätzlich benötigen Lehramtsstudierende also keine umfassende ingenieurwissenschaftliche Kompetenz, sondern eine umfassende technische Verständnis- und Vermittlungskompetenz. Es bleibt illusorisch, aufgrund der geringen Studierendenzahlen für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung eigene fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu fordern, jedoch erscheint es sinnvoll, innerhalb der Fachwissenschaft ein Modul oder eine Form von Mentoring oder Coaching zu verankern, das die Lehramtsstudierenden durch die Fachwissenschaft begleitet, ihnen hilft, diese notwendigen Kompetenzen anzubahnen, und in diesem Zusammenhang die fachpraktischen und schulischen Bezüge gemeinsam mit den Studierenden herstellt.

Ein weiteres zentrales Problem ist die Studienfinanzierung. Hier erscheint es sinnvoll, sich vom Ideal des Vollzeitstudiums zu lösen und die Lebensrealität der Studierenden zu berücksichtigen. Eine sehr niedrighschwellige Möglichkeit wäre es, ein Teilzeitstudium bzw. ein berufs begleitendes Studium zu ermöglichen, sodass Studierende neben dem Studium entweder im bisherigen Beruf arbeiten oder an einer Schule angestellt sein können. Hierfür könnten die bestehenden Studiengänge entsprechend organisatorisch und auch hochschuldidaktisch optimiert werden, z. B. durch Online- oder auch hybride Lehrveranstaltungen, Blockveranstaltungen oder Abendangebote.

Die Konzeption und Organisation eines dualen Studiums wären wiederum mit größerem Aufwand verbunden. Eine intensive Verknüpfung von Schulpraxis und Hochschulstudium erscheint aus hochschuldidaktischer Sicht durchaus sinnvoll, würde aber eine grundlegende Umstrukturierung der Studiengänge bedeuten. Kapitel 5.2 zeigt hierfür unterschiedliche Varianten mit unterschiedlichen Strukturen sowie Vor- und Nachteilen.

Während sich bei einem Teilzeitstudium die Arbeitszeiten in der Regel an den hochschulischen Veranstaltungen orientieren, würde ein duales Studium bedeuten,

⁵⁰ Die Module des technischen Nebenfachs stammen aus dem ingenieurwissenschaftlichen Angebot der TU Berlin. Ebenso wie im beruflichen Lehramt werden keine eigenen ingenieurwissenschaftlichen Module angeboten.

dass sich die hochschulischen Veranstaltungen an den schulischen Gegebenheiten und Abläufen orientieren. Dazu wäre es notwendig, den Rhythmus bzw. Turnus der hochschulischen Veranstaltungen an den Rhythmus und damit auch an den Ferienkalendar der Schulen anzupassen. Dies wäre mit den bestehenden Strukturen und Abläufen derzeit nicht möglich und würde wiederum eine eigene Organisation und eigene Lehrveranstaltungen erfordern, würde aber die Organisation aus Sicht der Studierenden vereinfachen. Eine Form der universitären Ausbildungsschule – im Sinne eines Universitätsklinikums – würde die schulische und universitäre Seite und damit Studien- und Arbeitsort an einem Ort vereinen und die Organisation auch aus institutioneller Sicht vereinfachen. Dieses Konzept hätte ebenfalls das Potenzial, die Trennung von erster und zweiter Phase stärker aufeinander zu beziehen oder auch gänzlich aufzuheben.

Ein berufliches Lehramtsstudium mit nur einer beruflichen Fachrichtung würde insbesondere durch den Verzicht auf ein allgemeinbildendes Zweitfach die Abhängigkeit der TU Berlin von der HU und FU Berlin bezüglich der allgemeinbildenden Zweifächer auflösen. Aus Perspektive eines grundständigen beruflichen Lehramtsstudiums ist ein Studium in Berlin bisher alternativlos.⁵¹ Selbst wenn bspw. die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) aus ingenieurwissenschaftlicher Perspektive im Bereich Maschinenbau, Elektrotechnik oder Bautechnik ausreichend aufgestellt ist, müsste für das Studium des jeweiligen Zweitfachs die Region verlassen werden, um bspw. in Berlin oder in Dresden das Studium zu beenden. Insbesondere der Verzicht auf allgemeinbildende Zweifächer im Rahmen eines Ein-Fach-Lehramtsstudiums hätte das Potenzial, ein Lehramtsstudium zu ermöglichen, welches von der Metropolregion Berlin unabhängig wäre und in der jeweiligen Heimatregion stattfinden könnte. Ziel wäre es, potenzielle Studierende zu erreichen, für die ein Studium in Berlin bisher nicht infrage kam, weil die Bereitschaft zum Wohnortwechsel aus finanziellen oder anderen Gründen gering ist.

Tabelle 16: Übersicht über relevante Hochschulstandorte in Berlin-Brandenburg aus gewerblich-technischer Perspektive

Hochschulstandort	Für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung passende Fachrichtungen
Technische Universität Berlin (TU Berlin)	Bautechnik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Medientechnik, Metalltechnik
Berliner Hochschule für Technik (BHT)	Bautechnik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Medientechnik, Metalltechnik
Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW)	Bautechnik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Metalltechnik
Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU)	Bautechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik

⁵¹ An der Universität Potsdam (UP) wurde durch die Einführung von beruflichen Lehramtsstudiengängen zwar ein weiterer Studienort geschaffen, aufgrund fehlender ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten werden dort jedoch nur Quereinstiegs-masterstudiengänge angeboten (UP 2023).

(Fortsetzung Tabelle 16)

Hochschulstandort	Für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung passende Fachrichtungen
Filmuniversität Babelsberg	Medientechnik
Universität Potsdam (UP)	Informationstechnik
Technische Hochschule Brandenburg (THB)	Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Metalltechnik
Technische Hochschule Wildau (TH Wildau)	Elektrotechnik, Informationstechnik

Die Tabelle 16 gibt einen Überblick über die Hochschulstandorte in der Region Berlin-Brandenburg und die beruflichen Fachrichtungen, die von ihnen aus ingenieurwissenschaftlicher Sicht abgedeckt werden könnten. Grundidee wäre, die jeweilige Fachwissenschaft bzw. Ingenieurwissenschaft an einer Hochschule oder Universität in regionaler Nähe zu studieren und dann die lehramtsspezifischen Inhalte z. B. an der TU Berlin im Quereinstiegsmasterstudium, z. B. in Form eines Online- oder Hybridstudiums, zu absolvieren. Die Praxisphasen des Q-Master-Studiums (Betriebspraktikum und Praxissemester) würden ebenfalls nicht in Berlin, sondern an geeigneten Standorten in Wohnortnähe absolviert.

Um interessierte Menschen außerhalb von Berlin für ein berufliches Lehramtsstudium zu begeistern, ist es also notwendig, die regionale Gebundenheit an Berlin aufzulösen, um damit den notwendigen Reallokationsaufwand für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums zu verringern. Dies ließe sich u. a. erreichen durch die Ermöglichung eines berufs begleitenden Studiums und durch ortsunabhängige Angebote wie Fernstudienanteile bzw. hybride Lehrveranstaltungen.

Insbesondere Personen, für die Hochschulen anderer Bundesländer näher bzw. schneller zu erreichen sind, könnte auch ein bundeslandübergreifendes Lehramtsnetzwerk hilfreich sein. Die Grundidee eines solchen Netzwerks könnte z. B. sein, dass Studierende die fachwissenschaftlichen Studien an einer Hochschule in ihrer Region absolvieren und sich dann für die lehramtsspezifischen Inhalte in einem hochschulübergreifenden Online-/Hybridstudienmodell einschreiben, das ortsunabhängig absolviert werden kann. Ein solches Netzwerk könnte nicht nur Lehrveranstaltungen bündeln, sondern auch als Netzwerk für Hochschulen, berufliche Schulen und auch Unternehmen dienen, die sich in der Lehrkräftebildung engagieren möchten. Über dieses Netzwerk könnten z. B. die Vergabe von Praktikumsplätzen, Mentoring und Beratungsangebote übergreifend organisiert werden. Um ein solches Netzwerk unabhängig von Hochschulstandort und Bundesland organisieren zu können, ist wiederum eine eigenständige digitale Plattform sinnvoll, die es ermöglicht, dezentrale Organisationsstrukturen zu verwalten bzw. dezentral lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen anzubieten.

Ein dezentrales Lehramtsstudium mit einer beruflichen Fachrichtung würde sich besonders für ein berufs begleitendes Studium eignen, insbesondere dann, wenn die

Person bereits an einer Schule tätig ist. Gerade in einem solchen Setting könnten die Studierenden ihre Berufstätigkeit von einem Ort aus organisieren und koordinieren, vor allem dann, wenn verschiedene Hochschulen und Universitäten ihre lehramtsspezifischen Studiengänge im Verbund so anbieten, dass die Studierenden die Wahl haben und nicht nur zwischen unterschiedlichen Inhalten, sondern auch zwischen unterschiedlichen Zeiten oder Tagen wählen können.

Die Studierendenbindung bezieht sich hier nicht primär auf eine Hochschule oder einen Studiengang, sondern auf den späteren Arbeitsplatz, womit sich dieses Studienmodell eher dem Konzept einer Berufsausbildung annähert. Dies entspräche der Perspektive bzw. dem Wunsch der Studierenden nach Praxisbezug sowie tendenziell ihren bisherigen Erfahrungen mit Bildungsprozessen und es würde das Problem der fehlenden Bindung der Studierenden an eine bestimmte Hochschule oder einen bestimmten Studiengang auflösen.

10 Fazit

Der **Lehrkräftemangel** erweist sich insbesondere in der beruflichen Bildung als ein strukturelles Problem mit langer Vorgeschichte (siehe Kapitel 4). Verantwortlich für die aktuelle Mangelsituation ist in erster Linie der demografische Wandel, da dem Auscheiden der geburtenstarken Jahrgänge der 60er-Jahre keine entsprechende Zahl von Lehramtsabsolvent:innen gegenübersteht. Verschärft wird die Situation u. a. durch bildungspolitische Fehlentscheidungen der Vergangenheit, die bspw. zum Abbau von Studienplätzen und einer mangelnden Vorsorge im Hinblick auf die Pensionierungswelle geführt haben, sowie zu verschiedenen Problemlagen bei der Rekrutierung von Lehramtsstudierenden. Hier werden insbesondere die Datenlage sowie die Bedarfsprognosen als unzureichend und ungenau kritisiert (vgl. Abschnitte 3.1, 6.1). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde deutlich, dass die Datenlage insbesondere im Hinblick auf die universitäre Lehrkräftebildung im gewerblich-technischen Bereich defizitär ist, was eine empirisch fundierte Bildungspolitik erschwert. Für eine effektive Forschung, die sich mit den Ursachen und Auswirkungen des Lehrkräftemangels beschäftigt, bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen und Infrastrukturen. Von besonderer Bedeutung sind dabei verlässliche Daten, z. B. zur demografischen Entwicklung, zu Absolvent:innenzahlen sowie zu Bedarfsprognosen. Ohne verlässliche und differenzierte Daten kann der Fachkräftemangel insbesondere im gewerblich-technischen Bereich weder erforscht noch bekämpft werden. Hier stehen auch Bildungsinstitutionen wie Universitäten in der Pflicht, den Forscher:innen notwendige Daten zugänglich zu machen.

Die **gesellschaftliche Nachrangigkeit** der beruflichen Schulen und damit auch des beruflichen Lehramtsstudiums sowie die Unbekanntheit und Unübersichtlichkeit der Studien- und Ausbildungswege im Zusammenhang mit dem beruflichen Lehramt erschweren die Rekrutierung insbesondere für die gewerblich-technische Lehrkräftebildung (vgl. Abschnitte 3.2, 4.2, 4.4). Bei der Betrachtung der bisherigen Debatten und damit einhergehenden Empfehlungen sowie Stellungnahmen wird u. a. deutlich, dass der Lehrkräftemangel und auch die Lehrkräftebildung häufig nicht ausreichend differenziert betrachtet werden. Eine dezidierte Unterscheidung zwischen den Anforderungen und Bedarfen der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung findet nur selten statt, besonders selten eine differenzierte Unterscheidung der Problemlagen innerhalb der verschiedenen beruflichen Fachrichtungen.

