

Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitungen

Uwe Faßhauer

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Quer-, Seiten- und Direkteinstiegern/-innen in das Lehramt an beruflichen Schulen. Insbesondere der gewerblich-technische Bereich steht in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen einerseits dem Standardmodell universitärer Lehramtsausbildung, das aber zu wenige Absolventen liefert, und andererseits den „Sondermaßnahmen“, die dieses Problem mit vermeintlich deprofessionalisierenden Nebenwirkungen lösen sollen. In Berufsfeldern der sozialen und personenbezogenen Dienstleistungen und im gewerblich-technischen Bereich sind die „grundständigen“ Zugänge nicht zuletzt durch den Bolognaprozess und neue Studienmodelle deutlich ausdifferenziert. So wird einer der Hauptwege für Seiteneinstiege, der Wechsel nach einem FH-Diplomstudiengang in ein fachlich einschlägiges, verkürztes Lehramtsstudium mittlerweile in einem Regelangebot aufgefangen. Einschränkend ist anzumerken, dass sich der Beitrag nicht auf die Rekrutierung von Wirtschaftspädagogen bzw. Diplom-Handelslehrer/-innen bezieht. In diesem Bereich gibt es (noch?) keine Sondermaßnahmen zum direkten Einstieg in ein Lehramt.

Im ersten Abschnitt wird das Standardmodell der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen (LAB) und seine aktuelle Ausdifferenzierung im Bolognaprozess beschrieben. Zweitens werden die beiden Strategien zur Bedarfsdeckung im gewerblich-technischen Bereich diskutiert. Zum einen die Öffnung der Lehramtsstudiengänge für neue Zielgruppen, zum anderen die Rekrutierung von Lehrerinnen und Lehrern über die Ermöglichung von Direkt-, Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt, den „Sondermaßnahmen“. Drittens erfolgt eine kritische Bewertung der Effekte dieser „Sondermaßnahmen“ aus Sicht von Schulleitungen. Grundlage sind hier die Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie in drei Bundesländern.

2 Basismodell, Standardmodelle und ihre Ausdifferenzierung im Bolognaprozess

Die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen folgt nach wie vor dem *Basismodell* der Gymnasiallehrausbildung. Dieses umfasst eine zeitliche Strukturierung in eine wissenschaftlich orientierte erste Phase (Studium) und eine an der Unterrichtspraxis orientierte zweite Phase (Vorbereitungsdienst). Dabei wird in zwei Fächern, resp. in einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach ausgebildet. Dieses Basismodell, dessen weitere Ausdifferenzierungen in zusätzliche Phasen hier nicht diskutiert werden soll, setzt vor allem beamtenrechtliche Vorgaben um, nach denen der Eintritt in den Höheren Staatsdienst einen Vorbereitungsdienst (Referendariat) mit abschließender Zweiter Staatsprüfung voraussetzt. Inhaltlich setzt das Basismodell zur Grundlegung der Lehrkompetenzen Studien der Fachwissenschaften, der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktiken voraus. Für das Lehramt an beruflichen Schulen wurde dieses Basismodell von Anfang an in unterschiedlichen *Standardmodellen* umgesetzt, nicht zuletzt auch, um den sehr heterogenen Bedarfen an beruflichen Schulen gerecht werden zu können.

Nur am Rande erwähnt werden kann hier die Tatsache, dass sich zur Zeit auch im Bereich der Lehramtsausbildung für allgemein bildende Schulen, insbesondere der Gymnasien, ebenfalls eine erhebliche Ausdifferenzierung von Organisationsmodellen in der ersten Phase vollzieht. Solche reichen von der Implementierung von „Zentren für Lehrerbildung“ an den Universitäten (die dann auch für die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen zuständig sind) bis hin zu Gründungen eigenständiger Fakultäten für Lehrerbildung und Bildungsforschung innerhalb großer Universitäten („School of Education“) (vgl. DGfE 2011).

Bei genauerer Betrachtung ist also zu konstatieren, dass bereits seit Beginn der Akademisierung der Lehramtsausbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen in den 1960er Jahren und zuletzt in den KMK Rahmenvorgaben für die Studienanteile innerhalb der LAB („Korridore“, KMK 1995) kontinuierlich eine Vielzahl an Modellen mit unterschiedlichen Gewichtungen der Bezugsdisziplinen und Kombinationen mit (hoch) affinen bzw. allgemein bildenden Zweitfächern bestanden hat. Im historischen Rückblick lassen sich regionale Traditionen kennzeichnen, die bis heute gewissermaßen eine pfadabhängige Entwicklung neuer Studiengänge bedingen:

Vor allem im Südwesten Deutschlands hat sich in den 1920er Jahren an den Technischen Universitäten Badens und Württembergs aber auch in Dresden ein an Technik- und Naturwissenschaften orientiertes Ingenieur-Modell in der Ge-

werbelehrerbildung etabliert (die Vorläufer dieser Modelle datieren aus der Mitte des 19. Jhd.). Übergeordnetes Ziel war eine Wirtschaftsförderung, die die Ausbildung hoch qualifizierter Arbeitskräfte im Blick hatte und dafür entsprechendes pädagogisches Personal zur Verfügung stellte. Ebenso waren erziehungswissenschaftliche Anteile integriert, wenn auch mit geringerer Priorität. Diese Grundstruktur ist im Wesentlichen identisch mit derjenigen der heutigen Modelle. In einer ausführlicheren Betrachtung wäre einerseits noch das preußische Seminarmodell zu nennen, das in der Kerschensteinerschen Tradition die politische Integration junger Arbeiter in das Staatsgebilde stärker gewichtete als die technische und berufliche Bildung. Die Lehramtsausbildung war an nicht-akademischen „berufspädagogischen Instituten“ verankert und nicht auf berufliche Fachrichtungen hin orientiert (vgl. Stratmann 1992). Andererseits bilden vor allem in Norddeutschland die gewerblich-technischen Berufswissenschaften eine starke Tradition, die weniger in der formalen Studienstruktur als in den Inhalten und Kompetenzziele sich wiederfinden dürfte (vgl. Bannwitz/Rauner 1993).