Die **bisherigen bildungspolitischen Maßnahmen** zielten vor allem auf eine kurzfristige Linderung der Symptome ab und konnten die zugrunde liegenden Ursachen des Lehrkräftemangels – insbesondere in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung – nicht beseitigen (vgl. Abschnitt 3.2, 4.4–4.7, 6). Hierbei zeigen sich verschiedene Dilemmata. Die Bestrebungen zur Professionalisierung und Gleichstellung der gewerblich-technischen Lehrkräfte mit den gymnasialen und kaufmännischen Lehrkräften haben zu Strukturen geführt, die die Gewinnung von Lehrkräften stellenweise er-

schweren. Gleichzeitig werden sogenannte *Sondermaßnahmen* ergriffen, um die aktuelle Mangelsituation zu entschärfen. Dabei werden Personen außerhalb von Hochschulen und Universitäten für das berufliche Lehramt qualifiziert, indem gerade diese Strukturen umgangen werden, was die Gefahr der Deprofessionalisierung birgt. Wo innerhalb der Sondermaßnahmen versucht wird, möglichst kompakte und attraktive Qualifizierungswege mit guter *Studierbarkeit* anzubieten, erscheint dies häufig nur unter Verzicht auf die Einhaltung sonst verbindlicher Vorgaben, z. B. der KMK, möglich. Demgegenüber können die regulären Lehramtsstudiengänge jedoch nicht ohne Weiteres *unliebsame* Vorgaben umgehen, da sonst die Gefahr besteht, die Studiengangsakkreditierung zu verlieren. Gelingt es, die Studierbarkeit von Sondermaßnahmen besser als die von regulären Lehramtsstudiengängen zu gestalten, besteht außerdem die Gefahr einer *Kannibalisierung* der Lehramtsstudiengänge durch die Sondermaßnahmen. Es wird also riskiert, dass es nicht zu einer Erhöhung der Gesamtzahl der Studierenden kommt, sondern lediglich zu einer Verteilung der Gesamtzahl auf unterschiedliche Bildungs- und Qualifizierungswege. Damit ergibt sich die Problematik, dass Maßnahmen, die zur kurzfristigen Linderung des Lehrkräftemangels eingeführt wurden, für niedrige Studierendenzahlen in der Lehrkräftebildung mitverantwortlich sind. Eine Differenzierung in unterschiedliche Studienmodelle und Sondermaßnahmen führt in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung zu sehr unübersichtlichen Ausbildungsstrukturen, die wiederum die Rekrutierung zusätzlich erschweren. Vor diesem Hintergrund erscheint auf der Basis der durchgeführten Analyse eine grundlegende Neuausrichtung der berufsbildungspolitischen Strukturreformen erforderlich. Statt die bestehenden Strukturen immer weiter zu differenzieren, sollten sie perspektivisch eher vereinheitlicht und zielgruppenorientiert ausgerichtet werden.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu verstehen, wer die eigentlich **relevanten Zielgruppen** der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung sind, welchen sozialen Hintergrund diese Zielgruppen haben, welche Art von Aspiration für sie typisch ist und welche Erwartungen sich daraus für die Struktur und die inhaltliche Gestaltung von Lehramtsstudiengängen ergeben (siehe Abschnitt 8). Die Aspiration, der damit verbundene Habitus sowie der soziale Hintergrund einer Person haben wesentliche Auswirkungen auf Bildungsentscheidungen sowie Bildungs- und Qualifikationsziele. Zentrales Motiv bei der Entscheidung für das berufliche Lehramtsstudium der Befragten an der TU Berlin war der Wunsch, eine Technikaffinität mit einer Tätigkeit in einem pädagogisch-sozialen Bereich innerhalb einer sinnstiftenden Tätigkeit zu verbinden.

Die Passung zwischen den individuellen Aspirationen, den **Erwartungen** des Herkunftsmilieus und den Erwartungen und Anforderungen der (Bildungs-)Institutionen spielt für den Studienerfolg eine wesentliche Rolle (siehe Abschnitt 8.3). Allgemeinbildende Schulen sowie Hochschulen und Universitäten fordern vorrangig eine akademisch-bildungsbezogene Aspiration und sehen den idealen Studierenden als ganzheitlich orientiert mit einem starken Fokus auf akademische Bildungsziele. Diese Annahme trifft jedoch nicht auf alle Studierenden zu, da die Aspirationen individuell sehr unterschiedlich sein können. In den Interviews wurde deutlich, dass das Lehramtsstudium aus sehr unterschiedlichen Aspirationen heraus gewählt wird, was zu unter-

schiedlichen Erwartungen an die Inhalte, Ziele und Anforderungen des Studiums führt. Diese Erwartungen unterscheiden sich auch von denen der Lehrenden. Die Erwartungen beziehen sich dabei u. a. auf die Verbindung von Theorie und Praxis, den Bezug der Lehrveranstaltung sowohl auf die Praxis in den beruflichen Schulen als auch auf die berufliche Praxis in den Betrieben.

An dieser Stelle setzt eine **habitus- und aspirationssensible Lehrkräftebildung (HAL)** an. Hauptaufgabe einer HAL ist es dabei, die Aspirationen der Studierenden auf das Ziel, Lehrkraft für berufliche Schulen zu werden, auszurichten, dabei den bisherigen Bildungs- sowie Berufsweg zu berücksichtigen und die Erwartungen der Studierenden mit den Erwartungen der Lehrenden in Einklang zu bringen.

Im Rahmen der geführten Interviews konnten folgende **Aspirationsformen** herausgearbeitet werden (siehe Abschnitt 8.2):

- Akademisch-bildungsbezogene Aspiration
- Sicherheitsorientierte Aufstiegsaspiration
- Berufs- und qualifikationsbezogene Aspiration
- Technisch-inhaltsbezogene Aspiration
- Altruistisch-gemeinwohlbezogene Aspiration

Je nach Art der Aspiration setzen die Studierenden unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Bildungsbiografie. Dabei hat das soziale Umfeld einen prägenden Einfluss, wobei sich ein geschlechtsspezifisches Muster zeigt. Während die fachliche Prägung durch das männliche soziale Umfeld erfolgt, erfolgt die soziale/pädagogische Prägung überwiegend durch weibliche Bezugspersonen. Die Aspiration einer Person und die des sozialen Umfeldes müssen nicht deckungsgleich sein. Die individuellen Zielvorstellungen können sich in einzelnen Aspekten deutlich von den durch das Elternhaus oder das soziale Umfeld vermittelten Vorstellungen unterscheiden. Eine geringe Übereinstimmung birgt Konfliktpotenzial (siehe Abschnitt 8.2).

Das **Passungsverhältnis** zwischen den individuellen Aspirationen, den Erwartungen des Herkunftsmilieus und den Erwartungen und Anforderungen der (Bildungs-)Institutionen spielt für den Studienerfolg ebenso eine bedeutende Rolle (siehe Abschnitt 8.2). Die allgemeinbildenden Schulen sowie Hochschulen fordern vorrangig eine akademisch-bildungsbezogene Aspiration und sehen den idealen Studierenden als ganzheitlich orientiert mit einer ausgeprägten akademischen Zielorientierung. Diese unterschiedlichen Erwartungen wirken sich auf die Studierendenbindung aus. Wird die Diskrepanz zwischen den individuellen Zielen und den Anforderungen des Studiums zu groß, kann dies den Anstoß zu einer Neuorientierung geben. Dies kann zu einem Studiengangwechsel, einem Wechsel zu anderen Qualifizierungsmaßnahmen oder einem Studienabbruch führen. Diese Passung zwischen den Erwartungen der Hochschule und den Erwartungen der Lernenden ist somit ein relevanter Faktor für die Studierendenbindung und den Studienerfolg.

Die Wahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Aspirationsziel zu verfolgen, steigt nach den Ergebnissen der Interviews vor allem dann, wenn mehrere bestehende Aspirationen damit verbunden werden können (siehe Abschnitt 8.2). Am häufigsten wurde

das Ziel genannt, fachlich-inhaltliche Aspirationsziele mit altruistisch-gemeinwohlorientierten Aspirationszielen zu verbinden und gleichzeitig in einem sinnstiftenden und gut abgesicherten beruflichen Kontext zu arbeiten. Es wurde deutlich, dass die jeweiligen Aspirationen nicht isoliert betrachtet werden können, sondern immer in einer sozialen Wechselwirkung mit unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und bildungsinstitutionellen Faktoren stehen, die sich über die Zeit verändern können. Darüber hinaus verläuft der Aspirationsprozess nicht linear, sondern iterativ; unter anderem können Konflikte, Erfahrungen und Reflexionsprozesse die Aspirationsziele und damit auch den Aspirationsprozess verändern.

Das jeweilige **Herkunftsmilieu** kann sich dabei unterschiedlich auswirken (siehe Abschnitt 8.1). Während bestimmte soziale Milieus beispielsweise berufliche Bildungsziele unterstützen, fördern und anerkennen, können sie gleichzeitig akademische Bildungsziele ablehnen oder als nicht gleichwertig betrachten. Befragte berichten von Erfahrungen, in denen ihnen sowohl von den Lehrenden als auch von der eigenen Familie wenig zugetraut wurde. Aber auch umgekehrt wurden akademische Bildungsziele bevorzugt und berufliche Ziele als nicht gleichwertig anerkannt. In beiden Fällen konnte dies dazu führen, dass versucht wurde, die Studierenden von ihren schulischen oder akademischen Ambitionen abzubringen, statt sie zu unterstützen. Insbesondere wenn sich die Studierenden in sozialen oder ökonomischen Abhängigkeiten befinden, können sich solche Konflikte kritisch auf die Bildungsbiografie auswirken. Gleichzeitig wird in den Interviews ein starkes Sicherheitsbedürfnis deutlich. Je nach sozialer Herkunft und Aspiration wird bestimmten Bildungswegen eine stärkere stabilisierende Funktion zugeschrieben und andere Bildungswege werden diesbezüglich nicht als gleichwertig angesehen.

Durch die Förderung und Benachteiligung bestimmter Habitus und Aspirationen begünstigen **Bildungsinstitutionen** einerseits Personen aus bestimmten sozialen Milieus und Schichten und ermöglichen ihnen den Zugang zu prestigeträchtigen und einkommensstarken sozialen Positionen, andererseits werden Personen aus weniger privilegierten Milieus benachteiligt und in weniger prestigeträchtige soziale Positionen abgedrängt (siehe Abschnitt 7.1). Eine HAL berücksichtigt diese Zusammenhänge als soziale Ungleichheit und strebt an, die aus dieser Problemlage resultierende soziale Spaltung nicht weiter zu vergrößern, sondern langfristig zu überwinden. Eine HAL erkennt das soziale Umfeld bzw. das Herkunftsmilieu, den damit verbundenen Habitus und die sich vor diesem Hintergrund entwickelnden Aspirationen einer Person als wesentliche Einflussfaktoren für den Bildungserfolg und auch für die Reproduktion sozialer Milieus an. Grundsätzlich verfolgt eine HAL das Ziel, Bildungs- und Qualifizierungswege entlang der sozialen Herkunft und Bildungsbiografie der Studierenden hochschulorganisatorisch und hochschuldidaktisch sensibel zu gestalten.

Um die Zugänglichkeit und Studierbarkeit des Lehramtsstudiums zu erhalten bzw. zu verbessern, ist es notwendig, die bestehenden Prozesse und Strukturen regelmäßig auf Verbesserungspotenziale, Probleme und Hürden hin zu überprüfen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Identifikation **informellen Wissens** – also Wissen, Fähigkeiten sowie Handlungsrouninen, die außerhalb formaler Bildungsprozesse er-

worben und innerhalb des Studiums vorausgesetzt werden (siehe Abschnitt 7.1) – sowie die Integration dieser Wissensinhalte in die reguläre Lehre bzw. in entsprechende Beratungs- und Betreuungsangebote. Sinnvoll sind in diesem Zusammenhang regelmäßige Studierendenbefragungen, die es ermöglichen, einzelne Kohorten auch über verschiedene Phasen des Studiums hinweg zu betrachten.

Die Aspiration der Studierenden und die damit verbundene Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit dem Ziel, Lehrkraft für berufliche Schulen zu werden, ist unterschiedlich motiviert (siehe Abschnitt 8.2). Neben der Aspiration einer Person sind auch weitere Aspekte ausschlaggebend, die den Bildungsweg hin zur Lehrkraft beeinflussen. An erster Stelle steht die **Kenntnis des Berufsbildes** und die Möglichkeit, sich über die Qualifizierungs- und Ausbildungswege zu informieren, d. h. das Ziel und der Weg dorthin müssen nachvollziehbar sein (siehe Abschnitt 8.2). In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass die Studien- und Berufsorientierung an den bisherigen Bildungsinstitutionen in der Regel defizitär ausfällt und es bei den Befragten häufig von Zufällen abhing, ob sie auf die beruflichen Lehramtsstudiengänge an der TU Berlin aufmerksam wurden.

Zudem darf der **Reallokationsaufwand** – also reale Aufwand für die Aufnahme des Studiums – nicht zu hoch sein (siehe Abschnitt 8.2). Aufwandsmindernde Aspekte waren für die Befragten u. a., dass sie die TU Berlin bereits kannten oder bereits an der TU Berlin immatrikuliert waren, dass bereits erbrachte Studienleistungen aus einem früheren Studium anerkannt werden konnten, dass der Lebensmittelpunkt bereits in Berlin lag oder dass der Anfahrtsweg für die Befragten zumutbar war. Steigende Lebenshaltungskosten, Wohnraummangel und fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten stellen an Studienstandorten wie Berlin hohe Zugangshürden dar, insbesondere für Geringverdienende, Berufstätige, Personen mit Kindern oder zu pflegenden Angehörigen. Mit dem Anspruch, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, sollte der Zugang zum Lehramtsstudium für alle ermöglicht, insbesondere Zugangsbarrieren aufgrund der sozialen Herkunft identifiziert und Studienstrukturen entsprechend reformiert werden.

Unterschiedliche **Veränderungsoptionen** können vor dem Hintergrund dieser Arbeit als geeignet bezeichnet werden (siehe Abschnitt 9.2). Dazu gehören u. a. eine einheitliche digitalisierte Verwaltungsstruktur, eine Flexibilisierung des Studiums, sodass Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen sowie Erwerbstätigkeit neben dem Studium – auch im Rahmen von Praxisphasen wie dem Praxissemester – möglich sind, die Vermeidung langer Anfahrtswege z. B. durch Hochschulkooperationen oder hybride Lehre, die Anerkennung nicht nur von akademischen, sondern auch von beruflichen Qualifikationen im Rahmen des Lehramtsstudiums sowie eine Vernetzung der Lehramtsstudierenden über die beruflichen Fachrichtungen hinweg.

Diese Arbeit konzentrierte sich auf die Prozesse und Strukturen der beruflichen Fachrichtungen Elektro-, Informations- und Medientechnik an der TU Berlin. Für die **weitere Forschung** ist relevant, inwieweit sich die anderen beruflichen Fachrichtungen bezüglich der Erkenntnisse dieser Arbeit unterscheiden. In einem weiteren Schritt wäre zu untersuchen, wie sich die Situation an anderen Hochschulstandorten der beruf-

lichen Lehrkräftebildung darstellt und inwieweit vergleichbare oder unterschiedliche Aspirationen bei den Studierenden auftreten. Ziel müsste sein, einzelne berufliche Fachrichtungen sowie einzelne Hochschulstandorte dahin gehend zu differenzieren, inwieweit dort vergleichbare oder unterschiedliche Problemfelder vorliegen und welche Hürden bzw. Problemlagen dort als Hindernisse für die Aufnahme bzw. den Abschluss eines gewerblich-technischen Lehramtsstudiums bestehen.

Die **Anforderungen an Lehrkräfte für berufliche Schulen** sind vielfältig. Sie unterrichten zum Teil sehr unterschiedliche Berufsgruppen und Schulformen und sind dort mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert. Hinzu kommt u. a. die Notwendigkeit, laufend technologische Entwicklungen im Unterricht zu berücksichtigen und aktuelle Querschnittsthemen wie Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Diversität oder die Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Einstellungen aufzugreifen.

Um diesen vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte entsprechend ausgebildet werden. Die aktuellen **Studienstrukturen** u. a. an der TU Berlin stellen dabei eine Herausforderung dar. Unter anderem die starke Fokussierung auf die fachwissenschaftliche Ausbildung im Studium birgt die Gefahr, dass neue bildungspolitische und gesellschaftliche Anforderungen mit bestehenden, primär lehramtsspezifischen Inhalten konkurrieren und diese unter Umständen verdrängen.

Um die berufliche Lehrkräftebildung zukunftsfähig zu gestalten und aktuelle und zukünftige Anforderungen im Studium verankern zu können, bedarf es struktureller Freiräume. Die Einführung von **Ein-Fach-Lehramtsstudiengängen** – also der Verzicht auf ein zweites Unterrichtsfach oder eine weitere berufliche Fachrichtung – könnte diese Freiräume insbesondere für eine lehramtsspezifische Ausbildung schaffen (siehe Abschnitt 9.3). Dies könnte großzügig gestaltete Wahlpflicht- und Wahlbereiche ermöglichen, die es den Studierenden erlauben, ein eigenes, an den eigenen Berufs- und Bildungszielen orientiertes Studienprofil zu entwickeln. Dies hätte das Potenzial, die Passung zwischen den Erwartungen der Studierenden und der Studienrealität zu verbessern und damit die Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrkräfte zu stärken. In diesem Zusammenhang könnte auch die Möglichkeit der Verleihung eines *Bachelor of Education* anstelle eines *Bachelor of Science* diskutiert werden, was insbesondere im Zusammenhang mit der Problematik, Betreuer:innen für Bachelorarbeiten zu finden, gewisse Vorteile mit sich brächte.

Die Strukturierung der Lehramtsstudiengänge mit zwei Fächern ist eng mit dem Professionsverständnis von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen verbunden. Während die Fachsystematik und das Konzept der Unterrichtsfächer in der allgemeinbildenden Schule eine lange Tradition haben, gilt das Konzept des:r Fachlehrer:in in der beruflichen Bildung mit der Einführung von Lernfeldern und Lernsituationen als nicht mehr zeitgemäß. Trotz der Abkehr von der Fachsystematik in der beruflichen Bildung tut sich die berufliche Lehrkräftebildung nach wie vor schwer, sich von der Zwei-Fächer-Struktur zu lösen. Fast scheint es, als hänge die Lehrkräftebildung ihren eigenen didaktischen Ansprüchen hinterher und könne in der Modellierung ihrer Studiengänge die schulische Realität nicht mehr adäquat abbilden. Das Festhalten an der Zwei-Fächer-Struktur ist u. a. historisch bedingt und geht auf das Streben der Gewer-

belehrer:innen nach Anerkennung und Gleichstellung mit den Gymnasial- und Handelslehrer:innen zurück (siehe Abschnitt 4.4). Um bestehende Strukturen zu reformieren, zusammenzuführen oder zu ersetzen, muss es zunächst Raum für die Erprobung neuer Strukturen sowie Studienmodelle geben, wofür die (beamtenrechtliche) Gleichstellung der Absolvent:innen gewährleistet sein muss.

Auch das Festhalten an Präsenzlehre bzw. Präsenzstudiengängen wird als Hemmnis hinsichtlich der Studierbarkeit und des Rekrutierungspotenzials gesehen (siehe Abschnitt 9.3). Die Möglichkeiten der **Digitalisierung, Kooperationen** mit anderen Hochschulen und die Ermöglichung eines berufsbegleitenden Studiums würden den Zugang insbesondere für potenzielle Studierende in ländlichen Regionen, z. B. in Brandenburg, erleichtern. Denkbar wäre hier, die fachwissenschaftlichen Inhalte an einer wohnortnahen Universität oder Hochschule zu studieren und die lehramtsspezifischen Inhalte über Online- oder Hybridangebote an der TU Berlin zu absolvieren.

Attraktive Studienmodelle allein führen jedoch nicht automatisch zu einer Erhöhung der Zahl der Lehramtsstudierenden bzw. der Absolvent:innen. Studienmodelle für die berufliche Lehrkräftebildung benötigen spezifische **Werbekonzepte** (siehe Abschnitt 9.2). Hierfür ist notwendig, die Zielgruppen zu kennen. Unterschiedliche Zielgruppen benötigen dabei unterschiedliche Ansprechpraktiken, die vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft und der bisherigen Bildungs- und Berufsverläufe sinnvoll sind, um Menschen für ein berufliches Lehramtsstudium zu begeistern. Bei Werbekonzepten ist zu berücksichtigen, dass der Einfluss des sozialen Umfelds auf die Aspirationen potenzieller Studierender sehr groß ist, weshalb auch zu prüfen ist, inwieweit Werbekonzepte entwickelt werden können, die in besonderer Weise das soziale Umfeld bzw. die Eltern ansprechen und das Lehramt als erstrebenswertes Berufsziel darstellen.

Ein zentrales Problem besteht in der **geringen Bekanntheit der Studiengänge** für das Lehramt an beruflichen Schulen (siehe Abschnitt 3.2 und 8.2). Selbst Personen, die eine berufliche Schule absolviert haben, wissen häufig nicht, wie man Lehrkraft an dieser Schulform werden kann und dass sie zur Zielgruppe dieses Berufsbildes gehören. Hier wird deutlich, dass insbesondere bei den Lehrkräften der beruflichen Schulen ein bisher unausgeschöpftes Potenzial besteht. Diese können zum einen ihre Schüler:innen über berufliche und akademische Bildungs- und Berufswege informieren bzw. orientieren, zum anderen können sie in diesem Zusammenhang aber auch über ihren eigenen Unterricht Menschen für die Profession der Lehrkraft für berufliche Schulen begeistern. Zudem wurde in den Interviews deutlich, dass die **Berufs- und Studienorientierung** bei den Befragten defizitär ist (siehe Abschnitt 8.2). Dies bedeutet, dass für eine nachhaltige Rekrutierungsstrategie im Rahmen der beruflichen Lehrkräftebildung zunächst eine Grundlage in Form einer strukturierten Berufs- und Studienorientierung, insbesondere an beruflichen Schulen, geschaffen werden muss. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche Karrierewege aufzuzeigen und das berufliche Lehramt als gleichwertige Karriereoption neben z. B. dem Ingenieurstudium und Fortbildungsqualifikationen wie Techniker:in und Meister:in darzustellen. Ebenso wichtig ist es, nicht nur über die Ziele, sondern auch über die Wege dorthin zu informieren und die Vielfalt der damit verbundenen

Bildungsinstitutionen transparent zu machen, z. B. worin sich HAW und Technische Universitäten unterscheiden. Die Berufs- und Studienorientierung kann dabei als motivationaler Ausgangspunkt für die eigenen Aspirationen dienen. Darüber hinaus kann Transparenz über die Strukturen und Aufgaben unseres Bildungssystems helfen zu verstehen, welche Ziele möglich sind und wie diese erreicht werden können. Sieht man den beruflichen und sozialen Aufstieg als eine der Kernaufgaben der beruflichen Schulen an, so wäre die Vermittlung der Strukturen und möglichen Bildungs- und Qualifizierungswege innerhalb des deutschen Bildungssystems im Sinne dieser Kernaufgabe. Im Rahmen einer fundierten Berufs- und Studienorientierung besteht an beruflichen Schulen die Möglichkeit, Interessierten Einblicke in die Tätigkeiten und Hintergründe des Berufsbildes zu geben. Dies kann sowohl durch Praktika als auch durch integrierte Rekrutierungsstrukturen geschehen.

Integrierte Rekrutierungsstrukturen (siehe Abschnitt 9.3) könnten sich an Forschungsgruppen – ähnlich wie in der DDR realisiert (siehe Abschnitt 4.6) – orientieren. Dieses Konzept bietet eine Handlungsoption, ohne auf lange Strukturreformen zu warten. Dabei lassen sich Professionalisierung der Lehrkräfte, demokratische Partizipationsmöglichkeiten und potenzielle Rekrutierungsmöglichkeiten miteinander verbinden. In diesen Forschungsgruppen ging es in erster Linie darum, praktizierende Lehrkräfte in die Forschung einzubeziehen und andererseits darüber auch Lehrkräfte für die Forschung zu rekrutieren. Versucht man nun dieses Konzept auf die Rollen der Lehrkräfte und der Schüler:innen zu übertragen, stellt sich die Frage, wie Schüler:innen sinnvoll in Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebunden werden können, um ebenfalls die Perspektive der Schüler:innen einzubeziehen und gleichzeitig Interesse für die Profession der Lehrkraft zu wecken. Diesen Gedanken weiterführend könnten in diesem Zusammenhang Partizipationsmöglichkeiten im Sinne demokratischer Prozesse innerhalb der berufsbildenden Schulen abgeleitet werden, um in erster Linie eine Form der Beziehungsentwicklung zu betreiben und darüber u. a. potenzielle Rekrutierungen anzubahnen. Ideal wäre es, Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen und zu engagieren, dadurch auch die besondere gesellschaftliche Bedeutung der beruflichen Schulen zu verstehen, sich mit den Zielen dieser Schulform zu identifizieren und sie u. a. als einen Ort wahrzunehmen, an dem sich Technikaffinität und soziales und pädagogisches Engagement in einer sinnstiftenden beruflichen Tätigkeit verbinden lassen.