Ausdifferenzierung im Kontext des Bolognaprozesses

Der Bolognaprozess ist im Hinblick auf Studienorganisation, Prüfungswesen, Abschlüsse, Curricula, Standardisierung und Qualitätssicherung die folgenreichste Entwicklung im deutschen Hochschulsystem seit Jahrzehnten. Sie beeinflusst die erste Phase der Lehramtsausbildung und somit den Regelzugang erheblich. Deren Ausdifferenzierung verdankt sie allerdings nicht allein den Bologna-reformen, sondern durchaus auch pragmatischen Weiterentwicklungen länderspezifischer bzw. regionaler Traditionen im Spannungsfeld von veränderten staatlichen Steuerungsansätzen und wachsender hochschulischer Autonomie. Bereits im WS 2009/10 bieten bundesweit 55 wissenschaftliche Hochschulen, teilweise in Kooperation mit Fachhochschulen, Lehramtsstudiengänge im Bereich der beruflichen Bildung an, weit überwiegend in Bachelor-Master Struktur. In den Studiengängen, die auch zum Lehramt an beruflichen Schulen führen, haben sich somit gestufte Bildungsgänge in unterschiedlichen Formen und Modellen bundesweit etabliert, wenn auch in verschiedenen beruflichen Fachrichtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und Anteilen. Die Implementierung der Bologna-Struktur begann im Bereich der LAB vergleichsweise früh und gestaltete sich sehr uneinheitlich. Je nach bildungspolitischen Entscheidungen der verantwortlichen Bundesländer, auf Grund unterschiedlicher Traditionen, Ressourcen und eigenen profilbildenden Strategien der selbstständiger werdenden Hochschulen, differenzierte sich ein nahezu standortspezifisches Angebot aus. Überspitzt formuliert kann man zur Zeit wohl sagen, dass es bundesweit, sogar selbst innerhalb eines Bundeslandes kaum zwei identische LAB-Studiengänge gibt. So betei-

ligen sich durchaus auch einzelne Universitäten gleichzeitig an zwei unterschiedlichen Modellen (ausführlich Faßhauer 2010). Dabei sind für einen ersten Überblick (a) zwei Studiengangmodelle sowie (b) zwei Organisationsmodelle unterscheidbar, die sich nicht gegenseitig bedingen.

- (a) Bereits in den ersten fünf Jahren nach Bologna hat sich das integrativ-grundständige Modell auf Basis des KMK Beschlusses von 2005 (KMK 2005, „Quedlinburger Beschluss“) als das klar dominierende weitgehend durchgesetzt. Im Kern sieht dieses Studiengangmodell vor, dass sowohl eine berufliche Fachrichtung als auch das Zweifach sowie bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Anteile durchgängig im Bachelor und im Master zu studieren sind. Beide zusammen umfassen zehn Semester und nur der Masterabschluss ermöglicht den Zugang zum Vorbereitungsdienst. Es ist somit dem traditionellen grundständigen Staatsexamens-Modell sehr ähnlich, bis hin zum Verhältnis der drei genannten bezugswissenschaftlichen Bereiche bei den Studienanteilen von ca. 8:5:3 (dass es sich um Leistungspunkte handelt und nicht mehr um Semesterwochenstunden, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden). Ein solches grundständig-integriertes Modell benötigt in der Konsequenz eigentlich keinen gestuften Studiengang. „Qualifizierte Bachelorabschlüsse“ für den Zugang zum Lehramtsmaster, wie von einigen Universitäten verlangt, verschärfen diese Widersprüchlichkeit, in dem sie den ersten Abschluss zur Zwischenprüfung degradieren, ohne dessen „Berufsqualifizierung“ nachweisen zu können, da für die Vorbereitungsdienste der beruflichen Lehrämter ausdrücklich nur Masterabsolventinnen und –absolventen zugelassen werden.

Dem grundständigen Modell steht in einigen Fällen ein mehr oder weniger reines *Aufbaumodell* gegenüber: Auf Basis eines Fachbachelors werden die lehramtsspezifischen Inhalte erst im Masterstudium vermittelt, die Studierenden wählen zuvor zwischen einem Fach- oder einem Lehramtsmaster. Auch hierzu gibt es Varianten. So wird an einigen Standorten nur das zweite Fach (inkl. Fachdidaktik) erst im Lehramtsmaster angeboten, während alle anderen Anteile bereits im korrespondierenden Bachelor vorhanden sind. Teilweise wird dafür die berufliche Fachrichtung im Master nicht mehr oder in erheblich geringeren Anteilen fortgeführt.

- (b) Zurzeit sind in mind. sechs Bundesländern auch Fachhochschulen an der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen – und damit für die Sekundarstufe II – beteiligt. Bereits seit den frühen 1990er Jahren gab es immer wieder starke Impulse, die institutionelle Verortung der

Lehrerbildung zu Gunsten der Fachhochschulen zu öffnen (z. B. Wissenschaftsrat 1993; HRK 1998). Aber erst die lang anhaltende und in den 2000er Jahren sich verschärfende Unterversorgung beruflicher Schulen insbesondere mit Nachwuchskräften im gewerblich-technischen Bereich führte zu entsprechenden Beschlüssen zunächst in NRW (FH und Uni Münster) im Jahre 2001 sowie in Baden-Württemberg zur Implementierung des PH-FH-Modells ab 2003. Neben das traditionelle universitäre Modell ist somit ein weiteres Organisationsmodell gestellt, das eine Kooperation mit Fachhochschulen verankert und über spezielle Akkreditierungsverfahren den Zugang zum Höheren Dienst sichert.

Während es für gewerblich-technische Fachrichtungen in sechs Bundesländern etwa zehn Standorte mit kooperativen Organisationsmodellen gibt, werden die wirtschaftspädagogischen Studiengänge der Diplom-Handelslehrer bisher – und vergleichsweise spät – in rein universitären Modellen in die Bologna-Struktur umgesetzt. Nicht zuletzt wirkt hier die durchgängige gut einhundertjährige Tradition der universitären Handelslehrerbildung mit dem von Anfang an polyvalenten Abschluss. Stark ausdifferenziert ist die Lehrerbildung für Gesundheits- und Pflegeberufe, die seit einigen Jahren mit ca. 500 Studienanfängern/-innen pro Jahr mittlerweile eine beachtliche Größe darstellen. Neben kooperativen und rein universitären Modellen gibt es hier allerdings auch rein fachhochschulische Programme, die auf eine Lehrtätigkeit an Schulen des Gesundheitswesens zielen, und somit eine Sonderform darstellen (Bischoff-Wanner/Reiber 2008).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das ursprüngliche Standardmodell der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen, das in Anlehnung an die Struktur der Gymnasiallehrerbildung entwickelt wurde, auf Ebene der beteiligten Hochschularten in der ersten Phase in vier Varianten ausdifferenziert hat:

- Universität oder Technische Hochschule in alleiniger Zuständigkeit (Gymnasiales Basismodell)
- Universität in Kooperation mit Fachhochschule (seit 2001)
- Pädagogische Hochschule in Kooperation mit Fachhochschule (seit 2003)
- Fachhochschule in alleiniger Verantwortung (BF Gesundheit- und Pflege)

Die vergleichsweise früh begonnene Umstellung der Lehramtsstudiengänge für berufliche Schulen vor allem gewerblich-technischer Fachrichtungen wurde durch den lang anhaltenden und erheblichen Mangel an Absolventinnen und Absolventen in den technischen Fachrichtungen forciert. Vor allem die Integration einiger Fachhochschulen in die Lehrerbildung (berufliche Schulen) wurde offensiv begründet mit der Möglichkeit, zusätzliche Zielgruppen rekrutieren zu können. Dies scheint zumindest für die kooperativen Modelle unter Beteiligung von Fachhochschulen auch zu gelingen, wie im folgenden Abschnitt an einem Beispiel gezeigt werden kann. Ob sich aus dem neuen Rekrutierungsweg unter Beteiligung von (ehem.) Fachhochschulen stabile Absolventenzahlen entwickeln, die wiederum den Bedarf an Sondermaßnahmen senken würden, bleibt abzuwarten.

3 Rekrutierungsstrategien zur Bedarfsdeckung in der Lehramtsausbildung

3.1 Öffnung für neue Zielgruppen

Für das Lehramt an beruflichen Schulen, für welches seit jeher unterschiedliche Berufsgruppen vorhanden sind (z.B. Fachlehrer/-innen und wissenschaftliche Lehrkräfte), kommt mit den sogenannten FH-Modellen eine weitere Säule der grundständigen Lehramtsausbildung hinzu. Die Gleichstellung der Hochschulabschlüsse von Fachhochschule und Universität nimmt neue Gruppen in den Blick, die bisher nicht als Zielgruppe für das Lehramt an beruflichen Schulen galten, da sie zunächst über keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Unabhängig von einem möglicherweise modellabhängig erreichbaren Grad der Entwicklung professioneller Kompetenzen, der in der gesamten Lehrerbildung nur im Bereich der Mathematik ansatzweise und für die beruflichen Lehrämter noch überhaupt nicht empirisch valide untersucht ist, verspricht dieser Rekrutierungsweg zumindest quantitativ erfolgreich zu sein. Dies kann hier erneut an einem Beispiel aus Baden-Württemberg verdeutlicht werden:

Seit dem WS 2003/04 wird an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd in Kooperation mit der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Aalen in einer Bachelor-Masterstruktur der Studiengang „Ingenieurpädagogik“ angeboten, der auch als Regelzugang zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen akkreditiert ist (berufliche Fachrichtung Fertigungstechnik, seit SoSe 2011 auch Energie- und Automatisierungstechnik). Aus den Daten der umfangreichen Evaluation dieses Studiengangs ergibt sich im SoSe 2008 fol-

gende sozialstatistische Beschreibung der Studierenden (79 der 100 Studierenden der Beruflichen Fachrichtung Fertigungstechnik wurden erreicht): Die Studierenden sind relativ jung, ihr Alter bei Studienbeginn liegt bei 22,9 Jahren. Erwartungsgemäß sind sie weit überwiegend männlich (87 %), haben ihren Hochschulzugang zu 94 % in Baden-Württemberg erworben und verfügen mehrheitlich über eine anerkannte nicht-akademische Berufsausbildung vor dem Studium (66 %), aber zunächst nicht über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Der Zugang zur PH erfolgt formal auf Basis des Bachelorabschlusses, der in diesem Modell nach 7 Semestern erworben wird. De facto finden bereits ab dem ersten Semester Lehrveranstaltungen im berufspädagogischen und technikdidaktischen Bereich an der PH statt. Für 78 % der Befragten ist der B.Eng./M.Sc. Ingenieurpädagogik das Erststudium (alle ohne Abschluss). Befragt nach den Berufen der Eltern und den nahen Verwandten gibt ein Drittel an, dass ihre Eltern Akademiker/innen sind. Lediglich 10 % der Studierenden haben Eltern und/oder nahe Verwandte, die selbst Lehrer/-innen sind (nicht ausdifferenziert nach Lehramtstypen).

Von professionspolitischem Interesse sind nun insbesondere die beiden letztgenannten Angaben zu den Studienabschlüssen und Berufen der Eltern. Die Studierenden im hier beispielhaft erwähnten PH-FH Standort können nur zu einem vergleichsweise geringen Teil auf lehrerberufsspezifische Erfahrungen und Vorbilder zurückgreifen. Für die Gruppe der Gymnasiallehrenden geben in einschlägigen Studien mehr als 20 % der Befragten an, dass der Vater oder ein Elternteil ebenfalls ein Lehramt ausübt (Kühne 2006). Die hier untersuchte Gruppe an Befragten unterliegt nicht den Prozessen einer sozialen Vererbung des Lehrberufs, sondern verfolgt ein eigenes akademisches Aufstiegsprojekt. Somit ermöglichen zumindest die neuen Modelle der Lehramtsausbildung neue Rekrutierungswege, die von Jugendlichen ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung in einer relevanten Anzahl wahrgenommen werden.

3.2 „Sondermaßnahmen“ zur Bedarfsdeckung im gewerblich-technischen Bereich

Die Absolventenzahlen in den bisherigen grundständigen universitären beruflichen Lehramtsstudiengängen v. a. in den gewerblich-technischen Fachrichtungen sind und bleiben in fast allen Bundesländern nicht bedarfsdeckend. Die Bundesländer suchen seit Jahrzehnten nach Alternativen, um diesem Mangel entgegenzutreten. Aus der Problemlage heraus wurden Seiten-, Direkt- und Quereinsteigerprogramme entwickelt, durch die Lehrkräfte mit fachlich einschlägigem Hochschulstudium rekrutiert werden. Als „Sondermaßnahmen“ entwickelt, stellt sich immer wieder die Frage nach der tatsächlichen Eignung nicht