Damit wird deutlich, dass dem Lehrkräftemangel nicht allein durch Reformprozesse an Hochschulen wie der TU Berlin begegnet werden kann. Nicht nur die beruflichen Lehramtsstudiengänge, sondern auch die beruflichen Schulen als späterer Arbeitsplatz und zentraler Ausbildungsort in der zweiten Ausbildungsphase haben ihre eigenen historisch gewachsenen Strukturen, fachlichen Spezialisierungen und Charakteristika. Um Reformprozesse in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung wirksam zu gestalten, darf die Perspektive der beruflichen Schulen und ihrer Bedarfe sowie die Perspektive der Verantwortlichen für den Vorbereitungsdienst nicht vernachlässigt werden.

11 Der Autor

Christian Stoll (Jahrgang 1986) absolvierte nach dem Abitur eine Ausbildung zum Elektroniker für Betriebstechnik. Anschließend studierte er Elektrotechnik und Politikwissenschaften für das berufliche Lehramt. Bereits während des Studiums engagierte er sich in der universitären Selbstverwaltung, warb für die Lehramtsstudiengänge und setzte sich für Verbesserungen des Studienverlaufs ein. Der Kontrast zwischen den Studierenden des Elektrotechnik-Studiums an der TU Berlin und denen des Politikwissenschaftsstudiums an der FU Berlin sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Herkunft aus einer strukturschwachen Region Brandenburgs inspirierten ihn, sich mit den Konzepten und Theorien Pierre Bourdieus auseinanderzusetzen. Der Besuch der Wissenschaftlerin Andrea Lange-Vester an der TU Berlin, die sich in ihrer Forschung intensiv mit sozialer Ungleichheit, Bildungsaufsteiger:innen und Studierendentypen auseinandersetzt, inspirierte ihn, sein Promotionsvorhaben ebenfalls auf diese Thematik auszurichten. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ist Christian Stoll als Hochschullehrer in der Lehrkräftebildung an der TU Berlin tätig und engagiert sich unvermindert für Reformen der beruflichen Lehramtsstudiengänge.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Schüler:innen an beruflichen Schulen nach Schulzweigen im Schuljahr 2023/2024 in Berlin (SenBJF 2024, 32)	22
Abb. 2	Entwicklung der Differenz von Lehrkräfteangebot und -bedarf (lehramtsübergreifende Betrachtung) (KMK 2023b, 3)	54
Abb. 3	Studienanfänger:innen in Deutschland 2017 bis 2030 (bis 2020 Ist, ab 2021 vorausberechnete Werte) (KMK 2021b, 12)	56
Abb. 4	Lehrkräftetrichter: Durchschnittliche jährliche Anzahl von Personen in der Lehrkräftebildung über die Studienjahre 2017–2021 (Suessenbach, et al. 2023)	61
Abb. 5	Bildungssystem der DDR (Herkner 2015, 15)	85
Abb. 6	Typologie von Studienmodellen (Trampe und Porcher 2022, 80)	106
Abb. 7	Studienverlauf des Bachelorstudiums Energie- und Automatisierungstechnik (HS Aalen 2023)	110
Abb. 8	Studienverlauf Ingenieurpädagogik TH Rosenheim (TH-Rosenheim 2023).	111
Abb. 9	Modelle des Studienganges Diplom-Gewerbelehrer (Münk 2001, 62)	112
Abb. 10	Überblick über die zeitliche Reihenfolge der Veröffentlichungen	137
Abb. 11	Überblick über die Einführung neuer Strukturen und Studiengänge in der beruflichen Lehrkräftebildung an der TU Berlin	155
Abb. 12	Überblick Fragmentierung des Lehramtsstudiums anhand drei exemplarischer Studiengänge an der TU Berlin	163
Abb. 13	Entwicklung der Studierendenzahlen im Lehramt an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)	167
Abb. 14	Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Elektrotechnik (TU Berlin 2025c)	169
Abb. 15	Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Metalltechnik an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)	172
Abb. 16	Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Bautechnik an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)	173

Abb. 17	Entwicklung der Studierendenzahlen des beruflichen Lehramts Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften und Land- und Gartenbauwissenschaften/Landschaftsgestaltung an der TU Berlin (TU Berlin 2025c)	173
Abb. 18	Soziale Milieus in Westdeutschland (Vester 2002, 92)	198
Abb. 19	Bildungstrichter 2016: Schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsb Benachteiligung im Elternhaus (Kracke, Middendorff und Buck 2018, 4) .	214
Abb. 20	Bildungsbeteiligung nach Bildungsherkunft 2016 (Kracke, Middendorff und Buck 2018)	215
Abb. 21	Index der Bildungsbeteiligung an Hochschulen nach Bildungsabschluss beider Eltern für Personen mit Migrationshintergrund (2016) (Spangenberg und Quast 2016, 17)	216
Abb. 22	Höchster Schulabschluss der Eltern von Studierenden von 1991 bis 2021 (in Prozent) (Kroher, et al. 2023, 26)	218
Abb. 23	Elterlicher Bildungsstand von Studierenden von 1991 bis 2021 (in Prozent) (Kroher, et al. 2023, 28)	218
Abb. 24	Elterlicher Bildungsstand von Studierenden nach Hochschulart und Hochschulträgerschaft (in Prozent) (Kroher, et al. 2023, 29)	223
Abb. 25	Elterlicher Bildungsstand von Studierenden nach Studienbereich (in %)	227
Abb. 26	Modell des Studienabbruchprozesses (Heublein, Ebert, et al. 2017, 12)	237
Abb. 27	Aspirationsprozess	283

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht über das Sample	28
Tab. 2	Informationen zum Sample	44
Tab. 3	Prognostizierter Lehrkräftemangel im Zeitraum 2023–2025 in Deutschland (KMK 2023b)	53
Tab. 4	Überblick über die einzelnen Veröffentlichungen	138
Tab. 5	Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin WiSe 2023/24 (Stellmacher und Huck 2024)	165
Tab. 6	Auszug aus Studierendenstatistiken Berufsschullehramt Elektrotechnik und Informationstechnik TU Berlin	169
Tab. 7	Auszug Studierendenstatistik Berufsschullehramt Medientechnik TU Berlin (TU Berlin 2025c) und eigene Berechnungen	170
Tab. 8	Gegenüberstellung Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes mit der Studierendenstatistik der TU Berlin WiSe 2022/2023	171
Tab. 9	Auszug Studierendenstatistik Berufsschullehramt Metalltechnik TU Berlin (TU Berlin 2025c)	172
Tab. 10	Vier-Felder-Schema der Fachkulturen nach Alheit (Alheit 2016)	225
Tab. 11	Wahrscheinlichkeit, dass eine Person mit verschiedenen Merkmalskombinationen aus der Altersgruppe der 18- bis 30-Jährigen studiert oder einen Hochschulabschluss besitzt (Gerhards und Sawert 2018, 540)	232
Tab. 12	Bachelor 180 ECTS (3 Studienjahre) (gtw 2010, 4)	348
Tab. 13	Master: 120 ECTS (2 Studienjahre) (gtw 2010, 5)	348
Tab. 14	Übersicht Verteilung der ECTS in Studienmodellen des beruflichen Lehramts an der TU Berlin am Beispiel Elektrotechnik (TU Berlin 2015b, 2015a, 2016b, 2019)	349
Tab. 15	Übersicht über mögliche Verteilung der ECTS bei Studienmodellen des beruflichen Lehramts mit einer beruflichen Fachrichtung	350
Tab. 16	Übersicht über relevante Hochschulstandorte in Berlin-Brandenburg aus gewerblich-technischer Perspektive	357

Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin. *Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Regina Kittler und Tobias Schulze (LINKE) vom 15. Januar 2019 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 16. Januar 2019) zum Thema: Schulmusikstudium an der Universität der Künste (UdK)*. Parlamentsdokumentation (PARDOK) des Abgeordnetenhauses von Berlin. 2019. <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/18/SchrAnfr/s18-17525.pdf> (Zugriff am 28. April 2025).
- Albrecht, Günter, und Gert Zinke. „Der Transformationsprozess der Berufsausbildung in Ostdeutschland: Ein Rückblick mit Perspektiven.“ *BWP* 3 (2013): 24–27.
- Alheit, Peter. „Der ‚universitäre Habitus‘ im Bologna-Prozess.“ In *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulsystem*, Herausgeber: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. *Kinderlos oder joblos*. 2024. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/aktuelle-faeelle/DE/Geschlecht/Geschlecht_inhalt_Kindlos.html (Zugriff am 28. April 2025).
- Apelojg, Benjamin, et al. *Rahmenkonzept der Universitätsschule Potsdam*. Universität Potsdam. 2021. <https://doi.org/10.25932/publishup-49138> (Zugriff am 28. April 2025).
- Bader, C., W. Lehner, und K. Wilbers. *Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen: Beschreibung der Nürnberger Universitätsschulkonzeption*. Herausgeber: Karl Wilbers. Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, 2019.
- Bals, Thomas, und Kristina Beinke. „Der Modellstudiengang ‚LBSflex‘ der Universität Osnabrück: Berufsbegleitendes Studium Master Lehramt berufliche Schulen/Ingenieurpädagogik.“ In *Mobiles Lernen für Morgen: Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften*, 165–177. Münster, New York: Waxmann, 2018.
- Baron, Christian. „Klasse und Klassismus: Eine kritische Bestandsaufnahme.“ *PROKLA* (Verlag Westfälisches Dampfboot) 44, Nr. 175 (2014): 225–235.
- Bauer, W. *Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Eine empirische Studie zur Lehrerarbeit im Berufsfeld Elektrotechnik*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2006.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat, und Rainer Watermann. „Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus.“ In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Herausgeber: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann, 95–188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2006.
- Becher, Tony. „The Disciplinary Shaping of the Profession.“ In *The Academic Profession*, Herausgeber: R. Clark Burton, 271–303. Berkeley: University of California Press, 1987.

- Becker, Birgit. *Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2010.
- Becker, Matthias, Georg Spöttel, und Lars Windelband. „Berufliche Fachdidaktiken/ Berufsdidaktik im Spannungsfeld der Berufspädagogik und der gewerblich-technischen Fachrichtungen.“ *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 37 (2019).
- Becker, Rolf. „Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder?“ In *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Herausgeber: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 145–182. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2016.
- Beckmann, Johann. *Anleitung zur Technologie, oder zur Kenntnis der Handwerke, Fabriken und Manufacturen, vornehmlich derer, die mit der Landwirtschaft, Polizey und Cameralwissenschaft in nächster Verbindung stehn: Nebst Beyträgen zur Kunstgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck, Rosenbusch, 1777.
- Bertelsmann Stiftung. *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme*. Herausgeber: Bertelsmann Stiftung. Bildungsserver. 2024. https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=40615 (Zugriff am 24. April 2025).
- BHT. *Hinweise bei Berufsziel Quereinstieg Lehramt Berufsschulen*. Berliner Hochschule für Technik (BHT). 2024. <https://studiengang.bht-berlin.de/m-btp/hinweise-bei-berufsziel-quereinstieg-lehramt-berufsschulen> (Zugriff am 28. April 2025).
- Bildungsberichterstattung Autorengruppe. *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG, 2020.
- Bildungsrat von unten. *Stellungnahme zum Fachkräftenotstand an Schulen und zu den von der SWK vorgelegten Empfehlungen*. 2024. <https://bildungsrat.org/wp-content/uploads/2024/01/Bildungsrat-Manifest-von-unten-30-01-2024.pdf> (Zugriff am 24. April 2025).
- Blömeke, S., A. Jentsch, N. Ross, G. Kaiser, und J. König. „Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students’ learning progress.“ *Learning and Instruction* 79 (2022).
- BMBF. *Berufsbildungsbericht 2024*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2024. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31856_Berufsbildungsbericht_2024.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- Bonz, Bernhard. „Lehrerbildung für berufliche Schulen im Wandel.“ In *Berufspädagogik im Wandel*, Herausgeber: Bernhard Bonz und Friedhelm Schütte, 112–129. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2013.
- Böttcher, Wolfgang. „Die Ein-Fach-Lehrkraft – eine abwegige Idee?“ Deutsches Schulportal. Robert-Bosch-Stiftung. 2022. <https://deutsches-schulportal.de/diskussion/wolfgang-boettcher-die-ein-fach-lehrkraft-eine-abwegige-idee/> (Zugriff am 28. April 2025).
- Bourdieu, Pierre. *Bildung: Schriften zur Kulturosoziologie*. Herausgeber: Franz Schultheis und Stephan Egger. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2018a.
- . *Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2001.

- . *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2018b.
- . *Die Intellektuellen und die Macht*. Herausgeber: Irene Dölling. Bd. 2. VSA Verlag: Hamburg, 2022.
- . *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag, 1992.
- . *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Herausgeber: Cordula Pialoux und Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- . „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In *Soziale Ungleichheiten*, Herausgeber: Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Soziale Welt, Sonderband 2, 1983.
- . *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.
- . *Sozialer Raum und ‚Klassen‘*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- . *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
- . *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA, 2001.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett, 1971.
- . *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- Bourdieu, Pierre, und Loïc D. J. Wacquant. „Reflexive Anthropologie.“ Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2022.
- Brandl-Bredenbeck, H.-P., und W.-D. Brettschneider. *Kinder heute: Bewegungsmuffel, Fast-foodjunkies, Medienfreaks?* Aachen: Meyer & Meyer, 2010.
- Brändle, Thomas. „Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur.“ In *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulsystem*, Herausgeber: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander, 179–195. Basel: Beltz Juventa, 2016.
- Breuer, Franz, Antje Allmers, Petra Muckel, und Barbara Dieris. *Reflexive Grounded Theory Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2019.
- Breuer, Franz, Günter Mey, und Katja Mruck. „Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie.“ In *Grounded Theory Reader*, Herausgeber: Günter Mey und Katja Mruck, 427–448. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011.
- Britto, P. R., et al. „Nurturing care: promoting early childhood development.“ *The Lancet* 389 (2017): 91–102.
- Bröcher, Nina, Carolin Lohse, und Friedhelm Schütte. „Das ‚Berliner Modell‘ – Professionalisierung der Lehrkräfte via Praxissemester.“ In *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften*, Herausgeber: M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand und R. Meyer. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, 2017: 462–475.
- BUA. *Über uns*. Berlin University Alliance (BUA). 2025. <https://www.berlin-university-alliance.de/about/index.html> (Zugriff am 28. April 2025).

- Bülow-Schramm, Margret. „Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem. Die Illusion der heterogenen Hochschule; zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität.“ In *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium.*, Herausgeber: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander, 49–69. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 2016.
- BWP. *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge.* Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (BWP). 2014. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Stellungnahme zur Einrichtung gestufter Studiengangsmodele als Ersatz für die existierenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Diplom- und Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.* Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (BWP). 2004. <https://www.landtag.ltsh.de/info/thek/wahl15/umdrucke/4500/umdruck-15-4543.pdf> (Zugriff am 29. April 2025).
- Dahrendorf, Ralf. *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland.* München: R. Piper, 2009.
- Davis, Kingsley, und Wilbert E. Moore. „Einige Prinzipien der sozialen Schichtung.“ In *Soziale Ungleichheit: klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Herausgeber: Heike Solga, Justin Powell und Peter A. Berger, 49–56. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag GmbH, 2009.
- Destatis. „Datenreport 2021: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland.“ *Destatis.* Herausgeber: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) Statistisches Bundesamt. 2021. <https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf> (Zugriff am 28. April 2025).
- . „Wintersemester 2024/2025: Studierendenzahl weitgehend unverändert zum Vorjahr.“ *Destatis.* Herausgeber: Statistisches Bundesamt. 2024. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/11/PD24_447_21.html (Zugriff am 29. April 2025).
- Dewey, John. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.
- DGfE. *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung.* Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). 2024. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGfE-Stellungnahme_Lehrer.innenbildung.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- DQR. *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen: Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten.* Herausgeber: Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 2013. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf (Zugriff am 28. April 2025).

- . *Liste der zugeordneten Qualifikationen: Aktualisierter Stand: 1. August 2024*. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). 2024. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2024_dqr_liste_zugeordnete_qualifik_01082024.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- Ebert, Julia, und Ulrich Heublein. *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund: Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), 2017.
- Ebner, Christian, und Daniela Rohrbach-Schmidt. *Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010: Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2019.
- Edelstein, Benjamin. *PISA 2022: Wie Leistungsniveau und Chancengleichheit in Schulsystemen zusammenhängen*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). 2024. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/543509/pisa-2022-wie-leistungsniveau-und-chancengleichheit-in-schulsystemen-zusammenhaengen/> (Zugriff am 28. April 2025).
- Eder, Klaus. „Der Klassenhabitus in Abgrenzung zum Klassenbewusstsein bei Karl Marx.“ In *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Herausgeber: Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher, 57–73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2013.
- Eduroam. „What is Eduroam?“ GÉANT. 2025. <https://eduroam.org/what-is-eduroam/> (Zugriff am 28. April 2025).
- Eifler, Ulrike. „Über falsche Sätze in leeren Schränken und die Wut einer Bildungsaufsteigerin.“ *Sozialismus.de*, Nr. 2 (2024): 53–55.
- El-Mafaalani, Aladin. *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2021.
- Erlor, Ingolf. „Skizzen einer Auseinandersetzung.“ In *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Herausgeber: Ingolf Erlor, 20–38. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007.
- EU Kommission. *Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS)*. 2022. <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system> (Zugriff am 29. April 2025).
- . „Ein europäischer Ansatz für Microcredentials.“ European Commission. 2023. <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/micro-credentials> (Zugriff am 29. April 2025).
- Faßhauer, Uwe. „Berufliche Fachrichtungen und Studienorganisation.“ In *Handbuch berufliche Fachrichtungen*, Herausgeber: Jörg-Peter Pahl und Volkmar Herkner, 235–263. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2010.

- . „Zwischen Standardmodell und ‚Sondermaßnahmen‘ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerbildung aus Sicht von Schulleitungen.“ In *Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen*, Herausgeber: M. Becker, G. Spöttl und T. Vollmer, 281–300. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2012.
- Freundl, Vera, und Katharina Wedel. „How does instruction time affect student achievement? The moderating role of teacher qualifications.“ *CESifo Forum 2022* 3. ifo Institut. 2022. <https://www.cesifo.org/DocDL/CESifo-Forum-2022-3-freundl-wedel-teacher-qualifications.pdf> (Zugriff am 30. April 2025).
- FU Berlin, HU Berlin, TU Berlin und UdK. *Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium*. Freie Universität Berlin (FU Berlin), Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin), Technische Universität Berlin (TU Berlin) und Universität der Künste Berlin (UdK). 2023. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10002447/Studium_und_Lehre/Praktikum_und_Praxissemester_im_Lehramt/Praxissemester_im_Master_of_Education/Leitfaden_Praxissemester_2023_WEB.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- Fuchs-Heinritz, Werner, und Alexandra König. *Pierre Bourdieu: Eine Einführung*. 3. Aufl. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2014.
- Gatscha, Lena. *Mehr Lehrkräfte für Berufliche Schulen – Uni Potsdam startet Lehramtsstudium für die Bereiche Wirtschaft und Technik*. Universität Potsdam (UP). 2024. <https://www.uni-potsdam.de/de/nachrichten/detail/2024-05-22-mehr-lehrkraefte-fuer-berufliche-schulen-uni-potsdam-startet-lehramtsstudium> (Zugriff am 28. April 2025).
- Geißler, Rainer. „Das mehrfache Ende der Klassengesellschaft: Diagnose sozialstrukturellen Wandels.“ Herausgeber: Jürgen Friedrichs, M. Rainer Lepsius und Karl Ulrich Mayer. *Sonderheft 38 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1998: 207–233.
- Geis-Thöne, Wido. *Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten: Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft, 2022.
- Gerhards, Jürgen, und Tim Sawert. „Deconstructing Diversity: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses.“ *Leviathan* 46, Nr. 4 (2018): 527–550.
- GEW. *GEW-Eckpunkte für die Reform der Lehrer*innenbildung in Zeiten des Fachkräftemangels*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). 2024. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=141478&token=3b0414d22a1c937fd79e1e4797730d67979030e0&sdownload=&n=Eckpunkte-LehrerInnenbildung.pdf> (Zugriff am 28. April 2025).
- Götzhaber, Jürgen, Peter Jablonka, und Ute M. Metje. *Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2011.
- Graf, Angela, und Christina Möller. „Einleitung: Bildung – Macht – Eliten.“ In *Bildung – Macht – Eliten*, Herausgeber: Christina Möller Angela Graf, 9–16. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag GmbH, 2015.

- Greinert, Wolf-Dietrich. „Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der ‚Krise des dualen Systems‘ der Berufsausbildung.“ *Zeitschrift für Pädagogik* (Beltz: Weinheim) 40, Nr. 3 (1994): 357–372.
- . „Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland.“ In *Handbuch der Berufsbildung*, Herausgeber: Antonius Lipsmeier Rolf Arnold. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2006.
- Greinert, Wolf-Dietrich, und Stefan Wolf. *Die Berufsschule*. Universitätsverlag der TU Berlin, 2014.
- Grottker, Dieter. „Berufsschullehrererausbildung in der DDR: Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und Gegenwart.“ In *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*, Herausgeber: Reinhard Bader und Günter Pätzold, 69–90. Bochum: Brockmeyer, 1995.
- Grottker, Dieter. „Fach und Fach-Richtung? Versuch einer Rekonstruktionsgeschichte der Beruflichen Fachrichtungen.“ In *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*, Herausgeber: Jörg-Peter Pahl und Volkmar Herkner, 15–34. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2010.
- Grundmann, Matthias, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau, und Olaf Groh-Samberg. „Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen.“ In *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Herausgeber: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 57–86. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2016.
- Grünert, Holle. „Berufsausbildung Ost unter neuen Vorzeichen: Folgen des Systemumbruchs und des demografischen Wandels für die Organisation der beruflichen Bildung in Ostdeutschland.“ *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 44, Nr. 5 (2015): 25–29.
- gtw. *Eckpunkte zur Einrichtung gestufter Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen*. Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw). 2010. <https://www.gtw-ag.de/download/767/?tmstv=1691572463> (Zugriff am 28. April 2025).
- Gudjons, H. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2014.
- Hadjar, Andreas, und Rolf Becker. „Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen.“ In *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Herausgeber: Andreas Hadjar und Rolf Becker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2006.
- Haller, Archibald. „On the Concept of Aspiration.“ *Rural Sociology* 33, Nr. 4 (1968): 484–487.
- Hartl, A., D. Holzberger, J. Hugo, K. Wolf, und M. Kunter. „Promoting Student Teachers’ Well-Being.“ *Zeitschrift für Psychologie* 230, Nr. 3 (2022): 241–252.

- Hascher, Tina, und Anja Winkler. *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen*. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW). 2017. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017-02_Analyse_Einphasige_Lebi_2017_web.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- Haslinger, Susanne, und Andrea Patek. „Studieren zwischen Schein und Sein.“ In *Keine Chance für Lisa Simpson: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Herausgeber: Ingo Erler, 148–165. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007.
- Hattie, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2008.
- Heinze, Arne-Patrick. „Alte Probleme trotz neuer Gesetze: Nach BVerfG-Urteil zum Numerus Clausus.“ *Legal Tribune Online*, 2020.
- Henschel, S., M. Holtmann, C. Rjosk, und P. Stanat. „Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik.“ In *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*, Herausgeber: P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich und S. Henschel, 355–383. Münster, New York: Waxmann, 2019.
- Herkner, Volkmar. „Berufsbildung von der deutschen Teilung bis zur Einheit – gemeinsame Wurzeln, verschiedene Wege.“ *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 5 (2015): 13–17.
- . „Berufspädagogische Wurzeln und Entwicklungen der Beruflichen Fachrichtungen.“ In *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*, Herausgeber: Jörg-Peter Pahl und Volkmar Herkner, 35–56. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2010.
- Herkner, Volkmar, und Jörg-Peter Pahl. „Handlungsorientierung in der Berufsbildung.“ In *Handbuch Berufsbildung*, Herausgeber: Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier und Matthias Rohs, 1–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2018.
- Herzog, Walter. „Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern.“ In *Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln*, Herausgeber: Hans-Ulrich Grunder, Katja Kansteiner-Schänzlin und Heinz Moser, 49–77. Baltmannsweiler, Zürich: Schneider Verlag Hohengehren, Verlag Pestalozzianum, 2011.
- Heublein, Ulrich, et al. *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), 2017.
- . *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Bd. 1. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), 2017.
- Hippach-Schneider, Ute, und Isabelle Le Mouilour. „Microcredentials: eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen – neu und doch bekannt.“ *Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis* 3 (2022): 35–39.