grundständig ausgebildeter Personen für die anspruchsvollen Aufgabenbereiche beruflicher Schulen. So wurden alleine in Baden-Württemberg seit 2001 rund 1.500 Direkteinsteiger/-innen in den beruflichen Schuldienst eingestellt (vgl. KM BW 2010). Quereinstiege sind statistisch nur sehr ungenügend erfasst, Lebenslaufdaten zu den Herkunftswegen der Lehrkräfte an beruflichen Schulen liegen nicht vor. Die Statistiken der KMK und des statistischen Bundesamtes weisen lediglich die Eintrittsquoten aus (vgl. KMK 2010, S. 1), über deren Verbleib lässt sich nur spekulieren. Berufsverläufe sind in den Statistiken nicht sichtbar, da durch das erfolgreiche Durchlaufen der Sonderprogramme bzw. durch das erfolgreiche Ablegen der zweiten Staatsprüfung Quereinsteiger/-innen bzw. Seiteneinsteiger/-innen nicht mehr als solche statistisch erfasst werden. Laut KMK sind in den letzten 10 Jahren rund 8.000 Lehrerinnen und Lehrer über Direkt-, Seiten- und Quereinsteiger/-innenprogramme in den Schuldienst gelangt (ebd. S. 1). Bezogen auf die Gesamtneueinstellungen liegen die Quoten in den letzten 10 Jahren mit 3-6 % vermeintlich relativ niedrig. Ein differenzierter Blick auf die Mangelfächer in den beruflichen Schulen, das sind v.a. Physik, Mathematik, Fremdsprachen sowie Metall- und Elektrotechnik (vgl. Autorengruppe 2008, S. 202), zeigt eine deutliche Problematik. Für einzelne Fachrichtungen gehören die sogenannten Sondermaßnahmen zur Deckung des quantitativen Bedarfs an Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen seit vielen Jahren bereits zum Standardrepertoire in den Rekrutierungsstrategien der meisten Bundesländer.

Exemplarisch können dies Zahlen für Baden-Württemberg belegen: Im Jahr 2009 stehen bei der Einstellung von wissenschaftlichen Lehrern im Berufsfeld Metall / Maschinentechnik den 34 Laufbahnbewerbungen 96 Direkteinstellungen gegenüber. Im Berufsfeld Elektro- / Informationstechnik ist dieses Verhältnis mit 17 Laufbahnbewerbungen zu 46 Direkteinstiegen vergleichbar. Im Bereich Gesundheit und Pflege sind beide Rekrutierungswege in etwa gleich stark, in den beruflichen Fachrichtungen Druck- und Medientechnik sowie im Bereich der Labor- und Prozesstechnik (Chemie, Physik, Biologie) wurden nur Direkteinsteiger als wissenschaftliche Lehrer/-innen eingestellt und keine Personen aus Laufbahnbewerbungen (KM BW 2010).

Im Gegensatz zu den hochschulischen Zugangswegen und Veränderungen bezüglich der Durchlässigkeit beziehen sich die Sondermaßnahmen zum Direkt-, Quer- und Seiteneinstieg in den Schuldienst auf Programme, die durch zuständige Ministerien der unterschiedlichen Landesregierung je nach Bedarf ein- und ausgesetzt werden. Systematisch sind Sondermaßnahmen nie, da sie sich in aller Regel nur am Bedarf orientieren und dann befristet erlassen werden, wenn die Situation es nötig erscheinen lässt. Da Bildungsangelegenheiten Länderhoheit sind, werden nicht nur die spezifischen Bedarfe sondern z. B. auch die notwendigen Vorleistungen unterschiedlich gewichtet. Besonders herausfordernd sind

die verwendeten Begrifflichkeiten, die sich in den Bundesländern zum Teil sehr stark unterscheiden.

So wird von drei Gruppen gesprochen: Direkteinsteiger/-innen, Quereinsteiger/-innen und Seiteneinsteiger/-innen. In der Verwendung der Begriffe lässt sich bundesweit keine Systematik erkennen. Allen gemeinsam ist als Grundbedingung für die Zulassung in den Schuldienst das universitäre Studium eines Mangelfaches, für das aktuell eine Sondermaßnahme des jeweiligen Bundeslandes läuft. In den meisten Bundesländern gibt es konkrete Maßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften ohne Lehramtsstudium an beruflichen Schulen (bis auf Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Bayern, Stand: Schuljahr 2010/11).

Grundsätzlich sind zwei Arten der Zulassung von universitär qualifizierten Personen in den Schuldienst zu unterscheiden, die allerdings teilweise mit der gleichen Begrifflichkeit belegt sind:

- *Zulassung zum regulären Vorbereitungsdienst.* Es wird das reguläre Referendariat durchlaufen und bei Bestehen des 2. Staatsexamens folgt bei Erfüllung der Voraussetzung die Verbeamtung. In den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg und Thüringen wird diese Möglichkeit als „Seiteneinstieg“ bezeichnet. In den Ländern Rheinland-Pfalz, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein wird diese Möglichkeit als „Quereinstieg“ bzw. „klassischer Quereinstieg“ (Hessen) bezeichnet. Diese Regelungen gelten auch für berufliche Fachrichtungen, in denen es bundesweit kein grundständiges universitäres Lehramtsstudium gibt.
- *Direkte Zulassung zum Schuldienst.* Es wird nach eingehender Prüfung direkt in den Schuldienst zugelassen. Die „Direkteinsteiger/-innen“ durchlaufen in der Regel ein spezifisches Qualifizierungsprogramm zur Erlangung einer Gleichstellung. Diese sind berufsbegleitend und umfassen unterschiedliche Stundenumfänge in Seminar und Schule. Hierbei unterscheiden sich die Bundesländer noch einmal darin, ob die zweite Staatsprüfung oder eine äquivalente Prüfung abgelegt wird. In Baden-Württemberg firmiert diese Möglichkeit unter dem Begriff „Direkteinstieg“. In Niedersachsen, Berlin und Bayern werden berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen als „Quereinstieg“ bezeichnet. Niedersachsen spezifiziert dieses Angebot mit dem Begriff „direkter Quereinstieg“. In Hessen wird diese Möglichkeit in Abgrenzung zum klassischen Quereinstieg als „berufsbegleitender

Quereinstieg (QuiS)“, in NRW, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein als „Seiteneinstieg“ oder „direkter Seiteneinstieg“ bezeichnet.

Als alternative Modelle zur grundständigen universitären Lehrerbildung haben sich an einzelnen Standorten in einer ganzen Reihe von Bundesländern sogenannte Kooperative-Modelle unter Einbindung von ehemaligen Fachhochschulen etabliert. Diese neuen Modelle ermöglichen eine zunehmende Polyvalenz am Anfang des Studiums und erhöhen die Zugangs- und Entscheidungsmöglichkeiten potenzieller Lehramtskandidaten/-innen. Die BA/MA Struktur trägt dazu bei, dass am Beginn der Masterphase zwischen einem Abschluss, der für das Lehramt an beruflichen Schulen qualifiziert oder einem fachwissenschaftlichen Abschluss gewählt werden kann. Weiterhin können Studierende mit fachlichen Bachelorabschlüssen, die grosso modo die bisherigen FH-Diplome ablösen, in einen Lehramtsmaster wechseln. Somit wird einer der bisher in den gewerblich-technischen Fachrichtungen am weitesten verbreiteten „Quereinstiege“ zu einer konventionellen Möglichkeit: FH-Absolventen, die in Staatsexamensstudiengängen eingemündet sind (i.d.R. in hohe Semester eingestuft).

4 Bewertung von „Sondermaßnahmen“ aus Sicht von Schulleitungen

Nimmt man die Meldungen in den Medien sowie die Positionspapiere und Beschlusslagen von Gewerkschaften und Verbänden zum Thema Quereinstieg in den Schuldienst aus den letzten Jahren, so ist bundesweit der einhellige Tenor: Quereinstiege müssen die Ausnahme bleiben! Bisher haben sich aber keine größeren und/oder repräsentative empirischen Studien mit dem Phänomen des Quereinstiegs befasst, sodass zur Situation der Direkt- und Quereinsteiger/-innen bisher kaum fundierte Erkenntnisse oder gar vergleichende Studien z. B. zur Qualität von Unterricht oder Schulentwicklung in Abhängigkeit von Lehrerbildungsmodellen oder Rekrutierungswegen vorliegen.

Das Feld ist sehr unübersichtlich, denn die Notwendigkeit des Quereinstiegs in den beruflichen Schuldienst hängt nicht nur von den Absolventenzahlen der Lehramtsstudiengänge ab, sondern auch von der konjunkturellen Entwicklung der unterschiedlichen Regionen, der regionalen Wirtschaftsstruktur und dem einsetzenden demografischen Wandel. Nicht ohne Folgen oder sogar folgenreich sind auch immer wiederkehrende Gesetzesänderungen und „Reforminitiativen“ des beruflichen Bildungssystems, deren Umsetzung mit Herausforderungen für die beruflichen Schulen verbunden ist. Die Entwicklung des dualen Systems, aber auch die Entwicklung vollzeitschulischer (Aus-)Bildungsangebote,

beeinflussen den Lehrer/-innenbedarf an beruflichen Schulen. Während vollzeitschulische Angebote personalintensiv sind, gilt dies im umgekehrten Verhältnis für Ausbildungsgänge im dualen System nicht. Die Entwicklungstendenzen beruflicher Schulen in allen Bundesländern zeigen, dass in den letzten Jahren eine zunehmende einzelschulische Autonomie zu sehen ist (vgl. Projekte wie OES, SV-Plus, AQUA usw.). Konzepte zur Stärkung der Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit der einzelnen beruflichen Schulen sind auch Ausdruck von Qualitätsdebatten und neuen, zusätzlichen Aufgabenbereichen. Für den Personalbereich wurden in den meisten Bundesländern zunehmend Kompetenzen an die einzelnen Schulen übertragen. Gerade Personalangelegenheiten stehen im Spannungsverhältnis von Quantität (Personalbedarf) und Qualität (Eignung, Kompetenzen, Einstellungen). Treffen Personalengpässe und geringe Absolvierendenzahlen aufeinander, wie es in einigen beruflichen Fachrichtungen der Fall ist, so verstärkt sich das skizzierte Spannungsfeld.

In einer explorativen Studie zu Erfahrungen mit Quer-, Seiten- und Direkteinsteigern/-innen wurden n=13 Schulleiter/-innen in Baden-Württemberg, Berlin und Hessen befragt (Faßhauer/Jersak 2011, unveröffentlicht). Das Sample setzt sich aus vornehmlich gewerblich-technischen Schulen zusammen. Wichtig dabei war, eine maximale Spannweite an Schultypen, Größen und Regionen in die Stichprobe aufzunehmen: Regionalspezifische Besonderheiten in den Ausprägungen ländlich, städtisch und suburban in mindestens drei unterschiedlichen Bundesländern sowie die Differenzierung nach mono- und multistrukturiertem Schultyp.

Hinter den Kriterien verbergen sich unterschiedliche Annahmen. Zum einen ist davon auszugehen, dass die Personalsituation an beruflichen Schulen von der Wirtschafts- und Infrastruktur der jeweiligen Region abhängig ist. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass Rekrutierungsstrategien der Schulen und Nachfrage durch Quer-, Seiten- und Direkteinsteiger/-innen auch standortspezifischen Faktoren unterliegen. Die vornehmliche Einschränkung auf den gewerblich-technischen Bereich liegt nicht zuletzt in der Tatsache begründet, dass in diesem Bereich Quereinsteiger/-innen besonders gesucht werden und dass der Quereinstieg in gewissem Sinne in Konkurrenz zur „klassischen“ Gewerbelehrausbildung steht. Drei Bundesländer erschienen forschungspragmatisch als realistische Größe, die sowohl einen Überblick über das Bundesland als auch ansatzweise einen Vergleich ermöglicht, obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen in den untersuchten Regionen deutlich verschieden sind.

Die Befragungen wurden in Baden-Württemberg, Berlin und Hessen durchgeführt. Dabei handelt es sich um Leiterinnen und Leiter vornehmlich mittlerer bis größere Schulen mit einem Kollegium von 64–114 Vollzeitstellen. Alle sind staatliche Schulen und verfügen über eine Bandbreite verschiedener Bildungsgänge.

Mit einer Ausnahme haben alle Schulen sowohl einen Zweig des Dualen Systems als auch einen vollzeitschulischen Bereich. Es können dabei alle Abschlüsse, vom Hauptschulabschluss über die mittlere Reife bis hin zur fachgebundenen bzw. allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, erreicht werden. Alle Interviews wurden im vierten Quartal 2010 geführt.