- Hopp, M., A.-K. Hoffmann, A. Zielke, L. Leslie, und M. Seeliger. *Jung, Akademisch, Prekär: Studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen: eine Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen*. Bremen: Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw), Universität Bremen, 2023.
- Hradil, Stefan. „Milieu, soziales.“ In *Grundbegriffe der Soziologie*, Herausgeber: J. Kopp und A. Steinbach. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2018.
- . „Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität.“ In *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2008.
- HRK. *Die Sicherung der Qualität der Lehrer:innenbildung: Empfehlung der Mitgliedergruppe der Universitäten in der HRK am 13. November 2023 in Berlin*. Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2023. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-sicherung-der-qualitaet-der-lehrerinnenbildung/> (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Hochschulrektorenkonferenz Geschichte*. Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2024. <https://www.hrk.de/hrk/geschichte/> (Zugriff am 28. April 2025).
- HS Aalen. *Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen (Ingenieurpädagogik) – Bachelor of Engineering*. Hochschule Aalen (HS Aalen). 2023. <https://www.hs-aalen.de/de/courses/18/info> (Zugriff am 30. April 2025).
- HS Osnabrück. *Ingenieurwesen – Maschinenbau (INGflex)*. Hochschule Osnabrück. 2023a. https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Wir/Fakultaeten/Ingenieurwissenschaften_und_Informatik/Studium/Ing_flex/Flyer-Ingflex-2022-web.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Mathematisches Vorsemester*. Hochschule Osnabrück. 2023b. <https://www.hs-osnabrueck.de/studium/studienangebot/bachelor/ingenieurwesen-maschinenbau-beng-berufsbegleitend/mathematisches-vorsemester/#c12823> (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Studienordnung für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Ingenieurwesen – Maschinenbau*. Hochschule Osnabrück. 2023c. <https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/Amtsblatt/IuI/Ba-IuI-IMB-INGflex-Studienordnung-01092022-WiSe2022.pdf> (Zugriff am 28. April 2025).
- HSAP. *Sie möchten Lehrkraft ab dem Schuljahr 2023/24 sein?* Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik (HSAP). 2023. <https://www.hsap.de/die-hochschule/aktuelles/meldung/stellenangebot-sie-moechten-lehrkraft-ab-dem-schuljahr-2023-24-sein> (Zugriff am 28. April 2025).
- HTW. *AWE Berufsbildung, Technik und Facharbeit II*. Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW). 2024. <https://lsf.htw-berlin.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=206243&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung> (Zugriff am 28. April 2025).
- IBL. *Master of Education berufsbegleitend (bbM)*. FH Münster Institut für Berufliche Lehrerbildung. 2024. https://www.fh-muenster.de/ibl/studieninteressierte/master_of_education_berufsbegleitend.php (Zugriff am 28. April 2025).

- IfE, und SETUB. *Praktikumsordnung für das berufsfelderschließende Praktikum in den Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption*. Institut für Erziehungswissenschaften (IfE) und School of Education TU Berlin (SETUB). 2022. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10002447/Studium_und_Lehre/Praktikum_und_Praxissemester_im_Lehramt/Berufsfelderschliessendes_Praktikum_im_Bachelor_mit_Lehramtsoption/Praktikumsordnung_fuer_das_berufsfelderschliessende_Praktikum_01.09.2022.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- Jost, Wolfdietrich. „Duale Ausbildung für Berufsschullehrer/-innen: Ein Integrationsmodell.“ In *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*, Herausgeber: Reinhard Bader und Günter Pätzold, 397–407. Bochum: Brockmeyer, 1995.
- Kanter, Rosabeth Moss. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books, 1977.
- Kaßbaum, Bernd. „Das Konzept der Beruflichkeit als Ansatz zur Integration akademischer und berufspraktischer Bildungsinhalte im Studium.“ In *Herausforderungen in Studium und Lehre*, Herausgeber: Andrea Lange-Vester und Martin Schmidt, 66–84. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Kell, Adolf. „Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft – Entwicklungen bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert.“ In *Stationen Empirischer Bildungsforschung*, 439–462. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011.
- Kesselring, Alexander, und Michael Leitner. „Soziale Herkunft und Schulerfolg.“ In *Keine Chance für Lisa Simpson*, Herausgeber: Ingolf Erler, 90–107. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007.
- Keune, M., H.-G. Fehn, M. Krüger, P. Seyffehrt, und K. Driesel-Lange. „Kooperative Lehramtsausbildung in gewerblich-technischen Fächern am Beispiel des Studienstandortes Münster.“ In *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften*, Herausgeber: M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand und R. Meyer. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, 2017.
- Klemm, Klaus. *Ein-Fach-Lehrer – eine einfache Lösung?* Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. 2022a. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/bildungsforscher-klaus-klemm-ein-fach-lehrer-eine-einfache-loesung/> (Zugriff am 30. April 2025).
- . *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035: aktualisierte EXPERTISE*. Verband Bildung und Erziehung (VBE). 2022b. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf (Zugriff am 30. April 2025).
- KMK. *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am 29. April 2025).

- *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- *Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 1995. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-StudienstrukturreformLehrerausbildung.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2000–2020: Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2021a. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_02_18-Nationaler-Bericht-Bologna-2020.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- *Vorausberechnung der Studienanfänger- und Studierendenzahlen 2021 bis 2030*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2021b. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok229_VB_Studienanfaenger-Studierende.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2024–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2025. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_2_Bericht_LEB_LEA_2024.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2009. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2010. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- *Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 1973. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_07_06-Lehrer-fuer-Fachpraxis.pdf (Zugriff am 30. April 2025).

- . *Einstellung von Lehrkräften 2022*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2023a. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
 - . *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2023b. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
 - . *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder – Tabellenwerk als Excel-Datei*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2023c. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/LEB_LEA_2023_Landeswerte_Werte.xlsx (Zugriff am 29. April 2025).
 - . *Gestaltung von zusätzlichen Wegen ins Lehramt*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2024a. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_06_13-Zusaetzliche-Wege-ins-Lehramt.pdf (Zugriff am 23. April 2025).
 - . *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2024b. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
 - . *Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024)*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2024c. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- Koerber, Rolf, Nadine Matthes, und Dirk Wohlrabe. „Praxisbericht: Begleitung beruflich Qualifizierter im Studium: Perspektive berufliches Lehramt.“ *Journal of Technical Education* 9 (2021): 155–173.
- Košínár, Julia. *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung*. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2014.
- Kostrzewa, Anne. *Motivation für das Lehramtsstudium: ,Unterricht funktioniert nicht nach Rezeptbuch‘*. Tagesspiegel. 2024. <https://www.tagesspiegel.de/themenspeziale/bildungundforschung/motivation-fur-das-lehramtsstudium-unterricht-funktioniert-nicht-nach-rezeptbuch-11527121.html> (Zugriff am 29. April 2025).
- Kracke, Nancy, Elke Middendorff, und Daniel Buck. „Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland.“ *DZHW Brief* 03 2018. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW). 2018. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2018.pdf (Zugriff am 29. April 2025).

- Kremer, H.-K., und U. Weyland. „Zur aktuellen Entwicklung der Lehrkräftebildung im berufsbildenden Bereich – eine kritische Analyse.“ *Erziehungswissenschaft* 34, Nr. 67 (2023): 53–61.
- Kriszjo, Marianne. „Fünf Jahre einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg.“ In *Modellversuch einphasige Lehrerausbildung*, 14–95. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis Universität Oldenburg, 1979.
- Kroher, Martina, et al. *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2023.
- Kühne, Stefan. „Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer: Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, Nr. 4 (2006): 617–631.
- Kunter, M., U. Klusmann, J. Baumert, D. Richter, T. Voss, und A. Hachfeld. „Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development.“ *Journal of Educational Psychology* 105, Nr. 3 (2013): 805–820.
- Lachmayr, Norbert. „Bildungswegentscheidung.“ In *Keine Chance für Lisa Simpson*, Herausgeber: Ingolf Erler, 108–119. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007.
- Lambert, Anna. „Betriebliche (Handwerks)Bildung im Nationalsozialismus: Eine kritisch-historiografische Untersuchung der nationalsozialistischen Interessen und der NS-Ideologie (im Handwerk) in Hamburg (1933–1945).“ *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, Nr. 32 (2017).
- Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung*. 4. Aufl. Psychologie Verlagsunion, 2005.
- Lange, Silke, Christoph Porcher, und Kristina Trampe. *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG, 2024.
- Lange, Silke, und Dietmar Frommberger. „Lehrkräfteentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Befunde zu Studierendenzahlen, Einstellungsbedarfen und Seiteneinstiegen.“ In *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*, Herausgeber: B. Groot-Wilken und Rolf Korber, 123–146. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG, 2020.
- Lange-Vester, Andrea. „Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen: Eine Gruppe von Ungleichen im Studium.“ In *Bildung – Macht – Eliten*, Herausgeber: Angela Graf und Christina Möller, 94–121. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag GmbH, 2015.
- . „Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld.“ In *Vom Arbeiterkind zur Professur – Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 2020.
- Lange-Vester, Andrea, Christel Teiwes-Kügler, und Helmut Bremer. „Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive.“ In *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Herausgeber: Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze, 27–47. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019.

- Lange-Vester, Andrea, und Christel Teiwes-Kügler. „Habituussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen.“ In *Habituussensibilität*, Herausgeber: T. Sander, 178–207. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2014.
- Lange-Vester, Andrea, und Helmut Bremer. „Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums.“ In *Herausforderungen in Studium und Lehre*, Herausgeber: Andrea Lange-Vester und Martin Schmidt, 86–103. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Lavy, V. „Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students’ academic and noncognitive outcomes.“ *Journal of the European Economic Association* 18, Nr. 1 (2020): 182–192.
- Lempert, Wolfgang. „Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des ‚dualen Systems‘.“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91, Nr. 3 (1995): 225–231.
- . „Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen.“ In *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Herausgeber: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm, 19–26. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010a.
- . *Soziologische Aufklärung als moralische Passion: Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010b.
- Lörz, Markus, und Steffen Schindler. „Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive?“ *Zeitschrift für Soziologie* 40, Nr. 6 (2011): 458–477.
- Maier, Tobias. *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). 2021. <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarkt-politik/332647/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-uebergangssystem/> (Zugriff am 28. April 2025).
- Mandel, P., und B. Süßmuth. „Total instructional time exposure and student achievement: an extreme bounds analysis based on German state-level variation.“ *CESIFO WORKING PAPER* 3580 (2011).
- Manz, K., et al. „Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1).“ *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 57 (2014): 840–848.
- Marx, Karl. *Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850. Bd. 10, in Karl Marx / Friedrich Engels: Werke, Artikel, Entwürfe Juli 1849 bis Juni 1851*, 119–196. Berlin, Boston: Akademie Verlag, 1977.
- Marx, Karl, und Friedrich Engels. *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. Bd. 8, in Werke*, 111–207. Berlin/DDR: Dietz Verlag, 1960.
- . *Manifest der Kommunistischen Partei*. Berlin: Dietz Verlag, 1989.

- Mayntz, Renate. „Kritische Bemerkungen zu funktionalistischen Schichtungstheorie.“ In *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Herausgeber: Heike Solga, Justin Powell und Peter A. Berger, 57–62. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag GmbH, 2009.
- Mehnert, Helmut. „Reformansätze in der Lehrerbildung für berufliche Schulen an der TU Berlin.“ In *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*, Herausgeber: Reinhard Bader und Günter Pätzold. Bochum: Brockmeyer, 1995.
- Mersch, Franz Ferdinand, und Jörg-Peter Pahl. „Die kategorialen Referenzen ‚Fach‘ und ‚Beruf‘.“ In *Berufspädagogik im Wandel*, Herausgeber: Bernhard Bonz und Friedhelm Schütte, 158–176. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2013.
- Meyer, Jasmin, Susanne Strauß, und Thomas Hinz. „Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen.“ *DZHW Brief 08 2022*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW). 2022. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_08_2022.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- Meyer, Rita. „Beruflichkeit und Interaktion.“ *denk-doch-mal.de: Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft*, Nr. 1 (2024): 19–35.
- Micknaß, Anne, Jan Pfetsch, Svenja Ohlemann, und Angela Ittel. „Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts.“ In *Bildung = Berufsbildung?!*, Herausgeber: F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid und G. Tafner, 185–198. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG, 2019.
- Moodle. *Moodle LMS*. 2025. <https://moodle.com/products/lms/> (Zugriff am 23. April 2025).
- MSB NRW. *Einstellung von Absolventinnen und -absolventen einer Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften (Bachelor, Diplom) oder Absolventinnen und -absolventen einer Universität (Bachelor) an Berufskollegs*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2023. https://soe.uni-wuppertal.de/fileadmin/isl/01_Lehrerbildung_Ziel_MEd/2023-04-14-AenderungsErlass-DualBK.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- Müller, Hans-Peter. *Pierre Bourdieu: Eine systematische Einführung*. Berlin: Suhrkamp, 2014.
- Müller, Manfred, und Dieter Schmidt. „Das Universitätsschulkonzept der Universität Bayreuth.“ In *5 Jahre Universitätsschule: Bilanz und Perspektiven*, Herausgeber: Paula Bodensteiner und Hans Käfler, 32–37. München: Hans-Seidel-Stiftung e. V., 2016.
- Münk, Dieter. *Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose: Ausbildungsanspruch und Berufswirklichkeit*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2001.
- Neugebauer, Martin. „Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, Nr. 1 (2013): 157–184.
- Nickel, Sigrun. „Berufsbegleitendes Studium.“ *wissenschaftsmanagement* 1 (2017): 54–55.
- Nickel, Sigrun, et al. *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), 2022.
- Pahl, Jörg-Peter. *Berufsbildende Schule: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG, 2014.