4.1 Bewerbermarkt und Stellenbesetzungsverfahren

Grundsätzlich wird der Bewerbermarkt für Direkt- und Quereinsteige in den beruflichen Schuldienst von konjunkturellen Schwankungen in der Wirtschaft, insbesondere durch den Arbeitsmarkt für Ingenieure, beeinflusst. In Krisenphasen und Zeiten relativer Arbeitsplatzunsicherheit steigt das Interesse am beruflichen Schuldienst. So kann für die letzten Jahre ein relativ hoher Stand an Initiativbewerbungen konstatiert werden. Schon im Untersuchungszeitraum scheint das Interesse aber wieder zu sinken. Je nach Fachrichtung unterscheiden sich die Berufsgruppen relativ stark voneinander, die sich für den Schuldienst interessieren. Relativ hoch ist in an vielen Schulen der Anteil von Meistern und Technikern, die jedoch nicht die Zielgruppe von Quer- und Direkteinstiegen sind. In urbanen Regionen mit einem ausgeprägten Dienstleistungssektor, insbesondere Bildungsdienstleistungen, ist der Bewerbermarkt für die Gewinnung von Direkt- und Quereinsteigern/-innen „relativ“ entspannt. Hier finden sich unter anderem viele Bewerber/-innen mit Lehr- und Dozentenerfahrung sowie Erfahrungen mit pädagogischen Situationen.

Schwieriger ist die Situation in ländlichen Regionen. Standortnachteile gegenüber urbanen Regionen kommen hier deutlicher zum Tragen. Nicht nur der Bewerberpool ist kleiner, sondern auch die Planbarkeit von Personalbedarf ist anhand der Beschreibung der Schulleiter/-innen deutlich schwieriger. Der demografische Wandel und die Schwankungen im Bereich des dualen Systems sind hier stärker ausgeprägt. „Landflucht der Jugend“ und „Deindustrialisierungstendenzen“ im ländlichen Raum sind die wesentlichen Faktoren der Unsicherheit im Personalplanungsprozess. Die Unsicherheit bei der Entwicklung der Schülerzahlen macht es schwierig abzuschätzen, wie hoch der Bedarf in den aktuellen Mangelfächern zukünftig sein wird.

Die Möglichkeiten und Rekrutierungsstrategien von beruflichen Schulen unterliegen verschiedenen arbeitsrechtlichen und landesspezifischen Rahmenbedingungen der untersuchten Bundesländer. Auch wenn sich die Befugnisse und Zuständigkeiten in ihrer Tragweite teilweise unterscheiden ist festzustellen, dass die schulbezogene Ausschreibung von Stellen und deren Besetzung weitgehend die Praxis darstellt. Unterschiede liegen vor allem darin, inwieweit Schulleitungen

selbst einstellen oder die zuständige Behörde formal die letzte Instanz darstellt (dort aber de facto vom Votum der Schule nicht mehr abgewichen wird). Hier gelten unterschiedliche Regularien, die sich bzgl. der Funktion der Stelle unterscheiden. Grundsätzlich gibt es für Personen ohne Lehramtsstudium in den Bundesländern des Untersuchungsdesigns im Wesentlichen drei Wege in den Schuldienst:

- Einstieg in den Vorbereitungsdienst ohne grundständiges Lehramtsstudium;
- Programme der Bundesländer für den direkten Einstieg in die Lehrtätigkeit;
- Befristete Einstellung als Vertretungskräfte / Lehraufträge (v. a. Hessen und Berlin).

Für alle drei Untersuchungsregionen gilt, dass Laufbahnbewerber/-innen grundsätzlich den Vorzug erhalten (vgl. Bildungsserver 2010). In der Praxis zeigt sich, dass unter Vertretungskräften mittlerweile in vielen Schulen ein hoher Anteil an Lehrkräften zu finden ist, die keine volle Lehrbefähigung haben. In allen drei Bundesländern obliegt die formale Prüfung der Voraussetzungen der Direkt- und Quereinsteiger/-innen für die jeweiligen Sondermaßnahmen den zuständigen Behörden. Auch wenn die formalen Aspekte sich in den Bundesländern unterscheiden gibt es in der Praxis der Personalauswahl im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten viele Ähnlichkeiten:

- *Schulische Rekrutierungsmaßnahmen:* In den drei Bundesländern werden die Schulen nach wie vor durch zentral geführte Listen von Bewerber/-innen für die ausgeschriebenen Stellen unterstützt. In der Praxis der Rekrutierung von Personal wird aber sichtbar, dass die Schulleitungen Maßnahmen ergreifen, um sich einen eigenen Pool von Kandidat/-innen zu sichern. Generell beginnt das Werben um Nachwuchs während der Studienzeit. Gerade in den besagten Mangelfächern wird frühzeitig versucht, Studierende in den Schulpraktika an die Schulen zusätzlich zu binden (z. B. Vergabe von befristeten Lehraufträgen ohne Staatsexamen). Der Effekt solcher Maßnahmen verringert sich, je weiter berufliche Schulen von Studienstandorten entfernt sind. Um Lehrkräfte für berufliche Schulen im ländlichen Raum zu gewinnen, sind besondere Anstrengungen notwendig. Zum Teil werden informell Methoden angewandt, die einem Dual-Career Service ähneln. Unterstützung bei Umzügen, Wohnungssuche und die Integration in das ländliche Leben werden mit in den Blick genommen und soweit wie möglich unterstützt.

Zweitens ist die Pflege der persönlichen Kontakte des Kollegiums in die Wirtschaft, zu regionalen Netzwerken oder überregionale Kontakte zu Hochschulen in anderen Bundesländern von Bedeutung. Diese Quellen werden in der Regel weniger systematisch und kontinuierlich in Anspruch genommen.

Systematischer ist – drittens – die Werbung in eigener Sache unter den eigenen Schüler/-innen. Hinter diesen Initiativen steckt die Erkenntnis, dass potenzielle Lehramtsstudierende für das Lehramt an beruflichen Schulen sich häufig in den eigenen Reihen finden lassen. Deren Zugang zu den einschlägigen Studiengängen ist i.d.R. gewährleistet (s. o.). Die Strategie, unter den eigenen Schülern/-innen für das Lehramt zu werben, ist aus Sicht der Schulleitungen eine folgerichtige Entscheidung und erhält eine größer werdende Bedeutung für eine langfristige Personalgewinnung. Weitgehend einig sind sich die Befragten darin, dass für die Gewinnung von Personal die Attraktivität und Außendarstellung der Schule, v. a. Arbeitsatmosphäre, Formen der Zusammenarbeit und Schulprofil immer wichtiger werdende Komponenten sind. Ohne eine kontinuierliche Entwicklung der Schule und des Schulumfeldes ist die Wahrscheinlichkeit eher gering, dass hochqualifizierte Kräfte den Beruf wechseln.

- *Auswahlprozess:* Die Auswahl von Direkt- und Quereinsteigern/-innen ist mit einem deutlichen Mehraufwand verbunden. Die Schulleitungen geben an, dass die Wege bis zum Einstieg in besagte Sonderprogramme mit vielen Gesprächen und Beratung verbunden sind und Tätigkeiten umfassen, die häufig in keiner Verordnung oder in formal-juristischen Abläufen sichtbar werden. Alle befragten Schulleiter/-innen legen besonderen Wert auf Beratung, Hospitation und die persönliche Eignung der potenziellen Direkt- und Quereinsteiger/-innen. Gerade durch die geringe prognostische Validität schriftlicher Bewerbungsformen über die tatsächlichen und zukünftigen Fähigkeiten sowie die Ungewissheit über Motivation und persönliche Eignung wollen die Schulleiter/-innen durch verschiedene Elemente vorab die Eignung und die Passung zur Schule intensiv prüfen. Die meisten Schulleitungen geben an, dass sie mindestens zwei Stunden für das Erstgespräch mit Kandidatinnen und Kandidaten verwenden. Es folgen dann i.d.R. auch Hospitationen und Probeunterrichte.

4.2 Stärken der Direkt- und Quereinsteigenden

Neben den Herausforderungen, mit denen Direkt- und Quereinsteiger/-innen beim Einstieg in den Schuldienst konfrontiert sind, zeigen sich auch vielerlei Stärken, die diese Personengruppe mit individuellen Berufsbiografien mitbringt. Sie werden in vielfältiger Weise auch als Bereicherung für die beruflichen Schulen angesehen:

- Die originäre berufliche Orientierung verstärkt die Berufspraxis in beruflichen Schulen um die eher informelle Komponente des Erfahrungswissens. Im Gegensatz zu Lehramtsstudierenden wird hier die Nähe zum Berufsfeld als eine große Stärke angesehen, die bei Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse stößt sowie Autorität vermittelt.
- In einigen Schulen spielen Direkt- und Quereinsteiger/-innen bezüglich Lernortkooperationen eine zentrale Rolle. Die Kontakte zu Unternehmen und der berufsweltliche Habitus sind für die Schulen von großem Vorteil. Auch das Wissen um neue Technologien und deren Anwendung ist im Kollegium und in den Fachgruppen gern gesehen. So sind aus Sicht der Schulleitungen generell keine größeren Spannungen im Kollegium zwischen Direkt- und Quereinsteiger/-innen und grundständig studierten Lehrkräften erkennbar. Nicht selten fungieren sie als Multiplikatoren für bestimmte Technologien und Neuerungen in betrieblichen Abläufen. Auch im Bereich fachlicher Fortbildungen fungieren sie teilweise als Ansprechpartner/-in für Kooperationen mit Unternehmen.
- Die betriebliche Sozialisation bringt aus Sicht einzelner Schulleitungen noch einen weiteren Vorteil für die Schulen mit sich. Ein „entspanntes“ Verhältnis zu Strukturen und Hierarchien sowie zu den Themen Evaluation, Controlling und Qualitätsmanagement führen dazu, dass in einzelnen Schulen Direkt- und Quereinsteiger/-innen positive Auswirkungen auf Schulentwicklung und Qualitätsmanagement haben. Weitere Stärken von Direkt- und Quereinsteiger/-innen, die genannt wurden, sind eine hohe Ergebnisorientierung und Verbindlichkeit, die ebenfalls auf die berufliche Sozialisation zurückzuführen seien. Auch die Weiterbildungsbereitschaft wird als sehr hoch eingeschätzt.

Die positiven Impulse durch Direkt- und Quereinsteiger/-innen sind jedoch nicht automatisch gegeben. Ob die genannten positiven Faktoren tatsächlich zum Tragen kommen, hängt wiederum von verschiedenen Ausgangsbedingungen

ab. So gibt es einen Einfluss der Unternehmensgrößen; je größer ein Herkunftsunternehmen, desto mehr werden positive Impulse für die Schule realisiert. Auch die Dauer der Berufstätigkeit sowie die Gründe für den Berufswechsel in das Lehramt spielen eine Rolle. Eine weitere Rahmenbedingung für die positiven Effekte ist allerdings, dass sie schnellen Entwertungsprozessen unterliegen, die abhängig vom technologischen Fortschritt der jeweiligen Branche sind. Enge Kontakte zu Unternehmen und ehemaligen Kollegen verlieren sich mit der Zeit ebenfalls.

Aus Sicht der befragten Schulleiter/-innen lässt sich feststellen, dass in den allermeisten Fällen nach Durchlaufen der Sondermaßnahmen und einer gewissen Anlaufzeit nach einigen Jahren kein wesentlicher Unterschied zwischen den Lehrkräften aus unterschiedlichen Rekrutierungswegen zu sehen ist. Durch die wachsende Autonomie der Schulleitungen bei Personaleinstellungen spielen die Entwicklungspotenziale einer Person eine größer werdende Rolle, und die Personalauswahl wird verstärkt durch die Kategorien der voraussichtlichen individuellen Eignung und Passung in die bestehende Personal- und Teamstruktur beeinflusst. Die individuellen beamtenrechtlichen Voraussetzungen spielen erwartungsgemäß für Schulleitungen eine eher untergeordnete, für die Bewerber/-innen eine wichtige Rolle.

4.3 Generelle Einschätzungen zu den „Sondermaßnahmen“

Die in den Sondermaßnahmen verankerte Begleitung der Direkt- und Quereinsteiger/-innen durch Mentoren, wie es das Referendariat auch vorsieht, schaffen eine gute Anbindung in die schulischen Teamstrukturen und Fachgruppen. Allerdings wird von einigen Schulleiterinnen und Schulleitern angemerkt, dass die Programme der Länder teilweise sehr belastend und aufwändig sind. Es fehlt teilweise eine adressatengerechte Lerngestaltung für Direkt- und Quereinsteiger/-innen.

Die formale Generierung eines zweiten Unterrichtsfachs ist häufig nur sehr unzureichend abgesichert. Grundsätzlich wäre eine Flexibilisierung und individuelle Anpassung an die Situation der Direkt- und Quereinsteiger/-innen und an die Bedürfnisse der Einzelschule aus Sicht der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter von Vorteil.

Die Stärke der Direkt- und Quereinsteigsprogramme liegt vor allem in der eingeräumten Beobachtungszeit der Bewerber/-innen, Potenziale und Eignung können besser abgeschätzt werden. Durch eine weitere Stärkung der Personalauto-

nomie an beruflichen Schulen und die Bewährungszeit können fundierte Einschätzungen besser getroffen werden, als es über Zuweisung möglich ist.