- PH-Gmuend. *Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen (Ingenieurpädagogik)*. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. 2022. <https://www.ph-gmuend.de/studium/studiengaenge/master-studiengaenge/ingenieurpaedagogik/-berufsschullehramt> (Zugriff am 28. April 2025).
- Pohlmann, Britta, und Jens Möller. „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA).“ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24, Nr. 1 (2010): 73–84.
- Porcher, C., und K. Trampe. „Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland: Eine Typologie von Studienmodellen.“ *Berufsbildung* 75, Nr. 190 (2021): 13–16.
- Priebe, B., W. Böttcher, U. Heinemann, und C. Kubina. *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem: Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 2019.
- Pukas, Dietrich. „Sozialhistoriografie der Berufsschulgenese.“ *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 36 (2019).
- Rat der EU. „Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit.“ *Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit*. Rat der Europäischen Union, 2023.
- Rauner, Felix. „Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen: Eine kritische Bilanz der Diskussion um die beruflichen Fachrichtungen.“ In *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*, Herausgeber: Reinhard Bader und Günter Pätzold. Bochum: Brockmeyer, 1995.
- Rebmann, Karin. „Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals.“ In *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, Herausgeber: Lutz Bellmann, Karin Büchter, Irmgard Frank, Elisabeth M. Krekel und Günter Walden, 155–168. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2021.
- Rehbein, Boike, et al. *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2015.
- Rheinländer, Kathrin. „Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität.“ In *Habitussensibilität*, Herausgeber: T. Sander, 247–278. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2014.
- Richter, Dirk, und Alexandra Marx. „Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2019): 1385–1395.
- Riehle, Tamara, Claudia Fenzl, Klaus Ruth, Georg Spöttl, und Roland Tutschner. „Vom Meister zum Master? Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in einem technischen Studiengang – Modell und Erkenntnisse.“ In *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*, Herausgeber: Barbara Hemkes, Karl Wilbers und Michael Heister, 278–292. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2019.

- Rothland, Martin. „Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf?“ In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Herausgeber: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 349–385. Münster, New York: Waxmann, 2014.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. Herausgeber: Philipp Rippel. Stuttgart: Reclam, Stuttgart, 2010.
- Salheiser, Axel. „Natürliche Daten: Dokumente.“ In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Herausgeber: N. Baur und J. Balsius, 1119–1134. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2019.
- Schelsky, Helmut. „Die Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart und ihr Einfluss auf die Grundanschauungen der Sozialpolitik.“ *Sozialer Fortschritt* 1 (1952): 284–288.
- Schlausch, Reiner. *Duales Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen Fachrichtungen*. Europa Universität Flensburg, 2023 (in Druck).
- Schmees, Johannes Karl. *Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2020.
- Schmidt, Martin. „Habituissensibilität in der Hochschulberatung: Herausforderung für Beratende.“ In *Herausforderungen in Studium und Lehre*, Herausgeber: Andrea Lange-Vester und Martin Schmidt, 104–121. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Schmitt, Lars. „„Auf dem Boden bleiben!?“ Zum Studium von Bildungsaufsteiger*innen im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit.“ In *Herausforderungen in Studium und Lehre*, Herausgeber: Andrea Lange-Vester und Martin Schmidt, 156–171. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Schröder, Bärbel. „Schulpraktische Ausbildung: Von der einphasigen Lehrerausbildung in der DDR zur zweiphasigen Ausbildung.“ In *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*, Herausgeber: Reinhard Bader und Günter Pätzold, 91–103. Bochum: Brockmeyer, 1995.
- Schultheis, Kathrin, Stefan Sell, und Lena Becher. „Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Einleitung.“ *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Einleitung*. Bundeszentrale für politische Bildung, 2020.
- Schütte, Friedhelm. „Akademisierung und Professionalisierung der Berufsschullehrerbildung: Historische Stationen, Systematische Argumente.“ In *Berufspädagogik im Wandel*, Herausgeber: Bernhard Bonz und Friedhelm Schütte, 130–157. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2013.
- . *Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus: Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik*. Weinheim: Deutscher Studien-Verl., 1992.
- . „Konsekutive Berufsschul-Lehrerbildung – Das Berliner Modell.“ In *Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Festschrift für Martin Kipp.*, Herausgeber: Karin Büchter, Rolf Seubert und Gabriele Weise-Barokowsky. Frankfurt am Main: G. A. F.B.-Verlag, 2005.
- . „Professionalisierung von Berufsschullehrern/-innen (1896–2004) – vier Diskurse.“ *Die berufsbildende Schule: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen* 64 (2012): 6–11.

- SenBJF. *Blickpunkt Schule: Bericht 2023 / 2024*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), 2024.
- . *Hinweise für den Quereinstieg in das Lehramt an beruflichen Schulen/Oberstufenzentren (OSZ)*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). 2023a. https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehrkraefte/quereinstieg/#headline_1_37 (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Lernraum Berlin*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). 2025. https://schulportal.berlin.de/serviceangebote/dienste/bsp_lernraum_berlin (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Stipendium für den Wechsel ins Lehramtsstudium*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). 2023b. https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrer_ausbildung/lehramt-stipendium/ (Zugriff am 29. April 2025).
- SETUB. *Anmeldung und Schulplätze: Wie melde ich mich zum Berufsfelderschließenden Praktikum an?* School of Education der Technischen Universität Berlin (SETUB), 2024.
- Siegrist, Hannes. „Bürgerliche Berufe. Die Professionen und das Bürgertum.“ In *Bürgerliche Berufe: Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*, Herausgeber: Hannes Siegrist, 11–50. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1988.
- Sinnreich, Dominik. „Multiple Choice.“ In *Keine Chance für Lisa Simpson: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Herausgeber: Ingolf Erler, 136–147. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007.
- Sloane, P. F. E. „Vollmundige Alleskönner – Lehrerbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW): Was sie behaupten und doch nicht können!“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ZBW* 118, Nr. 2 (2022): 163–170.
- SMK. *Novellierung der Lehramtsprüfungsordnung I zum Zulassungs- und Prüfungsrecht ab dem Prüfungszeitraum Winter 2019/2020: Informationen zur Ersten Staatsprüfung im Lehramt an berufsbildenden Schulen*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK). 2018. https://lehrkraeftebildung.sachsen.de/download/Informationsblatt_berufsbildende_Schulen.pdf (Zugriff am 28. April 2024).
- Solga. „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen.“ In *Soziale Ungleichheit: klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Herausgeber: Heike Solga, Justin Powell und Peter A. Berger, 63–72. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag GmbH, 2009.
- Solga, Heike, Peter A. Berger, und Justin Powell. „Soziale Ungleichheit: Kein Schnee von gestern! Eine Einführung.“ In *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Herausgeber: Heike Solga, Peter A. Berger und Justin Powell. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 2009.
- Spaenle, Ludwig. *Qualität und Gerechtigkeit. Bayerns Schulen stark machen für die Zukunft – Regierungserklärung des Kultusministers*. web.archiv.org. 2009. <https://web.archive.org/web/20101029161554/http://www.bayern.de/Regierungserklaerungen-.1290.10243120/index.htm> (Zugriff am 29. April 2025).

- Spangenberg, Heike, und Heiko Quast. *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf: Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), 2016.
- Squarra, Dieter. „Das einphasige Lehrerbildungssystem – eine vertane Chance.“ *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2024.
- Stadtmüller, Solveig. „Master Berufliche Bildung Integriert Informationsveranstaltung.“ *Master Berufliche Bildung Integriert Informationsveranstaltung*. Technische Universität München, 2024.
- Stamm, Margrit. „Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren?“ *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27, Nr. 2 (2005): 277–297.
- Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich, und Sofie Henschel. *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Herausgeber: Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich und Sofie Henschel. Münster, New York: Waxmann, 2019.
- Statista. *Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2000 bis 2023*. destatis.de. 2024. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/> (Zugriff am 29. April 2024).
- Statistisches Bundesamt. *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland nach Alter im Wintersemester 2023/2024*. 2023b. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1166109/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen-nach-alter/> (Zugriff am 29. April 2024).
- Stefani, Antje, Thomas Hinz, und Susanne Strauß. „Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zur Attraktivität von Masterstudiengängen.“ *DZHW Brief 02 2023*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW). 2023. https://doi.org/10.34878/2023.02.dzhw_brief (Zugriff am 28. April 2025).
- Steinbrink, Ulrich. „Einphasige Lehrerausbildung: Rekonstruktion einer gescheiterten Reform.“ In *Modellversuch einphasige Lehrerausbildung*, 1–14. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis Universität Oldenburg, 1979.
- Stellmacher, Anne. „(Angehende) Lehrkräfte als Multiplikator:innen für die Nachwuchsgewinnung im beruflichen Lehramt.“ *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 47 (2024).
- Stellmacher, Anne, Dörte Adam-Gutsch, Jana Huck, und Diemut Ophardt. *Ergebnisse der Befragung der Lehramtsstudierenden an der Technischen Universität Berlin Sommersemester 2019*. Technische Universität Berlin, 2021.
- Stellmacher, Anne, und Jan Pfetsch. „Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung?: Berufswahlmotive und Berufswahlsicherheit im Studium des beruflichen Lehramts.“ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Hogrefe Publishing Group) 36, Nr. 3 (April 2022): 207–215.

- Stellmacher, Anne, und Jana Huck. *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin*. Technische Universität Berlin, 2024.
- Stellmacher, Anne, und Jennifer Paetsch. „Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26 (2023): 847–873.
- Stellmacher, Anne, und Svenja Ohlemann. „Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA: Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive.“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH) 117 (2021): 212–230.
- Stifterverband. *Über uns*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. 2024. <https://www.stifterverband.org/ueber-uns> (Zugriff am 30. April 2025).
- . *Masterplan: Lehrkräftebildung neu gestalten: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2023.
- . „Streitbar: Die Rolle der HAWs für die Lehrkräftebildung.“ *Streitbar: Die Rolle der HAWs für die Lehrkräftebildung*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2025.
- Stoll, Christian. *Hochschulkooperation zur fachwissenschaftlichen Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. Technische Universität Berlin, 2023.
- Stratmann, Karlwilhelm. „Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung.“ *Die berufsbildende Schule: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen* 46, Nr. 2 (1994): 40–50.
- . „Nach der Krise des Dualen Systems nun die Krise der Berufsschullehrerausbildung?“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91 (1995): 452–457.
- Stratmann, Karlwilhelm, Günter Pätzold, und Manfred Wahle. *Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland: Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806–1878)*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung (G. A. F. B.), 2003.
- Strauss, Anselm L. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Aufl. München: W. Fink, 1998.
- Suessenbach, Felix, Celine Maerz, Andreas Wormland, und Bettina Jorzik. *Der Lehrkräfte-trichter*. Stifterverband. 2023. <https://www.stifterverband.org/lehrkraefetrichter> (Zugriff am 29. April 2025).
- SWK. *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel: Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2023a. <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372> (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht*. Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2023b. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059> (Zugriff am 28. April 2025).
- . „Über uns.“ Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2024. <https://www.swk-bildung.org> (Zugriff am 29. April 2025).