Einig sind sich die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter in dem Punkt, dass Direkt- und Quereinstiege nicht alleine die Lösung aller Personalprobleme an beruflichen Schulen darstellen. Es wird gemutmaß, dass die Schulkultur durch einen zu hohen Anteil an Direkt- oder Quereinsteiger/-innen ins Wanken geraten könnte. Hier werden v. a. die Orientierung an kurzfristigen Erfolgen und die „Jobkultur“ genannt, die im Widerspruch zum Schulengagement stehen. Ein gutes Maß an unterschiedlichen Biografien und Qualifizierungswegen wird dem vielfältigen Funktionsspektrum der beruflichen Schulen aber gerechter werden, als monostrukturierte Laufbahnen und Karrierewege für Lehrkräfte aus dem Standardmodell.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund des lang anhaltenden Mangels an Lehrenden in bestimmten beruflichen Fachrichtungen aber auch des sich weiter ausdifferenzierenden Aufgabenspektrums beruflicher Schulen wäre es sinnvoll, die unterschiedlichen Rekrutierungswege als gleich wertige Regelzugänge zu gestalten. Auf der einen Seite werden die beamtenrechtlichen Hürden durch den Ausschluss von Fachhochschulabsolventen aus dem Höheren Dienst beibehalten. Auf der anderen Seite besteht aber über einige Sondermaßnahmen eine Möglichkeit, Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung in den Schuldienst aufzunehmen. Die Verbesserung der vertikalen Durchlässigkeit des Laufbahnrechts ist aus dieser Perspektive eine mögliche Maßnahme.

Sicherung der berufsbegleitenden Professionalisierung von Direkt- und Seiteneinsteigern an beruflichen Schulen in allen Bundesländern

Hierfür sind landesweite Möglichkeiten für berufsbegleitende Studiengänge zu eröffnen, um die pädagogische und (fach-)didaktische Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im Kontext hochschulischer Bildung zu gestalten. Die Gruppe der Direkteinsteiger/-innen ist berufsbiografisch in erster Linie über Fachlichkeit und fachwissenschaftliches Wissen definiert, die auch ihren Expertenstatus begründen. Darüber hinaus manifestiert sich aber pädagogische Professionalität in der Arbeit mit Anwesenden in Situationen, die von Unsicherheit, Nichtwissen und Unvorhersagbarkeit geprägt sind. Mit gezielten Interventionen stoßen Lehrende Reflexionsprozesse bei den Lernenden an, um ihnen so zu einer

differenzierten und distanzierten (Selbst-)Betrachtung ihrer jeweiligen Situation zu verhelfen. Im Zentrum der berufspädagogischen Tätigkeit steht nicht allein das inhaltlich zu definierende Fachwissen, sondern eine spezifische Prozesskompetenz. Einen zentralen Stellenwert im Erwerb dieser Kompetenzen nimmt die Kategorie der Reflexion ein, d. h. das theoriegeleitete Nachdenken und Begründen des eigenen Handelns in pädagogischen Situationen unter der Bedingung der Entlastung von unmittelbarem Handlungs- und Entscheidungsdruck. Vor allem hierin liegt die Notwendigkeit der Beteiligung von Hochschulen in der berufsbegleitenden Professionalisierung von direkt in den Schuldienst einsteigenden Personengruppen.

Weitergehende Gestaltung von Autonomie und Eigenständigkeit der beruflichen Schulen hinsichtlich der Personalgewinnung und -entwicklung

Hier sind ebenfalls dezentral auf schulischer Ebene Modelle und Standards für den systematischen Einsatz von Auswahl- und Einstellungskriterien sowie Personalentwicklungsinstrumenten zu entwickeln. Hier könnten aktuelle, zusätzliche Aufgaben, die an berufliche Schulen gestellt sind, abgebildet werden (Inklusion, Diversity Management, Lebensbegleitendes Lernen ermöglichen uvm.). Insbesondere sind für die Auswahlprozesse Modelle und Standards zu entwickeln, die mit angemessenem Aufwand eine hinreichende prognostische Validität sichern.

Die Erhöhung der Durchlässigkeit und die Öffnung der Hochschulen sind in Deutschland voll im Gange. Bisher zeigt sich jedoch, dass der Anteil derjenigen, die nun die Möglichkeiten haben, an akademischer Bildung und Weiterbildung teilzuhaben, dies nur in sehr geringem Maße auch realisieren. Strukturen und institutionelle Rahmenbedingungen sind für die Nachfrage meist nicht alleine verantwortliche Kriterien, sondern auch individuelle Motivation und Interessen sowie Lebenslagen tragen zur Nachfrage bei. Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen kann auch für die Lehrerbildung positive Effekte mit sich bringen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bader, R. (2008) Konzepte und Modelle der Lehrerbildung. In: Faßhauer, U.; Münk, D.; Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. München: Steiner Verlag, S. 97–114.

- Bannwitz, A.; Rauner, F.(Hrsg.) (1993): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen: Donat 1993.
- Bischoff-Wanner, C.; Reiber, K. (Hrsg.) (2008): Lehrerbildung in der Pflege – Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen. Weinheim/München: Juventa.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.) (2011): Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft, 22. Jg., Heft 43. Opladen & Farmington Hill: Verlag Barbara Budrich.
- Deutscher Bildungsserver (2011): Lehrerbedarf und Lehrpersonalentwicklung in den Bundesländern. <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5530> (Zugriff am 09.10.2011).
- Faßhauer, U. (2010): Berufliche Fachrichtung und Studienorganisation. In: Pahl, J.-P.; Herkner, V. (Hg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 235–245.
- Faßhauer, U. (2011): Bologna und die Ausbildung für Lehrkräfte an den beruflichen Schulen – Zum aktuellen Entwicklungsstand. In: Grollmann, Ph.; Bahl, A. (Hg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 95–106.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998 (hier v.a. Punkt 10.).
- KM BW – Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2010): Tagung "Berufliche Lehrerbildung - Herausforderungen aus Sicht der 1. und 2. Phase", 28.4.2010 Esslingen.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sek. II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluss der KMK vom 12.05.1995.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der KMK vom 2.6.2005 („Quedlinburger Beschluss“).
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2006): Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt der Sekundarstufe II (Berufliche

Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden. (Beschluss der KMK vom 27.4.2006).

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008).

Kühne, S. (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 617–631.

NRW – Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf.

Stratmann, K. (Hg.) (1992): Historische Berufsbildungsforschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 9.

Wissenschaftsrat (1993): Zehn Thesen zur Hochschulpolitik. Berlin.