- S-WuF. *Änderungen im Zulassungsverfahren für Lehramtsstudiengänge Musik und Bildende Kunst an der Universität der Künste Berlin – Pressemitteilung vom 12.05.2020*. Senatskanzlei – Wissenschaft und Forschung (S-WuF). 2020. <https://www.berlin.de/sen/archiv/wissenschaft-2016-2021/2020/pressemitteilung.930717.php> (Zugriff am 29. April 2025).
- Terhart, Ewald. „Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.“ In *Pädagogische Professionalität*, Herausgeber: Werner Helsper und Rudolf Tippelt, 202–224. Weinheim: Beltz Verlag, 2011.
- TH-Rosenheim. *Bachelorstudiengang Ingenieurpädagogik*. Technische Hochschule Rosenheim. 2023. <https://www.th-rosenheim.de/studium-und-weiterbildung/studienangebote-der-th-rosenheim/bachelorstudiengaenge/ingenieurpaedagogik#section-2> (Zugriff am 29. April 2025).
- Trampe, Kristina, und Christoph Porcher. „Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen.“ In *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*, Herausgeber: Kristina Kögler, Ulrike Weyland und H.-Hugo Kremer, 75–88. Leverkusen, Berlin: Verlag Barbara Budrich, 2022.
- TU Berlin. *Ingenieur*in sein – Lehrer*in werden*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2023. (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Quality und Usability: Was ist Usability*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2025a. <https://www.tu.berlin/qu/ueber-uns> (Zugriff am 30. April 2025).
- . *Rechenschaftsbericht: April 2014 – Juni 2017*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2017a. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Arbeiten/Wichtige_Dokumente/Rechenschaftsberichte/TUBerlin_Rechenschaftsbericht_2014-2017.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Richtlinien für das Betriebspraktikum der Studierenden der lehramtsbezogenen Bachelor- sowie Quereinsteigsmasterstudiengänge mit Beruflicher Fachrichtung vom 25.10.2016 (Beschluss IR SETUB-5/1.o./25.10.2016)*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2016a. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10002447/Studium_und_Lehre/Praktikum_und_Praxissemester_im_Lehramt/Betriebspraktikum_im_Lehramtsstudium/Richtlinien_Betriebspraktikum_berufliche_Fachrichtung_IR_SETUB_2016-10-25.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2019 Studiengang Bautechnik/Mathematik als Quereinstieg M.Ed.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2021a. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/Bautech_Mathe_M.Ed._2019.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studierendenstatistik Wintersemester 2022/23*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2022. <https://www.tu.berlin/ueber-die-tu-berlin/profil/tu-berlin-in-zahlen> (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2021 Studiengang Arbeitslehre Lehramt B. Sc.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2024a. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/Arbeitslehre_B.Sc._2021.pdf (Zugriff am 28. April 2025).

- . *Studien- und Prüfungsordnung 2024 Soziologie technikwissenschaftlicher Richtung*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2024b. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/Fakultaet_VI/SoziologieTechWiss_B.A._2014.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2015 Studiengang Ernährung/Lebensmittelwissenschaften Lehramt B. Sc.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2017b. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/ErnaehrungLebensmittelwiss_B.Sc._2015.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2019 Studiengang Informationstechnik/Mathematik als Quereinstieg M.Ed.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2021b. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/InformationstechMatheQuereinstieg_M.Ed._2018.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2019 Studiengang Metalltechnik/Mathematik als Quereinstieg M.Ed.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2021c. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/MetalltechMatheQuereinstieg_M.Ed._2018.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2019 Studiengang Elektrotechnik/Mathematik als Quereinstieg M.Ed.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2019. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/ElektrotechMatheQuereinstieg_M.Ed._2018.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studierendenstatistik: Wintersemester 2024/2025*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2024c. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Ueber_die_TU_Berlin/Profil/TU_in_Zahlen/Dokumente/Studierendenstatistik/Wintersemester_2024_2025.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Servicebereich Ausbildung*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2025b. (Zugriff am 30. April 2025).
- . *Zahlen & Fakten*. Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2025c. <https://www.tu.berlin/ueber-die-tu-berlin/profil/tu-berlin-in-zahlen/> (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2016 Studiengang Elektrotechnik/Informationstechnik als Quereinstieg M.Ed.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2016b. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/Elektrotech-IT-Quereinstieg_M.Ed._2016.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2016 Studiengang Informationstechnik Lehramt B. Sc.* 2016c. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/Informationstech_B.Sc._2016.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2015 Studiengang Elektrotechnik M.Ed.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2015a. <https://www.tu.berlin/studieren/studienangebot/gesamtes-studienangebot/studiengang/elektrotechnik-lehramt-m-ed> (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2015 Studiengang Elektrotechnik mit Lehramtsoption B. Sc.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2015b. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/Elektrotech_B.Sc._2015.pdf (Zugriff am 29. April 2025).

- . *Studien- und Prüfungsordnung 2020 Studiengang Bautechnik Lehramt B. Sc.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2020a. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/BautechnikLehramt_B.Sc._2020.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2020 Studiengang Fahrzeugtechnik Lehramt B. Sc.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2020b. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/FahrzeugtechnikLehramt_B.Sc._2020.pdf (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Studien- und Prüfungsordnung 2020 Studiengang Medientechnik Lehramt B. Sc.* Technische Universität Berlin (TU Berlin). 2020c. <https://www.tu.berlin/studieren/studienangebot/gesamtes-studienangebot/studiengang/medientechnik-lehramt-b-sc> (Zugriff am 28. April 2025).
- TUM. *Master Berufliche Bildung Integriert – für Ingenieure.* Technische Universität München (TUM). 2023. <https://www.edu.sot.tum.de/edu/studium/fuer-studieninteressierte/studiengaenge/lehramt-an-beruflichen-schulen/mbbi/> (Zugriff am 29. April 2025).
- Tutschner, Roland, und Simone R. Haasler. „Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung.“ In *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, Herausgeber: Philipp Ulmer, Reinhold Weiß und Arnulf Zöllner, 97–116. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2012.
- UdK. *Quereinstiegsmaster Lehramt Musik – Ziele und Aufbau des Studiengangs.* Universität der Künste (UdK). 2023. <https://www.udk-berlin.de/studium/quereinstiegsmasterlehramt-musik/ziele-und-aufbau-des-studiengangs/> (Zugriff am 29. April 2025).
- Ulrich, Joachim Gerd. „Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme.“ *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* Spezial 4 (2008).
- Ungern-Sternberg, Jürgen v. „Wilhelm von Humboldts Bildungsideen: Von der freien Entfaltung des Individuums zum Schulmodell.“ *Archiv für Kulturgeschichte* 87 (2005): 127–148.
- Uni Flensburg. *Master of Education – Dualer Masterstudiengang Master of Vocational Education / Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Wissenschaften).* 2023. <https://www.uni-flensburg.de/die-universitaet/organisation-und-struktur/satzungen-und-ordnungen/dokumente-zum-studium/med-dualer-masterstudiengang-lehramt-an-beruflichen-schulen-gew-techn> (Zugriff am 29. April 2025).
- Uni Siegen. *Was ist ein ‚Großfach‘?* Universität Siegen. 2023. <https://www.kunst-uni-siegen.de/studium-1/gymnasien-und-gesamtschule/kunst-großfach/> (Zugriff am 29. April 2025).
- Uni Wuppertal. *Dualer Master of Education – Lehramt an Berufskollegs.* Universität Wuppertal. 2023a. <https://soe.uni-wuppertal.de/de/studium/isl-master-of-education/studiengaenge-med/dualer-master-of-education-berufskolleg/> (Zugriff am 29. April 2025).
- . *Zugangsvoraussetzungen Dualer Master of Education Lehramt an Berufskollegs für FH-Absolvent*innen.* Universität Wuppertal. 2023b. <https://soe.uni-wuppertal.de/de/studium/isl-master-of-education/zugangsverfahren-und-einschreibung/zugangsvoraussetzungen-dual-bk/> (Zugriff am 28. April 2025).

- UP. *Neuer Studiengang: Berufsschullehramt an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät*. Universität Potsdam (UP). 2023. <https://www.uni-potsdam.de/de/medieninformationen/detail/2023-06-29-neuer-studiengang-berufsschullehramt-an-der-wirtschafts-und-sozialwissenschaftlichen-fakul> (Zugriff am 28. April 2025).
- Vester, Michael. „Die geteilte Bildungsexpansion – die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland.“ In *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*, Herausgeber: K.-S. Rehberg, 73–89. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 2006.
- . *Soziale Milieus und Kirche*. Herausgeber: Wolfgang Vögele, Helmut Bremer und Michael Vester. Würzburg: Ergon Verlag, 2002.
- . *Was wurde aus dem Proletariat? Das mehrfache Ende des Klassenkonflikts: Prognosen des sozialstrukturellen Wandels*. Bd. Sonderheft 38, in *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*, Herausgeber: Jürgen Friedrichs, M. Rainer Lepsius und Karl Ulrich Mayer, 164–206. Köln: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Westdeutscher Verlag, 1998.
- Vogelsang, Christoph. *Quereinstieg ins Lehramt im Licht der Bildungsforschung*. Universität Paderborn. 2021. <https://blogs.uni-paderborn.de/performla/2021/09/29/quereinstieg-ins-lehramt-im-licht-der-bildungsforschung-2-4/> (Zugriff am 28. April 2025).
- Voigtländer, Michael, Christian Oberst, und Wido Geis-Thöne. *MLP Studentenwohnreport 2024*. MLP Finanzberatung SE. 2024. <https://mlp-se.de/redaktion/mlp-se-de/studentenwohnreport-microsite/2024/report/mlp-studentenwohnreport-2024.pdf> (Zugriff am 29. April 2025).
- Walm, Maik, und Doris Wittek. *Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024 – Status Quo und Entwicklungen der letzten Dekade*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). 2024. https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2024/Handout-Walm-Wittek-Expertise-LeBi-21-01-24.pdf (Zugriff am 28. April 2025).
- . „Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage‘ in herausfordernden Zeiten.“ In *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Programme – Positionierungen – Empirie, Herausgeber: Dorthé Behrens, Matthias Forell, Till-Sebastian Idel und Sven Pauling, 54–65. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2023.
- Wasserschleger, Anna, und Katharina Wehking. „Ansprache und Gewinnung neuer Zielgruppen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in den Mangelfachrichtungen Elektro- und Metalltechnik – Ergebnisse aus dem Verbundprojekt ‚Plan C‘.“ In *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften*, Herausgeber: Matthias Becker, Christian Dittmann, Julia Gillen, Stefanie Hiestand und Rita Meyer, 387–405. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, 2017.
- Watt, Helen M. G., et al. „Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale.“ *Teaching and Teacher Education* 28, Nr. 6 (2012): 791–805.
- Weber, Max. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr (Siebeck), 1985.

- Wehling, Peter. „Renaturalisierung sozialer Ungleichheit: Eine (Neben-)Folge gesellschaftlicher Modernisierung.“ In *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*, Herausgeber: Karl-Siegbert Rehberg, 526–539. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 2006.
- Wigfield, Allan, und Jacquelynne S. Eccles. „Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation.“ *Contemporary Educational Psychology* 25, Nr. 1 (2000): 68–81.
- Wißerodt, Eberhard, Bernhard Hardinghaus, Julia Knips, und Sonja Jepsen. „Ziele, Entwicklung und Unterstützungsangebote des berufs begleitenden Studienmodells INGflex an der Hochschule Osnabrück.“ In *Mobiles Lernen für morgen: Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften*, 147–163. Münster, New York: Waxmann, 2018.
- Wittner, Britta, und Simone Kauffeld. „Social capital and career planning amongst first generation and non-first generation high school and college students in Germany: a social network analysis approach.“ *International Journal for Education and Vocational Guidance* 23 (2021): 295–317.
- Wohlrabe, Dirk, Nadine Matthes, und Rolf Koerber. „Erfolgreicher Studieneinstieg beruflich Qualifizierter im dualen Studium des technischen Lehramts.“ *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 17, Nr. 4 (2022): 271–284.
- WR. *Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik*. Wissenschaftsrat (WR). 2023. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.pdf?__blob=publicationFile&v=17 (Zugriff am 29. April 2025).
- Wyrwal, Matthias, und Bernd Zinn. „Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen.“ *Journal of Technical Education (JOTED)* 6, Nr. 2 (2018): 9–23.
- Yeşil Dağlı, Ü. „Effect of increased instructional time on student achievement.“ *Educational Review* 71, Nr. 4 (2019): 501–517.
- Ziegler, Birgit. „Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen: Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive.“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114 (2018): 578–608.
- Zimpelmann, Eike. „Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse.“ *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 37 (2019).

In der Publikation von Christian Stoll wird der Lehrkräftemangel in der beruflichen Bildung als zentrales Problem des Bildungssystems analysiert. Auf Basis empirischer Untersuchungen werden strukturelle Ursachen sowie die Perspektiven von Lehramtsstudierenden untersucht. Im Fokus stehen soziale Herkunft, Bildungsbiografien und Studienbedingungen. Die Ergebnisse zeigen, dass bestehende Studienstrukturen den Anforderungen einer heterogenen Studierendenschaft nur unzureichend gerecht werden. Daraus entwickelt die Arbeit Ansätze für eine habitus- und aspirationssensible Lehrkräftebildung, die zur Verbesserung von Studienerfolg und zur nachhaltigen Sicherung des Lehrkräftenachwuchses beitragen kann.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Technische Universität Hamburg (TUHH)).

Dr. phil. Christian Stoll ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften der TU Berlin im Bereich Lehrkräftebildung. Er forscht zur beruflichen Lehrkräftebildung, sozialer Ungleichheit und Studienreformen.

